



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Trabajo Fin de Grado

Indagando en el aula entre heterogeneidades educativas

Alumno: José Gutiérrez Rodríguez

Tutor: Prof. D. Ana Tirado de la Chica
Dpto: Didáctica de la Expresión Musical,
Plástica y Corporal

Junio, 2014



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Trabajo de Fin de Grado

•

**INDAGANDO EN EL AULA ENTRE
HETEROGENEIDADES EDUCATIVAS:
una apuesta por un enfoque
construccionista de la Educación
artística**

ALUMNO:

José Gutiérrez Rodríguez

TUTORA:

Prof. Dña. Ana Tirado de la Chica
*Dpto. Didáctica de la Expresión Musical,
Plástica y Corporal*

FIRMA DEL ALUMNO:

Junio, 2011

ÍNDICE

RESUMEN.....	5
Palabras clave.....	5
INTRODUCCIÓN.....	6
1.1. Presentación.....	6
1.2. Modelos actuales en Educación artística.....	7
1.3. Divergencias de enfoque en la Educación reglada: una experiencia en las práctica externas en la escuela.....	11
1.3.i. Una experiencia en prácticas externas de Educación Primaria.....	12
1.3.ii. Una cuestión de equipos, centros y políticas educativas, y no solo del aula.....	14
1.4. Una propuesta construccionista del aprendizaje en Educación Artística para Educación Primaria.....	15
1.4.i. Un enfoque construccionista del aprendizaje.....	16
1.4.ii. Una forma de entender el arte.....	17
1.4.iii. Una apuesta por el modelo de educación artística y cultura visual.....	19
OBJETIVOS.....	22
MATERIALES Y MÉTODOS.....	23
3.1. La indagación.....	23
3.1.i. El campo: un aula de Primaria en el C.E.I.P. Alcalá Venceslada.....	24
3.1.ii. Documentación y registro.....	25
3.2. La Unidad Didáctica.....	25
3.2.i. Propuesta de la Unidad Didáctica "Mi favorito y mi contrario"	26
a. Objetivos.....	26
b. Contenidos.....	26
c. Método.....	27
d. Evaluación.....	28
e. Tiempo.....	28
f. Lugar.....	29
RESULTADOS.....	29
4.1. Resultados de la realización de la Unidad Didáctica propuesta.....	29
4.1.i. Lluvia de ideas individual.....	29

4.1.ii. Símbolos de mi “favorito y mi contrario”	31
4.1.iii. Puesta en común	31
4.1.iv. Representación de “favorito y contrario”	32
CONCLUSIONES.....	35
5.1.i. Cambio de roles.....	35
5.2.ii. La autonomía del alumnado y su motivación.....	35
5.3.iii. Interdisciplinariedad y Trabajo Abierto.....	35
5.4.iiii.Elementos básicos de la unidad didáctica.....	36
BIBLIOGRAFÍA.....	38
ANEXOS	
Documentación fotografía de la realización de la propuesta de Unidad Didáctica en el aula.....	39

RESUMEN

En este trabajo se aborda el estado actual de tendencias y criterios referidos a la Educación artística en el ámbito de la Educación Primaria, para el que se encuentra una heterogeneidad de enfoques entre estructuralistas y construccionistas. En base a una metodología de la indagación en el aula entre profesorado y alumnado de un centro escolar, defendemos la idea de un enfoque construccionista del aprendizaje según el modelo de Educación artística y Educación de la cultura visual. Como respuesta, se diseña una propuesta de unidad didáctica cuyos resultados son evaluados según una indagación en el aula.

Palabras clave: CONSTRUCCIONISMO, EDUCACIÓN ARTÍSTICA, EDUCACIÓN PRIMARIA, TEORÍAS EDUCATIVAS, UNIDAD DIDÁCTICA, DIVERSIDAD CULTURAL.

ABSTRACT

This work is about movements and criterion of Artistic Education in Primary Education. There is heterogeneity of perspectives between structuralism and constructionism. In based of a methodology of inquiry applied in classroom between teachers and students, we defend the idea of a constructionist perspective in learning according to the Artistic Education and Visual Culture Education model. As an answer, we design a proposal of teaching unit whose results are evaluated based on an inquiry in classroom.

Key words: CONSTRUCTIONISM, ARTISTIC EDUCATION, PRIMARY EDUCATION, EDUCATIONAL THEORIES, TEACHING UNIT, CULTURAL DIVERSITY.

INTRODUCCIÓN

PRESENTACIÓN

Este Trabajo Fin de Grado trata de cómo afecta el enfoque construccionista en la enseñanza-aprendizaje de la Educación Artística. Señalando la importancia de las interacciones humanas y de los diferentes contextos socioculturales en el aprendizaje y en la creación del conocimiento tanto de los niños como del profesorado adulto.

Además, la realización de este trabajo ha supuesto una oportunidad de profundizar e indagar en aspectos teóricos esenciales para poder comprender un enfoque construccionista del aprendizaje en sí. Asimismo, no solo ha supuesto entender la idea de un enfoque, sino la forma en la que se hace llevando a cabo qué, cómo, cuándo y por qué es necesario. Se aprende teniendo en cuenta los pensamientos de uno/a mismo/a, a la vez que se tienen en cuenta los de los demás, esto es, de sus propias experiencias, para poder comprender o simplemente ver las diferencias entre los demás y, a la misma vez lo que nos une.

En mi opinión, con la realización de este trabajo se pretende hacer una demanda de este enfoque en la Educación y sobre todo en Educación Artística, ya que es una oportunidad de fomentar la creatividad y poder conocer diferentes cultural y contextos sociales a través de imágenes visuales.

Partimos de la heterogeneidad de modelos actuales en Educación artística: modelo Logocentrista, modelo expresionista, modelo Filolingüístico y modelo de Educación Artística y Cultura Visual, en donde este último encaja mejor en el enfoque construccionista.

También se hace mención de las divergencias de enfoque en la Educación reglada, señalando mi experiencia en las prácticas externas en la escuela y, explicando el funcionamiento de la teoría estructuralista. Aquí se presentan dos enfoques diferentes, tanto el construccionista como el estructuralista, los cuales he tenido la oportunidad de

observar en mi periodo de prácticas. Además, se menciona el funcionamiento de las escuelas y sus consecuencias.

Igualmente, se lleva a cabo la defensa de una propuesta construccionista del aprendizaje en Educación Artística para Educación Primaria. Aquí se explica el significado del construccionismo en el aprendizaje, en donde la construcción del pensamiento humano implica una consideración de diferentes nociones, juicios y concepciones previas.

También la forma de entender el arte es contemplada, ya que el desarrollo de las artes se realiza de forma diferente según el contexto social y cultural. Asimismo, podemos ver la apuesta por el modelo de educación artística y cultura visual.

Igualmente, objetivos, materiales y métodos son abordados para apoyar las teorías que en este proyecto se defienden.

Por último, apuntamos los resultados y las conclusiones tanto de la actividad como del Trabajo Fin de Grado.

MODELOS ACTUALES EN EDUCACIÓN **ARTÍSTICA**

Han existido y existen diversas tendencias de entender y abordar los modos del aprendizaje. Estas diferencias, no por evidentes, deben ser pasadas por alto. Cobran una especial importancia y repercusión en los casos de los estudiantes en ciclos de formación superior, como es que tratamos, en las que nos proponemos el reto de actualizar nuestro conocimiento sobre nuevas realidades didácticas que nos ayuden a adoptar un enfoque y metodología lo más útiles y adecuados posibles a las realidades educativas en las que también se desenvuelven nuestros futuros alumnos.

Arthur Efland constituye uno de los profesores e investigadores de referencia principal en Educación Artística en el ámbito internacional, y por ello acudimos a su

obra *Una Historia de la Educación del Arte* (Efland, 2002) para conocer una visión más amplia sobre esta heterogeneidad de tendencias y enfoques en el ámbito de la Educación. El autor expone tres variantes de la concepción del aprendizaje: Tradicional, Significativo y Dialógico.

