



VOL. 24, Nº 2 (Julio, 2020)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

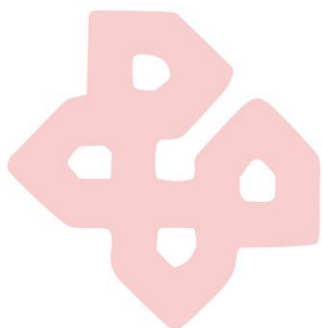
DOI: 10.30827/profesorado.v24i2.13565

Fecha de recepción: 15/02/2020

Fecha de aceptación: 15/06/2020

METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES: APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP) Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA.

Active methodologies in initial teachers' training: Project-Based Learning (PBL) and arts education.



Pedro V. Salido López

Universidad de Castilla-La Mancha

E-mail: pedrovictorio.salido@uclm.es

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-3447-5365>

Resumen:

De un tiempo a esta parte, han saltado a la palestra de la educación métodos para un aprendizaje activo y constructor que han dejado atrás prácticas pedagógicas caracterizadas por una simple y repetitiva transmisión de conocimientos. Conscientes de que la educación artística no ha permanecido ajena a esta metamorfosis del aula y de que su enseñanza ha sido motivo de reflexión ante los aportes de la nueva pedagogía, el presente artículo presenta los resultados de un estudio de caso centrado en la aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la formación inicial de docentes. El objetivo principal de la investigación es dar respuesta a la problemática detectada en un colectivo cuyo recuerdo de las enseñanzas artísticas recibidas en su paso por las distintas etapas de la educación formal no es propio de una disciplina renovada. Entre las principales conclusiones obtenidas cabe destacar un mayor desarrollo de las competencias profesionales de los integrantes del grupo de investigación y, en consecuencia, una evidente mejoría en la formación didáctico-

disciplinar, así como un claro aumento de la conciencia acerca del importante papel de las artes y la cultura en la educación.

Palabras clave: Aprendizaje Basado en Proyectos, educación artística, Educación Primaria, formación docente.

Abstract:

In recent years, innovative educational methods which ensure active and constructive learning have emerged to outpace pedagogic practices based exclusively on mere knowledge transmission. Arts education has not been left unaffected by these transformations in classroom teaching and the contributions of this innovative pedagogy have been cause for reflection. The present article presents the results of a case study on the application of Project-Based Learning (PBL) in teachers' training. This research aims to respond to the problem identified in a cohort whose memories of the arts education they received are of one that was far from innovative. Among the conclusions drawn, most striking was an improved development of professional skills observed in the group studied and, consequently, a clear improvement in their didactic-disciplinary training as well as a pronounced awareness of the importance of arts and culture in education.

Key Words: Arts Education, Primary Education, Project-Based Learning, teacher training.

1. Introducción

La entrada en vigor del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), con el ambicioso proyecto de fijar líneas de actuación comunes en materia de educación para todo el viejo continente, planteó retos de una transcendencia considerable en la universidad. Entre otros aspectos orientados a la gestión de la calidad de los títulos, la renovación de la Educación Superior supuso la entrada en escena de metodologías de enseñanza y aprendizaje centradas en el discente y orientadas al desarrollo de habilidades transversales que, en una sociedad globalizada y en continuo cambio, venían a completar el dominio de contenidos. Las nuevas teorías pedagógicas, pues, acercaron a la comunidad educativa propuestas para un aprendizaje activo que pusieron en entredicho el papel de la lección magistral, de la realización de actividades para un aprendizaje repetitivo y carente de creatividad, y de una evaluación poco constructiva propia de métodos ya caducos.

Como no podía ser de otra manera, la educación artística no ha permanecido al margen de esta revolución pedagógica y didáctica. Conscientes de los errores que tradicionalmente han caracterizado la enseñanza de las artes en la escuela, achacados por algunos estudiosos a una carencia de alternativas pedagógicas (Acaso, 2009), los nuevos mimbres de la formación del profesorado deben pretender que los futuros y futuras docentes depuren y actualicen las metodologías y los procesos de aprendizaje que caracterizaron su paso por la enseñanza obligatoria.

Ante esta mirada renovada a la pedagogía del arte, el presente trabajo recoge los resultados de un estudio de caso llevado a cabo en la formación inicial de docentes de Educación Primaria. El objetivo general de la propuesta es vincular el desarrollo cultural y artístico de este colectivo de estudiantes universitarios con los fundamentos de una metodología activa, participativa y constructorista que dé respuesta a las

exigencias del EEES. Concretamente, nos hemos servido del ABP para motivar a los futuros profesionales de la educación a la búsqueda y producción de conocimientos artísticos mientras se da respuesta a su formación didáctico-disciplinar. Está en manos de aquellos hacer llegar a la escuela del siglo XXI los planteamientos de una disciplina renovada: expresión, creatividad, cultura visual, formación cultural y pensamiento crítico y flexible deben fusionarse en aras de un aprendizaje íntegro que va más allá de lo meramente cognitivo.

2. Perspectivas formativas desde una metodología activa: claves del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y su planteamiento en educación artística

Frente a la práctica educativa de la escuela tradicional, los principios y recursos de una metodología activa consideran el aprendizaje como un proceso más constructivo que receptivo. Este planteamiento, por el que numerosos docentes se inclinan para dar a sus propuestas didácticas un aire renovado, tiene sus orígenes en las décadas de cierre del siglo XIX y los inicios del XX. Fue entonces cuando se desarrolló en Estados Unidos la Escuela Progresista y se comenzó a gestar un aprendizaje por proyectos que no tardó en conseguir un reconocimiento especial: en esta nueva mirada pedagógica mucho tuvo que ver la mano John Dewey y su teoría del “aprender haciendo” (Caeiro, 2018, 161). En 1918, William Heard Kilpatrick dio a conocer su “The Project Method” en *Teachers College Record*, escrito que tuvo una importante repercusión a nivel internacional por establecer los límites de un método que hundía sus raíces en Dewey, en la educación progresista estadounidense y en las aportaciones del movimiento de la Escuela Nueva (Torrego y Martínez, 2018). A partir de los años setenta del siglo pasado este modelo para el aprendizaje activo experimentó un notable desarrollo (Knoll, 1997); en este momento vieron la luz teorías como el aprendizaje experiencial de David Kolb, referencia de una pedagogía mucho más eficiente e importante punto de apoyo del ABP (Vergara, 2016).

Todas estas aportaciones, que vinieron a cuestionar el fundamento de la memorización pasiva, defendieron la necesidad de fomentar un aprendizaje activo que, aplicado a contextos educativos actuales, pretende que el discente aprenda a aprender desde la acción (Imaz, 2015). El ABP, pues, se caracteriza por presentar un problema globalizado que necesita de la investigación para ser resuelto, por el trabajo colaborativo, por la vinculación entre la realidad y la escuela, así como por el protagonismo de los estudiantes en todo el proceso de aprendizaje, en las decisiones relativas a los contenidos y en la evaluación. Frente a la mera transmisión de conocimientos, el ABP ha supuesto la puesta en marcha de tareas compartidas entre los participantes para dar respuesta al problema planteado inicialmente. A lo largo de este proceso, se promueve un “aprendizaje individual y autónomo dentro de un plan de trabajo definido por objetivos y procedimientos” (García y Basilotta, 2017, 114). En este modelo para la transformación de la práctica educativa, el docente se presenta como gestor del proceso de aprendizaje y renuncia a ser la única fuente de conocimiento (Vergara, 2016).

