



La Educación Artística en el contexto de las competencias clave: del diseño a la evaluación de talleres didácticos en la formación de formadores

Pedro V. Salido-López¹

Recibido: 6 de diciembre de 2016 / Aceptado: 23 de febrero de 2017

Resumen. De un tiempo a esta parte, la necesidad de fomentar el conocimiento y la valoración de la obra de arte en el aula ha cobrado especial protagonismo en la redacción del marco legal que da cuerpo a las diferentes etapas de la educación formal. En este contexto, las instituciones museísticas se han presentado ante la escuela como espacios para la enseñanza y el aprendizaje del arte, proliferando actividades que, bajo la metodología del taller, pretenden acercar a colectivos de diferente clase y condición los procesos creativos y la génesis de las obras expuestas en sus colecciones.

Conscientes de las posibilidades que ofrecen estos proyectos, el presente informe recoge los resultados de una experiencia de investigación-acción llevada a cabo con futuros profesionales de la Educación Primaria. El objetivo es establecer unas directrices para diseñar y evaluar propuestas didácticas fundamentadas en el concepto de taller como metodología, en este caso para el área de Educación Artística y en el contexto curricular de las competencias clave.

Palabras clave: Educación artística; taller didáctico; rúbrica; competencias clave.

[en] Art Education in the key competences context: from the design to the evaluation of didactic workshops in the training of trainers

Abstract. For some time now, the need to encourage the knowledge and assessment of the work of art in the classroom is a reality in the current Spanish education's legislation. In this sense, museums are considered as spaces for the teaching and learning of art. In this no formal education context, didactic programs with a workshop methodology have proliferated to facilitate the immersion of groups of different kind and condition in the creative processes and in the knowledge of the genesis of the works of art exhibited in their collections.

These programs have a high didactic quality and are very interesting for the teaching of art. Therefore, this paper presents the results of a research-action experience carried out with the future professionals of the Primary Education. The objective is to establish guidelines that allow teachers to design and evaluate didactic proposals based on the concept of a workshop as a methodology. In this case, we have carried out the research from the area of Art Education in the curricular context of the key competences.

Keywords: Art education; didactic workshop; rubric; key competences.

¹ Universidad de Castilla la Mancha (España)
E-mail: PedroVictorio.Salido@uclm.es

Sumario. 1. Introducción. 2. ¿Por qué desde la obra de arte? El patrimonio artístico como contenido educativo. 3. Museo y escuela: una propuesta de investigación para el diseño y la evaluación de talleres didácticos en el contexto de las competencias clave. 3.1. Hipótesis y objetivos de investigación. 3.2. Metodología: la investigación-acción en educación. 3.3. Grupo de investigación. 3.4. El diseño, la puesta en práctica y la evaluación de un taller didáctico de Educación Artística para el aula de primaria. 3.5. Discusión de los resultados. 4. Conclusión. Referencias.

Cómo citar: Salido-López, P.V. (2017) La Educación Artística en el contexto de las competencias clave: del diseño a la evaluación de talleres didácticos en la formación de formadores. *Arte, Individuo y Sociedad* 29(2), 349-368.

1. Introducción

Hasta hace relativamente poco tiempo, los estudios sobre el patrimonio se habían centrado en aspectos propios de la identificación, la catalogación y el análisis formal de la obra de arte. Si bien, y con gran acierto, a esta perspectiva de estudio se ha sumado el diseño de proyectos didácticos que, con un marcado carácter experimental, pretenden acercar el conocimiento de la obra de arte y de los distintos procesos de creación a colectivos de diferente clase y condición.

La nueva línea de actuación, que ha tenido especial protagonismo entre las propuestas formativas ofrecidas por los museos y centros de arte, se fundamenta en prácticas pedagógicas y didácticas que lejos quedan ya de la tradicional clase magistral, poco atractiva y saturada de unos contenidos que poco tenían que ver con los verdaderos intereses artísticos de los destinatarios de cualquier proyecto didáctico. Para el caso de la educación formal, nos encontramos, pues, ante el reto de formar docentes creativos y críticos, fusionando las habilidades técnicas propias de cada uno de los lenguajes de las artes visuales con la adquisición de destrezas que permitan acercar al aula el conocimiento del contexto social y cultural que rodea a la obra de arte.

Teniendo en cuenta las exigencias curriculares fijadas para la enseñanza primaria y las características de la investigación-acción en educación, abordaremos esa formación desde el diseño de talleres didácticos que permitan transformar en competencias los contenidos propios del área de Educación Artística, pues la adquisición de aquellas permitirá a los discentes resolver situaciones que van más allá de lo meramente artístico. A su vez, y teniendo en cuenta la recomendación del Ministerio sobre el uso de escalas de evaluación para medir los niveles de desempeño de cada una de las competencias (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015), el resultado final de este proyecto incluye el diseño de una rúbrica que permita valorar, por un lado, la calidad de propuestas didácticas que responden a la metodología de taller y, por otro, el nivel de logro de cada competencia clave a través del conocimiento de la obra de arte y de sus procesos de creación.

2. ¿Por qué desde la obra de arte? El patrimonio artístico como contenido educativo

La necesidad de conocer y valorar el patrimonio cultural y artístico para atender a una formación integral del individuo ha sido y es una de las preocupaciones reflejadas en el marco legal que, desde las últimas décadas del siglo pasado, ha caracterizado la realidad del aula. Ya en la *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (LGE) se recogía la importancia de “la incorporación de las peculiaridades regionales que enriquecen la unidad y el patrimonio cultural de España” al nuevo modelo educativo (*Ley 14/1970, Art. 3*).

Esta necesidad formativa quedó más remarcada aún con la entrada en vigor de la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE). De manera concreta, a los objetivos meramente creativos y técnicos propios del área de Educación Artística se sumaron otros que hacían mención a la necesidad de conocer y valorar el patrimonio cultural y artístico, meta educativa que también caló en el ámbito de las Ciencias Sociales. Además, al binomio patrimonio y educación no tardó en sumarse el papel de los museos como espacios para la enseñanza del arte (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 1991).

Por su parte, la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE) tampoco olvidó la necesidad de conocer y valorar la obra de arte y sus procesos de creación desde las primeras etapas educativas. Su texto incluyó como novedad las denominadas competencias básicas, elemento curricular que establecía, entre otros aspectos, la necesidad de formar individuos competentes desde el punto de vista cultural y artístico (*cf.* Giráldez, 2007). En este contexto, inexorablemente se hizo mención al concepto de museo y de exposiciones artísticas como entornos conservadores del patrimonio artístico y de los que se desprenden diferentes propuestas educativas (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2006).

