



Pedro V. Salido López  
María Rosario Irisarri Juste  
(Coords.)

Reflexiones multidisciplinares  
para el tratamiento de la  
competencia artística  
y la formación cultural



Ediciones de la Universidad  
de Castilla-La Mancha



# **Reflexiones multidisciplinares para el tratamiento de la competencia artística y la formación cultural**

Pedro V. Salido López

María Rosario Irisarri Juste

(Coords.)



# **Reflexiones multidisciplinares para el tratamiento de la competencia artística y la formación cultural**

Pedro V. Salido López

María Rosario Irisarri Juste

(Coords.)



Ediciones de la Universidad  
de Castilla-La Mancha

Cuenca, 2021

© de los textos e ilustraciones: sus autores

© de la edición: Universidad de Castilla-La Mancha

Edita: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Imagen de cubierta: *Dos mujeres thaitianas*, 1899. Paul Gaugin. Metropolitan Museum of Art.

Colección JORNADAS Y CONGRESOS n.º 29

El proceso de selección de originales se ajusta a los criterios específicos del campo 10 de la CENEAI para los sexenios de investigación, en el que se indica que la admisión de los trabajos publicados en las actas de congresos debe responder a criterios de calidad equiparables a los exigidos en las revistas científicas.



Esta editorial es miembro de la UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización de sus publicaciones a nivel nacional e internacional.

I.S.S.N.: 2697-049X

I.S.B.N.: 978-84-9044-440-5

D.O.I.: [http://doi.org/10.18239/jornadas\\_2021.29.00](http://doi.org/10.18239/jornadas_2021.29.00)



Esta obra se encuentra bajo una licencia internacional Creative Commons CC BY 4.0. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra no incluida en la licencia Creative Commons CC BY 4.0 solo puede ser realizada con la autorización expresa de los titulares, salvo excepción prevista por la ley. Puede Vd. acceder al texto completo de la licencia en este enlace: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>

Hecho en España (U.E.) – *Made in Spain (E.U.)*

# ÍNDICE

## Introducción

- Reflexiones multidisciplinares para una educación por competencias: a propósito del desarrollo cultural y la formación artística ..... 11  
*Pedro V. Salido López*

## Parte I. Visiones multidisciplinares sobre el tratamiento de la competencia artística

- Manifiesto por la Didáctica de la Historia..... 15  
*Beatrice Borghi y Rolando Dondarini*
- El museo como espacio educativo para el desarrollo de competencias culturales y artísticas en la formación del profesorado de Educación Primaria. Experiencias formativas en el Museo de Ciudad Real/Convento de la Merced ..... 27  
*Pilar Molina Chamizo y Óscar Jerez García*
- Processo criativo e prática pedagógica na formação do educador enquanto sujeito cultural..... 45  
*Joana Matos, Joana Ferreira y Teresa Matos Pereira*
- Formación artística competencial en contextos de aprendizaje interdisciplinares ..... 59  
*Pedro V. Salido López*
- Processo Criativo, Aprendizagens e Conhecimento: uma abordagem interdisciplinar em artes visuais ..... 75  
*Teresa Matos Pereira y Sandra Antunes*
- Alternativas artísticas para trabajar la concienciación cultural en Educación Infantil a través de los diaporamas..... 87  
*M<sup>a</sup> del Mar Bernabé Villodre*
- Música, interdisciplinariedad y aprendizaje cooperativo: análisis de una intervención en el área literaria de la formación inicial del docente ..... 103  
*Javier Benito Blanco*

Música moderna e integración sociocultural en el aula de Educación Primaria.....	115
<i>Mª del Mar Bernabé Villodre, Desirée García Gil</i>	
La competencia en conciencia cultural y expresiones artísticas como medio de atender a la diversidad .....	125
<i>Javier Rodríguez Torres, Óscar Gómez Jiménez</i>	
Estudio de caso con diagnóstico de TDA-H: influencia de las Artes Plásticas en el rendimiento académico del lenguaje.....	135
<i>Mª del Pilar Aparicio-Flores, Rosa Pilar Esteve-Faubel</i>	
Fundamentos de la neuroeducación en los procesos creativos.....	145
<i>María del Prado Camacho Alarcón</i>	
Espaço Poético: conceito, prática e conhecimento artístico .....	155
<i>Teresa Matos Pereira, Kátia Sá</i>	
De <i>Ben-Hur</i> a <i>Los Vengadores</i> : el cine en el aula de Física y Química .....	167
<i>Leticia Isabel Cabezas Bermejo</i>	
Proyecto de Innovación Educativa: Art around us!.....	179
<i>Ángela López Caballero, Cristina Díaz de la Fuente y Nieves Muelas Yunta</i>	
Proyecto de Innovación Educativa: Luces, Cámara y Acción .....	189
<i>Ángela López Caballero, Cristina Díaz de la Fuente y Nieves Muelas Yunta</i>	
Desarrollo de habilidades cognitivas en el aula bilingüe de <i>Natural Science</i> mediante el uso de actividades plásticas .....	197
<i>Esther Nieto Moreno de Diezmas y Ana Belén Gómez Muñoz</i>	
Cómo enseñar y aprender por competencias en Programas Bilingües (AICLE/CLIL): el caso de la Educación Artística.....	207
<i>Esther Nieto Moreno de Diezmas y M.ª Cristina Ortiz Calero</i>	
Qué evaluar en una representación teatral en Educación Primaria.....	217
<i>Pedro César Mellado Moreno, Montserrat Blanco-García y Pablo Sánchez-Antolín</i>	
El docente como “mediador cultural” desde la Bildung, ante el desafío de las políticas educativas.....	227
<i>Abigail Gualito Atanasio y Flor Angélica Hermida Miralrío</i>	
Proyectos artísticos de visualización de datos, como modelo para el desarrollo de la competencia de colaboración interdisciplinar .....	235
<i>Kepa Landa</i>	

## Parte II. El componente cultural de la competencia artística

Interpretación históricamente informada (HIP) como modelo de investigación artística: estudio de la articulación y del movimiento del arco en la obra para violín solo de J. S. Bach.....	251
<i>Nieves Pascual León y Pablo Martos Lozano</i>	
La reinención del mundo infantil. <i>Ricostruzione futurista dell'universo</i> y el juguete de vanguardia italiano: nexos e influencias en el diseño italiano contemporáneo.....	261
<i>Juan Agustín Mancebo Roca</i>	

