



REVISTA
DE INVESTIGACIÓN
Y PEDAGOGÍA
DEL ARTE,
FACULTAD DE ARTES,
UNIVERSIDAD
DE CUENCA;
NÚMERO 7,
ENERO-JUNIO DE 2020.
ISSN 2602-8158.
COPYRIGHT © 2020.
ARTÍCULO DE ACCESO
ABIERTO CON LICENCIA
CREATIVE COMMONS
ATTRIBUTION

EVOLUCIÓN DEL TRABAJO POR PROYECTOS COMO MEDIO
DIDÁCTICO EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN PLÁSTICA
THE EVOLUTION OF WORK BY PROJECTS AS A DIDACTIC
MEDIA IN THE AREA OF PLASTIC EDUCATION

NORA RAMOS VALLECILLO

Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza / noramos@unizar.es

RESUMEN: El Aprendizaje Basado en Proyectos es un modelo metodológico vinculado al proceso artístico que ha sufrido una importante evolución desde finales del siglo XIX. En la actualidad estamos experimentando un proceso en el que las artes visuales tienen una función didáctica y los proyectos de trabajo nos permiten la adquisición de conocimientos globalizados para alcanzar un aprendizaje significativo.

PALABRAS CLAVE: Proyectos, aprendizaje, evolución, educación plástica.

ABSTRACT: Project Based Learning is a methodological model linked to the artistic process and which has undergone an important evolution since the end of the 19th century. We are currently experiencing a process in which visual arts have a didactic function and work projects allow us to acquire globalized knowledge to achieve meaningful learning.

KEY WORDS: Projects, learning, evolution, arts.

RECIBIDO: 8 de octubre de 2019 / **APROBADO:** 21 de noviembre de 2019

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad nos encontramos con cambios a niveles pedagógicos y sociales y, como consecuencia de ello, las últimas tendencias artísticas están abiertas a todo tipo de materiales, conceptos e ideas. La formación en artes visuales debe ser coherente con la diversidad artística actual, y por ello debe buscar métodos que favorezcan la adquisición de modos de pensamiento. Dentro del área hay una clara necesidad de encontrar un modelo pedagógico integrador que, además de desarrollar unos objetivos de aprendizaje

por medio de la práctica, tenga en cuenta el modelo social cambiante que se está viviendo (Ramos, 2018: 85).

El proyecto de trabajo es un concepto que, dentro del mundo artístico, se utiliza de manera frecuente para calificar un gran número de actuaciones, generalmente asociadas con actividades concretas, interrelacionadas y coordinadas entre sí. Es decir, se utiliza habitualmente como sinónimo de trabajo. Es normal escuchar que un artista prepara un proyecto expositivo o de intervención artística, pero estos trabajos son resultado de una preparación conceptual, no un producto realizado al azar.

Dentro del campo de la educación, durante muchos años, el “hacer proyectos” ha sido una práctica bastante habitual, pero, como puntualizan Lamer y Mergendoller (2010) no es lo mismo trabajar con proyectos que trabajar por proyectos. Como matizan Acaso y Megías (2017) en muchos casos los educadores abordan las actividades desde lo proyectual, pero obvian las fases del diseño y la conceptualización de los objetivos. Generalmente son ejercicios en los que el estudiante manipula materiales de acuerdo con los parámetros establecidos por el profesor sin ningún propósito intrínseco (Gude, 2013: 21).

García (2006) considera que el proyecto artístico debe entenderse como un ejercicio de inteligencia y sensibilidad que, por medio de diversos materiales, se plasma en un producto final de valor artístico. Lo proyectual huye de lo simple y busca lo complejo, porque la complejidad está definitivamente conectada con la realidad social, la investigación, la reflexión y la autocrítica permanente (Acaso y Megías, 2017: 146). Por tanto, aunque la educación artística se haya basado de manera dominante en el desarrollo de proyectos no se han teorizado adecuadamente las estructuras, los usos, las variedades y la secuenciación como una forma educativa (Gude, 2013: 20). A pesar de esta falta de sustento teórico, el trabajo por proyectos vinculado con la noción de actividad y de práctica, está directamente relacionado con las metodologías asociadas al aprendizaje activo.