1. **Tradicional:** existe una realidad conceptual determinada de forma universalista como aquello que todo alumno debe conocer y aprender; esta es independiente e inamovible a las necesidades particulares que puedan presentar los alumnos o la comunidad educativa. Los alumnos deben aprender al unísono. Asimismo, la formación del profesorado se basa únicamente en la adquisición de esos contenidos establecidos, independiente a una adaptación al alumnado. Por ello, la situación que se da es que ciertas metodologías resultan obsoletas, dado que no responden ni se adaptan a las necesidades reales del alumnado.

Efland defiende que este modelo de educación crea una cultura homogénea que genera y reproduce desigualdades (Efland, 2002, p.248).

2. **Significativo:** se llega a un acuerdo social para el que a un mismo concepto se le atribuye o reconoce significados similares en diferentes lugares. en cualquier parte del mundo. Por lo tanto, el nivel de sistematización del modelo anterior no es tal, ya que atiende a una convención entre sociedades, pero sigue sin atender a las diversidades e individualidades de cada persona (Efland, 2002, p.248).
3. **Dialógico:** los significados se construyen en interacciones humanas y estos son dependientes de los contextos socioculturales de los alumnos y profesores. Se trata de una concepción comunicativa de la educación, en la que se establecen acuerdos para responder y adaptarse a las particularidades de los alumnos y sus necesidades. En esta coherencia entre contenidos del programa de educación y los alumnos se basa la eficacia del modelo (Efland, 2002, p.248).

La formación del profesorado tiene en cuenta esta construcción interactiva de los significados, para los que se deben estar en disposición de reconocer las particularidades del alumnado y actuar con recursos adecuados con adaptaciones curriculares (Efland, 2002, p.248).

En relación a esta tendencia, el autor también señala que se sitúa en una orientación interdisciplinar, en la que se tiene en cuenta de forma pedagógica, psicológica, sociológica y epistemológica.

En relación al campo específico de la Educación Artística, observamos que igualmente se presenta una gran heterogeneidad de propuestas y tendencias. En este mismo sentido, Rosa Cubillo realiza una revisión histórica y bibliográfica actual sobre el tema y establece cuatro grandes modelos: el modelo logocentrista, el modelo expresionista, el modelo filolingüístico y el modelo de Educación artística y cultura visual. A continuación presentamos las características esenciales de cada uno de ellos.

1. **Modelo Logocentrista:** lo principal es que los alumnos conozcan los criterios que determinan la cualidad del arte, que se basan a su vez en cuestiones estrictamente formales (color, forma, proporción, composición, etc.). El arte se entiende bajo un mismo patrón universal y, aquello que con lo que no coincida, no será arte. El conocimiento de estos criterios hace que el espectador tenga dos beneficios, el disfrute de la obra de arte y conocedor del mundo del arte (Cubillo, 2011).

(...) una concepción del arte plenamente centrada en los aspectos de la producción, en la que el artista no es sino un instrumento más en la configuración de la obra. (...) para la educación artística (...) cuya finalidad exclusiva es velar por una correcta transmisión de los saberes materiales e instrumentales, dejando al sujeto creador en un segundo plano (Aguirre, 2005, p.206).

2. **Modelo Expresionista:** tiene como propósito la enseñanza de la corriente artística a través de la expresión de los sentimientos y sensaciones de los

alumnos que ayuden a este a formarse como persona. Este modelo sigue una vertiente romántica.

Para el niño el arte es, primordialmente, un medio de expresión. No hay dos niños iguales y, en realidad, cada niño difiere incluso de sí mismo, a medida que va creciendo, que percibe, comprende e interpreta el medio circundante. Los niños son seres dinámicos; el arte es para ellos un lenguaje del pensamiento. Un niño ve el mundo en forma diferente y, a medida que crece, su expresión cambia (Lowenfeld y Brittain, 1980, p.20).

3. **Modelo Filolingüístico:** se sustenta en la idea de que el arte es una forma más de lenguaje. Por lo tanto, este modelo más que en el objeto del arte se interesa por los elementos y los códigos que se emplean en la comunicación (Cubillo, 2011).

(...) cada sistema de comunicación tiene un código, un procedimiento clave que conocen tanto el receptor como el emisor y que hace posible tanto el intercambio de información entre ellos como la creación de conocimiento a partir de dicho código. Pues bien, el lenguaje visual es el código específico de la comunicación visual; es un sistema con el que podemos enunciar mensajes y recibir información a través del sentido de la vista (Acaso, 2006, citado en Cubillo en 2011 p.25).

4. **Modelo de Educación Artística y Cultura Visual:** es aquel que entiende la didáctica del arte y la relación con el arte en general como un hecho cultural en el que las personas implicadas desarrollan un continuo diálogo. El aprendizaje no se dirige hacia un ejercicio concreta, sino que se considera como un proceso que se abre. Uno de los autores actuales principales que trabaja en este modelo, y que Rosa Cubillo también cita, es Fernando Hernández. En su libro *Espigador@s de la cultura visual* presenta cuatro focos de interés que reclaman otra narrativa para la educación de las artes visuales. Éstos son (Hernández, 2007, p.25):

- a) La relevancia que han cobrado las representaciones visuales y las prácticas culturales de la mirada en las construcciones de sentido y en las subjetividades en el mundo contemporáneo.

- b) El papel de las manifestaciones de cultura popular en la construcción de las subjetividades de la infancia y la juventud.
- c) Las nuevas necesidades de la educación en unos tiempos inciertos y para unos sujetos en tránsito, para quienes aprender resulta con frecuencia una obligación y en muy pocas ocasiones una experiencia apasionante.
- d) Las propuestas de los productores visuales (dentro y fuera del campo de las artes) que cuestionan los límites de las artes visuales y, sobre todo, la importancia de “lo visual y la visualización en las sociedades contemporáneas.

En consecuencia, a partir de las imágenes este modelo se acerca a todas las manifestaciones culturales. Además, supone un método de crítica de la sociedad y un medio de motivación para el alumnado que comienza una nueva etapa. Es una forma actual de ver el mundo artístico a través de una expresión visual del mismo.

DIVERGENCIAS DE ENFOQUE EN LA EDUCACIÓN **REGLADA: UNA EXPERIENCIA EN LAS PRÁCTICAS** **EXTERNAS EN LA ESCUELA**

El pensamiento estructuralista fue desarrollado inicialmente en la lingüística aunque, como señala Manfred Bierwisch, este pronto se introdujo también en otras disciplinas como la antropología y la estética en general (Bierwisch, 1971). En base a un pensamiento estructuralista, todas estas disciplinas tendrían en común la idea de que los modos de expresarse y comportarse del hombre no deben mirarse como particulares o aislados, sino sobre el fondo de una conexión sistemática que determina su estructura (Bierwisch, 1971, p.12). Es decir, el autor considera que la forma de expresarse de cada persona no está determinada por las características individuales, sino más bien por una conexión sistemática a partir de la cual todos tenemos establecida las formas de

expresión y de comportamiento. Por lo tanto, según el autor, los individuos quedan preestablecidos en un sistema cerrado que no deja lugar ni reconoce la aparición propia de unas características individuales.

Así también, este pensamiento estructuralista se ha introducido en el campo de la Educación, con la consecuencia de generar un sistema cerrado en el que solo se contemplaba una forma de aprendizaje, en el que el alumno construye su conocimiento de forma pasiva. El autor añade que, en tales casos, se trata de adoptar desde una misma óptica fenómenos bastante dispares, "desde el folclore hasta las concepciones religiosas y complicados hechos estéticos" (Bierwisch, 1971, p.12), y que se explican, a partir de regularidades generales, bajo lógicas racionales; y surge así una serie de conocimientos para la ejecución de una regla formal y para que sea más fácil el entendimiento de los mismos (Bierwisch, 1971, p.12).