Lecturas de género en la ciudad. Cuatro itinerarios didácticos por la estatuaría femenina de Ciudad Real .....	279
<i>Isabel Rodrigo Villena</i>	
La historiografía feminista: una apuesta frente a la invisibilidad .....	297
<i>M<sup>a</sup> Soledad Ruiz Corcuera</i>	
Experiencia de recuperación didáctica de un tema musical popularizado a través del cine: “Don Quijote” (Augusto Algeró).....	307
<i>Virginia Sánchez Rodríguez</i>	
Música y dispositivos móviles. La historia de la música en códigos QR.....	321
<i>Narciso José López García, María del Valle de Moya Martínez y Raquel Bravo Marín</i>	
Música Popular Contemporánea y Educación en Valores: La Movida Madrileña en el Grado en Maestro de Educación Primaria .....	331
<i>José María Peñalver Vilar</i>	
La Historia del Arte en el aula. Del desconocimiento a la integración.....	337
<i>Sara Bastante Valero y María Delgado Martín</i>	
La institucionalización del viaje como método didáctico: la Sociedad Española de Excursiones y sus boletines .....	345
<i>Julia Martínez Cano</i>	
La memoria en imágenes: un modelo de innovación docente mediante la fotografía histórica.....	353
<i>Víctor Iniesta Sepúlveda</i>	
Valores culturais e a representação artística dos animais .....	359
<i>António Almeida y Rafael Sumozas</i>	



# Formación artística competencial en contextos de aprendizaje interdisciplinares

Pedro V. Salido López

Universidad de Castilla-La Mancha

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

[http://doi.org/10.18239/jornadas\\_2021.29.04](http://doi.org/10.18239/jornadas_2021.29.04)

## 1. INTRODUCCIÓN

Hace algo más de una década, el concepto de competencia fue causa de una destacada metamorfosis en el panorama educativo de todo el territorio de la Unión Europea. Esta moda curricular supuso un nuevo enfoque en las propuestas pedagógicas y didácticas de las diferentes áreas de conocimiento y etapas de la educación formal. Con la referencia de las principales novedades experimentadas en el mundo laboral y profesional, el nuevo enfoque formativo pretendió establecer directrices para que los individuos alcanzaran un pleno desarrollo personal y social acorde con las demandas de un mundo cada día más globalizado.

Como no podía ser de otra manera, la formación artística no permaneció ajena a esta revolución educativa. La flexibilidad de los contenidos del área fue objeto de reflexiones pedagógicas de diferente índole por facilitar el desarrollo transversal de las competencias referidas al fomento de habilidades para un aprendizaje permanente a lo largo de la vida, para el desarrollo de la iniciativa personal y de una necesaria educación en valores.

Ante este potencial del arte y sus lenguajes para atender las demandas de un aprendizaje íntegro y de calidad, desde la formación inicial de docentes debe plantearse una reflexión en torno al pasado, presente y futuro de esta disciplina. En este sentido, son ya numerosos los trabajos que, frente a la asociación de las enseñanzas artísticas con prácticas manuales que poco tienen que ver con la mencionada formación competencial, han dado a conocer tendencias pedagógicas que han establecido nuevas perspectivas temáticas y metodológicas ante el potencial pedagógico de las artes (Acaso, 2009: 129).

Conscientes de esta realidad de cambio, en este trabajo se recogen los resultados de un proyecto que, con un carácter interdisciplinar, pretende colmar la formación artística en el contexto de las competencias clave establecidas en la recomendación europea para el aprendizaje permanente (Consejo de la Unión Europea, 2018). Este proceso formativo parte del conocimiento del currículo y de las finalidades de la Educación artística como estrategia para una reflexión compartida en torno a la pedagogía del arte. El resultado final de este proyecto incluye el establecimiento de las directrices básicas para el diseño de propuestas didácticas en

nuestra área de conocimiento que permitan integrar los diferentes elementos curriculares en un contexto curricular vertebrado por una formación competencial.

## 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Los cambios manifestados en el diseño del currículo educativo para todo el territorio español en los últimos años han supuesto un nuevo concepto de escuela. La entrada en escena de términos como el de competencia, entre otros muchos aspectos, ha sido causa de la revisión de los modelos pedagógicos y didácticos precedentes en todas las etapas educativas y áreas de conocimiento (Coll, 2007; Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2011; Salido-López, 2017).

Ante esta situación, el rol del docente de Educación artística debe ser revisado con especial interés ante el nuevo enfoque competencial del currículo. Frente a las clásicas metodologías asociadas a la práctica artística de aula, el docente de la segunda década del siglo XXI ha de otorgar un lugar privilegiado al conocimiento y la valoración crítica de las obras más representativas del patrimonio cultural y artístico, así como al tratamiento de las posibilidades expresivas que ofrecen los lenguajes del arte. Desde esta perspectiva se conseguirá dar una respuesta de éxito a una formación artística renovada y acorde con los más novedosos planteamientos pedagógicos y didácticos.

En esta orientación formativa, no se ha de olvidar que el papel del museo como “catalizador de actividades educativas” (Huerta, 2010, 13) juega un papel fundamental. La vinculación de un nuevo concepto de los entornos museísticos, más pedagógicos y didácticos que expositivos, a la escuela se presenta como un recurso de especial interés para atender las demandas curriculares, pues de sobra son conocidas las fortalezas que ofrecen los programas didácticos ofertados por aquellas para el público escolar (*gr.* Calaf y Gutiérrez, 2017). Además, el acercamiento al museo debe ser una referencia de primer orden ante las nuevas perspectivas pedagógicas. En este sentido, se han presentado propuestas que evidencian el importante papel de un enfoque teórico-práctico que facilita la interacción del alumnado y el profesorado con la obra de arte como estrategia para el desarrollo de la cultura y la inteligencia artística (Acaso y Megías, 2017; Huerta, 2019; Salido, 2020). Desde esta perspectiva, el arte y sus lenguajes, se convierten en el trampolín necesario para poner en funcionamiento destrezas perceptivas, comunicativas y de sentido estético que permitan comprender, valorar y disfrutar un importante legado artístico y cultural.