La necesidad de acercarse al patrimonio y a la obra de arte a la que hacen mención los reales decretos que, tanto para la LOGSE como para la LOE, fijaron las enseñanzas mínimas de la etapa de Educación Primaria fue retomada por la vigente *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE). En este texto legal, la competencia cultural y artística aparece reformulada bajo la denominación de “conciencia y expresiones culturales”. El carácter de esta guarda una relación directa con el área de Educación Artística, una disciplina que plantea la necesidad de “conocer las manifestaciones artísticas más significativas que forman parte del patrimonio artístico y cultural, adquiriendo actitudes de respeto y valoración” hacia el mismo (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014, p. 19403). Si bien es cierto, el elemento social del patrimonio da pie a hablar de su carácter transversal a muchas disciplinas de la educación formal. En este sentido, señala Fernández Salinas cómo el patrimonio en educación “permite poner orden y claridad en muchas materias, [y] aporta conocimientos transversales [...] que apoyan la conformación de un tronco común de destrezas, valores y actitudes” (2005, p. 16).

Este acercamiento al patrimonio desde la Educación Artística se concreta con estándares de aprendizaje evaluables que, además, refuerzan ese papel educativo del museo (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014, p. 19403):

- Reconoce, respeta y valora las manifestaciones artísticas más importantes del patrimonio cultural y artístico español.
- Aprecia y disfruta las posibilidades que ofrecen los museos de conocer las obras de arte que en ellos se exponen.
- Conoce alguna de las profesiones de los ámbitos artísticos, interesándose por las características del trabajo de los artistas y artesanos y disfrutando como público en la observación de sus producciones.

Es evidente, pues, que todas estas aportaciones curriculares tienen como objetivo principal potenciar el desarrollo de habilidades perceptivas propias de espectadores formados y con espíritu crítico. Como no podía ser de otra manera, en este contexto educativo se han incluido las instituciones museísticas como espacio para la enseñanza y el aprendizaje del arte, claro ejemplo de que la preocupación por atender una formación cultural y artística no ha quedado reducida de manera exclusiva al entorno del aula.

Esta vinculación entre el museo y escuela, que a día de hoy goza de una enorme vitalidad, se ha visto enriquecida con propuestas didácticas diseñadas desde los centros museísticos para dar a conocer las obras de arte que forman parte de sus colecciones a los colectivos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. En este contexto de la educación no formal, encontramos, entre otros muchos ejemplos, la oferta de formación del Área de Educación del Museo Thyssen-Bornemisza (Madrid), que presenta propuestas para atender la educación patrimonial del colectivo infantil en su sección *Museo y escuela*, proyecto educativo que no olvida la formación artística de docentes (Museo Thyssen-Bornemisza, 2016); planteamientos didácticos como el del Instituto Valenciano de Arte Moderno (IVAM), que busca con sus programas formativos propiciar la inmersión de diferentes colectivos en el conocimiento de la génesis de las obras expuestas en su colección (Instituto Valenciano de Arte Moderno, 2016); los ejemplos didácticos ofrecidos por Museo del Prado (2016); o las interesantes propuestas del Museo Pedagógico de Arte Infantil (MuPAI-Madrid) (2016).

Además, en este contexto de desarrollo de métodos para iniciar en el conocimiento del museo y su patrimonio a grupos sociales bastante heterogéneos, se han materializado interesantes propuestas 2.0 vinculadas al concepto de museografía virtual (*cf.*: Ávila y Rico, 2004; Tejera, 2013) que ponen de manifiesto el potencial de la red para educar artísticamente (Fontal, Marín y García, 2015) y formar al profesorado (Saura, 2013).

Como no podía ser de otra manera, adaptar las numerosas propuestas didácticas de los museos a las exigencias curriculares de la educación formal permite desarrollar en los discentes capacidades cognitivas, procedimentales y actitudinales en el contexto de las competencias clave. El enfoque metodológico que, bajo la etiqueta de taller, caracteriza gran parte de las propuestas formativas de algunos contextos de educación no formales permite alejar la Educación Artística de la realización exclusiva de láminas que limitan las posibilidades de las artes visuales para atender a una formación integral del individuo.

Por último, hemos de tener en cuenta que este proceso formativo debe ser evaluado en el contexto competencial fijado por el marco de referencia europeo, cambio en los procesos evaluativos que requiere del diseño de herramientas para facilitar a los profesionales de la educación esta ardua labor. Los instrumentos de

evaluación deben tener en cuenta que el proceso ha de ir más allá de la calificación, sin centrarse en el recuerdo y la repetición mecánica de información (Bain, 2006). Más bien, hemos de entender la evaluación como una oportunidad de aprendizaje para todos los integrantes del grupo-aula, dando a conocer unos criterios que van a determinar el grado de adquisición de cada competencia y, en consecuencia, de la consecución de los objetivos de cada etapa educativa o área de conocimiento. En este proceso, las rúbricas juegan un papel fundamental, instrumento para la evaluación que describe de manera muy sencilla el nivel de logro del estudiante en diferentes niveles de rendimiento y que ha dado cuerpo a parte de la investigación que recoge este informe.

3. Museo y escuela: una propuesta de investigación para el diseño y la evaluación de talleres didácticos en el contexto de las competencias clave

3.1. Hipótesis y objetivos de investigación

De un tiempo a esta parte, se han venido demandando metodologías de enseñanza-aprendizaje constructivistas, nuevos enfoques que han de suponer un importante cambio en la forma en que el docente interviene en el aula. En esta renovación metodológica, el concepto de taller didáctico debe ser tenido en cuenta, entendido este como un modelo formativo en el que “el educando es el responsable último e insustituible de su propio proceso de aprendizaje, en cuanto el proceso de adquisición de conocimientos es algo personal e intransferible” (Ander-Egg, 1999, p. 5).

Conscientes, por tanto, de las posibilidades para el aprendizaje constructivista ofrecidas por este modelo metodológico, la investigación llevada a cabo parte de la hipótesis de que abordar la Educación Artística en el ámbito de la educación formal con la referencia de las propuestas de talleres que ofrecen los museos permite atender una formación integral del individuo en el contexto de las competencias clave.

Con este planteamiento como referencia, los objetivos perseguidos en esta propuesta de investigación-acción son los siguientes:

- Formar docentes capaces de enseñar las artes plásticas desde una perspectiva crítica, constructivista y patrimonial.
- Vincular museo y escuela para atender las exigencias curriculares del área de Educación Artística.
- Establecer unas directrices para el diseño de talleres fundamentados en las propuestas didácticas de los museos.
- Diseñar una rúbrica para la evaluación de los resultados de la aplicación del taller como metodología de enseñanza-aprendizaje en el contexto de las competencias clave.

