



ANEP

ADMINISTRACIÓN
NACIONAL DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

Programa de Educación Básica Integrada

Arte-Comunicación Visual

Tramo 5 | Grado 7.º

Actualización 2024

Componente

Alfabetizaciones fundamentales

Espacio curricular

Creativo-Artístico

Espacio Creativo-Artístico

Fundamentación

La educación artística fomenta la conciencia cultural, a la vez que promueve prácticas culturales, y es el medio a través del cual el conocimiento, la apreciación y la práctica de las artes y la cultura pueden ser transmitidas de una generación a la siguiente.

Giraldez, 2007

Las artes siempre han estado presentes en la vida, la formación y la educación del ser humano. Son el reflejo de la realidad, de la cultura y de las creencias de las sociedades y las personas. También constituyen una forma singular de presentación, representación y comprensión del mundo, de los otros y de sí, de construcción de conocimiento, de comunicación, expresión y liberación muy poderosa.

La enseñanza del arte, desde las diferentes manifestaciones y expresiones artísticas, promueve en el estudiante, por un lado, la capacidad de imaginar, comunicar, expresar ideas y brindar placer y, por otro, son generadoras de conocimiento y destrezas mentales que permiten comprender y atribuir significado al mundo que lo rodea.

Las competencias artísticas del espacio Creativo-Artístico estimulan esta doble perspectiva del arte, su carácter sensible y de creación y la construcción de conocimiento desde los diferentes lenguajes artísticos.

En tal sentido, los lenguajes propios de cada unidad curricular de este espacio serán los vehículos para que los estudiantes desarrollen las competencias artísticas en relación con la reflexión crítica y compartida, con la comunicación de las emociones y sentimientos, basados en el respeto por la diversidad de formas y funciones de esta expresión.

Habilitar espacios educativos para la exploración, el conocimiento, la creación y la comunicación a través de las disciplinas artísticas favorece el desarrollo de estudiantes sensibles, empáticos, críticos y comprometidos con el mundo, con los demás y con su vida. El estudio de las disciplinas artísticas permite exceder tiempos y lugares sociohistóricos y culturales, al ampliar los alcances interpretativos, comprensivos y comunicativos de los estudiantes.

Cada disciplina artística posee su forma expresiva y por tanto su lenguaje, sus medios expresivos y sus narrativas. Experimentar y aprender los diversos lenguajes artísticos no solo contribuye al desarrollo de las competencias artísticas, sino que aporta al despliegue de las competencias generales propuestas en el Marco Curricular Nacional 2022 de la ANEP.

Elliot Eisner (1995) fundamenta funciones en el arte que son únicas y diferenciadas de otros campos de conocimiento que desarrollan aspectos cognitivos en los sujetos. Afirmar que percepción y pensamiento actúan juntos entendiendo a la cognición en un sentido amplio, no disociado de la afectividad. Ambos procesos ocurren en simultáneo en la experiencia humana

a partir de la creación, percepción y expresión, aspectos que abordar desde la planificación de las instancias del proyecto. Afirma también que «el acto de creación no surge del vacío. Está influido por las experiencias que se han acumulado durante el proceso vital» (Eisner, 1995, p. 87). Propone lo que denomina una justificación esencialista de la enseñanza del arte, diferenciándola de una justificación contextualista. Esta última argumenta la enseñanza del arte en función de las necesidades del sujeto, de la comunidad o nación, y concibe al arte como medio. Por otro lado, la justificación esencialista propone la enseñanza del arte como fin en sí mismo y no al servicio de otros fines. Apoyado en esta justificación, defiende el carácter experiencial de la enseñanza del arte, abordando en forma directa a las obras artísticas.

Eisner (1995) concibe, entonces, al proceso de aprendizaje como «el desarrollo de las capacidades necesarias para crear formas artísticas, el desarrollo de las capacidades para la percepción estética y la capacidad de comprender el arte como fenómeno cultural» (Eisner, 1995, p. 59).

La enseñanza y el aprendizaje artísticos constituyen un dominio singular e indispensable en la currícula oficial. La educación en este campo desarrolla el equilibrio emocional-racional en los estudiantes, ya que implica una necesaria interacción entre el pensamiento experiencial y el conceptual. Moviliza la creatividad, el pensamiento divergente y los conocimientos intuitivos, estéticos, verbales y no verbales, y promueve en cada niño o adolescente una comprensión única y sutil de la experiencia humana en toda su complejidad. Por ser, justamente, vehículo de Humanidad que moviliza al estudiante en todo su ser, la educación artística le permite aprehender su mundo interior, bucear en zonas del saber novedosas, inexploradas. Favorece una sana construcción identitaria.

Particularmente desde el paradigma de la educación inclusiva, los estudiantes encuentran en sus aulas de educación artística una voz esencial para conocer(se), para perseverar a través de caminos imaginativos, a la par de que conocen saberes universales y modelan su propio mundo. Así, la educación artística refuerza el vínculo con la institución educativa, su sentido de pertenencia, y ayuda a fortalecer las trayectorias educativas. Es esencial para la motivación hacia los aprendizajes, impulsa a buscar respuestas creativas a desafíos desconocidos, favorece el camino hacia la autonomía en los aprendizajes y colabora en la resolución de problemas en todos los campos del saber.

De esta forma, el estudiante empatiza con el otro, busca caminos diferentes al conocer los diversos y complejos procesos creativos. Es una vía para crear y sostener lazos con sus pares, su familia, su comunidad y su entorno más global.

La educación artística contribuye al desarrollo de competencias transversales potentes. Debido a su importancia, no debe ser ponderada, cualitativamente, en forma minoritaria en el campo del conocimiento, pues no las hay dominantes y subordinadas. Proponemos un justo equilibrio curricular entre *qualitas* y *quantitas*, como dice Ordine (2017).

Finalmente, está científicamente demostrado el lugar que ocupa el aprendizaje artístico en la neurocognición:

Se debe motivar al estudiante estimulando el sistema activador reticular ascendente con sorpresas, novedades, creatividad, usando metáforas para fomentar el pensamiento de alta jerarquía, proveer oportunidades y así asimilar la información que más interesa, discriminando lo relevante para transferirse al hipocampo y posteriormente a la corteza cerebral. (Romero Galván y Labús, 2020, p. 13)

Competencias específicas (CE) del espacio y su contribución al desarrollo de las competencias generales del MCN

CE1. Construye su identidad a partir del desarrollo pleno de su conciencia corporal y de sus posibilidades expresivas para la comprensión y expresión de los diferentes lenguajes artísticos. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento crítico.

CE2. Desarrolla modos de comprensión para la construcción de conocimiento en diferentes lenguajes artísticos. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento crítico, Pensamiento científico, Metacognitiva.

CE3. Involucra la inteligencia cualitativa para el análisis, valoración y producción artística a través de diferentes códigos. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento creativo, Pensamiento computacional.

