

Aprendizaje Basado en Proyectos Artísticos (ABP-A) y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): evaluación cualitativa de un programa de intervención pedagógica en la formación inicial de docentes

Art Project Based Learning (A-PBL) and Universal Design for Learning (UDL): Qualitative Evaluation of a Pedagogical Intervention Programme in Initial Teacher Training

Pedro V. Salido-López¹

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Universidad de Castilla-La Mancha (España)

Resumen

La diversidad en el aprendizaje requiere de intervenciones didácticas orientadas a garantizar una equidad educativa que debe concitar con éxito lo cognitivo con lo emocional. Es por ello por lo que desde la formación inicial de docentes se han de plantear programas de intervención pedagógica que den respuesta a estas nuevas necesidades formativas. En este sentido, la investigación educativa que presenta este artículo se sirve de los principios del estudio de caso para dar respuesta a una evaluación cualitativa de los aportes del Aprendizaje Basado en Proyectos Artísticos (ABP-A) ante un cambio de perspectiva formativa que parte de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Los resultados obtenidos evidenciaron cómo la metodología activa de naturaleza colaborativa que se adoptó en el proyecto supuso un espacio de participación para todo el alumnado que mejoró la formación de docentes en el contexto de una pedagogía del arte inclusiva. Se puso de manifiesto, además, el potencial del método para dar respuesta a las exigencias de una Educación Artística renovada y contemporánea. Se concluye señalando cómo los principios del ABP-A sitúan nuestra disciplina en un marco pedagógico

Correspondencia: Pedro V. Salido López, pedrovictorio.salido@uclm.es.

que, alejado de la exclusiva transformación de materiales a través de la manipulación, atiende las diferencias en la forma en que cada estudiante percibe y comprende la información.

Palabras clave: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP); Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA); Educación Artística; emociones; metodologías activas.

Abstract

Diversity in learning requires didactic interventions aimed at ensuring a type of educational equity that successfully integrates cognitive and emotional processes. Therefore, initial teacher training programs must address pedagogical intervention programs that respond to these new training needs. In this regard, the educational research presented in this paper employs the principles of a case study methodology to provide a qualitative evaluation of the contributions of Art Project Based Learning (A-PBL) in response to a shift in educational perspective grounded in the principles of Universal Design for Learning (UDL). Obtained results demonstrate how the active, collaborative methodology adopted in the project provided a space for participation for all students, improving teacher training in the context of an inclusive art pedagogy. Furthermore, the potential of this method to respond to the demands of a renewed and contemporary Art Education was highlighted. The article concludes by pointing out how the principles of A-PBL position our discipline within a pedagogical framework that, apart from merely transforming materials through manipulation, addresses differences in how each student perceives and understands information.

Keywords: Project-Based Learning (PBL); Universal Design for Learning (UDL); art education; emotions; active methodology.

Introducción y objetivo

En las aulas contemporáneas se dan situaciones complejas que requieren una práctica educativa fundamentada en los principios de equidad e igualdad de oportunidades. Los planteamientos didácticos de las diferentes áreas de conocimiento que dan cuerpo a las enseñanzas formales, pues, deben renovarse para adaptarse a una realidad educativa transformadora y acorde con la naturaleza social de un ya avanzado siglo XXI. Es por ello por lo que se han de formar docentes comprometidos con un nuevo concepto de escuela que, alejada de la pedagogía del pasado, atiende unas necesidades de inclusión en el aprendizaje en las que influyen de manera determinante numerosos aspectos sociales y emocionales. En la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)*, esta tarea docente se concreta a través de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), adoptando las particularidades de una educación que tiene la heterogeneidad en las aulas como principio fundamental.

Aunque nos encontramos ante un concepto que se presenta como novedoso en la manera de afrontar los procesos de enseñanza y aprendizaje, el DUA se corresponde con un enfoque formativo que encuentra sus orígenes en los años noventa del siglo pasado. En 2008 apareció en la *Higher Education Opportunity Act* de Estados Unidos

como un marco pedagógico que, fundamentado en los avances de la neurociencia, apostó por la flexibilidad en el aprendizaje y la eliminación de barreras (Alba, 2019; Elizondo, 2020; Fernández, 2018). El cambio de perspectiva que propone este modelo puede incidir en todo tipo de metodologías en aras del fomento de espacios para la participación que, como no podía ser de otra manera, se centran en dar respuesta a las necesidades académicas, sociales y personales del estudiantado bajo el concepto de plena inclusión (Alba, 2022). Se pretende, de esta manera, proporcionar en las aulas “múltiples medios de representación, de acción y expresión y de formas de implicación en la información que se le presenta” (Márquez y García, 2022, p. 111). Por ello, se destaca el potencial de este modelo para contribuir a dar respuesta al Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de la Agenda 2030, pues se garantiza una educación inclusiva que responde a las diferentes capacidades, preferencias para el aprendizaje, intereses y motivaciones, culturas, lenguas, nivel socioeconómico, identidades sexuales o estructuras familiares presentes en los contextos educativos (Alba, 2019).

En otro orden de cosas, cabe señalar que el DUA requiere de una multimodalidad de los entornos de enseñanza, pues está configurado en tres principios alineados con las redes neuronales de aprendizaje: el porqué, el qué y el cómo. Cada uno de estos está dividido en tres pautas que ayudan a diseñar métodos flexibles y permiten aprovechar las oportunidades para el desarrollo cognitivo de todo el alumnado (Adom, 2022; Márquez y García, 2022). Pero, además, en la formación de docentes el DUA también supone la creación de entornos educativos integradores. Algunas investigaciones, pues, predicen el rendimiento del profesorado atendiendo a variables como el aprendizaje, la autoeficacia para implementar la inclusión y la autorregulación, y la motivación para la enseñanza (Griful-Freixenet et al., 2021).

Por otra parte, se detecta cómo, ante las pautas proporcionadas por el DUA, las tendencias más actuales en educación han puesto el punto de mira en las metodologías activas. Por sus características pedagógicas, estas enfatizan el proceso y otorgan al discente el protagonismo en su formación para alinear los tres principios neuronales básicos de un diseño inclusivo referidos anteriormente: el porqué, el qué y el cómo (Márquez y García, 2022). Entre los enfoques metodológicos y las estrategias que favorecen la inclusión se han situado tanto el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como el Aprendizaje Cooperativo (AC) (Beneke et al., 2018; Márquez y García, 2022; Zabala, 2015).

En el primer caso, referido al ABP, cabe destacar que sus orígenes se sitúan en las primeras décadas del siglo XX. Fue entonces cuando William Heard Kilpatrick estableció una conexión entre el método y las aportaciones del pedagogo y psicólogo John Dewey, de la Escuela Nueva y de la educación progresista norteamericana. El modelo experimentó un notable avance con teorías que se convirtieron en referentes del ABP, caso del aprendizaje experiencial de David Kolb (Caeiro-Rodríguez, 2018; Vergara, 2016). En los últimos años, el aprendizaje a través de proyectos ha sido objeto de atención de trabajos de diferente naturaleza que han dado cuenta de los beneficios de un método anclado a un concepto pedagógico actual y renovado (Fajardo y Gil, 2019; García y Basilotta, 2017; Morales Bueno, 2018; Salido-López, 2020; Turk y Berman, 2018).

