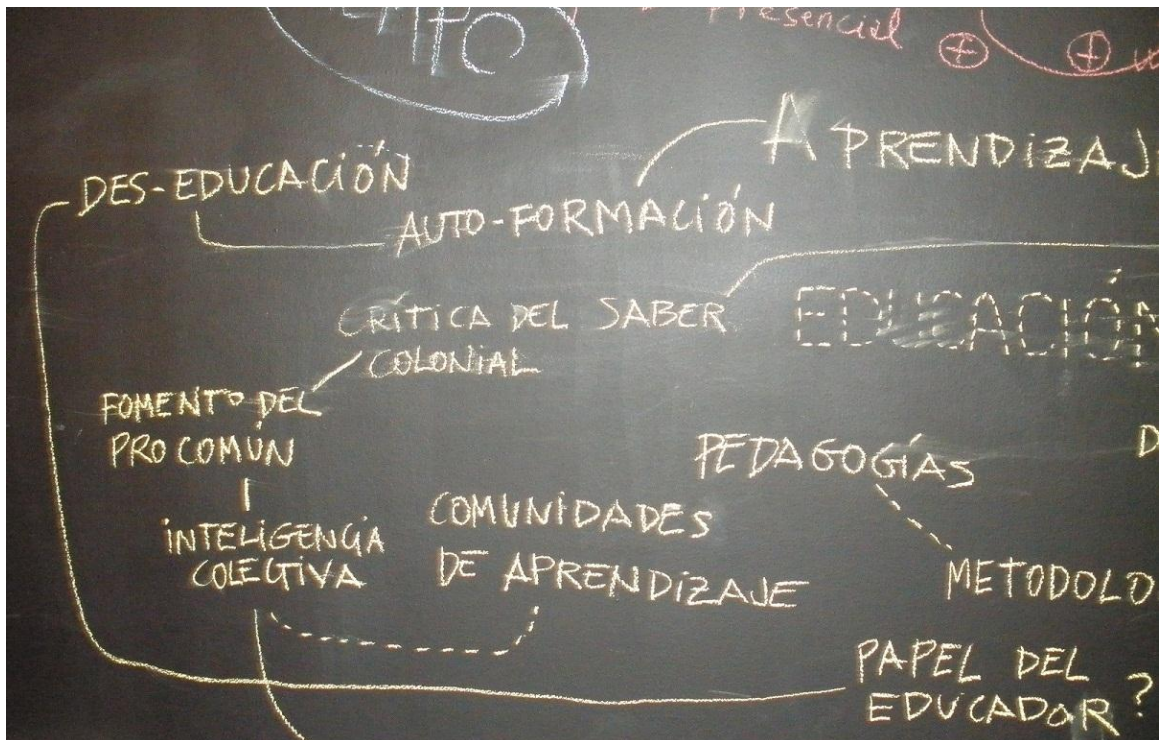


MASTER ARTES VISUALES Y EDUCACIÓN: UN ENFOQUE CONSTRUCCIONISTA

Guía para la realización del trabajo final de master



Aida Sánchez de Serdio Martín

Con la colaboración de Fernando Hernández Hernández, José María Barragán Rodríguez Carla Padró Puig y Fernando Herraiz García

MASTER ARTES VISUALES Y EDUCACIÓN: UN ENFOQUE CONSTRUCCIONISTA

Guía para la realización del trabajo final de master

Índice de contenidos

1. Presentación	5
2. Aspectos generales del trabajo final de master	6
2.1. La naturaleza constructorista del trabajo final de master	6
2.2. Qué es el trabajo final de master	6
2.3. Ámbitos de estudio e intervención	7
2.4. La relación tutorial	8
3. El desarrollo del trabajo final de master con carácter investigador	9
3.1. El tema de interés como punto de partida: el viaje hacia el objeto de estudio	9
3.2. Concretar desde dónde miramos: la perspectiva	9
3.3. Hacernos preguntas: el problema de investigación	10
3.4. Prever qué necesitamos hacer para darles respuesta: en busca de la metodología	10
3.5. Buscar otros estudios e investigaciones: los referentes	11
3.6. Las fases del proceso de investigación	12
3.7. Metodologías	13
4. El desarrollo del trabajo final de master con carácter profesionalizante	14
4.1. La motivación inicial: el tema o contexto de interés	14
4.2. Trabajar en relación (1): la exploración del contexto	14
4.3. Aprender de los demás (1): la búsqueda de proyectos similares	15
4.4. Aprender de los demás (2): la búsqueda de referentes conceptuales y teóricos	15
4.5. Planificar: el diseño del proyecto	16
4.6. Trabajar en relación (2): desarrollo del proyecto	17
4.7. El retorno reflexivo: la evaluación	17
5. Ética de investigación e intervención	18

6. El proceso de escritura y la construcción del informe del trabajo final de master	19
6.1. Aspectos generales sobre el proceso de escritura del trabajo final de master	19
6.1.1. El proceso de escritura	19
6.1.2. Uso de referencias y citas	19
6.1.3. Uso de elementos visuales	19
6.2. Los elementos básicos del informe del trabajo final de master con carácter investigador	21
6.3. Los elementos básicos del informe del trabajo final de master con carácter profesionalizante	21
7. Criterios de evaluación del trabajo final de master	24
7.1. Criterios de evaluación del trabajo final de master con carácter de investigación	23
7.1.2. Relación con los referentes y problemas teóricos	23
7.1.3. Metodología de investigación	23
7.1.4. Posición del sujeto investigador	23
7.1.5. Modo discursivo o forma de materialización	24
7.2. Criterios de evaluación del trabajo final de master con carácter profesionalizante	24
7.2.1. Complejidad del análisis del contexto y coherencia de la propuesta con dicho análisis	24
7.2.2. Relación con otros proyectos y con referentes y problemas teóricos	24
7.2.3. Complejidad y coherencia interna de la propuesta de intervención elaborada	25
7.2.4. Desarrollo del proyecto	25
7.2.5. Posición del sujeto	25
7.2.6. Elaboración de la memoria de intervención	26
7.2.7. Evaluación por parte de los responsables en el contexto de intervención	26
8. Extensión y requisitos formales	27
9. Bibliografía sobre investigación y diseño de proyectos educativos (ordenada por temas)	28
9.1. Perspectivas y problemáticas de la investigación en humanidades y ciencias sociales	28
9.2. Metodología narrativa	28
9.3. Metodología fenomenológica y hermenéutica	29
9.4. Metodología etnográfica	29
9.5. Metodología autoetnográfica y narrativas personales	30
9.6. Metodologías visuales	31
9.7. Metodología performativa	32

9.8. Metodología biográfica e historias de vida	33
9.9. Perspectivas de investigación de las Ciencias Humanas y Sociales para la práctica educativa	34
9.10. Perspectivas de investigación basadas en las artes (Arts Based —Educational— Research)	35
9.11. Análisis y diseño de proyectos educativos	36
10. Anexos	37
10.1. Formulario de evaluación por parte de la persona responsable en el contexto de intervención	37
10.2. Documentos de autorización para la utilización de datos y acuerdos de confidencialidad	39

1. Presentación

Esta guía¹ ha sido elaborada a partir del trabajo del equipo docente del master “Artes visuales y educación: un enfoque constructorista” y como objetivo ofrecer un apoyo en la realización del trabajo final de master (en adelante TFM), así como establecer unos criterios académicos para el mismo. Constituye una orientación general que establece una base de trabajo útil, pero el proceso de cada estudiante necesariamente se concreta mediante la relación tutorial.

En los siguientes apartados se tratan diversos aspectos relevantes para la realización del TFM en todas sus fases. Las cuestiones relativas al proceso de investigación se mencionan aquí en forma de recordatorio y en relación con la elaboración/escritura del trabajo propiamente dicho. Se entiende que los modos de investigación pueden ser diversos según el tipo de proyecto planteado, y que dichas problemáticas han sido tratadas en los distintos módulos del master.

¹ La elaboración de esta guía forma parte del Trabajo de Indagació, Grup d'Innovació Docent per afavorir la Indagació. Grupo consolidado por la Universitat de Barcelona 2010GIDC-UB/12

2. Aspectos generales del trabajo final de master

2.1. La naturaleza constructora del trabajo final de master

Los temas y enfoques del TFM pueden ser diversos pero todos ellos comparten una aproximación constructora sobre el conocimiento. El enfoque constructora es una rúbrica (rótulo) para un mosaico de fundamentaciones y significados teóricos, metodológicos y empíricos compartidos. Es, además, una forma específica de ver y cuestionar el mundo social: un vocabulario, un idioma, un lenguaje de interpretación que pone de manifiesto los contornos dinámicos de la realidad social y los procesos mediante los que la realidad social se configura y se le asigna sentido. Es una forma de ver que asume que el mundo en el que vivimos y el lugar que ocupamos no están simple y evidentemente "ahí" para los participantes, sino que los participantes construyen el mundo y sus elementos constituyentes cada día de la vida. Es más, se trata de un enfoque que cuestiona la naturalización de las formas establecidas de producción de conocimiento y de las relaciones de poder que las sustentan.

Es una forma de estar en y concebir el mundo basada en una ontología desde la que nos preguntamos: ¿Cuál es la forma y la naturaleza de la realidad? ¿Qué es lo que existe que pueda ser conocido? ¿Cómo existe lo que puede ser conocido? Es una forma de posicionarse en y estudiar el mundo, basada en una epistemología desde la que nos preguntamos: ¿Cuál es la naturaleza de la relación entre el conocedor, o el que podría conocer, y lo que puede ser conocido? Es una forma de acercarse a lo que se pretende estudiar, basada en una metodología desde la que nos preguntamos: ¿Cómo puede el investigador proceder a descubrir, explorar lo que cree que puede ser estudiado?

2.2. Qué es el trabajo final de master

El TFM os ofrece la posibilidad de explorar un objeto de investigación, o de intervenir en relación con algún tema o contexto que hayan emergido a lo largo de los módulos y/o en relación con anteriores trabajos realizados para el curso. Así pues, los trabajos pueden ser de dos tipos:

- 1) centrados en el desarrollo de un campo de estudio e investigación mediante aportes teóricos y conceptuales, que pueden tener un desarrollo empírico (opción investigadora); o
- 2) vinculados a una situación de intervención sobre la cual se elaboran reflexiones informadas teórica y conceptualmente (opción profesionalizante).