CE4. Desarrolla procesos cognitivos y afectivos en el acto de comunicación y expresión para la potencialización de diferentes lenguajes y medios de comunicación. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Relacionamiento con los otros.

CE5. Dota de significado ético, estético o poético a su entorno de manera crítica y sensible para la comprensión e intervención. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Iniciativa y orientación a la acción.

CE6. Identifica y expresa sentimientos y emociones para vincularse con las creaciones y sus protagonistas. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Intrapersonal, Relacionamiento con los otros.

CE7. Comparte un ideal de memoria colectiva y aporta a su construcción para la reafirmación colectiva heterogénea y democrática. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Intrapersonal, Ciudadanía local, global y digital.

Contenidos estructurantes de las disciplinas del espacio



Orientaciones metodológicas del espacio

Para desarrollar las competencias en el marco de las artes se requiere de la participación cognitivo-afectiva del estudiante y también de la acción. Ambos serán imprescindibles para un aprendizaje activo y duradero. En tal sentido, se sugiere la implementación de metodologías participativas. Entre otras, se señalan:

- Aprendizaje colaborativo
- Aprendizajes a partir de situaciones auténticas
- Aprendizaje por inducción
- Aprendizaje por indagación
- Aprendizaje basado en proyectos
- Aprendizaje basado en problemas
- Estudio de caso
- Portafolio de evidencias
- Aula invertida
- Aprendizaje a través de lo lúdico y la gamificación
- Experimentación

Orientaciones sobre la evaluación del espacio

Se enfatiza en la evaluación formativa y formadora considerando la contrastación de las competencias específicas con los perfiles de tramo y grado.

Se recomienda que la evaluación forme parte de los procesos de trabajo que orientan el curso, explicitados y monitoreados mediante instrumentos de evaluación competencial.

Orientaciones sobre autonomía curricular

El Plan de Educación Básica Integrada (EBI) basado en el Marco Curricular Nacional (MCN) propone la implementación de un componente de autonomía curricular. En este sentido, desde un enfoque humanista y socioformativo, se entiende a la autonomía curricular como la facultad pedagógica que habilita a los profesionales a reflexionar, tomar decisiones y contextualizar sus prácticas y los formatos educativos con el fin de lograr la transposición de saberes y el desarrollo de competencias. Esta autonomía se basa en los principios de centralidad del estudiante y su aprendizaje, inclusión, pertinencia, flexibilidad, integración de conocimientos, participación y equidad. Su objetivo principal es colaborar en la formación integral del estudiantado, así como en la promoción del recorrido en trayectorias educativas completas.

El desarrollo de esta facultad requiere la creación de una cultura organizacional propia sustentada en el trabajo colaborativo, así como la participación activa de la comunidad educativa en la toma de decisiones. Para que esta autonomía se concrete es necesario desarrollar ámbitos,

legitimados institucionalmente, que faciliten el desarrollo de las competencias propuestas en cada unidad curricular, entendidas en su integración como promotoras de desarrollo humano. Ello requiere que cada centro educativo disponga y gestione un tiempo y un ámbito para trabajar aquellos aspectos que considere relevantes en la propuesta de centro y de aula, respetando las diferentes realidades de cada localidad, los ritmos de los estudiantes destinatarios y sus formas de aprendizaje. También es necesario desarrollar propuestas con un enfoque intra- e interdisciplinario, con mirada territorial y global, que favorezcan el trabajo en red con otras instituciones y garanticen la participación de la familia y la comunidad educativa. Dichas propuestas se construyen en un entorno colaborativo de intercambio y coordinación en el que cada centro y los actores educativos que lo integran visualizan, acuerdan y planifican los logros concretos del universo de estudiantes en el desarrollo de competencias.

En la carga horaria en la que se distribuye la malla curricular y con la finalidad de que los docentes generen nuevas posibilidades de aprendizaje para los estudiantes, procesos de relaciones interpersonales de encuentro y trabajo colaborativo, experiencias de aprendizajes sociales a través de servicios solidarios a la comunidad, entre otros, será importante instrumentar acciones que favorezcan y promuevan el desarrollo de estos procesos mediante diferentes metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, el análisis de casos, el aprendizaje servicio solidario, la resolución de problemas y el aprendizaje por experiencias. De esta manera se nuclea estrategias consensuadas y se integran los problemas de la realidad circundante para formar ciudadanos que sean capaces de integrar la complejidad y evolucionar con ella.

Justificación de la unidad curricular en el espacio

Actualmente el arte, la plástica y la comunicación visual, son asociadas a diversas manifestaciones artísticas tales como performance, instalaciones, intervenciones plásticas, fotografías, videos, entre otros... y vinculadas también a lo transmedia, a la realidad virtual interconectada, así como a ámbitos clásicos de expresión como el dibujo, la pintura, la escultura, el diseño y la arquitectura.

Los cambios culturales han impactado en la reformulación y ampliación de los campos disciplinares. Constatar estos cambios culturales de la realidad —que atribuyen enorme protagonismo a la imagen, en la era de imágenes virtuales, de representaciones fugaces, efímeras e instantáneas— nos interpela y desafía en los modos y maneras de concebir y enfocar la educación artística visual.

Como educadores, nos lleva a revisar el para qué, el qué y el cómo de la enseñanza y el aprendizaje del arte y la comunicación visual.

Estos cambios propios de la evolución cultural repercuten en la configuración del campo disciplinar y por tanto en el sentido y las formas de su tratamiento en la educación formal. Estas modificaciones se han ido integrando paulatinamente a las organizaciones curriculares y al trabajo de los docentes de la disciplina en nuestro país. Haciendo un recorrido rápido por las currículas de diversos planes educativos de la educación secundaria, se identifican cambios en las denominación de la disciplina (Dibujo, Educación Visual y Plástica, Comunicación Visual,

Dibujo y Cultura Visual, entre otros) y también en aspectos pedagógico didácticos. Por ejemplo, en la selección, organización y priorización de contenidos, así como en las formas de orientar la metodología y la evaluación.

La unidad curricular en 7.^{mo} grado, propone el desarrollo de competencias específicas relacionadas a las capacidades del ser humano de percibir, apreciar, crear, comprender y expresar, con una fuerte referencia en el arte, el diseño y la comunicación visual.

En esa línea nos posicionamos en el plan de educación EBI, para aportar desde nuestro ‘saber hacer’ en el desarrollo integral del individuo en su rol de ciudadano de la humanidad sensible, crítico y empático con el tiempo que le toca vivir.

Tramo 5 | Grados 7.º y 8.º

Perfil general del tramo

Al finalizar este tramo, cada estudiante conoce sus derechos y comienza a asumir responsabilidades en diferentes ámbitos de participación ciudadana. Se involucra en las oportunidades de participación para la toma de decisiones democráticas en clave de derechos humanos en su entorno escolar y cotidiano.

Valora las características culturales locales, regionales y globales como riqueza, promoviendo el respeto de la diversidad en su entorno. Reconoce y aprecia las diferencias y la no discriminación.

En el ámbito individual y colectivo, construye preguntas y problemas sencillos a partir de consignas dadas o inquietudes propias. Diseña y desarrolla proyectos y procedimientos que permitan el alcance de las metas y los objetivos con los recursos disponibles individuales y en grupo, con metas a corto plazo. Identifica emergentes de contextos cotidianos o ajenos a su experiencia y plantea soluciones sencillas y propuestas de acciones como respuesta a demandas del entorno en ambientes intencionales de aprendizaje. Recopila datos y analiza resultados para construir prototipos.

En construcciones colaborativas, asume roles diversos, con la guía de personas adultas. Construye vínculos asertivos, conductas y relaciones saludables buscando acuerdos en los conflictos y reconociendo estrategias para la resolución de los disensos. Desarrolla una actitud crítica para el autocuidado y el cuidado de las otras personas frente a la información y los modelos que le llegan.

Explora redes de apoyo y realiza acciones solidarias para el cuidado de las otras personas favoreciendo la convivencia social. Integra y valora distintos grupos y espacios de pertenencia para la construcción de su identidad, conociendo y comprendiendo la diversidad propia y de las otras personas. Expresa inquietudes cuando le son habilitados los espacios de participación. Comienza a construir conciencia de su huella e identidad digital y la seguridad de datos personales en el uso de los espacios digitales. Selecciona herramientas digitales para el manejo, la presentación y la visualización de información y reconoce los aspectos importantes y la información relevante de los datos de un conjunto de problemas. Analiza, de forma mediada, las formas en que la tecnología y las computadoras impactan y transforman la vida cotidiana y el ambiente.

Reflexiona sobre situaciones y problemas socioambientales, así como sobre sus causas y consecuencias y de la incidencia de la acción humana en la evolución del equilibrio ambiental, la sostenibilidad, la justicia y la equidad.

Se encuentra en proceso de construcción de su identidad, de autorregulación, y toma conciencia del efecto que producen sus acciones. Explora sus posibilidades expresivas y la potencialidad de su corporalidad. Comprende e inicia el proceso de integrar sus sentimientos, emociones, fortalezas y fragilidades frente a emergentes, para conocer y conocerse de acuerdo con sus características individuales.

Cada estudiante revisa sus motivaciones para la realización de la tarea, analizando las experiencias previas en que resolvió situaciones semejantes.

Proyecta mentalmente la tarea a realizar, imagina cómo hacerla y ajusta diversas estrategias regulando su tiempo, con mediación docente. Reconoce el monitoreo, la planificación y la autoevaluación como herramientas para el aprendizaje y genera las condiciones apropiadas en el entorno de trabajo.

Comunica sus ideas a través del diálogo, la exposición, la descripción y la argumentación. Explica y define conceptos en distintos lenguajes, formatos y contextos. Lee, se expresa oralmente y logra procesos de escritura de textos sobre temas diversos en forma autónoma. Elabora y modifica expresiones que reflejan ideas propias o de otras personas, en un proceso de exploración de su potencial creativo, utilizando diferentes materiales, soportes, lenguajes y técnicas.

Reconoce, comprende y produce textos en otra lengua sobre temas diversos en forma mediada. Lee, escribe y se expresa oralmente incorporando vocabulario, con la aplicación de diversos soportes, lenguajes alternativos y mediaciones en contextos familiares.

Establece relaciones entre sus opiniones y las de otras personas e intercambia posturas para identificar acuerdos y desacuerdos. Fundamenta su punto de vista en función de razones que puede organizar, lo compara y confronta con los de otras personas y distingue una opinión fundamentada de una que no lo está.

Identifica matices conceptuales, busca los significados desconocidos y reconoce supuestos implícitos en situaciones sencillas. Reconoce y puede explicar una falacia, a la vez que identifica ausencias en una cadena lógica argumentativa.

Diferencia conocimiento científico del que no lo es y lo utiliza para formular, analizar y explicar fenómenos y problemas cotidianos, naturales y sociales. Reconoce que los modelos son representaciones de diferentes escenarios y permiten a cada usuario experimentar con distintas condiciones y sus consecuencias. Elabora explicaciones con base científica sobre fenómenos simples valorando aplicaciones tecnológicas del conocimiento científico y reflexiona sobre su influencia en la sociedad y el ambiente, reconociendo el carácter temporal del conocimiento científico y su apertura permanente a la revisión y el cambio. Utiliza distintas herramientas de programación para resolver problemas, reconociendo sus generalidades en términos abstractos, a través de procesos sistemáticos de prueba y de detección y corrección de errores.

Competencias específicas de la unidad curricular y su contribución al desarrollo de las competencias generales del MCN

CE1. Percibe y comprende la cultura visual para comunicarse

Esta competencia implica comprender, interpretar y reflexionar sobre la cultura visual y sus manifestaciones en diversos contextos sociohistóricos.

Conoce y utiliza el lenguaje visual para comunicarse. Analiza las manifestaciones del arte y las producciones visuales para desarrollar la visión artística y los procesos hermenéuticos. Comprende las interrelaciones que se establecen entre los elementos del lenguaje visual y las producciones artísticas.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Intrapersonal

CE2. Representa y crea producciones visuales y audiovisuales en diálogo con la cultura visual

Implica experimentar y manipular técnicas y recursos tanto materiales como digitales, para comunicarse en forma fluida y efectiva ante diferentes interlocutores, lenguajes y contextos.

Representa en forma bidimensional y tridimensional, estática y en movimiento en relación con la realidad concreta y virtual. Experimenta y explora con instrumentos y técnicas del lenguaje visual y audiovisual. Desarrolla procesos de creación visual y audiovisual para dar respuesta a desafíos y dotar de significado a su entorno.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Pensamiento computacional, Intrapersonal, Relacionamiento con los otros

CE3. Valora y aprecia sensiblemente la cultura visual

Está relacionada con la capacidad estética y la apropiación del entorno visual, con la toma de conciencia patrimonial y las producciones populares y contemporáneas. Hace referencia al placer estético y al gozo de las manifestaciones artísticas y la comunicación visual.

Percibe y aprecia la cultura en el arte y la comunicación visual. Valora y aprecia las producciones artísticas de su contexto y el mundo en forma crítica. Disfruta de las experiencias estéticas y se enriquece con ellas para construir su mirada. Aplica la alfabetidad visual en la intervención social de una colectividad heterogénea y democrática.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Pensamiento computacional, Intrapersonal, Relacionamiento con los otros

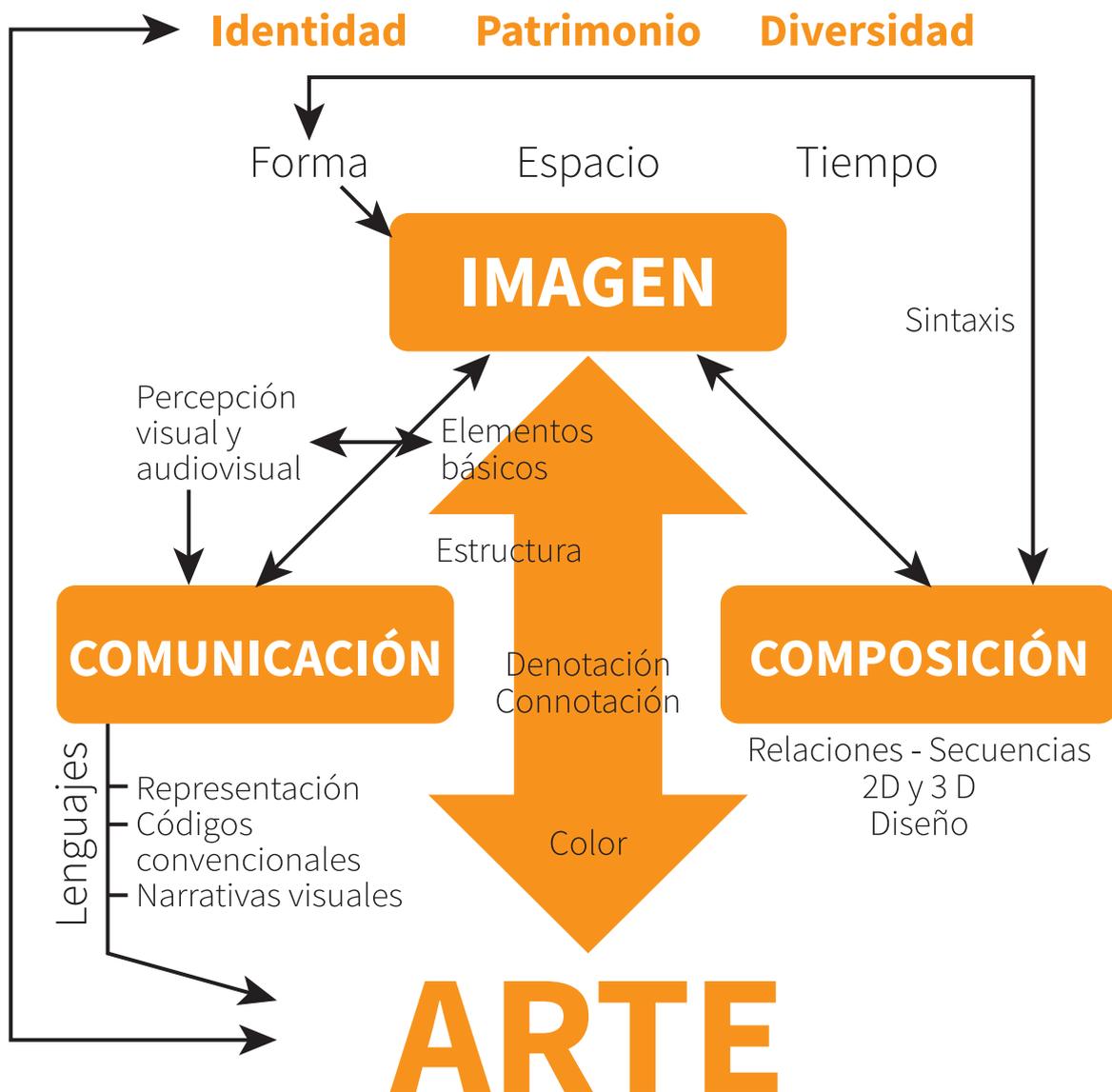
CE4. Evalúa procesos y producciones visuales propias y de otros

Esta competencia implica la apropiación de los procesos heurísticos y la autoevaluación de los recorridos personales y sociales en el arte y la comunicación visual.

Identifica necesidades y problemas reales en la cultura visual. Reconoce las oportunidades a su alcance para promover soluciones creativas. Discrimina intencionalidades de sus procesos cognitivo-afectivos para alcanzar una meta. Identifica y desarrolla un lenguaje visual personal.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento crítico, Intrapersonal.

Grado 7.º



Contenidos específicos del tramo y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

ARTE - FORMA - IDENTIDAD IMAGEN - COMPOSICIÓN - COMUNICACIÓN			
Competencias específicas relacionadas con los contenidos	IMAGEN (A)	COMPOSICIÓN Imagen y diseño (B)	COMUNICACIÓN Objeto - signo - símbolo (C)
CE1. Percibe y comprende la cultura visual para comunicarse. Cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración de la imagen en la cultura. • Elementos básicos que integran la gramática visual (punto, línea, figura, forma, color, luz, textura). • Análisis y lectura de imágenes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones: contraste, igualdad, semejanza, simetría, transparencias, ritmo, proporción, equilibrio, módulo, estructura, tensión. • Luz y color como estructurador de la forma y el espacio. • Diseño bi- y tridimensional en diferentes campos de la cultura visual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Iconicidad. • Realidad construida-realidad representada. • Sistemas de representación codificados. • Narrativas visuales: manifestaciones de la cultura visual (cómic, escultura, pintura, publicidad, arquitectura, entre otros). • Imagen como documento
CE2. Representa y crea producciones visuales y audiovisuales en diálogo con la cultura visual. Instrumental	<ul style="list-style-type: none"> • Exploración y manipulación de imágenes matéricas y digitales. • Codificación y decodificación de imágenes fijas y en movimiento. • Manipular diversos instrumentos, técnicas y soportes expresivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación matérica. • Bosquejo, croquización e ideación a través de la observación e imaginación. • Aproximación a la composición y el diseño en la cultura visual y el arte. • Tratamiento digital de la imagen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exploración de espacios reales y virtuales. • Ideación de espacios y estructuras referidas a los contextos próximos del estudiante. • Exploración de lenguajes diversos. • Investigación sobre el patrimonio cultural local y universal.

ARTE - FORMA - IDENTIDAD IMAGEN - COMPOSICIÓN - COMUNICACIÓN	
<p>CE3. Valora y aprecia sensiblemente la cultura visual en diálogo con el medio y los contextos sociohistóricos.</p> <p>CE4. Evalúa producciones y productos visuales propios y de otros para aprender a aprender. Actitudinal</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promoción a la apertura y flexibilidad para desarrollar la percepción en el hecho estético. • Sensibilización en los procesos cognitivos emprendidos. • Compromiso con las producciones propias y ajenas. • Curiosidad que habilite procesos, re-creación e investigación. • Valoración de las relaciones entre producción y patrimonio.
<p>Es importante el reconocimiento y selección de temáticas que resulten de interés para los estudiantes, adecuadas al contexto y que sean generadoras de investigaciones y vinculaciones interdisciplinarias, así como abiertas a propuestas de alternativas variadas de los estudiantes.</p> <p>A estos efectos, los énfasis planteados en el programa de 7.mo grado pueden ser referencia orientadora para la selección de los recorridos didácticos contextualizados a los proyectos institucionales.</p> <p>En este sentido, consideramos, desde una concepción holística de la enseñanza del Arte-Comunicación Visual, que todos los contenidos alimentan las competencias planteadas. En este cuadro sugerimos algunas relaciones posibles, entendiendo que las metodologías, las estrategias didácticas, los intereses y necesidades de los estudiantes, entre otros aspectos singulares de cada contexto, son los que posibilitan el alcance y las vinculaciones con cada experiencia educativa.</p>	

Contenidos, criterio de logro del grado 7.º y su contribución al desarrollo de las competencias específicas

Competencias específicas ¹	Contenidos	Criterios de logro
CE1. PERCIBE Y COMPRENDE LA CULTURA VISUAL PARA COMUNICARSE.	COMUNICACIÓN (C) COMPOSICIÓN (B) IMAGEN (A)	Expone, dialoga, argumenta sobre sus producciones visuales y la de sus compañeros.
		Intercambia su punto de vista con respeto a las producciones propias y ajenas.
Experimenta y explora sobre las posibilidades creativas y compositivas de los instrumentos y técnicas del lenguaje visual y audiovisual.		
Reconoce y utiliza el lenguaje visual para comunicarse.		
CE2. REPRESENTA Y CREA PRODUCCIONES VISUALES Y AUDIOVISUALES EN DIÁLOGO CON LA CULTURA.		Construye proyectos propios en diálogo con la cultura visual local.
		Comprende relaciones entre los elementos de la cultura visual y su identidad.
		Intercambia su punto de vista con respeto sobre las producciones propias y ajenas.
CE3. VALORA Y APRECIA SENSIBLEMENTE LA CULTURA VISUAL.		Toma conciencia de valores y creencias de la propia identidad tanto subjetiva como social.
		Se involucra y desarrolla procesos heurísticos en la creación y resolución de situaciones propuestas.
CE4. EVALÚA PROCESOS Y PRODUCCIONES HEURÍSTICOS PROPIOS.		Desarrolla procesos de creación desde el pensamiento visual.

1 Cada competencia específica es desarrollada por varios contenidos y sus criterios de logro.

Orientaciones metodológicas específicas

Las estrategias metodológicas por excelencia consisten en el diseño de actividades que propongan la puesta en práctica de procesos cognitivos de distinto tipo por parte del estudiante, con el objeto de generar conocimiento. (Litwin, 1997, p. 66)

Se sugiere para la implementación de las orientaciones metodológicas de la unidad curricular de Arte con Énfasis en Plástica (7.º grado), que las tres horas sean continuas e indivisibles a efectos de favorecer el desarrollo del desempeño cognitivo y procedimental, en consideración con el tramo etario de los estudiantes.

El programa de Arte con Énfasis en Plástica en 7.º grado promueve en forma conjunta con los talleres optativos de 8.º y 9.º grado un saber, un saber hacer y un saber ser a través de situaciones de aprendizaje que implican desempeños en las siguientes competencias específicas:

- Percepción y comprensión de la cultura visual para comunicarse.
- Representación y creación de producciones visuales y audiovisuales, en diálogo con la cultura visual.
- Valoración y apreciación sensible de la cultura visual.
- Evaluación de procesos y producciones visuales propias y de otros.

El programa de 7.º grado se organiza en torno a un núcleo de contenidos estructurantes con énfasis variables en función de los grados, las competencias y, muy especialmente, de los recorridos didácticos que generen los docentes en los contextos educativos, atendiendo los aprendizajes de los estudiantes y aspectos de la cultura institucional.

- En 7.º grado el énfasis está dado en: arte - identidad - forma.
- En 8.º grado el énfasis está en: arte - patrimonio - espacio.
- En 9.º grado el énfasis está en: arte - diversidad - tiempo.

El estudiante es el centro del proceso educativo y a lo largo de los tres grados se desarrollarán procesos de trabajo que favorezcan su puesta en relación consigo mismo, con los demás y con la cultura visual local, regional y universal, respectivamente.

El docente elaborará una propuesta educativa desde una perspectiva cultural y didáctica amplia, realista y contextualizada, de acuerdo a los principios orientadores de la educación básica integrada (EBI) vinculada a la centralidad del estudiante, la inclusión, la pertinencia, la flexibilidad, la integración de conocimientos, la participación y la visión ética.

La forma gráfica con que se presentan los contenidos de cada tramo y grado es coherente y responde a esta visión holística y de permanente curaduría que debe tener el docente para dar sentido a los principios orientadores de la educación por competencia.

La selección, jerarquización y puesta en diálogo de estos componentes del currículo responden, siempre y en cualquier caso, a ponerlos al servicio de la adquisición de las competencias específicas y generales.

Las palabras del profesor Miguel Álvarez (2020) nos hacen reflexionar en cuanto a la necesidad de

reconocer las pautas culturales, las preocupaciones e intereses de nuestros estudiantes y, al mismo tiempo, construir comunidades creativas que tengan capacidad de autoría curricular. Es decir, que puedan pensar y hacer educación a partir de la realidad y los contextos en que se desarrollan y con pensamiento propio y con capacidad propia de gestión. (Álvarez, 2020, s. p.)

El concepto de autoría curricular presenta con claridad la centralidad de los docentes como profesionales que ponen en interacción los diversos componentes intervinientes en la construcción de la planificación e implementación de los cursos y las actividades: competencias generales y específicas, características y proyectos institucionales, características de aprendizaje de los estudiantes, jerarquización y organización de contenidos de la asignatura, integración de interdisciplinariedad y espacios específicos.

En esa perspectiva, las construcciones didácticas que se generen se sustentarán en el monitoreo y en la retroalimentación permanentes como forma de adecuarlas a la evolución y requerimientos de los procesos de aprendizaje y de enseñanza.

Las metodologías activas, entre otras que los docentes consideren pertinentes, brindan posibilidades para movilizar, involucrar y dar participación al estudiante para que de esta manera atribuya significado a los aprendizajes y a las comprensiones que construye sobre las personas, las sociedades, las culturas y sobre sí mismo, desde el estudio del arte y la comunicación visual.

En tal sentido, se sugiere la implementación de metodologías participativas. Entre otras, se señalan:

- Aprendizaje colaborativo
- Aprendizajes a partir de situaciones auténticas
- Aprendizaje por inducción
- Aprendizaje por indagación
- Aprendizaje basado en proyectos
- Aprendizaje basado en problemas
- Estudio de caso
- Portafolio de evidencias
- Aula invertida
- Aprendizaje a través de lo lúdico y la gamificación
- Experimentación

Las competencias específicas de la asignatura son el elemento cardinal a la hora de la organización didáctica y metodológica en tanto prioriza cuatro dimensiones desde donde se despliegan procesos y habilidades cognitivas y formas de construcción de conocimiento y comprensión desde el arte y la comunicación visual:

- percibir y comprender la cultura visual para comunicarse;
- representar y crear producciones visuales y audiovisuales en diálogo con la cultura visual;
- valorar y apreciar sensiblemente la cultura visual;
- evaluar procesos y producciones visuales propios y de otros.

Desde esta perspectiva, los procesos establecidos en las competencias específicas de esta disciplina serán estructurantes del tipo de experiencias de enseñanza y de aprendizaje que enmarcan el desarrollo de las competencias establecidas.

El desarrollo de las competencias específicas se irá concretando desde las vivencias de los estudiantes en el plano personal, social y cultural y desde experiencias estéticas en forma gradual. Así mismo, el vínculo con los referentes artísticos, tanto locales como universales, permitirá vivenciar e introducirse en los modos de construcción y participación social y cultural.

En concordancia con Valle y Manso (2013), recomendamos considerar:

- la motivación e intereses de los estudiantes como disparador o punto de partida posibles;
- que los desempeños y desafíos surjan del acuerdo con los estudiantes y en relación con el mundo real;
- que los resultados impliquen caminos y productos variados desde la exploración y la incertidumbre;
- la evaluación sistemática del proceso de los desempeños, que ayude a crecer y mejorar en los aprendizajes.

En este enfoque por competencias, los contenidos de la unidad curricular dejan de ocupar el rol protagónico en el ordenamiento de secuencias de propuestas de aprendizajes para pasar a ser componentes que viabilizan en forma dinámica el desarrollo de procesos, destrezas y habilidades que van desarrollando las competencias.

En tal sentido, es posible establecer los contenidos a trabajar a lo largo del tramo y de los grados, pero no es posible establecer a priori qué contenidos se seleccionarán en cada situación de enseñanza, con qué grado de profundidad se desarrollarán los contenidos que se aborden, ni qué secuenciacines resultan pertinentes y necesarias en cada caso.

Esto puede significar, por ejemplo, que en algunas de las actividades iniciales de 7.^{mo} grado sea adecuado y necesario trabajar temáticas que habitualmente eran postergadas a cursos superiores, en consideración de la relación grado de dificultad temático/grado de desarrollo cognitivo de los estudiantes.

El enfoque metodológico del trabajo por competencias pone énfasis en la consideración de experiencias situadas, problemáticas o desafíos que en sí mismos involucren contenidos diversos en diálogo con los proyectos institucionales.

Por ende, la evaluación no se centrará en la identificación de grados de adquisición de contenidos, sino en los tipos de operatorias y comprensiones que despliegan los estudiantes en la

unidad curricular en relación con los procesos que establecen los desempeños en el grado de adquisición de las competencias.

Estos encuadres metodológicos, más allá de las planificaciones estratégicas de dispositivos que en cada instancia elaboren los docentes, establecen referencias didácticas que deberán considerarse para el desarrollo y evaluación de los aprendizajes.

Orientaciones de evaluación

De la medición del rendimiento académico a la interpretación de un proceso de aprendizaje.

Hernández, 2000

De acuerdo con el planteo de Hernández (2000), entendemos la evaluación como un componente central, estructurante y complejo de la propuesta didáctica en la asignatura Comunicación Visual.

Evaluamos para conocer, para comprender, analizar, valorar y reformular metas. Concebimos a la evaluación como un acto de aprendizaje, por tanto es sustancial el lugar activo de los diversos actores educativos en la evaluación.

Evaluaremos, junto con los estudiantes, los cambios que se van operando en los procesos de trabajo, en las ideas, en las concepciones y en las comprensiones que traen sobre el arte y la comunicación visual. Para ello es necesario conocer desde dónde parte cada uno en cada experiencia. «Creo que es más probable promover procesos educativos si se obtiene información que haga una referencia especial al individuo y al contexto en que actúa» (Eisner, 2002, p. 233).

La dimensión cualitativa de la evaluación es relevante en el área artística porque es propia de los procesos que allí se despliegan y que se construyen sobre el análisis, el monitoreo y la valoración crítica de exploraciones, estudios y alternativas visuales.

La evaluación acompaña en forma constante los procesos de ideación, creación, elaboración y comunicación en la visualidad, aunque con grados variables de intencionalidad y consciencia. Uno de los propósitos centrales de esta asignatura, y de hecho presente en las competencias específicas que la orientan, es el desarrollo de la evaluación como desempeño integrado a los procesos cognitivos propios de este espacio académico.

La evaluación del docente (heteroevaluación) constituirá un andamiaje constante que brinde información y permita monitorear avances, dificultades y reformulaciones de los procesos de los estudiantes.

La evaluación de los estudiantes durante y sobre sus procesos y resultados (autoevaluación), integrada a sus desempeños, se constituye en una estrategia de aprendizaje y, por supuesto, en un componente propio de los procesos de creación.

Evaluar con otros (las producciones ajenas y recibir apreciaciones sobre las producciones propias), lo que denominamos coevaluación, es otra de las dimensiones relevantes para consoli-

dar la construcción de este desempeño que en sí mismo implica atención, respeto, fundamentos y empatía para construir comprensión a partir del trabajo de otros y para comprender el trabajo propio desde los aportes de los demás.

Llevar adelante este enfoque de evaluación continua, formativa y cualitativa no es una novedad para los docentes de esta asignatura, y por tanto es sabido que requiere de organizaciones didácticas que lo hagan posible y que lo integren a los procesos de trabajo desde el comienzo.

Consideraciones para la integración didáctica de estas perspectiva de evaluación

Determinación de criterios de evaluación

Como hemos mencionado, las competencias generales y específicas orientarán la determinación de los criterios de evaluación que se considerarán a lo largo del curso, así como en las etapas de trabajo que lo constituyen.

Este aspecto resulta sustancial en la propuesta de la EBI en tanto la organización didáctica de la evaluación se realizará en torno a la identificación de los desempeños que despliegan los estudiantes en la asignatura, más allá de atender qué contenidos están involucrados.

A la hora de analizar los desempeños de los estudiantes, puede resultar útil la confección de rúbricas, tablas de cotejo, entre otras herramientas para la evaluación. No obstante, más allá de qué herramientas de evaluación se utilicen, lo importante es que el docente visualice con claridad el escenario desde el que se parte con relación a los desempeños en las competencias de la asignatura, que se establezcan los criterios que correspondan en las diversas instancias de las actividades y del curso y que en cada caso se generen situaciones adecuadas para identificar y analizar esos desempeños y su desarrollo, tanto por los docentes como por los estudiantes, en forma compartida y tutorada.

Determinación de instrumentos, momentos y evaluadores

Los dispositivos didácticos que desarrollen los docentes incorporarán los diversos instrumentos (actividades) a través de los cuales se monitorea la construcción de aprendizajes, en consideración de los momentos en los que resulte oportuno recoger insumos, analizar y reorientar los procesos en atención a miradas y aportes de diversos evaluadores.

En relación con los instrumentos de evaluación, hacemos referencia a aquellas actividades o desempeños que pondrán en juego los estudiantes en las propuestas y proyectos de trabajo de los cursos y que desarrollarán, a la vez que permitirán identificar y evaluar, las competencias involucradas en cada caso. Al respecto, en consonancia con el planteo de Gardner (2000), cabe enumerar, entre otras, las siguientes actividades:

- exploraciones y producciones gráfico plásticas, bi- y tridimensionales en diversas técnicas y medios propios del trabajo en el arte y la comunicación visual;

- desarrollo de etapas de procesos de creación;
- portafolios;
- explicación y análisis de obras del arte, el diseño y la comunicación visual propias y ajenas;
- preparación y realización de presentaciones y defensas orales de trabajos individuales y en grupos, así como de obras y proyectos propios y ajenos;
- participación en debates sobre temáticas relativas al arte y la comunicación visual, vinculadas a los proyectos de trabajo que se desarrollen en los cursos;
- creación y críticas de obras de arte y de producciones propias y de compañeros;
- participación sincrónica o asincrónica en plataforma CREA.

Estas y otras actividades serán incorporadas en forma coherente y pertinente con los procesos de trabajo que se desarrollen y no deben constituirse en instancias de evaluación en sí mismas que se presenten en forma aislada y ajena a los recorridos mencionados.

Los estudiantes en la construcción de la evaluación

La oportunidad de detenerse y evaluar, de comentar y justificar, de valorar y planificar futuros trabajos puede ser una poderosa fuente de aprendizaje en las clases de artes plásticas. (...) Cuando los estudiantes intervienen en el proceso, la oportunidad de evaluar se convierte en un medio para promover su propia educación. (Eisner, 2002, p. 237)

Entender la evaluación como un elemento que participa en forma integrada y continua en los dispositivos didácticos implica un involucramiento activo de los estudiantes en los procesos de análisis y valoración crítica de los aprendizajes. En tal sentido, enfatizamos la importancia de desarrollar los procesos de evaluación como estrategia de aprendizaje que acompaña los procesos de creación y producción artística, así como en las instancias de apreciación y comprensión del arte en el plano sensible, cultural y social.

Por tanto, la implementación de las actividades mencionadas, entre otras y muy especialmente el énfasis didáctico puesto en la participación reflexiva y crítica de los estudiantes, implica preparar el entorno (Gardner, 2002) para que la evaluación formativa y cualitativa esté integrada en forma natural a los procesos de trabajo.

Recopilación de registros y devoluciones

La evaluación entendida como parte intrínseca de la enseñanza y de los aprendizajes requiere del registro de los diversos modos de su participación constante en esos procesos, lo que permite interactuar con los aportes y devoluciones que generen los diversos actores intervinientes en los procesos de evaluación.

Por lo tanto, es necesario que los estudiantes lleven adelante cuadernos de ruta o bitácoras de procesos, análisis, deliberaciones, evaluaciones, etcétera, para realizar esos registros. Estos cuadernos de ruta pueden ser en formato papel, electrónico o mixto.

El portafolio

La utilización del portafolio es una modalidad de evaluación deudora del campo del arte. (...) Podríamos definir al portafolio como un contenedor de diferentes clases de documentos (notas personales, experiencias de clase, trabajos puntuales, controles de aprendizaje, conexiones con otros temas fuera de la escuela, representaciones visuales...) que proporciona evidencias del conocimiento que se ha ido construyendo, las estrategias utilizadas para aprender y la disposición para seguir aprendiendo de quien lo elabora.

En este sentido, un portafolio es algo más que una recopilación de trabajos o materiales metidos en una carpeta, o los apuntes y notas tomadas en clase pasadas en limpio, o una colección de recuerdos de clase pegadas en un álbum.

En definitiva, lo que caracteriza el portafolio como modalidad de evaluación no es tanto su formato físico (...) como la concepción de la enseñanza y el aprendizaje que está mediando. Lo que en definitiva lo particulariza es el proceso constante de reflexión, de contraste entre las finalidades educativas y las actividades realizadas para su consecución, la manera de cada estudiante de explicar su propio proceso de aprendizaje, cómo dialoga con los problemas y temas del curso y los momentos clave en los que el estudiante considera (y plantea que el grupo y el profesor lo contraste) en qué medida ha superado o localizado un problema que le dificulta o le permite seguir aprendiendo. (Hernández, 2010, pp. 208-209)

Entendemos que el portafolio es un instrumento valioso y coherente con el enfoque formativo de la asignatura, permite que los estudiantes recopilen, analicen, seleccionen y presenten sus aprendizajes. En esa perspectiva se enfatizan los procesos reflexivos y críticos, así como la participación activa de los estudiantes en sus aprendizajes.

Ratificamos la pertinencia de este instrumento de evaluación, ya sea para la presentación de los aprendizajes del grado y del tramo como para la utilización de portafolios temáticos o por proyectos de trabajo.

En el caso de los portafolios, así como de los cuadernos de ruta, es posible que su realización sea en formato físico, digital o mixto, y se recomienda la utilización de herramientas electrónicas disponibles en la plataforma crea para su implementación.

El siguiente cuadro presenta la interrelación entre algunos componentes curriculares de la transformación educativa.

Dominios	Competencias generales- MCN	Competencias específicas Arte con Énfasis en Plástica		CONTENIDOS
PENSAMIENTO Y COMUNICACIÓN	1-COMUNICACIÓN	PERCIBE Y COMPRENDE LA CULTURA VISUAL PARA COMUNICARSE	Esta competencia implica comprender, interpretar y reflexionar sobre la cultura visual y sus manifestaciones en diversos contextos sociohistóricos.	<p>Del espacio Creativo- Artístico y de la disciplina Comunicación Visual en el tramo 5, grados 7.º y 8.º</p> 
	2- PENSAMIENTO CREATIVO			
	3- PENSAMIENTO CRÍTICO	REPRESENTA Y CREA PRODUCCIONES VISUALES Y AUDIOVISUALES EN DIÁLOGO CON LA CULTURA VISUAL	Implica experimentar y manipular técnicas y recursos tanto materiales como digitales, para comunicarse en forma fluida y efectiva ante diferentes interlocutores, lenguajes y contextos.	
	4-PENSAMIENTO CIENTÍFICO	VALORA Y APRECIA SENSIBLEMENTE LA CULTURA VISUAL	Está relacionada con la capacidad estética y la apropiación del entorno visual, con la toma de conciencia patrimonial y las producciones populares y contemporáneas.	
	5-PENSAMIENTO COMPUTACIONAL			
	6-METACOGNITIVA			
RELACIONAMIENTO Y ACCIÓN	7-INTRAPERSONAL	EVALÚA PROCESOS Y PRODUCCIONES HEURÍSTICOS PROPIOS	Se refiere a la apropiación de los procesos heurísticos y la autoevaluación de los recorridos personales y sociales en el arte y la comunicación visual.	
	8-INICIATIVA Y ORIENTACIÓN A LA ACCIÓN			
	9- RELACIONAMIENTO CON OTROS	Se refiere a la apropiación de los procesos heurísticos y la autoevaluación de los recorridos personales y sociales en el arte y la comunicación visual.		
	10- CIUDADANIA			

En la columna 1 y 2 se nombran los dos dominios que contienen las diez competencias generales del MCN y en forma correlativa en la columna 3, 4 y 5 las cuatro competencias específicas de la disciplina Comunicación Visual en relación con los contenidos estructurantes del espacio Creativo-Artístico y los contenidos específicos de 7.º grado.

Bibliografía sugerida para este tramo

- Ander-Egg, E. (1999). *El Taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires.
- Aparici, R., García Matilla, A., Fernández Baena, J. y Osuna Acedo, S. (2012). *La imagen. Análisis y representación de la realidad*. Gedisa.
- Arnheim, R. (1993). Consideraciones sobre la educación artística. En R. Arnheim. *Arte y percepción visual*. Paidós.
- Bachelard, G. (1994). *La poética del espacio*. Fondo de Cultura Económica.
- Battezzati, M. A. (1999). *Joaquín Torres García. La trama y los signos*. Impresora Gordon.
- Bonnici, P. y Proud, L. (1998). *Diseño con fotografías*. Mc Graw-Hill.
- Bonsiepe, G. (1985). *El diseño de la periferia*. Gili.
- Bonsiepe, G. (1999). *Del objeto a la interfase. Mutaciones del diseño*. Infinito.
- Ching, F. (1998). *Arquitectura. Forma, espacio y orden*. Gili.
- Ching, F. y Juroszek, S. (1999). *Dibujo y proyecto*. Gili.
- Costa, J. y Molles, A. (1999). *Publicidad y diseño*. Infinito.
- Cracco, P. (2000). *Sustrato racional de la representación del espacio. Tomo 1*. Hemisferio Sur.
- Doczy, G. (1996). *El poder de los límites*. Latín Gráfica.
- Dondis, D. (1994). *La sintaxis de la imagen*. Gili.
- Eco, U. (1994). *La estructura ausente*. Lumen.
- Eco, U. (1994). *Signo*. Grupo Editor Quinto Centenario.
- Eisner, E. (1990). *El ojo ilustrado*. Paidós.
- Eisner, E. (2002). *La escuela que necesitamos*. Amorrortu.
- Ferres, J. (1994). *Video y educación*. Paidós.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Frascara, J. (1999). *El poder de la imagen. Reflexiones sobre comunicación visual*. Infinito.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós.
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Paidós.
- Gombrich, E. (1979). El sentido del orden. En E. Gombrich. *Arte e ilusión*.
- Hernández, F. (2011). Recorte de la conferencia *Pedagogía de la Cultura Visual: expandir el saber a partir de crear relaciones*. <https://www.youtube.com/watch?v=8P27eEmf1fg>
- Hernández, F. (supervisor responsable). (2001). *Guías didácticas praxis*. Cispraxis.
- Itten, J. (1975). *Arte del color*. Sipe.
- Mayer, M. (1991). *Procesos elementales de configuración y proyección. Tomo 1. Dibujo de objetos. Dibujo de modelos y copia de museo. Estudios de naturaleza*. Escuela de Artes aplicadas de Basilea.

- Mayer, M. (1991). *Procesos elementales de configuración y proyección. Tomo 2. Dibujo de memoria. Dibujo técnico. Perspectiva. Escritura.* Escuela de Artes aplicadas de Basilea.
- Mayer, M. (1991). *Procesos elementales de configuración y proyección. Tomo 3. Estudio de materiales.* Escuela de Artes Aplicadas de Basilea.
- Mayer, M. (1991). *Procesos elementales de configuración y proyección. Tomo 4. Color. Ejercicios gráficos. Configuración espacial.* Escuela de Artes aplicadas de Basilea.
- Moya, J. y Valle, J. (2020). *La reforma del currículo escolar: ideas y propuestas.* Anele-Rede.
- Munari, B. (1985). *Diseño y comunicación visual. Contribución a una metodología didáctica.* Gili.
- Pérez Tornero, J. M. (comp.). (2000). *Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica.* Paidós.
- Pipes, A. (1989). *El diseño tridimensional. Del boceto a la pantalla.* Gili.
- Prieto, D. (1999). *La comunicación en la educación.* Ciccus.
- Puig, C. (1996). *Lexicográfico. Diccionario de producción gráfica.* Colihue.
- Romero, E. (1980). *Tratado de dibujo técnico. Tomo 2. Axonometría.* Iudep.
- Romero, E. (1980). *Tratado de dibujo técnico. Tomo 3. Perspectiva Real.* Iudep.
- Romero, E. (1982). *Tratado de dibujo técnico. Tomo 1. Proyecciones ortogonales.* Ediciones Básicas.
- Sanz, E. (1995). *Dibujo técnico (2.ª ed.).* Akal.
- Schoeser, M. (1995). *Diseño textil internacional.* Gili.
- Silverman, M. (1998). *Aprendizaje Activo.* Troquel.
- Valles, J. y Roser, C. (2017). *Competencias artísticas en Primaria.* Graó.
- Wong, W. (1999). *Fundamentos del diseño bi- y tridimensional.* Gili.
- Wong, W. (1999). *Principios de diseño en color.* Gili.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. (14 de noviembre de 2020). Ciclo virtual *Educación en la (nueva) normalidad*
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Paidós.
- Giraldez, A. (2007). *Competencia cultural y artística*. Alianza Editorial.
- Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Octaedro.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.
- Ordine, N., y Flexner, A. (2017). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Acanalado.
- Romero Galván, E. y Labús, C. (2020). Tendiendo puentes entre las neurociencias y la literatura. *La didáctica de la literatura en el debate actual: aportes y desafíos*, 1(1).
<https://ojs.cfe.edu.uy/index.php/DLAyD>
- Valle, J. y Manso, J. (2013). *Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea*. Ministerio de Educación.

El uso de un lenguaje que no discrimine ni marque diferencias entre hombres y mujeres es de importancia para el equipo coordinador del diseño de este material. En tal sentido, y con el fin de evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar en español el recurso o/a para marcar la referencia a ambos sexos, se ha optado por emplear el masculino genérico, especificando que todas las menciones en este texto representan siempre a hombres y mujeres (Resolución n.º 3628/021, Acta n.º 43, Exp. 2022-25-1-000353 del 8 de diciembre de 2021).