La versatilidad del ABP y las posibilidades que ofrece para dar respuesta a un aprendizaje competencial han sido objeto de reflexión y análisis desde diversas perspectivas. Podemos destacar, por ejemplo, trabajos que, a través de una mirada generalista, han pretendido dar a conocer las potencialidades formativas de un método que, centrado en el discente, se sirve de la investigación para aumentar la motivación, la autoestima o habilidades de orden superior como el pensamiento crítico (Constantinou y Nicolaou, 2018; García y Basilotta, 2017; Jumaat, Rekalde y García, 2015; Kaldi, Filippatou, Govaris, 2011; Kokotsaki, Menzies, Wiggins, 2016; Martín y Rodríguez, 2015; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015a; Morales, 2018; Tasir y otros, 2017; Thomas, 2000; Vergara, 2016). Otras investigaciones se han enfocado al estudio del desarrollo de competencias profesionales en la Educación Superior desde la referencia de esta metodología activa (Hammond, 2013; Molina, 2019; Navarro, González y Botella, 2015; Rodríguez, Rico, López de Sosoaga y Ugalde, 2018); en otros casos, se ha reflexionado en torno al análisis de las posibilidades del método para el fomento de un conocimiento grupal que requiere de ciertas habilidades personales, sociales y profesionales (Fajardo y Gil, 2019; Zamora, Mantilla, Pullas y Gómez, 2018).

Los estudios sobre las aportaciones del ABP en el ámbito de la educación artística, caso que nos ocupa en este estudio, no son excesivamente numerosos. No obstante, encontramos aportaciones en la literatura que permiten poner en valor los importantes logros de proyectos de diferente naturaleza en el ámbito de las artes visuales y la enseñanza artística. El concepto como tal, pues, forma parte de trabajos que han pretendido dar respuesta al reto de la formación del profesorado y que, sin olvidar las particularidades del área, han reflexionado sobre las posibilidades de aquellos para una pedagogía de las artes renovada (Acaso y Megías, 2017; Dirección General de Cultura y Educación, 2018; Gude, 2013; Hervás, 2015; Huerta, 2019; de Juan, 2019; Kalyoncu y Tepecik, 2010). En otros estudios, el ABP ha sido metamorfoseado bajo la denominación Aprendizaje Basado en la Creación, modelo este que evidencia la importancia tanto de la acción como del producto generado en la experiencia de aprendizaje (Caeiro, 2018).

Las conclusiones aportadas por estos trabajos son una clara muestra de la necesidad de reforzar y, en ocasiones, renovar los conocimientos pedagógicos del docente para que el ABP sea efectivo: la aplicación del método reviste cierta dificultad cuando no se tiene un conocimiento exhaustivo de sus peculiaridades y fundamentos teóricos (Hammond, 2013; Prince y Felder, 2006). Además, y de forma paralela a estas prácticas puramente pedagógicas, se ha de reflexionar sobre la manera de abordar el conocimiento disciplinar, pues pedagogía y dominio de contenidos deben mostrarse estrechamente relacionados en la formación inicial de docentes. En este sentido, se ha de valorar la necesidad de conocer y experimentar el currículo por ser la referencia de los conocimientos que se deben propiciar en los discentes (Fontal, Marín y García, 2015), sin olvidar la obligación de establecer estrategias para una evaluación formativa.

Ante la casuística de la educación artística como área de conocimiento, se ha de considerar, por otra parte, cuál es el alcance de la puesta en marcha del ABP para

modificar los planteamientos e ideales confusos en lo que a las finalidades de la disciplina se refiere. El proceso de formación artística, de esta manera, debe ofrecer espacios para la reflexión desde lo visual y lo creativo y, además, ser un medio para la formación cultural. Ante “la debilidad de los programas de formación docente, la falta de investigación educativa ligada a las artes y a la complejidad que adquiere el diseño curricular, y la conformación de visiones integradoras y transversales de la educación artística” (Jiménez, Aguirre y Pimentel, 2009, 11-12), en los últimos años se está realizando un esfuerzo para dar respuesta a una pedagogía que entiende la educación artística como producción cultural y defiende los aportes del trabajo colaborativo (Acaso y Megías, 2017). En esta labor, desde la formación inicial de docentes se ha pretendido dar luz a nuevas líneas para la educación en artes que, en ocasiones, han contado con la colaboración de agentes ajenos a la formación reglada y vinculados a la formación cultural (Alonso, 2011; Fontal, Marín y García, 2015; Huerta, 2010; Huerta, 2019; Salido, 2017).

Desde estas miradas de renovación pedagógica, el trabajo a través de proyectos surge como una estrategia para reforzar el papel de las artes y de las imágenes en educación. Frente a modelos de formación docente basados en fundamentos curriculares que enfatizaban la copia y el dibujo del natural o que entendían el arte como un hecho meramente expresivo (Aguirre y Giráldez, 2009), el ABP exige que el objeto artístico sea analizado en la misma línea que lo haría un historiador, fundamento cognoscitivo que debe articular una relevante parte práctica y creativa. De esta manera, el fomento de habilidades técnicas se complementa con una alfabetización cultural, pues la obra de arte debe ser entendida como producto y reflejo de una sociedad concreta, y visual, dado que el tratamiento de la imagen permitirá comprender el porqué de las artes visuales a lo largo de la historia. Con esta perspectiva, el enfoque dado a las enseñanzas artísticas encuadra en el planteamiento de proyectos de creación o producción que Kilpatrick, referente en la gestación de este método, dio a conocer en su *Foundations of method. Informals talks on teaching* (1926): aprendizaje teórico y práctico se complementan en un proceso de aprendizaje con carácter significativo.

Con la referencia de las valoraciones de cuanto se ha avanzado en el estudio del ABP desde sus orígenes, hemos de considerar que el diseño de propuestas para la formación didáctico-disciplinar de docentes de enseñanzas artísticas debe responder a las siguientes características:

1. Su contenido se debe centrar en los intereses y conocimientos previos de los destinatarios.
2. Debe ser un proyecto acorde con la realidad curricular de la etapa educativa en la que los futuros y futuras docentes desarrollarán su actividad profesional.
3. Debe tener en cuenta el contexto social y cultural de los estudiantes y, en la medida de lo posible, conectar con su realidad.

4. Su planteamiento debe atender a criterios interdisciplinarios y fundamentarse en la investigación y en la práctica.
5. El punto de partida será una pregunta que, a modo de desafío, enfoque un proyecto educativo que tenga en cuenta los intereses de los destinatarios.
6. Entre los resultados se debe incluir un producto artístico que llegará a una audiencia más amplia en la fase de comunicación.
7. En la medida de lo posible, involucrará propuestas de otros expertos en la temática (artistas, docentes, gabinetes didácticos de museos...).
8. Debe generar herramientas e instrumentos que faciliten la tarea de evaluación y aporten objetividad al proceso.

3. Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) con carácter artístico en la formación inicial de docentes: intervención en el campo de estudio

3.1. Objetivos de investigación

La finalidad de esta investigación se basa en la consideración de que el diseño de proyectos didácticos que, junto a la importancia de la creación, tengan como fundamento una investigación de carácter histórico-artístico permite el desarrollo de competencias propias de docentes comprometidos con los objetivos de una educación artística renovada y con el fomento de la conciencia cultural. Además, la conexión de la formación inicial del profesorado con el currículo facilita el desarrollo de actitudes reflexivas y críticas sobre una disciplina que, como no podía ser de otra manera, debe ser considerada como un pilar básico en una formación de carácter integral.

