

INNOVACIONES DIDÁCTICAS

LOS MAESTROS Y LOS CONTENIDOS HISTÓRICO-ARTÍSTICOS. UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN INICIAL EN RELACIÓN CON LA SELECCIÓN E INTERPRETACIÓN DE OBRAS DE ARTE PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA

ÁVILA RUIZ, ROSA M.
Departamento de Didáctica de las Ciencias
Universidad de Sevilla
Av. Ciudad Jardín, s/n. 41005 Sevilla
rmavila@us.es

Resumen. En este artículo se relata de manera detallada el desarrollo de las clases de la autora en el ámbito de formación inicial del profesorado, en concreto en la asignatura de Didáctica del Arte y la Cultura Andaluza. Es una experiencia en la que, desde una perspectiva constructivista del conocimiento, se presta especial atención a las ideas y los obstáculos que manifiestan los estudiantes en relación con cada una de las problemáticas trabajadas. Forma parte de la propuesta formativa que desarrollamos en el contexto habitual de dicha asignatura íntimamente ligada a la asignatura de Ciencias Sociales y su Didáctica, ambas en 3r. curso de la titulación de maestro de educación primaria. Dicha experiencia está encaminada a facilitar a los futuros maestros la construcción de un conocimiento práctico profesional sobre los contenidos escolares referentes al medio social y cultural, focalizado en el problema de la selección y secuenciación de contenidos, en este caso histórico-artísticos.

En primer lugar, se *contextualiza* el problema elegido, justificando su consideración dentro de la asignatura y encuadrándolo dentro del marco general de las materias que venimos impartiendo en los nuevos planes de estudios. Es decir, describiremos el *contexto formativo* en que se desarrolla la experiencia.

A continuación se exponen las *orientaciones metodológicas* que seguimos en el desarrollo de la experiencia, teniendo en cuenta: a) las problemáticas trabajadas; b) la orientación de la actividad formativa escogida; c) las actividades realizadas sobre las problemáticas que van surgiendo en la clase; y d) la evaluación-valoración de dicha actividad.

Por último, la experiencia formativa termina con un «a modo de conclusión» en el que se evalúa el proceso de construcción del conocimiento profesional deseable de nuestros alumnos de magisterio así como las dificultades y obstáculos que hemos tenido en la construcción de dicho conocimiento como regulación del proceso seguido. La unidad didáctica se completa con unas orientaciones bibliográficas sobre el tema escogido.

Palabras clave. Didáctica, enseñanza de la historia del arte, comprensión de la historia del arte, profesores y enseñanza de la historia del arte, conocimiento profesional de la historia del arte, investigación educativa.

Summary. In this paper, the development of the author's classes in the sphere of teaching staff's initial training, more specifically, in the subject matter of art and Andalusian culture teaching, is analysed thoroughly. It is an experience in which, from a constructivist perspective of knowledge, special

attention is paid to the ideas and hindrances that students express regarding each one of the issues worked on. It is a part of the training proposal that we develop in the everyday context of this subject matter which is closely linked to social sciences and its teaching, both in the third year of the degree of primary education teacher. Such an experience is directed towards making the building of a professional practical knowledge on school contents regarding the social and cultural environment easy for future teachers, a knowledge focused on the problem of the selection and arrangement in sequences of the contents, in this case, historical and artistic ones.

Firstly, the problem chosen was *set in context*, justifying its consideration within the subject matter and placing it within the general framework of the subject matters we have been teaching in the new study plans. That is to say, we will describe the *formative context* in which this experience took place.

Then, the different *methodological orientations* we followed over the development of the experience are presented taking into account: a) the issues worked on; b) the orientation of the training activity chosen; c) the activities carried out on the set of problems which arose in class; and d) the assessment-evaluation of this activity.

Finally, the formative experience concludes with an "to conclude" section in which the process of the building of the professional knowledge that is desirable in our students of teacher training, as well as the difficulties and hindrances that we have found in the building of such knowledge, are a regulation of the process we followed. The didactic unit is completed with some bibliographical orientation regarding the subject chosen.

Keywords. Didactics, teaching of history of art, understanding of history of art, professors and teaching of history of art, professional knowledge of history of art, educational research.

ALGUNAS CONSIDERACIONES PREVIAS

La experiencia que presentamos lleva consigo, por un lado, desde un perspectiva *constructivista y evolucionista del conocimiento*: a) la necesidad de admitir las diferencias individuales en los esquemas de conocimiento y en la personalidad de nuestros alumnos (futuros profesores de primaria), reconociendo sus peculiaridades e ideas como punto inicial del proceso; b) la necesaria relación interactiva con los alumnos, dado el carácter social y compartido del conocimiento; c) el importante papel de la significatividad y funcionalidad del conocimiento puesto en juego en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de magisterio; d) la consideración de que el conocimiento se construye en contextos concretos, lo cual plantea el problema de cómo conseguir no sólo contextualizar y dar significatividad a lo que se aprende, sino además aprender a generalizar las nuevas adquisiciones; e) la relevancia del papel del profesor (en este caso mi papel de formadora) como organizador del aula, creando una estructura organizativa que favorezca el desarrollo de las potencialidades de cada uno de mis alumnos.

Por otro lado, desde una *perspectiva sistémica y compleja* de la enseñanza, supone construir un conocimiento profesional deseable considerado como un sistema de ideas, con unas categorías generales de pensamiento válidas para la resolución de problemas a los que se tiene que enfrentar el futuro profesor en el aula (como los metaconocimientos o conceptos clave).

Y, por último hay que promover, desde la *perspectiva crítica* del cambio educativo, una autoformación crítica que ayude a los futuros profesores de primaria a superar sus concepciones estereotipadas, producto de experiencias anteriores en el sistema educativo y a superar desde la reflexión crítica de su propio saber las dificultades y los obstáculos que la enseñanza de un objeto de estudio como es el arte puede servir para educar a sus futuros alumnos, fomentando la

valoración y la protección del patrimonio histórico-artístico como signo de identidades culturales. Este proceso de evolución se orienta desde el *principio de investigación*, como eje estructurador de toda actividad formativa.

JUSTIFICACIÓN DEL «PROBLEMA» Y CONTEXTO FORMATIVO EN EL QUE SE DESARROLLA LA EXPERIENCIA

El problema seleccionado se sitúa en la *problemática 2* del itinerario formativo que trabajamos con nuestros alumnos durante el curso 2000-2001, referido a *¿Qué y para qué deberíamos enseñar y como deberíamos hacerlo para que nuestros alumnos y alumnas desarrollen un conocimiento significativo sobre el medio social?*, y desarrollando en concreto la *unidad 6: Una respuesta a la cuestión de «qué enseñar»: la elaboración de propuestas de conocimiento escolar relativas al medio social y cultural en educación primaria.*

Desde el currículo integrado que defendemos, esta unidad está relacionada con las demás unidades didácticas que integran esta problemática, sin las cuales sería imposible elaborar una teoría de cómo nuestros alumnos construyen su conocimiento profesional y las dificultades y obstáculos que tienen en dicho proceso. Esta idea podría ser extensible al resto del programa que impartimos. Sin embargo, nos limitaremos a analizar una experiencia «micro» –la selección de contenidos sociales para un currículo de primaria– en la que analizaremos, con un ejemplo concreto, el proceso de construcción del conocimiento profesional deseable en torno a esta problemática. De esta manera estaríamos desarrollando un tercer nivel de concreción en la propuesta formativa que trabajamos con nuestros alumnos, futuros maestros de educación primaria:

a) un primer nivel «macro»: lo que se dice desde la teoría;

b) un segundo nivel «meso»: la descripción, explicación y desarrollo interpretativo de nuestro programa;

c) un tercer nivel «micro»: lo que pasa en el aula, *focalizado* en un problema concreto.