En nuestro caso, el desarrollo de estas destrezas pedagógicas en la formación inicial de docentes se ha llevado a cabo atendiendo a las posibilidades de un proyecto interdisciplinar que, desde la experiencia del currículo, pretende acercar al aula los planteamientos geométricos del Universalismo Constructivo. El lenguaje visual de la obra de artistas como Torres García o Francisco Matto, fundamentado en formas geométricas simples y en la simplificación del color, se presenta en la escuela como una herramienta idónea para el afianzamiento de conceptos propios del área de Matemáticas.

Este enfoque pedagógico en geometría, caracterizado por un importante peso de lo visual, guarda una estrecha relación con la teoría de los niveles de razonamiento propuesta por el matrimonio holandés Van Hiele. Según este modelo, el conocimiento geométrico transcurre por cinco estadios diferentes caracterizados por un aprendizaje progresivo (Jaime y Gutiérrez, 1990; Vargas y Gamboa, 2013; Almendros, 2016). El individuo, en este sentido, parte del reconocimiento visual de las figuras para desarrollar un razonamiento matemático lógico-formal cada vez más complejo. La observación, la experimentación y la comunicación con formas geométricas, por tanto, juegan un papel determinante en las primeras etapas educativas.

### **3. EL PROYECTO DE AULA DESDE LA METODOLOGÍA DE TALLER: MUSEO Y ESCUELA PARA UNA FORMACIÓN ARTÍSTICA COMPETENCIAL**

#### *3.1. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN*

Los nuevos enfoques pedagógicos y didácticos conciben el aprendizaje a partir de modelos metodológicos en los que el discente construye su propio conocimiento de forma activa. Para el caso que nos ocupa, el de la pedagogía del arte, esta renovación debe pasar por atender una correcta formación de docentes con la finalidad de que los principales objetivos de esta disciplina primen sobre el resto de ideales y conceptos que tradicionalmente la han caracterizado. En este proceso formativo, se parte del convencimiento de que el acercamiento del museo a la escuela y el diseño de proyectos educativos que buscan referencias formativas en otras áreas de conocimiento permiten colocar a la Educación artística en el contexto competencial del currículo actual.

Con este planteamiento como referencia, los objetivos perseguidos con esta experiencia formativa son los siguientes:

- Vincular museo y escuela como estrategia para atender las exigencias curriculares y metodológicas de la Educación artística: el concepto de competencia.
- Desarrollar entre los futuros docentes estrategias para diseñar, poner en práctica y evaluar proyectos que permitan enseñar las artes plásticas desde una perspectiva constructorista e interdisciplinar.
- Fomentar entre los futuros profesionales de la Educación actitudes críticas y reflexivas ante el uso del arte y sus lenguajes como herramienta para un aprendizaje colaborativo.

#### *3.2. GRUPO DE INVESTIGACIÓN*

El desarrollo de la experiencia que da cuerpo a este trabajo se ha llevado a cabo con estudiantes del Grado en Maestro en Educación Primaria impartido en la Facultad de Educación de Ciudad Real (Universidad de Castilla-La Mancha) durante el curso académico 2017-18. Como futuros docentes, y desde la reflexión compartida, han participado en el proyecto diseñando, resolviendo y generando materiales para la evaluación de un modelo de taller didáctico que, partiendo de las propuestas de la educación no formal, responde a los retos planteados por una Educación artística renovada.

#### *3.3. METODOLOGÍA*

Atendiendo a los principios de la investigación cualitativa, se ha llevado a cabo un proyecto para la formación inicial de docentes que incluye el diseño, la resolución y la evaluación de talleres didácticos. En el proceso se han utilizado técnicas de recogida de datos muy variadas (registros anecdóticos, notas de campo, observación participante o recopilación de materiales de aula como fuente documental), otorgando un papel destacado a su carácter práctico y contando con la participación de los miembros del grupo de investigación para mejorar la calidad de la enseñanza desde la intervención en el escenario educativo.

### 3.4. DISEÑO, RESOLUCIÓN Y EVALUACIÓN DE TALLERES DIDÁCTICOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES

#### 3.4.1. EL DISEÑO: ESTRUCTURA E ÍTEMS DE CALIDAD

Con la finalidad de que el proceso de enseñanza-aprendizaje diseñado tenga éxito, es imprescindible que esta fase de pre-taller se fundamente en la formación psicopedagógica y didáctica recibida por los integrantes del grupo de investigación y futuros profesionales de la Educación en los dos primeros años de sus estudios de grado. A grandes rasgos, esta formación básica pretende desarrollar competencias para diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje atendiendo al papel que en la sociedad actual ejercen los contextos familiar, social y escolar.

Dada la necesidad de vincular este tipo de propuestas a un contexto educativo y desarrollo curricular concretos, nos hemos servido en este caso del planteamiento curricular que la comunidad de Castilla-La Mancha, en el ejercicio de sus competencias en Educación, ha diseñado para la etapa de Primaria y el área de Educación artística (Consejería de Educación, Cultura y Deportes, 2014).

La estructura del taller y los estándares de calidad que el grupo de investigación fijó para cada uno de sus apartados son los siguientes:

##### 1. Título

El título debe ser claro, aportando los datos necesarios para motivar al destinatario y, desde la presentación de la temática, predisponerlo positivamente para enfrentarse al tema a tratar (Tabla 1).

Jugando con la abstracción de las formas: el <i>Universalismo Constructivo</i>
--

Tabla 1. Ejemplo de título

##### 2. Justificación

La justificación debe hacer referencia al marco legal que rige la etapa de la educación a la que se dedica la propuesta didáctica, concretando aspectos derivados de las características del área de conocimiento. Además, resulta de utilidad formular un objetivo general y dar a conocer el medio que planteamos para conseguirlo. Por último, y como estrategia para un aprendizaje constructivista, es obligatorio reflejar la relación de los contenidos con los conocimientos propios de otras áreas ya adquiridos por el destinatario de la propuesta didáctica (Tabla 2).