Con este planteamiento como referencia, los objetivos específicos del estudio de caso planteado son los siguientes:

- Valorar el concepto que el colectivo de futuros y futuras docentes tiene de la educación artística como área de conocimiento.
- Analizar el modelo ABP de naturaleza artística y sus posibilidades para la formación didáctico-disciplinar de docentes.
- Incentivar una formación artística fundamentada en la investigación, la observación y la creación desde el conocimiento y la experiencia del currículo.
- Generar instrumentos de evaluación acordes con la estructura curricular del área para la etapa de Educación Primaria.

3.2. Grupo de investigación y contexto

El grupo de investigación estuvo compuesto por 57 hombres y 53 mujeres matriculados en “Educación Plástica y Visual”, asignatura del tercer curso del Grado en Maestro en Educación Primaria, a lo largo de distintos cursos académicos. Para el desarrollo de los proyectos se organizaron en grupos de discusión y trabajo mixtos de 5 o 6 miembros. Además, el investigador principal contó con la experiencia de estudiantes de Trabajo Fin de Grado (3 mujeres), asignatura del cuarto curso del plan de estudios del mencionado título de grado, cuyos trabajos versaron sobre el diseño de proyectos didácticos en educación artística¹.

3.3. Metodología de investigación: estudio de caso en educación artística

Con un planteamiento cualitativo de carácter descriptivo, la metodología de investigación seleccionada ha sido el estudio de caso. Las principales características de este método aplicado a la educación artística son las siguientes (Ortega, 2005):

1. Está enfocado a un estudio de campo y toma como sujetos de la investigación a las personas implicadas en el fenómeno que nos interesa.
2. El investigador es el principal instrumento de investigación: a partir de un marco de referencia, se mueve en el campo de estudio intentando recoger, analizar e interpretar los datos y resultados obtenidos.
3. Posee un carácter interpretativo que depende de la estructura teórica del marco de referencia utilizado para interpretar la información.
4. Utiliza el lenguaje expresivo e incluye en el texto la voz de los sujetos estudiados.
5. Atiende a lo particular tratando de proporcionar un sentido de unicidad de los casos estudiados.
6. La validación de las afirmaciones trata de sustentarse en el empleo de múltiples formas de evidencia capaces de complementarse unas con otras.

Este enfoque metodológico, que entiende el contexto estudiado como un todo y no como variables independientes, nos ha permitido reflexionar sobre la realidad educativa y la formación didáctico-disciplinar que reciben los futuros y futuras docentes, así como legitimar situaciones tradicionalmente ignoradas en torno al aprendizaje artístico. Para ello, nos hemos servido de las siguientes técnicas y recursos para la recogida de datos:

- Reflexión desde el estado de la cuestión.

¹ El grupo de investigación, integrado por estudiantes de dos cursos distintos, fue debidamente informado del uso que se daría a la información y materiales artísticos generados en el aula en diferentes publicaciones. Además, a las estudiantes de Trabajo Fin de Grado les fue manifestado el interés por sus aportaciones para enfocar programas de formación didáctica como el que se presenta en este artículo.

- Observación participante.
- Registro visual de la producción artística.
- Estimulación del recuerdo.
- Entrevista abierta o no estructurada.
- Notas de campo para la recopilación de información.
- Grupos de discusión y análisis.

3.4. Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la formación inicial de docentes: fases de intervención en el campo de estudio

La intervención en el campo de estudio se ha estructurado en tres fases claramente diferenciadas acordes con la metodología de investigación y, en su caso, con las características del ABP:

Fase preparatoria. Valoraciones previas y selección del tema

En los últimos años, nuestra área de conocimiento ha experimentado una metamorfosis bastante significativa ante la evidencia del papel de las artes en educación. En este sentido, es bastante común cuestionarse la vinculación exclusiva de las enseñanzas artísticas con la transformación de materiales desde la manipulación o el dibujo, pues la necesidad de dar respuesta a nuevos retos formativos debe suponer también una revisión en las metodologías de enseñanza-aprendizaje. Es por ello por lo que, en este primer momento del estudio de caso, se pretendió revisar las metodologías que han caracterizado las enseñanzas artísticas desde la mirada del grupo de investigación. Para tal fin, se realizó una actividad inicial que, desde la estimulación del recuerdo, permitió recoger información en torno a diferentes categorías básicas para nuestro estudio.

En primer lugar, y contando con la experiencia del grupo de investigación en el primer periodo de prácticas que incluye el Grado en Maestro en Educación Primaria, se planteó un acercamiento a la manera en que se está llevando a cabo el desarrollo del currículo de educación artística en la escuela actual en torno a diferentes bloques de ideas:

1. Organización de la disciplina en el horario de los centros educativos (número de horas, ubicación en la organización temporal del centro u otras cuestiones relevantes).
2. Experiencia de las intervenciones en el aula de educación artística, si la ha habido, en el marco del desarrollo de las prácticas externas.
3. Si no la ha habido, reflexión sobre las circunstancias que han motivado la situación.

4. Si la ha habido, reflexión sobre las metodologías de enseñanza-aprendizaje que primaron, acerca de si se valoró la experiencia estética y de conocimiento en relación con creación artística y el patrimonio o si, en el proceso, se tuvieron en cuenta las aportaciones didácticas de entidades externas preocupadas por la educación en artes y la formación cultural (museos, asociaciones, centros de exposiciones...).

En segundo lugar, se pretendió conocer la relación entre esta visión de las enseñanzas artísticas en el colegio actual y los recuerdos de la formación que los aspirantes a docente recibieron en su paso por la etapa de Educación Primaria. Este ejercicio autobiográfico se organizó en torno a los siguientes bloques de contenidos:

1. Valoración de cómo fue el paso por el aula de educación artística en Educación Primaria: ¿cómo se abordaba metodológicamente el desarrollo de los contenidos? ¿qué tipo de actividades se realizaron? ¿se estimulaba el aprendizaje artístico y la conciencia cultural?
2. Relación de este aprendizaje artístico con lo que he observado en el periodo de prácticas.
3. Necesidades de formación detectadas ante las finalidades de la disciplina.

Por otro lado, y tras realizar un análisis de la estructura y los fines del área de educación artística dados a conocer en el currículo, se reflexionó en torno a los principios que deben caracterizar una intervención didáctica desde el modelo ABP en esta área de conocimiento. Como no podía ser de otra manera, el nuevo enfoque dado a la educación en arte, propio de estrategias pedagógicas centradas en el discente, debe suponer un importante cambio en la forma en que los integrantes del grupo de investigación entienden los objetivos de esta disciplina y en la manera de afrontar su enseñanza en la escuela.

En cuanto a la identificación y selección del tema, se han tenido en cuenta los aportes del conocimiento y la valoración del patrimonio para el desarrollo de la inteligencia artística. Esta mirada a la obra de arte permite, en nuestro caso, el desarrollo de programas educativos que invitan a reflexionar sobre el porqué de los cambios en la estética a lo largo de la historia de la pintura o en torno a la relación de cada creación con el contexto cultural y social en el que se inscribe. A esta formación, que evidentemente debe adquirir un marcado enfoque humanístico, se han sumado aquellas competencias y conocimientos relacionados con el dominio de técnicas de creación que incluyen desde conceptos más clásicos a los propios del mundo audiovisual.

