



Universidad
Zaragoza



Facultad de
Ciencias Sociales
y Humanas - Teruel
Universidad Zaragoza

Trabajo Fin de Máster Modalidad A

Innovación y evaluación docente mediante Unidades Didácticas

Autora:

María José Hasta Allué

Directora:

Carmen Martínez Samper

2011 – 2012

Máster de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato,
Formación Profesional, Enseñanzas Artísticas, Deportivas e Idiomas
Especialidad de Dibujo

ÍNDICE.

1. INTRODUCCIÓN.	2.
1.1. El artículo 27 de la Constitución del 78.	2.
1.2. Las reformas educativas recientes.	3.
1.3. La profesión docente.	4.
1.4. Retos profesionales.	5.
2. JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE CONTENIDOS.	7.
3. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LAS RELACIONES EXISTENTES.	8.
3.1. Descripción del contexto, grupo y necesidades detectadas.	8.
3.2. Objetivos del proyecto.	13.
3.3. Presentación de la unidad: proyectos de innovación.	14.
3.4. Evaluación del proyecto y de la actividad docente.	26.
4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO.	27.
4.1. Conclusiones.	27.
4.2. Propuestas de futuro.	28.
5. BIBLIOGRAFÍA.	29.
5.1. Legislación.	29.
5.2. Monografías y partes de monografías.	29.
5.3. Documentos en línea.	30.

El presente trabajo, pretende servir de recapitulación final al Máster en Formación del Profesorado. Mediante el mismo, trataremos de integrar algunos de los saberes extraídos de las clases, de las prácticas en los centros educativos, y la relación entre compañeros docentes y alumnos.

Durante la introducción, trataremos de dar unas notas a nivel general sobre la profesión docente dentro del marco legal y teórico. También sobre los retos que pueden presentársenos a la hora de trabajar como profesores. En el desarrollo, pondremos en relación dos trabajos realizados durante el curso –pretensión principal de este trabajo fin de máster. Y para concluir, en nuestra propuesta de futuro, mencionaremos las vías a seguir y que dan continuidad a los estudios iniciados en este máster de profesorado.

1. INTRODUCCIÓN.

1.1. El artículo 27 de la Constitución del 78.

La educación en nuestro país es como la conocemos hoy debido principalmente al artículo 27 de la Constitución Española. Por su parte, la sucesión de reformas educativas, han aportado matices –en algunos casos más significativos que en otros. Pero el punto de partida general para entender las bases del modelo educativo vigente –la educación ante todo constituye un derecho y una libertad- provienen de este artículo constitucional perteneciente al Capítulo II, Derechos y libertades; de la Sección primera, De los derechos fundamentales y de las libertades públicas.

En él, se especifica que todos tienen derecho a la educación y que se reconoce la libertad de enseñanza. La educación tendrá como fin el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales. El poder público, garantiza el derecho de los padres a poder escoger una educación religiosa para sus hijos, de acuerdo con sus convicciones. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita. Existe la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los derechos constitucionales. Además, los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema de educación para garantizar el cumplimiento de la ley, y ayudarán a que los centros reúnan los requisitos que la ley establezca.

Una vez enunciado esto, pasamos a señalar algunos desarrollos curriculares recientes con respecto a nuestra materia, con el fin de seguir mostrando la panorámica general del entorno del docente de Educación Plástica y Visual en España.

1.2. Las reformas educativas recientes con respecto a la materia de Educación Plástica y visual.

La referencia a la asignatura de Dibujo en el currículum del 75 (antes incluso de que se publicase la constitución del 78) es demasiado sintética para hacernos una idea de cuestiones de metodología o evaluación.¹ Una diferencia observada, con respecto de lo que conocemos en la actualidad, tiene lugar en el tratamiento del tema del color. Entonces no se trabajaba como un elemento más del lenguaje visual, sino que quedaba implícito en la forma. Es decir, implícito en los temas que tratan sobre el punto, la línea y el plano. En 2012, el tema del color se trabaja a parte, dentro del bloque de contenidos 2 (Experimentación y descubrimiento de las formas planas). Nos parece muy aprovechable la manera en que en 1975 el color quedaba integrado como característica inherente a la forma. Trabajar los elementos del lenguaje visual por separado, genera algunas confusiones.

En 1991 aparece en el currículo una extensa introducción a la asignatura de Educación Plástica y visual.² En ella se habla de una inundación de información visual propia de nuestra época y de la necesidad de educarnos como receptores ante tal cantidad de datos que aportan

¹ ORDEN de 22 de marzo de 1975 por la que se desarrolla el decreto 160/1975, de 23 de enero que aprueba el Plan de Estudios de Bachillerato y se regula el curso de Orientación Universitaria. Boletín Oficial del Estado. 18 de abril de 1975. n°93. pp. 8049.

² REAL DECRETO 1345/1991, de 6 de septiembre por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado. 13 de septiembre de 1991. n°220. pp. 30228.

las imágenes. No es que creamos que en el 75 la imagen visual no poblase ya nuestro entorno, pero es cierto que no es hasta más adelante cuando se explicita la importancia de ser educado ante el hecho de la invasión de imágenes.

En el mismo documento, existe algo que nos llama la atención y que consideramos un desarrollo fundamental: las dos dimensiones del saber ver. Se refiere a ello a dos niveles: el primero, el de la percepción visual; el segundo y más superior, el de la comprensión conceptual. Creemos que aquí puede residir el germen de la educación del espectador como un lector y productor activo de imágenes visuales, incitándole a la reflexión crítica. Tratamos de evitar que la invasión visual a la que nos referíamos antes, resulte indiferente al alumno y que de manera consecuente con su actividad receptora, sepa enfrentarse a la emisión de mensajes. El saber ver, irá acompañado del saber hacer.

Actualmente, el modelo de currículum, incorpora las competencias básicas, que son la pasarela de unión con los modelos educativos a nivel europeo.³ La organización del currículo en torno a las competencias, dota a las materias de carácter transversal, con el fin de construir unos conocimientos integrados. Puede que la etapa de Educación Secundaria Obligatoria sea la última, en lo que a educación formal de un individuo se refiere. Tras cursar la ESO, algunos darán por finalizados sus estudios académicos. Esto se refleja en el carácter, un tanto finalista, del proyecto curricular actual.

En definitiva, las reformas pueden ser entendidas como modificaciones que persiguen la adaptación del modelo educativo a la actualidad del alumno. Cada variación, se produce casi paralelamente a los cambios sociales. En los siguientes apartados, continuaremos tratando la idea de adaptar nuestra actividad docente a los tiempos presentes.

1.3. La profesión docente.

De todo el material que podríamos haber elegido para este apartado introductorio, el que hemos considerado oportuno citar es el de Ignacio Pozo en *Aprendices y maestros*. La razón es que compartimos la visión del autor al abordar el tema del aprendizaje en la era de la información: la escuela ya no tiene la exclusividad del conocimiento. Nuestros

³ REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado. 5 de enero de 2007. n°5. pp. 677.

alumnos son expuestos a un sinnúmero de datos e informaciones –la mayoría de las veces no pueden decidir si recibirla o no. Esos aprendizajes han de convivir con los que se promueven desde la escuela. Esa tarea no es fácil. Existe un gran contraste entre los cambios que se producen en el exterior, fuera del aula, y dentro de ella. En el primer caso, la velocidad a la que fluctúan los datos, resulta vertiginosa; mientras en el segundo, la asimilación de conceptos se produce a un ritmo más acorde con la escala humana.