Sin embargo, dado el perfil del master y de su alumnado, pueden darse trabajos que aúnen características de ambos. De hecho desde el master consideramos que no es posible investigar sin relacionarse con algún objeto o contexto específico, y no es posible intervenir profesionalmente en el ámbito educativo sin una perspectiva informada teórica y metodológicamente. Por lo

tanto, la separación entre TFM investigador y profesionalizante que encontraréis en esta guía se plantea sólo con fines clarificadores y nunca limitadores (además, veréis que ambas tipologías de TFM comparten multitud de aspectos).

En ningún caso el TFM consiste en un trabajo de recopilación de fuentes, meramente descriptivo o de divagación personal, sino que debe cumplir unos criterios académicos y profesionales.

El TFM de carácter investigador:

- 1) sitúa un objeto de estudio propio y relativamente diferencial respecto a otros estudios precedentes;
- 2) elabora una perspectiva conceptual y teórica respecto al mismo;
- 3) emplea determinada metodología para su abordaje; y
- 4) da cuenta de las conclusiones o aprendizajes producidos a lo largo del proceso de manera que contribuyan al campo de estudio en que se sitúa.

El TFM de carácter profesionalizante:

- 1) explora un contexto de intervención para el desarrollo de un proyecto;
- 2) elabora una perspectiva conceptual y teórica para diseñar una propuesta de intervención sobre la práctica;
- 3) desarrolla la intervención en diálogo flexible con las necesidades del contexto;
- 4) establece criterios de evaluación compartidos para valorar la intervención;
- y
- 5) hace público tanto el proceso como sus resultados de manera que pase a formar parte del debate colectivo.

Finalmente, el TFM puede ser, para aquellos/as que deseéis continuar vuestros estudios en un doctorado, una forma de avanzar en la definición del proyecto de tesis.

2.3. Ámbitos de estudio e intervención

De nuevo, el perfil del master y de su alumnado, así como del campo de estudio, os permite considerar un abanico amplio de temas y contextos en relación con los cuales trabajar. Sin embargo, en tanto que el curso posee una orientación y unos perfiles determinados, es necesario tener en cuenta que las temáticas y perspectivas tratadas en el curso definen las líneas de investigación a desarrollar. Dentro de dichas líneas, las concreciones pueden ser múltiples, dependiendo de vuestros intereses. En cualquier caso, sería importante, para que el proceso sea efectivo, que se acogieran a alguna línea de las que sigue el profesorado del programa y que se evidencian en sus seminarios.

Además de un ámbito temático, el TFM con carácter investigador precisa de un objeto de estudio, que puede ser de naturaleza muy variada: artefactos e la cultura visual, procesos educativos que se dan en contextos específicos,

procesos de visualidad, la propia experiencia, etc. Por su parte, el TFM profesionalizante suele desarrollarse en un contexto de intervención específico, relacionado con el tema escogido, el cual se enmarca en los debates mantenidos durante el curso.

2.4. La relación tutorial

La realización del TFM cuenta con un acompañamiento tutorial. La distribución de tutores responde a la adecuación de la temática o la metodología al perfil del equipo tutorial. Por lo tanto, en la medida que vuestras propuestas de TFM se relacionen con las líneas de trabajo del master la relación tutorial será más fructífera.

Las tutorías del TFM os facilitan una orientación y una instancia de diálogo sobre vuestro trabajo, pero los tutores no son en ningún caso responsables de vuestras tareas (definición del tema y del proyecto, búsqueda bibliográfica, interpretación de los materiales, intervención en el contexto, etc.). Asimismo sois responsables de acudir a las tutorías y de realizar las tareas que se pacten en cada momento del proceso tutorial.

3. El desarrollo del trabajo final de master con carácter investigador

Seguidamente se especifican las características específicas principales del desarrollo del TFM de carácter investigador.

3.1. El tema de interés como punto de partida: el viaje hacia el objeto de estudio

Esta es una cuestión clásica en investigación que requiere una discusión específica para cada caso, pero que aquí intentaremos situar brevemente. Es frecuente empezar un proceso de indagación a partir del interés por un tema o un campo amplio. Frases como “me interesa la educación en los museos”, “quiero estudiar el cine de Haneke”, o “me sería útil repensar mi experiencia como educadora” son ejemplos de este tipo de punto de partida. A partir de aquí es necesario transformar este interés inicial en un problema de investigación.

Normalmente los temas iniciales que se nos ocurren suelen ser demasiado amplios para poder ser abordados mediante una investigación. Debemos concretar gradualmente qué aspectos de nuestro tema general nos interesan más (y ser capaces de explicar por qué nos interesan más). En este proceso, se limitarán el número de elementos a tener en cuenta, se concretarán los sujetos que intervienen, los contextos, etc., con lo cual estaremos empezando a acercarnos ya a una perspectiva de investigación. Por seguir con los ejemplos anteriores, al estrechar el objeto podrían quedar reformulados como sigue: “me interesa saber cómo se construye la relación entre los educadores de sala y los responsables de los departamentos educativos en los museos”, “quiero estudiar la etapa alemana de Haneke porque creo que hace una crítica social más incisiva”, o “podría focalizar la reflexión en mi construcción como docente-investigadora”.

3.2. Concretar desde dónde miramos: la perspectiva

Sin embargo, acotar nuestro interés no es suficiente para iniciar una investigación, hace falta también construir una perspectiva de estudio. De hecho, dependiendo de desde dónde lo miremos, estaremos construyendo un objeto de estudio diferente. Esto significa situar marcos conceptuales amplios dentro de los cuales nuestro tema de interés cobra un sentido concreto. En el caso del interés por la relación entre los educadores de sala y los responsables de los departamentos educativos que hemos puesto como ejemplo, podríamos optar por abordarlo desde el interaccionismo simbólico, pongamos por caso, de manera que el foco se centraría en las interacciones cotidianas, y en la construcción mediante estas interacciones de significados acerca de las situaciones y contextos compartidos. O bien podríamos considerarlo desde los marcos del análisis del discurso, para los cuales lo que cobra relevancia son los dispositivos de regulación —pero también de resistencia— en relación con los cuales se juegan las relaciones de poder en el marco de las instituciones

culturales. Si tomamos el ejemplo del cine de Haneke, no sería lo mismo considerarlo desde el punto de vista de su recepción por parte de los públicos reales, que como la construcción discursiva de una crítica de la casa burguesa culta austriaca. En el caso de la propia experiencia, existen enfoques específicos (ver apartados 9.2., 9.3., 9.5. y 9.8. de la bibliografía), que a su vez pueden contextualizarse en relación con otros marcos.

3.3. Hacernos preguntas: el problema de investigación

Siempre nos estamos formulando preguntas sobre nuestro objeto de estudio. Cuanto más orientadas y estén y más concretas sean estas preguntas, más nos ayudarán a avanzar en nuestro proceso de investigación. Esta especificidad se logra de manera más fructífera cuando hemos definido una posible perspectiva de estudio, ya que entonces nos es posible, mediante las preguntas, establecer vínculos entre el objeto de estudio y los marcos teóricos dentro de los cuales adquirirá sentido. Asimismo, hay que entender las preguntas como instrumentos de indagación y por consiguiente es recomendable evitar las preguntas retóricas o demasiado amplias. Ejemplos de preguntas iniciales de investigación serían: “¿qué estrategias relacionales usan los educadores de sala en las reuniones con los responsables de los departamentos educativos para hacer valer sus puntos de vista e intereses?” “¿Qué dispositivos emplea el museo para regular las dinámicas que pueden ser desarrolladas en las salas por parte de los visitantes?” O bien, “¿Existe alguna relación entre la adscripción de clase del público del cine de Haneke y su recepción del mismo?” “¿A qué elementos de la cultura de la burguesía culta austriaca apunta críticamente el cine de Haneke?”. O “¿Cómo se ven condicionadas las posibilidades de construirse como docente-investigadora por las representaciones dominantes del profesorado?” “¿Cómo he negociado o contestado dichas representaciones a lo largo de mi trayectoria?

3.4. Prever qué necesitamos hacer para darles respuesta: en busca de la metodología

Este momento de la elaboración de un problema de investigación abre el camino hacia la definición de la metodología. El proceso investigativo tiene una dimensión operativa que es fundamental a la hora de distinguirlo de otros modos de reflexión o escritura como el ensayo, el panfleto, la meditación, etc. Hacer investigación implica someter nuestras intuiciones e interrogantes iniciales a “procedimientos” o “pruebas” de naturaleza diversa dependiendo del tipo de estudio que estemos realizando. En este proceso debe haber una apertura a que el objeto de estudio responda de manera distinta a la esperada, a que nuestras intuiciones se desmientan y nuestros interrogantes se demuestren inadecuados. La actitud de la investigadora o investigador debe ser honesta en el sentido de no intentar imponer las propias expectativas de manera insostenible en los términos de la investigación planteada. Investigar significa aprender y aprender significa cambiar.

A la hora de imaginar cuáles podrían ser nuestras metodologías debe haber una coherencia con la perspectiva escogida y las preguntas planteadas, así

como con la naturaleza del objeto de estudio. Así, dependiendo de nuestras decisiones en relación con dichos aspectos, podemos llegar a la conclusión de que debemos llevar a cabo un trabajo observación sobre el terreno, analizar documentos, llevar a cabo entrevistas, etc. Por ejemplo, si nos interesan las interacciones entre educadores de sala y responsables de departamentos en contexto de negociación, habría que realizar observaciones in situ (en caso de tener acceso) o bien sustituirlas con entrevistas con los sujetos. Si queremos investigar los mecanismos de regulación institucionales en los museos, habrá que considerar el espacio físico arquitectónico y las disposiciones de los objetos, pero también la forma de moverse de los visitantes, los textos producidos por la institución, etc. Si queremos conocer la recepción y construcción de significado de los filmes de Haneke por parte de los públicos, probablemente debemos organizar visionados con dichos espectadores, realizar entrevistas, mantener debates en grupo, etc. En el caso de la crítica a la burguesía culta en Haneke, habría que llevar a cabo un análisis de los filmes y ponerla en relación con otros documentos (otros filmes, novelas, prensa, estudios sociológicos, etc.). En el caso de la propia experiencia como educadora, además de recurrir al recuerdo, sería importante recuperar documentación, registros, etc., o incluso hacer entrevistas a otras personas, para evitar caer en la apología y para poner en relación la propia experiencia con un contexto más amplio.