2. DESARROLLO

2.1. Evolución del trabajo por proyectos

Dentro de la enseñanza artística el modelo clásico y más repetido a lo largo de la historia, desde la época griega hasta la actualidad, ha sido el del taller (Marín-Viadel, 1997). En ellos se realizaba una adquisición de los conocimientos y técnicas por medio

del contacto directo con el maestro. Hasta la aparición de las academias de arte renacentistas no se rompió con la idea de la adquisición de conocimientos de manera técnica y manual, para con ellas ensalzar la idea del aprendiz creador y no mero reproductor.

Con el inicio de la revolución industrial se puso de manifiesto la importancia de la educación de las clases “útiles” de la población como instrumento de progreso y mejora de los países (Belver, 2011). A finales del siglo XIX el inglés William Morris, artista y educador, se anticipó a uno de los principios que posteriormente desarrollaría la escuela de la Bauhaus al considerar que gran parte de la formación de los artistas debería llevarse a cabo en los talleres.

A comienzos de las primeras décadas del siglo XX la aparición de nuevos movimientos artísticos, que ven el arte como una forma de expresión, rompe con la tradición academicista abriendo nuevos caminos. Este cambio sustancial, en que las obras de arte ya no necesitan imitar la realidad, hace que la actividad artística deje de estar fundamentada en la representación. Se desplaza el énfasis sobre el objeto (‘materialidad’ de la obra) a favor de la concepción y del proyecto, de la conducta perceptiva, imaginativa o creativa del receptor (Vasquez, 2013).

Como define Carbonell y otros (2010), un proyecto es una o varias actividades planteadas alrededor de un tema, cuyo objetivo último es la construcción social de significados. Partiendo de esta definición, podemos considerar la introducción de los proyectos como método de trabajo en el aula como consecuencia del pensamiento pedagógico de finales del siglo XIX y comienzos del XX.

A principios de siglo la academia de la Bauhaus (1919) pone el énfasis en el trabajo de taller bajo la influencia de un enfoque analítico. Es indudable que este pensamiento revolucionó la enseñanza del arte y significó un cambio de paradigma dentro del sistema educativo. La Bauhaus supuso el anti-academicismo, la disposición al experimento, la apertura hacia lo nuevo y la crítica a lo existente. Marcó un hito artístico, filosófico e industrial que aún perdura en la actualidad. Su empeño por asociar arte y técnica trajo una nueva forma de pensar y ver el mundo.

La evolución del concepto de arte asociado a la expresividad va a producir una renovación pedagógica que se conoce como Escuela Nueva. Se puede considerar que el Aprendizaje Basado en Proyectos concebido como estrategia metodológica surgió alrededor de esta Escuela (López, 2010). Dentro de esta concepción pedagógica, cuyo

propulsor del trabajo por proyectos fue el americano Dewey (1967; 1995), se establecieron grandes cambios dentro del mundo educativo.

Dewey centró su propuesta metodológica en la consideración del alumnado y de la vida cotidiana como centro del aprendizaje y, a su vez, concibió al docente como un guía de este. Propuso un aprendizaje centrado en la experiencia y en la relación con el contexto inmediato. Dewey (1967) atestigua en su obra *Mi credo pedagógico* que la escuela es fundamentalmente una institución social y la educación es un proceso de vida no una preparación para una vida futura (Dewey, 1967). Para este autor el arte es una experiencia que permite intensificar las experiencias vitales y eso es algo único en la existencia.

Formuló el desarrollo de un aprendizaje a partir de un proceso activo donde el estudiante aprende haciendo y es capaz de aprender a aprender. Este modelo se caracterizó por establecer tres fases diferenciadas:

- 1) Una primera parte expositiva, donde el docente presentaba los contenidos teóricos en el aula.
- 2) Una fase de puesta en práctica, en la cual los estudiantes, por medio de actividades controladas por el profesor, debían desarrollar su conocimiento.
- 3) Una fase final, donde el estudiante debía realizar una prueba, donde bien tenía que reproducir los contenidos expuestos por el profesor en la primera fase o demostrar que dominaba las prácticas desarrolladas durante la segunda por medio de la réplica.