“En comparación con otras culturas del pasado, en nuestra sociedad no hace falta buscar activamente la información, desear aprender algo, para encontrarla. Es más bien la información la que nos busca a nosotros, a través de la medición impuesta por los canales de comunicación social. Basta con que encendamos descuidadamente la televisión o la radio para encontrar información no buscada, y tal vez no deseada, sobre los efectos cancerígenos del tabaco, las radiaciones solares, las pantallas de los ordenadores o la moda *grunge*, sobre la que, quieras o no, acabas por aprender algo, aunque sólo sea no encender la televisión a esas horas.⁴”

Creemos que a este respecto, lo mejor que puede hacer un docente por sus alumnos es instruirles en la paciencia y la constancia, hacerles saber que muchas recompensas tardarán en llegar, aunque el mundo que les envuelve muestre lo contrario, la inmediatez absoluta.

1.4. Retos profesionales.

Resulta complicado saber con certeza cuáles son los retos profesionales que se nos plantean como docentes, ya que en nuestro propio caso, poseemos más experiencia como aprendices que como docentes. Trataremos entonces de aportar ambos puntos de vista, es decir, cuál es mi principal reto como aprendiz y como docente. Observaremos que el reto puede ser el mismo, sin embargo, la diferencia de perspectiva aportará matices a la visión del problema.

Como agente que aprende, el principal obstáculo que se nos plantea es encontrar una razón de peso que nos lleve a emprender un proceso de aprendizaje -algo que no es siempre

⁴ Ver POZO MUNICIO. I. *Aprendices y maestros: La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza, 1996. pp. 43.

sencillo y placentero. Tenemos que encontrar una motivación interna que nos obligue siempre a continuar hacia la meta propuesta. José Antonio Marina propone un ejemplo claro:

“[...] ¿qué nos incita a ejecutar una acción? Analicemos un caso sencillo. Me detengo ante un escaparate y, entre todos los artículos expuestos, uno llama mi atención y despierta mi deseo de poseerlo. Tiene forma, un contenido, una utilidad, un encanto que lo HACEN VALIOSO PARA MÍ. Miro el precio veo que se encuentra dentro de mis posibilidades, pero no inmediatas. Quiero comprarlo. [...] Ahorrar es una tarea molesta, porque me obliga a prescindir de algunas comodidades, a pesar de lo cual persisto en mi decisión. Para animarme, me esfuerzo en tener presente el objeto de mi deseo: voy a ver otra vez el escaparate o pienso en la satisfacción que sentiré cuando lo use. Por fin consigo el dinero suficiente y entro en la tienda contento a recoger mi premio.⁵”

Pero, ¿qué puede ser aquello que cobre tanta importancia para mí, que no pueda pensar más que en conseguirlo? A nivel personal, se nos pueden ocurrir varias cosas, pero, ¿qué ocurre cuando lo que queremos es que otros tomen ese entusiasmo desmedido hacia lo que nosotros (docentes) ofrecemos? Marina también proporciona la respuesta:

“podemos ver la decisión de compra desde el punto de vista complementario, desde el vendedor. Soy el fabricante de ese objeto y quiero que lo compre. Intento que sea atractivo PARA USTED, intento que usted lo vea como un PREMIO, que encuentre en él algún incentivo para comprarlo.⁶”

Concluyendo, la dificultad que encontramos, el principal reto como docentes, es la de promover un aprendizaje que se perciba como un premio, una recompensa deseable al menos para una cierta mayoría, un lugar al que comúnmente queramos llegar. La cita de Pozo (apartado 1.3.), sugiere que ese deseo de aprender corre el peligro de perderse, ya que sin desear, aprendemos constantemente; las siguientes, de Marina, nos intentan dar claves para recuperarlo. Tendremos muy presente estas dos cuestiones a la hora de proceder mediante nuestros proyectos en clase, de los cuales pasaremos a hablar a continuación.

⁵ Ver MARINA. J. *Los secretos de la motivación*. Barcelona: Ariel, 2011. pp. 19-24.

⁶ *Ibidem*.

2. JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE CONTENIDOS.

Los contenidos seleccionados para este trabajo son la programación de una Unidad Didáctica y el diseño de un proyecto de innovación. La razón que nos ha llevado a tomar esa decisión nos parece algo evidente: la manera más lógica de implementar un proyecto de innovación es mediante una unidad didáctica.

Un proyecto de innovación es, a nuestro modo de entenderlo, una idea que pretende cubrir una necesidad o carencia observada en el aula. Darle forma de Unidad Didáctica sirve de vehículo para introducirlo dentro de la programación de la asignatura. Nuestra solución a ese problema se integra en la lista de objetivos, contenidos y criterios de evaluación que figuran en el currículum oficial, es decir, nuestra propuesta se formaliza y se desarrolla en concordancia con el marco legal.

“Cualquier campo de conocimiento debe ser concebido por el profesor como un proyecto curricular que cataliza ese conocimiento en un proceso de enseñanza.⁷”

Esta cuestión es fundamental ya que nos movemos en el terreno de la educación formal, dentro de una institución que se rige por leyes concretas a las que constantemente nos tenemos que referir.

A continuación, introduciremos al lector en las propuestas de las asignaturas de Evaluación e Innovación y Diseño, Organización y Desarrollo de actividades; en las cuales hemos realizado un Proyecto de Innovación y Evaluación, una Unidad Didáctica respectivamente.

1. Mediante la asignatura de Evaluación e Innovación docente e investigación educativa en Dibujo y Artes Plásticas, los futuros profesores adquirirán las competencias necesarias para la mejora continua de su práctica docente, mediante la evaluación de la misma, la puesta en marcha de proyectos de innovación, la elaboración de trabajos de investigación educativa y la actualización científica permanente en el marco de la especialidad de Dibujo y Artes Plásticas.
2. En la asignatura de Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Dibujo y Artes Plásticas los estudiantes adquirirán la competencia de diseñar, gestionar, y desarrollar actividades de aprendizaje en las materias específicas y elaborar

⁷ Véase, a este respecto, la publicación de GARCÍA SÍPIDO. A. *Didáctica de la Imagen*. [s.l.]: Universidad Nacional a Distancia, 1997? pp. 3.

los entornos y recursos necesarios para el trabajo del estudiante. También transformar las programaciones didácticas en programas de actividades y de trabajo mediante el diseño práctico de actividades de aprendizaje en las materias específicas de la especialidad.

Con el fin de seguir justificando la relación entre los dos proyectos, diremos que esa “mejora continua de la práctica docente”, no puede llevarse a cabo de manera más apropiada que en forma de actividades organizadas, gestionadas por nosotros mismos en función de procurar mitigar ese problema o necesidad surgida y en las que nos sintamos involucrados.

De la involucración en la práctica docente se ha hecho mención a través de todas las asignaturas del máster, sin embargo, en las dos a las que nos referimos, ha sido una cuestión crucial. Tanto a la hora de planificar actividades, como de innovar y evaluar, estamos enjuiciando nuestra propia práctica en el aula, lo que significa querer mejorar en cualquiera de los casos.

3. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LAS RELACIONES EXISTENTES.

A continuación, mostraremos los trabajos realizados con la intención de seguir justificando las relaciones existentes entre los mismos. En primer lugar, haremos una introducción al proyecto de innovación y evaluación, comenzando por la descripción del contexto y grupo, para finalizar con las necesidades detectadas en el aula. En función de ello, propondremos unos objetivos a conseguir, unas metas enunciadas de la manera más concreta posible. En segunda instancia, proporcionaremos la solución que propuesta, es decir, el proyecto mismo, tratando de estructurar nuestra propuesta en forma de Unidad Didáctica, para poder ser implantada en el aula. Por último, daremos detalles sobre los diferentes procedimientos e instrumentos de evaluación de nuestra propia práctica y del proyecto.

3.1. Descripción del contexto, grupo, y necesidades detectadas.

Contexto.

El IES "Santa Emerenciana" es un centro docente de carácter público en el que diversos colectivos de personas buscan conseguir la formación integral de los alumnos y alumnas, la cual queda concretada en el doble objetivo de, por una parte, contribuir al pleno desarrollo de

su personalidad y, por otra, favorecer la inserción activa en la sociedad con la mayor solidaridad, participación, rendimiento y utilidad posibles.

El instituto pertenece a la ciudad de Teruel, cuya población es de 34.000 habitantes. Se encuentra ubicado en una zona residencial, conocida con el nombre de Ensanche, en período de expansión urbanística.

La procedencia del alumnado de Bachillerato se reparte principalmente entre el mencionado barrio y el de la Fuenfresca, aunque también proviene de otros puntos de la ciudad y de la provincia. A nuestro centro también acuden alumnos/as inmigrantes.

Actualmente cuenta con casi cuarenta alumnos/as alumnas llegados de diferentes países, fundamentalmente de Rumanía, de Marruecos y de países sudamericanos.

Al cabo de los años, la provincia de Teruel sigue siendo eminentemente rural, a pesar de que la población activa agraria ha disminuido considerablemente en favor de la población industrial y de servicios. Teruel es una ciudad en la que predomina el sector servicios, hasta el punto de que, en la actualidad, da una imagen unisectorial. La ciudad concentra y acapara la mayor parte de las dependencias de las distintas administraciones públicas, así como del comercio y de los servicios del total de la provincia.

En lo que se refiere a la oferta de servicios culturales y de esparcimiento en Teruel capital, si bien es cada vez más amplia, carece todavía de algunos aspectos relacionados sobre todo con los medios para su difusión entre los ciudadanos y, particularmente, entre los jóvenes. Sin ir más lejos, podemos señalar, por ejemplo, cómo escasean las asociaciones socioculturales de barrio. En concreto, en la zona de ubicación de este Instituto no hay ninguna.

Grupo.

El grupo para el que hemos programado, ésta actividad, que proviene del contexto socio-cultural mencionado anteriormente, está formado por trece miembros cuyas edades oscilan entre los 16 y 18 años. Se encuentran en la etapa educativa Secundaria Obligatoria, concretamente en el 4º curso.

La materia de Educación Plástica y Visual ocupa tres horas de las treinta semanales. En el caso de alumnos de cuarto, la asignatura es de carácter optativo. Es por ello que, de un

curso a otro, el número de alumnos puede variar así como las razones por las que cursan la materia.

A continuación, presentamos en la siguiente tabla el horario de clase. Dado que nuestro proyecto se desarrollará durante el horario lectivo, creemos conveniente tener en cuenta en qué tres momentos de la semana tendrán lugar las sesiones.

Día	Lunes	Jueves	Viernes
Hora	12:35-13:25	9:25-10:15	11:40-12:30

Las clases se imparten en el aula de dibujo, situada en la primera planta del edificio. El mobiliario principal consta de una serie de pupitres orientados hacia una pantalla de proyección y una tarima. Cuenta con cinco unidades informáticas para los alumnos, y una para el profesor (conectada al proyector). En todos los casos dotados de conexión internet. Existen varios equipos fotográficos disponibles para su uso. Profundizaremos en el equipamiento del aula más adelante, al analizar los medios físicos y tecnológicos de los que dispondremos para realizar la actividad.

Necesidades detectadas.

Dado que se trata de un grupo reducido de alumnos en comparación con el resto de grupos en secundaria, nos ha parecido interesante atender a cómo transcurren las dinámicas de aula en este caso tan excepcional. Por lo tanto, diremos que las necesidades han sido detectadas mediante el procedimiento de la observación. En la publicación de María Luisa Sevillano *Investigar para innovar en la enseñanza* se menciona la observación como medio de recogida de información en las aulas.

“En general, aproximarse a la realidad educativa intentando observarla de modo directo, íntegro y en su complejidad constituye una fuente de observación. Asimismo aproximarse al punto de vista de los estudiados compartiendo o exponiéndose a sus experiencias cotidianas constituye un antídoto contra la falacia del objetivismo.”⁸

⁸ SEVILLANO GARCIA, M.L. *Investigar para innovar en enseñanza*. Madrid: Pearson Educación, 2007. pp. 225.

Mediante las prácticas en los centros, hemos podido convivir durante un largo periodo de tiempo en las aulas. La intención de realizar el proyecto de innovación y evaluación, junto con la correspondiente Unidad Didáctica, surge de nuestra recogida diaria de datos. Así, diremos que el trabajo ha sido elaborado para un contexto determinado y que trasladarlo a otros centros o grupos, llevaría consigo la necesidad de hacer adaptaciones.

Nos encontramos con que a los alumnos se les ha otorgado cierta autonomía a la hora de decidir cuánto tiempo pueden emplear para cada ejercicio. Al comienzo de cada unidad didáctica, se les reparten los ejercicios por bloques y los ritmos de trabajo pueden variar de un alumno a otro. Este hecho, también se refleja a la hora de evaluar al alumnado. La nota de cada ejercicio no valdrá tanto como el progreso observado.

Creemos que esta forma de abordar la evaluación de la materia de Educación Plástica y Visual puede llamar nuestra atención y merece la pena observar su eficiencia. Nos parece que de esta forma, se atiende a la diversidad del alumnado al permitir flexibilidad en los ritmos de trabajo y que valorar un progreso a largo plazo más que la inmediatez de resultados favorables.

En nuestro proyecto, trataremos de rescatar este aspecto proponiendo actividades que formen parte de un proceso, y en las que los resultados no sean inmediatos. En un entorno tan aceleradamente cambiante como en el que se encuentran los adolescentes, es importante encontrar un espacio (en este caso el de la escuela) en que los procesos de aprendizaje sean más progresivos y asimilables.

Esta forma de abordar el trabajo en clase, exige cierta responsabilidad por parte del alumno, que ha de ser capaz de organizar el tiempo del que constan las sesiones, y distribuirlo para cada ejercicio. Dicha responsabilidad, se la otorgamos conscientemente creyendo que es importante para su formación hacerse cargo de sus acciones a la hora de aprender. De esta manera la materia contribuye a la adquisición de la competencia de aprender a aprender, tan fundamental en la sociedad de la información como indican Monserrat Fleck y Enric Prats en Un lugar llamado escuela.

“El profesorado no debe ocupar tanto su tiempo en explicar y enseñar como en procurar que el que aprende lo haga de forma cada vez más autónoma

hasta alcanzar un nivel suficiente en su capacidad de aprender a aprender sin necesidad de que alguien le enseñe.⁹”

Sin embargo, la respuesta de los alumnos puede diferir de lo que probablemente esperemos. Sin pautas podemos arriesgarnos a perder el tiempo de clase y el ambiente de dispersión puede generalizarse de tal forma que sea complicado de remediar a posteriori. No olvidemos que hablamos del cuarto curso, donde convenientemente se deberían haber adquirido ciertos hábitos de estudio. Aquí surge la primera de las necesidades detectadas: se ha de realizar cierto seguimiento periódico del trabajo para que el tiempo en clase no transcurra en vacío. Con ello, pretendemos llegar a un punto intermedio en el que promovamos el aprendizaje autónomo, pero estableciendo ciertas guías, recursos para que el alumno se autorregule.

Sabemos que durante esta etapa la relación entre compañeros (entre iguales) adquiere gran importancia. Los alumnos desean en todo momento dialogar unos con otros. Por ello, resulta tentador internar poner en marcha algún tipo de dinámica de trabajo grupal. Nuestra idea del proyecto, parte del querer convertir ese deseo de relacionarse en algo aprovechable para la materia.

La dinámica de clases de Educación Plástica y Visual, permite que los saberes se construyan colectivamente entre los miembros del grupo, analizando, opinando, contrastando ideas en común. Mientras los alumnos cumplen con la tarea encomendada, están relacionándose, están sucediendo diversos procesos de aprendizaje simultáneamente. Se genera el ambiente propicio para que la realidad del aula se mimetice con la del exterior. Siguiendo por esta reflexión llegaríamos a precisar cómo estamos contribuyendo a la competencia social y ciudadana mediante proyectos colaborativos.

Por otro lado, observamos que durante éste curso, los contenidos de la programación se han enfocado hacia cuestiones relativas al dibujo técnico. Queremos reaprovechar en la medida de lo posible estos conocimientos para trasladarlos al terreno de la expresión artística. Creemos en la necesidad de equilibrar la balanza trabajando otros bloques de contenidos, e

⁹ Véase, a este respecto, la publicación de FLECK. M. y PRATS. E. *Un lugar llamado escuela: En la sociedad de la información y la diversidad*. Barcelona: Ariel, 2001. pp. 45.

integrar saberes extraídos de varios bloques en una unidad didáctica, a modo de recapitulación a final de curso.¹⁰

Concluyendo, nuestra intención será la de seguir siendo flexibles siempre y cuando se marquen unas metas con las que haya que cumplir periódicamente. Por un lado, mediante revisiones semanales. Por otro, la observación nos lleva a pensar, que podría intentarse proponer un tipo de trabajo más colaborativo, en el que hablar sea necesario para la elaboración de un proyecto. Y por último, incorporaremos los conocimientos, que los alumnos ya poseen sobre dibujo técnico, a proyectos en los que intervenga la expresión plástica y la experimentación.

3.2. Objetivos del proyecto.

- a) En primer lugar, pretendemos que los alumnos otorguen importancia a su trabajo y a la materia, llevando a cabo un proyecto artístico lo más “real” posible. Su tarea será la de realizar un proyecto de instalación artística, documentando todas y cada una de sus fases (desde el inicio de su concepción, hasta el montaje y presentación). Dicha tarea está directamente relacionada con el bloque 1 de contenidos para la asignatura, según el currículo oficial (Procesos comunes a la creación artística).
- b) Se aprovecharán unos huecos que existen en los pasillos de la planta baja del instituto. Los huecos están integrados en la pared, ya que son la huella de que en un tiempo esos vanos estaban ocupados por radiadores. Nos ha parecido oportuno aprovechar esa particularidad arquitectónica del centro. Los alumnos pasan 30 horas semanales dentro de él y pretendemos que su estancia ahí sea lo menos tediosa posible. Siempre y cuando se marquen unas metas claras a cumplir, para no caer en el error de los “trabajos en grupo tipo caja negra, donde vemos el resultado, no el propio trabajo en grupo.”¹¹

¹⁰ Véase, a este respecto, la publicación de GARCÍA SÍPIDO. A. *Didáctica de la Imagen*. [s.l.]: Universidad Nacional a Distancia, 1997? La autora dedica la última Unidad Didáctica a proyectos artísticos relacionados con cualquier contenido visto durante el curso.

¹¹ Ver FIDALGO. A. La innovación docente y los estudiantes. *La Cuestión Universitaria* [en línea]. Disponible en internet: < http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/articulo.php?id_articulo=86>. ISSN 1988-236X.

- c) Queremos también que conozcan una metodología diferente a la habitual (clase magistral), la del trabajo en grupo. Por supuesto, esto es posible dado el número de alumnos. La excepcionalidad de un grupo tan reducido ha de ser aprovechada como algo positivo.
- d) Una de nuestras principales pretensiones, será la de dotar al alumno de unos conocimientos indispensables para su desarrollo personal y que sirvan de antesala para una educación en escuelas de arte. No olvidemos que algunos de los estudiantes demuestran un profundo interés por la materia y planean decantarse por la opción de cursar un Bachillerato Artístico.

Una vez localizadas las necesidades del grupo y marcadas unas metas a conseguir, proponemos la solución al problema, éstos son los principales puntos de partida a la hora de diseñar y evaluar programas educativos. Tomás Escudero cita a Alkin en el artículo Algunos principios básicos sobre los programas e innovaciones educativas, su diseño y su evaluación.¹² A continuación, presentamos el modelo de enfoque de Alkin, ya que nos ha resultado útil como punto de partida para la elaboración del proyecto de innovación y evaluación:

Interrogante.	Objeto de evaluación.	Área de medición.
¿Cuál es el problema?	Análisis de necesidades.	Selección del problema.
¿Cuál es el programa?	Planificación del programa.	Selección del programa.

Nosotros hemos tratado de responder hasta ahora la primera línea de preguntas. Al resto trataremos de darles respuesta durante los siguientes apartados, presentado el programa o Unidad Didáctica Proyectos de Instalación.

3.3. Presentación de la unidad: proyectos de instalación.

En primer lugar, diremos que la programación de la asignatura de Educación Plástica y Visual (4º de ESO) del Instituto Santa Emerenciana, no incluye tal unidad dedicada de proyectos de instalación. Sin embargo, sí aparece en la que nosotros planteamos antes del

¹² Ver a este respecto ESCUDERO ESCORZA. T. *Algunos principios básicos sobre los programas e innovaciones educativas, su diseño y su evaluación*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 2009. pp. 1-2.

Practicum III para este grupo. Ni nuestro programa, ni esta unidad, han sido puestos en práctica. No obstante, desde el principio, hemos pensado en la clase de cuarto tanto para diseñar una programación como para implementar un proyecto de innovación. Nos interesa trabajar con un grupo tan reducido de alumnos, ya que excepcionalmente se encuentran en la etapa de educación secundaria.

La unidad transcurre en una secuenciación de 10 sesiones, correspondientes cada una a las fases de cualquier proyecto: documentación, primeras ideas, bocetos, montaje, etc... Como ya hemos dicho, el objeto a proyectar será una instalación ubicada en el espacio del centro, concretamente en unos huecos para radiadores que hay en los pasillos de la planta baja y que en la actualidad no se utilizan. También figura como una de nuestras principales pretensiones, la de conocer y desarrollar un proceso creativo completo.

3.3.1. Objetivos de la Unidad.

1. Apreciar el hecho artístico, sus valores culturales y estéticos, identificando, interpretando, y valorando sus contenidos; entenderlos como fuente de goce estético y parte integrante de la diversidad cultural.
2. Relacionar el lenguaje plástico y visual con otros lenguajes, como medio de expresión para enriquecer el desarrollo del pensamiento lógico y sensorial.
3. Conocer, comprender y aplicar correctamente el lenguaje técnico-gráfico y su terminología, adquiriendo hábitos de observación, precisión, rigor y pulcritud, valorando positivamente el esfuerzo y la superación de las dificultades.
4. Expresarse con creatividad y desarrollarla mediante las herramientas del lenguaje plástico y visual, sabiendo relacionarlas con otros ámbitos del conocimiento.
5. Respetar y apreciar otros modos de expresión plástica y visual distintos del propio y de los dominantes en el entorno, superando estereotipos y convencionalismos, y elaborar juicios y criterios personales que permitan actuar con autonomía e iniciativa y potencien la autoestima.
6. Planificar y reflexionar, de forma individual y cooperativamente, sobre el proceso de realización de objetos y obras gráfico-plásticas partiendo de unos objetivos prefijados, y revisar y valorar, al final de cada fase, el estado de su consecución.

7. Relacionarse con otras personas participando en actividades de grupo con flexibilidad y responsabilidad, favoreciendo el diálogo, la colaboración, la solidaridad y la tolerancia y rechazando cualquier tipo de discriminación.

3.3.2. Contenidos didácticos.

Para la consecución de tales objetivos establecemos los siguientes contenidos didácticos que se van a trabajar en esta propuesta de innovación que toma la forma de unidad didáctica (proyectos de instalación). Especificamos que se trata de instalaciones en el espacio del instituto, concretamente en los pasillos. Los alumnos ocuparán las dimensiones de los huecos de los radiadores. Las obras no podrán exceder las dimensiones de esos huecos.

Conceptuales:

- Conocer y comprender el concepto de instalación.
- Aproximación y análisis de los ejemplos propuestos en clase.
- Tratar de extraer algunas de las ideas fundamentales de los textos tratados.

Procedimentales:

- Buscar documentos (texto, artículos, imágenes, etc...) con relación al proyecto a realizar.
- Participar en un proyecto plástico de manera cooperativa, siendo capaces de gestionar el reparto de tareas.
- Representar personalmente ideas haciendo uso del lenguaje verbal y visual mostrando iniciativa.
- Aprender a dejar constancia del trabajo realizado.
-

Actitudinales:

- Apreciar las propuestas tanto propias como ajenas.
- Mostrar interés y constancia en el trabajo.
- Desarrollar la capacidad de auto-exigencia.

Una vez analizada la naturaleza de estos contenidos se propone la siguiente Innovación metodológica con objeto de mejorar la eficacia tanto del rendimiento como de la incorporación de las competencias establecidas en el diseño curricular.

3.3.4. Metodología.

Consideramos que para el cumplimiento de los objetivos anteriormente expuestos, resulta pertinente abordar las actividades desde la perspectiva de la estrategia metodológica y organizativa de las clases prácticas. Aunque dependiendo de la sub-modalidad concreta, pueden perseguirse objetivos diversos, se pueden distinguir una serie de características comunes que nos ayudan a comprender en qué consiste dicha metodología:

- a) se suelen organizar en grupos de tamaño mediano o pequeño (de 2 a 4 alumnos).
- b) exigen la presencia del profesor y de los estudiantes.
- c) están vinculadas a una materia o asignatura.

- Espacios y recursos:

Las clases prácticas de aula se desarrollan en los mismos espacios que las clases teóricas. Nosotros utilizaremos el mismo escenario en el que transcurren las clases normalmente, sin necesidad de una preparación del mismo distinta de la habitual. Utilizaremos el equipamiento básico del aula (pupitres, sillas, pizarra) y contaremos con otros recursos didácticos relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación, como el ordenador de consulta o el proyector.

- Tipo de ejercicios:

Los ejercicios planteados para cada día estarán muy estructurados, orientados a conseguir una meta concreta. Cada ejercicio no podrá llevarse a cabo sin haber realizado el anterior. Sesión tras sesión, los alumnos irán completando las fases del proyecto hasta alcanzar la solución final: el proyecto de instalación.

- Tareas a desarrollar por parte del profesor y del alumno:

El profesor puede adoptar diversos grados de participación. En este caso, la mayoría de las veces hará un trabajo de supervisión y asesoramiento, dando un mayor protagonismo al alumno. No obstante, deberán diseñar las explicaciones y demostraciones para que las tareas o ejercicios concretos, sean ejecutados por los estudiantes. Durante el desarrollo de las clases prácticas, el trabajo del estudiante podrá ir desde el diseño de un plan para la

resolución de problemas, recoger información, hasta la comprobación e interpretación de los resultados obtenidos.¹³

De dicha metodología se desprenden las siguientes actividades y planificación de sesiones. Como indicábamos anteriormente, el orden de las sesiones sigue la secuencia lógica de las fases de un proyecto creativo.

3.3.5. Actividades secuenciadas.

Pretendemos que las actividades, en su planificación, operen en función de la intención que tenemos de otorgar al estudiante el papel de principal gestor de sus propios procesos de aprendizaje. Según el artículo de Jaime Jorba y Neus Sanmarti, es fundamental hacerles saber qué (objetivos) y cómo (criterios de evaluación) vamos a evaluar, de manera que orientemos sus acciones, que sepan desde donde partir.

“[...]para que un dispositivo pedagógico pueda incorporar como uno de sus componentes permanentes la autorregulación de los aprendizajes, será necesario que las unidades didácticas estén estructuradas en secuencias, que constituyan pequeños ciclos de aprendizaje, que permitan a los estudiantes adquirir un buen dominio de los contenidos, pero también formarse una adecuada representación de los objetivos y de los criterios de evaluación al mismo tiempo que van adquiriendo seguridad en las operaciones de anticipación y de planificación de la acción.¹⁴”

De acuerdo con la cita, planificamos cada sesión como parte de un plan que se completa al finalizar la unidad. Todas ellas se han ideado de manera que cada una dependa de lo realizado durante la anterior, y comparten la misma estructura -introducción, desarrollo de la tarea e informe.

A esta unidad se le dedicarán 10 sesiones de 50 minutos cada una. A continuación, se refleja un plan lo más detallado posible de todas las actividades llevadas a cabo durante las clases:

¹³ Ver la publicación de DE MIGUEL DÍAZ. M. *Metodologías de Enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de Competencias*. Madrid: Alianza, 2005. pp. 83-95.

¹⁴ Ver JORBA. J, SANMARTI. N. *La función pedagógica de la evaluación*. Barcelona: Universidad Autónoma, 1993. pp. 13-14.

Sesión 1: Presentación.

- Presentación.
- Planteamiento del trabajo: contenidos, objetivos, metodología a seguir y criterios de evaluación.
- Presentación de un plan de sesiones y fechas de entrega.
- Formación de los grupos de trabajo y nombramiento de un portavoz por cada uno.

La mayor parte de la sesión correrá a cargo del profesor. Creemos recomendable hacer una introducción lo más completa posible y poder despejar las dudas más elementales desde el primer momento.

Sesión 2: Documentación I.

- Visionado de ejemplos (proyección, web, fotocopias, libros, etc...)
- Introducción al concepto de instalación.
- Lectura de textos o artículos relacionados seleccionados previamente de acuerdo al nivel y a los que creamos sean los intereses del grupo.

La mayor parte de la sesión correrá a cargo del profesor. Algunos extractos de los textos serán leídos en común con los alumnos. Esta es la única sesión en la que será conveniente enviar trabajo para casa, que consistirá en la lectura de textos y búsqueda de ejemplos.

Sesión 3: Documentación II.

- Estudio del área de intervención y toma de datos.
- Estudio de posibilidades y búsqueda de ejemplos.
- Redacción de un breve informe de las conclusiones extraídas de la sesión (por parte del alumno).

A partir de esta sesión el alumno cobra protagonismo en el proceso de aprendizaje. Teniendo en cuenta las referencias que dé el profesor, saldrán a los pasillos a tomar datos y a observar el área de intervención. La realización del informe será una

actividad obligatoria, siendo libre el carácter de la redacción del mismo. Se le entregará al final de la sesión al profesor.

Sesión 4: Puesta en marcha.

- Realización por grupos de un brainstorming.
- Realización de los primeros croquis.
- Redacción de un breve informe de las conclusiones extraídas de la sesión (por parte del alumno).

El profesor explicará en qué consiste un brainstorming. A continuación los alumnos recogerán las ideas y las transformarán en los primeros bosquejos del proyecto. Se repetirá el mismo procedimiento con respecto al informe.

Sesión 5: Toma de decisiones.

- Estudio de posibilidades.
- Primera elección de propuestas.
- Listado de materiales.
- Redacción de un breve informe de las conclusiones extraídas de la sesión (por parte del alumno).

Esta sesión será una de las más importantes ya que se evaluará la viabilidad de las propuestas. La intención del proyecto es más la de observar un proyecto creativo y sus fases, más que la de contemplar productos finalizados. Optaremos, por razones evidentes, por la economía de medios. Aprovecharemos cualquier material de uso cotidiano del que podamos disponer con facilidad.

No descartamos, que el profesor proponga los materiales a utilizar al principio de la unidad, habiendo realizado una búsqueda dentro del centro para saber de qué materiales (incluidos los de desecho) nos podríamos servir.

Sesión 6: Puesta en común.

Cada subgrupo mostrará en clase los resultados obtenidos. Tendrá lugar un diálogo y reflexión sobre los mismos, exponiendo dificultades, etc... Se barajarán posibles

modificaciones del proyecto si se cree necesario. Durante el transcurso de la sesión, el docente evaluará a los grupos y ésta vez será el que redacte el breve informe.

Sesión 7: Elaboración de una cartela.

- Se informará de los datos que tienen que aparecer en las cartelas.
- Los grupos decidirán qué título pondrán a su obra.
- Realización de la cartela.
- Redacción de un breve informe de las conclusiones extraídas de la sesión (por parte del alumno).

El profesor instruirá a los alumnos en la elaboración de una cartela: qué datos técnicos han de aparecer, qué normas se siguen, etc... El breve informe consistirá en concluir el título de la obra y el resto de los datos de la obra.

Sesión 8: Montaje I.

- Realización del montaje.
- Documentación del proceso (mediante texto o fotografía).

La sesión correrá a cargo de los alumnos, siendo el profesor un mero revisor. El informe consistirá esta vez en una documentación del proceso de montaje. También en este caso el profesor lo recogerá. Cabrá la posibilidad de hacer un seguimiento fotográfico por parte del profesor, siempre y cuando los alumnos expresen su conformidad.

Sesión 9: Montaje II.

- Realización del montaje.
- Documentación del proceso (mediante texto o fotografía).
- Redacción de un breve informe por parte del docente.

Se seguirá el procedimiento de la sesión anterior.

Sesión 10: Presentación.

- Presentación de los trabajos en público.
- Reflexión final.
- Calificaciones.

Puesta en común y reflexiones sobre los proyectos y su elaboración.

La planificación de las sesiones será susceptible de cambios, según convenga. Al poner en práctica la unidad sabremos si, es necesario o no dedicar dos horas al montaje o si se necesita dedicar más tiempo a la introducción de conceptos teóricos, así como volver a ellos durante el proceso si llegaran a surgir dudas. Por tanto, la temporalización será uno de los aspectos que pueden adaptarse a cada situación.

3.3.6. Evaluación de los aprendizajes de los alumnos.

El proceso de evaluación que se detalla a continuación se ha diseñado en función de la metodología aplicada en el actual Proyecto de innovación. Por este motivo, los criterios de evaluación, así como la acción evaluadora y los instrumentos de evaluación que de ella se desprenden, garantizan el control de la progresiva incorporación de las competencias que los alumnos llevarán a cabo en las actividades propuestas. En los siguientes contenidos desglosamos cada uno de los aspectos que constituyen la evaluación de los aprendizajes de los alumnos en nuestro diseño de innovación.

a) Criterios de evaluación.

A continuación, y para comprobar que dicha metodología haya resultado efectiva, y averiguar si los objetivos propuestos se hayan cumplido, proponemos los siguientes criterios de evaluación:

1. Proponer diversas opciones a un mismo problema, teniendo siempre en cuenta los objetivos y dificultades.
2. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para la búsqueda de información y utilización de herramientas de diseño gráfico.

3. Colaborar en la realización de un proyecto plástico que exija la colaboración y cooperación de un grupo de sujetos.

4. Reconocer y leer imágenes que formen parte del entorno visual del alumno.

b) Procedimientos de Evaluación.

En función de los criterios de evaluación expuestos, se procederá del siguiente modo:

1º.- Realizaremos una evaluación diagnóstica o inicial, con el objeto de averiguar los conocimientos previos del alumnado. Mediante el diálogo y las preguntas, sabremos desde qué nivel partimos.

2º.- En segunda instancia, se procederá a llevar a cabo una evaluación procesual en función del seguimiento de las actividades detalladas anteriormente.

3º.- Dicho proceso, dará lugar a una evaluación sumativa o final, que será realizada por los alumnos teniendo en cuenta los pasos anteriores mediante un cuestionario de autoevaluación, que constituirá nuestro principal instrumento de evaluación.¹⁵

c) Instrumentos de evaluación.

En el cuestionario, que utilizamos como instrumento de evaluación, se considera la incorporación de competencias, por parte de los alumnos, en función de las siguientes categorías –previstas y detalladas en los Contenidos didácticos del apartado B– que han determinado la ordenación de dicho cuestionario:

A. Conceptos asimilados.

B. Habilidades adquiridas.

C. Actitud.¹⁶

¹⁵ Véase, a este respecto, la publicación de CHIRIVELLA RAMÓN. A. *Evaluación de la Docencia*. Valencia: Universidad de Valencia, 2007. pp. 389.

¹⁶ Ver la publicación de CALATAYUD SOLOM. A. *La evaluación como instrumento de aprendizaje y mejora: Una luz al fondo*. Valencia: Universidad de Valencia, 2007. pp. 394.

Cuestionario de autoevaluación

Documentación:

1. ¿Hemos leído los textos recomendados para la realización del trabajo?
2. ¿Los hemos aplicado para la resolución del proyecto?
3. ¿Hemos recopilado datos o ejemplos que me parezcan interesantes para la elaboración del proyecto?

Trabajo grupal:

4. ¿Nos hemos implicado en el desarrollo del proyecto durante todas sus fases?
5. ¿Nos hemos preocupado por dejar el trabajo reflejado en los informes?
6. ¿Hemos tratado de tomar parte en la solución de los problemas surgidos?
7. ¿Hemos mostrado interés y respeto por las ideas de los demás?
8. ¿Hemos sabido gestionar el reparto de tareas?

Resultados finales:

9. ¿Me siento, en general, satisfecho con los resultados del proyecto y de mi trabajo en particular?
10. A modo de reflexión final, ¿somos capaces de mencionar algún aspecto mejorable?

3.3.7. Seguimiento de la evaluación del proyecto.

Guiados por los criterios, procedimientos, e instrumentos de evaluación anteriormente detallados, procederemos a hacer el seguimiento de la evaluación del proyecto. He aquí donde se establece otra conexión entre los dos trabajos: los aspectos a evaluar han sido siempre nuestro punto de partida a la hora de organizar cualquier tipo de actividad. En la elaboración de nuestras Unidades Didácticas, los objetivos y contenidos, han venido determinados por la pregunta qué evaluar.

- a) El proyecto se llevará a cabo durante el horario lectivo. Aunque los alumnos aporten ideas recogidas fuera de las sesiones en el aula, todo el trabajo de desarrollo tendrá lugar bajo la observación del profesor. El seguimiento quedará reflejado en los breves informes escritos por los grupos y en los redactados por el docente (así como en las notas recogidas).
- b) La comprensión de los conocimientos, se demostrará al aplicarlos en la resolución del problema (realizar un proyecto de instalación), o a la hora de buscar información útil. La interpretación de las lecturas básicas tendrá lugar en clase, mediante la puesta en común. De este modo podremos observar que niveles de comprensión se han alcanzado y si es conveniente modificar la selección de textos. La integración de los conocimientos se hará patente en la producción de los alumnos, es decir, en los informes y en el proyecto finalizado y montado.
- c) Durante la presentación (sesión 10) a la vista de los resultados, los alumnos se autoevaluarán utilizando un cuestionario de autoevaluación, que se habrá mostrado en la presentación (sesión 1). Creemos que si el grupo ha tomado parte activa en su proceso de aprendizaje, sus miembros serán los más indicados para realizar la evaluación. De este modo, se evaluará la actitud ante el aprendizaje y la capacidad de reflexión.

Los trabajos se calificarán de apto y no apto. Creemos que las notas numéricas precisas complicarían el proceso de autoevaluación y que generarían una competitividad que no nos interesa dentro de la realización de proyectos colaborativos en los que no es tan importante el resultado sino cómo se ha llegado a él.

Finalmente, consideramos importante revisar la eficacia de nuestra propia metodología. Con dicho propósito, proponemos el siguiente modelo de evaluación de nuestro proyecto.

3.4. Evaluación del proyecto y de la actividad docente.

Dado que se trata de un proyecto que no hemos llevado a la práctica, con el fin de procurar su realización aportamos toda la información que consideramos necesaria sobre el mismo. Creemos, que en ese sentido, nuestro programa ha sido expresado con la mayor claridad posible y queda abierto a posibles adaptaciones.

En cuanto a la evaluación del Proyecto de innovación, tanto la observación directa, cuanto el seguimiento del rendimiento de los alumnos a través de la recogida de información detallada anteriormente, nos permitirá averiguar hasta qué punto los objetivos propuestos se están cumpliendo. Recordemos que una de nuestras metas principales es dotar a los alumnos de responsabilidad sin caer en la tentación del libre albedrío. Por ello, tendrán que plasmar de algún modo el trabajo realizado. Esto sólo lo podremos saber si se ha cumplido mediante la convivencia con los alumnos. Valoraremos que la comunicación entre participantes sea fluida y fructífera. También tendremos en consideración que los grupos se sientan satisfechos con los resultados y con el método de autoevaluación.

Los resultados de la evaluación de los aprendizajes son importantes ya que unos resultados negativos sistemáticos deben advertirnos sobre las posibles deficiencias en la práctica educativa y alertarnos a dirigir la atención hacia aquellos aspectos susceptibles de mejora. En este sentido, creemos que nuestro punto flaco es el de la introducción de contenido conceptual complejo y alejado de la realidad del alumno. Para ello haremos un trabajo previo de selección de textos, haciendo las adaptaciones pertinentes. Confiamos en que algunos ejemplos nos ayudarán más que otros a la hora de captar la atención e interés del alumno. El artículo de Ortega Rodas, nos aporta algunas ideas y remarca la importancia de buscar temas que conecten con los intereses del alumnado.

“[...] pero esta vez los proyectos los centraría más en temas de interés para los adolescentes, los temas propios vinculados al cuerpo, la identidad grupal, la violencia, el sexo, etc., temas todos que están muy presentes en el arte contemporáneo.”¹⁷

¹⁷ Ver ORTEGA RODAS, A. *Reflexiones en torno a la Educación artística en la Enseñanza Obligatoria*. Martínez, Luisa María y Gutiérrez Rosario (Coords.). Málaga: Spicum, 2011. pp. 61.

No obstante, consideramos que las técnicas de recogida de información nos ayudarán a detectar más fácilmente cuáles son los posibles aspectos de nuestro Diseño de innovación mejorables en el futuro.¹⁸ Para ello, atenderemos al rendimiento de los estudiantes, pero especialmente desde su propio punto de vista. Con el propósito de averiguar la viabilidad del diseño de nuestra innovación, debemos considerar su condición evaluable previamente. Tomando como referencia el criterio de algunos autores que han abordado dicha condición, como S. Carrillo Arredondo, J. Cabrerizo Diago y R. Pérez Juste, se propone igualmente la realización de una encuesta por parte de los alumnos donde estos tengan la oportunidad de expresar aquellas dificultades que pudieran impedir la incorporación de las competencias previstas en nuestro diseño curricular.¹⁹

Asimismo, y en la medida en que este proyecto tiene una naturaleza transversal, se tendrá en cuenta la opinión de aquellos profesores de otras áreas que se vean implicadas en la realización de este proyecto, a través de las correspondientes reuniones previstas en el seguimiento procesual de la evaluación. Por último, se prestará una especial atención al propio centro con respecto a los instrumentos que este dispone para averiguar el rendimiento del profesorado.

4. CONCLUSIONES. PROPUESTAS DE FUTURO.

4.1. Conclusiones.

El presente trabajo nos ha servido, en primer lugar, para relacionar conocimientos, comprender las conexiones que existen entre las materias del máster; ya que, aunque nos hemos centrado en dos actividades, hemos recurrido también al material aportado por otras asignaturas. Con lo cual, ante todo, este texto cumple con una función integradora.

Por otro lado, nos ha servido para revisar nuestra labor durante el curso y así poder completar las posibles lagunas que pudiesen haber quedado en su día. Hemos buscado el material bibliográfico necesario para apoyar algunas de las decisiones tomadas, y también

¹⁸ Ver las consideraciones sobre este aspecto de FERNANDEZ-BALLESTEROS, R. y CARROBLES, J. *Evaluación conductual: Metodología y aplicaciones*. Madrid: Pirámide, 1983.

¹⁹ Véase, al respecto, la publicación de PÉREZ JUSTE, R. *Evaluación de programas educativos*. Medina: Virilla, 1995, o la que tomamos como referencia para dichas encuestas donde los alumnos evaluarán la viabilidad de nuestro diseño de innovación: CARRILLO ARREDONDO, S y CABRERIZO DIAGO, J., *Prácticas de evaluación educativa: Materiales e instrumentos*. Madrid: Pearson Educación, 2003. pp. 89-91.

para descubrir qué aspectos nos interesan más de cara a posteriores indagaciones. Gracias a la realización del trabajo, podemos comprobar qué partes de nuestro discurso son más susceptibles de poner en tela de juicio. Afortunadamente contamos con un largo periodo por delante para poder mejorar en estos y otros aspectos.

Durante los años de licenciatura en Bellas Artes, cursé algunas materias en el Departamento de Educación Artística. Por esa razón, decidí realizar este máster, para poder dar continuidad a esos aprendizajes que todavía hoy, conectan con mis intereses. Las expectativas previas se han cumplido, aunque no puedo asegurar que me vaya a dedicar profesionalmente a la docencia.

El Máster en Formación del profesorado nos ha abierto otras perspectivas en relación con nuestras opciones a la hora de ser docentes pues las ideas previas a cursarlo resultaban confusas. Existen tantos tipos de maestros y profesores como personas que se dedican a la enseñanza, y las instituciones en las que llevar a cabo nuestra actividad, son variadas; mucho más de lo que podíamos esperar.

4.2. Propuestas de futuro.

Dado lo que hemos dicho en el apartado anterior, tras el máster, el abanico de posibilidades es amplio. Nosotros nos decantamos por continuar con nuestra formación, tal vez participando en la Universidad de Verano o asistiendo a seminarios. Además, las asociaciones sindicales promueven la formación del profesor mediante una amplia variedad de cursos.

No podemos olvidar el hecho de ampliar nuestros conocimientos en lenguas extranjeras, esto nos ayudará a estar a la altura de las circunstancias que nos rodean, en un mundo cada vez más globalizado. Diremos que toda nuestra formación revertirá en la calidad de la educación que ofrezcamos. En definitiva, creemos en la necesidad de una formación permanente del profesorado.

No obstante, nada de esto nos garantizará una seguridad personal absoluta a la hora de introducirnos por primera vez en el mundo del trabajo. No somos partidarios de retardar demasiado ese momento. Esperaremos que convivan esas dos partes, la de la práctica laboral y la de la mencionada formación permanente.

5. BIBLIOGRAFÍA.

5.1. Legislación.

ORDEN de 22 de marzo de 1975 por la que se desarrolla el decreto 160/1975, de 23 de enero que aprueba el Plan de Estudios de Bachillerato y se regula el curso de Orientación Universitaria. Boletín Oficial del Estado. 18 de abril de 1975. n°93. pp. 8049.

REAL DECRETO 1345/1991, de 6 de septiembre por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado. 13 de septiembre de 1991. n°220. pp. 30228.

REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado. 5 de enero de 2007. n°5. pp. 677.

5.2. Monografías y partes de monografías.

CALATAYUD SOLOM, María Amparo. *La evaluación como instrumento de aprendizaje y mejora: Una luz al fondo*. Valencia: Universidad de Valencia, 2007. pp. 394.

CARRILLO ARREDONDO, Santiago; CABRERIZO DIAGO, Jesús. *Prácticas de evaluación educativa: Materiales e instrumentos*. Madrid: Pearson Educación, 2003. pp. 89-91.

CHIRIVELLA RAMÓN, Amparo. *Evaluación de la Docencia*. Valencia: Universidad de Valencia, 2007. pp. 389.

DE MIGUEL DÍAZ, Mario. *Metodologías de Enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de Competencias*. Madrid: Alianza, 2005. pp. 83-95.

ESCUDERO ESCORZA, Tomás. *Algunos principios básicos sobre los programas e innovaciones educativas, su diseño y su evaluación*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 2009. pp. 1-2.

FERNANDEZ-BALLESTEROS, Rocío; CARROBLES, José Antonio. *Evaluación conductual: Metodología y aplicaciones*. Madrid: Pirámide, 1983.

FLECK, Montserrat; PRATS, Enric. *Un lugar llamado escuela: En la sociedad de la información y la diversidad*. Barcelona: Ariel, 2001. pp. 45.

GARCÍA SÍPIDO, Ana. *Didáctica de la Imagen*. [s.l.]:Universidad Nacional a Distancia. 1997?.

JORBA, Jaime; SANMARTI, Neus. *La función pedagógica de la evaluación*. Barcelona: Universidad Autónoma, 1993. pp. 13-14.

MARINA, José Antonio. *Los secretos de la motivación*. Barcelona: Ariel, 2011. pp. 19-24.

ORTEGA RODAS, Amalia. *Reflexiones en torno a la Educación artística en la Enseñanza Obligatoria*. Martínez, Luisa María y Gutiérrez Rosario (Coords.). Málaga: Spicum, 2011. pp. 61.

PÉREZ JUSTE, Ramón. *Evaluación de programas educativos*. Medina: Virilla, 1995.

POZO MUNICIO, Ignacio. *Aprendices y maestros: La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza, 1996. pp. 43.

SEVILLANO GARCIA, María Luisa. *Investigar para innovar en enseñanza*. Madrid: Pearson Educación, 2007. pp. 225.

5.3. Documentos en línea.

Ver FIDALGO. A. La innovación docente y los estudiantes. *La Cuestión Universitaria* [en línea]. Disponible en internet:

<http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/articulo.php?id_articulo=86>. ISSN 1988-236X.