Dada la generalidad de los planteamientos desde el enfoque estructuralista, en Educación esto se traduce por métodos basados en la repetición y la memoria de elementos inconexos, dejando al margen las cuestiones esenciales del conocimiento y, por extensión, del aprendizaje, como son: Qué, Cómo, Cuándo y Porqué. Entonces, los profesores se concentran en la evaluación de unos resultados correctos o incorrectos, en lugar de procesos coherentes y con sentido.

1.3.i. Una experiencia en prácticas externas de Educación Primaria

En los meses previos a la realización de este trabajo tuve ocasión de tomar contacto real y directo con un aula de Educación Primaria en un centro escolar, dentro del marco de las prácticas externas de mis estudios universitarios de Grado de Educación Primaria en la Universidad de Jaén. Resultó una experiencia muy provechosa tanto para realizar una observación directa de los métodos reales que los profesores ponen en práctica en las aulas, como para probar otros programas y actividades desde otros enfoques actuales que he podido adquirir en mi formación universitaria reciente.

De la reciente realización de estas prácticas¹, he podido extraer una primera conclusión fundamental: la importancia de adoptar un enfoque construccionista del aprendizaje como futuro docente. En mi experiencia he podido comprobar la existencia de heterogeneidades de enfoques educativos, entre aquellos estructuralistas y construccionistas. Considero que esta experiencia me ha aportado un importante aprendizaje al poder situarme frente a ambos y comparar ambas realidades y contextos diferentes en el aula.

En las clases donde la profesora y los alumnos trabajaban desde una óptica estructuralista –según interpreto-, los contenidos eran extensos y estaban predefinidos según teorías que rara vez se ponían en práctica, por lo que el método resultaba fundamentalmente memorístico. Todo el programa era impuesto por el profesorado. En tales casos, observaba como se daban muchas menos oportunidades de reflexión por parte de los alumnos, las preguntas que se realizaban eran cerradas, así como actividades ya indicadas por en el libro de texto de una materia específica, que poco o nada tenía que ver con otras, como por ejemplo: "¿Qué es un verbo?", "¿Qué es un pronombre?", etc. En estos casos, la evaluación del alumnado se reducía a unos resultados correctos o incorrectos del ejercicio y que, por lo tanto, serán homogéneos en todos los alumnos de la clase.

Por otro lado, en aquellas clases donde el modo de trabajo adoptaba un enfoque construccionista –según interpreto-, las actividades que se realizaban en clase eran integradoras, en el sentido de que daban la oportunidad al alumnado de conseguir cierto *feedback*, y donde el aprendizaje –considero- que se realizaba de forma significativa. Constituían aquellas clases en las que la profesora trabaja por proyectos. Algunos de los cambios notables que observaba en el trabajo de la profesora, por ejemplo, era el empleo del ordenador; ello facilitaba otras metodologías como creaciones artísticas, ejercicios de búsqueda de información, indagación e investigación con diversos medios (libros, enciclopedias, internet, etc.); durante el periodo de trabajo, la profesora adoptaba un rol de guía entre los alumnos, más que "dadora" de conocimiento e información, suficiente para que los/as alumnos/as se encontraran en un estado de satisfacción por conseguir las cosas por sí mismo/a, a la vez que tampoco fuese insuficiente como para que diese lugar a una desorientación; se trataba más de una

¹ Durante los meses de marzo, abril y mayo del año 2014, en el C.E.I.P. Alcalá Venceslada, Jaén.

manera de gestionar las fuentes y recursos de información, que de fijar los datos a memorizar por el alumnado. A continuación citaré uno de los ejemplos:

En clase llevamos a cabo “La viola de Beethoven”, un proyecto integrado en donde el alumnado debía poner en juego, de forma organizada, diferentes estrategias encaminadas a resolver situaciones problemáticas cotidianas a través de una simulación de la realidad. Esta simulación trataba del robo de la viola de Beethoven (como instrumento del célebre compositor musical), y los alumnos habían sido elegidos para participar en la investigación de dicho robo. Asimismo, para resolver este robo los alumnos/as realizaron una serie de pasos que eran las actividades propuestas para este proyecto, las cuales se incluían dentro de las ocho competencias básicas.

Actualmente, cuando considero mis estudios realizados en Educación Primaria y el perfil de futuro docente que en base a estos he podido ir configurando, no me identifico de modo alguno con esos resultados docentes en el aula que pude experimentar en las prácticas externas. En mi caso, me sitúo en un perfil docente en el que me propongo considerar, también el interés y la motivación de los alumnos; concretar los contenidos según los alumnos puedan ir asimilándolos y dominando tanto sus conceptos como usos; considerar el proceso de aprendizaje como parte de la evaluación del alumno.

1.3.ii. Una cuestión de equipos, centros y políticas educativas, y no solo del aula

La mayor parte de las decisiones que regulan el funcionamiento de las escuelas son adoptadas fuera de ella y de un modo que casi percibimos como ajeno a ellas, ya que forman parte de una estructura más amplia (el Ministerio, Departamento de Educación, etc.): nuevas legislaciones, normativas, presupuestos, planes de educación, competencias, recursos humanos y material docente, etc. Como consecuencia, la capacidad de actuación real de la escuela sobre su alumnado se encuentra bastante limitado y se dan grandes distancias.

Las leyes y normativas en materia de educación son formuladas por unos organismos y grupos políticos que atiende a unas características generales que, de forma implícita, acaban por alejarse bastante de las características y necesidades reales de contextos socioculturales concretos de ciudades, pueblos, centros y grupos de alumnos.

Estas distancias también se reproducen en el equipo de profesorado de la escuela, entre los que se dan grandes diferencias de perspectivas educativas. Así, mientras algunos miembros prefieren métodos y contenidos tradicionales –y más clásicos, que diríamos-, otros prefieren un temario más creativo y actual que integre nuevas formas de enseñar. Este problema no se restringe al aula, dado que esos mismos miembros con enfoques educativos dispares adquieren más altas responsabilidades que la docencia con los alumnos, y asumen cargos diversos de autoridad y mandato en el centro como tutores, jefes, directores, etc.

En el conjunto de esta situación se incluyen los diferentes roles que tiene que asumir un maestro, en donde muchas veces no sabe qué posición adoptar ante una determinada situación.

UNA PROPUESTA CONSTRUCCIONISTA DEL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA EDUCACIÓN PRIMARIA

Las teorías educativas y sus modos de hacer son interdependientes. Esto significa que no es posible desarrollar una práctica sin la influencia de una teoría en la que se base, como tampoco definimos teorías que no hayan surgido de prácticas concretas. Así, siguiendo a Rosa Cubillo (Cubillo 2011, p.14), entendemos la Educación como una ejecución de conceptos a través de una metodología en la que la teoría no se concibe sin la práctica, esto es, en donde en la práctica se trabajan los contenidos de forma activa. De ello la relevancia de posicionarse en un enfoque del aprendizaje que

pueda guiarnos en nuestra práctica en una didáctica de las artes visuales la teoría educativa sirve para guiarnos en nuestra práctica educativa (Cubillo, 2011, p.14).

En el posicionamiento de una u otra tendencia de Educación artística confluye tanto la óptica que tomemos con respecto al aprendizaje, así como con respecto al arte mismo.

1.4.i. Un enfoque construccionista del aprendizaje

El conocimiento es la construcción del pensamiento humano. Esta es la base del constructivismo. Por lo que el construccionismo evoluciona de este concepto y añade que el conocimiento implica una serie de juicios, concepciones previas y una serie de interacciones con los demás elementos. Así que la construcción del conocimiento no se realiza únicamente de manera social y general, sino que se realiza de forma interindividual y de forma interindividual. Por lo tanto, se requiere una adaptación de las estrategias (Rodríguez, 2008, p. 72).

En consecuencia, el conocimiento está determinado por varios factores individuales y sociales que afectan a cada persona de forma diferente.

Dentro de las recomendaciones del Ministerio de Educación para reformar la educación en general, está el objetivo preparar a los estudiantes para las complejas exigencias de la sociedad contemporánea, promoviendo el desarrollo de ciertas capacidades y superando el énfasis en el aprendizaje memorístico de contenidos. Para lograr este propósito se insiste, en diferentes documentos, en la importancia de formar estudiantes para el análisis, la crítica y el razonamiento a través de la construcción significativa del conocimiento y de la formación para la vida ciudadana (Rodríguez, 2008, p. 73).

Además, entran en juego las representaciones mentales que el sujeto se crea en su mente. Es decir, el sujeto conoce su mundo a través de las ideas que este tiene sobre él y, sobre lo que en realidad es. (Rodríguez, 2008, p. 74) cita a (Ibid., Pág.185).

Los procesos de enseñanza – aprendizaje están relacionados no con lo que el maestro enseña, sino con lo que el estudiante comprende y éste comprenderá solo aquello que le interese o le emocione. Las representaciones y las descripciones que hacen los estudiantes están ligadas a los procesos de comprensión e interpretación de lo real que cada uno elabora. La realidad de nuestros estudiantes es la interpretación que hacen de lo real. Aprenden lo que los emociona (Rodríguez, 2008, p. 75).

La educación es una actividad cultural o social que puede permitir o no el desarrollo de las personas. Es decir, la educación tiene como objeto de estudio, la transformación de la cultura (Rodríguez, 2008, p. 82).

El construccionismo, además de asumir las teorías de la psicología social y del constructivismo social; reconoce que la función del lenguaje es la construcción de mundos humanos contextualizados, no simplemente la transmisión de mensajes de un lugar a otro (Rodríguez, 2008, citado en Barnett, p. 273-276).

Por lo tanto, construimos nuestra identidad como seres humanos, de acuerdo con los contextos que nos encontramos. Asimismo, nunca nos involucramos en una actividad, sino que hacemos varias actividades a la vez, por lo que pertenecemos a diferentes ambientes (Rodríguez, 2008, p. 85).

1.4.ii. Una forma de entender el arte

El hecho de que el sistema haga las artes accesibles o no a la educación depende de la sociedad. Como consecuencia no podemos considerar las manifestaciones artísticas de una sociedad de la misma forma que las de otra, ya que cada una se ha creado en un contexto social y cultural diferente. El desarrollo de las artes responde también a diversas concepciones de la realidad y del mundo que rodean a sus sujetos autores, en donde se entiende un sistema general de creencias que caracteriza una época

particular (Efland, 2002). Por lo tanto, debemos de considerar esos contrastes y diferencias que existe en cada cultura.

En relación a los contextos de producción del arte, Efland se refiere también a los sistemas de mecenazgo de las artes, y señala que estos "difieren en su grado de diversificación y control y, que una mayor diversidad viene acompañada por un aumento de las oportunidades educativas y también de la variedad artística" (Efland, 2002, p.19).

Así, frente a los cánones más clásicos de belleza, proporciones y fidelidad a la representación de la ciudad, los medios artísticos actuales multiplican las posibilidades de creación y de experimentación artística: action painting, vídeo-arte, performance, etc.

Todas estas teorías coinciden en la consideración de las artes y sus productos como hechos autónomos que derivan de la relación entre el sujeto creador y el objeto creado (Cubillo, 2011).

Reconocer el poder del placer para *evocar sentimientos* y para entender que estos placeres *no son universales* que no afectan por igual a todo el grupo. Esto supone implicaciones positivas y negativas para los educadores (Hernández, 2007). En consecuencia, se realiza un contraste de ideas, implicaciones y sentimientos a través de una pequeña creación, en donde se aprende de forma significativa abriendo la mente del alumnado.

Debemos prestar atención a las *comunidades de discurso*. Formamos parte de diferentes comunidades de discurso (profesionales, educadores, estudiantes, padre o madre, hijo o hija, conservador o progresista...) tendemos a ver e interpretar frente a las manifestaciones de la cultura visual de acuerdo con las gafas-discurso que nos ponemos (Hernández, 2007).

La función de las artes a través de la historia cultural humana ha sido y continúa siendo la tarea de la "construcción de la realidad". Las artes construyen representaciones del mundo, que pueden ser acerca del mundo que está realmente allí o sobre mundos imaginarios que no están presentes, pero que pueden inspirar a los seres humanos para crear un futuro alternativo para sí mismos. Mucho de lo que constituye la realidad está construido socialmente, incluyendo cosas como el dinero, la propiedad, el

matrimonio, los roles de género, los sistemas económicos, los gobiernos y males como la discriminación social. Las construcciones sociales que encontramos en las artes contienen representaciones de estas realidades sociales. Por lo tanto, el objetivo de enseñar arte es contribuir a la comprensión del paisaje social y cultural en el que habita cada individuo (Efland, 2004, p. 229).

1.4.iii. Una apuesta por el modelo de educación artística y cultura visual

De los cuatro modelos de educación artística que recogíamos inicialmente en este trabajo siguiendo a Rosa Cubillo (Logocentrista, Expresionista, Filolingüístico y Movimientos de reconstrucción social), aquel que responde a los preceptos de un enfoque construccionista del aprendizaje es el cuarto de los que citábamos, el modelo de Educación Artística y Cultura Visual. En base a este modelo, el arte no se entiende como un saber reglado, ni como expresión interna del individuo, ni como un lenguaje, sino como hecho cultural (Cubillo, 2011) que un sujeto experimenta en el entorno de grupos socioculturales.

Según este, las producciones artísticas de los estudiantes serán el resultado de los significados que han podido entender y establecer en torno a un tema u objeto dado. Y el resultado del ejercicio o su evaluación, ya no se basarán sobre criterios correctos o incorrectos, sino en la coherencia del proceso mismo. Así, como docente, podremos considerar tanto el proceso del aprendizaje, el interés, la motivación; y, como alumnos, podrán desarrollar y poner en juego sus propios pensamientos y conocimiento, sintiéndolo como una experiencia propia a la que responden por sí mismos, y no ya una tarea obligada y ajena que deben hacer por exigencia del profesor.

Este enfoque de la educación reconoce en su misma base a todas las culturas como productoras de imágenes en el pasado y en el presente y valora la importancia de conocer sus significados, para reconocer su valor cultural, y que se extiende a todas las personas que participan de ellas, como lo constituyen también nuestros alumnos de Educación Primaria (Hernández, 2002).

El propósito fundamental de este modelo es el de proporcionar a los estudiantes herramientas para una comprensión crítica de las representaciones visuales, de sus funciones sociales y de las relaciones de poder a las que se vinculan (Cubillo, 2011, p.14).

Pero la escuela no puede continuar basando su finalidad educadora en transmitir un conocimiento disciplinar defendido por unos especialistas, que tal y como ha evidenciado Goodson (1999) buscan, sobre todo, legitimarse a sí mismos y al tipo de visión del mundo que median y proyectan desde sus disciplinas y, sobre todo, en los libros de texto (Hernández, 2007, p. 36).

Si las prácticas artísticas y sociales están cambiando, lo más normal es que la enseñanza de las mismas también lo hagan y, se empiece a utilizar tecnologías que están a la disposición de la sociedad y que (muchas veces por falta de tiempo que a todos nos falta) no se aprovechan en la mayoría de los casos.

Fernando Hernández está constituido como uno de los principales autores de referencia en materia de Educación artística y visual. Este autor concreta su pedagogía en la perspectiva educativa de los Proyectos de Trabajo (PdT) en *Espigador@s de la cultura visual* (Hernández, 2007), cuyas características esenciales resumimos a continuación:

- Aumentar y favorecer la autonomía del alumno en beneficio de su desarrollo propio y personal.
- El papel de las manifestaciones de cultura popular en la construcción de las subjetividades de la infancia y la juventud.
- Las propuestas de los productores visuales (dentro y fuera del campo de las artes) que cuestionan los límites de las artes visuales y, sobre todo, la importancia de “lo visual” y la visualización en las sociedades contemporáneas. (Hernández, 2007: 25).”
- Explorar y distinguir el papel de las diferencias culturales y sociales a la hora de construir maneras de ver y de elaborar interpretaciones sobre las imágenes.
- Explorar cómo las imágenes representan temas e ideas vinculados a situaciones de diferencia y poder (racismo, etnicidad, desigualdades

sociales, de género, sexuales, de saber, de mirar), para desarrollar posicionamientos críticos y alternativos frente a ellos.

- Construir relatos visuales (utilizando diferentes soportes) relacionados con la propia identidad y con problemáticas sociales y culturales que ayuden a construir posicionamientos críticos en los estudiantes.
- Las nuevas necesidades de la educación en unos tiempos inciertos y para unos sujetos en tránsito, para quienes aprender resulta con frecuencia una obligación y en muy pocas ocasiones una experiencia apasionante.

A diferencia del enfoque estructuralista, el enfoque construccionista propuesto según Hernández, plantea la comprensión crítica de mundos sociales y culturales a través de un sistema de diferentes modelos de análisis a través de la cultura visual para poder llegar a comprender diferentes problemas sociales y culturales, los cuales no son los mismos en una cultura que en otra diferente. Por consiguiente, a través de este enfoque podemos llegar a comprender cualquier problema social, ya que a través de la representación visual de ciertos conceptos implícitos en dicha cultura nos facilita la comprensión de los mismos.

OBJETIVOS

Nos proponemos experimentar los resultados posibles de una propuesta de unidad didáctica basada en los preceptos de las tendencias educativas de los Movimientos de reconstrucción social y de la Educación visual y, por extensión, en un enfoque construccionista del aprendizaje.

Con ello se pretenden dos objetivos principales:

- Definir los elementos básicos de una unidad didáctica de Educación artística según un enfoque construccionista del aprendizaje.
- Evaluar de forma empírica los resultados de los alumnos obtenidos.

MATERIALES Y MÉTODOS

Nos disponemos a realizar un primer planteamiento de unidad didáctica que responda a los preceptos de la Educación de la cultura visual desde un enfoque construccionista del aprendizaje, así como experimentarlo de forma empírica en un contexto educativo formal real del aula de un centro escolar.

LA INDAGACIÓN

Fernando Hernández, es uno de los investigadores y autores principales en Educación en el contexto español. Desde su grupo de investigación. Indaga't, trabaja en torno a la indagación en el aula. A continuación recogemos algunos de sus contenidos:

Indagar en situación de clase significa situarse como aprendiz y documentar lo que pasa en el aula, permitiendo que entren los imprevistos, o lo que en un aula parecen imprevistos, o elementos que podrían parecer *fuera de tono* pero que constituyen las identidades de nuestros estudiantes, quienes se construyen como una generación visual y globalizada. Indagar entre nosotros significa favorecer procesos dialógicos entre el profesorado y el alumnado, ampliando el marco de puntos de vistas de las heterogeneidades y diversidades que se suceden en el entorno complejo del aula (Hernández, 2011, pag.12-13).

El docente contribuye a la creación de condiciones para la colaboración en el aprendizaje, a través del cual tanto el profesor como el alumno/a pueden reflexionar sobre los sentidos de lo aprendido. Por otro lado, el estudiante es un ser activo que también se responsabiliza de su aprendizaje. Indagar significa, por lo tanto, entender que la actuación en colaboración son los motores que nos conducen a profesores y estudiantes por experiencias de aprendizaje creadoras de sentido. Experiencias que son múltiples, complejas y en movimiento constante, donde la articulación de la teoría educativa y de la práctica docente se inscribe en una visión dinámica, contextual y transdisciplinar (Hernández, 2011, pag.14).

3.1.i. El campo: un aula de Primaria en el C.E.I.P. Alcalá Venceslada

Esta actividad se ha impartido en el tercer ciclo de Educación Primaria, concretamente en el 3º curso del C.E.I.P. Alcalá Venceslada (Jaén). El colegio está ubicado en el barrio de la plaza Ejido. Se trata de un colegio pequeño en el cual no hay instalaciones deportivas. Por el contrario, tiene una biblioteca bastante amplia en donde los alumnos/as pueden bajar a leer en su hora de lectura.

En particular, en el aula que yo he realizado las prácticas, el tipo de alumnado es muy variado, ya que los alumnos/as provienen de un contexto socioeconómico variado. La actitud del alumnado es muy positiva y favorable para llevar un buen ambiente en el aula y poder realizar todo tipo de actividades.

La clase está compuesta por 10 niños y 5 niñas, de los cuales hay un repetidor y una alumna recién llegada de Brasil, por lo que se le ha cambiado de 4º a 3º para una mejor adaptación al lenguaje, cultura y adquisición de los contenidos. Al haber más niños que niñas, cuesta un poco más mantener la concentración del alumnado, ya que los niños son más inquietos. En esta clase hay 2 niños de etnia gitana, en los que advertimos un menor ritmo de aprendizaje sobre el temario.

Los sitios de los alumnos están dispuestos en forma de 'U', donde la mesa de la profesora se encuentra en el centro. Considero que así se favorecía un aprendizaje sea más integral y participativo. La clase dispone de materiales y recursos variados: pizarra digital, internet y sonido de audio.

3.1.ii. Documentación y registro de la actividad

- Fotografías y vídeos.
- Entrevistas de preguntas abiertas a los alumnos durante la realización de las actividades. De este modo, se trataba de no condicionar previamente las posibles respuestas naturales y espontáneas de los alumnos que podrían aclarar sus estados de ánimo y de implicación en las mismas.

LA UNIDAD DIDÁCTICA

La programación de aula, podemos definirla como el conjunto de unidades didácticas diseñadas por los profesores para desarrollar en un tiempo determinado, que puede ser una quincena, un mes, un trimestre o todo un curso académico. Entre las características principales asignadas a la programación se encuentran: el ser un elemento abierto, dinámico, flexible y real. Un documento ajustado a la realidad contextual y particular de cada aula, dispuesto al cambio cuando las condiciones y el desarrollo de la misma así lo aconsejen, y que debe estar orientado hacia la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje de los/as alumnos/as. Todo ello estará condicionado por las creencias y pensamientos que el/la profesor/a posea acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje (Blasco y Mengual, 2005).

El Ministerio de Educación y Ciencia define la UD como: “la concreción de procesos de enseñanza-aprendizaje concebidos como unidades de trabajo, completos en sí mismos y articulados en torno a unos ejes organizadores”. Por su parte, Contreras (1998, p.84) se refiere a esta como un: “proyecto didáctico específico, desarrollado por un profesor concreto y para un concreto número de alumnos, en una situación concreta y para una disciplina”.

3.2.i. Unidad Didáctica propuesta: "Mi favorito y mi contrario"

a) OBJETIVOS:

- Propuesta artística multidisciplinar como medio de reflexión y de pensamiento.
- Reducir progresivamente el nivel de guía y aumentar la autonomía del alumnado para promover un mayor desarrollo en este.
- Reflexionar sobre el pensamiento y conocimiento previo individual y puesta en común grupal.
- Reconocer la diversidad y diferencias como enriquecedora de la convivencia, mostrar respeto y valoración por los pensamientos y culturas de otras personas.

b) CONTENIDOS:

- Propuesta de dos temas muy abiertos en los que cada alumno podrá participar con sus propias ideas. "Mi favorito": se refiere a todo lo que nos hace sentir bien, a todo lo bueno que hay a nuestro alrededor, es decir, se refiere a la Felicidad, pero al ser un concepto muy abstracto es más conveniente referirse a la felicidad con este término. "Mi contrario": se refiere a todo lo que nos hace sentir mal, a todo lo malo y que no nos gusta, es decir, la Tristeza que también es un concepto abstracto y difícil de abordar por los estudiantes.
- Búsqueda de las posibilidades del color en contrastes, variaciones y combinaciones, apreciando los resultados sobre diferentes soportes.
- Indagación sobre las cualidades de los materiales, tratamientos no convencionales de los mismos y uso que puede hacerse de las texturas en la representación.
- Construcción de estructuras sencillas o creaciones plásticas para la representación teatral.
- Interés por ajustar el proceso de creación, individual o en grupo, a las intenciones previstas, seleccionando apropiadamente los materiales según sus posibilidades plásticas, usando responsablemente instrumentos, materiales y

espacios, asumiendo las tareas y respetando las normas que, en su caso, el grupo establezca.

- Conciencia positiva de la variedad lingüística existente en el contexto escolar y social.
- Respeto y cuidado del entorno, de las obras que constituyen el patrimonio cultural, de las producciones propias y de las de los demás.
- Interpretación de la información que proporcionan las imágenes en el contexto social y comunicación de las apreciaciones obtenidas.
- La diversidad social, cultural y de pensamiento presentes en el entorno.

c) MÉTODO:

Diferenciamos cuatro etapas:

- 1) Lluvia de ideas sobre todo aquello que se vincula a "Mi favorito" y a "Mi contrario". Tarea individual. Duración estimada: 10 minutos.
- 2) Concreción de símbolos para aquellos que hemos considerado como "Mi favorito" y para aquello que hemos considerado como "Mi contrario", que de forma artística puede representarse libremente por cualquier medio que cada alumno/a imagine (dibujo, collage, otro objeto, gesto, sonido, etc.). Tarea individual. Duración estimada: 10 minutos.
- 3) Puesta en común por grupos de "los favoritos" y de "los contrarios" y sus símbolos representados que anteriormente cada uno/a ha establecido. Consiste en presentar cada una de las propuestas, se escuchan entre ellos y se preguntan unos a otros porqué los han escogido y qué significan para ellos. Tarea en grupos de 3-4 alumnos/as. Duración estimada: 15 minutos.
- 4) Realización de una obra artística en grupo que integre las ideas de "favoritos" y de "contrarios" de cada uno de los/as miembros. El grupo puede utilizar cualquier material que encuentre por la clase, abriendo así el abanico de posibilidades y, dando más dinamismo e interés al

ejercicio. La “obra de arte” se puede representar a través de un collage, canción, teatro, dibujo, etc. Tarea en grupo de 3-4 alumnos/as. Duración estimada: 40 minutos.

Además, para la realización de tareas abiertas es necesaria la consecución de una serie de pasos:

- Los alumnos investigan en grupo, discutiendo y poniendo en común conclusiones.
- Se favorece el pensamiento crítico y formación progresiva y continua.
- Partir de preguntas abiertas que den lugar a la creatividad e imaginación del alumnado.
- Tratar temáticas de interés para el grupo de alumnos que puedan conectar con sus experiencias previas e intereses.
- Las explicaciones deben ofrecerse después de la indagación o la exploración.

d) EVALUACIÓN:

- Ofrece una retroalimentación efectiva a los estudiantes.
- Capacita a los estudiantes para autoevaluarse y entender cómo se puede mejorar.
- Ajusta la actuación docente atendiendo a la información obtenida.
- Reconoce la profunda influencia que la evaluación tiene sobre la motivación, la autoestima y la implicación del alumnado.
- Considera al alumno/a como el principal artífice de su propio aprendizaje.

e) TIEMPO:

El tiempo estimado se adapta a los 60 minutos de duración de una clase.

f) LUGAR:

El contexto formal de un aula de Primaria en el C.E.I.P. Alcalá Venceslada en Jaén.

RESULTADOS

Los resultados se dirigen hacia una puesta en práctica de la propuesta de Unidad Didáctica "Mi favorito y mi contrario" en el contexto reglado de un aula de Primaria en el C.E.I.P. Alcalá Venceslada en Jaén. Esta evaluación se basa en el cumplimiento o no de los objetivos planteados para la Unidad Didáctica, según era diseñada.

Descripción del desarrollo de la práctica de las tareas propuestas por etapas diseñadas para la Unidad Didáctica "Mi favorito y mi contrario".

a) Etapa 1: Lluvia de ideas individual

En la primera etapa algunos alumnos/as hubo dificultades para la comprensión de los términos "mi favorito" y "mi contrario". Como profesor para esta actividad, los presenté del siguiente modo: “tenemos que entender nuestro favorito como las cosas buenas que tenemos a nuestro alrededor, aquellas cosas que nos hacen sentir bien y que no nos cansamos de hacer. Pueden ser cosas, acciones o emociones”.

A partir de entonces, podía observar que la implicación y participación de los alumnos en la actividad fue directa. Los estudiantes se mostraban interesados en la actividad, interaccionaban entre ellos haciéndose preguntas y preguntándose a mí también. En la etapa 3, los estudiantes expresaban signos de intriga, ya que iban a expresar sus favoritos y sus pensamientos a los demás compañeros/as. En el transcurso de esta etapa solían actuar de forma espontánea y con tono bromista. Asimismo, en la etapa 4, al informarles que la representación de sus *favoritos y contrarios* la podían

hacer de cualquier material que encontraran por la clase, se levantaron rápidamente de sus sillas, alborotados hablando uno a otros, para encontrar los materiales que más les gustaban. Además, me iban enseñando sus producciones al ritmo que las iban haciendo. Por último, cada representante de un grupo me explico el significado de la producción.

Desde el comienzo de la actividad, la profesora de la clase se colocó en un rol pasivo. Adquirí toda la dirección de la actividad. La profesora se situó en una zona apartada en la clase y no intervino en la revisión del trabajo que realizaban los alumnos ni en las dinámicas que se incorporaban.



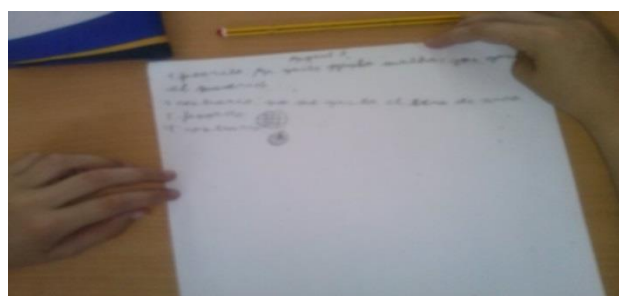
Imágenes del autor. *Documentación de la actividad "Mi favorito y mi contrario"* (2014).
Aula de Primaria en el C.E.I.P. Alcalá Venceslada, Jaén (España).

Asimismo, en la primera parte de la actividad hubo respuestas variadas, la mayoría pusieron más favoritos que contrarios, por ejemplo: unos escribieron que les gustaba la pizarra digital y ver películas con sus amigos. Mientras que otros que no les gustaba que perdiera el Real Madrid y, tampoco enfadarse por eso. Aquí podemos ver que lo que a uno le puede gustar a otro no. Es decir, la variedad de las individualidades de cada uno es lo que le da la actividad un sentido dinámico y divertido que hace que se fomente la creatividad.

b) Etapa 2: símbolos de "mi favorito" y de "mi contrario"

En el segundo ejercicio, los alumnos/as tuvieron que encontrar un símbolo para sus contrarios y favoritos, pero al igual que en la actividad de antes los ítems positivos ganaron a los negativos, con lo que podemos ver una sistematización de lo positivo en el colegio.

Unos símbolos eran representaciones literales de cada favorito o contrario, por ejemplo, a un alumno/a le gustaba jugar al fútbol con sus amigos y dibujaba a niños jugando al fútbol. Mientras que otro alumno, su favorito era que ganara el Real Madrid, pero su símbolo fue un balón de fútbol. Es decir, la representación visual de cada uno es diferente.



Imágenes del autor. Documentación de la actividad "Mi favorito y mi contrario" (2014).
Aula de Primaria en el C.E.I.P. Alcalá Venceslada, Jaén (España).

c) Etapa 3: puesta en común

Esta parte de la actividad era una parte muy importante de la misma, debido a que era un espacio para la reflexión de las creaciones de cada niño y la misma vez, de las demás creaciones de los demás compañeros del grupo. Antes de este ejercicio la tarea se había llevado a cabo de forma individual, pero a partir de ahora la clase se

divide en grupos, en donde los alumnos comentan sus ejercicios realizados hasta ahora y los siguientes, los cuales realizaron conjuntamente.