La metodología iniciada por la Escuela Nueva se caracterizó por ser reiterativa y por una disposición del alumnado para la aceptación pasiva y sin análisis posterior de la información que ofrecía el docente. A pesar de ello consiguió realizar una renovación pedagógica dentro del mundo del arte, ya que pasó a ser un concepto asociado a la expresividad del individuo. La idea central de estas tendencias fue la consideración de la educación artística como instrumento óptimo para el desarrollo del alumno como persona (Barragán, 1994). Consideraba que las actividades con carácter artístico eran una herramienta para que el niño y la niña comprendieran su entorno y al mismo tiempo pudieran satisfacer sus necesidades, por tanto, favorecía su crecimiento personal y la creación de vínculos con el medio.

En Estados Unidos, Kilpatrick (1918) trató de llevar a la práctica algunas aportaciones realizadas por Dewey. Fue el primero en denominar esta forma de trabajo como el Método de Proyectos, en 1921. Sus planteamientos se respaldaron en la importancia de aprender

haciendo, de una educación basada en un hecho intencional que haga utilizar las leyes del aprendizaje para prepararle mejor para la vida. Uno de los conceptos clave que se desarrollaron desde este origen fue la idea del planteamiento de un problema para el impulso del trabajo con un propósito dominante.

A principios del siglo XX en Europa, Decroly (2007) también consideró que el estudiante era el centro de la construcción de su conocimiento y que lo podía desarrollar a partir del trabajo por proyectos partiendo del desarrollo de los centros de interés.

Uno de los grandes predecesores del trabajo por proyectos en nuestro país fue Sainz (1931) que consideró que esta forma de trabajar, donde se propone al alumno una tarea y él trata de realizarla, era la forma de trabajo planteada en todas las actividades de tipo profesional y, por tanto, era imprescindible aprenderla en la escuela. Planteó también, al igual que Dewey, la organización de la escuela de forma análoga a la de la vida cotidiana.

El enfoque Reggio Emilia para edad temprana, experiencia educativa que nace en el norte de Italia en 1945, reconocido y aclamado como uno de los mejores sistemas educativos que existen en el mundo, se basó también en el aprendizaje por medio de proyectos (Abramson, Robinson, & Ankenman, 1995). Estos proyectos consistían en investigaciones en grupo organizadas temáticamente promoviendo situaciones de aprendizaje reales que estimulan la reflexión.

Una de las obras más influyentes en la educación artística fue la escrita por el filósofo educativo y crítico de arte Read (1986). Titulada *Education through Art* sale a la luz en 1947 y en ella se establece la idea de la educación por el arte; se expone el postulado de que a partir del arte se aprende a ser persona.

Posteriormente, Lowenfeld publicó *Creative and mental growth* (1957) donde presentó la educación artística como desarrollo creador expresivo. Esta obra fundamentó la actividad de aprendizaje artístico en teorías del desarrollo, y ofreció pautas que propiciaban un ambiente de libertad y desinhibición del alumnado para poder organizar aprendizajes artísticos a partir de modelos de psicoanálisis y estudios de desarrollo piagetianos. Defiende la necesidad de respetar el desarrollo natural de los niños y niñas en cuanto se refiere a la expresión. Se produce entonces una debilidad de la disciplina para dar paso a la libertad creativa (Maeso, 2003).

A mediados de los años sesenta el psicólogo Bruner (1963) nuevamente plantea que la enseñanza debería centrarse en el aprendizaje activo y en el aprendizaje por

descubrimiento. Su organización del currículo a partir de estas ideas clave atribuye una gran importancia a la actividad directa de los estudiantes sobre la realidad.

A finales de los años setenta el arte conceptual, donde el concepto prima sobre el objeto, supone una revolución dentro del mundo del arte que ensalza un nuevo modelo de la idea de proyecto artístico. Marchán (2012) considera que el arte conceptual se asocia con la idea de proyecto, ya que podía satisfacer un amplio campo de actitudes, instrucciones, relaciones y juegos mentales, asociaciones, comparaciones, procesos dibujos y gráficos, etc. Vera (2004) señala que, al igual que hacen los artistas conceptuales, lo verdaderamente importante de la educación artística es el proceso más que el resultado y que este proceso que realiza el artista es fundamentalmente un proyecto.

La educación abierta de finales de los sesenta y principios de los setenta dio un impulso fuerte al compromiso activo en los proyectos, a las experiencias de aprendizaje de primera mano y a aprender haciendo (Katz & Chard, 2000).

El pedagogo Suchodolski (1973), en su tratado de pedagogía, dedica un capítulo a la educación a través del arte (cap.XII), donde destaca que la educación artística debe tener cada vez mayor importancia debido a su creciente papel dentro de la vida contemporánea y debe llevarse a cabo a partir de experimentar el proceso creativo.

En la década de los setenta se realizó un gran esfuerzo por desarrollar los aspectos curriculares, materiales didácticos y modelos de evaluación para las enseñanzas artísticas. Todo ello culminó con la aparición en Estados Unidos del modelo de la DBAE (Discipline Based Art Education) o Educación Artística como Disciplina. Apoyándose en las ideas de Bruner (1963) y su obra *The Process of Education* se desarrolló la estructura de la disciplina artística.

Lowenfeld y Lambert (1984) consideraron que la función que debe tener la escuela es la de desarrollar habilidades básicas que capacitasen para descubrir y buscar respuestas. Plantearon la idea de que las experiencias desarrolladas mediante la formación artística contienen ese factor. Pensaron que dar a una niña o niño la oportunidad de crear constantemente con sus conocimientos actuales es la mejor preparación para su futura acción creadora (Lowenfeld & Lambert, 1984).

Eisner (1995), profesor de la Universidad de Stanford y Presidente Mundial de INSEA (International Society for Education through Art), que reorientó las teorías de Lowenfeld, consideró que se podía orientar el currículo artístico en base a las siguientes pautas:

- a) Taller: Los estudiantes utilizan casi exclusivamente los medios artísticos para la creación de arte visual. Da prioridad al dominio productivo del arte.
- b) Diseño creativo: Los alumnos y alumnas trabajan con problemas que deben resolverse de manera no ambigua y su solución debe tener carácter estético. Incentiva el carácter productivo y suelen relacionarse con las necesidades prácticas de la sociedad.
- c) Enfoque humanístico o relacionado con las artes: Las creaciones visuales de los estudiantes deben ser un instrumento para conocer la cultura. Dan importancia al estudio de la utilidad del arte en la sociedad a través del tiempo.

Estos planteamientos se basaron en el carácter productivo y de resolución creativa de problemas, dejando a la elección del profesorado lo que quiere enseñar en relación con las necesidades del contexto escolar.

En 1977 la Asociación de Educación Artística Estadunidense (National Art Education Association) publicó un informe donde destacaba que los estudiantes debían comprender cómo las artes visuales afectan a nuestra vida cotidiana y se debe hacer que formen parte integral de la vida de cada uno. A su vez se les debe proporcionar la oportunidad de producir obras de arte en situaciones similares a las del ambiente del artista en su estudio y deben adquirir un lenguaje crítico con el que hablar, analizar y juzgar sus propias obras y las de sus compañeros.

A comienzos de los años ochenta dos fenómenos influyeron fuertemente en la forma de entender la educación: la relevancia de la visión constructivista sobre el aprendizaje y los cambios en la adquisición de los conocimientos derivados de las nuevas tecnologías.

Las estrategias de instrucción basadas en proyectos tienen claramente sus raíces en los planteamientos constructivistas que evolucionaron a partir de los trabajos de psicólogos y educadores.

La concepción constructivista no establece unas formas estipuladas de enseñanza, pero sí proporciona elementos para el análisis y reflexión sobre su práctica y procura criterios para la planificación, puesta en marcha y evaluación. Debemos tener presente que fue contraria a planteamientos homogenizados ya que parte de la diversidad y es el alumno y la alumna el que actúa y construye de manera conjunta al docente.

Según Karlin y Vianni (2001) el constructivismo consideró el aprendizaje como el resultado de construcciones mentales; esto es, que las niñas y los niños aprenden construyendo nuevas ideas o conceptos, basándose en sus conocimientos actuales y

previos. La concepción constructivista aprendemos cuando somos capaces de elaborar representaciones personales del contenido que debemos aprender, por ello juega un papel importante la experiencia, el interés y los conocimientos previos (Solé y Coll, 1995: 16). Además, para la concepción constructivista la educación es ante todo una práctica social con una evidente función socializadora (Coll, 1996a).

Uno de los aspectos asociados a la idea de aprendizajes de nivel superior de manera autónoma es la noción de las Zonas de Desarrollo Próximo (ZDP). Esta propuesta de Vygotski (1995) defendió la importancia de la interacción con otras personas como origen del desarrollo y aprendizaje humano. Establecer ZDP supone crear aprendizajes cooperativos que posibilitan actuaciones autónomas futuras frente a nuevas tareas. Sus teorías mediaron en el cambio del modelo de la educación artística hacia posiciones más disciplinares por medio de la reivindicación del papel de la cultura como medio imprescindible para el correcto desarrollo del conocimiento en el individuo.

El psicólogo Gardner (2001), en los años ochenta, con su teoría de las inteligencias múltiples consideró que la inteligencia es la capacidad para resolver problemas y la elaboración de productos culturalmente valiosos. Esta inteligencia está compuesta de nueve tipos de inteligencias básicas, y en la escuela se deben desarrollar todas ellas en relación con las características de cada estudiante.

A comienzos de la década de los años noventa en educación se comenzó a considerar que no se tendría que hacer una separación entre “el saber” y “el hacer”, sino que el aprendizaje debía estar contextualizado, dependiente de la situación en la que se adquiere y utiliza. Como explica Huber (2008), ya no se consideraba a los estudiantes como aprendiz-constructor, sino que la situación de aprendizaje estaba determinada por los productos cognitivos. Por lo tanto, actividades diferentes, causadas por situaciones diferentes, deberían haber conducido a resultados diferentes de aprendizaje. El aprendizaje se debe contextualizar, debe involucrar actividad, concepto y cultura. Los conceptos no son entidades independientes, aprender a utilizar un concepto implica mucho más que tener en cuenta un conjunto de reglas explícitas. Se debe tener en cuenta las ocasiones y condiciones en que se usa, relacionándolo con el contexto de las actividades en que cada comunidad las utiliza, es decir, enmarcándolo desde el punto de vista cultural.

Se comenzó a entender el aprendizaje como un proceso continuo, resultado de actuar en diversas situaciones. Se consideró que un conocimiento era sólido y útil si las alumnas

y alumnos que adquieren los conceptos teóricos eran capaces de usarlo. Si los conceptos se ponen en práctica de forma activa, la asimilación es cada vez más rica e implica la comprensión del mundo y de dicho conocimiento.

La incorporación masiva de las tecnologías informáticas en el aula tuvo lugar a mediados de los 90, con la popularización de Internet y las proyecciones multimedia (Rivero, 2009). Esto hizo que las disciplinas comenzaran a introducir nuevos lenguajes (verbal, escrito, gráfico y audiovisual) para la presentación de sus contenidos en la escuela.

En el simposio celebrado en España, Díez (1986) consideró crucial el aprendizaje de los procesos para la solución de problemas en una sociedad que requiere cada vez más creatividad e innovación. Para llevarlo a cabo sugirió metodologías abiertas con ayudas tecnológicas.

Coll y otros (2006) destacaron que dentro del Aprendizaje Basado en Proyectos la tecnología es un apoyo al trabajo cooperativo de los estudiantes, sirve de soporte para el seguimiento del proceso y tutorización del profesor y apoya a la reflexión y regulación de los estudiantes sobre su propio proceso de trabajo y aprendizaje. La tecnología incorpora el “aprender haciendo” (Cobo & Moravec, 2011).

Krajcik y otros (1994) expusieron que el uso de la tecnología en la ciencia basada en proyectos hace que el ambiente sea más auténtico para los estudiantes, ya que el equipo proporciona acceso a datos e información, expande la interacción y la colaboración con los demás a través de redes, promueve la investigación de laboratorio, y emula a expertos utilizando herramientas para producir artefactos (Krajcik, Blumenfeld, Marx, & Soloway, 1994).

Debemos tener presente que las estrategias centradas en la figura del alumno dependen en gran medida de la tecnología. Por ello debemos estudiar los procesos de interacción y construcción del conocimiento en contextos de enseñanza y aprendizaje mediados por las Tics (Rivero, 2009). Además, este hecho hace que los estudiantes puedan comprender y aplicar sus conocimientos a otras realidades, y transfieran su aprendizaje a otros contextos (Hernández, 1996).

3. CONCLUSIONES

Está muy extendida la idea planteada por García-Sípido (2005) donde resalta el lamentable historial donde la Educación Plástica se ha centrado en métodos centrados en

los productos, sin atender a procesos de aprendizaje significativo. Esto se deriva principalmente de que la metodología en la que sitúa al libro de fichas como eje esencial del aprendizaje artístico, acompañada de momentos de realización de objetos decorativos que poco tienen que ver con experiencias creativas, ha estado muy presente en las aulas de nuestro país (Fontal, Marín, & García, 2015).

Los trabajos realizados en educación plástica no tienen que limitarse a la adquisición de destrezas manuales, deben desarrollar en los alumnos y las alumnas capacidades como la creatividad, la autoexpresión y la percepción. Hay que reivindicar una enseñanza de las artes como un área relacionada con el conocimiento, con el intelecto, con los procesos mentales y no sólo con los manuales (Acaso, 2009).

En la actualidad autores como Rolling (2011) piensa que la educación artística no comprende el gran potencial que tiene dentro del ámbito de la educación, que a menudo se establecen límites y los profesionales deben repensar completamente la práctica de la educación artística sin límites taxonómicos.

Acaso (2011) considera que estamos en un momento histórico en el que las artes visuales tienen una clara función didáctica y reflexiona sobre la similitud de la realización de un proyecto artístico con uno educativo, ya que cree que ambos sirven para generar conocimiento. Al igual que Nisbet y Shucksmith (1980) se considera que una de las finalidades de la educación artística debe ser la de enseñar a utilizar estrategias de aprendizaje y de resolución de problemas. Teniendo en cuenta que, tomando su definición como referencia, las estrategias de aprendizaje son los procesos que sirven de base a la realización de las tareas intelectuales. Por tanto, como destacan Calaf y Fontal (2010), el arte requiere de un cuerpo teórico, metodológico y experimental específico que conforme la disciplina de educación artística.

La educación artística necesita un modelo metodológico que le aporte la autonomía necesaria para el área, pero claramente determinada por una praxis estudiada y contrastada. La metodología no es una atadura, es lo que aporta la libertad de saber que estamos realizando la labor docente de manera adecuada y sustentada por una tradición que lo corrobora. En la actualidad dentro del área hay una clara necesidad de recuperar el modelo de aprendizaje por proyectos que, además de los objetivos desarrollados de manera globalizada por medio de la práctica, tenga en cuenta el momento social cambiante que estamos viviendo.

BIBLIOGRAFÍA

- Abramson, S., Robinson, R., & Ankenman, K. (1995). Project work with diverse students: Adapting curriculum based on the Reggio Emilia approach. *Childhood Education*, 197–202.
- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.
- Acaso, M., & Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós Educación.
- Acaso, M., Hernández, M. N., Moreno, M., Antúnez, N., & Ávila, N. (2011). *Didáctica de las artes y la cultura visual*. Madrid: Akal-Bellas Artes.
- Belver, M. (2011). *Artistas y modelos (de enseñanza)*. En *Didáctica de las artes y la cultura visual* (págs. 13-34). Madrid: Akal-Bellas Artes.
- Bruner, J. (1963). *El proceso de la educación*. México: Uthea.
- Calaf, R. F. (2010). *Cómo enseñar arte en la escuela*. Madrid: Editorial Síntesis. Madrid: Editorial Síntesis.
- Carbonell, L., Essomba, M., & Valero, J. (2010). *Los proyectos de trabajo: una herramienta al alcance*. En VV.AA., *Los proyectos de trabajo en el aula. Reflexiones y experiencias prácticas* (págs. 23-28). Barcelona: Graó.
- Cobo, C., & Moravec, J. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Coll, C. (1996a). *Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre de la misma perspectiva epistemológica*. *Anuario de Psicología*, 153-178.
- Coll, C., Mauri, T., & Onrubia, J. (2006). *Análisis y resolución de casos-problemas mediante el aprendizaje colaborativo*. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 29-41.
- Decroly, O. (2007). *La función globalizadora de la enseñanza y otros ensayos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dewey, J. (1967). *Mi credo pedagógico*. En *El niño y el programa escolar* (6ª ed., págs. 51-56). Buenos Aires: Losada.
- Diez, R. (1986). *Los nuevos objetivos de la Educación frente a la vida activa de la sociedad futura. I semana monográfica* (págs. 239-359). Madrid: Fundación Santilla.

- Eisner, E. (1995). *Educación de la visión artística*. Barcelona: Paidós Educador.
- Fontal, O., Marín, S., & García, S. (2015). *Educación de las artes visuales y plásticas en educación primaria*. Madrid: Ediciones Paraninfo.
- García, C. E. (2006). *Cómo elaborar un proyecto cultural*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- García-Sípido, A. (2005). La investigación plástica como método paradigmático de conocimiento. En R. (. Marín-Viadel, *Investigación en Educación Artística* (págs. 81-98). Granada: Universidad de Granada.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gude, O. (2013). *New School Art Styles: the Project of Art Education*. *Art Education, the Journal of the National Art Education Association*, 6-15.
- Hernández, F. (1996). Para comprender mejor la realidad. *Cuadernos de pedagogía*, 48-53.
- Huber, G. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación*, 59-81.
- Karlin, M. V. (2001). *Project-based learning*. Medford, OR: Jackson Education Service District. Medford: Or:Jackson Education Service District. Recuperado el 9 de Julio de 2015
- Katz, L. G., & Chard, S. C. (2000). *Engaging children's minds: The project approach* (2nd ed.). (2ª ed.). Stamford: CT: Ablex.
- Kilpatrick, W. (1918). The project niethod. *Teachers College Record*, 319-334.
- Krajcik, J. S., Blumenfeld, P. C., Marx, R., & Soloway, E. (1994). A Collaborative Model for Helping Middle Grade Science Teachers Learn Project-Based Instruction. *The Elementary School Journal*, 483-497.
- Lamer, J., & Mergendoller, J. (2010). *The Main Course, Not Dessert*. Buck Institute for Education, 1-4.
- López, F. (2010). *Los proyectos de trabajo en el aula. Reflexiones y experiencias prácticas*. Barcelona: GRAO Laboratorio Educativo.
- Lowenfeld, V. (1957). *Creative and mental growth*. Oxford: Macmillan.
- Lowenfeld, V., & Lambert, W. (1984). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelus.

- Maeso, F. (2003). El arte de construir el conocimiento artístico. El diseño curricular de Educación Artística en la escuela primaria. En R. Marin, Didáctica de la educación artística (págs. 229-272). Madrid: Pearson Educación.
- Marchán, S. (2012). Del arte objetual al arte de concepto. Madrid: Akal/Arte y estética.
- Marín-Viadel, R. (1997). Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes, una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea. En R. Marín-Viadel, Arte, individuo y sociedad (págs. 55-78).
- Moursund, D., Bielefeldt, T., & Underwood, S. (4 de junio de 1997). Foundations for The Road Ahead: Project-based learning and information technologies. Washington, DC: The National Foundation for the Improvement of Education by the International Society for Technology in Education. Obtenido de <http://www.iste.org/research/roadahead/pbl.cfm>.
- Nisbel, J., & Shuckmith, J. (1980). Estrategias de aprendizaje. Madrid: Santillana.
- Ramos, N. (2018). El aprendizaje basado en proyectos para la enseñanza de la expresión artística en educación infantil. En Educación artística hoy. El reto en la sociedad de la imagen (págs. 79-99). Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Read, H. (1986). Educación por el arte. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Rivero, P. (2009). La eficiencia didáctica en el aprendizaje de la Historia en 1º de ESO mediante Nuevas Tecnologías Básicas. Barcelona.
- Rolling, J. (2011). Circumventing the Imposed Ceiling: Art Education as Resistance Narrative. *Qualitative Inquiry*, 99-104.
- Sainz, F. (1931). El método de proyectos. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- Solé, I., & Coll, C. (1995). Los profesores y la concepción constructivista. En El constructivismo en el aula (3ª ed., págs. 7-23). Barcelona: Graó, de Serveis Pedagògics.
- Suchodolski, B. (1973). Tratado de pedagogía. Barcelona: Península.
- Vasquez, A. (2013). Arte conceptual y posconceptual. La idea como arte: Duchamp, Beuys, Cage y Fluxus. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*.
- Vera, S. (2004). Proyecto artístico y territorio. Granada: Universidad de Granada.
- Vygotski, L. (1995). Pensamiento y lenguaje. Barcelona: Paidós.