El foco de la problemática a trabajar se centra en la selección de los contenidos sociales y se concreta en los contenidos culturales de tipo histórico-artístico; problemática que trabajamos en la asignatura de Didáctica del Arte y la Cultura Andaluza. Asignatura que forma un ente integrado en la docencia que actualmente impartimos en la diplomatura de educación primaria (3r. curso), al mismo tiempo que constituye un *ámbito de investigación* en la formación del profesorado, apoyado por el programa de ayuda a la docencia para proyectos de innovación que en la actualidad oferta el ICE al profesorado de la Universidad de Sevilla. En este sentido la interrelación de problemáticas a trabajar sería la representada en la figura 1.

EL PROCESO DE PRESENTACIÓN

La problemática a trabajar se describe y analiza en forma de un estudio de caso. Para la experiencia que vamos a describir a continuación hemos utilizado, entre otros documentos, nuestro diario de clase, los diarios de clase de los alumnos y las obras de arte que estos mismos alumnos seleccionaron para trabajar en primaria.

La estructura que se presenta al analizar el caso consta de las siguientes partes:

– *Relato* descriptivo de cada actividad.

– *Análisis explicativo* de su desarrollo (fase metodológica, finalidad, concepciones y obstáculos más frecuentes y dinámica social).

– *Valoración del proceso* (de carácter práctico profesional, toma de decisiones y regulación del proceso).

DEFINICIÓN Y DESARROLLO DE LA PROBLEMÁTICA A TRABAJAR

Aunque la problemática general a trabajar es la que hemos citado, sin embargo, recapitulo y justifico las actividades que se van a realizar en función de una serie de subproblemas que de forma secuenciada van a hacer hincapié en lo que saben nuestros estudiantes de magisterio sobre los contenidos a enseñar cuando trabajan una obra de arte; cómo reestructuran estos contenidos para ser enseñados y aprendidos en el aula de primaria, teniendo en cuenta la aportación disciplinar, su reformulación o transposición didáctica y lo que los alumnos de primaria saben sobre una obra de arte. En este sentido, me centraré en el relato de cómo trabajo una problemática concreta cuyas actividades paso a desarrollar.

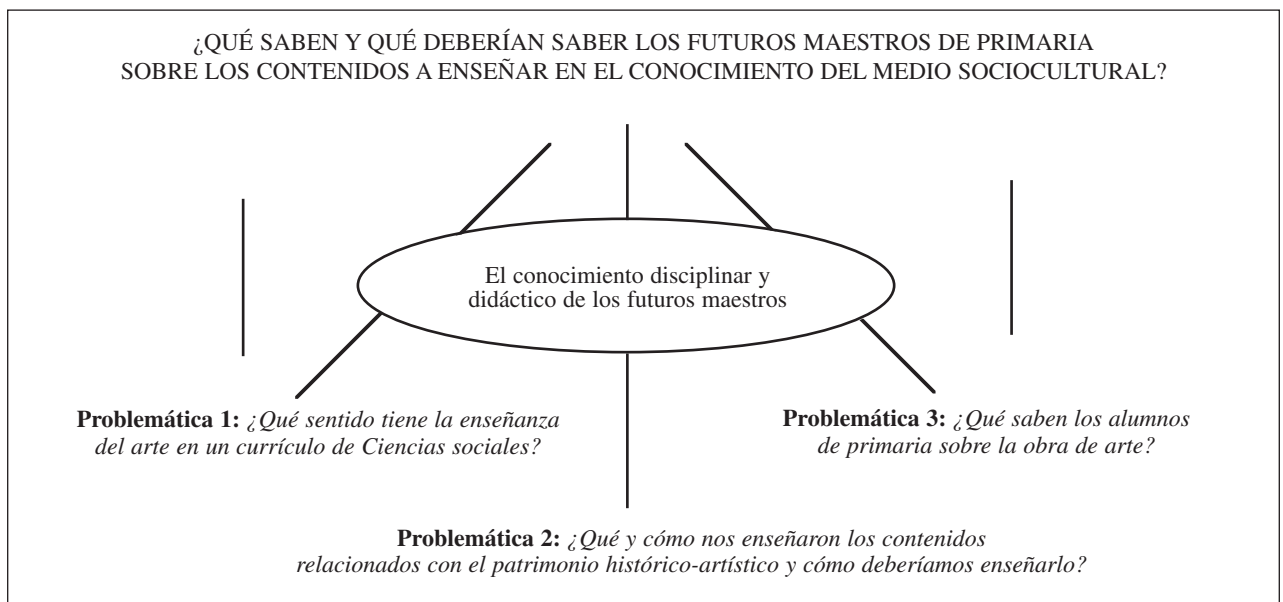
¿Qué obras de arte se podrían trabajar en el área de conocimiento del medio social y cultural y por qué?

Actividad 1: Primera reflexión sobre el problema

Descripción

Esta actividad implica tres tareas:

Figura 1
Interrelación de las problemáticas a trabajar.



- La primera consiste en escoger individualmente una obra de arte y justificar por escrito su elección.
- La segunda se realiza en el seno de cada grupo contrastando, con los diferentes compañeros, las obras escogidas, resultado del trabajo anterior y tratando de establecer acuerdos y desacuerdos sobre qué obra seleccionar para trabajar en una posible unidad didáctica.
- La tercera parte consiste en debatir las propuestas de los grupos.

Análisis explicativo

En esta actividad, los alumnos llegan a plantearse las siguientes preguntas: ¿Para qué sirve seleccionar posibles obras de arte? ¿Qué sentido tiene hoy «una educación histórico-artística» para los niños y niñas de Andalucía?

Se pretende que los alumnos se cuestionen aspectos tales como el trabajo interdisciplinar que supone trabajar las artes integradas, desde la idea de cultura como concepto globalizador, siguiendo las aportaciones de Gardner (1972, 1983, 1987) y Koroscik (1992a, 1992b) entre otros.

Atendiendo a la diversidad del grupo-aula, aparecen tres tipos de cuestiones, que van a condicionar la selección de las posibles obras de arte a trabajar y su posterior reelaboración, produciendo sucesivos cambios conceptuales en los estudiantes de magisterio a lo largo del proceso de construcción del conocimiento profesionalizado histórico-artístico. Así:

- a) en primer lugar, los problemas asociados a los alumnos que no han cursado arte y que no saben qué obra de arte escoger porque ignoran el carácter educativo que pueda tener;
- b) en segundo lugar, los criterios de selección asociados a la posibilidad de trabajar aspectos costumbristas de la cultura andaluza;
- c) en un tercer nivel, la resistencia que muestran algunos estudiantes ante la idea de que: toda obra de arte es arte cuando es reconocida por la sociedad a través del tiempo.