Imágenes del autor. *Documentación de la actividad "Mi favorito y mi contrario"* (2014).
Aula de Primaria en el C.E.I.P. Alcalá Venceslada, Jaén (España).

Aquí entra en juego aspectos como la participación, el trabajo en grupo, la iniciativa y la creatividad, los cuales se llevaron a cabo de forma satisfactoria, ya que todos los alumnos trabajaron en un ambiente participativo y respetuoso. Por lo tanto, los alumnos/as pusieron en común sus conclusiones en grupo para llevar a cabo una pequeña representación de sus “contrarios y favoritos”.

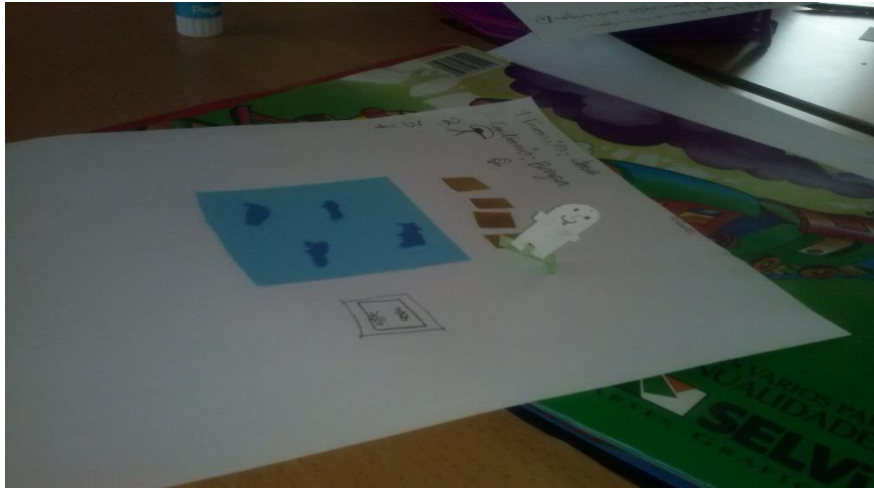
Esta parte tuvo un poco más de importancia que las demás y, por lo tanto se llevó más tiempo en realizarla, para que se pusieran de acuerdo en sus producciones.

d) Etapa 4: representación de "mi favorito" y de "mi contrario"

En esta última parte de la tarea los alumnos/as reprodujeron sus representaciones de las actividades anteriores. Como no podía ser de otra forma, las representaciones positivas fueron mayoría. Pero en esta ocasión ya se podían ver elementos integrados de otros compañeros en una misma representación. Es decir, los aspectos positivos de los componentes de un grupo estaban representados al unísono.

Como consecuencia, aquí si podemos ver aspectos que representan a un contexto social y cultural de esta zona de la ciudad y, todo ello realizado por niños de 3º curso de Ed. Primaria.

Estas creaciones representan los sentimientos, sensaciones y formas de ver la sociedad que tiene un grupo de niños particular, por lo que las creaciones fueron diversas y a la vez interesantes.



Imágenes del autor. *Documentación de la actividad "Mi favorito y mi contrario"* (2014).
Aula de Primaria en el C.E.I.P. Alcalá Venceslada, Jaén (España).

En la primera imagen podemos ver aspectos de cada alumno de un grupo integrados en una sola creación.

A continuación se explican a partir de las explicaciones de los alumnos/as:

El cuadro azul representa una piscina porque a Adrián Alguacil le gusta mucho bañarse en la piscina, el cual está representado en un trampolín a punto de tirarse al agua. Además, en ese mismo escenario se encuentran en el filo de la piscina una hilera de vasos porque a Adubel le gusta mucho jugar a los vasos. En otra parte de la piscina hay una tele, la cual está siendo vista por unos niños que hay en la piscina. Este último es el favorito de Patricia, es decir, ver la tele con sus amigos. Por último, el favorito de Diana que soy yo, aparece en una esquina de la piscina, también viendo la televisión.

Como constancia de lo anteriormente señalado se deja un video en el que los alumnos/as explican la creación.



Imágenes del autor. *Documentación de la actividad "Mi favorito y mi contrario"* (2014).
Aula de Primaria en el C.E.I.P. Alcalá Venceslada, Jaén (España).

En cuanto a la segunda imagen, también se trata de la integración de varias imágenes visuales, las cuales son todas positivas, que a continuación se explican según las definiciones de los alumnos/as.

En esta creación se representa un parque en el que están integradas todas las imágenes visuales de cada niño/a de este grupo. Probablemente sea el parque en el que ellos suelen quedar para jugar.

En primer lugar, en la cartulina podemos ver trozos de papel de color blanco que representan a las nubes en el horizonte. Además, en las esquinas superiores de la cartulina podemos ver representadas dos canastas, ya que a Adrián Valero le gusta mucho jugar al baloncesto. Más abajo, podemos ver un trozo de papel amarillo que representa una comba porque a Geovanna le gusta mucho saltar con ella. Asimismo, a Geovanna también le gusta jugar al fútbol, por lo que podemos ver representado un campo de fútbol más abajo. Por último, a Alba lo que más le gusta es jugar con sus amigos, por eso hay niños jugando en ese parque.

Para dejar constancia de lo explicado en esta imagen, a continuación se deja un video como constancia con explicaciones de los propios niños/as sobre su creación.

Este último ejercicio fue en el que se dejó más tiempo de realización, ya que era el que más trabajo tenía y el de mayor creatividad.

CONCLUSIONES

CAMBIO DE ROLES:

En un enfoque construccionista de la actividad educativa, imperiosamente sucede un cambio de roles entre los alumnos y los profesores, en el sentido de que el profesor abandona la posición de referente único –y prácticamente absoluto- como fuente del conocimiento y del saber, para transformarse hacia otro de guía en el que, en lugar de "dar" el conocimiento y aquello que debe ser aprendido, más bien indica los aspectos relevantes que deben ser atendidos y ofrece "pistas" sobre cómo acceder a ellos. Sin embargo, la ejecución del proceso y de la actividad, recae fundamentalmente en la autonomía que los alumnos adquieren, por consecuencia.

En tal situación pude encontrarme durante la práctica de esta Unidad Didáctica propuesta. Indicaba algunas primeras pautas, resolvía posibles dudas que los alumnos mostraran, y seguidamente todo el proceso recaía en sus propias reflexiones, investigaciones y encuentros. Mi papel entonces era el de estar pendiente, observando, y acudir tan solo cuando alguno de los alumnos reclamara mi atención, a veces para resolver alguna duda, y muchas otras sencillamente para darles mi aprobación y confirmación del trabajo realizado.

LA AUTONOMÍA DEL ALUMNADO Y SU MOTIVACIÓN

Dado que los alumnos adquieren un rol activo fundamental en la iniciativa del trabajo, resulta muy importante que se encuentren motivados para la actividad, pues de lo contrario su ejecución sería muy difícil.

En la práctica realizada he podido observar cómo la motivación de los alumnos se encontraba precisamente en esta autonomía que habían adquirido, quiero decir que, desde el momento en que la propuesta consistía en un trabajo propio y por sí mismo, su motivación e implicación aumentaba. Y muy especialmente en el momento en el que se disponían a "sonsacar" sus propias ideas, gustos e intereses, dado que el tema era de "su favorito" y "su contrario". Es como si existiera un "plus" de atención y entusiasmo cuando podían hablar y contar a los demás sobre sí mismos.

INTERDISCIPLINARIDAD Y TRABAJO ABIERTO

Diseñando la actividad propuesta en Educación artística, entendía que, si quería trabajar con un tema abierto que pudiera corresponder a los contextos y pensamientos tanto individuales de cada alumnos como posteriormente para una integración en grupo, del mismo modo no podía restringir los materiales y métodos de la unidad didáctica a

técnicas o categorías artísticas concretas; entendía que debían ser los propios alumnos los que escogieran sobre qué material, forma, color, estructura, etc., querían trabajar, se sentían entusiasmados en manipular, etc.

