



MÁSTER EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN  
SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO,  
FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE  
IDIOMAS”. UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

**TRABAJO FINAL DE MÁSTER**

**“SÍNTESIS REFLEXIVA DEL MÁSTER:  
CONSTRUYENDO EDUCACIÓN”**

**ESPECIALIDAD DE DIBUJO, IMAGEN Y  
ARTES PLÁSTICAS**

**ALUMNA:**

**Lorena Gómez López-Brea**

**TUTOR DEL MÁSTER:**

Juan L. Martín Prada

**JUNIO 2016**

## RESUMEN

El presente Trabajo Fin de Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, realizado en la modalidad de Síntesis Reflexiva, tiene como finalidad la exposición de un *modus docendi* propio. Para ello, se realiza un continuo contraste de opiniones, tomando como referencia los conocimientos adquiridos en las diferentes asignaturas del mencionado Máster, analizados bajo la perspectiva de su utilidad en la realidad escolar a raíz del contraste que el período de prácticas ha permitido.

El trabajo se organiza en tres grandes bloques teóricos. En primer lugar, se realiza una descripción de la actuación desarrollada en el período de prácticas. En segundo lugar se confronta lo estudiado en el Módulo Común del Máster con la realidad vivida en las aulas y, en tercer lugar se analizan los contenidos del Módulo Específico, pretendiendo demostrar la utilidad y necesidad de la Educación Artística.

## ABSTRACT

This Thesis is being submitted in fulfilment of the requirements of Master's Degree in Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, performed as a Reflexive Synthesis. The aim of this Thesis is the exposure of its own *Modus Docendi*, thus, a continuous comparison of reviews is performed, using as a reference the acquired knowledge from the different subjects of the Master's Degree already mentioned, analyzed from the perspective of its usefulness in real school scenarios as a result of the traineeship period allowed.

It can be mentioned three main theoretical modules. First, its performed an accurate description of the development used during the traineeship. Second, it compares the skills gained in the Common Module of this course with real scenarios. Third, it is intended to demonstrate the value and need of the Artistic Education, by researching the contents of the Specific Module.

**ÍNDICE**

1. Introducción.....	1
2. Descripción de la actuación desarrollada: Unidad Didáctica.....	2
3. Confrontación de lo estudiado con la realidad.....	9
3.1. El contexto de actuación.....	9
3.2. Procesos y contextos educativos.....	10
3.3. Otros agentes educativos y su repercusión en el aula.....	15
3.4. Características psicológicas del alumnado y su influencia en la docencia.....	19
4. Los contenidos y sus procesos de enseñanza-aprendizaje.....	23
4.1. Historia y naturaleza de la educación estética y artística.....	23
4.1.1. Primera academia de arte: Escuela de Vasari. Metodología de la secuencialización. Aplicaciones actuales.....	23
4.1.2. El juicio estético, ¿debería ser la base de la enseñanza artística?.....	25
4.1.3. Crítica del juicio: ¿qué se requiere para hacer arte? ¿y para enseñarlo?.....	27
4.1.4. El descubrimiento del arte infantil: la autoexpresión creativa.....	28
4.1.5. La enseñanza del arte como forma de promover la creatividad.....	30
4.1.5.1. ¿Qué es la creatividad? ¿Se puede potenciar?.....	34
4.2. Complementos de formación artística y estética.....	35
4.3. Innovación docente e iniciación a la investigación.....	39
5. La optatividad. Introducción a la Educación Plurilingüe.....	41
6. Conclusiones.....	42
7. Referencias bibliográficas.....	43
7.1. Páginas web.....	45
7.2. Textos legales.....	45

## 1. INTRODUCCIÓN

Tras licenciarme en Arquitectura, y debido a las expectativas laborales del momento, comencé a barajar diversas opciones, entre todas ellas, la docencia. Así llegó el día de embarcarme en esta profesión, pues después de muchos años de dudas, por fin me vi forzada a desempeñarla siendo profesora de clases particulares, despertando con ello esta vocación oculta. La curiosidad que iba surgiendo día a día hacia la enseñanza unido a mi afán de superación, fueron las que me impulsaron a realizar este Máster en Profesorado.

Han sido muchas las dudas solventadas y los conocimientos consolidados y adquiridos a lo largo de este curso académico. Además, todas y cada una de las asignaturas desarrolladas en el Máster, han contribuido a comenzar a forjar las bases de mi estilo docente gracias, en gran medida, a la práctica desarrollada, pues realmente en ella es donde se ha podido comprender, ensayar y contrastar la aplicabilidad, o no, de todos los conocimientos teóricos.

Por ello, esta síntesis reflexiva que se expone a continuación, tiene como principal objetivo manifestar un *modus docendi* propio y, para llegar a él, se realiza un continuo contraste de opiniones personales, tomando como referencia los escasos conocimientos previos, los adquiridos en las diferentes asignaturas del Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, y los experimentados en la práctica docente desarrollada en el Instituto de Enseñanza Secundaria La Bahía. En consecuencia, este trabajo se divide en tres grandes bloques: una descripción de la actuación desarrollada en el período de prácticas, una confrontación de lo estudiado en el Módulo Común del Máster con la realidad vivida en las aulas y, para finalizar, un análisis crítico sobre los contenidos del Módulo Específico.

## 2. DESCRIPCIÓN DE LA ACTUACIÓN DESARROLLADA

La actuación desarrollada como profesora en prácticas en el Instituto de Enseñanza Secundaria La Bahía, está centrada en la unidad didáctica *Las formas: Introducción*. Se desarrolla para la asignatura de *Educación Plástica y Visual* para el curso académico de 2º de ESO, planteándose para el tercer trimestre del año.

La unidad didáctica descrita en las siguientes líneas está planteada para realizarse en ocho sesiones, equivalentes a un total de ocho horas lectivas.

### Objetivos

Objetivos de la Unidad	
1.	Reconocer y comprender las diferentes clasificaciones que tienen las formas.
2.	Percibir, distinguir y aplicar cada uno de los recursos utilizados para representar las formas.
3.	Conocer, comprender y emplear las relaciones espaciales entre las formas.
4.	Potenciar la creatividad.
5.	Desarrollar la capacidad oral para comentar y defender los trabajos.

Contribución de la Unidad al desarrollo de las Competencias Clave	
Comunicación en la lengua materna. (CLM)	Esta competencia se desarrolla a lo largo de toda la unidad didáctica. Los estudiantes deben participar de forma oral en diferentes situaciones comunicativas, ya sea en los debates grupales que se propiciarán donde podrán expresar sus opiniones, como en la propia defensa de sus trabajos.
Competencia digital. (CD)	Está presente en la primera actividad que se plantea, ya que debe desarrollarse y entregarse vía internet. Como suplemento, los/as alumnos/as deben preparar una presentación por ordenador para poder exponer su trabajo al resto de compañeros/as.
Aprender a aprender. (AA)	Se pretende, ante todo, que el alumnado adquiera confianza en su capacidad personal y artística. Para ello, los estudiantes deben adquirir y asimilar los conocimientos propios del temario, siendo capaces, en última instancia, de aplicarlos y relacionarlos con conceptos anteriores o, incluso, con otras materias o experiencias personales.
Competencias sociales y cívicas. (CSC)	Los estudiantes deben comunicarse de manera constructiva en diversas situaciones, mostrar tolerancia, saber expresarse y, a la vez, comprender los diferentes puntos de vista que puedan manifestar sus compañeros/as. Asimismo, esta competencia se acentúa con la segunda actividad que se les plantea, ya que deben realizar parte de ella con materiales para reciclar, intentando con ello que adquieran cierta responsabilidad en el uso de los diferentes materiales, y que aprendan la necesidad de aprovechar los recursos.
Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa. (SIEE)	Se vincula con el desarrollo de las actividades de toda la unidad didáctica, ya que deben ser capaces de planificar y gestionar el tiempo del que disponen para realizar con éxito los ejercicios que se les plantean, y así entregarlos adecuadamente en el plazo establecido. Esta competencia se enfatiza en la tercera actividad, ya que deben elegir qué técnica o técnicas utilizar, siendo para ello necesario que cada alumno/a sea capaz de determinar sus puntos fuertes y débiles para poder utilizarlos como mejor consideren, llegando a asumir riesgos siempre y cuando estén justificados.
Conciencia y expresión culturales. (CEC)	Aunque esta competencia se desarrolla en toda la programación de la asignatura de Educación Plástica y Visual, en esta unidad se enfatiza, no sólo la creatividad y la expresividad mediante el empleo de las formas, sino también la importancia de los factores estéticos en la vida cotidiana.

### Contenidos

Para el adecuado desarrollo de la Unidad, y puesto que esta continua con la programación prevista de la asignatura, los alumnos/as han tenido que adquirir anteriormente los siguientes conocimientos: que conozcan el concepto de percepción visual; que comprendan la importancia expresiva y compositiva del

punto; que sepan apreciar la diferencia entre las líneas simples y compuestas así como que conozcan la expresividad de los distintos tipos de líneas; que entiendan las principales cualidades del color y que sepan diferenciar entre gama fría y cálida, acromática, policromática y monocromática, además de conocer la expresividad de estas gamas.

Contenidos	
a. Clasificación de las formas.	a.1. Según su origen.
	a.2. Por cómo han sido construidas.
	a.3. Por sus condiciones espaciales.
	a.4. Por el número de elementos que las forman.
	a.5. Por los elementos geométricos y conceptuales que las forman.
b. Representación y modificación de las formas empleando diversos recursos.	b.1. Silueta.
	b.2. Contorno.
	b.3. Dintorno.
c. Relación espacial entre las formas.	c.1. Superposición.
	c.2. Disminución de tamaños.
	c.3. Contraste.

### Metodología docente

La metodología de enseñanza estará basada en una interacción constante entre teoría y práctica. La disposición del alumnado a la investigación creadora y a la aportación creativa constituirá uno de los elementos metodológicos más determinantes en el desarrollo de la unidad.

Metodología docente	
<b>Inducción e intuición</b>	En el desarrollo de la unidad, se priorizarán los métodos inductivos así como los intuitivos, procurando que el alumnado tenga un acercamiento lo más directo posible a la realidad que debe estudiar a través de actividades experimentales y al contacto directo con los objetos de estudio. Las lecciones teóricas, desarrolladas mediante exposiciones apoyadas en diapositivas digitales, proveerán al alumno/a de referencias y conceptos propios del tema tratado. Además, debido a su estructura y al tipo de elementos visuales que se utilizarán, podrán emplearse por el profesorado como un recurso donde apoyar explicaciones, completar conceptos o datos y argumentar reflexiones propias.
<b>Intereses del alumnado</b>	Será sensible a los intereses y motivaciones del alumnado, teniendo en cuenta siempre lo que estos ya conocen y sus expectativas.
<b>Flexible</b>	Se adaptará a las condiciones de la clase en cada momento, aprovechando tanto los elementos que puedan actuar como motivadores del alumnado en una determinada circunstancia temporal (exposiciones, acontecimientos importantes que hayan ocurrido, noticias de actualidad sobre el mundo de las artes, etc.), como las consideraciones, cuestiones, comentarios, intereses u ocurrencias que pudieran manifestar los propios estudiantes.
<b>Activa</b>	En cuanto al nivel de actividad del alumnado, se propiciará en todo momento su participación, tratando de que este se involucre en su propio proceso de aprendizaje. Se fomentarán las actividades prácticas y el debate.
<b>Mixta y recíproca.</b>	En las sesiones prácticas, y en cuanto al grado de socialización de las actividades del alumno/a, se optará por una metodología mixta, propiciándose el aprendizaje recíproco en las actividades de debate, y el aprendizaje individualizado en las prácticas.
<b>Metodología heurística</b>	Se fomentará que el alumno/a asimile los contenidos a base de comprobaciones experimentales.

## Actividades y temporalización

Primera Sesión	Comprobación de la asistencia a clase del alumnado.	5'
	Actividad creativa no calificable: adaptación del Test de Figuras Incompletas de Torrance (1992)	30'
	Actividad de evaluación inicial: consistirá en una prueba común oral, tipo debate o coloquio, para comprobar el nivel de conocimiento de los estudiantes sobre la materia.	15'
	Presentación de la unidad didáctica: mención de los diferentes contenidos que se van a tratar, los objetivos que se pretenden conseguir y los criterios de evaluación y calificación que se van a realizar.	10'
Segunda Sesión	Comprobación de la asistencia a clase del alumnado.	5'
	Lección teórica: explicación de las diversas maneras en las que se pueden clasificar las formas.	10'
	Resolución de dudas.	5'
	Explicación de la práctica 1. La primera parte de esta actividad se entregará al finalizar esta sesión, debiendo enviar las imágenes seleccionadas vía email a la profesora.	10'
	Trabajo autónomo por parte del alumnado: realización de la primera parte de la práctica propuesta.	30'
	Se comentará, de manera individualizada, los resultados de la actividad creativa realizada en la sesión anterior.	
Actividad no presencial de trabajo autónomo por parte del alumno/a: realización de la segunda parte de la práctica 1. Deben seleccionar una de las imágenes entregadas y preparar una presentación por ordenador para la próxima sesión.		30'
Tercera Sesión	Comprobación de la asistencia a clase del alumnado.	5'
	Justificación pública: cada alumno/a explicará qué tipo de clasificación de las formas ha escogido y por qué cree que esa imagen es la más idónea.	55'
Cuarta Sesión	Comprobación de la asistencia a clase del alumnado.	5'
	Calificaciones de la actividad 1. Resolución de dudas y comentarios.	15'
	Lección teórica: explicación de los diferentes recursos que se utilizan para la representación y la modificación de las formas.	15'
	Explicación de la práctica 2. Se solicita al alumnado que para la próxima sesión, traigan los materiales para reciclar que consideren necesarios.	10'
	Trabajo autónomo por parte del alumnado: realización de la práctica propuesta.	15'
Actividad no presencial de trabajo autónomo por parte del alumno/a: reflexionar sobre la práctica y seleccionar el material que consideren necesario para la correcta realización de la actividad 2.		20'
Quinta Sesión	Comprobación de la asistencia a clase del alumnado.	5'
	Consolidación o repaso de los contenidos tratados en la sesión anterior y resolución de dudas, tanto del contenido como de la actividad.	10'
	Trabajo autónomo por parte del alumnado: realización, entrega y defensa individualizada de la práctica.	45'
Sexta Sesión	Comprobación de la asistencia a clase del alumnado.	5'
	Calificaciones de la práctica 2. Resolución de dudas y comentarios.	15'
	Lección teórica: explicación de las diferentes relaciones espaciales entre las formas.	20'
	Explicación de la práctica 3. Se solicita al alumnado que para la próxima sesión, traigan el material que consideren necesario.	10'
	Trabajo autónomo por parte del alumno: reflexión sobre la práctica, meditación sobre lo que se quiere representar y elección de la o las técnicas a utilizar según la intención.	10'
Actividad no presencial de trabajo autónomo por parte del alumno/a: reflexionar sobre la práctica y seleccionar que técnica o técnicas se van a utilizar para la correcta realización de la actividad 3.		15'
Séptima Sesión	Comprobación de la asistencia a clase del alumnado.	5'
	Consolidación o repaso de los contenidos tratados en la sesión anterior y resolución de dudas, tanto de los contenidos como de la actividad propuesta.	10'
	Trabajo autónomo por parte del alumnado: realización y entrega de la actividad.	45'
Octava Sesión	Comprobación de la asistencia a clase del alumnado	5'
	Calificaciones de la práctica 3. Resolución de dudas y comentarios.	15'
	Debate colectivo sobre los trabajos realizados a lo largo de la Unidad. Autoevaluación y coevaluación de las actividades entregadas.	20'
	Evaluación de la práctica docente por parte del alumnado.	20'