Fase experimental. Diseño, resolución y propuesta de evaluación del proyecto artístico desde la experiencia del currículo

Cuando nos referimos al ABP como estrategia de aprendizaje aplicada a cualquier etapa educativa o área de conocimiento, hemos de tener en cuenta que la propuesta debe ser programada a largo plazo, exige de un trabajo en equipo entre los

estudiantes y concluye en un producto final significativo (Toledo y Sánchez, 2018). En este sentido, este método para el aprendizaje activo requiere de un proceso de investigación en el que los destinatarios tienen que dar respuesta a una pregunta relativamente compleja, a un problema o a un desafío previamente planteado. Al tiempo, se les permite un cierto grado de libertad en la toma de decisiones. Como cualquier otra intervención didáctica, los proyectos tienen que pasar por un cuidadoso y riguroso proceso de planificación, gestión y evaluación que garantice a los estudiantes un aprendizaje significativo mientras se trabaja en el desarrollo de actitudes y habilidades propias de un modelo educativo competencial.

Desde el conocimiento psicopedagógico de la manera en que se desarrolla el aprendizaje en el periodo de vida comprendido entre los 6 y los 12 años, y a partir del conocimiento del currículo, la fase experimental se ha organizado en cuatro momentos claramente diferenciados que permiten conectar universidad y escuela en el proceso de formación inicial de docentes:

1. *Diseño de una propuesta piloto para Educación Primaria fundamentada en el método ABP de naturaleza artística.* Esta primera intervención parte de la idea comúnmente admitida de que el docente debe dominar el tema a trabajar para poder realizar una propuesta educativa solvente. Para ello, se facilitaron al grupo de investigación los recursos necesarios para el dominio de los contenidos del proyecto didáctico a diseñar. Concretamente, se trataron aquellos vinculados con la valoración y apreciación de la obra de arte y sus respectivas conexiones con la historia de la pintura; así como los referentes a los elementos básicos del lenguaje artístico-plástico y las características de los materiales, instrumentos y soportes para la aplicación de técnicas. Desde este fundamento teórico, se pidió a cada grupo de trabajo que estableciera una relación entre los conocimientos abordados y el currículo de Educación Primaria como paso previo a la formulación de la correspondiente adaptación didáctica.

Con esta amplitud de conocimientos disciplinares y la formación pedagógica recibida por el grupo de investigación en sus estudios de grado, se diseñó un proyecto que giró en torno a una pregunta sobre cómo y por qué se ha producido el cambio en los criterios estéticos a lo largo de la historia de la pintura. El objetivo general a conseguir fue establecer estrategias para acercar al aula manifestaciones artísticas que se alejan de la representación figurativa de un arte académico que, en un principio, el grupo de investigación consideró más entendible, socialmente mucho mejor reconocido y con una funcionalidad didáctica más clara. Para atender tal finalidad, se tuvieron en cuenta las aportaciones procedentes de contextos de aprendizaje no formales y su vinculación a contextos educativos formales, caso este de los programas didácticos gestionados por los Departamentos de Educación y Acción Cultural de diferentes instituciones museísticas.

2. *Resolución de la propuesta de ABP de naturaleza artística.* En este momento del estudio de caso, el grupo reflexionó sobre los instrumentos necesarios para dar respuesta a la pregunta o cuestión de inicio y, de esta manera,

convertir el artefacto artístico en un objeto educativo. Con esta finalidad se definió una planificación que determinara el tiempo necesario para resolver las actividades y dar respuesta a una formación didáctico-disciplinar íntegra. Los resultados a presentar fueron los siguientes: un informe escrito en relación con la pregunta inicial que respondiera a las características de un trabajo académico, una animación que expusiera las características de los movimientos de vanguardia, y, por último, una obra que representara un cambio estético en la manera de crear (Fig. 1).

Figura 1. Fotografía de autor. Ejemplo de producto final. Interpretación neoplásicista de la obra *El hijo del hombre* (1964) de Rene Magritte. Técnica mixta. Proyecto “Geometría y color”. (Grupo de trabajo 6).



Fuente de la actividad: Museo Thyssen-Bornemisza (Llorente, Angosto y otros, 2005).

3. *Comunicación.* Dado que estamos ante un proyecto de naturaleza artística, la fase de comunicación propia del ABP se llevó a cabo atendiendo a un modelo expositivo que, desde las propuestas más sencillas de musealización de espacios, evite banalizar los resultados del proceso de aprendizaje en una simple transmisión oral de conocimientos. Desde esta perspectiva, el estudiante completa y perfecciona las reflexiones realizadas en el desarrollo del proyecto y fija los retos para nuevas intervenciones educativas.

4. *Evaluación.* La evaluación del funcionamiento de la propuesta didáctica se orientó en dos sentidos. Por un lado, y sirviéndonos del intercambio de opiniones con los grupos de discusión y análisis, se pretendió comprobar el funcionamiento de este tipo de proyectos para la formación didáctico-disciplinar que reciben los futuros profesionales de la educación. En este sentido, la entrevista abierta se organizó en torno al dominio de aspectos conceptuales propios del área de conocimiento y, desde el punto de vista metodológico, permitió reflexionar sobre

las posibilidades del ABP para afianzar la relación entre artes, patrimonio y educación.

Por otra parte, y conscientes de que el futuro profesional de la educación debe ser capaz de desarrollar y evaluar contenidos y competencias de un currículo que debemos convertir en abierto y flexible, se pretendió comprobar si el ABP permite dar respuesta a las exigencias formativas de la Educación Primaria. Para tal fin se diseñó una matriz o rúbrica de evaluación que pretende vincular las enseñanzas mínimas de esta etapa con los objetivos del proyecto. Esta herramienta descriptiva se organizó atendiendo a los siguientes criterios:

- Concreción de los objetivos y contenidos de aprendizaje.
- Identificación de las producciones finales como instrumentos de evaluación y estudio de su integración en el conjunto de la propuesta didáctica.
- Definición de los niveles o grados de logro atendiendo a la normativa sobre evaluación del estudiante de la etapa de Educación Primaria.
- Determinación de descriptores cualitativos y valores cuantitativos.
- Aplicación del instrumento de evaluación a las propuestas desarrolladas a lo largo del estudio de caso planteado.

Fase de informe. Valoraciones finales y análisis de datos

El análisis de datos en la investigación cualitativa se debe llevar a cabo de manera continuada y progresiva desde el comienzo de la recogida de los mismos, lo que implica modificaciones en las preguntas de investigación. Con el objetivo de que esta labor se ajuste a lo que supone un estudio de caso en educación artística, nos hemos servido del enfoque descrito por Ortega (2005) para tal finalidad. Así pues, las reflexiones sobre los datos se agruparon por unidades de contenido que responden a las siguientes categorías genéricas:

1. Finalidades de la educación artística.
2. Renovación de la enseñanza de las artes desde el modelo ABP.
3. Relaciones entre universidad y escuela desde la conexión de la formación didáctico-disciplinar del profesorado con el currículo.
4. Valoración de la propuesta de evaluación.

4. Resultados y discusión

La formación inicial de docentes no debe avanzar ajena a la realidad de la escuela, a las peculiaridades de cada etapa educativa y a los resultados de una necesaria y continua investigación e innovación educativas. Es requisito obligatorio,

pues, establecer una concordancia clara entre la terminología y los métodos propios de la formación universitaria de profesionales de la educación y aquellos utilizados en contextos de aprendizaje no universitarios en los que llevarán a cabo su futura labor profesional. Y es en este sentido en el que se orienta la discusión de resultados del estudio de caso al que hace referencia este artículo: el ABP y el conocimiento del currículo han servido de puente de conexión entre ambas instituciones y han permitido fomentar estrategias pedagógicas propias de una educación artística renovada.