Valoración del proceso

Los problemas prácticos detectados en esta primera actividad nos lleva a la conclusión de que:

- los estudiantes tienen una concepción confusa de la cultura como eje globalizador de una educación socio-cultural que necesitaría algún tipo de recurso para trabajarla (como puede ser, en este caso, la obra de arte);
- la preocupación acerca de qué criterios adoptar para seleccionar las posibles obras de arte; es decir, para qué enseñar arte desde un punto de vista educativo;
- la incertidumbre que provoca el hecho de matricular-

se en una asignatura cuya denominación supone trabajar distintos elementos de la realidad andaluza, pero no se sabe de qué modo y con qué recursos.

A pesar de ello los grupos seleccionaron una serie de obras, que se justifican del modo que se describe en la siguiente actividad.

Actividad 2: Propuestas de posibles obras de arte a trabajar en enseñanza primaria

Esta actividad está orientada a la puesta en común de las conclusiones adoptadas a nivel de grupo sobre qué obras de arte escoger. Esta presentación se realiza con las correspondientes diapositivas que los alumnos y alumnas se han preocupado de buscar en el archivo documental de la biblioteca del departamento. Las conclusiones presentadas responden a la problemática: *¿Qué obras de arte hemos escogido y por qué?*

Descripción

Las obras seleccionadas y los argumentos utilizados con más frecuencia fueron los siguientes:

- Grupo «Mezquita de Córdoba», porque «es una obra muy representativa de la cultura andaluza, perteneciente al arte hispano-musulmán, cultura muy presente en Andalucía».
- Grupo «David, de Miguel Ángel», porque «era la más recordada en nuestras clases de arte en COU y la profesora nos la explicó muy bien».
- Grupo «Retrato del matrimonio Arnolfini», de Jan Van Eyck, porque «supuso un avance en la técnica empleada y porque el cuadro representa elementos cotidianos fáciles de comprender, cuyo significado fue muy bien explicado por la profesora».
- Grupo «Aguador de Sevilla», porque «Velázquez fue un pintor andaluz sevillano y en ella se reflejan las costumbres de Sevilla comunes al resto de Andalucía, en ese momento y en épocas posteriores».
- Grupo «Inmaculada, de Murillo», porque «es la obra de un pintor sevillano».
- Grupo «Fusilamientos del dos de Mayo, de Goya», porque «es la obra de la que más han oído hablar y porque, como no sabemos arte, nos puede servir para enseñar la historia de ese momento».
- Grupo «Catedral de Sevilla», porque «es una de las obras arquitectónicas más representativas de dicha provincia y fue aprendida por los propios alumnos, utilizando el descubrimiento dirigido».

Análisis explicativo

Esta actividad, considerada de contraste y reestructuración de los concepciones de los alumnos, desde los

argumentos, sostenidos en la primera actividad, provoca cambios y reestructuraciones parciales en las concepciones iniciales de los alumnos.

Pretende que los estudiantes se sigan cuestionando el qué y para qué enseñar arte y cultura andaluza en primaria. Con la selección de las obras, realizada por los distintos grupos, pretendíamos saber qué obras conocían y cuál era la finalidad de trabajarlas en primaria; en definitiva, crear un proceso de socialización mediante el cual se acercara el arte a los alumnos que no habían cursado nunca la asignatura o no habían visto nunca una obra de arte.

En función de lo expuesto en clase se desprende:

- la influencia sociocultural del concepto tradicional de *arte* ligado a las bellas artes (pintura, escultura y arquitectura), no planteándose otro tipo de arte más relacionado con la cotidianidad;
- relacionar la obra de arte al contexto andaluz; es decir, utilizar la obra de arte como soporte visual de las escenas andaluzas, en el mejor de los casos como recurso didáctico, que cuenta una escena costumbrista;
- la influencia del profesor/a que les explicó la obra de arte escogida;
- dejarse llevar por el clima del aula y por la dirección que en este momento está tomando la asignatura a cuya profesora le gusta el arte, olvidándose, por tanto, de posiciones críticas y autónomas a la hora de decidir qué puedo yo enseñar, en primaria y qué considero yo obra de arte (apunte que apareció en el primer debate).

Valoración del proceso

La conclusión a la que llegamos con esta actividad, después de lo analizado, coincide bastante con lo expresado por los alumnos en sus diarios y la percepción de lo escrito en mi propio diario. En este sentido, coincidimos en que fue una clase entretenida. Muchos alumnos siguieron por primera vez un pase de diapositivas. Algunos opinan que algunas de las obras mostradas «les sonaban», otras eran nuevas para ellos. La clase ha sido entretenida y un alumno ha observado que las obras de arte están en nuestra vidas, como puede ser la mezquita de Córdoba o la catedral de Sevilla, lo que pasa es que las ves, las «consideras tuyas», pero no piensas que son obras de arte sino «monumentos».

Esto nos lleva a plantear que la selección de las obras de arte se ha realizado atendiendo a los siguientes criterios:

- criterio de proximidad a la cultura andaluza;
- criterios visibles como la iconografía, ligada a lo cotidiano y a problemas sociales;
- criterios de uso de la técnica;
- criterio del autor de la obra.

Puesto que ha predominado el primer criterio y el último, pasamos a elaborar una *hipótesis* en función de las concepciones de los alumnos: *el contenido disciplinar a manejar por los alumnos en la lectura de una obra de arte debería atender al contenido, su significado, la técnica y a la autoría y su contexto*. Desde estos presupuestos comenzamos la siguiente actividad.

Actividad 3: Análisis general de las diferentes propuestas de contenidos histórico-artísticos. La lectura de una obra de arte

Descripción

Esta actividad implica tres tareas:

- La primera hace referencia a la problemática *¿qué necesito yo saber para comprender la obra de arte escogida?*, trabajada de forma individual fuera de clase.
- La segunda tarea es de debate en el seno del grupo en cuanto a consensuar necesidades sobre el qué enseñar de la obra de arte escogida a los futuros alumnos de primaria.
- La tercera tarea consiste en la puesta en común de las conclusiones elaboradas por los distintos grupos.

Análisis explicativo

Esta actividad es igual a la anterior, pretende que los estudiantes contrasten y reestructuren el propio saber; ver si la hipótesis elaborada en la actividad anterior se cumplía o no; y si además los alumnos eran o no coherentes con los argumentos aportados en la actividad anterior. Las respuestas a «qué necesito yo para explicar la obra de arte escogida» se estructuraron de la siguiente manera, según el tipo de lenguaje artístico escogido:

a) Los grupos que escogieron para trabajar *la arquitectura*, necesitaban saber:

- ¿Qué es una mezquita o una catedral?
- ¿Con qué finalidad se construyó?
- ¿Cuánto tiempo se tardó en construir el edificio?
- ¿Cuál es su historia?
- ¿Cuál es su estructura y para qué sirven determinados elementos como: los arcos, las columnas, los patios, etc.?