Por ello, caí en la idea de que los materiales artísticos debían ser todo aquello que en ese momento se encontrara disponible en el aula o en el sitio de la actividad, y que pudiera ser manipulado por los alumnos.

Así también entendí que incluso podría ser aquello que tradicionalmente se trabaja o se estudia como materias diferentes y separadas. Así, vengo en la idea de que otro beneficio de este enfoque constructorista de la educación es que además de tener en cuenta los diferentes contextos en los que el alumno/a está inmerso, se lleva a cabo una educación interdisciplinaria del aprendizaje.

ELEMENTOS BÁSICOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Para un enfoque constructorista del aprendizaje en Educación artística, los elementos de una Unidad didáctica no se restringen a la ejecución de una actividad, sino más bien a la implicación y dimensión de la imaginación y de la capacidad creadora de los alumnos. Por lo tanto, más que a la correcta ejecución de un ejercicio, he entendido que esta debe dirigirse a la consecución de capacidades.

Los contenidos acordes a esta propuesta ya no podrán tampoco limitarse a determinadas técnicas o métodos plásticos de las artes, sino que este concepto mismo se abre y se extiende a una perspectiva multidisciplinaria y multimaterial. De hecho, tampoco puede ser determinada a priori, sino que dependerá de la propia idea que cada alumno genere en el proceso de la actividad.

Ante esto, he entendido que la Unidad didáctica deberá sencillamente basarse en la determinación de "momentos" que puedan guiarse las partes esenciales de un proceso artístico: concreción de un tema o idea, reflexión y crítica, representación material de la idea y su ejecución.

Así también, para el contexto particular del aula de Primaria, he considerado fundamental que la actividad no se suceda de forma individual únicamente, sino que provoque la puesta en común de los diferentes compañeros, en pro del reconocimiento de la diversidad cultural y de pensamiento intrínseca a los grupos sociales.

Otras conclusiones

Una de las conclusiones que he sacado de la actividad es que la mayoría de los alumnos/as en la representación de "una obra de arte" han utilizado solo sus *favoritos*. Esto me lleva a pensar que vivimos en un mundo que solo nos enseña a ver las cosas

positivas y, dejar de lado las negativas. Es otro ejemplo del modelo de vida sistémico e ideal que plantea el estructuralismo, en el que solo se plantea una forma de hacer las cosas y en este caso, solo se contempla lo positivo, dejando de lado lo negativo. Por lo tanto, es necesario enseñar a las futuras generaciones la visión de otros conceptos que los conocemos, pero no los abordamos como otros. Tristeza, envidia, ira...

BIBLIOGRAFÍA

ACASO, M. (2006), *El lenguaje visual*, Barcelona: Paidós.

AGUIRRE, I. (2007), Contenidos y enfoques metodológicos de la educación artística. En Congreso de Formación artística y cultural para la región de América Latina y el Caribe (CD-ROM). Medellín, Colombia. Consultado 16-04-2014, de:
[http://grupodeestudiopij.wikispaces.com/file/view/Contenidos+y+Enfoques+Metodol%C3%B3gicos+de+la+Educaci%C3%B3n+Art%C3%ADstica+-+Imanol+Aguirre+Arriaga+\(3\).pdf](http://grupodeestudiopij.wikispaces.com/file/view/Contenidos+y+Enfoques+Metodol%C3%B3gicos+de+la+Educaci%C3%B3n+Art%C3%ADstica+-+Imanol+Aguirre+Arriaga+(3).pdf)

AUSBEL, D.P., NOVAK, J.D., y HANESIAN, H. (1983), *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, Méjico: Ed. Trillas.

BIERWISCH, M. (1979), *El estructuralismo: historia, problemas y métodos*. Barcelona: Tusquets.

BLASCO, J.E., MENGUAL, A., y AZNAR, R. (2005). *La programació d'aula en Eudcació Física: Educación Física y su didáctica II*. Alicante: Universidad de Alicante. Consultado 20-03-2014, de:
<http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/8094/2/Tema%201.%20La%20programaci%C3%B3n%20de%20aula%20y%20su%20lugar%20en%20el%20DCB%20CV.pdf>

CONTRERAS, O. (1998). *Didáctica de la Educación Física: un enfoque construccionista*. Barcelona: INDE.

CUBILLO, R. (2011), La enseñanza de las artes visuales: concepciones teóricas y metodológicas. En: *Red Visual*, núm. 14, junio de 2011, p. 9-23, Universidad de Jaén, España.

EFLAND, A., (2002), *Una historia de la educación del arte*. Barcelona: Paidós.

- EISNER, E. (2011), *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- PIAGET, J. (1969), *Psicología y pedagogía. Los métodos nuevos: sus bases Psicológicas*. Barcelona: Ed. Ariel.
- GOODSON, I. (1999) [1993]. *Cambios en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- HERNÁNDEZ, F. (2011), *Aprender desde la indagación en la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- HERNÁNDEZ, F. (2007), *Espigador@s de la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- HERNÁNDEZ, F. (2003), El Construccionismo como referente de las reformas educativas neoliberales. En: *Educere*, vol.7, núm. 23, octubre-diciembre, p. 433-440, Universidad de los Andes, Venezuela.
- RODRÍGUEZ, H. (2008), Del Constructivismo al Construccionismo: implicaciones educativas. En: *Revista de Educación y Desarrollo Social*, Vol. II, núm. 1, enero-junio de 2008, p. 71-89, Bogotá D.C., Colombia.
- VYGOTSKY, L. (2009), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores: interacción entre enseñanza y desarrollo*. Ciudad de La Habana: Editorial Universitaria.

Anexos

Documentación fotografía de la realización de la propuesta de Unidad Didáctica en el aula:



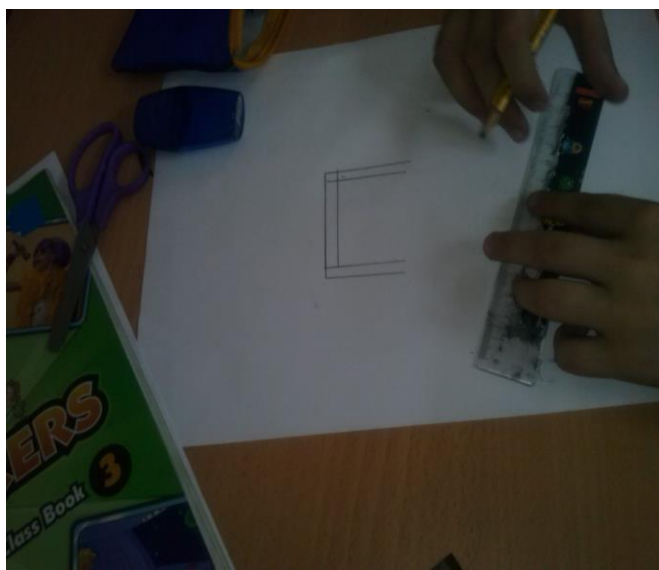
Imágenes del autor. *Documentación de la actividad "Mi favorito y mi contrario"* (2014). Aula de Primaria en el C.E.I.P. Alcalá Venceslada, Jaén (España).



Imágenes del autor. *Documentación de la actividad "Mi favorito y mi contrario"* (2014). Aula de Primaria en el C.E.I.P. Alcalá Venceslada, Jaén (España).



Imágenes del autor. *Documentación de la actividad "Mi favorito y mi contrario"* (2014). Aula de Primaria en el C.E.I.P. Alcalá Venceslada, Jaén (España).



Imágenes del autor. *Documentación de la actividad "Mi favorito y mi contrario"* (2014). Aula de Primaria en el C.E.I.P. Alcalá Venceslada, Jaén (España).