En este sentido, cabe destacar en primer lugar cómo esta metamorfosis metodológica en la enseñanza artística ha supuesto un reto por estar ante una disciplina que, situada en el centro de los procesos educativos, ha adaptado sus objetivos al creciente protagonismo de las artes, del patrimonio y de las imágenes dentro y fuera de las aulas (Acaso y Megías, 2017; Aguirre y Giráldez, 2009; Fontal, Marín y García, 2015; de Juan, 2019). Ante esta realidad, la conexión entre universidad y escuela requiere de planes estratégicos y programas para la formación de docentes que pongan de manifiesto el lugar que ocupa nuestra disciplina entre los ingredientes de una educación íntegra. En este proceso de revalorización de las enseñanzas artísticas y de la conciencia cultural, son diferentes los estudios que han tenido en cuenta las aportaciones de agentes externos a la enseñanza reglada e implicados en la educación en artes (Alonso, 2011; Fontal, Marín y García, 2015; Huerta, 2010; Huerta, 2019; de Juan, 2019; Salido, 2017): las instituciones museísticas y centros de exposiciones se han convertido, de un tiempo a esta parte, en impulsores de experiencias estéticas y proyectos didácticos que han permitido dar a conocer la génesis de sus colecciones a colectivos de diferente clase y condición.

Tal y como quedó puesto de manifiesto en el desarrollo del estudio de caso, el nuevo concepto de museo como ente pedagógico permitió dar respuesta a una educación artística que, sin olvidar la importancia del proceso creativo y del disfrute con la observación, se nutre de un importante aporte histórico y cultural. Las propuestas educativas de los gabinetes didácticos de los centros museísticos, ajustadas a los intereses de sus visitantes y articuladas desde un punto de vista experimental, se convirtieron en un referente de primer orden ante un cambio en el paradigma de la pedagogía de las artes. Como no podía ser de otra manera, la mirada a lo artístico desde la óptica de diferentes contextos de la educación no formal debe ser considerada como una estrategia clave en la formación inicial del profesorado de arte.

Conscientes, por otra parte, de estar ante un ambiente de cambio sin precedentes en la manera de enseñar y aprender, en el estudio de caso desarrollado se tuvieron en consideración las posibilidades formativas del modelo ABP dadas a conocer en estudios de diferente naturaleza (Fajardo y Gil, 2019; García y Basilotta, 2017; Jumaat, Rekalde y García, 2015; Martín y Rodríguez, 2015; Tasir y otros, 2017; Thomas, 2000; Vergara, 2016). En este sentido, una de las principales aportaciones de esta metodología activa a la educación en artes derivó de la ya mencionada vinculación de la parte conceptual, que en nuestro caso adquirió un enfoque patrimonial y reflexivo sobre lo que han supuesto los cambios estéticos en la manera de crear, con la observación de la obra, la experimentación artística y el ámbito técnico. Por un lado, este planteamiento basado en la investigación permitió el desarrollo de

estrategias para seleccionar y archivar información; mientras, se pusieron en marcha procesos de aprendizaje que evidenciaron el papel de la educación artística ante una formación competencial que remarca la importancia de la conciencia cultural². Por otro lado, y ante la necesidad de tratar aspectos procedimentales vinculados a la destreza y el manejo de la técnica que son propios de esta disciplina, el análisis de la obra de arte que derivó de este proceso de investigación supuso aclarar las ideas en torno a procedimientos creativos y de composición cuya comprensión resulta a veces complicada por su carácter abstracto.

Desde la perspectiva del ABP, cabe destacar cómo la resolución de las problemáticas planteadas en cada proyecto se colocó en la base de una metamorfosis en el recuerdo de los métodos con los que el grupo de investigación fue formado en su paso por las diferentes etapas de la educación obligatoria: frente a una manipulación de materiales que lejos queda de los verdaderos fines de la disciplina, la puesta en práctica de pequeñas investigaciones que articularon la parte creativa y de observación facilitó el desarrollo de una nueva conciencia en torno a lo que debe ser la educación artística. Entendemos, pues, que la vocación humanista del profesorado de arte advertida por Huerta (2019) debe facilitar el acceso al patrimonio y ser una pieza clave en el desarrollo de una inteligencia artística acorde con la realidad de la sociedad contemporánea.

En otro orden de cosas, cabe destacar en esta discusión de resultados cómo el conocimiento y la experiencia del currículo deben colocarse en un lugar privilegiado en la formación inicial de docentes por ser el marco de referencia del trabajo en las aulas. En este sentido, y lejos de entrar a valorar la eficacia de los planes de estudios de los grados universitarios y del currículo en lo que a educación artística atañe, la propuesta de investigación descrita anteriormente evidenció entre sus resultados que la universidad debe ser un elemento activo en el diseño del último. Es por ello por lo que, desde las valoraciones previas para la puesta en práctica del proyecto a la evaluación de los resultados, se tuvo en cuenta la necesaria vinculación del marco legal de la etapa educativa con las competencias didáctico-disciplinares recogidas en el plan de estudios del Grado. Esta línea de actuación permitió conocer las limitaciones con las que cuenta el docente a la hora de dar respuesta al planteamiento del currículo, así como reflexionar sobre cuáles deben ser las estrategias a seguir para abordar con éxito la formación de docentes de arte.

En este último contexto, el de la formación pedagógica del profesorado, una de las principales problemáticas manifestadas por el grupo de investigación se relacionó con la obligación de fijar una estrategia de evaluación clara, objetiva, constructiva y que dé respuesta a los requerimientos legales. Estamos ante uno de los aspectos clave del proceso educativo que, para el caso concreto de la educación

² En el caso de la Fig. 1, el producto final del proyecto que representa es fruto de una investigación sobre de la obra *El hijo del hombre* (1964), de Rene Magritte, y la estética de la abstracción geométrica en Theo van Doesburg (1833-1931). Desde la referencia creativa dada, se permitió transformar la imagen para descubrir interpretaciones diferentes.

artística, presenta cierta problemática ante el predominio de criterios estéticos y de un componente emocional propio de la actividad expresiva (Fontal, Marín y García, 2015). Además, en el contexto educativo actual somos conscientes de que mientras el concepto de competencia ha calado por igual en todas las etapas educativas, incluida la universitaria, el de estándar de aprendizaje que forma parte de los últimos desarrollos curriculares para la etapa de Educación Primaria debe ser un claro motivo de reflexión en la formación de docentes: sus tipologías y las ponderaciones para la evaluación exigidas por el marco legal de cada comunidad autónoma generaron ciertas dudas entre el colectivo de futuros y futuras docentes. Según establece la normativa estatal en materia educativa, este elemento curricular se corresponde con “especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014).

Conscientes, por otra parte, de las recomendaciones de la administración educativa de generar instrumentos de evaluación como rúbricas o matrices que permitan medir el nivel de desempeño competencial (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015b), uno de los resultados a destacar de este estudio de caso se relaciona con la demanda del docente de una formación para el diseño de esquemas de evaluación generalistas y que permitan evaluar propuestas didácticas en una misma área de conocimiento. En nuestro caso, se manifestaron mejoras considerables en el desarrollo de estrategias de evaluación tras fijar un mismo modelo de matriz para todos los proyectos desarrollados a lo largo de esta experiencia formativa, sobre todo vinculadas con las posibilidades de la herramienta para aportar objetividad a un proceso que, por su naturaleza, está cargado de grandes tintes de subjetividad.

Con la finalidad de especificar diferentes conductas descriptivas de los estándares de aprendizaje básicos, intermedios y avanzados que establece la normativa de Educación Primaria en Castilla-La Mancha (Consejería de Educación, Cultura y Deportes, 2015b), así como fijar una relación de aquellos con el resto de los elementos curriculares, la matriz de evaluación diseñada se articuló atendiendo al siguiente esquema:

Tabla 1
Modelo de matriz para la evaluación de modelos de ABP artísticos.

Contenido (Bloque)	Referencias legales				Concreción de estándares y niveles de logro				
	Criterio de evaluación	Estándar de aprendizaje	Carácter (B/I/A)	Comp. Clave	A	B	C	D	E

Fuente: Elaboración propia.

La concreción de los estándares de aprendizaje y los niveles de logro, que, en nuestro caso, se sirvieron del producto final y su proceso de creación como instrumentos de evaluación, respondieron a los siguientes descriptores cualitativos:

Tabla 2

Correspondencia de valores cuantitativos con la evaluación cualitativa.

Niveles de logro		Descripción cualitativa
A	No conseguido	El producto final y/o su proceso de creación no responden al planteamiento del estándar de aprendizaje evaluable relacionado con los objetivos generales del proyecto y con la pregunta faro.
B	No conseguido	Los instrumentos de evaluación seleccionados no responden de manera clara a las exigencias del estándar de aprendizaje evaluable ni a las de los elementos curriculares relacionados, pero se demuestra una comprensión parcial del mismo en relación con la pregunta faro.
C	Conseguido	Los instrumentos de evaluación demuestran la comprensión de los contenidos relacionados con el estándar de aprendizaje evaluable, pero las evidencias presentadas requieren de ciertas mejoras para evidenciar una comprensión total del problema planteado y dar respuesta a la pregunta faro.
D	Conseguido	Se presentan todas las evidencias de evaluación exigidas para dar respuesta al estándar de aprendizaje, pero con carencias fácilmente subsanables: se demuestra una considerable comprensión del problema planteado en la pregunta faro.
E	Conseguido	Se aportan todas las evidencias de evaluación exigidas y con una calidad suficiente para dar respuesta al planteamiento del estándar de aprendizaje evaluable: se demuestra una total comprensión del problema planteado en la pregunta faro.

Fuente: Elaboración propia.

El trabajo en el aula a través de rúbricas puso de manifiesto otros procesos propios de una evaluación constructiva que también deben protagonizar la práctica docente: se valoraron, en este sentido, las posibilidades que la concreción de estándares ofrece para llevar a cabo prácticas de coevaluación y autoevaluación que permitan al discente avanzar en el camino a la excelencia. Mientras, el docente encuentra en la rúbrica un medio que facilita la muy cuestionada pero obligatoria tarea de calificar. Si bien es cierto, para que estas matrices cumplan con estas finalidades, no se ha de olvidar la necesidad de validación de las mismas. El diseño de rúbricas requiere, pues, de la resolución de las propuestas didácticas en colaboración con otros profesionales implicados en el proceso educativo, pues, a partir de la enmienda a los principales errores y del análisis de las dificultades detectadas se podrán concretar los estándares de aprendizaje en aras de una evaluación lo más objetiva posible y que responda a distintos niveles de logro claramente definidos.

Desde esta perspectiva, la evaluación se convierte en un acto de reflexión sobre el aprendizaje desarrollado a lo largo de un proyecto, en un proceso más formativo que de control. No cabe la menor de las dudas en que cualquier intervención didáctica debe facilitar los medios para que el discente conozca cuál ha sido su proceso de aprendizaje, cómo influye lo que ha aprendido en su forma de comprender la realidad fuera de los límites del aula y en su relación con la comunidad, y qué nuevas necesidades de aprendizaje deben marcar los derroteros de su progresión formativa. Además, y a la luz de los resultados obtenidos, el docente será capaz de establecer

medidas para orientar su acción pedagógica de una forma operativa que dé respuesta a las exigencias de la educación competencial y el aprendizaje permanente.

En otro orden de cosas, resulta de interés destacar entre los resultados obtenidos algunas dificultades planteadas por el grupo de investigación ante la puesta en práctica del ABP de naturaleza artística, en este caso, en la etapa de Educación Primaria. Desde el análisis de la progresión de conocimientos que plantea el currículo, y tras la aplicación a contextos escolares llevada a cabo en el marco de la asignatura Trabajo Fin de Grado, se evidenció la necesidad de afianzar estrategias pedagógicas que faciliten un mayor seguimiento y apoyo en los primeros cursos de la etapa educativa. Por el contrario, en el caso de los estudiantes de cursos más avanzados y, en consecuencia, mejor formados artísticamente hablando, un apoyo excesivo en la resolución del proyecto haría que este modelo pedagógico perdiera parte de su efectividad. Además, las limitaciones temporales a las que se ha visto sometida la educación artística en las últimas reformas educativas deben ser tenidas en cuenta, pues determinan claramente la aplicación del ABP en esta área de conocimiento.

Por último, y a modo de cierre de la discusión de los resultados, cabe señalar cómo el grupo de investigación compartió la visión de quienes defienden que, frente al encorsetamiento de los entornos de enseñanza más tradicionales, los destinatarios de propuestas didácticas fundamentadas en el método ABP, en cualquier etapa educativa y sin excluir la formación de docentes, manifiestan una mejor capacidad para la resolución de problemas y el desarrollo grupal del conocimiento, muestran más compromiso con su formación y mejoran su autosuficiencia y capacidad para prestar atención y valorar el proceso de su aprendizaje (Chen & Yang, 2019; Fajardo y Gil, 2019; Finkelstein y otros, 2010; Vergara, 2016; Walker y Learv, 2009). Para el caso concreto de un proyecto de naturaleza artística, este método permitió el planteamiento de estrategias de intervención en las aulas que dieron cabida a los requerimientos de una educación íntegra y de calidad. Mientras, se pusieron en tela de juicio los supuestos erróneos sobre las finalidades de una disciplina que tradicionalmente no tuvo en consideración el papel de las artes, del patrimonio y de las imágenes en educación. De ahí que la formación inicial de docentes de educación artística deba tener muy presentes teorías como las que Howard Gardner (1994) ya aventuraba sobre los diseños de nuestra área de conocimiento. Somos conscientes, en este sentido, de la necesidad de dinamizar los procesos de formación a través de recursos y métodos para la enseñanza de las artes y para la evaluación que evidencien el valor de lo cultural y, como no podía ser de otra manera, que permitan concretar diferentes niveles de aprendizaje ante la diversidad y las particularidades del colectivo a educar.

5. Conclusión

En las últimas décadas, nos hemos visto inmersos en un movimiento de cambios sin precedentes que ha supuesto una profunda transformación en la manera de entender la educación artística. Han sido numerosos los especialistas que, desde diferentes perspectivas, se han preocupado por visibilizar la importancia de las

imágenes y de las artes para el desarrollo de capacidades indispensables en la formación integral del estudiantado. Este proceso de revisión de nuestra área de conocimiento ha permitido dar a conocer las verdaderas finalidades de una disciplina que ha concitado con éxito las habilidades creativas y de observación con la historia de las artes plásticas y visuales.