El segundo caso, el del AC, supone una alternativa metodológica frente a los modelos tradicionales individualistas, poco creativos y menos reflexivos. Los conceptos básicos de este AC surgieron a finales de los años 70 del siglo pasado en el seno de tres grupos

de educadores americanos y uno israelita. La esencia del modelo es la adquisición de conocimientos y habilidades a nivel individual desde la experiencia cooperativa, caracterizándose por el intercambio de información, el cuestionamiento, la estimulación mutua y la conciencia de la responsabilidad de los resultados del aprendizaje a nivel de grupo. En este sentido, se plantean situaciones para el aprendizaje en las que los y las estudiantes tienen oportunidades recíprocas de aprender de los otros y con los otros (Boud et al., 2014; Izquierdo et al., 2019; Volkova et al., 2020). Esta metodología, pues, permite compartir experiencias de aprendizaje mientras se fomenta un trabajo en torno a lo emocional y a un crecimiento cultural interdependiente.

Desde la perspectiva de ambos enfoques metodológicos, resulta interesante destacar las potencialidades formativas de un ABP que no obvia la esencia del AC, pues supone aumentar la motivación, la autoestima, las habilidades de orden superior y el pensamiento crítico (Constantinou y Nicolaou, 2018; Kokotsaki et al., 2016; Salido-López, 2021; Vergara, 2016). El planteamiento de estas metodologías activas en el contexto del DUA requiere, además, de un corpus de actividades inclusivas para propiciar la participación y el progreso de todo el estudiantado (Márquez y García, 2022). Se deben destacar, además, las posibilidades de las actividades educativas cooperativas en pequeños grupos para lograr un objetivo común, es decir, es una opción para la organización de un proceso de aprendizaje más efectivo para cada estudiante (Volkova et al., 2020).

Ante una realidad cambiante en la manera de enseñar y aprender, se hace necesario abordar una necesaria renovación pedagógica desde la formación inicial de docentes. De manera concreta, el programa de intervención pedagógica que centra el desarrollo de esta investigación educativa pretende dar respuesta a las exigencias, ahora explícitas, del nuevo marco legal sobre una inclusión educativa que parte de los principios del DUA (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación; Cortés et al., 2022). En nuestro caso, este objetivo general se vincula a las posibilidades transformadoras de la Educación Artística. Por su naturaleza, del área emanan vivencias y experiencias que se convierten en instrumento clave de un desarrollo cognitivo, social y emocional pleno. Especialmente, destaca este papel del arte y sus lenguajes cuando se trabaja a partir de los principios de un ABP-A que se nutre del AC y se organiza en torno a tres fases claramente diferenciadas: investigación, producción y presentación de resultados a la comunidad (Salido-López, 2020). Esta nueva mirada a las metodologías de enseñanza potencia una aproximación al artefacto artístico desde planteamientos cognoscitivos que, junto al conocimiento de la génesis de la obra, se apoya en un importante componente práctico y creativo. En este proceso de desarrollo cultural y formación artística se debe tener en cuenta una clara conexión entre ABP-A y las exigencias de una educación inclusiva que tiene en cuenta los diferentes niveles de aprendizaje. Así queda puesto de manifiesto en la literatura científica de los últimos lustros, en la que se dan a conocer experiencias de interés que van desde las primeras etapas educativas hasta los procesos de formación docentes y no excluyen los contextos para la educación no formal (Marín-Cepeda et al., 2017; Ramos, 2020a, 2020b; Salido-López, 2024; Pablos y Fontal, 2018; Springinzeisz y García-Ceballos, 2023; Springinzeisz y Cobos, 2024). La formación inicial de docentes, pues, debe ser el motor de un renacer de las artes y su pedagogía que garantice una práctica artístico-pedagógica significativa, inclusiva, cercana y ubicada en el contexto de las competencias

clave al que se hace mención en la *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente* (Acaso y Megías, 2017; Comisión Europea, 2018; Huerta, 2022; Huerta y Domínguez, 2020; Marín et al., 2020; Pimentel et al., 2021; Salido-López, 2017, 2021).

Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y Aprendizaje Basado en Proyectos Artísticos (ABP-A): evaluación cualitativa de un programa de intervención con docentes en formación

Preguntas de investigación y objetivos específicos

La investigación planteada parte de la necesidad de reflexionar sobre la vinculación entre los principios del DUA y el ABP-A desde la formación inicial de docentes y en un contexto de renovación en la pedagogía del arte. En este sentido, se han formulado las siguientes preguntas de investigación (RQ):

RQ1: ¿Los y las docentes en formación son conscientes de las exigencias de una Educación Artística renovada y colocada en el contexto de las competencias clave?

RQ2: ¿Qué relación se puede establecer entre los principios de las metodologías activas (ABP) y el DUA en Educación Artística ante un cambio en el paradigma educativo?

Desde una perspectiva que aúna creación, investigación y formación de docentes, se han concretado los siguientes objetivos (O) en relación con las preguntas de investigación para obtener una visión íntegra del fenómeno a estudiar:

O1. Valorar el concepto de Educación Artística y los cambios en los modelos de la pedagogía del arte con docentes en formación.

O2. Analizar nuevos planteamientos en la pedagogía del arte desde el ABP-A.

O3. Evaluar las confluencias entre los principios del DUA y el ABP-A.

Metodología, muestra y diseño de la investigación

La metodología de investigación parte de un planteamiento de naturaleza cualitativa propio del estudio de caso, un método interpretativo y versátil. Este sistema permite caracterizar el desarrollo y las particularidades de un caso en el que los sujetos de la investigación tienen una relevancia destacada. En el proceso se atiende a lo particular mientras se pretende proporcionar un sentido de unicidad al caso planteado y las afirmaciones tratan de ser validadas por su coherencia y utilidad (Ortega, 2005; Simons, 2011). Las técnicas y recursos para la recogida de datos han sido los siguientes: observación participante, estimulación del recuerdo, registro visual de la producción artística, y grupos de discusión y entrevistas no estructuradas en torno a diferentes categorías temáticas que vinculan las preguntas de investigación con los objetivos (Tabla 1).