Descripción de las actividades	
Actividad	Objetivos específicos y competencias clave desarrolladas
<p>1. El alumno/a, de manera individual, buscará fotografías en Internet que ejemplifiquen de manera inequívoca las diferentes subcategorías en las que se clasifican las formas. Las fotografías escogidas, un total de diez imágenes, serán descargadas y enviadas al e-mail de la profesora para su correspondiente evaluación y calificación.</p> <p>Posteriormente, se deberá elegir una única fotografía y se preparará una presentación mediante diapositivas, explicando qué tipo de clasificación han escogido y el porqué.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer y comprender las diferentes clasificaciones que tienen las formas.</li> <li>- Desarrollar la capacidad oral para comentar y defender los trabajos.</li> <li>- CLM, CD, AA, SIEE, CEC</li> </ul>
<p>2. Estará guiada en su inicio por la profesora, que irá indicando los pasos a seguir para la correcta maquetación del formato. Se realizan tres marcos o rectángulos de dimensiones 6 x 10 cm., como mínimo. Dentro de los tres recuadros deben hacer un mismo boceto, dejándoles libertad en el tema para que desarrollen su creatividad, teniendo que aplicar en cada boceto un tipo de recurso diferente en cuanto a la representación y modificación de las formas, es decir, deben realizar de un mismo dibujo, una silueta, un contorno y un dintorno. En este último recurso, se les pedirá que realicen un <i>collage</i> con materiales para reciclar, por lo que deberán traer a clase los elementos que consideren necesario para poder desarrollar la práctica en el aula. Según vayan terminando la actividad la irán entregando, de uno en uno, para mantener así una conversación con la profesora y defender el trabajo que han realizado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Percibir, distinguir y aplicar cada uno de los recursos utilizados para representar las formas.</li> <li>- Desarrollar la capacidad oral para comentar y defender los trabajos.</li> <li>- Potenciar la creatividad.</li> <li>- CLM, AA, CSC, SIEE, CEC.</li> </ul>
<p>3. Se debe realizar una única composición y, para ello, tienen que elegir qué técnica o técnicas utilizar de las mostradas en clase, dejándoles así libertad creativa tanto en el tema como en el método a emplear. Para que realicen una buena elección, deben ser conscientes de sus propias capacidades artísticas, detectando sus puntos fuertes y débiles, aunque se considerará como algo positivo a aquellos estudiantes que sean capaces de asumir ciertos riesgos en la elección, siempre que estén justificados.</p> <p>Deberán escribir en el reverso del formato, una explicación defendiendo su trabajo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer, comprender y emplear las relaciones espaciales entre las formas.</li> <li>- Desarrollar la capacidad escrita para comentar y defender los trabajos.</li> <li>- Potenciar la creatividad.</li> <li>- CLM, AA, SIEE, CEC.</li> </ul>

Actividades de recuperación y de refuerzo
<p>El alumnado que no progrese adecuadamente, que no consiga los objetivos propuestos en la Unidad o que no entregue las prácticas propuestas en la fecha señalada, deberá realizar las mismas actividades que el resto de sus compañeros/as en una fecha que será convenida entre alumno/a y profesora.</p>

Actividades para alumnos/as NEAE
<p>Aquellos estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje, con condiciones personales y/o de historia escolar compleja, mantendrán una conversación inicial con la profesora, llegando a un acuerdo, en cada caso, de las actividades que deben realizar. Se barajan dos opciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Para aquellos estudiantes que lo soliciten y que la profesora considere adecuado en su caso, se les facilitará la maquetación y los bocetos de los dibujos hechos, para que, apoyados en ellos, puedan realizar las mismas actividades que sus compañeros/as.</li> <li>▪ Si el profesor/a considera que la medida anteriormente expuesta no es necesaria para el alumno/a en cuestión, o el estudiante así lo solicita, deberá realizar las mismas actividades que se exponen en la página anterior.</li> </ul> <p>Aquellos estudiantes con altas capacidades deberán realizar, además de las actividades mencionadas, un comentario o escrito en los reversos de cada práctica, exponiendo sus consideraciones personales y la defensa de su trabajo.</p>

## Materiales didácticos a emplear en la unidad

<b>Espacios</b>	Serán necesarios dos espacios: el aula habitual de Plástica y un aula de Informática.
<b>Materiales didácticos en el Centro.</b>	Ordenador y proyector para el visionado de las diapositivas realizadas sobre los diferentes conceptos, técnicas y recursos, así como ordenadores para los estudiantes. Aplicación para móvil SGD, para comprobar la asistencia de los estudiantes.

<b>Materiales con los que debe contar el alumnado</b>	Folios Din-A4; cuaderno para tomar apuntes; lápiz de grafito, HB preferiblemente; lápices de colores, al menos 24 colores; rotuladores de colores; regla graduada, escuadra y cartabón; pegamento en barra; pen-drive; y por último, material para reciclar para la realización de la actividad 2, como: cartón, recortes de revistas, algodón, retales de tela...
---	--

## Evaluación

La evaluación del alumnado será integradora y continua, detectando las dificultades de aprendizaje en el momento que se produzcan, adoptando las medidas necesarias que permitan al alumnado mejorar su proceso de aprendizaje y le garantice la adquisición de competencias clave. Además, se incorporaran estrategias que permitan la participación del alumnado en la evaluación de sus logros, como la autoevaluación, la evaluación entre iguales o la coevaluación. Estos procedimientos de evaluación serán: la observación sistemática del trabajo de los/as alumnos/as, debates, portfolio o los trabajos de clase, entre otros.

<b>Criterios de evaluación</b>	
1.	Genera gran cantidad de ideas y opiniones sobre un mismo tema.
2.	Flexibiliza la forma de ver y de abordar situaciones diferentes.
3.	Elabora el trabajo adecuando el nivel de detalle, desarrollo o complejidad de las ideas creativas.
4.	Genera composiciones gráfico-plásticas originales de acuerdo con una idea propia innovadora.
5.	Identifica las formas según las diferentes clasificaciones.
6.	Adquiere, asimila y aplica nuevos conocimientos.
7.	Comprende los diferentes géneros de las bellas artes.
8.	Entrega en el plazo establecido la práctica requerida.
9.	Accede a servicios basados en Internet: busca, obtiene y manipula la información.
10.	Sigue las instrucciones indicadas para la realización de las prácticas.
11.	Distingue y aplica adecuadamente cada uno de los recursos utilizados para la representación de las formas.
12.	Gestiona proactivamente la actividad.
13.	Valora y emplea materiales reciclados.
14.	Conoce y discierne entre las diferentes relaciones espaciales de las formas.
15.	Valora de forma crítica sus capacidades para elegir la técnicas o técnicas que emplea.
16.	Adapta su comunicación a los requisitos de la situación.
17.	Justifica adecuadamente su trabajo.

<b>Programa de evaluación y calificación</b>	
<b>Inicial</b>	Conocer el punto de partida del alumnado en cuanto a competencias, destrezas e ideas previas en relación con las temáticas que explorarán en esta Unidad. Consistirá en una prueba común oral, tipo debate o coloquio, donde se lanzarán preguntas acerca de los conceptos que se tratarán.
<b>Formativo-procesual</b>	Se realiza a lo largo de toda la Unidad, pudiendo así conocer la evolución del aprendizaje de cada alumno/a y el cumplimiento de los objetivos marcados. La evaluación formativo-procesual está basada en las siguientes técnicas e instrumentos de evaluación: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Observación sistemática: registro diario de incidentes significativos y listas de control.</li> <li>– Evaluación continuada de las diferentes actividades y de los procesos de su desarrollo: evaluación de la participación del alumnado en los debates, preguntas y seguimiento en la realización de los trabajos.</li> <li>– Intercambio de ideas con los/as alumnos/as: tanto en forma de diálogos como de debates.</li> <li>– Pruebas: fundamentalmente talleres o prácticas.</li> </ul> Las evaluaciones de las diferentes actividades programadas se realizan empleando rúbricas. A modo de ejemplo, se adjunta la rúbrica utilizada para la actividad 2 en la página 8 del presente documento.

<b>Final-sumativa</b>	Práctica 1	Búsqueda de imágenes y exposición pública.	35% de la calificación final
	Práctica 2	Silueta, contorno y dintorno.	30% de la calificación final
	Práctica 3	Relaciones espaciales. Elección de técnicas.	35% de la calificación final
<b>Extraordinaria o especial</b>	Si algún estudiante no supera los mínimos esperados en la evaluación final-sumativa de esta Unidad en las fechas planificadas, las pruebas de evaluación extraordinaria consistirán en la realización completa de las actividades de recuperación y de refuerzo. La evaluación de estas actividades se realiza empleando las mismas rúbricas que en la evaluación formativo-procesual.		

<b>Tabla de concordancia</b>		
<b>Objetivos</b>	<b>Contenidos/Actividades</b>	<b>Criterios de evaluación</b>
1. Reconocer y comprender las diferentes clasificaciones que tienen las formas.	1.1. Clasificación de las formas: 1.1.1. Según su origen 1.1.2. Por cómo han sido construidas 1.1.3. Por sus condiciones espaciales 1.1.4. Por el número de elementos que las forman. 1.1.5. Por los elementos geométricos y conceptuales que las forman.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica las formas según las diferentes clasificaciones.</li> <li>- Adquiere, asimila y aplica nuevos conocimientos.</li> <li>- Comprende los diferentes géneros de las bellas artes.</li> <li>- Entrega en el plazo establecido la práctica requerida.</li> <li>- Accede a servicios basados en Internet: busca, obtiene y manipula la información.</li> </ul>
2. Percibir, distinguir y aplicar cada uno de los recursos utilizados para representar las formas.	2.1. Representación y modificación de las formas empleando diversos recursos: 2.1.1. Contorno 2.1.2. Silueta 2.1.3. Dintorno	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distingue y compone adecuadamente cada uno de los recursos empleados para la representación de las formas.</li> <li>- Adquiere, asimila y aplica nuevos conocimientos.</li> <li>- Gestiona proactivamente la actividad.</li> <li>- Valora y emplea materiales para reciclar.</li> <li>- Sigue las instrucciones indicadas para la realización de la práctica.</li> </ul>
3. Conocer, comprender y emplear las relaciones espaciales entre las formas.	3.1. Relación espacial entre las formas: 3.1.1. Superposición 3.1.2. Disminución de tamaños 3.1.3. Contraste	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoce y discierne entre las diferentes relaciones espaciales de las formas.</li> <li>- Adquiere, asimila y aplica nuevos conocimientos.</li> <li>- Valora de forma crítica sus capacidades para elegir la técnicas o técnicas que emplea.</li> <li>- Entrega en el plazo establecido la práctica requerida.</li> </ul>
4. Potenciar la creatividad	Toda la Unidad está relacionada con este objetivo, gracias a la metodología inductiva e intuitiva utilizada, y a las actividades planteadas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Genera gran cantidad de ideas y opiniones sobre un mismo tema.</li> <li>- Flexibiliza la forma de ver y de abordar situaciones diferentes.</li> <li>- Elabora el trabajo adecuando el nivel de detalle, desarrollo o complejidad de las ideas creativas.</li> <li>- Genera composiciones gráfico-plásticas originales de acuerdo con una idea propia.</li> </ul>
5. Desarrollar la capacidad oral y escrita para comentar y defender los trabajos.	5.1. Adquisición de destrezas para expresar y comentar el propio trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adapta su comunicación a los requisitos de la situación.</li> <li>- Justifica adecuadamente su trabajo.</li> </ul>

## Rúbricas de evaluación de las actividades

Las evaluaciones de las diferentes actividades programadas se realizan empleando rúbricas. A modo de ejemplo, se adjunta a continuación la rúbrica utilizada para la actividad 2.

Rúbrica de evaluación de la actividad 2				
Criterios de Evaluación	Nivel inadecuado 0-4 puntos	Nivel satisfactorio 5-7 puntos	Nivel excelente 8-10 puntos	%
Criterio 1 (20%) Distingue y compone adecuadamente cada uno de los recursos empleados para la representación de las formas.	Confunde los distintos tipos de recursos empleados para la representación de las formas, observándose en las composiciones que realiza.	Distingue entre los distintos tipos de recursos que se emplean, pero en sus composiciones se observa cierta confusión.	Identifica y comprende los distintos tipos de recursos que se utilizan para representar y modificar las formas, realizando composiciones adecuadas.	
Criterio 2 (15%) Adquiere, asimila y aplica nuevos conocimientos.	Muestra indiferencia hacia la adquisición de nuevos conocimientos.	Se interesa por la adquisición de nuevos conocimientos.	Adquiere y asimila nuevos conocimientos, siendo capaz de ponerlos en práctica.	
Criterio 3 (20%) Gestiona proactivamente la actividad.	Actúa pasivamente hacia la realización de la actividad. Sin iniciativa.	Planifica la actividad para conseguir el objetivo marcado.	Planifica, organiza y gestiona de forma óptima la actividad.	
Criterio 4 (20%) Valora y emplea materiales para reciclar.	No valora ni ha utilizado ningún recurso o material para reciclar.	No valora el reciclado pero sí ha utilizado materiales para reciclar.	Valora y utiliza materiales para reciclar de manera adecuada.	
Criterio 5 (10%) Sigue las instrucciones indicadas para la realización de la práctica	No ha seguido las instrucciones que se han indicado respecto a la maquetación del formato.	Aunque la maquetación del formato es correcta, ha realizado los marcos a mano alzada.	La maquetación del formato es adecuada, utilizando los materiales necesarios para su correcta realización.	
Criterio 6 (15%) Justifica adecuadamente su trabajo.	Transmite mensajes y conocimientos confusos.	Es capaz de manifestar las ideas claves del trabajo, pero su exposición es excesiva.	Detecta y razona las ideas clave del trabajo. Transmite mensajes y conocimientos claves sin excesivo diálogo.	
<b>Calificación total:</b>				

## Bibliografía y fuentes de información empleadas:

- Angulo, M., Luna, M., Prieto, I., Rodríguez, L. and Salvador, M. (2008). *Manual de servicios, prestaciones y recursos educativos para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Dirección General de Participación e Innovación Educativa. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/e120caaa-7fbd-4e00-b166-54311bc3ad21>
- Carrizosa, E. y Gallardo, J. (2012). *Autoevaluación, coevaluación y evaluación de los aprendizajes*. III Jornadas sobre docencia del derecho y tecnologías de la información y la comunicación. Barcelona.
- Krumm, G., Arán Filippetti, V., & Bustos, D. (2014). Inteligencia y Creatividad: Correlatos Entre los Constructos a través de dos Estudios Empíricos. *Universitas Psychologica*, 13(4). Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.11144/javeriana.upsy13-4.iccc>
- Núñez, C., Padrol, J.M. & Romagosa, M., (2011). *Plástica y Visual – II*. Barcelona: Casals.
- Torrance, E., Ball, O., & Safter, H. (1992). *Torrance tests of creative thinking*. Bensenville, Ill.: Scholastic Testing Service.