3.5. Buscar otros estudios e investigaciones: los referentes

Paralelamente a este proceso, hay que realizar una búsqueda de otros estudios que compartan alguna dimensión con el vuestro, ya sea el objeto, la perspectiva o la metodología. Ello no sólo es necesario para definir vuestro proyecto y situaros en relación con el campo de estudio, sino que os brinda la gran ventaja de ayudaros a evitar descubrir la rueda nuevamente. Aquí tendríais que tener en cuenta cómo aquello que estáis investigando es significativo para vosotros y en qué términos. Quizás estéis adoptando una perspectiva interaccionista simbólica en el estudio de los museos y educación porque os ayuda reflexionar sobre “algo vivido” en la construcción de relaciones entre y con visitantes; o quizás estudiar el cine de Haneke desde la recepción os ayuda a re-situaros como “espectadores”. En el caso de la reflexión sobre la propia experiencia, esta relación es más evidente.

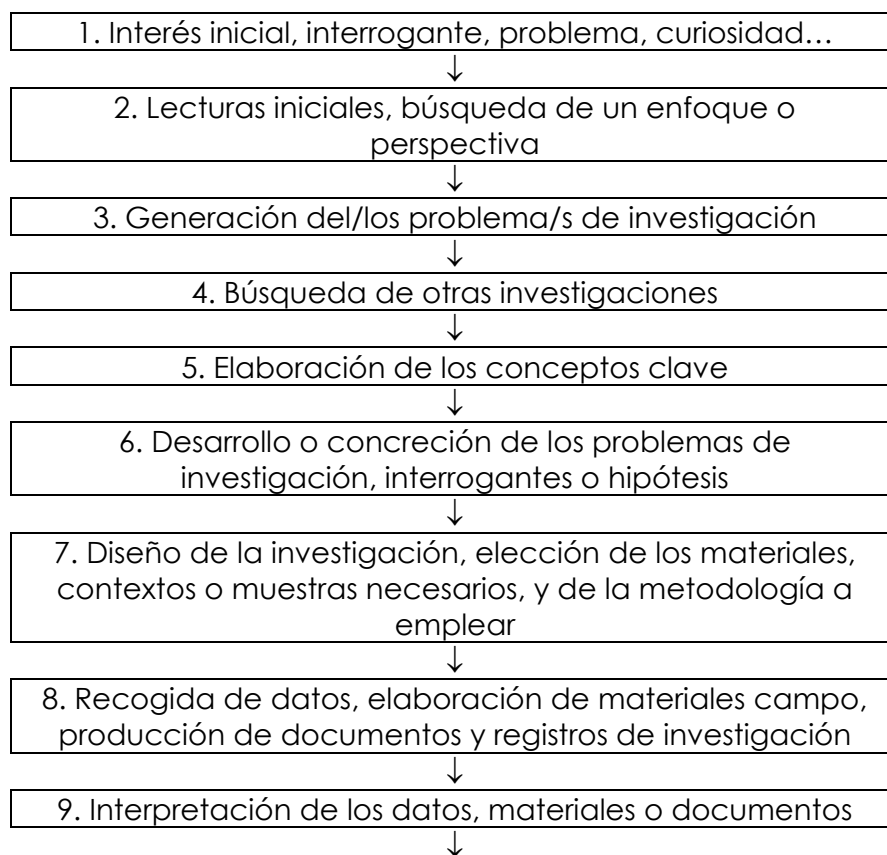
La búsqueda de referentes forma parte en sí misma del proceso de investigación, y es importante aprender a realizar búsquedas y a valorar la pertinencia de los referentes encontrados. A menudo se espera que el profesorado sea el proveedor principal de la bibliografía e información inicial de la investigadora o investigador, pero hay que tener en cuenta no sólo lo que acabamos de mencionar acerca de la naturaleza integral de la búsqueda bibliográfica respecto al proceso de investigación, sino también que el profesorado no es una base de datos exhaustiva sobre cualquier tema. Cuando se presenta una propuesta de investigación al tutor o tutora, ésta debería ir ya acompañada por una selección bibliográfica y/o por un conjunto de referentes de proyectos relativo al problema de estudio o al proyecto de intervención planteado.

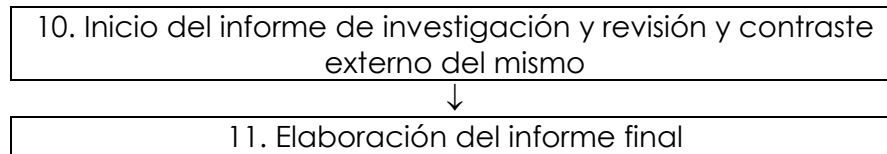
Por lo demás, la búsqueda puede iniciarse explorando a fondo el programa de los diversos módulos del master. A menudo contienen bibliografía complementaria que podéis consultar y relacionar entre sí, o durante los seminarios se han comentado proyectos u objetos de estudio que pueden ser de vuestro interés. Otra vía para la construcción de un marco de lecturas consiste en identificar referencias relevantes en los textos que consultáis: menciones a otros estudios o proyectos de intervención, marcos teóricos empleados por otros autores y autoras, listados bibliográficos finales. Finalmente, por supuesto, está la búsqueda mediante palabras clave en bibliotecas físicas y virtuales, en bases de datos, o incluso en librerías virtuales.

Para la selección de los referentes que pueden seros realmente útiles, conviene desarrollar una cierta habilidad para interpretar los “abstracts”, índices y capítulos de introducción, a partir de los cuales podéis tomar una decisión inicial acerca de su relevancia para vuestro estudio o proyecto. Posteriormente se puede llevar a cabo una lectura diagonal de los capítulos considerados clave, que os puede hacer concluir la necesidad de leer el libro o artículo detenidamente.

3.6. Las fases del proceso de investigación

Este apartado requeriría por sí mismo un volumen específico, que los hay (ver apartado de bibliografía), pero baste señalar aquí algunas de las fases comunes a los procesos de indagación en general.





Estas fases son orientativas y dependen de la naturaleza de cada investigación y de la metodología que la guía. Del mismo modo, su sucesión puede variar y, de hecho, a menudo algunas etapas se solapan en el tiempo, o se producen bucles de retorno (por ejemplo, la fase 4 nos puede llevar a replantearnos de nuevo la 3; o la 8 puede suponer una constante redefinición de la 6).

3.7. Metodologías

Como decíamos en el apartado 3.4., vuestros métodos de trabajo pueden ser diversos, y el master invita a explorar esa diversidad en función vuestros intereses de estudio. El objetivo de la metodología es describir y analizar estos métodos, iluminando sus limitaciones y recursos, clarificando sus presuposiciones y consecuencias, relacionando sus potencialidades con la zona crepuscular de las fronteras del conocimiento. La finalidad de la metodología es ayudarnos a entender, en el más amplio de los sentidos posibles, no el producto de la indagación científica, sino el mismo proceso. Para ello utiliza una serie de métodos, que son conjuntos de estrategias (observación, entrevistas,...) utilizadas en investigación para recoger los datos a utilizar como una base para realizar inferencias, interpretaciones, explicaciones y predicciones.

Existe bibliografía específica sobre esta cuestión, y por lo tanto no desarrollaremos aquí las características de cada uno de los métodos de investigación, puesto que nos obligaría a una simplificación contraproducente para la utilidad de la guía. Por consiguiente os remitimos a la selección bibliográfica al respecto que encontraréis en el apartado 9. al final del documento.

4. El desarrollo del trabajo final de master con carácter profesionalizante

Seguidamente se especifican las características específicas principales del TFM de carácter profesionalizante.

4.1. La motivación inicial: el tema o contexto de interés

Como en todo proyecto, ya sea de investigación o de intervención, en este caso el motivo inicial suele ser también el del interés por un tema o un contexto determinados. Esto puede expresarse inicialmente en forma de intenciones, como por ejemplo la voluntad de fomentar la comprensión del arte contemporáneo, o el interés por favorecer la relación entre grupos sociales diversos ya sea por razón de clase, procedencia, identidad sexual, etc. O bien, en el caso de preferencia por un tipo de contextos, nos podemos encontrar con puntos de partida como el interés por intervenir en el espacio urbano, o en instituciones educativas formales, o en entidades no formales, etc.

Esta motivación inicial debe concretarse y especificarse del mismo modo que en el TFM con carácter investigador mediante un gradual refinamiento de la definición tanto del tema como del contexto. Pero en el proyecto de intervención tienen mayor peso, si cabe, las posibilidades reales de entrada y desarrollo de proyecto en un contexto real. Por lo tanto, por mucho que nos interesen un contexto y un tema determinados, si no existen las condiciones efectivas para llevar a cabo un proyecto de intervención es necesario reorientar dichos parámetros, o incluso abandonar la propuesta por completo a la espera de circunstancias más favorables. En el caso de que la intervención fuera imposible, pero el contexto sí fuera mínimamente accesible, una forma de no desperdiciar el tiempo dedicado a los primeros contactos y negociaciones sería intentar desarrollar un proyecto de investigación en lugar de intervención.

4.2. Trabajar en relación (1): la exploración del contexto

Una vez aseguradas las posibilidades de acceso e intervención en un contexto específico, es recomendable no apresurarse a proyectar los propios deseos y planes sobre el mismo, por muy buenas intenciones que se tengan. Una de las habilidades clave que hay que activar en este tipo de intervenciones es la sensibilidad y la percepción atenta de las características propias de un contexto y los agentes que lo pueblan. Es también una de las condiciones para diseñar un proyecto con unas mínimas garantías de éxito o, al menos, de sensatez. Por lo tanto en la primera fase del proyecto, y antes de cualquier tipo de intervención, es imprescindible establecer una relación de diálogo y de análisis con los agentes sobre el terreno (incluso en el caso de que conozcáis de primera mano el contexto, es recomendable que prestéis atención a esta fase con el fin de equilibrar el sesgo y la naturalización que produce la familiaridad). Algunos de los elementos a tener en cuenta en esta fase son los siguientes:

- Detectar qué instituciones, organizaciones o colectivos están activos en el contexto.
- Detectar qué agentes clave actúan en relación con dichas organizaciones o de manera independiente.
- Detectar qué tipo de actividades ya han venido desarrollando estos agentes y organizaciones.
- Detectar qué recursos (económicos, materiales, organizativos, humanos...) existen en el contexto.
- Detectar qué intereses o necesidades existen en el contexto en relación con las organizaciones o agentes detectados.
- Hacer un primer planteamiento de qué tipo de proyecto sería más adecuado llevar a cabo (en cuanto al tema o contenido y en cuanto a la metodología de trabajo propuesta) dado el diagnóstico realizado.