Esta propuesta de taller se ha formulado atendiendo a las demandas del currículo de Educación Primaria para el área de Educación artística en su 5º curso, determinadas por la <i>Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa</i> (LOMCE), normativa desarrollada para esta etapa en el <i>Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria</i> y el <i>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</i> para el caso del contexto educativo en el que pretendemos aplicar esta propuesta didáctica.
---

Atendiendo a este marco legal, formularemos un taller didáctico en Educación artística con un claro perfil competencial y fundamentado en los tres bloques de contenidos del lenguaje artístico-plástico (educación audiovisual, expresión artística y dibujo geométrico), en los estándares de aprendizaje evaluables y en los criterios de evaluación. Asimismo, se tendrán en cuenta las orientaciones metodológicas recogidas en el mencionado marco legal.

El objetivo general es fomentar entre los estudiantes una cultura eminentemente artística desde el conocimiento, análisis y estudio de estéticas contemporáneas. Para ello, formularemos una propuesta creativa de geometrización de formas con el referente del lenguaje universal, geométrico y abstracto que centra los criterios creativos del Universalismo Constructivo de autores como Torres García o Francisco Matto.

Por último, cabe destacar que este proyecto guarda relación con los conocimientos básicos de geometría incluidos en el área de Matemáticas. Desde el primer año de esta etapa de la Educación se pretende que el discente desarrolle y afiance unos conocimientos geométricos básicos -figuras planas, escala...- para describir, comprender e interpretar situaciones de la vida cotidiana. En este proceso de aprendizaje y afianzamiento de contenidos, el reconocimiento visual de las formas y su representación juegan un papel fundamental, tal y como puso de manifiesto el modelo del matrimonio holandés Van Hiele. Además, y ante la necesidad de vincular el acercamiento al Universalismo Constructivo a un contexto social y cultural concreto, la propuesta establece una estrecha relación con el área de Ciencias Sociales.

Tabla 2. La justificación y su estructura

### 3. Objetivos de etapa

Toda propuesta didáctica debe fundamentarse en unos objetivos de aprendizaje formulados desde lo general a lo particular. En este caso, hemos de partir de las metas formativas fijadas para la etapa educativa en el marco legal de referencia. Con la finalidad de concretar estos objetivos, es aconsejable seleccionar aquellos que guarden una relación con los contenidos a tratar en nuestro planteamiento didáctico, haciendo especial énfasis en aquel que haga referencia directa al área de conocimiento en la que se ubique el proyecto de enseñanza-aprendizaje diseñado (Tabla 3).

De los objetivos que el Real Decreto de enseñanzas mínimas establece para la etapa de Educación Primaria, en esta propuesta didáctica abordaremos los siguientes, con especial incidencia en el objetivo “j” (MECD, 2014, 18502):

- a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.
- d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.
- i) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación, desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.

<p>j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.</p> <p>m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.</p>
--

Tabla 3. Selección de objetivos de etapa

#### 4. Objetivos didácticos

Con la entrada en vigor de la LOMCE, la relación de objetivos específicos debe fundamentarse tanto en los estándares de aprendizaje evaluables fijados en los decretos de enseñanzas mínimas, como en los objetivos de etapa. Estas metas deben cumplir una serie de características que permitan clarificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre las que destacan las siguientes: guardar una relación directa con los contenidos y las competencias; estar formulados en infinitivo; ser concretos y no superar las veinticinco palabras; incluir los ámbitos del concepto, la destreza y la actitud; y no exceder el número de diez (Tabla 4).

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocer las características de la creación bidimensional: proporcionalidad, composición y equilibrio.</li> <li>2. Utilizar Internet y diferentes recursos bibliográficos para buscar imágenes, seleccionar información y organizar el proceso creativo.</li> <li>3. Dominar diferentes técnicas e instrumentos artísticos: procedimientos secos y húmedos.</li> <li>4. Conocer y aplicar correctamente la teoría del color: clasificación, gamas y armonías cromáticas.</li> <li>5. Apreciar y valorar diferentes manifestaciones artísticas del patrimonio cultural.</li> <li>6. Utilizar el lenguaje geométrico como recurso compositivo.</li> <li>7. Presentar trabajos con limpieza y sentido estético.</li> </ol>
--

Tabla 4. La formulación de los objetivos didácticos

#### 5. Competencias clave

Las competencias clave hacen referencia a capacidades para saber desenvolverse en la vida y continuar aprendiendo en contextos que, evidentemente, sobrepasan el marco conceptual de las áreas de conocimiento que estructuran la educación formal. Así lo establece el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (España), considerando que “las competencias (...) se conceptualizan como un saber hacer que se aplica a una diversidad de contextos académicos, sociales y profesionales” (2017: 2). Su adquisición debe ser gradual a lo largo de los cursos que comprende la etapa educativa.

Teniendo en cuenta estas directrices, la recomendación dada para la presentación de las mismas en propuestas didácticas como la planteada es que, de manera breve, se dé a conocer en qué consiste cada competencia y cómo se va a trabajar cada una de ellas en relación con los contenidos del taller (Tabla 5).

La orientación del currículo con un enfoque competencial tiene como base la *Recomendación 2006/962/EC del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18/12/2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Desde las directrices marcadas por esta normativa, y conscientes de la necesidad de desarrollar en el discente las habilidades de diferentes competencias de manera paralela, planteamos las siguientes estrategias de trabajo:

- *Competencia para aprender a aprender (CPAA)*: supone el desarrollo de habilidades para un “aprendizaje permanente (...) en contextos formales, no formales e informales” (MECD, 2017b). La propuesta de taller permitirá al estudiante ser protagonista de su propio aprendizaje ante el carácter constructor dado al enfoque teórico-práctico que lo caracteriza. Además, la motivación a través de las metas creativas planteadas a lo largo del proyecto se presenta como trampolín para la formación competencial en este ámbito del aprendizaje.
- *Conciencia y expresiones culturales (CEC)*: “implica conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico, con una actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales y artísticas” (MECD, 2017b). Además, incluye un componente expresivo en el que la estética o el dominio de los códigos artísticos de comunicación cobran protagonismo. En este proyecto, la CEC se abordará a través de la adquisición de los nuevos conocimientos vinculados al marco cultural en el que surge la obra de artistas como Joaquín Torres García o Francisco Matto y de la creación de obras que, con sentido estético, respondan a una síntesis de forma y color.
- *Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT)*: la competencia matemática implica el desarrollo de la capacidad de aplicar el razonamiento matemático para describir e interpretar fenómenos de naturaleza diferente en su contexto (MECD, 2017b). Desde la propuesta creativa del Universalismo Constructivo se trabajarán aspectos ligados al razonamiento matemático-geométrico como estrategia compositiva.
- *Competencias sociales y cívicas (CSC)*: suponen el desarrollo de habilidades para “interpretar fenómenos y problemas sociales” (MECD, 2017b). La lectura de la obra de arte o el planteamiento de tareas grupales en torno al lenguaje artístico son una estrategia para fomentar el respeto al trabajo y a las producciones tanto propias como ajenas, aspecto este extensible a otras situaciones personales en diferentes contextos.
- *Competencia digital (CD)*: implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación en cualquier contexto o situación a la que tenga que hacer frente el individuo. En este caso, la utilización de Internet para seleccionar la información y organizar el proceso creativo permitirán formar estudiantes competentes digitalmente hablando desde el punto de vista del uso de medios digitales, así como en lo que al tratamiento de la información se refiere.
- *Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIE)*: el trabajo en equipo y las destrezas necesarias para la planificación de la obra artística suponen el desarrollo de habilidades como la responsabilidad, la autocritica, la autoestima o la capacidad para adaptarse a los cambios producidos por el contexto, capacidades todas ellas directamente relacionadas con esta competencia.
- *Competencia en comunicación lingüística (CCL)*: “es el resultado de la acción comunicativa dentro de prácticas sociales determinadas, en las cuales el individuo actúa con otros interlocutores y a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes” (MECD, 2017b). En nuestro caso, la necesidad de interactuar y describir los proyectos de trabajo artísticos facilita la puesta en marcha de las habilidades de esta competencia.

Tabla 5. Las competencias clave en una propuesta didáctica

## 6. Contenidos

Los contenidos son el medio para conseguir las capacidades expresadas en los objetivos y, por extensión, formar individuos competentes para resolver situaciones en contextos diversos. Atendiendo a la organización dada a los mismos en el marco legal educativo, los contenidos deben permitir alcanzar el objetivo principal de esta área de conocimiento: desarrollar estrategias para la comunicación desde el lenguaje artístico, sin olvidar un importante componente que afecta a la formación cultural.

En la legislación actual, aparecen organizados en tres bloques: educación audiovisual (BL1), expresión artística (BL2) y dibujo geométrico (BL3). El tratamiento de estos no se debe realizar de manera aislada, por lo que hemos de seleccionar y conectar aquellos que afectan al curso en el que hemos colocado la propuesta didáctica y concretarlos en relación con la temática de la misma (Tabla 6).

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1) BL1: La imagen digital: búsqueda, selección y tratamiento de imágenes.</li> <li>2) BL2: Elaboración de una composición visual grupal respetando las fases del proceso creativo.</li> <li>3) BL2: Clasificación y cualidades del color.</li> <li>4) BL2: Técnicas artísticas: procedimientos secos y húmedos.</li> <li>5) BL2: Aproximación al concepto de museología.</li> <li>6) BL2: Patrimonio cultural y artístico: el Universalismo Constructivo.</li> <li>7) BL3: Valoración de la obra de arte: cambios estéticos.</li> <li>8) BL3: El lenguaje geométrico: representación en escala y figuras planas.</li> </ol> |
|--|

Tabla 6. Contenidos y su estructura en el marco legal

## 7. Metodología

La metodología de enseñanza-aprendizaje de esta propuesta de taller se fundamenta en los principios construccionistas, centrados en la necesidad de otorgar al destinatario el protagonismo requerido en la construcción de su propio aprendizaje. Esta teoría pedagógica fue desarrollada por Seymour Papert, psicólogo discípulo de Jean Piaget (Papert, 1995). Desde esta perspectiva, se modificarán los preceptos de una Educación artística caduca con el pretexto de formar docentes capaces de entender “el arte como parte del conocimiento humano” (Arañó, 2005: 26). La formación cultural y artística, pues, queda colocada entre los eslabones fundamentales de una formación íntegra del individuo (Tabla 7).

<p>Atendiendo a los principios legamente establecidos para la práctica docente en la etapa de Educación Primaria, proponemos un método construccionista del conocimiento que responde a los siguientes criterios:</p>
---

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Planteamiento interdisciplinar basado en las estructuras de conocimiento preexistentes.</li> <li>- Aproximación a la museología virtual para el desarrollo de la conciencia cultural.</li> <li>- Análisis crítico del contexto artístico, social y cultural en el que se inscribe la obra de arte.</li> <li>- Creación y experimentación artístico-plástica.</li> <li>- Evaluación formativa.</li> </ul> |
|---|

Tabla 7. Propuesta de metodología

## 8. Actividades y temporalización

Las actividades son uno de los medios esenciales para conseguir los objetivos de cualquier propuesta didáctica y, en consecuencia, desarrollar las competencias clave. Concretan los contenidos para facilitar su interiorización y deben posibilitar la participación del discente como protagonista de su aprendizaje. Partiendo de la obviedad de que deben ser motivadoras, cabe señalar la necesidad de graduarlas en dificultad para atender a los principios constructoristas y la diversidad de aprendizajes en el aula (Tabla 8).