3.2. Metodología: la investigación-acción en educación

La investigación-acción es uno de los enfoques metodológicos propios de las Ciencias Humanas y Sociales y forma parte de los principales métodos de investigación en Educación Artística (Marín, 2003). En educación cobró protagonismo con los

trabajos de Wilfred Carr y Stephen Kemmis (1988) o los de John Elliott (1990/2010), y presenta seis rasgos fundamentales (Lomax, 1995):

- Trata de mejorar la práctica educativa a través de la intervención.
- Implica al investigador como foco principal de la investigación.
- Es participativa e implica a los demás como co-investigadores.
- Es una forma rigurosa de indagación que lleva a generar teoría en la práctica.
- Necesita una continua validación de testigos educativos desde el contexto al que sirve.
- Es una forma pública de indagación.

Atendiendo a estas características y al proceso de investigación planteado, las técnicas y recursos para la recogida de datos han sido los siguientes:

- Revisión y análisis crítico del marco teórico.
- Registro de la investigación a nivel de aula.
- Entrevista no-estructurada y estimulación del recuerdo.
- Observación participante.
- Recopilación y estudio de trabajos realizados en las experiencias de aula como base documental del proceso de investigación.

3.3. Grupo de investigación

El desarrollo de este proyecto de investigación se ha llevado a cabo desde el curso académico 2012-2013, con la colaboración del alumnado de la asignatura *Educación Plástica y Visual* del Grado en Maestro en Educación Primaria impartido en la Facultad de Educación de Ciudad Real (Universidad de Castilla-La Mancha). Además, también han participado estudiantes de la asignatura *Trabajo Fin de Grado* y de los periodos de prácticas, cuya labor ha consistido en observar la situación de las enseñanzas artísticas en primaria y desarrollar proyectos experimentales con la colaboración de las maestras y los maestros del centro.

3.4. El diseño, la puesta en práctica y la evaluación de un taller didáctico de Educación Artística para el aula de primaria

Tal y como se recoge en la actual normativa sobre educación, el proceso de enseñanza-aprendizaje por competencias puede abordarse tanto desde el ámbito de la educación formal, a través del currículo, como desde algunos contextos no formales o informales (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014). En este sentido, la vinculación entre museo y escuela permitirá sensibilizar a la comunidad escolar de la necesidad de recuperar el patrimonio artístico mientras se trabajan contenidos para favorecer la percepción y la expresión estética. El modelo metodológico del taller, que permite combinar diferentes métodos de aprendizaje (Moreno, 2013), se ha estructurado de la siguiente manera:

Fase I. El pre-taller: a propósito de la programación

La formación didáctica de los futuros profesionales de la educación para la programación de talleres didácticos en el área de Educación Artística parte de las competencias psicopedagógicas adquiridas en sus estudios de grado, así como del conocimiento del funcionamiento del centro escolar que se lleva a cabo en los diferentes periodos de prácticas. Como no podía ser de otra manera, a esta formación básica se suman aquellas competencias docentes referidas a la enseñanza de las artes visuales en la infancia, y que van desde el conocimiento de la obra de arte al dominio de diferentes técnicas de creación que incluyen el ámbito audiovisual.

La planificación de un proceso de enseñanza-aprendizaje, en este caso para fortalecer los lazos de unión establecidos entre educación y creación artística, ha de hacerse teniendo en cuenta los objetivos propios de la etapa educativa y del área de conocimiento; las competencias clave, entendidas como capacidades para saber desenvolverse en la vida y continuar aprendiendo en contextos no necesariamente artísticos; los contenidos, que hacen mención a conocimientos, destrezas y actitudes y se presentan como el medio para conseguir los objetivos y desarrollar las habilidades propias de cada competencia; la metodología, que especifica las actividades y experiencias didácticas más idóneas para que los diferentes tipos de contenidos se aprendan adecuadamente y sirvan para el desarrollo de las capacidades que pretendemos desarrollar en el alumnado; los estándares y resultados de aprendizaje evaluables; y, por último, los criterios de evaluación, que establecen el grado de adquisición de las competencias y de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa.

Esta programación se completa con la selección y el diseño de materiales didácticos que deben cumplir las siguientes premisas para garantizar su efectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- Adecuación al objetivo que se desea alcanzar, al nivel de maduración del alumnado, al contexto en el que se van a utilizar y al Proyecto Educativo.
- Accesibilidad al profesor y a los integrantes del grupo-aula.
- Altas posibilidades para que el destinatario del taller participe activamente en la construcción de su conocimiento.

Fase II. En el aula: la puesta en práctica

La intervención en el aula, orientada a realizar un breve recorrido didáctico por la historia de las artes plásticas occidentales que atienda las obligaciones curriculares referidas al conocimiento del patrimonio y la experimentación plástica, la hemos estructurado en tres momentos clave:

II.1. Presentación del taller didáctico y distribución de materiales en el aula.

Este primer momento supone la presentación de los objetivos del taller y la distribución de espacios y tiempos, teniendo en cuenta que junto al aula existen otros entornos adecuados para el desarrollo de propuestas didácticas atractivas y efectivas. Así mismo, se deben distribuir los materiales necesarios para el desarrollo de las

diferentes actividades de enseñanza-aprendizaje en función de la técnica elegida -collage, procedimientos húmedos o secos, modelado...- (Alcaide, 2003).

II.2. Puesta en práctica: análisis del contexto histórico-artístico en el que surge la obra de arte.

Con la segunda fase de intervención en el aula, pretendemos introducir al alumnado en el conocimiento de las características de las artes plásticas en el periodo histórico en el que se enmarcan las obras a estudiar. Para hacer más atractiva esta primera parte teórica, se recomienda hacer uso de recursos visuales o audiovisuales (Fig. 1) que de manera amena y didáctica permitan introducir a los destinatarios en el contenido del taller. Además, y para el caso de la Educación Primaria, el cuento, la dramatización o el uso de títere se presentan como recursos metodológicos muy potentes para captar la atención de los estudiantes y mejorar la asimilación de contenidos.