En este contexto de renovación y metamorfosis, una de las primeras conclusiones a destacar en relación con el proyecto desarrollado se relaciona con la necesidad de reflexionar sobre el concepto que la sociedad, en general, y el colectivo de docentes, de manera particular, tienen de la educación artística como área de conocimiento. La mirada al pasado y al presente de nuestra disciplina debe convertirse en el fundamento de una revolución en los principios metodológicos que tradicionalmente han caracterizado la enseñanza de las artes y que mira al futuro. De ahí que se concluya señalando cómo la estimulación del recuerdo entre el colectivo de docentes en formación evidencia que, hasta hace relativamente poco tiempo, las enseñanzas artísticas en el aula de Primaria estuvieron ancladas a unos principios academicistas que desvirtuaron las posibilidades de la educación en artes: la transformación de materiales a través de la manipulación o el dibujo y el uso de manuales caracterizaron la mayor parte de una formación que acusa un escaso aporte hacia el desarrollo de la conciencia cultural. La práctica docente ante la realidad del área en el siglo XXI requiere, en este sentido, de procesos de aprendizaje que pongan de manifiesto la importante repercusión del arte y su aporte cultural en educación.

Dada la consolidación del ABP como estrategia metodológica en las distintas etapas de la educación reglada, cabe destacar entre las conclusiones obtenidas lo que este modelo supone para un área de conocimiento en continuo cambio y, de manera concreta, para la formación inicial del profesorado de arte de Educación Primaria. Entre las principales aportaciones de esta metodología activa, cabe destacar las posibilidades que ofrece el ABP para establecer un equilibrio entre teoría y práctica en la pedagogía de las artes, sin perder de vista, además, un componente humanista que también es propio de nuestra área de conocimiento. La investigación, el aprendizaje compartido, la conexión con la obra de arte y su componente cultural, o el proceso creativo que deriva del trabajo por proyectos son ingredientes propios de una disciplina que responde a nuevos criterios formativos.

En este proceso de transformación de la enseñanza artística en las aulas desde el modelo ABP, las instituciones para la enseñanza no reglada preocupadas por la educación en las artes deben ser una referencia de primer orden. El paso del concepto de museo como contenedor de obras de arte a un modelo mucho más pedagógico y didáctico ha puesto de manifiesto la preocupación por hacer más accesible el conocimiento que emana de la obra de arte. Es por ello por lo que, en la formación de docentes, debe primar un acercamiento a los programas educativos de los gabinetes didácticos de diferentes organizaciones e instituciones museísticas, pues, por sus características, pueden considerarse como nexo de unión entre las exigencias del área de conocimiento y la puesta en marcha de metodologías activas que deben primar en las aulas del siglo XXI.

En el contexto de la formación inicial de docentes se hace necesario, además, acercarse y analizar con detalle la organización curricular del área, pues permite aproximar una parte de la escuela a la universidad. Por un lado, el análisis de los márgenes establecidos por los estándares de aprendizaje facilita el diseño de procesos formativos acordes con las necesidades de la etapa educativa y los conocimientos mínimos a adquirir por el estudiantado; en este proceso, resulta fundamental atender los requerimientos de una evaluación que, desde el conocimiento de los planteamientos curriculares del área, debe centrarse en los aprendizajes aportados por el proceso de ejecución del ABP más que en criterios estéticos asociados al producto final. Por otro lado, una revisión de la realidad de la disciplina en el marco legal habilita la entrada en escena de estrategias para una formación artística que, sin olvidar los requerimientos de la etapa educativa, puede exceder unas demarcaciones curriculares que no deben limitar las necesidades e intereses del discente.

Por último, hemos de destacar cuáles son las limitaciones para afrontar el cambio de paradigma metodológico en educación artística desde la perspectiva del ABP. La experiencia aportada por las alumnas de Trabajo Fin de Grado, cuyas propuestas experimentales versaron sobre la puesta en marcha de proyectos en colegios de diferente clase y condición, evidencia una falta de correspondencia entre la dedicación horaria a las asignaturas de naturaleza artística en Primaria y los requerimientos temporales de este método. Las enseñanzas artísticas, según la mirada de estas estudiantes en formación a la realidad de la escuela, quedan relegadas a un segundo plano: la puesta en marcha de proyectos de inmersión lingüística, que suponen una modificación en los procesos de enseñanza de nuestra área de conocimiento, o la escasa valoración de la disciplina en las últimas reformas educativas han influido de manera negativa en la conexión entre arte, patrimonio y educación. Ante una limitación impuesta, cabe destacar la necesidad de que el ABP en la formación inicial de docentes se convierta en una experiencia a largo plazo y se caracterice por la amplitud de conocimientos, pues es esta la orientación que debe adquirir este modelo en las aulas de Educación Primaria para que se vean satisfechas sus oportunidades de aprendizaje. Es fundamental, pues, considerar en la formación de docentes el hándicap derivado de esas cuestiones temporales y formativas aplicadas a esta área de conocimiento desde la administración educativa, pues, en un futuro próximo, van a condicionar la práctica profesional de aquellos. Además, no hemos de olvidar la problemática derivada de las carencias en la formación artística de base que, en muchas ocasiones, manifiestan quienes aspiran a alcanzar la condición de profesionales de la educación.

En definitiva, y a modo de cierre de todo lo tratado, los resultados y las reflexiones derivadas del estudio de caso se presentan como una experiencia de innovación docente que, de cara a la comunidad científica implicada en la formación del profesorado de arte para Primaria, concreta la aplicación de una metodología activa que permite fortalecer las habilidades pedagógicas y la formación disciplinar del colectivo de maestros y maestras ante las exigencias de un área de conocimiento renovada. Son estos los responsables directos de hacer valer el papel del arte y la cultura en las aulas, por lo que no se ha de minusvalorar la necesidad de revisar y

actualizar el concepto de educación artística: desde la valoración de las particularidades de la disciplina con el colectivo de docentes en formación, la universidad será capaz de dar respuesta a los planteamientos y las exigencias de la escuela y la sociedad contemporáneas.

Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Catarata.
- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art Thinking. Como el arte puede transformar la educación*. Paidós.
- Aguirre, I. (2007). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia artística*. Octaedro.
- Aguirre, I. y Giráldez, A. (2009). Fundamentos curriculares de la educación artística. En L. Jiménez, I. Aguirre y L. Gouvêa (Coords.). *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 75-88). Fundación Santillana.
- Alonso, A. (2011). La visita al museo como parte de la formación inicial del profesorado en Educación Artística. *Arte y Políticas de Identidad*, 5, 43-60. Recuperado de <https://revistas.um.es/reapi/article/view/146211>
- Caeiro, M. (2018). Aprendizaje Basado en la Creación y educación artística: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(1), 159-177. DOI: <https://doi.org/10.5209/ARIS.57043>
- Chen C-H & Yang, Y. C. (2019). Revisiting the effects of project-based learning on students' academic achievement: A meta-analysis investigating moderators. *Educational Research Review*, 26, 71-81. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.11.001>
- Consejería de Educación, Cultura y Deportes (2015). Resolución de 11/03/2015, de la Dirección General de Organización, Calidad Educativa y Formación Profesional, por la que se concreta la categorización, la ponderación y la asociación con las competencias clave, por áreas de conocimiento y cursos, de los estándares de aprendizaje evaluables, publicados en el Decreto 54/2014, de 10 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*, 55, XXXIV, de 20 de marzo. Recuperado de <http://www.educa.jccm.es/es/sistema-educativo/decretos-curriculo/competencias-clave>
- Constantinou, C. y Nicolaou, S. (2018). Motivation, Challenges, Support (MCS) Cycle Model for the Development of PBL Tutors. *Qualitative Research in Education*, 7(1). Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1173296>