Tabla 1

Categorías analizadas, contenidos clave y vinculación con los OE y RQ

Categorías analizadas	Contenidos clave	RQ	O
Conceptualización del área de Educación Artística.	Finalidades de la Educación Artística renovada: nuevas perspectivas curriculares en el contexto de las competencias clave. Revisión de orientaciones formativas previas en Educación Artística.	1	1
ABP de naturaleza artística (ABP-A).	Planteamientos pedagógicos y didácticos de naturaleza colaborativa en Educación Artística.	2	2
Principios y dimensiones del DUA en el marco del ABP-A.	Redes afectivas: el porqué del aprendizaje. Redes de conocimiento: el qué del aprendizaje. Redes estratégicas: el cómo del aprendizaje.	2	3

El muestreo por conveniencia estuvo conformado por 118 estudiantes de Educación de la Universidad de Castilla-La Mancha con edades comprendidas entre los 21 y los 39 años y procedentes de distintos puntos de la geografía nacional. En todos los casos se contó con experiencias formativas vinculadas al área de Educación Artística que derivan del paso por las etapas obligatorias de la educación. Además, se tenía un conocimiento de la realidad de nuestra disciplina a tenor de las leyes educativas actuales por la estancia en centros educativos en el periodo de prácticas que forma parte de las titulaciones superiores implicadas en la investigación. Los datos personales de los y las participantes en el estudio de caso se han protegido con la finalidad de dar respuesta al principio ético de confidencialidad. Además, se informó de que los resultados recogidos en las sesiones destinadas al estudio de caso formaban parte de un proyecto de investigación. Se destacan, por último, los criterios de rigor y éticos que han marcado el programa de intervención pedagógica (Noreña et al., 2012):

- *Validez*: interpretación correcta de los resultados a partir del bagaje teórico y experiencial que soporta la investigación cualitativa.
- *Transferibilidad*: se relaciona con las posibilidades de transferencia de los resultados a otros contextos, pues se debe tener en cuenta que los fenómenos estudiados están íntimamente vinculados a las circunstancias de los sujetos participantes de la investigación.
- *Credibilidad o valor de la verdad*: relación entre los datos obtenidos por el investigador principal y la realidad que cuentan los relatos de los participantes a través de una observación continua y prolongada del hecho investigado.

- *Consistencia o dependencia*: a pesar de la variabilidad de los datos propia de los métodos cualitativos, se debe procurar una relativa estabilidad en la información que se recoge y analiza.
- *Relevancia y adecuación*: supone comprobar el logro de los objetivos planteados en el proyecto como estrategia para un mejor conocimiento del fenómeno estudiado.
- *Concordancia teórico-epistemológica*: relación de coherencia entre el objeto de la investigación, el planteamiento metodológico y los presupuestos teóricos de referencia.

Las fases que han comprendido el estudio de caso han sido las siguientes:

1. *Fase de diagnóstico*. Conceptualización del área de Educación Artística en el contexto de las nuevas perspectivas curriculares, aproximación al conocimiento de las bases pedagógicas de las metodologías activas, concretamente del ABP-A, y análisis del modelo DUA. Esta fase inicial permitió al investigador principal conocer la formación previa de la muestra en el ámbito pedagógico y didáctico-disciplinar de las artes, estrategia clave para abordar una renovación de las metodologías artísticas de enseñanza.
2. *Fase de planificación*. Con la referencia de los conocimientos previos en torno a los conceptos clave de la investigación, se diseñaron proyectos cooperativos de naturaleza artística bajo las premisas del DUA y atendiendo a los siguientes principios:
 - Planteamiento pedagógico cooperativo y centrado en los diferentes niveles de aprendizaje, variando la demanda y los recursos para optimizar los desafíos.
 - Colaboración y comunicación en el aprendizaje.

Los proyectos fueron planificados en grupos de trabajo para dar respuesta al trabajo cooperativo del método y en todos los casos se contó con el seguimiento y las aportaciones del investigador principal. Se centraron en el estudio de artistas y estéticas de vanguardia y partieron de los requisitos previos establecidos por Salido-López (2020) para el modelo pedagógico de ABP-A. Los desafíos conceptuales que se presentaron al grupo participante estuvieron relacionados con el conocimiento del tema del proyecto a partir de una fase de investigación, así como de las principales características de las técnicas grafo-plásticas que permitieron generar el producto final y expositivo. En todos los casos, se valoró la diversidad de aprendizajes y capacidades artísticas, otro de los retos a los que debe hacer frente el docente del siglo XXI ante un nuevo planteamiento curricular. De ahí que el proceso de formación se caracterizara por una amplia variedad de materiales, temáticas y procedimientos técnicos como estrategia para salvar barreras en la formación y creación artísticas y aproximar el modelo pedagógico elegido a los principios del DUA (Figura 1).

3. *Fase de ejecución*. Resolución de proyectos artísticos atendiendo a tres momentos clave:
 - Investigación: cada grupo de trabajo realizó una investigación colaborativa sobre la temática elegida que, como ha quedado puesto de manifiesto anteriormente, giró en torno al estudio y análisis de estéticas y artistas de vanguardia.

- Creación: a partir del conocimiento previo derivado de la fase de investigación, tanto del movimiento artístico como de las técnicas que caracterizan la obra de cada artista de vanguardia, se llevó a cabo la resolución de proyectos a través de la creación de productos finales propios de un ABP-A (Figura 2).
 - Comunicación de resultados: exposición y presentación de los productos finales y conclusiones del modelo ABP-A al resto de la comunidad educativa (Figura 3).
4. *Fase de análisis*. Interpretación de los datos y verificación de las conclusiones obtenidas en relación con las teorías de referencia que se analizaron en la fase de diagnóstico y como fundamento teórico del estudio de caso.
 5. *Fase de información*. Preparación del informe final de resultados.

Resultados y discusión

Los resultados obtenidos en el estudio de caso en relación con las RQ y los O propuestos en el apartado 2.1 y las categorías analizadas y contenidos clave que se recogen en el bloque 2.2 se concretaron en los siguientes apartados:

Conceptualización del área de Educación Artística en un marco competencial (RQ1 /OI)

En relación con esta categoría, resultó interesante partir de la idea de que las finalidades de nuestra área de conocimiento han sido objeto de una clara metamorfosis en los últimos tiempos. De un tiempo a esta parte, se ha evidenciado la importancia adquirida por las artes, las imágenes y la educación patrimonial para una formación íntegra que no se encuentra al margen de la formación competencial establecida desde un contexto europeo en la *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente* (Comisión Europea, 2018; de Juan, 2019; Fontal et al., 2017; Fontal et al., 2020; Huerta y Domínguez, 2020; Salido-López, 2017). En este sentido, el estudio de caso que centró el desarrollo de esta investigación evidenció la necesidad de profundizar en el concepto de Educación Artística adquirido por los y las docentes en formación, así como dar a conocer la manera en que se deben enseñar las artes visuales atendiendo a las premisas de las investigaciones más recientes (Acaso y Megías, 2017; Marín et al., 2020; Salido-López, 2021). La estimulación del recuerdo, pues, puso de manifiesto la pervivencia de la errónea relación de nuestra disciplina con planteamientos pedagógicos ajenos a las finalidades de la misma. De ahí que la formación inicial de docentes deba suponer una renovación en la manera en que se ha hecho frente a la enseñanza de las artes, principal reto al que se sometió el grupo participante en el desarrollo del proyecto. Se detectó, en este sentido, cómo cualquier programa de enseñanza-aprendizaje puede verse inmerso en un proceso cíclico en el que las acciones llevadas a cabo se ven claramente influenciadas por unos conocimientos previos que, en nuestro caso, se alejan de las premisas de una Educación Artística renovada. La experiencia del grupo de investigación en el periodo de prácticas cons-