4.3. Aprender de los demás (1): la búsqueda de proyectos similares

Es frecuente que los proyectos de intervención no hagan referencia alguna a otros proyectos previos, o que esta referencia sea sumaria y no problematizada. Con el fin de contribuir a la construcción de una comunidad de práctica y aprendizaje, antes de intervenir o incluso de diseñar un proyecto, es necesario tener en cuenta aquellas iniciativas que se han desarrollado antes que la nuestra. Esto significa ir más allá de constatar o reconocer su existencia: hay que buscar toda la documentación accesible sobre ellas, analizarla y aprender de ella de manera que construyamos sobre sus aciertos y errores, y aprendamos de sus reflexiones. En definitiva, debemos dejarnos interpelar seriamente por los antecedentes de que disponemos.

Los proyectos relevantes para nuestra intervención pueden serlo por muchos motivos, pero podemos situar por lo menos tres: por el tema, por la metodología o por el tipo de contexto. En el primer caso se trata de propuestas con las que compartimos el tema principal (como por ejemplo, la comprensión del arte contemporáneo). En el segundo caso se trata de proyectos que establecen formas operativas parecidas a las que nos planteamos desarrollar, o que trabajan a partir de una modalidad artística similar (por ejemplo, la escritura, o la danza o la producción audiovisual). Finalmente, hablaríamos de otros proyectos hayan intervenido en contextos o situaciones similares al propio (por ejemplo, escuelas, museos, espacio urbano, etc.)

4.4. Aprender de los demás (2): la búsqueda de referentes conceptuales y teóricos

El hecho de que se esté planeando un proyecto de intervención no implica en absoluto que las referencias teóricas sean prescindibles o accesorias. Esta actitud comporta por lo menos dos riesgos: uno epistemológico consistente en la separación de teoría y práctica, y otro pragmático/político que es la

pérdida de elementos fundamentales para dotar de contenido y orientar la intervención en un sentido ideológicamente defendible. En el proyecto de intervención la discusión teórica y conceptual tiene un lugar prominente y dota de coherencia de la intervención al ayudar a definir las formas prácticas de relación con los agentes individuales, colectivos e institucionales durante su desarrollo. Por lo tanto, en este apartado se tendrán en cuenta las indicaciones señaladas en el punto 3.5. de esta guía.

4.5. Planificar: el diseño del proyecto

Una vez explorado el contexto y elaborados los referentes teóricos y prácticos, se está en disposición de iniciar el diseño del proyecto de intervención. Se entiende que este diseño es una estrategia de planificación que tiene por objetivo considerar los diversos elementos que hay que tener en cuenta en la práctica, pero no es una receta que debe seguirse al pie de la letra como si la intervención fuera simplemente una secuencia de procesos técnicos que deben reproducirse para obtener un resultado determinado. Por contrario, como veremos en el siguiente apartado, la calidad de una intervención viene dada por su capacidad de cambiar y adaptarse a aspectos imprevistos o nuevas necesidades que puedan emerger.

Sin embargo, como decíamos, es necesaria una mínima previsión de elementos para la intervención como por ejemplo:

- Donde y cuando: lugares y tiempo (calendario general y cronograma específico de sesiones) en los que se desarrolla el proyecto.
- Agentes implicados (intereses, expectativas...): cuántos y qué agentes están implicados y qué diferentes intereses tienen en relación con el proyecto.
- Interlocutores / destinatarios: a quién interpela o se dirige el proyecto.
- Objetivos: objetivos del proyecto generales y específicos.
- Recursos disponibles (humanos, materiales, económicos...): qué recursos hacen posible el proyecto y de qué diversa naturaleza son.
- Metodología de trabajo: qué procesos de trabajo debe desplegar el proyecto para alcanzar sus objetivos. Qué medios artísticos usa, etc.
- Tiempos / espacios: qué diversas temporalidades y lugares pone en relación el proyecto (esto se refiere también a los diferentes tempos y espacios de acción de los agentes implicados).
- Contextos de intervención (directos e indirectos): en qué contextos se despliegan los efectos del proyecto (pueden ser materiales, pero también institucionales, políticos...).
- Procesos de seguimiento-evaluación: qué formas de seguimiento y/o evaluación incluye el proyecto.
- Formatos de visibilización / modos de representación: de qué maneras se hace visible el proceso y el resultado del proyecto. En qué medida son útiles dichos formatos para todos los agentes participantes.

4.6. Trabajar en relación (2): desarrollo del proyecto

Como decíamos en el punto anterior, el diseño inicial del proyecto no es algo a llevar a cabo de forma inflexible, sino que se trata de un mapa inicial de elementos que ciertamente deberán adaptarse a las necesidades que emerjan durante el desarrollo del proyecto. Por lo tanto, cuando nos hallemos en plena acción es necesario mantener una actitud de observación, escucha, reflexión y renegociación permanente tanto con los agentes participantes como con los aspectos materiales y conceptuales del proyecto. En función de este bucle de replanteamiento permanente seremos capaces de transformar el proyecto inicial manteniendo el rigor y la coherencia necesarios en un trabajo de este tipo. Por supuesto, la relación tutorial es un elemento importante de ayuda en este proceso.

4.7. El retorno reflexivo: la evaluación

Finalmente, un proyecto de intervención debe incluir elementos de evaluación que indiquen el sentido y valor que ha tenido para los participantes y para el contexto en que se ha desarrollado. En el marco del master se entiende que esta evaluación no es sólo sumativa o final sino que se trata de un proceso permanente como el descrito en el punto anterior. Asimismo la evaluación debe tener en cuenta las miradas de todos los agentes implicados, que pueden variar sustancialmente y componer así un cuadro evaluativo complejo y, a veces, incluso discrepante. Esto, lejos de ser un problema, se corresponde con la complejidad de la realidad social en la que se interviene.

Finalmente, la evaluación no puede limitarse a las valoraciones personales o subjetivas de los participantes individuales. Siendo importante como es esta valoración interna al proyecto, no podemos olvidar los marcos estructurales en los que se inserta nuestra intervención. Dada la complejidad de las políticas culturales y educativas en las que debemos desarrollar nuestra actividad profesional, no nos podemos permitir el lujo de conformarnos con haber favorecido una experiencia motivadora a determinado número de participantes: hay que considerar cómo esta experiencia queda resignificada en el contexto político más amplio.

5. Ética de investigación e intervención

Dado que en el master se realizan numerosos TFM relacionados con contextos pedagógicos o sociales, que afectan a sujetos específicos (evidentemente, los que implican una intervención, pero también los de carácter investigador), las cuestiones éticas, relevantes para cualquier tipo de investigación, son aquí especialmente importantes. Las condiciones de relación con los sujetos y los contextos del estudio deben estar claras: es necesario que los sujetos sepan el tipo de uso que se dará a los materiales elaborados a partir de ellos y ellas. Asimismo, y más allá de estos aspectos procedimentales, debéis preguntaros el retorno que la investigación puede producir en el contexto y para los sujetos con los que se ha investigado o intervenido.

Más formalmente, aunque la relación con el contexto de investigación o intervención se basará fundamentalmente en la confianza y la comunicación, es importante tener presentes algunas formalidades, especialmente si queremos poder trabajar luego con la información proporcionada por los sujetos. Para ello es imprescindible contar con su autorización expresa que debe constar a través de los documentos de autorización y acuerdos de confidencialidad que encontraréis en el anexo 10.2. al final de esta guía. Tened presente que no podréis escribir informes, artículos o hacer presentaciones que utilicen la información proporcionada por los sujetos fuera del contexto del master si no habéis cumplimentado dichos documentos

6. El proceso de escritura y la construcción del informe del trabajo final de master

6.1. Aspectos generales sobre el proceso de escritura del trabajo final de master

6.1.1. El proceso de escritura

El master favorece la exploración de estructuras textuales que sean coherentes con el trabajo llevado a cabo. En este sentido no se exige que os ajustéis a un único formato académico considerado correcto, si éste es contraproducente a la hora de dar cuenta de vuestro proceso de investigación o intervención. Ahora bien, flexibilidad en las formas de escritura no significa que ciertos ámbitos puedan quedar sin cubrir (ver apartados 6.2. y 6.3.). Si tenéis alguna duda al respecto de cómo podéis abordar estos aspectos de formas menos convencionalmente académicas, consultad a vuestro tutor o tutora. En caso de no tener muy claro cómo desafiar la estructura habitual de un trabajo académico, y por qué, es mejor realizar un buen trabajo académico en un lenguaje preciso y sin pretensiones.

En general, según lo dicho, no es necesario mantener un estilo académico impersonal para elaborar una memoria de investigación o intervención válida intelectualmente, y por supuesto no hay que recurrir a las pretensiones de neutralidad del “nosotros” científico. Independientemente del modo narrativo elegido, el sujeto que realiza la investigación o la intervención debe tener claro dónde se sitúa y cuál es la parcialidad de su mirada. Por otro lado, debería evitarse la escritura-río, sin elementos que ayuden a ordenar la propia argumentación, como encabezamientos, apartados, etc. El texto debe, además, construir párrafos debidamente diferenciados, preferentemente separados por un espacio, y organizados alrededor de una idea o sub-argumento distinguible dentro de la explicación más amplia de que se trate.

Finalmente, para poder experimentar con la escritura es imprescindible primero saber escribir correctamente. En este sentido deberíais prestar especial atención a la coherencia sintáctica de las frases, a la adecuación del léxico y, en general, a la inteligibilidad del texto para un lector o lectora que no necesariamente ha compartido vuestro proceso. Finalmente, es obligatorio pasar el corrector a los textos presentados, evitando erratas y faltas de ortografía, pero también es necesario hacer una revisión manual ya que algunas erratas no son detectadas por los correctores automáticos. Si tenéis dudas acerca de cómo se escribe correctamente una palabra, recurrid a un diccionario.