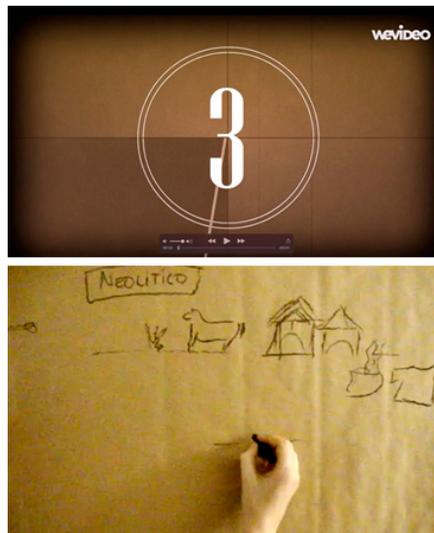


Figura 1. Imagen de autor. Materiales y recursos digitales en un contexto TIC. WeVideo, 2016. Fotogramas del vídeo *La historia prehistórica*. (Grupo de trabajo 1).

Con el objetivo de atender a una formación docente propia de la segunda década del siglo XXI, nos hemos servido de las aportaciones de las nuevas tecnologías para el diseño de guiones (*Celtx*), paso previo para el montaje de narrativas gráficas con carácter didáctico (Salido y Salido, 2014) o para la grabación y posterior edición de audiovisuales con el software apropiado (*VideoPad*, *WeVideo* o *Sony Vegas*). Además, se ha planteado el uso de APP's como *Pic Pac* para la creación de narrativas didácticas con *stop motion*.

Por otro lado, y ante el deseo de otorgar a la propuesta un carácter constructor, la actividad formativa a llevar al aula sobre esta parte teórica se planteó a través de la resolución de WebQuest, guía eficiente para desarrollar actividades de aprendizaje y de investigación sobre información y contenidos accesibles a través de Internet. El diseño de esta herramienta 2.0 debe plantearse atendiendo a unos criterios de calidad

mínimos como los fijados por Salido y Maeso (2014) para explotar al máximo sus posibilidades pedagógicas y didácticas.

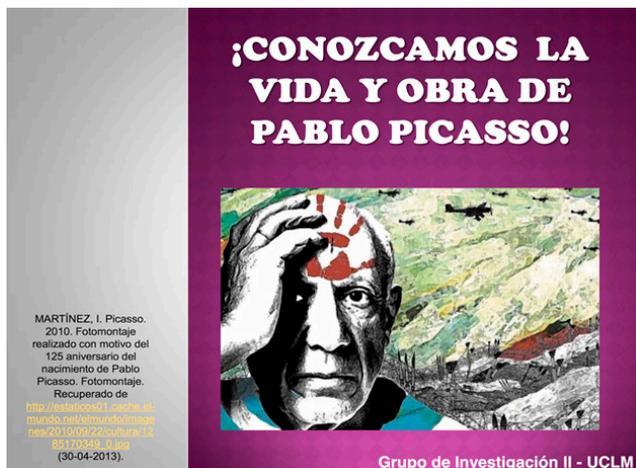


Figura 2. Fotografía de autor. Pantalla de inicio WebQuest *¡Conozcamos la vida y obra de Pablo Picasso!*, 2016. Cita visual indirecta: Martínez, I. *Picasso*, 2010. Fotomontaje.

II.3. Puesta en práctica: la experimentación artístico-plástica

Una vez desarrollada la parte conceptual, la metodología del taller didáctico requiere del diseño de unidades prácticas de experimentación artística en vinculación con los contenidos curriculares expuestos en la fase teórica (Figs. 2 y 3). En este sentido, es recomendable trabajar tanto la creación bidimensional, en diferentes formatos y atendiendo a la puesta en práctica de una gran variedad de técnicas de expresión gráfico-plásticas, como las propuestas artísticas centradas en el concepto de volumen y la experimentación con diferentes materiales. Además, no hemos de olvidar las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías como recurso para la creación.

El enfoque didáctico de esta fase de unidades prácticas debe facilitar una adquisición bastante significativa tanto de los contenidos vinculados a los procesos de creación, referidos al ámbito de la gramática visual (forma, color, línea, plano, texturas...) y al contexto cultural de la obra de arte, como de las destrezas y actitudes que desde esta óptica formativa permitirán al individuo resolver situaciones que van más allá de lo meramente artístico. Partiendo de las propuestas didácticas y la información ofrecida por los museos acerca de sus actividades educativas, este aprendizaje de la fase experimental lo hemos diseñado con la referencia de artistas u obras representativas de diferentes periodos del arte occidental europeo.



Figura 3. Dactilocolor. Diseño de actividad. Propuesta didáctica: *La Prehistoria*, 2016. (Grupo de trabajo 1). Autora de la fotografía: B. Barchino.

Fase III. Post-taller: la rúbrica de evaluación formativa

Con la intención de mejorar la práctica educativa, los criterios de evaluación han pasado de tener un carácter desconocido a ser un elemento curricular transparente y formativo, dándolos a conocer entre los destinatarios de cualquier programa de enseñanza-aprendizaje. Para atender esta finalidad, de un tiempo a esta parte han cobrado protagonismo las denominadas rúbricas de evaluación. Como matriz de valoración, este instrumento da a conocer los criterios de ejecución de una tarea en diferentes niveles de rendimiento. Mientras que para los estudiantes constituye una guía para el conocimiento de diferentes estándares de evaluación relacionados con el trabajo a realizar, para el docente sirve de referencia a la hora de programar estrategias didácticas que tienen en cuenta la ejecución real de los destinatarios de un programa didáctico (Conde y Pozuelo, 2007).



Figura 4. Caraplato. Diseño de actividad. Propuesta didáctica: *Picasso*, 2016. (Grupo de trabajo 9). Autora de la fotografía: H. Korzhenovska.



Figura 5. Actividad colaborativa. *Taller Joan Miró*, 2016. Autora de la fotografía: V. Estacio.

Han sido numerosas las opiniones vertidas a favor y en contra del uso de la rúbrica de evaluación para mejorar los procesos formativos en diferentes niveles educativos (Cano, 2015). Si bien, y partidarios de las teorías de los primeros (Fuchs y Fuchs, 1986; García, Terrón y Blanco, 2010; Pozo, 2012) por encontrarnos ante una herramienta que puede mejorar los resultados de aprendizaje de cualquier proyecto didáctico, hemos articulado la última parte de esta investigación a través del diseño de una rúbrica que diferencia dos ámbitos de actuación. Por un lado, se han aportado *ítems* para la valoración del diseño del taller, teniendo en cuenta aspectos determinantes como la formulación de los objetivos en relación con otros elementos curriculares como los contenidos o las competencias clave; la calidad de la metodología, tanto de la propuesta teórica como de la práctica; el carácter de los recursos y materiales didácticos para conseguir los objetivos planteados; la calidad de las actividades o la formulación de un plan tanto cualitativo como cuantitativo para la evaluación. Por otra parte, y conscientes de que el concepto de competencia ha calado de manera bastante significativa en el ámbito educativo, se han formulado estándares que describen cada una de las competencias clave a modo de comportamientos que deben manifestar los destinatarios de la propuesta didáctica. En este segundo ámbito de actuación, hemos hecho uso de la legislación vigente, tomando como referencia los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables publicados en el Real Decreto de enseñanzas mínimas de la etapa de Educación Primaria (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014) y en su desarrollo legal para el caso de Castilla-La Mancha (Consejería de Educación Cultura y Deportes, 2014) (Anexo I).