tató, en gran parte de los casos, una realidad marcada por una clara marginación de nuestra disciplina en la escuela actual y por el desconocimiento de la esencia y finalidad de las prácticas artísticas en el ámbito formal al que se hace mención en algunas investigaciones de los últimos años (de Juan, 2019). Esta realidad de la escuela actual se manifestó como la causa de que, en ocasiones, se recurra a la vinculación de nuestra área de conocimiento con metodologías caracterizadas por la transformación de materiales a través de procesos manipulativos y que no tienen en cuenta las posibilidades transformadoras de las artes ante el reto de una educación inclusiva. Como evidencia de estos resultados, los grupos de discusión iniciales aportaron algunas opiniones que pusieron de manifiesto una necesidad de metamorfosis en la escuela del siglo XXI: *“durante el periodo de prácticas, en la clase de Plástica hemos realizado las manualidades, algo muy parecido a como lo hacía yo en el colegio”*; *“En el colegio en el que he realizado las prácticas, que es bilingüe, se realizaron paisajes de otoño mientras se trabajaba el vocabulario en inglés”*; *“El periodo de prácticas no me permitió conocer cómo se imparte esta materia porque solo había una hora a la semana y nunca participé. Creo que se da más relevancia a otras asignaturas como Matemáticas, Lengua o Educación Física”*.

Dado que la investigación llevada a cabo partió de la normativa actual sobre educación, se hizo necesario conectar la terminología y los métodos característicos de la formación de profesionales de la educación y aquellos utilizados en los contextos de aprendizaje en los que el grupo de investigación llevará a cabo su futura labor profesional. Un primer concepto tratado fue el de competencia y su relación con las didácticas específicas, concretamente con el área de Educación Artística, pues vertebraba la realidad de las aulas y debe ser tenido en cuenta ante el diseño de proyectos didácticos inclusivos. En este sentido, las siguientes opiniones del muestreo recogidas en la fase de diagnóstico a través de los grupos de discusión evidenciaron que el concepto general se tiene adquirido, pues se aludió a cualidades distribuidas en conocimientos, capacidades y actitudes que deben formar parte del proceso educativo: *“Conjunto de habilidades, actitudes o valores que los alumnos adquieren en el proceso educativo”*; *“Habilidades, destrezas o actitudes que el alumnado va adquiriendo a lo largo de su trayectoria escolar en los diferentes ámbitos y áreas de aprendizaje”*.

En algunos casos se hizo mención a un aprendizaje autónomo a lo largo de la vida que situó el concepto de competencia del colectivo de futuros y futuras docentes muy próximo a lo que se establece en la *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente* (Comisión Europea, 2018). Por ejemplo, se aludió a *“un desarrollo y una autonomía para el aprendizaje y para la capacidad de socialización, así como al desarrollo y la habilidad para resolver otros problemas en un futuro”*.

En otro orden de cosas, los grupos de discusión pusieron de manifiesto la necesidad de valorar la adecuación del tratamiento de cada competencia al contexto educativo. Así pues, cuando se enfrentaron a la necesidad de renovar una práctica pedagógica que, más allá de centrarse en una mera manipulación y transformación de materiales, debe incluir estrategias para una formación íntegra aplicada a contextos diferentes y en diversas combinaciones, las opiniones recogidas a través de las entrevistas no estructuradas fueron las siguientes:

“Se puede trabajar a partir del aprendizaje por proyectos, del aprendizaje por investigación y del aprendizaje colaborativo”

“El ABP y el trabajo cooperativo creo que son dos modelos que facilitan colocar la Educación Artística en el contexto de un aprendizaje por competencias. Según mi propia experiencia en las prácticas, he podido observar cómo en otras asignaturas los/as alumnos/as aprendían más motivados ya que se divertían con estas metodologías”

“Se puede enseñar a través de una metodología basada en proyectos. Puede ser colectivo o individualmente. Se puede trabajar la competencia lingüística exponiendo el trabajo a tus compañeros, la digital usando las TIC para buscar la información, sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, puesto que es una forma de aprendizaje más amena y dinámica que una clase magistral. También sociales y cívicas, ya que te relacionas con los demás compañeros y compañeras para trabajar en equipo, aprender a aprender, debido a que son ellos/as mismos/as los que se organizan su tiempo. Por último, conciencia y expresiones culturales mediante la Educación Artística”

Ante estas evidencias, enmarcadas de manera exclusiva en el análisis del concepto de Educación Artística y en la aproximación a metodologías para la enseñanza de las artes visuales, se valoró la necesidad de hacer llegar a las aulas planteamientos metodológicos que, en un contexto de inclusión educativa, supongan una renovación de nuestra área de conocimiento y el desarrollo de capacidades integradas en el seno de las competencias clave (Salido-López, 2017): pensamiento crítico, liderazgo, resolución de problemas, trabajo en equipo, capacidades de comunicación y negociación, capacidades analíticas, creatividad y capacidades interculturales.

Valoración y puesta en práctica de nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos en Educación Artística: ABP-A (RQ2 / O2)

La metamorfosis metodológica en las enseñanzas artísticas ha supuesto un reto en los últimos tiempos, pues, como se señaló anteriormente, nos encontramos ante una disciplina que ha adaptado sus objetivos a la importancia otorgada a las artes y su componente cultural en el contexto de una educación íntegra. Frente a modelos pedagógicos centrados en la manipulación y, en ocasiones, en la enseñanza del dibujo, el estudio de caso puso de manifiesto que el enfoque del ABP-A responde a las exigencias de una formación renovada por vincular una parte conceptual, articulada desde la investigación en torno a un tema concreto, con la observación de la obra de arte, la experimentación y el ámbito técnico. Este planteamiento metodológico debe tener en cuenta el objeto de la Historia del Arte, pues el estudio de la obra debe formar parte de los acontecimientos visuales de una disciplina que no se debe alejar de su componente humanista (Huerta, 2019; Marín, 2003).

Desde esta perspectiva, se dedujo a partir de la observación participante cómo el trabajo a través de proyectos de naturaleza artística facilitó la organización de procesos creativos, así como la planificación de aprendizajes que permiten comprender el papel de las artes en educación y el desarrollo de habilidades para adaptar la práctica

pedagógica a tareas novedosas y alejadas de una noción trasnochada de Educación Artística. El componente cooperativo del ABP-A al que se refieren Fajardo y Gil (2019) o Salido-López (2020) permitió una reflexión en torno a un aprendizaje social en el que cada integrante del grupo de trabajo debe ser considerado un agente activo del proceso de formación. En este sentido, la importancia de activar procesos para la motivación intragrupos a los que se refieren trabajos como los de Rodríguez, Valle y Núñez (2014) se manifestó como un aspecto fundamental para una buena planificación cognitiva.

El planteamiento formativo desde los principios del ABP-A, pues, supuso la valoración del pensamiento crítico y creativo en un proceso de aprendizaje que implicó reflexiones y actuaciones conjuntas entre un grupo heterogéneo en cuanto a ritmos de aprendizaje y conocimientos previos. Además, se valoró cómo el trabajo colaborativo que articuló cada proyecto permitió estimar las diferentes vías para abordar el aprendizaje artístico y dar respuesta al reto planteado a nivel de proyecto. De ahí que, frente a las prácticas individuales, se evidenciara un desarrollo de habilidades para regular un proceso de aprendizaje a largo plazo que surge de estrategias de grupo.



*Figura 1. Fase de creación ABP-A / AC "Artistas y estéticas de vanguardia".
Fotografía de autor. (2022).*

Asimismo, resulta interesante destacar lo que el modelo pedagógico adoptado supuso en el desarrollo de habilidades para gestionar la capacidad de liderazgo. Se detectó a partir del proceso de observación participante una clara liberación de aspectos esenciales de la creatividad ante una experiencia de aprendizaje compartida, un aumento de la participación en el proceso de aprendizaje y actitudes de respeto hacia los demás que se derivaron de procesos de escucha activa ante las propuestas del resto del grupo de trabajo. Por último, la competencia comunicativa se vio incrementada en el proceso de reflexión para evaluar la dinámica y el rendimiento del grupo. Todo ello, pues, derivó en una nueva conciencia del aprendizaje artístico en relación con la realidad de una disciplina renovada.

Principios y dimensiones del DUA en el marco de las metodologías activas: ABP-A (RQ2 / O3)

Las teorías pedagógicas del siglo XXI han otorgado un lugar privilegiado a las metodologías activas. Además de colocar en el centro del proceso de aprendizaje

al discente, en el ámbito de las enseñanzas artísticas suponen un enfoque inclusivo que permite responder a la diversidad de aprendizajes frente a procesos educativos marcados por la exclusión cultural y curricular y, en gran parte de las ocasiones, centrados en quienes tienen adquiridas ciertas habilidades artísticas. A la luz de las particularidades del modelo ABP- A que se han puesto de manifiesto en el apartado 2 de esta discusión de resultados, el desarrollo de proyectos artísticos puso de manifiesto el potencial de los principios de esta metodología activa para identificar y eliminar las barreras en el aprendizaje, para movilizar recursos que permiten dar respuesta a la diversidad desde el trabajo colaborativo y, por último, para comprometer a los destinatarios y las destinatarias de un proyecto con el desarrollo de modelos pedagógicos inclusivos. A través de la estimulación del recuerdo y de los grupos de discusión, se ratificó la idea de que la formación inicial de docentes no debe permanecer al margen de la diversidad de situaciones, capacidades e intereses que caracterizan las aulas de las diferentes etapas educativas, pues es uno de los retos a los que se enfrenta el docente actual. Entre las anotaciones recogidas por el investigador principal en las entrevistas realizadas se manifestaron cuestiones como las siguientes: “a mí nunca se me ha dado bien la Plástica y este modelo de trabajo en grupo me ha permitido apoyarme en mis compañeros y compañeras para quitarme los miedos con los que llegué aquí el primer día”.

En este sentido, se valoró cómo establecer conexiones entre el modelo ABP-A y los principios del DUA a través de una práctica educativa determinada por los siguientes aspectos (CAST, 2011):

1. Supresión de barreras físicas, sensoriales, afectivas y cognitivas en la enseñanza, y diseño de adaptaciones, apoyos y desafíos apropiados para mantener altas expectativas de logro para todo el estudiantado.
2. Flexibilidad en las formas en que la información se presenta a los y las estudiantes y en el modo en que responden o demuestran sus conocimientos y habilidades, así como en las maneras en que son motivados y se comprometen con su propio aprendizaje.

Desde esta perspectiva de inclusión en el aprendizaje, y atendiendo a los principios del DUA (CAST, 2018; Márquez y García, 2022), el proceso de evaluación cualitativa evidenció que las principales conexiones con el ABP-A se dan en los siguientes términos:

Principio 1. Proporcionar múltiples formas de compromiso en relación con las redes afectivas del aprendizaje. El porqué del aprendizaje

Este principio supone articular metodologías que permitan motivar al estudiantado para aprender en un contexto de autonomía. Uno de los retos más importantes en las aulas es lograr la motivación e implicación de los y las estudiantes con el aprendizaje, aspecto este que exige activar las redes afectivas (Alba, 2019). En este sentido, el ABP-A supuso una vía para captar el interés de los destinatarios del proyecto ante el proceso de construcción autónoma del aprendizaje artístico que caracteriza una metodología que va de la investigación a la práctica. De esta manera, se abordaron las diferencias

en lo que a intereses de cada integrante del grupo participante se refiere. La necesidad de dar respuesta a los objetivos del ABP-A desde un planteamiento cooperativo y la libre elección de técnicas para el desarrollo de la parte experimental, siempre a través de un proceso guiado por el docente participante e investigador principal, supusieron una mejora en la capacidad para la resolución de problemas y el desarrollo del conocimiento atendiendo a la estrategia del grupo de trabajo. Además, esta perspectiva de aula evidenció un mayor compromiso con la formación que la realización de prácticas aisladas e individuales. Por otro lado, se mejoró la autosuficiencia y la capacidad para prestar atención y valorar la importancia del proceso de aprendizaje en la formación didáctico-disciplinar.

La implicación en el proceso formativo de los grupos de trabajo se manifestó también en el desarrollo de habilidades sociales y conductuales caracterizadas por la autorregulación emocional. Por un lado, la capacidad para comunicarse, cooperar y liderar el grupo de trabajo se catalogó como un ingrediente propio del compromiso con un aprendizaje compartido. Las redes afectivas generadas por una metodología que fomenta la capacidad de manejar las emociones fue otra de las contribuciones destacadas en el planteamiento de aula. Igualmente, el trabajo cooperativo permitió paliar la sensación de inseguridad generada ante el desafío artístico.

Por otro lado, el modelo ABP-A también permitió proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia, otra de las pautas del DUA (CAST, 2018). La necesidad de dar respuesta al reto del ABP-A a través de un producto final de naturaleza artística permitió reflexionar sobre la importancia de definir claramente las metas y los objetivos planteados a modo de proyecto. En el caso de la formación inicial de docentes, se detectó una gran variedad de exigencias formativas en el proceso experimental, pues era evidente la diversidad de niveles en la formación artística previa. Así pues, mientras que en algunos casos los grupos de trabajo recurrieron a técnicas tradicionales vinculadas al color y al dibujo, en otros se optó por métodos propios de tendencias contemporáneas fácilmente aplicables en la práctica de aula. El producto final del ABP-A varió dependiendo de las habilidades artísticas de cada integrante del grupo de trabajo, pero, obviamente, sin alterar las finalidades formativas planteadas a nivel de proyecto (Figura 3). En todo el proceso se fomentó la colaboración entre los y las integrantes de cada grupo de trabajo como estrategia para dar respuesta a aprendizajes individuales que, como se señaló con anterioridad, derivan de un proyecto de naturaleza comunitaria.

Por último, el carácter cooperativo del ABP-A facilitó el desarrollo de estrategias de autoevaluación en relación con el rendimiento del grupo que permitieron reforzar el conocimiento de sí mismo. Así pues, la observación participante evidenció la puesta en marcha de prácticas reflexivas centradas en el análisis de las capacidades propias para resolver el reto artístico planteado. En el contexto del DUA, esta metodología activa evidenció el desarrollo de habilidades para regular un proceso de aprendizaje a largo plazo que responde a una estrategia marcada por el grupo de trabajo. En ese sentido, el proyecto de intervención artística permitió detectar un evidente desarrollo de estrategias y habilidades personales para dar respuesta a problemas que, obviamente, superan los límites de la formación artística (capacidad de liderazgo, gestión de conocimientos, control emocional...).

Principio 2. Proporcionar múltiples formas de representación en relación con las redes de reconocimiento. El qué del aprendizaje.

En relación con este segundo principio, se ha de tener en cuenta que el ABP-A forma parte de las metodologías activas, pues permite al estudiantado construir su aprendizaje e interiorizar los conocimientos para transferirlos a otras situaciones. De esta manera, se planteó un modelo de intervención en el contexto de la pedagogía de las artes que parte de la investigación cooperativa y de una personalización de la manera en que se presenta la información desde la experiencia artística. La naturaleza de la disciplina exige eliminar barreras en el aprendizaje para facilitar la comprensión de conceptos propios de nuestra área de conocimiento y de la historia de las artes plásticas que presentan un marcado carácter abstracto, caso este de algunos procesos técnicos y de sus resultados finales. Para dar respuesta a esta necesidad, se pusieron a disposición de los y las integrantes del grupo de investigación diferentes medios para la presentación de información. Estos recursos estuvieron caracterizados por una variedad de lenguajes (textual, visual o audiovisual) y permitieron facilitar el acceso a la información y, en consecuencia, su comprensión e integración (Bone y Bouck, 2017). Resulta interesante destacar, por último, cómo el hecho de que el grupo de trabajo organizara la propuesta de investigación que forma parte del ABP-A de manera autónoma, otorgando a la labor del docente e investigador principal el rol de guía en el proceso de formación, facilitó el desarrollo de un proyecto artístico caracterizado por pautas y tiempos más flexibles para la resolución del reto planteado. El enfoque metodológico adoptado, pues, requirió de una valoración de los conocimientos previos en el proceso de adquisición de nueva información.



Figura 2. Fase comunicación de resultados ABP-A “Artistas y estéticas de vanguardia”. Fotografía de autor (2022).

Principio 3. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión en relación con las redes estratégicas del aprendizaje. El cómo del aprendizaje.

Este principio trata la manera de “activar las redes estratégicas teniendo en cuenta las diferentes formas de aprender de los estudiantes, es decir, en las situaciones que se

crean o las tareas que deben realizar para que construyan los aprendizajes y expresen qué han logrado interaccionando con la información” (Alba, 2019, p. 62). La observación participante permitió visibilizar la existencia de diferentes acciones de indagación y de creación que ofrecieron oportunidades para construir el aprendizaje artístico a todo el alumnado en un contexto de DUA. Las tres fases que integran este modelo metodológico (investigación, experimentación artística y comunicación de resultados a la comunidad) se manifestaron como diferentes vías para interaccionar con la información y expresar los progresos en un aprendizaje que pone el énfasis en el proceso y no tanto en el resultado final. Asimismo, se incentivó la expresión y la comunicación entre los grupos de trabajo a través de diferentes vías. El texto, como parte esencial de la investigación, la imagen (fija o en movimiento) que caracterizó el proceso creativo, o la interacción verbal, vinculada a un proyecto de naturaleza cooperativa, se valoraron en el estudio de caso como medios para atender la heterogeneidad entre los y las integrantes del grupo y, en consecuencia, adecuar las propuestas didácticas a las necesidades del aula. De esta manera, se dio luz verde a un planteamiento pedagógico caracterizado por la universalidad en el aprendizaje y la formación.

Por último, el ABP-A también se presentó como una metodología que permitió el desarrollo de habilidades metacognitivas que, en el contexto del DUA, se consideran una vía para regular las reacciones impulsivas (Alba, 2019). La experiencia llevada a cabo evidenció cómo el trabajo a través de proyectos colaborativos facilitó profundizar en el conocimiento de sí mismo a través de prácticas reflexivas que permitieron conocer las capacidades y limitaciones para dar respuesta al reto planteado. En este contexto de aprendizaje, se detectó el fomento de habilidades para articular un proceso de aprendizaje a largo plazo atendiendo a unas estrategias que estaban determinadas por el grupo de trabajo. No se ha de olvidar, además, que la resolución creativa de los proyectos posibilitó valorar el componente emocional vinculado al proceso creativo. El arte, más allá de lo estrictamente formal y técnico, atendió a aprendizajes vivenciales en los que los ámbitos cognitivos y metacognitivos fueron tan relevantes como las emociones y lo metaemocional (Caeiro-Rodríguez, 2018). En este contexto de formación inicial de docentes, pues, se pretendió establecer las vías de acción necesarias para optimizar el aprendizaje y organizar los recursos que permitieron facilitar la formación cultural y el desarrollo artístico desde la heterogeneidad en la manera de aprender.



Figura 3. Serie muestra Productos finales del ABP-A “Artistas y estéticas de vanguardia” compuesta por cuatro fotografías de autor. Selección de técnicas. De izq. a der.: collage, arte objetual, estampaciones y témpera (2022).

Conclusión

En los últimos años, la manera de enseñar y de aprender ha sido objeto de numerosas reflexiones que han supuesto una clara metamorfosis de las prácticas pedagógicas y una obvia transformación de los entornos de aprendizaje (Acaso y Megías, 2017; Huerta, 2019; Marín et al., 2020;). Esta realidad es más acuciante en el contexto de la Educación Artística, pues se ha manifestado un claro desconocimiento de la finalidad de nuestra disciplina en contextos escolares y del potencial del arte para transformar la educación desde los principios de igualdad y diversidad al que aluden las investigaciones de los últimos lustros (Acaso, 2017; de Juan, 2019; Huerta, 2022; Pablos y Fontal, 2018; Springinzeisz y Cobos, 2024). Ante esta realidad, y en relación con la RQ1, se puede concluir señalando la necesidad de incidir en los procesos de formación inicial de docentes en las principales características de una Educación Artística renovada que da respuesta a las exigencias de una formación íntegra. Los resultados obtenidos en este aspecto evidencian la pervivencia de una errónea vinculación de las enseñanzas artísticas con la transformación de materiales a través de la manipulación. Es por ello por lo que se requiere de una formación pedagógica de docentes que tenga en cuenta las posibilidades educativas y transformadoras de las artes, que garantice una educación inclusiva y de calidad y que promueva oportunidades de aprendizaje para todos y todas en ambientes educativos diversos (Marín-Cepeda et al., 2017; Ramos, 2020a; Salido-López, 2017).

En vinculación con este cambio de perspectiva y paradigma educativo, se formula la RQ2, pues se pretende dar respuesta a los requerimientos del DUA desde los principios de las metodologías activas y, de manera concreta, a partir del denominado ABP-A. Aunque no existe numerosa literatura que aúne ambos conceptos, en los últimos años han visto la luz investigaciones que evidencian el potencial del ABP, caso que nos ocupa en esta investigación, para diseñar propuestas educativas activas, inclusivas y diversas (Márquez y García, 2022; Ramos, 2020b; Salido-López, 2020). Para el caso de la pedagogía del arte, los resultados obtenidos ponen de manifiesto que esta necesidad de cambio es más evidente. Frente a modelos escasamente inclusivos y centrados en la manipulación de materiales o en el aprendizaje del dibujo, se ha reivindicado el papel de las artes para una formación íntegra y acorde con las exigencias de un ya avanzado siglo XXI. Tal y como ha quedado puesto de manifiesto, las metodologías activas y su componente para el aprendizaje cooperativo suponen una nueva perspectiva del desarrollo del conocimiento artístico y, de manera concreta, de los procesos de formación didáctico-disciplinar de docentes. A la luz de los resultados obtenidos, el ABP-A se presenta como una metodología propia de un aula inclusiva y que atiende la diversidad de aprendizajes ante los retos formativos de la Educación Artística. En este sentido, la investigación evidencia que el diseño y puesta en marcha de proyectos en los procesos de formación de docentes exige cuestionarse cómo se aprende, en qué circunstancias y por qué. El planteamiento, pues, tiene un sentido transformador que viene a paliar los problemas de desconocimiento para abordar procesos formativos que atiendan los distintos ritmos de aprendizaje, rompan con la homogeneidad en las acciones pedagógicas y, a su vez, permitan poner en valor el papel de las artes en los procesos de formación íntegra.

En resumen, y a modo de cierre de todo lo tratado, el estudio de caso que centra el desarrollo de esta investigación se corresponde con una experiencia de investigación educativa para una necesaria renovación pedagógica y didáctico-disciplinar de docentes ante las exigencias de una Educación Artística necesitada de cambios en sus tradicionales planteamientos metodológicos. Frente a modelos pedagógicos alejados de los objetivos reales de nuestra disciplina, este proyecto evidencia las posibilidades del ABP-A para formar docentes capaces de construir entornos de aprendizaje integradores y motivados con la enseñanza de las artes. Las limitaciones del estudio se derivan, principalmente, de un claro desconocimiento de cuanto suponen las prácticas artísticas para transformar la educación. Esta realidad supone un claro hándicap para la renovación de la pedagogía del arte, pues, en ocasiones, se llega a considerar que el desarrollo cultural y el proceso creativo no requieren de programas inclusivos y que atiendan a la diversidad de aprendizajes en el aula. Por último, la investigación abre una perspectiva de investigación que se centra en la evaluación de la repercusión de esta formación inicial de docentes en la escuela. Se pretende, de esta manera, visibilizar nuevos modelos en la pedagogía de las artes que, además de ingredientes cognitivos, valoran una formación ética y emocional desde el trabajo cooperativo para dar respuesta a situaciones que van más allá de los límites del aula.

Financiación

La presente investigación forma parte de los resultados del programa de formación inicial de docentes del Proyecto PID2020-115624RA-I00 financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y la Agencia Estatal de Investigación (10.13039/501100011033).

Referencias

- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art Thinking. Como el arte puede transformar la educación*. Paidós.
- Adom, D. (2022). My personal experiences and unconscious application of the Universal Design for Learning (UDL) as a teacher: my personal experiences with the UDL framework. *REACH: Journal of Inclusive Education in Ireland*, 35(1), 63-82. <https://www.reachjournal.ie/index.php/reach/article/view/325>
- Alba, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Revista del Consejo Escolar del Estado*, 6(9), 55-66. <http://hdl.handle.net/11162/190783>
- Alba, C. (Coord.) (2022). *Educar pensando en todos los estudiantes. El modelo de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. Ediciones SM.
- Beneke, S., Ostrosky, M. M., y Katz, L. G. (2018). *The project approach for all learners. A hands-on guide for inclusive early childhood classrooms*. Brookes Publishing.
- Bone, E. K. y Bouck, E. C. (2017). Accessible text-to-speech options for students who struggle with reading. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 61(1), 48-55. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2016.1188366>

- Boud, D., Cohen, R., y Sampson, J. (Eds.) (2014). *Peer learning in higher education: Learning from and with each other*. Routledge.
- Caeiro-Rodríguez, M. (2018). Aprendizaje Basado en la Creación y Educación Artística: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(1), 159-177. <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.57043>
- CAST (2011). Universal Design for Learning Guidelines. Version 2.0. MA. <https://educadua.es/>
- CAST (2018). Universal Design for Learning Guidelines. Version 2.2. MA. <http://udl-guidelines.cast.org>
- Comisión Europea (2018). *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. <https://eur-lex.europa.eu/TodayOJ/>
- Constantinou, C. y Nicolaou, S. (2018). Motivation, Challenges, Support (MCS) Cycle Model for the Development of PBL Tutors. *Qualitative Research in Education*, 7(1), 1-35. <https://doi.org/10.17583/qre.2018.3064>
- Cortés, M., Arias, A. R., y Ferreira, C. (2022). Perspectiva inclusiva en el currículo de Educación Primaria desde el Diseño Universal para el Aprendizaje: un estudio comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, 41, 194–212. <https://doi.org/10.5944/reec.41.2022.31263>
- de Juan, S. (2019). *Formas de acción. Apuntes situados sobre la formación artística del profesorado, 2018-2019*. Fundación Carasso. https://www.fondationcarasso.org/wp-content/uploads/2020/01/FORMAS-DE-ACCION_SOFIA-DE-JUAN.pdf
- Elizondo, C. (2020). *Hacia la inclusión educativa en la Universidad: diseño universal para el aprendizaje y la educación de calidad*. Editorial Octaedro.
- Fajardo, E. y Gil, B. (2019). El aprendizaje basado en proyectos y su relación con el desarrollo de competencias asociadas al trabajo colaborativo. *Revista Amauta*, 17(33), 103-118. <http://dx.doi.org/10.15648/am.33.2019.8>
- Fernández, P. F. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje de idiomas en personas con diversidad funcional. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(1), 251-266. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/319/328>
- Fontal, O., Ibáñez-Etxeberria, A., Martínez, M., y Rivero, P. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum a la formación de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 20(2), 79-94. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.286321>
- Fontal, O., García-Ceballos, S., y Aso, B. (2020). Desarrollo de competencias docentes en educación patrimonial mediante plataformas 2.0 y entornos digitales como herramienta de aprendizaje. *Investigación en la Escuela*, 101, 1–14. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.01>
- García, A. y Basilotta, V. (2017). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 113-131. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.246811>

- Griful-Freixenet, J., Struyven K., y Vantieghem, W. (2021). Toward More Inclusive Education: An Empirical Test of the Universal Design for Learning Conceptual Model Among Preservice Teachers. *Journal of Teacher Education*, 72(3), 381-395. <https://doi.org/10.1177/0022487120965525>
- Huerta, R. (2019). *Arte para Primaria*. Editorial UOC.
- Huerta, R. (2022). Artes visuales para la inclusión de la diversidad sexual en la formación del profesorado de Educación Primaria. *ReSed, Revista de Estudios Socioeducativos*, 1(10), 241-266. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2022.i10.16
- Huerta, R. y Domínguez, R. (2020). Por una muerte digna para la educación artística. *EARI, Educación Artística. Revista de Investigación*, 11, 9-24. <https://doi.org/10.7203/eari.11.19114>
- Izquierdo, T., Martínez, E. A., Frutos, A. E., y Moreno, J. R. (2019). El aprendizaje cooperativo en la formación de maestros de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 543-559. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.369731>
- Kokotsaki, D., Menzies, V., y Wiggins, A. (2016). Project-Based Learning: a review of the literature. *Improving Schools*, 19(3), 267-277. <https://doi.org/10.1177/1365480216659733>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Marín, R. (2003). Aprender a dibujar para aprender a vivir. En, R. Marín (Coord.). *Didáctica de la Educación Artística* (pp. 3-52). Pearson Educación.
- Marín, R., Roldán, J., y Caeiro, M. (Coords.) (2020). *Aprendiendo a enseñar artes visuales. Un enfoque al/r/tográfico*. Tirant lo Blanch.
- Marín-Cepeda, S., García-Ceballos, S., Vicent, N., Gillate, I., y Gómez-Redondo, M. C. (2017). Educación patrimonial inclusiva en OEPE: un estudio prospectivo. *Revista de Educación*, 375, 110-135. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-337>
- Márquez, A. y García, J. B. (2022). Metodologías activas y diseño universal para el aprendizaje. Influencia de las pautas DUA en el diseño de tareas, actividades y/o ejercicios de aula. *JONED. Journal of Neuroeducation*, 3(1), 109-118. <https://doi.org/10.1344/joned.v3i1.39661>
- Morales-Bueno, P. (2018). Aprendizaje basado en problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico: ¿una relación vinculante? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 91-108. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.2.323371>
- Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G., y Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74124948006>
- Ortega, A. (2005). El estudio de caso: implicaciones epistemológicas de un método de investigación aplicado a la Educación artística. En, R. Marín (Ed.), *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales* (pp. 295-324). Universidad de Granada.

- Pablos, L. y Fontal, O. (2018). Programas inclusivos para personas con TEA en museos. Ejemplos de buenas prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(1), 23-38. <https://doi.org/10.35362/rie7612988>
- Pimentel, L. G., Coutinho, G. R., y Guimarães, L. (2021). La formación de profesores de arte: prácticas docentes. En L. Jiménez, I. Aguirre y L. Pimentel (Coords.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 115-121). Santillana.
- Ramos, N. (2020a). La evaluación competencial en el Proyecto Artístico. Un estudio de caso en secundaria. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 17, 361-376. <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i17.15625>
- Ramos, N. (2020b). Pintando Sonrisas: una experiencia de Aprendizaje Basado en Proyectos. *Observar. Revista Electrónica de Didáctica de las Artes*, 14, 46-62. <https://observar.eu/ojs/index.php/Observar/article/view/112>
- Rodríguez, S., Valle, A., y Núñez, J. C. (2014). *Enseñar a aprender. Estrategias, actividades y recursos instruccionales*. Pirámide.
- 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. <https://doi.org/10.5209/ARIS.54655>
- Salido-López, P. V. (2020). Metodologías activas en la formación inicial de docentes: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y Educación Artística. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 24(2), 120-143. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.13656>
- Salido-López, P. V. (2021). La Educación Artística ante el reto de enseñar a aprender: un estudio de caso en la formación de docentes. *Arte, Individuo y Sociedad*, 33(4), 1429-1447. <https://doi.org/10.5209/aris.72439>
- Salido-López, P. V. (2024). El concepto de competencia en conciencia y expresiones culturales en la formación inicial de docentes: evaluación de un programa pedagógico basado en los principios de las metodologías activas. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 175-185. <https://doi.org/10.5209/rced.82979>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Springinzeisz K. y García-Ceballos S. (2023). La inclusión social en los museos de arte chilenos: Un análisis de los factores de accesibilidad, diversidad y equidad. *Arte, Individuo y Sociedad*, 35(4), 1253-1274. <https://doi.org/10.5209/aris.87397>
- Springinzeisz, K. y Cobos, D. (2024). Concepto de inclusión social en museos de arte en Chile: Percepciones de educadores/as, curadores/as y directores/as. *Revista de Investigación Educativa*, 42(1), 95-113. <https://doi.org/10.6018/rie.566461>
- Turk, D. B. y Berman, S. B. (2018). Learning through Doing: A Project-Based Learning Approach to the American Civil Rights Movement. *Social Education*, 82(1), 35-39. <https://onx.la/9a4b5>
- Vergara, J. J. (2016). *Aprendo porque quiero: el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) paso a paso*. SM.

Volkova, N. P., Zinukova, N. V., y Lebid, O. V. (2020). Cooperative learning as a means of forming communicative skills to students. *Revista ESPACIOS*, 41(2), 1-9. <https://revistaespacios.com/a20v41n02/20410201.html>

Zabala, A. (2015). La pedagogía de los proyectos. *Aula de innovación educativa*, 247, 12-18.

Fecha de recepción: 12 abril, 2023.

Fecha de revisión: 19 julio, 2023.

Fecha de aceptación: 13 abril, 2024.