• Etcétera.

b) Los grupos que escogieron *la pintura y escultura*, necesitaban saber:

- ¿Quién fue su autor?

- ¿En qué o quién se inspiró?
- ¿Por qué utiliza estos colores y no otros?
- ¿Cuál es su estilo?
- ¿Cómo realizó la obra?
- ¿Cuánto tiempo tardó en realizarla?
- ¿Qué representa y significa?
- Etcétera.

La puesta en común de todas estas problemáticas concluyó con un consenso general basado en las dificultades que la clase tenía para *manejar un lenguaje específico y situar la obra en su tiempo y espacio*.

Valoración del proceso

La manera cómo los alumnos han planteado la problemática a resolver nos lleva a pensar y a elaborar la siguiente hipótesis: los estudiantes de magisterio tienen dificultades a la hora de establecer criterios *de secuenciación de contenidos cuando trabajan la obra de arte*. Les cuesta:

- ir de lo simple a lo complejo y de lo perceptible a lo no perceptible o de lo concreto a lo abstracto;
- aplicar el carácter procesual del conocimiento y los diferentes niveles de formulación;
- la traslación de conocimientos de unas materias a otras y de unos objetos de estudios desconocidos a otros más ligados a la realidad, como los que se trabajan en ciencias sociales o ciencias naturales.

Actividad 4: Contenidos conceptuales a manejar para comprender una obra de arte

Descripción

Con esta actividad tratamos de aplicar las hipótesis manejadas en la actividad anterior, así como ampliar el conocimiento de los alumnos manejando fuentes bibliográficas que les puedan solucionar los problemas o necesidades planteados en la actividad anterior.

La tarea por, tanto, a realizar era elaborar un discurso que, mediante las fuentes bibliográficas consultadas, pueda explicar una obra de arte.

La metodología es la descrita anteriormente: análisis individual, puesta en común y elaboración de un primer consenso en el seno del grupo-clase y debate entre todos los grupos.

Análisis explicativo

Seguimos con actividades de reelaboración del conocimiento disciplinar y de ampliación de conocimientos. El

clima de aula fue dinámico y se constituyó en una especie de taller de documentación bibliográfica en que los alumnos y los grupos elaboraban sus discursos correspondientes. La bibliografía manejada se correspondía con el tipo de conocimientos y de información que tenían los estudiantes según hubieran cursado o no la Historia del Arte. Así, se manejaban libros de texto de COU, enciclopedias como el *Summa Artis* y la revista *Descubrir el Arte*.

El discurso elaborado por los alumnos, en sus puestas en común coincidió de manera sorprendente. Se dejaron influir por la bibliografía utilizada y construyeron un discurso enciclopédico, desordenado y que no respondía a las problemáticas planteadas. En el análisis que realizamos, la categorización de los conceptos empleados y su secuencia fue la siguiente:

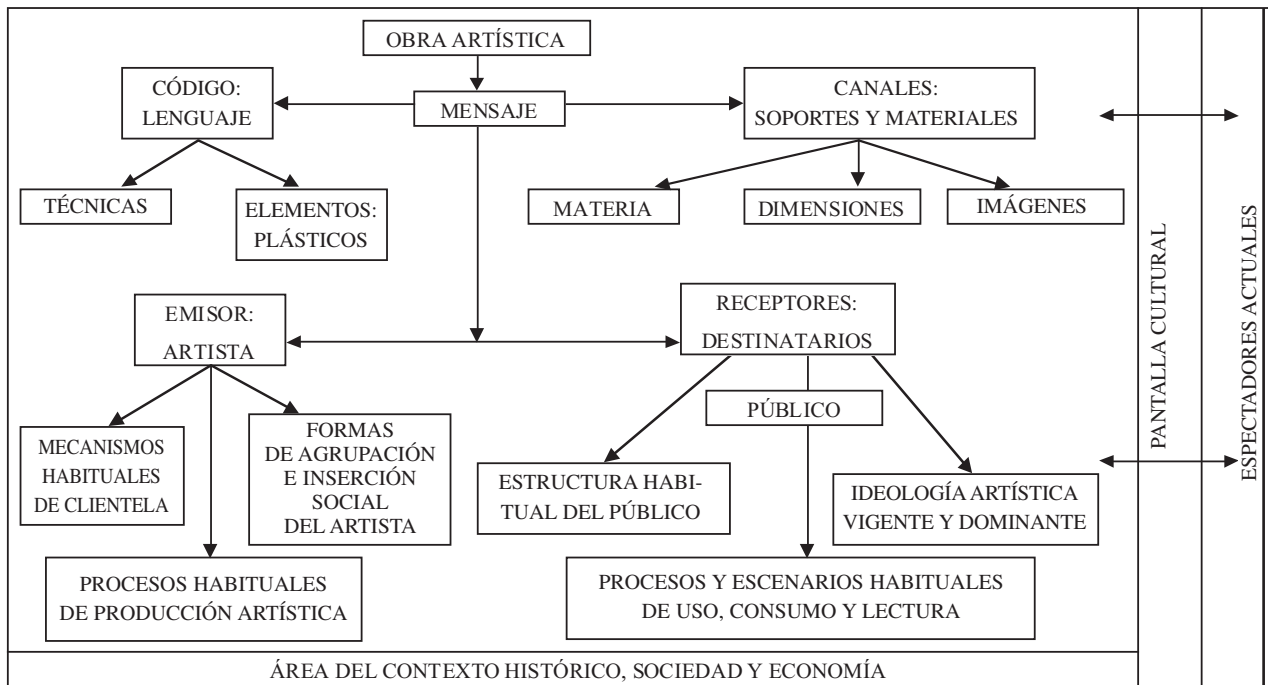
- Autor, fecha
- Movimiento, estilo
- Contexto histórico
- Lenguaje artístico
- Lugar donde está ubicada
- Título
- Significado y finalidad
- Imágenes
- Proporción, técnica, materiales
- Por qué se representa esta obra.

Según se desprende de la lectura de los diarios de los alumnos, su opinión sobre el debate realizado en clase es la siguiente: «Estas exposiciones, en mi opinión, han estado bien redactadas y expuestas con claridad hasta el punto de no encontrar dificultad a la hora de elegir el contenido conceptual al que se hace referencia. Pero analizando algunas secuencias no encuentro criterio de secuenciación e incluso falta información. [...] Por ejemplo, en algunos grupos no se ha dado respuesta a las cuestiones planteadas anteriormente [...]» (Cuaderno de una alumna).

Valoración del proceso

Los alumnos resuelven los problemas planteados aceptando la autoridad de los libros de texto o la opinión del profesor: existe, pues, *una visión desprofesionalizadora del trabajo docente*. Los estudiantes consideran que la sociedad y el profesor tienen una autoridad moral que hay que respetar, *carecen, por tanto, de autonomía personal profesional*. Llegados a este punto, creemos necesario aclarar (utilizando una estrategia expositiva) qué es una obra de arte y los factores que inciden en ella, secuenciándolos desde los más perceptibles a los menos perceptibles. Para ello utilizamos un mapa conceptual (Fig. 2).

Figura 2
Factores que inciden en la obra de arte desde una tendencia epistemológica de carácter histórico-sociológico.



Después de esta exposición, tanto las hipótesis manejadas como el propio discurso del aula se rompe, y se debate en asamblea de clase todo cuanto hemos trabajado hasta el momento. La pregunta clave se traslada al aula de la manera siguiente: *¿Con esta secuenciación de contenidos, los alumnos de primaria podrían comprender significativamente una obra de arte?*

Actividad 5: Análisis de concepciones de los alumnos de primaria sobre la obra de arte

Descripción

La actividad lleva consigo dos tareas:

- * La lectura individual de dos documentos relativos a:
 - las ideas de los alumnos de primaria y su organización para ser trabajados como marcos alternativos que produzcan conocimiento escolar;
 - el conocimiento escolar propiamente dicho integrando concepciones y contenidos conceptuales referentes a la disciplina histórico-artística.

* La puesta en común, en debate grupo-clase, de lo leído.

Análisis explicativo

Con esta actividad tratamos de que los alumnos tomen

conciencia de que su conocimiento profesional se reduce a un saber disciplinar mal organizado. Por tanto, cabe reestructurar su saber profesional teniendo en cuenta otros elementos indispensables como es el conocimiento cotidiano de los alumnos de primaria. Este conocimiento cotidiano debe transformarse en conocimiento escolar utilizando de forma secuenciada los conceptos estructuradores de la disciplina histórico-artística.

La dinámica de clase en la puesta en común fue especialmente enriquecedora para los alumnos.

- En primer lugar, los estudiantes se situaron en uno de los niveles del conocimiento cotidiano y del conocimiento escolar (concretamente el 1r., nivel de formulación: documento 1 y 2).
- En segundo lugar, llegaron a la conclusión de que lo que hasta ahora se había hecho era trabajar esta asignatura desde el conocimiento escolar que ellos mismos habían adquirido en otros contextos educativos o desde sus propias concepciones sobre la obra de arte y su utilidad en el contexto educativo de primaria.
- En tercer lugar, tomaron conciencia de sus propias limitaciones en el trabajo de una obra de arte. Dado que lo principal es adquirir un código visivo paralelo a la adquisición de un vocabulario técnico, el modo de trabajar la obra de arte en primaria debería cambiar hacia un enfoque más integrador, trabajándola desde la plástica en interacción con el conocimiento del medio.

Documento 1

Niveles de formulación correspondientes a las concepciones de los alumnos sobre los fenómenos histórico-artísticos y nivel donde sitúan los futuros maestros sus concepciones (en otro tipo de letra).

		NIVELES			
		1a	1b	2	3
		SINCRÉTICO	ADITIVO SIMPLE	ADITIVO COMPLEJO	SISTÉMICO
DIMENSIONES (CONOCIMIENTO DISCIPLINAR)	ORGANIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Obra de arte como «hecho sin más (juego, entretenimiento) en que se funde realismo y fantasía. • Percepción de lo muy inmediato («Esto es un caballo»). 	<ul style="list-style-type: none"> • Yuxtaposición de elementos. • Pocas relaciones. • Predominio de elementos figurativos sobre formales. • Predominio del ASUNTO sobre el ESTILO o la TÉCNICA (es decir, lo evidente) 	<ul style="list-style-type: none"> • Visión analítica. • Se reconoce gran diversidad de elementos y relaciones sencillas → ya reconocen ESTILOS que subyacen a los ASUNTOS. • Reconocimiento de DIVERSIDAD y UNIDAD (estilos). • Cierta reconocimiento de la organización interna de la obra. • INCREMENTO DE LA RELEVANCIA DE LO TÉCNICO. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se reconoce la ORGANIZACIÓN INTERNA de la obra y su interacción con la ORGANIZACIÓN del contexto. • Se reconoce la <i>dialéctica artista-contexto</i> (RECURSIVIDAD) y la interacción entre lo formal y lo figurativo.
	CAUSALIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • Obra de arte = objeto (viene de una fábrica o de la tienda). • No se reconocen relaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Causalidad simple. • Autor (obra (tema). • CAUSALIDAD INTENCIONAL. 	<ul style="list-style-type: none"> • Autor → obra (estilo). • Se reconoce la autoría aunque varíen los temas (estilo). • SOCIAL → AUTOR (Causalidad lineal). • Se comienza a reconocer la influencia del contexto social). 	<ul style="list-style-type: none"> • Se reconocen INTERACCIONES en la obra y entre ésta y su contexto, y el espectador.
	CAMBIO	<ul style="list-style-type: none"> • Mundo estático (no se pregunta sobre la génesis o el cambio de las cosas). 	<ul style="list-style-type: none"> • Estático. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cambio lineal. • No hay simultaneidad de estilos sino mera sustitución. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los estilos se <i>solapan, entrecruzan y reorganizan</i>. • Evolución conjunta arte-sociedad. • Reconocimiento del CICLO VITAL de los estilos.
	VALORES	<ul style="list-style-type: none"> • AUTONOMÍA EGOCÉNTRICA («Me gusta»). • HETERONOMÍA (autoridad, norma externa). • POCA TOLERANCIA Y RELATIVIDAD (no se comprende que los otros tengan otros gustos diferentes a los de uno). • EGOCENTRISMO-DOG MÁTICO. 		<ul style="list-style-type: none"> • Ya se sitúa en la perspectiva del autor o en la social. • Superación progresiva del DOGMATISMO. 	<ul style="list-style-type: none"> • AUTONOMÍA • RELATIVISMO CULTURAL. • TOLERANCIA. • POLIPERSPECTIVA. • Obra desde todas las perspectivas: social, autor, espectador, etc.

Desde una perspectiva constructivista del conocimiento, esta actividad demuestra que los procesos de cambio en cualquier tipo de hecho social, como es el educativo, no se producen solos sino que necesitan de la incidencia de diversos factores en la zona de desarrollo próximo de la persona que aprende. Para producir el conflicto cognitivo y favorecer el cambio conceptual se precisa la intervención del profesor, la realización de diversas actividades, favorecer procesos de comunicación, etc.

Valoración del proceso

De nuevo se constata que la mayoría de los alumnos de magisterio debería aprender a enseñar cualquier tipo de contenido a partir de sus propias concepciones y dificultades y recabar la atención o ayuda del profesor en la

medida que necesite solucionar sus propios problemas de aprendizaje, constituyéndose así en protagonista de su propia autoformación como futuro profesor. Ello constituye una reflexión básica que luego podrán transferir a su futura profesión como propiciadores del aprendizaje de sus alumnos.

En este sentido y en función de las conclusiones a las que se ha llegado en esta actividad, habría que plantearse de nuevo la problemática de la que partíamos al principio de esta sesión, reformulada ahora de manera que los estudiantes se planteen otros criterios para seleccionar las posibles obras de arte a trabajar en primaria. A pesar de que ello, probablemente, comportaría abrir un nuevo proceso de aprendizaje.

Documento 2

Niveles de formulación en torno a la secuenciación de contenidos relativos a los fenómenos histórico-artísticos y nivel en donde se sitúan los futuros maestros para trabajar la obra de arte en la escuela.

NIVEL DE FORMULACIÓN	CONTENIDO 1	CONTENIDO 2	CONTENIDO 3
1. Hacia una progresiva capacidad para leer los fenómenos H/A	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterización empírica de los fenómenos H/A • Descripción de lenguajes artísticos por sus manifestaciones más aparentes • Se aborda un número reducido de aspectos, estableciendo pocas relaciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Descripción y categorización de los distintos elementos formales técnicos e iconográficos, de la forma más genuina, a partir de los elementos más perceptibles y diferenciando los elementos principales de los secundarios 	<ul style="list-style-type: none"> • Interacción de los distintos elementos • Se aborda una explicación sencilla • Se trabaja la intencionalidad individual • Se comienzan a trabajar procesos de cambio con explicaciones que manejan factores sencillos
2. Hacia una progresiva capacidad para explicar los fenómenos H/A	<ul style="list-style-type: none"> • Reconstrucción del mensaje visivo a partir de las intervenciones del artista • Explicación personalizada de individuos y grupos concretos como escuela artística, desde los elementos perceptibles • Se trabaja la causalidad simple 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicación fragmentaria con predominio de factores intencionales • Se trabajan factores causales de tipo circunstancial, relacionado con grupos e individuos concretos: comitente, destinatario, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicación integrada a partir de factores intencionales y causales • Explicaciones causales relativas a las intenciones relacionadas con la técnica, los materiales y la iconología e iconografía • Relaciones simples en el espacio y el tiempo que acerquen al concepto de estilo
3. Hacia una visión compleja de los fenómenos H/A	<ul style="list-style-type: none"> • Carácter relativo de los fenómenos H/A • Diferentes explicaciones identificando datos comunes, complementarios y divergentes • Explicaciones divergentes desde distintas teorías, lo que implica un cierto grado de abstracción 	<ul style="list-style-type: none"> • Sobre la diversidad de los fenómenos H/A en el tiempo y el espacio • Diferencias formales, técnicas y materiales entre escuelas y regiones, determinados por factores económicos sociales, políticos e ideológicos • Diversidad de estilos y escuelas, simultáneas en el tiempo y el espacio 	<ul style="list-style-type: none"> • Los fenómenos histórico-artísticos como sistemas dinámicos que cambian en el tiempo a partir de la disociación de experiencias subjetivas • Construcción de un mapa temporal en el que la sucesión de estilos es algo dinámico, en el que los cambios afectan de forma global a la realidad H/A • Carácter discontinuo del carácter estilístico

Actividad 6: ¿Qué otras fuentes podríamos utilizar en la selección de obras de arte para que los niños y niñas de primaria puedan aprender a valorar el patrimonio cultural de Andalucía?

Descripción

Esta actividad supone tres tareas:

- Recordar la necesidad de tomar como referencia las ideas de los alumnos, como acaba de verse.
- Exposición por parte de la profesora de las investigaciones que se están haciendo ahora para adquirir un código visivo, trabajando desde la educación plástica.
- Incorporar la «problemática social», como fuente del conocimiento escolar.

Análisis explicativo

Esta actividad tiene el mismo carácter que las otras de reelaboración de lo aprendido y ampliación de conocimientos, retomando las conclusiones a las que se ha llegado en la actividad anterior. El objetivo es trabajar un lenguaje artístico para adquirir un código visivo que sirva para interpretar y entender una obra de arte. En este sentido, se plantea una nueva posibilidad o fuente para tra-

bajar, desde la plástica, la adquisición de un vocabulario específico de la obra de arte.

Para ello, se ponen ejemplos de investigaciones que se están haciendo en la actualidad, en las que se utilizan las creaciones artísticas de los alumnos para buscar en el contexto de la historia del arte obras parecidas que puedan servir, por un lado, para acercar a los niños a la obra de arte en un intento de crear un proceso de socialización y desacralización de ésta acercándola al aula de primaria; y, por otro, para utilizar las técnicas empleadas en educación plástica con las que los alumnos y alumnas de primaria comenzarían a adquirir un código visivo y lingüístico. Es decir, desde una perspectiva constructivista del conocimiento, utilizaríamos dichas creaciones artísticas como marcos alternativos para acercar el niño a la obra de arte comparando su afinidad en el color, la línea, el modo de construir el espacio, la manera de disponer las figuras, etc. con obras artísticas integradas en el contexto de la historia del arte (se analiza esta exposición con la ayuda de investigaciones como la realizada por Gardner [1972], en el diseño curricular Art Propel, o la realizada por Torres y Juanola [1998]).

En un proceso de trasladar lo aprendido en ciencias sociales y su didáctica, cuando se analizan las ideas de

los alumnos sobre un tópico de la realidad social cercana a éste, se insta a los alumnos a que se planteen buscar otras realidades que, cercanas a los niños y niñas de primaria, puedan motivar su acercamiento al mundo de la obra de arte, dado que este concepto es muy difícil de comprender sin su contexto.

Se plantea una problemática: *¿Podemos utilizar las creaciones artísticas de los alumnos como fuente de conocimiento cotidiano para trabajar otras obras de arte?*

Actividad 7: Realización de una investigación personal

Descripción

En esta actividad se realizan dos tareas:

- Discusión y debate en el seno de cada equipo sobre si los criterios utilizados al principio de esta unidad siguen siendo válidos o pueden existir otras fuentes para seleccionar una obra de arte.
- Dar a conocer en el seno del grupo-aula, las posibles obras a trabajar con los alumnos de primaria para que éstos comiencen a conocer, comprender y valorar el arte como una dimensión educativa del ser humano.

Análisis explicativo

Esta actividad es de recapitulación de lo trabajado hasta ahora e implica una toma de decisiones sobre qué obras se van a trabajar y en función de qué criterios. La clase sigue con un alto nivel de motivación y de implicación en la problemática propuesta. Se van consolidando varios discursos colectivos en el aula, en función de sus concepciones sobre qué enseñar en una obra de arte.

La actividad también persigue finalidades como:

- El aprendizaje de algunos procedimientos y estrategias de investigación y de evaluación formativa.
- La puesta en cuestión del saber propio y la toma de conciencia de la necesidad de reelaborar su saber para poder desarrollar propuestas alternativas de selección de contenidos socioculturales, en este caso, la obra de arte, de marcado carácter educativo para la educación primaria.

Los criterios de selección a los que se llega, después de la aportación de los distintos equipos grupo-aula obedecen a los siguientes conceptos extraídos de los marcos estructurales expuestos por la profesora y del cuadro de conocimiento escolar (Fig. 3).

Figura 3
Marcos conceptuales relativos a la obra de arte.

MARCO CONCEPTUAL	MARCO ESTRUCTURAL	FORMULACIÓN OBRA DE ARTE
<i>Enfoque formalista e iconográfico</i>	TÉCNICA FORMA IMAGEN LENGUAJE DEL ARTE ESTILO	La obra de arte es un documento plástico que posee un lenguaje propio que la individualiza desde un punto de vista técnico e intelectual.
<i>Enfoque iconológico y semiótico (función y significado)</i>	TEORÍA DEL ARTE HISTORIA DE LAS IDEAS OBRA DE ARTE ESTILO	La obra de arte es como un todo orgánico en que todos sus elementos están ligados entre sí. Esta totalidad forma una estructura o símbolo que tiene relación con todas las demás estructuras de la época.
<i>Enfoque histórico-sociológico</i>	ARTISTA ESCUELA COMITENTE CONTEXTO HISTÓRICO ESTILO	La obra de arte se entiende desde una perspectiva compleja de relaciones artista/obra/contexto histórico. Es un vehículo de comunicación entre la época en que fue producida y las épocas posteriores.

En función de estos conceptos, la clase se reestructura de acuerdo con las obras seleccionadas y los criterios que argumentan. Se constituyen los siguientes grupos-obras de arte:

* Grupos que trabajan la *obra pictórica* desde el contenido, porque está ligado a escenas andaluzas

• Grupo 1. *Niños jugando a los dados*, de Murillo

• Grupo 2. *El aguador de Sevilla*, de Velázquez

* Grupos que trabajan la *obra arquitectónica* en su globalidad

• Grupo 3. *La mezquita de Córdoba*

* Grupo que trabaja el concepto de *artista* como un oficio relacionado con el conocimiento del medio

• Grupo 4. *Wassily Kandinsky*

* Grupo que trabaja la obra de arte desde la *transversalidad del currículo: Educación para la paz*

• Grupo 5. *Los fusilamientos de la Moncloa*, de Goya

* Grupos que han trabajado la obra de arte desde sus propias *creaciones artísticas* (trabajadas en plástica), como marcos de referencia para trabajar otras obras de arte en el contexto de la historia del arte

• Grupos 6 y 7. *Todo en movimiento*

• Grupo 8. *La luz y el color*

• Grupo 9. *Tu arte y el arte*

• Grupo 10. *¿Qué eres? ¿Quién te ha hecho? ¿Cómo te ha hecho?*

Valoración del proceso

• Mayor comprensión de la complejidad del conocimiento (al analizar sus propias limitaciones en relación con la obra elegida).

• Toma de conciencia de la existencia de obstáculos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

• Tendencia a trabajar actividades formativas (como, por ejemplo, la formulación de tramas conceptuales o la categorización de las ideas de los alumnos), adaptándolas o introduciendo sus contenidos en los cuadros entregados por la profesora.

• Los estudiantes, a pesar de que en clase lo ven todo claro y optan por un modelo alternativo, se dejan seducir por el sistema o la cultura dominante. Es decir, optan por modelos estereotipados. Por ejemplo, cuando buscan una obra de arte que se parezca a la suya, a veces, suele ser aquella a la que a ellos les gustaría que se pareciese y no a la que realmente se parece.

CONTENIDOS QUE HEMOS PUESTO EN JUEGO EN ESTE PROCESO

Como se ha podido ver a lo largo del proceso, hemos trabajado los contenidos que se describen a continuación.

De carácter general

Son aquellos contenidos teórico-prácticos que se trabajan en esta actividad a nivel metateórico, manejados por la profesora, desde el conocimiento profesional que posee, como los siguientes:

• El trabajo del conocimiento profesional de los futuros maestros en interacción con el conocimiento escolar, que ellos han adquirido en otros contextos educativos.

• Los referentes a los criterios de selección del conocimiento escolar como:

– el papel del arte en un currículo de ciencias sociales;

– la problemática socioambiental;

– el conocimiento disciplinar;

– el conocimiento socialmente organizado a través de los libros;

– los conceptos metadisciplinarios o conceptos clave como organizadores de contenidos.

• Niveles de profundización de los contenidos: de lo simple a lo complejo; o de lo más perceptible a lo menos perceptible; de lo más concreto a lo más abstracto; de lo más cercano a lo más lejano.

• Dimensiones procedimentales.

• Dimensiones actitudinales: respeto a distintos puntos de vista, empatía, actitud crítica hacia las distintas maneras de ver el arte y sus correspondientes tendencias (relativismo).

Relativos a la obra de arte

a) En una primera aproximación a la obra de arte se trabajan de forma aleatoria:

Contenidos conceptuales como:

• autor, título, fecha, lugar de ubicación;

• dimensiones técnicas y materiales de la obra;

• tema, lenguaje artístico, etc.

Contenidos procedimentales como: obtener información de la obra a través de la profesora o por medio de la consulta bibliográfica, examinar en clase diapositivas sobre distintas obras de arte.

b) En una segunda aproximación, se trabajan:

Contenidos conceptuales relativos a:

- la percepción de la obra (observación, descripción retentiva, imaginación);
- el alfabeto histórico-artístico: líneas, superficies, colores y texturas;
- la sintaxis visual: ritmo, armonía, luz, volumen y composición;
- el espacio y forma: proporciones, perspectiva, medidas;
- el espacio y tiempo: ritmo, secuenciación de imágenes.

Contenidos procedimentales como: visualizar diapositivas, vídeos, láminas de libros de un período concreto. Analizar una obra de arte con acompañamiento de música y poesía de la época, con objeto de enmarcarla en un período histórico. Comparar y contrastar diversas obras a fin de resaltar ideas y temas. Señalar la finalidad de la obra y las ideas, los gustos e intereses del destinatario y la coincidencia o no con los gustos e intereses de los alumnos.

c) En una tercera aproximación, se trabajan contenidos conceptuales como:

- encuadre histórico y estético de la obra;
- influencias culturales y estéticas en la personalidad del autor;
- sucesos sociales, económicos, políticos y culturales que explican el estilo y la filiación estética de una obra de arte;
- la escuela y las influencias a que está sometida la obra, la personalidad del autor, su vida, sus ideas.

Contenidos procedimentales, ligados al área de conocimiento del medio natural, social y cultural insistiendo en la necesidad de la programación interdisciplinar con otras áreas (en nuestro caso con la educación plástica), para un conocimiento global de la obra, tales como manejar, consultar y comentar textos históricos que hagan mención a la obra artística; investigar sobre la biografía del artista; señalar los hechos históricos relevantes del momento en que se crea la obra; realizar cuentos y cómics en relación con la vida de un artista (interacción ciencias sociales, lenguaje y educación plástica, etc.).

A MODO DE CONCLUSIÓN Y EVALUACIÓN

En función de lo que acabamos de trabajar podemos concluir destacando dos cuestiones importantes:

1) *En torno al proceso de la actividad formativa*, podemos valorar y evaluar:

- El propio proceso metodológico que ha sido útil para solucionar los problemas de reajuste del proceso.
- La interrelación de un nivel más abstracto a un nivel más concreto.
- El respeto a la diversidad del aula.
- El interés que tiene trabajar el conocimiento profesional de los alumnos de magisterio desde el conocimiento escolar.
- La metarreflexión que realizan los futuros maestros sobre su propio saber.
- Que los contenidos a trabajar no son una mera traslación al aula del saber socialmente instituido, sino que, para trabajarlos en clase hay que tener unos criterios de selección y secuenciación con los que se pueda responder a la diversidad del aula.

2) *En torno a la selección de las obras de arte* y su posterior diseño curricular, valoramos los criterios de selección de los alumnos cuando escogen sus obras de arte, realizada en torno a los conceptos estructurantes señalados; conceptos que pueden constituir cada uno de ellos una unidad didáctica en sí misma, integrada en la cultura andaluza, como por ejemplo:

a) la iconografía y funcionalidad de la obra en la educación primaria (grupos 1, 2, 3, 4 y 5);

b) el artista en su entorno y claramente contextualizado en el área del conocimiento del medio;

c) los elementos formales que ayudan a adquirir un vocabulario específico de la obra de arte, creando un proceso de socialización desde las creaciones artísticas de los propios alumnos, en interdisciplinariedad con la plástica y la poesía.

Queremos dejar claro que estas propuestas no son las únicas a trabajar en primaria, son simplemente «posibles»; eso sí, respetando la diversidad de los alumnos que pueden integrar el sistema educativo en cualquier nivel o aula. Sirva como ejemplo la experiencia trabajada con nuestros alumnos de 3º de la diplomatura de educación primaria.

Desde mi perspectiva, como formadora de profesores, el proceso seguido en la actividad formativa expuesta ha sido lento y difícil, sobre todo a la hora de tomar decisiones sobre qué momento era el adecuado, en tiempo y espacio, para provocar el cambio conceptual de mis alumnos, sin que se perdiera en el discurso del aula el hilo conductor de toda esta actividad: para qué enseñar arte en educación primaria y cómo enseñarlo en un proceso de socialización del objeto artístico, tan alejado de la realidad de los niños y niñas de esta etapa y, por otra parte, tan cercano a ellos como pueden ser sus propias

creaciones artísticas. No cabe duda de que en próximas actividades formativas, referentes a la enseñanza del arte y la cultura andaluza, transformaré mi práctica docente a partir de los problemas prácticos detectados;

quizás comenzando la actividad de forma más concreta, a partir de los contenidos culturales que cada alumno o alumna quiera trabajar.

BIBLIOGRAFÍA ORIENTATIVA SOBRE EL TEMA¹

- ÁVILA, R.M. (1999). El conocimiento escolar. Una propuesta de secuenciación de contenidos en la enseñanza de la historia del arte. *Investigación en la Escuela*, 39, pp. 39-48.
- ÁVILA, R. M. (2000). Las concepciones de los alumnos sobre la obra de arte. *Iber*, 23, pp. 77-88.
- ÁVILA, R.M. (2001). *Historia del arte, enseñanza y profesores*. Sevilla: Díada.
- BATLLORI, R. (2001). Identidad y conocimiento del medio desde una perspectiva cultural, en *Identities y territorios. Un reto para la didáctica de las ciencias sociales*, pp. 107-116. Oviedo: UPDCS.
- EISNER, E. W. (1992). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós. Ed. original (1972). *Educating Artistic*. Nueva York: Macmillan Publishing Co., Inc.
- GARCÍA DÍAZ, J. E. (1999). Las ideas de los alumnos. *Cuadernos de Pedagogía*, 276, pp. 58-64.
- GARDNER, H. (1987). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Buenos Aires: Paidós.
- GARDNER, H. (1998). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós
- GOMBRICH, E.H. (1959). *Art and illusion. A study in the Psychology of Pictorial Representation*. Oxford: Phaidon Press Limited. Trad. de Ferrater, G. (1979). *Arte e ilusión. Estudio sobre la psicología de la representación pictórica*. Barcelona: Gustavo Gili.
- GOODMAN, N. (1976). *Los lenguajes del arte. Aproximación a la teoría de los símbolos*. Barcelona: Seix Barral.
- GREER, W. D. (1987). La educación artística como disciplina: una aproximación al arte como una materia de estudio. *Arte y Educación*, 1, pp. 155-129.
- GUZMÁN, M. (1991). Orientaciones didácticas para la enseñanza-aprendizaje de la historia del arte. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 5, pp. 71-88.
- GUZMÁN, M. (1993). *Itinerarios artísticos de Granada*. Granada: Grupo de Investigación Didáctica de las Ciencias Sociales.
- GUZMÁN, M. (1993). *Arquitectura. Percepción y conocimiento. Propuesta didáctica*. Granada: Comares.
- GUZMÁN, M. (1994). *Escultura. Percepción y conocimiento. Propuesta didáctica*. Granada: Comares.
- GUZMÁN, M. (1994). *Pintura. Percepción y conocimiento. Propuesta didáctica*. Granada: Comares.
- JUANOLA, R. (1993). Las bases psicológicas de la educación artística. Aproximación al tratamiento en la universidad. *Aula*, 15, pp.17-21.
- KOROSCIK, J.S., DE SOUZA, I. y OSMAN, A. (1988). The function of verbal mediation in comprehending works of art: A comparison of three cultures. *Studies in Art Education*, 29(2), pp. 91-102.
- KOROSCIK, J.S., GARBER, E. y BAXTER, L. (1987). Verbal mediation effects on comprehending works of art in a multi-cultural educational setting. *Journal of Multi-Cultural and Cross-Cultural Research in Art Education*, 5(1), pp. 39-56.
- KOROSCIK, J.S., SHORT, G., STAVROPOULOS, C. y FORTIN, S. (1992). Frameworks for understanding art: The function of comparative art contexts and verbal cues. *Studies in Art Education*, 33(3), pp. 154-164.
- LAZOTTI, L. (1990). La lettura dell'opera d'arte, en Arena, M. *L'educatione allimmagine nella scuola elementare*, pp. 207-213. Florencia: La Nuova Italia.
- LEVI, A. W. y SMITH, R. A. (1991). *Art Education: A critical necessity*. Chicago: University of Illinois Press.
- POL, E. (1991). El conocimiento artístico en la enseñanza obligatoria. *Historia* 16, 168, pp. 120-122.
- POL, E. (1995). Aprendizaje y enseñanza del arte: fundamentos y propuestas. *Signos*, 14, pp. 68-83.
- POL, E. y ASENSIO, M. (1996). El aprendizaje de los estilos artísticos. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 8, pp. 42-75.
- SCIOLLA, G.C. (1989). *Insegnare l'arte. Proposte didattiche per la lettura degli oggetti artistici*. Florencia: La Nuova italia.

• SOCIAS, I. (1996). El valor del arte y la renovación de la didáctica de las ciencias sociales. *Íber*, 8, pp. 7-16.

SOLSO, R.L. (1994). *Cognition and the Visual Arts*. Londres: MIT Press.

• TREPAT, C. (1996). La lectura de la obra de arte en secundaria. Un esquema para el aprendizaje de este procedimiento. *Íber*, 8, pp. 57-68.

• TORRES TARRÉS, M. y JUANOLA ARGEMÍ, R. (1998).

Dibujar: mirar y pensar. Consideraciones sobre educación artística (2 vols.). Barcelona: Associació Rosa Sensat.

URCÍA, P. (1995). «Espacios museográficos y educación». Granada: Universidad de Granada. (Tesis doctoral).

VIGOSTKY, L. S. (1972). *Psicología del arte*. Barcelona: Barral.

¹ Las citas bibliográficas señaladas con • son las recomendadas a los alumnos.