3.5. Discusión de los resultados

La experiencia que da cuerpo a este informe pretende intervenir en la práctica docente para formar educadores y educadoras comprometidos con la necesidad de explotar las posibilidades de la educación desde el arte. La estimulación de la creatividad, la motivación, la toma de contacto con nuevas formas de expresión, la reflexión sobre el valor de la obra de arte o el desarrollo de una conciencia social y ciudadana son algunos de los aspectos más destacados de una propuesta didáctica que, respondiendo a un enfoque patrimonial, vincula museo y escuela.

Para atender esta finalidad formativa, hemos de reflexionar, en primer lugar, sobre los problemas derivados de la selección de materiales y recursos para la enseñanza de las artes plásticas y visuales. Queda demostrado que, en ocasiones, una elección errónea de los recursos de aula es la causa fundamental de planteamientos pedagógicos y didácticos erróneos. Es por ello que, desde las diferentes experiencias de trabajo llevadas a cabo, se ha intentado mejorar la práctica educativa a través del diseño de materiales personalizados que faciliten al docente la tarea de conducir la formación artística hacia unos estándares de calidad óptimos (Fig. 1). En este contexto, cabe señalar que quedan más que demostradas las posibilidades que ofrecen los recursos con un marcado carácter audiovisual para formar, entretener o acercar al aula contenidos propios de cualquier área de conocimiento. Si bien, de las diferentes intervenciones planteadas en la formación de formadores se desprende la necesidad de atender algunos aspectos en ocasiones olvidados: su diseño debe estar claramente ajustado a la etapa educativa, a los objetivos didácticos que plantea cada propuesta de intervención en aula y al tipo de receptor.

Nuestra experiencia de investigación evidencia también las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías para la creación de audiovisuales didácticos que respondan a estas características, resolviendo con éxito los problemas de claridad, sencillez y, en ocasiones, falta de creatividad que presentan muchos de los materiales utilizados en el aula de primaria. Esta renovación metodológica requiere una formación básica en el ámbito universitario, pues a pesar de encontrarnos ante un colectivo familiarizado en su mayoría con el contexto tecnológico, se detectan serios problemas para explotar los aportes de las nuevas tecnologías didácticamente hablando. Así mismo, no hemos de olvidar la importancia de la voluntad de reciclaje entre los docentes en activo.

Por otra parte, en el diseño de la fase de puesta en práctica, una de las principales aportaciones de esta propuesta de taller es la clara vinculación de la parte conceptual, que en este caso adquiere un claro enfoque patrimonial, con la experimentación artístico-plástica. Para la mejora educativa, hemos de fomentar entre los futuros docentes una toma de conciencia sobre la necesidad apoyar la Educación Artística con el conocimiento de obra de arte y, en consecuencia, del contexto social y cultural en el que surge y se desarrolla. En este caso, y para solucionar los problemas derivados de la tradicional clase magistral, el uso de herramientas como la WebQuest permite abrir camino en el contexto de la renovación metodológica. Esta herramienta se presenta como una guía de aprendizaje e investigación que el docente puede personalizar y ajustar a su propuesta didáctica de cara a la mejora los resultados de aprendizaje del grupo-aula. La experiencia llevada a cabo en la formación de formadores demuestra que los recursos de los que se sirve la WebQuest, accesibles en gran parte a través de Internet, se deben seleccionar atendiendo a unos criterios pedagógicos y didácticos

que tengan en cuenta los objetivos de aprendizaje y el nivel de maduración del alumnado, aspectos en ocasiones olvidados cuando hablamos del uso de Internet en el aula. Además, y como no podía ser de otra manera, deben presentar un claro matiz constructorista de cara a explotar las posibilidades formativas que ofrece esta herramienta didáctica.

En esta fase de puesta en práctica, la reflexión generada en torno a la necesidad de vincular los conocimientos sobre historia de las artes plásticas con aquellos que se refieren a la gramática visual o el dominio de técnicas, nos permite afirmar cómo el enfoque metodológico propuesto en el diseño del taller enriquece la formación de la fase de experimentación artístico-plástica. Frente a la realización de actividades carentes de creatividad en algunas aulas de primaria que mencionan los estudiantes participantes en el proyecto, se propone el desarrollo de propuestas creativas como las reseñadas anteriormente (Figs. 3, 4 y 5). El objetivo es dar respuesta a la necesidad abordar desde la formación universitaria una innovación metodológica que permita superar la equívoca vinculación de la enseñanza de las artes plásticas y visuales con el concepto de manualidades.

Por último, cabe abordar en esta discusión de resultados los problemas derivados de la necesidad de comprobar el grado de adquisición de los objetivos curriculares. Para que el resultado de la aplicación de esta metodología de trabajo sea satisfactorio, la experiencia llevada a cabo pone de manifiesto la necesidad de evaluar la calidad de cada uno de los elementos del diseño del taller (Anexo I / Ámbito I), para finalizar comprobando los resultados de su puesta en práctica en un contexto educativo marcado por conceptos como competencia o estándar de aprendizaje (Anexo I / Ámbito II). Desde el punto de vista de la práctica docente, la rúbrica facilita al futuro profesional de la educación el conocimiento de unos criterios de calidad para que su propuesta se adecúe a las exigencias curriculares, en este caso, del ámbito de la Educación Artística. Por otra parte, su uso como guía para establecer el nivel de adquisición de las habilidades propias de cada competencia clave permite generar procesos de autoevaluación y coevaluación propios de una evaluación formativa. Como es entendible, la consecución de las competencias supone dominar los objetivos curriculares propuestos y, en consecuencia, garantizar el éxito de la metodología del taller en el aula de Educación Artística.

4. Conclusión

Tal y como queda recogido en las diferentes leyes educativas mencionadas a lo largo de la redacción del informe que ahora concluimos, el conocimiento artístico aparece estrechamente vinculado con el estudio de la historia de la humanidad. Desde sus orígenes, el hombre ha expresado y comunicado sus necesidades, sentimientos e ideas a través de la creación plástica, lo que hace del patrimonio artístico legado un recurso didáctico de enorme potencial. El acercamiento a la obra de arte y al contexto social y cultural en el que surge favorece el desarrollo del gusto estético, de un pensamiento creativo, del sentido crítico y, a su vez, fomenta actitudes que propician el respeto y la valoración de la manifestación artística en cualquiera de los lenguajes propios de las artes visuales y plásticas.