6.1.2. Uso de referencias y citas

Desde la perspectiva del master, la búsqueda de referentes es fundamental tanto si se trata de un TFM de carácter investigador como si es profesionalizante: en todos los casos es imprescindible llevar a cabo una labor informada teóricamente y por experiencias anteriores documentadas.

Asimismo el uso de las mencionadas fuentes debe mostrar una complejidad al nivel de lo que es de esperar en un tercer ciclo universitario. Pero también se entiende que se trata de un trabajo en construcción, cuyo sentido es más el de señalar un camino a seguir, que el de cerrar un campo de manera exhaustiva. Por ello, las referencias bibliográficas, o de otro tipo, deben ser suficientes y significativas, pero no es necesario que recojan todo lo que se ha escrito sobre el tema.

Es más, el listado bibliográfico del trabajo debe recoger sólo aquellos referentes que se han utilizado realmente, y no todos aquellos que han pasado alguna vez por nuestras manos. En el texto debe ser visible dicho uso mediante las correspondientes discusiones, menciones, paráfrasis, citas, etc. Finalmente, tened en cuenta que el uso de los referentes bibliográficos representa un punto de apoyo para la construcción del propio discurso, de manera que entre ambos planos de la argumentación (los referentes y el propio discurso) debe haber un equilibrio. La reproducción de ideas ajenas sin reconocer a los autores y autoras constituye plagio, aunque sea involuntario.

En la guía dedicada específicamente a esta cuestión encontraréis orientaciones para citar correctamente una diversidad de documentos. El modo de citación y referencia bibliográfica empleado en el master es el de la American Psychological Association (APA) (<http://www.apastyle.org/>). Se espera que se apliquen dichas orientaciones en todos los trabajos que realicéis para el master.

6.1.3. Uso de elementos visuales

En el caso de que optéis por incluir materiales visuales en el TFM, cosa muy probable dado el campo de estudios del master, es importante someter su uso a la misma reflexión y rigor que cualquier otra fuente. Para empezar, hay que responder a la pregunta acerca de su función; si ésta es meramente ilustrativa o de relleno, las imágenes son prescindibles. Si las imágenes han de tener algún sentido, es cuando construyen un discurso que se problematiza en relación con la parte escrita del texto. Así pues, debéis argumentar la dimensión (audio)visual del trabajo en el texto, explicando los motivos de su inclusión y el tratamiento que le habéis dado.

En el caso de las imágenes es esencial considerar de manera especial la ética de su uso, tanto en relación con la protección de la intimidad de los sujetos que aparecen o la autorización para su uso, como, de manera más general, en relación con las políticas de visibilidad y representación.

Finalmente, las imágenes y otros documentos audiovisuales deben citarse del mismo modo que se haría con un referente bibliográfico (ver guía sobre la citación de documentos facilitada por el master).

6.2. Los elementos básicos del informe del trabajo final de master con carácter investigador

Tal y como decíamos, el TFM con carácter investigador puede construirse de manera flexible, pero debe incluir al menos los siguientes elementos básicos:

- **Título:** explicita la problemática trabajada y la inscribe en el campo de estudio.
- **Introducción:** incluye la presentación y el planteamiento de la problemática y de su contexto, así como la/s pregunta/s y los ejes de análisis que organizan el trabajo.
- **Descripción del marco teórico y modo de abordar la problemática:** se mencionan —en un apartado o durante el desarrollo del análisis— los conceptos y autores/as que se utilizan para el tratamiento del problema de estudio. Esta relación debe problematizarse yendo más allá de un uso instrumental o “positivo” de los referentes, para indagar en otras formas de diálogo o debate con los mismos.
- **Desarrollo:** el desarrollo o análisis debe ser llevado a cabo a través de ejes/aspectos/categorías claros, para ello se podrá recurrir a títulos y subtítulos que ordenen la narración, o bien a otras estrategias organizativas que ayuden a la comprensión de la argumentación del texto.
- **Conclusiones:** deben sintetizar, al menos, las conclusiones parciales de cada eje y retomar las preguntas iniciales y sus posibles respuestas o nuevos interrogantes, o reconstruir momentos de aprendizaje a lo largo de la investigación. Puesto que las materias de las que se ocupa el master son complejas, es posible que estas conclusiones tengan un carácter más de apertura de nuevas líneas de indagación que de cierre de temáticas.
- **Bibliografía:** la bibliografía figurará al final del trabajo. La bibliografía es un elemento imprescindible de la escritura de un texto académico.

6.3. Los elementos básicos del informe del trabajo final de master con carácter profesionalizante

En el caso del TFM de carácter profesionalizante (proyecto de intervención, los elementos a tener en cuenta en el informe final:

- **Título:** explicita la problemática trabajada y el contexto donde se sitúa la intervención.
- **Introducción:** incluye la presentación y el planteamiento de la problemática en relación con el contexto de intervención, así como los ejes que organizan tanto el proyecto como el informe.

- Descripción del marco teórico, de los referentes prácticos y del modo de abordar la problemática: se sitúan los conceptos, autores y proyectos que se han tenido en cuenta a la hora de diseñar y desarrollar el proyecto de intervención. Esta relación debe problematizarse yendo más allá de un uso instrumental o “positivo” de los referentes, para indagar en otras formas de diálogo o debate con los mismos.
- Desarrollo: el desarrollo o análisis de la experiencia de intervención debe ser llevado a cabo a través de ejes/aspectos/situaciones claros, para ello se podrá recurrir a títulos y subtítulos que organicen la narración, o bien a otras estrategias organizativas que ayuden a la comprensión de la argumentación del relato.
- Conclusiones: deben sintetizar las conclusiones a las que nos permite llegar la experiencia de intervención, en relación con los marcos desde los cuales se lo ha problematizado. Asimismo se deben recoger reflexiones que puedan ser útiles para el contexto en el que se ha intervenido. Puesto que tanto la materia de la que se ocupa el curso como las situaciones de intervención son complejas, es posible que estas conclusiones tengan un carácter más de apertura de nuevas líneas de indagación que de cierre de temáticas.
- Bibliografía: la bibliografía figurará al final del trabajo. La bibliografía es un elemento imprescindible de la escritura de un texto académico.

7. Criterios de evaluación del trabajo final de master

7.1. Criterios de evaluación del trabajo final de master con carácter de investigación

Los TFM con carácter de investigación se evaluarán según las siguientes dimensiones y criterios (en esta lista se obvian los que estarían en un orden de menor de complejidad y valoración: copiar indiscriminadamente, resumir, no argumentar...)

7.1.2. Relación con los referentes y problemas teóricos

Esta dimensión alude a la relación fundamentada de las fuentes teóricas para abordar el caso estudiado, así como a la construcción de un diálogo crítico con las fuentes teóricas y de éstas con el caso de estudio. Esto implica:

- Identificación del tema a indagar y justificación de su elección.
- Posicionamiento desde un cierto marco teórico: qué referentes se han elegido, por qué, para qué sirven (el marco teórico debe explicitar claramente no sólo en qué consisten el/los concepto/s, sino también cuál es su relevancia en relación con el trabajo y cómo se los utilizará).
- A partir del tema elegido y del marco teórico, qué ejes/categorías/aspectos se van a indagar y por qué.
- La construcción de la problemática y el/los objetivo/s del trabajo.
- Ubicación de la problemática en el contexto histórico, social y geográfico.

7.1.3. Metodología de investigación

La metodología de investigación hace referencia a los aspectos procedimentales de la investigación, es decir, las formas mediante las cuales nos relacionamos con el objeto o campo de estudio, producimos los materiales de investigación y les damos sentido poniéndolos en relación con los marcos teóricos. Esto implica:

- Justificación de la metodología empleada y, en general, de los procesos desplegados para materializar la investigación, en relación con el problema de investigación.
- Fundamentación de dichos procedimientos mediante la bibliografía específica pertinente.
- Exploración de las posibilidades, pero también límites y contradicciones, de las metodologías desplegadas.

7.1.4. Posición del sujeto investigador

Aquí se problematiza la propia posición de manera coherente con el marco teórico y el enfoque epistemológico del proyecto. Esto implica:

- Capacidad de dialogar con los referentes y posicionamiento situado.

- Consideración reflexiva (que no narcisista) de la propia posición en el proyecto de investigación.
- Traducción y adaptación de los marcos teóricos y los enfoques al contexto y el caso de estudio particular.

7.1.5. Modo discursivo o forma de materialización

Esta dimensión considera la narrativa como el soporte y como parte de la reconstrucción de las problemáticas teóricas y el proceso de aprendizaje. Más allá de los contenidos o aspectos mínimos que debe tener en cuenta el ensayo, señalados más arriba, se entiende que los ensayos NO tienen que estructurarse necesariamente según un formato académico rígido, ni siguiendo el orden en que se han enumerado estos aspectos de contenido, sino que éstos pueden formalizarse de múltiples maneras. En este sentido esta dimensión de la evaluación se ocupa de valorar cómo se ha construido un modo narrativo-explicativo propio y coherente con el enfoque y marco del ensayo.

7.2. Criterios de evaluación del trabajo final de master con carácter profesionalizante

Los TFM con carácter profesionalizante se evaluarán según las siguientes dimensiones y criterios (en esta lista se obvian los que estarían en un orden de menor de complejidad y valoración: copiar indiscriminadamente, resumir, no argumentar...)

7.2.1. Complejidad del análisis del contexto y coherencia de la propuesta con dicho análisis

La coherencia del diseño del proyecto de intervención con el contexto en el que debe desarrollarse es fundamental en este tipo de trabajo. Este eje de evaluación tiene en cuenta el análisis del contexto realizado como paso previo al diseño del proyecto, así como la forma en que dicho proyecto responde al análisis. Esto implica:

- Exploración inicial del contexto de intervención que tenga en cuenta aspectos como: agentes clave presentes; actividades desarrolladas previamente; recursos existentes (económicos, materiales, organizativos, humanos...); intereses o necesidades; etc.
- Explicitación en el diseño inicial del proyecto de las estrategias para responder a dichas características del contexto.
- Justificación de la adecuación de las mencionadas estrategias.