<p>SESIÓN 1. Actividad 1 (Motivación y conocimientos previos): <i>Aproximación al Universalismo Constructivo</i></p> <p>Visionado de un audiovisual y debate en asamblea para presentar la obra de artistas como Torres García y sus aportaciones al arte geométrico.</p>		
Contenidos	Objetivos / Estándares	Competencias clave
6) BL2	1, 5	CEC / CSC/ CMCT/CCL
7) BL3	5	CEC/CCL
<p>SESIONES 2 Y 3. Actividad 2 (Desarrollo). <i>La investigación artística: de la selección de la obra a la ficha informativa</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Selección de obras de artistas vinculados al Universalismo Constructivo.</li> <li>- Realización en grupo de una ficha de información sobre la obra elegida que incluya una imagen de la misma; una breve descripción sobre el contexto social, cultural y artístico en el que surgió; así como los datos identificativos (título, autor, cronología y medidas).</li> <li>- Reflexión sobre los cambios estéticos incluidos con el lenguaje geométrico.</li> </ul>		
Contenidos	Objetivos / Estándares	Competencias clave
1) BL1	2	CEC/CPAA/CSC
5) BL2	2, 5, 7	CPAA/CEC/CD/CSC
7) BL3	5, 7	CEC/CSC/CCL
<p>SESIONES 4 A LA 8. Actividad 3 (Desarrollo). <i>El proceso de abstracción: la propuesta creativa propiamente dicha</i></p> <p>La geometrización de la creación desde la investigación desarrollada en la actividad 2 se realizará atendiendo al siguiente esquema de trabajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseño de formas abstractas desde figuras planas con la referencia de la obra de artistas como Joaquín Torres García o Francisco Matto.</li> <li>- Aplicar colores planos: técnica mixta.</li> </ul>		
Contenidos	Objetivos / Estándares	Competencias clave
2) BL2	1, 5, 7	CPAA/CEC/CMCT/CSC/SIE
3) BL2	4, 7	CEC
4) BL2	3, 7	CEC
7) BL3	5	CEC
8) BL3	6	CEC

SESIONES 9 Y 10. Actividad 4 (Desarrollo y síntesis). *El museo en el aula*

Conscientes de la necesidad de destacar el papel didáctico de la exposición artística en la escuela, el taller finaliza con una muestra de las obras realizadas a lo largo del proyecto. La actividad permitirá generar prácticas reflexivas de síntesis tras finalizar la propuesta didáctica.

Contenidos	Objetivos / Estándares	Competencias clave
5) BL2	1, 6, 8	CPAA/CEC/CSC/CCL/SIE
6) BL2	4, 5	CEC/CSC/CCL/SIE
7) BL3	4, 5	CEC/CSC/CCL/SIE

Tabla 8. Actividades y su relación con los elementos curriculares

### 9. Recursos

La selección y elaboración de materiales y recursos es un aspecto esencial para un buen planteamiento metodológico. Tanto los espacios como los materiales didácticos deben adecuarse a los objetivos de la propuesta didáctica y ofrecer al discente la posibilidad de ser el artífice de su propio aprendizaje (Tabla 9).

1. Espacios: aula específica de Educación artística y espacio expositivo.
2. Recurso audiovisual. El docente podrá hacer uso de software como *Celtx* para el diseño del guion del audiovisual y *Sony Vegas* o *Windows Movie Maker* para realizar el montaje final de un recurso didáctico ajustado a las exigencias del grupo-aula (Cfr. Salido, 2017).
3. Internet (museología virtual) y recursos de la biblioteca del centro.
4. Materiales para la experimentación artística:
  - Reglas de diferentes tamaños y compás.
  - Soporte adecuado a la técnica (A3).
  - Materiales para la aplicación de la técnica mixta.

Tabla 9. Recursos

### 10. Evaluación

La evaluación tiene como finalidad verificar el cumplimiento de los objetivos educativos y constatar que el proceso de enseñanza-aprendizaje previsto se ha llevado a cabo correctamente. La normativa que regula este proceso requiere una correcta adecuación de los estándares de aprendizaje evaluables y la integración de las competencias clave (Consejería de Educación, Cultura y Deportes, 2015: 6690).

Partidarios de hacer de esta fase un proceso formativo, consideramos oportuno formar docentes con competencias para el uso de la rúbrica como un instrumento de evaluación que da a conocer diferentes niveles de logro. El diseño de esta herramienta debe partir de los criterios de evaluación y de los estándares de aprendizaje evaluables recogidos en la legislación de la etapa educativa a la que se refiere cada propuesta didáctica, integrando tanto contenidos como competencias clave (Tabla 10).

Los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables deben concretarse en actitudes que evidencien diferentes niveles de logro para medir cuantitativamente el grado de consecución de los distintos objetivos y, en consecuencia, de las competencias relacionadas. Para ello, proponemos el uso de matrices organizadas en torno a tres grados de consecución: nivel básico (5 a 6,9), nivel intermedio (7 a 8,9) y nivel avanzado (9 a 10). Esta herramienta debe tener en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes y valorar el carácter interdisciplinar de la propuesta. Estará disponible para los destinatarios del proyecto con la finalidad de llevar a cabo procesos de coevaluación y autoevaluación y, de esta manera, otorgar a este proceso un carácter más formativo que de control.

Tabla 10. Evaluación

## II. Referencias

Por último, es necesario aportar un corpus de referencias de apoyo a la docencia.

Consejería de Educación, Cultura y Deportes (2014). *Decreto 54/2014, de 10/07/2014, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha*. DOCM, Núm. 132, 18498-18909.

MECD (2014). *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*. BOE Nº 52, Sec. I, 19349-19420.

MECD (2020). *Museo Thyssen-Bornemisza. Joaquín Torres-García*. Recuperado de: <https://www.museothyssen.org/coleccion/artistas/torres-garcia-joaquin>

Montealegre, S. (2017). El reino del universal constructivo, Joaquín Torres García. *Illapa Mana Tukukuq*, (4), 33 - 38. <https://doi.org/10.31381/illapa.v0i4.1136>

Tabla 11. Referencias de la propuesta didáctica

### 3.4.2. LA EXPERIENCIA DEL CURRÍCULO COMO ESTRATEGIA PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES: FASES DE INTERVENCIÓN

En la formación inicial de docentes se ha de tener en cuenta que el diseño de propuestas didácticas de manera aislada, es decir, sin conocer los detalles y el resultado de su puesta en práctica, dificulta el diseño de herramientas de evaluación válidas y ajustadas a las necesidades del grupo aula. Conscientes de esta necesidad de vivenciar y experimentar el currículo educativo, la puesta en práctica en este proyecto se ha estructurado en tres momentos clave:

#### 1. Presentación de los principales representantes del Universalismo Constructivo

El objetivo principal de esta fase, vinculada a la actividad 1 del diseño expuesto en el capítulo anterior, es acercar a los destinatarios de la propuesta didáctica al conocimiento de las características estéticas del Universalismo Constructivo y del concepto de abstracción geométrica en el arte. Para hacer más atractiva y dinámica esta primera parte teórica, y siguiendo las recomendaciones de Salido-López (2017), hemos hecho uso de recursos audiovisuales que, de manera amena y didáctica, permiten introducir a los discentes en el contenido del taller

#### 2. Puesta en práctica: la experimentación artístico-plástica

Una vez desarrollada la parte conceptual, es obligatorio el diseño de propuestas de experimentación artística que faciliten la interiorización de los contenidos (Salido-López, 2017: 357). Teniendo en cuenta la necesidad de partir de los conocimientos previos de los destinatarios

de la propuesta didáctica, la segunda fase la hemos organizado en dos momentos claramente diferenciados, tal y como se ha dado a conocer en el diseño de la propuesta didáctica: por un lado, el acercamiento al patrimonio artístico desde los aportes de la museología virtual y, por otro, la experimentación artística desde el lenguaje del Universalismo Constructivo.

### 3. El museo en el aula

La última fase de trabajo en el aula vuelve al concepto de museo como espacio educativo de primer orden, abierto a un público anónimo y variado. Conscientes de las posibilidades para llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje artísticos e histórico-artísticos desde el concepto de exposición museística, planteamos la organización de una muestra que incluyera el resultado de un proceso creativo llevado a cabo tras la investigación desarrollada en torno a los principales representantes del Universalismo Constructivo. En este sentido, se trataron con los futuros docentes conceptos museológicos para llevar a cabo el montaje de la exposición.

#### 3.4.3. EL POST-TALLER: LA EVALUACIÓN

De un tiempo a esta parte, la forma de evaluar ha experimentado un significativo cambio ante la llegada a la palestra de la Educación de nuevos métodos que no están basados de manera exclusiva en la función del docente. El destinatario de cualquier proyecto didáctico debe ser un elemento activo en la evaluación, por lo que es requisito fundamental aportar los medios para una más que necesaria tarea de autoevaluación que permita mejorar la formación y el proceso de aprendizaje desde el concepto de competencia.

En este contexto evaluativo, en el que el enfoque de aprendizaje basado en competencias debe cobrar especial relevancia (Bezanilla y Arranz, 2016), recurrimos al uso de la rúbrica como instrumento de enseñanza, aprendizaje, evaluación y calificación pues, por sus características, supone un incremento del rendimiento académico (Fraile, Pardo y Panadero, 2017). De manera concreta, es necesario formar docentes competentes para concretar en diferentes niveles de logro de los estándares de aprendizaje evaluables que vertebran una propuesta didáctica (Salido, 2020). Desde la relación de aquellos con el resto de elementos curriculares (contenidos, objetivos/estándares, competencias y criterios de evaluación), y con la referencia de los principales errores detectados en la fase de experimentación llevada a cabo por los integrantes del grupo de investigación, se plantearon las mejoras a conseguir para alcanzar el grado máximo de consecución de cada uno de los estándares de aprendizaje evaluables.

## 4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONSIDERACIONES FINALES

De un tiempo a esta parte, la formación artística se ha colocado en un lugar preeminente ante la necesidad de modelar la mirada de colectivos de diferente clase y condición mientras se avanza en el desarrollo cultural. Esta nueva orientación, dada desde una mirada curricular, ha permitido fortalecer las vías propicias para el desarrollo de la inteligencia y el conocimiento artísticos ya desde las primeras etapas educativas. Es por ello por lo que las enseñanzas artísticas deben fundamentarse en proyectos didácticos propios de un aula dinámica que permita materializar las exigencias curriculares de una educación competencial que abarca los ámbitos social, personal y profesional mientras se atienden los verdaderos objetivos de esta área de conocimiento.

La propuesta de taller a la que se refiere esta investigación evidencia cómo la formación de docentes debe orientarse en dos direcciones: por un lado, en una línea didáctico-disciplinar

que permita atender las particularidades de los destinatarios de un proceso de enseñanza-aprendizaje ante las peculiaridades de la disciplina; y, por otro, en una vertiente artística que facilite hacer uso del patrimonio y de los diferentes lenguajes artísticos como recurso para promocionar una creatividad en la escuela válida a la hora de resolver situaciones que van más allá de lo puramente artístico.

En otro orden de cosas, cabe señalar cómo el docente de la segunda década del siglo XXI deber ser consciente de la necesidad de plantear una Educación artística alejada de una mera manipulación de materiales que no tiene en cuenta la combinación de teoría y práctica que defienden algunos trabajos sobre pedagogías contemporáneas (Huerta, 2019), pues ha sido este un modelo que ha marcado a esta disciplina en la escuela desde años atrás y que no responde a las exigencias competenciales que deben formar parte del día a día del aula. De la experiencia derivada de los periodos de prácticas realizadas por los integrantes del grupo de investigación se evidencia que esta situación tiene su origen en las carencias en la formación de especialistas en esta área de conocimiento.

En este camino hacia un nuevo modelo educativo, hemos de formar docentes capaces de aprovechar las posibilidades del modelo pedagógico que hemos colocado bajo la etiqueta de taller, pues reviste especial interés para una formación competencial. Con la rúbrica de evaluación por competencias diseñada por Salido López (2017), obtenemos que a través de una propuesta didáctica como la que da cuerpo a este informe el estudiante de Educación Primaria puede alcanzar los niveles de excelencia de cada una de las competencias, pues son numerosos los recursos que esta metodología pone a disposición del discente para su formación íntegra.

Por otro lado, del proceso de diseño, puesta en práctica y evaluación de esta propuesta se desprenden otros aspectos a tener en cuenta en la formación de docentes de Educación artística. Cabe destacar, por ejemplo, cómo el grupo de investigación mostró su beneplácito al hecho de abordar la labor formativa para una correcta pedagogía del arte desde una metodología que abarca el ciclo de vida completo de un proceso de enseñanza-aprendizaje: el diseño de la propuesta didáctica, la experimentación/resolución de actividades ajustadas al nivel educativo en el que impartirán su docencia y fundamentadas en los conocimientos previos de los destinatarios como estrategia para vivenciar el currículo, y el establecimiento de estrategias de evaluación deben ir de la mano en la formación del profesorado. Este planteamiento, pues, requiere de un estudio minucioso de cada etapa educativa para acercar al aula un aprendizaje significativo e interdisciplinar.

Por otro lado, resulta fundamental reflexionar sobre cuáles son los materiales didácticos de los que el docente dispone para su práctica de aula, pues en la mayoría de ocasiones estos no se ajustan a las necesidades pedagógicas mínimas de un área de conocimiento renovada. Dadas estas carencias, resulta crucial formar docentes capaces de seleccionar con criterio estos recursos y, cuando se requiera, diseñar sus propios materiales didácticos. En el primer caso, la lectura, análisis y adaptación curricular de las publicaciones didácticas de organismos para la educación no formal, caso este de los museos, puede ser una vía para dar a la Educación artística un nuevo enfoque metodológico en la escuela. En el segundo caso, la introducción a los contenidos del taller se ha apoyado en un medio audiovisual protagonizado por títeres, recurso ajustado a los contenidos del taller en cuya formulación intervino todo el grupo de investigación. Si bien es cierto, y a pesar de que la formación de docentes requiere del desarrollo de competencias digitales para la creación de productos artísticos, las carencias y dificultades encontradas en el contexto tecnológico se presentan como uno de los principales hándicaps para la puesta en práctica de este tipo de recursos didácticos.

Por último, cabe reflexionar acerca de los problemas derivados de la necesidad de evaluar. En este sentido, se valoró positivamente la concreción de los estándares de aprendizaje y competencias clave curriculares en diferentes conductas de aprendizaje con la referencia de modelos como el establecido por Salido (2017; 2020). Como señalábamos anteriormente, las matrices se presentan ante el docente como instrumento para la evaluación compartida que permite al discente avanzar en el camino a la excelencia y ayuda al docente en el proceso de calificación para una evaluación por competencias lo más objetiva posible.

## REFERENCIAS

- ACASO, M.<sup>a</sup> (2009). *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata.
- ACASO, M. Y MEGÍAS, C. (2017). *Art Thinking. Como el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós.
- ALMENDROS, S. (2016). La didáctica de la geometría y el modelo de van Hiele. *PublicacionesDidacticas.com*, 71, pp. 432-481. Disponible en: <http://cort.as/-AyHJ> (Consulta: 06 de junio de 2020).
- ARAÑÓ, J. C. (2005). Estructura del conocimiento artístico. En R. Marín (ed.). *Investigación en Educación Artística* (pp. 19-42). Granada: UGR; US.
- BEZANILLA, M.<sup>a</sup>. J. y ARRANZ, S. (2016). Sistema de evaluación de competencias en Educación Superior utilizando Moodle. *Opción*, Año 32, 80, pp. 290-310. Disponible en: <https://www.redalyc.org/html/310/31047691013/> (Consulta: 06 de junio de 2020).
- CALAF, R. Y GUTIÉRREZ, S. (2017). El Museo Thyssen-Bornemisza: evaluando sus programas educativos para enseñar arte. *Arte, Individuo y Sociedad*, 29 (1), pp. 39-56. DOI: <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.49123>
- COLL, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, pp. 34-39. Disponible en: <https://www.grao.com/es/producto/las-competencias-en-la-educacion-escolar-algo-mas-que-una-moda-y-mucho-menos-que-un-remedio> (Consulta: 06 de junio de 2020).
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES (2014). *Decreto 54/2014, de 10/07/2014, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha*, DOCM, n.º 132, pp. 6986-7003.
- (2015). *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*. DOCM, n.º 25, pp. 18498-18909.
- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2018). *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Disponible en: <https://cutt.ly/lfchLlf>
- FRAILE, J., PARDO, R. Y PANADERO, E. (2017). ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa? *Revista Complutense de Educación*, n.º 28 (4), pp. 1321-1334. DOI: <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.51915>
- HUERTA, R. (2010). *Maestros y museos. Educar desde la invisibilidad*. Valencia: UVA.
- HUERTA, R. (2019). *Arte para primaria*. Barcelona: UOC.
- IRIGOYEN, J. J.; JIMÉNEZ, M. Y Y ACUÑA, K. L. (2011). Competencias y Educación Superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (48), pp. 243-266. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662011000100011](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000100011) (Consulta: 25 de febrero de 2019).

- JAIME, A. Y GUTIÉRREZ, A. (1990). Una propuesta de fundamentación para la enseñanza de la geometría. El modelo de van Hiele. En S. Llinares y M. V. Sánchez (eds.). *Teoría y práctica en educación matemática* (pp. 295-384). Sevilla: Alfar.
- MECD (2014). *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*. BOE n.º 52, Sec. I, pp. 9349-19420.
- (2017b). *El currículo. Competencias clave*. Disponible en: <http://cort.as/-Ax82> (07-106-2019).
- (2020). *Museo Thyssen-Bornemisza. Joaquín Torres-García*. Recuperado de: <https://www.museothyssen.org/coleccion/artistas/torres-garcia-joaquin>
- MONTEALEGRE, S. (2017). El reino del universal constructivo, Joaquín Torres García. *Illapa Mana Tukukug*, (4), pp. 33 - 38. <https://doi.org/10.31381/illapa.voi4.1136>
- PAPERT, S. (1995). *La máquina de los niños: replantearse la educación en la era de los ordenadores*. Barcelona: Paidós.
- SALIDO-LÓPEZ, 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), pp. 349-368. DOI: <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.54655>
- SALIDO-LÓPEZ, P. V. (2020). Metodologías activas en la formación inicial de docentes: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y educación artística. Profesorado, *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), pp. 120-143. DOI: [10.30827/profesorado.v24i2.13565](https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.13565)
- VARGAS, G. Y GAMBOA, R. (2013). El modelo de Van Hiele y la enseñanza de la geometría. *Uniciencia*, 27 (1), pp. 74-94.