Es evidente que esta formación artística requiere de una serie de procesos de enseñanza y aprendizaje, de estructuras, técnicas, recursos, estrategias e instrumentos

dirigidos a hacer ese proyecto efectivo (Fontal, 2008). En el caso de las enseñanzas artísticas, y atendiendo a las exigencias curriculares que actualmente dan cuerpo a la Educación Primaria, hemos de tener en cuenta las posibilidades que ofrece el patrimonio artístico para vertebrar el conocimiento de los modos y las técnicas de expresión. En este contexto, el concepto de taller entendido como metodología ofrece un potencial didáctico muy destacable. Como ha quedado puesto de manifiesto, en este aprendizaje artístico la vinculación entre escuela y museo cobra especial relevancia. Esta fusión fue advertida ya a finales del siglo pasado Libedinsky, defensor de la necesidad de presentar en las webs de los museos experiencias formativas desarrolladas en escuelas a partir de las propuestas del museo (Álvarez, 2014).

En definitiva, y a modo de cierre de todo lo tratado, desde la formación de maestras y maestros hemos de fomentar el desarrollo de propuestas metodológicas novedosas, que alejen a la Educación Artística de la realización de manualidades carentes de creatividad y que no olviden la importancia de una educación patrimonial advertida por investigadoras como Olaia Fontal (2016). En este contexto de innovación, la metodología propia del taller, muy valorada por los gabinetes didácticos de los principales museos del mundo, facilita la adquisición de hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo a través del conocimiento del arte y sus cambios estéticos, del gusto por la experimentación, del desarrollo de la creatividad, de la posibilidad de uso de fuentes diversas y del fomento de un espíritu crítico. Si bien, su puesta en práctica en el ámbito educativo formal requiere el desarrollo de ciertas competencias cognitivas, técnicas y actitudinales que permitan, además de diseñar propuestas de talleres válidas, atender las obligaciones de evaluación derivadas de la normativa legal que da cuerpo a las diferentes etapas de la educación. Solo de esta manera, daremos respuesta a la necesidad llevar al aula planteamientos didácticos que sitúen a la Educación Artística en la órbita de la segunda década del siglo XXI.

Referencias

- Alcaide, C. (2003). *Expresión plástica y visual para educadores*. Madrid: ICCE.
- Álvarez Rodríguez, D. (2014). Evaluación de programas educativos en contextos museísticos en el marco de la cultura digital (264-281). En L. Martín Sánchez (coord.). *Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro. Ponencias*. I Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Madrid, 15-18 de octubre de 2012. Madrid: MECD.
- Ander-Egg, E. (1999). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio.
- Ávila Ruiz, R. M. y Rico Cano, L. (2004). Los museos virtuales. Nuevos ámbitos para aprender a enseñar el patrimonio histórico-artístico. Una experiencia en la formación de maestros. En M. I. Vera y D. Pérez i Pérez (eds.). *Formación de la ciudadanía: las TIC's y los nuevos problemas*. Alicante: UA.
- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicacions UV.
- Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿uso o abuso? *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*. Vol. 19, Nº 2. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev192COL2.pdf> (Consulta: 15-09-2016).

- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Conde Rodríguez, A. y Pozuelo Estrada, F. J. (2007). Las plantillas de evaluación (rúbrica) como instrumento para la evaluación. Un estudio de caso en el marco de la reforma de la enseñanza universitaria en el EEES. *Investigación en la Escuela*, 63: 77-90.
- Consejería de Educación, Cultura y Deportes (2014). *Decreto 54/2014, de 10/07/2014, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha* (DOCM, Núm. 132, 18498-18909).
- Elliot, J. (2010). *La investigación-acción en educación* (6ª ed). Madrid: Morata.
- Fernández Salinas, V. (2005). Finalidades del patrimonio en la educación. *Investigación en la escuela*, 56, 7-18. Recuperado de: http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/56/R56_1.pdf (Consulta: 12-03-2017).
- Fontal Merillas, O. (2008). La importancia de la dimensión humana en la Didáctica del Patrimonio (79-109). En S. M. Mateos (coord.). *La comunicación global del patrimonio cultural*. Gijón: Trea.
- Fontal Merillas, O. (2016). El patrimonio a través de la educación artística en la etapa de primaria. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28 (1), 105-120. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARIS.2016.v28.n1.47683
- Fontal Merillas, O., Marín Cepeda, S. y García Ceballos, S. (2015). *Educación de las artes visuales y plásticas en Educación Primaria*. Madrid: Paraninfo.
- Fuchs, L. S. y Fuchs, D. (1986). Effects of systematic formative evaluation: a metaanalysis. *Exceptional Children*, 53 (3), 199–208.
- García García, Mª J., Terrón López, Mª J. y Blanco Arcilla, Y. (2010). Desarrollo de Recursos Docentes para la evaluación de Competencias Genéricas. *ReVisión*, Vol. 3, Nº 2. Recuperado de <http://www.aenui.net/ojs/index.php?journal=revisión&page=article&op=view&path%5B%5D=70%20&path%5B%5D=113>
- Giráldez Hayes, A. (2007). *La Competencia cultural y artística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Instituto Valenciano de Arte Moderno (2004). *Los talleres didácticos del IVAM 1998-2005*. Valencia: IVAM.
- Instituto Valenciano de Arte Moderno (2016). Taller didáctico “Vanguardias”. Recuperado de: <https://www.ivam.es/actividades/taller-didactico-vanguardias/> (Consulta: 18-10-2016).
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, con la modificación establecida por Ley 30/1976, de 2 de agosto*. BOE de 6 de agosto de 1970, correcciones de errores en BOE de 7 de agosto de 1970 y de 10 de mayo de 1974, y modificación en BOE de 3 de agosto de 1976.
- Lomax, P. (1995). Action research for professional practice. *British Journal of In-Service Education*, 21 (19): 49-57. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/0305763950210105V>
- Marín Viadel, R. (2003). Buscar y encontrar: la investigación en Educación Artística (447-498). En R. Marín Viadel (coord.). *Didáctica de la Educación Artística*. Madrid: Pearson.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (1991). *Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria*. BOE Suplemento del número 152, 3-33.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2006). *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*. BOE Nº 293, 43053-43102.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*. BOE Nº 52, Sec. I, 19349-19420.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*. BOE N° 25, Sec. I, 6986-7003.
- Moreno Pabón, C. (2013). MeTaEducArte (Método para Talleres de Educación desde el Arte). El arte contemporáneo como medio de expresión en la Educación Infantil y Primaria con uso de TIC. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, Vol. 19, Núm. Especial, 339349. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_ESMP.2013.v19.42041
- MuPAI - Museo Pedagógico de Arte Infantil (2016). *Talleres*. Recuperado de: <https://mupai.wordpress.com/talleres-de-artes-plasticas/> (Consulta: 19-10-2016).
- Museo del Prado (2016). *Educación*. Recuperado de: <https://www.museodelprado.es/aprende> (Consulta: 12-03-2017).
- Museo Thyssen-Bornemisza (2016). *Proyecto Musaraña*. Recuperado de: http://www.educathyssen.org/presentacion_musarana (Consulta: 27-01-2013).
- Pozo, J. A. del (2012). *Competencias profesionales. Herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Madrid: Narcea.
- Salido-López, P. V. y Maeso, F. (2014). Didáctica de las enseñanzas artísticas impartidas en las Facultades de Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación: la webquests como estrategia metodológica constructorista. *Arte, individuo y Sociedad*, 26 (1), 153-172. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARIS.2014.v26.n1.41211
- Salido López, P. V y Salido López, J. V. (2014). La Educación Artística en la formación del profesorado: usos didácticos de las herramientas plásticas en Educación Infantil y Primaria (465-484). En B. Peña Acuña (coord.). *Vectores de la Pedagogía Docente*. Madrid: Visión Net.
- Saura Pérez, Á. (2013). E@: red social para la educación artística abierta y a distancia, para la formación continua del profesorado. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, Vol. 19, Núm. Especial marzo, 459468. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_ESMP.2013.v19.42053
- Tejera Pinilla, C. (2013). Investigación didáctica: la cibermuseografía didáctica como contexto educativo para la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio. Estudio de páginas web educativas de museos virtuales de arte. *Clio*, 39. Recuperado de: <http://clio.rediris.es>

Anexo I. Rúbrica de evaluación de talleres didácticos en Educación Artística: calidad del diseño y adquisición de competencias

ÁMBITOS DE EVALUACIÓN/ INDICADORES	NIVELES DE LOGRO Y DESCRIPTORES		
	Deficiente (0-4)	Satisfactorio (5-8)	Excelente (9-10)
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Los objetivos de aprendizaje no se formulan de manera correcta. - Los objetivos planteados no guardan relación directa con los contenidos ni con las competencias clave. - Los objetivos se han planteado sin tener en cuenta las exigencias curriculares de la etapa educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los objetivos se formulan de manera correcta. - Los objetivos se relacionan directamente con los contenidos, pero no tienen en cuenta algunos aspectos de las competencias clave. - Los objetivos se formulan atendiendo a las exigencias curriculares de la educación formal, pero son insuficientes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los objetivos se formulan de manera correcta. - Los objetivos guardan una relación directa con las habilidades propias de cada una de las competencias clave. - Los objetivos permiten dominar con solvencia los contenidos del tema a tratar, y tienen en cuenta el conocimiento y valoración de las manifestaciones artísticas más importantes del patrimonio cultural y artístico y de sus procesos de creación.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - No se trabajan de forma equitativa conceptos, procedimientos y actitudes. - No se establece una relación directa entre contenidos y competencias clave. - Los contenidos relativos al conocimiento del patrimonio solo permiten trabajar aspectos anecdóticos del contexto histórico. - Los contenidos relativos al proceso de experimentación artística no tienen en cuenta los elementos básicos de la gramática visual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Predominan dos tipos de contenidos, entre conceptos, procedimientos y actitudes. - Se establece una relación directa entre contenidos, objetivos y competencias clave, pero existe alguna carencia leve. - Los contenidos relativos al conocimiento y valoración del patrimonio potencian la necesidad de legar lo que nos ha sido legado, pero no resaltan el carácter identitario y simbólico de la obra de arte. - Los contenidos relativos al proceso de experimentación artística tienen en cuenta los elementos básicos de la gramática visual, pero se detectan algunas carencias leves. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conceptos, procedimientos y actitudes se trabajan de forma equitativa en el contexto de las competencias clave. - Se establece una relación directa entre contenidos, objetivos y competencias clave. - Los contenidos relativos al conocimiento del patrimonio cultural y artístico potencian la necesidad de legar lo que nos ha sido legado; permiten el reconocimiento de su valor identitario y simbólico; y de las causas de los cambios estéticos. - Los contenidos relativos al proceso de experimentación artística tienen en cuenta los elementos básicos de la gramática visual y su adaptación a las características del grupo-aula.
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> - No tiene en cuenta la conexión entre los nuevos contenidos de aprendizaje y los conocimientos previos que posee el estudiante. - No permite al estudiante construir su propio conocimiento. - El profesor adopta el rol de transmisor de conocimientos. 	<ul style="list-style-type: none"> - El diseño metodológico tiene en cuenta los conocimientos previos del estudiante y le permite construir su propio conocimiento, pero solo en algunas partes del desarrollo del taller. - El profesor adopta el rol de guía de aprendizaje, pero únicamente en la fase de experimentación artística. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tiene en cuenta la conexión entre los nuevos contenidos de aprendizaje y los conocimientos previos que posee el alumno. - Permite al alumno construir su propio conocimiento. - El profesor adopta el rol orientador y guía de aprendizaje en las diferentes fases de desarrollo del taller. - Las estrategias didácticas son abundantes y válidas para conseguir los objetivos propuestos.

	<ul style="list-style-type: none"> - No están graduadas en dificultad. - No permiten conseguir los objetivos de aprendizaje propuestos ni dan a conocer el producto final. - No se relacionan directamente con los contenidos curriculares. - No se basan en las competencias clave y son demasiado genéricas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se relacionan con los bloques de contenidos y se basan en las competencias clave, pero son insuficientes. - Están graduadas en dificultad y atienden los principios constructivistas, pero no se plantean de manera deductiva. - Exigen el uso de diferentes herramientas TAC, pero no obligan a hacer un uso de los clásicos sobre el tema a tratar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Permiten conseguir de manera eficiente los objetivos propuestos desde los principios constructivistas. - Se relacionan con todos los contenidos y se basan en las competencias clave. - Exigen el uso de fuentes virtuales y de las principales publicaciones impresas sobre el tema propuesto. - Los enunciados permiten conocer de manera clara cuál será el producto final (audiovisual, Power Point, creación artística...).
<p style="text-align: center;">Recursos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La distribución de espacios y tiempos no es la adecuada al desarrollo de la propuesta del taller. - Los recursos proporcionados no son suficientes para que los usuarios logren alcanzar los objetivos propuestos. - Los recursos ofrecidos aportan información errónea o no relacionada con la tarea propuesta. 	<ul style="list-style-type: none"> - La distribución de espacios es la correcta, pero los tiempos no se ajustan a las necesidades de cada actividad propuesta. - Los recursos tienen cierta conexión con las actividades y el proceso presentados, pero algunos de ellos no aportan nada nuevo. - Los recursos no permiten la experimentación artística adecuada al grupo-aula, aunque si facilitan la adquisición de los contenidos. 	<ul style="list-style-type: none"> - La distribución de tiempos y espacios se ajusta a las necesidades del taller didáctico. - Los recursos ofrecidos han sido valorados y ofrecen una información clara y veraz sobre el tema a investigar. - Los recursos presentados permiten llevar a cabo un planteamiento constructivista. - A la información procedente de Internet se suman otras referencias bibliográficas que permiten contrastar la información. - Los recursos ofrecidos permiten la experimentación artística acorde con la estética del movimiento artístico autor estudiado.
<p style="text-align: center;">Evaluación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - No se presentan ni criterios de evaluación ni de calificación. - La evaluación propuesta no guarda una relación directa con los objetivos del taller. - No se tienen en cuenta las exigencias curriculares. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los criterios de evaluación y calificación se describen de manera incompleta. - Solo aparecen criterios cuantitativos o cualitativos. - Se tiene en cuenta la legislación, pero de manera sesgada. 	<ul style="list-style-type: none"> - La evaluación propuesta presenta criterios cualitativos y cuantitativos claramente diferenciados y definidos. - Se basa en el marco legal y en los objetivos del taller. - Hace alusión a algún instrumento para la coevaluación y autoevaluación que aporta objetividad al proceso.

COMPETENCIA	DESCRIPTORES	NIVELES DE LOGRO				
		N/D	D (0-4)	S (5-8)	E (9-10)	
Comunicación lingüística	- Comprende las explicaciones dadas en torno a los conocimientos, procedimientos y actitudes propios del taller.					
	- Describe sus producciones artísticas utilizando la terminología del lenguaje plástico.					
	- Muestra capacidad comunicativa, oral y escrita, e interactúa correctamente con el resto de miembros del grupo-aula.					
	- Disfruta con la lectura y es capaz de manejar fuentes de información de distinta naturaleza.					
	VALORACION GLOBAL DE LA ADQUISICION DE LA COMPETENCIA					
Matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	- Conoce los fundamentos de la expresión numérica y espacial que determinan la construcción plástica.					
	- Aplica de forma correcta sus conocimientos matemáticos y geométricos a la creación artística.					
	- Desarrolla y pone en práctica juicios críticos sobre los hechos científicos y tecnológicos, pasados y actuales, en relación con creación artística en sus distintos lenguajes.					
	- Respeta y valora los conocimientos científicos y tecnológicos que favorecen tanto la creación como la conservación y el estudio del patrimonio.					
	VALORACION GLOBAL DE LA ADQUISICION DE LA COMPETENCIA					
Competencia digital	- Conoce los principales aportes de las nuevas tecnologías de la imagen.					
	- Es capaz de buscar información en la red sobre los contenidos del taller y seleccionarla según su validez.					
	- Hace un uso válido de los recursos tecnológicos disponibles en su entorno para mejorar su rendimiento en el desarrollo del taller.					
	- Domina el software y hardware necesario para trabajar la Educación Artística en el contexto del siglo XXI.					
	VALORACION GLOBAL DE LA ADQUISICION DE LA COMPETENCIA					
ÁMBITO II. La puesta en práctica del taller: evaluación por competencias clave	- Valora positivamente los lenguajes artísticos vinculados a las NNTT.					
	VALORACION GLOBAL DE LA ADQUISICION DE LA COMPETENCIA					
	- Utiliza los aprendizajes obtenidos en el taller de Educación Artística para resolver situaciones que van más allá de lo meramente artístico.					
	- Controla una batería de recursos no necesariamente artísticos que le permiten transformar la información en conocimiento.					
	VALORACION GLOBAL DE LA ADQUISICION DE LA COMPETENCIA					
Aprender a aprender	- Se interesa por aprender.					
	- Es consciente de sus capacidades intelectuales, emocionales y físicas para resolver los problemas planteados en taller.					
	VALORACION GLOBAL DE LA ADQUISICION DE LA COMPETENCIA					
	- Conoce el papel social de la obra de arte.					
	- Reflexiona de forma crítica y lógica sobre los hechos y problemas sociales tratados en el taller.					

Competencias sociales y cívicas	- Utiliza el diálogo para resolver los conflictos planteados en el grupo de trabajo de manera constructiva.				
	- Desarrolla hábitos de orden, uso correcto y adecuado mantenimiento de los materiales e instrumentos utilizados para la creación artística.				
	- Tiene una disposición positiva para superar los prejuicios y respetar las diferencias en la creación artística.				
	VALORACION GLOBAL DE LA ADQUISICION DE LA COMPETENCIA				
	- Es autocrítico y tiene una actitud positiva hacia el cambio.				
	- Es capaz de organizarse el trabajo de manera autónoma.				
	- No depende del profesor ni de los compañeros para el desarrollo de sus tareas.				
	- Actúa de forma creativa e imaginativa.				
	- Muestra autoconocimiento y autoestima a través de sus creaciones artísticas.				
	VALORACION GLOBAL DE LA ADQUISICION DE LA COMPETENCIA				
Conciencia y expresiones culturales	- Conoce, valora y respeta el patrimonio artístico legado.				
	- Conoce los principales cambios estéticos a lo largo de la Historia de Arte y valora el arte actual como patrimonio cultural del presente.				
	- Conoce las principales técnicas y materiales para la creación de imágenes fijas y en movimiento.				
	- Realiza composiciones bi- y tridimensionales de forma personal y con sentido estético.				
	- Disfruta con la observación de la obra de arte.				
	- Se interesa por conocer las características del trabajo del artista y el artesano.				
	- Valora el museo como espacio educativo.				
	- Muestra creatividad en la expresión de ideas personales a través del lenguaje artístico.				
	- Respeta y valora otras formas de pensamiento y expresión plástica.				
	VALORACION GLOBAL DE LA ADQUISICION DE LA COMPETENCIA				
Informe final de la adquisición de competencias					