7.2.2. Relación con otros proyectos y con referentes y problemas teóricos

Un proyecto de intervención debe construirse en relación con referentes tanto teóricos como metodológicos o prácticos, con los cuales se establece una reflexión no sólo de fundamentación sino también crítica. Esto implica:

- Identificación del tema o problema alrededor del cual se organizará la intervención y justificación de su elección.
- Posicionamiento desde un cierto marco teórico: qué referentes se han elegido, por qué, para qué sirven (el marco teórico debe explicitar claramente no sólo en qué consisten el/los concepto/s, sino también cuál es su relevancia en relación con el trabajo y cómo se los ha activado).
- Posicionamiento en relación con intervenciones o proyectos similares, ya sea por la temática trabajada, el tipo de contexto en el que se interviene o la metodología empleada (de nuevo, debe problematizarse esta referencia, especificando la relación con la propia propuesta).
- La construcción de la problemática y el/los objetivo/s del proyecto de intervención.

7.2.3. Complejidad y coherencia interna de la propuesta de intervención elaborada

Esta dimensión considera la coherencia del diseño del proyecto de intervención en sí, y el grado en que tiene en cuenta los múltiples aspectos presentes en una acción educativa. Esto implica:

- Inclusión y activación efectiva en el diseño de los aspectos elaborados en el análisis del contexto, la exploración teórica y la referencia a otros proyectos.
- Definición y justificación de las fases de desarrollo del proyecto de manera que se tengan en cuenta no sólo las características internas del grupo con el que se trabaja, sino también las condiciones institucionales de la intervención.
- Inclusión en el diseño de los diversos elementos propios del proyecto de intervención enumerados en el apartado 4.

7.2.4. Desarrollo del proyecto

Dada la naturaleza del TFM profesionalizante, el diseño inicial se pone a prueba y transforma en su desarrollo efectivo en el contexto. Por consiguiente esta dimensión tiene en cuenta la flexibilidad en la transformación del proyecto en función de las necesidades que emergen durante el proceso, así como su pertinencia. Esto implica:

- Capacidad para mantener un análisis y evaluación reflexiva constantes de las condiciones de la intervención.
- Mantenimiento de un diálogo abierto con los agentes participantes en el proyecto, orientado también a dicha reevaluación permanente.
- Incorporación de los cambios y reconducciones del proyecto necesarios a la vista de los elementos anteriores.

7.2.5. Posición del sujeto

Al proponer un proyecto de intervención nos colocamos en una posición clave en relación con el mismo y con el contexto en que intervenimos. Si esto ya es cierto en un proyecto de investigación, en el caso que nos ocupa esta característica se ve acentuada por la transformación directa de la situación

que asume un proyecto de intervención. Este eje valora la forma de enfrentar conceptual y prácticamente este hecho. Esto implica:

- Capacidad de posicionar el propio proyecto tanto en relación con el contexto como con los referentes.
- Consideración reflexiva de la propia posición en el contexto a la hora de intervenir.
- Capacidad de desarrollar una valoración autocrítica y reflexiva de la intervención.

7.2.6. Elaboración de la memoria de intervención

Para dar cuenta del desarrollo del proyecto de intervención debe realizarse una memoria escrita final en la que se recojan, describiéndolas y analizándolas críticamente, las complejidades de su desarrollo. Este informe no puede ser una enumeración aproblemática de acontecimientos, ni una justificación celebratoria del proceso llevado a cabo. Por el contrario, debe suponer una reubicación de la intervención reflexiva y situada teórica y políticamente.

Del mismo modo que en el TFM con carácter investigador, aquí también se considera la narrativa a la vez como soporte y como parte de la reconstrucción de las problemáticas teóricas y el proceso de aprendizaje. En este sentido esta dimensión de la evaluación se ocupa de valorar cómo se ha construido un modo narrativo-explicativo propio y coherente con el enfoque y marco de la intervención.

7.2.7. Evaluación por parte de los responsables en el contexto de intervención

Debido a que el proyecto de intervención supone un impacto sobre el contexto en el que se desarrolla, se tendrá en cuenta la valoración que de dicho impacto y relación con el contexto realicen los responsables del mismo. En el anexo 10.1. encontraréis el formulario correspondiente.

8. Extensión y requisitos formales

El informe del TFM, ya tenga éste carácter investigador o profesionalizante, tendrá una extensión de entre 8.000 y 14.000 palabras. En el caso de inclusión de imágenes (debidamente argumentada según las indicaciones del punto 5.5) la extensión no será en cualquier caso menor de 6.000 palabras. El tipo de letra tendrá un tamaño que facilite la lectura (Arial Narrow 11, Arial 10, Times 11, o similares). El interlineado será de 1,5. Los márgenes serán al menos de 2,5 cms. Se dejará un espacio entre párrafos o se establecerá sangría de la primera línea del párrafo (sangría francesa).

Se marcarán comillas para distinguir las citas breves en el texto (menos de dos líneas). Para las citas más largas se marcará párrafo aparte sangrando a la izquierda. En las citas no se cambiará el tamaño o tipo de letra, ni el interlineado, ni se pondrán comillas. En todos los casos las citas serán identificadas según el sistema autor-año.

Al final se incluirá el listado bibliográfico correspondiente, que se listará según los criterios de la APA (ver como ejemplo el listado bibliográfico de esta misma guía).

Se establecerán los apartados procedentes en el trabajo, y se incluirá un índice al principio en el que figure la paginación de dichos apartados.

Se incluirá una portada o carátula en la que se consigne la siguiente información:

- Título
- Autor/a
- Tutor/a
- Fecha (día, mes y año de entrega)

Además se incluirá la información relativa al master como sigue: "Trabajo final del master 'Artes visuales y educación: un enfoque constructorista'", y el curso correspondiente.

La encuadernación será sencilla, salvo que el tipo de trabajo requiera una forma específica de presentación, y facilitará en lo posible el manejo del documento.

9. Bibliografía sobre investigación y diseño de proyectos educativos (ordenada por temas)

9.1. Perspectivas y problemáticas de la investigación en humanidades y ciencias sociales

Becker, H. S. (1998) *Tricks of the Trade. How to Think about Your Research Project While You're Doing It*. Chicago: University of Chicago Press.

Booth, W. C.; G. G. Colomb y J. M. Williams (2008) *The Craft of Research*. Chicago: University of Chicago Press.

Denzin, N. e Y. Lincoln (Eds.) (1994) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Denzin, N. (1989) *Interpretative Interactionism*. Londres: Sage.

Díaz, F. (comp.) (2000) *Sociologías de la situación*. Madrid: Las ediciones de la piqueta.

Kincheloe, J. y K. Berry (2004) *Rigour and Complexity in Educational Research. Conceptualizing the bricolage*. Berkshire, England: Open University Press.

Malo, M. (comp.) (2004) *Nociones comunes. Experiencias y ensayos entre investigación y militancia*. Madrid: Traficantes de sueños.

Mills, C. W. (1999) *La imaginación sociológica*. México, D.F.: Fondo de cultura Económica. (1ª ed. 1959)

Morse, J. (Ed.) *Completing a qualitative project: Details and dialogue*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Ristock, J. L. y J. Pennell (1996) *Community Research as Empowerment: Feminist Links, Postmodern Interruptions*. Oxford: Oxford University Press.

Seale, C. (Ed.) (1998) *Researching Society and Culture*. Londres: Sage.

Storey, J. (2002) *Teoría cultural y cultura popular*. Barcelona: Octaedro.

Valles, M. (2003) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

9.2. Metodología narrativa

Bolívar, A. et al. (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoques y metodología*. Madrid: La Muralla.

Bruner, J. (1991) *Autobiografía del yo. Actos de significado*. Madrid: Alianza.

Clandinin, D. J. y F. M. Connelly (1995) *Relatos de experiencia e investigación narrativa*. En J. Larrosa et al. *Déjame que te cuente*. Barcelona: Laertes.

Clandinin, D. J. y F. M. Connelly (2000) *Narrative inquiry experience and story in qualitative research* Francisco (Calif.) Jossey-Bass.

Tomm, K. (1993) Prólogo. En M. White y D. Epsom, *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona: Paidós (1ª ed. 1980)

Lieblich, A.; R. Tuval-Mashiach y T. Zilber (1998) *Narrative research: reading, analysis and interpretation*. London and Thousand Oaks: Sage.

LYyons, N. y V. Kubler (2002) *Narrative inquiry in practice: advancing the knowledge of teaching*. New York: Teachers College.

McEwan, H. y K. Egan (eds.) (1995) *Narrative in teaching, learning and research*. New York: Teachers College Press.

Whorham, S. (2001) *Narratives in action: a strategy for research and analysis*. New York: Teachers College Press.

9.3. Metodología fenomenológica y hermenéutica

Ellis, C. (Ed.) *Investigating subjectivity: Research on lived experience*. London: Sage.

Moustakes, C. (1994) *Phenomenological Research Methods*. Londres: Sage.

Pramling, I. (1995) Phenomenology and Practice. *New Zealand Journal of Educational Studies*. 30, (2), 135-148.

Richarson, J. (1999) The Concepts and Methods of Phenomenological Research. *Review of Educational Research*, 69, (1), 53-82.

Willis, P. (1999). Looking for what it's really like: Phenomenology in reflective practice. *Studies in Continuing Education*, 21(1), 91-111.

Van Mannen, M. (2003) *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea books. (1ª ed. 1990)

9.4. Metodología etnográfica

Atkinson, P. y M. Hammersley (1994) Ethnography and Participant Observation. En N. Denzin and Y. Lincoln (eds) (1994). *Handbook of qualitative research*. London: Sage.

Behar, R. (1997) *The vulnerable observer: Anthropology that breaks your heart*. Boston: Beacon.

Bochner, A. P. y C. Ellis (1996) Talking over ethnography. In C. Ellis & A. P. Bochner (Eds.) *Composing ethnography: Alternative forms of qualitative writing*. Walnut Creek, CA: AltaMira. (pp. 13-45)

Burgess, R. G. (1997) *A pesquisa de Terreno*. Oeiras: Celta Editora.

Clifford, J. (1988). *The predicament of culture: Twentieth century ethnography, literature, and art*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Clifford, J. y G. E. Marcus (1986) *Writing culture: The poetics and politics of ethnography*. Berkeley: University of California Press.

Denzin, N. (1997) *Interpretive Ehtnography*. London: Sage.