- Dirección General de Cultura y Educación (2018). *El Aprendizaje basado en Proyectos en el área de Educación Artística*. Provincia. Recuperado de <https://cutt.ly/CeQ4Oq3>
- Fajardo, E. y Gil, B. (2019). El Aprendizaje Basado en Proyectos y su relación con el desarrollo de competencias asociadas al trabajo colaborativo. *Revista Amauta*, 17(33), 103-118. DOI: <http://dx.doi.org/10.15648/am.33.2019.8>
- Finkelstein, N., Hanson T., Huang., C. W., Hirschman, B. & Huang, M. (2010). *Effects of problem-based economics on high school economics instruction*. WestEd. Recuperado de https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/west/pdf/REL_20104012.pdf
- Fontal, O., Marín, S. y García, S. (2015). *Educación de las artes visuales y plásticas en Educación Primaria*. Paraninfo.
- García, A. y Basilotta, V. (2017). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 113-131 DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.246811>
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós.
- Gude, O. (2013). New school art styles: The project of art education. *Art Education*, 66(1), 6-15. DOI: <https://doi.org/10.1080/00043125.2013.11519203>
- Hammond, M. (2013). Problem-based learning in the engineering curriculum - Is it suitable for first year undergraduates? *Inspiring Academic Practice*, 1(1). Recuperado de <https://education.exeter.ac.uk/ojs/index.php/inspire/article/view/9>
- Hervás, D. (2015). #ABPA, aprendizaje basado en proyectos artísticos. *Aula de Secundaria*, 15, 17-22. Recuperado de <https://www.grao.com/es/producto/abpa-aprendizaje-basado-en-proyectos-artisticos-as01577960>
- Huerta, R. (2010). Maestros y museos. *Educar desde la invisibilidad*. UVA.
- Huerta, R. (2019). *Arte para primaria*. UOC.
- Imaz, J. I. (2015). Aprendizaje Basado en Proyectos en los grados de Pedagogía y Educación Social: “¿Cómo ha cambiado tu ciudad?” *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 679-696. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44665
- Jiménez, L., Aguirre, I. y Pimentel, L. G. (2009). Introducción. En L. Jiménez, I. Aguirre y L. Gouvêa (Coords.). *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 11-14). Fundación Santillana.

- de Juan, S. (2019). *Formas de acción. Apuntes situados sobre la formación artística del profesorado, 2018-2019*. Fundación Carasso. Recuperado de https://www.fondationcarasso.org/wp-content/uploads/2020/01/FORMAS-DE-ACCION_SOFIA-DE-JUAN.pdf
- Jumaat, N. F., Tasir, Z., Halim, N. D. A y Ashari, Z.M. (2017). Project-Based Learning from constructivism point of view. *Journal of Computational and Theoretical Nanoscience*, 23(8), 7904-7906. DOI: <https://doi.org/10.1166/asl.2017.9605>
- Kaldi, S., Filippatou, D., & Govaris, C. (2011). Project-based learning in primary schools: effects on pupils' learning and attitudes. *Education 3-13*, 39, 35-47. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004270903179538>
- Kalyoncu, R. y Tepecik, A. (2010). An application of Project-Based Learning in an urban project topic in the Visual Arts course in 8th classes of Primary Education. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(4), 2409-2430. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ919879>
- Kilpatrick, W. (1926). *Foundations of method. Informals talks on teaching*. Macmillan. Recuperado de <https://archive.org/details/foundationsofmet027604mbp/page/n7>
- Knoll, M. (1997). The project method: Its vocational education origin and international development. *Journal of Industrial Teacher Education*, 34(3), 59-80. Recuperado de <https://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html>
- Kokotsaki, D., Menzies, V., & Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools*, 19(3), 267-277. DOI: <https://doi.org/10.1177/1365480216659733>
- Llorente, A., Angoso, D., Fernández, B. y Bernárdez, C. (2005). *Las técnicas artísticas. Cuaderno de actividades*. El siglo XX. Akal.
- Martín, A. y Rodríguez, S. (2015). Motivación en alumnos de Primaria en aulas con metodología basada en Proyectos. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Vol. Extr.*(1), 59-62. DOI: 10.17979/reipe.2015.0.01.314
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 1 de marzo, 19349-19420. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015a). *Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria*. MECD. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/aprendizaje-basado-en-proyectos-infantil-primaria-y-secundaria/educacion-infantil-y-primaria-educacion-secundaria-material-didactico/20588>

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015b). Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 25, de 29 de enero, 6986-7003. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2015-738>
- Molina, M. P. (2019). El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la formación metodológica del profesorado del Grado de Educación Primaria. *Enseñanza & Teaching*, 37(1), 123-137. Recuperado de <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/20444>
- Morales, P. (2018). Aprendizaje basado en problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico ¿una relación vinculante? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 91-108. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.323371>
- Navarro, I., González, C. y Botella, P. (2015). Aprendizaje Basado en Proyectos: diferencias percibidas en la adquisición de competencias por el alumnado universitario. *Revista de Psicología y Educación*, 10(1), 55-76. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10045/57386>
- Ortega, A. (2005). El estudio de caso: implicaciones epistemológicas de un método de investigación aplicado a la Educación artística. En R. Marín (Ed.). *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. Editorial Universidad de Granada.
- Prince, M. J. y Felder, M. (2006). Inductive teaching and learning methods: definitions, comparisons and research bases. *Journal of Engineering Education*, 95(2), 123-138. DOI: <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2006.tb00884.x>
- Rekalde, I. y García, J. (2015). El aprendizaje basado en proyectos: un constante desafío. *Innovación educativa*, 25, 219-234. DOI: <https://doi.org/10.15304/ie.25.2304>
- Rodríguez, P., Rico, A., López de Sosa, A. y Ugalde, A. I. (2018). Cómo evaluar una simulación de la metodología por proyectos a través del uso de rúbricas en el Grado de Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 43-63. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.2.315011>
- Salido, P. V. (2017). La educación artística en el contexto de las competencias clave: del diseño a la evaluación de talleres didácticos en la formación de formadores. *Arte, Individuo y Sociedad*, 29(2), 349-368. DOI: <https://doi.org/10.5209/ARIS.54655>

- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. Autodesk Foundation. Recuperado de http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf
- Toledo, P. y Sánchez, J. M. (2018). Aprendizaje basado en Proyectos: una experiencia universitaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 471-491. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7733>
- Torrego, L. y Martínez, S. (2018). Sentido del método de proyectos en una maestra militante en los Movimientos de Renovación Pedagógica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 1-12. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.323181>
- Vergara, J. (2016). *Aprendo porque quiero: el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) paso a paso*. SM.
- Walker, A. y Learv, A. (2009). Problem based learning Meta-Analysis: differences across problem types, implementation types, disciplines and assessment levels. *The Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 3(1), 12-43. Recuperado de https://digitalcommons.usu.edu/itls_facpub/15/
- Zamora, R., Mantilla, M., Pullas, P. Gómez, H. F. (2018). Implicación del modelo de Aprendizaje Basado en Proyectos colaborativos en el contexto universitario. *Revista de Comunicación de la SEECI*. 46, 1-11. DOI: <https://doi.org/10.15198/seeci.2018.46.01-11>

Cómo citar este artículo:

- Salido López, P. V. (2020). Metodologías activas en la formación inicial de docentes: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y educación artística. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 120-143. DOI: [10.30827/profesorado.v24i2.13565](https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.13565)