### 3. CONFRONTACIÓN DE LO ESTUDIADO CON LA REALIDAD

Una vez detallada la actuación docente desarrollada en el período de prácticas, me dispongo a enfrentar esa experiencia con las asignaturas impartidas en el Módulo Común del Máster, de modo que extraeré aquellos conceptos, teóricas u opiniones que, bajo mi consideración y perspectiva, han sido más influyentes para mi formación.

#### 3.1. El contexto de actuación

Para comenzar, creo necesario mencionar algunas características y consideraciones sobre el entorno en el que se ha desarrollado la actuación docente anteriormente descrita, para lo cual me apoyaré tanto en el Plan de Dirección del Centro como en mi propia experiencia.

El Instituto de Educación Secundaria La Bahía es un centro público que comenzó su labor en el año 1990. Se encuentra situado en la zona Sur de San Fernando, actualmente considerada como una zona residencial “de calidad” debido a su constante expansión, aunque en sus proximidades existe todavía una zona con desventaja sociocultural. El perfil de los padres y las madres ya no es tan equitativo como podría serlo cuando el Centro se inauguró, y su nivel cultural es también muy variado, de modo que distintas identidades y niveles de cultura conviven en una misma comunidad de aprendizaje.

Las relaciones que tiene el Centro con el entorno, en general, son buenas y fluidas, aunque podrían llegar a ser más intensas. Así, mantiene una relación estrecha con el Ayuntamiento ya que ambos colaboran en la lucha contra el absentismo escolar y, además, se hace un seguimiento de los estudiantes con riesgo de exclusión social. Asimismo se cuenta con la colaboración de la Policía Nacional en la prevención y detección de tráfico de sustancias nocivas e ilegales. También colabora con el Centro de Recuperación de Personas con Discapacidad Física (CRMF) muy próximo al Instituto, con visitas al mismo o con la presencia de personas procedente de dicho Centro en los estudios de Gestión Administrativa. Pero en este ámbito, adquiere una especial relevancia la relación que mantiene el Instituto con las empresas del entorno, ya que el alumnado que cursa Gestión Administrativa, Secretario y Servicios Auxiliares de Oficina, realizan sus prácticas en dichas empresas.

Es importante exponer la gran oferta educativa que posee, ya que cuenta con: ESO; Bachillerato en las modalidades de Humanidades y Ciencias Sociales,

Ciencias de la Naturaleza y Salud, y Científico-Técnico; Ciclo Formativo tanto de Grado Medio de Gestión Administrativa como de Grado Superior de Secretariado; y un Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) de Servicios Auxiliares de Oficina. Toda esta oferta formativa se traduce en un total de 29 unidades, es decir, 798 estudiantes a día de hoy, y cuenta con una plantilla de profesorado formado por 63 profesores.

Enmarcado el entorno del Centro en su debido contexto, continuaré la reflexión con una de las tres asignaturas que componen el tronco común, básico y fundamental de este Máster.

### **3.2. Procesos y contextos educativos**

Esta asignatura trata la profesión docente desde su más amplio espectro: sistema educativo, documentos del centro, tipos de profesorado, atención a la diversidad, competencias, evaluación, etc. Si bien en su inicio todo el temario y conceptos tratados fueron demasiado abundantes y abstractos, en la práctica realizada en el Centro ha resultado una de las asignaturas más útiles, sobre todo en cuanto a su organización y funcionamiento.

En primer lugar me gustaría hablar del sistema educativo y, más concretamente, de las reformas. Debido a mi parcial desconocimiento, me resultó muy impactante e inquietante poder llegar a enumerar todas las reformas educativas por las que ha pasado nuestro país. Sin ir más lejos, este curso académico se ha implantado la polémica Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa que, aunque no deroga la Ley anterior, sí la moldea y modifica. Sin embargo, en Andalucía no se ha llegado a implantar y, de hecho, en el Centro donde realicé las prácticas, se encontraban todavía inmersos en la concreción del currículo y de las evaluaciones. A lo largo de estos meses, he podido contrastar opiniones muy diversas sobre esta nueva Ley, tanto con personal docente como ajeno a la profesión y, sin lugar a dudas, uno de los temas que generan mayor conflicto y discrepancia de opiniones son las evaluaciones externas de fin de etapa. Según expone la propia Ley:

Estas pruebas tendrán un carácter formativo y de diagnóstico. Por un lado deben servir para garantizar que todos los alumnos y alumnas alcancen los niveles de aprendizaje adecuados (...), y además deben permitir orientar a los alumnos y alumnas en sus decisiones escolares de acuerdo con los conocimientos y competencias que realmente posean. Por otro lado, estas pruebas normalizan los estándares de titulación en toda España, indicando de forma clara al conjunto de la comunidad educativa cuáles son los niveles de

exigencia requeridos e introduciendo elementos de certeza, objetividad y comparabilidad de resultados. (...) El objetivo de esta evaluación es la mejora del aprendizaje del alumno o alumna (BOE diciembre 2013, p. 97863).

Hace escasamente un mes se realizaron estas pruebas externas en sexto de primaria, lo que generó una gran polémica y discrepancias entre centros, profesorado, familias y asociaciones. Según el periódico El País, sólo cinco comunidades autónomas han realizado la prueba tal y como establece el Ministerio de Educación (Álvarez, 2016).

En mi opinión, el hecho de determinar en un único examen excluyente, en el caso de cuarto de Secundaria y segundo de Bachillerato, si el alumnado alcanza unos objetivos o unas determinadas competencias, no es mejorar el aprendizaje de este, sino que lo considero todo lo contrario: el último curso de la Educación Secundaria Obligatoria se convertirá, bajo mi punto de vista, en un curso preparatorio para la evaluación externa, en la que los/as alumnos/as estarán más preocupados de “pasar” el examen que de aprender, perdiendo además el interés por las asignaturas que no se contemplan en dicha prueba.

Considero que algunos de los principios en los que se basa la LOMCE son muy positivos, sobre todo aquellos enfocados a fomentar la cultura del esfuerzo entre el alumnado, la preocupación implícita porque los estudiantes permanezcan en el sistema educativo, impulsar el plurilingüismo en las aulas, o tantos otros que iré mencionando en las siguientes líneas. En contraposición, pienso que el exceso de competitividad que propone, puede resultar contradictorio para conseguir alguna de las metas que se mencionan pues, aunque apuestan por la igualdad, individualizan aptitudes y capacidades.

Por finalizar con las reformas educativas, me gustaría resaltar las nuevas elecciones que este mes tendrán lugar. Si finalmente se produce o se provoca un “gobierno del cambio”, o si no vuelve a salir elegido el partido actual, según el acuerdo que firmaron el resto de partidos, esta Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa se derogará y, como por lo que se ha podido comprobar a lo largo de los años la Educación depende del partido que esté en el poder o aquellos que posean la mayoría absoluta, recién implantada la Ley estamos a la expectativa de otra posible reforma educativa.

En segundo lugar, y continuando con la reflexión, la evolución de la normativa ha llevado aparejada una serie de reformas de la escuela y su concepción. Así, la

exclusión se transformó en segregación escolar, pasando por una integración hasta llegar al día de hoy: la escuela inclusiva. Este tipo de escuela surgió como una innovación dentro del campo de la Educación Especial, pero rápidamente se amplió a todo el contexto educativo buscando obtener nuevas metas en atención a la diversidad. Esta nueva escuela se menciona tanto en la Ley Orgánica de Educación (LOE) como en la ya citada LOMCE, y supone una transformación cualitativa muy importante, un cambio de perspectiva o concepción de la educación, pues todo el alumnado tiene derecho a la mejor educación posible. Pero, ¿qué es y qué supone que una escuela sea inclusiva? Implica, principalmente, que todos los niños y niñas aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Para ello, se debe contar con la implicación y participación significativa de toda la comunidad educativa. Esto, bajo mi punto de vista, supone que el profesorado no puede tener un trabajo individualista con su grupo-clase, ni se deberían de homogeneizar los grupos-clases por niveles aptitudinales. Se tiene que tender hacia la interdisciplinariedad, promulgando una mayor autonomía tanto para los profesores, que deben adaptar los contenidos y el nivel de cada aula haciendo conectar la vida de cada alumno/a con habilidades y destrezas, como para el Claustro y la dirección del Centro. Esta nueva escuela opta por transmitir menos conocimientos y preparar más para la vida, y tiene por finalidad el desarrollo de Competencias Claves, que son una combinación de conocimientos, capacidades y aptitudes adecuadas al contexto para que el alumnado se pueda desenvolver de manera autónoma y crítica pues, en última instancia, nuestra misión como docentes es preparar a ciudadanos activos y participativos. A diferencia de los modelos anteriores, este opta por un aprendizaje significativo, por un currículum integrado, por las competencias claves, por la socialización, por la atención a la diversidad, etc. La enseñanza basada en lecciones debe evolucionar hacia una enseñanza basada en tareas. Para conseguir esto, el aprendizaje debe evolucionar desde estructuras competitivas e individualistas, a estructuras cooperativas. La metodología docente basada en proyectos, en mi opinión, es una de los mejores métodos actuales para lograr todo esto, pues es integral, el estudiante es el protagonista de su propio aprendizaje y, además, enfatiza todo lo referente a la escuela inclusiva y a la inserción de competencias claves, ya que el aprendizaje de conocimientos tiene la misma importancia que la adquisición de habilidades y aptitudes. Al utilizar esta metodología y forma de aprendizaje, permitimos la integración de asignaturas,

permitiendo que el alumnado pueda crear conexiones entre diferentes disciplinas, pues se crean actividades interdisciplinares con un fin común. Esto permite fomentar la creatividad, la responsabilidad individual, la capacidad crítica, la toma de decisiones, el desarrollo de habilidades sociales y de comunicación, etc.

Comparando lo anteriormente expuesto con la realidad del centro donde realicé las prácticas, he de decir que la inclusión y su programa de atención a la diversidad es muy completo sobre el papel, pero la realidad del aula es muy diferente. Ciertamente es que todos los niños y niñas aprenden juntos, que poseen grupos flexibles, desdobles, etc., pero, bajo mi punto de vista, no se lleva a cabo una adaptación curricular adecuada. Algunos profesores/as, según lo que pude observar, imparten sus clases sin importar la gran diversidad de alumnos/as que tienen, de hecho, mi opinión es que han simplificado el concepto de inclusión a integración del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) y/o con necesidades educativas especiales (ACNEE). Tienden a homogeneizar a su grupo-clase sin llegar a entender que la heterogeneidad es lo normal.

En tercer lugar, mencionar que todo lo anteriormente expuesto no se puede llevar a cabo sin un buen clima y cultura de Centro, de hecho, según la investigación desarrollada por Ortiz y Lobato: “El camino hacia modelos escolares inclusivos está íntimamente relacionado con el desarrollo de culturas escolares innovadoras, colaborativas, con un fuerte liderazgo inclusivo y vinculadas con la comunidad” (2003, p.38). El clima y la cultura han sido dos conceptos muy recurrentes en muchas de las asignaturas del Máster y, sin duda, uno de los símiles que mejor ejemplifica la diferencia de ambos conceptos es un iceberg: lo que se ve es el clima, mientras que todo lo oculto es la cultura. Así, un clima escolar aceptable sería aquel en el que los/as profesores/as comparten sus decisiones, tienen el mismo objetivo, existe un desarrollo profesional personal y se busca la innovación. Sin embargo, la cultura hace relación a las personas, y se manifiesta en los comportamientos y en las relaciones, actitudes y valores. En esta misma asignatura de Procesos y Contextos Educativos, también aprendimos que hay cinco tipos de culturas de trabajo de los profesores: el individualismo, que suele ser el más corriente, es aquel en el que los docentes planifican y enseñan solos en los ambientes aislados de sus propias aulas; la balcanización, en la cual los profesores forman grupos aislados cuya permeabilidad es reducida, pero en la que sus miembros se identifican personalmente; la colaboración, en la que los docentes cooperan por una meta

común, aunque con funciones repartidas y jerarquías formales; la colegialidad artificial, que básicamente es una colaboración impuesta y, por último, el mosaico móvil, el cual puede llegar a promover formas dinámicas y cambiantes de colaboración a través de redes, asociaciones y alianzas dentro de la escuela, y fuera de ella. Como ya comenté en la introducción de este apartado, el Instituto de Enseñanza Secundaria La Bahía cuenta con una plantilla de 63 profesores/as actualmente, y en él se pueden observar todos y cada uno de los cinco tipos anteriormente comentados. No obstante, en mi opinión, lo que más abundaba o lo que más se hacía notar es el mosaico móvil, quizá porque mi implicación iba encaminada hacia esa perspectiva. Además, dando continuación al papel del profesorado y a su desarrollo profesional, Felipe Trillo (1994) identifica tres tipos de estilos docentes que corresponden con las estructuras de racionalidad de Carr y Kemmis (1988). Bajo esta clasificación, y debido a mi escasa experiencia profesional, mi actuación como profesora en prácticas podría ubicarse entre el estilo práctico y el crítico, ya que no sólo impartí mi materia, sino que intenté encontrar una comprensividad, una enseñanza que no excluyera a nadie y, además, como se puede observar a lo largo de este trabajo, adopto el eslogan del estilo crítico expuesto por Trillo: “o nos salvamos todos, o no se salva ninguno” (1994, p.74).

Han sido muchos los debates surgidos en las clases del Máster acerca de la profesión docente, sobre cómo ser un buen profesor o qué misión principal adquiere la escuela actualmente. Sobre este último tema, Francesco Tonucci opina que:

El colegio no debe competir con instrumentos mucho más ricos y capaces. No debe pensar que su papel es enseñar cosas. Esto lo hace mejor la TV o Internet. La escuela debe ser el lugar donde se aprenda a manejar y utilizar esta tecnología, donde se transmita un método de trabajo e investigación científica, se fomente el conocimiento crítico y se aprenda a cooperar y trabajar en equipo (Citado en Lanusse, 2008, p. 8).

Y es que en la actualidad estamos viviendo una *tercera revolución industrial*, una verdadera revolución tecnológica con un nuevo contenido, apoyada en el empleo sistemático del conocimiento en vez de en el uso masivo de medios de producción (Fernández Enguita, 2010). En esta sociedad, es innegable el papel fundamental que juega Internet en las relaciones humanas, económicas, políticas, socio-culturales, etc. Desde el punto de vista que me compete, considero preciso destacar que, gracias a este conjunto de redes de comunicación interconectadas, estamos creando entre toda la humanidad una sociedad del conocimiento como nunca antes

se había visto. No es preciso remontarse a una época muy lejana, para poder entender el gran cambio que se ha producido en lo que incumbe a la forma en la que se transmite actualmente el conocimiento: este ya no sólo puede encontrarse en los libros, o en esa figura del profesor/a sabio, o en escasos expertos/as en una materia específica, sino que el conocimiento se encuentra al alcance de todos/as y a un solo clic. Y es que, sin lugar a dudas, el conocimiento y más concretamente, la información, se ha convertido en el eje fundamental de nuestra sociedad. Por ello, el papel del profesor/a debe cambiar radicalmente: debemos, entre otras muchas cosas, ser guías, enseñar a los estudiantes, ya no a cómo buscar información, sino a cómo filtrarla.

Por último, me gustaría terminar explicando una idea que lancé al comienzo de este apartado. Gracias a esta asignatura, al llegar al Centro supe desde el primer momento qué documentos tenía que solicitar para comenzar a vislumbrar cómo se organizaba y cómo funcionaba y, una vez allí, viviendo el día a día, se comenzaron a esclarecer todos los nombres y puestos mencionados en esa intrincada lista vista en clase: la organización, los distintos órganos de gobierno, los distintos departamentos y sus funciones, etc.

### 3.3. Otros agentes educativos y su repercusión en el aula

Si bien anteriormente la reflexión se ha centrado en la organización de la labor docente en el sistema educativo y en el centro escolar, este apartado focalizará la atención en tres aspectos claves: qué es la educación, en qué hay que educar y quiénes son los agentes implicados.

En primer lugar, es necesario esclarecer qué es la educación. Etimológicamente hablando, y en palabras de Julián Luengo Navas:

El término "educación" tiene un doble origen etimológico (...). Su procedencia latina se atribuye a los términos *educere* y *educare*. Como el verbo latino *educere* significa "conducir fuera de", "extraer de dentro hacia fuera", desde esta posición, la educación se entiende como el desarrollo de las potencialidades del sujeto basado en la capacidad que tiene para desarrollarse. Más que la reproducción social, este enfoque plantea la configuración de un sujeto individual y único. El término *educare* se identifica con los significados de "criar", "alimentar" y se vincula con las influencias educativas o acciones que desde el exterior se llevan a cabo para formar, criar, instruir o guiar al individuo. Se refiere por tanto a las relaciones que se establecen con el ambiente que son capaces de potenciar las posibilidades educativas del sujeto. Subyace en esta acepción de educación una función

adaptativa y reproductora porque lo que pretende es la inserción de los sujetos en la sociedad mediante la transmisión de determinados contenidos culturales (2004, p. 32).

Como se puede observar, la educación no sólo consiste en instruir a los individuos, sino que debemos guiar, formar en valores y, en definitiva, procurar su desarrollo tanto personal como social. Desde este punto de vista, no sólo los docentes somos los encargados de la educación, sino que, como seres sociables que somos inmersos en una sociedad concreta, esta misma sociedad también es partícipe en la educación pues, como bien dice Lacroix: “La educación es ante todo, atmosférica” (1993, p.23), o como muestran las bases conceptuales del modelo de Bronfenbrenner (1986), las cuales nos acercan a la comprensión de la educación comunitaria: “Las condiciones ambientales más próximas que rodean al sujeto, como las de la familia, la escuela, el grupo de amigos, o los compañeros de trabajo, ejercen poderosas influencias sobre su desarrollo” (Citado en Parada, 2010, p.36). ¿Y qué es, por tanto, la comunidad educativa? En resumen se puede considerar que son un conjunto de personas que persiguen un fin común, en este caso, el desarrollo individual y cultural de los individuos (Álvarez Castillo, 2004).

Así, la familia como “primera y principal escuela de humanidad” (Parada, 2010, p.38), ejerce un papel principal y fundamental en la educación, pues es en ella donde se dan los primeros procesos de enseñanza-aprendizaje.

La familia no es sólo el semillero donde se reproducen físicamente los miembros de la sociedad, sino también el caldo de cultivo donde proliferan los valores y se regenera el tejido social generación tras generación (...). Es en el seno de la institución familiar donde se asimilan tanto los valores privados como públicos, los religiosos, los relacionados con el género, los valores de clase y los cívicos y políticos (Iglesias de Usel, 1994, p.53).

Al igual que el sistema educativo, las familias, sus concepciones y sus roles, se encuentran en un continuo proceso de cambio. Ya no podemos hablar de un único tipo de familia como antiguamente, la familia nuclear o patriarcal, sino que actualmente se configura un entramado tan variopinto como lo es la misma realidad social. Pero lo que sí está claro, o debería estarlo, es que las familias se preocupan por la educación de sus hijos/as. Actualmente se producen, a parte de las situaciones intermedias, dos situaciones extremas que me gustaría comentar y las cuales he podido contrastar en el período de prácticas: aquellas familias que “dimiten de su función educadora y la dejan en manos de otras «agencias

educativas» no familiares” (Parada, 2010, p.31) y, por supuesto, aquellas que se desviven por conocer e implicarse en todos y cada uno de los procesos seguidos en la educación de sus hijos/as. Bajo mi punto de vista, el extremismo nunca ofrece ventaja alguna, y menos si de lo que estamos hablando es de la educación. Pero, siendo de un extremo o del otro o del punto intermedio, las familias siempre ejercen su acción educativa de un modo o de otro, sea con sus acciones, actos, valores, conocimientos, etc., o con la ausencia de ellos.

El conflicto, si es que realmente lo hay, surge en las relaciones familia-escuela y viceversa y los mitos que se han creado respecto a ambos, como bien nos menciona en su artículo Luís Pumares (2005), aunque personalmente, más que mitos lo llamaría excepciones: docentes tecnócratas que no se implican personalmente o que no se comprometen con la labor educativa; la recurrencia a la norma; la inhibición de los padres/madres; la indisciplina del alumnado, etc. Los conflictos que pueden surgir entre ambos grupos, la familia y la escuela, pueden deberse a la existencia de diferentes sensibilidades ante una tarea que resulta compartida. No obstante, cada grupo posee su propio guión: la familia tiene el papel de ser la primera socialización, mientras que la escuela debe cumplir otro: una socialización secundaria que es complementaria y correctora de la primera (Pérez Gómez, 2003). Como se menciona en el *Material para la mejora de la convivencia escolar* desarrollado por la Junta de Andalucía:

Los conflictos forman parte de la vida de todas las personas porque somos diferentes y tenemos intereses diversos, por eso surgen. El conflicto es diferencia y diversidad, no es negativo. Por ello, el problema no está en el conflicto, sino que, de cómo lo afrontemos dependerá que podamos obtener efectos negativos o beneficios para la educación.

Para llegar a un entendimiento constructivo, lo más importante es la comunicación; un diálogo a tres bandas entre escuela, niños/as y familias donde la conversación fluya en todos los sentidos. A este respecto, es de especial mención un sistema tecnológico que ha implantado el IES La Bahía: un Sistema de Gestión Docente (SGD). Este sistema de gestión global académica para los centros educativos, es una aplicación que el profesorado puede llevar cómodamente en sus teléfonos móviles. Incorpora como elemento principal un software diseñado específicamente para el tratamiento de la información académica y de la comunicación entre familiares, profesorado, tutores/as y alumnado. Así, permite

estar en contacto con las familias pues, ante cualquier incidencia tanto de asistencia, convivencia o de estudio marcada por los diferentes profesores/as en la aplicación, el programa envía un mensaje de texto o correo electrónico, según elección, a las cinco de la tarde de cada día, facilitando y propiciando que las familias estén informadas diariamente del comportamiento de sus hijos/as. Sin embargo, desde mi punto de vista y como bien dice Azdouz (1995), uno de los problemas habituales que acostumbra a surgir es que “la institución escolar confunde el informar con el comunicar” (Citado en Garreta, 2010, p. 56), y si bien esta aplicación es muy efectiva en cuanto a la información, no lo es tanto en cuanto a la comunicación, al contacto directo y fluido entre las partes implicadas.

Anteriormente se han comentado aspectos relacionados con conflictos y la necesidad de mantener una comunicación constructiva y fluida para su resolución. Estos conceptos, trasladados al propio centro educativo, tienen una asociación directa con la convivencia, y si por algo es “famoso” el Centro donde realicé las prácticas es por las rígidas normas de convivencia que posee. Entre ellas destacaré, en primer lugar, la norma de vestimenta, en la cual tanto el alumnado como el profesorado debe acudir al Centro acorde con las actividades que se vayan a realizar, es decir, nada de mini-faldas, bermudas, chanclas, gorras, camisetas sin mangas, escotes, etc. Es el primer centro educativo que conozco que posee esta norma escrita y, lo curioso, es que es respetada de manera estricta y rigurosa por todos los miembros de la comunidad educativa y, lo más sorprendente, según me comentaron los estudiantes, las familias y el profesorado, es que esta norma fue impuesta por los propios alumnos/as. En segundo lugar, el alumnado tiene prohibido llevar al Centro el móvil, de hecho, si sorprenden a un estudiante manipulándolo, inmediatamente se le amonesta y se le retira el teléfono, el cual se lleva a Jefatura de Estudios y se requisa durante una semana. Asimismo, llamó mi atención uno de los programas incluidos en este Plan de Convivencia, y es el llamado “Ningún alumno sólo en el recreo”. Para poder explicar dicho programa, es necesario comentar que, desde que los estudiantes se incorporan al Instituto en 1º de ESO, el Centro contrata a formadores para darles un curso de mediadores, seleccionando posteriormente a dos alumnos/as de cada clase, los que se convertirán en mediadores. Este tipo de modelo de gestión de la convivencia es el que enmarca Torrego (2003) como *modelo integrado*, “basado en flexibilizar la aplicación del modelo sancionador e institucionalizar el relacional, creando equipos de

especialistas en el tratamiento constructivo de conflictos” (Citado en Funes, 2007, p.11). Como iba comentando, el programa consiste en que todos los mediadores del Instituto son los responsables de estar pendientes de aquellos/as compañeros/as que, por el motivo que fuera, están solos en el recreo; estos mediadores son los encargados de ir a hablar con ellos/as, intentar integrarlos, etc.

Si como docentes o como miembros de la sociedad somos capaces de inculcar a los más jóvenes que los conflictos son una parte natural de todas las relaciones (Funes, 2007), y ayudamos, promovemos y enseñamos mecanismos de diálogo para llegar a acuerdos democráticos frente a dichos conflictos, una gran parte de nuestra labor educacional quedaría extraordinariamente resuelta.

### **3.4. Características psicológicas del alumnado y su influencia en la docencia**

Una vez que se ha reflexionado sobre qué es la educación y quiénes intervienen en ella, es momento de sumergirnos en el espacio de aula, un lugar protagonizado por dos actores principales, el educador y el educando, entre los que existe un guión común: el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como expone Meneses: “La enseñanza no puede entenderse más que en relación al aprendizaje; y esta realidad relaciona no sólo a los procesos vinculados a enseñar, sino también a aquellos vinculados a aprender” (2007, p. 32). Dada esta relación indisoluble, en las lecciones teóricas de la asignatura Aprendizaje y desarrollo de la personalidad hemos podido conocer, entre otros aspectos, cómo adquiere el conocimiento el ser humano, es decir, las maneras que tenemos de aprender, y los tres grandes enfoques sobre el origen del conocimiento: el racionalismo, el empirismo y el constructivismo. Estos han dado lugar a diferentes teorías del aprendizaje apareciendo, a su vez, numerosas alternativas teóricas, incluso dentro del mismo enfoque. Según comenta Pozo:

Las confrontaciones entre esas diversas teorías han sido constantes. (...) Buena parte de esas batallas forman parte de un inútil combate entre enfoques decididos a no entenderse, ya que hablan de cosas distintas y manejan bases de datos diferentes. Ese inútil combate se debe en buena medida a la inveterada tendencia reduccionista que aqueja a buena parte de la psicología (...), y su inútil búsqueda de una ciencia basada en unas leyes universales, en una reducción de todo el saber a unos principios únicos y generales (2008, p.64).

En la actualidad, el enfoque que goza de una mayor aprobación, quizá porque sitúa el aprendizaje en una posición intermedia entre los dos enfoques anteriores, es

el constructivismo. Este considera que “el conocimiento es siempre una interacción entre la nueva información que se nos presenta y lo que ya sabíamos, y aprender es construir modelos para interpretar la información que recibimos” (Pozo, 2008, p.60). Bajo este enfoque, es imprescindible comentar una teoría en concreto, el estilo de aprendizaje:

Los diversos estilos de aprendizaje se refieren a las características que definen diferentes maneras para significar la experiencia o la información que se transforma en conocimiento, es decir al cómo aprender, más que al qué aprender; considerando esta premisa, todos los individuos pueden aprender cualquier cosa, siempre y cuando se les presente la información en los términos, modalidades y organización en que resulta más accesible, cognitiva y afectivamente hablando. En este sentido la versatilidad cognitiva es posible si cada persona descubre y desarrolla cómo hacer uso de los diferentes medios o canales sensoriales que permiten procesar desde diferentes vías y niveles, aquellos contenidos en los que se tiene interés en aprender (Manual de estilos de aprendizaje, 2004, p. 108).

Es por ello que considero, que para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea exitoso, los docentes debemos conocer cómo aprende nuestro alumnado. En mi opinión, esto requiere de cierta experiencia en la práctica educativa pero, sobre todo, la necesidad de mantener un contacto relativamente mantenido en el tiempo con los estudiantes, para poder descubrir cuáles son sus maneras de aprender, y así poder adaptarnos a ellas. Sin embargo, antes de iniciar este proceso, creo que es prioritario que entendamos qué tipo de personas hay en nuestras aulas, ya que en la Educación Secundaria y en Bachillerato los estudiantes se encuentran inmersos en la etapa evolutiva que los médicos nombran como pubertad, los sociólogos juventud y los psicólogos adolescencia. Este punto de inflexión entre la niñez y la madurez, está caracterizado por continuas transformaciones que se producen tanto en aspectos biológicos, como físicos, cognitivos, psicológicos, sexuales y/o sociales. Además, en esta etapa es donde se produce el desarrollo de la personalidad y la identidad, ya que los adolescentes deberán, por un lado, redefinir la imagen que tienen de sí mismos y su orientación sexual, y por otro, deberán elegir un futuro profesional, un estilo de vida y un tipo de relación social (Martín, Calleja & Navarro, 2009, p. 200).

Hay dos términos en particular, que han sido muy recurrentes en esta asignatura del Máster: autoconcepto y autoestima. El autoconcepto, íntimamente relacionado con el concepto de identidad y con el desarrollo cognitivo, es la percepción

consciente y la evaluación que realizamos sobre nuestro propio yo; mientras que el autoestima es la valoración o el estima que una persona tiene hacia sí misma. Aunque se tiende a diferenciar ambos términos, según García Zabaleta:

En la práctica, es difícil establecer con nitidez una distinción entre autoconcepto y autoestima; entre otras cosas porque las personas, en general, no realizamos esa distinción de modo consciente y además porque muchas de las características personales ya implican en sí una valoración (2004, p.70).

La sociedad en general, y el círculo más próximo al adolescente en particular, pueden influir, tanto positiva como negativamente, en estas percepciones y valoraciones. El problema es que la adolescencia es asumida por la sociedad de una manera estereotipada y negativa: conflictividad familiar, inestabilidad emocional, comportamientos de riesgo, etc. Sin embargo, considero que no deberíamos “sostener la imagen de la adolescencia como un periodo de conflictos y dificultades generalizadas” (Oliva, Hernando, Parra, Pertegal, Ríos & Antolín, 2008, p.12), pues el hecho de hacerlo, considerar a un grupo social como conflictivo, lleva aparejado la incorporación de medidas coercitivas de restricción de libertades, además de la posibilidad de “aumentar la conflictividad intergeneracional, especialmente en el contexto familiar y en el escolar”. (Oliva, Hernando, Parra, Pertegal, Ríos & Antolín, 2008, p.15). Para solventar este alejamiento generacional, el IES La Bahía promueve encuentros entre adolescentes y ancianos realizando visitas al Centro Vitalia, situado en las inmediaciones del Centro. Esta medida, entre muchas otras que realiza el Instituto, me sorprendió enormemente debido a la implicación social que posee.

Una de las características claras en la adolescencia es el interés por descubrir quién es y qué es lo que le diferencia de las demás personas. (...) sería una construcción social, en la cual las capacidades cognitivas que en ese momento se están desarrollando interactúan con las experiencias socioculturales, y les permitirá comprenderse mejor a sí mismos (Martín, Calleja & Navarro, 2009, p. 200).

Además, los adolescentes se dan cuenta que sus creencias y su sistema de valores son lo que son, pero podrían ser de otra manera. Con esta pequeña acción que realiza el IES La Bahía, en mi opinión, se propicia un desarrollo positivo en los jóvenes: una enseñanza moral y ética que no se puede aprender en los libros de texto.

Por último, focalizando la reflexión hacia el espacio de aula, es de especial mención la actitud, tanto del docente como de los estudiantes. Según expone Vaello: “La disposición favorable de profesor y alumnos es un requisito ineludible para activar cualquier proyecto de enseñanza-aprendizaje: está repetidamente probado que el rendimiento depende más de la actitud que de las capacidades intelectuales” (2007, p.17). En primer lugar, considero esencial que los docentes mostremos una actitud positiva para poder crear un buen clima de aula y actitudes favorables en el alumnado; debemos desprendernos, en parte, de la “mochila” de preocupaciones y emociones negativas antes de entrar en el aula. En segundo lugar, y como he ido reflejando a lo largo de esta reflexión, considero que las personas no estamos predeterminadas ni nacemos con una predisposición fijada, sino que siempre existen posibilidades de cambio. Bajo mi perspectiva, la actitud también es susceptible de cambio y, por lo tanto, si nuestro alumnado posee una actitud negativa, primero deberíamos profundizar en el porqué de dicha conducta, y después, intentar modificarla, ya sea mediante cambios congruentes o incongruentes (Vaello, 2007).

En este sentido, y contrastando lo expuesto con las prácticas en el centro educativo, he de reconocer la gran relevancia que tuvo el período de observación, ya que fue en él donde pude conocer al alumnado, sus diferentes formas de aprender, sus intereses y motivaciones, los roles que cada uno desempeñaba en las diferentes clases, las actitudes que mantenían respecto a la asignatura pero, sobre todo, las actitudes respecto a los profesores, ya no sólo con respecto a mi profesor tutor, sino hacia una profesora sustituta. Gracias a esta última, y debido a su actitud, pude ganarme la confianza y el respeto de los alumnos/as y, de este modo, en el período de actuación docente, pude atraer a algunos estudiantes que se situaban en un polo negativo, en un primer momento hacia una zona de incertidumbre y, más tarde, hacia una zona actitudinal positiva. Por ello, y por la actuación docente que realicé, creo que me puedo catalogar en lo que Vaello llamó “Profesor YEMA” (2007, p. 25), ya que no sólo me impliqué personal y emocionalmente con mis alumnos/as para que consiguieran mejores resultados académicos sino que, además, me preocupé porque desarrollaran favorablemente sus capacidades socioemocionales y actitudinales.

## 4. LOS CONTENIDOS Y SUS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

A continuación se realizará una selección comentada, de forma crítica y personal, sobre las ideas, cuestiones, problemáticas, metodologías, teorías, etc., que integran los contenidos de las asignaturas del Módulo Específico del Máster.

### 4.1. Historia y naturaleza de la educación estética y artística.

#### 4.1.1. Primera academia de arte: Escuela de Vasari. Metodología de la secuencialización. Aplicaciones actuales.

Antiguamente los sistemas de enseñanza estaban basados en la transmisión de conocimiento a través del trabajo de los maestros y, posteriormente, se crearon los gremios. No fue hasta el siglo XV cuando se comenzaron a formar las primeras academias; este siglo es cuando surge en Italia lo que hoy conocemos como Renacimiento, derivado de la expresión italiana *rinascita*, término que se atribuye a Vasari. Vasari (1511-1574), arquitecto, pintor y escritor italiano, es además considerado uno de los primeros historiadores y críticos de arte, pues investigaba y evaluaba las obras de artistas coetáneos. Además, fundó la primera academia de arte, la Accademia del Disegno en Florencia, en 1562, bajo la protección de Cosme I. En ella, y según palabras de Marín Viadel y Álvarez Rodríguez:

El aprendizaje se organizaba de forma muy secuencializada comenzando por la copia de láminas con nociones básicas de geometría (...). Posteriormente se dibujaban bajorrelieves y estatuas, principalmente copias de las grandes obras grecorromanas. Finalmente se llegaba al dibujo del natural, que culminaría en complejas composiciones de varias figuras humanas de diferentes edades, desnudas, vestidas (2003, p. 25).

La metodología de la secuencialización en el aprendizaje de las artes fue, y sigue siendo hoy en día, muy utilizada. Son muchos los autores y academias que recurrían a ella como método de enseñanza. Este es el caso de la escuela de Vasari, como hemos visto, o el propio J. A. Comenius, considerado el Padre de la Pedagogía y la Didáctica, o la Académie de Peintre et de Sculpture de París, o como algunos profesores de la Bauhaus (como Joost Schmidt), o como el conocido Henri Matisse, entre otros.

Pero, ¿qué significa la secuencialización? Según el Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes, la secuencialización es “la acción de ordenar las acciones didácticas con el propósito pedagógico de facilitar su aprendizaje por parte de los alumnos y adecuarlas a sus capacidades”. Si, a su vez, ampliamos el

término según lo que exponen Comenius y Mora: “Lo que ha de aprenderse, debe aprenderse haciéndolo” (1998, p. 80), la secuenciación referida a las actividades: “Tiene en cuenta el grado de complejidad de éstas y el esfuerzo que pueden suponer al alumno”, y añaden: “En general son más fáciles las actividades de práctica controlada que las de práctica libre” (1998, p. 80).

Con todo lo mencionado anteriormente, me posiciono muy a favor de la metodología de la secuencialización, sobre todo en ciertas secciones del arte. Desde mi experiencia personal como alumna, es de especial mención la asignatura de Dibujo Técnico, materia realizada en segundo de Bachillerato y, posteriormente, en la carrera de Arquitectura. Trasladándome al panorama de la Educación Secundaria Obligatoria, es indispensable comentar el hecho de que sus contenidos, por regla general, eran y siguen siendo hoy en día, muy seriados y ordenados: dibujo geométrico, sistemas de representación, normalización y croquización, ayudando con esta metodología al alumno/a a ir complejizando los conceptos y las prácticas. El problema fundamental de esta asignatura y de la metodología seguida, es que si un estudiante se confunde y/o se despista en la explicación que el docente realiza sobre la construcción de algún elemento, es prácticamente imposible que ese alumno/a pueda entender las construcciones posteriores, impidiendo así su evolución en la materia. Para solventar esta problemática, desde hace ya algunos años, y debido a la evolución de la tecnología y la técnica, muchos investigadores se plantean nuevos métodos de enseñanza, incorporando el ordenador e Internet en el tratamiento de ciertas materias. Se están desarrollando múltiples métodos de acción; incorporación de programas CAD, métodos de aprendizaje e-learning, e-teaching y/o flipped-teaching, entre otros. Este primer método comentado, el uso de programas CAD en el aprendizaje de la asignatura de Dibujo Técnico, lo proponen, entre otros muchos autores, Gacto y Albaladejo, exponiendo las siguientes ventajas: “Ahorro de tiempo en las exposiciones de contenido conceptual gracias al recurso (...). Como consecuencia, los alumnos disponen de mucho más tiempo para el desarrollo de las actividades y por tanto, (...) para ejercitar sus capacidades de visualización espacial” (2004, p. 21).

En mi opinión, la asignatura de Dibujo Técnico no se puede reducir al uso único de un programa de ordenador. Considero que las construcciones manuales son la base intrínseca de esta materia, por lo que, a mi juicio, el uso mixto sería lo más adecuado, es decir, enseñar al alumnado la práctica manual con el uso de

instrumentos de diseño, apoyándonos en los programas CAD, en momentos puntuales, para facilitar la comprensión y ejercitar la visualización espacial de los estudiantes.

En base a lo expuesto anteriormente, y para mejorar los procesos de aprendizaje-enseñanza en general, y con respecto al desarrollo manual que requiere esta asignatura de dibujo, en particular (debido a la problemática que conlleva tanto para el alumnado como para el profesorado), se están implantando nuevas técnicas de aprendizaje, entre las que cabe destacar el flipped-teaching (aula invertida): consiste en la realización de vídeos tutoriales con las construcciones manuales, paso a paso, de los diferentes conceptos, para que el alumnado pueda visionarlo desde su hogar las veces que sean necesarias, es decir, la teoría y la realización de ejercicios se enseña mediante vídeos, dejando el tiempo del aula para la práctica y las dudas. De este modo, se evita que el alumnado se pierda en las explicaciones, mejorando la realización y la comprensión de las actividades y, en definitiva, de la asignatura.

#### 4.1.2. El juicio estético, ¿debería ser la base de la enseñanza artística?

Me gustaría ahora profundizar sobre un tema, que si bien fue tratado desde la antigüedad y ha sido una cuestión recurrente en siglos pasados, sigue siendo un debate muy demandado en la actualidad. Preguntas como: ¿qué es la belleza?, ¿depende del entendimiento, o depende de los sentimientos?; ¿la belleza es un concepto universal?, ¿y el arte?

Para poder reflexionar sobre estas preguntas, es necesario remitirme a la Historia de la Educación Artística, y más concretamente, a la Ilustración. Dentro de este movimiento cultural quisiera destacar la figura de Diderot (1713-1784), que en su escrito *Investigaciones sobre el origen y la naturaleza de lo bello*, realiza una crítica profunda a los autores y pensadores que, anteriormente a él, habían intentado, sin éxito según Diderot, definir qué era la belleza. De este modo expone: “llamo bello fuera de mí a todo lo que contiene en sí algo con que despertar en mi entendimiento la idea de relación, y bello con relación a mí a todo lo que despierta esta idea” (Diderot, 1751, p. 21), y continúa diciendo que la diferencia entre que una cosa sea bella, que sea más bella, o que sea bellísima, depende de que ésta: “estimule en nosotros la percepción de un mayor número de relaciones, y según la naturaleza de las relaciones que estimule” (1751, p. 24). Es muy destacable la importancia que, en cuanto a lo bello, da Diderot al entendimiento frente a los sentimientos, pues esta

relación sólo está en nuestro entendimiento: “es la percepción de las relaciones la que ha dado lugar a la invención del término bello” (1751, p. 27). Por ello exigía en sus escritos, que la verdad de la definición de lo bello no fuera local, ni particular, ni momentánea, por lo que dejaba entrever la consideración de lo bello como algo universal, transcultural.

Siguiendo con esta misma idea, y según David Hume (1711-1776) “los principios del gusto (son...) si no exactamente, los mismos en todos los hombres” (1965, p.54), es decir, consideraba que sí que existían unos principios del gusto que eran universales, y que si no era así, era porque se elaboraban juicios erróneos. Estos juicios erróneos se asemejan a *las fuentes de diversidad en los juicios acerca de lo bello*, que expuso su coetáneo Diderot. Personalmente, si bien comparto otros conceptos desarrollados por ambos autores, en este caso concreto, discrepo. No pienso que el gusto, o el concepto de lo bello, se pueda establecer como algo universal, ya que considero que no son ideas innatas del ser humano, por lo que son totalmente subjetivas; pero coincido en que, para juzgar algo correctamente, primero hay que conocerlo, en el sentido más amplio de la palabra. Es precisamente esto último lo que más llamó mi atención: el concepto de *juicio estético* de David Hume.

Para Hume, el juicio estético es la base de la enseñanza artística, ya que ni todas las opiniones son iguales en cuestión de gusto, ni todas las obras de arte tienen el mismo valor estético. Por ello, fija cinco condiciones para la posibilidad de un juicio crítico correcto: no poseer defectos en los órganos de la sensación interna, poseer *delicadeza de gusto*, recurrir a la práctica y a la comparación y, por último, no tener prejuicios. En general, estoy de acuerdo con Hume respecto al auxilio de la práctica, a recurrir a la comparación y a estar exento de prejuicios para realizar un correcto juicio estético.

A raíz de todo lo expuesto, considero primordial que el alumnado sea capaz de realizar juicios críticos, ya no sólo del arte, sino de cualquier materia o tema. Para que esto sea posible, y respecto al contenido que me compete, los docentes debemos ser capaces de hacer profundizar a los estudiantes sobre los conocimientos de las diferentes artes, movimientos artísticos, formas de ver, de interpretar, en definitiva, educarlos en el “buen gusto”; debemos poder generar en ellos una reflexión profunda, desarrollando su experiencia hacia el arte y propiciando la argumentación de sus opiniones.

#### 4.1.3. Crítica del juicio: ¿qué se requiere para hacer arte? ¿y para enseñarlo?

Los autores comentados en el apartado anterior eran considerados, sobre todo Diderot, como un antiacademista. En este caso, focalizaré mi atención hacia ideales académicos, pues según Kant (1724, 1804) “algo *académico* es la condición esencial del arte” (1992, p. 219). Este mismo autor opinaba que cuando hay afinidad entre el profesor y el alumno, éste muestra más predisposición a la hora de aprender: “Las ideas del artista suscitan ideas análogas en su discípulo cuando éste está dotado por la naturaleza de una proporción análoga de energías espirituales” (2005, p. 160). Extrapolando esta cita a ideas más generales sobre la enseñanza-aprendizaje, he de decir que estoy en parte de acuerdo con Kant, en el sentido más personal y subjetivo: a lo largo de mi experiencia como alumna, he podido comprobar cómo con algunos docentes, por algo que pudieran ser “energías espirituales” análogas, muestro una mayor predisposición para escuchar y atender sus explicaciones y, quizá por ello, o por una mayor afinidad con la asignatura que imparten, esa materia me resulta más motivadora que otras. Del mismo modo creo que sucedió en las prácticas del Máster, ya que había estudiantes motivados e implicados con mi acción docente, quizá por esas “energías”, mientras que otros, por el motivo que fuera, tenía que atraeros de manera reiterada.

Siguiendo con el concepto anterior, Kant nos dice que el *genio* está constituido por una combinación de energías, las cuales son: la imaginación y el entendimiento. Y es que, para el autor, los requerimientos del arte bello son: la imaginación, el entendimiento, el espíritu, y el gusto (2005, p. 171). Imaginación entendida como la libertad del artista creador, que debe representar lo que imagina; entendimiento: que engloba los conocimientos técnicos, sociales, históricos, etc.; el espíritu como característica principal ya que, para Kant, es lo único intrínseco de un artista, algo que no se puede aprender, pero que se puede captar: espíritu referido al ingenio, a la chispa, a la “capacidad de representar ideas estéticas” (2005, p. 164); y por último el gusto: es decir, tener juicio estético.

En realidad, no estoy de acuerdo con el concepto de genio que expone Kant: ese ser que posee características innatas, algo atribuido arbitrariamente en el momento del nacimiento; ese genio que no puede explicar el procedimiento que siguió en el proceso mismo de creación de una obra de arte bello, y ese ser que debe dar la regla al arte, en tanto que arte bello. Sin embargo, estoy de acuerdo en lo que se extrae del concepto, en cuanto que no puede existir genio sin disciplina, sin trabajo o

sin esfuerzo. Esto es precisamente lo que se debe inculcar al alumnado, en mi opinión: que todos poseemos un talento que hay que cultivar, que todo supone un esfuerzo, un compromiso, y que para conseguir realizar un trabajo, es necesario basarse en el conocimiento, en desarrollar una adecuada capacidad de juicio crítico.

Me gustaría concluir que, como docentes, considero fundamental que los alumnos/as sean capaces de *aprender a aprender*. Para conseguirlo, creo que, y recordando nuevamente a Kant, tienen que existir unas energías espirituales análogas entre docente/estudiante, y que si éstas no existen o no se propician, deberemos buscarlas, creando afinidad y empatía entre ambos; para así poder captarlo, motivarlo, entusiasmarlo; siendo guías en su proceso de aprendizaje, sin imposiciones personales, sin prejuicios; propiciando una participación activa del alumnado, fomentando la creatividad, la imaginación, y el desarrollo del juicio crítico.

#### 4.1.4. El descubrimiento del arte infantil: la autoexpresión creativa.

En el siglo XX surgieron tres movimientos: el científico, la corriente expresiva (autoexpresión creativa) y la corriente reconstructivista. Dada la importancia que generó posteriormente, y debido a la relevancia personal que me suscitó, me centraré en la autoexpresión creativa.

La autoexpresión creativa centró su interés artístico en la infancia, creando los principios pedagógicos del arte basados en la condición de que los niños/as son artistas, y que su arte posee un valor intrínseco. Sin embargo, nos dice Efland y Vilà: “Se trataba de un arte vulnerable, fácilmente corruptible por las influencias adultas” (2002, p. 288). Las principales características de este movimiento, son: educación centrada en el niño siendo éste un artista *per se*, al que los adultos no podemos limitar o coartar creativamente. Y en palabras de Cremin, la autoexpresión creativa concibe “la idea de la salvación a través de la infancia. Al nacer, cada uno de nosotros posee unas potencialidades especiales que van siendo lentamente aplastadas y destruidas por una sociedad estandarizada y por unos métodos mecánicos de enseñanza”, insistiendo en que “todas las leyes, convenciones o reglas del arte que impiden la expresión personal deberían ser infringidas y abolidas” (1964, p. 69-70).

Las investigaciones sobre la infancia realmente comenzaron en la década de 1880, aunque nadie, hasta este momento que estoy mencionando, había visto el arte de los niños como un arte en sí mismo. El primero que afirmó tal cosa fue Franz

Cizek (1865-1946) quien, siendo joven y estudiante del Art Nouveau, descubrió este nuevo arte de los niños casi por casualidad. Convencido de su descubrimiento, desarrolló una nueva teoría pedagógica basada en el arte infantil y, alentado por el grupo Sezession al que pertenecía, abrió una escuela privada dedicada a este tipo de arte. La metodología de aprendizaje que Cizek aplicó, en parte, se puede comparar con la teoría de Rousseau (1712-1778) quien, en 1762 publicó su libro *Emilio, o De la educación*, libro calificado como el primer tratado sobre filosofía de la educación. Como iba diciendo, ambos autores se pueden comparar, en cuanto que ambos insistían en evitar cualquier intervención adulta, pero poseen ideas claves diversas: Rousseau permitía la influencia adulta, siempre y cuando esta fuera una guía, mientras que Cizek no.

Personalmente, me posiciono más a favor de Rousseau que de Cizek en cuanto a lo anteriormente mencionado. Ciertamente es que todas las teorías y movimientos hay que contextualizarlos dentro de su época, y como tal, me parece relevante la mención de este autor debido a la reforma educativa que introdujo pero, sobre todo, por la influencia que tuvo en otros grandes autores. Pero observado desde la perspectiva actual, esta visión tan radical del aprendizaje artístico de un niño, no tendría cabida. Si los docentes no interviniéramos en el aprendizaje, directamente no estaríamos enseñando, seríamos meros espectadores del arte de nuestro alumnado. Como mínimo, considero que debemos ser guías en el proceso de aprendizaje, enseñando ciertos métodos, conocimientos, técnicas, etc., no para coaccionarlos, sino para flexibilizar sus esquemas, sus formas de hacer.

Otros autores que tuvieron una gran relevancia en este movimiento fueron Harold Rugg y Ann Shumaker, pues su libro *The Child-Centered School* (1928) es, posiblemente, el libro más citado en relación con la autoexpresión creativa como credo para la reforma educativa (Efland & Vilà, 2002, p. 285). Pero estos autores iban más allá en cuanto a quién podía ser docente de arte en las escuelas centradas en el niño:

Para comprender el sentido de las escuelas centradas en el niño, hay que comprender los esfuerzos del artista creativo por romper la gruesa capa de imitación, superficialidad y mercantilismo que ha aprisionado las artes durante los tres primeros siglos del industrialismo (Rugg & Shumaker, 1928).

Precisamente, entre las décadas de 1920 y 1940, según nos comentan Efland y Vilà, es cuando varios artistas-profesores se dedicaron a desarrollar un método de

autoexpresión creativa, cuyas ideas claves eran: el niño es un artista innato; la no intervención; el profesor debe ser un artista. Peppino Mangravite (1896-1978), uno de los miembros de este grupo de artistas-profesores, lo explica:

Creo que es absolutamente imposible que alguien que no sea un artista consiga enseñar arte. El profesor de arte hecho por encargo depende de métodos estandarizados más que de su propia sensibilidad. Nadie que no sea un artista posee la delicada intuición necesaria para reconocer aquello que otra persona está tratando de expresar (1932, p. 33).

Esta cita de Mangravite, me recuerda a un par de preguntas que surgieron en el aula cuando se expuso a Kant: ¿para enseñar arte hay que ser artista?; ¿puede un mal artista enseñar arte? En mi opinión, y como ya he mencionado en varias ocasiones, no es conveniente situarnos nunca en los extremos. Actualmente, un artista puede ser muy reconocido, tener una gran sensibilidad y una delicada intuición, pero no saber enseñar a sus estudiantes, y viceversa, un docente que no sea artista puede ser un gran profesor de arte. Además, si tomásemos la opinión de Mangravite al pie de la letra, si alguien que no fuese artista no pudiera reconocer lo que otra persona expresa, ¿actualmente existiría el arte?

Por último, me parece relevante mencionar a Florence Cane (1882-1952), maestra de la escuela Walden y hermana de Margaret Naumberg, fundadora de dicha escuela. Cane pensaba que la expresión artística era importante porque contribuía al desarrollo psicológico; Viktor Lowenfeld madurará esta idea a finales de los años cuarenta (Efland & Vilà, 2002, p. 296), pero ya en 1932 Cane escribía: “mis enseñanzas se han dirigido siempre a la liberación y el crecimiento del alma del niño a través del juego, el trabajo y la autodisciplina que exige la pintura” (1983, p. 44). Se puede observar cómo Cane cambia de registro con relación a los autores anteriores. La no intervención radical ha dejado de existir en esta forma de enseñar: “los niños poseen genio, ciertamente, pero el profesor tiene que cavar para encontrarlo. Nunca es fácil sacar el oro a la superficie” (Cane, 1983, p. 10).

#### 4.1.5. La enseñanza del arte como forma de promover la creatividad

Me gustaría ahora pasar a hablar del periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial, la segunda mitad del siglo XX, ya que, entre los docentes de arte de esta época, aparecieron diferentes reacciones. En una de estas grandes revelaciones, los profesores mantenían que el arte era fundamental porque originaba el desarrollo de habilidades creativas para la resolución de problemas, antes de que éstas pudieran

originarse en otras áreas de educación. Otra de las reacciones, surgió como un movimiento de reforma curricular, basado éste en la estructura de las disciplinas (Efland & Vilà, 2002, p.347).

En el primer grupo mencionado, se sitúan autores como Lowenfeld o Read, entre otros muchos. La autoexpresión creativa de los años veinte, comentada en el apartado anterior, reaparece en los escritos de Read y Lowenfeld de los años cuarenta (Efland & Vilà, 2002, p. 384). Para Viktor Lowenfeld (1903-1970) en concreto, el objetivo de la educación artística:

No era el arte en sí mismo, o el resultado estético, o la experiencia estética, sino más bien que el niño crezca de una forma más creativa y sensible y que aplique su experiencia con las artes a todas las circunstancias de la vida en las que ésta sea aplicable (Efland & Vilà, 2002, p. 345).

Considero importante mencionar que Lowenfeld fue muy crítico con su antiguo profesor, Cizek, ya comentado en el apartado anterior como figura clave de los orígenes de la autoexpresión creativa. La aportación que hizo Lowenfeld, autor muy influido por las teorías psicoanalíticas, para desarrollar la autoexpresión creativa era que los niños aprendiesen mediante el descubrimiento, para lo cual, se debía estimular su sensibilidad a raíz de un dibujo espontáneo y libre, ya que la expresión libre era necesaria para el crecimiento saludable y el desarrollo del niño.

Su libro *Desarrollo de la capacidad creadora*, se convirtió en el manual de educación artística más influyente de la época de posguerra (Efland & Vilà, 2002, p. 344). En él, proporcionaba una base para comprender el desarrollo del dibujo infantil mediante palabras accesibles, a la vez que identificaba como fines de la educación artística el desarrollo físico, social, mental y emocional, mediante el desarrollo de la creatividad. De este modo:

Un profesor con un conocimiento mínimo de arte podía dar clases de educación artística si aprendía a motivar a los niños y si tenía unas expectativas razonables sobre lo que los niños eran capaces de hacer en cada etapa de su desarrollo (Efland & Vilà, 2002, p. 345).

Considero que la catalogación que realizó Lowenfeld sobre la evolución del dibujo infantil, así como muchas de sus investigaciones y escritos, deberían ser lectura obligatoria para todo docente actual, y ya no sólo de enseñanzas artísticas, sino de cualquier materia. Pero en este bloque, me parecía fundamental reseñarlo debido a que, como comentaré en las siguientes líneas, surgió a mitad del siglo XX una reforma curricular, y un autor en concreto, que creo define perfectamente las líneas

argumentales personales que he mantenido a lo largo de todo este trabajo sobre la enseñanza-aprendizaje y sus métodos. Así pues, comenzaré por comentar la segunda gran reacción que se produjo en esta época: el movimiento de reforma curricular.

Este movimiento alcanzó una importante aceptación en el campo artístico, ya que, entre otras razones, muchos docentes de este campo deseaban distanciarse del antiintelectualismo asociado a la autoexpresión creativa.

Uno de los muchos autores que criticaron la idea de que el arte debía enseñarse simplemente para estimular a los niños a expresarse y ser creativos, fue Eisner (1933-2014). Este autor defendía activamente la propuesta de un currículo basado en los materiales (Efland & Vilà, 2002, p. 347). De hecho, durante la década de 1970, promovió muchos de los principales proyectos educativos en las enseñanzas artísticas que abordaron diferentes aspectos curriculares. Entre estos proyectos, cabe destacar la DBAE (Educación Artística Basada en la Disciplina), cuyos principales atractivos, y según nos comentan Marín y Álvarez (2003), eran: una sólida fundamentación interdisciplinar, la colaboración de relevantes especialistas en educación artística y la calidad de las publicaciones y materiales didácticos que ha propiciado. Como siguen describiendo los mencionados autores, la estructura de los contenidos de la DBAE derivaba de cuatro disciplinas: la estética, la crítica de arte, la historia del arte y las diferentes modalidades artísticas, por lo que el currículo debía integrar de forma equitativa cada uno de estos cuatro ámbitos. Y es que para la DBAE, la mejor manera de fomentar la creatividad, es a través del conocimiento y dominio de las convenciones artísticas. Según Marín y Álvarez:

Si la autoexpresión creativa apuntaba sobre todo al pleno desarrollo personal del alumnado, a su equilibrio y expresividad individual, la DBAE, prefería subrayar los requisitos y demandas sociales que se le piden a una persona educada en su vida social y profesional (2003, p. 38).

Buscando información adicional sobre la ideología de Eisner, encontré un artículo que escribió, el cual me gustaría citar:

Aunque creo que la creación de imágenes por parte de los niños (desde la producción de gestos físicos hasta el dibujo y la escultura) es una forma natural de la actividad humana, opino también que el aprendizaje artístico se beneficia de la enseñanza. Decir (esto) conlleva la creencia implícita de que los profesores de arte tienen algo que enseñar, y que la manera en que enseñan repercute en lo que los estudiantes aprendan (2002, p. 47).

En este mismo artículo, expone ocho condiciones que influyen en la enseñanza y el aprendizaje artístico, ofreciendo consejos a los docentes de artes visuales, por lo que me dispongo a mencionar y opinar sobre las ideas claves extraídas de dichos consejos. Como primera recomendación nos dice que los docentes debemos ayudar a que los estudiantes posean una capacidad crítica, en cuanto a que deben “reflexionar sobre ideas, imágenes y experiencias que sean genuinamente significativas para ellos” (2002, p. 49). Continúa exponiendo que los estudiantes “necesitan los retos de las restricciones” (2002, p. 50), pues en mi opinión, retando al alumnado conseguiremos una mayor implicación, motivación, ayudando además a que tenga que reflexionar antes de comenzar a realizar cualquier reto. El tercer consejo viene a decir que debemos implicar al alumnado y que, para ello, éste debe poner en marcha el “pensamiento sentido”, el cual se lo da el uso de las cualidades de la forma (2002, p. 50). En cuanto al plan de estudios y, con ello, a los programas, expone que la clave es la continuidad, y que sólo con la profundización la conseguiremos (2002, p. 51). Con la exposición de la totalidad de este consejo, nos muestra claramente su opinión; los docentes de artes deben poseer una formación artística. Como ya he comentado, no creo que un profesor de arte deba ser artista para poder enseñar arte, pero sí considero primordial que los docentes posean una formación adecuada respecto a la materia que imparten. Además, estoy de acuerdo con que una de las claves de la enseñanza en general, y del arte en particular, es la continuidad. Actualmente, los profesores/as pretendemos volcar demasiada información al alumnado, información que, en ocasiones, es rápidamente olvidada, pues no posee tiempo material para poder aplicarla y, considero, que para que cualquier persona pueda interiorizar un conocimiento, éste debe ser puesto en práctica; es necesario la aplicación de dicha información. Continuando con los consejos que realiza Eisner, en el quinto consejo justifica los tres anteriores: “la automaticidad se beneficia de la continuidad, y la continuidad se beneficia de las restricciones. Los tres se acrecientan motivados por metas importantes para el individuo” (2002, p. 51). Continúa reiterando la necesidad de la aplicación; no sólo se debe ayudar a utilizar capacidades de ver, comprender y crear, sino que se debe enseñar “a aplicar lo visto, comprendido y creado” (2002, p. 52), y no sólo en el ámbito escolar, sino en la vida en general. En su séptimo consejo nos explica el poder que tiene el grupo-clase, pues mediante críticas constructivas de unos compañeros/as hacia otros/as, pueden “informar e iluminar, para guiar e influir” al

resto y a ellos/as mismos/as. Eisner termina comentando la evaluación, no calificación, como condición necesaria en los procesos de aprendizaje. Estoy de acuerdo con el autor cuando expone que los docentes deben proponer prácticas para que los propios alumnos/as puedan comprobar y analizar su propia evolución. De esta manera, conseguiremos que el alumno/a se involucre en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y podrá ser capaz de juzgar su propio recorrido. Según Eisner, “la evaluación se concibe como un medio educativo, como un medio que en última instancia estimula el crecimiento del estudiante y su desarrollo en las artes visuales” (2002, pg. 53). Culmina este artículo con la siguiente conclusión:

La educación artística tiene como objetivo el desarrollo de la mente, aspira a ayudar a los jóvenes a ver, y trata de promover esa cualidad especial de la experiencia humana que es tan característica que le damos un nombre especial. La llamamos experiencia estética. En cuatro palabras, la educación artística trata del enriquecimiento de la vida (2002, p. 54).

#### 4.1.5.1. ¿Qué es la creatividad? ¿Se puede potenciar?

La creatividad es una capacidad, una habilidad cognitiva y, como tal, se puede desarrollar y potenciar. Como dice Esquivias: “La creatividad ha existido desde siempre, es una habilidad del ser humano y, por lo tanto, vinculada a su propia naturaleza” (Esquivias, 2004, p. 3). Muchos son los autores que han definido la creatividad, como Guilford, Sternberg, De Bono, Gagné, Gruber, Gardner, Saturnino de la Torre, etc., como la cualidad de una persona para resolver dificultades regularmente. Como se puede entrever, este término no sólo se refiere a las capacidades artísticas, como comúnmente se piensa, sino que está más relacionado con la capacidad de resolver problemas y con el hecho de buscar diferentes soluciones para solventarlos.

Uno de los primeros autores que introdujo el concepto de creatividad fue Guilford, quien “marcó la distinción entre el pensamiento convergente y divergente. Desde ese momento, la creatividad se ha considerado como un elemento esencial en cualquier estudio formal referido al intelecto humano” (Esquivias, 2004, p.8).

Centrándome en el ámbito educativo, considero imprescindible que los docentes eduquemos en creatividad para poder conseguir el deseado *aprendizaje holístico*, ya que en el acto creativo se implica la persona al completo (De la Torre, 1986). Debemos crear, desarrollar y potenciar las actitudes de nuestro alumnado, actitudes como: la tolerancia, independencia, libertad, capacidad crítica, etc. Hay

que concienciar a los alumnos/as de que pueden, y podemos, mejorar todo lo que nos rodea; no hay que dar nada por definitivo. En este sentido, estaremos haciendo que se muestren sensibles a los problemas que le rodean, despertando en él una actitud crítica (De la Torre, 1986). Del mismo modo, la tolerancia, presentando las cuestiones como un posible resultado de un proceso de trabajo, y como tal, susceptible de cambios y mejoras. Esto puede propiciar dudas en nuestros estudiantes, y conseguir así hacerles pensar desde diversos puntos de vista (De la Torre, 1986). Y para formarlos en independencia y libertad, debemos animarlos a que miren con amplitud de conciencia en lugar de dirigirles hacia enfoques concretos.

En definitiva, y con palabras de Esquivias:

La creatividad no puede ser abordada como un rasgo simple de los seres humanos, es indudable que aspectos como: la mente, los procesos cognitivos que en esta se llevan a cabo, la personalidad, la motivación, las emociones y el mundo afectivo, juegan un componente singular en este proceso. Por otra parte, todos somos creativos en mayor o en menor medida y lo que es más alentador aún, todos podemos desarrollarla (Esquivias, 2004, p.16).

Me parece conveniente mencionar en este trabajo de síntesis reflexiva, que al inicio de las clases teorías sobre la creatividad desarrolladas en la Especialidad, no entendía el por qué realizábamos tantas y tantas actividades para desarrollar nuestra creatividad; en el período de prácticas lo entendí. Al igual que en bloques anteriores he comentado la necesidad, por ejemplo, de que el docente tuviera una actitud positiva para “dar ejemplo” al alumnado, en este caso, considero esencial que el profesorado sea creativo.

Como se puede observar en el apartado dos de este trabajo, decidí incorporar una prueba creativa no calificable el primer día que impartí mi unidad didáctica pues, como pudimos ver en la asignatura de Aprendizaje y Enseñanza de la Especialidad, y algo con lo que hoy en día estoy de acuerdo, es que para potenciar la creatividad es necesario realizar cierto tipo de actividades que nos ayuden a desarrollarla y/o potenciarla.

#### **4.2. Complementos de formación artística y estética**

Si bien el apartado anterior se ha tratado, principalmente, la Historia de la Educación Artística desde una visión personal, pues se han extraído aquellas teorías, conceptos, movimientos, etc., que fueron más relevantes y/o que llamaron

especialmente mi atención, en este punto se pondrá en valor la aplicabilidad de algunos materiales didácticos utilizados en la actualidad pero, sobre todo, se pretende demostrar la utilidad y la necesidad de la Educación Artística.

En una de las primeras sesiones realizadas en Complementos de Formación, tuvimos la oportunidad de manipular libros de diferentes editoriales de la asignatura de Educación Plástica y Visual, por lo que pudimos comprobar las grandes deficiencias y carencias que tienen. En general, observamos que: los contenidos no están adecuados a la edad, no están orientados pedagógicamente; ausencia de definiciones y/o descripciones prejuiciosas; las prácticas planteadas no son motivadoras ni provocan ningún tipo de aprendizaje, ya que se las resuelven mediante un ejemplo ilustrativo; volcado ingente de imágenes de diversos géneros artísticos sin descripciones, explicaciones o justificaciones, por no hablar del pésimo diseño de la mayoría de los libros de texto.

Personalmente considero que los libros de texto no pueden usarse como único recurso didáctico en las aulas, no sólo por las deficiencias que puedan contener, sino porque mediante su uso individualizado estaríamos homogeneizando a nuestro alumnado; sus intereses, motivaciones, diversidades, modos de aprender, etc. Lo ideal, en mi opinión, sería que los docentes tomásemos los libros de texto como una guía para elaborar nuestro propio material didáctico, un material adecuado a nuestro alumnado, en el sentido más amplio.

En la actualidad, vivimos inmersos en lo que se ha denominado “Sociedad del conocimiento”, en la que es innegable el papel fundamental que juega Internet en las relaciones humanas, económicas, políticas, socio-culturales, etc. Bajo esta consideración, me sorprendió especialmente el tema del software libre, debido a las grandes contribuciones que pueden aportar este tipo de programas a la educación y, más concretamente, a las clases de *Educación Plástica, Visual y Audiovisual*.

Aunque prácticamente usar el software libre es muy similar a usar cualquier otro software, el software libre es un legado que le pertenece a toda la humanidad (...): cada persona en el mundo tiene derecho a usar el software, modificarlo y copiarlo de la misma manera que los autores de este mismo (Mas i Hernández, 2005, p.5).

En mi opinión, y como futura docente, considero necesario que estos programas sean utilizados en los centros educativos y, más concretamente, en la asignatura mencionada. Debemos ser capaces de acercar las nuevas tecnologías a las técnicas

docentes pues, de esta forma, aumentaremos la motivación y el interés del alumnado.

Buscando información adicional en Internet sobre el uso del software libre en el proceso de enseñanza-aprendizaje, encontré el título de un artículo que llamó repentinamente mi atención: “¿Es aplicable el modelo de producción del software libre a contenidos educativos?” (Monge, 2005). Este artículo plantea una serie de interrogantes de gran interés para la profesión docente, que me parecen interesantes mencionar en esta reflexión, como: ¿podrían los propios profesores trabajar juntos mediante las herramientas de las redes telemáticas para producir contenidos apropiados? Es decir, si en el software libre, un gran grupo de voluntarios trabajan para el desarrollo y la mejora de, en última instancia, un conocimiento común, y queda más que demostrada y probada la viabilidad y eficacia de este modelo de producción, ¿por qué no aplicarlo y que los profesores puedan trabajar cooperativamente de la misma forma?

Pero, ¿cómo han influido las nuevas tecnologías de la información y la comunicación al mundo del arte? El mundo artístico siempre ha estado a la vanguardia de las innovaciones, creando nuevas formas de ver, interpretar y sentir el mundo que nos rodea. De este modo, y bajo el punto de vista de las nuevas tecnologías, han surgido diferentes corrientes artísticas de las que me gustaría destacar dos: el media art o arte electrónico, y el arte interactivo. La diferencia que existe entre ambas corrientes es que: como arte electrónico se consideran aquellas manifestaciones artísticas que utilizan las llamadas nuevas tecnologías, mientras que el arte interactivo es el arte/sistema que emplea interfaces técnicas para establecer relaciones entre el público y la obra (Giannetti, 2002, p. 8-9). Buscando información adicional en internet, como no podía ser de otro modo, he encontrado una pieza artística que me ha sorprendido gratamente, referente al arte electrónico; esta obra llamada *Visión Mineral* realizada por Abelardo G. Fournier fue una de las cinco obras ganadoras de la I Convocatoria de arte electrónico experimental, organizada por *EX, asociación de arte electrónico y experimental*. Esta pieza, que a primera vista no llama excesivamente la atención, está compuesta por: una capa de polvo de cobre sobre un vidrio, apoyado sobre una estructura de madera. Lo que tiene de especial esta representación artística no es su apariencia, sino lo que en ella se esconde: al pasar el teléfono móvil sobre la superficie, teniendo abierta la aplicación de la cámara fotográfica, podemos ver como en nuestra pantalla se va

descodificando un mensaje, un mensaje del historiador romano Tácito: “crean un desierto y lo llaman paz”. Con ello, el autor y con sus palabras, “hace una crítica al sin sentido de una producción continua, industrializada, serializada, sin límites, etc., donde todo aquello que nos rodea no es más que un mero recurso para ser funcionalizado dentro de un sistema”. Con esto, aparte de comentar una de las nuevas corrientes artísticas que prácticamente está surgiendo en este momento, quería dejar entrever algo que me resulta muy característico del arte contemporáneo: el arte ya no es, en mi opinión, algo visualmente bello o atractivo, sino que se convierte en un mensaje escondido, en algo que hay que descubrir; en interpretar, normalmente, una crítica y/o problemática social que el autor intenta expresar. De hecho, hay muchos autores que piensan que ciertas tecnologías están provocando una disolución en las barreras de lo que es arte y lo que no. Éstos, opinan que el concepto de arte ya no es concepto de calidad y que la palabra arte se ha generalizado tanto que se ha vuelto abstracto. Esto es lo que piensan de la Web 2.0 y con ello, del arte interactivo.

Dejando las nuevas tecnologías, y mencionando otras tendencias artísticas actuales, me llamaron especialmente la atención el arte medioambiental y el arte sostenible, ya no tanto por sus componentes artísticos, sino por la didáctica que se puede extraer de los conceptos de ambas. Y es que, pedagógicamente hablando, tenemos la suerte de poder abarcar una gran cantidad de temas transversales mediante el mundo del arte, pudiendo con ello, no sólo mostrar y enseñar a nuestros estudiantes los diferentes géneros artísticos o movimientos, sino que podemos intervenir positivamente en sus valores sociales, éticos y morales.

Pero, ¿cómo podemos acercar este arte contemporáneo al alumnado? Bajo mi punto de vista, el arte actual abre un abanico de posibilidades nunca antes visto pues un artista no sólo es una persona que sabe dibujar, o que sabe pintar, cómo normalmente nos comentan los/as niños/as en las clases sino que, actualmente, se ha vuelto al concepto generador: un artista es una persona que expresa lo que siente, cuya obra provoca o evoca sentimientos en el receptor, en definitiva, una persona que manifiesta algo que no deja indiferente a quien lo observa. De este modo, debemos enseñar y mostrar el arte contemporáneo en las aulas pues, en mi opinión, puede ser un elemento muy motivador para el alumnado; debemos incentivar prácticas experimentales en las que los estudiantes puedan ser capaces

de expresar lo que llevan dentro, ya sea por medio de aplicaciones informáticas, de soportes tradicionales o de la realización de instalaciones.

### 4.3. Innovación docente e iniciación a la investigación

El alumnado del siglo XXI reclama otro tipo de enseñanza: una que les motive, les haga pensar, les entretenga y les divierta. Es por ello que los docentes actuales debemos integrar elementos de motivación permanentemente. Desde este punto de vista surge este apartado: la innovación y la investigación docente.

Cualquier innovación, planificada de manera adecuada, es instrumento de mejora en cualquier actividad o profesión, cuanto más en la docencia. En el ámbito de la Educación, se pueden producir dos tipos de innovaciones e investigaciones que creo conveniente distinguir: por un lado, se puede innovar/investigar en educación, es decir, dentro de la práctica educativa, en el aula, en nuestra propia práctica docente, etc.; y por otro lado, se puede realizar sobre la educación: sobre el alumnado, profesorado, metodologías, contextos...

Para que se produzca alguna innovación, en primer lugar, alguien ha tenido que reflexionar y entender que algo no funciona como debería y, en segundo lugar, se tiene que analizar y explorar aquello que se quiere cambiar. Finalmente, el cambio supone, en palabras de Elliot, que “alguien tiene que hacer algo, que actualmente no está haciendo” (2000, p. 91), es decir, se debe actuar; intentar provocar ese cambio. Por ello, deberíamos tender hacia la idea de *profesional reflexivo*, aquella que considera “al docente como quien debe desempeñar un rol activo en la formulación de sus objetivos y estrategias de enseñanza, en contraposición al profesor que administra y ejecuta propuestas técnicas diseñadas desde el exterior de las aulas” (Anijovich, Cappelletti, Mora & Sabelli, 2007, p. 236).

En el ámbito de la Educación Secundaria, como he mencionado a lo largo de este trabajo, estamos trabajando con personas que todavía no tienen desarrolladas totalmente sus capacidades cognitivas, intelectuales y emocionales. Como docentes debemos ser capaces de realizar mejoras en el desarrollo de nuestra práctica profesional, para poder servir de guía a nuestro alumnado de la mejor manera que seamos capaces. Así, si detectamos dificultades o problemáticas en nuestros procesos educativos, lo que implica unas necesidades diagnósticas en el aula o en la institución, deberíamos impulsar una innovación para poder solventarlas.

Además, ya no sólo es que cada centro, por su contexto y entorno, sean distintos, sino que cada grupo-clase también lo son y, al mismo tiempo, cada alumno/a es diferente, posee unas capacidades, motivaciones, inquietudes incluso problemáticas diversas. Los docentes debemos adaptarnos a cada estudiante, innovando cada vez que las circunstancias lo requieran ya que, en este contexto, somos los principales agentes, los impulsores.

La principal problemática, en mi opinión, radica en la implementación de la innovación pues, en nuestro colectivo, siguen existiendo muchos docentes de “estilo técnico” acomodados en su estado, que muestran mucha resistencia, incluso oposición, a incorporar cualquier cambio, ya que según ellos “si lo hago bien y mi método funciona, ¿por qué me lo vas a cambiar”. Es por ello que se ha de tender hacia una cultura de cooperación, para que el cambio o la innovación pueda impregnar a toda la atmósfera educativa.

En cuanto a la investigación, Alicia Banchemo la define como una acción ligada “al pensamiento, a lo nuevo, a lo viejo, a la posibilidad de crear sobre aquello que ya se sabe, que se conoce pero que a la vez se desconoce, a aquello que se sigue discutiendo y que no está acabado” (2006, p.31). Lo que está claro, es que toda investigación es intencionada, se planifica, y para que se produzcan buenos resultados, es necesario realizar una buena fundamentación, es decir, tener conocimiento de las investigaciones que se han realizado hasta ese momento.

Stenhouse, pedagogo al que se le atribuye la idea del profesor como investigador, define la actitud investigadora como: “Una disposición para examinar con sentido crítico y sistemáticamente la propia actividad práctica” (1985, p. 209). Además, reitera la necesidad de que los docentes hagan públicos sus hallazgos para generar nuevos conceptos y teorías y, en definitiva, para poder avanzar.

En mi opinión, la innovación/investigación no es sólo algo que favorezca al alumnado, sino que también beneficia al profesorado. Considero que la antigua enseñanza, aquella en la que el profesorado poseía todo el conocimiento y debía transmitirlo a sus alumnos/as, los cuales debían memorizarlo, ha quedado obsoleta. Los docentes, hoy en día, debemos convertirnos en guías del proceso de aprendizaje de nuestros alumnos, ayudándoles a construir su propio conocimiento, procurando enseñar a aprender, para lo cual, considero fundamental trabajar desde una enseñanza transversal e interdisciplinar, tipos de enseñanza que, en mi opinión, son inherentes en toda innovación docente y en toda práctica educativa.

## 5. LA OPTATIVIDAD. INTRODUCCIÓN A LA EDUCACIÓN PLURILINGÜE

Para terminar con este trabajo de síntesis reflexiva, me gustaría comentar esta asignatura que, si bien ha sido la última y más reducida respecto al horario lectivo, ha significado un cambio de paradigma personal.

Actualmente, la tendencia es que todos los centros educativos se conviertan en centros bilingües, algo que se ha acogido por la mayoría del profesorado con cierta reticencia, de hecho, en el centro donde realicé las prácticas no quieren ni oír hablar del tema. Esta asignatura, entre otras cosas, me ha ayudado a desmitificar el concepto que se tiene socialmente sobre la educación plurilingüe.

El monolingüismo en el mundo actual es más una excepción que una norma, pues gran parte de las personas utilizan diferentes lenguas en distintos contextos y eligen en cada momento la más apropiada. Por ello, el mundo educativo tiene la responsabilidad de facilitar a los hablantes el dominio de aquellas lenguas necesarias para su desarrollo personal y social (Apraiz, M., Pérez & Ruiz, 2012, p.120).

Desde hace ya algunos años, diversos centros comenzaron a implantar el programa AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera), que hace referencia a situaciones en las que parte de las materias se enseñan a través de una lengua extranjera. Este programa tiene un doble objetivo: por un lado, que se produzca el aprendizaje de los contenidos propios de la materia y, por otro, que se desarrolle mediante un lengua vehicular extranjera para producir así su aprendizaje. (Marsh, 1994). Desde esta perspectiva, la lengua extranjera se presenta como el medio utilizado para llegar a un fin: el aprendizaje de la materia en cuestión.

Nuestra principal misión, por tanto, es hacernos entender, y para ello existen muchos mecanismos que se pueden utilizar, como por ejemplo y, en mi opinión el recurso más importante, la visualización, la inmediatez de las imágenes. Otros pueden ser la redundancia y la alternancia de las lenguas, por nombrar algunos.

La experiencia más sorprendente que se produjo en esta asignatura, fue el hecho de confirmar que, aunque no dominemos una lengua extranjera, podemos llegar a impartir clase con ella: tuvimos la oportunidad de poder desarrollar una unidad didáctica en una lengua extranjera a elección, e impartirla al resto de los compañeros/as. Fue impactante verificar que, en el proceso de realización de los materiales, la lengua vehicular no influía, sino que la misión, como en cualquier proceso de enseñanza, es lograr hacernos entender y poder transmitir distintos conocimientos.

## 6. CONCLUSIÓN

Como conclusión a este trabajo, me gustaría terminar comentando qué métodos de enseñanza serían, para mí, los ideales para la enseñanza artística, así como los tipos de aprendizaje más efectivos. A lo largo de toda esta reflexión, he ido mencionando y dejando entrever algunos de estos aspectos, pero me parece propicio nombrarlos ahora de una manera más explícita.

En cuanto a los tipos de aprendizaje, lo ideal sería que todo nuestro alumnado tuviera un aprendizaje relevante, pues este favorece que el alumno/a se replantee antiguos esquemas. Esto significaría, en última instancia, que poseen una capacidad crítica, lo que supone que: han escuchado la explicación pertinente o han descubierto aquello que el docente les ha planteado; han interiorizado dicho aprendizaje y han sido capaces de relacionarlo con otros conocimientos y experiencias, poniéndolos en valor.

Por otro lado comentaré algunos métodos de enseñanza, los cuales se dividen en grandes grupos dependiendo de lo que estemos analizando.

Comenzando por el método en cuanto a la forma de razonamiento, lo ideal sería el método inductivo más que el deductivo, pues el primero tiene que ver con el descubrimiento del alumno/a, además de fomentar la didáctica de la experimentación, comparación y abstracción. Un ejemplo en nuestra área, como en Educación Plástica Visual y Audiovisual, sería mostrarles a los estudiantes fotografías de arquitectura gótica y que ellos mismos tuvieran que extraer las características de este arte. Es decir, partimos de lo particular, y ellos tienen que descubrir lo general. En cuanto al método analítico o sintético, estimo que ambos son igual de útiles en el ámbito de la educación artística.

Considerando la metodología en cuanto a la organización de la materia, pienso que lo ideal es el método basado en los intereses del alumno/a ya que, partiendo de ellos, los motivamos, y así podremos conseguir que se involucren de forma plena en la asignatura. Además, este método requiere de técnicas comparativas, transculturales, interdisciplinarias y no cronológicas. Es por ello que, al mencionar el método en cuanto a la flexibilidad para el cambio, este debiera ser flexible, ya que estaríamos dando prioridad a los intereses y experiencias de nuestro alumnado

En cuanto a la integración de los conocimientos, considero que la mejor opción es el método interdisciplinar. De este modo se pueden plantear el estudio simultáneo de un mismo centro de interés, desde diversas asignaturas. Es decir, si la motivación

del alumnado es el arte gótico, se enseñaría la literatura gótica, técnicas pictóricas góticas, dónde surgió y que lugares abarcó, etc., consiguiendo que al alumnado obtenga un aprendizaje más amplio y unificador.

Del mismo modo, opino que el método activo del alumno/a es más adecuado, pues priorizamos las prácticas y los debates en el aula. Así, deberíamos enfocarnos hacia métodos orientados a la enseñanza en grupo, mediante un método recíproco, pues de esta manera el alumnado puede enseñar y aprender de sus compañeros/as.

Y finalizando con las metodologías ideales, en cuanto a la aceptación de lo enseñado, y en relación a lo comentado en los tipos de aprendizaje, el método que personalmente me parece el más adecuado sería el heurístico o de descubrimiento, ya que se aprende a base de comprobaciones experimentales, favoreciendo así un acercamiento activo y crítico.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., & Sabelli, M. (2007). Formar docentes reflexivos. Una experiencia en la Facultad de Derecho de la UBA. *Academia. Revista Sobre Enseñanza Del Derecho*, 9, 235-249. Recuperado de: [http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev\\_academia/revistas/09/formar-docentes-reflexivos.pdf](http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/09/formar-docentes-reflexivos.pdf)
- Álvarez, P. (2016). La prueba externa de primaria divide a las familias y a los colegios. *El País*. Recuperado de: [http://politica.elpais.com/politica/2016/05/08/actualidad/1462729506\\_706742.html](http://politica.elpais.com/politica/2016/05/08/actualidad/1462729506_706742.html)
- Álvarez Castillo, J. (2004). Escuela, familia y comunidad educativa. En M. Del Pozo Andrés, J. Álvarez Castillo, J. Luengo Navas & E. Otero Urtza, *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (p. 125-153). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Apraiz Jaio, M., Pérez Gómez, M., & Ruiz Pérez, T. (2012). La enseñanza integrada de las lenguas en la escuela plurilingüe. *Revista Iberoamericana De Educación*, 59, 119-137. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4771214>
- Azdouz, R. (1995). Parents partenaires. Répertoire de projets et de pratiques favorisant la participation des parents en milieu scolaire multiethnique. *Éducation Interculturelle*, 9. Quebec: Ministère d'Éducation, Direction de la Coordination des Réseaux.
- Bancho, A. (2006). Investigar investigando. En *Experimentación, Innovación, Creación: Aportaciones en la enseñanza del Diseño y la Comunicación*. (pp. 31-32). Buenos Aires. Argentina. Recuperado de: [http://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/publicacionesdc/archivos/122\\_libro.pdf](http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/122_libro.pdf)
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Cane, F. (1983). *The artist in each of us*. Nueva York: Pantheon.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Comenius, J., & Mora, G. (1998). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- Cremin, L. (1964). *The transformation of the school*. New York: Vintage Books.
- Diderot, D., Alembert, J., & Mouchon, P. (1751). *Encyclopédie; ou Dictionnaire raisonné des sciences*. Paris: Briasson.
- Efland, A. & Vilà Vernis, R. (2002). *Una historia de la educación del arte*. Barcelona: Paidós.

- Eisner, E. (2002). Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales. *Arte, individuo y sociedad*, (Anejo I), 47-55.
- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Esquivias Serrano, M. (2004). Creatividad: Definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria*, 5(1), 1-17. Recuperado de: [http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/ene\\_art4.pdf](http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/ene_art4.pdf)
- Fernández Enguita, M. (2010). La institución escolar en la sociedad de la información y el conocimiento. En R. Feito, M. Fernández Enguita, M. García, M. García Lastra, J. Garreta & A. Guerrero et al., *Sociología de la Educación Secundaria* (p. 9-23). Barcelona: Graó.
- Funes, L. (2007). Convivencia escolar: los modelos de convivencia escolar; hacia un nuevo disciplinamiento. En Conferencia de Sociología de la Educación, *Asociación de Sociología de la Educación (ASE)*, Madrid.
- Gacto Sánchez, M., & Albaladejo Romero, J. (2004). Reflexiones sobre la docencia del Dibujo Técnico en los niveles de Bachillerato: Una propuesta metodológica basada en el Aprendizaje Cooperativo y las Nuevas Tecnologías. *El Artista*, (11), 88-112.
- García Zabaleta, E. (2004). *Conductas desadaptativas de los adolescentes en Navarra: El papel de la familia y la escuela*. Universidad Pública de Navarra, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Departamento de Psicología y Pedagogía.
- Garreta, J. (2010). La participación de las familias en la escuela. En R. Feito, M. Fernández Enguita, M. García, M. García Lastra, J. Garreta & A. Guerrero et al., *Sociología de la Educación Secundaria* (p. 47-63). Barcelona: Graó.
- Giannetti, C. (2002). *Estética digital*. Barcelona: L'Angelot.
- Hume, D., & Lenz, J. (1965). *Of the standard of taste, and other essays*. Indianápolis: Bobbs-Merrill.
- Iglesias de Usel, J. (1994). Familia. En M. Juárez (dir). *V informe sociológico sobre la situación social en España*. Madrid: Fundación Foessa.
- Kant, I. & Oyarzún Robles, P. (1992). *Crítica de la facultad de juzgar*. Venezuela: Monte Avila Eds.
- Kant, I. (2005). *Crítica del juicio*. Buenos Aires: Losada.
- Lacroix, J. (1993). *Fuerza y debilidades de la familia*. Madrid: Acción cultural
- Lanusse, A. (2008). La misión principal de la escuela ya no es enseñar cosas. *La Nación*, 8. Recuperado de: <http://www.lanacion.com.ar/1085047-la-mision-principal-de-la-escuela-ya-no-es-ensenar-cosas>
- Luengo Navas, J. (2004). La educación como objeto de conocimiento. El concepto de educación. En M. Del Pozo Andrés, J. Álvarez Castillo, J. Luengo Navas & E. Otero Urtza, *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (p. 30-45). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Mangravite, P. (1932). The artist and child. Recuperado de: Hartman, G. y Shumaker, A. (Comps.), *Creative expression*, (p.29-33). Nueva York: John Day.
- Marín Viadel, R., & Álvarez Rodríguez, D. (2003). *Didáctica de la educación artística para primaria*. Madrid: Prentice Hall.
- Marsh, D. (1994). *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*. International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua). University of Sorbonne. Paris.
- Martín Bravo, C., Calleja González, M., & Navarro Guzmán, J. (2009). Adolescencia. En C. Martín Bravo & J. Navarro Guzmán (Eds), *Psicología del desarrollo para docentes*. (pp. 191-207). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Mas i Hernández, J. (2005). *Software libre: Técnicamente viable, económicamente sostenible y socialmente justo*. Barcelona: Infonomía.
- Meneses, G. (2007). *El proceso de enseñanza-aprendizaje: el acto didáctico*. Tesis Inédita, España: Universidad Rovira & Virgili.

- Monge, S. (2005). ¿Es aplicable el modelo de producción del software libre a contenidos educativos? *RED. Revista de Educación a Distancia*, (2). Recuperado de: <http://www.um.es/ead/red/M2/>
- Oliva Delgado, A., Hernando Gómez, Á., Parra Jiménez, Á., Pertegal Vega, M., Ríos Bermúdez, M., & Antolín Suárez, L. (2008). *La promoción del desarrollo adolescente: Recursos y estrategias de intervención*, 11-20, 35-36, 65-84. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Salud.
- Ortiz González, M. & Lobato Quesada, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: Algunas evidencias empíricas. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 55(1), 27-40.
- Parada Navas, J. (2010). La educación familiar en la familia del pasado, presente y futuro. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 17-40.
- Pérez Gómez, A.I. (2003). *Más allá del academicismo: Los desafíos de la escuela en la era de la información y de la perplejidad*. Universidad de Málaga.
- Pozo, J. (2008). Las teorías del aprendizaje: De la asociación a la construcción. En J. Pozo (Ed), *Aprendices y maestros: La psicología cognitiva del aprendizaje* (2), (pp. 51-68). Madrid: Alianza Editorial.
- Pumares Puertas, L. (2005). Los mitos de la escuela. *Revista Complutense De Educación*, 16(2), 455-469.
- Rugg, H. & Shumaker, A. (1928). *The child-centered school*. Yonkers-on-Hudson, N.Y.: World Book Company.
- Secuenciación. (s.f.). En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/secuenciacion.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/secuenciacion.htm)
- Stenhouse, L. (1985). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Torrego Seijo, J. (2003). *Resolución de conflictos desde la acción tutorial*. Madrid: Dirección General de Ordenación Académica.
- Trillo Alonso, F. (1994). El profesorado y el desarrollo curricular: tres tipos de hacer escuela. *Cuadernos De Pedagogía*, 228, 70-74.
- Vaello Orts, J. (2007). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Barcelona: Graó.

### 7.1. Páginas web

- *Manual de estilos de aprendizaje: Material autoinstruccional para docentes y orientadores educativos*. Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Media Superior. Dirección general del Bachillerato. Dirección de Coordinación académica. (2004). [http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33558839/Manual\\_CTE.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1465726922&Signature=cCrt3yLrLcPb9XFtAPs3L09DdN8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DMANUAL\\_DE\\_ESTILOS\\_DE\\_APRENDIZAJE.pdf](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33558839/Manual_CTE.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1465726922&Signature=cCrt3yLrLcPb9XFtAPs3L09DdN8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DMANUAL_DE_ESTILOS_DE_APRENDIZAJE.pdf)
- *Material para la Mejora de la Convivencia Escolar*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación. (2007). <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/convivencia-escolar/material-para-la-mejora-de-la-convivencia-escolar-direccion-general-de-participacion-y-solidaridad-en-la-educacion>

### 7.2. Textos legales

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 10 de diciembre de 2013, núm. 295