Grimshaw, A. (2001) *The Ethnographer's Eye. Ways of Seeing in Modern Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Guasch, O. (1997) *Observación participante*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Hammersley, M. y P. Atkinson (1994) *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Lofland, J. y L. Lofland (1995) *Analyzing Social Settings. A Guide to Qualitative Observation and Analysis*. Belmont (CA): Wadsworth Publishing Company.

Marqués de Silva, S. (2004) Doubts and Intrigues in Ethnographic Research. *European Educational Research Journal*, 3, (3), 566-582.

Van Maanen, J. (1988) *Tales of the Field. On Writing Ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.

— (comp.) (1995) *Representation in Ethnography*. Thousand Oaks: SAGE.

Velasco, H. M.; F. J. García y Á. Díaz (comps.) (2003) *Lecturas de Antropología para educadores. El ámbito de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta.

Wolcott, H. (1995). *The art of fieldwork*. Walnut Creek, CA: AltaMira.

Willis, P. (2000) *The Ethnographic Imagination*. Cambridge: Polity Press.

9.5. Metodología autoetnográfica y narrativas personales

Bockmeier, C. (2001) *Narrative and identity. Studies in Anthropology, self and culture*. Amsterdam: John Benajmins.

Davies, C. A. (1999). *Reflexive ethnography: A guide to researching selves and others*. London: Routledge.

Ellis, C. (1997). Evocative autoethnography: Writing emotionally about our lives. En W. Tierney & Y. Lincoln (Eds.) *Representation and the text: Reframing the narrative voice*. Albany: State University of New York. (pp. 115-139)

Ellis, C. y M.G. Flaherty (Eds.) (1992) *Investigating subjectivity: Research on lived experience*. London: Sage.

Langellier, K. (1989). Personal narratives: Perspectives on theory and research. *Text and Performance Quarterly*, 9, 243-276.

Neuman, M. (1996). Collecting ourselves at the end of the century. En C. Ellis y A. Bochner (Eds.) *Composing ethnography: Alternative forms of qualitative writing* London: Alta Mira Press.

The Personal Narratives Group (1989) *Interpreting women's lives: Feminist theory and personal narratives*. Bloomington: Indiana University Press.

Reed-Danahay, D. E. (Ed.) (1997) Introduction. *Auto/ethnography: Rewriting the self and the social*. New York: Berg.

9.6. Metodologías visuales

Ball, M. S. y G. W. Smith (1992) *Analysing visual data: Qualitative research methods* (Series 24). Newbury Park, CA: Sage.

Nichols, B. (1997) *La representación de la realidad. Cuestiones y conceptos sobre el documental*. Barcelona: Paidós.

Fyfe, G. y J. Law (1988) *Picturing power: Visual depiction and social relations*. London: Routledge.

Emmison, M. y P. Smith (2000) *Researching the Visual*. Londres: Sage.

Harper, D. (1998) An argument for visual sociology. En J. Prosser (Ed.) *Image-based research: A sourcebook for qualitative researchers*. London: Falmer (pp. 24-41).

Fischman, G. E. (2001) Reflections About Images, Visual Culture, and Educational Research. *Educational Researcher*, 30, 8, 28-33.

Gervereau, L. (1997) *Voir, Comprendre, Analyser les Images*. París: La Decouverte.

Prosser, J. (Ed.) *Image-based research: A sourcebook for qualitative researchers*. London: Falmer. (pp. 24-41)

Norris, J. (1997) Meaning through form: Alternative modes of knowledge representation. En J. Morse (Ed.) *Completing a qualitative project: Details and dialogue*. Thousand Oaks, CA: Sage. (pp. 87-115)

Rose, G. (2001) *Visual Methodologies*. London: Sage.

Sturken, M. y L. Cartwright (2001) *Practices of looking. An introduction to visual culture*. Oxford: Oxford University Press.

Taylor, L. (comp.) (1994) *Visualizing Theory*. Nueva York y Londres: Routledge.

Van Leeuwen, T. y C. Jewitt (2001) *Handbook of Visual Analysis*. London: Sage.

9.7. Metodología performativa

Bauman, R. (1986) *Story, performance, and event: Contextual studies of oral narratives*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Blocker, J. (2004) *What the body cost: Desire, History and Performance*. Minnesota: University of Minnesota Press.

Braidotti, R. (2000) *Sujetos nómades, corporización y diferencia sexual en la teoría feminista contemporánea*. Barcelona, Paidós. (1ª ed. 1994)

Conquergood, D. (1985) Performing as a moral act: Ethical dimensions in the ethnography of performance. *Literature in Performance*, 5(2), 1-13.

— (1991) Rethinking ethnography: Towards a critical cultural politics. *Communication Monographs*, 58, 179-194.

— (1998) Beyond the text: Toward a performative cultural politics. En S. J. Dailey (Ed.), *The future of performance studies: Visions and revisions*. Annandale, VA: National Communication Association. (pp. 25-36)

Crawford, L. (1996) Personal ethnography. *Communication Monographs*, 63.

Dailey, S. (Ed.) (1998) *The future of performance studies: Visions and revisions*. Annandale, VA: National Communication Association.

Jones, A. (1998) *Body Art: Performing the subject*. Minneapolis: Minnesota University Press.

Jones, A. y A. Stephenson (1999) *Performing the body/performing the text*. London and New York: Routledge.

Miller, K. N. (1991) *Getting personal: Feminist Occasions and Other Autobiographical Acts*. London and New York: Routledge.

Parker, A. y E. Kosofsky-Sedwick (1995) *Performativity and Performance*. London: Routledge.

Phelan, P. (1993) *Unmarked, the politics of performance*. London: Routledge.

Pollock, D. (1998) *Performing Writing*. En P. Phelan, y J. Lane (eds.) *The Ends of Performance*. New York University Press, New York and London. (pp. 73-103)

Schechner, R. (1998) *Performance theory*. London: Routledge.

— (2002) *Performance studies, an introduction*. London: Routledge.

Smith, S. (1993) *Subjectivity, identity, and the body: Women's autobiographical practices in the twentieth century*. Bloomington: Indiana University Press.

Spry, T. (1998) *Performative autobiography: Presence and privacy*. En S. J. Dailey (Ed.) *The future of performance studies: Visions and revisions*. Annandale, VA: National Communication Association. (pp. 254-263)

9.8. Metodología biográfica e historias de vida

Bruner, J. (1991) *Autobiografía del yo*. En *Actos de significado*. Madrid: Alianza.

Butt, R.; D. Raymond; G. McCue y L Yamagishi (2004) *La autobiografía colaborativa y la voz del profesorado*. En I. Goodson (ed.) *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

Delory-Momberger, Ch. (2003) *Biographie et Education. Figures de l'individuprojet*. Paris: Anthropos.

— (2004) *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*. Paris: Anthropos.

— (2005) *Histoire de vie et recherche biographique en Education*. Paris: Anthropos.

Dominicé, P. (2000) *Histoire de vie comme processus de formation*, Paris: L'Harmattan.

Finger, M. (1984) *Biographie et hermeneutique*. Montréal: Faculté d'Education Permanente.

Gaulejac, V. (1987) *La névrose de classe. Trajectoire sociale et conflits d'identité*. Paris: Hommes et Groupes.

Goodson, I. (Ed.) (2004) *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

Gusdorf, G. (1990) *Lignes de vie. Tome 1; Les écritures du moi, t. 2; Autobiographie*, Paris: Odile Jacob.

Lainé A. (1998) *Faire de sa vie une histoire. Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*. Paris: Desclée de Brouwer.

Legrand, M. (1996). *L'approche biographique*. Paris: Epi-Marseille, Hommes et Perspectives.

Leljeune, Ph. (1980) «Je» est un autre. *L'autobiographie, de la littérature aux médias*. Paris: Seuil.

Pineau, G. y G. Jobert (1989) *Histoires de Vie*. Paris: L'Harmattan.

Pineau, G. y J-L. Le Grand (1993) *Les Histoires de Vie*. Paris: PUF.

9.9. Perspectivas de investigación de las Ciencias Humanas y Sociales para la práctica educativa

Bauer, M. W. y G. Gaskell (2000) *Qualitative researching with text, image and sound: a practical handbook*. London and Thousand Oaks: Sage.

Brizuela, B.M. et al. (eds.) (2000) *Acts of inquiry in qualitative research*. Cambridge, Mass.: Harvard Educational Review.

Clesne, C. y A. Peshicin (1992) *Becoming Qualitative Researchers*. London: Logman.

Cohen, L. y L. Manion (1990) *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Denzin, N. e Y. Lincoln (Eds.) (2002) *The Qualitative Inquiry Reader*. Londres: Sage.

Eisner, E. (1998) *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós. (1ª ed. 1990)

Gitlin, A. (comp.) (1994) *Power and Method. Political Activism and Educational Research*. Nueva York: Routledge.

Goetz, J.P. y M.D. Lecompte (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

La Pierre, S.D. y E. Zimmerman (Eds.) (1997) *Research Methods and Methodologies for Art Education*. Reston, VA.: NAEA.

Pariser, D. (1999) *Research Methods and Methodologies for Art Education Studies in Art Education*. 40. (3), 279-283.

Pierre, E. y W. Pillow (Eds.) (2000) *Working the Ruins. Feminist Poststructural Theory and Methods in Education*. New York: Routledge.

Richardson, J.T.E. (ed) (1996) *Handbook of Qualitative Methods of Psychology and the Social Sciences*. Leicester: British Psychology Society.

Silverman, D. (2000) *Doing Qualitative Research. A practical handbook*. London: Sage.

Stake, R. (1998) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Velasco, H. M.; F. J. García y Á. Díaz (comps.) (2003) *Lecturas de Antropología para educadores. El ámbito de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta.

Wittrock, M.C. (1989) *La investigación en la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós.

9.10. Perspectivas de investigación basadas en las artes (Arts Based —Educational— Research)

Barone, T.; y E. Eisner (1997) Arts-based educational research. In R. M. Jaeger (Ed.), *Complementary methods for research in education* (2ª ed.). Washington, DC: American Educational Research Association. (pp. 73-116)

Cameron, J. (1992) *The artist's way: A spiritual path to higher creativity*. New York: Tarcher/Putnam.

Dewey, J. (1934) *Art as experience*. New York: Capricorn.

Eisner, E. (1985) Aesthetic modes of knowing. En E. Eisner (Ed.) *Yearbook of the National Society for the Study of Education: 84. Learning and teaching the ways of knowing. Part II*. Chicago: University of Chicago Press. (pp. 23-36)

Barone, T. (2003) Challenging the educational imaginary: Issues of form, substance, and quality in film-based research. *Qualitative Inquiry*, 9(2), 202-217.

Barone, T. (2000) *Aesthetics, politics, and educational inquiry: Essays and examples*. New York: P. Lang.

Hernández, F. (2008) La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26. (pp. 85-118)

Marín Viadel, R. (2005) La Investigación Educativa basada en las Artes Visuales o ArteInvestigación Educativa. En R. Marín Viadel (ed.) *Investigación en educación artística*. Universidad de Granada, Granada. (pp. 223-274)

Scott-Hoy, K. (2000) *Eye of the other within: Artistic autoethnographic evocations of crosscultural health work in Vanuatu*. Tesis doctoral no publicada, University of South Australia. Scott-Hoy / FORM CARRIES EXPERIENCE 279.

— (2003) Form Carries Experience: A Story of the Art and Form of Knowledge. *Qualitative Inquiry*, Volume 9 Number 2, 268-280.

Sullivan, G. (2004) *Art Practice as Research. Inquiry in the Visual Arts*. New York: Teachers College Press.

9.11. Análisis y diseño de proyectos educativos

ACVIC. Centre d'Arts Contemporànies (2009) *Accions reversibles. Art, educació, territori*. Vic: ACVIC. Centre d'Arts Contemporànies (edición trilingüe catalán, castellano, inglés)

Arts Santa Mònica (2011) *Catalitzadors. Art, educació, territori*. Barcelona: Arts Santa Mònica (edición trilingüe catalán, castellano, inglés)

Collados, A. y J. Rodrigo (coords.) (2010) *Transductores. Pedagogías colectivas y políticas espaciales*. Granada: Centro José Guerrero, Diputación de Granada. (disponible online en <http://issuu.com/blogguerrero/docs/transductores>)

— (2012) *Transductores. Pedagogías en red y prácticas instituyentes*. Granada: Centro José Guerrero, Diputación de Granada.

Fernández, O. y V. del Río (eds.) (2007) *Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo*. Valladolid: Fundación Patio Herreriano de Arte Contemporáneo español de Valladolid.

Pedagogías y redes instituyentes. Plataforma de investigación en prácticas culturales (URL: <http://redesinstituyentes.wordpress.com>)

Sitesize (2008) *SIT Manresa. Servei d'interpretació territorial*. Manresa: Ajuntament de Manresa

— (2009) *D'allò comú permanent. Quadern pedagògic*. Barcelona: Sitesize (edición trilingüe catalán, castellano, inglés) (Disponible online en <http://www.sitesize.net/editorial/quadernpedagogic.pdf>)

— (2011) *Construir el lloc. Quadern pedagògic*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona (edición trilingüe catalán, castellano, inglés) (Disponible online en <http://www.sitesize.net/documents/Construirellocquadern.pdf>)

Sola, B. (coord.) (2010) *Experiencias de aprendizaje con el arte actual en las políticas de la diversidad*. León: Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León.

10. Anexos

10.1. Formulario de evaluación por parte de la persona responsable en el contexto de intervención

MÁSTER ARTS VISUALS I EDUCACIÓ: UN ENFOCAMENT CONSTRUCCIONISTA Universitat de Barcelona

Full de valoració del responsable en el context d'intervenció Hoja de valoración del responsable en el contexto de intervención

Aquest full té com a finalitat recollir la valoració que feu des de la vostra organització de la intervenció l'alumne/a de master que heu rebut. Aquesta valoració serà tinguda en compte pel tutor o tutora del màster en l'avaluació del treball final de màster.

Esta hoja tiene como finalidad recoger la valoración que hacéis desde vuestra organización de la intervención del alumno/a de master que habéis recibido. Esta valoración será tenida en cuenta por el tutor o tutora del master en la evaluación del trabajo final de master.

1) Dades generals/Datos generales

Nom de l'entitat/Nombre de la entidad:

Nom de la persona responsable que realitza la valoració/Nombre de la persona responsable que realiza la valoración:

Nom de l'alumne/a avaluat/Nombre del alumno/a evaluado:

2) Compromís i dedicació/Compromiso dedicación

El compromís i dedicació han estat/ El compromiso y dedicación han sido

Excel·lents/Excelentes	
Correctes/Correctos	
Insuficients/Insuficientes	

Comentaris/Comentarios:

5) Disseny de projecte/*Diseño de proyecto*

El disseny del projecte desenvolupat és/*El diseño del proyecto desarrollado es*

Excel·lent/ <i>Excelente</i>	
Correcte/ <i>Correcto</i>	
Insuficient/ <i>Insuficiente</i>	

Comentaris/*Comentarios:*

3) Desenvolupament del projecte/*Desarrollo del proyecto*

El desenvolupament del projecte ha estat/*El desarrollo del proyecto ha sido*

Excel·lent/ <i>Excelente</i>	
Correcte/ <i>Correcto</i>	
Insuficient/ <i>Insuficiente</i>	

Comentaris/*Comentarios:*

4) Relació amb l'organització/*Relación con la organización*

La relació amb l'organització, els seus integrants o les persones usuàries ha estat/*La relación con la organización, sus integrantes o las personas usuarias ha sido*

Excel·lent/ <i>Excelente</i>	
Correcta/ <i>Correcta</i>	
Deficient/ <i>Deficiente</i>	

Comentaris/*Comentarios:*

6) Altres valoracions o suggeriments/*Otras valoraciones o sugerencias*

Moltes gràcies per la vostra col·laboració!
¡Muchas gracias por vuestra colaboración!

10.2. Documentos de autorización para la utilización de datos y acuerdos de confidencialidad

[Página siguiente]

**MÁSTER ARTS VISUALS I EDUCACIÓ:
UN ENFOCAMENT CONSTRUCCIONISTA
Universitat de Barcelona
(Hoja para el responsable de la entidad)**

El master oficial "Artes visuales y educación: un enfoque constructorista" de la Universidad de Barcelona incluye en su plan de estudios la realización de un trabajo final de master que puede tener carácter de intervención. El master requiere asimismo una autorización que permita la utilización de los datos recogidos durante el proceso de intervención y en el informe final realizado. Esta utilización se restringe a la circulación habitual de un trabajo académico: comunicaciones a congresos, publicaciones en revistas especializadas, etc. En esta difusión, los nombres de los responsables y participantes estarán siempre anonimizados mediante seudónimos (salvo que indiquen lo contrario), así como el nombre de la institución, en el caso de que así lo solicite la persona responsable.

Por el presente documento, yo,
..... con D.N.I. o pasaporte núm....., y en tanto
que responsable de la entidad,.....,
autorizo el uso exclusivamente para difusión de la investigación del material
producido por el estudiante
..... durante la
intervención relacionada con el trabajo final del master oficial "Artes visuales y
educación: un enfoque constructorista" de la Universitat de Barcelona en
dicha entidad.

En cuanto a la entidad, autorizo la utilización de su nombre real / autorizo su
mención bajo pseudónimo (subrayar la opción escogida) en la difusión de la
investigación.

Firma:

Nombre y apellidos:

Fecha:

**MÁSTER ARTS VISUALS I EDUCACIÓ:
UN ENFOCAMENT CONSTRUCCIONISTA
Universitat de Barcelona
(Hoja personal participante mayor de edad)**

El master oficial "Artes visuales y educación: un enfoque construccionista" de la Universidad de Barcelona incluye en su plan de estudios la realización de un trabajo final de master que puede tener carácter de intervención. El master requiere asimismo una autorización que permita la utilización de los datos recogidos durante el proceso de intervención y en el informe final realizado. Esta utilización se restringe a la circulación habitual de un trabajo académico: comunicaciones a congresos, publicaciones en revistas especializadas, etc. En esta difusión, los nombres de los responsables y participantes estarán siempre anonimizados mediante seudónimos (salvo que indiquen lo contrario), así como el nombre de la institución, en el caso de que así lo solicite la persona responsable.

Por el presente documento, yo,
..... con D.N.I. o pasaporte núm.....,
....., autorizo el uso exclusivamente
para difusión de la investigación del material producido por el estudiante
.....
durante la intervención relacionada con el trabajo final del master oficial
"Artes visuales y educación: un enfoque construccionista" de la Universitat de
Barcelona en la organización

Asimismo, en las partes de dicha información que se refieran a mí, autorizo la
utilización de mi nombre real / autorizo que mi identidad aparezca bajo
pseudónimo (subrayar la opción escogida) en la difusión de la investigación.

Firma:

Nombre y apellidos:

Fecha:

**MÁSTER ARTS VISUALS I EDUCACIÓ:
UN ENFOCAMENT CONSTRUCCIONISTA**
Universitat de Barcelona
(Hoja personal participante menor de edad)

El master oficial "Artes visuales y educación: un enfoque constructorista" de la Universidad de Barcelona incluye en su plan de estudios la realización de un trabajo final de master que puede tener carácter de intervención. El master requiere asimismo una autorización que permita la utilización de los datos recogidos durante el proceso de intervención y en el informe final realizado. Esta utilización se restringe a la circulación habitual de un trabajo académico: comunicaciones a congresos, publicaciones en revistas especializadas, etc. En esta difusión, los nombres de los responsables y participantes estarán siempre anonimizados mediante seudónimos (salvo que indiquen lo contrario), así como el nombre de la institución, en el caso de que así lo solicite la persona responsable.

Por el presente documento, yo,
..... con D.N.I. o pasaporte núm, y en tanto
que responsable legal del menor
....., autorizo un uso exclusivamente
de difusión de la investigación del material producido por el estudiante
....., durante la intervención
relacionada con el trabajo final del master oficial "Artes visuales y educación:
un enfoque constructorista" de la Universitat de Barcelona en la
organización

Asimismo, en las partes de dicha información que se refieran al menor del cual soy responsable, autorizo la utilización de su nombre real / autorizo que su identidad aparezca bajo pseudónimo (subrayar la opción escogida) en la difusión de la investigación.

Firma:

Nombre y apellidos:

Fecha: