

DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA DE L'EXPRESSION  
MUSICAL, PLÀSTICA I CORPORAL

LA FORMACIÓN DEL ALUMNADO DE MAGISTERIO EN  
EDUCACIÓN ARTÍSTICA. UN ESTUDIO DE CASO A  
PARTIR DE LAS HISTORIAS DE VIDA DE FUTUROS  
DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE.

M<sup>a</sup> AMPARO ALONSO SANZ

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA  
Servei de Publicacions  
2012

Aquesta Tesi Doctoral va ser presentada a València el dia 31 d'octubre de 2011 davant un tribunal format per:

- Dr. Román de la Calle de la Calle
- Dra. Alba Ambrós Pallares
- Dr. Joan Vallés Villanueva
- Dra. M<sup>a</sup> Jesús Agra Pardiñas
- Dra. Amparo Fosati Parreño

Va ser dirigida per:

Dr. Ricard Vicent Huerta Ramón

©Copyright: Servei de Publicacions  
M<sup>a</sup> Amparo Alonso Sanz

---

I.S.B.N.: 978-84-370-8838-9

Edita: Universitat de València  
Servei de Publicacions  
C/ Arts Gràfiques, 13 baix  
46010 València  
Spain  
Telèfon:(0034)963864115

**UNIVERSITAT DE VALÈNCIA**  
**Escuela Universitaria de Magisterio “Ausiàs March”**



**LA FORMACIÓN DEL ALUMNADO DE MAGISTERIO EN  
EDUCACIÓN ARTÍSTICA. UN ESTUDIO DE CASO A  
PARTIR DE LAS HISTORIAS DE VIDA DE FUTUROS  
DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE**

**TESIS DOCTORAL**

Autora: María Amparo Alonso Sanz

Dirección: Dr. Ricard Huerta Ramón

Programa de Doctorado: Didácticas Específicas

2011

A mi padre, que lo hubiera dado todo por seguir educándome

## AGRADECIMEINTOS

El siguiente trabajo no se hubiese podido gestar sin el apoyo de mi esposo, que con su “saber acompañar en paralelo” me ha facilitado cuantos recursos necesitase a nivel intendente y emocional para que mi dedicación a este proyecto fuese completa. Quiero agradecerle su voluntad porque sé que no espera sea recompensada.

A mi hijo le agradezco ese tiempo que no le he podido dedicar, por esos instantes precisamente en los que como ahora mismo me dice “¡juga! ¡juga! ¡juuuga!” mientras me señala su rincón de juegos añadiendo en tono de ruego “mamáaaa, veeen, avor”. Le miro y se que no puede comprender con 2 años de edad cómo aparentemente prefiero el ordenador a jugar con él, pero tal vez, en un futuro, juntos podamos valorar si nos ha beneficiado a ambos esta elección mía.

Necesito resaltar la labor de mi primer director en el Programa de Doctorado: Investigación educativa, desarrollo curricular y profesional, el Dr. Narciso Sauleda, por incentivar me desde el primer día que entré a trabajar en la Universidad de Alicante a estudiar el Doctorado, y por acompañarme en ese proceso desde entonces como un verdadero Maestro. Es digno de agradecer su seguimiento docente, sus búsquedas y lecturas recomendadas, sus revisiones, pero también la empatía, dedicación, entusiasmo, motivación y entrega constante. Sobre todo deseo manifestar el interés de las conversaciones que hemos mantenido todo este tiempo y que seguro añoraré.

Agradezco a mi director de Tesis el Dr. Don Ricard Huerta que asumiese esta tarea porque gracias a su amplio enfoque mi trabajo ha podido completarse. Ha sido fundamental su vasta experiencia en el campo de la Educación Artística y su conocimiento profundo de la urdimbre en la que ésta se sostiene, para conceptualizar adecuadamente mi investigación. Sin sus recomendaciones mi revisión bibliográfica hubiera tenido grandes vacíos. Espero haber sabido sostener el respeto que profesa por la figura del maestro.

En último lugar manifestar mi gratitud a los estudiantes, a los miembros de mi gran familia y a los compañeros de trabajo que de manera más o menos consciente han enriquecido este proyecto con sus aportaciones o ejemplo.

# ÍNDICE

<b>1 INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>7</b>
1.1 Identificación de la temática y objetivo de la investigación.....	7
1.2 Referencias terminológicas.....	13
1.2.1 Claridad en el uso de los términos arte, artes y cultura .....	13
1.2.2 Claridad en la denominación del área artística .....	15
1.2.3 Claridad en el uso de los términos sexo-género-sexualidad.....	23
<b>2 MARCO CONCEPTUAL</b> .....	<b>28</b>
2.1 Marco conceptual de la Educación Artística .....	28
2.1.1 Justificación de la necesidad de la enseñanza del arte.....	28
2.1.2 La Educación Artística desde el siglo XIX .....	34
2.1.3 La Educación Artística desde finales del siglo XX .....	40
2.1.4 La Era, la Cultura y la Educación Visual .....	50
2.1.5 Cómo podríamos plantear la Educación Artística .....	61
2.1.6 Los contenidos a tratar por la Educación Artística en la actualidad.....	78
2.1.7 Cómo controlar la calidad de los programas de Educación Artística.....	92
2.1.8 Tendiendo puentes de la teoría a la práctica.....	101
2.1.9 Estrategias de diseño de los entornos colaborativos de aprendizaje desde la Cultura Visual.....	134
2.2 Marco conceptual de la temática a investigar: La formación del alumnado de Magisterio en Educación Artística. Un estudio de caso a partir de las historias de vida de futuros docentes de la Universidad de Alicante .....	155
2.2.1 Justificación del interés de la temática .....	155
2.2.2 Planteamiento de la investigación .....	157
2.3 Marco conceptual de la investigación pluralista en educación.....	171
2.3.1 Estado de la cuestión en la comunidad científica .....	171
2.3.2 Estado de la cuestión en el área del arte .....	172
2.3.3 Metodología investigativa en este proyecto concreto.....	176
<b>3 MARCO EMPÍRICO</b> .....	<b>181</b>
3.1 Investigación cualitativa. Narrativa autobiográfica sobre la formación recibida en Educación Artística.....	181
3.1.1 Narrativa autobiográfica .....	187
3.1.2 Elaboración y discusión de conclusiones respecto a la narrativa .....	193
3.2 Investigación cualitativa. Estudio mediante entrevista abierta semiestructurada al alumnado .....	194

3.2.1	Justificación de la elección del programa <i>Aquad</i> Seis.....	197
3.2.2	Cuestiones de investigación.....	200
3.2.3	Contexto y participantes .....	201
3.2.4	Elaboración del instrumento de recogida de información (entrevista abierta) ..	203
3.2.5	Primera lectura de la información: Identificación de categorías emergentes ....	205
3.2.6	Elaboración de un sistema de categorías y códigos adecuado a las cuestiones de investigación y consistente con las categorías emergentes .....	206
3.2.7	Introducción de la información en <i>Aquad</i> y tratamiento de los datos: Revisión del sistema de codificación.....	243
3.2.8	Exposición de resultados parciales. Discusión de los resultados .....	244
3.2.9	Elaboración y discusión de conclusiones respecto a las cuestiones de investigación cualitativa .....	279
3.2.10	Revisión de la investigación. Aplicación de los criterios de evaluación de la investigación cualitativa: coherencia y consistencia de la investigación, credibilidad, posibilidad de transferencia y creación de nuevo conocimiento .....	285
3.3	Investigación cuantitativa. Estudio mediante cuestionario cerrado al alumnado.....	289
3.3.1	Cuestiones de investigación.....	289
3.3.2	Contexto y participantes .....	290
3.3.3	Elaboración del instrumento de recogida de información (cuestionario).....	291
3.3.4	Exposición de resultados parciales. Discusión sobre los resultados .....	294
3.3.5	Elaboración y discusión de conclusiones respecto a las cuestiones de investigación cuantitativa .....	313
3.3.6	Revisión de la investigación. Aplicación de los criterios de evaluación de la investigación cuantitativa .....	316
3.4	Investigación Educativa Basada en el Arte. Fotografías .....	317
3.4.1	Inclusión de imágenes .....	319
3.4.2	Selección de tipografía .....	321
3.4.3	Información sobre la toma de fotografías.....	324
3.4.4	Nuevos interrogantes a partir de la Investigación Educativa Basada en el Arte	325
3.4.5	Revisión de la investigación. Aplicación de los criterios de evaluación de la Investigación Educativa Basada en el Arte .....	327
<b>4</b>	<b>IMPLICACIONES EDUCATIVAS DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>330</b>
<b>5</b>	<b>ÍNDICES DE TABLAS Y FIGURAS .....</b>	<b>343</b>
<b>6</b>	<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>349</b>

**CAPÍTULO 1**  
**INTRODUCCIÓN**



# 1 INTRODUCCIÓN

## 1.1 Identificación de la temática y objetivo de la investigación

Este proyecto de investigación doctoral tiene como propósito contribuir a la mejora de la formación del alumnado de Magisterio en Educación Artística, a partir del conocimiento de las historias de vida de futuros maestros respecto a esta materia.

El análisis de las historias de vida de alumnado de Magisterio se centra en las experiencias en Educación Artística, que han tenido lugar tanto en la educación reglada como informal, desde la infancia hasta su formación inicial en la universidad.



**Figura 1. Alumnas danzando como introducción a una dinámica grupal.** Te toco, me atrevo, os cojo, te acerco, me a-CERCO. 1

<sup>1</sup> NOTA: Las imágenes que se han intercalado a lo largo del trabajo pertenecen a la parte del marco empírico desarrollada como Investigación Educativa Basada en el Arte. No se trata de imágenes que ilustren el texto, pero la elección del lugar que ocupan depende de la relación que mantienen con él, no siempre de forma narrativa, a veces de manera más emotiva precisamente por el potencial visual y poético que pueden poseer. Con las imágenes procuramos aproximarnos a las cuestiones de investigación tratadas desde otra perspectiva alternativa a los textos o el discurso verbal.

Las leyendas incluidas a pie de imagen incorporan dos textos. En primer lugar un contenido descriptivo (en negrita). Y a continuación otro que es parte de la forma de la imagen, del sentido unívoco que entre lector y autora le damos a estas fotografías, en ocasiones como juego de palabras, en otros como anécdotas, reflexiones, rimas o recuerdos.

El estudio se lleva a cabo con alumnado de tercer curso de la Especialidad de Educación Infantil, del título de Maestro, de la Universidad de Alicante, en el curso académico 2009-2010, matriculados en la asignatura de Expresión Plástica. La elección del objeto de estudio cumple con los factores recomendados por Gutiérrez (2005): que sea de fácil acceso y que dentro de su singularidad, sea medianamente “representativo” de aquello que se investiga. El hecho de tratarse de mi propio alumnado y la circunstancia de ser un curso suficientemente numeroso, de 206 estudiantes matriculados, determina lo apropiado del objeto de estudio.

El interés de la siguiente investigación radica en la necesidad de responder adecuadamente a las reformas educativas desde una efectiva formación inicial del profesorado, activando una actitud crítica y en consonancia a las necesidades estudiantiles. Objetivamente es un tema socialmente importante, en la medida en que afecta al desarrollo de los niños que actualmente se encuentran en edad escolar, pero también a sus formadores.

El prestigio social del profesorado no radica en el profesorado, ni depende de la duración de sus estudios. Se entronca, a mi parecer, en dos asuntos anteriores: el respeto social al menor y la idea social que sobre la escuela y la educación se tienen. (Herrán, 2006, p. 53)

La reforma educativa, llevada a cabo por el Ministerio de educación y ciencia (2006), *Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo*, ha puesto de manifiesto el propósito de la Administración consistente en que el profesorado de Educación Infantil en la Comunidad Valenciana sea capaz de impartir la Educación Artística entendida como un lenguaje y tomando como referencias obras de arte significativas. Es más, en varios decretos la Consellería de educación (2008a, 2008b) desarrolla esta idea, como en el 37/2008, de 28 de marzo, o en el 38/2008, de 28 de marzo.

Así, en el *Decreto 37/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establecen los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil de la Comunidad Valenciana [2008/3829]*; se ahonda en la importancia que los maestros deben dar al Arte. De forma que podemos encontrar entre los objetivos: “Descubrir sencillas obras artísticas como medio para desarrollar las capacidades creativas e interpretativas”, “Conocer alguna obra de arte significativa”. Podemos leer entre los contenidos del Bloque 5 (lenguaje

plástico) “el descubrimiento de obras plásticas del entorno”. Y podemos entresacar de los criterios de evaluación: “Expresarse y comunicarse utilizando técnicas sencillas y materiales propios de los diferentes lenguajes audiovisuales y artísticos. Disfrutar de las producciones propias y ajenas de los diferentes lenguajes y desarrollar actitudes de gusto y disfrute hacia las producciones artísticas”. Y todo ello enfocado a niños de entre 0 y 3 años.

De forma similar, pero para los niños y niñas de entre 3 y 6 años, el *Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil de la Comunidad Valenciana [2008/3838]*, continúa enfatizando la relevancia del Arte en relación a la educación. En algunos momentos destaca esta importancia de forma más implícita pero en otros más explícitamente, como en el quinto objetivo: “Valorar y apreciar las producciones propias, las de sus compañeros y algunas de las diversas obras artísticas del patrimonio conocidas mediante TIC o “in situ” y darles un significado que les aproxime a la comprensión del mundo cultural al que pertenecen”. E insiste en el apartado e) de los contenidos: “El interés, respeto y valoración por las elaboraciones plásticas propias y de los demás.”



**Figura 2. Aplauso en una exposición de trabajos por parte de los compañeros de clase. Como no reconocer el reconocimiento.**

De la formación inicial del profesorado, en materia de Educación Artística, depende en gran medida la forma en que el futuro profesor de Educación Infantil se prepare para

cumplir con lo establecido en el marco legal de la Ley Orgánica de Educación, incluso la forma en que se introduzcan cambios innovadores para una mejora de la docencia y de los aprendizajes (en referencia a esta materia)

Para elaborar esta investigación educativa orientada al cambio, consideramos indispensable tomar conciencia de las modificaciones epistemológicas que han afectado a nuestros estudiantes y reflexionar sobre cómo deben influir en la resignificación de nuestras prioridades educativas durante su formación inicial.

Serán las narrativas de nuestros propios alumnos, en su proceso de construcción de conocimiento artístico, las que nos ayuden a aprender a crear un modo más artístico de formar y enseñar, o también, excluyendo términos de eficacia propios de paradigmas más técnicos, conocer y comprender mejor aquello sobre lo que trabajamos. (Agra, 2005, p. 134)

Es necesaria una comprensión de los cambios socioculturales y epistemológicos del mundo contemporáneo que han podido afectar hasta el día de hoy a los alumnos de Magisterio, en los aspectos concretos de la Educación Artística. Es preciso detectar y medir carencias, defectos y errores que subsanar todavía en la formación inicial del profesorado; así como aciertos, éxitos y valores que reconocer en la formación que ya poseen y sobre la que asentar nuevo conocimiento.

Como profesora de Educación Artística, que imparte docencia desde hace 3 años en la Universidad de Alicante, se hace necesario manifestar el compromiso adquirido con el alumnado hacia una educación actualizada con los intereses del campo científico pero también para con las necesidades de los estudiantes. A través de la investigación-acción como paradigma didáctico, nos gustaría trasladar los resultados e implicaciones educativas de esta Tesis Doctoral en beneficio de las próximas generaciones de estudiantes de Magisterio, y compartir las evidencias con la comunidad educativa en la medida en que puedan resultarles de utilidad.

Este proyecto se lleva a cabo en cuatro fases: [1] Marco Conceptual; [2] Marco empírico; [3] Conclusiones de la investigación; [4] Implicaciones educativas.

[1] El marco conceptual se desarrolla en dos partes: la primera de ellas respecto al campo científico en el que se centra el estudio, y la segunda respecto a la temática concreta

---

que se investiga.

En primer lugar analizamos, respecto a la Educación Artística, los antecedentes, la evolución, la situación actual y las perspectivas de futuro tanto a nacional como internacional. Profundizando en cómo debe ser la Educación Artística desde el punto de vista de las principales asociaciones internacionales, las políticas educativas y los principales investigadores españoles de Educación Artística. Y revisamos cuáles son los sistemas de control de los programas de Educación Artística.

En segundo lugar justificamos el interés de la temática que se investiga -la formación del alumnado de Magisterio en Educación Artística- desde el marco internacional y nacional, y basaremos el estudio, a partir de las historias de vida del profesorado, en los modelos y teorías hallados.

La revisión bibliográfica contribuye a obtener referencias teóricas que están en la base del diseño y elaboración de los instrumentos de investigación empleados, de las interpretaciones de los datos obtenidos, de las conclusiones, y de implicaciones educativas.

Se revisa el estado de la cuestión a cerca de la investigación pluralista en educación y el debate en la comunidad científica sobre la conveniencia de un paradigma u otro, centrándonos en ese mismo debate en el caso del área artística.

[2] En el marco empírico se aborda el problema de la formación del alumnado de Magisterio en Educación Artística, a través de un estudio de caso de futuros docentes en la Universidad de Alicante.

Con el método de los estudios de caso los datos pueden ser obtenidos desde una variedad de fuentes tanto cualitativas como cuantitativas, como puedan ser documentos, registros de archivos, entrevistas semiestructuradas, y muy especialmente con la observación directa de los participantes y de las instalaciones en las que se desarrollan sus acciones. (Huerta, 2010b, p. 19)

Las historias de vida respecto a las enseñanzas recibidas en Educación Artística de este alumnado las conocemos mediante una metodología de investigación plural que incluye: una narrativa autobiográfica, investigación cualitativa a través de narrativas obtenidas de entrevistas semiestructuradas; investigación cuantitativa a través de cuestionarios de respuesta cerrada; e investigación basada en el Arte a partir de fotografías.

Son relevantes, para desarrollar implicaciones educativas, los datos sobre Educación Artística que se extraen de las narrativas y respuestas de los participantes a cerca de: la figura del profesor, la duración y suficiencia de la formación recibida, los contenidos estudiados, las aptitudes pedagógicas de los enseñantes y los obstáculos de la práctica docente. Con ello se procura arrojar luz más que demostrar y se pretenden clarificar los límites y posibilidades a las que pueden llegar las prácticas de los educadores (Erickson, Floden, Lather, Moss, Phillips & Schneider, 2009).

[3] Con cada una de las metodologías empleadas en la investigación plural se exponen resultados parciales, y se elaboran y discuten conclusiones parciales respecto a las cuestiones de investigación. Para a partir de todas ellas confluir de forma complementada en una serie de conclusiones finales donde se produce la convergencia de los datos obtenidos hacia el objetivo pretendido.

[4] Finalizamos desarrollando las implicaciones educativas de la investigación respecto al marco de la Educación Artística. Ofrecemos una “teoría práctica”, recomendaciones para orientarnos sobre qué hacer, un conjunto de principios y consejos encaminados a guiar a quienes están comprometidos en actividades educativas relacionadas con el Arte. La validez y credibilidad de los resultados apoyan el que las condiciones que recomendamos merecen ser llevadas a cabo (Acaso, 2005a). Esperamos que las implicaciones educativas respecto a la Educación Artística que se recogen con esta investigación permitan la evaluación de la práctica docente y una mejor adecuación del profesor a las necesidades educativas de las generaciones inmediatas. Puesto que los objetivos de una investigación de calidad no pueden limitarse al corto plazo, esperamos comunicar lo aprendido en las narrativas, en forma que pueda ser tenido en cuenta por la comunidad científica y los docentes usuarios de dicho conocimiento: partir del pasado, abordar el presente y proyectar al futuro.

El objetivo de esta investigación consiste en contribuir a la mejora de la formación del alumnado de Magisterio en Educación Artística, a partir del conocimiento de las historias de vida de futuros maestros respecto a esta materia y de las implicaciones educativas de la investigación.

---

En reconocimiento a la colaboración recibida por parte de los estudiantes de Educación Infantil que han intervenido en esta investigación, quisiera agradecer su disposición a ser expuestos en fotografías, a responder a las entrevistas y cuestionarios, y a participar en debates. Destacando la vinculación y relación que entre todos llegamos a establecer. Existe el consentimiento informado en participar en este proyecto por parte de los colaboradores, y en todo momento se les notificó los fines con que se realizaba el trabajo para establecer un clima de confianza y para que se sintiesen partícipes de un proceso de cambio o mejora de la educación.

Asimismo, durante el estudio los procedimientos seguidos han buscado asegurar la privacidad de las personas por un lado y por otro lado dificultar la identificación de los protagonistas. En la toma de fotografías donde la identificación era inevitable se solicitó permiso a los participantes. El clima de bienestar, tranquilidad y libertad necesario para un estudio cualitativo donde se trata con seres humanos queda patente también en las imágenes que forman parte de este trabajo.

## **1.2 Referencias terminológicas**

Es conveniente en la introducción de este trabajo facilitar al lector la descodificación de los textos. Consideramos indispensable redactar los escritos en modo inteligible y sencillo. Ciertas palabras pueden dar lugar a confusión, y es por ello que debemos especificar en qué modo son usadas. Para que un mensaje no se pierda, incluso para que se pueda divulgar al mayor número de personas posible no puede ser confuso o ambiguo. Para enfocarlo con mayor claridad estableceremos una serie de criterios que pasamos a concretar.

### **1.2.1 Claridad en el uso de los términos arte, artes y cultura**

J. C. Arañó (2005a) nos invita como profesores a no ser ambiguos, imprecisos o demagógicos, nos invita a la objetividad y la univocidad frente a cualquier definición de arte, a pesar de que sea “por la naturaleza del tema, incompleta y abierta a debate” (p. 24).

Las aproximaciones a los conceptos empleados podrán variar sustancialmente según las épocas.

El arte es intangible, dinámico e impredecible. Expresa emociones o las provoca, a través de la interpretación, la imaginación o la cognición. Es imposible establecer sus límites. Y más en el momento actual, en el que el arte fusiona disciplinas múltiples, combina aspectos de diversas culturas e incorpora los avances tecnológicos. Los términos clásicos ya no sirven para definir lo que es arte porque es imposible reducir las distintas manifestaciones artísticas en una fórmula cerrada. El arte se ha definido, entonces, de manera abierta, de forma que pueda incluir las más variadas formas de expresión artística. (Vallès, 2005, p. 53)

Sin embargo la claridad del concepto no sólo dependerá del momento en el que nos encontramos sino también del contexto en el que se englobe. Para determinar el sentido en que emplearé los términos arte, artes y cultura me remito a las propias palabras de Eisner, profesor de arte de la Universidad de Stanford:

A medida que el lector vaya leyendo este libro, verá que suele oscilar entre las referencias al arte, término que utilizo para denotar las artes plásticas, y las referencias a las artes, término con el que designo al conjunto de todas las artes. Me temo que la única manera de resolver esta potencial ambigüedad es consultar el contexto. Espero que esta falta de coherencia, que admito sin reservas, no cause ninguna molestia. (Eisner, 2004, p. 16)

Se dice que el término *cultura* tiene centenares de significados. Dos de ellos son especialmente pertinentes a la educación: uno es antropológico y el otro es de carácter biológico. En el sentido antropológico, una cultura es una manera de vivir compartida. En el sentido biológico, en lugar del término *cultura* se emplea su sinónimo *cultivo*. Creo que las escuelas al igual que la sociedad más amplia de la que forma parte, actúan en los dos sentidos del término, como cultura y como cultivo. (Eisner, 2004, p. 19)

Con el término arte, con el que denotaremos las artes plásticas, incluimos no únicamente las formas artísticas más tradicionales –objetos o actos propios de las Bellas Artes-, o las valoradas como tal en el seno de la cultura, también las avenidas con la posmodernidad, así como las emergentes.



## 1.2.2 Claridad en la denominación del área artística

Según Aguirre (2005) uno de los propósitos de la cuestión de la denominación del ámbito de acción de nuestra disciplina, que se ha convertido en los últimos tiempos una tarea verdaderamente ardua, consiste en recoger tanto la concepción prevanguardista del arte como los fenómenos de la cultura actual. O visto de otro modo por el mismo autor, sin desarraigarnos del nicho académico creado, superar la vieja noción de arte ampliando hacia entornos marginados de la alta cultura artística.

La revisión de la literatura llevada a cabo por Aguirre (2005) nos ayuda a comprender que la base de la problemática se halla en que el objeto de conocimiento de la Educación Artística es fluctuante y está en crecimiento constante. A través del siguiente cuadro se resumirá esta evolución según las distintas perspectivas conceptuales.

**Tabla 1**  
**Objetos de conocimiento de la Educación Artística<sup>2</sup>**

<b>OBJETO DE CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA</b>	<b>PERSPECTIVA CONCEPTUAL</b>	
Objetos o actos propios de las Bellas Artes	<b>Decimonónica</b>	
Cualquier objeto, imagen o actividad valorada como arte en el seno de la cultura	<b>Modernidad</b>	
Manifestaciones artísticas identificadas como arte		<b>Posmodernidad</b>
Cultura visual: <i>mass media</i> , cultura de masas		
Arte popular: productos estéticos de culturas distintas a la urbana occidental, producciones de consumo	<b>Reconstruccionismo</b>	

<sup>2</sup> Los diferentes objetos de conocimiento de la Educación Artística expuestos en esta tabla serán considerados en las implicaciones educativas.

<p>Productos artísticos y estéticos: cuanto produzca experiencia estética por la intención, forma y sentido que el receptor da a su relación con el concepto o el evento</p>	<p>Pragmatismo</p>	
<p>Objetos con poder performativo de biografías o de cultura (en cualquier momento o lugar, en constante elaboración) que puede proporcionar identidad y sensibilizar</p>	<p>Experiencia estética contingente</p>	

Mientras que para otras áreas el objeto de conocimiento no resulta tan problemático, y los intereses emergentes se traducen en la escisión de materias que no reemplazan las existentes, como por ejemplo dentro de la Psicología: la Psicofisiología, la Psicobiología, la Psicología Evolutiva... en nuestra área deseamos contar con un término que no sólo recoja el pasado y el presente, también que sea atemporal y pueda acoger el futuro imprevisible. Ante este dilema la dificultad es grandiosa. Estamos de acuerdo con Hernández (2010) en que “ni el contexto ni las finalidades de la educación en general y de la Educación Artística en particular son las mismas en cada época” (p. 47), pero ¿no deberían cambiar conservando una denominación? De lo contrario ¿cada cuánto tiempo habría que renombrar el área de conocimiento? Ya en 1984, con la incipiente preocupación por los aspectos de lectura de la imagen y la representación mental, Juanola y Balada proponían que el concepto de educación visual era más amplio y globalizador que el de educación plástica.

Barragán (2005) es uno de los autores que han investigado sobre las distintas denominaciones que recibe en España, a lo largo de la historia, el área en la que se engloba este proyecto de investigación. El trabajo de Barragán, junto con el de Fernando Hernández (2002) nos permitirá elaborar una sinopsis esclarecedora de los cambios en la denominación del área y los momentos en los cuales se producen (tabla 2).

Uno de los problemas importantes del área de Educación Artística (y de los textos que de ella se ocupan) es la imprecisión y polisemia de los términos utilizados. Esto, que en un contexto poético sería un recurso inestimable, resulta ser un problema grave para compartir un marco comprensivo común de los conceptos y temas básicos de la didáctica del área. (Barragán, 2005, p. 53)

Y a continuación se mostrará una segunda sinopsis acerca de las ventajas e inconvenientes de nuevas posibles denominaciones (tabla 3), donde se incluirán las consideraciones de Aguirre (2005), Barragán (2005) y Hernández (2002).

**Tabla 2**  
**Evolución de la denominación del área**

FECHA	DOCUMENTOS	DENOMINACIÓN
Siglo XVIII		DIBUJO
1950	UNESCO	TRABAJOS MANUALES
1970	Ley General de Educación	DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA
1990	LOGSE	EDUCACIÓN VISUAL Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA
2002	Ley de Calidad de la Educación	EDUCACIÓN ARTÍSTICA (aceptación no universitaria)

**Tabla 3**  
**Ventajas e inconvenientes de nuevas posibles denominaciones del área**

DENOMINACIÓN	VENTAJAS	INCONVENIENTES
EDUCACIÓN ARTÍSTICA	No excluye ninguna modalidad de lo artístico. Desde las cuestiones de gusto y apreciación hasta las cuestiones propias de la materialización de esas prácticas. Ofrece cohesión disciplinar.	Incluye campos de docencia que se definen por lo que les es sustantivo, como la música, teatro, cine, arquitectura o literatura. Restringe a la forma más institucionalizada de las experiencias estéticas.
EDUCACIÓN VISUAL Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA	Incorpora producciones culturales no legitimadas como arte socialmente, por ej. hacia el territorio de los <i>mass media</i> .	Distinción de un área por acotación puramente sensorial. “Visual” es tan restrictivo como la propia noción de “arte”.
EDUCACIÓN DE LAS ARTES VISUALES	Especificidad de la Educación Artística.	Excluye modalidades de lo artístico que no son únicamente visuales. No acota si se trata de educación escolar o también en otros ámbitos.

<p>DIDÁCTICA DE LAS ARTES VISUALES</p>	<p>Relación con las didácticas específicas.</p>	<p>Excluye modalidades de lo artístico que no son visuales únicamente como el <i>body-art</i>, las <i>performance</i>, los <i>happening</i>. Y que se incluyen en las perspectivas amplias de la educación escolar.</p>
<p>DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA</p>	<p>Relación con las didácticas específicas.</p>	<p>Didáctica limitada conceptualmente bajo la idea de "currículo". Expresión restringe a la idea de "hacer". Es sólo uno de los cometidos asignables a las artes. Educación Artística limita la pluralidad de registros artísticos actuales.</p>
<p>EDUCACIÓN ESTÉTICA</p>	<p>Relación con la inmediatez de la experiencia y la proximidad de la experiencia artística con la experiencia vital</p>	<p>Restricción a una rama relacionada principalmente con la semiótica, antropología o filosofía</p>

En este estado de indefinición, y tras atender a la demanda de Aguirre (2005) sobre la necesidad de un cambio de denominación del área de conocimiento que describa con mayor precisión el ámbito profesional e investigador en el que sus miembros desarrollan su trabajo, parece apropiado plantear el propio posicionamiento en este debate todavía de actualidad e incluso abrir nuevos interrogantes.

Nos gustaría abrir una reflexión tras la revisión de todas las denominaciones que ha recibido el área, y tras coincidir con Hernández (2010) en que “responden a cambios en las representaciones que reflejan las estrategias de legitimación que puede mediar esta materia curricular” (p. 87). Desde un enfoque crítico, cabría considerar la posibilidad de que estos cambios no se deban únicamente a criterios epistemológicos o a estipulaciones legislativas que hayan modificado la terminología, ni a fuerzas externas a los motores de la propia disciplina. Las alteraciones en la denominación pueden deberse a intereses de los propios miembros del área por defenderla de manera acotada, libre de intrusiones de otros especialistas o precisamente permitiendo toda rica diversidad.

[L]a situación del área de Didáctica de la Expresión Plástica, tiene la peculiaridad, a diferencia de lo que sucede con la mayoría de las áreas relacionadas con la formación docente, de que no sólo está presente en las facultades de Educación y en las Escuelas de Formación del Profesorado, sino también en las facultades de Bellas Artes. Asimismo, quienes están vinculados a ella, no sólo se dedican a la docencia y la investigación vinculada a la formación del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria, sino que, como he señalado, se han abierto a otros campos profesionales como la comunicación audiovisual, la gestión cultural y la educación en los museos, el arte-terapia, el net-art y los estudios de cultura visual, entre otras especializaciones. (Hernández, 2002, p. 120)

En un área donde psicólogos, filósofos, licenciados en Bellas Artes, maestros y otros muchos profesionales, conviven, es lógico que sus miembros diverjan en sus enfoques, especialmente si provienen de departamentos o facultades muy diferentes. ¿Cómo combinaremos todas las palabras posibles para obtener una denominación apropiada para el siglo XXI? Creemos que siempre dependerá de distintos intereses, de manera que podría plantearse de este modo:

- Utilizarán **“Enseñanza”**, quienes formen a otros pero no hagan hincapié en sus investigaciones en las metodologías más adecuadas para lograr aprendizajes efectivos y reflexivos, ni establezcan relaciones con la educación escolar.
- Incluiremos indiscutiblemente la palabra **“Educación”** y/o **“Didáctica”**, quienes nos preocupa y estamos por y para la transmisión de la educación, sus métodos y la manera de trasladar los aprendizajes a la facultad y a la escuela. Desde la dinámica actual en la que la didáctica, tal y como se hace en otras disciplinas específicamente, abarca la reflexión y teorización de lo que se enseña y las metodologías más adecuadas, pero también la transmisión de esa capacidad reflexiva al alumnado.
- Emplearán **“Visual”**, quienes les interesa la comunicación audiovisual, la fotografía, la publicidad o el diseño, pero no tendrán necesariamente que tener unas perspectivas más amplias para abarcar otras artes, aunque desde luego posiblemente las tengan.
- Optaríamos por **“Estética”**, para permitir la apertura a otros ámbitos de la producción y de las experiencias cotidianas (Aguirre, 2005). Pero la ventaja del vocablo tal vez se vuelva en contra y suponga la restricción a una rama relacionada principalmente con la semiótica,

antropología o filosofía.

- Preferiríamos **“Educación Artística”**, quienes no restringimos la participación de todos los sentidos, ni la hegemonía de unos sobre otros, en la contemplación o producción de los procesos artísticos. Si Educación Artística abarcase los materializados físicamente ya sea a través del cuerpo, del concepto, de soportes bidimensionales o tridimensionales. ¿No será lógico que prefiriéramos “Educación Artística” quienes incluimos en los aprendizajes artísticos por supuesto lo visual pero también lo auditivo, lo táctil, lo térmico, lo gustativo, lo olfativo (Vila y Cardo, 2005), lo algésico, lo cinestésico o lo cenestésico? Preferiríamos “Educación Artística” definitivamente quienes apostamos además por sensibilizar a los niños, también a los adultos porque nunca es tarde para suplir carencias y desarrollar en todos ellos la sinestesia de todos los sentidos.

Nos decantaremos definitivamente por “Artística” para no excluir ninguna modalidad artística en unos tiempos en los que las modalidades se fusionan, los artistas cooperan entre disciplinas y las fronteras se diluyen o transgreden. Como afirma Huerta (2010b) “en la actividad contemplativa implicamos nuestra mirada y el resto de los sentidos de nuestro cuerpo” (p. 43). Por otro lado es un término internacionalmente aceptado.

Emplearemos a lo largo del texto "Educación Artística" dejando claro que son términos que podrán ser compatibles con las experiencias estéticas menos institucionalizadas si les damos vida y uso en este sentido también todos nosotros.

Somos conscientes de la importancia de la Cultura Visual, a ella dedicaremos un apartado en este trabajo. Sin embargo ¿cómo considerar únicamente visual a la mayoría de las manifestaciones artísticas actuales? Aun cuando en sí mismo los objetos creados puedan en su mayoría ser visuales, como objetos visibles, no cabe duda alguna de que precisarán de otros sentidos para ser plenamente percibidos por el ser humano. El vídeo suele venir acompañado de audio necesita lo visual pero también lo auditivo, un collage puede activar lo táctil, una instalación puede precisar del sentido cinestésico para ser disfrutada, una escultura tallada en madera de olivo nos sorprenderá cada primavera con el intenso olor a aceituna. Y qué decir del *enviroment* término que surge hacia los años 60 precisamente por la necesidad de designar aquellas obras tridimensionales tan envolventes y penetrantes que sumen al espectador en una multiplicidad de estimulaciones sensoriales mientras puede circular participativamente de las mismas. El espacio envolvente, como ámbito no

exclusivamente visual, es considerado por Cabanellas, Eslava, Eslava, Mendía y Polonio (2003) objeto del trabajo del maestro de Educación Artística.



**Figura 3.** Estimulación de todos los sentidos en clase de talla, ambientada en la época medieval. Sentí que no iban a olvidar el sabor de la victoria, la campana de la bruja, el olor a paja, incienso, frutas y hortalizas, la humedad en las manos, el color en la retina.

Generar transformaciones sociales en el colectivo del alumnado y la vez en el alumno como individuo, a través de la producción artística y del goce o disfrute estético de

las obras de “otros” o de la experiencia cotidiana, dependerá de nuestra capacidad para estimular sus sentidos en el aula y fuera de ella, dependerá del modo en que modifiquemos sus percepciones, de una reeducación renovadora incluso transformadora de lo cotidiano y común de la vida diaria en metáfora. Como se vislumbra, según Jameson (2009), en las intenciones cineastas de Eisenstein centradas en un montaje acerca de medias de seda o sopa cocinada por la esposa: “[L]a cadena de eslabones ocultos que nos conduce de la superficie de la vida y la experiencia cotidianas a las fuentes de la producción” (p. 107).

Puesto que el área se ha expandido y no abarca sólo la formación inicial del profesorado (Hernández, 2002, p. 112) ¿Sería necesario crear pues dos áreas diferenciadas? Tal vez convendría contar con un área de “Didáctica de la Educación Artística” en relación con las Didácticas Específicas, para las Facultades de Educación y destinada a la escolaridad para todas las personas en Educación Artística. Y contar con otra área denominada “Enseñanza de las Artes Visuales” para las Facultades de Bellas Artes y destinada a la formación de artistas o de profesionales relacionados con las Artes Aplicadas. Si esta escisión llegara a producirse, los términos podrían ser más representativos de las disciplinas pero también se correría el riesgo de generar incomunicación entre ámbitos universitarios íntimamente ligados y que deben estar comunicados perpetuamente; según López (2003) con aspectos comunes y objetivos complementarios que conviene recordar. Si fuera posible conciliar el trabajo en dos áreas universitarias diferentes pero afines, con la intercomunicación y la mutua colaboración, se podría apostar por este modelo. Pero mientras modificar denominaciones en dos líneas diferentes pueda alterar el equilibrio y los beneficios de una única denominación, será preferible permanecer sin cambios; porque de la educación de los niños dependerá que los artistas tengan espectadores y consumidores en el futuro (cultos además), pero también de la evolución de los artistas dependerá que la escuela sea rica en experiencias y acorde con los tiempos.



---

### 1.2.3 Claridad en el uso de los términos sexo-género-sexualidad

En el lenguaje oral y escrito asumimos connotaciones diferentes para una misma palabra que en ocasiones puede inducir a error cuando el contexto no es esclarecedor. Pero el desliz puede ser del receptor del mensaje al interpretarlo, o en el peor de los casos incluso del emisor del mismo por no haber prestado atención a la importancia de matizar en su discurso. Puesto que en el lenguaje empleado por los investigadores no contamos con el apoyo de la gestualidad, o con la rapidez del *feed-back* que solventan a menudo dicha confusión en el esclarecimiento de las acepciones, trataremos en este apartado de definir y justificar el significado que asignamos a distintos términos sujetos a menudo a confusión.

Las cuestiones de identidad abordadas desde la Teoría *Queer*, que surge desde finales de la década de los 80 y principios de los 90 en el ámbito anglosajón, contraria a cualquier etiqueta que enmarcara un comportamiento o modo de ser tipificado por la sociedad (Fernández, 2011) nos hacen replantearnos la corrección en el uso de algunos vocablos. Aun cuando en el ámbito del Arte, las Perspectivas *Queer* parecen haberse implantado desde la suficiente distancia temporal como para haber calado en las conciencias de sus consumidores: artistas, galeristas, coleccionistas, aficionados... no parece que sea así en otros campos de la investigación. Por ejemplo en el campo de la educación donde a veces “los autores asocian sexo y género explícitamente en sus escritos” (Glasser & Smith, 2008, p. 343).

La Educación Artística puede hacer grandes aportaciones en este sentido, pues existe una especial sensibilidad hacia esta problemática. Hemos seleccionado de una edición especial de la revista IJADE una serie de contribuciones al desarrollo de la disciplina que pasamos a comentar: Addison (2007) aboga por “*queerizar*” el currículo en clara lucha contra la homofobia y a favor de una educación inclusiva; Ashburn (2007) aprovecha las oportunidades que provee la fotografía para atacar la asunción de una heterosexualidad universal y aportar al currículo arte homosexual y *queer*; Hall (2007) aporta un útil y amigable modelo de introducir en el contexto educativo los trabajos que exploran las experiencias gays y lesbianas; KuanChung (2007) hace una propuesta pedagógica del uso de las imágenes de los medios de comunicación populares, analizando los estereotipos que existen en los media sobre los asuntos gay y lésbicos.

Para nosotros, los artistas y educadores artísticos, es sencillo distinguir sexo, género y sexualidad con actitud abierta y respetuosa, desde el conocimiento de que los constructos sociales son cambiantes y deben serlo de hecho. La combinación de estos tres factores da como resultado múltiples condiciones de identidad que definirán sólo en parte la inclusión de miembros a grupos sociales pues la diversidad e individualidad prácticamente lo impide.

Desde esta perspectiva, no tienen sentido la prevalencia de unos grupos dominantes frente a otros. La teoría crítica “celebra la muerte de un sujeto blanco, masculino y occidental. Descubre otras realidades, aflora los márgenes y pone en entredicho la cultura homogénea reinante” (López, 1994, p. 123). No existe hegemonía del hombre blanco heterosexual, occidental o de los WASP (acrónimo en inglés para *White, Anglo-Saxon and Protestant*, es decir Blanco, Aanglosajón y Protestante) frente a otras identidades. “La posmodernidad ha desvelado la falacia de un sujeto protagonista de los discursos modernos y ha descubierto y renovado todo el panorama del ser en su plenitud” (López, 2002, p. 145). Por lo que sin pertenecer a ninguna categoría tradicionalmente imperante, debemos posicionarnos evitando etiquetas y evitando etiquetar en nuestros textos y estudios. Asimismo tal y como hace “la crítica feminista más radical al analizar cómo el discurso de la cultura dominante va codificando los lugares y las funciones” (López, 1991-92, p. 104); debemos observar y revisar las codificaciones tradicionales en el campo de la investigación y especialmente en la investigación sobre aspectos educativos.

Queda un largo camino todavía entre la palabra usada y el concepto entendido, especialmente cuando se evita hablar de ciertos temas, usar palabras concretas. Por tanto no es de extrañar que en las investigaciones sobre educación los términos sexo, género y sexualidad se confundan, se tomen por sinónimos o directamente no se empleen pues son el reflejo al fin y al cabo de una sociedad inmadura en estas lides que posee escasos patrones de segmentación.

La distinción establecida en las normas APA, a partir del año 1994, entre género y sexo no parece suficiente para abarcar todas las necesidades existentes a la hora de hacer generalizaciones. Siguiendo las recomendaciones para la práctica investigadora de Glasser & Smith (2008) reconoceremos esta realidad y estableceremos con claridad el significado de los términos empleados en este trabajo:

---

To support real communication, authors need to clarify the meaning they assign to the term gender, especially in connection with the related term sex. As education researchers, we think this clarification is especially important for spoken and written discourse in our field. (p. 343)<sup>3</sup>

Se distinguen las siguientes categorías, y de esta manera se utilizarán en adelante:

**Sexo.** Para referirnos a las diferencias biológicas: hombre, mujer o combinaciones atípicas (como en el síndrome de *Klinefelter* [XXY])

**Género.** Para referirnos a roles culturales: femenino, masculino y otras formas socialmente variables de desempeñar uno o varios papeles.

**Sexualidad.** Para referirnos a la orientación o práctica sexual: homosexualidad, heterosexualidad, bisexualidad, entre otros.

Al mismo tiempo abrimos unos interrogantes para la reflexión, sobre la posible necesidad de replantearnos la corrección de los datos sobre los que es común preguntar en los estudios. Tanto en los cuestionarios cuantitativos como en las entrevistas de respuesta abierta, suele haber un apartado previo, donde se pregunta por algunos datos “demográficos”. Es común averiguar la edad, la nacionalidad o el sexo de los colaboradores, porque se cree que esta información resulta determinante para interpretar los resultados obtenidos en una investigación.

“If one accepts the notion that an identity is something constructed rather than something with which a person is born”<sup>4</sup> (Addison, 2007, p. 12) ¿Convendría averiguar únicamente el sexo de los participantes (aunque en ocasiones erróneamente se le llame género)? Cuando sabemos que además del sexo, existe el género y la sexualidad de una persona, y que las tres tienen la misma posibilidad de cambiarse a lo largo de toda la vida, los datos que nos interesan dejan de ser los demográficos realmente.

---

<sup>3</sup> Para apoyar la comunicación real, los autores necesitan aclarar el sentido que asignan a la expresión *género*, especialmente en relación con el término *sexo*. Como investigadores de la educación, pensamos que esta aclaración es especialmente importante para el discurso oral y escrito en nuestro campo (Glasser y Smith, 2008, p. 343). (La traducción de la cita es nuestra)

<sup>4</sup> Si uno acepta el hecho de que la identidad es algo construido más que algo con lo que una persona nace.

En un mundo multicultural, con rápidos procesos migratorios ¿Por qué preguntamos sobre la nacionalidad en vez de interrogar sobre los tiempos de residencia en distintos países? Parece que consideremos más importante el dato demográfico del país de nacimiento que las influencias culturales posteriores que construyen la identidad de la persona a lo largo de su vida.

Entonces... ¿se trata de datos demográficos o en realidad son datos identitarios lo que deseamos averiguar? Si lo que pretendemos como investigadores es especialmente establecer relaciones entre la identidad de los participantes y las respuestas obtenidas. ¿Cabría considerar además de las ya sugeridas otras categorías de diferenciación como la clase social, el origen étnico o las discapacidades? ¿En qué momento deja de ser ético solicitar información tan personal y privada? ¿Existe en ese tipo de preguntas de los cuestionarios un riesgo inherente de encasillar al entrevistado y sus respuestas? ¿Serán sesgados los cruces de resultados si no consideramos todos los aspectos identitarios que puedan influir? Tal vez a este listado podrían añadirse condicionantes políticos o culturales de la familia de origen o todas las demás que han podido criar al entrevistado, los centros escolares donde ha sido educado, las asociaciones a las que ha pertenecido... ¿A caso se pueden valorar todos los aspectos “demográficos” o realmente identitarios que intervengan en las evidencias obtenidas de una investigación?

Estas reflexiones nos ayudan a argumentar por qué a pesar de haber diseñado instrumentos de análisis donde se solicitaba a los participantes algunos datos demográficos, como ocurre convencionalmente, no se hizo uso de los mismos finalmente. Se descartaron más tarde al interpretar los resultados obtenidos. No se emplearon los datos demográficos ni para confrontar experiencias u opiniones de hombres contra mujeres, ni de mayores contra jóvenes. Porque como sugiere Addison (2007) la identidad no se puede hallar en una oposición binaria entre “nosotros y ellos”.

**CAPÍTULO 2**  
**MARCO CONCEPTUAL**

## **2 MARCO CONCEPTUAL**

### **2.1 Marco conceptual de la Educación Artística**

#### **2.1.1 Justificación de la necesidad de la enseñanza del arte**

A diferencia de lo que sucede con materias provenientes de campos disciplinares de reconocida presencia en el currículum escolar, las materias artísticas han necesitado siempre argumentar el porqué de su inclusión en el mismo. Entre otras razones porque sigue pareciendo un campo de conocimiento poco útil frente a otros de solvencia probada para conformar los elementos ideológicos a los que la Escuela contribuye. (Hernández, 2010, p. 51)

Entorno a la necesidad de enseñar arte en nuestras escuelas existen múltiples justificaciones. Agra (1994) defendía que el hecho artístico es una forma de conocimiento y la educación artística el desarrollo del mismo. Hernández (2010) enumeraba en 1997 ciertas formas de racionalidad para justificar la Educación Artística: industrial, histórica, foránea, moral, expresiva, cognitiva, perceptual, creativa, comunicativa, interdisciplinar y cultural. Acaso proponía en el año 2000 “tres tipos de procesos que justifican la necesidad de desarrollar la expresión plástica en el niño: un proceso de simbolización, un proceso de desarrollo expresivo y un proceso de desarrollo creativo” (p. 41).

Arnheim (1993) planteaba en 1989, que el arte contribuye a campos de estudio como las ciencias, aportando por ejemplo a la botánica, a la zoología, a los diccionarios ilustrados, a los manuales de medicina, etc., imágenes tanto figurativas como abstractas a través de fotografías, dibujos, grabados o modelos plásticos que configuran ilustraciones, mapas, tablas estadísticas, entre otros. Pero al reconocer que a su vez el trabajo de campos ajenos puede enriquecer el estudio de las artes, nos aproxima a una visión plural del conocimiento.

Otra propuesta viene a ser que si la Educación fuera capaz de ver lo que puede aprender de las artes se valoraría más su enseñanza en contraposición a otras materias. Eisner & Powell (2002) encuentran que el arte en la ciencia inspira, motiva y enriquece el

---

propósito de investigación. Estos autores entrevistan a científicos sociales a cerca del rol que juega el arte en el curso de su trabajo. De las entrevistas emergen cinco características: la imaginación, el conocimiento somático, el conocimiento empático, la construcción de ambientes, y las influencias socioculturales sobre la motivación; que son propias tanto los modos de pensamiento artístico como las formas estéticas de la experiencia. Que en el trabajo científico se reconozca la presencia de procesos cognitivos propios del arte conlleva una serie de implicaciones educativas de gran interés:

- El placer se encuentra en el propio trabajo de descubrimiento, por tanto en el proceso y en el producto.
- En los colegios es preciso la creación de un entorno físico y cognitivo que promueva el crecimiento educativo productivo. El ambiente debe considerar las dimensiones físicas, estéticas y culturales.
- Competir por llegar el primero, contribuyendo con los avances al beneficio del grupo, puede ser una experiencia estética importante que motiva la investigación en un campo de estudio.
- El apoyo y comentarios críticos de los colegas también resulta motivacional.

Los procesos cognitivos importantes en las artes, como pueden ser la manufactura de objetos o los procesos e ideas tanto prácticos como teóricos, son de gran importancia en los ámbitos de la vida actual. La vida actual requiere de juicio estético, depende de la habilidad técnica, la atención a la proporción y la imaginación (Eisner, 2003a).

Entre las posibles aportaciones con las que el Arte puede contribuir a la mejora del campo de la Educación Eisner añade otras de gran relevancia en 2004:

- La variabilidad de los resultados se acoge con agrado. Puede haber más de una respuesta a una pregunta y más de una solución a un problema.
- El sello personal es importante. La diversidad y la variabilidad ocupan un lugar central.
- La manera de decir algo conforma su significado. La forma se convierte en contenido.
- La importancia de la imaginación, de refinar y usar la sensibilidad. Los científicos y los artistas perciben lo que es, pero imaginan lo que podría ser y luego usan su

conocimiento, sus aptitudes técnicas y su sensibilidad para profundizar en lo que han imaginado.

- Las satisfacciones intrínsecas son importantes y no tanto las recompensas extrínsecas. Se hace por la calidad de vida que surge de estas actividades.
- Importancia de la flexibilidad de propósito en el curso del propio trabajo. La actividad oportunista en el proceso de indagación encaminado a resolver un problema.
- Importancia de dedicar tiempo a saborear la experiencia que uno busca.



**Figura 4. Talla en frutas, hortalizas y vegetales con instrumentos usables por niños.** ¿Me recuerdas?, me preguntó en tutorías. Y entonces añadió: yo acompañé a curarse a la compañera que se cortó aquel día en clase.

En esta línea argumentativa encontramos las aportaciones de Bauman (2008) de las que particularmente asumimos el considerar a la vida misma como un arte en la medida en que somos capaces de dirigirla, de crear un proyecto de vida, tomando decisiones de las que responsabilizarnos, siendo conscientes de lo que hacemos y lo que dejamos de hacer. A través del arte enseñamos a nuestros estudiantes sobre organización y cómo ser organizado con las cosas y con los planes de uno mismo. Como afirma este autor las capacidades para



---

organizar nuestra vida son artísticas, el mundo no está resuelto de una vez por todas, puede ser modificado, y uno mismo puede cambiarlo creativamente apostando por el propio trabajo para transformarlo activamente como autores y actores. *[Y]ou are an artist able to create and shape things as much as you yourself might be a product of that creation and shaping...* (Bauman, 2008, p. 52)<sup>5</sup>

Otra postura apuesta por esclarecer lo que enseñan las Artes, las capacidades que desarrollan en los estudiantes y como les preparan, para actuar en defensa de quienes creen que no aportan nada o al menos no demasiado. Investigadores como Lis Hetland y Ellen Winner trabajan en ello, enfatizando que algunos de estos beneficios que ofrece el arte, como la observación, el visionado, la innovación o la reflexión, afectan a múltiples facetas de la vida. Maxine Greene insiste en cómo el arte incrementa las capacidades intelectuales, el comportamiento cívico, la imaginación o la existencia de “realidades” alternativas. Hetland y Winner resaltan el entrenamiento a través del arte en la formación de imágenes mentales y en la resolución de problemas, de gran utilidad para naturalistas, climatólogos, escritores o médicos (citados por NAEA, 2009). García-Sípido (2003) insiste en que “el aprendizaje plástico implica la adquisición de capacidades favorables para el resto de las áreas” (p. 87).

Aunque ya en 1977, la *National Art Education Association* estipuló en un documento algunos de los valores a los que nos hemos referido, de nuevo recurriremos a resaltar algunas de las palabras de Eisner (2004), extrayendo citas que lo hagan más esclarecedor, debido a la forma tan completa y esquemática en que aborda el tema. Lo que enseña el Arte sería:

- I. Atención a las relaciones. Crear unas relaciones expresivas y satisfactorias entre las “partes” que constituyen un todo.

La composición, entendida como reunión de elementos, sólo se puede resolver en las artes prestando atención a cuestiones cualitativas, no a cuestiones literales ni a cuestiones de

---

<sup>5</sup> [T]ú eres un artista capaz de crear y dar forma a las cosas tanto como tú mismo puede ser un producto de esa creación y de su configuración (Bauman, 2008, p. 52) . (La traducción de la cita es nuestra)

referencia o de lógica. (p. 103)

- II. Flexibilidad de propósito. Vertiente improvisadora de la inteligencia cuando se aplica a las artes gracias a la cualidad interactiva de la obra y a la voluntad del artista por buscar la sorpresa.
- III. Uso de los materiales como medios. Cada material y cada forma artística imponen sus propias posibilidades. Y se convierte en un medio cuando transmite lo que el artista o el estudiante desea o lo que ha descubierto y ha elegido expresar.

A medida que los niños maduran su reconocimiento del potencial de un material se amplía y, cuando sus aptitudes técnicas están a la altura de sus concepciones de lo que desean crear, su capacidad artística también va en aumento. (p. 109)

- IV. Elaborar la forma para crear contenidos expresivos. La experiencia estética tiene una fuerte carga emocional, encuentra eco en nuestro cuerpo, no se agota con una sola mirada. Lo estético es opuesto a lo anestésico que inhibe la sensación, embota los sentidos, adormece las sensaciones. “La conciencia de que la forma se puede controlar para expresar sentimientos surge ya muy avanzada la infancia” (p. 111).

El talento artístico consiste en tener una idea que vale la pena expresar, la capacidad imaginativa necesaria para concebir cómo expresarla, las aptitudes técnicas necesarias para trabajar con eficacia algún material y la sensibilidad necesaria para efectuar los delicados ajustes que darán a las formas sus cualidades emotivas. (p. 110)

- V. Ejercicio de la imaginación
- VI. Aprender a ver el mundo con una perspectiva estética. El punto de vista de cada persona es distinto y cada marco de referencia influye en la experiencia estética diferente que se puede tener de una misma imagen.

Una de las funciones del currículo es ofrecer marcos de referencia para leer el mundo. Estos marcos, teorías, conceptos, imágenes y narraciones analizan el mundo de distintas maneras. La socialización en una cultura significa adquirir estos marcos; permiten que nos unamos a

una comunidad de discurso y que participemos en él; un discurso que se refiere a compartir formas de codificar y decodificar significados. Los marcos de referencia comunes hacen posible un estilo de vida compartido. (p. 114)

- VII. La capacidad de traducir las cualidades de la experiencia a una forma hablada o escrita. “Este proceso de experimentar con una modalidad sensorial cualidades propias de una modalidad diferente se llama sinestesia” (p. 116).

Eisner (2004) justifica en qué se nota que un alumno ha sido educado en las artes, por si no se ha llegado a apreciar con claridad en algún momento dicho aprendizaje, enumerando los indicadores siguientes: [1] Estimula el deseo por seguir aprendiendo de ese campo sin obligación. [2] Refina la percepción y sensibilidad. [3] Agudiza los comentarios incisivos en lo esencial de la obra con lenguaje técnico. [4] En la producción artística generada. [5] Establece preferencias estéticas.

Consideramos a Eisner uno de los investigadores que mayores aportaciones, y de forma continuada en el tiempo, ha realizado a favor de justificar la necesidad de la enseñanza del arte en las escuelas. Las contribuciones de las artes a los conocimientos son varias según Eisner (2008b), contribuciones frente a los matices cualitativos de las situaciones, respecto al sentimiento de empatía, como la prestación de una perspectiva fresca frente a nuestras reacciones tradicionales, sobre nuestras propias capacidades de experimentar las respuestas afectivas a la vida que el arte evoca.

En cualquier caso se comprueba que la lucha encarnada de las enseñanzas artísticas por hacerse un lugar en la Educación, por ampliar las horas de docencia o por ser dotada de prestigio, ha pasado y sigue pasando por un intento de justificación continua. Como deja constancia Aguirre al nombrar los autores y trabajos que han ofrecido al respecto los argumentos más contundentes y elaborados (Eisner, 1991; Arnheim, 1989; Gardner, 1990; Gil Ameijeiras, 1991; Sánchez Méndez, 1991 o Arañó, 1996) (Citado en Aguirre, 2005, p. 52). Desde nuestra postura profesional abogamos por una ruptura con esta necesidad de justificación que no hace más que darle la razón a los supuestos rivales y planteamos: ¿Sigue siendo necesario argumentar lo obvio? ¿No está aclarado y demostrado suficientemente y durante mucho tiempo como para que no permitamos que se siga poniendo en duda? ¿No es más un problema de ignorancia de *otros* que de necesidad de

justificación nuestra?

[E]sto hace que en cualquier ámbito, pero especialmente en el educativo, el ARTE aparezca necesitado de justificación. Ciertamente mientras la educación se manifieste en términos de oferta y consumo en nuestra cultura, la Educación Artística no dejará de ser un mero “adorno” de nuestro sistema escolar. (Arañó, 2006, p. 23)

### **2.1.2 La Educación Artística desde el siglo XIX**

Por supuesto sabemos que existieron prácticas educativas desde la época clásica hasta el siglo XVIII y que tanto éstas como las instituciones donde se desarrollaban las enseñanzas artísticas se vieron afectadas por acontecimientos políticos, culturales, científicos y económicos; siendo los métodos de enseñanza empleados un reflejo de su sociedad (Efland, 1990). Sin embargo este apartado se centrará en la Educación Artística desde el siglo XIX hasta finales del siglo XX. Según Efland (1990) el siglo XIX será un período de grandes transformaciones sociales en Europa y América que traería la existencia de los sistemas de educación pública. Las revoluciones políticas de muchos países europeos que pondrían fin a las monarquías absolutistas iniciarían los sistemas de régimen parlamentario. La Revolución Industrial cambiaría la naturaleza del trabajo y transformaría las sociedades basadas en la artesanía rural, en urbanas, industriales. Por último, el movimiento romántico daría lugar a la creencia de que la expresión artística contribuiría a la evolución moral de la sociedad. En la adaptación de las teorías de expresión, desde el punto de vista de Juanola (1999), se origina una bipolarización del dibujo-pintura y la práctica con otros materiales que se llama “trabajo manual”. Cada uno de estas revoluciones sociales y políticas, afectaría a la educación, así como a las tendencias y a la posición de las artes dentro de ella (Freedman y Popkewitz, 1987. Citado por Hernández, 1999).

Para comprender mejor los inicios de la Educación Artística en España, es preciso remontarnos a los precedentes Europeos. Según Aguirre (2005) uno de los factores más influyentes en el asentamiento de la Educación Artística en la enseñanza elemental fue la creación de congresos internacionales: 1900 en París, 1904 en Berna, 1908 en Londres,

---

1912 en Dresden, 1925 en París, 1928 en Praga, 1937 en París, 1958 en Basilea. El panorama Europeo, según relata Aguirre, contó en esos momentos además con la FEA (Federación internacional para la Educación Artística) y a partir de 1954 con la INSEA (*International Society for Education through Art*).

A partir del estudio de la Historia de la Educación Artística de Álvarez, Maeso, Marín y Martínez (1996), del breve recorrido histórico de la educación visual y Educación Artística analizado por Berrocal, Caja y González (2001), y del relato de iniciativas que contribuyen a mantener relaciones entre los miembros del área de Didáctica de la Expresión Plástica de Hernández (2002) escogeremos por orden cronológico los hitos considerados más importantes por haber podido condicionar el ritmo con que se ha evolucionado en la investigación de la Didáctica de la Educación Artística hasta el día de hoy en España. Dichos momentos clave, los reproduciremos combinadamente para que el lector pueda establecer relaciones entre los más representativos en el ámbito histórico-legislativo, universitario y escolar.

- En 1834 se crea en España la primera Escuela Normal de Maestros. El dibujo se considera una materia a cursar.
- En 1939 final de la guerra civil española.
- Años 60: primeros profesores que proponen a los estudiantes trabajos de expresión personal.
- En 1971, el área recibe los nombres de trabajos manuales y dibujo. Se forman a futuros obreros con destrezas y habilidades manuales para el proceso de industrialización de postguerra.
- En 1971 con la promulgación de la Ley General de Educación, el área se llama *expresión plástica*.
- En 1979 se incorpora al sistema universitario la Escuela de Bellas Artes. Se desencadenan las primeras investigaciones y programas doctorales.
- En 1982 el Ministerio de Educación y Ciencia publica el catálogo oficial de áreas de conocimiento, a partir del cual se organizan los Departamentos Universitarios. Se reconoce el área de *Didáctica de la Expresión Plástica* como campo de estudio

independiente. Se sistematizan y afianzan las investigaciones de la Historia de la Educación Artística.

- Entre 1985 y 1995 la Asociación Española de Educación por medio del arte (SEEA) como filial de la organización internacional InSEA, sirvió como medio para aglutinar a los miembros del área DEP y profesorado de la enseñanza obligatoria.
- Desde 1988, con carácter anual y de manera ininterrumpida, el Seminario de Educación Artística del ICE de la Universidad de Barcelona organiza jornadas de trabajo, debate y divulgación de temáticas relacionadas con la práctica escolar del área.
- Desde 1989, la Universidad Complutense edita la revista *Arte, Individuo y Sociedad*.
- Años 80: conviven trabajos de creación personal con copia del modelo, se valora el producto más que el procedimiento, confusión en los criterios de evaluación, se utilizan nombres distintos que matizan la concepción del área como *educación plástica, educación estética o educación artística*, se incrementa el número de publicaciones.
- En 1990 la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) define el *área de educación visual y Educación Artística* de acuerdo con las necesidades de la sociedad de la información.
- Años 90: concepción disciplinar del área equiparada a otras asignaturas del currículo estructurado por primera vez en contenidos.
- En el año 1994 se celebran las Primeras Jornadas sobre la Historia de la Educación Artística, en la Universidad de Barcelona. A partir de este momento con carácter bianual.
- Desde 1994 la sección de Arte y Educación de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona, edita el *Boletín de Educación de las Artes Visuales*.
- En el año 1996 la Historia de la Educación artística en España es considerada todavía como un campo de estudio bastante nuevo, que si bien se había desarrollado tangencialmente como parte de la Historia del Arte o de la Historia de la Educación no había sido abordado con la concreción necesaria.

- En el año 1997 se pone en marcha el Programa de Doctorado Interuniversitario de “Educación Artística: Enseñanza y Aprendizaje de las Artes Visuales, de las Universidades de Barcelona, Granada y Sevilla.
- Finales del siglo XX: las denominaciones del área, según comunidades autónomas y etapas educativas aparecen por combinación de hasta cinco conceptos como *educación, expresión, lenguaje, Educación Artística y visual*.
- Inicios del siglo XXI: se celebran congresos como: el organizado trianualmente por la Universidad Complutense sobre “Arte Infantil”; el organizado por la Universidad de Valencia sobre “Los valores del arte en la educación”; el organizado por la Universidad de Granada sobre Didácticas Específicas o el seminario sobre “Semiótica y Educación Artística”; y el I Congreso de Creatividad y Sociedad celebrado en Barcelona. Se multiplican el número de cursos de postgrado sobre estudios de cultura visual.

Por establecer paralelismos y enmarcar la evolución del área respecto a otros lugares describiremos de forma similar los avances más destacados en la evolución de la Educación Artística, en los Estados Unidos, según las aportaciones de Eisner (1995):

- Entre 1642 y 1860 el arte se concibe de forma instrumental, práctica y utilitaria.
- En la tercera década del siglo XIX, las artes ocupan una posición marginal en las escuelas, aun cuando se consideran habilidades instrumentales útiles para la mayoría de las sociedades. De forma aislada se va introduciendo el dibujo como asignatura lícita, aunque supeditada a la mejora de las técnicas de escritura.
- Durante la cuarta y quinta décadas del siglo XIX el arquitecto William Minife realiza grandes aportaciones a la enseñanza del arte, especialmente del dibujo. El arte ahora supeditado a mejorar el gusto de los consumidores como contribución a la prosperidad de la industria.
- Hacia 1850 el arte se concibe como herramienta con la que aumentar la calidad visual de los bienes manufacturados. De la mano de Horace Mann se empieza a considerar el dibujo como un lenguaje hermoso y expresivo, vehículo de comunicación.

- Hacia 1870 Walter Smith impulsa la enseñanza del arte en los estados de la Costa Este de Estados Unidos, con un espíritu sistemático y racional de la enseñanza del dibujo.
- Desde la primera década del siglo XX la influencia de Dewey tuvo como consecuencias en el ámbito artístico que: se permitiese al niño hacer lo que quisiera, se asumiese que el profesor no debía intervenir ni ofrecer enseñanza sobre arte, se obligase a la utilización del arte para incentivar las capacidades creativas generales del niño, se malinterpretara la dimensión estética de la experiencia.
- Hacia 1915 el interés por el arte empieza a consistir en mejorar el gusto, la apreciación artística y la creación de lo bello.
- En 1927 se consolida el criterio de la apreciación artística, añadiéndose el interés por capacitar a aprender las lecciones morales de las historias narradas por el gran arte de pintores y escultores únicamente renacentistas y realistas. En las revistas de educación artística se enseñaban como leyes de dibujo los principios ya violados por el arte producido en ese mismo período en Europa.
- Hacia 1930 se revitaliza la orientación centrada en el niño en la educación de arte. El arte se considera tanto una aplicación práctica de técnicas para la creación de artesanías como un producto del genio artista.
- En los años 40 del siglo XX, durante la segunda guerra mundial, la educación de arte se centró en objetivos patrióticos, importancias del arte para la defensa nacional. Además se realizan importantes publicaciones sobre el desarrollo creativo del niño.

Esta representación de la evolución de la Educación Artística en Estados Unidos se completa con las aportaciones de Singerman (2008):

- Al inicio del siglo XX los estudiantes de arte se formaban en los programas de preparación de profesores.
- En 1954 se produce la separación entre los departamentos de arte y arquitectura adquiriendo autonomía. La creación de departamentos de otras áreas había sido anterior.
- En 1960 en la Universidad de Michigan se gradúa el primer titulado en Arte. Llegada tardía de la profesionalización.



- En 1974 emerge la Escuela de Arte y Diseño de manera separada.

Tanto en España como en Estados Unidos las modificaciones en los contenidos y métodos de la Educación Artística han estado íntimamente ligadas al contexto social, económico, político e ideológico. Como vemos en ambos casos la autonomía del Arte respecto a otras materias, la creación de un área específica y la construcción de escuelas independientes es tardía; determinando este proceso una desventaja que todavía hoy en día se hace patente en la carrera de fondo de la investigación, donde nuestra comunidad parece encontrar más resistencias de las deseables. Y aunque no debiera entenderse como una competencia frente a otras investigaciones, pues todos tratamos de avanzar en el conocimiento; si aclara parte de la desconsideración a la que nos vemos sometidos en ocasiones en las comparativas.

Observamos que en el caso de España los inicios se establecen principalmente hacia la década de los sesenta, y a partir de ese momento los avances se suceden con mayor celeridad.

La situación social y política derivada del final de la Segunda Guerra Mundial y la necesidad de revisar los currículos educativos ante la imparable tecnologización de la cultura y la vida diaria, estaban poniendo en peligro la pervivencia de las enseñanzas artísticas en los currículos occidentales. (Aguirre, 2005, p. 249)

¿Pero en qué modo se sistematiza en Europa y Norteamérica la Educación Artística como modelo que garantice las posibilidades de supervivencia en el sistema escolar? Aguirre (2005) considera que ambos superan las prácticas didácticas de la autoexpresión creativa desde una perspectiva logocentrista, y lo describe del siguiente modo:

- Estados Unidos se decanta por las opciones disciplinares que darán lugar en la década de los ochenta al DBAE (*Discipline Based Art Education*). “Concibe más bien el arte como el crisol donde se funden varios saberes: la estética, la crítica, la historia y la producción artísticas” (Aguirre, 2005, p. 263). Los modelos curriculares desarrollados bajo su influencia más significativos según Agra (1999a) son: el de Laura Chapman, el Kettering Project, el Arts Propel y la propuesta de Paul Getty Center.

- Europa en cambio se inclinará por teorías formalistas del arte puestas al servicio

de la alfabetización visual.

Concibe el arte como un sistema de comunicación de tipo no verbal y se plantea el reto de dar respuesta educativa al progresivo auge de los mass media y la gran facilidad de reproducir imágenes que propician las nuevas tecnologías. La Educación Artística, así entendida, busca proporcionar recursos a los ciudadanos para que sean capaces de desenvolverse por sí mismos, de una forma crítica y autónoma, en este marasmo icónico. (Aguirre, 2005, p. 254)

En cualquier caso el DBAE tuvo gran resonancia “entre algunos de los más cualificados investigadores de nuestro entorno inmediato (Acaso, 1998; -R. Juanola, R. Marín Viadel, 1991 y J. C. Arañó, 1993, 1996, especialmente)” (Tomado de Aguirre, 2005, p. 275).

Y se observa que ambas respuestas comparten en su evolución la tendencia a valorar la importancia del contexto cultural.

Desde la pasada década (finales del siglo XX), la consideración del entorno cultural como factor clave en la significación artística está incidiendo en todos los modelos disciplinares de Educación Artística, incluido aquel que considera el arte un sistema de comunicación y la educación plástica y visual el medio para la alfabetización en ese sistema. (Aguirre, 2005, p. 286) (La aclaración temporal entre paréntesis es nuestra)

### **2.1.3 La Educación Artística desde finales del siglo XX**

Podríamos decir que el impulso que recibe la Educación Artística en España a finales del siglo XX depende de un número considerable de investigadoras, entre las que destacamos a: María Acaso, María Jesús Agra, Muntsa Calbó, Roser Juanola i Terradellas, y Marián López Fernández Cao.

En 1984 Balada y Juanola publican el libro “*L’educació visual a l’escola*” que supone un auténtico esfuerzo de sistematización y una guía pedagógica para los maestros de las enseñanzas artísticas, a la vez que invita a ser acogido dentro de un marco de

---

flexibilidad por parte del profesorado. Como más tarde explicará una de las autoras del libro (Juanola, 1999), eran los inicios de un cambio metodológico hacia una Educación Artística que daría importancia a los elementos conceptuales y críticos, y no únicamente a los productivos; que equilibraría las habilidades manuales con la apreciación estética y los procedimientos perceptuales.

Juanola realiza además miradas hacia momentos históricos anteriores, revisiones que ordenan en importancia los autores más relevantes y sus aportaciones en el campo de la Educación Artística, tratando de demostrar la existencia de una importante investigación en el área (Juanola, 1997), que por otro lado sería relativa a las escasas décadas de tradición en España, como hemos descrito con anterioridad. Según relata Agra (1994) “desde 1977 a 1992, se pone de manifiesto una situación de confusión y de ausencia de una trayectoria de investigación desde un punto de vista esencialista y cognitivo” (p. 66). Lo que sí se había producido desde luego era una más que notable productividad reflejada en libros, artículos, actas de congresos y materiales curriculares relacionados con la Educación de las Artes Visuales desde 1987 aproximadamente (Hernández, 2002). Según parece, lo que sobre todo se tenía y se tiene, es un gran campo abonado sobre el que cultivar. En Europa se cuenta con una larga y extensa historia de creaciones artísticas, mayor que en Estados Unidos, que comporta el rastreo de un discurso permanente sobre el aprendizaje de las prácticas artísticas reflejado en investigaciones de la época moderna y contemporánea hasta la actualidad. Estas investigaciones se mueven según Duran (2008) entre dos polos: uno el del lugar y la función del arte dentro de la sociedad y otro el de los objetivos que las instituciones públicas asignan a la escuela.

Es una época en la que la Educación Artística, según Agra (1994), se caracteriza por: una práctica con “dificultades para establecer líneas de diseño coherentes con un concepto educativo del arte” (p. 55); la ausencia de “recursos y materiales curriculares que ayuden al profesorado” (p. 56); profesorado de educación primaria no especialista; programas artísticos repletos de actividades inconexas, novedosas, repletas de materiales (sin ser sinónimo de calidad); actividades del currículo centradas en el aspecto productivo.

En 1995, la profesora Juanola participa en la traducción de la obra de Eisner (1995) “*Educating artistic vision*” tras entrevistarse con el autor. Aunque ya se contase con textos en español de este investigador (Eisner, 1991-92), este libro favorece la difusión del

progreso de la Educación Artística, en gran manera. En este mismo año Huerta (1995) publica “*Art i Educació*”, un libro que orienta el ejercicio profesional de los maestros interesados en la Educación Artística de manera muy accesible.

Nos encontramos en un periodo en el que todavía se distinguen únicamente cuatro modelos o paradigmas de enseñanza de las artes visuales en España. Propone Marín (1997) una denominación histórico descriptiva de estos modelos: 1) modelo del Taller del Artista, 2) el sistema de la Academia de Bellas Artes, 3) la experimentación Bauhausiana con los elementos básicos del lenguaje plástico y 4) el desarrollo del genio y de la capacidad creadora personal. Algo que pocos años después variará drásticamente al pivotar y recaer la Educación Artística en nuevos intereses.

En 1997, Agra deposita el punto de interés de las experiencias sensoriales desarrolladas con escolares en el conocimiento de objetos tanto artísticos como cotidianos. En 1999, Juanola propondrá la arquitectura como clave de integración de la Educación Artística en la vida cotidiana. Sin embargo la trascendencia de la Educación Artística en su entorno cotidiano será un tema abordado en toda su complejidad en el siglo XXI.

En este mismo año, Juanola (1997) analiza las teorías de quienes se han preocupado por la creatividad como fenómeno de la mente, mostrando un contexto que sitúa los precedentes y los autores contemporáneos de diferentes latitudes. Concretamente destaca a aquellos autores generadores de modelos curriculares considerados paradigmas didácticos:

- en el contexto internacional destaca a Elliot W. Eisner,
- en el contexto europeo a la Escuela Operativa Italiana y sus investigadores Pino Parini y L. Lazotti,
- en el contexto español las aportaciones a través de los Departamentos de las Facultades de Bellas Artes a partir de los años 80 con investigadores como J. C. Arañó, J. Aznar, M. T. Gil, R. Marín, M. Méndez .

Refiriéndose a la “joven didáctica del arte” sitúa su propia actividad como investigadora a finales del siglo XX con las siguientes palabras:

En este proceso que parece estarse concretando en la construcción de una verdadera disciplina de la “Didáctica del Arte”, nuestra situación actual nos exige, como investigadores y profesionales, realizar una contextualización y adaptación de los modelos actuales (Juanola, 1992) que sea representativa de todas las tendencias y estudios dispersos (y

---

adaptados a las realidades de las distintas culturas), intentando relacionarlos en una estructura básicamente educativa. (Juanola, 1997, p. 22)

Paradójicamente frente a avances tan importantes como los destacados, continúan publicándose en España estudios sobre el desarrollo gráfico de los niños y la simbolización desde los años 90 (Gardner, 1993a; Estrada, 1991; Jové, 1994) hasta recientemente (Fosati y Segurado, 2001; Acaso, Fernández y Ávila, 2002; Martínez, 2005), que si bien profundizan en herencias e influencias como las de Lowenfeld, Luquet, Stern, Vidlöcher, Kellogg, Piaget o Vygotsky, estudian la iconografía e incluso ponen en tela de juicio la validez de esta “inclinación natural”; ponen también de manifiesto que el dibujo infantil sigue siendo un tema activo en la investigación, y sobre todo enfatizan la estrechez de perspectivas. Es ilógico que mientras la tendencia de la Educación Artística y Visual es abarcar todos los ámbitos técnicos propios del arte, los estudios analicen únicamente las fases del dibujo, la manera en que se aprende a dibujar, sus definiciones y extensiones, las relaciones con el arte primitivo... Tómese como ejemplo los estudios de Wilson, Hurwitz y Wilson publicados en castellano, en el 2004, pero que habían sido publicados en inglés, en 1987, bajo el título original “*Teaching Drawing from Art*”. Sirva como muestra también la referencia de Silvio Ceccato (2002), quien aun siendo el primero en Europa en aplicar los principios de la cibernética en el ámbito de los procesos mentales y el lenguaje, también sucumbió a escribir en los años 90 sobre la funcionalidad y creatividad en el dibujo infantil. ¿Es que sólo de dibujo vive el niño? Se descuidan de este modo a favor del dibujo, las reflexiones sobre los procesos escultóricos, fotográficos, pictóricos, representativos... A excepción de honrosas investigaciones sobre propuestas didácticas que abarcan desde la Retórica visual (López, 1998), a alternativas metodológicas mediante el aprendizaje basado en la resolución de proyectos (Agra, 1999b), a la importancia del volumen y el espacio en el entorno infantil (Segurado y Valero, 2000; Fosati, 2003a) o el color (Aguirre, 2000; Pérez-Bermúdez, Rodríguez, Segurado y Valero, 1997). Otras tendencias como el *body-art*, el performance, la instalación, el videoarte, entre otras, en estos momentos no llegan a ser investigadas porque los niños ni siquiera las han experimentado, a finales del siglo XX y principios del XXI, de forma masiva en las aulas. Fiel reflejo de que los avances en el campo artístico encuentran su adaptación didáctica en la escuela con excesivo retraso y con

mayor tardanza si cabe en el ámbito de la investigación.

Considera Juanola (2006a).que la Didáctica del arte, para consolidarse y estar a la altura de los modelos internacionales, precisa una profunda revisión epistemológica. Si se compara la labor investigadora en la disciplina de la “Didáctica del Arte” con la de otras disciplinas realmente queda mucho por avanzar. “Es un colectivo (en concreto los profesores del área de Educación Artística) sin conexión; sin asociaciones que los aglutinen y hagan fuertes” (Acaso, 2009, p. 39). Es conveniente para este campo de conocimiento encontrar una base académica de sociedades, revistas, congresos, lugares *web*, etc. que sustenten, defiendan y apoyen los avances en la materia. Es necesario coordinar y aumentar la investigación en nuestra área, junto con una formación adecuada de los investigadores (Arañó, 2003). Sin ese abrigo de poco servirá poner de manifiesto los logros alcanzados en círculos más restringidos, incluso a nivel regional, si quedan desconectados unos de otros, porque su repercusión será limitada, aunque igualmente importante por supuesto al manifestar una voluntad de emergencia del campo. Compartimos con Aguirre (2005) que “deberían ser más los trabajos editados en español que permitan una reflexión más generalizada y abierta sobre las preocupaciones de la Educación Artística actual, entre nosotros” (p. 43).

En cualquier caso, y mientras se está configurando este ámbito al que nos hemos referido, parece necesario destacar además la actividad que se está llevando a cabo relativamente en forma aislada y los intentos por mantener relaciones académicas entre los miembros del área de Educación Artística.

Un ejemplo es el encontrado en las comarcas de Gerona, destacado por Juanola (2001) como referente histórico de la Educación Artística en España. Por un lado la autora resalta el fondo de educación de más de 150 años de antigüedad que muestra la persistente preocupación por la formación artística de los maestros: “*els estudis que s'ocupen de la formació del professorat han estat els més estudiats, cosa molt comprensible perquè també han servir de punt d'orientació per centrar els aprenentatges escolars que corresponen a cada nivell, així com les seves metodologies*” (p. 58)<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Los estudios que se ocupan de la formación del profesorado siempre han sido los más estudiados, cosa muy comprensible porque también han servido de punto de orientación para centrar los aprendizajes escolares que correspondían a cada nivel, así como sus metodologías (Juanola, 2001, p. 58) . (La traducción es nuestra)

---

Además, la misma autora resalta la importancia de la educación formal y no formal:

*Per exemple, cal valorar el fet que no són uns aprenentatges ni fàcils ni breus, sinó que necessiten una llarga formació que cal iniciar de bon principi i també exigeixen un nivell rigorós de preparació per part del professorat que els ha d'impartir. Per tot plegat, els ensenyaments artístics en l' àmbit de l' educació formal han estat sempre molt lligats als àmbits de l' educació no formal, és a dir, que sovint ha calgut completar la formació en hores extraescolars. Per això, doncs, és tan important l'aparició de centres públics i privats que s'han ocupat de completar l'educació artística, i en cap cas es poden desvincular de l' educació formal. (p. 59)<sup>7</sup>*

Y por último pone de manifiesto las carencias más destacadas en el profesorado:

*Tot i així, l' etapa de primària arrossega les influències que provenen d'una determinada formació del professorat, com la divisió de dibuix i els treballs manuals i una tendència a una formació per gèneres: un tipus de treballs que es consideren propis de la formació femenina i uns altres de més tècnics, propis dels nens. Aquests enfocaments, tan superats i ja desterrats en els moments polítics de la Segona República, varen reaparèixer en els anys del franquisme i han deixat una empremta difícil d'esborrar, perquè és la formació rebuda per la majoria d'educadors en exercici. (Ejercicio en el año 2000) (pp. 60-61)<sup>8</sup>*

---

<sup>7</sup> Por ejemplo, merece la pena valorar el hecho de que no son unos aprendizajes fáciles ni breves, sino que necesitan una larga formación que debe iniciarse bien al principio y también exige un nivel riguroso de preparación por parte del profesorado que las tiene que impartir. Por todo ello, las enseñanzas artísticas en el ámbito de la educación formal siempre han estado muy ligadas a los ámbitos de la educación no formal, es decir, a menudo ha hecho falta completar la formación en horas extraescolares. Por eso, entonces, es tan importante la aparición de centros públicos y privados que se han ocupado de completar la Educación Artística, y en ningún caso se pueden desvincular de la educación formal (Juanola, 2001, p. 59) . (La traducción de la cita es nuestra)

<sup>8</sup> Así y todo, la etapa de primaria arrastra muchas influencias que provienen de una determinada formación del profesorado, como la división de dibujo y los trabajos manuales y una tendencia a una formación por géneros: un tipo de trabajos se consideran propios de la formación femenina y otros más técnicos, propios de

En esta misma época Agra (2001) denuncia que el sistema educativo general brinde escasas oportunidades de iniciar itinerarios de formación al arte, sobre todo el moderno y contemporáneo, que eduquen en los modos de observar, hacer, hablar y conocer.

Un avance importante en estos momentos en España es que la actividad en Educación Artística empieza a considerar un cambio de perspectiva respecto a la evolución considerada natural en la infancia y comienza a tener en cuenta que en realidad no resulta tan natural sino “condicionada por una fuerte presión cultural de referentes figurativos, por la abundancia de informaciones acerca del valor del realismo y por la escasez de posibilidades dirigidas en otras direcciones” (Romero, 2002, p. 307). El valor de las manifestaciones infantiles reside expresamente en que esos trazos, gestos o muestras poseen en sí mismas un alto valor intrínseco y comunicativo. Destacando esta intención comunicativa que Marco y Ortega (2003) explicitan:

Sin embargo, hay puntos coincidentes entre los autores principales, que no dudan en señalar la intención comunicativa del arte infantil, incluso en estas manifestaciones tan oscuras para el adulto. Se deduce este hecho de que la primera intención del niño sea, como señalamos en su momento, la de ofrecer su dibujo al adulto. Este gesto puede interpretarse como afán de intentar un reconocimiento de lo intrínsecamente personal por parte del otro. (p. 107)

Se insta a respetar pero también a fomentar estas expresiones artísticas infantiles por parte de los maestros para no perder para siempre capacidades valiosísimas de los escolares, como vaticinan Marco y Ortega (2003) citando a Gardner:

¿Cómo entonces puede orientarse la didáctica de la Educación Artística hacia la más pura y variada autoexpresión? en cualquier caso el niño tenderá a eliminar lo más interesante de sus dibujos, desde el punto de vista de la estética adulta, para centrarse en la elaboración de un

---

los niños. Estos enfoques, tan superados y ya desterrados en los momentos políticos de la segunda república, aparecieron en los años del franquismo y han dejado una huella difícil de borrar, porque es la formación recibida por la mayoría de educadores en ejercicio (en el 2000) (Juanola, 2001, pp. 60-61) . (La traducción de la cita es nuestra)



---

código más accesible (Gardner, 1987). La composición se hará más convencional, eliminándose la abstracción y con ella sus valores intrínsecos. Además, y de manera irremediable, esto formará parte de un proceso natural. Si no se educa la sensibilidad, los valores plásticos del garabato, rescatados por el adulto sensible, se habrán perdido para siempre. (p. 112)

En el año 2002, las profesoras Juanola y Calbó revisan la aplicabilidad del modelo *Discipline Based Art Education* (DBAE) de Eisner. Tras haber sido parte activa de una difusión que ha durado más de 20 años, las profesoras dudan de la aplicabilidad de la enseñanza del arte basada en las disciplinas por requerir un profesorado experto y afirman que, en España, pocas son las escuelas que lo ponen en práctica. Constatan del mismo modo que en Estados Unidos se ha dejado de aplicar:

Cuando en Estados Unidos ya están transformando sus supuestos, tiene sentido plantearse una transformación eficaz y coherente del currículo y la metodología de la Educación Artística. Aunque también cabría preguntarse si es posible dar saltos sin tener asumidas las ideas anteriores y, por tanto, sin disponer de una perspectiva crítica fundamentada, y sugerir que la correspondencia entre la sucesión de los hechos en pedagogía y en sociedad (inmigración, Internet, medios de comunicación, ecología, feminismo, choque de civilizaciones...) afecta no solamente a las voces expertas sino a todos los educadores en general, razón por la cual se revisan continuamente los proyectos y los modelos educativos. (p. 73)

Parece que con esta publicación las investigadoras traten de anticiparse a la traducción que ese mismo año se hace del último libro de Eisner al español “El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia”. Puesto que en dicho libro, en el segundo capítulo, es el mismo Eisner (2004), quien se desdice del modelo DBAE en el momento en que lo engloba dentro de otras concepciones y versiones de la enseñanza de las artes en igualdad de condiciones y trascendencia.

Es justamente uno de quienes defendió y argumentó dicho modelo quien, unos años más tarde, afirma que diversas concepciones como la enseñanza del arte basada en las disciplinas, la cultura visual, la resolución creativa de problemas, la expresión personal creativa, la Educación Artística como preparación para el mundo laboral, las artes y el

desarrollo cognitivo, el uso de las artes para mejorar el rendimiento escolar y las artes integradas, no suelen encontrarse en su forma pura sino como mezcla y que sin embargo dirigen los objetivos y contenidos de la enseñanza actual de las artes (Eisner, 2004).

Estos modelos de aprendizaje y Educación Artística conviven en España junto con otros como: el modelo academicista o de desarrollo de destrezas instrumentales y el desarrollo de la alfabetización visual o del lenguaje visual (Barragán, 2005; Huerta, 1995).

Otros ejemplos de voluntad de emergencia del campo de conocimiento son la edición de libros que incluyen reflexiones de gran interés sobre el estado de la educación en nuestro país, propuestas de metodologías, sistemas de evaluación, ejercicios... en camino hacia la formación del cuerpo de reflexión sobre la epistemología y metodología en el área de Educación Artística. Revisaremos un par de ellos para aproximarnos más concretamente a lo indicado.

Rollano (2005), desde su formación específica en pedagogía artística aplicada a la educación, creatividad aplicada y terapias creativas, así como desde su experiencia como diplomado en Magisterio en la especialidad de Educación Musical, por la Universidad de Santiago de Compostela, redacta el libro “Educación plástica y artística en educación infantil: una metodología para el desarrollo de la creatividad”, en el que trata de romper con la importancia que se le da al aprendizaje memorístico para levantar una lanza en pro de la creatividad fundamentada en el desarrollo de la capacidad perceptiva del niño y su sensibilidad. Una guía cercana al profesional que puede clarificar algunos conceptos teóricos durante el ejercicio de su profesión de forma básica.

En el mismo año Berrocal (2005), coordinando la edición del libro “Menús de educación visual y Educación Artística”, ofrece siete propuestas de ideas y recursos prácticos para desarrollar en el aula, por parte de nueve autores del Seminario Permanente del Programa de Educación Visual y Educación Artística, del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona. El trabajo de este organismo, en este momento, va dirigido todavía a reivindicar la importancia del área en el desarrollo integral de las personas. De nuevo vemos reflejada la necesidad de trabajo constante por demostrar el lugar que se merece la Educación Artística, por justificar lo que esperamos, en el siglo XXI, ya no sea necesario seguir justificando. El planteamiento de los ejercicios, su estructuración e ilustración son más que ejemplos para seguir al pie de la letra. Son, en realidad, una

admirable y perfecta guía de cómo el profesor puede inventar actividades bajo ciertas premisas y criterios, y si al inicio de su actividad docente el maestro precisa seguirlos a modo de receta damos por seguro que llegará el momento en que los supere e introduzca variantes creativas.

Entorno al año 2005 y hasta la actualidad, también comienzan a proliferar estudios sobre la transición, competencia y convergencia europea de cara al Espacio Europeo de Educación Superior, abordando cuestiones sobre las competencias básicas en Educación Artística (Juanola y Calbó, 2005a). A la vez muchos otros temas, incipientes a finales del siglo XX, son considerados de gran interés por la comunidad, como por ejemplo: cuestiones de género (López, 1991-92; López, 1994; López, 1995; López, Martínez y Rigo, 1995; López, Martínez y Rigo, 1998; López, 2002; López, 2003; Martínez, 2005; Muñoz, 2006, 2009); multiculturalidad e interculturalidad (Calbó, 2005; López et. al, 1995; López et. al, 1998; López, 2005); museos, centros de arte y patrimonio (Calbó, 2008; Fernández, 2002; Huerta, 2009; Huerta y Ribera, 2008; Huerta y de la Calle, 2005; Juanola y Colomer, 2005; Lidón, 2005; Padró, 2005); arte-terapia (López, 2000; López y Augustowsky, 2007; Mampaso y Martínez, 2005); relación de la Educación Artística con la ecología y la educación ambiental (Agra, 1999b; Benavides, 2006, López et. al, 1995; López et. al, 1998). Entre otros temas emergentes cabe destacar la apuesta por las innovaciones tecnológicas, el aprendizaje artístico basado en la *web* y otras posibilidades de Internet, la cibercultura o de los medios de comunicación en Educación Artística, el *netart* (Álvarez, 2005; Arañó, 2005b; Escaño, 2005, 2009, 2010; Huerta, 2005a; Vallès, 2001), implementándose el número de investigaciones relevantes y abriéndose el abanico de posibilidades temáticas. A partir de este momento además la Educación Artística es concebida como comprensión de la cultura visual, y desde una perspectiva también internacional, podemos afirmar que la instrucción en las artes visuales se considera como un modo de ayudar a los estudiantes a aprender a valorar diversas perspectivas y culturas, algo que está incrementando su relevancia, en una sociedad global (NAEA, 2009).

*Després d'una època de propostes basades en la total llibertat de l'autoexpressió creativa, els esforços posteriors es varen orientar cap a l'ordenació disciplinar en l'ensenyament de les arts. En l'actualitat, el repte és adoptar una postura més flexible d'acord amb les pràctiques artístiques contemporànies tenint en compte el poder de la cultura visual, que*

*inclou molts dels enfocaments postmoderns (interculturalitat, coeducació, ecologia, ciberespai, món de l'espectacle) i que també promouen un currículum orientat cap al cultiu de la llibertat individual i la responsabilitat social. (Biblioteca Rosa Sensat, 2002)<sup>9</sup>*

El crecimiento de nuestro ámbito de trabajo según Aguirre (2005) se transforma paulatinamente gracias a programas de doctorado interuniversitarios, a seminarios y encuentros emergentes, al incremento de producción científica, al incremento del número de catedráticos y titulares de universidad del área de Educación Artística, así como gracias a nuevas revistas y colecciones editoriales.

#### **2.1.4 La Era, la Cultura y la Educación Visual**

Desde finales del siglo XX se empieza a tomar conciencia de la construcción de una nueva era caracterizada por el predominio de la percepción visual frente a otras percepciones provenientes del resto de los sentidos que nos permiten como humanos relacionarnos con nuestro entorno. “Ben minsos seran els processos d’ensenyament-aprenentatge sense una consciència plena de la importància que adquireixen les imatges, precisament en la nostra cultura, que hem batejat justament amb el nom de “civilització de l’imatge”<sup>10</sup> (Huerta, 1995, p. 47). A partir de este momento será habitual leer o escuchar a cerca de la Era Visual, la Era de la Imagen, la Civilización de la Imagen, la Cultura Visual o la Educación Visual, términos que presentan consonancias entre sí pero también matices

---

<sup>9</sup> Después de una época de propuestas basadas en la total libertad de la autoexpresión creativa, los esfuerzos posteriores se orientaron hacia la ordenación disciplinar de la enseñanza de las artes. En la actualidad, el reto es adoptar una postura más flexible de acuerdo con la prácticas artísticas contemporáneas teniendo en cuenta el poder de la cultura visual, que incluye muchos de los enfoques postmodernos (interculturalidad, coeducación, ecología, ciberespacio, mundo del espectáculo) y que también promueven un currículum orientado hacia el cultivo de la libertad individual y la responsabilidad social (Biblioteca Rosa Sensat, 2002)

<sup>10</sup> Bien escasos serán los procesos de enseñanza-aprendizaje sin una conciencia plena de la importancia que adquieren las imágenes, precisamente en nuestra cultura, que hemos bautizado justamente con el nombre de "civilización del imagen. (La traducción de la cita es nuestra)

diferenciadores.

Para Hernández (1999) la noción de Cultura Visual es transdisciplinar y se organiza en relación con sus significados culturales y no a partir de nombres de artefactos, hechos y sujetos. Hernández (2010) nos recuerda que la Cultura Visual se le aparecía hacia mitad de los años 90 como un terreno a explorar y un marco no disciplinar que le permitía vincular posiciones socioconstruccionistas, perspectivas críticas y problemáticas emergentes, en la educación de las artes visuales y en la educación escolar en general. A la educación en las artes se le abrían las puertas a ir más allá de las obras de artistas como referentes educativos y de las prácticas centradas en las Bellas Artes; necesidad que según este autor, se venía reclamando desde los años 80 del pasado siglo. Pero afirma Hernández (2010) que lo relevante de esta perspectiva no era la incorporación de nuevos objetos, sino el modo de aproximarnos a ellos, abordarlos y posibilitar un espacio de interacción e intercambio con la mirada cultural proyectada por los visualizadores.

*La divulgació del concepte de cultura visual compta amb obres tan apreciades com les de Mizroeff, Walker i Chaplin, Freedman o Kincheloe, totes elles introduïdes des de finals dels anys noranta al nostre país, per la mà de bons experts com els professors Hernández o Aguirre, Huerta, Acaso o Juanola. En les seves aportacions, articles o cursos es pot apreciar com diferents ciències –filosofia, etnografia, antropologia, psicologia, sociologia– aporten punts de vista i metodologies analítiques per explorar els continguts i conceptes que definirien i recolzarien l'emergència d'una cultura visual imperant. (Duran, 2008, 30) <sup>11</sup>*

Decíamos que Estados Unidos se había decantado por el DBAE y Europa por la alfabetización visual, con el caso concreto de España, que según Aguirre (2005) “ha basado

---

<sup>11</sup> La divulgación del concepto de cultura visual cuenta con obras tan apreciadas como las de Mizroeff, Walker y Chaplin, Freedman o Kincheloe, todas ellas introducidas desde finales de los años noventa en nuestro país, de la mano de buenos expertos como los profesores Hernández o Aguirre, Huerta, Acaso o Juanola. En sus aportaciones, artículos o cursos se puede apreciar como diferentes ciencias –filosofía, etnografía, antropología, psicología, sociología– aportan puntos de vista y metodologías analíticas para explorar los contenidos y conceptos que definirían y reforzarían la emergencia de una cultura visual imperante (Duran, 2008, 30). (La traducción de la cita es nuestra)

su última reforma curricular de la Educación Artística en la consideración lingüística y comunicativa de las artes” (p. 258). La alfabetización visual se asentará sobre las bases del pensamiento psicológico procedente principalmente de la *teoría de la Gestalt*, y encontrará en los estudios de Arnheim (1994) referencias fundamentales sobre elementos como: el equilibrio, la forma material, la forma estructural, el desarrollo, el espacio, la luz, el color, el movimiento, la dinámica o la expresión. Según Juanola (1999) el DBAE nunca se llegó a aplicar en España, por considerarse un modelo obsoleto, aun cuando prevalecían concepciones anteriores a éste en las escuelas.

En los últimos tiempos, en nuestro ámbito de conocimiento, se asiste al desarrollo de lo que pretende ser una alternativa educativa para las artes, la llamada Cultura Visual o Estudios Visuales, que requiere un replanteamiento absoluto del sistema educativo y la apropiación posmoderna y ecléctica de otros saberes y de otras maneras de explorar e interpretar la realidad (Arañó, 2006). Esto permite que las respuestas educativas tanto de Estados Unidos como de Europa focalicen sus intereses hacia un punto común, la cultura visual, y la actuación crítica de los visualizadores.

Sin embargo se desconfía en el desarrollo de esta tendencia educativa en España. Aun cuando posiblemente haya alcanzado con mayor rapidez las aulas universitarias, puede que no haya logrado repercutir de manera efectiva en las escuelas y las aulas de secundaria. “Si se visitan las aulas de Educación Artística en las escuelas de primaria y secundaria puede observarse que, a pesar de las reformas, prosiguen guiando la práctica, sin contradicciones aparentes, basándose en concepciones que surgieron en otras circunstancias históricas”. (Hernández, 2010, p. 47)

Los procesos temporales requeridos para que las inclinaciones y consensos de la comunidad científica calen en el entramado educativo son dilatados. “Suele decirse que es preciso que transcurra una generación para que una innovación en el terreno educativo pase a formar parte del conjunto de las aulas (Eisner, 1995, p. 44). “Y ya se sabe que los cambios, sobre todo en educación, ocurren de una manera lenta y a saltos” (Hernández, 2010, p. 19). Se requiere un recorrido desde las capas de los investigadores a las de la formación del profesorado en la universidad, para alcanzar más tarde los centros educativos, donde las nuevas propuestas deben compatibilizarse y consensuarse con las arraigadas estrategias del profesorado experto. Se requiere un recorrido inverso igualmente

---

que nutra a los investigadores de información relevante sobre el estado en las aulas.

La *Visual Culture Art Education* (VCAE) propuesta por P. Duncum (2002) ofrece otras alternativas ante la imposibilidad de aplicar el modelo *Discipline Based Art Education* (DBAE), una vez entrada en crisis la Educación Artística de la excelencia, impulsada en los años 80 en los Estados Unidos (Aguirre, 2005). Incluso tras no implantarse otros modelos como el Neo-DBAE o el *Multicultural Discipline Based Art Education*; a los que se refería Juanola en 1999.

De modo que Duncum (2002) plantea lo que la cultura visual debería significar en el contexto de la Educación Artística, y como la pedagogía debería desarrollarse desde la cultura visual. Para este autor la imaginería de la cultura visual posee particulares características: [1] Imaginería mayor que nunca antes. [2] Imaginería vinculada más que nunca a la economía, por resultar respecto a muchos propósitos más eficiente que los antiguas formas de comunicación escrita, especialmente en economías heterogéneas donde los mensajes visuales se adaptan a la variedad de construcciones culturales e ideológicas. [3] Imaginería insertada en la vida cotidiana, gracias a haberse roto la vieja modernista distinción entre arte culto y popular tanto en la producción como en la recepción. [4] E imaginería autorreferencial, pues las imágenes posmodernas tienden a referirse entre ellas mismas más que hacia otras imágenes.

Los criterios de la VCAE son desarrollados por Kerry Freedman en 2003 y Acaso los expone del siguiente modo: [1] El problema central de la EACV es el problema de la representación. [2] La revisión del currículum academicista. [3] La faceta humana principalmente afectada por la CV es la identidad. [4] El único sistema para amortiguar los efectos de la CV es enseñar a desarrollar una permanente hermenéutica de la sospecha ante los medios. (Freedman, *Teaching visual culture: curriculum, aesthetics, and the social life of art*. Citado en Acaso, 2007).

Sin embargo recientemente Juanola (2006a), ante el cierre oficial del paradigma de la Educación Artística como disciplina, revisa el paso de ésta a la posmodernidad. Valora, desde la perspectiva local española y la situación marcada por el modelo competencial, que se hayan creado diversos modelos o versiones del DBAE. Entiende que la sustitución por el modelo de la Cultura Visual responde a la necesidad de un corte total por resultar el DBAE un modelo incómodo que complicaría el acceso a determinados docentes a los centros

educativos. De este modo abre de nuevo el debate sobre la conveniencia de unificar diferentes ciencias y conseguir una cultura artística cohesionada. Juanola (2006b) encuentra en la interdisciplinariedad una estrategia metodológica para construir conocimiento y desarrollar competencias.

La era visual se caracteriza por un bombardeo constante, rápido y multilateral de imágenes que alcanzan a objetivos certeros y producen daños colaterales. Compartimos con Hernández (2010) la idea de que más que encontrarnos en la era de la imagen, nos encontramos en la era de las representaciones fugaces e instantáneas. Cerca de 800 imágenes diarias consume un ciudadano medio urbano, dedicando casi 3 horas diarias (Acaso, 2006). Se denuncian el exceso de horas de entretenimiento, hasta 6 horas diarias, en Estados Unidos, que los niños pasan delante del televisor, del cine, de las consolas, de la pantalla del ordenador... sometidos a publicidad, riesgos y otros avatares de las imágenes:

*Every day, American young people spend more than four hours watching television, DVDs or videos; one hour using a computer; and 49 minutes playing video games. In many cases, youths are engaged in two or more of these activities at the same time. Little wonder this era has become known as the “digital age”, and American’s born after 1980 have become known as “digital natives”. (NAEA, 2009)<sup>12</sup>*

En 1982 Gardner (1993a) ya advertía que aunque “casi todos los males de nuestra atribulada sociedad han sido achacados, en un momento u otro, a la televisión” (p. 258) no se puede determinar legítimamente qué pecados y virtudes le deben ser imputados y cuáles no. De igual modo debemos poner en tela de juicio los alarmistas datos estadísticos.

La realidad es que, detrás del hecho de supeditar a la población y especialmente al público infantil a las imágenes de la cultura visual, existe una intención lucrativa. El espectador “sucumbe a la magia estética e hipnótica de las placenteras características del

---

<sup>12</sup> Cada día, los jóvenes norteamericanos pasan más de cuatro horas viendo la televisión, DVDs o videos; una hora usando el ordenador; y 49 minutos con videojuegos. En muchos casos, los jóvenes se encuentran inmersos en dos o más de estas actividades al mismo tiempo. No es de extrañar que esta época se conozca como la “era digital”, y los estadounidenses nacidos después de 1980 se conozcan como “nativos digitales” (NaeA, 2009). (La traducción de la cita es nuestra)



---

audiovisual; ese atractivo paraíso donde el hombre está exento de cualquier compromiso, y solo dispuesto a sensaciones, mayormente agradables” (Escaño, 1999, p. 65). Entre los beneficios que estas actuaciones nos revierten a los adultos, por ejemplo obtener más horas para trabajar (o descansar) mientras los niños están entretenidos a solas, o mayores beneficios comerciales en nuestras empresas por ser los pequeños grandes consumidores fácilmente manipulables:

Las marcas contribuyen a enriquecer la competencia descodificadora y el archivo mental de imágenes de las actuales generaciones o, dicho de otro modo, que el DP ha transformado la percepción de la naturaleza y que el paisaje natural ha sido sustituido por una realidad artificiosa y por un archivo mental poblado de iconos publicitarios y cinematográficos. (Álvarez de Prada, 2006, p. 86)

Tal vez por ello no invertimos el tiempo suficiente para educarlos en su capacidad de leer estas imágenes adecuadamente, en su capacidad de crítica de mensajes publicitarios, ni por supuesto en su capacidad de producir discursos multimediáticos, o en la de experimentar estéticamente, dándose la paradoja entre estar en la era visual y ser el máximo momento de analfabetismo visual. Casi durante 30 años se habla de analfabetismo estético y visual imperante en nuestra sociedad (Juanola y Balada, 1984; Vallès, Mont Pujolriu, Soler y Mercadal, 1995). Se habla con preocupación del incremento de “analfabetos visuales” (Acaso, 2009), se oyen voces que reclaman reestructurar la escuela y las universidades (Hernández, 2005a, p. 89) e incorporar cambios didácticos que solventen las carencias en lenguaje publicitario (López y Gauli, 1996), audiovisual (Ambròs, 2006, Ambròs y Fons, 2010; López y Gauli, 2000) y tecnológico (Vallès, 2001b).

El alfabetismo cultural se debe dar desde las bases que ya establecía Gardner (1993b) en 1991: a través de la inmersión en una cultura en la que las referencias surjan significativamente en el curso de los intercambios cotidianos, y nunca como un tema sujeto a realizaciones y resultados repetitivos, ritualizados puestos a prueba como parte del currículo estandarizado. Los intercambios culturales cotidianos actuales se dan sobre todo en torno a lo visual. Por ello es imprescindible resaltar la labor de quienes apuestan por una educación que potencie en el alumnado dejar de ser receptores ingenuos de imágenes publicitarias. Como es el caso de Álvarez de Prada (2006) quien a pesar de todo y sin caer

en enfoques moralistas favorece la reflexión acerca de cómo los anuncios contribuyen a forjar el gusto y la cultura visual de las generaciones actuales, y pone en práctica y preconiza la necesidad de llevar al estudio, análisis e interpretación de la publicidad en nuestras aulas, con el fin de mejorar las competencias lectoras y descodificadoras desde un enfoque multidisciplinar. O el trabajo de Acaso (2006) que incita a preguntarnos quiénes hacen y con qué propósito las imágenes, por qué todas ellas emiten mensajes que adquirimos de forma inconsciente y de qué modo perdemos las riendas de lo que pensamos; además de introducirnos en el concepto de violencia visual como estrategia terrorista de quienes usan las imágenes para provocar miedo como incentivador al consumo.

Es evidente que hoy se producen más imágenes que escritos, el capitalismo decimonónico ya acumulaba mercancías como riquezas y el actual produce y acumula imágenes. La imagen se utiliza para todo, no solo invade los recursos de comunicación y relación, sino que forma parte del “pan y del circo” más selecto que los nuevos emperadores capitalistas ofrecen a la masa para su diversión, control y alienación en versión individual y/o grupal. (Arañó, 2006, p. 26)

Que en la ilustración de la publicidad dirigida a un público infantil no se encuentren con la misma frecuencia que en la publicidad dirigida a adultos, referentes a los productos y artefactos de la cultura visual, refuerza esta creencia generalizada que se tiene de la incapacidad de los consumidores menores de disfrutar, interpretar, reconocer o identificar los valores de la cultura visual, sobre todo bajo los cánones estéticos de la tradición de las Bellas Artes. Y mientras se afianza esta falta de confianza en las capacidades de los niños, altamente competentes por otro lado, menos probable se hace la inversión en recursos para formarles, siendo éste un aspecto considerado por la Educación Artística.

*Herein lies the primary motive for a visual approach to art education. From recognition that consumer society and civil society are fundamentally at odds, with the former emphasizing individualism and the latter emphasizing civic responsibility, comes the need to address how consumer markets employ images. (Duncum, 2002, p. 17)<sup>13</sup>*

---

<sup>13</sup> Aquí radica el motivo principal para una aproximación visual a la Educación Artística. Desde el

La mayor asociación profesional en educación de artes visuales se encuentra en los Estados Unidos de América, se trata de la NAEA (*The National Art Education Association*) y se ocupa de la investigación, de las políticas y de las prácticas para la educación del arte. Su misión es avanzar la educación del arte hacia el desarrollo profesional y hacia el crecimiento del conocimiento. Entre sus miembros se encuentran profesores de arte del ciclo elemental y secundario, estudiantes de los programas *National Art Honor Society*, artistas, administradores, educadores de museos, profesores de universidad, estudiantes estadounidenses y de otros países extranjeros... e incluso se interesan publicitarios, productores y suministradores de materiales artísticos; padres; estudiantes; educadores jubilados y otras personas a quienes les concierne la calidad de la educación del arte en sus escuelas.

Consideramos importante revisar las consideraciones que publica esta asociación. Por ejemplo la NAEA pone de manifiesto que en la nueva economía la creatividad es tan importante como los conocimientos técnicos, y que de estas demandas de nuevas habilidades y del predominio de imágenes visuales se deben hacer eco los educadores de arte. Estas transformaciones emplazan a los profesores a desarrollar otros tipos de habilidades como la visual-espacial, la reflexión y la experimentación. Estos cambios deben fortalecer el área e integrar las artes con otras áreas de conocimiento para culturizar a la gente joven en la era visual, de manera que sean competitivos en una economía global.

Sin embargo ¿son realmente éstos los intereses internacionales? Según Pedró (2011) los resultados del informe PISA correspondientes a 2009, tras haber evaluado a medio millón de sujetos de setenta países, se han centrado en competencias matemáticas, científicas y de lectura y, por primera vez, les examinaron también en lectura de textos en soporte digital. Pero leer textos en soporte digital, aunque parezca próximo a una perspectiva más abierta a la Educación Artística simplemente esconde un acercamiento a lo

---

reconocimiento de que la sociedad de consumo y la sociedad civil están fundamentalmente en desacuerdo, con la primera de ellas enfatizando el individualismo y la última destacando la responsabilidad cívica, viene la necesidad de abordar cómo se utilizan las imágenes en los mercados de consumo (Duncum, 2002, p. 17). (La traducción de la cita es nuestra)

tecnológico. Siguen sin considerarse, tal vez afortunadamente como explicamos con anterioridad, las competencias que cada alumno desarrolla a lo largo de su vida, hasta los 15 años, respecto a la Educación Artística. Posiblemente no interese valorar hasta qué punto puedan ser analfabetos visuales los estudiantes, hasta qué punto puedan ser vulnerables y en qué modo influenciables sus conductas hacia el consumo.

Creemos que es responsabilidad de la Educación Artística formar a los maestros en las tácticas necesarias para que primero ellos como estudiantes y después como docentes: [1] Sean capaces de juzgar la utilidad, corrección o calidad estética de los recursos didácticos visuales. [2] Posean una mirada crítica hacia los productos publicitados, las series infantiles y los dibujos animados en televisión. [3] Tomen conciencia de las referencias no formales en materia de cultura visual que forman parte de su concepción estética, si consideramos las aportaciones de Duncum (2007). [4] Se cuestionen en qué posición les deja como espectadores a ellos y a sus educandos cada imagen que visualizan, por ejemplo en una revista de moda. [5] Se interesen por la retórica como teoría de la argumentación pero también por “la retórica como ornamentación, en su mutua proyección sobre el ámbito concreto de la vida práctica” (Calle, 1998, p. 96).

Desde nuestro punto de vista, una Educación Artística plural puede acumular las ventajas de las perspectivas anteriores:

- Consideramos que la Educación Artística no puede prescindir de los avances de las estéticas formalistas que tal y como explica Aguirre (2005) concebían “el arte como un lenguaje, proponían fórmulas de descodificación del texto artístico para desentrañar su significado” (p. 331). Puesto que permite, desde nuestro punto de vista, el desarrollo del criterio estético mediante la educación, la competencia para la interpretación simbólica y estética, la valoración de los aspectos formales en los discursos y su consideración como parte del contenido.

- Puede asumir de la crítica reconstructiva que no hay puntos de vista únicos sobre el significado de las obras de arte. Esto mejora la autoconfianza de los estudiantes y muestra que las visiones de críticos, profesores o educadores de museos no son privilegiadas.

- Debe además insistir en las orientaciones de la pedagogía artística

---

reconstruccionista que como apunta Aguirre (2005) “no es solamente encontrar valores culturales en la obra de arte, sino dar cuenta del sistema de relaciones sociales, políticas, estéticas y culturales que la obra concita” (p. 331).

- Pero que la obra de arte, pueda o no contener alguna verdad, pueda o no transmitir bajo ciertos códigos las intenciones del artista, no implica que esa verdad sea única; y en esto la perspectiva pragmatista ha hecho grandes aportaciones a la Educación Artística. Es importante que el alumno vivencie su cultura, obtenga experiencias estéticas de la productos artísticos y estéticos que le circundan.

- Otra aportación que consideramos compatible es la realizada por Aguirre (2005) partidario de promover y desarrollar la idea de comprensión más allá del desvelamiento, la interpretación como “identificación”. De manera que los estudiantes puedan apropiarse de los condensados simbólicos en la construcción identitaria.

La Educación Artística ha cambiado el rumbo hacia un enfoque comprensivista que busca integrar todos los aspectos propios de la actual exégesis del arte canónico, las artes populares y la cultura visual, en general, dando origen a un replanteamiento que puede ser mejor abordado desde la perspectiva más abierta de la educación estética. (Aguirre, 2005, p. 338)

Esta visión, desde nuestra posición más plural que comprensivista, facilita incorporar análisis, interpretación, identificación...pero también producción y producción comprensiva (herramienta de interpretación definida por Aguirre en 2005). Y desde nuestro punto de vista todo ello sería posible llevarlo a cabo de manera colaborativa y no individual. En la medida en que enfrentemos a los estudiantes como grupo social a los productos culturales, los discursos del alumnado se podrán conjugar desde múltiples voces y opiniones. Varias personas podrán compartir y discutir sus experiencias estéticas, construyendo entre todos una nueva experiencia, un ejemplo de ello es la experiencia llevada a cabo por Hubard (2008) con cinco adolescentes que descubren el significado en una escultura abstracta del artista Isamu Noguchi. Un equipo de estudiantes podrá consensuar criterios y producir conjuntamente sus propios productos o artefactos.

Como formadores de futuros maestros deseamos que con todo ello nuestros estudiantes estén preparados para descartar o seleccionar, según el caso, los artefactos visuales con que vayan a dirigirse a los niños. Explorando un campo de conocimiento

mestizo, donde se superen prejuicios y se posibilite enlazar el arte y sus manifestaciones con la realidad cotidiana de las personas (Huerta, 2010b).

En la Era Visual nuestros futuros maestros introducirán en el aula nuevas tecnologías para dirigirse a sus escolares al igual que nosotros lo estamos haciendo en la Universidad y más si cabe dada la velocidad con que estos medios avanzan. Que en el futuro hagan uso de recursos didácticos visuales no significa necesariamente que vayan a saber hacer un “buen uso” de los mismos, a menos que les preparemos para ello. No es suficiente con sustituir un corcho en la pared por una *wiki*; o una exposición teórica tras la mesa por una delante de una presentación tipo *PowerPoint*; no basta con acompañar a la pizarra tradicional con una digital; o hacer referencias a páginas *web* o *blogs* para consultas informativas; todo ello es parte de estar inmersos en la era visual, pero no en la cultura visual. “Necesitamos movernos rápidamente para preparar a los estudiantes a ser competentes en un mundo que no solamente están heredando sino que también, y aceleradamente, están dando forma” (Agra y Gewerk, 2005, p. 31).

Utilizar recursos visuales para provocar aprendizajes depende de saber escoger los más adecuados en relación a los contenidos que se imparten, saber diseñar los mensajes que lanzamos, saber codificar y decodificar mediante recursos gráficos. Por poner un ejemplo, la incorrecta elaboración de una presentación *PowerPoint* puede arruinar la comprensión de sus contenidos. Para evitar que a nuestros futuros maestros les ocurra esto debemos educarles. Mostrar en las clases las presentaciones como un cúmulo de aciertos y errores, indicándoles que deben y no deben reproducir, haciéndoles vivir en sus propias carnes (en limitadas ocasiones por sesión, no se trata de torturarles) interacciones molestas de color entre fondo y letra, textos ilegibles, imágenes pixeladas, diapositivas excesivamente estáticas o por el contrario demasiado dinámicas... puede resultar didáctico. Facilitar la comprensión y reflexión sobre las herramientas artísticas con que captar la atención del alumno puede resultarle útil a los futuros maestros, por ejemplo a través de los colores, dimensiones, tamaños de letra, calidad de las fotografías insertadas, o como sugieren Agra y Gewerc (2005) con la inserción de vídeo, gráficas, animación musical, bits de sonido... Dicho entrenamiento pasa por comenzar a ponerlo en práctica en los ejercicios que entregan y las presentaciones que ellos mismos elaboran, juzgando incluso los de los compañeros con procesos de evaluación recíproca (coevaluación) y autoevaluación.

---

Se muestra la experiencia, desde la humildad, no como planteamiento digno de reproducción, sino como muestra de coherencia entre la teoría que se asume y la práctica que vincula el mundo externo a la docencia y el interno a ésta, estableciendo lazos entre lo que el alumnado encuentra fuera del ámbito universitario (*Youtube, Facebook, Google...*) y el uso de estas mismas herramientas de forma didáctica en las clases. “La escuela no puede seguir sin atender los procesos de creación que admiten nuevas formas de producción, circulación y consumo de la imagen visual” (Huerta, 2009, p. 145).

En cualquier caso reconocemos que la generación de estudiantes que encontramos en nuestras facultades, a pesar de haber crecido rodeada de estas tecnologías y a pesar de hacer un uso cotidiano y lúdico de las mismas, ofrece ciertas reticencias a su introducción dentro de la asignatura de Expresión Plástica. Esto se debe a que tienen bien enraizada la noción de que la didáctica artística es un aprendizaje para las habilidades esencialmente manuales y poco o nada reflexivas en sí mismas (Duran, 2008).

### **2.1.5 Cómo podríamos plantear la Educación Artística**

En el desarrollo profesional es esencial conocer los consensos apoyados en la investigación ampliamente mantenidos por la comunidad académica y que ayudan a entender cómo debe ser la educación, pues si son importantes para el desarrollo profesional igualmente lo serán para la formación inicial del profesorado.

Según la UNESCO (2006) para una educación artística de alta calidad es necesario contar con profesores de arte y de asignaturas generales altamente capacitados (p. 6). Asimismo, resulta útil que los profesores colaboren con artistas de talento. En este contexto, hay que intentar cumplir como mínimo dos objetivos: [1] Proporcionar a los profesores, a los artistas y a otras personas acceso al material y la formación que necesitan para llevar a cabo su tarea. No hay aprendizaje creativo sin enseñanza creativa. [2] Fomentar asociaciones creativas a todos los niveles entre los ministerios, los centros educativos, los profesores y las organizaciones artísticas, científicas y sociales.

Desimone (2009) señala cinco grandes consensos que garantizan la implementación

de oportunidades de aprendizaje para el máximo beneficio de profesores y estudiantes, consideraciones sobre las que podemos reflexionar en el ámbito de la Educación Artística, aun siendo más generales:

1. *Foco en el contenido*. La compilación de la evidencia atesta que es esencial seleccionar los contenidos de la materia apropiados y, asimismo, la forma en que estos conceptos y prácticas son trabajados por profesores y estudiantes (Didáctica).
2. *Aprendizaje activo*. Las oportunidades para generar desarrollo profesional deben ofrecer espacio y tiempo para aprender activamente. Escuchar pasivamente una lección no es suficiente para conseguir el cambio profesional. Las formas pueden ser diversas: ser observado u observar a profesores expertos, seguido de debate; revisar y analizar el trabajo de los estudiantes...
3. *Coherencia*. Consistencia entre la teoría de la instrucción y la teoría asumida para el desarrollo profesional de los profesores. En general, coherencia.
4. *Duración*. La efectividad de las actividades de desarrollo profesional demanda que el estudio tenga la suficiente duración temporal. El cambio exige dedicación intensa y extensa. Que no se trate de una asignatura sin cuerpo de contenidos y epistemología.
5. *Participación colectiva*. Participación de profesores de la misma escuela, nivel o departamento; etc.

Añadimos desde nuestra perspectiva y experiencia un punto más:

6. *Educación no formal*. Lo que aprendemos fuera de la Universidad o escuela, hoy, es más que lo que estudiamos dentro.<sup>14</sup>

A modo de criterios para evaluar la Educación Artística, en concreto, haremos una revisión de los planteamientos de Eisner hasta nuestros días. Eisner (2002) recopila algunas condiciones que influyen en la enseñanza y aprendizaje artístico: [1] La importancia de tener una idea, una imagen, o un sentimiento que lo impliquen a uno, a la hora de concebir un proyecto artístico. [2] La importancia de enfrentarse a restricciones dentro de las que hay que trabajar. [3] La importancia de atender a la calidad expresiva de la forma. [4] La

---

<sup>14</sup> En el desarrollo del marco empírico se podrá observar que para la investigación cualitativa el diseño de la entrevista abierta se basó en estos consensos que Desimone (2009) plantea sobre la implementación de oportunidades de aprendizaje.



importancia de la continuidad del plan de estudios en las actividades del estudiante. [5] La importancia del sobre-aprendizaje o de la automaticidad. [6] La importancia de la enseñanza para la transferencia de conocimientos entre diferentes campos. [7] La importancia de los procesos grupales, especialmente de la crítica en grupo. [8] La importancia de mostrar el progreso que han hecho los estudiantes, y de debatir sobre ello.

Más adelante Eisner (2003b) propone que las reformas educativas apuesten por un modelo de complementariedad, un modelo sinérgico, un modelo que persiga el desarrollo de lo que es productivo, pero idiosincrásicamente. El beneficio de esta propuesta para la sociedad es que promueve la auto-actualización, permitiendo a los estudiantes jugar con sus propias fortalezas y así darse los unos a los otros y a la sociedad precisamente esos dones que otros no pueden ofrecer Sin embargo, parece necesario recopilar también información sobre criterios propios de las enseñanzas de las artes de forma más concreta.

En 2004 Eisner retoma alguno de los criterios ofrecidos con anterioridad y estipula con claridad tres apartados fundamentales sobre los que invita a reflexionar. Establece unas ideas generales sobre la enseñanza del arte (sobre las que convendrá que reflexionen nuestros entrevistados tratando de revivir experiencias, donde tal vez se pusieran en práctica):

- Los enseñantes no pueden limitarse a transmitir información o aptitudes al alumnado, aunque sólo sea porque el estudiante siempre media y, en consecuencia, modifica lo que se le transmite. Improvisar según los estudiantes concretos.
- Reforzar el talento artístico de los estudiantes mediante las críticas fundamentadas de otros que les ayuden a ver y a reflexionar sobre lo que han creado.
- Los efectos más importantes de la enseñanza se dan fuera del aula. No se manifiestan hasta mucho después de que los estudiantes hayan finalizado los estudios y de maneras que sus enseñantes ni siquiera llegaron a imaginar.
- Los materiales usados para que alcancen su condición de medio deben mediar en los propósitos e intenciones formulados por el enseñante. Propósitos flexibles pero que deben guiar el trabajo.

Asimismo, Eisner establece lo que deben saber y saber hacer los enseñantes de arte para enseñar bien, es decir las aptitudes pedagógicas que deben poseer:

- Capacidad de movilizar su imaginación.

- Conocimiento de requisitos técnicos relacionados con el uso de materiales.
- Capacidad de leer la calidad del trabajo de los estudiantes y de poder hablar de ella de manera constructiva, manteniendo el equilibrio entre la crítica constructiva de lo que es una forma personal de expresión y la transmisión al estudiante de aquello a lo que cree que debe prestar atención.
- Demostrar el lenguaje y las aptitudes que los estudiantes deben aprender, ofreciéndoles oportunidades de emularlas.
- Saber retirarse para dejar al estudiante descubrir por su cuenta.
- Saber cómo adquirir y colocar los instrumentos y los materiales que deben usar los educandos para que no falten o estén amontonados y ello no perjudique a su trabajo.
- Saber plantear un problema de modo que haya espacio para la interpretación personal sin que sufra la claridad del planteamiento.
- Establecer conexiones entre la obra actual y las anteriores y entre la obra actual y el mundo exterior.

Finalmente describe los obstáculos que encuentra la práctica docente en general y del arte en particular:

- Desarrollo de rutinas cómodas que simplifican la vida profesional. “Vamos tirando” cuando en realidad podríamos ir avanzando.
- Desaprovechar la oportunidad de aprender a enseñar a través de la propia práctica docente, como investigación personal.
- Falta de reflexión sobre la propia práctica docente, retroalimentación crítica y constructiva.
- Despreciar la importancia del “currículo oculto”. “Además de enseñar la materia, el enseñante enseña su manera de ser”.<sup>15</sup>

Eisner (2008a) rebate además algunos conceptos erróneos que son comunes acerca de la inteligencia. Argumenta con actitud optimista y con una concepción abierta, que no constriñe el conocimiento, las bastas capacidades intelectuales humanas. Afirmando que

---

<sup>15</sup> En el desarrollo del marco empírico se podrá observar que para la investigación cuantitativa el diseño del cuestionario se basó en estos presupuestos que Eisner (2004) plantea sobre algunas ideas generales de la enseñanza artística, aptitudes pedagógicas de los enseñantes y obstáculos de la práctica docente.

proveer un lugar decente para las artes en nuestras escuelas debe ser uno de los principales y primeros pasos a dar para alcanzar una genuina reforma educativa. Y para ello es preciso desbancar aseveraciones como las cinco siguientes, con argumentos como los que él mismo ofrece:

- El pensamiento conceptual humano requiere el uso del lenguaje:

Se puede pensar y solucionar problemas aun no siendo capaces de hablar.

Previo a la existencia de un dispositivo simbólico que designe un referente debe existir una conexión con lo que uno experimenta, con lo que ha experimentado o con lo que uno ha imaginado.

El origen es la imagen, que provee de significado a los niveles que asignamos.

- La experiencia sensorial posee un bajo nivel en la jerarquía del funcionamiento intelectual:

La percepción de cualidades no se encuentra en un nivel de actividad cognitiva inferior, especialmente cuando son complejas y sutiles, como en el caso de las artes, la percepción de sus relaciones y matices puede ser desalentadora.

- La inteligencia requiere el uso de la lógica:

Aunque racionalidad y lógica han estado íntimamente asociadas, el concepto de racionalidad es mucho más amplio y fundamental, e incluye más vías que la lógica para expresarse, como por ejemplo todas las artísticas.

- Desprendimiento y distancia son necesarias para una verdadera comprensión:

La emoción ha sido considerada como el mayor enemigo del pensamiento reflexivo. Cuando en realidad las emociones influyen radicalmente en el modo en que percibimos y juzgamos. El desprendimiento y la distancia pueden ser virtudes pero son recursos limitados para el entendimiento, cualquier concepción que les asigne el dominio en la cognición yerra respecto a los modos en que se fomenta la comprensión.

- El método científico es el único camino legítimo para generalizar acerca del mundo

### **The National Art Education Association**

Para responder a la cuestión de cómo debe ser la Educación Artística Visual, en España, en la actualidad, de forma consensuada sería interesante contar con una comunidad nacional dinámica como lo es NAEA en Estados Unidos, donde los profesores de artes

visuales, escolares, investigadores y profesores, estudiantes, administradores, educadores de museos de arte, y artistas se encontraran juntos alrededor de una creencia compartida en el poder de las artes dentro del desarrollo del potencial humano.

Para abordar de forma global este interrogante sería conveniente una comunidad consensuada que publicase revistas de gran interés a nivel nacional como lo son a nivel internacional *Art Education*, *The Journal of Aesthetic Education*, *Visual Arts Research*, *Journal of Art and Design Education*, *Journal of Teacher Education*, *American Journal of Education*, *Aesthetics and Arts Education*, *Review and Research in Visual Art Education*, *Arts Education Policy Review*, *Journal of Multi-cultural and Cross-cultural Research in Art Education* y *Studies in Art Education*, que editara otro tipo de documentos, mantuviese convenciones anuales, estableciese pautas de investigación, subvencionara la formación continua de los profesores, estableciese los aprendizajes mínimos necesarios para los estudiantes, los programas y la preparación necesaria del profesorado, promocionase seminarios e institutos en Educación Artística.

### **The National Board of Professional Teaching Standards**

En Estados Unidos existe una organización gubernamental sin ánimo de lucro, fundada en 1987, el NBPTS (*National Board of Professional Teaching Standards*) gobernada por 63 miembros, la mayoría de los cuales son profesores, embarcada en una triple misión:

- establecer normas estrictas y rigurosas de lo que los maestros acreditados deben saber y ser capaces de hacer;
- desarrollar y operar un sistema voluntario nacional para evaluar y certificar los maestros que cumplan con estas normas; y
- avanzar en las reformas de la educación en relación con el propósito de mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Los *standards* establecidos por el NBPTS representan un consenso profesional de los aspectos de la práctica, en un alto nivel de calidad, que distingue a los maestros acreditados. Las proposiciones básicas y generales a cualquier especialidad y rango de edad para el que se imparta la enseñanza serían:

1. Los profesores se encuentran involucrados con los estudiantes y sus aprendizajes.

2. Los profesores conocen las asignaturas que imparten y cómo enseñar esas asignaturas a los estudiantes.
3. Los profesores son responsables de motivar y autorizar el aprendizaje del estudiante.
4. Los profesores piensan sistemáticamente acerca de sus prácticas y aprenden de su experiencia.
5. Los profesores son miembros de comunidades de conocimiento.

Para el NBPTS (2000) la primera meta de la Educación Artística no es la creación de productos ni el entrenamiento de la próxima generación de artistas. La última meta es facilitar el acceso de los niños al proceso, las maneras de pensamiento y modos de aprendizaje que les lleven al estudio de las artes visuales. Equipados con patrones a lo largo de la vida, perspectivas, sensibilidades y conocimientos que enaltezcan sus habilidades para conocer, ver y relatar las experiencias diarias a través del arte (p. 1).

### **Desde las políticas educativas**

Resulta interesante establecer paralelismos entre: la visión contractualista clásica de la justicia y la cooperación social -materializada a partir de las teorías del contrato social- y la visión actual de la Educación Artística -materializada a partir de su configuración institucional-.

Podríamos proponer cómo deberían ser las teorías de la Educación Artística basándonos en las presunciones sobre cómo deben ser las teorías de la justicia social, dado que existen grandes similitudes entre ambas sobre todo en cuanto a cómo les influyen los conflictos políticos de su tiempo en su configuración. A saber las teorías de la justicia social deben ser: abstractas, perdurables en el tiempo, sensibles al mundo y a sus problemas más urgentes y abiertas a posibles modificaciones en su formulación (Nussbaum, 2007). De igual manera las políticas educativas suficientemente generales como para superar los conflictos acuciantes serán más perdurables y apoyadas por sus ciudadanos, singularmente cuanto más flexibles se tornen estructuralmente frente a nuevos y antiguos problemas. Si cabe de manera más apremiante en el caso de las políticas sobre la Educación Artística debería ser del modo descrito, debido a la estrecha relación entre la parte de sus contenidos

que versan sobre aspectos conceptuales tratados por el arte y los problemas sociales:

La mayoría de las teorías de la justicia de la tradición occidental, por ejemplo, han ignorado culpablemente las demandas de igualdad de las mujeres, así como los muchos obstáculos que se han interpuesto, y siguen interponiéndose, en el camino de esta igualdad. (Nussbaum, 2007, p. 28)

Los problemas a los que hacemos referencia derivan de la falta de reconocimiento y consideración hacia aquellos cuyas voces son más difíciles de escuchar, que en el caso de la educación serían sobre todo los niños mientras que para los pensadores clásicos del contrato social fueron las mujeres, niños y personas mayores entre otros.

Según Aguirre (2005), “la Educación Artística tiene su especificidad y su papel que cumplir en el desarrollo de los individuos y en la configuración identitaria” (p. 342). Pero según este mismo autor no se puede dejar esta tarea en exclusividad a la Educación Artística, aunque sean tareas perfectamente asumibles.

Al igual que en la actualidad persisten tres grandes problemas detectados no resueltos de justicia social: uno hacia las personas con discapacidades físicas y mentales, otro hacia todos los ciudadanos del mundo en su totalidad y el último relacionado con el trato dispensado a animales no humanos (Nussbaum, 2007). Debemos analizar en qué medida y de forma similar se encuentran dichos problemas en la educación.

Uno de los problemas que consideramos relevante es respecto a las necesidades educativas de los niños, especialmente con relación al arte. Aun cuando los intereses de los niños puedan estar representados por las partes presentes en las instituciones que configuran el sistema educativo, cabe dudar de que realmente sea así; de igual manera que para Martha C. Nussbaum (2007), en el caso de los discapacitados, se deba dudar: “por más que sus intereses puedan tomarse en consideración de modo derivado o en un estadio ulterior, resulta natural preguntarse si tal posposición es necesaria y si no es probable que afecte a su plena igualdad como ciudadanos” (p. 31).

El planteamiento para esta autora debe enfocarse desde la perspectiva de Barbara Herman, distinguiendo entre dos cuestiones en principio distintas pero confundidas por el contrato social, una de ellas es “¿Quién diseña los principios básicos de la sociedad? y la

---

otra ¿Para quién están pensados los principios básicos de la sociedad? Siguiendo un planteamiento paralelo deberíamos distinguir entre *por quién* y *para quién*, en el caso de la educación. ¿Quién diseña los principios básicos de la educación? y ¿Para quién están pensados los principios básicos de la educación? Siendo necesario proponer una teoría en la cual los niños sean sujetos primarios de la educación aunque no tengan capacidad para participar en el procedimiento por el cual se escogen los principios educativos:

Pero el por quién y el para quién no tienen por qué ir ligados de este modo. Se podría proponer una teoría en la cual muchos seres vivos, tanto humanos como no humanos, sean sujetos primarios de la justicia aunque no tengan capacidad para participar en el procedimiento por el cual se escogen los principios políticos. (p. 31)

El análisis de las historias de vida de los estudiantes de las Facultades de Educación puede ser el inicio de esta teoría en la cual los niños sean sujetos primarios de la educación aunque no tengan capacidad para participar en el procedimiento por el cual se escogen los principios educativos. Puede ser el inicio de esta teoría renovadora si nosotros, como docentes con actitud de mejora, escuchamos sinceramente las voces escolares en los testimonios de adultos. Los estudiantes de Magisterio son perfectos para este fin porque no han dejado de ser educandos, participan continuamente de roles infantiles durante su formación que les hace sumergirse con facilidad y empatía en las necesidades de los niños, poseen gracias a su formación criterios para empezar a juzgar la calidad de la educación, todavía no están inmiscuidos en dinámicas de poder ni han adoptado rutinas laborales perniciosas que les hiciesen velar por sus comodidades y no por las necesidades educativas.

Y si al menos esto pudiera lograrse en el campo de la Educación Artística, cuya idiosincrasia seguro lo permite, ya sería un gran avance.

Empecemos por tomar conciencia de los daños que ocasionan nuestras decisiones de adultos a los escolares, dotados de dignidad y merecedores de todo nuestro respeto, afectándoles diariamente por acción u omisión, en la medida en que nos interponemos de alguna manera en su avance por el camino incipiente de sus vidas. Y continuemos por exigir que las instituciones establezcan y articulen los términos en que esta benevolencia se llegue a cumplir.

Los sentimientos morales que son necesarios para aspirar a una justicia en las áreas comentadas por Nussbaum (2007), también lo son para aspirar a un mejor sistema educativo en el Área de Educación Artística. Sentimientos que deberían ser puestos en práctica desde los altos estamentos hasta las menores esferas, desde la constitución de los decretos o los currículos hasta su desarrollo y ejercicio por los maestros.

El currículo que nosotros prescribimos para las escuelas y el tiempo que dedicamos a enseñar en cada una de las materias muestra a los niños que es lo que los adultos consideran importante que ellos aprendan y contribuirá a constituir la cultura en la que crezca la mente de los niños influyendo en sus oportunidades de desarrollo (Eisner, 2008a).

### **Desde la perspectiva de investigadores españoles**

Como ya hemos dicho anteriormente nuestra realidad nacional dista de una utopía comunitaria, pero avanza en ello. Tras la revisión crítica de las fundamentaciones de miembros relevantes de la comunidad académica cabría resumir como parece que debe ser la Educación Artística en la actualidad española desde los distintos puntos de vista de algunos investigadores:

- Para Doña María Acaso (2005a), de la Universidad Complutense de Madrid, propone alternativas concretas de acción frente a la deconstrucción de la Pedagogía Crítica (Acaso, 2009).

Debe fundamentarse en el mecanismo de la sospecha. La Didáctica De la Sospecha hace manifiesto el nivel latente de las imágenes comerciales y, por otro lado, fomenta la producción de macronarrativas, es decir, de productos visuales de carácter artístico que alertan del poder de las primeras (2005a, p. 18).

- Para Doña M<sup>a</sup> Jesús Agra, Adriana Gewerc y M<sup>a</sup> Lourdes Montero (2003), de la Universidad de Santiago de Compostela, se deben “favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje que alimenten la capacidad de ser, conocer, vivir y relacionarse de nuestros alumnos” (p. 103). Se debe enfatizar en los estudiantes la capacidad de: reflexión de la acción –antes, durante y después-; comunicar ideas e imágenes de forma gráfica; ser coherente entre la forma y el contenido de los trabajos presentados; manifestar las señas de



---

identidad, y autoevaluarse. Persiguiendo la autoestima de cada persona comprometida en el aprendizaje. Agra y Gewerc (2005) coinciden además en añadir que “en el contexto de la sociedad informacional, se hace necesario que la formación de futuros docentes haga cada vez más referencia a los nuevos lenguajes impuestos por el uso masivo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación” (p. 30); apuestan por la enseñanza *on-line* como complemento de la presencial; abogan por metodologías basadas en la resolución de proyectos y problemas, y hacen uso del portafolios electrónico como instrumento de evaluación. Para Agra (2003), lo que la formación artística debería facilitar a alumnos y profesores son “itinerarios artísticos de formación personalmente significativos y singulares que eles inciten y les animen a encontrar lugares donde detenerse a dialogar con el Arte y la Educación desde un punto de vista contemporáneo” (p. 67).

- Para Don Imanol Aguirre (2003) de la Universidad Pública de Navarra, “en los esquemas universitarios actuales urge adecuar la realidad de la situación a nuestros hábitos convencionales, teniendo en cuenta la escasa valoración social de la materia que impartimos” (p. 35). La problemática de la formación inicial reside en: la escasa valoración social, la escasa presencia curricular, la escasa atención y profesionalidad, la escasa formación de la sensibilidad artística, la falta de contacto de los alumnos con el arte y sobre todo con el arte contemporáneo, y la dificultad de espacios adecuados (Aguirre, 2003).

En nuestra área no estamos de vuelta de nada, es que todavía no hemos llegado. Y para poder ponernos en el camino de vuelta debemos disponer de un profesorado bien preparado, de una identidad educativa y de una sistematización de nuestro ámbito de acción curricular. Sin alcanzar esta posición, en la práctica, las deseables propuestas de apertura del sistema educativo, se pueden convertir en la perpetuación de la falta de criterios y la improvisación docente en educación artística (Aguirre, 2005, p. 135).

- Para Doña Alba Ambròs (2006), de la Universidad de Barcelona, la apuesta por la educación debe centrarse en la comunicación, pretendiendo igualar la adquisición del lenguaje no verbal y, sobre todo, el audiovisual con la habilidad del lenguaje verbal (escrito y oral). La introducción eficaz de la educación en medios debe hacerse con una finalidad de

análisis crítico y comunicativo (2008). En este sentido el ámbito lingüístico se encuentra en relación con la educación artística (2005).

Apuesta por el desarrollo de la competencia comunicativa (comprensiva y expresiva) de los estudiantes y la ciudadanía. Esto quiere decir que incluye los símbolos de los medios de comunicación de masas más tradicionales, de las tecnologías de la información y la comunicación más recientes y de las otras formas de comunicación características de nuestra sociedad (2006, p. 206).

- Para Don Juan Carlos Arañó Gisbert (2006) de la Universidad de Sevilla.

Debería “educar a la persona para ser capaz de comprender los fenómenos culturales que ocurrieron o suceden en su cultura y, por extensión y aplicación, educarla para afrontar la comprensión de otros fenómenos que suceden en el ámbito de esa cultura y también los de otras culturas. No debiendo superar los aspectos expresivos y de producción a los meramente comprensivos (p. 24).

- Para Don José María Barragán (2005), de la Universidad de Barcelona, la Educación Artística, en la contemporaneidad, debe ser crítica e integradora. Así incorporará la noción de producción cultural y cultura visual, vinculando la de los educandos a la cultura escolar, recuperará la noción de experiencia estética, considerará las aportaciones de la Arteterapia, y desarrollará aprendizajes individuales, grupales y comunitarios. Todo ello gracias a una Pedagogía igualmente Crítica.

- Para Doña Silvia Buset (2006), de la Universidad de Barcelona, debe enseñar a ver, aprender, a descubrir y a educar la sensibilidad a través de todos los sentidos, bebiendo de fuentes no necesariamente visuales. Todo ello mediante una metodología de trabajo que combine dos vías: una más deductiva y lineal a partir de unidades didácticas, y otra inductiva con enfoque holístico a partir de proyectos.

- Para Doña Muntsa Calbó, Doña Clara Perxachs, Don Joan Vallès y Doña Laura Morejón (2005), desde la Universidad de Gerona, “la educación artística es imprescindible

---

tanto para la formación de maestros culturalmente competentes como para la educación multicultural de niños y niñas” (p. 561). “La educación artística tiene que sostenerse en teorías incluyentes del arte y la educación, y tiene que abordar los contenidos conceptuales y procedimentales como contenidos que incluyen actitudes y valores” (p. 561). La educación intercultural a través del arte se torna interdisciplinar, transversal, crítica, ética y estética.

- Para Doña Teresa Duran (2008), de la Universidad de Barcelona, debería alcanzar logros académicos relacionados con la culturización visual, lo cual pasa por tomar conciencia de la evidencia de encontrarnos como comunidad educativa (padres, alumnos, maestros y otros profesionales paradocentes) inmersos en la era de la comunicación y así enseñar a percibir, disfrutar o producir los mensajes visuales mediante las nuevas formas propias del lenguaje publicitario, cinematográfico, de las tecnologías de la información y comunicación.

- Para Don Carlos Escaño y Don Sergio Villalba (2009), de la Universidad de Sevilla, se debe apostar por una propuesta de Pedagogía Crítica, en concreto de Pedagogía Contranarrativa para la Educación Artística, que asuma no sólo comprender sino construir una sociedad crítica, equitativa, justa y ecuánime; ahondando en el discurso educativo a través del arte antes que pretender la enseñanza de técnicas artísticas o del aprendizaje centrado en la consecución de la excelencia del arte.

- Para Doña Amparo Fosati (2003b) de la Universitat de València los principales problemas en la formación inicial del maestro son: [1] La falta de vinculación entre la formación recibida y la realidad de la escuela, debido a la insuficiencia de créditos lectivos en Magisterio, a que la voluntad de formación permanente es la única vía para suplir carencias, a la falta de un maestro especialista en la materia y a la inconexión entre Escuela y Universidad. [2] Nula valoración social por la materia. [3] La falta de orientación eficaz por parte de los profesores a los alumnos universitarios, así como las inseguridades del alumnado por sus propias capacidades e identidad docente. Frente a lo cual conviene: promover la autocrítica en el Área de conocimiento; mejorar los conocimientos de acceso a

la Universidad; adaptar las nuevas tecnologías a todos los niveles educativos; reclamar derechos a la Administración.

- Para Doña Ana García-Sípido (2005) de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, debe propiciar “la experimentación de estrategias didácticas novedosas, no por el hecho de cambiar o de sorprender al alumno, si no bajo un análisis previo que justifique su pertinencia y adecuación” (p. 84).

- Para Don Ricard Huerta (2009), de la Universidad de Valencia, “en nuestras facultades de educación existe un importante déficit en materia de Educación Artística, lo cual ya perjudica una posible preparación inicial de los futuros maestros en este ámbito” (p. 58). Y considera que durante la formación inicial y continuada de los docentes se puede apostar por un acercamiento entre los colectivos de maestros y educadores de museos para mejorar el trabajo coordinado entre ambos con relación a las visitas extraescolares a estas instituciones. Reivindicando este autor el respeto hacia el maestro, sujeto (no objeto) con intereses, responsabilidades, planteamientos y posibles deficiencias. Huerta (2003) además aboga por “una introducción en el estudio y análisis crítico de los media, de manera que los futuros educadores puedan construir una práctica docente más cercana a la cultura visual (y al perfil humanístico en general) de niños y jóvenes” (p. 245).

- Para Doña Roser Juanola y Muntsa Calbó, de la Universidad de Gerona, “será necesario mejorar la visión que este profesorado separado-por-etapas tiene del conjunto de la educación artística, de su valor y necesidad, y a la vez, potenciar la visión positiva que tiene de la diversidad a la que puede atender y de la que puede disfrutar en sus clases” (Juanola y Calbó, 2003, p. 65). La enseñanza del arte basada en las disciplinas podría ser una buena opción si se contara con un profesorado experto para generar el estudio de las producciones artísticas, la historia del arte, la crítica y la estética. Pero además este modelo global DBAE debe ser multicultural (Juanola y Calbó, 2005b). “Apuesta por los modelos holísticos que reúnan la comprensión de la cultura estética y artística y eviten dar visiones sesgadas de ambas [...] como una conjunción de competencias complejas de pluridisciplinariedad e interdisciplinariedad” (Juanola, 2006a, p. 27).

- 
- Para Doña Marian López Fernández Cao (2003), de la Universidad Complutense de Madrid, la educación debe ser heterónoma, en la responsabilidad, en la alteridad, por encima de una educación individualista, autónoma y ensimismada. López (2008) apuesta por la educación para el desarrollo humano a través del conflicto, que posibilita ir imaginando diferentes posibilidades, trabajando la capacidad de simbolización, establecer negociaciones con uno mismo y con los demás para construir la cultura; todo ello desde la unión entre la cognición y la emoción.
  
  - Para Doña Amalia Ortega Rodas (1993), de la Universidad de Sevilla, debería revisar y corregir concepciones previas sobre la naturaleza de la Educación Artística que condicionan el aprendizaje.
  
  - Para Don Joan Vallès Villanueva (2001a), de la Universidad de Gerona, es necesario el diseño y aplicación de intervenciones formativas que garanticen la utilización activa de los nuevos medios tecnológicos, abordando holísticamente la cultura científica y la cultura humanística (2003). Es un área sin un profesorado especializado que intervenga en la iniciación de los niños en el mundo del arte (2001b).

Somos conscientes de la imposibilidad de recoger en esta Tesis los testimonios de todos los docentes implicados en la formación inicial del profesorado en España, es una aproximación que invita a futuras investigaciones. Tras la revisión de artículos del profesorado universitario, la selección de los fragmentos relacionados con la formación inicial de docentes y su análisis, encontramos coincidencias en las exposiciones, pero también divergencias en los aspectos sobre los que cada autor hace mayor énfasis, según las diferentes líneas de investigación e intereses.

A partir de la revisión de la literatura, expuesta arriba según autoría, convenimos enumerar a modo de listado las problemáticas y propuestas halladas por la comunidad científica del área artística respecto a la formación inicial del profesorado. Esto posibilitará establecer relaciones con los resultados que se obtendrán en el marco empírico a partir de

las historias de vida de los estudiantes de Magisterio, y combinarlos de cara a las implicaciones educativas de esta investigación.

### **Problemáticas en la formación inicial del profesorado**

- Nula valoración social de la materia.
- Escasa presencia curricular.
- Escasa atención y profesionalidad.
- Escasa formación de la sensibilidad artística.
- Falta de contacto de los alumnos con el arte y sobre todo con el arte contemporáneo.
- Dificultad de espacios adecuados e infraestructuras.
- Insuficiencia de créditos lectivos en Magisterio.
- La voluntad de formación permanente es la única vía para suplir carencias.
- Falta de un maestro especialista en la materia.
- Inconexión entre Escuela y Universidad.
- Inconexión entre los colectivos de maestros y educadores de museos.
- Falta de orientación eficaz por parte de los profesores a los alumnos universitarios.
- Inseguridades del alumnado por sus propias capacidades e identidad docente.

### **Propuestas curriculares**

- Importancia de los contenidos conceptuales, procedimentales y también los actitudinales.
- Conjunción de competencias complejas de pluridisciplinariedad e interdisciplinariedad.
- Educación inclusiva, heterónoma, en la alteridad.
- Educación multicultural.
- Manifestación de las señas de identidad.
- Adquisición del lenguaje no verbal como medio de comunicación.
- Análisis crítico y comunicativo de los media.
- Experiencia estética.
- Sensibilización a través de todos los sentidos.

- Percepción, disfrute, producción y comprensión de los fenómenos culturales pasados y los presentes que incluyen la Cultura Visual.
- Justificación del valor y necesidad de la Educación Artística.
- Corrección de concepciones previas sobre la naturaleza de la Educación Artística que condicionan el aprendizaje.

### **Propuestas metodológicas**

- Didáctica De la Sospecha.
- Pedagogía Crítica.
- Pedagogía Contranarrativa.
- Educación para el desarrollo humano a través del conflicto.
- Mediante las nuevas formas propias del lenguaje publicitario, cinematográfico, de las Tecnologías de la Información y Comunicación.
- ABP, Aprendizaje Basado en Proyectos y/o Aprendizaje Basado en Problemas.
- Itinerarios artísticos de formación personalmente significativos y singulares que les inciten y les animen a encontrar lugares donde detenerse a dialogar con el Arte y la Educación desde un punto de vista contemporáneo.
- Desde las aportaciones de la arteterapia.
- Metodologías de trabajo que combinen dos vías: una más deductiva y lineal a partir de unidades didácticas, y otra inductiva con enfoque holístico a partir de proyectos
- Metodologías que alimenten la capacidad de ser, conocer, vivir y relacionarse de nuestros alumnos.
- Metodologías que favorezcan la reflexión de la acción –antes, durante y después-.
- Experimentación de estrategias didácticas novedosas.
- Modelos holísticos que reúnan la comprensión de la cultura estética y artística y eviten dar visiones sesgadas de ambas.
- Autoevaluación.
- Uso de los portafolios electrónicos como instrumento de evaluación.

## **2.1.6 Los contenidos a tratar por la Educación Artística en la actualidad**

A partir de la publicación de la LOGSE los contenidos a tratar en la Educación Artística dejan de estar centrados básicamente en el aprendizaje de técnicas, en contenidos procedimentales. Los contenidos procedimentales habían abarcado históricamente acciones para el desarrollo de: destrezas psicomotrices y/o cognitivas, procedimientos algorítmicos y/o heurísticos, procedimientos específicos como los pictóricos o escultóricos, la sensibilización, observación o descripción. Comienzan a tener una mayor presencia los contenidos conceptuales como leyes de composición o teoría del color pero también los contenidos actitudinales que engloban valores y normas (Berrocal et al., 2001).

Los contenidos que los maestros deben enseñar en las aulas se encuentran claramente estipulados por la legislación actual, sin embargo la formación que reciben en las universidades para lograrlo no siempre es la idónea, como tienden a manifestar en sus quejas los estudiantes de Magisterio. El profesorado dispone de elementos que pueden ayudar a mejorar las prácticas educativas en arte y transformar positivamente la formación de los alumnos de Magisterio en Educación Artística. A continuación pasaremos a valorar algunos de ellos.

### **Las decisiones del profesorado**

La libertad de cátedra nos permite a los profesores de universidad que elaboremos los temarios de las asignaturas que impartimos con cierta flexibilidad. Dicha libertad de elección, organización, estructuración, ordenación y desempeño puede ser, en bastantes casos, tremendamente cómoda para el educador, pero en ocasiones es injusta para el estudiante. El alumno puede sufrir cambios en el temario, dependiendo del profesor que imparta una determinada asignatura, necesitando adaptarse a ellos si la trata de aprobar en sucesivas convocatorias, por ejemplo, hecho que puede resultar al estudiante enormemente molesto. Pero éste no es el peor de los males, a falta de un patrón claro, el alumno que se matricula de una asignatura debe leer detenidamente la ficha de la misma previo a su pago porque de estas condiciones casi contractuales con quien será su profesor dependerá la posibilidad de aprobarla o no en ocasiones, especialmente si compagina los estudios con el mundo laboral, condición cada vez más frecuente con el aprendizaje a lo largo de la vida.



---

El estudiante necesita tener claros ciertos patrones generales de forma anticipada, necesita que el factor sorpresa no convierta la carrera que trata de superar en una carrera de obstáculos, requiere de unas expectativas claras y previas para concebir con más claridad su futuro y su perfil, en definitiva es preciso que conozca qué va a aprender.

Por otro lado la realidad del profesor asociado introduce en la universidad un nuevo riesgo, la posibilidad de que la profesión externa a la docencia en la universidad condicione en exceso los contenidos que imparte y el modo en qué lo hace, dentro de la libertad de cátedra comentada. Al menos mientras no llegue una persona o un comité de expertos, como temen Escaño y Villalba (2009, p. 64), y censure aquellas cuestiones que no considere oportunas.

Todas estas variables pueden enfocarse desde un punto de vista positivo igualmente, pues la confianza depositada en el profesor puede dar pie a un mayor grado de responsabilidad y autoexigencia que fructifique en temarios renovados, metodologías frescas y actitudes próximas a las necesidades sociales de actualidad. La creatividad no tiene cabida entre encorsetados temarios e intereses, surge a partir de encargos o enunciados incitadores y lo suficientemente abiertos como para invitar a traspasar fronteras.

¿De qué manera vamos a formar a maestros creativos si nos dedicamos afanosamente a coartar sus posibilidades expresivas y sus particulares innovaciones mediante un compendio de restricciones llamado currículo? En la sociedad del conocimiento y la información deberíamos plantear un modelo educativo que fomentase la flexibilidad y la creatividad, que capacitase para la resolución de problemas y que preparase a la gente para aprender a lo largo de la vida. (Huerta, 2010b, p. 29)

### **Currículo nulo y currículo oculto**

El currículo nulo y el currículo oculto son aspectos determinantes en la formación inicial del profesorado. Aspectos sobre los que es tremendamente importante que reflexionen los estudiantes con la intención de luchar contra la Pedagogía Tóxica tal y como la ha venido perfilando Acaso (2009) basada en el currículo nulo.

La pedagogía tóxica es, por lo tanto, un modelo de no-educación, un modelo pedagógico que, aunque resulte paradójico, persigue que el estudiante no llegue nunca a estar educado.

Es un modelo basado en la omisión de conocimiento como eje de la enseñanza y del aprendizaje. (Acaso, 2009, p. 41)

¿A qué nos referimos con estos dos términos?

El currículo nulo, entendido como omisión de conocimiento (Acaso, 2009). O en referencia a lo que está ausente del programa escolar, lo que no se enseña. “Representado por las normas institucionales y valores no reconocidos abiertamente por profesores y funcionarios escolares; su profundidad e impacto a veces llegan a resultar mayores que los del currículum oficial” (Arrieta y Meza, 2000, p. 1). Arrieta y Meza (2000) distinguen varias categorías del mismo: por omisión, por frondosidad, por reducción cronológica, por preferencia del docente, por evaluación inadecuada, por falta de incentivo, por falta de preparación del docente, por desfase del conocimiento, por fallas metodológicas, por exceso de ayudas audiovisuales, por desfase entre la preparación previa del alumno y el nuevo material, por superficialidad, falta de ejercicio profesional de la carrera original, por novedad, por tradición, por falta de consideración.

El currículo oculto, como cualquier mensaje opuesto al manifiesto, (Acaso, 2009). O conjunto de contenidos que se transmiten de forma implícita en un contexto educativo con el objetivo de perpetuar inclinaciones políticas, de alineamiento con una clase social, defensa de una raza, género, cultura o religión frente a las demás (Acaso, 2005b). Tema de estudio no enseñado (Eisner, 1994. Citado en Arrieta y Meza, 2000), o que siendo parte del currículum no tienen aplicabilidad ni utilidad aparente, llegando a considerarse como materias y contenidos superfluos (Arrieta y Meza, 2000, p. 1).

La reflexión es la única vía que conocemos hasta el momento para sacar a la luz, para hacer visible lo invisible, para traer delante lo nulo o ausente y lo oculto o implícito. De manera que verbalizar, visualizar, dibujar o escribir sobre lo nulo o lo oculto con nuestros estudiantes nos permita ir contra un modelo de no-educación y lo aprovechemos en favor de la enseñanza. La investigación narrativa anima a los maestros a no pensar sólo en el currículo oficial, sino también el currículum oculto, que incluye a pensar profundamente acerca de las perspectivas epistemológicas y socio-culturales en relación a la enseñanza (Sameshima, 2007)

En especial nos interesa el currículo oculto visual, como “suma de elementos que

---

transmiten significado a través del lenguaje visual, tanto en la realidad como en sistemas de representación” (Acaso, 2009, p. 63) porque creemos que a través de las historias de vida podemos encontrar reinterpretaciones de imágenes sobre las que quizá no se reflexionó o no se supo reflexionar adecuadamente en el momento en que se visualizaron.

### **Actualizando contenidos procedimentales y/o conceptuales**

El equilibrio puede que se encuentre entre los dos extremos: contenidos y adaptaciones curriculares; equilibrio que algunas otras áreas ya han encontrado. El caso concreto del área de Educación Artística en las universidades parece que cuenta con la dificultad de no tener de forma tan clara y estricta estipulados los contenidos como puedan tenerlos materias de otras especialidades:

Planificar y gestionar la Educación Artística supone estructurarla en un sentido relativamente objetivo, de modo que permita informar claramente de sus propósitos instructivos, prácticos y lúdicos; significa establecer del modo más preciso posible las conexiones y diferencias con las otras disciplinas en el contexto de la educación general y adecuarse a sus propósitos desde una perspectiva cultural amplia. (Arañó, 2005a, p. 25)

En un polo podemos establecer los contenidos disciplinares mínimos e indispensables que necesariamente debería superar un alumno de Magisterio para impartir Educación Artística a los niños e incluso argumentar el modo óptimo en que esos contenidos podrían enseñarse. Y en el otro polo, permitir las adaptaciones curriculares que el profesor debe realizar en función del tipo de alumnado que tiene, las condiciones del aula, los materiales disponibles, la tecnología a su alcance, el número de estudiantes por grupo, el nivel previo con el que llegan, el número de sesiones y su duración... Todo lo dicho converge en que en nuestra área el modo en que se enseña determina los contenidos que aprenden nuestros estudiantes:

Definir qué enseñar no es sinónimo de qué hacer en el aula, sino de decidir qué saberes procedimentales, conceptuales y actitudinales deben aprender los alumnos para apreciar el arte, analizar e interpretar las obras artísticas y las imágenes, crear imágenes y obras Educación Artísticas. Sin embargo teniendo en cuenta que la educación visual y Educación

Artística es un área básicamente procedimental, los saberes propios de la disciplina, las maneras de ser, de estar y de actuar girarán en torno al saber hacer. (Berrocal et al., 2001, p. 18)



**Figura 5.** La clase ambientada en Egipto por los estudiantes para una práctica grupal. Yo sabía que la momia estaba escondida. Al acabar la clase y abrirse el sarcófago, me asusté igual que ellos. Que mejor final que la sorpresa y la risa.

Respecto a las adaptaciones curriculares está claro que son menos previsibles y debido a este motivo no profundizaremos en ellas en este momento.

---

En cuanto a los contenidos mínimos que deberían conocer nuestros estudiantes si revisamos algunos de los aprendizajes que de forma estandarizada deberían alcanzar por ciclos los niños estadounidenses, según las *benchmarks* del proyecto Project 2061 (AAAS, 2009) respecto a los materiales y su manufactura, o respecto a la comunicación, o al procesamiento de información, por ejemplo; comprenderemos que los ítems que la ciencia establece se encuentran muy próximos a los contenidos procedimentales que se pueden ofrecer en las aulas por la Educación Artística. La Educación Artística, por ejemplo, puede brindar a los niños la oportunidad de trabajar con diferentes materiales, utensilios o herramientas, puede permitir participar de los procesos de transformación de las materias primas, o en actividades de reciclaje, o de cambio de sus propiedades. Pero sobre las prácticas que necesariamente desempeñarían, cabe reflexionar sobre algunas concepciones previas de nuestro alumnado que han sido ampliamente criticadas en los últimos tiempos como el trabajo manual, la caligrafía, la destreza en el dibujo, la autoexpresión creativa, la Educación Artística como lenguaje visual (Ortega, 1993) y otras actividades tradicionalmente incluidas en la Educación Artística, que según nuestro parecer no tienen por qué ser desbancadas sino más bien complementadas desde una perspectiva conceptual.

Cualquier actividad artística, diseñada con criterio podría completar una función manual a la vez que una conceptual. Cuidado con entender que esa pintura, grabado, fotografía, escultura, *performance*, instalación, ilustración, manualidad... sean una mera excusa, porque no lo son, actúan como mediadores siempre y cuando estén correctamente escogidos para alcanzar el conocimiento conceptual a través del procedimental.

Nuestra propuesta rechaza una Educación Artística basada únicamente en enfoques expresivos, productivos e instrumentales. Esta Educación Artística parte de una idea de arte amplia y general, inscrita en contenidos de cultura, fundamentada en una valoración sobre el proceso que da lugar al hecho artístico. (Arañó, 2005a, p. 25)

Y más allá todavía, cualquier actividad Educación Artística podrá considerar el contexto, al igual que el arte de finales del siglo XX empieza a considerar el espacio expositivo, el público o el espectador.



**Figura 6. Alumnado atendiendo a explicaciones de compañeros que ejercen de maestros para ellos. A mí también me dieron distintivo de color para la cabeza, me dejaban jugar.**

Si bien el trato que se daba al tipo de ejercicios “manualizadores”, denostados en ocasiones, estaba desvinculado de cualquier clase de objetivo contextualizador y servía únicamente como entretenimiento o distracción poco instructiva, e incluso se impartía de modo sexista, la revisión de la necesidad de dibujar por parte de los estudiantes de didáctica del arte (Calbó, 1997) ha sido confrontada con experiencias que demuestran que el dibujo, por ejemplo, puede ser una herramienta para abordar aspectos de envergadura conceptual si el enfoque es el adecuado.

Sería injusto desmerecer las enseñanzas de épocas anteriores, rechazarlas o dejar de impartirlas sobre todo cuando los conocimientos de quienes formamos a los maestros, especialmente quienes somos Licenciados en Bellas Artes, nos permiten educar dentro de la multiplicidad de enfoques actuales. Además no se debe desmerecer que no se lograra antes un equilibrio entre lo objetual y lo conceptual pues es justificable si recordamos que, en muchas ocasiones, las formadoras de maestros que impartían clases de Educación Artística provenían de la Sección Femenina y realizaban un gran esfuerzo para salvar sus vacíos académicos.

Por su parte, la fundamentación de los “Trabajos Manuales” tiene su apoyo en dos fuentes principales: la relevancia que adquiere la educación femenina durante el franquismo vinculada a la Sección Femenina y el documento elaborado por la UNESCO en 1950 en el que se recoge que la función de los trabajos manuales es educar la voluntad, la atención, la concentración, la constancia, el esfuerzo, la precisión, el método y la responsabilidad. (Hernández, 2002, p. 113)

Recordemos que la Sección Femenina cumplía “la finalidad de crear un gusto estético centrado en la actividad manual [...], privando a los individuos de una experiencia estética basada, por ejemplo, en la comprensión de las obras de arte” (Hernández, 1999, p. 115). Es responsabilidad de quienes ocupamos en la actualidad el lugar de “ellas”, cubrir carencias evidentes, e implementar las competencias de nuestros estudiantes, sin necesidad de entrar en una guerra dialéctica, en una confrontación intelectual. Nuestra postura es una de respeto a las personas y avance en los saberes. Mostramos nuestro acuerdo con Acaso (2009) cuando defiende que los procesos de creación que se acometen con las manos forman parte de la Educación Artística, pero que no deberían constituir el grueso de las actividades que llevamos a cabo.

### **Concepción contextualizadora dentro del paradigma situacional**

Las corrientes contextualistas dedican mucha atención a todo lo que se puede aprender de forma colateral a través del arte. “Los fines y medios del aprendizaje artístico estarán supeditados al contexto y necesidades del grupo educativo” (Barragán, 2005, p. 61).

La concepción contextualizadora puede ser muy variada y compleja desde un punto de vista educativo según en qué pongamos el énfasis como educadores durante la formación inicial del profesorado (Alonso-Sanz y Sánchez, 2010). Como asevera Hernández:

No se puede continuar planteando que la Educación Artística gire en torno al desarrollo de una serie de habilidades manuales o tecnológicas, aproximaciones formalistas de carácter esencialistas, o propuestas didácticas basadas en un conocimiento de un lenguaje visual o de unas imágenes sin contexto y sin sujetos. (2010, p. 24)

Aunque el alumno y el profesor son los principales agentes del procesamiento de la información, éste se produce en un determinado entorno o situación, con mecanismos y sistemas diversos que producen efectos psíquicos de los que debemos a tomar conciencia. En demasiadas universidades, según Martínez y Sauleda (2002a, p. 14), a los educadores de infantil y primaria se les enseña un conocimiento y unos principios que inscriben básicamente principios generales que no se relacionan suficientemente con las

particularidades contextuales, educación de carácter teórico con poco valor para generar espacios de aprendizaje situados e interesantes. Concurro con estos autores en la apuesta por un espacio dialógico, en el que práctica y teoría se integren sinérgicamente. Abordar esta problemática desde el área de conocimiento que nos compete podría pasar por múltiples medidas, trataremos de ejemplificar algunas de las que se pueden poner al servicio del alumnado:

- Respecto al proceso de producción, podrá ser la elaboración de portafolios donde el reflejo por escrito de la toma de decisiones, análisis, autocríticas, conclusiones y otras reflexiones alcanzan un gran interés. Por ejemplo, acompañando la carpeta de trabajos con fotografías del proceso, de los materiales empleados, participantes de la actividad, comentarios y conclusiones, aspectos positivos y mejorables...
- Respecto al espacio expositivo donde se encontrará el producto acabado, podrá ser la influencia situacionista en el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, como condicionará la visión del producto según se exponga (si es que los profesores exponen los trabajos de sus educandos) en un museo, una sala de exposiciones, una plaza pública, el patio de la Facultad, un tablón del aula, el cerramiento exterior del aula, la web institucional, un *blog* de los estudiantes o en cualquier otro lugar.
- Respecto a otras asignaturas que se imparte al mismo alumnado que recibe enseñanzas de Educación Artística, podrá ser el trabajo transversal con otras áreas en el aprendizaje de conceptos, contenidos, competencias... Por ejemplo, la educación en valores, el trabajo multicultural, el reciclaje u otros aspectos sobre ecología...
- Respecto a la creación de nueva cultura como proceso activo y dinámico, podrá ser la configuración de nuevas realidades. Por ejemplo la creación de un vídeo que subido a Internet suscite comentarios e intervenciones de los compañeros y amigos.
- Respecto a la visita a un museo podrán ser, acogiéndonos a la descripción de Huerta (2010b) los elementos paralingüísticos como la presencia del edificio, la publicidad de la institución, la existencia o no de bancos para sentarse y otros *no lugares*, márgenes con potente estimulación visual como restaurantes, taquillas, escaleras, tiendas, bibliotecas...
- Respecto a la inclusión del trabajo del alumnado en la cultura de la que forman



parte activa, podrá ser la valoración del Patrimonio de la zona. Por ejemplo mediante el aprendizaje a partir de la visita a un yacimiento arqueológico musealizado. Se trata de una interpretación educativa del arte que entiende el museo como un gran fresco de relaciones en el que se pueden tejer diferentes aportaciones y diálogos (Huerta, 2010b, p. 31).



**Figura 7. Dinámica tipo puzzle como actividad de aprendizaje basada en un Proyecto sobre el patrimonio. Yacimiento íbero de la *Illeta dels Banyets* en El Campello. Yacer junto al yacimiento, ya cimientos de nuevos conocimientos.**

## Contenidos actitudinales



**Figura 8.** Estudiantes y profesora en asamblea en el suelo de clase. Los tableros de juego te obligan a mover ficha.

**Figura 9.** Preparación, clasificación y cuidado del material por parte de los estudiantes. Era sorprendente ver con qué cuidado paseaban entre las mesas repartiendo el material a los compañeros.

**Figura 10.** Dinámica grupal donde un tercio de la clase prepara la práctica para el resto. A ella todavía le costará entender que cuando creyó posteriormente que plagiaban el trabajo de su equipo, el resto de compañeros no hacían sino reconocer cuánto les habían enseñado ellos a toda la clase. A ella todavía le costará ceder, dejar participar a los demás, no tomar la iniciativa siempre, callar cuando sabe la respuesta, no demostrar continuamente que está preparada, prestar responsabilidades. Pero confío en que como yo, aprenderá a competir únicamente contra ella misma y a tomar por logros propios los de sus alumnos y amigos.

---

Centrado ya el interés en los contenidos conceptuales que acompañan a los procedimentales o peyorativamente calificados como manualizadores, no quisiéramos cerrar este capítulo sin ahondar en la importancia de los contenidos actitudinales o enfocados desde un lenguaje más actual, incluidos en las competencias de nuestro alumnado. Mientras que los procedimientos se pueden perfeccionar con la práctica o recurriendo a “recetas”, aprender a hacer, y los conceptos se pueden adquirir a lo largo de la vida recurriendo a fuentes bibliográficas adecuadas, aprender a conocer -todo ello de forma individual-, las actitudes, aprender a vivir con los demás y aprender a ser, sólo se pueden aprender rodeados de personas, formando parte de una sociedad y cultura –de forma conjunta-. Que mejor momento para aprender contenidos actitudinales que durante la formación inicial en la Universidad, rodeado de compañeros con intereses e inquietudes similares y sin necesidades competitivas contra ellos.

En el ámbito del Espacio Europeo de Educación superior, nuestra área debe adquirir un fuerte compromiso de formar a los futuros maestros en actitudes y valores que acompañen su docencia, como parte de sus competencias profesionales. A través de nuestro ejemplo diario en la Universidad, al formar a los docentes debemos fomentar en ellos:

- La comunicación horizontal profesor-alumno en un acotado respeto. Tanto telemáticamente como en forma presencial podemos situarnos a su altura sin descuidar un buen uso de registros lingüísticos.

- El refuerzo positivo de los comportamientos y conductas que facilitan el trabajo artístico como preparación, cuidado o recogida de materiales.

- Las dinámicas y metodologías de aprendizaje que posibiliten el trabajo colaborativo en equipos de distintos tamaños y morfologías, donde el individuo ofrece su valor personal al interés común. Como por ejemplo con el desempeño de roles en el reparto de tareas o con el uso de las *wikis*. El individuo forma parte de colectivos encadenados por engranajes tecnológicos (Huerta, 2010b, p. 122).

- La actitud crítica y reflexiva frente a teorías de Educación Artística, obras de arte, momentos culturales o estilos de docencia específicos del área.

¿Pero basta con nuestro ejemplo en el trato a nuestros educandos para que se reproduzcan estos patrones cuando ejerzan de maestros en el futuro? Creemos que a menos que se fuerce la reflexión no tiene necesariamente que fructificar de ese modo. Es más,

parece tendencioso confiar plenamente en nuestras capacidades para lograrlo pues dependerá de la educación en valores que nosotros mismos recibimos en nuestros días. Por tanto debemos ir más allá e incluir, en la formación inicial del profesorado, la educación en valores en el currículo de forma explícita y no dejarlo únicamente bajo el currículo oculto. Los valores intervienen en la selección de contenidos, en la metodología didáctica, en la organización del grupo para el aprendizaje e incluso en la evaluación (Juanola y Calbó, 2005b, p. 112).

¿Trataremos pues desde la formación inicial en Educación Artística cualquier valor, actitud o norma? En principio no vemos razón alguna para no ambicionar tanto, esperando que seamos capaces, los profesores de Universidad, gracias a nuestra creatividad al diseñar actividades que lo logren de forma colateral si estas son las necesidades del grupo concreto al que educamos, sin descartar previamente ningún contenido actitudinal.

Lo que se le pide es que mejore la situación individual y social de los individuos de un grupo. A través de talleres de arte, el educador puede trabajar hábitos relacionales como saber escuchar o aceptar opiniones diferentes o maneras alternativas de trabajar; capacidades de expresión verbal y otras muchas capacidades cognitivas y sociales. Yo considero sin embargo que en las actuales circunstancias el encargo es muy parecido también para el profesor en el contexto escolar. (Barragán, 2005, p. 60)

¿Nos competen entonces todos los valores, actitudes y normas en la formación Educación Artística sin discriminación alguna? Tampoco se trataría de asumir toda la responsabilidad de la Educación Ética, por supuesto, simplemente no negar la posibilidad de incluirlos en nuestro currículo dado el momento vivencial actual (Villalba, 2005). Pero especialmente son responsabilidad nuestra los relacionados con la pluralidad estética:

Es necesario por tanto introducir el concepto de pluralidad estética; hay que enmarcarlo en una sociedad multicultural en la que no existen unos únicos valores de referencia para emitir un juicio estético, sino para que se acepte, y se celebre, la diversidad cultural. (Juanola y Calbó, 2005b, p. 113)

¿Podemos considerar más asimilables parte de éstos valores, actitudes y normas a

---

través del Arte que a partir de otras materias? Posiblemente sí, debido a la carga práctica de nuestras asignaturas y al modo en que se organiza tradicionalmente el aprendizaje en ellas, debido a que deja al descubierto la diversidad y la educación inclusiva, debido a su tremenda flexibilidad.

¿Otras materias pueden ocuparse igualmente de estos contenidos actitudinales? Tal y como se imparten en general las materias en la Universidad española, hasta el día de hoy, no parece que haya suficiente margen para la educación ética en otras materias. La esperanza crece con los cambios metodológicos impuestos por el EEES y los nuevos criterios de evaluación, que no son tan innovadores para las materias relacionadas con el Arte pero sí lo son para el resto. Puede que otras disciplinas, como intentan un buen número de colegas, se ocupen igualmente de estos contenidos actitudinales a partir del momento en que a los universitarios generalizadamente se les permita aprender de forma autónoma, conscientes del proceso a lo largo de la vida, implicados en la resolución de problemas y proyectos, trabajando en modo colaborativo y evaluados de manera continua en mayor porcentaje que mediante exámenes finales.

Finalmente indicar, que consideramos que el diseño de una buena secuencia didáctica en Educación Artística, y para cualquier edad, combina el aprendizaje simultáneo de técnica, concepto y actitud, junto con factores como la atracción, la sorpresa, el juego y la reflexión. Somos conocedores de que nuestras afirmaciones no son novedosas, en este sentido encontramos como referencia en la que apoyarnos las propuestas de López (1993) enfocadas a Primaria, Secundaria y a la Facultad de Educación, y precisamente por ello consideramos importante perseverar en ellas. Todo ello, conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal, sin descuidar el conocimiento cotidiano, los conocimientos previos o concepciones previas, y el conocimiento generativo que permite solucionar nuevos problemas. Durante la formación inicial del profesorado deben existir oportunidades para que el alumnado aprenda de forma sintética todo ello. Es factible al permitirles ser responsables de diseñar, dirigir y evaluar prácticas Educación Artística por ejemplo para el resto de sus compañeros de clase.

Parte de los contenidos expuestos en este apartado (Alonso-Sanz, 2010a) fueron mostrados en forma de póster en el I Congreso Internacional de arte, ilustración y cultura visual en educación infantil y primaria: construcción de identidades, celebrado en Granada.

### **2.1.7 Cómo controlar la calidad de los programas de Educación Artística**

Sanmartí (2008) distingue cuatro tipologías de evaluaciones externas en función de la finalidad que persiguen. Estas finalidades pueden ser según el autor: seleccionar estudiantes preparados para pasar de etapa educativa; reconocer qué aspectos de una escuela y su profesorado deben revisarse en cuanto a programación, metodología de trabajo y organización; comparar a nivel mundial los resultados de los distintos sistemas educativos; identificar los puntos fuertes y débiles de un área de conocimiento.

#### **UNESCO**

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) elabora una Hoja de Ruta para la Educación Artística, fruto de las deliberaciones realizadas en el marco de la Conferencia Mundial sobre la Educación Artística que se celebró del 6 al 9 de marzo de 2006 en Lisboa (Portugal). Destacamos de entre las estrategias que recomienda "para conseguir una educación artística eficaz: impartir a los docentes y artistas una formación relevante y eficaz, y establecer relaciones de colaboración entre los sistemas y agentes educativos y culturales" (UNESCO, 2006, p. 6). Según Greenwood (2010) un valioso documento, en cuanto es útil para examinar y evaluar el estado de la educación artística en cada una de nuestras ciudades; documento que recomienda que para que la educación sea de alta calidad se requiere la relación entre profesores generalistas, artistas y profesores profesionales de arte. Según Gallagher (2010) dicha Hoja de Ruta es considerada "como la instancia para una deliberación más extendida, un punto en el tiempo y en el espacio que debería involucrar a las comunidades artísticas en un apasionado diálogo, a nivel local y global, acerca de las convergencias y divergencias de nuestras prácticas y nuestros paradigmas en investigación" (p. 35).

#### **National Center for Education Statistics**

El instituto, *Institute of Education Sciences* (IES), perteneciente a un centro nacional de estadísticas de educación, en los Estados Unidos (*National Center for Education*

---

*Statistics*), en octubre de 1995, evaluó de qué modo se proveía la mayor porción de las instrucciones de arte a los estudiantes de las escuelas elementales, preguntando a los participantes una serie de cuestiones concernientes a las artes musicales y visuales. Concretamente nos interesa la parte de este estudio correspondiente a las artes visuales, especialmente para averiguar el tipo de cuestiones que son consideradas de importancia en la evaluación de la calidad de la enseñanza en esta área, que fueron:

- Los diferentes formatos para enseñar las artes; en clases separadas con un especialista en arte, con los profesores habituales de clase o de ambos modos.
- La estimación del tiempo de clase recibida en minutos por semana.
- La disponibilidad en el colegio de equipamientos para la enseñanza de las artes visuales como: espacios, suministro de materiales adecuados u otras facilidades.
- La integración de las artes visuales en otras asignaturas académicas y viceversa.

Si nos remitimos al último estudio que hemos podido revisar de esta misma institución, en Junio de 2009, *The Nation's Report Card: Arts 2008 & Visual Arts*, del *National Assessment of Educational Progress* (NAEP) observamos otros aspectos analizados por Keiper, Sandene, Persky y Luang (2009) diferentes pero igualmente interesantes para nosotros en una posible extrapolación para nuestra nación. La evaluación sobre arte visual se llevó a cabo con estudiantes que debían responder a dos de cuatro secciones, cada una de ellas contenía entre 7 y 11 cuestiones. El objetivo era medir la habilidad de los estudiantes para crear y responder acerca del arte visual. Como los resultados de una posible evaluación de los programas de Educación Artística española no tendrían que ser necesariamente similares a los estadounidenses, centraremos nuestro interés en las cuestiones, enumerando únicamente los criterios que fueron considerados por este organismo:

- Realización de proyectos artísticos.
- Trabajo colaborativo en parejas o grupos.
- Frecuencia con que se instruye en arte.
- Influencias raciales en los resultados académicos.
- Influencias sexuales en los resultados académicos.
- Capacidad de reflexión escrita sobre los trabajos.
- Habilidad para crear arte o diseñar.

- Conservación del trabajo artístico en un portafolio.
- Conocimiento en medios y técnicas.
- Organización Visual.
- El contexto cultural de los trabajos artísticos.
- Cómo el trabajo en arte se vuelve significativo.
- La relación entre la forma y la funcionalidad en el diseño.
- Habilidades comunicativas en los trabajos artísticos.
- Diferentes soluciones para un problema visual.
- Generación de ideas y su resolución en arte y diseño.



**Figura 11. Trabajo colaborativo en parejas disfrazándose para la ambientación del ejercicio. Como en Barrio Sésamo: “Sólo no puedes, con amigos sí”.**

Ahora bien, si caemos en el error de considerar estos parámetros como *standards*, unidades de medida objetivas, estaremos olvidando la evaluación de aquellos elementos no cuantificables, de resultados no sujetos a la “norma”, de propuestas atípicas no estandarizadas, todas ellas de gran valor y que posiblemente tengan mucha más validez en



---

el campo artístico que las respuestas esperadas, algo que no ocurre igual que con otras materias donde los resultados son únicos e inequívocos. Medir es una manera de describir el mundo; medir es describir una cantidad. ¡Pero algunas descripciones exigen prosa, e incluso poesía! (Eisner, 2004, p. 208)

### **The Standards for Educational and Psychological Testing**

Los *Standards for Educational and Psychological Testing* (AERA, 1999) han sido producidos y revisados periódicamente desde 1966 gracias a una mantenida colaboración de tres asociaciones estadounidenses: *American Educational Research Association* (AERA), *American Psychological Association* (APA) y *National Council on Measurement in Education* (NCME).

Su desarrollo ha tratado de promover el uso ético de los *tests* y la provisión de bases con las que llevar a cabo evaluaciones y prácticas examinadoras de calidad. Al fin y al cabo una herramienta más que puede ser tomada como orientación para evaluar la labor educativa del área, siempre desde la distancia que nos diferencia de la cultura estadounidense.

### **The National Board of Professional Teaching Standards**

Para que los maestros puedan lograr la certificación correspondiente del NBPTS (2000), según se explicó anteriormente, en su especialidad, deben superar un proceso de evaluación que incluye dos actividades: [1] la recopilación en un porta-documentos de la práctica llevada a cabo durante un curso escolar; y [2] la participación en un día de evaluación en un centro de actividades durante el verano.

Lo interesante no es que los maestros preparen la recopilación de su material mediante la grabación en vídeo de sus prácticas, el archivo de los productos de aprendizaje de sus escolares o de sus materiales didácticos; ni que provean detalles del análisis de su ejercicio profesional. Lo importante no es tanto que los examinados sean capaces de demostrar a un grupo, de unas 15 personas, como transforman sus conocimientos teóricos en contenidos prácticos, pues uno puede estar trabajando estupendamente en el día a día pero no ser capaz de superar la prueba de mostrarlo a los demás bajo presión y en unas condiciones nada habituales ni familiares.

Desde nuestro punto de vista es relevante es que los profesores manifiesten que el porta-documentos elaborado por ellos es un vehículo de desarrollo profesional de considerable poder, en parte debido a que cambia la tradicional relación entre los maestros y sus pupilos. Lo importante es que en Estados Unidos y en el marco de la reforma que propende desarrollar estándares educativos a nivel nacional, “la cualificación de los profesores se desplaza de los estudios teóricos a las ejecuciones profesionales prácticas” (Martínez y Sauleda, 2002b, p. 94). Esto se logra alentando activamente a los candidatos a buscar el consejo de sus colegas profesionales a medida que construyen sus carteras. Sobre todo porque inculca a los enseñantes a examinar las asunciones que subyacen bajo su práctica y los resultados de sus esfuerzos de una manera crítica pero a la vez saludable. Un énfasis en la reflexión que por lo visto es altamente valorado por quienes atraviesan este proceso de certificación.

Aun cuando esta organización y su actividad cuenta con el apoyo de cerca de cuarenta de los estados de los Estados Unidos que reconocen la experiencia que llevan a término como un rico desarrollo profesional, también existen detractores sobre la misma que fundamentan su crítica con argumentos potentes y sólidos. Desde otra cultura como es la nuestra y desde una postura lejana a instrumentos similares es difícil realizar una crítica constructiva veraz y no influida por prejuicios, consideremos los criterios de autores inmersos en la cultura anglosajona. Eisner (2003b) expone claramente cómo surgieron los test y los procesos de control estadístico al respecto en Estados Unidos. Según el autor a esta tecnología se le dio un gran impulso durante la Primera Guerra Mundial cuando las pruebas se utilizaron por primera vez para seleccionar los servicios de hombres como candidatos para la formación de oficiales y en la actualidad es una industria grande y rentable. Eisner (2004) critica el modo en que los niveles de exigencia determinan de manera clara e inequívoca la dirección que deben seguir los educadores y el destino preciso al que dirigirse, sin dar cabida a la diversidad, sin permitir que existan otras concepciones defendibles, sin aceptar la improvisación, sin considerar la sorpresa como enemiga, estableciendo miles de parámetros, sin adaptarse a los distintos ritmos de aprendizaje y además incompatible con las artes donde se busca la sorpresa y se valora la individualidad o sello personal frente a la uniformidad. Y frente al papel constructivo que dichos niveles de exigencia puedan desempeñar en la Educación Artística, considera el profesor de la

---

Universidad de Stanford, que están supeditados a ciertas condiciones como por ejemplo que:

- representen de una manera significativa y dúctil los valores que abrazamos y los objetivos generales que intentamos lograr
- ofrezcan a quienes diseñan currículos la oportunidad de debatir lo que se considera importante enseñar y aprender
- propongan criterios que se puedan usar para hacer juicios sobre nuestra eficacia
- se vean como ayudas, instrumentos o guías para el debate y la planificación
- no se vean como contratos o fórmulas que validan o anulan juicios locales
- no se consideren como una única variable para una reforma educativa eficaz
- no sirvan para adiestrar, ordenar y controlar a los profesionales basándose en la sospecha y la desconfianza

Desde la Universidad de Arte de Londres, la investigadora Anne Bamford (2010) revisa los principales dilemas que conciernen a la calidad en la Educación Artística, heterogeneidad frente a homogeneidad (estándares), aseguramiento absoluto frente al flexible, bajo criterios establecidos por profesionales o explícitos y revisables bajo criterios culturales. Bamford expone la necesidad de evaluar la calidad desde las perspectivas local y global y plantea que las experiencias artísticas de los niños y jóvenes deben ser: “adecuadas al objetivo” según las metas, audiencia o participantes, y “buenas desde el inicio” por establecerse un conjunto de atributos previos para los programas que reduzcan las posibilidades de error.

### **El control de calidad en España**

El Gobierno de España cuenta con el Instituto de Evaluación, un organismo responsable de la evaluación del sistema educativo ubicado en Madrid, que depende directamente de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial del Ministerio de Educación. El Instituto de Evaluación es la nueva denominación establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (L.O.E.) para el antiguo INECSE (Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo), en su artículo 142.

La breve historia del Instituto de Evaluación apenas dura casi 20 años, según la siguiente cronología:

1990: se crea el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (art. 62, LOGSE)

1993: se regulan las funciones y estructura del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (Real Decreto 928/1993, de 18 de junio)

2002: pasa a denominarse Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (Ley orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación)

2006: recibe el nombre actual, Instituto de Evaluación, y se establecen sus funciones. (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación)

En el ámbito de la Comunidad Valenciana las competencias corresponderían al Instituto Valenciano de Evaluación y Calidad Educativa (IVECE)

La evaluación realizada por estas instituciones puede entenderse como un instrumento para la mejora y la innovación de los programas educativos, aunque no sea el caso de la Educación Artística donde no se realizan estudios con profundidad, especialmente en edades tempranas. Esta falta de interés por el área puede interpretarse como un inconveniente si consideramos que por carecer de ellas también nos falta su poder de transformar, justificar y acreditar nuestros programas públicos. Según Sanmartí (2008) las pruebas externas pueden ser un instrumento útil para la mejora de la enseñanza si los profesores cuentan con la colaboración de quienes promueven estas evaluaciones y favorecen su autonomía.

Pero también puede tener grandes ventajas no contar con evaluaciones específicas para la Educación Artística, como no se tienen en el Programa de Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA). Las lecturas del informe PISA de Carbonell (2011) dejan constancia de que “los resultados de la OCDE, correspondientes a 2009, como siempre miden tres competencias básicas: la matemática, la científica y la comprensión lectora, que en esta ocasión es la que se estudia más a fondo” (p. 3).

La ventaja del senderista que no se encuentra en la cabeza del grupo, es que puede salvar los obstáculos antes incluso de aproximarse a ellos pues la caída del compañero previo, le alerta con el estruendo de la colisión con el suelo. Este símil me sirve para ilustrar mentalmente al lector respecto a la postura que podemos adoptar en España respecto a otros caminantes que han abierto camino antes que nosotros al andar. No se trata de apostar por la postura cómoda, perezosa de permanecer tras el resguardo de los

---

valientes, no se trata de eso. Simplemente si reconocemos que en ciertos aspectos la Educación Artística va a la retaguardia, podemos aprovecharnos de las ventajas mientras luchamos por adelantar puestos.

Podemos decir que la falta de control externo sobre la calidad de la Educación Artística en España, ha sido un problema sobre el que sí ha mostrado preocupación nuestra área. En el año 2005 un colectivo encabezado por la figura de Imanol Aguirre, “el grupo de Alcalá”, se reúne en Alcalá de Henares (Madrid) con el fin de realizar aportaciones orientadas a encuadrar las bases de un nuevo proyecto de Educación Artística hacia el Ministerio. Desgraciadamente estos esfuerzos no alcanzaron el fin para el que fueron realizados.

Si bien hemos tomado como referencia a Estados Unidos en otros momentos de este trabajo, e incluso como ejemplo o como modelos a valorar, en el caso concreto de las evaluaciones tenemos que decir que sus experiencias al respecto han demostrado un gran número de inconvenientes que ellos mismos han autocrítico. Por tanto convendría ver la piedra en el camino y no elegir voluntariamente colocarla para tropezarnos en ella.

Si tomamos en cuenta las reflexiones acerca de la inconveniencia de evaluaciones de carácter nacional o internacional que no consideren rasgos culturales o identitarios concretos de cada región, si somos conscientes del uso político que se le da a los resultados de los informes de evaluación, si recordamos lo injusto de algunas publicaciones generalizadas que repercuten negativamente en el esfuerzo diario de maestros implicados e incluso desacreditan a estos trabajadores, si consideramos como afecta a la opinión pública... no podremos más que estar en contra de tener evaluaciones de este tipo en el futuro en nuestra nación, especialmente en el área de Educación Artística. Con ello no queremos dar a entender que no estemos de acuerdo con las evaluaciones y autoevaluaciones, pues resultan de gran utilidad, siempre y cuando estén concebidas en sus intenciones y estructura (método, objetivos, criterios, funciones, proceso) de forma respetuosa y cualitativa.

*L'avaluació està estretament vinculada a la idea de comprensió, perquè ha de ser comprensiva, com a sinònim d'implicada, conciliadora, oberta en totes direccions i, en ocasions, tolerant. Si tenim clar que hi ha realitats extremadament complexes, entendrem que no poden ser tractades mitjançant procediments simples o esquemàtics. Cal ser*

*comprehensius per poder tenir un ampli domini de la complexitat que comporta l'acció, com més accions com l'educativa, l'empresarial o l'artística. (Fontal, 2007, p. 240)<sup>16</sup>*

Incluso conviene avanzar más allá de esta reflexión, en el ámbito de la Educación Artística los aprendizajes no proceden de una única fuente, de la escolar. Por tanto, aunque llegara el momento de ser capaces de evaluar correctamente los programas educativos, siempre estaríamos dejando fuera del alcance de estas valoraciones el resto de influencias y enseñanzas que interactúan y modifican lo introducido en los colegios. Y cuando estos otros aprendizajes no formales, refiriéndonos como lo hace Huerta (2010b, p. 33) al dominio de las prácticas que se generan fuera del aula, dependen de intereses económicos relacionados con los propios organismos que evalúan, u otros agentes implicados, poca objetividad se puede presuponer en los resultados que ofrecen.

*L'educació no és únicament a les escoles. Els àmbits no formals i informals resulten absolutament rellevants. Podem afirmar, sense por d'exagerar, que l'aprenentatge social funciona, en bona part, a través dels mitjans de comunicació de masses. No cal insistir en la implicació de l'art en els mitjans. Per tant, els mitjans de comunicació de masses són l'encreuament d'aquests dos camins que són l'art i l'educació. I alhora l'avaluació proporciona les claus per guiar-se en aquesta societat de consum en la qual l'educació, l'art i la mateixa avaluació també es consumeixen. (Fontal, 2007, p. 243)<sup>17</sup>*

---

<sup>16</sup> La evaluación está estrechamente vinculada a la idea de comprensión, porque debe de ser comprensiva, como sinónimo de implicada, conciliadora, abierta en todas las direcciones y, en ocasiones, tolerante. Si tenemos claro que hay realidades extremadamente complejas, entenderemos que no pueden ser tratadas mediante procedimientos simples o esquemáticos. Es necesario ser comprensivos para poder tener un amplio dominio de la complejidad que comporta la acción, cuanto más con acciones como la educativa, la empresarial o la artística (Fontal, 2007, p. 240). (La traducción de la cita es nuestra)

<sup>17</sup> La educación no está únicamente en las escuelas. Los ámbitos no formales e informales resultan absolutamente relevantes. Podemos afirmar, sin miedo a exagerar, que el aprendizaje social funciona, en buena parte, a través de los medios de comunicación de masas. No hace falta insistir en la implicación del arte en los medios. Por tanto, los medios de comunicación de masas son el cruce de estos dos caminos que son el arte y la educación. Y a la vez la evaluación proporciona las claves para guiarse en esta sociedad de consumo en la cual la educación, el arte y la misma evaluación también se consumen (Fontal, 2007, p. 243). (La traducción de la cita es nuestra)

### 2.1.8 Tendiendo puentes de la teoría a la práctica

Al iniciar la teorización y la revisión de la literatura acerca del estado de la cuestión respecto al tema de esta investigación, surge de forma continua la duda y el planteamiento de autoevaluación, debido a que no existe un modelo único de profesor eficiente que pudiera seguirse. A medida que nos situamos en un paradigma para formar teorías propias o convencernos de las elaboradas por otros, nos cuestionamos qué lugar ocupan dichos patrones en la propia práctica como formadora de formadores.

Sanmartí (2008) considera que "una buena planificación de cualquier actividad implica una mayor probabilidad de éxito en su ejecución y, en todo caso, posibilita identificar más fácilmente aspectos en los que conviene mejorar o cambiar" (p. 59). La autoevaluación y regulación que propone la autora para los estudiantes es igualmente aplicable para el profesorado de cara a mejorar la práctica. En este sentido de autoregulación nos referimos al autoevaluar la relación entre teoría y práctica.

Consideramos de suma importancia encontrar la coherencia entre lo teorizado y lo practicado, al igual que otros autores (Cortés, 2011), a través del diálogo interior del profesor-investigador, a través de la investigación-acción como paradigma didáctico (Huerta, 1995). Predicar con el ejemplo es la mejor manera de validar y corregir nuestras teorías. Sería hipócrita ofrecer un discurso contrario a las propias actitudes docentes. Mi posición como profesora en la Universidad de Alicante facilita dicha labor, al menos al contar con el espacio y las condiciones idóneas para comprobar la eficacia de lo teorizado desde una postura activa. Como expresan Escaño y Villalba (2009, p. 84) "es un problema ético inmediato que es la concordancia o no de mis ideas y las que trato de transmitir".

Además parece imprescindible concretar un posicionamiento especialmente cuando se apuesta por una postura plural en función de los problemas tratados, desde el reconocimiento de la coexistencia de múltiples vías de conocimiento, de la multitud de soluciones metodológicas -como la conductista, la cognitivista, la constructivista, la situacionista-, y de la variabilidad de dimensiones -como la biológica, la cognitiva, la social o la emocional-. Pues de lo contrario, sin un claro posicionamiento, parecería que todo puede ser válido y aceptable sin justificación meritoria, y desde luego no es así.

En el caso de la pedagogía de la Bauhaus -a la diferenciación de problemas que aquí se pretende correspondería naturalmente también un método diferenciador que insistiera en la pluralidad, hablando por ejemplo de “concepciones pedagógicas dentro de la Bauhaus”, lo cual es, sin embargo, inaceptable desde un punto de vista lingüístico-, no existe un periodismo cómodo que haya conducido a una simplificación abusiva, sino que existe una pedagogía del arte cómoda que durante años y décadas ha mostrado una imagen inalterada, parcial e incompleta de lo que tuvo lugar en la Bauhaus desde el punto de vista didáctico y metodológico. (Wick, 2007, p. 15)

Dar un paso más para tender puentes entre la teoría y la práctica, desde la posición como formadora, supone relatar la propia práctica docente y exponerla abiertamente a la crítica y el cuestionamiento de los expertos. La metodología empleada no tiene pretensiones de exportación como modelo, al considerar que la identidad de un profesor va íntimamente ligada a su proyecto docente y difícilmente se puede representar un papel con el que uno no se viste. Existen buenos ejemplos de experiencias expuestas con el fin de establecer vínculos entre teoría y práctica, siendo Collados (2009) un claro y reciente caso.

Sí existen, de cualquier modo, concepciones pedagógicas afines entre profesorado que sirven de algún modo como referencias o puntos de partida, el trabajo colaborativo entre docentes apunta a ello. En ese sentido se ansía que tal vez pueda considerarse parcialmente ejemplificadora la concepción que aquí se presenta, indicando de cualquier forma que los diseños que se comentarán sufren modificaciones durante el transcurso de las clases para adaptarse a las necesidades del grupo con cierta flexibilidad, lo cual permite a su vez ir introduciendo mejoras y solventar problemáticas detectadas por los estudiantes y por el tutor. Consideramos que la propia labor docente puede ser un proyecto de investigación en continua revisión.

Nos parece adecuado tomar como referencia la Bauhaus, indicadora de la unión entre el arte, el mundo de los sentidos, la ciencia y la naturaleza. Cuanto más si reconocemos que no ha habido una escuela con un impacto mayor en el mundo moderno que ésta, todavía en resonancia recientemente con la exposición “*Bauhaus 1919-1933: Workshops for Modernity*” en el *Museum of Modern Art* (MOMA) de Nueva York (Lacayo, 2009, pp. 55-56). Únicamente encuentro a faltar la presencia entre sus miembros



---

de mujeres, que podemos tomar por seguro que hubiesen realizado grandes aportaciones. La variedad de concepciones pedagógicas que confluían en la Bauhaus según Wick (2007), demuestran la viabilidad de una concepción pluralista. Coincidimos:

- Con Johannes Itten en varias cuestiones. En el principio de absoluto respeto a la individualidad del estudiante. El método educativo consistente en no señalar faltas en los cuadernos de los educandos por ser las correcciones una desproporcionada injerencia en su personalidad, siendo preferible discutir las faltas en el conjunto de la clase. En que la motivación a los estudiantes se puede conseguir desde una alta aplicación personal, habilidad pedagógica y rígida disciplina. En la importancia del desarrollo de la agudeza sensorial.
- Con Laszlo Moholy-Nagy, en diversos aspectos. En la relevancia social de la producción estética. En la necesidad de una educación de la sensibilidad no solo para el arte si no para todos los ámbitos del mundo moderno. En que lo material y lo técnico no es un objetivo sino un medio.
- Con Josef Albers en su doble crítica a la escuela: dirigida contra el estéril proceso de la reproducción circular de los contenidos históricos del aprendizaje y, por otro lado, contra la ideología individualista que no favorece la inclusión del individuo en la comunidad.
- Con Wassily Kandinsky por un lado en la necesidad de la reflexión teórica sobre la práctica artística o al contrario, en la realización práctica de lo reflexionado de forma teórica, con base en experiencias de socialización y capacidad de análisis. Por otro lado coincido con este autor en la importancia de las experiencias sinestésicas.
- Con Paul Klee en que naturaleza y arte poseen una base común y concuerdan en cuanto a su génesis.
- Con Oskar Schlemmer en el deseo de colaborar con los estudiantes.

### **Práctica docente**

La masificación de las aulas, la disposición del mobiliario, las condiciones lumínicas, los escasos materiales con que contamos..., todo ello puede ser considerado problemático y así lo relatan muchos profesores del área de Educación Artística. Desde nuestra perspectiva las dificultades pueden superarse con creatividad, nosotros que

supuestamente la tenemos, y convertirlas en valores añadidos a nuestro trabajo, pueden jugar a nuestro favor si contamos con estrategias para enfocarnos positivamente. Se trata de introducir pequeñas soluciones para grandes problemas.

Por supuesto requiere mayor esfuerzo por parte del profesorado, aunque sea mental, pero al menos esta actitud no nos deja pasivos frente a los inconvenientes. Reconocemos el desgaste que supone, pero uno acaba interiorizando estos procesos y pautándolos. Siempre motiva la afirmación de que a mayor interés del docente, mayor información asimilada o al menos recuerdos no tan vagos como cuando se ha enseñado sin creer ni sentir lo que se decía (Corral, García y Navarro, 2006).



**Figura 12. Sesión de modelado con distintos materiales siguiendo el paso por rincones rotatorios.** Después de 15 años de amistad con Bibiana tuve que cederle la cámara y reconocerle que tenía razón, que estaba deseando modelar con mis alumnos, entre ellos y como ellos dijeran.

Aprendamos de los maestros, tenemos buenos ejemplos de ello en muchos de nuestros colegios e incluso escuelas infantiles, donde se salvan todo tipo de obstáculos y se regala a los niños una educación de calidad con ingeniosos proyectos artísticos.

La clase vive un permanente juego de hacer y deshacer mientras dura este proyecto artístico que consiste en transformar los espacios con una intención estética. Una cama de matrimonio, cuerdas con ropa interior tendida, un caracol de ladrillos que rodea una mimosa

y estructuras con cajas de colores que dan un nuevo aire, no sólo al aula, sino a toda la escuela. El deseo de probar lo hace todo transformable. (Díez, 2009, p. 26)

¿Cómo se pueden solucionar algunos de los problemas que todos tenemos al enfrentarnos a la Educación Artística? Trataremos de dar respuesta a ello.

Frente a la masificación de las aulas se pueden establecer dinámicas grupales en rincones, talleres rotatorios, juegos de pistas... pero estas estrategias que para los créditos prácticos funcionan estupendamente y sirven además como modelo trasladable a las escuelas durante las etapas de Educación Infantil y Primaria, estas estrategias, digo, se introducen con más dificultad en los créditos teóricos si queremos mantener los mismos contenidos conceptuales. Para las clases teóricas es posible adoptar una postura mixta que combine clases magistrales (donde el alumnado interviene oralmente), con debates y dinámicas de autoaprendizaje. Así se respeta la mayor parte del temario y se reduce la extensión únicamente de algunos contenidos fácilmente asimilables a través de los créditos prácticos. Es alentador ver como las dinámicas metodológicas bien diseñadas ayudan a que los estudiantes aprendan de manera más divertida los mismos contenidos y además les ofrezcan métodos con los que más tarde podrán enseñar como futuros maestros que serán.

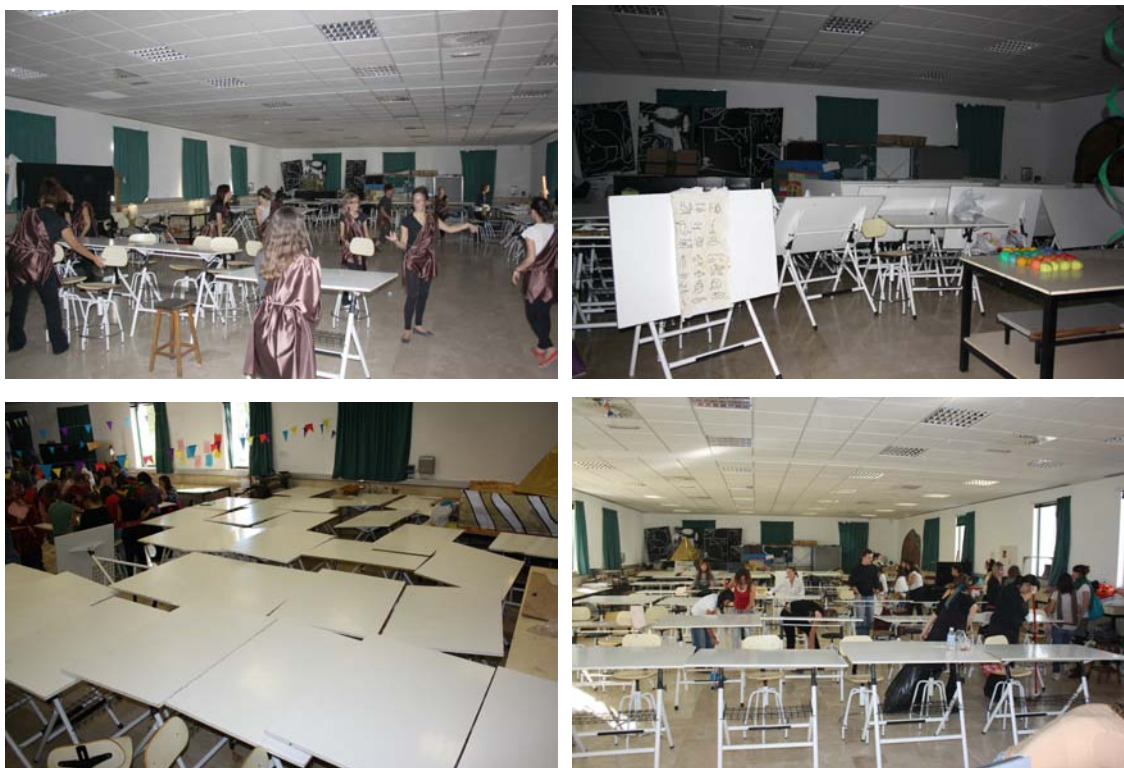


**Figura 13. Dinámica grupal con distribución de la zona de trabajo en cuatro áreas. ¿Quién les obliga a trabajar?**



**Figura 14. Talleres con distribución de la zona de trabajo en rincones. ¿Dónde están las sillas, en otros rincones?**

Frente a la dificultad de impartir clase en aulas que disponen de un mobiliario en ocasiones antiguo, roto o en el peor de los casos excesivos sólo queda la movilización del mismo y la huida de las clases. Debemos entender la clase como un paisaje, un espacio diseñado por los profesores, como las instalaciones de arte, para proponer un espacio de aprendizaje (Agra, 2005). El aula pasa a ser un espacio dinámico y adaptable a nuestras necesidades, las mesas y sillas deben moverse para apilarse al fondo y dejar un gran espacio libre, o para ser agrupadas en grandes superficies donde apoyarse, o para construir barricadas y escenarios, o para situarlas en hilera de cara a una exposición oral. Los movimientos deben restituirse normalmente cuando se comparte aula con otros profesores o asignaturas, pero no es un problema, así uno siempre sabe como encontrará el lugar de trabajo al entrar.



**Figura 15. Estudiantes desplazando mesas para organizar el aula.** El primer día cerré la puerta hasta que recogieron, nunca más les cerré la puerta, pero no sé si podrán perdonarme esa falta de confianza inicial.

El alumnado participa sin pereza de esta iniciativa cuando comprueba los beneficios del “aprendizaje bien situado” y dedica unos minutos alentado y ayudado por el tutor para organizar el lugar según los dibujos explicativos dejados en la pizarra. Esto ayuda a los estudiantes a aprender la importancia del contexto, del entorno, de la situación, ayuda a observar, tomar conciencia y reflexionar sobre la oportunidad que ofrece el espacio para una enseñanza diversa. “Ambientes con capacidad de proponer experiencias altamente significativas y con un fuerte poder transformador” (Agra, 2007, p. 209). Pero también la modificación estética y funcional de la clase canaliza el cuidado por los materiales y la limpieza. Por mucho que intervengamos en un espacio, no ha de trascender si no se abre la puerta y se sale a la calle sin haber pasado una escoba. En los peores momentos de pereza, un extra de puntuación a un grupo, siempre anima, pero mejor no recurrir al refuerzo positivo como norma, se corre el riesgo de caer en el chantaje y, con fuego mejor no jugar.



**Figura 16. Alumna limpiando el aula al finalizar las actividades.** No es más limpio el que más limpia, sino el que menos ensucia.

Por huida de las clases nos referimos a escapar de los condicionantes del aula e

impartir docencia en otros espacios para las experiencias plásticas como patios (Todolí, 2006) o aulas multiusos, excursiones y el propio hogar (Fosati y Segurado, 2001). O en las salas de exposiciones, en la entrada a un museo, en un yacimiento arqueológico, en una pinada, a la orilla de la playa o a la entrada del edificio, porque cualquier otro lugar que no sea el convencional puede ayudarnos a tomar conciencia de cómo se aprende de diferente manera según dónde nos encontremos, cómo se aprende si se escoge adecuadamente el emplazamiento en relación con las enseñanzas. Además el factor sorpresa que supone este cambio de aula ilusiona al alumnado, lo moviliza y despierta del letargo de la rutina.



**Figura 17. Sesiones al exterior del aula en el Campus de la Universidad. Aunque no miren, para ellos nunca eres invisible.**

Frente a la dificultad de las condiciones lumínicas hemos de decir que la Educación Artística es la materia apropiada para tomar conciencia de la presencia o ausencia de luz, no únicamente en las obras pictóricas por ejemplo si no también en el interior del aula. Entre las soluciones que se proponen: invitar al alumnado a correr y descorrer cortinas según las necesidades de visualización, recordarles que apaguen los fluorescentes ante una presentación con proyector, permitirles la creación de espacios mágicos mediante velas, focos o linternas cuando ambientamos el aula para ciertas prácticas...



**Figura 18. Clase a oscuras con iluminación de antorchas.** Relájate maestra, no va a pasar nada, llevaremos cuidado, nada va arder, y sabemos dónde están los extintores. Terapia, mi terapia, mis sanadores.

Frente a la problemática de necesitar multitud de recursos materiales para nuestras prácticas y la imposibilidad de que la Universidad corra con los gastos de todos ellos, consideramos dos posturas: una, aportar algo de material aunque sea por su carga simbólica (nosotros participamos) y dos, avisar con antelación al alumnado a cerca de cuánto van a



necesitar para resolver cada práctica. Que los estudiantes se acostumbren a consultar la web institucional para estar informados de qué deben comprar, averiguar dónde conseguirlo, seguir listados de materiales con clasificaciones elaboradas por nosotros, buscar mejores precios... son competencias que como maestros deben tener adquiridas. En cualquier caso si algunas prácticas son diseñadas por ellos mismos, se les ofrece la oportunidad de reducir gastos y de ser creativos en la reutilización de materiales, reciclado... Otras alternativas son el *principio de economía del material y economía del trabajo* -utilización óptima con las menos pérdidas y recortes posibles actuando racional y sistemáticamente- puesta en práctica con sus alumnos de la Bauhaus por Joseph Albers con espléndidos resultados (Wick, 2007).



**Figura 19. Materiales aportados por el alumnado para ambientar el aula o para resolver prácticas.** Uno no siempre recuerda lo que les ha enseñado, uno duda dónde lo han aprendido.

Si existen otros problemas sobre los que no hemos reflexionado es porque todavía no los hemos encontrado, pero en el futuro, en el caso de hallarlos buscaríamos alternativas productivas.

### **Metodología**

Estamos convencidos que evaluar mediante un examen final a grupos de hasta ciento veinticinco estudiantes, no podrá medir nunca las capacidades que adquieren al

cursar una asignatura de Educación Artística de forma presencial. Es por ello que optamos por un sistema de evaluación formadora, aunque requiera de una dedicación por parte del profesorado durante todo el curso en tutorías y mediante el seguimiento de las prácticas. En la evaluación formadora según Sanmartí (2008) la función del profesorado intercambia papeles con el alumnado con quien comparte el proceso evaluativo por estar comprobado que sólo el propio alumnado puede corregir sus errores al tomar conciencia de ellos y autoregularse.

En esta investigación nos aproximamos a las experiencias del alumnado previamente a que sea cursada la asignatura de Expresión Plástica (omita por favor el lector toda vinculación posible entre el nombre de la materia y sus contenidos actualizados). Esta asignatura se estructura en cinco bloques que son valorados progresivamente en mayor porcentaje respecto a la calificación final por tres razones: en primer lugar la duración de las prácticas que conforman cada bloque es cada vez mayor, de una semana en la primera a cuatro semanas en la última; en segundo lugar la adquisición de habilidades y competencias se adquiere de forma progresiva durante su aprendizaje; en tercer lugar este sistema permite al alumnado estar ilusionado por superarse y darse oportunidades renovadas y esperanzadoras en cada ejercicio nuevo que acomete.

La estructuración del programa podría ser otra. La que se expone no es la mejor, es la que he sido capaz de definir personalmente por ahora, únicamente. Los resultados de esta investigación y sus implicaciones educativas seguro introducirán modificaciones en el programa.

El primer bloque es una práctica individual que permite al alumnado trabajar desde el primer día de clase, por respeto a quienes desean aprender en todo momento, incluso el día de la presentación de la asignatura. Mientras los estudiantes inician el curso y se organizan, otro planteamiento por ejemplo grupal no sería posible a principios de Septiembre. Sin embargo el peso de este ejercicio es reducido, un 5% de la calificación. Se evalúa a partir de la presentación de una memoria en formato digital.

El segundo bloque es una práctica conjunta en equipos de unas diez personas, donde se trabaja durante dos semanas en forma colaborativa, siendo los intereses de cada miembro los mismos que los de sus compañeros de equipo. Se les inicia en el uso de estrategias que faciliten su trabajo cooperativo (asignación de roles, compromiso entre compañeros,

---

creación de *wikis*...) pero las emplean de forma voluntaria siendo una gran oportunidad para aprender que los resultados suelen ser mejores cuando se han seguido algunas recomendaciones. El peso de esta práctica es de un 10% de la calificación. Se evalúa a partir de una carpeta de trabajos, o portafolio, presentada en *PowerPoint* digitalmente.

El tercer bloque es una práctica conjunta en equipos de unas diez personas, donde se trabaja, durante dos semanas, en forma colaborativa. Sería similar al segundo bloque a diferencia de que los intereses de cada equipo son compartidos por otros equipos, introduciendo al alumnado en las habilidades sociales necesarias para aprender de los compañeros sin necesidad de competir ni establecer rivalidades; se introduce la necesidad de interdependencias como compartir materiales, guiar unos estudiantes a otros en errores que ellos mismos ya han solventado, observar a los compañeros para captar buenas ideas... De nuevo es voluntaria esta colaboración entre equipos porque al no ser la dinámica habitual y romper con sus esquemas previos no puede ser impuesta hasta que conocen las ventajas. El peso de esta práctica es de un 15% de la calificación. Se evalúa a partir de una carpeta de trabajos, o portafolio, presentada digitalmente.

El cuarto bloque son un conjunto de tres prácticas diseñadas, dinamizadas y coevaluadas por los propios estudiantes para ellos mismos, con una duración total de tres semanas. Esta vez se resuelve en macro-grupos de unas treinta y cinco personas, constituidos por aglutinamiento de los equipos más reducidos que se conocían de prácticas anteriores. Cada macro-grupo elabora en el papel de docente una sesión didáctica para los otros dos macro-grupos que participan como alumnado. Los intereses de cada macro-grupo benefician a toda la clase, el trabajo de cada uno de ellos se facilita al resto como posible guión subido al Campus Virtual y con posibilidad de superación. En este momento ya se “obliga” al alumnado a participar en estrategias de trabajo colaborativo como el intercambio de roles, la participación en redes sociales, la elaboración de documentos de forma virtual... La necesidad imperante de resolver un problema en un reducido espacio temporal y con las dificultades añadidas de ser un grupo más grande y peor cohesionado, con mayores impedimentos para reunirse entre los miembros presencialmente, hace que el alumnado se implique por operatividad en estos recursos facilitados. El peso de esta práctica es de un 30% de la calificación. Este bloque se evalúa en seis puntos valorando como actúan como docentes en la sesión que diseñan, y en cuatro puntos por parte de sus

compañeros valorando sus aprendizajes como estudiantes en las otras dos sesiones (autoevaluación). Las experiencias participativas resolviendo proyectos con grandes grupos son típicas en la Educación Artística, un ejemplo sería el uso creativo del vídeo (Mampaso, 2010). La organización que se precisa en el campo del cine durante la preparación, rodaje, edición... es tomada como referencia para el entendimiento de los estudiantes que presentan incredulidad y reticencias a trabajar colaborativamente con tantos individuos.

El quinto bloque es un aprendizaje basado en un proyecto, de nuevo en equipos de unas diez personas, donde se trabaja durante cuatro semanas de forma colaborativa. “Nosotros consideramos que es perfectamente factible en cualquier nivel educativo, desde la educación infantil hasta la universitaria” (Aguirre, 2005, p. 79). Todo el conocimiento previo actitudinal se engrana sintéticamente. El peso de esta práctica es de un 40% de la calificación. Se evalúa mediante un complejo sistema de subapartados, combinando autoevaluación del alumnado, exposiciones valoradas por los compañeros, evaluación entre equipos tipo semáforo y evaluación final del profesor.

Los instrumentos empleados para la evaluación del alumnado son principalmente los reseñados por Maeso (2005) como principales instrumentos para una evaluación cualitativa. En resumen, a través de: la observación directa, continuada y sistemática de la actividad educativa; la toma de anotaciones o fotografías; la obtención de información a partir de cuestionarios y entrevistas; y los portafolios y los proyectos. Extrapolando a valores numéricos los resultados obtenidos con cada práctica e informando a los estudiantes con la mayor brevedad posible de los mismos para motivar la superación en éstos. En cualquier caso los valores numéricos deben ir acompañados de apreciaciones verbales, recomendaciones, correcciones, críticas constructivas y alentadoras si deseamos que el alumnado pueda interpretarlos correctamente.



**Figura 20. Plantillas de coevaluación diseñadas por el alumnado.** Tal vez recuerden cuando sean maestras que existen otros modos de evaluación no numéricos: táctiles, olorosos, visuales.

Como viene siendo habitual en la calificación de prácticas grupales se califica a cada equipo con la misma nota para cada uno de sus miembros. Sin embargo, aun cuando se actúa como mediadora en la resolución de conflictos entre los miembros de un equipo, por ser responsabilidad del tutor en última instancia su correcto funcionamiento colaborativo, es indispensable otorgar libertad a sus responsables miembros. Por ello los grupos cuentan con la posibilidad de excluir a los componentes que no colaboren según las condiciones y criterios que ellos mismos pueden establecer en un “contrato voluntario” firmado al inicio de curso. Esta medida, empleada en contadísimas ocasiones, permite ejercer una fuerte presión positiva hacia el trabajo, la asistencia a clase y la colaboración, donde el profesor no necesita ejercer el control, deposita dicha labor en el alumnado. El propio alumnado se responsabiliza del reparto de tareas, de la compensación de ausencias a clase con trabajo adicional para casa, de la toma de apuntes y el seguimiento en tutorías; en definitiva les permite ser maduros, responsables de sus actos y jueces de los mismos.

Desde luego lo expuesto no supone innovación alguna, simplemente se traslada a los adultos durante su formación inicial como profesores las estrategias metodológicas de la Educación Infantil, que después se dejan de recibir desgraciadamente en cursos posteriores a menudo, estrategias como las relatadas por Vila y Cardó (2005, p. 23): “rincones de juego, trabajo en grupos reducidos, en gran grupo (o grupo-clase) y de forma individual”.

Indudablemente el experto que leyese la exposición anterior podrá juzgar los fallos, los posibles errores técnicos e incluso egógenos, igual que es deseable auto detectarlos individualmente o con ayuda de los demás para rectificar.

En este plano, que toma lo técnico como punto de partida, sería donde la conexión teoría-práctica cobraría su máximo sentido y funcionalidad en orden a pretender que el profesional de la enseñanza sepa fundamentar (éticamente, técnicamente, críticamente, etc.) sus decisiones y perfeccione su trabajo reflexionando sobre ellas. (Herrán,y González, 2002, p. 100)

No quisiéramos dejar de resaltar el valor que en la docencia supone ser pasional, atrayente, emotivo incluso, entusiasta, ambicioso, enérgico y también carismático. Todos estos factores tan relacionados con la forma de ser de un profesor pueden determinar el éxito o fracaso de cualquier enseñanza, pues apuntan hacia la eficacia de la transmisión de

---

conocimientos no únicamente desde el profesor hacia el alumno, también entre los propios compañeros estudiantes que se contagian de esta energía. Es por ello que aun teniendo intención de repensar toda metodología en el futuro, no estamos sin embargo dispuestos a rectificar en la importancia que debe otorgársele a la dedicación, motivación y disfrute por la vocación docente.

La formación teórica del profesor condiciona de manera extraordinaria la enseñanza que impartirá. Eso implica una parcialidad evidente en la docencia, pero es preciso saber superar las limitaciones formativas mediante amplios criterios, permitiendo en todo momento la discrepancia ideológica y los distintos planteamientos metodológicos. Y añadir pasión a la docencia. (Corral, García y Navarro, 2006, p. 60)

### **Un ejemplo de Aprendizaje Basado en Proyectos**

El presente apartado, un ejemplo del bloque cinco comentado anteriormente, fue presentado como comunicación en el “Congreso Internacional Arte Maestros y Museos“, celebrado en Valencia en diciembre de 2010 bajo el título “El uso de materiales didácticos de exposiciones por parte del profesorado y su adecuación a la visita al museo universitario” (Alonso-Sanz, 2011a).

El trabajo describe el proceso desarrollado en la asignatura Expresión Plástica de Educación Primaria, a partir de una práctica que llevaron a cabo nuestros estudiantes de segundo curso de Magisterio de la Universidad de Alicante a través del Aprendizaje Basado en Proyectos. El mencionado proyecto de cuatro semanas de duración englobaba: la visita al Museo MUA; la investigación sobre una de las obras percibidas, su autores y las técnicas empleadas; la elaboración de un material didáctico adaptado a niños como medio de trabajo con escolares que acudirían a la misma visita; la exposición pública de todo ello a los compañeros de clase; y finalmente la recopilación en un portafolio digital de todo el proceso y sus reflexiones. Una aproximación del futuro maestro a la preparación de actividades culturales y al empleo de recursos educativos, durante su formación inicial.

El presente ejemplo trata de mostrar un esfuerzo en la formación de futuros maestros, a través de la asignatura cuatrimestral Expresión Plástica que pertenece a la titulación de Educación, capacitándolos en la preparación de su alumnado para la visita a museos. Les

ofreceremos una alternativa útil para fomentar el aprendizaje de los niños antes, durante o después de la visita, esta herramienta no será otra que la elaboración de materiales didácticos diseñados expresamente conforme a las obras que se apreciarían y los artistas concretos que expondrían. El proceso de elaboración de materiales didácticos es un proyecto que ocupará cuatro sesiones, se fundamentará en una investigación previa que trate de suplir las carencias formativas en arte, se apoyará en la adaptación de juegos conocidos a una determinada edad para mantener la vertiente lúdica, y asegurará que con los recursos obtenidos no se alcance únicamente la divulgación sino que se transmitan conocimientos y experiencias. De esta manera, según los términos empleados por Huerta (2009) el maestro dejaría de ser un mero intermediario entre el museo y la escuela, objeto, para ser un sujeto activo.

Se trataba de trabajar a partir de la visita a la exposición de la cuarta convocatoria de “*Mulier, mulieris*”, en el Museo de la Universidad de Alicante. Un certamen a escala nacional e internacional, con la participación de 275 proyectos. En esta edición fueron seleccionadas veinticuatro propuestas que destacaban por la diversidad de disciplinas –pintura, escultura, fotografía, vídeo, collage, obra gráfica y cerámica– y la pluralidad de perspectivas desde las que se abordaba el tema de la mujer. Esta combinación de factores resultó motivante, para un alumnado con presencia mayoritaria de mujeres y que había tenido escasas oportunidades para disfrutar del arte contemporáneo durante su educación formal (Huerta, 2010a).

La colaboración entre museos y facultades de educación es común y como valoran Unrath & Luehrman (2009) enriquece a ambas partes implicadas: los estudiantes ganan en experiencia docente mientras se convierten en ávidos consumidores museísticos y entusiastas del arte; el museo se especializa en el enfoque hacia escolares, y la comunidad se beneficia de los estudiantes por su servicio como docentes más expertos ya en la comunicación con niños, en la planificación o en la creación de lecciones reales sobre trabajo artístico. La peculiaridad de los lazos establecidos en este caso, parte de la coincidencia de que museo y facultad pertenezcan a una misma universidad, lo cual facilita tremendamente el proceso.

Remedios Navarro, coordinadora del área de Didáctica del MUA, y yo como profesora, llevamos al alumnado en recorrido por toda la exposición “*Mulier, mulieris*” con una explicación que servía para reafirmar conceptos y visualizarlos.

Cada equipo seleccionó una obra de la exposición sobre la que más le interesaba trabajar. Los estudiantes, por grupos de trabajo, comenzaron una investigación sobre las obras



---

percibidas, sus autores y las técnicas empleadas; para lo cual precisaban del acercamiento al área de Didáctica del museo, de la toma de contacto con los artistas o de las búsquedas en otras fuentes fiables de conocimiento como artículos científicos, visionado de catálogos y webs del artista, libros de historia del arte....

Los estudiantes presentaron y explicaron sus conocimientos sobre la obra de arte elegida al resto de la clase y aprendieron de la exposición de sus compañeros.

Gracias a la documentación hallada y contrastada, cada grupo procedió a la elaboración de un material didáctico, adaptado a niños de una edad determinada escogida libremente por cada equipo, como medio de trabajo con escolares que acudirían a la misma visita guiada; tutorizados en todo el proceso por la profesora. Los materiales didácticos se concibieron o bien para la preparación previa de los niños a la visita al museo universitario, o bien para el desarrollo de la visita en sí mismo, o para el refuerzo de aprendizaje posterior a la misma. Estos recursos -los materiales en sí mismos, sus envases o las instrucciones de juego- guardaban relación formal con la obra escogida de manera que sirvieran para familiarizarse con la estética del artista. Pero sobre todo los materiales didácticos, creados por ellos mismos, debían permitir la transmisión de: conocimientos acerca del autor, su producción, y aspectos de la obra concreta mostrada en la exposición como por ejemplo la técnica, los materiales empleados, los conceptos, sensaciones o emociones que se transmitían. Corroboraron la eficacia del “material didáctico” con niños previamente a su acabado final.

La exposición pública de todo ello a los compañeros de clase permitió la valoración, autoevaluación y perfeccionamiento del trabajo. Para pasar finalmente a la recopilación en un portafolio digital de todo el proceso y sus reflexiones, que permitiría completar la evaluación por parte del profesor.

Una vez finalizado el proyecto se ha podido comprobar que el proceso capacita a nuestros futuros maestros a entrar en contacto con museos o con artistas. Saber establecer conexiones con instituciones u otras personas requiere de habilidades en el trato que es interesante que se empiecen a experimentar durante la formación y no se aplacen al ejercicio profesional.

Es interesante formar a los futuros maestros para que participen en la preparación de las visitas a museos, siendo la elaboración de materiales didácticos una herramienta de gran utilidad que facilita la preparación previa, el desarrollo, o el repaso posterior de las actividades

culturales.

La elaboración de materiales didácticos en equipos permite formar a los futuros maestros para trabajar colaborativamente en las escuelas, junto con sus compañeros de ciclo, superando así el gran problema de que el peso de la organización de salidas de carácter cultural recaiga sobre una única persona con inquietudes artísticas.

Asimismo se considera importante que el profesor universitario sepa escoger, de entre la vasta oferta, las exposiciones y los museos que visitan sus escolares según los intereses de éstos. De esta selección dependerá que se pueda favorecer la capacidad de reflexión del alumnado y que se amplíe su capacidad de percibir experiencias estéticas, entendiendo estética como el término social empleado por Duncum (2007) aplicado a cualquier experiencia diaria y tan útil para el avance de la cultura visual hacia la educación artística.

### **Trabajos digitales**

Deseamos matizar los motivos por las que los instrumentos empleados para recoger y almacenar los trabajos del alumnado -las memorias en archivos *.pdf*, los *portafolios*, las presentaciones tipo *PowerPoint*, las participaciones en *wikis*, etc.- son en su mayoría digitales.

Nuestros estudiantes deben insertarse en la Era Visual conocedores de sus herramientas y de la manera de sacarles provecho como aprendices y como futuros profesores. Por ejemplo un *blog*, por ahora, no podrán construirlo niños de 3 años para entregarles un trabajo a sus maestros, pero sus maestros sí podrán elaborarlo para comunicarse con los padres de sus escolares y mostrarles los procesos de clase.

Mediante la condición de enviar los trabajos vía *Internet* los estudiantes deben superar muchos obstáculos que al inicio dificultan esa tarea a la que no están acostumbrados. Aprenden por ejemplo a: valorar la calidad, tamaño y resolución de las imágenes en función de para qué vayan a ser usadas, comprimir archivos, instalar programas de ordenador, guardar copia de los mensajes enviados como seguro o registro de la entrega...

Además el proceso de preparar adecuadamente un trabajo antes de entregarlo les entrena en otras competencias sobre todo organizativas como puede ser la necesidad de fotografiar el proceso de producción para su posterior edición y/o maquetación y envío.

---

La elaboración de documentos que recopilan varias sesiones de trabajos, presenciales y tareas de casa, permite poner en práctica la comunicación a través de recursos gráficos. Los estudiantes aprenden a estructurar sus presentaciones a través del color, la tipografía, el tamaño de letra, de flechas, de fotografías, de leyendas asociadas a formas; procuran en definitiva reducir la literatura para expresarse mediante imágenes o recursos gráficos (alumnado muy acostumbrado al desarrollo).

Otra de las razones para recopilar trabajos en forma digital es que permite conservar los archivos sin ocupar espacio durante varios años. Pero no sólo se los permite conservar al profesor, también a ellos, porque de mutuo acuerdo se puede compartir el material elaborado y al final del curso los estudiantes pueden copiarse los ejercicios de los compañeros para tener modelos sobre los que basarse en el futuro como guías para su docencia.

### **Perspectivas y beneficios de la tutoría telemática en el Espacio Europeo de Educación Superior**

Los cambios que se producirán en el nuevo escenario de la Educación Superior en el Espacio Europeo afectarán a múltiples aspectos organizativos y metodológicos de la docencia para centrarla en el aprendizaje del alumnado. La tutoría académica será por tanto relevante en este proceso como elemento indispensable de la función docente del profesorado.

El formato básico de la tutoría docente es uno que crea un espacio de trabajo participativo en pequeño grupo, con presencia del profesor, para intercambio y contacto colaborativo sobre los aprendizajes esperables en la enseñanza presencial y no presencial. La tutoría docente es un espacio crucial para lograr tanto orientar un aprendizaje como para evaluarlo de una forma más cualitativa y más integrada. Por una parte, la tutoría docente exige una cuidadosa planificación y unas estrategias metodológicas muy específicas, pero, más próximo que el seminario, posibilita una más alta flexibilidad y adecuación a las características del grupo y del contexto. Es un espacio de personalización del aprendizaje y de la constitución de la comunidad de iniciación, discusión, debate y discurso en que en su origen se desarrolló la comunidad universitaria. (Martínez y Sauleda, 2007)

Profundizando un paso más, especialmente importante será la tutoría telemática, como complemento a la comunicación de carácter presencial, puesto que el alumnado se encuentra cada vez más inmerso en las nuevas tecnologías y es más dependiente de los entornos virtuales de aprendizaje, haciéndose necesario un nuevo enfoque educativo dirigido a un alumnado que ha crecido con Internet y pertenece a la Generación Red. En definitiva, este texto pretende ser una sencilla aportación al papel que ha de jugar la tutoría académica telemática, en el EEES, tanto en la enseñanza presencial como en la semipresencial o a distancia.

La e-tutoría forma parte del modelo de enseñanza y aprendizaje mixto, conocido como *blended-learning*, que procura integrar lo mejor de la enseñanza presencial, propia del clásico entorno educativo, con las potencialidades del aprendizaje basado en el uso de herramientas tecnológicas. Pero esta nueva forma de aprendizaje puede fracasar por deficiencias de las propias plataformas tecnológicas, por rechazo de estudiantes o profesores usuarios, o por la falta de un método para guiar o facilitar su uso (Ejarque, Buendía y Hervás, 2007). Sin embargo cabría matizar que la tutoría telemática se puede producir tanto en el seno de un entorno virtual corporativo, que garantiza la privacidad del alumnado, como en cualquier otro entorno libre, aunque no tan seguro. Es decir, no necesariamente y de forma exclusiva en el campus virtual de la propia universidad donde se imparte la enseñanza. Con esta alternativa de abrirnos al mundo externo estamos ampliando las posibilidades a todas las ofertas de un mercado gratuito y en expansión continua con mayor capacidad de actualización e innovación, que puede complementar o subsanar los errores que dificulten este tipo de aprendizaje mixto.

Como ejemplo de los beneficios y las perspectivas de la tutoría en el tercer ciclo del proyecto de Bolonia, en los últimos años se encuentran los programas de tutorías desarrollados para apoyar a las investigadoras, como el proyecto de la Unión Europea "*Eument-net*. Creación de una Red Europea de Programas de Tutoría Académica para Mujeres Científicas" que comenzó en enero de 2007 y duró hasta septiembre de 2008. Considerado como un mecanismo efectivo para promover los estudios de la joven mujer científica y evitar la fuga de cerebros de las universidades europeas (Drack, 2008).

---

### Dimensiones de la tutoría telemática

Hablamos de e-tutoría, cuando ésta se desarrolla y gestiona a través de entornos virtuales de aprendizaje (Sogues, Gisbert e Isus, 2007, p. 40). El aprendizaje no presencial ha de ser guiado y orientado por el docente universitario igual que el aprendizaje presencial, y la docencia basada en el ordenador apoya esta necesidad especialmente a través de la e-tutoría. Al profundizar en su significado, Boronat, Castaño y Ruiz (2007) le atribuyen a la tutoría las dimensiones: *administrativa, curricular, académica, personalizada, en periodo de prácticas, a distancia, telemática, como atención a la diversidad, entre iguales o peer tutoring*.

Sin embargo según Gil (2009), profesor de la Universidad de Zaragoza, las dimensiones más destacadas de la e-tutoría como soporte del docente serían la *académica*, la *orientadora* y la *técnica*, clasificación que puede englobar a algunas de las mencionadas anteriormente y que quedará expuesta a continuación:

\* La tutoría en su dimensión académica pretende llevar a cabo el análisis inicial del estudiante informándole de las características de la asignatura o curso normalmente con el uso de guías didácticas y dirigiéndole en el proceso de aprendizaje de forma más autónoma para la adquisición de competencias. Pero además esta dimensión permite desarrollar la corrección de trabajos como pueden ser: estudios de casos, trabajos sobre un tema propuesto en el curso, trabajos sobre un tema elegido por el alumno, cuestionarios o preguntas de evaluación, resolución de problemas, pruebas de elección múltiple, diarios de aprendizaje...

\* Otra dimensión destacable sería la tutoría de *orientación*, que ayuda al educando a identificar y asimilar sus objetivos haciéndole partícipe en el proceso, y favorece la comunicación personal y el apoyo combinado con la motivación.

Este canal de comunicación además da pie a la orientación en problemas personales que afectan al aprendizaje por la facilidad con que puede ser ocultada la identidad de quien en ocasiones pregunta sintiéndose avergonzado, temeroso o bajo la necesidad del secreto. Y por las mismas razones facilita la transmisión de quejas, su gestión y resolución.

La orientación también versa sobre técnicas de trabajo que debe desarrollar el alumno, como puede ser: establecer un cronograma de estudio, aprender hábitos y técnicas de trabajo, iniciarse en la toma de notas (resúmenes, esquemas...), diseñar el enfoque

general del trabajo a realizar, organizar la forma sistemática de estudiar los temas, desenvolverse con técnicas de uso y aprovechamiento de los materiales, redacción y presentación de trabajos, preparación para las evaluaciones, etc.

\* Y por último la dimensión *técnica* si la pretensión de la tutoría es eliminar los problemas técnicos como por ejemplo las guías de uso de los diferentes recursos, los vídeos tutoriales, o las preguntas y respuestas frecuentes.

Finalmente, resaltar que tanto el tutor como el alumnado son los protagonistas de la tutoría en todas sus dimensiones, pero recayendo principalmente la responsabilidad de su buen funcionamiento en las habilidades del profesor. A saber algunas cualidades que resultarían necesarias para el tutor serían la cordialidad en los discursos escritos con forma y tono adecuados, la capacidad de aceptación, la empatía y por supuesto la capacidad de escucha (lectura) activa e inteligente.

### **Recursos para la comunicación telemática**

La tutoría desde un *Campus Virtual*, entendida en su forma más sencilla, consistiría en la respuesta por parte del profesor a una pregunta enviada por el alumno, o viceversa, con la posibilidad de adjuntar documentos aclaratorios. Más allá de este diálogo escrito y normalmente breve, similar al correo electrónico pero con una plantilla preestablecida, existe un amplio abanico de posibilidades que puede enriquecer la comunicación.

Estas alternativas también se pueden encontrar fuera del entorno virtual corporativo como por ejemplo gracias a la oferta de *Google* que posibilita la creación de *sites* -que vendrían a ser *webs*-, *blogs*, *chats*, *foros*, *wikis* -denominadas *docs* particularmente- ... y que con seguridad continuará ofreciendo nuevas herramientas de gran uso en la enseñanza universitaria. Además los conocimientos previos sobre tecnología digital necesarios para desenvolvernó en estas materias quedan reducidos prácticamente a tres simples pasos con el uso de algunas plataformas sencillas y gratuitas, como las mencionadas pertenecientes a *Google*. Esta facilidad de uso puede ayudar a superar algunas de las reticencias en la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación por parte de profesores y discípulos, y a evitar experiencias insatisfactorias como las destacadas por Ejarque, Buendía y Hervás (2008):

---

La gran mayoría de universidades europeas han comenzado procesos de implantación de nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje apoyados en este tipo de tecnologías *e-learning*, tanto en proyectos educativos 100% virtuales como en proyectos semipresenciales o *blended-learning*. Pero estas experiencias *e-learning* no siempre resultan satisfactorias para los miembros de la universidad y esto puede repercutir en la calidad del aprendizaje (p. 13)

La monitorización telemática podrá abarcar entre otros muchos aspectos: la oferta de materiales didácticos relacionados con la asignatura con anticipación a ser impartidos, la actualización de contenidos, la recomendación de enlaces o bibliografías de forma permanente, la comunicación con estudiantes en cualquier momento y cualquier lugar, el desarrollo de capacidades y habilidades del alumnado en la experiencia de edición de *blogs* o *webs*, el aprovechamiento de otro ámbito de interacción social, la posibilidad de trabajo cooperativo o colaborativo en la distancia, la incorporación de un almacén de datos ajeno a extravíos, el seguimiento del alumno después de superada la asignatura, la apertura y cierre de debates en red que dinamicen y enriquezcan las clases teóricas.

Sin embargo el papel de la tecnología está supeditado a la mediación del instructor en el aprendizaje, pues sin él podrá existir información pero no podrá producir educación (Seoane y García, 2007). Por tanto el profesor deberá conocer y saber aplicar metodologías y procedimientos para una eficaz comunicación telemática al servicio de la acción tutorial.

A continuación trataremos de reflejar algunas de las herramientas de gran utilidad para el educador en su ejercicio de la acción tutorial individual y grupal en el proceso de Bolonia, con una breve descripción y con sus utilidades o beneficios:

### **Correo electrónico**

El correo interno que hasta hace pocos años venía sirviéndose en buzones distribuidos por los pasillos de los departamentos, adquiere en la actualidad, gracias a Internet, una transformación hacia una mayor privacidad, velocidad y capacidad de almacenamiento. El mismo, se puede producir a través de la plataforma interna institucional, o igualmente mediante un correo externo como pueden ser cuentas de correo particulares del profesor o una cuenta *Gmail* que facilita garantizar el anonimato del estudiante si así el mismo lo desea.

*Gmail* requiere mención especial por sus particulares singularidades versátiles al

profesor y que consideramos interesantes de incluir en este trabajo:

- La memoria virtual que dispone el usuario se amplía a medida que almacena mensajes, por lo que la obligación de conservar durante varios años los trabajos del alumnado dejará de generar un problema de espacio. Además la reserva y conservación de trabajos del alumnado (imágenes, presentaciones, vídeos, audiciones, textos, hojas de cálculo) durante largos periodos con un reducido riesgo de extravío o destrucción es una de las utilidades más innovadoras, pues mientras los papeles en un despacho pueden arder, los archivos enviados por los estudiantes y colgados en la red es difícil que se desvanezcan en una plataforma perteneciente al poderoso *Google*. Sin descuidar otros riesgos y peligros previsibles derivados del poder de esta empresa y sus entrelazados tentáculos.
- La clasificación de correos en un sencillo, rápido y estructurado sistema de carpetas facilita disponer de una misma cuenta de correo para todos los estudiantes aunque estén matriculados en distintas asignaturas.
- La oportunidad de redireccionar todas nuestras cuentas de correo a ésta reducirá los tiempos perdidos en entradas y salidas de cada una de las que se posean.
- La posibilidad de búsqueda de cualquier texto que se encuentre en el contenido o título de un mensaje archivado evitará extraviar trabajos del alumnado porque siempre conoceremos algún dato que nos ayude a encontrarlos, como por ejemplo apellidos, nombre del archivo, número de práctica y grupo de la asignatura. Y permitirá además este sistema de búsqueda tan avanzado de *Google* revisar conversaciones anteriores mantenidas con estudiantes y ya olvidadas pero necesarias de recordar en ocasiones.
- Las conversaciones mantenidas por varias personas a la vez se archivan automáticamente unidas, por lo que una lluvia de mensajes se mantiene ordenada sin mojar otros papeles, e incluso se puede reenviar toda completa a algún otro miembro.
- Y por último la casi desaparición de mensajes *spam* reduce riesgos innecesarios para nuestro ordenador.



---

## **Foros**

Los foros se entienden como lugar de encuentro virtual entre iguales donde se genera una comunicación. En el mundo académico estas conversaciones favorecen la resolución de dudas que el propio alumnado se plantea. Pero al mismo tiempo requiere de la supervisión del mentor para revisar las contestaciones que se producen entre sí y mantener un orden en el mismo; lo cual llegaría a desbordar la capacidad docente si no se gestiona el inicio y fin del mismo adecuadamente.

Los foros como lugar de debate permiten que el profesor plantee un tema o un dilema o paradoja, de forma que los estudiantes puedan enfocarlo desde distintos puntos de vista o puedan tener opiniones diferentes. Los análisis de discurso en la red pueden ser de carácter cuantitativo o además cualitativo como recomiendan Gros y Silva (2006). En este caso, las aportaciones se evalúan y se pueden aplicar varios criterios: uso del lenguaje adecuado y riguroso, defensa argumentada de la postura elegida, actitud crítica respeto a las opiniones de los demás, imaginación, creatividad... Y en el nuevo espacio educativo europeo los foros ofrecen la oportunidad al profesor de que el aprendizaje se encuentre al servicio del estudiante:

El alumno está muy comprometido con sus propuestas, pero el profesor también está comprometido con su trabajo de seguimiento. Es un trabajo transparente: todos y cada uno de los alumnos/as pueden ver las intervenciones en sus carpetas personales y en los foros. El programa registra, además del comentario, la hora y el día que ha tenido lugar. Todos estamos en el mismo proceso de trabajo. El profesor tiene que perder “poder” y su legitimidad tendrá que ganarla mediante otras formas.... La autoridad vendrá por el carácter de servicio que adquiera su trabajo, por la capacidad de liderazgo en el grupo, por sus aportaciones originales en los foros, por el grado de acercamiento a la realidad de cada alumno, por las propuestas al trabajo individual...La comunicación adquiere el formato de red. El profesor tendrá que asumir que no tiene la exclusiva y, si quiere ser un nudo relevante, tendrá que conquistarlo, no desde la imposición institucional, sino desde su compromiso reflexivo. (Sáenz del Castillo, 2007, p. 280)

Esta herramienta también es útil, con anterioridad a las clases teóricas, para motivar al alumnado y dinamizarlo, por ejemplo a partir del visionado de un vídeo o de una noticia

de actualidad relacionada con la materia a impartir; a la vez que el director del foro podrá recoger opiniones del estado de la cuestión y tomar decisiones consensuadas con el resto de intervinientes. También puede permitir la evaluación docente, pero en este caso es importante que el foro sea anónimo para que los estudiantes puedan expresar con libertad su impresión de la marcha de la asignatura, ya que tienen cabida votaciones o encuestas en su interior. La ventaja sobre otros medios es que el foro siempre está abierto.

Entre la tecnología que hay disponible en la actualidad además de los entornos de las universidades se hallan *Moodle* y otros recursos abiertos como *Google groups* o *Forogratias*.

### **Web docente**

La *web* docente es la clásica *web* del profesor utilizada a modo de tablón de instrucciones y materiales para su alumnado. A través de este medio se facilitan guías, calendarios, noticias, enlaces, artículos, cuestionarios y sus soluciones, materiales y otros descargables; reduciendo considerablemente el número de preguntas frecuentes y comunes al aprendizaje.

Normalmente se encuentra dentro del *Campus Virtual* pero puede disponerse de otras *webs* alternativas para información más específica, con una información más sintética y con la posibilidad de que los estudiantes puedan escribir sus comentarios. No serían unos apuntes muy estructurados y extensos, pero podrían servir para presentar distintos temas.

Esta herramienta es sumamente útil para la transmisión de anuncios con breves plazos temporales, minimizando con estas publicaciones las molestias al estudiante. Las entradas podrían ser las noticias importantes para la asignatura: fechas, plazos de entrega de trabajos, formación y turnos de los grupos de prácticas, conferencias relevantes, noticias aparecidas en prensa, los materiales necesarios para el desarrollo de prácticas o los avisos sobre cambios en los horarios de tutorías presenciales.

### **Webs del alumnado**

Las *webs* del alumnado tienen un enfoque similar a la *web* docente. Si se trabaja en modo cooperativo en el aula, los distintos grupos disponen en *Google sites* de la posibilidad de generar sus *webs* abiertas o privadas del equipo, donde adjuntar sus propios documentos,

---

comunicar sus avances, progresos en las tareas, logros, reuniones y actas de las mismas, reparto de tareas, problemas encontrados, soluciones aportadas... De modo que todos son partícipes de su diseño y elaboración.

El profesor, por su parte, podrá calificar el producto: el *dossier* en el que se describe el proyecto pero también el proceso a través de la *web*, podrá evaluar la competencia de trabajo en equipo, la responsabilidad de sus miembros (acuden a las reuniones, presentan las tareas), la coordinación, la forma de tomar las decisiones...

La *web* de un estudiante o un grupo de ellos puede servir incluso para el apoyo *on-line* de futuros aprendizajes de otros, a modo de mentoría entre iguales entendida de forma dinámica o como recopilación de datos permanentes que sirven de ejemplo a seguir. El enfoque adecuado sería el que permitiese a los *peer-tutors* adoptar una rica mezcla de tutoría y comportamiento que animase a la construcción del conocimiento compartido y donde se pudiera ofrecer información adicional, clarificar las tareas de aprendizaje y favorecer la planificación de actividades de forma dinámica (De Smet, Van Leer y Valcke, 2008).

### **Blogs**

Un *blog*, o en español también una bitácora, es un sitio *web* periódicamente actualizado que recopila cronológicamente textos o artículos de uno o varios autores, apareciendo primero el más reciente; donde el autor conserva siempre la libertad de dejar publicado lo que crea pertinente.

Según el propósito para el que estén publicados los *weblogs* pueden adoptar diferentes terminologías como por ejemplo: *edublogs*, *warblogs*, *klogs*, *blongs*, *openblog*, *fotolog*, *vlogs* (*videoblogs*), *audioblogs*, *moblog* (desde los teléfonos móviles) etc.

El *blog* suele tener el carácter personal de su autor, que goza de libertad creativa tanto en la exposición de contenidos como en la estructuración del mismo. El profesor que quiera hacer un coherente uso del mismo debería respetar estas características que no dan cabida a imposiciones externas.

Podría resultar de gran utilidad al alumno como *e-portfolio*. Y podría ser de gran utilidad para los estudiantes noveles el acceso a ejercicios resueltos, prácticas o apuntes que el alumno de cursos superiores deseara compartir, si al acabar el curso se dejara disponible

a la comunidad al administrarlo de forma pública. Convirtiéndose el experto de esta manera en compañero-tutor, al colaborar con sus compañeros noveles sin requerirle más horas libres para ayudarles en su proceso formativo. Otra función del *blog* al administrarlo en forma privada sería el de diario profesional del estudiante en el que se va anotando dudas a resolver, tareas, fechas límite, reuniones...

Y podría resultar de gran utilidad al profesor como *bitácora*, en referencia a los antiguos cuadernos de bitácora de los barcos, si escribe como si fuese un diario, pero publicado en Internet (en línea); con la posibilidad de administrarlo en modo privado donde anotar la marcha de las asignaturas, impresiones, tareas pendientes, recordatorios, preguntas que han quedado sin respuesta...

Desde un *blog* se puede conectar a otros enlaces, lo cual permite generar transversalidad entre asignaturas o temas de una misma materia. Si el educando goza realmente del ambiente de libertad antes mencionado, esta característica le permitirá la inclusión de los mismos a lo largo de toda su carrera académica o profesional futura y no tendrá un carácter transitorio y caduco.

Son destacables algunas de sus ventajas, que expondremos, en consonancia con Tíscar (2006), cuando justifica el uso educativo de los *blogs*, las características propias de los weblogs hacen de esta herramienta un instrumento de gran valor para su uso educativo dentro de un modelo constructivista.

Los *blogs* sirven de apoyo al *e-learning*, establecen un canal de comunicación informal entre profesor y alumno, promueven la interacción social, dotan al alumno con un medio personal para la experimentación de su propio aprendizaje y, por último, son fáciles de asimilar basándose en algunos conocimientos previos sobre tecnología digital. (p. 86)

### **Wikis**

Un *wiki*, o una *wiki*, es un *sitio web* cuyas páginas pueden ser editadas por múltiples voluntarios a través del *navegador web*. Los usuarios pueden crear, modificar o borrar un mismo texto que comparten, generando textos o *páginas wiki* que tienen títulos únicos. Si se escribe el título de una *página-wiki* en algún lugar esta palabra se convierte en un enlace *web* o *link* a la página *web*.

La mayor parte de los *wikis* actuales conservan un historial de cambios que permite

---

recuperar fácilmente cualquier estado anterior y ver quién hizo cada cambio, lo cual facilita enormemente el mantenimiento conjunto y el control de usuarios destructivos.

Existen múltiples plataformas donde el alumnado puede crear sus *wikis* como por ejemplo *Wikispaces* o *Google Docs*. Los *wikis* resultan una solución, en el aprendizaje cooperativo en equipo, para los problemas de compatibilidad horaria en el encuentro entre sus miembros, puesto que los documentos se pueden elaborar a distancia entre todos ellos introduciendo modificaciones a lo redactado por sus compañeros o recuperando del historial cualquier fase previa. Sin embargo, en el aprendizaje basado en proyectos o en problemas sigue siendo indiscutiblemente importante la reunión intersujetos presencial, por lo que los *wikis* no deberán sustituir nunca un mínimo de momentos cara a cara entre los componentes de los grupos de trabajo.

Otra ventaja de esta herramienta es que el profesor, invitado a participar, puede incluso corregir los documentos o revisar desde qué cuentas de correo se ha intervenido en la tarea de su creación y participar con sus intervenciones. Pero sin olvidar, el profesor, que como invitado su lenguaje debe ser algo más que educado:

Implementando un modelo de cortesía en el sistema de tutoría el estudiante avanza afectivamente. Un tutor cortés desearía respetar las necesidades del estudiante, sugiriendo en vez de imponiendo acciones; reforzando las confianzas, enfatizando los comportamientos exitosos, o poniendo de relieve la asunción de que tanto el alumno como el tutor están solucionando los problemas juntos; lo cual haría sentirse al estudiante más confortable y motivado hacia la tarea del aprendizaje, tratando de construir una relación positiva hacia él (Lewis. y Rizzo, 2004, pp. 67-68)

### **Aportaciones de la tutoría telemática**

Las aportaciones de la e-tutoría al ámbito de la educación universitaria son diversas, y si al afirmarlo enumeramos su impacto en la *cobertura*, *flexibilidad* o *eficacia* de la enseñanza se hace necesario detallar los matices justificativos. Podemos hablar de una mejora en la *cobertura* del profesor en la medida en que permite eliminar o reducir barreras de acceso, diversificar y ampliar la oferta para un alumnado heterogéneo, simultanear la tutoría de los distintos cursos, y reducir las limitaciones del número de estudiantes que pueden ser atendidos aunque estén dispersos geográficamente.

La *flexibilidad* a la que hacemos referencia se encuentra en oposición a los rígidos requisitos propios de la tutoría presencial como podían ser la imposición de establecer un lugar y hora de citación, la obligación de una asistencia puntual, y la necesidad de ajustarse a un tiempo y ritmo determinados similar a las consultas médicas. Mientras que telemáticamente el profesor y el alumno pueden realizar actividades en casa o en el lugar de trabajo simultáneamente o con desfases temporales dependiendo de la herramienta empleada. Por otro lado varios profesores que comparten físicamente un despacho de trabajo pueden atender a su alumnado sin generar interferencias.

La *eficacia* es un parámetro de difícil medición, pero es indudable que algunos de los factores que la modifican cobran mayor protagonismo en el sistema virtual. Uno de estos factores podría ser que el alumno pasa a ser indiscutiblemente un elemento muy activo del proceso tutorial que actúa a su ritmo y expresa mejor su situación sin la presión del grupo. Entre las posibilidades que ofrece este tipo de tutoría destaca que: pueden intervenir diferentes profesores o especialistas al mismo tiempo; permite mantener una comunicación bidireccional frecuente cargada de dinamismo, motivación y contacto; permite presentar itinerarios formativos flexibles y eliminar redundancias; se produce un aprendizaje maduro, responsable y más significativo.

### **Inconvenientes de la tutoría telemática**

No dejan de subrayarse inconvenientes en la e-tutoría y voces en contra de su implantación, sobre todo cuando parece existir un riesgo inherente de suplantación de la tutoría presencial en vez de llegar a la combinación de ambos procesos a lo largo del tiempo.

La relación y contacto personal entre educandos y educador es uno de los aspectos en detrimento de la acción tutorial telemática, que ve mermados los canales de comunicación que refuerzan y consolidan el entendimiento mutuo como la gestualidad u otros modos de comunicación no verbal, produciéndose en ocasiones malentendidos especialmente cuando existe falta de experiencia y de hábito en estas lides. Y aunque existen estrategias para superar estas dificultades resulta difícil promover la participación en las mismas como parte de las exigencias para el alumnado, e igualmente complicado resulta motivar la acción tutorial presencial cuando existe una alternativa que se presupone

---

más cómoda.

Por otro lado, aun habiendo indicado anteriormente que los estudiantes actuales y los venideros tienen un gran dominio de los medios tecnológicos, no podemos olvidar, que en la formación continua a lo largo de la vida, personas de otras generaciones visitarán también la Universidad. El alumnado heterogéneo, con características personales, laborales, intereses y necesidades distintas se podrá encontrar con serias dificultades para adquirir habilidades técnicas necesarias en el manejo del ordenador; por lo que mientras esto suceda será imprescindible que exista una alternativa a lo virtual en forma presencial o física e incluso planes de formación o guías didácticas para su aprendizaje.

En el contexto de aprendizaje permanente, las TIC también desarrollan un papel muy importante para los profesores o moderadores de redes que podrán sufrir problemas similares a los estudiantes noveles:

La vasta relación de funciones y tareas que debe desarrollar el moderador de redes de creación y gestión de conocimiento, conlleva la adquisición y desarrollo de toda una serie de competencias y conocimientos, básicos y esenciales, de carácter administrativo y técnico, y otras más complejas relacionadas con aspectos pedagógicos y sociales. (Gairín, Rodríguez y Armengol, 2007, p. 63)

Pero si algo puede ser ampliamente criticado es la fiabilidad de la evaluación de aquellos trabajos que son remitidos por vía telemática por la posibilidad de falsear la autoría de los mismos. Frente a lo cual parece que una alternativa sea que el profesor revise parte de los mismos o su totalidad de forma presencial y recoja para su almacenamiento o evaluación final los archivos telemáticamente.

Otros rechazos justificados y más llamativos en los primeros cursos se deben a la sensación de aislamiento que suscita, a la falta de hábito o madurez de quien los emplea, y al esfuerzo que requiere adquirir conocimientos sobre el manejo de los medios necesarios.

Si reflexionamos sobre otras posibles causas de ineficacia en la e-tutoría deberemos revisar los problemas derivados de la improvisación, descoordinación, la ausencia o mala aplicación de los criterios de gestión tutorial, y por supuesto los fallos en la comunicación de naturaleza técnica o por falta de disponibilidad o de atención del profesorado.

## 2.1.9 Estrategias de diseño de los entornos colaborativos de aprendizaje desde la Cultura Visual

### Introducción

Inmersos ya en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), los profesores que nos dedicamos a la formación universitaria nos encontramos con una serie de retos metodológicos que afrontar con objeto de dar una respuesta eficiente a las nuevas necesidades estudiantiles. Entre las metas que nos planteamos, desde la Educación Artística, se encuentra la de hacer realidad la utopía del trabajo colaborativo, a la que ya se viene dando respuesta desde otras áreas de conocimiento con estructuras operantes diferentes a la que aquí se expone. “Si queremos que los profesores se impliquen en un nuevo modelo de producción colaborativa del conocimiento, se debe iniciar esta transformación *desde* los propios docentes” (Huerta, 2010a, p. 27). Ofrecemos un modo para que el profesorado cree actividades favorecedoras del trabajo colaborativo y la resolución de problemas, basándose en la Cultura Visual conformada a partir de las series infantiles televisivas. El interés reside en que “partir de situaciones problema, enfoques globalizadores y el trabajo por proyectos facilita, por naturaleza el desarrollo de las competencias” (Ambròs, 2009, p. 3). El guión sobre el que diseñar actividades formativas para escolares puede ser el de una serie infantil; analicemos su estructura; las dinámicas; los personajes, sus ropas, complementos, cualidades y actitudes; la actitud lúdica e interactiva; los decorados, escenarios y contextos...para trasladarlos a la docencia. No queremos estrategias para desmotivar a los escolares, deseamos aproximarnos a sus inquietudes.

Estrategias pro aburrimiento se especifican claramente en las metodologías de transmisión de contenidos: la lección magistral, a no ser que el profesor sea un orador excepcional, es probablemente una de las experiencias menos entretenidas que existen, porque, además, la pedagogía tóxica recomienda el uso de un tono monótono, la ausencia de imágenes, la toma de apuntes lo más parecido posible a lo que está contando el profesor. Nada de trabajo en grupo, nada de debate crítico. A atender y a callar. En este caso no porque yo lo valgo, sino porque yo lo digo. (Acaso, 2009, p. 47)

Los resultados de la siguiente disertación van dirigidos especialmente a los futuros



---

maestros de Educación Infantil y Primaria durante su formación inicial, para que al llegar a las escuelas puedan trasladar cuanto han experimentado sobre el trabajo colaborativo y sepan funcionar de este modo con su alumnado. Se trata de proponer a la siguiente generación de docentes “tareas que cobren sentido dentro y fuera del aula por su utilidad e interés” (Ambròs, 2009) dentro de un enfoque competencial. Compartimos con Gros y Silva (2005) la idea de que las tecnologías de la información y la comunicación deben afectar las modalidades, metodologías y recursos de la enseñanza, para que el profesor no sea únicamente transmisor de la información sino diseñador de entornos de aprendizaje. Nos interesa facilitarles una serie de herramientas didácticas atractivas para los adultos, útiles para los escolares y que se puedan emplear en el ejercicio profesional en las escuelas. Como describe Huerta (2010a) se articula un discurso más atento a las tecnologías y pendiente de los procesos de aprendizaje colaborativo, desde que el polo de atención se desplaza de la preparación y el dominio del profesorado hacia los intereses del alumnado.

El éxito del trabajo colaborativo depende en gran medida de los planteamientos del profesorado al diseñar actividades proclives al mismo, y al tutorizarlo, por ello nos parece importante formar a los estudiantes de Magisterio adecuadamente para ello. Pero sobre todo, el éxito del trabajo colaborativo, depende de quienes intervienen en el mismo, los estudiantes, alumnado con un papel activo. Puede fallar si el alumnado "confunde la repartición de tareas entre estudiantes con la colaboración y el proceso de construcción conjunta del conocimiento" (Gros y Silva, 2006, p. 2). Puede que la adquisición de competencias no sea la esperada si el intercambio entre estudiantes falla porque no se den "experiencias previas compartidas, estrategias para obtener información, maneras de argumentar las ideas y propuestas, formas de evaluar las aportaciones de los demás, repetir y formular lo que dicen otros" (Gros y Silva, 2006, p. 4). Puede que falle porque para el alumnado de infantil y primaria es complicado entender algunos conceptos relevantes como qué son los roles, qué es la interdependencia positiva, la exhibibilidad interpersonal, el compromiso... Debemos estar atentos a estos aspectos como docentes e intervenir en ellos, qué duda cabe.

Sin embargo existe además un factor influyente en el trabajo colaborativo que es determinante, la motivación del alumnado. Que si bien es importante en cualquier proceso educativo, en este caso si cabe, todavía más. La dedicación, entrega, y pasión que deposita

el alumnado al trabajar colaborativamente le produce un desgaste que se nutre de la motivación. La resolución de conflictos o tensiones únicamente viene compensada por la satisfacción de un proceso de aprendizaje motivante. Alentar e incentivar a los escolares pasa por acercarnos a sus intereses, las tecnologías, los videojuegos y la televisión son parte de sus inquietudes.

Proponemos una aproximación al currículo operacional, incorporado en las prácticas y pruebas de enseñanza reales; también denominado currículum pertinente, “concebido como el resultado de la aplicabilidad y utilidad del currículum, cuando se pasa de la teoría (como estudiantes universitarios) a la práctica (en el desenvolvimiento como profesionales)” (Arrieta y Meza, 2000, p. 1). Nuestra propuesta es abierta a la implicación del profesorado, pues como advierten Corral, García y Navarro (2006) “se corre el peligro de que, al final, sean los manuales teóricos, es decir, las editoriales, los verdaderos programadores de la educación” (p. 51). Sin embargo somos conscientes que la repercusión puede ser mayor y las mencionadas herramientas podrían ser empleadas, con adaptaciones, por otros profesores universitarios.

### **La incompreensión del trabajo colaborativo en el alumnado de Magisterio**

Mostramos nuestro acuerdo con Gros, Álvarez, García y Guerra (2006) en el desafío que supone para la educación superior actual formar a los individuos para desenvolverse en un contexto de colaboración e interacción social. Esperábamos que de forma inconsciente nuestro alumnado ya hubiese desarrollado habilidades propias del trabajo cooperativo en aquellas ocasiones en que hubiese trabajado grupalmente a lo largo de la educación formal. Esperábamos que se hubiera evidenciado que el valor de la cooperación no está en la yuxtaposición de saberes, sino como nos resumen Corral, García y Navarro (2006) reside en que el resultado de la suma de lo que cada cual puede aportar, la acumulación de observaciones, genera algo nuevo y más acabado, consecuencia del quehacer colectivo, y que además es una alternativa a la competición y al individualismo. De manera que al plantear nuestros ejercicios prácticos, los estudiantes estuvieran preparados para afrontarlos con éxito, aunque tuviésemos que introducirlos en el trabajo colaborativo a partir del cooperativo, proceso gradual del aprendizaje proveniente de una alta estructuración por el docente hasta derivar en la asunción de esta responsabilidad por el

---

estudiante. Sin embargo observamos: [1] que el trabajo grupal se desarrollaba habitualmente como suma de esfuerzos individuales, [2] que en general existía desconocimiento de los rasgos principales característicos y definitorios del trabajo colaborativo, [3] una acuciante dificultad para diferenciar el trabajo en equipo del trabajo colaborativo.

Se pueden aducir diversas causas, evitaremos profundizar en las de carácter legislativo y por supuesto omitiremos las que supongan culpabilizar a personas físicas. Expondremos las relacionadas con la cognición situada por considerarla el punto inicial de un posible cambio metodológico.

Una vez finalizada la educación infantil la distribución espacial de las aulas pasa generalmente de las mesas grupales a las mesas individuales aisladas o a lo sumo pareadas. Esta situación del estudiante, ha condicionado su aprendizaje y sobre todo las propuestas metodológicas del profesorado. Este aislamiento social de cada individuo respecto al conjunto de los compañeros ha terminado por no favorecer el desarrollo de la inteligencias interpersonal, ha afectado a la inteligencia intrapersonal y ha contribuido a la merma de las habilidades comunicativas, expositivas y relacionales, así como al juicio del gusto. El juicio del gusto, cuando se trata de enjuiciar a sujetos, a las personas, es según Román de la Calle (2005-2006) un proceso que se lleva a cabo en función del “conjunto de plurales relaciones –positivas o negativas, según los diversos efectos producidos- que dichas personas establecen y mantienen con los demás” (p. 268); por lo que no creemos que pueda desarrollarse si los individuos están privados de un aprendizaje relacional en el contexto de una cognición situada. Consecuentemente el estudiante que alcanza la universidad no está preparado para aprender relacionándose con otros y por ende tampoco para trabajar académicamente o profesionalmente en grupo con un alto rendimiento. Las modificaciones espaciales no son el único factor determinante en una educación más colaborativa, participativa y autónoma, pero pueden coadyuvar a desencadenar procesos de cambio sustanciales. Mover las mesas a pesar de que haga ruido, es una metáfora del dinamismo que esperamos pueda inundar las aulas.

En un entorno de formación donde se otorga un protagonismo indiscutible al contexto espacio-temporal y de interacción social, es necesario valorar detenidamente las

posibilidades y medios materiales de que disponemos, la organización de los espacios, las características de los participantes, y sobre todo aquellos acontecimientos que conviene iniciar o provocar. (Agra, 2007, p. 206)

Detectada la problemática de la incompreensión e inexperiencia en este campo (por lo tanto parte del currículum nulo de los universitarios) apoyamos, como objetivo explícito al que dedicarle parte de nuestro tiempo, la formación en trabajo colaborativo en maestros para que la incorporen en las escuelas.

### **Diversión e interacción, un modelo educativo a importar de la televisión**

La pedagogía crítica artística (Esaño y Villalba, 2009) nos ha ayudado a permanecer alerta frente a la Cultura Visual y a desarrollar estrategias de defensa, combate y desestructuración de los discursos más impositivos y arbitrarios de la cultura y la sociedad, con espíritu vigilante, pero también nos ha invitado a construir. A partir de la revisión de la literatura nos planteamos realizar propuestas que aprovechen, desde la lectura crítica, los aspectos positivos de las series televisivas infantiles. “Que los medios de comunicación, en particular la televisión, como dice Homer Simpson, son los educadores privilegiados del público” (Hernández, 2010, p. 24). La Educación Artística puede ver los productos de consumo como oportunidades pedagógicas (Duncum, 2007).

Compartimos con Ambròs (2008) la idea de que “con la aparición de los medios de comunicación, nace una preocupación por los efectos provocados por los medios” (p. 183) y que la transmisión cultural de roles, modelos, conductas e ideas se produce independientemente de que el soporte empleado sea un medio literario o mediático. Por ese mismo motivo debemos emplear el poder de los medios audiovisuales en el acto comunicativo con finalidades educativas.

En la Educación Artística hablamos de cultura visual, de la era visual, pero no olvidemos otras referencias apuntadas por Gros (2006): la era de la electrónica, la era de las comunicaciones y la era de la virtualidad, que suponen un cambio en el juego hacia juguetes electrónicos, en red y en el mundo digital. Durante los últimos 5 años la televisión, como la calificaba Gros en 2006, empieza a dejar de ser “altamente contemplativa y solitaria” (p. 2), se ha visto influenciada por el énfasis que los videojuegos ponían en la acción y la interactividad. Si observamos la entrada de la serie *Dora la*

---

*Exploradora* (Coproducción Canadá-USA & Nickelodeon Studios, 2000), ésta imita el tránsito por los niveles de un videojuego, nos incita a que adoptemos a partir de ese momento una nueva actitud como espectadores partícipes, usuarios activos. Para Acaso (1996) la interactividad del ordenador requiere que el niño tome decisiones sobre el material en el que está trabajando, realice una acción, y acceda a la información haciendo un esfuerzo intelectual. Es tiempo de que la educación adopte estas tendencias como lo ha hecho la televisión, las formas de interacción y acción propias de la Cultura Visual.

Cuando un profesor crea una situación de participación en clase se crea un nivel de interactividad entre él y sus alumnos y si además de exponer el tema oralmente completa su intervención con diapositivas o vídeo e incluso poniendo música, podemos decir que estamos asistiendo a una actividad educativa multimedia. (Acaso, 1997, p. 50)

En la misma línea que la oferta es cada vez más interactiva y participativa, la enseñanza también puede serlo aprendiendo de los estímulos que se emplean en la Cultura visual. “Si los contenidos educativos no son interesantes, y los externos si lo son, los contextos educativos incentivan el consumo... por omisión”. (Acaso, 2009, p. 40)

Si nos fijamos en la serie *Little Einsteins* (Curious Pictures, Disney Channel & The Baby Einstein Company, 2005) o en *Dora la exploradora* (Coproducción Canadá-USA & Nickelodeon Studios, 2000), durante la misión, los personajes, frecuentemente, piden ayuda al público, y lo hacen a través de preguntas para animar a los niños de casa a participar en la resolución de un problema. La serie animada pionera en la introducción de la interactividad verbal con la audiencia, estimulando la capacidad de descubrir y de relacionar, haciéndose cargo del manejo de emociones y frustraciones en el niño, fue según Fuenzalida (2008) *Las pistas de Blue* (Blue's Clues, USA, 1996). ¿Piden ayuda los maestros y los profesores a sus estudiantes para resolver los problemas? O por el contrario ¿se sienten los niños en condición de inferioridad? Hoy en día todavía hay, como asevera Huerta (2010b), “bastantes profesores que insisten en transmitir una información estricta, algo que no puede llenar las exigencias de un alumnado mucho más propenso al conocimiento compartido y al goce de la recreación interactiva” (p. 48). Ante esta posición en la que queda el estudiante, es normal que no se apasione, sus referentes visuales le dicen que como niño tiene derecho a actuar; “también en programas no-ficcionales o de realidad

factual aparecen niños conduciendo y protagonizando el programa” (Fuenzalida, 2008, p. 51). En los videojuegos como subraya Gros (2006) el jugador en constante actividad es el protagonista de la historia.

La televisión hasta ahora únicamente ha podido importar de los videojuegos un modo de interacción basado en respuestas rápidas, por ejemplo cuando desde el televisor nos lanzan una pregunta, nos hacen creer que por el hecho de escoger una opción mentalmente se está desplazando la punta de flecha de un ratón por la pantalla para apuntar la opción correcta. A este procedimiento ya ha sucumbido por ejemplo el tradicional *Barrio Sésamo*. Pero la televisión no permite que el receptor cambie fondos, personajes, tome decisiones sobre el transcurso del programa o haga nuevas propuestas.

Creemos en los maestros, confiamos en que la escuela sí puede permitir todo tipo de participación. Lo que Moreno denominó en 2003 una participación selectiva, transformativa y constructiva, según la interpretación de Gros (2006) al referirse al grado de participación del usuario de videojuegos; nos ayuda a considerar que la escuela puede importar todos los niveles de interacción. El profesor, en determinadas actividades, especialmente en Educación Artística pero también en otras disciplinas, puede perfectamente estar abierto a que el alumnado seleccione entre las opciones que oferta el programa educativo (participación selectiva), transforme los contenidos propuestos por el profesor (participación transformativa), construya alternativas imprevistas (participación constructiva).

Sin embargo, en el aula prevalece el modelo televisor (de primera generación). Los alumnos no pueden elegir el canal sino que deben atender a una misma información para todos. Los profesores tradicionalmente han construido una ruta por la que todos deben pasar. El reto actual de la educación es construir redes, saber diseñar territorios a explorar y el aprendizaje se da precisamente en la exploración realizada por los alumnos, al igual que los jugadores aprenden cuando son capaces de avanzar por las distintas pantallas y lograr alcanzar los retos constantes que el juego les propone. (Gros, 2006, p. 4)

Nuestro planteamiento trata de ofrecer un acercamiento a la puesta en práctica del trabajo colaborativo de manera divertida, lúdica y de fácil comprensión, en el colegio y en las Facultades de Educación. Proponemos la selección de determinadas series infantiles

---

televisivas, representativas del trabajo colaborativo, con fines didácticos. En este sentido Ambròs y Prats (2008) destacan como uno de los puntos clave del éxito de *Las Tres Mellizas* las aportaciones tanto individuales como colectivas de sus tres protagonistas. Si en *Little Einsteins* (Curious Pictures, Disney Channel & The Baby Einstein Company, 2005) se introduce una aproximación a músicos, artistas, piezas musicales y obras de arte sin resultar aburrido; o en *Manny Manitas* (Disney Channel, Nelvana & Walt Disney Television, 2006) los mensajes sobre valores van acompañados de música y además introducen una lengua extranjera como ocurre en *Dora la Exploradora* (Coproducción Canadá-USA & Nickelodeon Studios, 2000) sin generar rechazo a la misma. ¿Por qué nos empeñamos en creer que el Arte u otros idiomas no atraerán a los más pequeños?

Podemos por lo tanto decir que, para los estudiantes en general, la televisión es el principal agente educativo de nuestros días. Podemos decir que la situación en la que se encuentran los estudiantes de cualquier contexto educativo es que acaban siendo educados por los medios, porque el hecho de que se aburran en los contextos educativos y que disfruten en los lugares de ocio les sumerge en un mundo paranoico. De esta manera la brillantez del mundo hipervisual ensombrece aun más el mundo del aula, lo que favorece el fracaso en todas las etapas y contextos educativos. (Acaso, 2009, p. 39)

Según Ambròs y Prats (2008) *Las Tres Mellizas* originariamente no introducían vocabulario específico o fragmentos del cuento en lengua extranjera, ni en su formato en papel con las diferentes ediciones de 1983, 1985 o 1990, ni en su formato en pantalla con las series televisivas de 1994 hasta 2004; es a partir de las reediciones de 2006 cuando se introduce dicha novedad. Tampoco se nos escapa que, introducir otras lenguas, arte, música... sea un recurso de las compañías para convencer a los padres de que sus hijos estén delante del televisor porque supuestamente “están aprendiendo”. Qué duda cabe sobre que los espectadores están aprendiendo, sobre todo de los anuncios publicitarios que se emiten una vez que ya están enganchados delante de la pantalla y sobre todo de los mensajes culturales implícitos. Qué duda cabe que cuanto más analfabeto visual se es, más se aprende de lo que “otros” quieren que aprendamos.

Para que el nuevo-consumidor se trague las mentiras del lenguaje visual, los desarrollos del

terrorismo visual y lo compre sin medida, es absolutamente necesario que esté *desinformado* en el terreno que nos ocupa, *deseducado* en cuanto a la lectura de imágenes, que sea un *analfabeto visual*: al desconocer la potencia del lenguaje visual, consumirá sin tregua. (Acaso, 2009, p. 36)

### **Una meta común, lo que nos gusta de las series infantiles**

¿Qué nos hace implicarnos en la mayoría de los capítulos de dibujos animados? Recuerdo cómo me gustaba que el miedoso Scooby Doo (Hanna-Barbera Productions, 1969) se enfrentara a mis temores infantiles de fantasmas y monstruos acompañado de su grupo de amigos. Sin embargo reconozco que me cuesta aproximarme a *Las chicas súper-poderosas* (Cartoon Network, CCTV, Hanna-Barbera Productions, Media Asia Films Ltd. & Rough Draft Studios, 1998) aunque también se enfrenten a villanos.

Especialmente me gustaba el cuento de *Los tres cerditos*; no sólo porque los protagonistas fueran cerdos, sino porque es una historia de superación personal en la que, ante determinados hechos, se organizan estrategias de trabajo que dan solución a los problemas que la modificación de la cotidianeidad provoca. (Acaso, 2009, p. 23)

¿Se trata únicamente de pasarlo bien? O además ¿Deseamos llegar hasta el final para conocer el desenlace? ¿Queremos resolver el problema, el conflicto, la aventura, el misterio, la misión? Lo que un proyecto encierra es poderosamente atractivo al descubrimiento.

Según la interpretación de las aportaciones de Kumar, realizadas por Gros et. al (2006), los siete elementos que deberían tenerse en cuenta en el diseño, desarrollo e implementación de los sistemas de aprendizaje colaborativo son: el control de las interacciones colaborativas, dominios de aprendizaje colaborativo, tareas en el aprendizaje colaborativo, diseño de entornos colaborativos de aprendizaje, papeles en el entorno colaborativo, tutorización, colaboración mediante apoyo tecnológico. En este sentido, resolver proyectos similares a los que se encuentran los personajes de las series infantiles, puede ayudar al maestro a implementar los sistemas de aprendizaje colaborativo considerando sus principales elementos. Un proyecto exige al individuo un conocimiento completo de la tarea a desarrollar, en ese sentido es un dominio perfecto para el aprendizaje



---

colaborativo. Un proyecto puede suponer la resolución procedimental de ciertos aspectos pero también implica diversas acciones diferentes y la toma de decisiones. Un proyecto, en el ámbito educativo, además cuenta con el control presencial del profesor de las interacciones que se producen entre los estudiantes, pero también posibilita la tutorización entre pares. Un proyecto, en el ámbito educativo, puede ser resuelto además con apoyo tecnológico sincrónico y asincrónico. Consideramos por tanto la resolución de proyectos un modo atractivo y propicio para el aprendizaje de escolares.

El Aprendizaje Basado en Problemas y el Aprendizaje Basado en Proyectos están alcanzando una gran aceptación en el ámbito universitario. En los estudios de asignaturas de Educación Artística en Magisterio se cuenta con buenos ejemplos como el expuesto por Palacios (1999). ¿Desde la Educación Artística podemos ofrecerles a los maestros un modo de trasladarlo a los colegios? ¿Podemos ofrecer a los maestros estrategias de diseño de los entornos colaborativos de aprendizaje?

Se constata un agotamiento de aquel esquema estructural en donde un adulto conducía – presente en pantalla o con voz en “off”- el programa televisivo infantil. Este modelo fue tomado de la escuela: el profesor adulto que enseña al niño, quien debe aprender pasivamente de la sabiduría del adulto. En los programas televisivos realizados con este esquema escolar, el conductor-adulto era representado como “el profesor” (El profesor Rossa) o el “tío/tía” (El tío Memo, La tía Patricia, etc.). Los programas que más disfrutaban actualmente los niños y los adolescentes son aquéllos en que ese esquema ha sido superado. Los nuevos programas representan simbólicamente a niños en un rol activo y protagónico, emprendiendo actividades y tareas en donde se exhiben como capaces de iniciativa creativa y de resolución inteligente de problemas; las series animadas “Bob el constructor” (Bob the Builder, UK, 1999) y “Dora la exploradora” (Dora the Explorer, USA, 2000) son emblemáticas de estos cambios. (Fuenzalida, 2008, p. 50)

### **Ilustrar los rasgos principales del trabajo colaborativo desde la CV infantil**

Ilustraremos los rasgos principales del trabajo colaborativo con imágenes procedentes de la Cultura Visual televisiva infantil. En ella abundan una cantidad ingente de equipos de personajes encargados de resolver problemas de forma creativa a partir de la participación de todos sus miembros. Aunque por supuesto todas las emisiones no resultan

igual de proclives al aprovechamiento didáctico en la escuela con el fin que planteamos, en general, los ingredientes propios del trabajo cooperativo expuestos por Johnson y Johnson (1975) pueden entrecruzarse, leerse, en muchas series infantiles: la interdependencia positiva, la exhibibilidad individual, la interacción cara a cara, las habilidades interpersonales y de trabajo en grupo, y la reflexión sobre el trabajo realizado. También encontramos referencias simbólicas en la Cultura Visual infantil a aspectos presentes en el trabajo colaborativo como el compromiso, las tensiones o la asunción de roles. Ejemplificaremos todo ello a continuación para una mejor comprensión de lo expuesto.

Por ejemplo la **interdependencia positiva** se puede observar cuando todos los miembros del grupo de *Little Einsteins* (Curious Pictures, Disney Channel & The Baby Einstein Company, 2005) son necesarios para que la tarea pueda realizarse con éxito, uno tras otro ponen al servicio del grupo sus habilidades: Leo dirige, June baila, Quincy toca instrumentos y Annie canta. Que los miembros tengan asignados roles garantiza que cada uno es necesario para completar el trabajo, y uno sólo no podría abordarlo individualmente.

Cuando en *Manny Manitas* (Disney Channel et. al, 2006) cada uno de los miembros del grupo: metro, llave inglesa, alicates, sierra, destornillador de estrella y plano, junto con el protagonista, trabajan para arreglar algo (problema), la **exhibibilidad individual** se observa con claridad. Cada herramienta no se centra exclusivamente en realizar su parte, no se desentiende del trabajo que realizan los demás, advierte de riesgos a los compañeros o debate el mejor criterio. Trabajan unidos, como deja entrever la canción que les anima: Cuando algo hay que arreglar, gira y vuelve a apretar. *Now we work together*; nos gusta trabajar. Corta y mide, golpe va, dobla ahí, vale ya. Cada cual su especialidad, que trabajando *all together*, lo vamos a arreglar.

Encontrar tiempo para la **interacción cara a cara** no es únicamente un problema de compatibilidad de horarios que obligue al alumnado a trabajar deprisa, es un problema de actitud; de deseo por compartir el trabajo junto con otros. De nuevo recurriremos al ejemplo de *Manny Manitas* (Disney Channel et. al, 2006) donde trabajan todos y rápido, como dice otra de sus melodías: Todos dentro, vamos allá. Vamos dentro, *come on! Let's go!* Todos dentro. ¡Tan lento no! ¡Corred! A trabajar. *Go quickly go!*

Las **habilidades interpersonales y de trabajo en grupo** están claramente ejemplificadas en *Dora la Exploradora* (Coproducción Canadá-USA & Nickelodeon

---

Studios, 2000) donde parece haber un contrato subyacente entre los personajes que facilita que compradores (espectadores) y empresa (personajes) sepan a qué atenerse en cada momento. La estructura cíclica y reiterativa en cada serie ayuda a aclarar al niño cómo actuar. Si no sabemos dónde ir sabemos que hay que llamar al *Mapa*, si necesitamos algún utensilio o herramienta nos ayudará *Mochila*, si *Dora* y *Botas* necesitan actuar debemos imitar sus gestos o palabras para lograrlo entre todos.

Finalmente, respecto a la **reflexión sobre el trabajo realizado**, tan necesaria para poner en común incidencias críticas que convenga mejorar en un futuro, y para realzar las vivencias más positivas no podemos perder de vista el final de los capítulos. El desenlace de *La casa de Mickey Mouse* (Walt Disney Television Animation, 2006) o de *Dora la Exploradora* (Coproducción Canadá-USA & Nickelodeon Studios, 2000) invita a celebrar los logros bailando, cantando, e incluso mencionando los aspectos que más les han gustado a espectadores y protagonistas de la serie.

Además se revelan en los capítulos ejemplos de **tensiones** entre los miembros que es necesario solucionar, discrepancia de criterios que hay que consensuar... algo inevitable al cooperar y que debe normalizarse entre el alumnado para evitar dramatismos y sufrimientos. Que nadie se sorprenda, delegar, prescindir, renunciar, pueden ser tareas duras y estresantes que induzcan a conflicto.

También se observa comúnmente a las series donde hay agrupaciones el **compromiso** existente entre los participantes, los personajes parece que están porque quieren estar, nadie les obliga, es decisión de ellos mismos permanecer juntos. Evidentemente los guionistas tienen mucho que ver en la entrada y salida de protagonistas. Lo ideal sería que nuestros estudiantes sintiesen ese deseo por comprometerse movidos por la amistad con los compañeros y por vocación hacia sus estudios; pero esa no es siempre la realidad. Al menos insistamos en que tomen conciencia del enriquecimiento de la experiencia para que les compense en el esfuerzo relacional. “En un nuevo enfoque de la Educación Artística creativa, por tanto, será primordial una atención especial a la diversificación y enriquecimiento de la experiencia tanto personal como colectiva de los alumnos” (Aguirre, 2005, p. 201).

Los miembros del equipo, en el trabajo colaborativo, recurren a menudo a adoptar determinadas actitudes al desempeñar el reparto de tareas. De esta manera aunque se

asignen labores concretas a cada componente, cada uno de ellos estará además alerta de los aspectos que dependen del rol que asume y se respetará con mayor facilidad la responsabilidad de cada miembro. Es lo que se conoce como **papeles en el entorno colaborativo o roles**. Los roles que asumimos de manera natural e inconsciente no parecen suponernos un esfuerzo adicional aunque requieran de sacrificios, sin embargo los roles que aprendemos son como un disfraz que nos viste y que queremos quitarnos de encima si no nos hace sentir cómodos.

Enseñar permitiendo que cada alumno asuma un rol posibilita que frente a una única materia no todos aprendan de la misma forma, sino desde la perspectiva que han asumido. Mediante un uso didáctico de los roles, no se ignoran las diferencias individuales, o las distintas habilidades, se valoran y se refuerzan; lo cual intuimos que repercute en la autoestima del estudiante favorablemente. Aprendemos viendo el rol que desempeña un compañero de equipo porque podemos admirar sus aciertos, para reproducirlos cuando asumamos su papel, e imaginar cómo mejorar sus fallos, para tratar de hacerlo mejor. El aprendizaje horizontal es fructífero, la tutorización entre iguales también, que duda cabe, pero el profesor puede hacer sus aportaciones. ¿Por qué descuidar en la escuela la formación en áreas afectivas y actitudinales mientras éstas se fortalecen en la televisión?

El concepto de potencial formativo en TV se ha ido disociando de los contenidos cognitivos y de las formas de la educación formal escolar –y por tanto de la representación televisiva del “profesor”-, y está asumiendo más bien el desarrollo –a través de la identificación con los personajes protagonistas infantiles televisivos- de aspectos sociales y afectivos, como la autoestima y la autoconfianza en sus propias capacidades internas para enfrentar los desafíos del crecimiento y la superación de adversidades. Las nuevas producciones exhiben representaciones simbólicas más horizontales: son los niños quienes aparecen exhibiendo sus propios intereses, y protagonizando sus actividades para lograr sus deseos y metas (conjuntos musicales, etc.). (Fuenzalida, 2008, p. 53)

Facilitar el aprendizaje de roles nuevos implica ser conocedor de las actitudes que lo caracterizan y esto sí parece resultar difícil para un adulto más todavía para el infante. Por ello recurriremos a estereotipos televisivos, cercanos a la vida cotidiana del alumno, que fomenten la identificación. El estereotipo es útil a la hora de aproximarse a una realidad

compleja, sobre todo facilita su aprehensión por parte de los niños (Lameiro, 2008, p. 2). De manera que no le diremos al alumno que sea por ejemplo el líder, o sí, pero lo ejemplificaremos pidiéndole que sea T. J. Dettweiler de *La banda del patio* (Walt Disney Television Animation, 1997) -evitando ser tan arrogante como el líder de los de 12 años, el Rey Bob-. Y si el estudiante ha visionado la serie un par de veces sabrá que siendo ese personaje tendrá astucia, confianza en sí mismo y capacidad de conducir al grupo aunque se metan en problemas. Los niños y niñas parece que reconocen atributos en los personajes de series televisivas correctamente como demuestra la literatura revisada (Ambròs, 2008). El escolar que ha visionado repetitivamente una determinada serie, reconoce con facilidad la forma de hablar, de moverse y de actuar de sus protagonistas, y puede reproducirlos como en un juego de rol; si no sabe, qué suerte para el profesor poder ayudarle a identificar y reproducir o desechar esos patrones lúdicamente.

Existen múltiples y variados roles identificables en las series infantiles, que puedan resultar de utilidad en la escuela. Hemos realizado la siguiente selección:

- En *La banda del patio* (Walt Disney Television Animation, 1997) identificamos como: líder a T. J. Dettweiler y/o Rey Bob (Robert), secretaria-informática a Gretchen, animadoras a la Chica al revés y la Columpiadora, saboteadores a Randall J. Weims y Las Ashleys, artista a Mikey, luchadora a Spinelli, deportista a Vince e Inseguro a Gus.
- En *Manny Manitas* (Disney Channel et. al, 2006) asociamos como: líder a Manny García; ayudantes las herramientas Dusty (divertida y consejera), Philip (ambicioso), Turner (gruñón sabelotodo), Pat (patoso), Rusty (miedosa), Squeeze (curiosa e impaciente), Stretch (perfeccionista y matemático); orgulloso a Sr. Lopart; intendente a Kelly.
- En *Dora la exploradora* (Coproducción Canadá-USA & Nickelodeon Studios, 2000) reconocemos como: líder a Dora; compañero fiel a Botas; guía orientador a Mapa; intendente a Mochila; saboteador a Swiper; dinamizador a Diego; animadores a Trío Fiesta; amigos a Benny el Toro, Isa la Iguana, Tico la ardilla; cascarrabias al Viejo Troll; ayudantes a las estrellas Glowly (orientadora), Noisy (ahuyenta-peligros), Switchy (versátil), Tool (multiherramientas).

Si decidimos trabajar con los estudiantes haciéndoles adoptar un determinado rol relacionado con el personaje televisivo, deberemos escoger las series conscientes de qué actitudes vamos a poner en relieve según las necesidades concretas del alumnado. Ser

Wilma de *Los Picapietra* (Hanna-Barbera Productions, 1960) implica adoptar un papel de “Maruja” sumisa al servicio del hombre que llega a casa gritando, de ama de casa y de núcleo familiar; que puede ser muy revisable en nuestra sociedad actual.

### **Una propuesta a los futuros maestros**

Probablemente uno de los problemas más importantes de la educación y la formación en la actualidad es que la mayoría de los enfoques educativos utilizados no están en consonancia con las necesidades de los niños y jóvenes actuales ni con el tipo de sociedad en que estamos viviendo. (Gros, 2004, p. 3)

Invitamos a los estudiantes de Magisterio a reproducir en sus clases, en determinadas actividades que diseñen específicamente, el ambiente de las series de televisión infantil. Proponemos que escojan una serie que sirva como referente al trabajo colaborativo, que analicen sus personajes principales y secundarios, los roles que adoptan, los estereotipos que representan, que recuerden los fondos y escenarios donde se desarrolla la acción, que tomen nota de las melodías y letras que suenan habitualmente, que estudien la estructura narrativa predominante en todos los capítulos, y que extraigan las características diferenciadoras o puntos fuertes respecto a otras series como puede ser la introducción de una lengua extranjera, el acercamiento al arte...

La estrategia pasa por poder poner en común todo esto con otros compañeros, porque este conocimiento es más enriquecedor cuando se comparte y debate con la actitud crítica de otros colaboradores. A partir de este riguroso análisis se estará preparado para establecer, en paralelo, la creación de una actividad educativa o la resolución de un proyecto que tome de la serie escogida: la ambientación (tipo de iluminación, rótulos, tipografías, escenografías...), la estructura narrativa, la temporización de cada parte de la actividad, el tipo de problemas a resolver, el protagonismo y autonomía de los niños, la forma de agrupar al alumnado, la distribución espacial, el rol que adoptarán estudiantes y profesorado, la actitud de trabajo... No se trata de integrar la tecnología para seguir haciendo lo mismo que se hacía sin ella: buscar información o realizar ejercicios repetitivos (Gros, 2004) se trata de dar un giro para educar en el sistema o la red visual de la que formamos parte. Se trata de que nuestros niños adquieran las habilidades de las que hacen

---

alarde los protagonistas de las series infantiles que ellos mismos admiran.

Los proyectos que se resuelvan de este modo podrán abarcar cualquier disciplina, no solamente por no ser limitante sino por resultar integradora de distintos tipos de conocimiento. Lo ejemplificaremos con el capítulo “La gran piñata” de *Dora la Exploradora* (Coproducción Canadá-USA & Nickelodeon Studios, 2000). A lo largo de un solo capítulo pueden ser necesarias las matemáticas, las artes, el dominio de varios idiomas, la expresión corporal, la toma de decisiones, destrezas oculomanuales y viso motrices, la capacidad retentiva y memorística, la empatía y otros valores, la predisposición al trabajo colaborativo con actitud alegre, la capacidad de escucha y de participación... Todas estas habilidades interrelacionadas y desarrolladas por los personajes de la serie, sólo en parte son puestas en práctica por los espectadores que la visualizan. Al reproducir y adaptar capítulos en la escuela, los escolares podrían adquirir todas las competencias que reconocen en sus series preferidas. Sigamos un resumen de este capítulo escogido al azar y juzgue el lector la certeza de lo expuesto:

Dora, una niña de 7 años, y su amigo Botas, un mono más joven, para ir a la feria a jugar y ganar el gran premio, la piñata, tienen que desarrollar colaborativamente múltiples competencias. En una primera fase de preparación visualizarán como será ese posible premio, habrán de reunir ganas para intentar conseguirlo, deberán orientarse con la ayuda de los espectadores para interpretar un mapa, necesitarán recordar el recorrido y planificar qué encontrar en cada momento para orientarse (una noria, un ti vivo y finalmente la piñata), agudizarán su capacidad visual para hallar los puntos clave. Después cantarán para no decaer en su esfuerzo y auto convencerse de lo que van hacer, escucharán y se dejarán animar por los personajes que les asesoren por el camino. Averiguarán que necesitan hasta diez boletos amarillos para ganar la piñata, un problema a resolver.

Lograrán los dos primeros boletos dando de beber a delfines, lo cual les permitirá mejorar su puntería de disparo. Al llegar a la noria rota ayudarán al tucán a arreglarla junto con los espectadores, indicándole en inglés qué herramientas son las más apropiadas por su tamaño “long” o “short”, decidirán la pieza más adecuada en cada momento. Se divertirán dando vueltas en la noria y eso será motivo para obtener otros dos boletos, que sumarán a los anteriores. Recordando el mapa decidirán dirigirse al ti vivo mientras cantan por

supuesto entre inglés y español. Buscarán en su mochila con la interacción de los espectadores algo para alimentarse por asociación de formas geométricas iguales. Identificarán el papel de saboteador del zorro Swiper y se anticiparán al riesgo de que les robe la comida. Interactuarán con una amiga iguana en el tiovivo, que les explicará cómo ganar más boletos haciendo ejercicio con los brazos para coger una anilla. Sumarán cuatro boletos a los cuatro anteriormente obtenidos. Recordarán su recorrido para dirigirse finalmente a la gran piñata tras localizarla detrás de unos globos. Interactuará con su amiga la vaca para ganar boletos escuchando sonidos e identificándolos con los de determinados animales. Sumarán dos boletos más logrando los diez necesarios para ganar la gran piñata. Finalmente merecerán como premio el contenido de la piñata, eso sí, abriéndola con ayuda de todos los amigos que han encontrado por el camino y con los niños que tras la pantalla de televisión estiran sus brazos.

Finalmente reconocerá el buen trabajo, dará las gracias. Cantará con todos rememorando las fases desarrolladas, reflexionando sobre los logros y regocijándose con un baile. Preguntará por último a los demás qué parte les ha gustado más, escuchará y luego responderá ella misma sobre sus preferencias.

Si el paciente lector ha seguido este resumen trate por favor de responder a esta pregunta ¿Tiene un ejercicio en la escuela, de veinte minutos de duración, capacidad de ejemplificar y/o experimentar esta diversidad de competencias que ilustra la serie escogida?

### **Importar la estructuración narrativa de las series infantiles para el diseño de actividades**

Si analizamos varios capítulos de una misma serie observaremos que la estructura es repetitiva (Lameiro, 2008; Ambròs, 2008; Ambròs y Prats, 2008). Generalmente las series infantiles se basan en la regla de las tres unidades, según Lameiro (2008): unidad de tiempo, acción desarrollada en escenario único y un único hilo argumental. Veamos un ejemplo de análisis de la estructura narrativa de Las superenas llevado a cabo por esta autora: “amanece en Townsville, una ciudad tranquila y feliz, algo interrumpe el transcurrir normal de la vida en la apacible metrópolis, las superenas entran en acción derrotando a la potencia perturbadora y reestablecen el orden” (2008, p. 3). U otro ejemplo analizado por Ambròs y Prats (2008) con referencia a la serie “Las Tres Mellizas”:



---

Las niñas aparecen en un escenario familiar, una travesura provocará que la Bruja Aburrida las traslade a un cuento, allí intervienen en la trama y la modifican, se burlan de las estratagemas de la Bruja para entorpecer sus cambios y vuelven al escenario del principio. (p. 12)

Además encontramos que las series infantiles responden al esquema de: introducción, nudo y desenlace, con mayor o menor duración de cada uno de estos apartados. En ocasiones introducción y desenlace son bastante predecibles y es el nudo de la historia el que resulta más atractivo, como ocurre según Ambròs y Prats (2008) en *Las Tres Mellizas*. Sin embargo todas las partes son necesarias para el desarrollo de los episodios. La manera en que se desarrolla este proceso puede ser utilizado igualmente para trabajar con los estudiantes y diseñar actividades que beban de las fuentes de la Cultura Visual en su orden y programación.

La **introducción** a la actividad consistirá en algún tipo de ambientación que consiga captar la atención de los estudiantes e introducirles en el ambiente de trabajo con una predisposición adecuada. En algunos casos dicha predisposición deberá ser lúdica, en otros casos de concentración extrema, en otros de relajación... en función del desarrollo de la actividad diseñada o del problema o proyecto a resolver. Es un paso previo de menor duración que la actividad generalmente (aunque requiere a veces de mucha preparación previa por parte del profesorado) que a veces dura unos minutos pero en ocasiones tiene un gran protagonismo. Eso sí, siempre en interrelación con la actividad y acorde con sus objetivos.

Para ello se podrá optar por distintos recursos que modifiquen el contexto y nos introduzcan en un mundo mágico, alegre, profundo o como deseemos, según la serie en la que nos inspiremos ¿Cómo lo podemos conseguir?

- Se podrá acondicionar la zona de trabajo, aula, patio, pinada... en concordancia con las sensaciones que queremos transmitir al alumno previo a su tarea. Juguemos modificando la iluminación, la decoración, la disposición de las mesas, los olores, el recorrido de entrada.

- Se podrá cambiar la forma de ir vestidos para parecerse a los personajes de la televisión. Puede ser útil un delantal, un babi, un disfraz, una gorra, o simplemente cambiar los colores con los que van vestidos los educadores, con la intención de no mancharnos, o de distinguir equipos, o de generar sensaciones.
- Se podrá enriquecer con el trabajo de otros autores que inspiren al alumnado. Por ejemplo contar un cuento que dirija la actividad, escenificar un relato, o escuchar una poesía, ver un PowerPoint de imágenes, ver un capítulo de dibujos animados, o visitar antes una exposición.

Relacionar la actividad con algún concepto es de extrema importancia porque completa la contextualización dándole un carácter global. Se suele conocer como el tema de la práctica o el tema de un capítulo de televisión. Establece algún tipo de conexión:

- Con el momento temporal o cultural en el que nos encontramos como grupo social. Englobando una actividad en la estación del año, o entorno a un día especial como el de la paz, o para celebrar el aniversario de un momento histórico.
- Con otras materias u asignaturas. Se puede trabajar la multiculturalidad, el patrimonio, los problemas de género.
- Con contenidos de la propia materia que impartimos.

La actividad en sí misma o el **nudo de la práctica** dependerá de los contenidos que desee trabajar el profesor, si quiere lograr unos determinados objetivos o competencias por parte de su alumnado, algunos más imprescindibles y otros de menor calado...

La metodología empleada será la clave para alcanzar nuestros logros como directores del aprendizaje, por lo que las dinámicas que ideemos acompañarán a la consecución de los objetivos. No es lo mismo trabajar en asamblea, que por rincones, por áreas donde rotamos, como en un juego de pistas, como en un concurso, como talleres. Debemos además considerar si para nuestros objetivos es preferible que el aprendizaje se produzca individualmente o de forma colaborativa en equipos, y en ese caso con cuántos componentes: por parejas, grupos pequeños o por grupos numerosos. Además escogeremos cómo se constituyen las agrupaciones de trabajo, podría ser mediante sorteo, al azar (mediante juegos), o por otros motivos. Si nos inspiramos en una serie concreta de dibujos

---

animados la metodología podemos importarla para establecer mayor coherencia con la misma; por ejemplo en *Dora la exploradora* (Coproducción Canadá-USA & Nickelodeon Studios, 2000) siempre se trabaja en pareja de chica y chico (Dora y Botas) superando tres pruebas en un orden fijo para resolver un problema.

Para finalizar una actividad no basta con aplaudir, aunque esto premie al alumnado, es necesario un **desenlace**. No podemos olvidar este apartado tan importante, pues si tiramos a la basura los trabajos de los escolares no se sentirán igual de bien que si los colgamos con imanes en la nevera o si los empacotamos para regalo. El valor de la actividad es medido por los educandos según el desenlace de la misma.

Para que el estudiante al que guiamos en su aprendizaje se sienta estimulado a continuarlo y entienda el fin de la actividad como un “hasta luego” y no un “adiós” es necesario que sienta la importancia de su trabajo. En ocasiones la importancia reside en el producto acabado, en otras en el proceso independientemente del resultado final, en otras lo importante es concebir o proyectar simplemente, y el maestro con el desenlace de la actividad debe dejar claro dónde estaba el interés. Trataré de ejemplificarlo aunque existan más alternativas:

- Si con los trabajos obtenidos montamos una exposición pública visitable por los padres y compañeros del colegio, estaremos dando la oportunidad a los escolares de exhibir su obra y ésta estará abierta a críticas del público.
- Si con los trabajos de cada alumno montamos un portfolio o carpeta recopilatoria para sus familias, lo valorado será el conjunto de actividades más que ninguna en concreto.
- Si montamos un *blog* con fotos del proceso, tendremos una receta pública para que imiten nuestros pasos, les estaremos dando el mensaje de que pueden ser maestros de otros con su proceso.

### **Beneficios de la propuesta**

Los beneficios de este recurso consistirán en:

- Dotar del carácter lúdico, divertido e interactivo, propio de la CV, el aprendizaje.
- Ofrecer a los maestros estrategias de diseño de los entornos colaborativos de aprendizaje a partir de la resolución de proyectos importados de la CV.

- Ilustrar los rasgos principales del trabajo colaborativo desde la CV. Ejemplificando las definiciones más complejas a partir de una biblioteca de imágenes y secuencias familiares para el público infantil y adulto.
- Ofrecer estereotipos con los que disentir o sentirse identificado con rapidez para la asunción de roles.
- Favorecer en maestros y escolares la conciencia activa y crítica de los contenidos y estructura de algunas series televisivas de la programación infantil.
- Importar la estructuración narrativa de las series infantiles para el diseño de actividades.

---

## 2.2 Marco conceptual de la temática a investigar: La formación del alumnado de Magisterio en Educación Artística. Un estudio de caso a partir de las historias de vida de futuros docentes de la Universidad de Alicante

### 2.2.1 Justificación del interés de la temática

Es preciso argumentar, desde un punto de vista internacional y nacional, las razones que nos hacen pensar que la temática escogida resulta pertinente y de interés en el desarrollo del conocimiento didáctico del arte.

En 2004, Eisner propone cuál es la investigación necesaria en la Educación Artística. Entre otras dimensiones propone: [1] la transferencia o relación entre la experiencia en las artes y el rendimiento en las materias académicas del currículo escolar; [2] la investigación demográfica; [3] la invención de enfoques a la evaluación, o la investigación histórica; [4] la Investigación sobre el currículo y la docencia; y por último [5] la necesidad de estudios dedicados a la enseñanza y el aprendizaje en el campo de la Educación Artística (por ser necesarios para mejorar la práctica docente al descubrir las virtudes y también los defectos de los enseñantes de arte). Especificando que éstos debieran tener una concepción amplia y generosa que incluyese: [1] Qué hacen los enseñantes profesionales de arte cuando enseñan y cuáles son las consecuencias. [2] Qué hacen los alumnos para influirse mutuamente. [3] Qué ha enseñado la situación, los aspectos del diseño del entorno y sus dimensiones sociales.

En 2009 la NAEA publica los datos de una encuesta realizada a 372 de sus miembros, el 89% de los encuestados dijeron que era “muy importante” la investigación acerca del aprendizaje de los estudiantes, la enseñanza y el currículo.

La investigación sobre la formación inicial del profesorado de la Educación Artística constituye parte de este conjunto de estudios dedicados a la enseñanza y el aprendizaje de la Educación Artística tan valorados en la actualidad en Estados Unidos. También, en Europa, estos estudios son necesarios puesto que uno de los acuerdos alcanzados en el Espacio de Educación Superior es el desarrollar perfiles profesionales

relativos a cada área de estudio, y que mejor manera de definir dichos perfiles que contribuyendo con datos sobre el conocimiento que de sí mismos tienen los estudiantes que se están formando para ser maestros en el futuro.

La sociología profesional del profesorado del área de Didáctica de la Expresión Plástica en la universidad española, en el siglo XXI, y la diversidad de intereses de este profesorado son mostradas con extrema claridad en un estudio de Hernández (2002) centrado en siete universidades. En este mapa de intereses que elabora el autor queda expuesto de manifiesto que mientras sí se investiga sobre la formación del profesorado de primaria o de secundaria, no existen en ese momento (según sus consultas) investigaciones sobre la formación del profesorado de infantil, por parte de profesores de universidad que tuvieran diferentes publicaciones en trayectoria y que fueran activos en la participación de congresos, seminarios...Hernández cita de la siguiente forma a Marín ahondando en las perspectivas de futuro:

Es necesario coincidir con Marín Viadel (2000, p. 189) en que, a pesar de la presencia de los miembros del área en diferentes foros y de la intensa actividad desplegada, en la actualidad la formación inicial y permanente del profesorado y de los profesionales de Educación Artística tiene un desarrollo muy precario e incipiente en el sistema educativo. (2002, p. 130)

Tómense pues estas notas como justificación de la temática escogida para esta investigación, la formación del alumnado de la especialidad de Educación Infantil en Educación Artística, pues trata de profundizar en un vacío de gran importancia para el área.

Por otro lado, mientras que hace 15 años las investigaciones en Educación Artística giraban en torno al tema del currículo, desde hace 5 años el interés se ha desplazado hacia campos de estudio como: conocimiento práctico, investigación-acción, pensamiento/conocimiento del profesor, investigación en el aula, profesor investigador, investigación cualitativa, investigación interpretativa, e incluso, la formación del profesorado; y se incrementa el interés por la narrativa como una manera de conocer (Agra, 2005). El presente trabajo es una investigación pluralista pero fundamentalmente cualitativa sobre la formación de maestros de Educación Infantil llevada a cabo a partir de las narrativas de los estudiantes en respuesta a las entrevistas que se les formulan, por lo que

---

puede considerarse incluida plenamente dentro de los interrogantes emergentes.

Con un mejor conocimiento de las historias de vida del alumnado de Magisterio esperamos contribuir a acortar la distancia entre la investigación en educación y los problemas reales de los docentes, estudiantes y escuelas, que según Hernández (2011) no se ha logrado en los últimos años.

### **2.2.2 Planteamiento de la investigación**

#### **Contribuir a la mejora de la formación del alumnado de Magisterio en Educación Artística**

Este proyecto de investigación centra el estudio en una población de 206 alumnos de tercer curso de la Especialidad de Educación Infantil, del título de Maestro, de la Universidad de Alicante, en el curso académico 2009-2010, matriculados en la asignatura de Expresión Plástica. Para escoger al grupo de estudiantes sobre el que llevar a cabo esta investigación se tiene en cuenta que la Educación Artística en los colegios, en la actualidad, se imparte, en España, por parte de los maestros de Educación Infantil y Primaria, no existiendo maestros especialistas. Cuestión que tradicionalmente ha estado enfocada de igual modo:

En España, según la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo) las asignaturas musicales y artísticas forman parte del currículo de la Educación Infantil y de la Educación Primaria. Atendiendo a esta diferenciación, el Real Decreto 1330/1991 de 6 de Septiembre, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de la Educación Infantil, organiza los estudios en torno a tres áreas de experiencia, situando las asignaturas musicales y artísticas en el área de “comunicación y representación”. (Txakartegi, 2006, p. 3)

El marco conceptual de este estudio justifica y fundamenta la necesidad de explorar y analizar concretamente los casos de los futuros profesores de Educación Infantil que impartiendo clase en las escuelas tendrían que llevar a cabo, en materia del Lenguaje Plástico, el cumplimiento de la L.O.E. y de los textos emitidos por la Consellería de

educación (2008a, 2008b) Decretos 37/2008, de 28 de marzo; y 38/2008, de 28 de marzo. Dicho cumplimiento resulta de gran dificultad lograrlo con un alto nivel de calidad dada la escasa formación (contabilizadas en créditos) que reciben nuestros estudiantes de Magisterio en asignaturas del Área de Expresión Plástica. Por hacer mención de algunas capacidades que deberán tener, según la mencionada ley, nuestro alumnado deberá ser capaz de introducir en los centros métodos que permitan, entre otras cuestiones:

- Entre los 0 y 3 años. Descubrir sencillas obras artísticas, conocer alguna obra de arte significativa, el descubrimiento de obras Educación Artísticas del entorno, el disfrute de las producciones propias y ajenas del lenguaje plástico, y el desarrollo de actitudes de gusto y disfrute hacia las producciones artísticas. Proceso complejo en el que el profesor es el punto clave y su actitud es determinante.
- Entre 3 y 6 años. Valorar y apreciar las producciones propias y las de sus compañeros, valorar algunas de las diversas obras artísticas del patrimonio conocidas mediante TIC o “in situ” y darles un significado que les aproxime a la comprensión del mundo cultural al que pertenecen, el fomento del interés, respeto y valoración por las elaboraciones Educación Artísticas propias y de los demás. Un proceso que requiere mucho convencimiento en los beneficios que pueda reportar al niño, y de nuevo en este proceso el profesor es el actor principal.

La comprensión del proceso de cumplimiento de la L.O.E. y los mencionados Decretos relacionados con ésta, en los centros, exige empatizar con la actitud del protagonista profesor según sus vivencias. Y qué mejor modo para conocer sus experiencias que preguntárselo a ellos mismos. “Muchas investigaciones que se hacen hoy, incluso de las autocalificadas como ‘Cualitativas’, ‘Interpretativas’ y ‘Críticas’, plantean las cuestiones de una manera tan sesgada y tan descontextualizada, que han desnaturalizado caricaturescamente intenciones de cambio educativo”. (Barragán, 2005, p. 48)

Sin entrar a valorar si esos objetivos, contenidos y criterios de evaluación son necesarios y/o correctos, algo que daría pie a enormes disertaciones, diremos: que el marco legal se convierta en realidad depende de cómo formemos a los futuros maestros y de cuánto investiguemos sobre ello. Si la formación inicial que están recibiendo nuestros estudiantes de Magisterio no es la adecuada las consecuencias podrían resultar



---

problemáticas e incluso perjudiciales para los niños menores de 6 años. Adoptamos por tanto una actitud crítica, progresista y reflexiva para abordar el estudio del contexto sociocultural en el que formamos inicialmente al profesorado, en concreto sobre las enseñanzas en Educación Artística que han recibido. Coincido con Cortés (2011) en que “el posicionamiento en el cual me sitúo está claramente relacionado con el enfoque socio-constructivista, donde cada uno/a desde su posicionamiento social construye y ofrece a la sociedad elementos para la continua mejora” (p. 70). Nos inclinamos por una postura que facilite y posibilite la transformación de las teorías y prácticas educativas para una adaptación al contexto acompañada de innovación.

Podríamos llamar “Perspectivas Críticas”, en una acepción amplia, a aquellas teorías y prácticas educativas que se proponen afrontar los cambios socioculturales y epistemológicos que se están produciendo en las sociedades actuales desde una posición reflexiva y que al mismo tiempo intentan promover cambios en la comunidad educativa, en las prácticas educativas y en la sociedad, en la medida de lo posible. (Barragán, 2005, p. 55)

“Una época con cambios muy veloces a todos los niveles y nuestra dificultad para elaborar los cambios y nuestras respuestas ante ellos” (Barragán, 2005, p. 51) requiere que adaptemos la formación inicial del profesorado a las historias de vida de los estudiantes. Es preciso establecer un perfil acorde con la nueva generación de maestros, afín a las tendencias propuestas por los investigadores y en consonancia con las imposiciones legales.

### **Estudio de caso con futuros docentes**

Hernández (2004) destaca tres tendencias que sobresalen en la investigación en torno a las historias de vida de los profesores: [1] Narraciones de profesores sobre su experiencia profesional. [2] Investigaciones en torno a profesores, de manera especial, relacionadas con estudios de caso o investigaciones etnográficas. [3] Historias de vida de profesores, con la finalidad de comprender trayectorias profesionales vinculadas a determinadas áreas del currículum o períodos históricos. El presente estudio encuentra sus bases en el contexto de las historias de vida de los profesores, aunque en realidad aplicada a estudiantes de Magisterio, o lo que es lo mismo, a futuros profesores. De manera que expondremos el

modo en que se aborda el foco del problema en sintonía con la anterior exposición. El estudio se desarrolla a partir de: [1] La narración de la profesora-investigadora sobre su experiencia como alumna de Educación Artística. [2] La investigación en torno a alumnos, como estudio de caso. [3] Las historias de vida de alumnos, con la finalidad de comprender trayectorias vinculadas al área artística desde su infancia hasta la actualidad.

La temática investigada en el presente trabajo, la formación del alumnado de Magisterio en Educación Artística, aborda una doble vertiente, por un lado es un estudio de las historias de vida sobre la formación (las enseñanzas recibidas) y a su vez llevada a cabo con futuros profesores (en su formación actual). De alguna manera un trabajo sobre y con profesores, aunque paradójicamente no se cuente directamente con los profesores que en su día enseñaron a los entrevistados, ni los estudiantes sean todavía maestros. Investigamos indirectamente sobre docentes que enseñaron a nuestro alumnado y con o gracias a nuestros colaboradores que serán próximamente profesores.

*Els dos tipus d'investigació (sobre i amb) han aportat diversos acostaments a l'àmbit educatiu que han suposat un coneixement més profund de l'acció del professorat. La investigació «sobre» ens ha proporcionat aspectes tan importants en la formació com poden ser els estudis sobre models de formació, sobre fracàs escolar, sobre principis educatius, sobre aspectes de desprofessionalització, sobre professorat novell, sobre aplicació del coneixement didàctic del contingut, del coneixement expert, etc. La investigació «amb», ha desenvolupat nous processos de pràctiques educatives, formatives, comunicatives, d'elaboració de projectes, de materials, la reflexió sobre la pràctica innovadora, el desenvolupament del professor com a investigador (per exemple per modificar, regular i adequar el currículum i el seu perfeccionament com a professional) i els processos de formació en les institucions educatives, analitzant i reflexionant sobre la pràctica docent (individual i col·lectiva) a l'aula. (Imbernon, 2009, p. 3)<sup>18</sup>*

---

<sup>18</sup> Los dos tipos de investigación (sobre y con) han aportado diversos acercamientos al ámbito educativo que han supuesto un conocimiento más profundo de la acción del profesorado. La investigación «sobre» nos ha proporcionado aspectos tan importantes en la formación como pueden ser los estudios sobre modelos de formación, sobre fracaso escolar, sobre principios educativos, sobre aspectos de desprofesionalización, sobre profesorado novel, sobre aplicación del conocimiento didáctico del contenido, del conocimiento experto, etc. La investigación «con», ha desarrollado nuevos procesos de prácticas educativas, formativas, comunicativas, de elaboración de proyectos, de materiales, de reflexión sobre la práctica innovadora, el desarrollo del

Pretendemos acercarnos al ámbito educativo desde un conocimiento más profundo de la acción del profesorado que formó a los participantes de esta investigación; que nos permita a través de la investigación «sobre» abordar aspectos como los modelos de formación, los principios educativos, la aplicación del conocimiento didáctico del contenido, del conocimiento experto., y a través de la investigación «con» desarrollar nuevos procesos de prácticas educativas, formativas, comunicativas, y avanzar en el desarrollo del profesor como investigador.

### **A partir del conocimiento de las historias de vida del alumnado**

Contribuir a la mejora de la formación de los estudiantes de Magisterio en Educación Artística, a partir del conocimiento de sus historias de vida como material de estudio, no deja de ser una propuesta ulterior. Pero para intervenir en el futuro es necesario analizar cómo es lo contemporáneo y descubrir cómo fue el pasado. Repensar la historia es repensar el futuro, y por ello poner en cuestión el presente (Corral, García y Navarro, 2006).

La intención al emplear métodos relacionados con la historia de vida para estudiar la vida y el trabajo de los docentes en un contexto social más amplio consiste claramente en desarrollar, en colaboración, nuevas perspectivas bien fundamentadas para la construcción social de la enseñanza (Goodson, 2003, p. 740)

Dentro de todos los aspectos que podrían tratarse en un estudio relativo a la formación inicial de maestros, nos interesan especialmente los correspondientes a las experiencias sobre las enseñanzas que recibieron nuestros estudiantes de la universidad, durante su vida, en relación con la Educación Artística tanto reglada como informal. Estudiar el trabajo de los docentes de Educación Artística, a través de las historias de vida de su alumnado, permite obtener un enfoque y una mirada que determina y construye un

---

profesor como investigador (por ejemplo para modificar, regular y adecuar el currículum y su perfeccionamiento como profesional) y los procesos de formación en las instituciones educativas, analizando y reflexionando sobre la práctica docente (individual y colectiva) en el aula (Imbernon, 2009, p. 3). (La traducción de la cita es nuestra)

contexto social más amplio y desde una perspectiva crítica.

Los estudios de historia de vida que la analizan como construcción social ofrecen un excelente punto de observación para la indagación de los movimientos contemporáneos destinados a reestructurar y modificar la enseñanza (Goodson, 2003, p. 741)

Pero si como denuncia Goodson (2003), al exponer el valor de los estudios sobre vida y trabajo, en muchas de las transformaciones y reformas educativas el punto de vista de los docentes suele estar ausente, consideramos que en mayor medida si cabe, y también por desgracia, está ausente el punto de vista del alumnado. Y si Goodson (2004) reivindicaba la necesidad de más estudios analíticos y sistemáticos sobre las vidas del profesorado, en una época de nuevas reformas e intentos de reestructurar las escuelas; colegimos que también existe esta necesidad de estudios respecto a las historias de vida del alumnado. Siguiendo las aseveraciones de este autor, podríamos extrapolar de igual modo, que si las prescripciones y los cambios educativos legislados van a contrapelo de la historia y del entorno de trabajo y de vida de los profesores, también lo estará respecto al entorno y vida de los estudiantes.

Por tanto es necesario hacer historia de la Educación Artística, historia inmediata, historia viva del presente, y desde aquí deseamos construir esa historia a partir de las voces de los estudiantes que narran cómo fueron las enseñanzas recibidas. Porque dentro de las nuevas concepciones de la temporalidad y la especialidad que nos relata Aguirre (2005) sobre la nueva teoría de la cultura, “la historia no es algo que sucedió en el pasado, continuamos viviendo en la historia y la historia acontece en nosotros” (p. 291). Este autor recoge la respuesta a la concepción marxista y positivista de la historia, ofrecida por Lyotard, escrita en 1983, que refleja a la perfección esta idea: huir de las “grandes narrativas” a favor de las pequeñas historias (Citado por Aguirre, p. 291).

Las voces de los estudiantes son voces olvidadas e inaudibles, que pueden narrar historias de vida de cuando eran niños. Afortunadamente una representación de esos niños - en su mayoría niñas en realidad- que recibieron clases de Arte en las escuelas y los institutos, han escogido ya como adultas, y en principio libremente, estudiar Magisterio. La escuela y la universidad están siendo consideradas instituciones socioculturales, potentes espacios para la escucha de voces ausentes en los currículos (Weschendfelder, 2009).

---

Nos apoyamos en diversas asunciones para considerar este grupo una selección idónea de participantes: [1] La enseñanza es la única profesión en la que la socialización profesional comienza a los 5 o 6 años de edad, destacando la primacía de la biografía sobre la formación inicial en la socialización del profesorado en formación (Eisner, 2003b; Gary, 2004) por lo tanto desde temprana edad han aprendido cómo se comporta un profesor en clase. [2] El alto grado de socialización de los estudiantes, que se produce cuando los futuros profesores se están formando, mediante la internalización de modelos de enseñanza anteriores o tempranos, “modelos latentes” (Gary, 2004; Goodson, 2003; Lopes, 2011). [3] La condición de madurez que demuestran; su bagaje en temas educativos, y el hecho de hallarse en libertad de elección al escoger esta profesión.

Esta cohorte nos permitirá obtener información sobre la infancia, mediante textos ricos en tonos, matices y apreciaciones; mostrarán lo que en la Universidad -a través de distintas teorías- les han hecho considerar importante para la educación, combinado con su propia actitud crítica y reflexiva.

Mi preocupación es indagar en las concepciones vinculadas a las prácticas de experiencia de sujetos específicos, desde una historia cultural, como historia del presente, que considera la razón histórica como un campo de prácticas culturales que ordenan las formas que tenemos de definir los problemas de la educación y de buscar posibilidades de mejora. De aquí mi interés por la historia del presente, como lugar-tiempo donde cada generación tiene la posibilidad de resituarse en el pasado de una forma nueva, a través de un encuentro crítico con los fragmentos del pasado que encuentra en su presente (Hernández, 2005b, p. 16).

¿Tienen voz los niños? Fue una de las primeras preguntas que formulamos al iniciar este trabajo. Pregunta acorde con lo que Lemonchois (2010) considera una problemática educativa contemporánea, tomar en consideración el punto de vista de los niños en cuanto a las actividades que pueden tener impactos en sus vidas. La pregunta de algún modo era metafórica porque evidentemente los niños tienen voz, y si no la tienen de forma articulada al menos emiten sonidos, gemidos, llantos... y aun cuando están privados de todas estas posibilidades los niños se expresan igualmente con el lenguaje gestual y corporal a penas tras unas horas de nacer. Pero esos sonidos aunque los adultos los oigamos a veces no los escuchamos, y aun cuando los escuchamos en ocasiones preferimos ignorarlos. Que les

prestemos mayor atención no depende de lo claramente pronunciado, redactado, ordenado u expuesto que esté el discurso, o de lo claramente dibujada, pintada, ilustrada, compuesta u expuesta que esté la imagen; según el canal de comunicación que empleen. Aun cuando un menor es capaz de justificar con válidos argumentos sus quejas o necesidades, difícilmente consigue que un mayor las canalice, incluso en situaciones extremas.

Por lo general en las situaciones de crisis o catástrofes, los niños, salvo que hayan sido afectados directamente, son “invisibles”, no constituyen el problema más urgente. Sin embargo resulta impactante su mirada, su análisis de la realidad precisamente porque están en el momento de formación y conformación de la identidad. Es además importante que sean protagonistas, que se les invite a decir, contar, expresar plásticamente, crear a partir de lo que piensan o sienten. (López y Augustowsky, 2007, p. 220)

Los “experimentados” creemos saber siempre qué es mejor para los “impúberes”, qué les conviene, qué precisan en cada momento, creemos conocer mejor que ellos mismos cuáles son sus verdaderas y sanas necesidades. En cierto modo puede ser cierto que en ocasiones los “maduros” debamos decidir por ellos, pero a veces es preciso consultarles o permitirles escoger entre algunas opciones. En realidad bastaría con que no siempre les mirásemos como críos para tomar conciencia de que, a pesar de ser los adultos quienes construimos la infancia, ellos se posicionan, escogen, compran... Entonces, ¿por qué no nos dirigimos directamente a los escolares y les preguntamos cómo desean ser educados?

Es preciso escuchar otras voces. La Educación Artística es un puente con la vida y, por tanto, no se desarrolla en el aislamiento. No debemos pensar que los planteamientos de los docentes son los únicos que tienen valor. Hay timbres desconocidos en las palabras de otras personas: las de los alumnos, las de los espectadores, las de los niños, etc. (Agra, Franco y Trigo, 2008, p. 147)

Quizá la complejidad de nuestras formulaciones o los detalles que requerimos nos impidan obtener respuestas satisfactorias y completas de los más pequeños. Puede que si un niño no conoce más que “un mundo” no pueda añorar o esperar “otros mundos”; entendamos por mundos por ejemplo: técnicas, conceptos, historias, imágenes,

---

simbologías, iconografías, procedimientos, metodologías, modos, prácticas... En cualquier caso no descartamos trabajar en ello en futuras investigaciones como ya se ha hecho con anterioridad (López y Augustowsky, 2007).

De manera que la solución a la indiferencia es difícil, queremos dar voz a los escolares pero no nos basta con lo que ellos nos cuenten. Tomamos como referencia el estudio llevado a cabo por Eisner (2003b) al examinar algunos de los supuestos, cuestionables, que dan sentido a las escuelas, con motivo del impacto que éstas tienen en los jóvenes. Algunas investigaciones han resuelto este problema contrastando los relatos de los alumnos con los del profesorado y las familias, junto con el contenido de documentos administrativos, para poder elaborar propuestas de cambio educativo y social de las prácticas escolares desde la concepción comunitaria (Rivas y otros, 2011).

La alternativa que en esta investigación se plantea, pasa por preguntarles a los estudiantes ya adultos sobre las enseñanzas en Educación Artística que recibieron en el pasado, de forma reglada o informal. Según la diferenciación expuesta por Hernández, Sancho y Creus (2011) entre realizar historias de vida y considerar las historias de vida como material para explorar determinados temas o problemas relacionando los contextos compartidos entre varias historias para alcanzar el conocimiento desde la comparación, nuestro trabajo quedaría enmarcado en esta última posibilidad y no en la construcción de historias de vida singulares. Y de esta manera, analizando y exponiendo las narraciones del alumnado, trataremos de obtener implicaciones educativas; comprobando, si lo que realmente quieren o necesitan quienes están siendo educados en Arte, coincide con lo que los grupos más influyentes de profesores e investigadores piensan que deben tener.

La historia del presente viene a ser así la autobiografía o, quizá, la prosopografía de una generación activa que historia su propia memoria como presente. La experiencia adquiere así su pleno sentido en cuanto genera expectativas de futuro. (Corral, García, Navarro, 2006, p. 216)

Consideramos que las preguntas de un cuestionario de estudio son convenientes para marcar la direccionalidad y de este modo el participante no aborde “la historia de vida” desde un enfoque monotemático. La predisposición de la mente a organizarse por esquemas se reflejan en ciertas tendencias como la de vincular una situación considerada

como un fenómeno a una única causa. Teniendo presente este principio de economía mental, estereotipo de la monocausa, podremos evitar un comportamiento condicionado por creencias, sistemas teóricos e ideologías (Parini, 2002) en la medida en que invitemos al alumno a reflexionar sobre varias causas, a formular diversas hipótesis o a mirar el pasado desde otro punto de vista. Indiscutiblemente surgirán concepciones previas sobre la materia, tal vez más o menos exactas, pero también es interesante conocer estas preconcepciones para darles alternativas. Esta direccionalidad que el investigador facilita a quien comparte su historia de vida se produce en modo diferente según la metodología empleada. Mientras que la metodología cualitativa permite que la entrevista sea abierta, y los marcos de análisis no estén cerrados *a priori* y den cabida a discursos emergentes no preestablecidos; la metodología cuantitativa permite cuestionarios de respuesta cerrada que no aportarán información inesperada, permitirán únicamente cuantificar valoraciones concretadas previamente. Por tanto cabe distinguir entre que el investigador marque una dirección en la reflexión de los colaboradores, algo deseable, y que se convierta en un director del discurso, lo cual invalidaría el estudio a partir de historias de vida.

Es en este punto desde el que es posible hablar de fiabilidad y validez en las investigaciones con y a partir de historias de vida, narrativas, relatos, etc., al tratar que el sujeto exprese lo que puede expresar de modo no orientado o dirigido por nosotros. (Kreusburg, 2011, p. 39)

Acercándonos a las narrativas de los estudiantes, con tiempo y actitud abierta a recibir todo su contenido, y analizando los datos obtenidos, podemos llevar a cabo un estudio de caso del alumnado de Magisterio. Según nos cuentan los autores Corral, García y Navarro (2006) hasta hace pocos años era mucho más frecuente contar la historia de una época a partir de la vida de uno de sus personajes más significativos, mientras que en la actualidad se defiende otra forma de hacer historia que se llama “desde abajo”, que aleja la atención de las élites o clases dirigentes para centrarse en las vidas, las actividades y las experiencias de las masas, o la gente. Para Cortés (2011):

El hecho de centrar la búsqueda del conocimiento no en las verdades ni en los sabios, sino en lo que la sociedad puede aportar, nos sitúa en un enfoque comprometido con el medio y la comunidad, en la búsqueda de un modelo cultural y social diferente. (p. 70)



De este modo nosotros podríamos haber contado la historia de un ilustre profesor de Educación Artística o de una destacada alumna que llegó a ser una conocida artista nacional. Sin embargo hemos decidido rescatar las historias de vida de gente anónima, que aun pudiendo no ser las propias de los personajes más representativos del entramado educativo, sí ofrecen “otra” visión de lo acontecido. Los participantes nos relatan su propia concepción de los personajes y del tiempo en que fueron educados, concepción que no debe pasar desapercibida, y que debe rescatarse antes de que pase al olvido. En la misma línea que otros autores como Huerta (2010b) que han optado por escuchar a los maestros, algo que no suele ser habitual en las constantes renovaciones y cambios de planes de estudio que se plantean desde las instituciones.

Compartimos con Goodson (2003) la idea de que, en cuestiones relacionadas con la construcción social y política, el profesorado tiene derecho a expresar su opinión; pero más allá de este punto consideramos que el alumnado igualmente tiene el mencionado derecho. De manera que permita, como el mismo autor afirma, “desarrollar una contracultura que rebase los límites del comentario, basada en la vida y el trabajo cotidianos del docente, del estudiante y de la escuela” (p. 741). Goodson enumera los enfoques conceptuales, que ha hallado tras analizar un amplio abanico de estudios sobre historias de vida, como: las experiencias de vida y los antecedentes, el estilo de vida del docente, el ciclo de vida, las distintas etapas y decisiones profesionales, los acontecimientos críticos y el contexto histórico. El presente estudio quedaría enmarcado en el enfoque de las experiencias de vida y antecedentes de los futuros profesores, puesto que analizamos el periodo en el que eran estudiantes de Educación Artística.

Uno de los aspectos debatidos en la investigación de narrativas es la cuestión de la verdad y cómo sabemos si las historias de los investigados reflejan lo realmente ocurrido, la verdad de los eventos, o la verdad de las experiencias, reconociendo las diferencias entre una literatura veraz y una historia veraz (Coulter & Smith, 2009). La manera en que producimos dicha representación, mediante palabras o mediante imágenes, es un cúmulo de decisiones y actitudes que pone de manifiesto una selección dirigida por la atención.

La memoria es selectiva, y en cada ser humano esa selección actúa de manera diferente; no

todo el mundo recuerda la misma acción de una manera similar, y cuando esa acción se cuenta, o se escribe, tiempo después, se manipula a partir del recuerdo o a partir de las circunstancias del momento presente; porque en el mismo origen de los textos ya existe manipulación. (Corral, García, Navarro, 2006, p. 236)

Por citar un ejemplo Singerman (2008) ha analizado una exposición de Mike Kelley sobre el *Educational Complex*, un modelo arquitectural en fibra de vidrio y madera. Donde la propia palabra “complejo” resuena con la psicología y lo institucional a la vez. El modelo recrea cada uno de los edificios en los que Kelly fue educado y disciplinado, desde su casa familiar al *California Arts* en Valencia (CalArts). Los modelos son un registro de su llegar a la madurez, pero el pasaje o transición está lejos de ser transparente o cronológico. Desde su concepción inscribe el reconocimiento de los fallos de la memoria y la construcción de la ficción. Kelley reconoce que el trabajo es sobre su niñez y algún trauma o abuso putativo. Incluye referencias acerca de educación estética. Un discurso que gira alrededor de la memoria reprimida donde incluso hay una historia, en una escuela, de abusos infantiles. Singerman (2008) reconoce que Kelley exagera y traumatiza en exceso el proceso, pero que mapea la represión adecuadamente empero la ausencia de ciertos recuerdos.

De forma que todo aquello que el alumno decida omitir o reestructurar, en la configuración de su experiencia personal e intransferible, tiene sus causas y lo convierten en válido. “La memoria es para nosotros un proceso de continua reconstrucción que depende de procesos de recordar, olvidar, modificar y reconstruir” (Martínez y Sauleda, 2002a, p. 34). No tiene por qué haber mentiras intencionadas en las experiencias que se comparten con las historias de vida, sin embargo:

Los recuerdos que estudiamos se encuentran en la memoria a largo plazo, que es el lugar en el que se almacena la información permanente. Hemos de tener en cuenta que a veces los recuerdos son incorrectos, pues la forma en que aprendemos y procesamos la información y el contexto físico y emocional afecta a la mejor o peor recuperación posterior.

Aunque el recuerdo, en contraposición al saber, es una información mucho más pobre, es también organizada y limitada a lo importante. (Barrantes y Blanco, 2004, p. 242)

---

La generosidad de los participantes al responder con sinceridad y valentía a las cuestiones que se les sugieren hace digno de valoración su esfuerzo, pues de sus relatos se pueden extraer valiosos conocimientos para una constante actualización y renovación de las enseñanzas que les transmitimos y del modo en que lo hacemos. De manera que esta retroalimentación nos facilite una mejora de su formación en consonancia con sus necesidades y exigencias, así como las de los colectivos sociales que representan.

Para ello nos basamos en el conocimiento del propio alumno/a y en el conocimiento que tiene de sí mismo con el objetivo de diseñar situaciones educativas concretas que favorezcan el desarrollo de la capacidad creativa y le posibilite la transferencia en su desarrollo profesional. (Domínguez, 2006, p. 171)

La riqueza de las historias de vida procede de la honestidad con la que las ofrecen los colaboradores, del altruismo con que se comparten las experiencias personales. El investigador sin embargo recopilará los datos, los analizará, interpretará, expondrá e incluso extraerá conclusiones de todo ello, deberá además posicionarse de algún modo, pero no teñirá con la sangre de sus vivencias las letras con que está escrito, eso sin duda lo habrán logrado los participantes. Se ha llevado a cabo un estudio de caso a partir de las historias de vida de los estudiantes como material de análisis. No se ha recurrido a la otra modalidad existente en las historias de vida, la de proceder a un cruce de historias de vida entremezcladas, la de los participantes y la investigadora, como sugiere Hernández (2004) para favorecer una posición dual; aunque no por ello se manifiesta menor respeto hacia los sujetos. En ningún momento se les ha considerado "objetos" o meros "informantes" (denominación otorgada por Hernández, 2004), ni se han empleado los datos obtenidos de la intimidad de los estudiantes como una forma de ejercer control sobre ellos. Las historias de vida rescatadas junto al alumnado nos benefician a todos, también a ellos al obtener un autoconocimiento de sus procesos personales en relación con su futura profesión. "Si se acepta que el pasado influye en el presente, la construcción de historias de vida puede tener un valor de formación basado en la reconstrucción y en la autoconsciencia" (Hernández, 2004, p. 13).

Nuestro interés en las historias de vida reside en su utilidad como material de análisis con objeto de introducir cambios en la formación inicial del docente. Asimismo

somos conscientes de que las narrativas, en el contexto educativo y especialmente en la formación del profesorado, puedan resultar también una guía para la reflexión sobre la experiencia, y que el proceso reflexivo puede orientar tanto el ejercicio profesional como la construcción de la identidad, según apunta la abundante literatura al respecto (Acaso, 2005a, 2006; Camacho y Campos, 2011; Corral, García y Navarro, 2006; Correa, Jiménez y Gutiérrez, 2011; Fons y Palou, 2011; Gallego, 1994; Gary, 2004; Lopes, 2011; Martínez, Sauleda y Giner, 2007; Rivas et. al, 2011).

La elaboración organizada de narrativas, a cerca de las experiencias en Educación Artística, por parte de los colaboradores implicados y la necesidad de estructurarlo para darle forma en un lenguaje escrito, puede que constituyan una herramienta para el autoconocimiento. En la medida en que incentivamos a los estudiantes a reflexionar sobre el pasado que han vivido y les dirigimos en ese viaje a través de preguntas formuladas con actitud abierta a todo tipo de respuestas, estamos dando pie a definir un autoconcepto. Y si además ese devenir por las experiencias de vida se centra en la Educación Artística recibida obtenemos un autoconcepto como alumno, lo que le permitirá autodescubrir el profesional que desea ser algún día.

El autoconcepto viene a ser la teoría que el sujeto tiene de sí mismo. Esto implica una búsqueda de la propia identidad. Permite la comprensión del pasado de nuestro yo, de las potencialidades del futuro y del lugar propio en el orden de las cosas. (Domínguez, 2006, p. 172)

A través de la participación en esta investigación, podría darse para los colaboradores la consecuencia positiva de que al dar respuesta a las entrevistas y cuestionarios se produjese la búsqueda de la identidad propia, por un lado recordándose como alumno y por otro proyectándose como docente. Según Gary (2004) "la biografía parece desempeñar un papel de especial importancia en la manera en que el profesorado en formación y en sus primeros años de docencia se enfrentan a sus primeras experiencias en el aula" (p. 149). Pero desde la convicción de que no a todas las personas les resulta igual de fácil realizar procesos reflexivos y no para todas resultan efectivos, y ante nuestra imposibilidad de controlar esta variable, no plantearemos esta posible consecuencia como objetivo de esta investigación.

## 2.3 Marco conceptual de la investigación pluralista en educación

### 2.3.1 Estado de la cuestión en la comunidad científica

Como estrategia, debemos tener en consideración la metodología escogida antes de comenzar la investigación, pues determina también en gran medida los resultados obtenidos. Así no es lo mismo una investigación cuantitativa que una cualitativa, o la posibilidad mixta entre ambas; pues centrarán su interés en aspectos diferentes.

En la actualidad de hecho se debate sobre la conveniencia de un paradigma u otro, como se puede ejemplificar a través de tres artículos recientes de la revista *Educational Researcher*, donde en primer lugar Slavin (2008a) defiende el meta análisis reformulando el concepto cuantitativo hacia las perspectivas de un tipo de investigación sobre educación basada únicamente en las evidencias donde se discute la necesidad de medir factores como el diseño investigativo, las muestras o el número de estudios para garantizar la fiabilidad de los resultados obtenidos; mientras que Green y Skukauskaité (2008) responden al anterior autor rebatiéndole que no puede existir una única metodología, sino que para cada enfoque será más apropiada una u otra, residiendo las cuestiones importantes en otros aspectos como la transparencia; a éste y otros comentarios contesta Slavin (2008b) orgulloso de haberse abierto una discusión, que podría continuar, entre un distinguido grupo de investigadores que reflejan perspectivas muy diversas pero superpuestas en algunos casos.

Incluso existen defensores como Ercikan & Roth (2006) de una postura estereoscópica o múltiple, colaborativa entre investigadores, que permita un acercamiento integrado a las cuestiones de investigación sobre educación, bajo una concepción continua y no en dicotomía entre el polo cualitativo y el cuantitativo; puesto que no parece una polarización provechosa para la investigación educativa. Y es que se ha pasado del uso e integración de una metodología mixta a una sinergia de entendimientos, de una forma cada vez más popular en los últimos años (Day, Sammons & Gu, 2008).

En cualquier caso, el debate entre las distintas epistemologías de la investigación educativa continúa abierto. Eso sí, promoviendo que el diálogo entre las posturas

cualitativas y cuantitativas se lleve a cabo desde el respeto a la diversidad, desde el intercambio de alternativas y bajo la presunción de que no existe una ortodoxia única (Erickson et. al, 2009).

### 2.3.2 Estado de la cuestión en el área del arte

#### **Cualitativa *versus* cuantitativa**

En general la investigación en el campo de las artes se tiende a realizar mayoritariamente desde la perspectiva cualitativa. ¿Es necesario preguntarnos las razones? Eisner (2004) afirma que “las artes nos ofrecen una especie de licencia para profundizar en la experiencia cualitativa de una manera especialmente concentrada y participar en la exploración constructiva de lo que pueda engendrar el proceso imaginativo” (p. 21). Entonces se podría hacer un planteamiento a la inversa: la experiencia cualitativa nos ofrece una especie de licencia para profundizar en las artes de una manera especialmente concentrada. El mismo autor apunta que “los instrumentos con los que trabajamos influyen en lo que es probable que pensemos. Los instrumentos de medición conducen a la cuantificación; los instrumentos que se usan en las artes conducen a la cualificación” (Eisner, 2004, p. 26).

Siguiendo estos planteamientos, Eisner (2004) resume los cambios acontecidos en la concepción de la investigación. Cambios que destronan la ciencia teórica como la única manera legítima de llegar a conocer:

- Se desbanca la creencia de que la investigación “real” exige cuantificación. Los métodos cualitativos de investigación son legítimos para estudiar y comprender los problemas educativos que interesan a los investigadores.
- Interés creciente en los experimentos naturales, en estudiar lo que realmente acontece en circunstancias ordinarias en lugar de centrarse en los resultados obtenidos en el laboratorio. La verdad deja de ser independiente del marco de referencia, de los valores o los criterios usados para definirla como verdad. El conocimiento no es tanto un descubrimiento como una construcción.

- 
- Generalizaciones naturalistas en vez de estadísticas. Se duda de que las generalizaciones deban tener un carácter estadístico. Cotidianamente usamos un conjunto de datos más amplio, más complejo y sutil para prever el futuro o extraer conclusiones sobre el pasado. No extraemos estas conclusiones seleccionando muestras aleatorias. A veces incluso generalizamos con el uso de *imágenes canónicas*. Generalizaciones que en vez de producir conclusiones producen vías para la indagación.
  - La ciencia es una –y sólo una– especie de investigación. La investigación no tiene por qué ser científica para que cuente como investigación.
  - El conocimiento práctico no se puede subsumir en el teórico; algunas cosas sólo pueden conocerse a través de la acción.

La asociación NAEA de los Estados Unidos de América a través de un escrito del autor Blandy (2009) propone que en adición a una mayor investigación cuantitativa, existe incluso una necesidad más fuerte de otros tipos de investigación, como estudios cualitativos que muestren las características de la enseñanza efectiva y del aprendizaje con una rica descripción. Y a su vez expone que entre los 83 estudios recibidos para ser publicados en la prestigiosa revista *Studies in Art Education* únicamente un porcentaje muy pequeño ha usado métodos cuantitativos o experimentales, observándose un alejamiento de este tipo de investigaciones. Se sugiere que tal vez los estudiantes de doctorado americanos no estén de acuerdo con el valor de las investigaciones experimentales o no estén suficientemente preparados para dirigir sofisticados estudios cuantitativos.

Dudamos sobre si la decisión de no abordar desde la perspectiva cuantitativa las investigaciones en el campo del arte se deba a una incapacidad formativa al respecto de los estudiantes de doctorado, simplemente existan múltiples métodos y para cada situación diferente unas herramientas resulten más apropiadas que otras. Numerosas bases de datos ofrecen al investigador información valiosa, de carácter cuantitativo, que recuperar y tratar con el fin de obtener resultados de interés académico, como por ejemplo el número de visitantes a determinadas exposiciones, consultas a archivos de arte o filmotecas... pero en el caso concreto de nuestra investigación no parecen ser las herramientas prioritarias.

Pero si todo ello no pareciese suficiente para justificar la prevalencia de la

perspectiva cualitativa respecto a las artes, únicamente nos quedaría argumentar que existen problemas que se resuelven prestando atención sobre todo a cuestiones cualitativas y no a cuestiones de lógica, literales o de referencia.

### **Alternativas artísticas**

Lo que resulta prometedor es que en los últimos tiempos se hayan utilizado en la investigación educativa de las artes distintas metodologías diferentes de la cuantitativa y cualitativa: la “Investigación Basada en Imágenes”, la “Investigación Basada en las Artes”, la “Investigación Educativa Basada en las Artes” (Eisner & Barone, 2006), la “Investigación Artístico-Narrativa” (Agra, 2005), la “Investigación Educativa basada en las Artes Visuales” (Marín, 2005), y que todas ellas hayan construido puentes entre lo teorizado y lo producido.

La validación de algunas de estas metodologías e investigación ha necesitado justificar que combinaban los supuestos aceptados de otras metodologías, o bien que contaban con investigadores de gran prestigio que las apoyaban a nivel internacional. Por ejemplo la Investigación Artístico-Narrativa que combinaría la Investigación Basada en el Arte con el enfoque narrativo, según Agra (2005) propone “además de textos o discurso verbal, otras formas de representación alternativas” (p. 137). O por ejemplo la Investigación Educativa basada en las Artes Visuales, que según Marín (2005) se nutre de la Investigación Basada en Imágenes, la recuperación de la subjetividad propia de la investigación cualitativa y la “Investigación basada en las Artes”.

Los límites entre unas denominaciones y otras pueden resultar ambiguos y mal definidos. Las lecturas más recientes insisten en la preponderancia de la IBA, Investigación Basada en el Arte, y de la Investigación Educativa Basada en las Artes. Respecto a la IBA se consideran subsidiarias de ésta la perspectiva literaria que incluiría narrativas, la artística o la visual basada en el uso de fotografías, o a través de la tendencia A/r/tography donde confluyen las identidades de artista, investigador y profesor (Sameshima, 2007; Wiebe, 2010), y la perspectiva performativa que presta atención de manera preferente al papel del cuerpo en la narrativa autoetnográfica (Leggo, Gouzouasis, Grauer, Irwin, y Sinner, 2006; Hernández, 2008).

Respecto a la Investigación Educativa Basada en las Artes, las subclasificaciones



---

serían similares dependientes de las narrativas o mediante recursos no lingüísticos, pero siempre en el caso concreto de que los propósitos de investigación asociados a la actividad artística fueran de carácter educativo y con presencia de cualidades estéticas o elementos de diseño que impregnan el proceso de investigación y sus textos (Eisner & Barone, 2006).

Hernández (2008) nos facilita reconocer los autores que han ayudado a definir el significado de este tipo de investigaciones: Barone, Eisner, Leggo, Grauer, Irwin, Gouzouasis, Huss, Cwikel, Mason, Sclater, Silverman, Kapitan, Hervey, McNiff, Allen, Linesch, y a su vez nos induce a creer que ya son muchos investigadores en este campo y que la comunidad está abierta a nuevas publicaciones.

Una forma de abordar esta nueva situación, es para Eisner (2008b) la creación de equipos multidisciplinares de investigación. Es decir, crear equipos de investigadores en las ciencias sociales que trabajen en estrecha colaboración con los profesionales de las artes. Siendo esta una forma de combinar una comprensión teóricamente sofisticada y artísticamente inspirada en las imágenes. Según el planteamiento de Eisner el productor en solitario ya no destacará, especialmente en aquellos contextos en los que se desee hacer investigación arteinformada.

Lo cierto es que todas estas metodologías están ofreciendo al investigador un gran abanico de posibilidades en función de los problemas a tratar y de sus habilidades y formación. No únicamente a artistas, por ejemplo investigadores de Educación Física también han tomado las artes como referentes para la investigación en un campo “fuera” de las artes, al considerar que podrían aportar datos que de otro modo no podrían emerger (Cauduro, Birk & Wachs, 2009). Otro ejemplo es el trabajo llevado a cabo por Noeli Valentina Weschenfelder (2009) sobre historias de vida y memoria de los maestros del movimiento sin tierra de Brasil, al considerar que “marcas y momentos de vida de las personas son registrados de diferentes modos, por producciones de diversas áreas del conocimiento” (p. 175) y utilizar películas, documentarios, poesías, réplicas de obras de arte, fotografías aportadas por los participantes... como metodología para compartir narrativas.

### 2.3.3 Metodología investigativa en este proyecto concreto

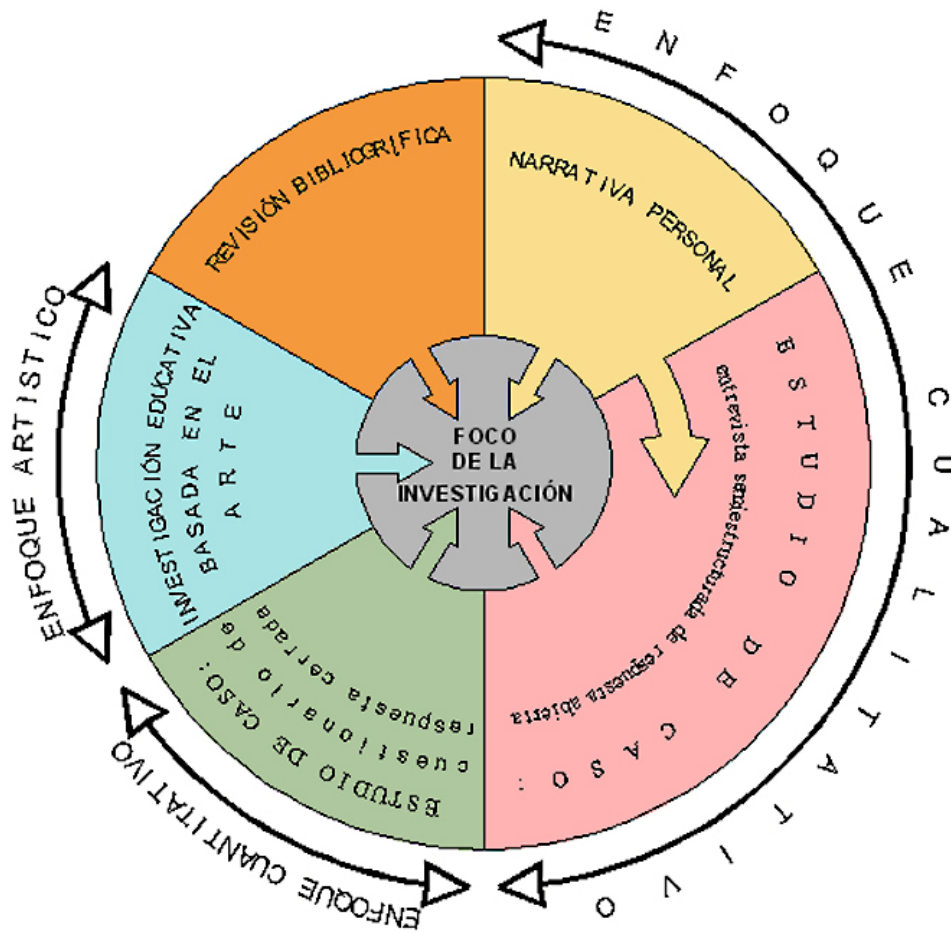


Figura 21. Esquema gráfico de metodología pluralista

Las historias de vida respecto a las enseñanzas recibidas en Educación Artística de este alumnado las conoceremos mediante una metodología de investigación plural que incluirá: una narrativa autobiográfica, investigación cualitativa a través de narrativas obtenidas de entrevistas semiestructuradas; investigación cuantitativa a través de cuestionarios de respuesta cerrada; e investigación basada en el Arte a partir de fotografías.

En este trabajo, el acceso al conocimiento de las historias de vida del alumnado, es posible mediante el análisis pluralista de la información obtenida en el campo y a través de procesos reflexivos y de colaboración alumno-investigador. Elaboraremos un discurso coherente con las metodologías que propone la cultura visual, en línea con las metodologías

---

de los estudios de caso, y desde luego muy atentos a lo que denominamos las “historias de vida” (Huerta, 2010b). Al hilo de la definición que nos ofrece Huerta (2010c) de los estudios de caso -como investigaciones empíricas que estudian un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real, mediante el uso de distintas fuentes de evidencia- expondremos nuestra metodología. El estudio de caso de futuros docentes de la Universidad de Alicante, fenómeno contemporáneo, dentro del contexto real en que se produce su formación en Educación Artística en Magisterio, mediante la combinación de diversas fuentes de evidencia.

Mantenemos la convicción de que no se puede abordar un problema desde una única perspectiva, que el intercambio de pareceres, posturas y soluciones siempre es enriquecedor, que la visión de conjunto es mayor si se otea desde varias cumbres. Compartimos con Andrews (2010) el interés por lo que denomina Investigación Integrada, como aproximación a los métodos mixtos que combinan múltiples elementos y resultados cualitativos y cuantitativos para crear un mayor y más profundo entendimiento de los asuntos. Asumimos la creencia de que la investigación en educación debe esforzarse para hacer que el proceso investigativo, las epistemologías, las decisiones metodológicas y la lógica argumentativa sea abierta, accesible y visible para la audiencia (Koro-Ljungberg, Yendol-Hoppey, Smith y Hayes, 2009) y podrá serlo en mayor medida cuanto más plural y ecléctica resulte (Johnson y Onwuegbuzie, 2004).

La elección metodológica para este trabajo resultaría pluralista, pues depende de la combinación en distintas proporciones de diferentes epistemologías que se asocian entre sí para la obtención de un resultado final contrastado, un estudio de caso de futuros docentes de la Universidad de Alicante. Combinaría las tres principales tendencias metodológicas en investigación educativa según Marín (2005) sin que por ello se produzca merma de su coherencia interna: la cuantitativa, la cualitativa y la artística; si bien es cierto que con mayor protagonismo de la investigación cualitativa. En cuanto a la metodología cualitativa combinaría por un lado la investigación a través de una narrativa autobiográfica con la investigación de las historias de vida del alumnado mediante entrevistas semiestructuradas, siendo la primera herramienta el punto de partida para la elaboración de la segunda. “Si bien los relatos biográficos siempre hacen referencia a la singularidad de una vida, reflejan también la colectividad social del sujeto” (Hernández y Sancho, 2007, p. 41). En cuanto a

la metodología cuantitativa tendríamos un pequeño complemento de investigación de las historias de vida del alumnado a través de cuestionarios cerrados. Y en cuanto a la metodología artística tendríamos una serie de fotografías con las que se hace Investigación Educativa Basada en el Arte.

Una de las primeras ventajas que presenta un modelo tripartito es que permite visualizar de modo más claro las intensas y fluidas interrelaciones que se producen entre los tres ámbitos, así como la escasa definición de las zonas fronterizas entre cada uno de ellos. Más que límites tajantes entre los enfoques “cuantitativo”, “cualitativo”, y “artístico” de investigación lo que se producen son cambios de dirección u orientación en la trayectoria que sigue un mismo problema de investigación. (Marín, 2005, p. 228)

Manifestando nuestro asenso con Koro-Ljungberg et. al (2009) la Perspectiva teórica Pluralista “tendría como principales productores de conocimiento tanto a los participantes como al investigador siendo el rol de este último activo y político” (pp. 689-690), y lo que consideramos más importante, la relación que en esta postura adopta el investigador en relación con la práctica: una relación de cambio, transformación, deconstrucción y reedificación de la misma.

Tal y como nosotros lo planteamos aquí, el estudio de caso permite conocer a los individuos directamente relacionados con la docencia, es decir, al profesorado y al alumnado. Son las personas implicadas quienes pueden aportarnos una información directa al respecto, y por ello la valoramos como fuente eminentemente empírica y objetiva. (Huerta, 2010c, pp. 18-19)

Este valioso conocimiento nos permitirá favorecer el cambio en las aulas de forma conjunta, no únicamente como resultado de la planificación, acción, observación y reflexión de un único profesor aislado. Compartir y divulgar las conclusiones obtenidas facilita la cooperación entre profesorado universitario afín a la investigación-acción, docentes que integran pensamiento y práctica.

Entre las diversas modalidades de entender la práctica educativa, la llamada investigación-acción interpreta el oficio docente como un proceso de investigación, integrando la reflexión

y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan en el ámbito de la enseñanza. “Si bien son los problemas quienes guían la acción, será el profesional docente quien convertirá su práctica en una exploración meditada (Huerta, 2010c, p. 20)”.

**CAPÍTULO 3**  
**MARCO EMPÍRICO**

---

## 3 MARCO EMPÍRICO

### 3.1 Investigación cualitativa. Narrativa autobiográfica sobre la formación recibida en Educación Artística

El inicio de esta investigación comienza con una narrativa autobiográfica sobre las propias experiencias en Educación Artística.

Como se verá más adelante considero importante esta presentación autobiográfica para justificar todo lo demás, puesto que mi biografía determina mis currículos, mis *PowerPoint*, mis programaciones y, evidentemente, también determina mis textos. (Acaso, 2009, p. 15)

La narrativa forma parte del paisaje de la investigación educativa, a pesar de que su teoría y práctica todavía sea debatida y se investigue sobre qué elementos ayudan a su construcción como por ejemplo los literarios (Coulter & Smith, 2009). En décadas recientes, la narrativa como metodología, o método autobiográfico, ha ido creciendo y convirtiéndose en un método de investigación cada vez más popular. Coincidimos con Leggo (2010), un destacado estudioso y promotor entusiasta de la escritura autobiográfica, en que necesitamos espacios para muchos tipos de investigación, entre ellos la narrativa autobiográfica. El investigador en su rol de “cuenta cuentos” o narrador, que es fundamental en la cultura académica donde la comunidad intercambia sus historias mutuas, comparte las historias que constituyen la vida individual (Holley & Colyar, 2009). El narrador autobiográfico que establece en lugares públicos nociones generales personales (Sameshima, 2009).

Fuera del ámbito de la educación, en análisis académicos, razones terapéuticas e investigaciones políticas y económicas, la narrativa y la entrevista también son uno de los medios más usuales e interesantes para intentar comprender a los seres humanos (Martínez y Sauleda, 2002a, p. 17).

La creación de relatos de vida autobiográficos produce autoconocimiento y exploración interior, pero como advierte Sierra (2011) “hemos de cuidar de no entender que la práctica de la investigación se convierta en una actividad terapéutica” (p. 122), o lo que

es lo mismo, “lo personal no es traducible a lo terapéutico” (p. 122).

Según Leggo (2008) la autobiografía es uno de los diferentes géneros desde los que poder contar nuestras historias. Este tipo de investigación narrativa nos permite el acercamiento al planteamiento del problema desde dentro para expresar una experiencia personal relevante. Pero, ¿con qué intención se cuenta una historia como investigador “desde” uno mismo? ¿Cómo van a ser tenidas en consideración las subjetividades del investigador? Mostramos nuestro acuerdo con Hernández et. al (2011) que una de las utilidades de la autobiografía pueda resultar la de reducir las tensiones entre investigador e investigado, ante el riesgo de convertir a los sujetos colaboradores en *objetos* o de actuar el investigador como *voyeur*. En una investigación cualitativa, basada en historias de vida como material de análisis, donde este riesgo parece mayor, si el investigador comparte con los investigados experiencias respecto al foco del problema que se desea estudiar, la autobiografía puede facilitar averiguar cuáles son los aspectos interesantes de reflexión, los puntos clave que sustentan el andamiaje de las narrativas. Sin descuidar que en la búsqueda de las categorías de investigación de un estudio cualitativo es igualmente fundamental la revisión bibliográfica. Aproximarse conscientemente a la cartografía personal determina una forma más activa de tomar decisiones y facilita tomar posturas con convicción y coherencia, y al organizarlo mentalmente, para poder redactarlo, uno descubre cuán difícil resulta que la mente no distorsione los hechos acontecidos arrastrada por las emociones. Como afirman Hernández y Sancho (2007) “la narrativa se aproxima a la dimensión emotiva y compleja de la experiencia” (p. 43). La necesidad de seleccionar la información relevante, estructurarla, organizarla y narrarla en modo emotivo y próximo a los sentimientos, puede considerarse un paso de franqueza hacia los colaboradores a los que se desea entrevistar. Como señala Sierra (2011) que reproduce a Víctor Seidler: “los investigadores tienen que estar dispuestos a situarse en aquellos lugares que piden a los entrevistados que visiten, lo que conlleva haber realizado previamente el necesario trabajo emocional” (Sierra, 2011, p. 122-123. Citado en Seider, 2006, p. 67). Las emociones y los afectos según Hernández (2011) son aceptadas “como un componente fundamental a la hora de explicar no sólo el aprendizaje, sino la propia actuación docente, particularmente en un momento histórico de profundos cambios sociales y culturales” (p. 15).

Ante esta utilidad de la autobiografía, ¿sería necesario que los participantes de la



---

investigación, antes de ser entrevistados, hubiesen leído el relato autoetnográfico del investigador? Parece que dependerá de los vínculos establecidos a lo largo del proceso de investigación entre investigador y colaboradores y que podrá favorecer una relación de confianza entre ambas partes, en los términos recomendados para las historias de vida por Measor & Sikes (2004). En cualquier caso no resulta imprescindible, sin embargo sí es preciso, que el investigador demuestre a los colaboradores de una entrevista abierta que entiende el pudor que se puede sentir al desvelar aspectos de la intimidad y que se les respeta porque se empatiza con ese proceso narrativo desde la propia experimentación del mismo.

¿Sería necesario que el relato biográfico del investigador, realizado previamente al análisis de las historias de vida de terceras personas, se publicase junto al de la cohorte estudiada? Nuestra respuesta es afirmativa, pues permite a la comunidad científica conocedora de los resultados de la investigación, juzgar mejor el posicionamiento del investigador. Posicionamiento que según la exposición de Hernández et. al (2011) resulta ser un bagaje, que a veces puede “contaminar” las ideas, percepciones, visiones y planteamientos que los investigadores proyectan en la investigación. Por otro lado, publicando sus propias experiencias de forma no anónima, el investigador se sitúa al mismo nivel de “desnudez” que los colaboradores, se expone a los mismos riesgos de manipulación que los entrevistados y demuestra la intencionalidad de rigor ético que se pretende para con los datos obtenidos.

Compartimos con Huerta (2010c) que el ánimo de la cartografía personal no sea el de elaborar un discurso historicista o adoctrinante o recreativo, sino el de aportar la voz propia. A través de la cartografía autobiográfica no se pretende elaborar un anecdotario de recuerdos autocomplacientes, más bien se persigue detectar en la propia experiencia parte de lo que pueden detectar los participantes en la suya.

La autobiografía nos enfrenta con nuestra imagen crítica de los profesores, de la escuela, de los compañeros, de las materias, de las familias y de nosotros mismos. La autobiografía dirige una mirada hacia la infancia y la adolescencia a través de uno mismo, y es el reflejo del adulto que ha vivido y ha reflexionado y que, tal vez, también ha enseñado mucho. Como adultos (estudiantes o docentes) se traía de tomar conciencia de las dificultades vividas en todo el proceso de aprendizaje institucional a lo largo de nuestra vida, de los errores

necesarios y de los inútiles, con la conciencia de que, todos ellos, contribuyen a formar los prejuicios y las actitudes ante la docencia. (Hernández y Barragán, 1991-92, p. 96)

Nos apoyamos en Sameshima (2007) para afirmar que la escritura narrativa es necesaria y fundamental para asentar las bases y desarrollar un mejor entendimiento de la identidad docente, pues “esta forma de desarrollo profesional enriquece la enseñanza en el aula ya que permite a los docentes-investigadores desarrollar fuertes lazos entre el yo y el currículo, el yo y los estudiantes, y entre los planes de estudio y los estudiantes” (p. 3).

Al igual que ocurre en la mayor parte de los relatos, esta trama autobiográfica (que nos permite dar cuenta de quién somos y de cómo nos insertamos en el mundo) parece hallarse enmarcada, en buena medida, por un trasfondo de intencionalidad, racionalidad y moralidad. (Huerta, 2010c, p. 22)

Las utilidades de las autobiografías pueden ser diversas, como deducimos del estudio de algunas cartografías personales de relevantes investigadores, y que a continuación expondremos.

Barrett (2004) es un claro referente de las narrativas personales respecto a la Educación Artística recibida, que nos muestra, escribiendo en primera persona del singular, cómo es de importante detenerse durante el discurso en momentos concretos, hechos históricos, detalles, libros de referencia, lugares, instituciones, personas, posicionamientos políticos, aprendizajes y modelos pedagógicos; porque todos estos datos aportan una rica información contextual. Su trabajo nos permite entender cómo, desde la biografía, se puede comprender mejor la postura profesional. Lo que observamos al analizar su biografía coincide con los componentes considerados por Gary (2004) más importantes de la identidad docente evidenciados en los estudios de caso que lleva a cabo con profesorado: “1) las experiencias de la infancia; 2) los modelos docentes; 3) las experiencias educativas; y, con menor relevancia, 4) las personas importantes o experiencias significativas distintas de las de formación temprana” (p. 179).

La autobiografía de la socióloga neozelandesa Sue Middleton (2004), defensora de la pedagogía radical, sigue la misma línea que las pioneras de los estudios de mujeres en las universidades, empezando por lo personal como forma de construir conocimiento del

---

pasado intelectual de las mujeres. Su autobiografía ejemplifica un proceso de teorización del currículo donde se entrelaza biografía, historia y estructura social. Expone de qué manera sus propias experiencias educativas (como alumna y como profesora) influyen en su práctica como docente e investigadora. Emplea la autobiografía para deconstruir las prácticas discursivas mediante las cuales se ha construido nuestra subjetividad en las escuelas.

Sin embargo para Leggo (2010) escribir autobiográficamente es una forma de entenderse como parte de la multitud, de una red, un colectivo o una comunidad.

Para otros autores permite ejemplificar los argumentos conceptuales de forma personal. López (2003), ilustrando lo que supone la atención selectiva de un profesor de arte hacia las alumnas, es capaz de transmitirnos la humillación que sintió en el trato sexista y clasista recibido: “me dijo sin el mayor empacho que tenía ‘la sensibilidad de una secretaria’, porque no había percibido los tonos suaves de la carne de la modelo” (p. 209). Y en Eisner (2004) encontramos un ejemplo de cómo acompañar las teorías expuestas con una narración emotiva:

Quando me encontraba en cuarto curso, mi enseñante, la señorita Purtle, me pidió que montara una exposición “en solitario” para enseñar mis pinturas en clase. Fue una experiencia cuya influencia nunca olvidaré. ¡Un niño de 9 años de edad exponiendo en solitario sus pinturas! Lo que importa es que estas ocasiones, cuya importancia puede pasar desapercibida para el enseñante, son realmente importantes y pueden seguir siéndolo muchísimo tiempo después. (p. 74)

En ocasiones los agradecimientos que anteceden a un libro pueden actuar como narrativas personales por breves que sean, sirvan de ejemplo las palabras de M. Acaso (2009) en su libro “La Educación Artística no son manualidades”.

En otros casos las referencias autobiográficas son una forma de introducir un relato sobre una tercera persona de gran prestigio con la que se mantuvo contacto. Eisner (2000) pone en relieve la figura de Benjamin Bloom y sus aportaciones al campo de la educación, a partir de su experiencia como estudiante en el Departamento de Educación de la Universidad de Chicago siendo Ben Bloom uno de sus profesores del curso “La educación como disciplina”:

Su metro y sesenta y cinco de estatura no hacía de Ben Bloom una persona muy alta, pero su altura física no se correspondía en absoluto con su presencia en una sala o con la talla que alcanzó en el campo de la educación. Confieso que resultaba extraño que alguien con un físico tan poco imponente tuviera tanto peso y tanta aura en una conversación (p. 423).

Sierra (2011), en su investigación narrativa a cerca de experiencias masculinas de relación con el saber y la escolaridad, afronta la elaboración de historias de vida planteándose preguntas sobre su propia narrativa. Y de esta forma, el autor centra la utilidad de la autobiografía en un modo de afrontar las dificultades que pueda encontrarse a la hora de conectar con la experiencia de otros al haberlas considerado previamente en su biografía. Compartimos con Sierra que el proceso de investigación narrativa no puede ser al margen del proceso de reflexión de quien investiga cuando puedan existir dificultades en cierta manera compartidas entre investigador y colaboradores.

En el caso concreto de esta investigación la narrativa autobiográfica, con relación a la Educación Artística recibida, introduce el relato sobre personas anónimas, estudiantes de Magisterio, respecto a sus procesos de aprendizaje artístico. El valor de la autobiografía que a continuación se ofrece reside en que ha posibilitado analizar las historias de vida del alumnado cumpliendo mejor con las recomendaciones de Hernández (2011): clara posicionalidad como investigador dentro de una visión epistemológica y política, capacidad de empatía, amplio conocimiento de los contextos por los que transitan las historias, intención de implicar al lector. El foco del problema de esta investigación, con el uso de la narrativa autobiográfica, no se desplaza hacia el investigador, muy al contrario sirve para acercarse mejor y con menos prejuicios al otro

Consiste en la reflexión sobre los aprendizajes artísticos, así como en los aspectos de la formación recibida dentro del propio perfil o identidad como profesional de la enseñanza para asumir y aceptar la responsabilidad ante ellos, sin llegar a generar una autobiografía si sea un posible germen de ésta (Hernández y Barragán, 1991-92).

Me disculpo por anticipado a las personas que nombro por si mi narración no cuenta de algún modo la historia completa, por falta de memoria o porque tal vez simplemente la vivimos en modo diferente. Uno de los desafíos de los investigadores de narrativas, según Leggo (2004) consiste en cómo componer una historia que representa experiencias de vida

veraces mientras reconocemos que en toda investigación narrativa nunca se puede contar la historia completa. En cualquier caso la tarea podría ser una práctica conversacional que sirviese para compartir nuestras interpretaciones y no un sistema de corroboración de verdades, como sugiere Huerta (2010c) al revisar las advertencias de Rorty.

### 3.1.1 Narrativa autobiográfica



**Figura 22.** Alonso-Sanz, A. (1983). “Mi casa”. Dimensiones: 32x25cm. Técnica: pintura plástica sobre cartulina.

Recuerdo con claridad mi primera obra pictórica, pero no la edad en concreto, porque era demasiado pequeña; tanto que estaba en la guardería. Trato de situarme e imagino que debía tener 2 o 3 años porque con menos dudo que pudiera realizar una imagen con identidades tan claramente cerradas.

La guardería la visualizo enorme, de patio gigante e inclinado y con la zona de columpios tan lejos, tan arriba... Me veo allí, pero en el interior del centro, en la escalera, pincel en mano frente a un bote de pintura plástica y con una hoja en la otra mano, avanzando hacia arriba porque cada pocos escalones había otro color que escoger y con el que poder pintar. Recuerdo que deseaba colorear con todos los tonos y dejaba el papel en la huella de cada escalón para apoyarme y poder apretar dejando la imprenta ahora amarilla, ahora roja, ahora verde, con firmeza.

Se me presenta la imagen del cuadro formándose y yo decida a añadir más cuadrados para completar mi casa, sí, porque esa era mi intención pintar mi casa, desde dentro, habitación por habitación, cada una distinta, como si de un plano de distribución se tratase.

El resultado aun lo conservo gracias a la visión premonitoria de mi abuelo Arsenio, que enmarcándolo en su carpintería y colgándolo en su dormitorio durante años consiguió preservarlo del olvido y las telarañas. Siempre me decía señalándolo por encima de mi cabeza: “Amparo, esto es muy importante, fue tu primer cuadro”, como augurando un futuro prometedor entre la arquitectura y el arte.

Prometedor o no, lo cierto es que en la actualidad compagino la profesión como arquitecta técnica, desarrollada desde hace una decena de años, con la vocación docente y artística, iniciada recientemente en el Área de Expresión Plástica del Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas de la Universidad de Alicante; y en ese compendio de intereses trato de centrar mi trabajo. Por ello me motiva constituir mi identidad profesional docente y encontrar las estrategias de investigación necesarias para conseguirlo.

Mi vocación artística estuvo marcada por muchas personas afortunadamente y cada una de ellas tuvo una forma directa o indirecta de formarme; algunos conscientes de su labor educativa, otros como acompañantes de vida, y los menos con pasos fugaces. Pero si analizo en qué modo ejercieron su influencia y a qué modelo educativo asemejaría su “forma de hacer” podré analizar en mí misma qué fue más fructífero.

Debería empezar por Doña María Eugenia, mi maestra de “parvulitos” a la que no dejo de saludar por el barrio por ser tan importante en mi infancia. Ella tuvo la capacidad para detectar mi inclinación hacia el lenguaje plástico y aprovechaba cada momento por

---

breve que fuese para permitirme dibujar diciendo: “¿Ya has terminado *Jimmy la rápida*? Pues ¡hala!, pinta”. Y con esa frase tantas veces repetida consiguió afianzar en mí, el trabajo veloz y antes de que acabase la frase yo ya sabía que me había ganado el premio, que podía sacar los “plastidecores”, que podía garabatear libremente. No salivaba como el perro de Pávlov pero poco me faltaba y ese estímulo-respuesta ha sido recurrente en años venideros; cuando disciplinadamente terminaba mis deberes con extrema concentración para disfrutar después de tardes de placer artístico merecido.

Evidentemente puedo asemejar el resultado a una educación conductual, y no puedo guardar ningún tipo de rencor al respecto porque los resultados fueron magníficos, o así me lo parece personalmente. Me siento orgullosa de que desembocara en una gestión organizada del tiempo destinado a cada cosa que deseaba realizar.

Si trato de seguir un orden cronológico de los hechos de nuevo aparecerá mi abuelo Arsenio, que acompañado por mi abuela Gregoria cuidaron de mí todos los medios días del otoño y el invierno. Él no desperdiciaba la oportunidad de mirarme por las ventanas, yo le descubría asomado algunos días mucho antes de la hora de recogerme a la salida del colegio. Luego me acompañaba a casa, me mimaba, me repasaba la lección, me insistía en la del puntito y en la redonda, me ayudaba a buscar esas letras por la calle que se perdían en carteles y matrículas y que nosotros encontrábamos. No es que me enseñara a todas horas, eso y algunas sumas, pero sí demostró una férrea vocación docente aun cuando no había podido aprender gran cosa en la escuela cuando chico. Repetía: “a mí el maestro me dejaba al cuidado de la clase, yo era el maestrillo, de los grandes y de los pequeños” porque en el diminuto pueblo de Parras de Martín todos los niños estudiaban juntos en un aula de unos diez metros cuadrados.

Pues bien, no sólo fue el responsable de una descendencia de dos maestras que igualmente determinaron mi vocación docente, sus hijas; si no que entre virtudes marcó la senda hacia mi camino de escultora. Deseaba que algún nieto varón fuera carpintero como él, y finalmente obtuvo inesperadamente una nieta a la que comprar formones, gubias y dejar en herencia escoplos, gatos y banco de trabajo.

Me siento incapaz de encajar en ningún modelo su forma de enseñar, era simple pero grandiosamente un modelo de vida, y aprendí por mimetismo a un buen referente.

Pronto mi madre decidió apuntarme a una academia situada junto al Colegio

Benalúa, donde yo sola podía ir al salir por la tarde de clase. Así que con 8 años comencé mi formación en dibujo y prorrogué durante 3 años más mi inquietud por la escultura. El director me permitió acudir entre semana y no los sábados como el resto de niños, bajo la promesa de comportarme entre los adultos.

Mi primera etapa de formación no reglada estuvo dirigida por Begoña quien se arrepiente de haber sido excesivamente academicista conmigo, a mí sin embargo no me lo pareció nunca. Sabía generar interés por descubrir, daba aliento a la creatividad, la investigación y el ensayo confiando en el germen de lo que sabíamos o intuíamos. Nos instruía primero, sí, pero siempre daba pautas, no dogmas, que permitieran introducir hallazgos personales al conocimiento que adquiríamos. Seguía un modelo claramente constructivista, eran los años 80 y recientemente había acabado sus estudios de Bellas Artes.

Mi evolución gráfico-plástica, afortunadamente no siguió la tendencia generalizada hacia el realismo, que normalmente se admite como dirección última de la psicología evolutiva de los niños. Yo con 11 años conocía códigos del lenguaje plástico de los adultos con los que cifrar mi propia obra, tenía recursos para dirigir procesos de abstracción desde lo figurativo y viceversa, estaba entrenada para descodificar obras de arte contemporáneas, realizaba multirepresentaciones y disfrutaba acompañada de adultos de recorridos de inauguraciones al menos un jueves de cada mes. Pues mis educadores no siguieron la visión problematizadora entorno a arte infantil, creatividad y Educación Artística que propone replantear Romero (2002):

Sin embargo, al pensar así, se obvia el hecho de que ese niño en proceso de convertirse en adulto recibe múltiples influencias a lo largo de los años provenientes de los docentes con quien entra en contacto, de los libros de texto y materiales escolares, de las familias, de los medios de comunicación, de los contenidos de la enseñanza en general y no sólo la artística, donde de una manera o de otra se ensalza ese realismo y la habilidad, el dominio técnico o la dificultad que supone. Se obvia, asimismo, que es muy escasa, en comparación, la presión cultural sobre el niño acerca de otras maneras de hacer en el campo del arte o de la expresión plástica, y acerca de otras maneras de hacer que, además, vengán comprendidas dentro de un marco que les dé un sentido, un marco que les dé un sentido que vaya más allá de la mera excentricidad, originalidad o capricho del artista, y que les dé un sentido en relación a la



---

propia realidad y existencia del niño. (p. 307)

Pero Begoña no estaba satisfecha con un entorno que no favorecía el encuentro entre personas, soñaba con otro lugar donde las sabidurías convergieran y la enseñanza fuera interrelacionando saber, combinando profesores, compilando materias y generando lazos sociales entre sus miembros. Así que constituyó una asociación y el Centro Espiral de Arte donde crecí de los catorce a los 20 años. Ahí empezó para mí un aprendizaje situado, claramente, una segunda etapa.

Tuvimos varios locales siempre manteniendo el inicial como representativo. Primero dos separados por veinte minutos a pie, que había que recorrer para pasar de pintura a escultura. Luego dos próximos pero separados por una calle, que tampoco parecieron ser suficientemente conexos para Begoña en su búsqueda por la interrelación. De ahí, encontró la fórmula perfecta de enfrentar por una esquina los accesos a dos locales distintos que recogían, dibujo y pintura por un lado, con biblioteca, escultura, grabado, fotografía y sala de teoría por otro. Esa distribución de espacio fue perfecta porque nos permitía conocernos a todos, hacer momentos de encuentro, descansar al aire libre, pasar de un lado al otro con comodidad, fluir entre aulas cotilleando lo que se hacía en todas y motivando los cambios de gustos. Pronto quedó escaso para la cantidad de personas que acudíamos allí intercambiando amistad e hizo falta un tercer espacio. Con esto trato de narrar como la educación social que germinó en Espiral necesitaba claramente una fisonomía espacial que le ayudase a desarrollarse y crecer.

De este periodo tan enriquecedor surgieron la mayoría de profesores que fueron significativos en mi Educación Artística: Ricardo Junio y Juan Morote en pintura; Tano Ferrández en fotografía; Alfonso Sánchez en grabado, que luego también me dio clases en la Facultad de Bellas Artes; Waldo Iborra en las hogueras; Begoña Martínez en escultura; e Isabel Tejeda en Historia del Arte... Y lo curioso es que el recuerdo de este aprendizaje no se centra tanto en el qué de cada uno de ellos sino en el conjunto de esa espiral de enseñanzas.

Era una red social tan densa que aun en la actualidad en cualquier inauguración puedo encontrarme con muchos de los compañeros de clase (demasiados para nombrarlos a todos y no olvidar a ninguno) y hablar como si nos hubiésemos visto hace unos días. Tenía

una trama tan estrecha que permitió reforzar lazos mantenidos en el tiempo y fructíferos para todos, amistades de 20 años en un corto andar de apenas treinta. Una urdimbre que sólo se desintegró parcialmente cuando Begoña decidió echar el candado, pero de la que quedan muchos núcleos aun relacionados entre sí.

Lo que adquirí siempre estuvo marcado por el trabajo de mis compañeros, por las exposiciones colectivas, por las correcciones grupales, por las opiniones y descubrimientos compartidos, por los viajes culturales en común, por estar rodeada de personas al menos 10 años mayores que yo, por el intercambio de experiencias, meriendas y vivencias; pero bajo la dirección de Begoña Martínez Deltell.

Y de nuevo en ese sistema de educación social también existieron modelos de vida, como el de Pepa Marhuenda o el de Waldo que ayudaron a desviar mis estudios universitarios hacia la arquitectura técnica para luego retomar las Bellas Artes.

Mis estudios en la Licenciatura se iniciaron en Altea con una compleja narrativa de metodologías según los distintos profesores que impartían cada materia. Y aunque tal vez de procedimientos más conductuales haya obtenido positivamente “recetas” perdurables en el tiempo; lo cierto es que preferí y prefiero la capacidad que desarrollaron por madurar un lenguaje comunicativo y los métodos constructivistas de una identidad propia.

Pero si algo demuestra mi cognición situada en este periodo es el hecho de mantener importantes amistades con las que aún comparto aprendizajes, exposiciones, inauguraciones, concursos, debates y correos electrónicos. El sistema planteado en la Facultad favoreció una comunicación horizontal y localizada entre nosotros que sobrevivió al devenir en comunicación informática casi principalmente debido a la distancia geográfica. Precisamente es la aparición, desde finales de siglo XX, de los nuevos medios de masas -proliferación de *chats*, mensajes de texto, y tableros digitales- que ha posibilitado la supervivencia de esa red social.

Como conclusión, considero que reproduzco algunos de los patrones aprendidos como alumna durante mi infancia, adolescencia y edad adulta. Soy consciente de la pertenencia de éstos tanto al conductismo, al cognitvismo como a la cognición situada; pero resalto que también hemos desechado muchos modelos por inapropiados y construido otros propios, ya que aprendemos de muchas maneras pero no todas las formas son generalizadamente válidas para enseñar cualquier cosa. Así, dependiendo de los contenidos

---

que desee impartir, del contexto en el que nos hallemos, de la idiosincrasia del alumnado y de otras posibles variantes; deseamos adoptar la metodología y la motivación. Y esperamos estar abiertos a posibles nuevos planteamientos del conocimiento que centren su interés en otros aspectos si con ello se abren nuevas posibilidades para el alumnado.

### **3.1.2 Elaboración y discusión de conclusiones respecto a la narrativa**

Mostramos nuestro asenso con los autores Corral, García y Navarro (2006) sobre la necesidad del ejercicio autobiográfico reflexivo que ayude a afinar la operatividad y claridad del propio cuestionario planteado. La reflexión sobre la Educación Artística que he recibido a lo largo de mi vida, expresada en forma de narrativa, junto con la revisión bibliográfica y la descripción de mi práctica docente, redactada en el marco conceptual, han sido determinantes para diseñar las entrevistas y cuestionarios empleados como instrumentos de esta investigación.

En cuanto a los criterios con que debe ser valorado un proyecto apoyado en narrativas personales, según Martínez y Sauleda (2002a), no serán tanto la fiabilidad y la validez, sino su calidad invitacional, autenticidad y la verosimilitud del texto.

### 3.2 Investigación cualitativa. Estudio mediante entrevista abierta semiestructurada al alumnado

El foco del problema, las historias de vida del alumnado de Magisterio respecto a la Educación Artística y la opinión que el alumnado tiene respecto a sus propias experiencias en el marco de su formación en Educación Artística, requiere ser tratado principalmente desde un paradigma cualitativo, es por ello que en la investigación pluralista que se lleva a cabo tiene mayor peso esta perspectiva. Para analizar las narrativas personales, en este estudio, parece más apropiado un enfoque de las ciencias humanas casi etnográfico que el uso de la estadística inferencial o las pruebas de campo al azar, aunque otras metodologías tengan cabida como complemento. Trabajaremos con fragmentos rescatados de narrativas muy comunicadoras, pero no a través del análisis de una sola persona, pues nos interesa tener una visión numéricamente importante. Si consideramos la Educación Artística, según Gutiérrez (2005), como perteneciente a las Ciencias de la Educación, y por tanto, a las Ciencias Humanas, ésta ha de heredar las dificultades propias de este campo científico. Es precisamente, la proximidad a la realidad empírica, que brinda esta metodología la que permite hacer énfasis en la validez de la investigación.

*Però en les investigacions que s'estan desenvolupant en els últims anys en el camp de la formació del professorat predominen les que podem anomenar qualitatives, però que al llarg del seu procés utilitzen metodologies etnogràfiques, reflexives, naturalistes, l'anàlisi interactiva, la crítica política... amb influències de diverses disciplines com ara l'antropologia cultural, la psicologia ecològica, la sociologia del coneixement, la crítica artística i la psicologia cognitiva. Això fa patent que, en la investigació sobre el professorat i la seva formació, s'ha produït una major adscripció a l'enfocament interpretatiu i una crítica estesa al positivisme o pospositivisme (en les seves diverses denominacions: empíricoanalític, racionalista, estructural-funcional...) segurament per la seva poca aportació a la innovació en el camp de la docència. (Imbernon, 2009, p. 2)<sup>19</sup>*

---

<sup>19</sup> Pero en las investigaciones que se están desarrollando en los últimos años en el campo de la formación del profesorado predominan las que podemos llamar cualitativas, pero que a lo largo de su proceso utilizan metodologías etnográficas, reflexivas, naturalistas, el análisis interactivo, la crítica política... y con influencias de diversas disciplinas como por ejemplo la antropología cultural, la psicología ecológica, la sociología del

---

La metodología cualitativa, como indica su propia denominación, tiene como objetivo la descripción de las cualidades de un fenómeno. Busca un concepto que pueda abarcar una parte de la realidad. No se trata de probar o de medir en qué grado una cierta cualidad se encuentra en un cierto acontecimiento dado, sino de descubrir tantas cualidades como sea posible. Es una metodología apropiada para la naturaleza dinámica y subjetiva del objeto de estudio de este trabajo.

[P]or su propia dimensión artística y didáctica, el objeto de estudio de la Educación Artística, resulta difícilmente explicable mediante medios cuantitativos. Abordar el análisis de los aspectos productivos y apreciativos que confluyen en la experiencia artística y explorar como se plantean los procesos de enseñanza y de aprendizaje relacionados con este ámbito del conocimiento, en los distintos niveles educativos, requiere el uso de modelos explicativos, que describan dichos procesos de forma cualitativa y que permitan su comprensión global y contextualizada. (Gutiérrez, 2005, p. 153)

A lo largo de este trabajo nos vamos a mover en un paradigma cualitativo o interpretativo principalmente por ser el que permitirá extraer la voz interior del alumnado, y no lo que públicamente se pueda decir. De forma que si existieran razones internas, personales, que hubieran dificultado en el pasado su aprendizaje en el campo de la Educación Artística, éstas quedarán al descubierto, averiguando el pensamiento y actitudes del futuro profesor para motivar el cambio. Buscamos por tanto un entendimiento lo más profundo posible con detenimiento desde una perspectiva holística, en lugar de explicaciones generalizables y predicciones.

En la medida en que los fenómenos sociales están incrustados en contextos sociales que los configuran de un modo difícil de percibir, los investigadores estamos en deuda con

---

conocimiento, la crítica artística y la psicología cognitiva. Esto hace patente, que en la investigación sobre el profesorado y su formación, se ha producido una mayor adscripción al enfoque interpretativo y una crítica extendida al positivismo o pospositivismo (en sus diversas denominaciones: empiricoanalítica, racionalista, estructural-funcional...) seguramente por su escasa aportación a la innovación en el campo de la docencia (Imbernon, 2009, p. 2). (La traducción de la cita es nuestra)

las personas que estudiamos. Desde esta perspectiva, el objetivo primordial de la ciencia social es entender lo que quiere decir la gente y la intencionalidad de lo que dicen y hacen, así como la localización de los acuerdos dentro de contextos históricos, de la situación cultural, institucional e inmediata que los configuran (Erickson et al., 2009).

Por otro lado la necesidad de adaptarnos progresivamente a las lecturas, a las voces de los entrevistados, algo posibilitado por el análisis cualitativo, es una manera de valorar más atentamente la escucha, es una manera de investigar acompañándoles por el periplo de sus historias, por su proceso de conocimiento a la vez que se constituye el nuestro.

Otro rasgo del conocimiento es su carácter procesual. Esa presencia del objeto/cosa en el conocimiento no se resuelve en un momento instantáneo e indivisible, sino que se desarrolla procesualmente, cosa que no sucede sólo en los conocimientos inferenciales o discursivos. La procesualidad viene exigida por la necesaria adaptación que se ha de producir entre el objeto/cosa y el cognoscente o sujeto (sus actos). (Arañó, 2005a, p. 22)

Los orígenes de los métodos cualitativos se encuentran en la antigüedad pero es a partir del siglo XIX, con el auge de las ciencias sociales – sobre todo de la sociología y la antropología – cuando esta metodología empieza a desarrollarse de forma progresiva. Lo apropiado de la elección de esta perspectiva de investigación puede justificarse con la siguiente afirmación de Ortiz (2005) cuando cita a Wittrock:

En este momento de investigación cualitativa se ha establecido como un medio idóneo para la investigación social y educativa. Wittrock, (1990) considera que los programas de investigación producen conocimientos acerca de la enseñanza que son de interés para los teóricos, para los que formulan políticas educativas y para los profesionales. La elección de un determinado método de investigación educativa determinará sensiblemente las cuestiones que se plantean para su estudio. La primera gran definición será la elección del paradigma o perspectiva de investigación porque cada enfoque general acostumbra a usar un conjunto de métodos definidos en el mismo. El procedimiento seguido, las variables consideradas y la selección de los sujetos para el análisis cualitativo de cada caso de la investigación, constituyen el análisis cualitativo de la investigación. (p. 2)

El hecho de que las respuestas a las entrevistas puedan ser en parte supuestas pero

de ninguna manera predecibles en su totalidad, refuerza la elección de un paradigma naturalista o etnográfico; porque permite evolucionar en el marco de la investigación inicial a medida que se van obteniendo interpretaciones de los resultados obtenidos. Se trata de estar abiertos a todas las posibles opiniones y vivencias que narran los entrevistados y únicamente tratar de agruparlas para facilitar su conocimiento; pero siendo siempre flexibles frente a todas las variables que se den.

Finalmente parece probable, según Eisner (2004) que “los estudios cualitativos dedicados a la enseñanza y el aprendizaje en el campo de la Educación Artística constituyan una orientación metodológica adecuada para el estudio de la enseñanza” (p. 264). Ahora bien, una investigación cualitativa bien resuelta deberá cumplir ciertos requisitos como dedicar una cantidad considerable de tiempo en el trabajo de campo, tamizar repetidamente las fuentes de información recolectadas para identificar los “datos”, analizar repetidamente los datos para identificar patrones en ellos, extraer detalles ricos, y presentar los informes clarificando cómo se realizó el estudio y cómo se obtuvieron las conclusiones (Erickson et al., 2009). En el momento de concretar esta investigación cualitativa dichas recomendaciones fueron tomadas en consideración, así como otras pautas que Erickson et. al (2009) indica para una investigación imaginativa, donde se procure arrojar luz más que demostrar y donde se clarifiquen los límites y posibilidades a las que pueden llegar las prácticas de los educadores. Especialmente se tomó conciencia de que al plantear el objetivo de la investigación las cuestiones debían tener efectos que fuesen más allá del corto plazo, y que los actores locales investigados eran quienes tenían que vivir con las respuestas, y con las preguntas, en relación con su trabajo diario.

### **3.2.1 Justificación de la elección del programa *Aquad Seis***

Describimos la entrevista como técnica de investigación dentro del estudio cualitativo desarrollado, describiendo la selección de los sujetos, el análisis de contenido de las mismas, así como el tratamiento de datos a través del programa informático AQUAD Seis (Análisis of QUALitative Data), desarrollado por Huber y Gürtler (2004) de la Universidad de Tübingen (Alemania).

El programa informático de tratamiento de datos ha sido empleado con la intención de sistematizar el trabajo, reducir errores derivados de un trabajo manual (como pueden ser recuentos), conseguir una investigación rigurosa, consistente y verosímil, y minimizar la inversión de tiempo en la medida de lo posible. Pero para este fin en principio hubiesen podido servir otros paquetes de software que no fueron seleccionados finalmente.

### **Criterios en la selección del programa informático de datos**

Se justifica la elección en base a una serie de razones que ya fueron valoradas por el conjunto de investigadores con los que se colabora (Martínez y Sauleda, 2002a) y que se resumirían en: la cooperación existente con el profesor Günter Huber, autor del programa por parte de los miembros del Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas del que se forma parte, que el software no determinase la aproximación epistemológica y metodológica de la investigación, que facilitase los procesos recursivos, y que fuese compatible con el sistema operativo empleado.

### **Metodología seguida con el programa**

Para comenzar el trabajo fue necesaria la instalación del programa y la configuración de un proyecto nuevo. Y para el inicio del proceso, preparar los textos para el análisis según los siguientes pasos: determinando nombres para cada archivo como por ejemplo un número de entrevista que ocultase la identidad del autor de la misma, ajustando los textos a una franja estrecha y su conversión al formato RTF interpretable por el programa e importando los archivos de texto RTF y convirtiéndolos de forma automática a la versión del programa empleada. Y aunque este recorrido sea laborioso se compensa por las ventajas que a partir de ese momento ofrece el programa.

En primer lugar *Aquad* ha facilitado la categorización de segmentos textuales, ya que aun habiéndose realizado previamente a la introducción de datos, un trabajo de codificación de los textos a mano, esta labor ha sido una mera forma de establecer un esquema de categorización inferencial aproximado y pendiente de revisión durante el proceso informático. Los textos impresos en papel, inicialmente fueron marcados indicando el inicio y final de segmentos de texto considerados relevantes según su contenido mediante el uso de colores, y escribiendo el código apropiado en el margen a modo de leyenda.



---

Posteriormente *Aquad* ofreció la posibilidad de llevar a cabo la codificación electrónicamente mediante el procedimiento llamado “codificación de un paso”; gracias al que se pudo cargar el texto en pantalla, y adosar los códigos a la línea en la que comenzaba cada segmento; o bien superponer a conveniencia los límites de los segmentos textuales e incluso adosar más de un código a una misma línea de texto.

Finalizado este proceso y gracias a que *Aquad* compiló automáticamente una lista de los códigos usados en todos los archivos, se pudo hacer una revisión de los mismos e introducir correcciones a la vez para todas las entrevistas en errores de transcripción de códigos o reenumeración por ausencia de alguno de los preconcebidos inicialmente. Es más, en una segunda revisión se decidió la creación de metacódigos necesarios para la obtención de resultados posteriores y el sistema mismo de organización pudo ser reestructurado mediante la combinación de determinados códigos.

Una vez codificados y revisados todos los archivos de datos, se le ordenó a la máquina que compilase todos los grupos formados por todos aquellos segmentos de datos que contuviesen un mismo código, o lo que es lo mismo pertenecientes a una misma categoría. Este trabajo rápido permitió con posterioridad usar los resultados de forma agrupada para buscar temas recurrentes dentro de una categoría, de tal manera que fuese posible su descripción en término de rasgos comunes y rasgos únicos encontrados en los datos en función del tópico representado por la categoría. Y en cuanto a la generación final de teorías permitió inspeccionar el contenido de las categorías para asegurar la consistencia de la codificación y la integridad de la categoría. Además, para la elaboración de la memoria, *Aquad* facilitó la extracción de fragmentos ejemplificadores de cada uno de los códigos establecidos.

Para la exploración de la causalidad *Aquad* trata la construcción de tablas en las que introducir toda combinación teóricamente posible de las condiciones y examinándolas gradualmente nos permite extraer interpretaciones. En nuestro caso concreto las tablas propuestas a partir de varios códigos inferenciales no nos ayudaron a extraer conclusiones ya que los datos obtenidos no representaban un número suficiente de casos para que la comparación tuviera algún sentido.

### 3.2.2 Cuestiones de investigación

Para la elaboración de las cuestiones de investigación, se ha tomado en consideración los aspectos desarrollados en el marco conceptual en referencia a **cómo podríamos plantear la Educación Artística**; especialmente siguiendo parámetros de Desimone (2009). Sirviendo dichas cuestiones de punto de partida para la reflexión y análisis de las narrativas del alumnado sobre la enseñanza en el campo de la Educación Artística, reglada o informal, que han recibido hasta el momento. Desde luego con cierta actitud crítica, con cierta distancia entre el conocedor y el conocimiento; como propone Arañó (2005a) aceptar el hecho, pero sin prejuizar, de entrada, su naturaleza, sus diversas posibilidades, su valor.

Este trabajo siguiendo el objetivo planteado en la introducción del trabajo, pretende dar respuesta a las siguientes cuestiones de investigación; de forma que se pueda discriminar y extraer conclusiones útiles a la formulación de implicaciones educativas.

Planteamos tres cuestiones de investigación que tratarán de obtener respuesta a partir de seis preguntas formuladas en una entrevista abierta. Se indica entre paréntesis el número de pregunta que tratará de dar respuesta a cada cuestión.

Posteriormente cada cuestión de investigación estará relacionada con una categoría, nombrada brevemente con unas cuantas palabras que la designen con facilidad, de forma que las conclusiones obtenidas a partir de la investigación puedan estructurarse igualmente de este modo.

En resumen las cuestiones de investigación han sido las siguientes:

A.- Recopilar y categorizar recuerdos destacados sobre profesores en Educación Artística. (1) (2)<sup>20</sup>

B.- Averiguar si la duración con la que se recibió la formación en Educación Artística es considerada suficiente para edificar a partir de ella la preparación

---

<sup>20</sup> El número indicado entre paréntesis se corresponde con el número de pregunta de la entrevista, cuyas respuestas están relacionadas con dicha cuestión de investigación.

profesional para ejercer como maestro de Educación Infantil. (3) (4)

C.- Descubrir el currículo nulo en Educación Artística destacado por los futuros profesores entrevistados. (5) (6)

### 3.2.3 Contexto y participantes

Dado que el ámbito de la infancia que motiva este estudio es el comprendido entre la edad de 1 y 6 años, se acota este análisis en los futuros maestros de Educación Infantil. Es decir, en los actuales estudiantes de Magisterio de tercer curso (2009-2010), de la especialidad de Educación Infantil, de la Universidad de Alicante; sin la propensión de servirnos de ellos, sino más bien de facilitar una comunicación.

En consonancia con lo que antecede, los cuestionarios se han pasado a 206 estudiantes, de tercero de Educación Infantil, de la Universidad de Alicante, del curso 2009-2010, matriculados en la asignatura obligatoria y cuatrimestral de Expresión Plástica, materia que imparto. Se ha obtenido respuesta de 82 alumnas. Lo cual supone aproximadamente un 40% de la muestra entrevistada.

**Tabla 4. Población y muestra cualitativa**

<b>Centro</b>	<b>Población</b>	<b>Asignatura cursada</b>	<b>Muestra</b>
Especialidad de Educación Infantil. Facultad de Educación. Universidad de Alicante	206	Expresión Plástica	82 39,8%

#### **Fase de recogida de datos**

El alumnado pudo optar con libertad a dar respuesta o no hacerlo a la entrevista abierta con modelo pregunta-respuesta, pues la misma les fue facilitada a través del Campus Virtual, en la página Web de la Universidad de Alicante [www.ua.es](http://www.ua.es) sin ejercerse presión de ningún modo, siendo además éste un escenario natural para ello. Aunque hemos de reconocer que existía interacción previa con los sujetos estudiados; aunque en cualquier caso esta interacción no deja de ser un instrumento de referencia en las investigaciones

cualitativas en la medida en que el conocimiento de las personas involucradas en el proceso de investigación mejora la capacidad para entenderlas. Lo que resulta imposible cuantificar es en qué medida haberles impartido clases ha podido influirles en sus respuestas a la entrevista; aunque con la intención de evitar transferencias se facilitó la encuesta al inicio del curso académico, pues según Gutiérrez (2005) el investigador no debe condicionar con su presencia la vida de la comunidad en la que se integra.

Inicialmente se informó a los destinatarios de la investigación someramente sobre las características y el contenido del proyecto, manifestando nuestro interés por sus opiniones y dando a conocer el uso que se daría a la información obtenida. Después la entrevista se propuso mediante un “aviso” en el Campus Virtual que anunciaba que la podían descargar, leer, y contestar de forma anónima por escrito; para enviarla después por correo electrónico como respuesta. Garantizándoles que se preservaría su identidad en el registro de datos, aun cuando al ser recibida vía mail pudiesen conocerse sus direcciones y nombre por parte de la investigadora, asegurándoles que, en ningún caso, su participación les perjudicaría.

La falta de presión ejercida para responder a la entrevista puede ser una de las causas de que disminuyese la participación. Sin embargo era necesario no coaccionar al alumnado para garantizar que los resultados obtenidos fueran fruto de una reflexión sincera y voluntaria, y no de un interés por rellenar un cuestionario con celeridad para contentar a la profesora. Era imprescindible evitar que el estudio se realizara bajo una relación de subordinación y deseable, por el contrario, dar lugar a la disposición a colaborar. Siendo preferible reducir el número de resultados y conseguir que los obtenidos permitiesen una comunicación más horizontal -más igualitaria- entre el investigador y los sujetos investigados. En la metodología seguida en la investigación de narrativas es indispensable respetar “el punto de vista”, entendido como la interrelación que la historia muestra entre el investigador y los participantes (Coulter & Smith, 2009).

Otra de las razones que podrían explicar que la participación no fuera más alta es que el proceso de obtención de la entrevista y envío de la misma pudiera requerir demasiado tiempo para un alumno, que cuenta ya con demasiadas obligaciones académicas, o que con excesiva frecuencia se encuentre instado por más profesores a responder a encuestas.

### **3.2.4 Elaboración del instrumento de recogida de información (entrevista abierta)**

El instrumento escogido para la recogida de información en el trabajo de campo, como recurso para interrogar la realidad, es la entrevista escrita. La cual se adjunta a continuación.

El número de preguntas redactadas trata de ser preciso y coherente con las cuestiones de investigación; sin embargo evita suscitar respuestas escuetas y sin justificación de las mismas pues se desea obtener reflexiones personales, y no estandarizadas, que otorguen causas y razonamientos. Esto no quiere decir que se rechacen respuestas sencillas, más características de un análisis cuantitativo que de uno cualitativo, pero al menos el planteamiento de la entrevista trata de suscitar la exposición de opiniones y relatos libres y razonablemente extensos. Es por ello, que para esta parte del trabajo no procedía emplear un cuestionario estructurado, pero tampoco uno inestructurado; el problema metodológico aconsejaba optar por la entrevista semiestructurada. Se decide dejar espacio al ejercicio del juicio independiente con cierta consonancia con categorías preestablecidas de forma general pero adaptable a la narración fluida. Esto es posible gracias a la redacción de preguntas de corte abierto, que no dan opciones de respuesta ni las sugieren, y que procuran estimular la reflexión. Desde la contribución que la reconstrucción biográfica realiza a la autorización y el reposicionamiento del profesorado (Hernández y Sancho, 2007, p. 40).

Para la validación de la entrevista se pasó ésta a una alumna como pequeña prueba exploratoria, previamente a distribuirlo al resto de la clase, para comprobar que la formulación era adecuada o en su defecto de forma que pudieran detectarse posibles problemas de comprensión en su contenido, o defectos formales que indujesen a error. Se detectó que el vocabulario empleado y el nivel de conocimientos necesarios para contestar al cuestionario no planteaban dificultad significativa alguna.

En suma, el modelo de obtención de datos fue acorde con el esquema adjunto:

El motivo de dirigirnos a ti es para solicitar tu colaboración, que es importantísima. Con este instrumento tratamos de comenzar a estudiar las características de la Educación Artística que recibiste hasta el momento. Esto es básico para elaborar programas más realistas y adecuados a los estudiantes de Educación. Para responder, escribe cuanto desees sin limitación de extensión.

Atentamente agradece tu disposición: María Amparo Alonso Sanz

Sexo:

Edad:

1. ¿Recuerdas especialmente a alguno de tus profesores en Educación Artística? Describe, en caso afirmativo, a qué aspectos de su docencia, experiencia o forma de ser es debido el que le recuerdes.
2. ¿Cómo juzgarías el nivel de conocimientos y experiencia de los profesores de Educación Artística que tuviste?
3. ¿Qué Educación Artística reglada o informal has recibido y con qué duración en cursos?
4. ¿Consideras suficiente tu formación en esta materia para tu desarrollo profesional como profesor? ¿Por qué?
5. ¿Qué contenidos, técnicas o tecnologías crees que debieron enseñarte en esta materia y no lo hicieron?
6. ¿Qué metodologías, dinámicas o modos de aprender que consideres importantes en esta materia no fueron puestos en práctica por algún profesor?

### 3.2.5 Primera lectura de la información: Identificación de categorías emergentes

Con la intención de clasificar toda la información recogida en el trabajo de campo y tras realizar una primera lectura pausada de los datos donde surgen las primeras pistas, se comienza a estructurar la información en los temas principales, estructurando según diferentes categorías cada entrevista.

#### Marco general de categorías demográficas o descriptivas

En un inicio se pretendía establecer tres categorías, una referente a la edad, otra al sexo y por último una referente a los estudios universitarios que se cursaban. Sin embargo al desestimarse los resultados procedentes de los estudiantes de Magisterio de la especialidad de Primaria, dejó de ser necesaria dicha categoría por ser toda la muestra estudiada alumnado de Magisterio de la especialidad de Infantil. Quedando como sigue el marco general de categorías descriptivas:

EDAD
SEXO

#### Marco general de categorías inferenciales

Las temáticas establecidas surgen a partir de las cuestiones de investigación planteadas, como consecución de su contenido. Siendo las siguientes:

A. Recuerdo del profesorado de Educación Artística
B. Duración y suficiencia de la formación en Educación Artística
C. Currículo nulo en Educación Artística

A partir de estas temáticas existe una subclasificación en metacódigos.

Para un mejor entendimiento del significado de estas categorías y metacódigos es necesaria una explicación de cada uno de ellos, que paso a detallar en el siguiente apartado del trabajo.

### **3.2.6 Elaboración de un sistema de categorías y códigos adecuado a las cuestiones de investigación y consistente con las categorías emergentes**

Para la introducción de datos en el programa *Aquad* es necesario en primer lugar la elaboración de un esquema sistematizado conforme a las categorías establecidas anteriormente –durante lecturas previas de las entrevistas y análisis manuales–, que permita clasificar las respuestas en distintos códigos; pero siendo a su vez lo suficientemente flexible como para posibilitar modificaciones en el mismo durante el transcurso de la investigación, es decir abierto, sin reglas de procedimiento, sin un método de recogida de datos cerrado previamente. Las variables no quedan definidas operativamente pero los códigos establecidos buscan discriminar de entre todas las respuestas posibles aquellas que por semejanza se puedan agrupar; procurando no dejar unidad de sentido alguna sin clasificar. Sin embargo, dado que la muestra no es excesiva, se ha intentado no discriminar en exceso, lo cual hubiera supuesto tener bajas frecuencias y por tanto la obtención de resultados poco significativos; por lo que en algunos casos es conveniente generalizar para dar cabida a varias coincidencias expositivas. Por otro lado los metacódigos y códigos se organizan teniendo relación con cada pregunta de la entrevista, sin embargo puesto que los discursos de los entrevistados a veces se alargan incluso una vez finalizada la entrevista, o exponen vivencias con independencia del orden en que se les pregunta, se asignan códigos a fragmentos de texto según su sentido, con independencia de su situación en la totalidad de la exposición.

Diferenciamos entre dos tipos de códigos: los códigos demográficos precedidos de una barra y escritos en mayúscula, y los códigos inferenciales precedidos de un valor numérico y escritos en minúscula; se han construido a partir de la combinación de varias palabras o partes de ellas, para una rápida identificación de segmentos de texto en el proceso de codificación con el programa *Aquad*, pero no son términos con un significado en sí mismos. Se exponen a continuación en forma de tabla junto con una breve explicación de los mismos. Estas tablas permiten tener un esquema claro a seguir, al clasificar los datos de forma informática.

La clasificación y nombramiento de cada metacódigo y código se ha realizado teniendo en cuenta varios factores: [1] la bibliografía consultada y referida en el marco



conceptual elaborado previamente bajo un análisis crítico y debatido acerca de su interés para esta investigación; [2] la emergencia de unidades de sentido similares en las narrativas durante su examen abierto a hallar novedades; [3] la discusión y consenso de las categorías más relevantes con compañeros del área y expertos en análisis cualitativo; [4] la vinculación de los códigos emergentes con las cuestiones de investigación; y [5] la configuración definitiva del mapa categorial y proceso de codificación de las narrativas.

**Tabla 5. Códigos demográficos / descriptivos**

CATEGORÍA	CÓDIGO DEMOGRÁFICO	EXPLICACIÓN DEL CÓDIGO
1. EDAD	/ JOVEN 1 <sup>21</sup>	Entre 18-20 años
	/ JOVEN 2	Entre 21-25 años
	/ JOVEN 3	Entre 26-30 años
	/ ADUL	Entre 31-35 años
	/ MAYOR	Más de 35 años
2. SEXO	/M	Mujer
	/H	Hombre
3. ESPECIALIDAD	/I	Infantil

**Tabla 6. Códigos inferenciales**

<b>A. RECUERDO DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA</b>		
1. ¿Recuerdas especialmente a alguno de tus profesores en Educación Artística? Describe en caso afirmativo a qué aspectos de su docencia, experiencia o forma de ser es debido el que le recuerdes.		
1.1 SI	1.1.1 Sí, a todos y cada uno en general	[1.1.1 sitodos]

<sup>21</sup> El término asignado a cada franja de edad no pretende ser representativo del carácter de las personas a quienes corresponde, simplemente se ha procurado asociar un nombre a cada código.

Presencia de recuerdo del profesorado de Educación Artística	1.1.2 Sí, a alguno o algunos en concreto	[1.1.2 siunos]
1.2 NO Ausencia de recuerdo del profesorado de Educación Artística.		
2. ¿Cómo juzgarías el nivel de conocimientos y experiencia de los profesores de Educación Artística que tuviste?		
2. NIVEL	2.1 nulo	[2.1 nulo]
	2.2 Bajo o escaso	[2.2 bajo]
	2.3 Básico	[2.3 basico]
	2.4 Bueno o adecuado	[2.4 bueno]
	2.5 Claramente bueno, claramente elevado	[2.5 bastbueno]
	2.6 Alto, excelente	[2.6 alto]
Causas por las que el alumnado recuerda especialmente a los profesores en Educación Artística y juzga su nivel de conocimientos y experiencia. Justificación de las respuestas dadas a las preguntas 1 y 2 de la entrevista.		
1.3 PROFESOR Tipo de profesor	1.3.1 Personalidad positiva: comprensivo, motivador, tolerante, cercano, admirable, afectuoso, simpático, bienintencionado, paciente, dedicado, exigente, sensible, entusiasta, implicado	[1.3.1 personposit]
	1.3.2 Personalidad desagradable: inflexible, perturbador, irrespetuoso, desmotivador	[1.3.2 personnegat]
	1.3.3 Maestro generalista	[1.3.3 maestgener]
	1.3.4 Profesor especialista, profesional, competente, artista, creativo	[1.3.4 profesional]
	1.3.5 Rasgos físicos o edad	[1.3.5 fisicamente]

1.4 ACTIVIDADES Características de las actividades desarrolladas	1.4.1 Actividades constructivistas: creativas, operativas, placenteras y de investigación	[1.4.1 actconstruct]
	1.4.2 Actividades conductuales: metódicas, rutinarias, repetitivas, descontextualizadas, poco diversas o innovadoras, basadas en fichas, poco lúdicas.	[1.4.2 actconductu]
	1.4.3 Actividades de participación social	[1.4.3 actsocial]
	1.4.4 Muchas actividades constructivas y/o técnicas relevantes, significativas e interesantes	[1.4.4 muchasact]
	1.4.5 Carencia de actividades, sensación de pérdida de tiempo o tedio	[1.4.5 pocasact]
1.5 ESTILO Estilo o forma de enseñar del profesor	1.5.1 Libertad de expresión, creación, investigación, solución de problemas, imaginación o expresión	[1.5.1 libertad]
	1.5.2 Directividad y exigencia intensa y firme	[1.5.2 exigencia]
	1.5.3 Mediante explicaciones detalladas	[1.5.3 explicac]
	1.5.4 Explicaciones y lenguaje no adaptado al nivel del estudiante para una correcta transmisión o interiorización	[1.5.4 sinexplicac]
	1.5.5 Transmitiendo pasión por el arte y motivación	[1.5.5 pasion]
	1.5.6 Ausencia de motivación y valoración de la materia	[1.5.6 sinpasion]
	1.5.7 Evaluación formativa: relevancia del proceso de producción	[1.5.7 evalformat]

	1.5.8 Evaluación sumativa: sin desarrollar potencial del alumno, sin experimentación, sin atender las habilidades o creencias del alumnado	[1.5.8 evalsumat]
--	--	-------------------

**B. DURACIÓN Y SUFICIENCIA DE LA FORMACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA**

3. ¿Qué Educación Artística reglada o informal has recibido y con qué duración en cursos?

3.1 REGLADA Tipo y duración de la Educación Artística reglada recibida y destacada	3.1.1 Nada significativo	[3.1.1 nadasignif]
	3.1.2 Durante Educación Infantil de forma global	[3.1.2 reglinfantil]
	3.1.3 Durante 6 años de Educación Primaria, a una media de 2 horas semanales	[3.1.3 reglprimaria]
	3.1.4 Durante la ESO. hasta 3º curso con una media de 2 horas semanales	[3.1.4 esotercercurs]
	3.1.5 Durante la asignatura optativa de 4º ESO	[3.1.5 esocuartcurs]
	3.1.6 Durante 2 años de bachillerato artístico	[3.1.6 bachillerarti]
	3.1.7 En la Facultad de Educación, asignatura de 1º cuatrimestre	[3.1.7 univ]
3.2 INFORMAL Tipo y duración de la Educación Artística informal recibida	3.2.1 De forma puntual en concursos, cursos o talleres	[3.2.1 puntual]
	3.2.2 Máximo durante un año previo al abandono	[3.2.2 unaño]
	3.2.3 Entre 4 y 8 años de formación	[3.2.3 hastaochoaños]
	3.2.4 Gracias a un amigo o familiar artista	[3.2.4 familiarart]
3.3 CONTENIDOS	3.3.1 Dibujos, bocetos	[3.3.1 dibujo]

Contenidos o técnicas aprendidas durante las clases de Educación Artística	3.3.2 Dibujo técnico	[3.3.2 dibujotecn]
	3.3.3 Pintura	[3.3.3 pintura]
	3.3.4 Cerámica o escultura	[3.3.4 escult]
	3.3.5 Fotografía	[3.3.5 fotografia]
	3.3.6 Manualidades	[3.3.6 manualidad]
	3.3.7 Diseño gráfico	[3.3.7 diseñografic]
	3.3.8 Conceptos o técnicas sueltas como: colores, texturas, formas, círculo cromático, copia de obras de arte	[3.3.8 concep]
4. ¿Consideras suficiente tu formación en esta materia para tu desarrollo profesional como profesor en Educación Infantil? ¿Por qué?		
4.1 INSUFICIENTE Formación en Educación Artística considerada insuficiente para el desarrollo profesional en Educación Infantil	4.1.1 Insuficiente formación práctica: experiencia en dibujo, habilidades, destrezas y experimentación	[4.1.1 insufpract]
	4.1.2 Insuficiente formación teórica: conocimientos, técnicas, estrategias y recursos	[4.1.2 insufteoria]
	4.1.3 Insuficientes conocimientos didácticos para realizar adaptaciones a las necesidades del alumnado infantil	[4.1.3 insufdidacti]
	4.1.4 Insuficiente duración de la formación específica en la Universidad y necesidad de esta formación	[4.1.4 insufuniv]
	4.1.5 Bloqueo o temor debido a la creencia de carencia propia de creatividad o imaginación	[4.1.5 carencreati]
4.2 SUFICIENTE Formación en Educación Artística considerada suficiente	4.2.1 Suficiente para cumplir con las necesidades del alumnado de infantil	[4.2.1 defenders]
	4.2.2 Suficiente pero condicionado a una actualización y renovación constante	[4.2.2 actualizac]

para el desarrollo profesional en Educación Infantil	4.2.3 Suficiente por ser una materia que vocacionalmente les divierte, encanta o entusiasma	[4.2.3 entusiasmo]
--	---	--------------------

### C. CURRÍCULO NULO EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

5. ¿Qué contenidos, técnicas o tecnologías crees que debieron enseñarte en esta materia y no lo hicieron?

5. CONTENIDOS Contenidos pertenecientes al currículo nulo de Educación Artística	5.1 Historia del arte	[5.1 histarte]
	5.2 Análisis y crítica de obras de arte	[5.2 analisisart]
	5.3 Variedad de contenidos prácticos y manuales, de carácter experimental y de manipulación de materiales, aplicables a Educación Infantil	[5.3 practicos]
	5.4 El arte como lenguaje o medio de comunicación y expresión	[5.4 lenguajart]
	5.5 Interpretación o lectura de dibujos infantiles	[5.5 interpretinf]
	5.6 Capacidad evaluadora	[5.6 evaluacion]
	5.7 Diseño gráfico, retoque fotográfico por ordenador, fotografía	[5.7 fotogr]
	5.8 Tecnologías de la información y la comunicación	[5.8 tics]
	5.9 Técnicas tridimensionales: modelado, talla	[5.9 tridim]
	5.10 No sabe, no contesta ningún contenido	[5.10 nsncconten]

6. ¿Qué metodologías, dinámicas o modos de aprender que consideres importantes en esta materia no fueron puestos en práctica por algún profesor?

6. METODOLOGIA	6.1 Ninguna relevante	[6.1 ninguna]
----------------	-----------------------	---------------

Metodologías pertenecientes al currículo nulo de Educación Artística	6.2 Metodologías colaborativas y de trabajo en equipo, aprendizaje horizontal frente al vertical profesor-alumno y frente a la clase magistral	[6.2 horizontal]
	6.3 Aprendizajes significativos, contextualizados y en relación con el entorno, al margen de los libros de texto	[6.3 contextual]
	6.4 Creación propia creativa e imaginativa, y sin reproducción o copia. Aprendizajes menos dirigidos, más autónomos, libres y flexibles	[6.4 creacion]
	6.5 Metodologías lúdicas motivadoras, dinamizadoras que promuevan la participación activa del alumnado como por ejemplo rotación en rincones	[6.5 dinamizad]
	6.6 No sabe, no contesta o confunde el sentido de la pregunta sin responder a metodologías	[6.6 nsnmetod]

La elaboración del sistema de códigos adecuado a las cuestiones I f A de investigación y consistente con las categorías emergentes descritas con anterioridad, fue surgiendo a medida que se revisaban las entrevistas. Incluso el sistema de códigos fue rectificándose en aquellos casos en los que dos códigos podían asociarse, haciendo desaparecer uno de ellos, por designar contenidos muy similares. Y se reagruparon códigos en función de la cuestión de investigación a la que hacían referencia.

En primer lugar, se revisaron las entrevistas para marcar las preguntas con el código “0. no cuenta” pero dejándolas a la vista para permitir un trabajo más cómodo, es decir sin ser eliminadas de los cuestionarios pasados.

En segundo lugar, se procedió a tratar los datos descriptivos marcándolos con los

códigos demográficos que se explican a continuación.

Para los datos referidos a la edad se establecieron rangos clasificatorios de la siguiente forma:

<b>/ JOVEN 1</b>	Personas de entre 18 y 20 años de edad.
<b>/ JOVEN 2</b>	Personas de entre 21 y 25 años de edad.
<b>/ JOVEN 3</b>	Personas de entre 26 y 30 años de edad.
<b>/ ADULTO</b>	Personas de entre 31 y 35 años de edad.
<b>/MAYOR</b>	Personas de más de 35 años de edad.

Para los datos referidos al sexo únicamente fue necesario un código por no responder a la entrevista ninguno de los alumnos varones, eliminándose el código /H previsto inicialmente.

**/M** Mujeres.

Y por último, se comenzó a tratar los datos inferenciales marcándolos con los códigos que se reseñan con un valor numérico (cuyo primer dígito se corresponde con el número de la entrevista al que da respuesta) seguidos de un breve resumen con vocales y consonantes en minúsculas. Trataré de explicar los contenidos que agrupan cada uno de estos códigos, dando además un ejemplo de cada uno de ellos.

## **A. RECUERDO DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA**

Con esta categoría se trata de averiguar las causas por las que el alumnado recuerda especialmente a los profesores en Educación Artística y juzga su nivel de conocimientos y experiencia, y extraer el peso que poseen dichas causas a través de los distintos códigos elaborados.

Con el metacódigo **1.1 SI**, se busca recopilar los recuerdos explicitados por la muestra en los que sí se menciona a algún profesor. En un primer momento se buscará qué frecuencia mantiene este metacódigo con respecto al marco general de la categoría [**RECUERDO DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA**], y en un



---

segundo momento, se analizará el peso de los diversos componentes que lo integran o códigos que lo componen: [1.1.1 sitodos], [1.1.2 siunos].

Sin embargo, el metacódigo **1.2 NO** trata de dar cabida a la posibilidad de explicitar la ausencia en general de recuerdo del profesorado de Educación Artística o simplemente la carencia de recuerdo de un profesor concreto. Al construirse el sistema de inferenciación, se echa en falta, en el discurso del futuro docente, observaciones que refieran detalles o especificaciones en la ausencia de recuerdo significativo. Por esta razón, éste sería un metacódigo que igualmente funciona como código, pues existe un vacío de unidades de significado que hicieran necesario acoger distintas variables bajo su abrazo.

A través de este metacódigo, **2. NIVEL**, se procura abarcar todo el rango de matices con el que se juzga el nivel de conocimientos y experiencia del profesorado de Educación Artística. Inicialmente se buscará qué frecuencia mantiene este metacódigo con respecto al marco general de la categoría [**RECUERDO DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA**], y después se analizará el peso de los diversos componentes que lo integran o códigos que lo componen: [2.1 nulo], [2.2 bajo], [2.3 basico], [2.4 bueno], [2.5 bastbueno], [2.6 alto].

Es significativo en qué forma describe la muestra los aspectos por los cuales mantiene vivo ese recuerdo, porque permite hacernos una idea de la valoración subjetiva que se tiene de ese profesorado. La creación de los metacódigos **1.3. PROFESOR**, **1.4 ACTIVIDADES**, **1.5 ESTILO** permite tipificar las respuestas en función de que la justificación ofrecida resida en la tipología del profesor, en las características de las actividades desarrolladas o bien en el estilo o forma de enseñar del profesor recordado, respectivamente. Después de que se busque inicialmente qué frecuencia mantienen estos tres metacódigos con respecto al marco general de la categoría [**RECUERDO DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA**], se analizará el peso de los diversos componentes que integran a cada uno de ellos respectivamente: [1.3.1 personposit], [1.3.2 personnegat], [1.3.3 maestgener], [1.3.4 profesional], [1.3.5 fisicamente]; [1.4.1 actconstruct], [1.4.2 actconductu], [1.4.3 actsocial], [1.4.4 muchasact], [1.4.5 pocasact];

[1.5.1 libertad], [1.5.2 exigencia], [1.5.3 explicac], [1.5.4 sinexplicac], [1.5.5 pasion], [1.5.6 sinpasion], [1.5.7 evalformat], [1.5.8 evalsumat].

**Respecto a la pregunta 1 de la entrevista, se estudian los siguientes códigos:**

**[1.1.1 sitodos]** 1.1.1 Sí, a todos y cada uno en general

A través de este código hemos recogido aquellas unidades textuales que nos remiten a un recuerdo generalizado de todo el profesorado de Educación Artística en cualquier etapa de estudios.

Recuerdo a todos los profesores que he tenido todos los años, desde el colegio hasta el instituto, incluido la universidad. (Entrevista e06)

**[1.1.2 siunos]** 1.1.2 Sí, a alguno o algunos en concreto

Mediante este código adscribimos aquellos segmentos textuales en donde se confirma la posesión de un recuerdo significativo sobre algún profesor concreto durante la educación recibida en Educación Artística o bien sobre varios profesores de forma destacada frente al resto.

Nada más puedo recordar al profesor que tuve en primero de carrera, pero tengo más que olvidados a los del colegio y enseñanza secundaria. Me acuerdo de éste, porque es el más reciente y recuerdo el gran empeño que teníamos que hacer en cada trabajo, la especial dedicación y atención... El resto están olvidados porque, inconscientemente, mi persona no quiere recordarles. No me han transmitido ningún aspecto positivo si no, me acordaría de ellos. (Entrevista e68)

**1.2 NO** Ausencia de recuerdo del profesorado de Educación Artística

Gracias a este código agrupamos aquellas unidades de sentido en las cuales se afirma no recordar a ningún profesor de Educación Artística de forma particular o bien cuando no son destacados por ningún motivo especial.

Apenas recuerdo los profesores que tuve en Ed. Plástica. Era un colegio religioso y teníamos la asignatura de Dibujo y otra de manualidades en horas extras. (Entrevista e52)

---

## En referencia a lo que se pretende obtener a partir de las respuestas de la pregunta 2 de la entrevista:

### **[2.1 nulo]** 2.1 nulo

Este código trata de reconocer en las diferentes narrativas si existen referencias hacia el nivel de conocimientos y experiencia del profesorado de Educación Artística calificadas con la peor valoración posible, por ejemplo como insuficientes, nulas o nefastas.

Si hablamos por niveles, en educación primaria eran los mismos tutores y su conocimiento era nulo. (Entrevista e15)

### **[2.2 bajo]** 2.2 Bajo o escaso

El presente código indaga en aquellas observaciones o comentarios de los participantes que puedan hacer referencia a un nivel de conocimientos y experiencia del profesorado por debajo de lo admisible pero sin llegar a la peor calificación posible.

Con poca nota, porque siempre la he considerado una asignatura poco importante, y creo que en parte se debe a que los profesores que me la han impartido a mí tampoco le han dado mucha importancia. (Entrevista e12)

### **[2.3 basico]** 2.3 Básico

Con este código se registra la presencia de descripciones del nivel de conocimientos y experiencia del profesorado definido como básico, medio o suficiente.

Realmente, creo que los profesores que he tenido no han mostrado un gran nivel de conocimiento en la materia, probablemente sí que lo tenían, pero siempre nos han enseñado lo básico (colores primarios y secundarios, gama de colores...). Y nunca nos han mostrado que la Educación Plástica va más allá de los contenidos que hemos recibido a lo largo de nuestra enseñanza. Es ahora, en el último año de magisterio cuando estamos empezando a conocer una visión diferente de esta área. (Entrevista e78)

### **[2.4 bueno]** 2.4 Bueno o adecuado

Con este código se registra la presencia de definiciones de los conocimientos y

experiencia del profesorado como situados en niveles buenos adecuados, correctos con independencia de que ello implique ser un buen docente.

Supongo que el nivel de conocimientos de los profesores sería el adecuado ya que por ello estaban ejerciendo la docencia. Lo que sí que pondría en duda sería su didáctica, la metodología empleada. Aunque las clases de Educación Plástica me gustaban, los contenidos dados y puestos en práctica creo que no fueron interiorizados (pues ahora mismo por ejemplo me acordaría de las técnicas que empleábamos en nuestras prácticas) (Entrevista e81)

### **[2.5 bastbueno] 2.5 Claramente bueno, claramente elevado**

Con este código se registra la presencia de relatos en los que el nivel de conocimientos y experiencia del profesorado resultan notables.

En general todos muy buenos, excepto en los primeros años de primaria, que lo único que hacíamos era colorear un libro. (Entrevista e41)

### **[2.6 alto] 2.6 Alto, excelente**

El presente código indaga en aquellas observaciones o comentarios de los participantes que puedan hacer referencia a la mejor valoración posible del nivel de conocimientos y experiencia de su profesorado, destacada de forma sobresaliente por ejemplo adjetivando su nivel como alto, superior o magnífico.

Sin embargo, el profesor que he nombrado en la pregunta anterior para mí poseía un nivel muy alto, tanto en los conocimientos como en la experiencia, aún siendo joven (ya que para mí la experiencia no tiene por que venir dada por la edad, sino también por la implicación, por las ganas que muestras en tu trabajo) (Entrevista e09)

**En referencia a las justificaciones que se esperan obtener a partir de las respuestas tanto de la pregunta 1 como de la pregunta 2 de la entrevista, indistintamente:**

### **[1.3.1 personposit] 1.3.1 Personalidad positiva**

Mediante este código se adscriben aquellos segmentos textuales en donde se especifica

la personalidad del profesor de Educación Artística como un rasgo diferenciador, con matices de valoración positiva hacia el mismo, definiendo por ejemplo al docente como un ser: comprensivo, motivador, tolerante, cercano, admirable, cariñoso, simpático, bienintencionado, paciente, dedicado, exigente, sensible, entusiasta o implicado.

Me gusta mucho esta pregunta porque en muchas ocasiones he hablado de un maestro mío que me dejó una gran marca y da la casualidad de que me dio Educación Plástica. Este profesor se llamaba Javi. Yo iba a un colegio religioso y me llamó mucho la atención porque parecía un poco serio, casi siempre vestía de negro o color oscuro y nos ponía durante las clases música rock o punk. Parecía muy exigente con el trabajo, pero en realidad solo quería ver que aprendíamos porque era muy tolerante con “el arte” de cada uno de nosotros. En cuanto se ponía hablar, se notaba que tenía pasión por lo que hacía, era imposible no prestarle atención e incluso hizo que la teoría sobre la asignatura, fuera interesante (algo que para nosotros había sido impensable antes). Nos enseñó geometría, perspectivas con puntos de fuga, a diseñar logotipos y anuncios, los colores, la luz e historia del arte, sobre todo, sobre su queridísimo Egipto. Con todo esto, nos ayudó a entender este mundo un poco mejor.

Podría contar varias cosas sobre su peculiar personalidad, pero voy a centrarme en algunas cosas que nunca se me van a olvidar. Aunque parezca muy exagerado, el nunca llevaba reloj porque dice que era una maquinaria muy perfecta, no tenía carné de conducir porque dice que no se fiaba de él mismo metiéndose en una caja de metal y cristal (un coche) a gran velocidad y cruzándose con otros en una misma carretera y decía, que el negro era lo más alegre porque eran todos los colores juntos. Por raro que parezca, él tenía su forma de ver el mundo, nos daba su opinión y esto nos ayudaba a emparejar nuestra mente. Siempre nos hablaba de su experiencia personal y lo hacía cercano a nosotros. Nos hacía ver, que él nos entendía y que estaba dispuesto a ayudarnos.

Pero lo que más me fascinaba de él, era su habilidad con un lápiz, lo admiraba porque era capaz de expresar todo lo que quería con sus manos. (Entrevista e31)

### **[1.3.2 personnegat]** 1.3.2 Personalidad desagradable

A través de este código se reúnen aquellas narrativas en donde se especifica la personalidad del profesor de Educación Artística como un rasgo distintivo, con matices de valoración negativa hacia el mismo, definiendo por ejemplo al docente como un ser: desagradable, inflexible, torturador, irrespetuoso o desmotivador.

Recuerdo al profesor de Educación Artística de mi colegio, era el director. La verdad es que de él no guardo muchos recuerdos buenos porque era muy estricto, las cosas tenían que ser como él decía y no aceptada variaciones y si además tu dibujo era un poco malo, en lugar de apoyarte para que te esforzaras

y a la siguiente vez te saliera mejor se reía y te ponía un cero gigante que ocupaba todo el folio. Vamos, un encanto de hombre (Ironía). (Entrevista e35)

### **[1.3.3 maestgener]** 1.3.3 Maestro generalista

Gracias a este código se destaca la presencia de fragmentos de texto en donde se habla del maestro generalista como rasgo condicionante del tipo de profesor que se recuerda durante la formación de Educación Artística por no tener el profesor una formación específica en la materia que garantizase la calidad de su enseñanza.

Mi valoración es de los más positiva, pero a partir del Instituto, en el colegio el mismo profesor que nos impartía todas las materias también nos impartía expresión plástica y me acuerdo que antes de la clase de expresión plástica dábamos conocimiento del medio y muchas veces no respetaba los horarios y no dábamos expresión plástica alargando así la clase de conocimiento. (Entrevista e46)

### **[1.3.4 profesional]** 1.3.4 Profesor especialista

Con este código se registra la existencia de fragmentos de relatos donde el rasgo diferenciador que permite recordar a un profesor de Educación Artística está relacionado con su nivel de profesionalidad, su formación específica y especializada o su posición como artista.

Realmente, no tengo grandes recuerdos de mis profesores de Educación Artística. Únicamente recuerdo a dos, que me impartieron clase en la ESO.

Estos dos profesores eran polos opuestos ya que, uno de ellos, dedicaba sus horas de Educación Artística a que almorzásemos con tranquilidad; sin embargo, la otra profesora, fue una buena docente ya que, aunque se centró demasiado en aspectos teóricos, despertó la motivación por el arte en muchos de sus alumnos siendo ella el mejor ejemplo de “artista”, pues en nuestra ciudad podíamos observar ejemplos de sus esculturas. (Entrevista e29)

### **[1.3.5 físicamente]** 1.3.5 Rasgos físicos o edad

La utilización de este código permite reunir las porciones de texto donde el narrador destaca por ser significativas condiciones físicas, facciones de la cara, edad, complexión, forma de vestir... del profesor de Educación Artística recordado.

A un maestro de Educación Artística que tuve en 4º de la eso, era bajito y con el pelo blanco además de

esa asignatura me daba una optativa, fotografía. Lo recuerdo porque siempre nos hacía dibujar botijos con carboncillo.

Después también recuerdo a mi maestra de Educación Artística de 2º de eso se llamaba Carmen y recuerdo que tenía siempre una cara muy triste. Ese año no me gusto nada la Educación Artística, porque teníamos una especie de carpeta con fichas, y cada día tocaba una. (Entrevista e45)

#### **[1.4.1 actconstruct]** 1.4.1 Actividades constructivistas

A través de este código se rastrea qué tipo de actividades de carácter constructivista, operativas, reflexivas, creativas, placenteras y de experimentación e investigación son narradas durante las entrevistas con motivo del intento de recordar al profesorado de Educación Artística.

Si que recuerdo a uno de mis profesores de Educación Plástica, era un chico joven que nos dio Educación Artística en 1º de la ESO. Los aspectos que destacaría de su forma de enfocar la asignatura son que para él la hora de Educación Artística era un momento de calma, reflexión y disfrute de nuestras propias posibilidades. Además, cabe destacar que en la clase siempre se ponía música relajante para que elaboráramos nuestros trabajos, e hicimos salidas al parque cercano al colegio para pintar cuadros. (Entrevista e36)

#### **[1.4.2 actconductu]** 1.4.2 Actividades conductuales

A través de este código se busca, en las respuestas a la entrevista facilitada, qué tipo de actividades que pudieran considerarse conductuales por describirse como metódicas, rutinarias, repetitivas, descontextualizadas, poco diversas o innovadoras, basadas en fichas, poco lúdicas, incluso aburridas... son recordadas al describir al profesorado de Educación Artística.

En los primeros años, como bien he anunciado anteriormente, se basaban de una metodología mecánica, basada exclusiva y únicamente en el libro o cuaderno de clase. En la que el profesor explicaba o leía el enunciado de la actividad y los alumnos a continuación debían realizar dicha actividad, y si no lo hacías bien, solían reñirte en vez de haber experimentado o practicado antes mediante el cuerpo, y no hacerlo directamente en el papel. (Entrevista e16)

#### **[1.4.3 actsocial]** 1.4.3 Actividades de participación social

A través de este código se espera reunir las posibles porciones de texto referidas a

actividades de participación social dirigidas por el profesor de Educación Artística recordado.

En especial recuerdo a un profesor de Educación Artística del instituto, ya que aunque no me gustaba demasiado su forma de dar la clase, siempre pretendía hacer cosas distintas a las que habíamos hecho hasta el momento en esa misma asignatura. Quería que hiciésemos cosas creativas y hacernos ver mucho más allá de lo que teníamos delante en realidad (a veces demasiado más allá)

Este profesor siempre estaba proponiendo proyectos plásticos para cualquier tema del centro y normalmente hacía que todos los cursos hiciesen sus aportaciones y participasen, de esta forma, tanto los de primero de ESO como los de cuarto, hacían el mismo trabajo adaptado a cada nivel: pancartas para promover el reciclaje y la limpieza del centro, adornos de Navidad, Halloween, Semana Santa, el día de la Paz... siempre buscaba algún motivo para hacer participar a todos los alumnos del centro.

Por otra parte, dentro del aula, además del trabajo individual que teníamos que hacer, siempre había un rincón donde se estaba realizando un trabajo grupal, por el que todos íbamos pasando a lo largo de la hora de clase. También recuerdo que fue el único profesor de Educación Artística que me proporcionó la oportunidad de utilizar diversas técnicas y materiales como acuarelas, óleo...

Aunque en su momento no me gustaba su forma de ser, ahora valoro más su intento por introducir cambios en el centro e intentar hacer participar a todo el mundo en ellos. (Entrevista e83)

#### **[1.4.4 muchasact] 1.4.4 Muchas actividades**

Este código permite recopilar aquellos fragmentos de la entrevista donde el alumno recuerda haber participado de muchas actividades constructivas o técnicas relevantes, significativas e interesantes.

Recuerdo a mi profesor Vicente, el cual me impartió la asignatura de Educación Artística a lo largo de toda la ESO (desde 1º ESO hasta 4º ESO). Me gustaban muchos sus clases, ya que hacíamos un poco de todo, no eran rutinarias, y me parecieron significativas por todo lo aprendí en ellas.

En general de lo que más me acuerdo es de los dibujos libres y de los dirigidos en los que a lo mejor debíamos pintar o dibujar siguiendo una técnica (me acuerdo, por ejemplo, de pintar dibujos haciendo rayas paralelas...). También recuerdo que pintamos algún que otro cuadro, sobre lo que quisimos en ese momento, yo, por ejemplo, hice un autorretrato a partir de una foto mía. También hacíamos dibujos técnicos, los cuales después nos entraban en el examen, pero también he de decir que no era un examen muy difícil, ya que no solo hacíamos los dibujos técnicos una vez, sino que los íbamos repasando y para el examen ya sabíamos cómo hacer cada uno de ellos sin necesidad de estudiar. También hacíamos grandes murales para adornar el colegio, pero no solo murales de letras y dibujos, sino también murales con secuencias de figuras (círculos, rombos...) lo que creaba ilusiones ópticas o distintas percepciones.



Una de las actividades que más me gustó fue construir una maqueta sobre lo que quisiéramos, aunque casi todos nos decantamos por casas, estas maquetas mostraban hasta el interior de las casas con bastantes detalles y adornos (eran como las casas en miniatura que se venden por fascículos). Por último, voy a nombrar otra actividad que consistió en salir por el pueblo para hacer fotos y después exponerlas en clase y por todo el colegio

Un aspecto que también me gustaría destacar es que durante las clases de pintura o de dibujo libre, este profesor nos dejaba poner música, la cual nos teníamos que llevar nosotros mismo, por lo que era música que a todos nos gustaba, y esto hacía las clases más amenas.

Como se puede comprobar era un profesor muy activo, con el que hacíamos bastantes ejercicios y muy significativos, ya que nos gustaban y esto nos motivaba. (Entrevista e09)

#### **[1.4.5 pocasact]** 1.4.5 Carencia de actividades

Gracias a este código se puede destacar en las respuestas escritas de los entrevistados la sensación de pérdida de tiempo o tedio, e incluso la carencia de suficientes actividades o dedicación durante las clases de Educación Artística impartidas por el profesor recordado.

Durante primaria, mis profesores de educación plástica eran los mismos tutores de clase y realmente no hacíamos nada, salvo pintar, dibujar, pero nada fuera de lo común. En secundaria los dos primeros cursos los di en el colegio, así que la metodología era la misma que en primaria; y en el instituto sólo di educación plástica en 3º E.S.O., pero no recuerdo bien que conceptos. La última vez que recibí Educación plástica fue en primero de carrera, y sí que hicimos algún trabajo con algunos materiales diferentes como ceras o acuarelas, pero personalmente tampoco destacaría nada de esa asignatura. (Entrevista e12)

#### **[1.5.1 libertad]** 1.5.1 Libertad de expresión

A través de este código se espera registrar la presencia de descripciones del estilo de docencia del profesor recordado en un marco de libertad de expresión, creación, investigación, imaginación... permitiendo incluso al alumnado la solución de problemas.

También nos dejaba un poco de libertad para que todos imaginásemos y jugáramos con nuestras ideas. (Entrevista e04)

#### **[1.5.2 exigencia]** 1.5.2 Directividad y exigencia

Este código trata de reconocer en las diferentes narrativas si existen referencias hacia una forma de enseñanza por parte del profesor recordado con excesiva directividad, exigencia intensa y firme que a menudo genera frustración en el estudiante.

Tuve algunos profesores que tendrían los conocimientos adquiridos por tantos años de experiencia docente. Sin embargo, a pesar de la mucha información que tenían, no la sabían transmitir, no sabían llegar al alumno.

Por desgracia, yo recuerdo que cuando llegaba la clase de Educación Artística, sentía frustración, ya que cuando tenía 9 o 10 años tuve una profesora que me hizo repetir un mismo dibujo 10 veces, puesto que según ella, no descansaría hasta que aprendiera a dibujar bien.

Lo peor de todo es que tenía que ser un dibujo voluntario, creado a partir de algo imaginario. No era ni mucho menos la imposición de un dibujo concreto que se realizara a partir de una técnica.

Por ello, de algún modo sentí que no “valía” para dibujar.

Además esta profesora en concreto, se dedicaba a alabar siempre a aquellos niños que a su juicio, eran maravillosos dibujando, los incentivaba, los motivaba. En cambio, los que ella consideraba que no eran “unos artistas” o los ignoraba o como en mi caso les hacía repetir el dibujo una y otra vez.

Durante muchos años esta situación me provocó mucha inseguridad e incluso cierto rechazo hacia esta asignatura. Y verdaderamente me da lástima, porque considero que todos tenemos cierto don para plasmar nuestros sentimientos y pensamientos creativamente y nadie debe cortar nunca las alas a un niño a dibujar como él lo sienta. (Entrevista e43)

### **[1.5.3 explicac]** 1.5.3 Mediante explicaciones detalladas

Este código trata de escrutar en el conjunto de las respuestas obtenidas si existen referencias hacia un estilo de enseñanza adecuado al estudiante mediante explicaciones detalladas sobre los trabajos a realizar, de los sistemas de evaluación, de las técnicas a emplear, de los materiales necesarios, de los riesgos implícitos, de las condiciones de conservación y mantenimiento...

Recuerdo a la profesora que me impartía la asignatura de Educación Artística desde 1º hasta 3º de ESO. Era una mujer joven, con bastante personalidad y simpática, que nos trataba más de tú a tú. También era un poco exigente, pero para cualquier duda que pudieses tener a ella no le importaba volverlo a explicar. (Entrevista e75)

### **[1.5.4 sinexplicac]** 1.5.4 Explicaciones y lenguaje no adaptado

Mediante este código se procura hallar fragmentos de narrativas que se refieran a un estilo de docencia del profesor recordado inadecuada por falta de adaptación al nivel del estudiante para una correcta transmisión de las enseñanzas, o por carencia de suficientes explicaciones y atención personalizada.

Pienso que tenían muchos conocimientos pero había algunos que no sabían transmitirlos. Porque son pintores, escultores, etc., pero no maestros. Pero eso pasa también en otras especialidades como matemáticas. Saben mucho de su materia pero no tienen ni idea de enseñarla. Lamentablemente cuando terminan su carrera sólo se les exige hacer el CAP. Considero que no es suficiente con este requisito. (Entrevista e77)

### **[1.5.5 pasion]** 1.5.5 Transmitiendo pasión

A través de este código se destacan las porciones de respuestas en las que se destaca un estilo de enseñanzas cargadas de pasión, implicación y entusiasmo por parte del profesorado recordado de Educación Artística que permitía obtener y mantener el interés por parte del alumnado.

Sí. Se trata de una profesora que tuve en 4º de ESO que me agradó bastante la forma de impartir su clase. Era una persona muy implicada con sus alumnos, dispuesta a cualquier cosa con tal de que, palabras que siempre nos decía: “disfrutáramos de otra forma de expresión que va más allá del lenguaje”.

Recuerdo, que nos hizo mucho hincapié en el dibujo artístico (que yo adoro en Educación Artística). Nos traía siempre a clase material relacionado con nuestra actualidad: películas de cine, fotografías sobre nuestro entorno más cercano, nuestro instituto... todo relacionado con nuestros intereses, lo cual era una buena forma de que nosotros le prestásemos tanta atención. (Entrevista e38)

### **[1.5.6 sinpasion]** 1.5.6 Ausencia de motivación

Este código trata de hallar en los distintos relatos si existen referencias hacia una forma de enseñanza por parte del profesor recordado con ausencia de motivación hacia el alumnado, con falta de apoyo o valoración del esfuerzo y resultado de los estudiantes, y con carencia de valoración e incluso pasión hacia la propia materia de Educación Artística en relación por ejemplo con otras materias.

A excepción del profesor que acabo de describir, los maestros de Educación plástica que he tenido no tenían formación suficiente acerca de este ámbito del conocimiento y, lo que es más importante, tampoco demostraban interés por la asignatura. Siempre se la consideraba como un premio para el que acababa el “trabajo duro” (los deberes de matemáticas, por ejemplo), por lo que se daba al alumnado una visión errónea de ella como si se tratara de algo laxo sin finalidad en sí mismo. Además, dichos profesores confundían, por su desconocimiento del ámbito, la expresión plástica con las manualidades.

(Entrevista e64)

### **[1.5.7 evalformat]** 1.5.7 Evaluación formativa

Este código trata de reconocer en el conjunto de las narrativas las posibles referencias hacia una manera de evaluar formativa por parte del profesor recordado, basada en el proceso de producción y el aprendizaje continuado.

Recuerdo a mi profesora de 3º ESO, por ser muy dulce, amable y comprensiva, y que nos ayudaba en todo lo que necesitábamos. Valoraba nuestro esfuerzo y nuestro proceso de aprendizaje día a día, y no tanto las producciones finales, pues nos decía que no todos teníamos la misma facilidad para expresarnos. Aún así, nos ayudó a desarrollar nuestra imaginación y nuestra creatividad, huyen del ideal establecido. (Entrevista e18)

### **[1.5.8 evalsumat]** 1.5.8 Evaluación sumativa

Este código trata de distinguir en las diferentes narrativas si existen referencias hacia una forma de evaluar sumativa por parte del profesor recordado, donde el peso no recae en atender las habilidades o creencias particulares del alumnado, ni se estima imprescindible desarrollar el potencial de cada alumno por ejemplo mediante la experimentación, lo importante es una prueba final evaluadora.

Y el otro profesor fue de dibujo técnico y lo recuerdo porque tuve esa asignatura suspendida hasta 4º de la ESO y le cogí un poco de manía, al final la aprobé con un 5 raspado y después de tomar clases particulares. (Entrevista e39)

## **B. DURACIÓN Y SUFICIENCIA DE LA FORMACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA**

Sin preguntar al alumnado sabemos que si están en tercero de carrera necesariamente han cursado y aprobado otra asignatura al menos en la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, pero además que como mínimo habrán cursado una asignatura en secundaria, una en cada curso de primaria y una por cada curso de Educación Infantil. Sin embargo conceptualizamos la duración de la formación en Educación Artística como la suma total en tiempo que recuerda el alumno haber recibido hasta el momento, con independencia de que realmente su formación en cursos académicos

fuera mayor. El recuerdo o la omisión se encuentran íntimamente ligados a la importancia del aprendizaje, si el alumno no recuerda un tiempo de enseñanza en Educación Artística será porque no habrá sido significativo ni en forma positiva ni negativa y por tanto no merece la pena computarlo como tal.

Conceptualizamos la suficiencia de la formación en Educación Artística como un criterio personal de cada estudiante, subjetivo y con independencia de que los planes de estudios sí consideren suficiente en tiempo y calidad una determinada formación. Suficiencia entendida como la seguridad, confianza y tranquilidad del estudiante que se cree formado en la materia como para ejercer en el futuro su profesión de maestro en actividades de Educación Artística.

Con el metacódigo **3.1 REGLADA**, se busca recoger los recuerdos expresados por la muestra en los que se menciona que la Educación Artística recibida provenía de la enseñanza reglada en educación infantil, primaria, secundaria o universitaria. Inicialmente se buscará qué frecuencia mantiene este metacódigo con respecto al marco general de la categoría [**DURACIÓN Y SUFICIENCIA DE LA FORMACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA**], y después se analizará el peso de los diversos componentes que lo integran o códigos que lo componen: [**3.1.1 nadasignif**], [**3.1.2 reglinfantil**], [**3.1.3 reglprimaria**], [**3.1.4 esotercercurs**], [**3.1.5 esocuartcurs**], [**3.1.6 bachillerarti**], [**3.1.7 univ**].

El metacódigo **3.2 INFORMAL**, trata de dar cabida a los recuerdos manifestados por los entrevistados en los que se explicita haber recibido Educación Artística de otras fuentes diferentes a la enseñanza reglada, es decir enseñanza informal, como pueden ser academias, cursos, talleres, formación por parte de un familiar o artista, etc. Inicialmente se buscará qué frecuencia mantiene este metacódigo con respecto al marco general de la categoría [**DURACIÓN Y SUFICIENCIA DE LA FORMACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA**], y después se analizará el peso de los diversos componentes que lo integran o códigos que lo componen: [**3.2.1 puntual**], [**3.2.2 unaño**], [**3.2.3 hastaochoaños**], [**3.2.4 familiarart**].

Con el metacódigo **3.3 CONTENIDOS**, se pretende recopilar el conjunto de contenidos propios de la Educación Artística recibidos hasta llegar a la universidad, que son recordados por los participantes y escritos durante la entrevista en cualquiera de sus apartados. Es un metacódigo interesante en la medida en que no se lanza una pregunta

directa y evidente en la entrevista para obtener estos resultados, si no que se espera que surja voluntariamente con la intención de que esa frescura nos permita realmente abordar la última categoría inferencial planteada sobre el currículo nulo sin manipulaciones. **[DURACIÓN Y SUFICIENCIA DE LA FORMACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA]**, y después se analizará el peso de los diversos componentes que lo integran o códigos que lo componen: **[3.3.1 dibujo]**, **[3.3.2 dibujotecn]**, **[3.3.3 pintura]**, **[3.3.4 escult]**, **[3.3.5 fotografía]**, **[3.3.6 manualidad]**, **[3.3.7 diseñografic]**, **[3.3.8 concep]**.

El metacódigo **4.1 INSUFICIENTE**, pretende aunar los relatos de estudiantes que consideren insuficiente la formación académica recibida en la materia de Educación Artística a lo largo de su vida como preparación para ejercer la docencia en el futuro como maestro de Educación Infantil. Consideramos que no únicamente las enseñanzas específicas de la universidad les preparan para la docencia sino también todos los aprendizajes anteriores. Inicialmente se buscará qué frecuencia mantiene este metacódigo con respecto al marco general de la categoría **[DURACIÓN Y SUFICIENCIA DE LA FORMACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA]** y después se analizará el peso de los diversos componentes que lo integran o códigos que lo componen: **[4.1.1 insufpract]**, **[4.1.2 insufteoria]**, **[4.1.3 insufdidacti]**, **[4.1.4 insufuniv]**, **[4.1.5 carencreati]**.

Sin embargo el metacódigo **4.2 SUFICIENTE**, aspira a englobar los fragmentos de texto de estudiantes entrevistados que describan su formación como suficiente para enseñar en el futuro Educación Artística mientras ejercen como maestros de Educación Infantil. Suficiente formación aunque esté supeditada a ciertos condicionantes. En un primer momento se buscará qué frecuencia mantiene este metacódigo con respecto al marco general de la categoría **[DURACIÓN Y SUFICIENCIA DE LA FORMACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA]** y en un segundo momento se analizará el peso de los diversos componentes que lo integran o códigos que lo componen: **[4.2.1 defenders]**, **[4.2.2 actualizac]**, **[4.2.3 entusiasmo]**.

---

**En relación con la cuestión 3 de la entrevista, pasamos a analizar cada código:**

**[3.1.1 nadasignif]** 3.1.1 Nada significativo

A través de este código se busca recoger aquellas observaciones que hacen referencia a una Educación Artística nada significativa ni relevante para los entrevistados durante la enseñanza reglada que han recibido, de modo que el estudiante no cuantifica este aprendizaje en el conjunto de su formación.

Ninguna. (Entrevista e32)

**[3.1.2 reglinfantil]** 3.1.2 Durante Educación Infantil

A través de este código se rastrea qué estudiantes recuerdan y manifiestan en sus escritos haber recibido Educación Artística durante la etapa escolar de Infantil. Si bien es el período más lejano y por tanto con menos probabilidades de ser recordado y mencionado explícitamente también puede ser significativo el código empleado de forma genérica o incluso para reseñar el carácter global que tiene la Educación Artística en esos años.

En los cursos de infantil no lo recuerdo porque es un aprendizaje más globalizado. (Entrevista e11)

**[3.1.3 reglprimaria]** 3.1.3 Durante 6 años de Educación Primaria

Este código, dentro de un metacódigo que buscaba reconocer quienes obtuvieron en la escuela, es decir de forma reglada, una Educación Artística tan significativa para ellos como para ser recordada, reúne las porciones de texto donde se cita que ésta se produjo durante la etapa de primaria. Aunque no se mencione en concreto la cantidad de años o de horas, puede reunir respuestas que nombren que fue durante unos 6 años aproximadamente, o unos dos días a la semana, o unas 2 horas a la semana.

En el colegio durante los 6 años de educación primaria. (Entrevista e01)

**[3.1.4 esotercercurs]** 3.1.4 Durante la ESO. hasta 3º curso

A través de este código se han recogido aquellas unidades textuales que nos remiten a un recuerdo generalizado de la Educación Artística recibida hasta tercer curso de la ESO aproximadamente en unas 2 horas semanales si llega a especificarse tal cuestión. Independientemente de que se produzca en un curso, dos o más, pues es muy variable esta opción de un centro de estudios a otro.

He dado Educación Artística hasta 3º de la ESO. (Entrevista e19)

**[3.1.5 esocuartcurs]** 3.1.5 Durante la asignatura optativa de 4º ESO

Mediante este código se adscriben aquellos segmentos textuales en donde se confirma la posesión de un recuerdo significativo sobre la formación reglada en Educación Artística, concretamente en cuarto curso de la ESO. Por tratarse generalmente de una asignatura optativa se codifica con independencia del resto de la formación previa en la ESO.

He dado la asignatura de Educación Artística en educación primaria y en la secundaria obligatoria ya que en 3º y 4º escogí como optativas dibujo y música, con una duración de 2 ó 3 horas semanales. De manera informal nunca he recibido clases de Educación Artística. (Entrevista e60)

**[3.1.6 bachillerarti]** 3.1.6 Durante 2 años de bachillerato artístico

Gracias a este código se agrupan aquellas unidades de sentido en las cuales se afirma recordar la formación reglada de Educación Artística recibida durante el Bachillerato Artístico.

También en bachiller, ya que hice el bachillerato artístico. (Entrevista e80)

**[3.1.7 univ]** 3.1.7 En la Facultad de Educación

Este código trata de reconocer en las diferentes narrativas si existen referencias hacia la formación reglada de Educación Artística recibida en los primeros cursos de la Diplomatura de Educación Infantil, bien en la Universidad de Alicante donde ahora se encuentran matriculados o en otra desde la que pudiesen haberse trasladado. Pues el hecho de ser los aprendizajes de la materia más recientes puede garantizar que sean los únicos que recuerde el alumno, sin embargo no implica necesariamente que hayan sido significativos y que los



---

mencione con total seguridad.

Sólo la asignatura de Educación Artística de la carrera del primer año. (Entrevista e17)

### **[3.2.1 puntual]** 3.2.1 De forma puntual

El presente código indaga en aquellas observaciones o comentarios de los participantes que puedan hacer referencia a una formación en Educación Artística informal, de carácter no obligatorio ni reglado, puntual en el tiempo, de escasa duración como pueden ser concursos, talleres, eventos...

A lo largo de todos estos años no he tenido la oportunidad de poder realizar ningún curso de Educación plástica informal, aunque he participado en varios concursos de dibujos y tarjetas de navidad, realizada en mi colegio, los cuales he ganado en varias ocasiones. (Entrevista e16)

### **[3.2.2 un año]** 3.2.2 Máximo durante un año

Con este código se registra la presencia de descripciones de una formación en Educación Artística informal, de carácter no obligatorio ni reglado, con una duración aproximada de un año previo a la decisión de abandono de la misma.

Además, cuando tenía 12 años me apunté a un curso anual de educación plástica en un centro de formación informal de mi ciudad, Crevillente. Desde muy pequeña me interesé por la pintura ya que mi madre es una gran pintora y realiza sus propios cuadros en su tiempo libre. Sin embargo, pronto me di cuenta de que no se me daba del todo bien y cuando finalizó el curso dejé de asistir. (Entrevista e31)

### **[3.2.3 hasta ocho años]** 3.2.3 Entre 4 y 8 años

Con este código se registra la presencia de definiciones de la formación en Educación Artística informal, de carácter no obligatorio ni reglado, con duraciones comprendidas entre más de 1 año y 8 años, por tanto continuadas, constantes y de gran calado en el recuerdo del estudiante.

He recibido Educación plástica desde los 5 años, cuando iba a unas clases de pintura que se hacían en mi pueblo. En éstas, recuerdo que nos daban 1 hora para pintar, hacer lo que quisiéramos, dibujar objetos que pudiéramos observar. Después de este tiempo, se nos permitía o bien seguir con el dibujo o pasearnos por el aula, para ver las obras de los otros niños y de los mayores, que estaban en la sala de

atrás. Esto era muy interesante porque los mayores nos relataban dibujos y nos atendían de forma muy amable. (Entrevista e68)

### **[3.2.4 familiarart]** 3.2.4 Gracias a un amigo o familiar artista

Con este código se registra la presencia de relatos en los que se menciona a un familiar o amigo con inquietudes artísticas que se dedicó durante un período de tiempo en la formación no reglada del estudiante entrevistado.

Parte de esta pregunta está contestada arriba y en cuanto a la duración, diré que en casa esperábamos ansiosos a que llegara mi padre de trabajar ya que era el momento en el que nos daba clases de dibujo durante una hora más o menos y prácticamente todos los días. (Entrevista e02)

### **[3.3.1 dibujo]** 3.3.1 Dibujos, bocetos

El presente código indaga en aquellas observaciones o comentarios de los participantes que puedan hacer referencia a ejercicios de dibujo durante las clases de Educación Artística.

Solo copiábamos láminas y hacíamos dibujos para concursos sin sentido alguno. (Entrevista e42)

### **[3.3.2 dibujotecn]** 3.3.2 Dibujo técnico

Mediante este código se adscriben aquellos segmentos textuales en donde se especifica el dibujo técnico como un contenido propio de las asignaturas que el estudiante relaciona con la Educación Artística, recordando haber resuelto prácticas de esta materia como perspectivas, puntos de fuga...

Recuerdo sobre todo en la ESO que trabajábamos cuestiones relacionadas con el dibujo técnico. (Entrevista 23)

### **[3.3.3 pintura]** 3.3.3 Pintura

A través de este código se reúnen aquellas narrativas en donde se especifican actividades con acuarelas, óleos, témperas, tinta china... como técnicas propias de las clases de pintura que recibían durante su formación en Educación Artística.

---

Hasta ese momento, la Educación Artística era hacer dibujos y pintarlos. (Entrevista e66)

#### **[3.3.4 escult]** 3.3.4 Cerámica o escultura

Gracias a este código se destaca la presencia de fragmentos de texto en donde se habla de la cerámica, el modelado, la talla o cualquier otra técnica escultórica como parte de la formación en Educación Artística recibida.

Cada profesor de Educación Artística que tuve era totalmente diferente a la hora de dar clase, recuerdo en el colegio a una profesora que le encantaba que creáramos esculturas, pinturas y collages con materiales naturales, eso sí dando pautas. (Entrevista e49)

#### **[3.3.5 fotografia]** 3.3.5 Fotografía

Con este código se registra la existencia de fragmentos de relatos donde la fotografía es recordada como un contenido aprendido durante las clases de Educación Artística.

[A]demás de esa asignatura me daba una optativa, fotografía. (Entrevista e45)

#### **[3.3.6 manualidad]** 3.3.6 Manualidades

La utilización de este código permite reunir las porciones de texto donde el narrador destaca las manualidades como ejercicios elaborados durante las clases de Educación Artística.

Era muy creativa, nos preparaba actividades de coser, pintar figuras de escayola y piedras que habíamos recogido de la playa, murales de colores, hacíamos experimentos, manualidades diversas y originales, etc. (Entrevista e04)

#### **[3.3.7 diseñografic]** 3.3.7 Diseño gráfico

A través de este código se rastrea qué tipo de actividades relacionadas con el diseño gráfico, el fotomontaje, la infografía<sup>22</sup>, el retoque de imágenes por ordenador... son narradas durante las entrevistas con motivo de comentarios sobre la Educación Artística

---

<sup>22</sup> Acrónimo de informática y grafía.

recibida.

Como he dicho anteriormente, la profesora de Educación Artística que tuve en la ESO es la que más recuerdo, y también me dio un año Diseño. (Entrevista e75)

### **[3.3.8 concep]** 3.3.8 Conceptos o técnicas sueltas

A través de este código se busca, en las respuestas a la entrevista facilitada conceptos aislados que el estudiante menciona haber aprendido en sus clases de Educación Artística, narrados de forma desvinculada a otros aprendizajes de la materia como por ejemplo el círculo cromático, colores, formas, collage, texturas...

Tenemos conocimientos básicos sobre los colores primarios, secundarios, terciarios, de su formación..., pero no conocimientos o estrategias para su aplicación en el aula. Además, en primero de carrera nos limitamos a los colores y su obtención. (Entrevista e20)

- En relación con la pregunta 4 de la entrevista, pasamos a analizar cada código:

### **[4.1.1 insufpract]** 4.1.1 Insuficiente formación práctica

A través de este código se espera reunir las posibles porciones de texto referidas a que el estudiante considera insuficiente su formación en Educación Artística para su desarrollo profesional como profesor de Educación Infantil. Debiéndose las causas de esta apreciación a una falta de experiencia en destrezas, habilidades, experimentación de diferentes técnicas o variedad de recursos prácticos.

No lo considero suficiente, creo que me faltan recursos y no me refiero solo a información ya que gracias a Internet puedes sacarla, me refiero a practicarla yo de primera mano. Pienso que si yo no sé hacer una cosa, no se pintar, fabricar, algo etc. ¿Cómo voy a ser capaz de enseñarla a mis alumnos? (Entrevista e31)

### **[4.1.2 insufteoria]** 4.1.2 Insuficiente formación teórica

Este código permite recopilar aquellos fragmentos de la entrevista donde el alumno

---

considera su formación en Educación Artística para su desarrollo profesional como profesor de Educación Infantil insuficiente debido a una falta de conocimientos de carácter teórico.

No, porque para la especialidad que estudio considero que este tipo de formación es el método principal de aprendizaje para los niños, y actualmente mis conocimientos sobre la materia son un poco escasos y conozco los materiales típicos y cotidianos de la educación plástica. (Entrevista e51)

#### **[4.1.3 insufdidacti]** 4.1.3 Insuficientes conocimientos didácticos

Gracias a este código se puede destacar en las respuestas escritas de los entrevistados la sensación de falta de conocimientos acerca de las adaptaciones que son necesarias en Educación Artística para aproximar la materia a las necesidades de los niños de Educación Infantil, es decir, una recalcada insuficiencia de formación en didáctica.

Tenemos conocimientos básicos sobre los colores primarios, secundarios, terciarios, de su formación... pero no conocimientos o estrategias para su aplicación en el aula. Además, en primero de carrera nos limitamos a los colores y su obtención. (Entrevista e20)

#### **[4.1.4 insufuniv]** 4.1.4 Insuficiente duración de la formación específica en la Universidad

A través de este código se espera registrar la presencia de denuncias sobre la escasa formación específica sobre la materia de Educación Artística que recibe el alumnado de la Diplomatura de Educación Infantil durante su formación inicial en la Universidad.

No. Creo que para haberme formado totalmente, se debería dar durante los 3 años de carrera esta asignatura, para conseguir una formación completa. (Entrevista e45)

#### **[4.1.5 carencreati]** 4.1.5 Bloqueo o temor

Este código trata de reconocer en las diferentes narrativas si existe la creencia entre el alumnado de que su falta de creatividad o imaginación es un impedimento para ejercer la docencia en asignaturas relacionadas con la Educación Artística.

Para nada en absoluto. Creo que no soy para nada creativa y sé que me va a costar en mi futuro profesional. (Entrevista e81)

#### **[4.2.1 defenders]** 4.2.1 Suficiente para cumplir

Este código trata de escrutar en el conjunto de las respuestas obtenidas si se considera suficiente la formación recibida en esta materia únicamente como para defenderse en la especialidad de Educación Infantil por considerarla el entrevistado de menor nivel que la exigida en cursos superiores.

Considero que para Infantil estoy preparada, puesto que es, en esta etapa cuando la iniciativa la toman los propios niños, es decir, se trata de manualidades que da gusto hacerlas, tanto para el profesor como para el nene (pintar tu propia mano, collage de lentejas, bolitas de papel, gomets), todo con lo que seguimos disfrutando aunque ya no seamos niños. Si tuviera que dar clases para 5º de primaria en adelante, puede ser que no fuera una buena profesora. “No soy un artista para enseñar a ser artista” (Entrevista e40)

#### **[4.2.2 actualizac]** 4.2.2 Suficiente pero condicionado a una actualización

Mediante este código se procura hallar fragmentos de narrativas que se refieran a que la formación que es necesaria tener para ejercer como docente de Educación Artística ha de estar en continua revisión por parte del profesor. Es decir la suficiencia o insuficiencia de formación supeditada a una actualización constante, a una formación continuada del profesional.

Al finalizar este curso sí que pienso que voy a tener la suficiente formación como para impartir la asignatura en la Educación Infantil aunque siempre hay que renovarse y se puede mejorar, sobre todo, en técnicas y materiales que sean más llamativos y divertidos para los niños. (Entrevista e11)

#### **[4.2.3 entusiasmo]** 4.2.3 Suficiente

A través de este código se destacan los segmentos de respuestas en las que se destaca la vocación, la propia pasión, implicación y entusiasmo respecto a lo relacionado con la Educación Artística por parte del entrevistado, como garantía de su suficiencia para impartir clases de esta materia profesionalmente.

Porque es algo que me encanta, ya no sólo el dibujar sino las manualidades y todo lo que conlleva. En resumen, porque si para mi es divertido conseguiré que para ellos también lo sea, ya que si yo hago algo con entusiasmo también se lo transmitiré a ellos. (Entrevista e02)

## C. CURRÍCULO NULO EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Esta tercera categoría agruparía el conjunto de contenidos, técnicas, tecnologías, metodologías, dinámicas... que por no haber formado parte de la formación del alumnado pertenece al currículo nulo en Educación Artística de estas generaciones estudiadas, y que son mencionadas por los estudiantes por conocerlas y saber que deberían haberseles enseñado como parte de esta materia, son explicitadas porque las han echado en falta durante su formación.

A través del metacódigo, **5. CONTENIDOS**, integrado por un enmarque de experiencias personales de los entrevistados, se trata de valorar el peso de los contenidos, técnicas o tecnologías en el marco de la categoría [**CURRÍCULO NULO EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA**] por la relación que pudiera tener con posteriores reflexiones, y en segundo lugar, ponderar, dentro de este metacódigo el peso específico de los códigos [**5.1 histarte**], [**5.2 analisisart**], [**5.3 practicos**], [**5.4 lenguajart**], [**5.5 interpretinf**], [**5.6 evaluacion**], [**5.7 fotogr**], [**5.8 tics**], [**5.9 tridim**], [**5.10 nsncconten**] a fin de interpretar qué tipo de carencias son denunciadas en mayor medida.

De igual forma para poder averiguar posibles implicaciones con posteriores reflexiones es necesario el metacódigo **6. METODOLOGIA**, que abarque en el enmarque del currículo nulo en Educación Artística, las carencias metodológicas destacadas por el recuerdo del alumnado. Desglosándolo en seis códigos o componentes: [**6.1 ninguna**], [**6.2 horizontal**], [**6.3 contextual**], [**6.4 creacion**], [**6.5 dinamizad**], [**6.6 nsnccmetod**].

**Respecto a la pregunta 5 de la entrevista, pasamos a analizar cada código:**

[**5.1 histarte**] 5.1 Historia del arte

Con este código se quiere rastrear, de entre los contenidos que el alumnado cree que debieron enseñarle en Educación Artística, los fragmentos de texto que ponen de manifiesto

que la historia del arte es parte del currículo nulo.

Creo que hubiésemos tenido que dar algo de historia del arte cuando era más pequeña. (Entrevista e72)

### **[5.2 analisisart]** 5.2 Análisis y crítica de obras de arte

Con este código se quiere detectar los fragmentos de respuestas que evidencian que el análisis y crítica estética de obras de arte no ha formado parte de la Educación Artística recibida por el alumnado entrevistado.

También me gustaría analizar la realización de algunas obras famosas para después intentar reproducirlas. (Entrevista e48)

### **[5.3 practicos]** 5.3 Variedad de contenidos prácticos

Con este código se quiere rastrear, de entre los contenidos que el alumnado cree que debieron enseñarle en Educación Artística, los fragmentos que ponen de manifiesto la insuficiencia de contenidos de carácter práctico, manual, experimentativo o de manipulación de materiales diferentes y variados.

Por lo que respecta al grupo de las técnicas, debo afirmar que éste ha sido el más desarrollado durante mi educación anterior. No obstante, existen infinidad de técnicas que quizás por falta de tiempo o iniciativa por parte del profesor/a no se han trabajado durante mis clases y eso supone una gran carencia para mi futuro más inmediato como maestra de Educación Infantil. (Entrevista e31)

### **[5.4 lenguajart]** 5.4 El arte como lenguaje

Este código trata de reconocer en las diferentes narrativas si existen referencias a que no se les enseñó a emplear el arte como un lenguaje o medio de comunicación y expresión.

Yo considero que contenidos más prácticos como por ejemplo hacer un collage, ayudarte a expresar mediante dibujos lo que no podías expresar con las palabras, plasmar emociones, como darle un significado a lo que se dibuja, las intenciones que se plasman en los dibujos, etcétera. (Entrevista e01)

### **[5.5 interpretinf]** 5.5 Interpretación o lectura de dibujos infantiles

Este código trata de resaltar, de entre los contenidos que el alumnado cree que debieron enseñarle en Educación Artística, las unidades de sentido que tienen que ver con el



convencimiento de que aprender a interpretar o leer los dibujos infantiles hubiera sido beneficioso para ellos y para conocer mejor a sus futuros escolares.

Considero que es una de las más importantes materias que se deban tener en cuenta a la hora de enseñar en una clase de infantil. Debemos tener presente que, como niños, la mayoría de éstos, están empezando a conformarse como personas, por lo que están empezando a conocer y a descubrir el mundo que les rodea y lo más importante, están adquiriendo y construyendo su propio espacio para poder formar parte de la sociedad: su personalidad.

En todo ese proceso, el dibujo y cualquier forma de expresión plástica está presente en todo momento. A través de éstos, el niño/a es capaz de transmitir qué piensa, qué siente, qué es lo que nos quiere decir. Por tanto, un papel imprescindible para los docentes en infantil es saber interpretar a cada momento qué nos quiere transmitir.

A simple vista, un garabato parece un simple rayado. Sin embargo, debemos ser conscientes de que éste tiene un valor significativo para el niño y, en ello, se encuentra la base del arte. (Entrevista e38)

#### **[5.6 evaluacion]** 5.6 Capacidad evaluadora

A través de este código se trata de reunir aquellos segmentos textuales de quienes consideran que deberían haber aprendido a evaluar a los estudiantes de Educación Artística durante su formación.

Metodologías más activas y participativas, pero con actividades que evalúen mis capacidades, sino que me enseñen a saber evaluar las de los niños, a ayudarles a aprender y mejorar. (Entrevista e53)

#### **[5.7 fotogr]** 5.7 Diseño gráfico, retoque fotográfico

Mediante este código se posibilita entresacar las unidades textuales donde la fotografía, el diseño gráfico, el retoque fotográfico por ordenador... son considerados por los entrevistados contenidos necesarios de Educación Artística y para los que no se les ha preparado durante su educación.

Creo que en general sí que me enseñaron un poquito de las técnicas más accesibles a nosotros, eché de menos algo relacionado con el diseño gráfico y con programas informáticos relacionados con la imagen. (Entrevista e41)

#### **[5.8 tics]** 5.8 Tecnologías de la información y la comunicación

A partir de este primer código la intención es recoger aquellos fragmentos de texto en que los entrevistados creen que las tecnologías de la información y la comunicación están vinculadas a la Educación Artística y sin embargo no han estado incluidas durante su formación en el currículo de esta materia.

Sobre todo creo que deberían de haberme enseñado esta materia con más tecnología, ya que las TICS, son un recurso motivador para los niños/as, haciendo el aprendizaje más significativo, si cabe. (Entrevista e09)

#### **[5.9 tridim]** 5.9 Técnicas tridimensionales

Este sería un tipo de código que trata de evidenciar una falta de formación en técnicas tridimensionales como instalaciones, video-instalaciones, escultura, intervenciones... por no haber estado incluidas en el currículo de Educación Artística según los participantes y busca aquellas técnicas tridimensionales que desearía haber aprendido el alumnado.

[A]prender a hacer figuras con arcilla, con papel maché. (Entrevista e34)

#### **[5.10 nsncontenten]** 5.10 No sabe, no contesta

Con este último código, englobado en el metacódigo 5.CONTENTIDOS, se busca recoger el reconocimiento por parte de los participantes del desconocimiento de contenidos específicos que pudiese haber sido interesante aprender.

Todos los conocimientos y técnicas que conozco los he aprendido dentro del ámbito académico, por lo que no conozco otras cosas que hayan debido enseñarme y no lo hayan hecho. (Entrevista e11)

### **En referencia a lo que se pretende obtener a partir de las respuestas de la pregunta 6 de la entrevista:**

#### **[6.1 ninguna]** 6.1 Ninguna relevante

A partir de este primer código la intención es recoger aquellos relatos de futuros profesores que consideran que ninguna metodología fue empleada de forma intencionada durante la formación que recibieron.

---

Creo que no han sido puestas en práctica. Lo que desconozco es el porqué. Puede ser por la gran cantidad de alumnos que somos, o porque resultaría demasiado esfuerzo, etc. (Entrevista e03)

### **[6.2 horizontal]** 6.2 Metodologías colaborativas y de trabajo en equipo

Mediante este segundo código la intención es buscar aquellos relatos que enumeran como posibles metodologías ausentes en la formación recibida, las relacionadas con un aprendizaje horizontal de alumno a alumno, es decir entre pares y no de forma magistral en relación vertical profesor alumno; caracterizadas principalmente por un trabajo colaborativo entre equipos de pequeño o gran tamaño.

Sobre todo el trabajo en equipo, ya que lo considero muy importante porque las profesoras de infantil siempre realizan las propuestas de trabajo en grupo, y debemos aprender a trabajar con gente que no conocemos. (Entrevista e06)

### **[6.3 contextual]** 6.3 Aprendizajes significativos, contextualizados

A partir de este código la voluntad es destacar aquellos fragmentos de texto en los que los entrevistados creen que un aprendizaje contextualizado, en relación con el entorno natural o los intereses del niño resultaría más significativo y factible mediante metodologías apartadas de los libros de texto.

Sobre todo creo que los profesores están bastante incapacitados en acercarte el arte a través de cosas cotidianas de tu vida. Creo que no logran involucrar el arte en la misma y terminamos por verla como algo ajeno o esporádico. (Entrevista e65)

### **[6.4 creacion]** 6.4 Creación propia creativa e imaginativa

Al construirse el sistema de inferenciación, se detecta en el discurso de los futuros docentes, observaciones hacia la necesidad de aprendizajes menos dirigidos, más autónomos, libres y flexibles, donde la metodología empleada no consista en realizar copias o reproducciones de patrones preestablecidos si no que predomine la creación propia del alumno para desarrollar su creatividad e imaginación. Por esta razón este código trata de evidenciar una carencia de metodologías precursoras de la creatividad durante el período de su educación.

Además, en general, los profesores y maestros que me han impartido esta asignatura valoraban más la copia de otras creaciones que la propia creación y, aunque es importante conocer obras plásticas y puede ser interesante tratar de reproducirlas, no pienso que ésta sea la metodología ni el modo más adecuado de tratar esta asignatura.

Por último, me gustaría hablar de los libros de Educación Artística que se utilizan, en general, en todos los colegios. Por lo que mi experiencia me dice, en ellos encontramos actividades muy interesantes para aprender a dibujar paso a paso (tipo los bocetos de rostros que aparecen en muchos de ellos y que, siguiendo varios pasos, debes completar). Son ejercicios que, en su justa medida, resultan adecuados, pero, en general, las actividades de dichos libros son muy cerradas, sin dejar apenas margen para la creatividad y obligando al alumno a trabajar para conseguir una obra cuyo resultado está establecido de antemano. (Entrevista e10)

### **[6.5 dinamizad]** 6.5 Metodologías lúdicas

Mediante este código adscribo aquellas unidades textuales de futuros profesores donde se especifica que con ellos no fueron puestas en práctica metodologías motivadoras, dinámicas, que promoviesen la participación activa del alumnado como pudiese ser por ejemplo la rotación en rincones.

Considero que cada metodología va en cuanto a la forma de enseñar que utilice el profesor. Las que yo considero importantes son: una metodología participativa, en la que los alumnos también participen, una metodología activa por parte del profesor y del alumno. (Entrevista e26)

### **[6.6 nsncmetod]** 6.6 No sabe, no contesta metodología

Mediante este código se adscriben aquellas unidades textuales de futuros profesores donde no se es capaz de especificar una metodología concreta por desconocimiento de las mismas.

No lo sé. (Entrevista e30)

### **3.2.7 Introducción de la información en *Aquad* y tratamiento de los datos: Revisión del sistema de codificación**

La introducción de la información en el programa *Aquad* para procesar los datos requería la concepción inicial de un esquema de categorías y códigos que fue modificándose a medida que se trabajaba con él, con la intención de obtener resultados fundamentados, argumentados y precisos, así como una exposición del trabajo más organizada y clarificadora; lo cual fue posible por haberse estructurado, desde el inicio, con actitud flexible y abierta a estas alteraciones que se presuponía surgirían.

Respecto a los datos descriptivos referentes a la edad de los entrevistados, se procedieron a tratar marcándolos con códigos demográficos que abarcaban rangos de edad de unos 5 años aproximadamente, de forma que la muestra quedara analizada con gran precisión; pero se eliminó el código /MAYOR pues no existía representación en la muestra estudiada de personas mayores de 35 años.

Otra modificación fue necesaria en el caso de los códigos demográficos, debida a la carencia de respuestas por parte de hombres, que hubiera podido ser representativo de alguna diferencia posible debida al sexo en las respuestas dadas. Dado que ningún varón contestó a la entrevista el código /H, que se había preconcebido para marcar las entrevistas procedentes de hombres, fue eliminado finalmente.

Las variaciones necesarias en los códigos inferenciales ideados para tratar los datos descriptivos no fueron drásticas en ningún caso y en su mayoría alteraban únicamente los valores numéricos. Podría justificarse el éxito de esta falta de modificaciones, en el momento de introducir datos informáticamente, revisando el trabajo previo. Así los códigos se habían obtenido tras exhaustivas lecturas de las respuestas y tras el análisis de forma manual de todo lo expuesto mediante clasificación por colores y esquemas repetidos hasta la exactitud más alta posible; donde ya fue necesaria la incorporación de hallazgos que no se habían previsto en las revisiones iniciales de textos.

Una vez introducidos los datos e incluso obtenidas las frecuencias para cada uno de los códigos, se observó la necesidad de crear metacódigos; ya que esto facilitaría la obtención de resultados cruzados por enfrentamiento de justificaciones, causas y razones dadas por los entrevistados. Al introducir en el programa los mencionados metacódigos fue

necesario modificar el nombre de algunos códigos para obtener tablas clarificadoras y lo más sistemáticamente organizadas posible.

Finalmente se revisó de nuevo el sistema de codificación por si algún código no fuera adecuado. Sin embargo no fue así. Lo cual demostró que el esquema de códigos elaborados era adecuado para englobar todas las unidades de sentido posibles de las respuestas.

Todas estas variaciones, que suponen un trabajo delicado sobre el material escrito para no cometer errores derivados de descuidos y olvidos en fragmentos de texto no revisados, son sin embargo asombrosamente sencillas en el caso de los datos introducidos en el programa informático *Aquad*. La versión del programa *Aquad 6* permite la sustitución, en cualquier momento, de códigos en la totalidad del grueso del proyecto iniciado, con apenas varios pasos; facilitando así la labor de revisión y corrección.

### **3.2.8 Exposición de resultados parciales. Discusión de los resultados**

Para cuantificar los resultados se elaboraron dos documentos con el programa informático *Excel*: uno para el recuento de frecuencias donde se cuenta con una columna para cada entrevista y una fila para cada código; enumerando las veces que en cada entrevista se repite cada código y realizando un sumatorio de los totales en una última columna; y otro documento similar para el cálculo de porcentajes de presencia de cada código donde únicamente se cuantifica la presencia o ausencia de código en cada entrevista. Las tablas adjuntadas son un extracto de estos documentos, habiéndose ocultado las columnas correspondientes a cada entrevista.

La intención de este esquema no es obtener un análisis estadístico, es facilitar una primera aproximación a los resultados para hallar las causas de los procesos y así comprenderlos. Aun a riesgo de parecer excesivamente cuantitativa por el formato de presentación de los resultados, el diseño viene justificado en base a que con este formato podemos obtener gráficas que nos ayuden a extraer conclusiones tras un rápido golpe de vista. La estrategia última es tratar de conocer los hechos, procesos, estructuras y personas en su totalidad, y no a través de la medición de algunos de sus elementos.

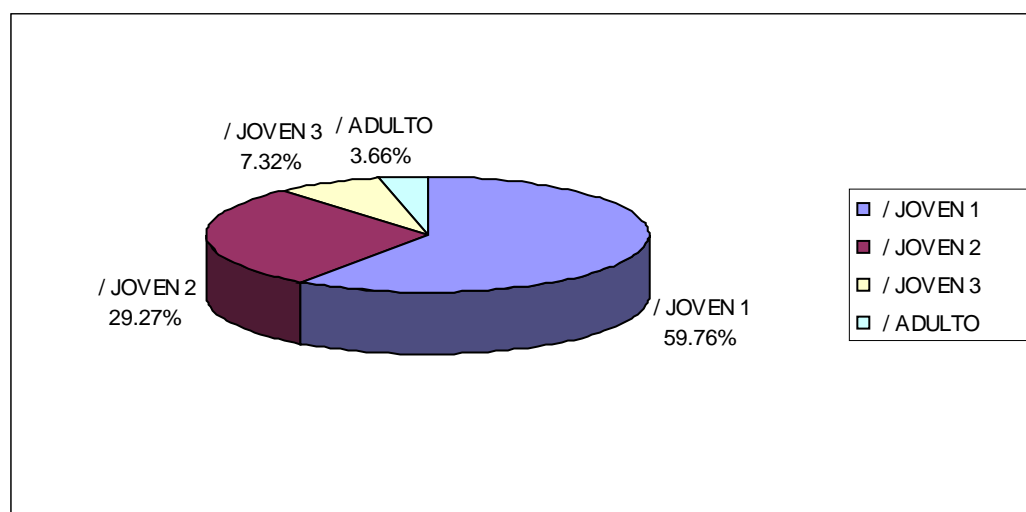
## Exposición y discusión de los resultados de la categorización descriptiva

### Exposición de resultados de la categorización [EDAD]

A través de esta categoría se trata de constatar la edad que tienen los participantes de la muestra estudiada. Se han establecido para ello cinco diferentes códigos correspondientes con varias franjas de edad: JOVEN 1 para la edad comprendida entre los 18 y los 20 años, JOVEN 2 para el rango comprendido entre los 21 y los 25 años, JOVEN 3 para la englobada entre los 26 y los 30 años, ADULTO para la edad abarcada entre los 31 y 35 años, y por último MAYOR para más de 35 años que finalmente no ha sido necesario, como ya hemos justificado anteriormente.

**Tabla 7. Resultados de la categorización [edad]**

CATEGORÍAS INFERENCIALES	META CÓDIGOS	PORCENTAJE PRESENCIA DE CÓDIGO %	PARTICIPANTES
EDAD	/ JOVEN 1	59,76	49
	/ JOVEN 2	29,27	24
	/ JOVEN 3	7,32	6
	/ ADULTO	3,66	3



**Figura 23. Porcentaje de presencia de categoría inferencial [edad]**

La muestra de la edad se distribuye en:

49 participantes de entre los 18 y los 20 años.

24 participantes de entre los 21 y los 25 años.

6 participantes de entre los 26 y los 30 años.

3 participantes de la edad abarcada entre los 31 y 35 años.

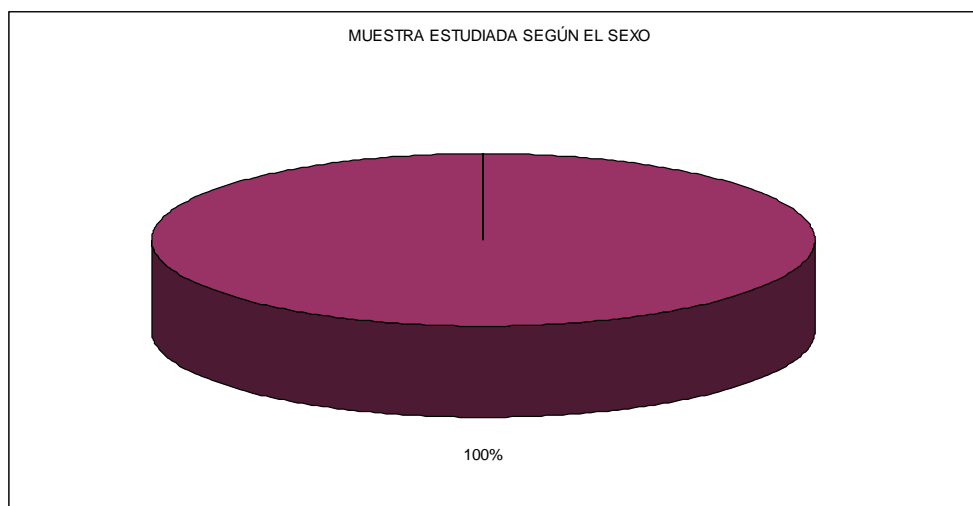
Como podemos observar mayoritariamente la muestra se sitúa en una edad inferior a los 25 años.

### Exposición de resultados de la categorización [SEXO]

El objeto de esta categoría es el de constatar y contrastar el número de participantes hombres y/o mujeres en las muestra estudiada.

**Tabla 8. Resultados de la categorización [sexo]**

CATEGORÍAS INFERENCIALES	META CÓDIGOS	CÓDIGOS	PORCENTAJE PRESENCIA DE CÓDIGO %	PARTICIPANTES
SEXO	/M		100	82



**Figura 24. Porcentaje de presencia de categoría inferencial [sexo]**

Como podemos observar, la muestra en cuanto a la dimensión sexo, se halla



---

completamente ubicada en el rango de mujeres. La totalidad de participantes en este estudio son mujeres aun a pesar de que existía un muy bajo número de varones matriculados en la asignatura de Expresión Plástica, exactamente seis, pero que no han participado. De entre todas las otras etapas educativas esta característica se da en mayor medida en la etapa infantil y esta muestra parece reflejar esta situación.

## **Exposición y discusión de los resultados de la categorización inferencial**

La cantidad de códigos obtenidos y la necesidad de interpretarlos y discutirlos mediante la comparación entre ellos justifican la presentación en gráficas aunando todos aquellos clasificados dentro de una misma categoría y no código a código de forma aislada lo cual podría inducir a la desconexión entre observaciones realizadas.

El proceso de exposición seguirá el orden de las categorías expuestas con anterioridad. Respecto a cada categoría a su vez, se sintetizarán primero comentarios parciales de todos los códigos que constituyen cada metacódigo, y en segundo lugar se resumirán las observaciones.

En las siguientes tablas que se presentan se indica por un lado la frecuencia, para expresar el número de veces que aparece un determinado código en el total de las entrevistas; y por otro lado se indican los participantes, para mostrar el número de personas que han participado de dicho código concreto en sus entrevistas. Es por ello que la frecuencia puede ser mayor que el número de participantes.

## A RECUERDO DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

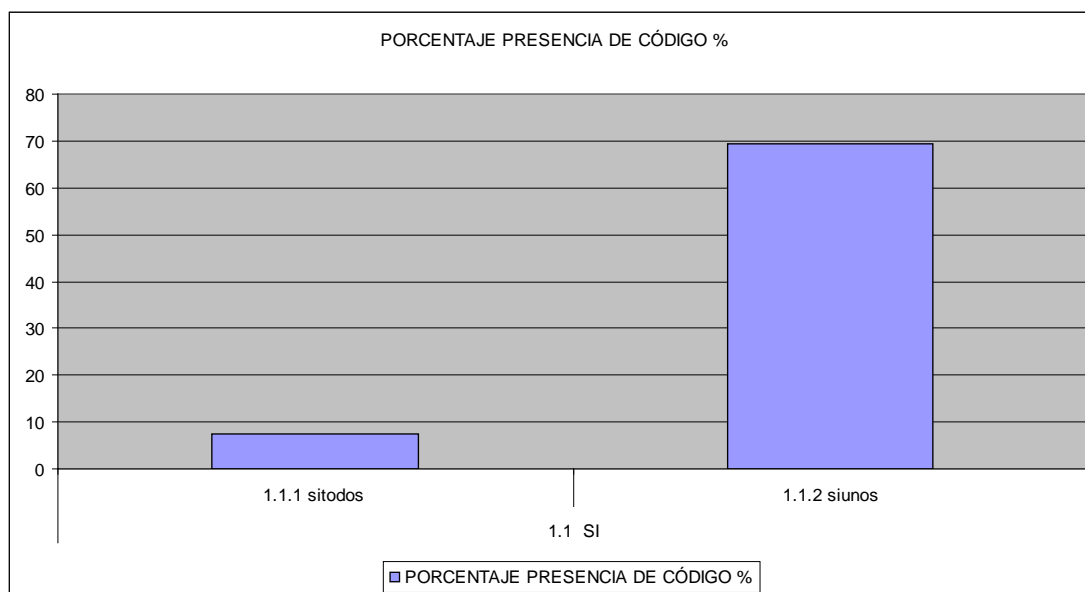
### Exposición de resultados de los códigos [1.1.1 sitodos], [1.1.2. siunos].

Pertenecen estos códigos al metacódigo **1.1. SI**, que trata de recoger la existencia de recuerdo significativo del profesorado de Educación Artística que impartió clase a la muestra, en algún momento de sus vidas.

**Tablas 9 y 10. Resultados de los códigos pertenecientes al metacódigo 1.1 SI**

METACÓDIGOS	CÓDIGOS	FRECUENCIA	
1.1 SI	[1.1.1 sitodos]	65	6
	[1.1.2 siunos]		59

META CÓDIGOS	CÓDIGOS	PORCENTAJE PRESENCIA DE CÓDIGO %	CASOS CON HALLAZGOS
1.1 SI	[1.1.1 sitodos]	7,32	6
	[1.1.2 siunos]	69,51	57



**Figura 25. Metacódigo 1.1 SI**

Realizadas varias lecturas de las exposiciones efectuadas por los entrevistados, y centrándonos en la presencia de unidades de sentido que expliciten el recuerdo de profesores de Educación Artística, se observa de las síntesis extraída, que al menos 6 narrativas hacen referencia a que este recuerdo es de todos los profesores que impartían esta materia en general, que supone un 7,32% de presencia de código en la totalidad de las entrevistas efectuadas, frente a 57 narrativas que aluden a un profesor concreto o a varios, que supone un 69,51% de presencia de código. Sin embargo, en realidad la frecuencia para el segundo código es algo mayor; 59, ya que hemos hallado evidencias en algunos participantes que atestan que sí recuerdan a distintos profesores a lo largo de la entrevista.

En cuanto a mis profesores de Educación Plástica que he tenido a lo largo de toda mi etapa educativa, puedo destacar a Carolina, [...] Y también puedo destacar a un profesor que tuve en el primer año de Carrera. (Entrevista e65)

La primera conclusión comentable es que cuando el alumnado recuerda en general a todo el profesorado de Educación Artística y no a ninguno en particular [**1.1.1 todos**], es porque existe un rasgo común a todos ellos que mantiene activo el recuerdo.

Recuerdo a casi todos, porque en general todos tienen algo diferente o especial, tanto en su forma de ser como en su forma de enseñar. (Entrevista e41)

La segunda conclusión que se puede hacer en cuanto al recuerdo del profesorado que tienen los entrevistados es que éste parece provenir principalmente de unos pocos docentes, hasta unos cuatro como máximo [**1.1.2 siunos**], siendo importante matizar que no se preguntó por ninguna etapa concreta con la intención de recoger narrativas que evocaran recuerdos centrados desde la educación infantil hasta la etapa universitaria pasando por etapas de primaria, formación en ESO o bachiller. Y resulta que con independencia de la distancia temporal se menciona a profesores de cualquiera de las etapas.

Sí que recuerdo a un profesor de Educación del colegio y a otro del instituto. (Entrevista e44)

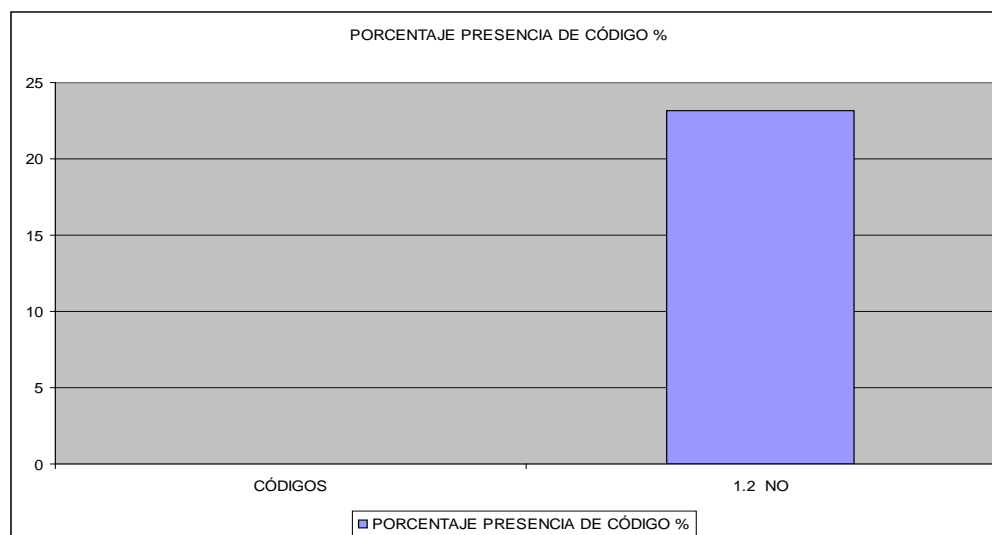
### Exposición de resultados del código 1.2 NO

Este segundo metacódigo 1.2 NO trata de abarcar todas las manifestaciones que expresan no recordar de forma especial a ningún profesor de Educación Artística.

**Tablas 11 y 12. Resultados de los códigos pertenecientes al metacódigo 1.2 NO**

METACÓDIGOS	CÓDIGOS	FRECUENCIA
1.2 NO		19

META CÓDIGOS	CÓDIGOS	PORCENTAJE PRESENCIA DE CÓDIGO %	CASOS CON HALLAZGOS
1.2 NO		23,17	19



**Figura 26. Metacódigo 1.2 NO**

Al hacer una primera lectura de las narrativas estudiadas y centrándome en la presencia de unidades significativas que denoten que ningún profesor se recuerda especialmente, observo que el porcentaje es bastante reducido, un 23.17%.

No recuerdo especialmente a ninguno de mis profesores de Educación Plástica. (Entrevista e69)

**Exposición de resultados de los códigos [2.1 nulo], [2.2 bajo], [2.3 basico], [2.4 bueno], [2.5 bastbueno], [2.6 alto].**

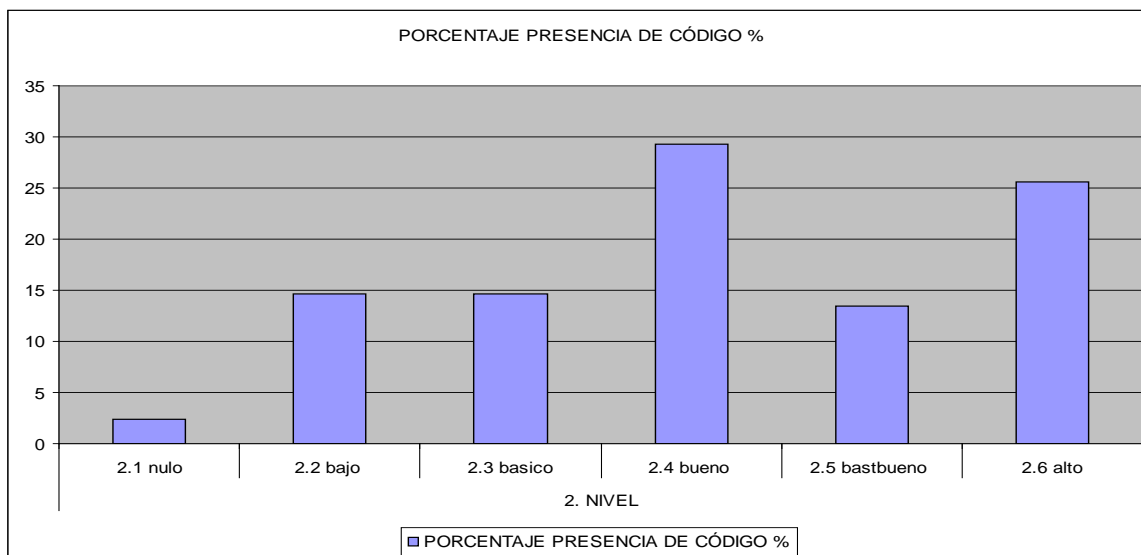
Estos códigos se encuentran reunidos en el metacódigo **2 NIVEL** que trata de dar cabida al rango de calificaciones que el alumnado otorga al nivel de conocimientos y experiencia de los profesores de Educación Artística que tuvieron.

**Tablas 13 y14. Resultados de los códigos pertenecientes al metacódigo 2 NIVEL**

METACÓDIGOS	CÓDIGOS	FRECUENCIA	
2 NIVEL	[2.1 nulo]	82	2
	[2.2 bajo]		12
	[2.3 basico]		12
	[2.4 bueno]		24
	[2.5 bastbueno]		11
	[2.6 alto]		21

META CÓDIGOS	CÓDIGOS	PORCENTAJE PRESENCIA DE CÓDIGO %	CASOS CON HALLAZGOS
2 NIVEL	[2.1 nulo]	2,44	2
	[2.2 bajo]	14,63	12
	[2.3 basico]	14,63	12
	[2.4 bueno]	29,27	24
	[2.5 bastbueno]	13,41	11
	[2.6 alto]	25,61	21

La presencia de narrativas que ponen de manifiesto el nivel del profesorado de Educación Artística coincide con la frecuencia de aparición de códigos que procuraban destacar este aspecto.



**Figura 27. Metacódigo 2 NIVEL**

Respecto a los discursos estudiados con presencia de unidades significativas que denotan unos niveles de conocimientos y experiencia del profesorado **de Educación Artística** por debajo de lo aceptable **[2.1 nulo]** **[2.2 bajo]** cabe decir que alcanzan en suma el 17% con relación a niveles más que aceptables e incluso elevados.

Con una única excepción en la Educación Secundaria, mi experiencia con los profesores de Educación Artística ha sido media-baja. (Entrevista e38)

Del predominio de respuestas que juzgan al profesorado en niveles por encima de lo aceptable **[2.3 basico]**, **[2.4 bueno]**, **[2.5 bastbueno]**, **[2.6 alto]**, se deduce un buen reconocimiento en general de la labor docente en esta materia, un 83% en total, especialmente a medida que se alcanzan cursos superiores donde el profesorado posee formación específica, pues durante la educación infantil se valora como una enseñanza globalizada y en primaria excesivamente dependiente de los libros de texto.

En los primeros años, puedo constatar que los conocimientos no eran muy elevados, puesto que se basaban en el contenido del libro. (Entrevista e16)

Sin embargo, cabe matizar que la mayoría de quienes juzgaron al profesorado en buenos niveles de conocimiento especificaron a su vez que ello no implicó una docencia de

calidad por no demostrar apropiadas estrategias pedagógicas. Y es necesario apreciar que hubo narrativas que resaltaron que los años de experiencia no están necesariamente relacionados con la calidad de la docencia, pues tuvieron profesores noveles que destacaron por la excelente enseñanza que profesaron y profesores expertos incapaces de transmitir sus conocimientos.

En cuanto al nivel de conocimientos, puede que hubiesen estudiado mucho y de ahí la obtención de su título, pero en mi opinión, la puesta en práctica de esos conocimientos dejaba mucho que desear. En el aula, casi todos los profesores que he tenido de Educación Artística, se limitaban a mandarnos fichas de los cuadernos y al final de curso recogía los trabajos y los traía corregidos. Algunos nos decían, el día 12 deberéis tener hasta la ficha número 5, por ejemplo, y así hasta que terminábamos el cuadernillo.

En cuanto a la experiencia, creo que de todos los profesores que tuve, hubo uno que se llamaba Daniel que era muy joven, no sé si era su primer año de docente o ya llevaba un año cuando nos tocó de profesor. El resto ya llevaban muchos años dedicándose a la enseñanza, aunque no se notara mucho en ese aspecto. (Entrevista e67)

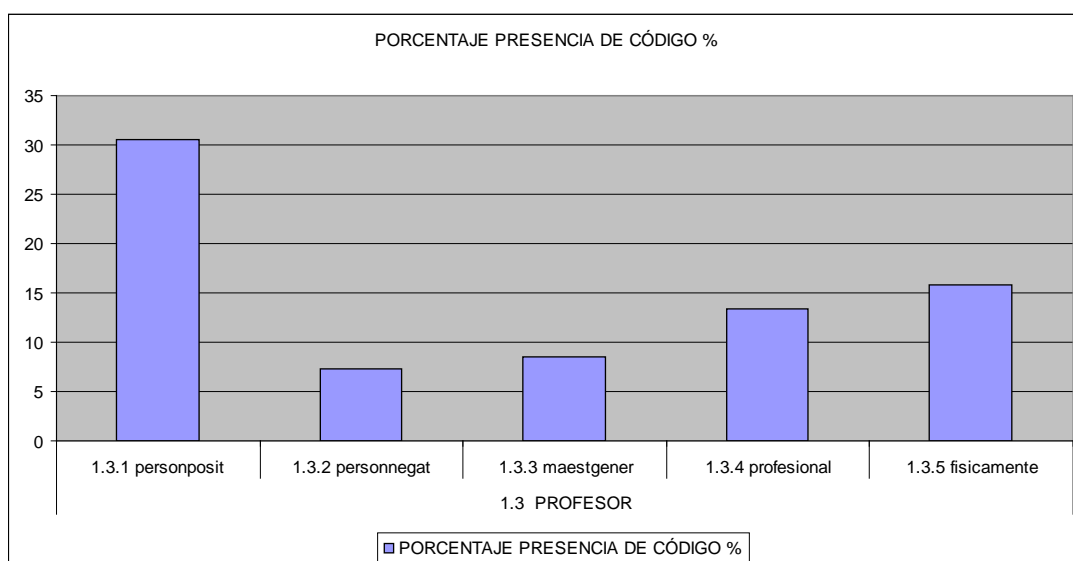
### **Exposición de resultados de los códigos [1.3.1 personposit], [1.3.2 personnegat], [1.3.3 maestgener], [1.3.4 profesional], [1.3.5 físicamente].**

Códigos categorizados dentro del metacódigo **1.3. PROFESOR**, que permite mostrar un conjunto de rasgos del profesorado de Educación Artística que influyen en que sea recordado por parte del alumnado. Estos rasgos pueden depender de la personalidad, de la formación que poseen, o simplemente tratarse de rasgos físicos.

**Tablas 15 y 16. Resultados de los códigos pertenecientes al metacódigo 1.3 PROFESOR**

<b>METACÓDIGOS</b>	<b>CÓDIGOS</b>	<b>FRECUENCIA</b>	
1.3 PROFESOR	[1.3.1 personposit]	70	30
	[1.3.2 personnegat]		6
	[1.3.3 maestgener]		7
	[1.3.4 profesional]		13
	[1.3.5 físicamente]		14

META CÓDIGOS	CÓDIGOS	PORCENTAJE PRESENCIA DE CÓDIGO %	CASOS CON HALLAZGOS
1.3 PROFESOR	[1.3.1 personposit]	30,49	25
	[1.3.2 personnegat]	7,32	6
	[1.3.3 maestgener]	8,54	7
	[1.3.4 profesional]	13,41	11
	[1.3.5 físicamente]	15,85	13



**Figura 28. Metacódigo 1.3 PROFESOR**

La lectura de la totalidad de las entrevistas y la visión holística sobre el conjunto de matices; ha determinado de forma indiscutible que una personalidad del profesorado positiva [**1.3.1 personposit**] favorece que el alumnado mantenga un recuerdo especial de más de una de las bondades del docente, y que es la causa mayoritaria por la que los docentes son recordados, con un porcentaje del 30,49%.

Recuerdo a mi profesora de 3º ESO, por ser muy dulce, amable y comprensiva, y que nos ayudaba en todo lo que necesitábamos. (Entrevista e18)



---

La calificación de fragmentos de texto con el código **[1.3.2 personnegat]** relacionado con personalidades de profesores desagradables se presenta en un porcentaje menor desde luego, un 7,32%, pero no debemos menospreciar su importancia al testimoniar que no es necesario un crudo trato, basta con una corrección que muestre algo de menosprecio para afectar a un alumno.

[H]acía bromas con nuestros dibujos, por ejemplo yo dibujé un caballo y me dijo que mi caballo tenía una pata al revés y que más que un caballo parecía un burro. (Entrevista e67)

Resulta curiosa la presencia de un 8,54% de presencia del código **[1.3.3 maestgener]** que reúne una tercera causa para recordar al profesorado de Educación Infantil o Primaria específicamente como maestro generalista con escasa formación específica sobre la Educación Artística; participando 7 entrevistados de este código en igual frecuencia.

En el colegio impartían clase de Ed. Artística los mismos que me daban otras materias como Historia, con lo cual no considero que tuvieran una especial formación, esto también se apreciaba en las actividades que hacíamos. (Entrevista e56)

Si se enfrenta el anterior código con el antónimo **[1.3.4 profesional]** se observa un aumento de la presencia del código, hasta el 13,41%. El tipo de profesor que domina la materia que imparte, que posee una formación específica para ello y que domina los contenidos, parece ser recordado en mayor medida, por lo que encontramos 11 casos con hallazgos.

[Y] por el contrario el segundo, quién me dio clase en 3º y 4º de la ESO, tengo un buen recuerdo de él, porque era un profesor muy profesional y sabía perfectamente cómo trabajar la materia. (Entrevista e08)

Ahondando en la lectura de los segmentos de texto correspondientes al código **[1.3.5 físicamente]** es importante señalar que su mención en 14 ocasiones por parte de 13 participantes resulta en ocasiones meramente anecdótica, sobre la juventud o vejez, o jocosa, respecto a la forma de vestir, y por tanto poco relevante en cuanto a la formación inicial se refiere.

Además no sé si era cierto o no, pero decían de él que era daltónico. (Entrevista e53)

Es necesario destacar además que en las explicaciones otorgadas, como causas del recuerdo de un determinado profesor, se señalan normalmente distintos razonamientos dentro de una misma entrevista lo cual hace elevar las frecuencias respecto a los porcentajes de los mismos códigos; por ejemplo de 25 participantes del primer código se obtienen 30 hallazgos, de 11 participantes del penúltimo código 13 hallazgos, y de 13 participantes del último código 14 hallazgos.

Como se puede comprobar era un profesor muy activo, [...] También era muy comprensivo y casi nunca se enfadaba, además si alguien no sabía realizar una actividad adecuadamente, después de la explicación, este profesor se sentaba junto a esa persona para ayudarle y para explicarle el ejercicio individualmente. (Entrevista e09)

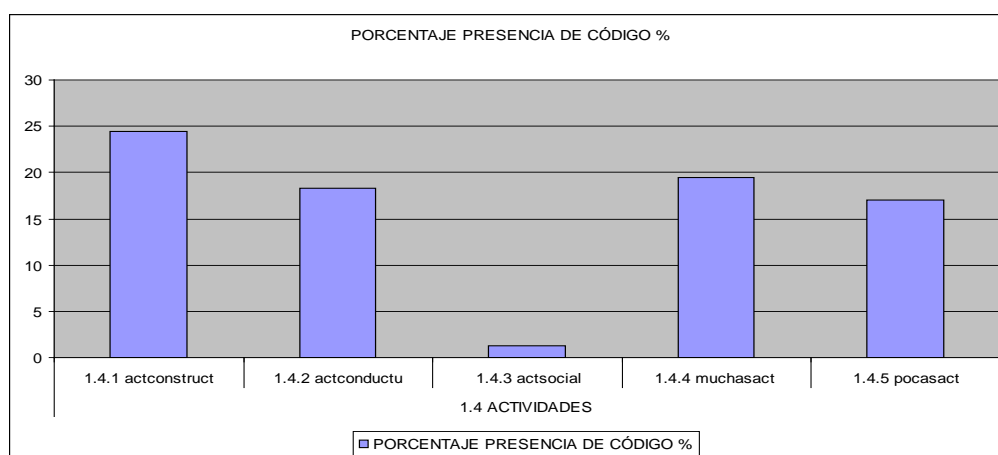
**Exposición de resultados de los códigos [1.4.1 actconstruct], [1.4.2 actconductu], [1.4.3 actsocial], [1.4.4 muchasact], [1.4.5 pocasact].**

Pertenecientes a este metacódigo **1.4 ACTIVIDADES** que adscribe las exposiciones donde se narran el tipo de actividades y la cantidad de las mismas, en las clases de Educación Artística, como aspectos de la docencia que hacen recordar al profesorado de esta materia.

**Tablas 17 y 18. Resultados de los códigos pertenecientes al metacódigo 1.4 ACTIVIDADES**

METACÓDIGOS	CÓDIGOS	FRECUENCIA	
1.4 ACTIVIDADES	[1.4.1 actconstruct]	76	20
	[1.4.2 actconductu]		21
	[1.4.3 actsocial]		1
	[1.4.4 muchasact]		20
	[1.4.5 pocasact]		14

META CÓDIGOS	CÓDIGOS	PORCENTAJE PRESENCIA DE CÓDIGO %	CASOS CON HALLAZGOS
1.4 ACTIVIDADES	[1.4.1 actconstruct]	24,39	20
	[1.4.2 actconductu]	18,29	15
	[1.4.3 actsocial]	1,22	1
	[1.4.4 muchasact]	19,51	16
	[1.4.5 pocasact]	17,07	14



**Figura 29. Metacódigo 1.4 ACTIVIDADES**

Al hacerse una primera lectura de las narrativas estudiadas y centrarse en la presencia de unidades significativas que denoten las tipologías de actividades artísticas realizadas, llaman la atención las actividades con carácter social, observándose el reducido porcentaje de presencia del código **[1.4.3 actsocial]**, situado en un 1,22%, por tener un único participante. Una asignatura que podría trabajarse con gran facilidad en modo cooperativo, colaborativo o inmersa en dinámicas de grandes grupos o proyectos escolares, no es recordada en este sentido por parte de los participantes.

En oposición aparece en mayor medida el porcentaje de presencia del código **[1.4.1 actconstruct]** que alcanza el valor de 24,39% con 20 participantes e igual frecuencia. Son las actividades de calado constructivista las más recordadas.

Recuerdo a mi profesora de primaria, ella siempre nos traía materiales con los que podíamos

experimentar, moldear, etc. No era solo realizar dibujos, ni perspectivas de objetos como en el instituto, sino que con plastilina, arcilla, latas... debíamos hacer composiciones como animales, historias, etc. (Entrevista e13)

Las actividades de calado conductual abarcadas por el código **[1.4.2 actconductu]** con un porcentaje de presencia nada menospreciable del 18,29%, 15 participantes y que es hallada hasta en 21 ocasiones, resalta actividades que son recordadas por ser ejercicios repetitivos, mecánicos, monótonos, que generan aburrimiento y desagrado, ejercicios sin finalidad de expresar una idea o comunicar un pensamiento. Así que si este código se considera en oposición al anterior, dado que sus frecuencias son prácticamente iguales, podemos decir que son recordadas prácticamente igual las actividades deseadas como las que no lo son tanto.

Excepto este caso anteriormente comentado creo que en general, desde mi experiencia, se basan a realizar manualidades y actividades muy repetitivas y ya todo planeado no experimentan ni se preocupan por innovar, porque la Educación Artística es muy global y se pueden trabajar infinidad de cosas. (Entrevista e04)

En el caso de los códigos antónimos con los que se remarcan los fragmentos de texto en referencia al número de actividades de Educación Artística realizadas en clase: muchas actividades **[1.4.4 muchasact]** o pocas actividades **[1.4.5 pocasact]**, el número de participantes es prácticamente igual entre ambos, 16 y 14 respectivamente, con porcentajes de presencia de código de 19,51% y 17,07%, aunque las frecuencias sí son distintas. Mientras que los participantes del primero de estos dos códigos destacan durante la entrevista varias veces el valor de realizar bastantes actividades significativas; los participantes del segundo de los códigos no las destacan, con una frecuencia de 20 frente a 14 hallazgos de un código al otro.

Hace 2 años, realicé el primer curso de infantil en la universidad de Almería. Cursé allí la asignatura de Educación Artística y realmente desarrollé varias facetas mías que creía que no tenía. Trabajamos muchas técnicas que desconocía. [...] El profesor de la asignatura de Educación Artística en Almería estaba muy preparado y entusiasmado. Mostraba mucho interés en que aprendiéramos diferentes técnicas que la mayoría desconocíamos. (Entrevista e25)

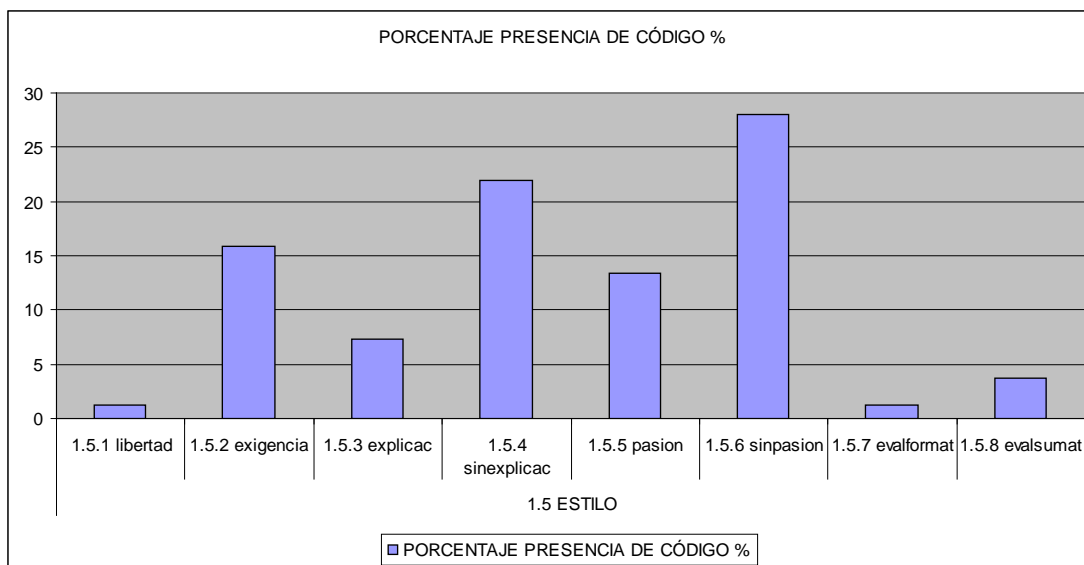
**Exposición de resultados de los códigos [1.5.1 libertad], [1.5.2 exigencia], [1.5.3 explicac], [1.5.4 sinexplicac], [1.5.5 pasion], [1.5.6 sinpasion], [1.5.7 evalformat], [1.5.8 evalsumat].**

Códigos clasificados por el metacódigo **1.5 ESTILO** que trata de reconocer unidades de significado en las narrativas que presentan referencias al estilo con que el profesor impartía la docencia (estilos diferentes pueden emparejarse en díadas opuestas)

**Tablas 19 y 20. Resultados de los códigos pertenecientes al metacódigo 1.5 ESTILO**

METACÓDIGOS	CÓDIGOS	FRECUENCIA	
1.5 ESTILO	[1.5.1 libertad]	85	1
	[1.5.2 exigencia]		15
	[1.5.3 explicac]		6
	[1.5.4 sinexplicac]		19
	[1.5.5 pasion]		11
	[1.5.6 sinpasion]		29
	[1.5.7 evalformat]		1
	[1.5.8 evalsumat]		3

METACÓDIGOS	CÓDIGOS	PORCENTAJE PRESENCIA DE CÓDIGO %	CASOS CON HALLAZGOS
1.5 ESTILO	[1.5.1 libertad]	1,22	1
	[1.5.2 exigencia]	15,85	13
	[1.5.3 explicac]	7,32	6
	[1.5.4 sinexplicac]	21,95	18
	[1.5.5 pasion]	13,41	11
	[1.5.6 sinpasion]	28,05	23
	[1.5.7 evalformat]	1,22	1
	[1.5.8 evalsumat]	3,66	3



**Figura 30. Metacódigo 1.5 ESTILO**

El código [1.5.1 libertad] se empareja con el código [1.5.2 exigencia], el código [1.5.3 explicac] se opone al código [1.5.4 sinexplicac], el código [1.5.5 pasion] es antónimo del código [1.5.6 sinpasion], y el código [1.5.7 evalformat] es par del código [1.5.8 evalsumat]. Destaca que los segundos códigos de cada pareja, que acentúan estilos de docencia criticados por el alumnado, posean porcentajes de presencia mayores del doble que los primeros estilos que son los valorados, lo cual nos hace creer que los entrevistados poseen una actitud de denuncia en mayor medida que de alabanza hacia el estilo de docencia que recuerdan en las asignaturas de Educación Artística.

[P]or otro lado los maestros de primaria que daban ésta ninguna formación respecto a esta materia. Por esta razón creo que en la educación, en general, se menosprecia e infravalora demasiado a esta materia ya no le dan la suficiente importancia como para asegurarse de que se imparte de la mejor manera posible y con profesionales a su cargo. (Entrevista e63)

La segunda de las observaciones que se puede hacer con referencia a los porcentajes de códigos, es que el código [1.5.1 libertad] parece tener un escaso porcentaje de presencia de código, 1,22% con un solo participante e idéntica frecuencia, pero no deben extraerse conclusiones precipitadas. Aunque a lo largo de las lecturas se identificaron fragmentos de texto que aludían a un estilo de docencia con presencia de libertad, estas unidades de

---

sentido estaban asociadas a actividades de carácter constructivista más que al propio estilo del docente por lo que se englobaron con el código **[1.4.1 actconstruct]**.

La tercera de las observaciones sería que con mayor frecuencia de aparición se encuentra el código **[1.5.6 sinpasion]** contabilizado en 29 unidades, después el código **[1.5.4 sinexplicac]** contabilizado en 19 unidades, y por último el código **[1.5.2 exigencia]** en 15 unidades. Por lo que si algún aspecto debiera ser destacado es la fuerte influencia negativa que sobre el recuerdo del profesorado ejerce un estilo de docencia con alguno de los siguientes rasgos y en este orden: primeramente escasas muestras de pasión por la materia impartida, después explicaciones otorgadas insuficientes en número o inadaptadas a las necesidades del alumnado, y por último nivel de directividad y exigencia elevado. El tipo de evaluación sumativa, que también es criticada por no valorar el proceso de trabajo ni el esfuerzo realizado, se halla con una frecuencia de 3 unidades.

[T]odo lo que hicimos fueron figuras geométricas, era una enseñanza basada en la perfección si algo no estaba bien te lo rompía y lo tenías que volver a hacer, exigía mucho. (Entrevista e49)

La última de las observaciones sería respecto a los estilos de docencia más valorados y la frecuencia con que se hallan. Los sujetos entrevistados recuerdan a los profesores principalmente por la pasión y entusiasmo demostrados respecto a la asignatura que impartían **[1.5.5 pasion]**, contabilizada en una frecuencia de 11 unidades, y recuerdan un estilo de docencia rico en explicaciones detalladas y adecuadas al nivel requerido **[1.5.3 explicac]**, contabilizada en 6 unidades. Sin embargo un único participante recuerda al profesorado debido a un estilo que otorgase libertad de actuación al alumnado de Educación Artística **[1.5.1 libertad]** y un único participante destaca un tipo de evaluación centrada en el proceso de trabajo como motivo para recordar al profesorado de Educación Artística **[1.5.7 evalformat]**.

En cuanto se ponía hablar, se notaba que tenía pasión por lo que hacía, era imposible no prestarle atención e incluso hizo que la teoría sobre la asignatura, fuera interesante (algo que para nosotros había sido impensable antes). (Entrevista e11)

## B DURACIÓN Y SUFICIENCIA DE LA FORMACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

**Exposición de resultados de los códigos [3.1.1 nadasignif], [3.1.2 reglinfantil], [3.1.3 reglprimaria], [3.1.4 esotercercurs], [3.1.5 esocuartcurs], [3.1.6 bachillerarti], [3.1.7 univ].**

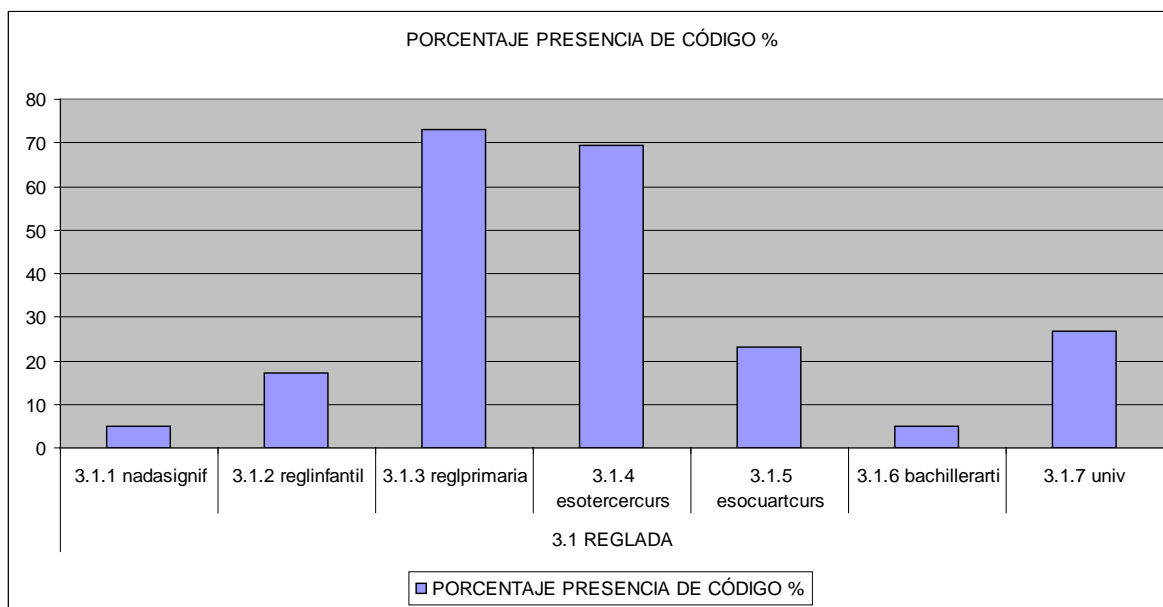
Siete códigos enmarcados en el metacódigo **3.1 REGLADA**, que abarca en el enmarque de la duración de la formación en Educación Artística de los futuros maestros, los cursos que recuerdan haberla recibido y su duración.

**Tablas 21 y 22. Resultados de los códigos pertenecientes al metacódigo 3.1 REGLADA**

METACÓDIGOS	CÓDIGOS	FRECUENCIA	
3.1 REGLADA	[3.1.1 nadasignif]	181	4
	[3.1.2 reglinfantil]		14
	[3.1.3 reglprimaria]		61
	[3.1.4 esotercercurs]		57
	[3.1.5 esocuartcurs]		19
	[3.1.6 bachillerarti]		4
	[3.1.7 univ]		22

META CÓDIGOS	CÓDIGOS	PORCENTAJE PRESENCIA DE CÓDIGO %	CASOS CON HALLAZGOS
3.1 REGLADA	[3.1.1 nadasignif]	4,88	4
	[3.1.2 reglinfantil]	17,07	14
	[3.1.3 reglprimaria]	73,17	60
	[3.1.4 esotercercurs]	69,51	57
	[3.1.5 esocuartcurs]	23,17	19
	[3.1.6 bachillerarti]	4,88	4
	[3.1.7 univ]	26,83	22





**Figura 31. Metacódigo 3.1 REGLADA**

La referencia a una formación en Educación Artística insignificante en las narrativas es de cuatro, correspondientes al código **[3.1.1 nadasignif]** por lo que son pocas las personas que no la recuerdan, un 4.88%. Este dato es importante, cuando al menos en trece cursos debieron recibir este tipo de educación no se recuerda ninguno de ellos.

Mientras que las enseñanzas en esta materia durante la Educación Infantil **[3.1.2 reglinfantil]** son reseñadas por 14 participantes, 60 personas recuerdan la formación durante la Educación Primaria **[3.1.3 reglprimaria]** y 57 hasta tercer curso de la ESO **[3.1.4 esotercercurs]**. Es durante los períodos de primaria y secundaria cuando más se recuerda esta formación, con presencia de porcentaje de los códigos del 69,51% y del 69,51%, y frecuencias de 61 y 57 hallazgos respectivamente. Este dato puede deberse a que los estudios infantiles se cursaron hace tanto tiempo que ya se olvidaron o, como el resto de respuestas parece indicar, que se han memorizado por resultar escasamente significativo para los estudiantes.

Durante Primaria y Secundaria Obligatoria. (Entrevista e03)

Al matricularse menos personas de asignaturas optativas relacionadas con la Educación Artística en cuarto curso de la ESO parece lógico que el código **[3.1.5**

**esocuartcurs]** aparezca representado en menor medida, con 19 participantes. La lectura que debemos hacer es sin embargo que un alto porcentaje de estudiantes muestra gran inquietud por la materia, un 23,17% de la población estudiada.

[Y] en el segundo ciclo de secundaria porque elegí dibujo como optativa. (Entrevista e50)

La importancia del código **[3.1.6 bachillerarti]** reside en que nos permite deducir que al menos 4 participantes escogieron el bachillerato artístico como vía de acceso a la universidad para cursar estudios en Educación, luego la Educación Artística es la materia de mayor interés para parte de los estudiantes, con una presencia de porcentaje de código del 4,88%.

[D]espués realicé el bachiller artístico. (Entrevista e41)

El reducido espacio de tiempo transcurrido entre la última asignatura de Educación Artística que debieron superar en la universidad y el momento de la entrevista, no parece ser motivo suficiente para asegurar que el olvido no hace sus estragos en los estudiantes. Una gran parte de la población no hace mención alguna de la asignatura que cursaron en el primer año de la carrera universitaria, como si no hubiese calado en ellos. Únicamente encontramos un 26,83% de presencia de porcentaje del código **[3.1.7 univ]**.

Y después en 1er curso de la universidad. (Entrevista e03)

### **Exposición de resultados de los códigos [3.2.1 puntual], [3.2.2 unaño], [3.2.3 hastaochoaños], [3.2.4 familiarart].**

Cuatro códigos reunidos en el metacódigo **3.2 INFORMAL** que permite recoger la duración y el tipo de formación no obligatoria ni regulada que recibieron los entrevistados.

Los tres primeros códigos tratan de definir la duración en aumento progresivo en academias, cursos o talleres, y el último código la formación ofrecida por un familiar o amigo.

Tablas 23 y 24. Resultados de los códigos pertenecientes al metacódigo 3.2 INFORMAL

METACÓDIGOS	CÓDIGOS	FRECUENCIA	
3.2 INFORMAL	[3.2.1 puntual]	22	6
	[3.2.2 unaño]		3
	[3.2.3 hastachoaños]		8
	[3.2.4 familiarart]		5

META CÓDIGOS	CÓDIGOS	PORCENTAJE PRESENCIA DE CÓDIGO %	CASOS CON HALLAZGOS
3.2 INFORMAL	[3.2.1 puntual]	7,32	6
	[3.2.2 unaño]	3,66	3
	[3.2.3 hastachoaños]	9,76	8
	[3.2.4 familiarart]	9,	4

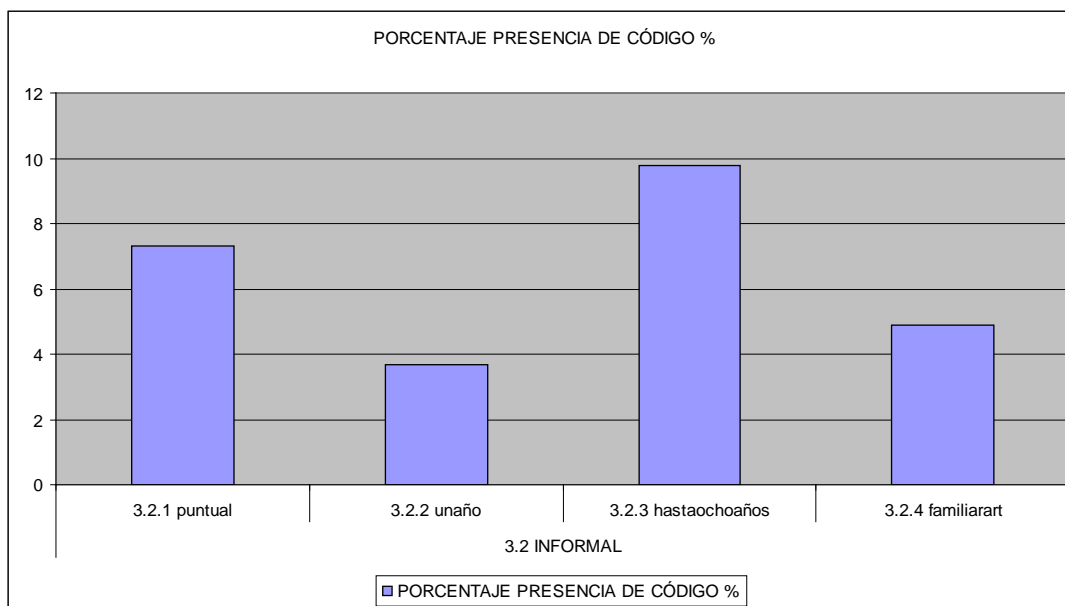


Figura 32. Metacódigo 3.2 INFORMAL

La primera observación destacada es que la presencia de porcentaje de código es muy reducida en cualquiera de los casos, y como suma total sigue alcanzando una frecuencia muy reducida, de 22 hallazgos. Es decir, que pocas personas tuvieron la oportunidad de completar su formación en Educación Artística fuera de la enseñanza reglada. Quienes sí tuvieron la oportunidad lo hicieron puntualmente o con una duración de un año, en 6 y 3 hallazgos para los códigos **[3.2.1 puntual]** y **[3.2.2 un año]** respectivamente, lo cual aunque fuera significativo y gratificante para los participantes no pudo suponer un complemento del aprendizaje para los mismos.

Un año de dibujo y pintura en 1º de primaria pero sin ninguna importancia. (Entrevista e57)

Sólo el 9,76% y el 4,88% de presencia de porcentaje de los códigos **[3.2.3 hasta ocho años]** y **[3.2.4 familiar]** elevan las esperanzas sobre los 8 y 4 participantes respectivamente que pudieron completar su formación durante un largo periodo o gracias al apoyo de un familiar adulto con inquietudes por el arte.

Siempre me ha gustado pintar, y estuve yendo durante años a “clases extraescolares de pintura”, donde aprendí diferentes técnicas. Es de estas clases, de las que sí tengo muy buen recuerdo, ya que lo pasaba realmente bien. (Entrevista e34)

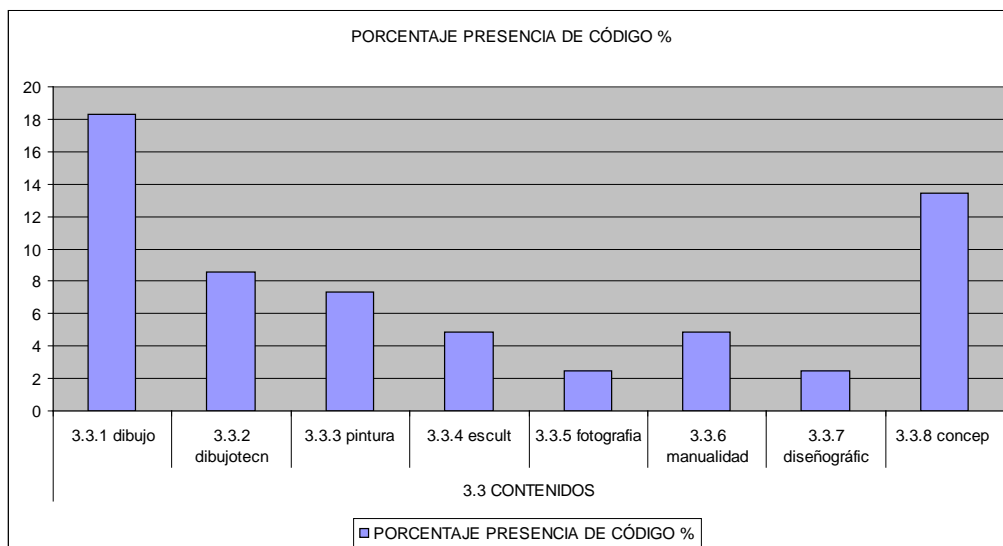
**Exposición de resultados de los códigos [3.3.1 dibujo], [3.3.2 dibujotecn], [3.3.3 pintura], [3.3.4 escult], [3.3.5 fotografía], [3.3.6 manualidad], [3.3.7 diseñográfico], [3.3.8 concep].**

Estos códigos se enmarcan en el metacódigo **3.3 CONTENIDOS** que facilita recoger el conjunto de contenidos procedimentales hallados en los escritos de estudiantes, como parte de la formación recibida en Educación Artística a lo largo de su vida.

**Tablas 25 y 26. Resultados de los códigos pertenecientes al metacódigo 3.3 CONTENIDOS**

<b>METACÓDIGOS</b>	<b>CÓDIGOS</b>	<b>FRECUENCIA</b>	
3.3 CONTENIDOS	[3.3.1 dibujo]	58	16
	[3.3.2 dibujotecn]		7
	[3.3.3 pintura]		9
	[3.3.4 escult]		6
	[3.3.5 fotografía]		2
	[3.3.6 manualidad]		4
	[3.3.7 diseñogrfic]		2
	[3.3.8 concep]		12

<b>META CÓDIGOS</b>	<b>CÓDIGOS</b>	<b>PORCENTAJE PRESENCIA DE CÓDIGO %</b>	<b>CASOS CON HALLAZGOS</b>
3.3 CONTENIDOS	[3.3.1 dibujo]	18,29	15
	[3.3.2 dibujotecn]	8,54	7
	[3.3.3 pintura]	7,32	6
	[3.3.4 escult]	4,88	4
	[3.3.5 fotografía]	2,44	2
	[3.3.6 manualidad]	4,88	4
	[3.3.7 diseñogrfic]	2,44	2
	[3.3.8 concep]	13,41	11



**Figura 33. Metacódigo 3.3 CONTENIDOS**

En primer lugar es conveniente comentar que no se explicitan en las entrevistas contenidos conceptuales ni actitudinales. Aun cuando no se les ha preguntado de forma directa sobre los contenidos sí han surgido fragmentos donde se mencionan aspectos de los contenidos procedimentales. Parece como si el alumno durante su enseñanza no hubiese tomado consciencia de este otro tipo de contenidos que pudieron formar parte del currículo, o en el peor de los casos, que no fueran objetivo de los profesores de Educación Artística transmitirlos.

En el colegio nos limitábamos a dibujar. (Entrevista e06)

En segundo lugar estos códigos nos permiten establecer un orden entre aquellos contenidos que aparecen nombrados con más frecuencia durante las entrevistas y los que menos veces son mencionados, teniendo en consideración que no todos los entrevistados escribieron acerca de ello.

[S]ólo he copiado obras, sé las mezclas de los colores, he trabajado con tinta china, ceras y acuarelas líquidas... y poco más. (Entrevista e18)

Con un 18,29% de presencia de código [3.3.1 dibujo] encontramos en primera posición las referencias al dibujo; en segundo lugar con un 13,41% de presencia de código

[3.3.8 concep] las unidades de texto que señalan conceptos aislados de conocimiento; en tercer lugar con un 8,54% de presencia de código [3.3.2 dibujotecn] fragmentos de narrativa relacionadas con el dibujo técnico especialmente en secundaria; en cuarto lugar con un 7,32% de presencia de código [3.3.3 pintura] las menciones a trabajos pictóricos; en igual posición quedarían después los porcentajes de presencia de los códigos [3.3.4 escult] y [3.3.6 manualidad] con un 4,88% asociado a actividades tridimensionales y manualidades; y, finalmente, en últimas posiciones la fotografía y el diseño gráfico estarían representados con un 2,44% de presencia de los códigos [3.3.5 fotografia] y [3.3.7 diseñogrfic] igualmente. Por tanto mientras que predomina en el currículo actividades de dibujo o dibujo técnico y en todo caso de pintura, escasean las técnicas tridimensionales y podríamos decir que prácticamente no se imparte fotografía o diseño gráfico.

Hacíamos portarretratos, candelabros... con materiales reciclables para ocasiones especiales: navidad, día de la madre o del padre... (Entrevista e07)

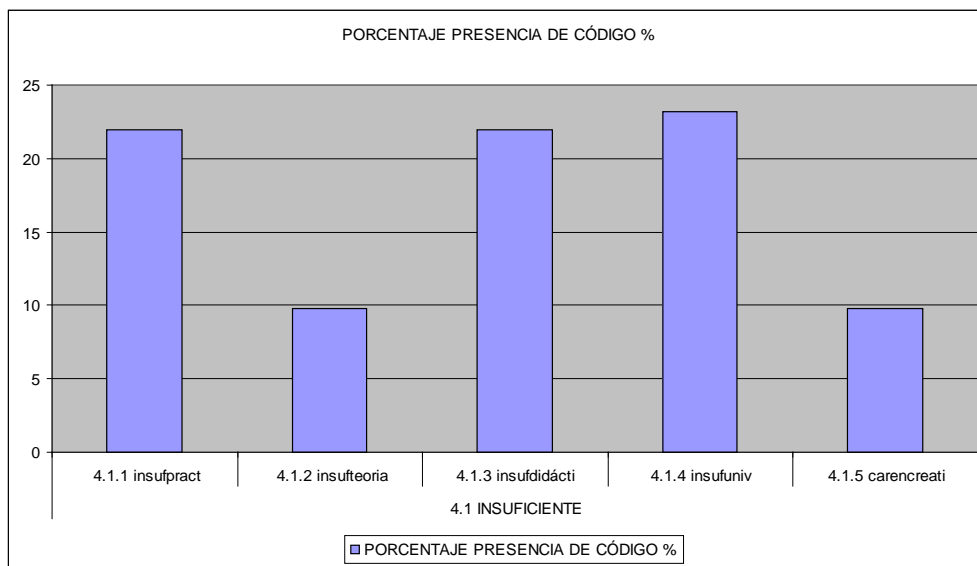
#### **Exposición de resultados de los códigos [4.1.1 insufpract], [4.1.2 insufteoria], [4.1.3 insufdidacti], [4.1.4 insufuniv], [4.1.5 carencreati].**

Estos cinco códigos se enmarcan en el metacódigo **4.1. INSUFICIENTE** que facilita recoger el conjunto de causas, encontradas en los escritos de los participantes, alegadas como justificación de una insuficiente formación en Educación Artística para ejercer la profesión de maestro en infantil.

**Tablas 27 y 28. Resultados de los códigos pertenecientes al metacódigo 4.1 INSUFICIENTE**

METACÓDIGOS	CÓDIGOS	FRECUENCIA	
4.1 INSUFICIENTE	[4.1.1 insufpract]	71	18
	[4.1.2 insufteoria]		8
	[4.1.3 insufdidacti]		18
	[4.1.4 insufuniv]		19
	[4.1.5 carencreati]		8

META CÓDIGOS	CÓDIGOS	PORCENTAJE PRESENCIA DE CÓDIGO %	CASOS CON HALLAZGOS
4.1 INSUFICIENTE	[4.1.1 insufpract]	21,95	18
	[4.1.2 insufteoria]	9,76	8
	[4.1.3 insufdidacti]	21,95	18
	[4.1.4 insufuniv]	23,17	19
	[4.1.5 carencreati]	9,76	8



**Figura 34. Metacódigo 4.1 INSUFICIENTE**

El estudiante de Educación Infantil, según la formación que recuerda haber recibido, con frecuencias entorno a los 18 y 19 hallazgos de los códigos **[4.1.1 insufpract]**, **[4.1.3 insufdidácti]** y **[4.1.4 insufuniv]**, pone de manifiesto que cree tener carencias principalmente, en experiencias prácticas, en didáctica y en especialización universitaria de Educación Artística. Y en segundo lugar el estudiante considera insuficiente su formación teórica y sus capacidades creativas, con 8 hallazgos en cada uno de los códigos **[4.1.2 insufteoria]**, **[4.1.5 carencreati]**.

[A]demás, sólo existen dos asignaturas para trabajar la educación plástica y me parece insuficiente.  
(Entrevista e55)



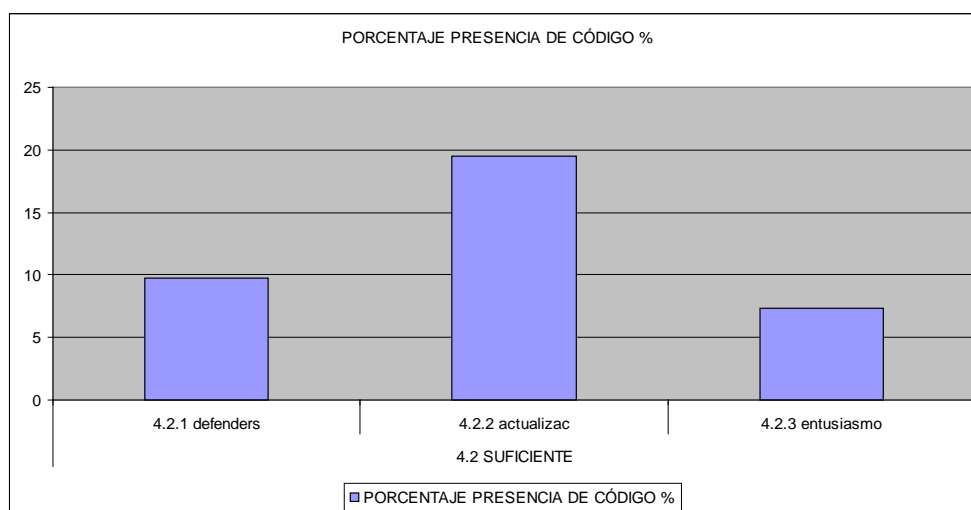
### Exposición de resultados de los códigos [4.2.1 defenders], [4.2.2 actualizac], [4.2.3 entusiasmo].

Los tres códigos mencionados detallan dentro del metacódigo **4.2. SUFICIENTE** el conjunto de justificaciones dadas a la hora de explicar por qué consideran los estudiantes entrevistados suficiente su formación en Educación Artística para su desarrollo profesional como profesores.

**Tablas 29 y 30. Resultados de los códigos pertenecientes al metacódigo 4.2 SUFICIENTE**

METACÓDIGOS	CÓDIGOS	FRECUENCIA	
4.2 SUFICIENTE	[4.2.1 defenders]	30	8
	[4.2.2 actualizac]		16
	[4.2.3 entusiasmo]		6

META CÓDIGOS	CÓDIGOS	PORCENTAJE PRESENCIA DE CÓDIGO %	CASOS CON HALLAZGOS
4.2 SUFICIENTE	[4.2.1 defenders]	9,76	8
	[4.2.2 actualizac]	19,51	16
	[4.2.3 entusiasmo]	7,32	6



**Figura 35. Metacódigo 4.2 SUFICIENTE**

El código **[4.2.2 actualizac]** que cuenta con mayor número de participantes 16 e igual número de hallazgos, es ambiguo en sus matices, pues reúne tanto fragmentos de texto de quienes se consideran totalmente capacitados pero dispuestos a la renovación como de quienes dicen que no están preparados pero podrán ejercer actualizándose.

Considero que nada es suficiente, que las personas nos formamos durante toda la vida y que especialmente para la educación infantil es muy importante la expresión plástica y nosotras, futuras maestras, hemos de aprender mucho sobre ella para poder desarrollar en los niños sus habilidades, y capacidades. (Entrevista e13)

Con menor frecuencia y número de participantes aparecen los códigos **[4.2.1 defenders]**, **[.2.3 entusiasmo]**, ocho para el primero y seis para el segundo. No parece en cualquier caso muy alentador que las expectativas del alumnado sean simplemente defenderse en esta materia o suplir las carencias a base de entusiasmo y automotivación. Hubiese sido más positivo desde luego haber tenido la posibilidad de encontrar fragmentos donde el estudiante se mostrase completamente seguro de su formación y no tan consciente de sus limitaciones.

La verdad es que puedo constatar que cuando llegué a mi primer año de carrera, me di cuenta que mis conocimientos y la práctica acerca de la expresión plástica eran bastante mínimos, pero a lo largo de estos 3 años, he podido aumentar esa formación, y por tanto no es que esté del todo formada, pero si podría defenderme. (Entrevista e16)

## C CURRÍCULO NULO EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

**Exposición de resultados de los códigos [5.1 histarte], [5.2 analisisart], [5.3 practicos], [5.4 lenguajart], [5.5 interpretinf], [5.6 evaluacion], [5.7 fotogr], [5.8 tics], [5.9 tridim], [5.10 nsncconten]**

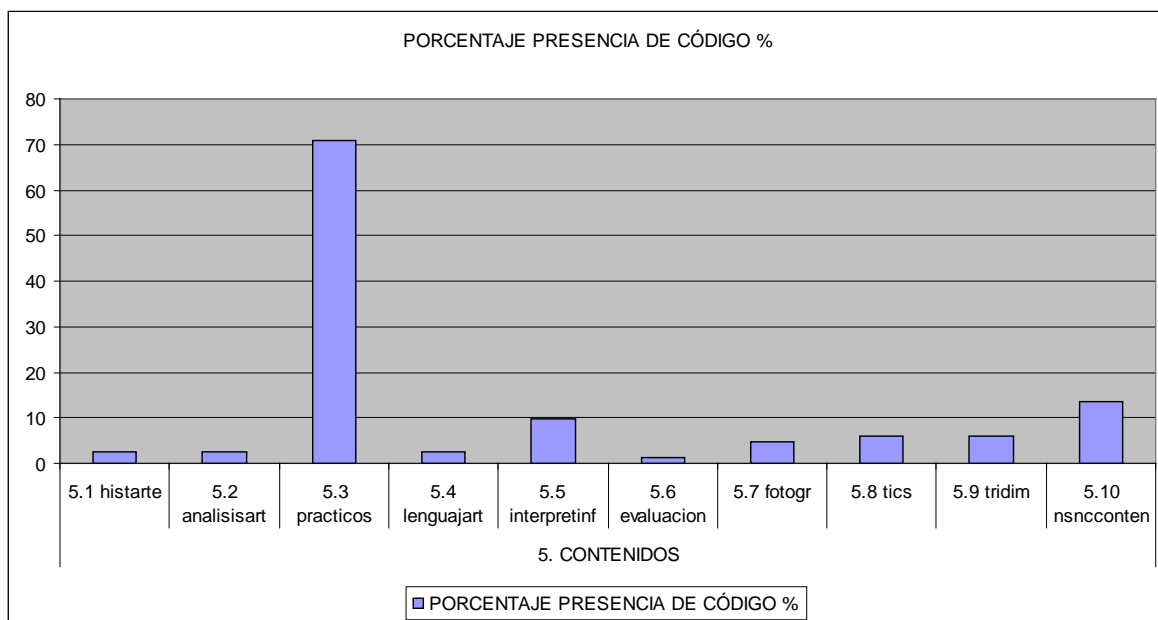
Estos diez códigos que emergen durante la entrevista y especialmente como respuesta a la penúltima pregunta, conforman el conjunto de contenidos, técnicas o tecnologías de Educación Artística que el alumnado desearía haber recibido, reunidos bajo

el metacódigo 5 CONTENIDOS.

**Tablas 31 y 32. Resultados de los códigos pertenecientes al metacódigo 5 CONTENIDOS**

METACÓDIGOS	CÓDIGOS	FRECUENCIA	
5 CONTENIDOS	[5.1 histarte]	108	2
	[5.2 analisisart]		2
	[5.3 practicos]		68
	[5.4 lenguajart]		2
	[5.5 interpretinf]		9
	[5.6 evaluacion]		1
	[5.7 fotogr]		4
	[5.8 tics]		5
	[5.9 tridim]		5
	[5.10 nsncconten]		11

META CÓDIGOS	CÓDIGOS	PORCENTAJE PRESENCIA DE CÓDIGO %	CASOS CON HALLAZGOS
5 CONTENIDOS	[5.1 histarte]	2,44	2
	[5.2 analisisart]	2,44	2
	[5.3 practicos]	70,73	58
	[5.4 lenguajart]	2,44	2
	[5.5 interpretinf]	9,76	8
	[5.6 evaluacion]	1,22	1
	[5.7 fotogr]	4,88	4
	[5.8 tics]	6,1	5
	[5.9 tridim]	6,1	5
	[5.10 nsncconten]	13,41	11



**Figura 36. Metacódigo 5 CONTENIDOS**

En primer lugar y a simple vista destaca el código **[5.3 practicos]** por poseer 58 participantes y 70,73% de porcentaje de presencia de código, siendo incluso mayor su frecuencia con 68 hallazgos. Estos datos ponen de manifiesto una necesidad mayoritaria del alumnado consistente en contar con ejercicios eminentemente prácticos, que posibiliten la experimentación, que faciliten la manipulación de diferentes materiales, que sean adaptables al trabajo con niños y que sirvan para desarrollar los contenidos teóricos. En contraposición a que no existan referencias de deseo hacia mayores contenidos teóricos ni se hayan echado en falta los mismos.

En cuanto a contenidos creo que han sido bastante básicos, siempre de manera teórica o realizando actividades prácticas sin sentido práctico real. Las técnicas de igual manera, no se han enseñado, más bien se han impuesto de manera que la gente a la que no le gustaba demasiado aquello de crear de diferentes formas, las han considerado como algo mecánico y sin sentido para ellos. (Entrevista e28)

Más destacable si cabe es la segunda apreciación, el siguiente porcentaje más elevado de presencia de código situado en un valor de 13,41%, con 11 participantes e igual frecuencia, se corresponde al código **[5.10 nsncconten]** que engloba el conjunto de respuestas vacías o que reconocen no saber cuáles podrían ser los contenidos de la asignatura. Que podría haber sido mayor si llegamos a computar la cantidad de respuestas

---

sobre contenidos respondidas erróneamente en la pregunta acerca de las metodologías.

La verdad es que no tengo ni idea ya que, como he comentado antes, tengo una idea demasiado parcial y superficial sobre esta disciplina. (Entrevista e63)

El alumnado es consciente de no haber recibido formación en la interpretación de las manifestaciones artísticas infantiles según un porcentaje de 9,76% de presencia de código **[5.5 interpretinf]** con 8 participantes y una frecuencia de 9 hallazgos. Una demanda específica de la formación inicial del profesorado que por estar más relacionada con la psicología no suele abarcarse desde esta área.

Sobre todo estudiar el fenómeno del dibujo infantil. Bien es cierto que el dibujo es una forma de expresión crucial en los niños y pienso que nos deberían de haber orientado para entender dichas producciones. (Entrevista e15)

Las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas al arte **[5.8 tics]**, las técnicas tridimensionales **[5.9 tridim]**, la fotografía e infografía **[5.7 fotogr]**, la historia del arte **[5.1 histarte]**, el análisis de obras de arte **[5.2 analisisart]**, el dominio del lenguaje plástico como medio de expresión **[5.4 lenguajart]** e incluso la capacidad de evaluar al alumnado **[5.6 evaluacion]**, son contenidos de Educación Artística que los entrevistados consideran que forman parte de las carencias formativas que poseen. Sin embargo la participación de estos códigos es muy escasa, entre 5 y un hallazgos, y junto con el hecho de poseer un reducido número de contenidos (analizadas anteriormente) que reconocen haber aprendido pone de manifiesto que el currículo nulo de Educación Artística es inmenso. Si precario es tener un gran currículo nulo peor puede resultar no tener si quiera conciencia de ello como hace intuir el código **[5.10 nsncconten]**. La reducida participación del resto de códigos insisten en esta misma apreciación, pues el alumnado responde expresando como mucho una o dos técnicas que desconoce y desearía haber aprendido, cuando existen muchos más contenidos de los comentados.

Creo que una dinámica o modo de aprender que he trabajado poco durante mi experiencia en la educación no sólo con el papel y los colores. Por ejemplo, hacer collages o esculturas con objetos, telas, etc. (Entrevista e11)

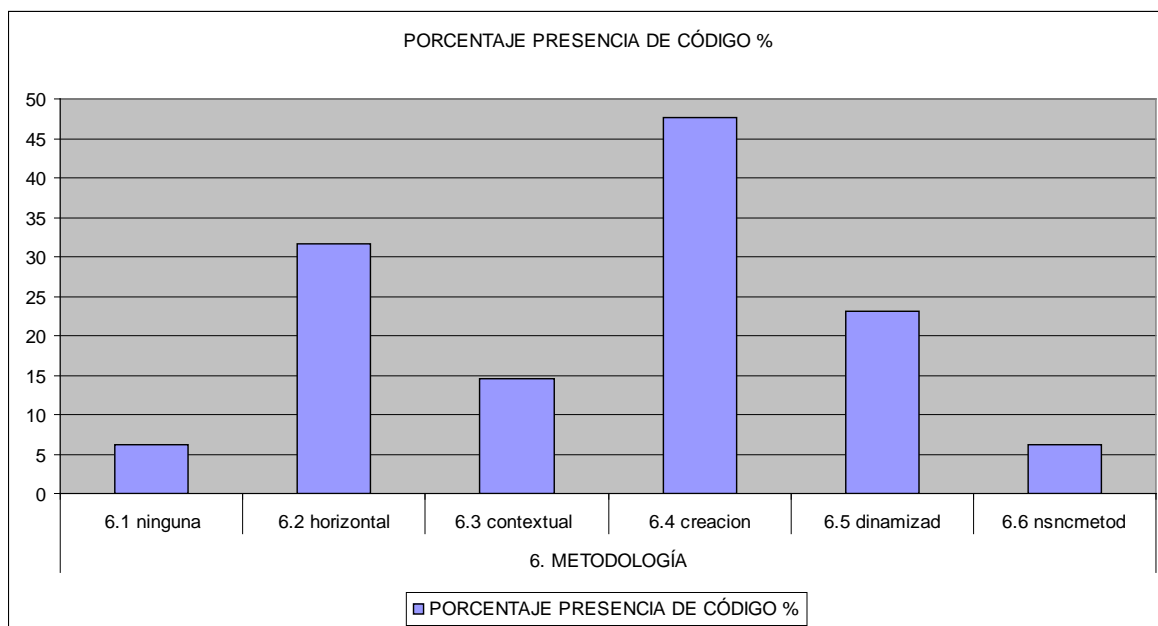
**Exposición de resultados de los códigos [6.1 ninguna], [6.2 horizontal], [6.3 contextual], [6.4 creacion], [6.5 dinamizad], [6.6 nsnmetod].**

En la misma línea que el metacódigo anterior se encuentra el metacódigo **6 METODOLOGÍA**, pero reuniendo el conjunto de metodologías o dinámicas que el alumnado entrevistado considera que no fueron puestas en práctica por su profesorado de Educación Artística como modo para aprender los contenidos de la asignatura.

**Tablas 33 y 34. Resultados de los códigos pertenecientes al metacódigo 6 METODOLOGÍA**

METACÓDIGOS	CÓDIGOS	FRECUENCIA	
6 METODOLOGÍA	[6.1 ninguna]	116	5
	[6.2 horizontal]		26
	[6.3 contextual]		12
	[6.4 creacion]		48
	[6.5 dinamizad]		21
	[6.6 nsnmetod]		5

META CÓDIGOS	CÓDIGOS	PORCENTAJE PRESENCIA DE CÓDIGO %	CASOS CON HALLAZGOS
6 METODOLOGÍA	[6.1 ninguna]	6,1	5
	[6.2 horizontal]	31,71	26
	[6.3 contextual]	14,63	12
	[6.4 creacion]	47,56	39
	[6.5 dinamizad]	23,17	19
	[6.6 nsnmetod]	6,1	5



**Figura 37. Metacódigo 6 METODOLOGÍA**

Es curioso que igualmente que en el metacódigo 5. CONTENIDOS sea necesario codificar el conjunto de respuestas inapropiadas a la pregunta, por estar vacías de concreción o por manifestar con claridad su desconocimiento de metodologías que hubiesen sido apropiadas para la materia. El código **[6.6 nsncmetod]** no es despreciable con 5 participantes y por tanto un porcentaje de presencia del mismo código del 6,1%.

A mi parecer todas las metodologías, dinámicas o modos de aprender fueron buenas porque sin unas no hubiera aprendido las otras, aunque algunas pueden resultar más atractivas resultan igual de importantes. (Entrevista e49)

Con igual participación del código **[6.1 ninguna]** recogemos las afirmaciones acerca de que ninguna metodología fue puesta en práctica por el profesorado de Educación Artística, o lo que es similar, que al currículo nulo pertenece cualquier metodología posible.

Algunos profesores apenas utilizaban metodologías o dinámicas de aprendizaje, ya que sus clases eran monótonas y rutinarias, dejándonos todo el tiempo pintando o dibujando. (Entrevista e09)

La metodología más demandada, con 39 participantes y una elevada frecuencia, 48 hallazgos en total, se corresponde con aquella que procura obtener del alumnado una

postura creativa, lejos de la copia o reproducción, donde impera la libertad de producción y sobre todo de expresión **[6.4 creacion]**

En mi infancia eché de menos que me dejaran más libertad para crear y que no nos dieran pautas y herramientas para ser originales, nuestra libertad quedaba quebrada al tener que atenernos a patrones que copiar. Eso también lo sufrí en el bachillerato con los odiosos bodegones y el año pasado en clase de Educación Artística con la copia de obras de arte. Hay arte más allá del que conocemos, tienen que darnos pie a crear arte, en este caso no a reproducir el arte que ya existe. (Entrevista e15)

Con una frecuencia bastante importante, de 26 hallazgos, aparece el código **[6.2 horizontal]** que reúne el conjunto de manifestaciones acerca de la necesidad de metodologías de trabajo colaborativo, cooperativo, pero también con menos presencia de las clases magistrales y más cabida del aprendizaje horizontal, como una carencia en cualquiera de las etapas educativas.

La rotación por rincones, la creatividad de los alumnos, o la participación de éstos en el desarrollo de la clase, es decir que no sea una clase unidireccional. (Entrevista e12)

Diecinueve participantes del código **[6.5 dinamizad]** con una frecuencia de 21 hallazgos hacen pensar que las clases no son todo lo activas, dinámicas y participativas que pudieran ser en algunos casos.

También ha faltado una metodología activa, en la que nosotras seamos las que propongamos y no simplemente nos limitemos a escuchar. (Entrevista e06)

En el código **[6.3 contextual]** encontramos 14,63% de presencia de código, una participación considerable de fragmentos de texto acerca de la necesidad de un aprendizaje significativo, relacionado con los intereses del alumnado, contextualizado con conceptos u otras asignaturas.

El aprendizaje significativo. Tanto que hay que poner en práctica, partir de los conocimientos o basarse en los intereses de los alumnos...y al final todo se resume a más de lo mismo, a hacer los trabajos pedidos por los profesores en un plazo determinado y a contrarreloj donde el único fin es aprobar la asignatura. (Entrevista e17)

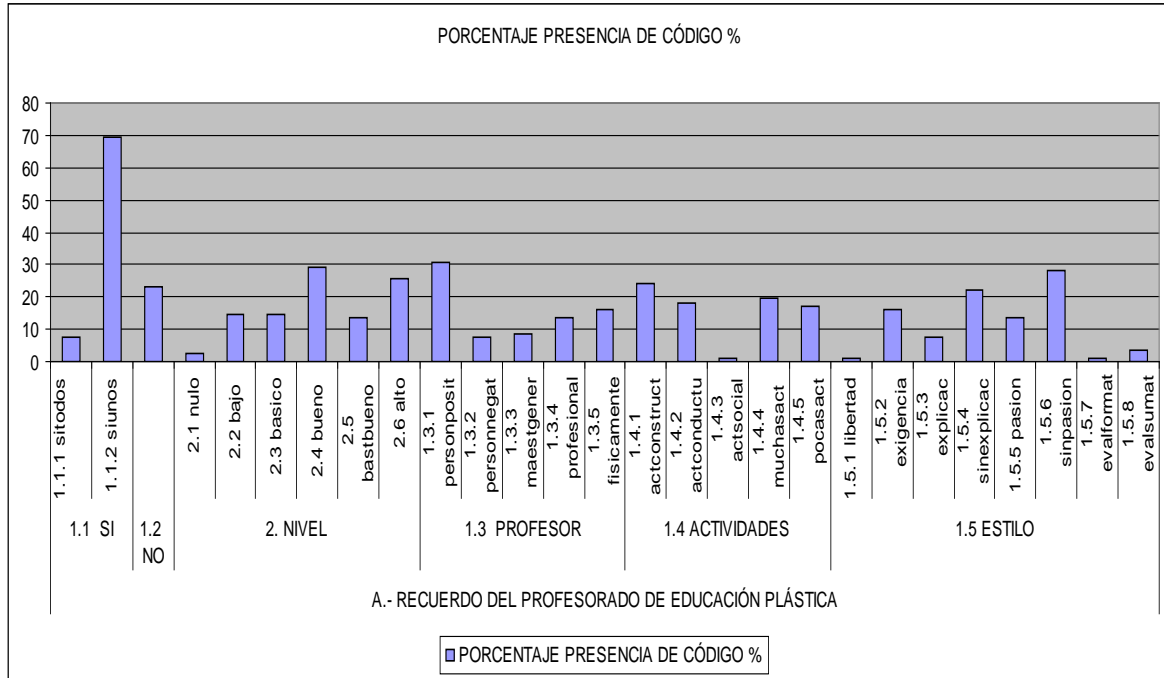


### **3.2.9 Elaboración y discusión de conclusiones respecto a las cuestiones de investigación cualitativa**

La base de la elaboración y discusión de conclusiones está en la intuición, la inferencia, la lógica y la síntesis. Del punto de partida, que eran las cuestiones de investigación, han surgido variaciones por la naturaleza flexible, evolutiva y recursiva de la investigación. Las observaciones que se exponen, cercanas a la fenomenología de los casos estudiados, no pretenden tener un carácter único, aunque los procedimientos empleados no las hagan suficientemente exactas y comparables en el tiempo y en diferentes circunstancias culturales o legales. Valoramos que constituyen un referente valioso a tener en cuenta en los procesos de preparación de profesores de Educación Artística, al conectar las narrativas personales y biográficas de alumnos con su contexto sociocultural, histórico e institucional; tal y como Hernández (2011) plantea como característica principal de la perspectiva metodológica de las historias de vida. En la obtención de conclusiones hemos tratado de distribuir responsabilidades entre la tradición imperante en el área de Educación Artística, el profesor, el alumno y las condiciones físicas como la masificación en las aulas o las distribuciones espaciales. No podemos juzgar los datos con dureza y dinamitar el esfuerzo que durante años han realizado multitud de profesores.

Tras el análisis de los datos la primera conclusión estaría relacionada con el currículo oculto, que se entreluce en el conjunto de todas las respuestas y es por ello que no se estudia como apartado de ninguna de las categorías establecidas aisladamente. La impronta que deja en el aprendizaje, la forma de ser de un profesor es fastuosa, independientemente de que el profesor lo tomase de forma consciente como un objetivo propio de la materia que enseñaba. La personalidad, las características de las actividades y el estilo docente marcan la respuesta del alumnado, su grado de implicación y sus expectativas respecto a la materia de por vida. Una asignatura escasamente valorada por cierto sector del profesorado con escasa formación en la materia, ha degradado el aprecio por la misma. Un reducido número de horas, dos semanales, en la educación reglada ha sido parte también de ese mensaje oculto sobre la escasa importancia de sus contenidos en nuestra sociedad. Una falta de recursos, aulas y materiales para el arte han ayudado a dejar claro que la Educación Artística era prescindible.

## Conclusiones sobre la temática RECUERDO DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA



**Figura 38. Recuerdo del profesorado de Educación Artística**

Más de la mitad de los entrevistados mantienen vivo el recuerdo por uno o más profesores de Educación Artística debido a motivos relacionados con la forma de ser del profesor, el número y tipo de actividades llevadas a cabo por éste o bien por el estilo docente.

El nivel de conocimientos y experiencia que se recuerda del profesorado en términos generales supera los niveles básicos e incrementa en calidad a medida que se alcanzan cursos superiores a partir de secundaria.

La personalidad del profesor influye notablemente en el recuerdo del alumnado, especialmente si es agradable aunque rasgos negativos tienen un fuerte calado en la memoria. La profesionalidad es altamente valorada y también se vincula al recuerdo positivo del profesorado, mientras que una falta de especialización o vocación por la materia no es del agrado del alumnado. De la memoria se rescatan curiosidades sobre el aspecto físico, la forma de vestir y otros elementos externos que caracterizan al profesorado

recordado.

Las actividades de tipo constructivista (Prater, 2001; Simspom, 1996) son un buen motivo para recordar a los docentes de Educación Artística, mientras que las actividades de tipo conductual (Bruner, 1960) provocan un descontento generalizado. Las actividades de carácter social desde una perspectiva situada (Lave & Wenger, 1991) en Educación Artística forman parte del currículo nulo. Se admira al profesor capaz de preparar muchas actividades significativas y se desprecia al profesor que convierte la materia en algo aburrido y tedioso por falta de actividad.

En cuanto al estilo de docencia se recuerda en mayor medida todo cuanto no es deseable: una actitud de directividad firme y elevada exigencia frente a una forma más libre de participación del alumnado, la carencia de explicaciones y la falta de adaptación al nivel del alumnado frente a la transmisión de conocimientos fluida, un ambiente en el que no se valora la materia frente a la muestra de pasión por la asignatura, un estilo de evaluación sumativa frente a una evaluación formativa (Rodríguez, 1980).

## Conclusiones sobre la temática DURACIÓN Y SUFICIENCIA DE LA FORMACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

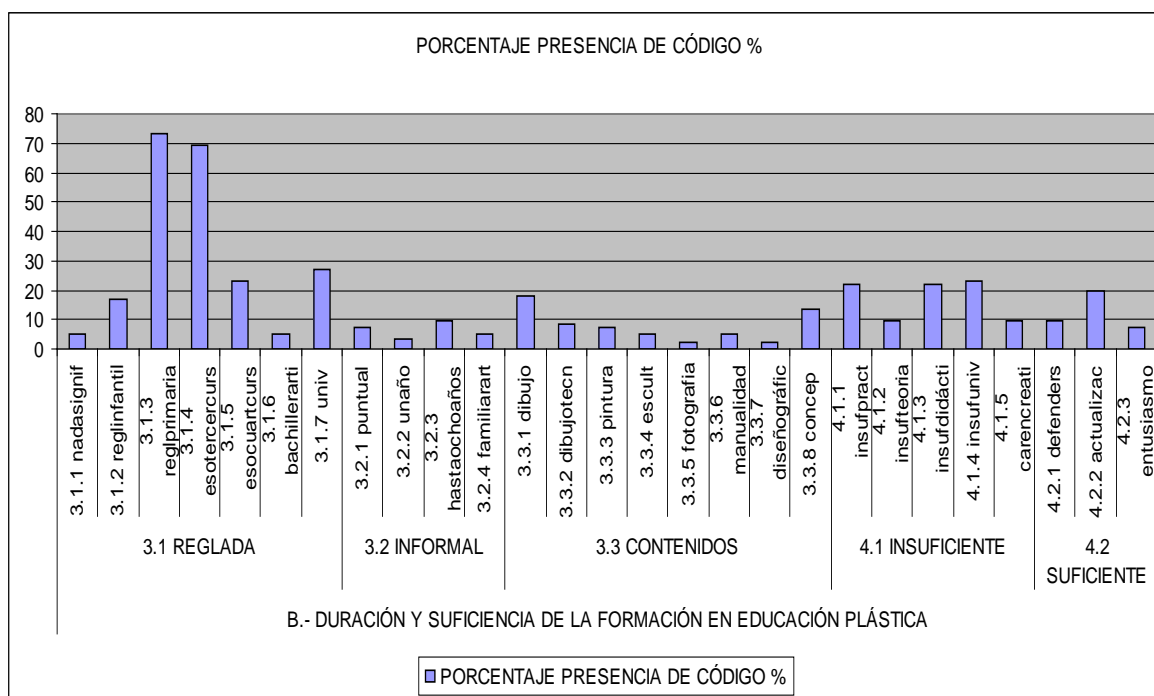


Figura 39. Duración y suficiencia de la formación en Educación Artística

La mayor parte del alumnado recuerda la formación en Educación Artística reglada, recibida durante primaria y secundaria especialmente. Existe un olvido respecto a la etapa de infantil o bien por el tiempo transcurrido o por la enseñanza globalizada que caracteriza a este periodo. Una parte de la muestra manifiesta un interés especial por la materia en la selección de asignaturas optativas y del bachillerato artístico. El recuerdo de la formación Educación Artística recibida durante la carrera universitaria es bastante reducido considerando la cercanía temporal existente, lo cual hace pensar que ha resultado un aprendizaje poco significativo.

La formación informal en Educación Artística ha beneficiado a pocos sujetos y en contadas ocasiones de forma prolongada y mantenida en el tiempo, pero adquiere gran importancia la influencia en el recuerdo de familiares interesados por la materia.

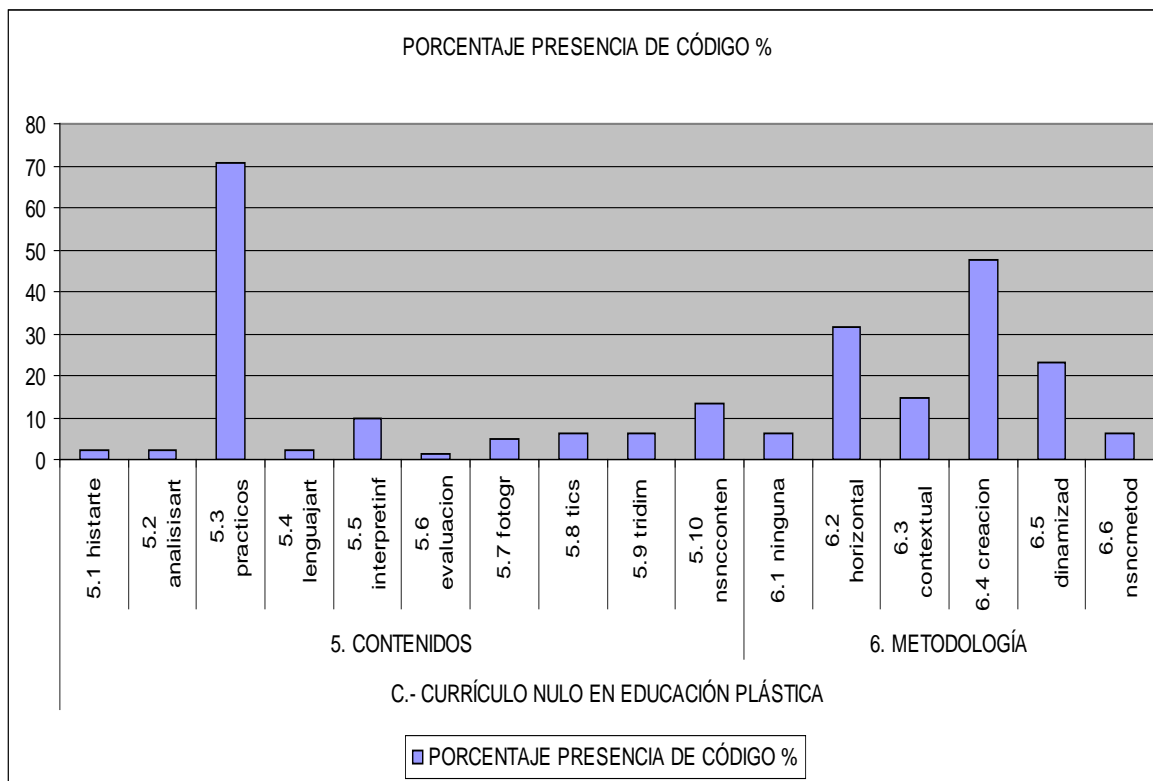
En general el alumnado considera insuficiente su formación en Educación Artística como para ejercer en el futuro su labor de docente en esta materia en la especialidad de Infantil, especialmente en cuanto a capacidades didácticas, dominio de técnicas y capacidad creativa; demandando una mayor dedicación a esta asignatura en su formación inicial.

Los estudiantes que consideran suficiente su formación en Educación Artística creen que podrán defenderse simplemente, suplir carencias con una actualización constante y compensar con esfuerzo e implicación las deficiencias.

Es importante destacar que no existe alumnado completamente convencido y seguro de sus capacidades en esta materia, especialmente en la capacidad creativa.

Entre los contenidos que el alumnado recuerda haber recibido en Educación Artística destacan mayoritariamente el dibujo y la pintura y en menor medida el resto. Pero es importante aclarar que el metacódigo 3.3 CONTENIDOS se analizará más tarde junto con el metacódigo 5. CONTENIDOS en el análisis del currículo nulo.

## Conclusiones sobre la temática CURRÍCULO NULO EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA



**Figura 40. Currículo nulo en Educación Artística**

Aunque los estudiantes no parecen distinguir con mucha claridad la diferencia entre contenidos y metodología, ha sido posible clasificar los déficits que respecto a ambos aspectos resaltan en sus textos.

En cuanto a los contenidos procedimentales, que son los únicos comentados, en general el alumnado tiene clara la necesidad de una mayor experimentación manual, práctica con diferentes materiales y técnicas pero le resulta complicado concretar específicamente cuales. Aunque desean conocer más sobre fotografía, algunas técnicas tridimensionales, el dibujo o la pintura, no se mencionan muchas otras posibilidades ni en la formación que recibieron (según el metacódigo 3.3 CONTENIDOS) ni en la que desearían recibir (5. CONTENIDOS). No se tiene conciencia de los vacíos, de las ausencias en el currículo, de contenidos que podrían formar parte de la Educación Artística como los siguientes procedimientos en dos o tres dimensiones o audiovisuales: ilustración, encáustica, murales, cómic, videoarte, talla, modelado, móviles, maquetas, intervenciones,

instalaciones, cine, vídeo, *performance art*, *happening*, *environment*, *body art*, *land art*, *process art*, arte povera, técnicas de impresión como el grabado, serigrafía, litografía, xilografía, monotipos, tampones, transferencia; por citar algunas.

Los contenidos conceptuales se asocian a clases teóricas en secundaria, pero no se mencionan datos concretos como por ejemplo acerca de la teoría del color, de la composición o la forma, conceptos sobre la percepción, la experiencia estética, la crítica, el estudio del lenguaje visual...

Parece ser parte del currículo nulo también cualquier contenido actitudinal, por no mencionarse ningún aspecto relacionado con ellos, encontramos falta de concreción en comentarios por ejemplo sobre la preparación, limpieza y recogida de los materiales, las posturas de trabajo, las disposiciones en el aula, el respeto al trabajo de los compañeros, la apreciación de los resultados de los pares, los valores estéticos...

En cuanto a las metodologías parece que continúan siendo excesivamente pasivas, magistrales y limitadas por los libros de texto y la reproducción, pues existe una fuerte demanda hacia la dinamización, el trabajo colaborativo, la originalidad y la propia producción como medio de expresión.

En esta fase de la investigación comprobamos, al revisar las recomendaciones de Sanmartí (2008) sobre la evaluación del currículo, que hemos descuidado en la entrevista preguntar al alumnado sobre las formas en que fueron evaluados en Educación Artística a lo largo de su formación. Si "un currículo se refiere a aquello que se aplica en las aulas e incluye no sólo los contenidos y objetivos, sino también los métodos de enseñanza y de evaluación" (Sanmartí, 2008, p. 126) convendrá en el futuro para completar lo que ya sabemos sobre contenidos y metodología, mejorar los resultados de esta investigación averiguando cómo fueron las evaluaciones.

Como prospectivas de futuro interesará descubrir qué tipos de evaluaciones reconoce el grupo estudiantil; si recibieron evaluaciones sumativas, formativas, formadoras; cómo se produjeron en su fase inicial, durante el proceso y al final; mediante qué instrumentos se produjeron; de qué manera aprendieron de ellas; si condicionó qué les enseñaron y cómo, y muy especialmente su forma de aprender. En cualquier caso la magnitud e importancia de la evaluación en Educación Artística bien merece futuras investigaciones.

### **3.2.10 Revisión de la investigación. Aplicación de los criterios de evaluación de la investigación cualitativa: coherencia y consistencia de la investigación, credibilidad, posibilidad de transferencia y creación de nuevo conocimiento**

#### **Coherencia**

Los resultados evidencian que las narrativas son coherentes con un discurso personal e intransferible, propio de la reflexión individual de cada estudiante. Los resultados muestran que no ha existido intención por parte del alumnado de agradar o adivinar la respuesta esperada por parte del entrevistador, que al ser además profesor podría haber teñido el ambiente o incluso el diseño de las preguntas de un cariz examinador.

Las respuestas obtenidas a lo largo de una misma entrevista en ningún caso han sido contradictorias de una pregunta a otra, aun tratándose de responder acerca de recuerdos, los participantes no parece que hayan inventado o construido historias para llenar los huecos de la falta de memoria. En realidad han demostrado un esfuerzo por recordar el pasado al aportar datos ricos en detalles, nombres propios, cualidades y peculiaridades.

En cualquier caso no podemos cotejar la información que poseemos a partir de los recuerdos escritos de los actos de la vida de cada estudiante, pero sí hemos podido componer los fragmentos variados de información, a partir de todas las fuentes.

#### **Consistencia de la investigación**

El criterio de fiabilidad aparece reformulado en el ámbito cualitativo a través del concepto de dependencia-auditabilidad enfocado a contrastar la consistencia. Los procedimientos seguidos gracias al programa de tratamiento de datos han sido recursivos, explícitos y transparentes, permitiendo contrastar los resultados y su interpretación por otros investigadores (mediante el acuerdo en relación al total de unidades de análisis categorizadas). De manera que se ha asegurado la fiabilidad.

Según Gros y Silva (2006) para poder objetivar en los estudios de contenidos se utiliza la fiabilidad entre evaluadores, es decir el grado en que distintos evaluadores asignan a una misma unidad de análisis a codificar la misma categoría. El acuerdo porcentual, que

reporta el número de acuerdos en relación al total de decisiones unidades de análisis categorizadas, o la Kappa de Cohen, que incorpora el número de acuerdo por casualidad, son algunos métodos empleados que permiten a la comunidad de investigadores citar y utilizar estos descubrimientos y/o resultados con un respaldo científico. La parte de esta investigación abordada desde una metodología cualitativa no pretende ofrecer a la comunidad científica un cuestionario validado y aplicable en otras circunstancias o culturas, por haberse diseñado con relación a una población concreta y a su localización, un estudio de caso. Por lo que no interesa aplicar criterios por acuerdo para establecer la fiabilidad.

La consistencia de la investigación está garantizada por un lado por una intención honrada y alejada de prejuicios o pensamientos previos por parte de la investigadora, aunque es posible, que la incipiente experiencia en la elaboración de estos procedimientos, haya podido truncar la intencionalidad de hacer interpretaciones correctas de las entrevistas o haya posibilitado errores en la creación o marcaje de códigos. Algunas claves para dotar al trabajo de calidad suficiente han sido: tratar con coherencia todas las entrevistas, siguiendo iguales modelos definitorios para la revisión de todas ellas, un trabajo continuo y sin interrupciones.

La relación con los autores de los textos no ha mermado la consistencia de la metodología seguida, no ha interferido ni sesgado la interpretación de las retóricas, sino que ha beneficiado al facilitar la comprensión profunda del lenguaje empleado y de sus vidas.

### **Credibilidad**

El criterio de validez interna se articula a través de este concepto de credibilidad.

A efectos de triangulación de datos se han mantenido, a lo largo del curso y tras pasar la entrevista, con los participantes sesiones de debate acerca de los temas tratados. Estos intercambios no sistemáticos permiten aseverar la creencia en la verosimilitud de las respuestas escritas individuales. Además la comparación entre sí de los textos genera consonancias que otorgan credibilidad a las aportaciones particulares y parecen garantizar la riqueza y la significación de la información recogida.

Por otro lado la colaboración de algunos compañeros del área de Expresión Plástica y del Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas de la Universidad de Alicante, así como de colegas y amigos dedicados a la Educación Artística ha facilitado



---

discutir las categorías emergentes a través de los discursos de los estudiantes más relevantes, confrontar interpretaciones, y poseer una crítica compartida y contrastada. La triangulación de investigadores ha sido llevada a cabo por un foro compuesto por algunas de las categorías más representativas de la Universidad: la catedrática Doña María Ángeles Martínez Ruiz, el catedrático Don Narciso Saulea Parés y el Doctor Don Antonio Vicente Giner Gomis. Una triangulación de investigadores o interdisciplinaria, que según la definición de Rodríguez, Pozo y Gutiérrez (2006) consistente en la participación de un equipo multidisciplinar de investigadores provenientes de disciplinas, perspectivas y experiencias diferentes que aportan sus aproximaciones respecto de un problema.

En último lugar la investigación ha sido coexaminada, codebatida y coelaborada durante todo el proceso de dirección del trabajo. En esta labor ha destacado el Doctor D. Narciso Saulea en sus primeras fases previas a la obtención del Diploma de Estudios Avanzados, y el Doctor D. Ricard Huerta en adelante, en un esfuerzo por triangular la visión sobre la misma, supervisando cada detalle, desde el índice, pasando por el marco conceptual, los objetivos, el instrumento o la codificación, en definitiva con todo cuanto articula el proyecto.

### **Posibilidad de transferencia y creación de nuevo conocimiento**

La validez externa se traduce en el concepto de transferibilidad. El trabajo realizado no es generalizable pero sí transferible tras ciertas adecuaciones. Esta afirmación se fundamenta en que según López, Blanco, Scandroglio y Rasskin (2009, p. 134) “la generalización de los resultados a un marco poblacional definido se hace viable a partir del uso de criterios como la saturación o el contraste de los paralelismos teóricos y empíricos con otros contextos/fenómenos”. En este sentido este proyecto alcanzó el mencionado criterio de saturación pues a partir de las primeras treinta entrevistas la adición de nuevos sujetos a la muestra no modificó sustantivamente los resultados que iban obteniéndose. Según estos mismos autores, podemos estar seguros que “los resultados derivados de la muestra de carácter cualitativo podrán generalizarse en la medida que pueda defenderse que los procesos que los fundamentan en la muestra son equivalentes a los que se dan en la población a los que se desean aplicar” (p. 135). Por ejemplo serían generalizables a sucesivas poblaciones de estudiantes de Educación Infantil de la misma provincia de

Alicante, e incluso de la Comunidad Valenciana, en un periodo de tiempo no muy extenso y como máximo sin la introducción efectiva de reformas educativas.

En cualquier caso es necesaria más investigación acerca del estudio de vivencias y opinión respecto a los recuerdos de la Educación Artística recibida, para que las teorías generadas pudieran llegar a ser probadas; en el contexto social de la educación donde existen tantas variables. Puesto que la modificación de dichas variables podría alterar los resultados obtenidos y por tanto serviría para contrastar las predicciones en otros contextos.

Eso sí, incita a plantear la creación de nuevo conocimiento metodológico según las conclusiones expuestas anteriormente, y genera el deseo de su puesta en práctica.

---

### 3.3 Investigación cuantitativa. Estudio mediante cuestionario cerrado al alumnado

Una vez obtenidas las cualidades propias del fenómeno de estudio, mediante una metodología cualitativa, se hace necesario concretar más algunos aspectos para complementar la interpretación de los resultados, ya que los estudiantes respecto a algunas cuestiones específicas de la Educación Artística, no han profundizado lo suficiente o acotado sus respuestas. Es decir, no es necesario obtener más cualidades pero sí cuantificar los resultados sobre algunos aspectos con mayor participación del alumnado, algo que posibilita la sencillez de un cuestionario de respuesta cerrada. Para ello se hace uso del apoyo de un muestreo cuantitativo con carácter descriptivo y no estadístico, pues, deja de ser necesario en el momento en que aceptamos que aun no siendo los casos estudiados extremos, únicos o “ejemplos típicos”, sí son ejemplos modélicos del estado de la cuestión y no generalizables fuera de la población estudiada. Se trata de un estudio en pequeña escala que solo se representa a sí mismo. Esta postura, sin embargo, no impide que las conclusiones extraídas vayan más allá del caso particular, más bien al contrario, puede aportar direcciones generales no rígidas pero sí claras y de abierta aplicabilidad.

#### 3.3.1 Cuestiones de investigación

Durante el proceso de narración de las experiencias vividas en el aprendizaje de la Educación Artística se tomó la decisión, una vez desveladas las claves del trabajo, de introducir además un cuestionario de respuesta cerrada según la escala Likert.

Para la definición del constructo o aspecto a medir se han tenido en consideración los aspectos desarrollados en el marco conceptual en referencia a **cómo podríamos plantear la Educación Artística**, especialmente bajo ciertos criterios propios de Eisner (2004), analizados también con anterioridad. Sirviendo dichas cuestiones de punto de partida para la reflexión y análisis de las experiencias del alumnado sobre la enseñanza en el campo de la Educación Artística que han recibido hasta el momento igualmente que con el instrumento anterior.

Este trabajo siguiendo los objetivos planteados en la introducción del trabajo

pretende cuantificar la respuesta a las siguientes cuestiones de investigación:

- Valoraciones sobre algunas ideas generales de la Educación Artística
- Valoraciones sobre las aptitudes pedagógicas de los profesores.
- Valoraciones sobre los obstáculos de la práctica docente.

### 3.3.2 Contexto y participantes

Unas semanas después de haber enviado la entrevista de respuesta abierta (instrumento cualitativo) se facilitó un segundo cuestionario de respuesta cerrada según la escala Likert elaborado en un documento Excel que trataba de ahondar con más detalle en algunos aspectos poco considerados por los participantes en sus respuestas y que convenía que fueran reflexionados por los mismos. Esta vez con tal de reducir las dificultades y la inversión de tiempo en su envío se realizó a través de la herramienta de control del propio Campus Virtual que les podía resultar más cómoda a los estudiantes y más fiable para el trabajo en la recogida de datos. Además se les facilitó tiempo de las propias clases para la participación con el objeto de no incomodarles, pero con la libertad de responder en cualquier lugar escogido por ellos para no distorsionar sus respuestas ni distraerles.

El segundo cuestionario se trabaja igualmente que la primera entrevista con los actuales estudiantes de la Diplomatura de Magisterio, de tercer curso (2009-2010), de la especialidad de Educación Infantil, de la Universidad de Alicante; y se han pasado a los 206 estudiantes matriculados en la asignatura obligatoria y cuatrimestral de Expresión Plástica. Habiendo obtenido respuesta por parte de 120 estudiantes. Lo cual supone aproximadamente un 58% de la muestra entrevistada.

**Tabla 35. Población y muestra cuantitativa**

Centro	Población	Asignatura cursada	Muestra
Especialidad de Educación Infantil. Facultad de Educación. Universidad de Alicante.	206	Expresión Plástica	120 58%

### 3.3.3 Elaboración del instrumento de recogida de información (cuestionario)

El cuestionario se elabora a partir de las pistas obtenidas en la primera entrevista abierta y sobre todo con la intención de concretar más en el ámbito de la Educación Artística. Consta de cuatro preguntas para la obtención de datos demográficos y de tres apartados diferenciados por bloques temáticos con un total de 16 preguntas. El motivo por el que no se elabora de forma abierta, impidiendo respuestas razonadas, es porque interesa cuantificar el peso de algunas opiniones en contraste a las interpretaciones de la entrevista anterior, y obtener respuestas sin fatigar al alumnado que sirvan de contexto.

Se trata por tanto de un cuestionario estructurado con cuestiones y número de respuestas preestablecidas que se muestra a continuación:

#### DATOS DEMOGRÁFICOS

##### SEXO

- Hombre     Mujer

##### EDAD

- 18-20 años     21-25 años     26-30 años     31-35 años     más de 35 años

##### ESTUDIOS QUE SE ESTÁN CURSANDO

- Educación Infantil     Educación Primaria

##### TIEMPO DE RESIDENCIA EN ESPAÑA RECIBIENDO EDUCACIÓN

- Siempre en España     Entre 1-5 años     Entre 5-10 años     Entre 10-15 años

#### IDEAS GENERALES

Cuando tus enseñantes te transmitieron información o aptitudes ¿Se adaptaron y supieron

improvisar ante tus necesidades concretas como estudiante?

1  Nunca    2  Rara vez    3  A veces    4  Casi siempre    5  Siempre

¿Reforzaron tus maestros tu talento artístico mediante críticas fundamentadas de otros que te ayudaran a ver y a reflexionar sobre lo que habías creado?

1             2             3             4             5

¿Los efectos más importantes de la enseñanza que recibiste se han dado fuera del aula? ¿No se han manifestado hasta mucho después de que finalizaras los estudios y de maneras que sus enseñantes ni siquiera llegaron a imaginar?

1             2             3             4             5

¿Los materiales que te daban para trabajar mediaban en los propósitos e intenciones formulados por el enseñante? ¿Guiaban y facilitaban el trabajo?

1             2             3             4             5

### **APTITUDES PEDAGÓGICAS DE TUS ENSEÑANTES**

¿Tenían tus profesores de arte capacidad de movilizar su imaginación?

1             2             3             4             5

¿Tenían tus profesores de arte conocimiento de requisitos técnicos relacionados con el uso de materiales?

1             2             3             4             5

¿Tenían tus profesores de arte capacidad de leer la calidad de tu trabajo y de poder hablar de ella de manera constructiva? Manteniendo el equilibrio entre la crítica constructiva de lo que es una forma personal de expresión y la transmisión al estudiante de aquello a lo que cree que debe prestar atención.

1             2             3             4             5

¿Demostraban tus profesores de arte el lenguaje y las aptitudes que como estudiante debías aprender, ofreciéndote oportunidades de emularlas?

1             2             3             4             5

---

¿Sabían tus profesores de arte retirarse para dejarte descubrir por tu cuenta?

1           2           3           4           5

¿Sabían tus profesores de arte cómo adquirir y colocar los instrumentos y los materiales que debíais usar los alumnos para que no faltaran o estuvieran amontonados y ello no perjudicara a tu trabajo?

1           2           3           4           5

¿Sabían tus profesores de arte plantear un problema de modo que hubiera espacio para la interpretación personal sin que sufriera la claridad del planteamiento?

1           2           3           4           5

¿Tus profesores de arte establecían conexiones entre tu obra actual y las anteriores, y/o entre tu obra (ejercicios) y el mundo exterior real para reflexionar sobre él (por ejemplo en aspectos medioambientales, multiculturales, de manipulación visual...)?

1           2           3           4           5

## **OBSTÁCULOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE**

¿Crees que tus profesores desarrollaron rutinas cómodas que simplificaran su vida profesional? "Iban tirando" cuando en realidad podrían haber ido avanzando

1           2           3           4           5

¿Crees que desaprovecharon tus profesores la oportunidad de aprender a enseñar a través de la propia práctica docente, como investigación personal?

1           2           3           4           5

¿Les faltó a tus profesores reflexión sobre la propia práctica docente, retroalimentación crítica y constructiva?

1           2           3           4           5

¿Consideras que tus profesores eran conscientes de que además de trabajar en el aula contenidos transmitían otras dimensiones implícitas en su acción como enseñante?

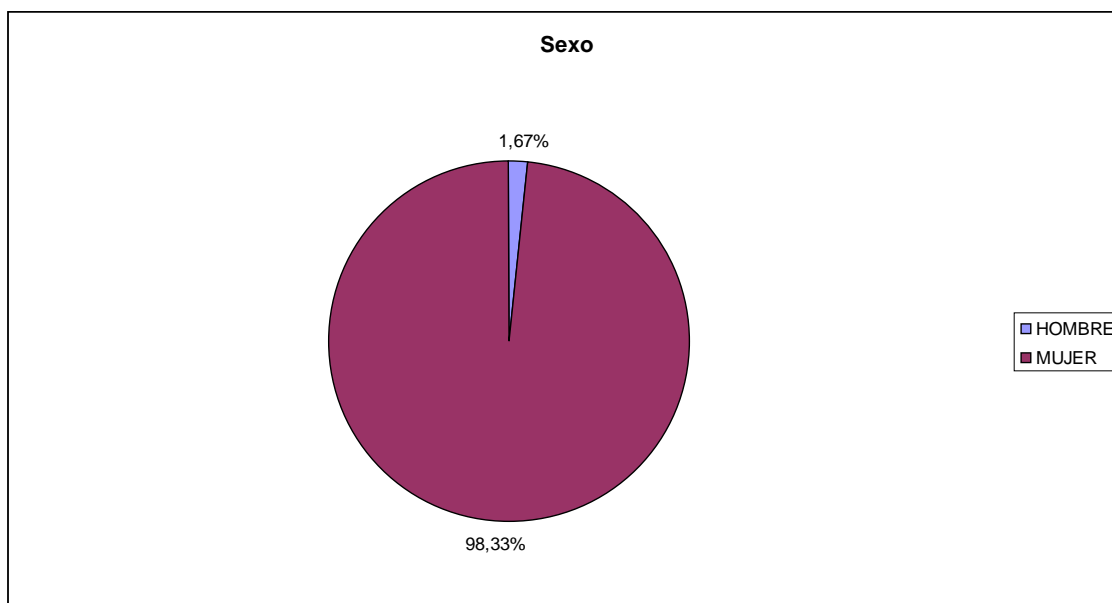
1           2           3           4           5

### 3.3.4 Exposición de resultados parciales. Discusión sobre los resultados

#### DATOS DEMOGRÁFICOS

##### Sexo

El objeto de estos datos es el de constatar y contrastar el número de participantes hombres y/o mujeres en la muestra estudiada.



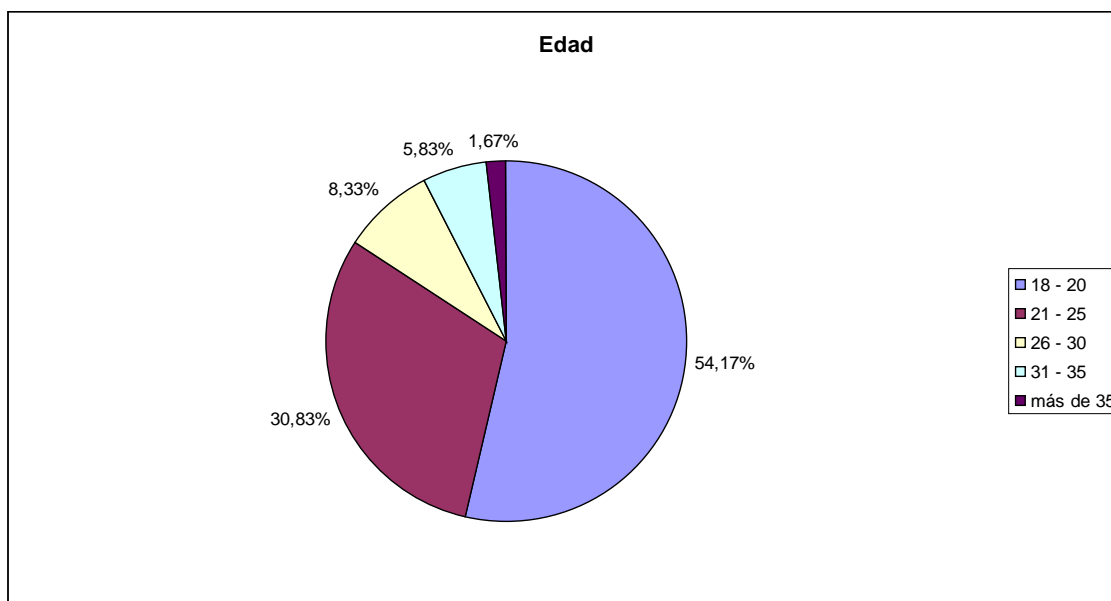
**Figura 41. Porcentaje de presencia de categoría [sexo]**

Como podemos observar, la muestra en cuanto a la dimensión sexo, se halla prácticamente ubicada en el rango de mujeres. La casi totalidad de participantes en este estudio son mujeres aun a pesar de que existía un escaso número de varones matriculados, concretamente seis, en la asignatura de Expresión Plástica, y parte de los mismos han participado. El porcentaje de participación de hombres no es suficiente como para realizar estudios comparativos entre las respuestas obtenidas por mujeres y por hombres.



## Edad

A través de estos datos se trata de constatar la edad que tienen los participantes de la muestra estudiada. Se han establecido para ello cinco diferentes códigos correspondientes con varias franjas de edad: JOVEN 1 para la edad comprendida entre los 18 y los 20 años, JOVEN 2 para el rango comprendido entre los 21 y los 25 años, JOVEN 3 para la englobada entre los 26 y los 31 años, ADULTO para la edad abarcada entre los 31 y 35 años, y por último MAYOR para más de 35 años.



**Figura 42. Porcentaje de presencia de categoría [edad]**

La muestra de la edad se distribuye en los siguientes porcentajes de participantes:

54.17% de entre los 18 y los 20 años.

30.83% de entre los 21 y los 25 años.

8.33% de entre los 26 y los 30 años.

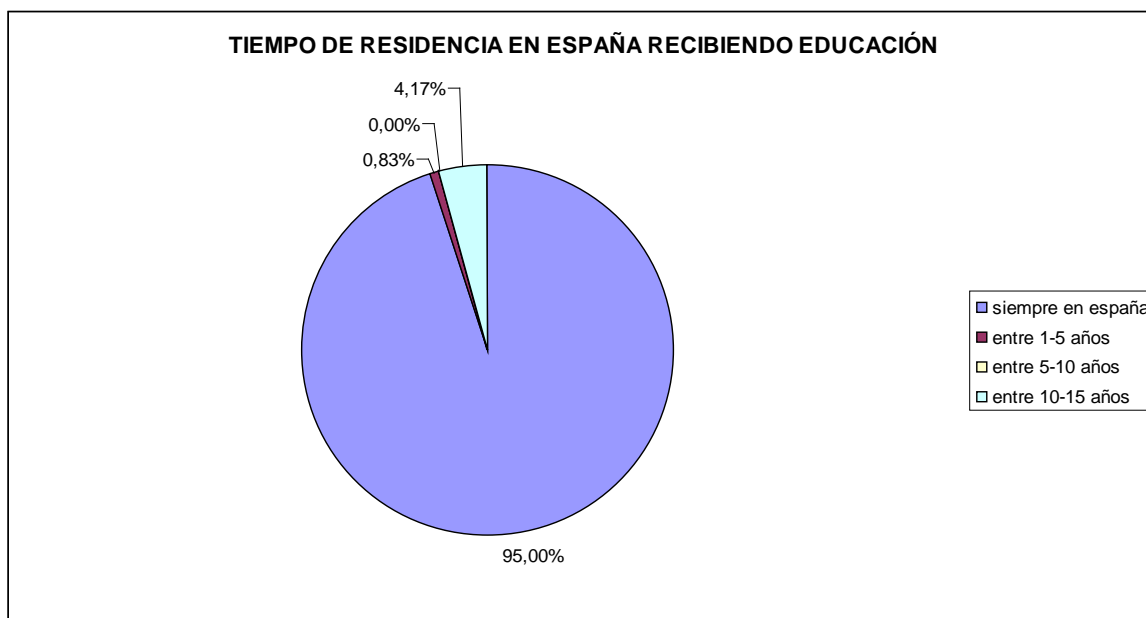
5.83% de entre los 31, y 35 años.

1.67% mayores de 35 años.

Como podemos observar mayoritariamente la muestra se sitúa en una edad inferior a los 25 años.

### Tiempo de residencia en España recibiendo educación

El objeto de estos datos es valorar si los resultados se corresponderían con una población de estudiantes de España o si por el contrario se correspondería con alumnado que hubiese recibido la mayor parte de su formación en el extranjero.



**Figura 43. Porcentajes de la muestra según el tiempo de residencia en España recibiendo educación**

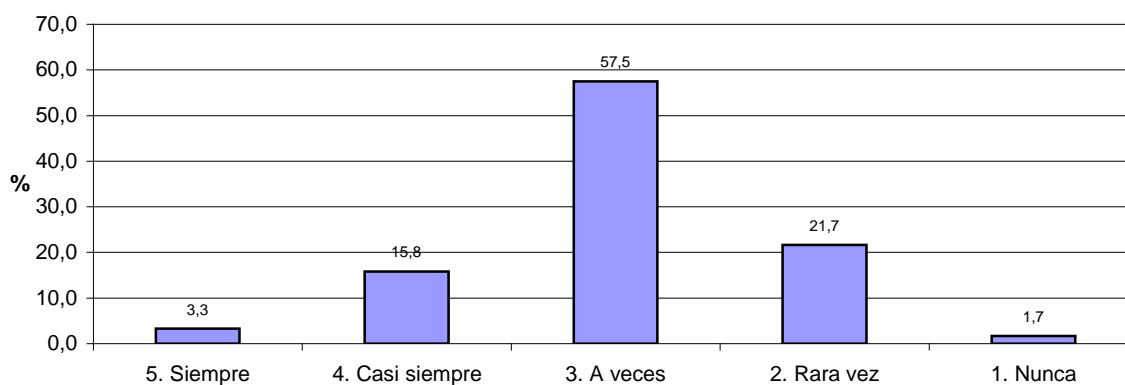
El 95% de la muestra estudió siempre en España y un 4.17% prácticamente durante toda su formación, entre 10 y 15 años de la misma. Únicamente, un 0.83% estudia desde hace menos de 5 años en la nación donde se localiza este estudio y en principio aunque la mayor parte de su formación se desarrollase fuera de España no serán desestimados los resultados que ofrezca.

## IDEAS GENERALES

ANÁLISIS CUESTIÓN 1: “Cuando tus enseñantes te transmitieron información o aptitudes ¿Se adaptaron y supieron improvisar ante tus necesidades concretas como estudiante?”

**Tabla 36. Frecuencias**

	x	f
5. Siempre	5	4
4. Casi siempre	4	19
3. A veces	3	69
2. Rara vez	2	26
1. Nunca	1	2
		120



**Figura 44. Porcentajes de respuesta a la cuestión 1.**

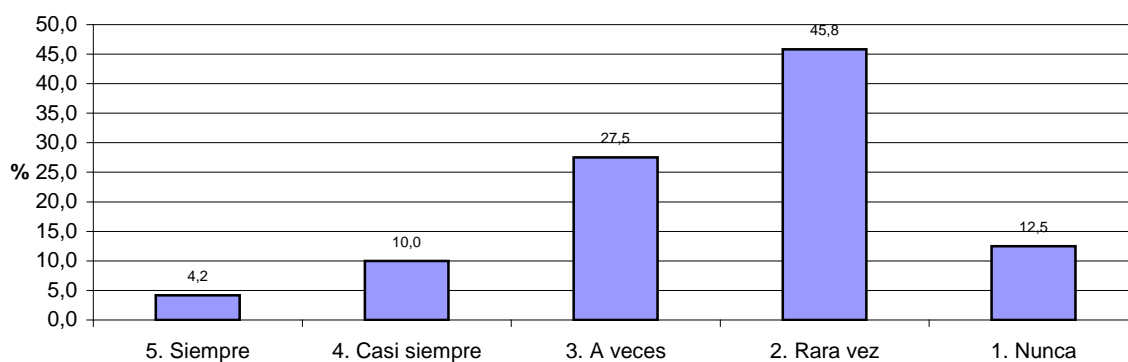
## INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

La mayoría del alumnado recuerda que sus enseñantes, al transmitirles información o aptitudes, únicamente “a veces” se adaptaron y supieron improvisar antes sus necesidades concretas como estudiante. La distribución de los valores además nos indica que hay más estudiantes que se inclinan hacia “rara vez” que hacia “casi siempre”.

ANÁLISIS CUESTIÓN 2: “¿Reforzaron tus maestros tu talento artístico mediante críticas fundamentadas de otros que te ayudaran a ver y a reflexionar sobre lo que habías creado?”

**Tabla 37. Frecuencias**

	x	f
5. Siempre	5	5
4. Casi siempre	4	12
3. A veces	3	33
2. Rara vez	2	55
1. Nunca	1	15
		120



**Figura 45. Porcentajes de respuesta a la cuestión 2.**

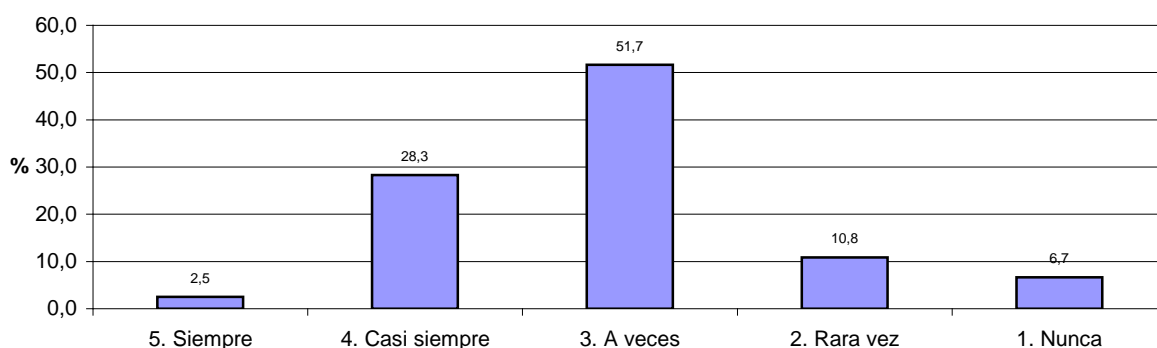
## INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

La mayoría del alumnado opina que sus maestros “rara vez” reforzaron su talento artístico mediante críticas fundamentadas de otros, que les ayudaran a reflexionar sobre lo que habían creado. Aunque la distribución de los valores indica que también hay bastantes estudiantes que se inclinan hacia que esta posibilidad se diese “a veces”.

ANÁLISIS CUESTIÓN 3: “¿Los efectos más importantes de la enseñanza que recibiste se han dado fuera del aula? ¿No se han manifestado hasta mucho después de que finalizaras los estudios y de maneras que sus enseñantes ni siquiera llegaron a imaginar?”

**Tabla 38. Frecuencias**

	x	f
5. Siempre	5	3
4. Casi siempre	4	34
3. A veces	3	62
2. Rara vez	2	13
1. Nunca	1	8
		120



**Figura 46. Porcentajes de respuesta a la cuestión 3.**

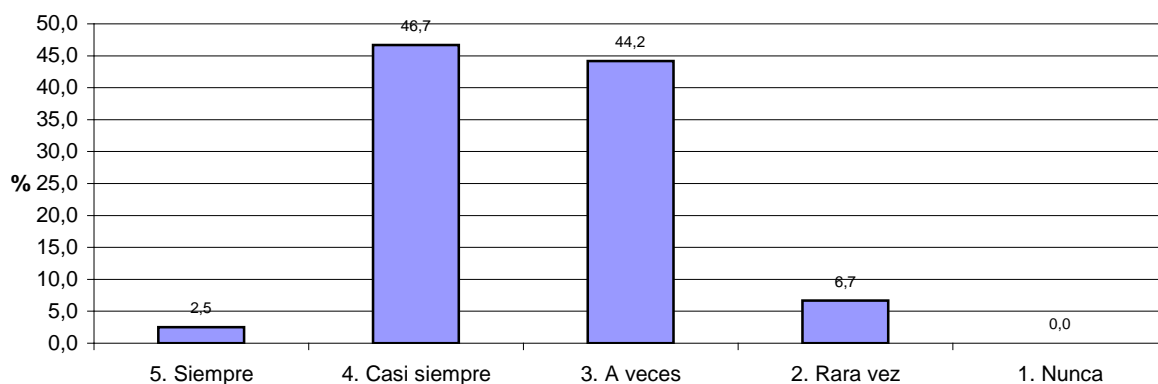
## INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

La mayoría del alumnado opina que “a veces” los efectos más importantes de la enseñanza que recibieron en Educación Artística se han dado fuera del aula, manifestándose tras finalizar los estudios y de maneras que sus enseñantes no pudieron imaginar. Además la distribución de los valores indica que hay más estudiantes que se inclinan hacia “casi siempre” que hacia “rara vez”.

ANÁLISIS CUESTIÓN 4: “¿Los materiales que te daban para trabajar mediaban en los propósitos e intenciones formulados por el enseñante? ¿Guiaban y facilitaban el trabajo?”

**Tabla 39. Frecuencias**

	x	f
5. Siempre	5	3
4. Casi siempre	4	56
3. A veces	3	53
2. Rara vez	2	8
1. Nunca	1	0
		120



**Figura 47. Porcentajes de respuesta a la cuestión 4.**

## INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

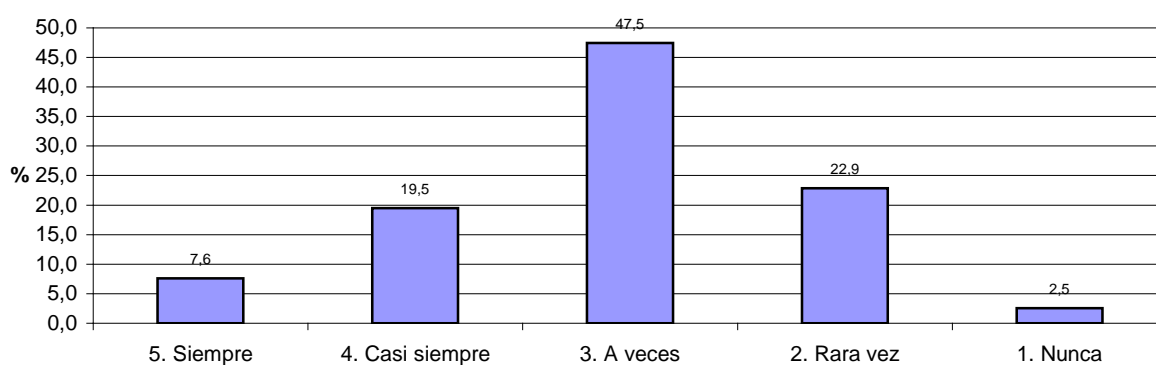
La distribución de los valores indica que las opiniones sobre si los materiales entregados por los profesores mediaban en el propósito del trabajo del alumnado se encuentran divididas. Puesto que al igual que la mayoría opina que “casi siempre” los materiales sirvieron para los propósitos e intenciones formulados por el enseñante, una gran cantidad de estudiantes opina que únicamente “a veces” e incluso “rara vez” guiaron o fueron facilitadores de la tarea.

## APTITUDES PEDAGÓGICAS DE TUS ENSEÑANTES

ANÁLISIS CUESTIÓN 5: “¿Tenían tus profesores de arte capacidad de movilizar su imaginación?”

**Tabla 40. Frecuencias**

	x	f
5. Siempre	5	9
4. Casi siempre	4	23
3. A veces	3	56
2. Rara vez	2	27
1. Nunca	1	3
		118



**Figura 48. Porcentajes de respuesta a la cuestión 5.**

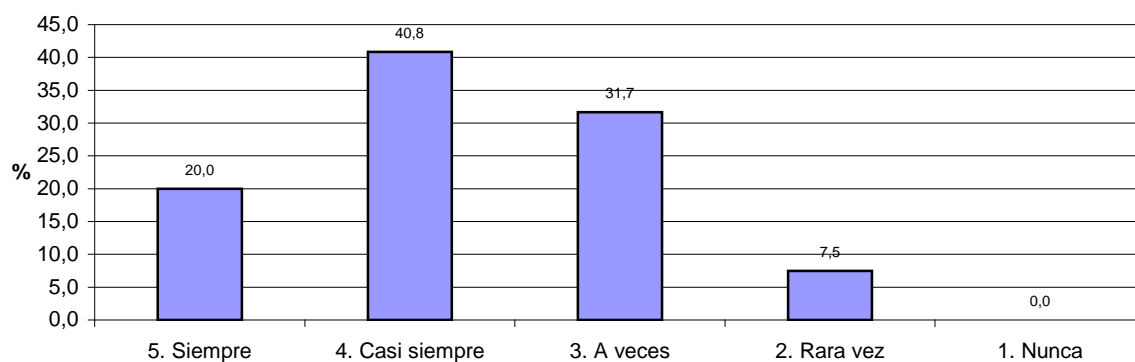
## INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

La mayoría del alumnado opina que sus profesores de arte sólo “a veces” tenían capacidad de movilizar su imaginación, aunque también un buen porcentaje considera que “rara vez” y otros que “casi siempre” tuvieron dicha capacidad.

ANÁLISIS CUESTIÓN 6: “¿Tenían tus profesores de arte conocimiento de requisitos técnicos relacionados con el uso de materiales?”

**Tabla 41. Frecuencias**

	x	f
5. Siempre	5	24
4. Casi siempre	4	49
3. A veces	3	38
2. Rara vez	2	9
1. Nunca	1	0
		120



**Figura 49. Porcentajes de respuesta a la cuestión 6.**

INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

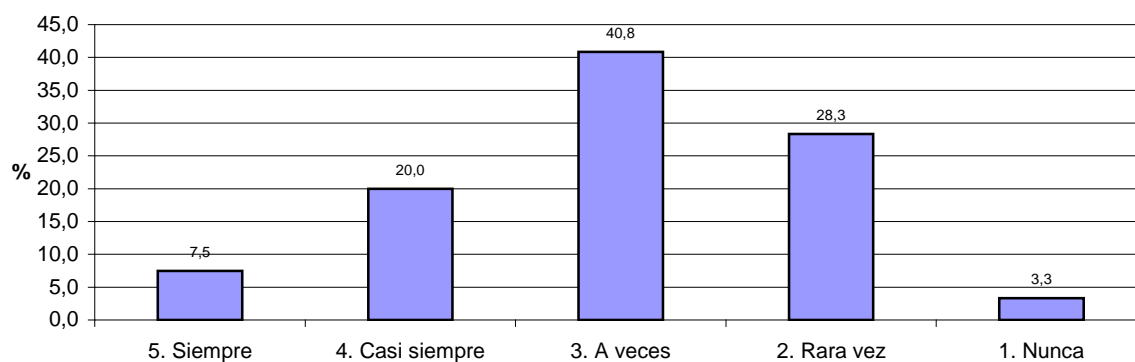
La mayoría del alumnado opina que “casi siempre” sus profesores de arte tuvieron conocimientos técnicos del uso de materiales. Aunque la distribución de los valores indica que hay más estudiantes que se inclinan hacia “a veces” que hacia “siempre”



ANÁLISIS CUESTIÓN 7: “¿Tenían tus profesores de arte capacidad de leer la calidad de tu trabajo y de poder hablar de ella de manera constructiva?”

**Tabla 42. Frecuencias**

	x	f
5. Siempre	5	9
4. Casi siempre	4	24
3. A veces	3	49
2. Rara vez	2	34
1. Nunca	1	4
		120



**Figura 50. Porcentajes de respuesta a la cuestión 7.**

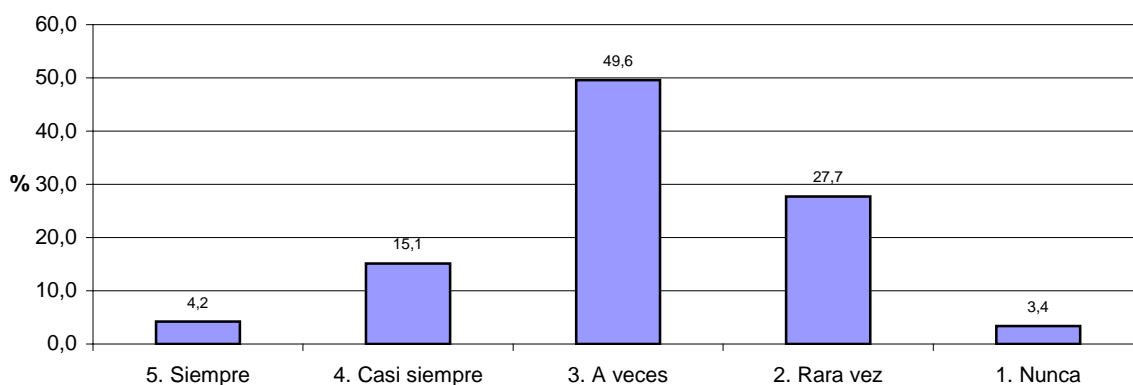
## INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

La mayoría del alumnado opina que sus profesores de arte únicamente “a veces” tuvieron la capacidad de leer la calidad de sus trabajos y hablar de ellos de manera constructiva. La distribución de los valores indica además que hay más estudiantes que se inclinan hacia “rara vez” que hacia “casi siempre”.

ANÁLISIS CUESTIÓN 8: “¿Demostraban tus profesores de arte el lenguaje y las aptitudes que como estudiante debías aprender, ofreciéndote oportunidades de emularlas?”

**Tabla 43. Frecuencias**

	x	f
5. Siempre	5	5
4. Casi siempre	4	18
3. A veces	3	59
2. Rara vez	2	33
1. Nunca	1	4
		119



**Figura 51. Porcentajes de respuesta a la cuestión 8.**

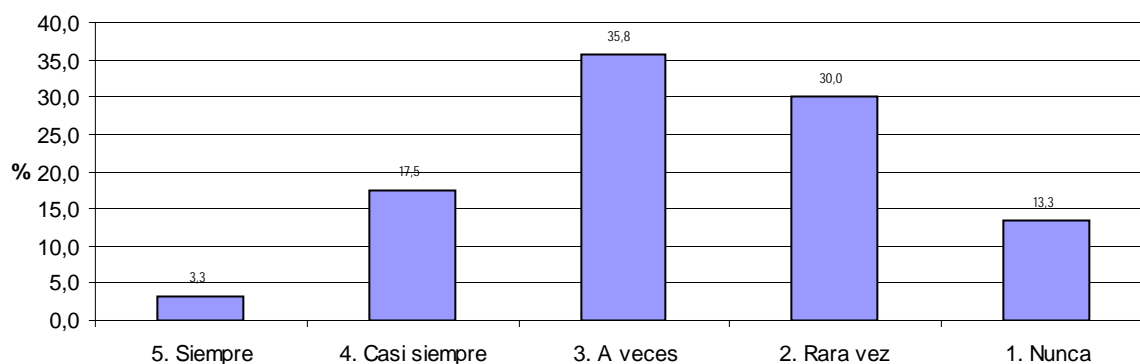
## INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

La mayoría del alumnado opina que “a veces” los formadores tienen el lenguaje y las aptitudes que ellos como estudiantes deben aprender, ofreciéndoles oportunidades para emularlas. Sin embargo la distribución de los valores es ligeramente asimétrica a la derecha, es decir, hay más estudiantes que se inclinan hacia “rara vez” que hacia “casi siempre”

ANÁLISIS CUESTIÓN 9: “¿Sabían tus profesores de arte retirarse para dejarte descubrir por tu cuenta?”

**Tabla 44. Frecuencias**

	x	f
5. Siempre	5	4
4. Casi siempre	4	21
3. A veces	3	43
2. Rara vez	2	36
1. Nunca	1	16
		120



**Figura 52. Porcentajes de respuesta a la cuestión 9.**

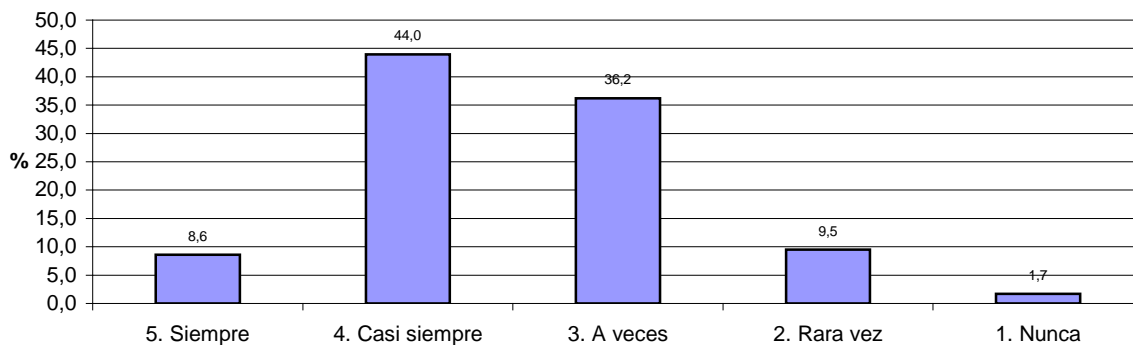
## INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

La mayoría del alumnado opina que sus profesores de arte “a veces” supieron retirarse para dejarles descubrir por su cuenta. Aunque hay mayor porcentaje de respuestas que se inclinan hacia “rara vez” que hacia “casi siempre”.

ANÁLISIS CUESTIÓN 10: “¿Sabían tus profesores de arte cómo adquirir y colocar los instrumentos y los materiales que debíais usar los alumnos para que no faltaran o estuvieran amontonados y ello no perjudicara a tu trabajo?”

**Tabla 45. Frecuencias**

	x	f
5. Siempre	5	10
4. Casi siempre	4	51
3. A veces	3	42
2. Rara vez	2	11
1. Nunca	1	2
		116



**Figura 53. Porcentajes de respuesta a la cuestión 10.**

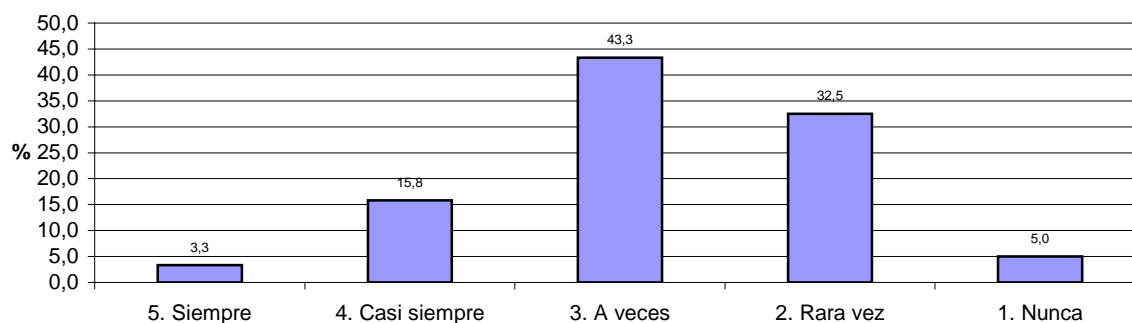
## INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

La mayoría del alumnado opina que “casi siempre” sus formadores de arte sabían cómo adquirir y colocar los materiales que ellos debían usar para que no les faltaran o estuvieran amontonados de modo que no perjudicase el avance de su trabajo. Aunque también se observa que bastantes estudiantes se inclinan hacia “a veces” antes que hacia “siempre”

ANÁLISIS CUESTIÓN 11: “¿Sabían tus profesores de arte plantear un problema de modo que hubiera espacio para la interpretación personal sin que sufriera la claridad del planteamiento?”

**Tabla 46. Frecuencias**

	x	f
5. Siempre	5	4
4. Casi siempre	4	19
3. A veces	3	52
2. Rara vez	2	39
1. Nunca	1	6
		120



**Figura 54. Porcentajes de respuesta a la cuestión 11.**

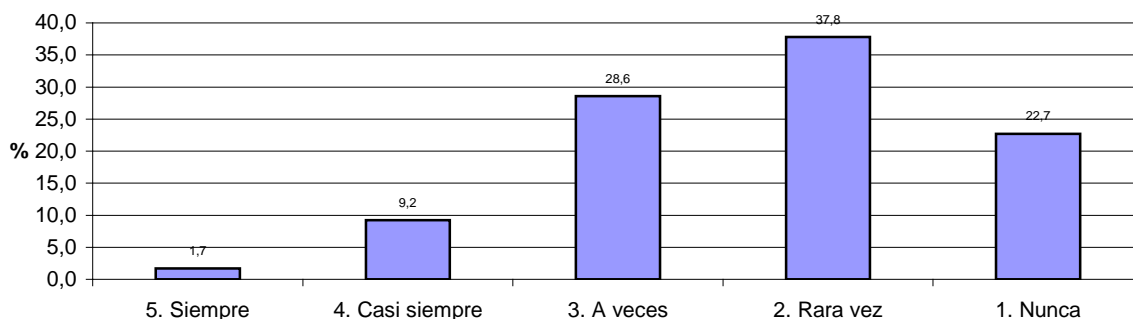
## INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

La mayoría del alumnado opina que “a veces” e incluso “rara vez” sus profesores de arte supieron plantear los problemas para que hubiera espacio para la interpretación personal en la resolución, sin que por ello el planteamiento sufriera en claridad.

ANÁLISIS CUESTIÓN 12: “¿Tus profesores de arte establecían conexiones entre tu obra actual y las anteriores, y/o entre tu obra (ejercicios) y el mundo exterior real para reflexionar sobre él?”

**Tabla 47. Frecuencias**

	x	f
5. Siempre	5	2
4. Casi siempre	4	11
3. A veces	3	34
2. Rara vez	2	45
1. Nunca	1	27
		119



**Figura 55. Porcentajes de respuesta a la cuestión 12.**

## INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

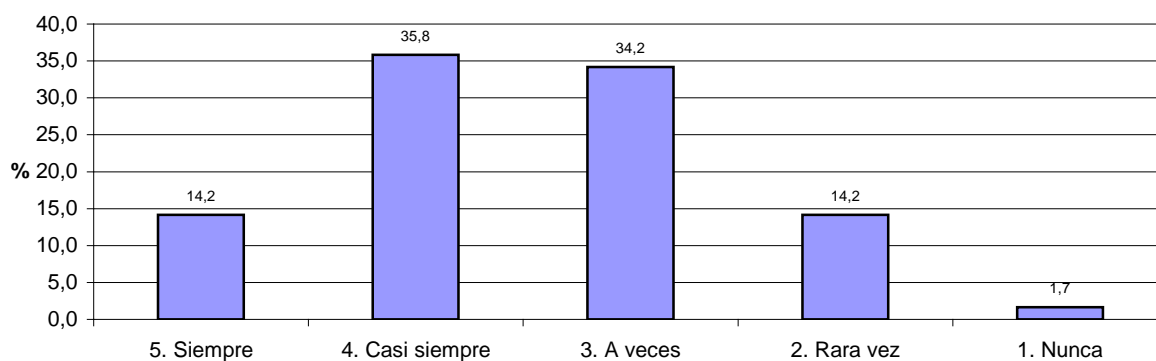
La mayoría del alumnado recuerda que sus profesores de arte “rara vez” establecieron conexiones entre su obra actual y sus obras anteriores, o entre sus ejercicios y el mundo exterior real como para que sirviese para reflexionar sobre el mismo.

## OBSTÁCULOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE

ANÁLISIS CUESTIÓN 13: “¿Crees que tus profesores desarrollaron rutinas cómodas que simplificaran su vida profesional?”

**Tabla 48. Frecuencias**

	x	f
5. Siempre	5	17
4. Casi siempre	4	43
3. A veces	3	41
2. Rara vez	2	17
1. Nunca	1	2
		120



**Figura 56. Porcentajes de respuesta a la cuestión 13.**

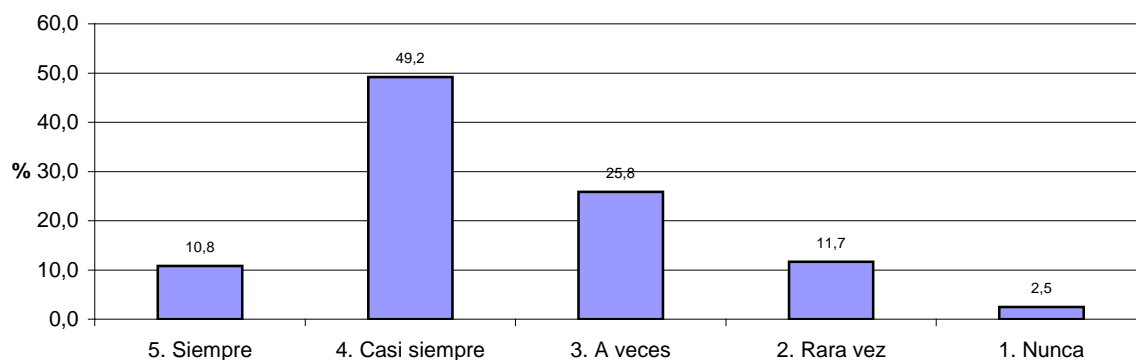
## INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

La distribución de los valores indica que las opiniones sobre si los formadores desarrollaron rutinas cómodas para del profesorado se encuentran divididas. Puesto que al igual que la mayoría opina que “casi siempre” los profesores de arte desarrollaron rutinas que simplificaron su vida profesional, una gran cantidad de estudiantes opina que únicamente recuerdan que “a veces” ocurriera de este modo.

ANÁLISIS CUESTIÓN 14: “¿Crees que desaprovecharon tus profesores la oportunidad de aprender a enseñar a través de la propia práctica docente, como investigación personal?”

**Tabla 49. Frecuencias**

	x	f
5. Siempre	5	13
4. Casi siempre	4	59
3. A veces	3	31
2. Rara vez	2	14
1. Nunca	1	3
		120



**Figura 57. Porcentajes de respuesta a la cuestión 14.**

## INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

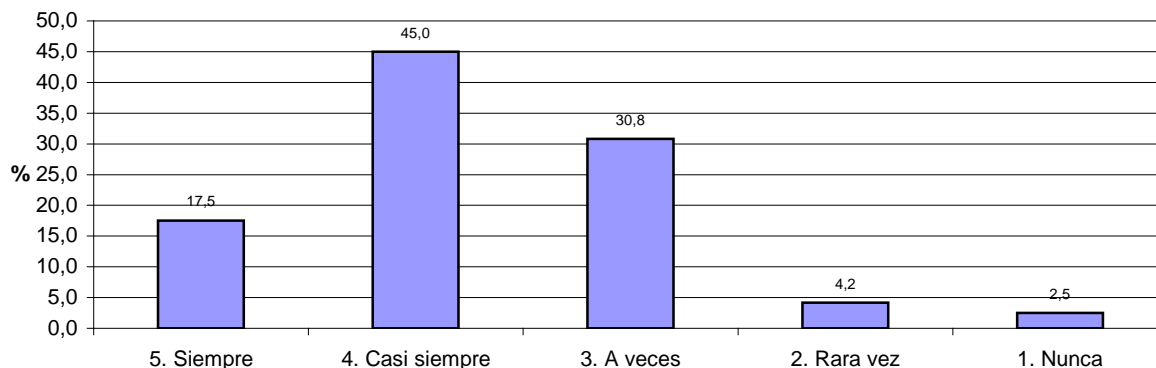
La mayoría del alumnado opina que sus profesores “casi siempre” desaprovecharon la oportunidad de aprender a enseñar a través de la propia práctica docente, como investigación personal.



ANÁLISIS CUESTIÓN 15: “¿Les faltó a tus profesores reflexión sobre la propia práctica docente, retroalimentación crítica y constructiva?”

**Tabla 50. Frecuencias**

	x	f
5. Siempre	5	21
4. Casi siempre	4	54
3. A veces	3	37
2. Rara vez	2	5
1. Nunca	1	3
		120



**Figura 58. Porcentajes de respuesta a la cuestión 15.**

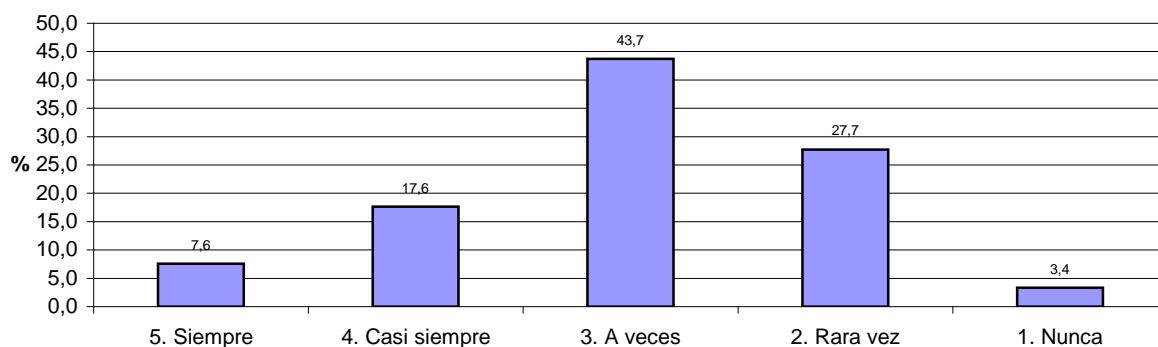
## INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

La mayoría del alumnado opina que “casi siempre” les faltó a sus profesores de arte reflexión sobre su propia práctica docente en forma de retroalimentación crítica y constructiva.

ANÁLISIS CUESTIÓN 16: “¿Consideras que tus profesores eran conscientes de que además de trabajar en el aula contenidos transmitían otras dimensiones implícitas en su acción como enseñante?”

**Tabla 51. Frecuencias**

	x	f
5. Siempre	5	9
4. Casi siempre	4	21
3. A veces	3	52
2. Rara vez	2	33
1. Nunca	1	4
		119



**Figura 59. Porcentajes de respuesta a la cuestión 16.**

## INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

La mayoría del alumnado recuerda que únicamente “a veces” e incluso “rara vez” sus profesores eran conscientes de que además de trabajar en el aula contenidos transmitían otras dimensiones implícitas en su acción como enseñante.

### 3.3.5 Elaboración y discusión de conclusiones respecto a las cuestiones de investigación cuantitativa

Mediante esta escala de medición se pretendía analizar las historias de vida de los participantes hacia los hechos ya especificados en el cuestionario. No ha interesado obtener a partir de este instrumento la opinión o el conjunto de palabras que pudieran expresar los participantes, pues con esa intención ya se habían enfocado otras partes de este proyecto anteriores. La escala de Likert, empleada en un contexto social concreto, ha sido una óptima elección para los propósitos planteados.

Según los datos obtenidos, de la mayoría de los estudiantes, obtendríamos el siguiente resumen de valoraciones:

#### - **Valoraciones sobre algunas ideas generales de la Educación Artística**

Cuando los profesores transmitieron información o aptitudes únicamente a veces se adaptaron y supieron improvisar ante las necesidades concretas que tenían los estudiantes.

Rara vez reforzaron los maestros el talento artístico de los sujetos encuestados mediante críticas fundamentadas de otros que les ayudaran a ver y a reflexionar sobre lo que habían creado.

A veces los efectos más importantes de la enseñanza que recibieron los estudiantes se dieron fuera del aula sin manifestarse hasta mucho después de que finalizaran sus estudios y de maneras que sus enseñantes ni siquiera llegaron a imaginar.

Los materiales que daban para trabajar a los estudiantes sólo a veces mediaban en los propósitos e intenciones formulados por el enseñante, guiaban y facilitaban el trabajo.

Como conclusión estas valoraciones sobre ideas generales manifiestan una actitud general del alumnado de descontento y desaprobación hacia el nivel de conocimientos didácticos, contextualizadores y mediadores del profesorado de Educación Artística, que se correspondería con maestros no especialistas.

- **Valoraciones sobre las aptitudes pedagógicas de los profesores**

Los profesores de arte a veces tenían capacidad de movilizar la imaginación de los estudiantes.

Los profesores de arte casi siempre tenían conocimiento de requisitos técnicos relacionados con el uso de materiales.

Los profesores de arte a veces tenían capacidad de leer la calidad del trabajo de los estudiantes y de poder hablar de ella de manera constructiva.

A veces los profesores de arte demostraban el lenguaje y las aptitudes que los estudiantes debían aprender, ofreciéndoles oportunidades de emularlas.

Los profesores de arte únicamente a veces sabían retirarse para dejar al alumnado descubrir por su cuenta.

Casi siempre los profesores de arte sabían cómo adquirir y colocar los instrumentos y los materiales que debía usar el alumnado para que no faltaran o estuvieran amontonados y ello no perjudicara a su trabajo.

A veces los profesores de arte sabían plantear un problema de modo que hubiera espacio para la interpretación personal sin que sufriera la claridad del planteamiento.

Rara vez los profesores de arte establecían conexiones entre la obra actual y las anteriores de los estudiantes, y/o entre la obra (ejercicios) y el mundo exterior real para reflexionar sobre éstos.

Como conclusión sobre las aptitudes pedagógicas del profesorado podríamos apuntar en primer lugar que las mejores valoraciones se encuentran relacionados con los conocimientos que los profesores tenían de los materiales, instrumentos y su uso; en segundo término que los participantes recuerdan haber gozado de poca libertad de actuación o interpretación y estimulación de la imaginación; en tercer lugar que los docentes a veces no suponían un ejemplo en el uso del lenguaje o la crítica artística; y en último término que los estudiantes no obtuvieron la contextualización necesaria en el aprendizaje más que rara vez.

- **Valoraciones sobre los obstáculos de la práctica docente**

El alumnado cree que a veces sus profesores desarrollaron rutinas cómodas que simplificaron su vida profesional.

El alumnado cree que sus profesores casi siempre desaprovecharon la oportunidad de aprender a enseñar a través de la propia práctica docente, como investigación personal.

A los profesores casi siempre les faltó reflexión sobre la propia práctica docente, retroalimentación crítica y constructiva.

Los estudiantes consideran que a veces sus profesores eran conscientes de que además de trabajar en el aula contenidos transmitían otras dimensiones implícitas en su acción como enseñantes.

Respecto a las valoraciones obtenidas sobre los obstáculos de la práctica docente recordados por el alumnado, la principal conclusión sería que la valoración general es peyorativa y netamente crítica, dibujando un perfil de profesorado cómodo, desmotivado, irreflexivo y poco consciente del currículo oculto.

Un compendio de los resultados y conclusiones, expuestos en este apartado, están disponibles en el artículo “La Educación Plástica en la formación inicial del profesorado” (Alonso-Sanz, 2011b), que fue publicado a partir de una comunicación en las Actas del “I Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado. La formación del profesorado en el siglo XXI: propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales.”

### **3.3.6 Revisión de la investigación. Aplicación de los criterios de evaluación de la investigación cuantitativa**

Para asegurar la calidad de esta parte de la investigación se ha evitado contar con algunas aportaciones que en la entrega del cuestionario añadían información a las respuestas previamente inscritas, comentarios del alumnado que hubiesen dificultado desarrollar el estudio según los cauces estandarizados de la investigación cuantitativa.

Con la intención de ser coherente con el instrumento empleado ha prevalecido el criterio de que todos los entrevistados recibiesen las mismas cuestiones; contasen con la misma información del procedimiento a seguir para su descarga, cumplimentación y entrega; tuviesen iguales datos sobre el uso que se le iba a dar a los resultados, y fuesen tratados con equidad por el investigador. Incluso ha de reconocerse que el trato concedido a los estudiantes al invitarlos a participar de este cuestionario ha sido más distante que el proyectado en el caso de la entrevista abierta.

En oposición a otras metodologías empleadas en este mismo proyecto, en este apartado del trabajo se ha evitado dar extensas argumentaciones y nos hemos centrado en examinar y realizar un análisis descriptivo de los datos obtenidos, tratando de mantener el esquema previsto inicialmente, que era el de abordar un análisis exploratorio de datos; dando igual tratamiento a todas las preguntas y sus respectivas respuestas.

Con todo ello hemos procurado que la característica psicométrica de la validez, que este proyecto posee, no se malentienda como propiedad del test empleado sino como propia de las interpretaciones, inferencias y usos específicos de las medidas que este test nos ha proporcionado, según recomiendan Prieto y Delgado (2009, p. 67)

Para justificar la fiabilidad de este instrumento de medida se ha comprobado a través del método estadístico del coeficiente alfa de Cronbach que la consistencia es aceptable (Nunnally, 1978) al alcanzar el valor de  $\alpha = 0.655$ .

### 3.4 Investigación Educativa Basada en el Arte. Fotografías

Cambiando la trayectoria del mismo problema de investigación encontramos en la Investigación Educativa Basada en el Arte un camino óptimo como artistas para expresar otros resultados de la investigación mediante fotografías y texto. Las formas de arte no lingüísticas podrían incluir según Eisner y Barone (2006) entre otros: “la pintura, la fotografía, el collage, la música, el vídeo, la escultura, el cine, la danza e incluso el baile” (p. 101). En este trabajo la fotografía viene acompañada de fragmentos reducidos de texto con una fuerte carga emotiva por lo que no es puramente una forma no-lingüística.

Este nuevo territorio metodológico es una de las modalidades que abarca la metodología de “Investigación basada en las Artes” cuyo acontecimiento inaugural fue en el año 1993, durante la conferencia presidencial del congreso de la “Sociedad Americana de Investigación Educativa” [AERA. *American Educational Research Association*] a cargo de Elliot Eisner (Marín, 2005). Menos de 20 años no parecen suficientes para que los lenguajes tradicionales de investigación admitan otros lenguajes más ambiguos, con grandes transformaciones conceptuales y con dificultades de publicación en los sistemas tradicionales.

No se pretende la transgresión o la introducción de estrategias novedosas, simplemente se busca la coherencia entre todas las facetas del investigador. Coincidimos en este punto con Huerta (2010a) que como profesional de la Educación Artística, como artista formado en una facultad de Bellas Artes, y como investigador y creador en artes visuales incorpora la vertiente investigadora a través de imágenes en algunos de sus trabajos.

En paralelo a la investigación cualitativa y cuantitativa se incubaba otra investigación a través de la propia producción artística mediante la toma de fotografías de la práctica docente con los sujetos entrevistados. Por un lado se era proclive a no dejar escapar algunos momentos increíblemente “pedagógicos” que se han compartido entre alumnado y docente, y por otro lado se pretendía hacerlos públicos. La instantánea como forma de retentiva, memoria, recuerdo, como manera de congelar tiempos llenos de belleza y emotividad transmitidos de forma estética al espectador.

La toma de fotografías fue reconocida por el alumnado positivamente e incluso con admiración, por considerar que el docente se aproximaba a detalles con cariño, que se

mezclaba entre ellos para captar lo interesante, fue acogida como una valoración de su propio trabajo, como una manifestación no verbal del afecto del profesor. Fue interesante comprobar que solicitaban esas imágenes, que deseaban conservarlas, que para ellos esas fotografías, al igual que para la profesora, eran el recuerdo de su formación inicial como futuros profesores de la Educación Artística. Estos hechos, justifican que el consentimiento informado de los participantes para usar las fotografías en este trabajo fuera inmediato y total.

La intención de estas imágenes no es alcanzar un análisis de las mismas *pixel a pixel*, no es obtener conclusiones a partir de ellas, no es un refuerzo en acompañamiento de procesos etnográficos, en definitiva no se pretende realizar una Investigación Basada en Imágenes mediante ellas. Argumentaba Arnheim (1993) que mientras para gran parte de la ciencia y la tecnología las imágenes visuales sirven únicamente como un medio para alcanzar un fin; en las artes, la imagen es el comunicado final donde se centra la atención. Estas fotografías, junto con el juego tipográfico que las acompaña a pie de página, constituyen otra forma de lenguaje no textual de comunicar resultados al final de un proceso. “Si lo que se va a presentar al final del proceso de investigación son series de fotografías en blanco y negro, tendremos que estar mucho más atentos a la luz que hay en el aula” (Marín, 2005, p. 252).

La presentación de una selección, responde a la necesidad de cumplir con los criterios de calidad de la Investigación Basada en el Arte, es decir, la misma calidad exigida a las principales obras de las artes visuales.

No hemos redactado en los apartados de la Investigación Educativa Basada en el Arte conclusiones, por no ser característico de estos métodos, ya que lo que generan en realidad son nuevos interrogantes.

Por otro lado al seguir esta metodología hemos intentado la misma claridad, rigurosidad y orden que hemos podido manifestar en las otras empleadas, pero además hemos incluido la pasión, la participación activa y la intervención tan valorada por los estudiantes.



### 3.4.1 Inclusión de imágenes

Presentamos nuestro asenso con Herrán (1998) cuando afirmaba que en los trabajos escritos, diseño (presentación) y desarrollo (contenido) están estrechamente unidos, y por supuesto, que una buena presentación refleja, a priori, la calidad del producto. Pero la inclusión de imágenes no tiene por qué ser usada sólo para embellecer las presentaciones.

Los trabajos de investigación de cualquier materia suelen venir acompañados de imágenes que soportan o acompañan al trabajo científico y por tanto a ningún lector le resultaría extraño, ni necesario su justificación.

La ciencia, y sobre todo la ciencia moderna a partir del siglo XVI, están repletas de estos elementos no lingüísticos. Desde que entonces se consiguieron buenas técnicas de representación y de reproducción gráfica, la presencia de las imágenes en las obras científicas ha seguido un camino imparable, y lo ha hecho en todas las ciencias, no sólo en las descriptivas. Tanto que hoy en día es casi imposible encontrar un artículo, una obra científica, una presentación de resultados en un congreso, que no vaya acompañada de un aparato pictórico, diagramático, fotográfico. (Gómez, 2005, 85)

Las imágenes intercaladas entre el texto de este trabajo mantienen relación con él, no siempre de forma narrativa, a veces de manera más emotiva precisamente por el potencial visual y poético que pueden poseer, y es en este caso concreto, menos frecuente en la ciencia, cuando puede parecer necesario explicar de forma argumentada su uso. Como comenta Marín (2005) en los manuales y revistas de investigación educativa no han comenzado todavía a aparecer imágenes con regularidad o lo hacen como ilustraciones o esquemas conceptuales o gráficos, siendo las revistas y libros de investigación en Educación Artística los que se encuentran más profusamente ilustrados pero en general como reproducciones del trabajo del alumnado.

Para justificar la inclusión en este trabajo de imágenes en primer lugar debo referirme a mí misma. Yo pienso en imágenes, leo mientras emergen imágenes mentales, mi memoria es casi exclusivamente fotográfica, destaco las cosas en colores y cuando me despierto a veces se me cuelan en la realidad del día visiones oníricas de la noche. De igual modo en mi trabajo escrito emergen las imágenes de mis clases con los sujetos

colaboradores de esta investigación. ¿Cómo voy a prescindir entonces de ellas? No puedo pues nutren mi imaginación, como bien destaca Eisner (2004):

La imaginación, alimentada por las características sensoriales de la experiencia, se expresa en las artes por medio de la imagen. La imagen, el elemento central de la imaginación, tiene un carácter cualitativo. (p. 20)

Deben entenderse las fotografías que hemos decidido distribuir intercaladas con las palabras y no en un anejo, como proceso investigativo, igualmente, dentro del diálogo profesor-investigador, que procura aproximarse a las cuestiones de investigación tratadas desde otra perspectiva alternativa a los textos o el discurso verbal. En definitiva son puentes entre el perfil de artista y de investigadora, entre lo que se hace y lo que se teoriza. Como ilustración del trabajo estas imágenes no son una mera anécdota, un ornamento al texto o una pausa relajante dentro de la tarea de la lectura, (Bosch, 2008, p. 94) pretenden aportar significado. El trabajo realizado por Marín y Roldán en 2008, un fotoensayo descriptivo-interpretativo a partir de H. Daumier, y el de Marín y Roldán en 2009, con el fotoensayo que presenta a partir de la obra de T. Struth, suponen ricos referentes que han sido considerados para este trabajo.

Aunque en nuestra cultura exista un fuerte culto al libro y la letra, en la posmodernidad la imagen viene a suplantarla como medio de difusión de mensajes y aun sin afirmar que la logre desplazar, sí está presente en todos los lugares (Arañó, 2006).

Indudablemente el uso didáctico de las imágenes también es indispensable, de modo que pueda parecer que cumplan una función motivadora, vicarial, formativa, informativa, sugestiva, persuasiva o recreativa para alguno de los lectores-espectadores por el modo en que están dispuestas, pero no se abusa de esa intención.

La funcionalidad de las imágenes en la investigación educativa basada en la fotografía queda reflejada a la perfección por Marín en un párrafo que recoge la visión de varios autores que se han pronunciado al respecto:

En esta modalidad de investigación educativa basada en la fotografía, las imágenes no funcionan como “prescindibles ilustraciones”, sino que son las propias imágenes las que: a) realizan las afirmaciones y sitúan los puntos de vista que se han adoptado; b) constituyen las

citas visuales que refuerzan o apoyan las hipótesis de trabajo; c) configuran el propio resultado de la investigación, que no es una simple serie de imágenes (más o menos relacionadas entre sí), sino un discurso visual que debe seducir y convencer utilizando básica y fundamentalmente argumentos visuales. (Agra Pardiñas y Mesías Lema, 2007; Marín Viadel, 2005; Marín Viadel y Roldán Ramírez, 2008; Mitchell y Allnutt, 2008; Roldán Ramírez, 2006). (Citado por Marín y Roldán, 2009, p. 100)

Las leyendas incorporadas a pie de imagen son parte de su forma, del sentido unívoco que entre lector y autora le damos a estas fotografías. En este caso el texto puede que se haya usado para:

- Reducir las posibilidades significativas de la imagen (función de anclaje)
- Complementar la imagen conformando una unidad signica (función de relevo)
- Ofrecer un significado distinto al del propio registro fotográfico.

Cuando pensamos en la IBA suele hacerse considerando la utilización de las imágenes o representaciones artísticas visuales y performativas como elemento esencial de la representación de las experiencias de los sujetos. Sin embargo, el componente estético no se refiere sólo a estas representaciones visuales. También se vincula a la utilización de textos que permitan, debido al formato elegido –literario, poético, ficcional-, conseguir el propósito heurístico que esta perspectiva posibilita. Textos que permitan a los lectores plantearse cuestiones relevantes y mirarse en ellos a modo de espejo que les interroga. (Hernández, 2008, p. 95)

### **3.4.2 Selección de tipografía**

Dentro del formato de un trabajo académico las libertades creativas en la maquetación quedan estrechamente reducidas, es por ello que la tipografía empleada para todo el texto será la *Times New Roman*. Consideramos en cualquier caso que ciertas licencias serían favorecedoras, como por ejemplo la selección de una tipografía que por su forma, tamaño, espacio entre letras... influya notablemente en el lector, pero además pueda actuar como metáfora del contenido. Sin embargo prevalece el criterio de facilitar una

lectura cómoda y ligera al lector del texto.



**Figura 60. Sesión de elaboración de bocetos.** Les pedí que me reglaran una repetición a cámara lenta de esa hermosa danza.

La selección de la tipografía es parte del proceso de producción artística, podría haber sido parte de la investigación presente. Sin embargo quedaría todavía mucho por

---

avanzar en la explotación de los recursos que ofrece la tipografía en los textos de los artículos de investigación; al menos hasta que pudieran revelarse sin restricciones estéticas, y pudieran admirarse en el mismo sentido en que nos invita a hacerlo Huerta (2005b, 2008, 2010d) en el entorno urbano; con una mirada estética, crítica y creativa que redimensionase la apuesta cotidiana de la observación y el deleite (Huerta, 2008, p. 23). En esta materia, donde en el pasado, una parte de sus contenidos versaba sobre la caligrafía, no podemos dejar pasar por alto la selección de una fuente tipográfica acorde con nuestro planteamiento.

Let us recall that in all official primary school teacher's curricula in Spain before 1970 (precisely when teacher training Studies entered the university) writing skills were decisively valued (even with its own subject called "Caligraphy"). (Huerta, 2010d, p. 75)<sup>23</sup>

Los investigadores en Educación Artística podríamos considerar las tipografías con las que publicamos nuestros trabajos, de manera que ejemplifiquen el valor y el poder que queremos transmitir que posee la caligrafía. Tal vez quepa valorar si además de ser empleada por los profesores para educar, como recomienda Huerta (2010d, p. 80) también deba ser empleada por los investigadores con similar fin. El problema se derivaría de la fácil lectura que posibilita una única fuente de texto y la rigurosidad que esto transmite. Compartimos con este autor el interés por introducir en la formación inicial del profesorado de Magisterio la caligrafía y tipografía como materias de estudio que hagan el arte más accesible al alumnado. Y creemos que conviene explotar el potencial de una generación hábil con las nuevas tecnologías.

These teachers were originally trained with handwritten texts, whereas children nowadays use computer keyboards or mobile phones even before developing writing skills with a pen or pencil on paper. (Huerta, 2010d, p. 77)<sup>24</sup>

---

<sup>23</sup> Recordemos que en todo currículo oficial español anterior a 1970 para profesores de primaria (precisamente cuando los estudios de Magisterio ingresaron a la universidad) las habilidades de escritura eran valoradas de manera decisiva (incluso con su propia asignatura llamada "Caligrafía"). (Huerta, 2010, p. 75). (La traducción de la cita es nuestra)

<sup>24</sup> Estos maestros fueron formados originariamente con textos manuscritos, mientras que hoy en día los niños

La tradición caligráfica y los textos manuscritos, precisamente en nuestra área, responden a una serie de necesidades que forman parte de nuestra tradición. Valorando los textos manuscritos como elemento gráfico, confiamos en la posibilidad de la combinación e hibridación a través del escaneado de textos o el uso de tabletas gráficas, y vaticinamos que esto pueda llegar a las escuelas. Lo cierto es que “la letra y el alfabeto siempre se convierten en moneda de cambio de la transmisión escolar de conocimientos” (Huerta, 2005a, p. 223). Basta con acercarnos al mundo actual de la literatura infantil para comprobar que los niños de primaria están aceptando incluso mostrando un gran interés por publicaciones que ofrecen textos de gran atractivo, que mezclan en una misma hoja distintos tamaños, colores, tipos de letra e incluso posición con grafismos y dibujos; las palabras dejan de ser rígidas, horizontales y aburridas para pasar a animar la lectura como si tuviesen vida propia. El tipo de letra ideal no existe como tal, se ajusta a las necesidades del contenido y del momento por eso resaltamos las evoluciones a partir del flujo manuscrito que dio lugar a la letra romana para textos impresos, al nuevo estilo de *paloseco* en Inglaterra en el siglo XIX o finalmente al tipo de letra *akzidenza grotesk* y ya en el siglo XX a la *gill sans* o la *futura* o la *helvética* (Jong, 2009).

### 3.4.3 Información sobre la toma de fotografías

La toma de fotografías se realizó durante el transcurso de las últimas semanas de clase y únicamente en aquellas sesiones prácticas que lo permitieron por su diseño, por consistir el papel de la profesora en mantenerse como apoyo, referente o acompañante del trabajo que desempeñaban el alumnado de forma autónoma. De esta forma se contaba con la libertad de movimientos y de tiempo para estar pendiente de la fotografía a la vez que de la evaluación de las tareas del alumnado, sin dejar de lado las responsabilidades docentes (ejemplificar las utilidades didácticas de la fotografía también era parte de los objetivos).

Después de las sesiones de fotografía se descargaban en el ordenador los archivos

---

usan los teclados del ordenador o de los teléfonos móviles, antes incluso de desarrollar habilidades de escritura con un bolígrafo o un lápiz sobre papel. (Huerta, 2010, p. 77). (La traducción de la cita es nuestra)

de imagen rápidamente. Esto permitía refrescar la memoria, revivir las experiencias, escuchar mentalmente de nuevo el sonido de cuánto había dicho el alumnado, a modo de cuaderno de campo.

Fue elaborado un CD con las fotografías para cada grupo de estudiantes y se pasaron, por petición de ellos mismos, para que pudieran copiarlas, para que tuvieran un recuerdo, un presente.

El último día de clase, en la despedida de curso, se hizo un visionado de las imágenes, se hizo memoria, se reconstruyeron las historias de vida. Esto era fundamental para cerrar el ciclo de este proceso de investigación.

Posteriormente se realizó una selección de fotografías, bajo el criterio de cumplimiento de las mejores condiciones estéticas y evocativas, para mostrarlas en este trabajo. Se intercalaron en el grueso de este proyecto las imágenes y se acompañaron de textos evocativos o contextuales a pie de página, producto de una postura reflexiva tanto en la fase de fotografiado como en la de volcado al ordenador y seleccionado.

### **3.4.4 Nuevos interrogantes a partir de la Investigación Educativa Basada en el Arte**

Este instrumento facilita alcanzar una nueva perspectiva del problema abordado con esta investigación. Este trabajo abre nuevos interrogantes, dentro del paradigma investigador-acción, respecto a las futuras historias de vida del alumnado: ¿Les habrá influido mi personalidad en el modo en que mantengan vivo un recuerdo de mi persona? ¿Será el estilo docente de los profesores universitarios de arte determinante en su identidad como maestros? ¿Les parecerá suficiente el aprendizaje logrado, para ejercer como maestros en el futuro? ¿Recordarán pasados unos años los contenidos y metodologías aprendidas en nuestras clases? y ¿en qué modo lo harán? ¿Ojearán de nuevo las fotografías de este proyecto que compartimos para recordar?

Estas imágenes plantean nuevas formas de ver la Educación Artística en la universidad, como un proceso en perpetua construcción, como un ejercicio complejo e intrincado de posibilidades interpersonales, horizontales, colaborativas y cooperativas,

rodeadas de una energía lúdica y de goce estético. Una materia que depende de todos.

Esta selección de instantáneas recoge un nuevo planteamiento si son re-utilizadas. Si se ofrecen, al inicio de curso en la presentación de la asignatura, a nuevas generaciones de estudiantes. ¿Podrían servir de punto de partida, de ejemplo no verbalizado, de listón a superar, de ruptura de prejuicios, de ilustración de lo que se puede construir entre todos? ¿Servirían para favorecer acciones educativas innovadoras en el área artística tal y como se planteaba en el objetivo de esta investigación?

Y en último lugar nos hacen recapacitar sobre la necesidad de explorar “otras aulas”, de fotografiar otras prácticas o ejercicios de profesores que pudieran invitarnos a estar junto a ellos. La fotografía no almacena audio, no recoge comentarios ni ruidos, pero sí capta con claridad el ambiente generado, la expresión de la cara de los estudiantes, la luz y energía que inunda las clases, las actitudes, el color, el movimiento.

Es necesaria más investigación que abarcase una comparativa no diferenciadora, más bien sumativa de posibilidades, una recopilación de aquellos ambientes deseados en Educación Artística que no a todos los profesores se nos ha ocurrido generar. Sería interesante almacenar un catálogo de fotografías que nos pueda invitar con amabilidad a reproducir ambientes, escenas, escenarios, alternativas. En cualquier caso este catálogo debería estar vinculado a las propias narrativas de los profesores, en la medida en que escoger un día concreto de todo un curso para ser fotografiado no tiene por qué ser lo más representativo del conjunto de una docencia. Esta idea de catálogo que ha surgido a partir de esta Investigación Educativa Basada en el Arte podría ser objeto de futuras investigaciones que complementasen las visiones ya obtenidas.



### 3.4.5 Revisión de la investigación. Aplicación de los criterios de evaluación de la Investigación Educativa Basada en el Arte

Una vez determinado que el nivel mínimo de calidad artística de las fotografías seleccionadas está superado sin ambigüedad, conviene plantearse otros criterios de calidad en la revisión de esta investigación que no dependen tanto de la crítica estética.

Seguiremos en este apartado como orientación cuatro criterios para valorar la ABER, *Arts-Based Educational Research*, que plantean los autores Eisner y Barone (2006) no como fórmulas si no para ser considerados en mayor o menor grado y sin necesidad de estar todos presentes en una misma investigación, que trataré de resumir a continuación. Teniendo además como premisa que estos mismos investigadores sugieren que la competencia para evaluar también se requiere de aquellos que son jueces de una porción de la ABER. La competencia se refiere a un nivel de discernimiento que no todos los individuos poseen: El reconocimiento de las grandes (o simplemente buenas) obras de arte requiere de grandes (o buenas) audiencias. Y esto no es menos cierto para la Investigación Educativa Basada en las Artes.

En primer lugar la posibilidad de que el trabajo sea juzgado por su efecto de iluminación o capacidad para revelar lo que no se apreciaba de otro modo, aumentando el conocimiento del mundo de la educación en la dirección planteada por el investigador.

En segundo lugar la investigación debe ser juzgada también por su generatividad -su capacidad para promover preguntas-. Una de las funciones más importantes de ABER es que plantea más preguntas que respuestas.

Un tercer aspecto que se puede utilizar para evaluar la investigación basada en las artes es su agudeza, es decir, en su capacidad para centrarse estrictamente en las cuestiones educacionales más destacadas.

Otra característica de la investigación basada en las artes es la generalización, es decir, su importancia respecto al fenómeno estudiado fuera del texto de la investigación.

El efecto iluminador que posee la porción de la Investigación Basada en el Arte respecto al total de esta investigación es complejo y no hubiese sido alcanzable mediante textos. Mientras que las entrevistas han permitido ilustrar el pasado de las enseñanzas recibidas, la fotografía no hubiera podido ilustrar los procesos de aprendizajes artísticos del pasado del alumnado, pues hubiese sido imposible recopilar un buen número de imágenes del interior de las clases de aquellos momentos. Y en caso de haberlas recopilado la investigación hubiese sido basada en imágenes pero nunca artística.

Pero las instantáneas sí pueden iluminar el camino del futuro recuerdo que mantendrán alumnado y docente de su formación inicial en materia de Educación Artística. Otra ventaja iluminadora es la función vicarial que en este caso han cumplido las fotografías, “vale más una imagen que mil palabras”.

La generatividad de esta parte de la investigación educativa ha quedado demostrada con el conjunto de nuevos interrogantes que han sido expuestos en el apartado anterior. Resultando un gran complemento, en la visión del problema, para el conjunto de respuestas obtenidas anteriormente mediante métodos cualitativos y cuantitativos.

La agudeza de esta investigación no es desde luego el propósito más importante, pues no revela factores de extrema urgencia, ni que deban ser solventados por sus inminentes consecuencias. Son cuestiones de educación destacadas en la investigación, aunque posiblemente importantes también para otros profesores que no se consideran el centro de sus clases.

La generalización podría ser mayor si reuniese imágenes de las clases impartidas por otros profesores, pero esto se dejará como parte de posibles futuras investigaciones. Es en cualquier caso generalizable a otros cursos venideros que viendo las fotografías puedan hacer una lectura rápida de cómo pueden ser las clases e imaginar el tipo de relación que se llega a establecer entre compañeros e incluso con el profesor en las asignaturas de Educación Artística.

**CAPÍTULO 4**  
**IMPLICACIONES EDUCATIVAS**  
**DE LA INVESTIGACIÓN**

## **4 IMPLICACIONES EDUCATIVAS DE LA INVESTIGACIÓN**

Existe, en términos generales, armonía entre los resultados obtenidos y las problemáticas que según la literatura revisada afectan a la educación de las artes.

Las problemáticas detectadas por los investigadores y profesores de universidades españolas concuerdan con las necesidades que manifiesta el alumnado de Magisterio. Si bien es cierto, que a partir de las historias de vida de los estudiantes, se detecta un mayor número de necesidades, preocupaciones y dificultades, y se enriquece el conocimiento de los mismos en cuanto a cualidades y matices.

Las propuestas curriculares, metodológicas y evaluadoras de la comunidad de investigadores y profesores de universidades españolas responden adecuadamente a parte de los requerimientos de los estudiantes. Sin embargo quedan problemas por resolver, bien por falta de propuestas de mejora o bien por no haberse implantado las conocidas todavía con la rapidez suficiente como para resultar efectivas a las actuales generaciones.

Expondremos las implicaciones educativas derivadas de los resultados de la investigación, según las categorías establecidas en el marco empírico según el siguiente índice:.

3.1.2 Elaboración y discusión de conclusiones respecto a la narrativa

3.2.9 Elaboración y discusión de conclusiones respecto a las cuestiones de investigación cualitativa

3.3.5 Elaboración y discusión de conclusiones respecto a las cuestiones de investigación cuantitativa

3.4.4 Nuevos interrogantes a partir de la Investigación Educativa Basada en el Arte

Propondremos alternativas de mejora de la formación inicial del profesorado como respuesta a las necesidades mostradas por los estudiantes. Las elecciones que ofrecemos parten de las tendencias defendidas por la comunidad de investigadores de Educación Artística recogidas en el marco conceptual y de la propia experiencia docente. Las posibles soluciones no siempre resultan novedosas, pero en ocasiones conviene insistir en la necesidad de instituir las eficazmente.

### **Recuerdo del profesorado de Educación Artística**

El profesor que desee ser recordado por su alumnado favorablemente y tomado como un ejemplo a seguir, el docente que desee dejar un calado duradero en los estudiantes que favorezca la asimilación significativa de aprendizajes debería considerar que en ello influye notablemente:

- Una personalidad paciente, amable, con capacidad de escucha, con flexibilidad mental, que presente capacidad para sorprenderse y sorprender, que regale simpatía y agrado.
- La especialización en la materia impartida, el deseo por actualizar la formación en la misma y la vocación manifiesta por ésta que se contagie al alumnado traducido en implicación y pasión.
- Aspectos externos, físicos, estéticos que influyen en la mirada del aprendiz, por lo que no conviene descuidar el vestido, peinado, los accesorios, la limpieza.

El profesorado durante su formación inicial debe tomar conciencia de los aspectos mejor valorados por los estudiantes, como:

- El nivel de conocimientos y experiencia, pero por encima de ello, las capacidades didácticas y la transmisión efectiva de enseñanzas.
- Las actividades de tipo constructivista que además sean preparadas en número suficiente para resultar actividades significativas.
- La diversión y un equilibrado grado de actividad que no resulte tedioso pero no alcance niveles estresantes.
- Un estilo docente sin directividad firme ni elevada exigencia, que permita una forma más libre de participación del alumnado, rica en explicaciones adaptadas al nivel del alumnado para una transmisión de conocimientos fluida, y que siga un estilo de evaluación formativa.

### **Duración y suficiencia de la formación en Educación Artística**

Puesto que existe un olvido generalizado por la mayor parte del alumnado respecto a la formación recibida en Educación Artística reglada durante la etapa infantil o bien por el

tiempo transcurrido o por la enseñanza globalizada que caracteriza a este periodo. Durante la carrera de Magisterio en la especialidad de Educación Infantil se debe insistir en la importancia del arte como materia propia y no únicamente como un conjunto de técnicas que facilitan el trabajo globalizado con otras asignaturas, para otorgar al campo de conocimiento la entidad que requiere. No se pretende con ello separar disciplinas, somos proclives a la transversalidad y la interdisciplinariedad, pero sí interesa restaurar el honor que debe poseer la Educación Artística.

Las experiencias en la formación artística informal, fuera del ámbito académico, tienen un gran peso en los estudiantes. Podríamos apostar para que el arte fuese ocio, el arte fuese juego y que los docentes supieran trasladarlo de este modo a los escolares, para que fuera de los colegios se invirtiese tiempo de forma voluntaria en divertirse lúdicamente a través del arte, implicando a las familias y a otras comunidades, exteriores a las instituciones educativas, en ello. Especialmente porque la formación informal en Educación Artística parece beneficiar a pocos sujetos y en contadas ocasiones de forma prolongada y mantenida en el tiempo tal y como se encuentra planteado el sistema en la actualidad. Las academias, las clases extraescolares, los talleres y también los museos son lugares donde se desarrollan estos aprendizajes no reglados, y a los que conviene prestar atención.

Sería necesario ampliar el número de créditos específicos de esta área durante la formación inicial del profesorado, considerada insuficiente por el alumnado para ejercer en el futuro su labor de docente en Educación Artística. Abarcando el programa especialmente didáctica, dominio de técnicas y desarrollo de la capacidad creativa.

Hace 30 años, en los planes de estudio de Magisterio había como mínimo tres asignaturas anuales dedicadas a la Educación Artística. Actualmente, el futuro maestro puede acabar sus estudios sin haber prácticamente dedicado ni una asignatura cuatrimestral a los temas de arte. ¿Quién es responsable de esta situación? (Huerta, 2010b, p. 73)

Los formadores universitarios debemos aumentar la seguridad de los estudiantes en sus capacidades docentes a través de un trato motivador que no mine su autoestima sino que fomente su esfuerzo e implicación. La formación continua del profesorado debe tener una variada oferta que supla las carencias que en Educación Artística puedan tener los maestros debido a los cambios culturales principalmente.

### **Currículo nulo en Educación Artística**

Si como parece demostrar el presente estudio, en las condiciones aplicadas, el currículo nulo en cuanto a contenidos procedimentales, abarca prácticamente cualquier técnica que se aleje del dibujo o de las técnicas pictóricas más básicas –siendo extremistas en la interpretación de datos-, conviene abordar inminentemente el problema y por tanto:

- Apostar por una mayor experimentación manual, práctica con diferentes materiales como mediadores de las intenciones artísticas, herramientas y técnicas, especialmente las tridimensionales.
- Sensibilizar artísticamente a través de todos los sentidos.
- Emplazar a los profesores a desarrollar otros tipos de habilidades como la visual-espacial, la reflexión, la experimentación estética o la crítica.
- Informar o visualizar, cuando no sea posible un trabajo profundo, sobre la existencia de técnicas y procedimientos que podrían formar parte de la Educación Artística como los siguientes: ilustración, encáustica, murales, cómic, videoarte, talla, modelado, móviles, maquetas, intervenciones, instalaciones, cine, vídeo, *performance art*, *happening*, *environment*, *body art*, *land art*, *process art*, arte povera, técnicas de impresión como el grabado, serigrafía, litografía, xilografía, monotipos, tampones, transferencia; por citar algunas.

Si existe una probabilidad relativa de que los contenidos actitudinales ni tan siquiera sean recordados por el alumnado como parte del currículo, interesaría:

- Transmitir a los futuros profesores que las actitudes forman parte de la materia que enseñamos, y especialmente cuáles son en el caso del Arte. Por ejemplo preparación, limpieza y recogida de los materiales, las posturas de trabajo, las disposiciones en el aula, el respeto al trabajo de los compañeros, la apreciación de los resultados de los pares, los valores estéticos...
- Resaltar la importancia de la coherencia entre lo teorizado y lo practicado por el profesor.
- Emplear un lenguaje técnico o específico, y realizar crítica constructiva de los trabajos, como ejemplo docente.

- Ser como docentes un ejemplo de los valores que deben transmitirse, estéticos pero también éticos.
- Como ejemplo de didácticas de aprendizaje que somos capaces de ofrecerles, formar a los estudiantes mediante dinámicas activas y colaborativas, originales y favorecedoras de la propia producción, porque son deseadas por el alumnado y por ser recomendables para su futuro ejercicio profesional como maestros.
- Ofrecerles ejemplos de actividades donde prevalezca la libertad de actuación o interpretación y que estimulen la imaginación para que puedan reproducirlos.
- Favorecer desde el arte la educación inclusiva, heterónoma, en la alteridad, en clara lucha contra la homofobia, con aportaciones de arte homosexual y *queer*.
- Fomentar desde el arte la educación multicultural.
- Ser proclives a la manifestación de las señas de identidad.

Respecto a los contenidos conceptuales que forman parte del currículo nulo, es necesario:

- Ampliar el espectro de artefactos considerados por los docentes como referentes de la Educación Artística. Considerar no únicamente los objetos o actos propios de las Bellas Artes, introducir también cualquier objeto, imagen o actividad valorada como arte en el seno de la cultura. Incluir, además de las manifestaciones artísticas identificadas como arte, la Cultura Visual: *mass media*, cultura de masas... Referirse al Arte popular: productos estéticos de culturas distintas a la urbana occidental, producciones de consumo. Valorar productos artísticos y estéticos, así como o objetos con poder performativo de biografías o de cultura que puedan proporcionar identidad y sensibilizar.
- Alfabetizar visualmente a los estudiantes para capacitarlos frente a la Era Visual en la que viven y trabajarán; tanto en la adquisición del lenguaje no verbal como medio de comunicación, como en el análisis crítico y comunicativo de los media.
- Desarrollar la percepción, disfrute, producción y comprensión de los fenómenos culturales pasados y los presentes que incluyen la Cultura Visual.
- Favorecer el contacto de los alumnos con el arte y sobre todo con el arte contemporáneo.



En cuanto a las metodologías que podrían emplearse durante la formación inicial del profesorado cabe considerar que algunas de las que expondremos podrían incluir implícitamente otras según los diseños. Al ser el profesor quien debe decidir en última instancia la validez de un método u otro en función del contexto, las ordenaremos desde la generalidad hacia la concreción:

- Pedagogía Crítica.
- Pedagogía Contranarrativa.
- Didáctica De la Sospecha.
- Educación para el desarrollo humano a través del conflicto.
- Metodologías de trabajo que combinen dos vías: una más deductiva y lineal a partir de unidades didácticas, y otra inductiva con enfoque holístico a partir de proyectos.
- ABP, Aprendizaje Basado en Proyectos y Aprendizaje Basado en Problemas.
- Itinerarios artísticos de formación personalmente significativos y singulares que les inciten y les animen a encontrar lugares donde detenerse a dialogar con el Arte y la Educación desde un punto de vista contemporáneo.
- Modelos holísticos que reúnan la comprensión de la cultura estética y artística y eviten dar visiones sesgadas de ambas.
- Desde las aportaciones de la arteterapia.
- Mediante las nuevas formas propias del lenguaje publicitario, cinematográfico, de las Tecnologías de la Información y Comunicación.
- Trabajo cooperativo y gradualmente introducción al trabajo colaborativo, con agrupaciones de diversos tamaños (parejas, tríos, pequeños equipos, grandes equipos).
- Metodologías que alimenten la capacidad de ser, conocer, vivir y relacionarse.
- Metodologías que favorezcan la reflexión de la acción –antes, durante y después-.
- Experimentación de estrategias didácticas novedosas.
- Metodologías que vinculen la formación recibida con la realidad de la escuela.
- Actividades con carácter social que vinculen familia y espacio educativo.
- Empleo de portafolios, incluso los electrónicos y digitales.
- Aprendizaje horizontal entre pares.

- Actividades mayoritariamente de carácter constructivista.

En cuanto a los métodos de evaluación resulta interesante para la Educación Artística, donde la evaluación es tradicionalmente continua, que la calificación final dependa de un compendio de valoraciones que a lo largo de todo el curso puedan abarcar: la autoevaluación del alumnado, exposiciones valoradas por los compañeros, evaluación entre equipos tipo semáforo y evaluaciones del profesorado. Sin entrar en la conveniencia según los casos, de emplear métodos cuantitativos o cualitativos de calificación.

### **Currículo oculto en Educación Artística**

El profesorado, durante su formación inicial, debe tomar conciencia de la trascendencia del currículo oculto en las materias artísticas y de la impronta que deja en el aprendizaje. De manera que el profesorado pueda tomar de forma consciente como objetivos de la asignatura aquellos que tradicionalmente están ocultos como la personalidad que debe manifestar el enseñante, el estilo docente, su grado de implicación respecto a la materia que imparte, y las expectativas que posee sobre sí mismo y sobre el alumnado. Esto podría resultar una orientación eficaz por parte de los profesores a los alumnos universitarios.

El alumnado de la Facultad de Educación, durante su formación en Educación Artística, debe tomar conciencia de la importancia que tiene esta materia para sustituir los múltiples mensajes que a lo largo de su vida, desde una nula valoración social, han condicionado una visión contraria. De manera que se favorezca la corrección de concepciones previas erróneas sobre la naturaleza de la Educación Artística. La relevancia del arte debe justificarse no en comparación con otras asignaturas, sino por el valor en sí misma. Los argumentos ofrecidos resaltarían las posibles aportaciones con las que el Arte puede contribuir a la mejora del campo de la Educación, las contribuciones para la organización de la vida propia y las capacidades que desarrolla en los estudiantes y como les prepara.

Los cambios legislativos y las reformas educativas se suceden excesivamente distanciados en el tiempo por lo que no son instrumentos completamente eficaces para la renovación constante de los contenidos de la Educación Artística. Es necesario activar la

actitud crítica en los estudiantes durante su formación inicial, así como el placer por el disfrute del Arte, para que ellos mismos deseen actualizarse constantemente y sean evaluadores, con criterios adecuados a los cambios de la cultura, de una enseñanza de calidad.

### **Ideas generales, aptitudes pedagógicas de los enseñantes, y obstáculos de la práctica docente**

Un mayor grado de especialización del profesorado sería adecuado si deseamos eliminar del alumnado la actitud de descontento y desaprobación hacia el nivel de conocimientos didácticos, contextualizadores y mediadores del profesorado de Educación Artística.

Un mayor grado de especialización durante la formación continua del profesorado es necesario si deseamos que el profesor no sea recordado por un perfil de comodidad, desmotivación, irreflexión e inconsciencia sobre el currículo oculto.

Las actividades que diseñemos deberían contextualizar el aprendizaje estableciendo conexiones entre las creaciones y el mundo exterior, entre las producciones de los diferentes estudiantes, con momentos culturales pasados y presentes, con otras asignaturas, con la familia, con la Cultura Visual...

Conviene tener una visión actualizada de las opiniones e intereses del alumnado a través de sus historias de vida para actualizar los programas educativos, cuestionando o entrevistando al alumnado.

### **Nuevos interrogantes**

La Investigación Educativa Basada en las Artes conviene ser usada en mayor medida como método que permita a la comunidad científica encontrar nuevos interrogantes acerca de las mejoras necesarias en la Educación Artística.

### **Prospectivas**

Proponemos varias posturas a los investigadores y profesores del área de Educación Artística para una mejora de la formación inicial de docentes.

Es necesario saber cuáles son los conocimientos mínimos de partida en el alumnado,

sobre los que construir la formación actualizada con la cultura (cambiante). Esto por ser extremadamente difícil en el caso del Arte, implica que el profesorado universitario invierta periódicamente sus esfuerzos investigativos en detectar cambios o estancamientos en los niveles de acceso a la Universidad. Es imprescindible medir los saltos entre lo que se enseña en Educación Infantil, Primaria o Secundaria y lo que se muestra en los museos, centros de arte y galerías, pero también en la televisión, publicidad, internet... para que durante la formación inicial de profesores se corrijan los desniveles. De otro modo no podremos educar a los futuros maestros para que adapten la cultura a las necesidades de los niños y las formas de conocer en la escuela a las necesidades de la cultura.

El museo puede servir para incrementar en todos nosotros los escenarios de duda, las zonas de frontera, las confusas relaciones que mantenemos con el entrono, y de ese modo aumentar nuestra conciencia como seres sociales, como personas responsables y como individuos respetuosos. (Huerta, 2010b, p. 13)

Es conveniente redefinir los contenidos ofrecidos en los programas docentes del Área de Educación Artística con la frecuencia suficiente como para adaptarse al Arte y a las investigaciones sobre el Arte. Por un lado que el currículo ofrecido incluya los veloces avances tecnológicos, estéticos, matéricos, técnicos, conceptuales... que introducen los artistas en su producción. Por otro lado que reconozca las aportaciones enriquecedoras de la Estética, la Antropología, la Historia, la Pedagogía...

El currículo ofrecido ha de reflejar también los avances alcanzados en la investigación de la comunidad científica que pueden repercutir en la Educación Artística, como por ejemplo cuestiones sobre las competencias básicas, estudios sobre percepción e inteligencia, aspectos sobre el valor de las diversas perspectivas y culturas, cuestiones de género, multiculturalidad e interculturalidad, didáctica en museos o centros de arte, construcción del patrimonio, arteterapia, aprendizaje artístico basado en la Web y otras posibilidades de Internet o de los medios de comunicación en Educación Artística. Considerando, como apunta Juanola (1999) que los planteamientos punteros exigidos a los investigadores puede que se alejen de la realidad cotidiana y la innovación para aplicarse precisa ser coherente con las necesidades y seguir las evoluciones naturales.

A lo largo de esta investigación hemos focalizado el interés para la mejora de la Educación Artística en la implementación de las capacidades de los maestros durante su formación inicial. Sin embargo no debemos olvidar, que en la mayoría de los casos, el profesorado recurre a los libros de texto para sus alumnos y a los materiales curriculares que les ofertan las Editoriales como guías didácticas. Las Editoriales por tanto son responsables en parte de las carencias denunciadas por los estudiantes, al menos mientras no sea la Administración Educativa quien supervise la calidad y adecuación a los currículos oficiales de estos materiales.

Tras la revisión realizada por Maeso y Roldán (2002) de los libros de texto utilizados en Granada queda constancia de que los materiales curriculares estudiados se caracterizan: por tener deficiencias acerca de los contenidos actitudinales, procedimentales y transversales; por resultar poco atractivos y motivadores; por la inviabilidad de algunas propuestas; por la ausencia de mapas conceptuales, apartados de vocabulario, actividades de autoevaluación o síntesis; por el desinterés hacia temáticas multiculturales y de integración y hacia la producción artística de mujeres; el uso de imágenes de un modo estereotipado; incapaces de desarrollar la riqueza visual y el análisis desde una perspectiva crítica.

Desde la formación en las Escuelas de Magisterio, sería interesante motivar una actitud crítica y reflexiva en los futuros maestros para que demanden materiales de calidad, seleccionen los más idóneos o desestimen parte de los mismos. Ayudémosles a tomar conciencia de que los libros de texto pueden ser un recurso cómodo, rápido y estructurado; pero no el único recurso que poseen como maestros. Mejorando la confianza y seguridad en sus capacidades e incrementando las experiencias en la universidad se podrá fomentar en los maestros la iniciativa por asumir el diseño, creación y desarrollo de actividades adecuadas a sus escolares y a sus necesidades.

### **Conclusión final**

La repercusiones principales de este estudio de caso son: la apertura de conocimiento sobre las historias de vida del alumnado de Magisterio de la Universidad de Alicante; las contribuciones hacia nuevos interrogantes y cuestiones de interés, que convendría abordar en el futuro de la investigación; y por supuesto, las implicaciones

educativas respecto a la formación inicial del profesorado expuestas, en previsión a próximas innovaciones docentes y futuras reformas educativas.

Como profesores al poseer un mejor conocimiento sobre las historias de vida del alumnado, sus valoraciones, críticas y reflexiones acerca de las enseñanzas y experiencias recibidas en materia de Educación Artística, reglada o informal, podemos autoevaluar fácilmente la práctica docente bajo sus criterios. Es útil para el profesor, con objeto de mejorar la docencia y adaptarse a las necesidades educativas de las generaciones inmediatas, conocer en qué modo han influido en las historias de vida de los estudiantes la personalidad y rasgos físicos del profesorado, el número y tipología de actividades realizadas, las metodologías y contenidos aprendidos y los ausentes, la duración de la formación recibida, la valoración sobre las aptitudes pedagógicas de sus profesores y sobre los obstáculos de la práctica docente. Es útil no presuponer qué prefiere el alumnado sino saberlo ciertamente tras habérselo preguntado.

Al considerar el interés de esta investigación, en el panorama actual, valoramos como contribución relevante la combinación de diferentes metodologías: Narrativa, Cualitativa, Cuantitativa e Investigación Basada en el Arte, en un momento histórico fuertemente marcado por el diálogo entre diferentes epistemologías (Agra, 2005; Marín, 2005; Eisner & Barone, 2006; Ercikan & Roth, 2006; Day et al., 2008; Hernández, 2008; Cauduro et. al, 2009; Coulter & Smith, 2009; Holley & Coylar, 2009).

La investigación pluralista (Day et al., 2008), a través de múltiples y variados instrumentos que han permitido observar el problema de investigación casi desde 360°, ha sido compleja pero tremendamente satisfactoria, primero por la riqueza de las conclusiones obtenidas y después porque entendiendo el propio proceso como triangulación permite contrastar la información obtenida con objeto de reforzar la veracidad en la medida en que los resultados han sido complementarios.

En el Modelo de Triangulación Complementario, según Rodríguez et al. (2006, p. 295) “los resultados cuantitativos y cualitativos pueden relacionar diferentes objetos o fenómenos de estudio y cada uno de ellos complementan al resto”. En nuestro estudio la complementación de los resultados cuantitativos y cualitativos se produce además desde los resultados artísticos.

Y aunque según Rodríguez et al. (2006, p. 295-296) “la convergencia es vista en el

---

modelo como un aspecto sin valor frente a las divergencias y contradicciones que indican que los diferentes métodos relacionan similares aspectos del fenómeno investigado”, cabe indicar que no se han hallado divergencias en los resultados sino que todos ellos conducen a un similar estado de la cuestión valorada. La comparación de la investigación centrada en las narrativas con la indagación cuantitativa y la investigación artística atesta que las evidencias obtenidas en los tres estudios son consistentes entre sí. Esta coincidencia informa razonablemente acerca de que se ha conseguido una fiabilidad global considerablemente alta. La ausencia de divergencias podría ser interpretada bajo un criterio de validación, sin embargo, al no ser el objeto de estudio de cada metodología empleada idéntico no debe inferirse esta conclusión. Los fenómenos de estudio abordados desde cada metodología, de este diseño multimétodo, no son iguales sino complementarios y forman parte de una misma temática de investigación en el marco de la formación inicial del alumnado de Magisterio en Educación Artística. No han sido empleadas pruebas cuantitativas para validar pruebas cualitativas o viceversa.

Tras los resultados obtenidos coincidimos con Johnson y Onwuegbuzie (2004, p. 14) en que “una de las claves característica de la investigación de métodos mixtos es su pluralismo metodológico o el eclecticismo, lo que da lugar con frecuencia en una investigación superior (en comparación a la investigación monométodo)”. Investigación superior en la medida en que los resultados son complementarios.

Se espera que la utilidad de las conclusiones obtenidas, a partir de cada uno de los tres enfoques empleados: cualitativo, cuantitativo y artístico, resulten de utilidad para la comunidad de profesores de Educación Artística e incluso de otras materias.

**CAPÍTULO 5**  
**ÍNDICES DE TABLAS Y FIGURAS**



## 5 ÍNDICES DE TABLAS Y FIGURAS

### ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 .....	15
Objetos de conocimiento de la Educación Artística.....	15
Tabla 2 .....	17
Evolución de la denominación del área.....	17
Tabla 3 .....	17
Ventajas e inconvenientes de nuevas posibles denominaciones del área.....	17
Tabla 4. Población y muestra cualitativa.....	201
Tabla 5. Códigos demográficos / descriptivos .....	207
Tabla 6. Códigos inferenciales .....	207
Tabla 7. Resultados de la categorización [edad] .....	245
Tabla 8. Resultados de la categorización [sexo].....	246
Tablas 9 y 10. Resultados de los códigos pertenecientes al metacódigo 1.1 SI.....	248
Tablas 11 y 12. Resultados de los códigos pertenecientes al metacódigo 1.2 NO.....	250
Tablas 13 y 14. Resultados de los códigos pertenecientes al metacódigo 2 NIVEL.....	251
Tablas 15 y 16. Resultados de los códigos pertenecientes al metacódigo 1.3 PROFESOR .....	253
Tablas 17 y 18. Resultados de los códigos pertenecientes al metacódigo 1.4 ACTIVIDADES .....	256
Tablas 19 y 20. Resultados de los códigos pertenecientes al metacódigo 1.5 ESTILO.....	259
Tablas 21 y 22. Resultados de los códigos pertenecientes al metacódigo 3.1 REGLADA	262
Tablas 23 y 24. Resultados de los códigos pertenecientes al metacódigo 3.2 INFORMAL .....	265
Tablas 25 y 26. Resultados de los códigos pertenecientes al metacódigo 3.3 CONTENIDOS .....	267
Tablas 27 y 28. Resultados de los códigos pertenecientes al metacódigo 4.1 INSUFICIENTE.....	269
Tablas 29 y 30. Resultados de los códigos pertenecientes al metacódigo 4.2 SUFICIENTE .....	271
Tablas 31 y 32. Resultados de los códigos pertenecientes al metacódigo 5 CONTENIDOS .....	273
Tablas 33 y 34. Resultados de los códigos pertenecientes al metacódigo 6 METODOLOGÍA.....	276

Tabla 35. Población y muestra cuantitativa.....	290
Tabla 36. Frecuencias .....	297
Tabla 37. Frecuencias .....	298
Tabla 38. Frecuencias .....	299
Tabla 39. Frecuencias .....	300
Tabla 40. Frecuencias .....	301
Tabla 41. Frecuencias .....	302
Tabla 42. Frecuencias .....	303
Tabla 43. Frecuencias .....	304
Tabla 44. Frecuencias .....	305
Tabla 45. Frecuencias .....	306
Tabla 46. Frecuencias .....	307
Tabla 47. Frecuencias .....	308
Tabla 48. Frecuencias .....	309
Tabla 49. Frecuencias .....	310
Tabla 50. Frecuencias .....	311
Tabla 51. Frecuencias .....	312

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Alumnas danzando como introducción a una dinámica grupal. Te toco, me atrevo, os cojo, te acerco, me a-CERCO. ....	7
Figura 2. Aplauso en una exposición de trabajos por parte de los compañeros de clase. Como no reconocer el reconocimiento. ....	9
Figura 3. Estimulación de todos los sentidos en clase de talla, ambientada en la época medieval. Sentí que no iban a olvidar el sabor de la victoria, la campana de la bruja, el olor a paja, incienso, frutas y hortalizas, la humedad en las manos, el color en la retina. ....	21
Figura 4. Talla en frutas, hortalizas y vegetales con instrumentos usables por niños. ¿Me recuerdas?, me preguntó en tutorías. Y entonces añadió: yo acompañé a curarse a la compañera que se cortó aquel día en clase. ....	30
Figura 5. La clase ambientada en Egipto por los estudiantes para una práctica grupal. Yo sabía que la momia estaba escondida. Al acabar la clase y abrirse el sarcófago, me asusté igual que ellos. Que mejor final que la sorpresa y la risa. ....	82
Figura 6. Alumnado atendiendo a explicaciones de compañeros que ejercen de maestros para ellos. A mí también me dieron distintivo de color para la cabeza, me dejaban jugar. .	84
Figura 7. Dinámica tipo puzzle como actividad de aprendizaje basada en un Proyecto sobre el patrimonio. Yacimiento íbero de la <i>Illeta dels Banyets</i> en El Campello. Yacer junto al yacimiento, ya cimientos de nuevos conocimientos. ....	87
Figura 8. Estudiantes y profesora en asamblea en el suelo de clase. Los tableros de juego te obligan a mover ficha. ....	88
Figura 9. Preparación, clasificación y cuidado del material por parte de los estudiantes. Era sorprendente ver con qué cuidado paseaban entre las mesas repartiendo el material a los compañeros. ....	88
Figura 10. Dinámica grupal donde un tercio de la clase prepara la práctica para el resto. A ella todavía le costará entender que cuando creyó posteriormente que plagiaban el trabajo de su equipo, el resto de compañeros no hacían sino reconocer cuánto les habían enseñado ellos a toda la clase. A ella todavía le costará ceder, dejar participar a los demás, no tomar la iniciativa siempre, callar cuando sabe la respuesta, no demostrar continuamente que está preparada, prestar responsabilidades. Pero confío en que como yo, aprenderá a competir únicamente contra ella misma y a tomar por logros propios los de sus alumnos y amigos. .	88
Figura 11. Trabajo colaborativo en parejas disfrazándose para la ambientación del ejercicio. Como en Barrio Sésamo: “Sólo no puedes, con amigos sí”. ....	94
Figura 12. Sesión de modelado con distintos materiales siguiendo el paso por rincones rotatorios. Después de 15 años de amistad con Bibiana tuve que cederle la cámara y	

reconocerle que tenía razón, que estaba deseando modelar con mis alumnos, entre ellos y como ellos dijeran.....	104
Figura 13. Dinámica grupal con distribución de la zona de trabajo en cuatro áreas. ¿Quién les obliga a trabajar?.....	105
Figura 14. Talleres con distribución de la zona de trabajo en rincones. ¿Dónde están las sillas, en otros rincones?.....	106
Figura 15. Estudiantes desplazando mesas para organizar el aula. El primer día cerré la puerta hasta que recogieron, nunca más les cerré la puerta, pero no sé si podrán perdonarme esa falta de confianza inicial.....	107
Figura 16. Alumna limpiando el aula al finalizar las actividades. No es más limpio el que más limpia, sino el que menos ensucia.....	108
Figura 17. Sesiones al exterior del aula en el Campus de la Universidad. Aunque no miren, para ellos nunca eres invisible.....	109
Figura 18. Clase a oscuras con iluminación de antorchas. Relájate maestra, no va a pasar nada, llevaremos cuidado, nada va arder, y sabemos dónde están los extintores. Terapia, mi terapia, mis sanadores.....	110
Figura 19. Materiales aportados por el alumnado para ambientar el aula o para resolver prácticas. Uno no siempre recuerda lo que les ha enseñado, uno duda dónde lo han aprendido.....	111
Figura 20. Plantillas de coevaluación diseñadas por el alumnado. Tal vez recuerden cuando sean maestras que existen otros modos de evaluación no numéricos: táctiles, olorosos, visuales.....	115
Figura 21. Esquema gráfico de metodología pluralista.....	176
Figura 22. Alonso-Sanz, A. (1983). “Mi casa”. Dimensiones: 32x25cm. Técnica: pintura plástica sobre cartulina.....	187
Figura 23. Porcentaje de presencia de categoría inferencial [edad].....	245
Figura 24. Porcentaje de presencia de categoría inferencial [sexo].....	246
Figura 25. Metacódigo 1.1 SI.....	248
Figura 26. Metacódigo 1.2 NO.....	250
Figura 27. Metacódigo 2 NIVEL.....	252
Figura 28. Metacódigo 1.3 PROFESOR.....	254
Figura 29. Metacódigo 1.4 ACTIVIDADES.....	257
Figura 30. Metacódigo 1.5 ESTILO.....	260
Figura 31. Metacódigo 3.1 REGLADA.....	263
Figura 32. Metacódigo 3.2 INFORMAL.....	265
Figura 33. Metacódigo 3.3 CONTENIDOS.....	268

---

Figura 34. Metacódigo 4.1 INSUFICIENTE .....	270
Figura 35. Metacódigo 4.2 SUFICIENTE.....	271
Figura 36. Metacódigo 5 CONTENIDOS .....	274
Figura 37. Metacódigo 6 METODOLOGÍA .....	277
Figura 38. Recuerdo del profesorado de Educación Artística .....	280
Figura 39. Duración y suficiencia de la formación en Educación Artística .....	281
Figura 40. Currículo nulo en Educación Artística.....	283
Figura 41. Porcentaje de presencia de categoría [sexo] .....	294
Figura 42. Porcentaje de presencia de categoría [edad] .....	295
Figura 43. Porcentajes de la muestra según el tiempo de residencia en España recibiendo educación .....	296
Figura 44. Porcentajes de respuesta a la cuestión 1.....	297
Figura 45. Porcentajes de respuesta a la cuestión 2.....	298
Figura 46. Porcentajes de respuesta a la cuestión 3.....	299
Figura 47. Porcentajes de respuesta a la cuestión 4.....	300
Figura 48. Porcentajes de respuesta a la cuestión 5.....	301
Figura 49. Porcentajes de respuesta a la cuestión 6.....	302
Figura 50. Porcentajes de respuesta a la cuestión 7.....	303
Figura 51. Porcentajes de respuesta a la cuestión 8.....	304
Figura 52. Porcentajes de respuesta a la cuestión 9.....	305
Figura 53. Porcentajes de respuesta a la cuestión 10.....	306
Figura 54. Porcentajes de respuesta a la cuestión 11.....	307
Figura 55. Porcentajes de respuesta a la cuestión 12.....	308
Figura 56. Porcentajes de respuesta a la cuestión 13.....	309
Figura 57. Porcentajes de respuesta a la cuestión 14.....	310
Figura 58. Porcentajes de respuesta a la cuestión 15.....	311
Figura 59. Porcentajes de respuesta a la cuestión 16.....	312
Figura 60. Sesión de elaboración de bocetos. Les pedí que me reglaran una repetición a cámara lenta de esa hermosa danza. ....	322

**CAPÍTULO 6**  
**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

---

## 6 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AERA (1999). *The Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington: Aera. Recuperado el 8 de octubre, 2009, en <http://teststandards.org>
- AAAS, (2009). Project 2061. *American Association for the Advancement of Science*. Recuperado el 8 de octubre, 2009, en <http://www.project2061.org/publications/bsl/online/index.php?chapter=8>
- Acaso, M. (1996). La educación plástica infantil y el ordenador como medio para su desarrollo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 8, 35-48.
- Acaso, M. (1997). *Nuevas tecnologías en la didáctica de la Expresión Plástica: El cd-rom como alternativa multimedia a los métodos tradicionales de educación artística*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Complutense de Madrid.
- Acaso, M. (2000). Simbolización, expresión y creatividad: tres propuestas sobre la necesidad de desarrollar la expresión plástica infantil. *Arte, Individuo y Sociedad*, 12, 41-57.
- Acaso, M. (2005a). Didáctica de la sospecha. Qué considero interesante investigar en el campo de la Educación Artística a principios del siglo XXI. En R. Marín (Ed.), *Investigación en Educación Artística* (pp. 11-18). Granada: Editorial Universidad de.
- Acaso, M. (2005b). El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 205-218.
- Acaso, M. (2006). *Esto no son las torres gemelas. Como aprender a leer la televisión y otras imágenes*. Madrid: Los libros de la catarata.

- Acaso, M. (2007). Talleres radicales de arte infantil o cómo subvertir la función de los museos. En R. Huerta y R. de la Calle (Eds.), *Espacios estimulantes. Museos y educación artística*. (pp. 129-142). València: Publicacions de la Universitat de.
- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Los libros de la catarata.
- Acaso, M., Fernández, M., Ávila, N. (2002). La representación de lo bueno y lo malo en el dibujo infantil: un estudio iconográfico. *Arte, Individuo y Sociedad, Anejo I*, 195-203.
- Addison, N. (2007). Identity Politics and the Queering of Art Education: Inclusion and the Confessional Route to Salvation. *International Journal of Art & Design Education*, 26(1), 10-20.
- Agra, M. J. (1994). *Planes de acción: una alternativa para la educación artística*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Complutense de Madrid.
- Agra, M. J. (1997). Las colecciones: un espacio para mirar y ver. *In-fan-cia*, 44, 23-24.
- Agra, M. J. (1999a). Orientaciones interdisciplinares en Educación Artística. *Revista de Estudios e Experiencias Educativas*, 14-15, 167-184.
- Agra, M. J. (1999b). La educación artística, una habitación con vistas. En C. Molet i J. M. Mauri (Coords.), *Art, cultura, educació. Idees actuals entorn de l'educació artística* (pp. 89-110). Lleida: Edicions de la Universitat de.
- Agra, M. J. (2001). Itinerarios de arte para la educación. *Aula de Innovación Educativa [Versión electrónica]*, 106, 1-3.
- Agra, M. J. (2003). La formación artística y sus lugares. *Educación Artística Revista de Investigación*, 1, 67-82.
- Agra, M. J. (2005). El vuelo de la mariposa: la investigación artístico-narrativa como



- herramienta de formación. En R. Marín (Ed.), *Investigación en Educación Artística* (pp. 127-150). Granada: Editorial Universidad de.
- Agra, M. J. (2007). Creando situaciones: El cuaderno del paseante. En R. Huerta y R. de la Calle (Eds.), *Espacios estimulantes. Museos y educación artística*. (pp. 199-212). València: Publicacions de la Universitat de.
- Agra, M. J., Gewerc, A. y Montero (2003). El portafolios como herramienta de análisis en experiencias de formación *on-line* y presenciales. *Enseñanza*, 21, 101-114.
- Agra, M. J. y Gewerc, A. (2005). La enseñanza y el aprendizaje como prácticas contemporáneas: una experiencia interdisciplinaria entre arte y nuevas tecnologías. *Comunicación y Pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 203, 30-35.
- Agra, M. J., Franco, C. y Trigo, C. (2008). Grupo paseantes: escribir un camino. Recorrer un cuaderno. En R. de la Calle y R. Huerta (Eds.), *Mentes Sensibles. Investigar en Educación y Museos*. (pp. 139-148). València: Publicacions de la Universitat de.
- Aguirre, I. (2000). El mural cromático, un instrumento de apoyo y motivación en la aventura infantil por el descubrimiento del color. En M. Hernández y M. Sánchez (Eds.), *Educación Artística y Arte Infantil*. (pp. 447-460). Madrid: Editorial Fundamentos.
- Aguirre, I. (2003). ¿Estamos impartiendo la formación inicial que precisan los enseñantes de hoy?. El prácticum de maestro como ámbito para el desarrollo de proyectos de trabajo en educación de las artes visuales. *Educación Artística Revista de Investigación*, 1, 35-48.
- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en Educación Artística*. Barcelona: Octaedro/EUB. (Ed. Orig. 1999).
- Alonso-Sanz, A. (2010a). Los contenidos a tratar por la Educación Plástica en la actualidad.

- Granada: *Actas del I Congreso Internacional de arte, ilustración y cultura visual en educación infantil y primaria: construcción de identidades*. (pp. 133-138).
- Alonso-Sanz, A. (2011a). El uso de materiales didácticos de exposiciones por parte del profesorado y su adecuación a la visita al museo universitario. *Educación Artística Revista de Investigación*, 2, 19-22.
- Alonso-Sanz, A. (2011b). La Educación Plástica en la formación inicial del profesorado. En J. Maquilón, F. Hernández y T. Izquierdo (Coords.), *Desarrollo profesional y práctica educativa del profesorado* (pp. 229-238). Murcia: Ediciones de la Universidad de.
- Alonso-Sanz, A. y Sánchez, B. (2010). Del arte relacional a la cognición situada. Granada: *Actas del I Congreso Internacional de arte, ilustración y cultura visual en educación infantil y primaria: construcción de identidades*. (pp. 215-220).
- Álvarez, D. (2005). Educación artística “on line”: la investigación del aprendizaje artístico basado en la web. En R. Marín (Ed.), *Investigación en Educación Artística* (pp. 325-350). Granada: Editorial Universidad de.
- Álvarez, D., Maeso, F., Marín, R. y Martínez, V. (1996). Historia de la educación artística en España: temas para la investigación, métodos y resultados. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 9, 269-276.
- Álvarez de Prada, G. (2006). Educar al consumidor de anuncios de pretexto artístico: una perspectiva de género. *ED.UCO: Revista de Investigación Educativa*, 2, 83-102.
- Ambròs, A. (2005). Unas serie de catastróficas desdichas. *Aula de Innovación Educativa [Versión electrónica]*, 147, 1-3.
- Ambròs, A. (2006). La educación en comunicación en Cataluña. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 27, 205-210.

- 
- Ambròs, A. (2008). Un estudio sobre la recepción de los personajes femeninos de Las Tres Mellizas. *Lenguaje y Textos*, 28, 179-203.
- Ambròs, A. (2009). La programación de unidades didácticas por competencias. *Aula de Innovación Educativa [Versión electrónica]*, 180, 1-4.
- Ambròs, A. y Prats, M. (2008). Modelos femeninos en Las Tres Mellizas. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 213, 7-18.
- Ambròs, A. y Fons, M. (2010). La Veu dels immigrants en pantalla. Documentales en las clases de formación inicial del profesorado. En *CiDd: II Congrés Internacional de Didàctiques 2010*. Girona: Universitat de Girona. Recuperado el 15 de febrero, 2011, en <http://www.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdII/ACABADES%20FINAL/313.pdf>
- Andrews, B. W. (2010). Seeking Harmony: Teachers' Perspectives on Learning to Teach in and through the Arts. *Encounters on Education*, 11, 81-98.
- Arañó, J. C. (2003). La investigación en educación artística, entre la utopía y la irrealidad. *Educación Artística Revista de Investigación*, 1, 159-164.
- Arañó, J. C. (2005a). Estructura del conocimiento artístico. En R. Marín (Ed.), *Investigación en Educación Artística* (pp. 19-42). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Arañó, J. C. (2005b). Arte y educación en tiempos de cibercultura. En R. Huerta y R. de la Calle (Eds.), *La mirada inquieta. Educación artística y museos* (pp. 199-219). València: Publicacions de la Universitat de València.
- Arañó, J. C. (2006). Nuevas artes, nuevas educaciones. *ED.UCO: Revista de Investigación Educativa*, 2, 20-37.

- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la Educación Artística*. Barcelona: Paidós. (Ed. Orig. 1989).
- Arnheim, R. (1994). *Arte y percepción visual*. Psicología del ojo creador. Madrid: Alianza Forma. (Ed. Orig. 1979).
- Arrieta de Meza, B. y Meza, R. (2000). El currículum nulo y sus diferentes modalidades. Recuperado el 24 de enero de 2011 en *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*: <http://www.rieoei.org/deloslectores/220Meza.PDF>
- Ashburn, L. (2007). Photography in pink classrooms. *International Journal of Art & Design Education*, 26(1), 31-38.
- Bamford, A. (2010). Issues of Global and Local Quality in Arts Education. *Encounters of Education*, 11, 47-66.
- Barragán, J. M. (2005). Educación artística, perspectivas críticas y práctica educativa. En R. Marín (Ed.), *Investigación en Educación Artística* (pp. 43-80). Granada: Editorial Universidad de.
- Barrantes, M. y Blanco, L. J. (2004). Recuerdos, expectativas y concepciones de los estudiantes para maestro sobre la geometría escolar. *Enseñanza de las Ciencias*, 22(2), 241-250.
- Barrett, T. (2004). Investigating art criticism in education: an autobiographical narrative. En E. Eisner & M. Day (Eds.), *Handbook of Research and Policy in Art Education* (pp. 725-749). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. Recuperado el 9 de marzo, 2011, en [http://www.terrybarrettosu.com/pdfs/B\\_InEisner\\_04.pdf](http://www.terrybarrettosu.com/pdfs/B_InEisner_04.pdf)
- Bauman, Z. (2008). *The art of life*. Malden, New York: Polite Press.
- Benavides, L. (2006). Educación para la Paz, el respeto al medio Ambiente y la integración socio-cultural, a través de las artes. *Arte. Individuo y Sociedad*, 18, 165-184.

- 
- Berrocal, M. (2005). *Menús de educación visual y Educación Artística. Siete propuestas para desarrollar en el aula*. Barcelona: Grao. Recuperado el 12 de octubre, 2009, en [http://books.google.es/books?id=8y2prHTMEmEC&source=gbs\\_navlinks\\_s](http://books.google.es/books?id=8y2prHTMEmEC&source=gbs_navlinks_s)
- Berrocal, M., Caja, J. y González J. M. (2001). Educar la mirada, la mano y el pensamiento. En J. Caja (Coord.), *La educación visual y Educación Artística hoy* (pp. 9-78). Barcelona: Graó.
- Blandy, D. (2009). Learning in a Visual Age. The Critical Importance of Visual Arts Education. *National Art Education Association (NaeA)*. Recuperado el 8 de septiembre, 2009, en [www.arteducators.org](http://www.arteducators.org)
- Boronat, J., Castaño, N. y Ruiz E. (2007). Dimensión convergente de la tutoría en la universidad: tutoría entre iguales. Recuperado el 25 de mayo, 2009, en <http://www.eduonline.ua.es/jornadas2007/comunicaciones/2G3.pdf>
- Bosch, E. (2008). Us explico un conte? Ús de llibres il·lustrats a Didàctica de l'Educació Visual i Plàstica. *Temps d'Educació*, 35, 93-106.
- Bruner, J. (1960). *Process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burset, S. (2006). La didàctica de l'educació visual i plàstica, entre el discurs visual i el discurs estètic. La perversió del model. *Temps d'Educació*, 30, 273-293.
- Cabanellas, I., Eslava, C., Eslava, J. J., Mendía, E. y Polonio, R. (2003). ¿Qué hacemos con el niño o quién es el niño que va a recibir una educación artística? *Educación Artística Revista de Investigación*, 1, 21-34.
- Calbó, M. (1997). ¿Tienen que dibujar los estudiantes en la clase de didáctica del arte?. *Arte, Individuo y sociedad*, 9, 33-54.
- Calbó, M. (2005). Un enfoque freireano en la preparación de maestros para la enseñanza en comunidades estadounidenses biculturales marginalizadas. *Revista electrónica*

- Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), 552-563.  
Recuperado el 2 de julio, 2009, en [http://ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1\\_e/Calboetal.pdf](http://ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Calboetal.pdf)
- Calbó, M. (2008). Enfoque eco-social y multicultural de la educación artística para aprender con el patrimonio del lugar: Girona, Temps de flors\*. *Pulso*, 31, 141-160.
- Calbó, M., Perxachs, C., Vallès, J. y Morejón, L. (2005). Un enfoque freireano en la preparación de maestros para la enseñanza en comunidades estadounidenses biculturales marginalizadas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 552-563. Recuperado el 18 de febrero, 2011, en [http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1\\_e/Calboetal.pdf](http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Calboetal.pdf)
- Calle, R. de la (1998). Texto crítico y hecho retórico. *Arte, Individuo y Sociedad*, 10, 91-104.
- Calle, R. de la. (2005-2006). Gusto y cotidianidad: una puntal mirada histórica. *Ars Longa*, 14-15, 265-270.
- Camacho, B. y Campos, H. (2011). Las historias de vida para la construcción de sentido en los procesos reflexivos de profesores investigadores. En F. Hernández, J. M. Sancho y J. I. Rivas (Coords.), *Historias de vida en educación: biografías en contexto* (pp. 132-139). Barcelona: Universitat de. Recuperado el 25 de febrero, 2011, en <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- Carbonell, J. (2011). Editorial. Lecturas de PISA. *Cuadernos de Pedagogía*, 408,3.
- Cartoon Network, CCTV, Hanna-Barbera Productions, Media Asia Films Lrd. & Rough Draft Studios. (1998). *The Powerpuff Girls*. EUA.
- Cauduro, M., Birk, M. & Wachs, P. (2009). Investigación basada en las artes: una aportación brasileña. *Forum: Qualitative Social Research*, 10(2), Art.33.

- Recuperado el 8 de febrero, 2010, en <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0902335>
- Ceccato, S. (2002). Funcionalidad y creatividad en el dibujo infantil. En P. Parini (Ed.), *Los recorridos de la mirada. Del estereotipo a la creatividad* (pp. 221-236). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Collados, E. (2009). Mejorar la educación artística 12-16: establecer vínculos entre teoría y práctica. *Invisibilidades*, 0, 101-109. Recuperado el 20 de agosto, 2010, en [http://issw.com/invisibilidades/docs/invisibilidades\\_0](http://issw.com/invisibilidades/docs/invisibilidades_0)
- Consellería de educación (2008a), Decreto 37/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establecen los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil de la Comunidad Valenciana [2008/3829]. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, 5734, 03/04/2008.
- Consellería de educación (2008b), Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establecen los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil de la Comunidad Valenciana [2008/3829]. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, 5734, 03/04/2008.
- Coproducción Canadá-USA & Nickelodeon Studios. (2000). *Dora the Explorer*. Canadá.
- Corral, J. L., García, C. y Navarro, G. (2006). *Taller de historia. El oficio que amamos*. Barcelona: Edhasa.
- Correa, J. M., Jiménez, E. y Gutiérrez, L. (2011). La tecnografía en la formación docente e investigadora. En F. Hernández, J. M. Sancho y J. I. Rivas (Coords.), *Historias de vida en educación: biografías en contexto* (pp. 82-89). Barcelona: Universitat de.
- Recuperado el 25 de febrero, 2011, en <http://hdl.handle.net/2445/15323>

- Cortés, P. (2011). El sentido de las historias de vida en investigaciones socio-educativas. Una revisión crítica. En F. Hernández, J. M. Sancho y J. I. Rivas (Coords.), *Historias de vida en educación: biografías en contexto* (pp. 68-74). Barcelona: Universitat de. Recuperado el 25 de febrero, 2011, en <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- Coulter, C. & Smith, M. (2009). Discourse on narrative research. The construction zone: literary elements in narrative research. *Educational Researcher*, 38 (8), 577-590.
- Curious Pictures, Disney Channel & The Baby Einstein Company. (2005). *Little Einsteins*. EUA.
- Day, C., Sammons, P., & Gu, Q. (2008). Combining qualitative and quantitative methodologies in research on teachers' Lives, work, and effectiveness: from integration to synergy. *Educational Researcher*, 37(6), 330-342.
- De Smet, M., Van Leer, H. & Valcke, M. (2008). Blending asynchronous discussion groups and peer tutoring in higher education: An exploratory study of online peer tutoring behaviour. *Computers & Education*, 50, 207-223.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development to ward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38 (3), 181-199.
- Díez, M. C. (2009). Espacios encontrados. *Cuadernos de Pedagogía*, 386, 26-30.
- Disney Channel, Nelvana & Walt Disney Television. (2006). *Handy Manny*. EUA.
- Domínguez, M. (2006). Autoconcepto y creatividad en la formación inicial de maestros: Estudio de una muestra de alumnos/as de la Facultad de Ciencias de la Educación de Córdoba. *ED.UCO: Revista de Investigación Educativa*, 2, 170-181.
- Drack, S. (2008). Eument-net. International Conference, University of Bern, April 18,



- 
2008. The Future of Mentoring Programmes. Linking Programmes, Experience and People in Europe. Recuperado el día 17 de mayo, 2009, en <http://eument-net.gendercampus.ch/Documents/eument-net%20conference%20Berne/Abstracts.pdf>.
- Duncum, P. (2002). Visual Culture Art Education: Why, What and How. *International Journal of Art & Design Education*, 21(1), 14-23.
- Duncum, P. (2007). Aesthetics, Popular Visual Culture, and Designer Capitalism. *International Journal of Art & Design Education*, 26(3), 285-295.
- Duran, T. (2008). Dins el bosc de la cultura visual. Apunts per a una actualització pedagògica. *Temps d'Educació*, 35, 23-36.
- Efland, A. (1990). *A history of art education: intellectual and social currents in teaching the visual arts*. New York: Teachers College.
- Ejarque, E., Buendía, F. y Hervás, A. (2007). Estudio sobre el impacto del uso de un campus virtual en la enseñanza universitaria tradicional. *ExpoE-learning*. Barcelona. Recuperado el 17 de mayo, 2009, en <http://koyama.inf.upv.es/joomla/documentosAEEVA/Proyecto/ComunicacionExpoE-learning.pdf>.
- Ejarque, E., Buendía, F. y Hervás, A. (2008). Aplicación de un modelo de calidad para evaluar experiencias e-learning en el Espacio Europeo Universitario. *Educar*, 41, 11-28.
- Eisner, W. E. (1991-92). Reflexiones a cerca de la alfabetización. *Arte, Individuo y Sociedad*, 4, 9-22.
- Eisner, W. E. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica (Ed. Orig. 1972).

- Eisner, W. E. (2000). Benjamin Bloom. *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, 30(3), 423-432. Recuperado el 8 de marz, 2011, en <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/blooms.pdf>
- Eisner, W. E. (2002). Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales. *Arte, Individuo y Sociedad, anejo I*, 47-55.
- Eisner, W. E. (2003a). Artistry in education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 373-384.
- Eisner, W. E. (2003b). Questionable assumptions about schooling. *Phi Delta Kappan* 84 (9), 648-657. Recuperado el 8 de marz, 2011, en [http://paws.wcu.edu/churley/9\\_1\\_eisner.pdf](http://paws.wcu.edu/churley/9_1_eisner.pdf)
- Eisner, W. E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica (Ed. Orig. 2002).
- Eisner, W. E. (2008a). The Misunderstood Role of the Arts in Human Development. En B. Presseisen, (Ed.), *Teaching for intelligence* (pp. 111-122). United States of America: Corwin Press. Recuperado el 1 de marzo, 2010, en [http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=sX\\_Mzun0XT0C&oi=fnd&pg=PA111&dq=Elliot+W.+Eisner+autor:Elliot+autor:W.+autor:Eisner&ots=N5z4o3o2LT&sig=jipLXkz8nxJAiMmHgj6LjOpiMA8#v=onepage&q=&f=false](http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=sX_Mzun0XT0C&oi=fnd&pg=PA111&dq=Elliot+W.+Eisner+autor:Elliot+autor:W.+autor:Eisner&ots=N5z4o3o2LT&sig=jipLXkz8nxJAiMmHgj6LjOpiMA8#v=onepage&q=&f=false)
- Eisner, E. (2008b). Art and knowledge. In G. Knowles & A Cole (Eds.), *Handbook of the Arts in qualitative research* (pp. 3-12). Thousand Oaks: Sage. Recuperado el 8 de marzo, 2011, en [http://www.corwin.com/upm-data/18068\\_Chapter\\_1.pdf](http://www.corwin.com/upm-data/18068_Chapter_1.pdf)
- Eisner, W. E. & Barone, T. (2006). Arts-Based Educational Research. En J. L. Green, G. Camilli y P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education*

- research* (pp. 95-109). Mahwah, New Jersey: AERA.
- Eisner, W. E. & Powell, K. (2002). Art in Science?. *Curriculum Inquiry*, 32(2), 131-159. Recuperado el 8 de marzo, 2011, en <http://www.depthpsychology.net/Mythos/ArtinScience,Eisner.pdf>
- Ercikan, K., & Roth, W. M. (2006). What good is polarizing research into qualitative and quantitative? *Educational Researcher*, 35(5), 14-23.
- Erickson, F., Floden, R., Lather, P., Moss, A., Phillips, D., & Schneider, B. (2009). Learning From Our Differences: A Dialogue Across Perspectives on Quality in Education Research. *Educational Researcher*, 38, 501-517. Recuperado el 26 de noviembre de 2009 en <http://er.aera.net>
- Escaño, C. (1999). Arte en la era audiovisual: replicantes, realidades. *Arte, Individuo y Sociedad*, 11, 61-68.
- Escaño, C. (2005). Posibilidades y realidades de Internet en la educación artística. Propuesta para la posmodernidad: un entorno virtual común y universitario orientado a la educación artística y su investigación. En R. Marín (Ed.), *Investigación en Educación Artística* (pp. 373-394). Granada: Editorial Universidad de.
- Escaño, C. (2009). Hipercontextos, arte y educación. *Invisibilidades*, 0, 29-39.
- Escaño, C. (2010). Hacia una educación artística 4.0. *Arte, Individuo y Sociedad*, 22(1), 135-144.
- Escaño, C. y Villalba, S. (2009). *Pedagogía Crítica Artística*. Sevilla: Diferencia.
- Estrada, E. (1991). *Génesis y evolución del lenguaje plástico de los niños*. Zaragoza: Mira Editores, S.A.
- Fernández, A. (2011). Arte Queer. *Shoot! Art Zine*, 0, 25-32. Recuperado el 22 de marzo,

- 2011, en <http://www.shootartzine.com/>
- Fernández, L. (2002). Visitando un museo de arte con alumnos de Educación Infantil. *Arte, Individuo y Sociedad, Anejo I*, 437-440.
- Fons, M., y Palou, J. (2011). Els relatats de vida lingüística en els processos de formació dels docents. En F. Hernández, J. M. Sancho y J. I. Rivas (Coords.), *Historias de vida en educación: biografías en contexto* (pp. 99-107). Barcelona: Universitat de. Recuperado el 25 de febrero, 2011, en <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- Fontal, O. (2007). De l'avaluació a l'autoavaluació. Un recorregut conceptual a través de l'art. *Temps d'Educació*, 33, 237-253.
- Fosati, A. (2003a). ¿Qué entendemos por volumen? Reflexiones sobre el volumen y el espacio en educación primaria. En Antònia Darnés (Ed.), *Figuras, formas, colores: propuestas para trabajar la educación plástica y visual* (pp. 85-90). Barcelona: Graó.
- Fosati, A. (2003b). Educación artística: revisiones necesarias en la formación inicial del maestro/a. *Educación Artística Revista de Investigación*, 1, 49-54.
- Fosati, A. y Segurado, B. (2001). Expresión plástica y educación infantil. En J. Caja (Coord.), *La educación visual y Educación Artística hoy* (pp. 81-120). Barcelona: Graó.
- Fuenzalida, V. (2008). Cambios en la relación de los niños con la televisión. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 30(15), 49-54.
- Gairín, J., Rodríguez, D. y Armengol, C. (2007). Funciones y formación del moderador / gestor de redes de Gestión de conocimiento. Tutoría virtual y e-moderación en red [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8 (2), 55-68.

- 
- Gallagher, K. (2010). Off the Beaten Track: A reflection on intention and unpredictability in arts education research. *Encounters on Education, 11*, 35-43.
- Gallego, M. J. (1994). Conocimiento de profesores de primaria acerca de la práctica con ordenadores. Granada: S.P. de la Universidad de Granada.
- García-Sípido, A. (2003). Caracterización del aprendizaje en educación plástica y visual. *Educación Artística Revista de Investigación, 1*, 83-88.
- García-Sípido, A. (2005). La investigación Educación Artística y visual como método paradigmático de conocimiento. En R. Marín (Ed.), *Investigación en Educación Artística* (pp. 81-86). Granada: Editorial Universidad de.
- Gardner, H. (1993a). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica (Ed. Orig. 1982).
- Gardner, H. (1993b). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica (Ed. Orig. 1991).
- Gary, J. (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia. En I. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 149-206). Octaedro. (Ed. Orig. 1992).
- Gil, J. J. (2009). Taller de tutoría telemática. Oferta formativa I.C.E. 2009. Universidad de Alicante. Del 7 al 8 de mayo de 2009.
- Glasser, H. M. & Smith III, J. P. (2008). On the vague meaning of “gender” in education research: the problem, its sources, and recommendations for practice. *Educational Researcher, 37*(6), 343-350.
- Gómez, S. (2005). Modelos y representaciones visuales en la ciencia. *Escritura e imagen, 1*, 83-116.

- Goodson, I. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 733-758.
- Goodson, I. (2004). El estudio de las vidas del profesorado. En I. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 297-313). Octaedro. (Ed. Orig. 1992).
- Green, J. L. & Skukauskaité, A. (2008). Becoming critical readers: issues in transparency, representation, an warranting of claims. *Educational Researcher*, 37(1), 30-40.
- Greenwood, J. (2010). Road Blocks, Road Works and Continuing Explorations of the Terrain: An examination of drama in education in New Zeland in relation to the UNESCO Road Map. *Encounters on Education*, 11, 67-69.
- Gros, B. (2004). De cómo la tecnología no logra integrarse en la escuela a menos que... cambie la escuela. *Jornada 2004 espiral*. Recuperado el 27 de enero de 2011, en <http://www.xtec.cat/~mqueralt/CURS%202009-2010/WEBTIC/begonagros.pdf>
- Gros, B. (2006). Juegos digitales para comprender los sistemas complejos. *Revista Comunicación y Pedagogía*, 216, 1-7.
- Gros, B., Álvarez, I. García I. y Guerra, V. (2006). El diseño de entornos de aprendizaje colaborativo a través del programa Knowledge Forum: análisis de una experiencia. *Revista de educación*, 341, 441-469.
- Gros, B. y Silva, J. (2005). La formación del profesorado como docente en los espacios virtuales de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(1), 1-13.
- Gros, B. y Silva, J. (2006). El problema del análisis de las discusiones asincrónicas en el aprendizaje colaborativo mediado. *Revista de educación a distancia*, 16, 1-16. Recuperado el 27 de enero de 2011, en <http://www.um.es/ead/red/16>
- Gutiérrez, M. T. (2004). *La significación del juego en el arte moderno y sus implicaciones en la educación artística*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Complutense de

- Madrid.
- Gutiérrez, R. (2005). Los estudios de casos: una opción metodológica para investigar la educación artística. En R. Marín (Ed.), *Investigación en Educación Artística* (pp. 151-174). Granada: Editorial Universidad de.
- Hall, R. (2007). Young queer artists in the classroom. *International Journal of Art & Design Education*, 26(1), 73-88.
- Hanna-Barbera Productions. (1969). *Scooby-Doo*. EUA.
- Hanna-Barbera Productions. (1960). *The Flintstones*. EUA.
- Hernández, F. (1999). La educación artística para la comprensión de la cultura visual: una propuesta para una época de cambios. En C. Molet i J. M. Mauri (Coords.), *Art, cultura, educació. Idees actuals entorn de l'educació artística* (pp. 111-128). Lleida: Edicions de la Universitat de.
- Hernández, F. (2002). El área de “Didáctica de la Expresión plástica”: entre la búsqueda de reconocimiento, la diversidad de intereses, y la necesidad de afrontar nuevos desafíos. *Revista de educación*, 328, 111-136.
- Hernández, F. (2004). Prólogo. En I. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 9-26). Octaedro. (Ed. Orig. 1992).
- Hernández, F. (2005a). La investigación sobre cultura visual: una propuesta para repensar la educación de las artes visuales. En R. Marín (Ed.), *Investigación en Educación Artística* (pp. 87-98). Granada: Editorial Universidad de.
- Hernández, F. (2005b). Pensar sobre la educación de las artes visuales para desvelar sus fundamentos. En I. Aguirre (Ed.), *Teorías y prácticas en Educación Artística* (pp. 13-17). Barcelona: Octaedro/EUB.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la

- investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.
- Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Ediciones Octaedro. (Ed. Orig. 1997).
- Hernández, F. (2011). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. En F. Hernández, J. M. Sancho y J. I. Rivas (Coords.), *Historias de vida en educación: biografías en contexto* (pp. 13-22). Barcelona: Universitat de. Recuperado el 25 de febrero, 2011, en <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- Hernández, F. y Barragán, J. M. (1991-92). La autobiografía en la formación de los profesores de Educación Artística. *Arte. Individuo y Sociedad*, 4, 95-102. Recuperado el 22 de marzo, 2009, en <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/bba/11315598/estad/>
- Hernández, F. y Sancho, J. (2007). El papel de la formación en las historias de vida del docente. *Cuadernos de pedagogía*, 374, 40-43.
- Hernández, F., Sancho, J. y Creus, A. (2011). Lo que hemos aprendido a la hora de llevar a cabo historias de vida a partir de cuatro proyectos de investigación. En F. Hernández, J. M. Sancho y J. I. Rivas (Coords.), *Historias de vida en educación: biografías en contexto* (pp. 47-56). Barcelona: Universitat de. Recuperado el 25 de febrero, 2011, en <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- Herrán, A. de la (1998). *Cómo estudiar en la universidad. Didáctica y práctica de un tema transversal universitario*. Madrid: Universitas.
- Herrán, A. de la (2006). Reflexiones y Propuestas sobre la Formación Inicial del Profesorado y la LOE. Organización y Gestión Educativa. *Revista del Forum Europeo de Administradores de la Educación*, 3, 53-55.



- 
- Herrán, A. de la, y González, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Editorial Universitas.
- Holley, K. & Coylar, J. (2009). Rethinking Texts: Narrative and the Construction of Qualitative Research. *Educational Researcher*, 38(9), 680-686.
- Hubard, O. (2008). The Act of Looking Wolfgang Iser's Literary Theory and Meaning Making in the Visual Arts. *International Journal of Art & Design Education*, 27(2), 168-180.
- Huber, G. L. y Gürtler, L. (2004). *Aquad Seis. Manual del programa para analizar datos cualitativos*. Tübingen: material reprografiado.
- Huerta, R. (1995). *Art i Educació*. València: Universitat de.
- Huerta, R. (2003). Almas gemelas: artes y medios. *Educación Artística Revista de Investigación*, 1, 233-246.
- Huerta, R. (2005a). Lindes creativos en educación artística y medios de comunicación. En R. Marín (Ed.), *Investigación en Educación Artística* (pp. 421-448). Granada: Editorial Universidad de.
- Huerta, R. (2005b). Museo tipográfico urbano. La ciudad como un paisaje de letras. En R. Huerta y R. de la Calle (Eds.), *La mirada inquieta. Educación artística y museos* (pp. 221-249). València: Publicacions de la Universitat de.
- Huerta, R. (2008). *Museo tipográfico urbano*. València: Publicacions de la Universitat de.
- Huerta, R. (2009). ¿Qué esperan los museos de los maestros?. *Invisibilidades*, 0, 54-65.  
Recuperado el 20 de agosto, 2010, en [http://issw.com/invisibilidades/docs/invisibilidades\\_0](http://issw.com/invisibilidades/docs/invisibilidades_0)
- Huerta, R. (2010a). Un proyecto de investigación en educación artística: aspectos

- identitarios de las maestras chilenas. *Pulso*, 33, 31-59.
- Huerta, R. (2010b). *Maestros y museos. Educar desde la invisibilidad*. València: Publicacions de la Universitat de.
- Huerta, R. (2010c). Investigación por Estudios de Caso en el Aula de Música. *Llibre d'actes del 1r Congrés Internacional d'Investigació en Música*, 18-26.
- Huerta, R. (2010d). I Like Cities; Do You Like Letters? Introducing Urban Typography in Art Education. *International Journal of Art & Design Education*, 29(1), 72-81.
- Huerta, R. y de la Calle, R. (2005). *La mirada inquieta. Educación artística y museos*. València: Publicacions de la Universitat de.
- Huerta, R. y Ribera, M. (2008). Indagando en las actividades educativas de los museos de cerámica valencianos. En R. de la Calle y R. Huerta (Eds.), *Mentes Sensibles. Investigar en Educación y Museos*. (pp. 179-201). València: Publicacions de la Universitat de.
- Imbernon, F. (2009). La investigació sobre i amb el professorat. La repercussió en la formació del professorat. Com s'investiga?. *REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 2, 1-9. Recuperado el 14 de octubre, 2009, en <http://www.raco.cat/index.php/REIRE>
- Institute of Education Sciences (1995). Arts Education in Public Elementary and Secondary Schools. *Nacional Center for Education Statistics*. Recuperado el 8 de septiembre, 2009, en <http://nces.ed.gov/surveys/frss/publications/95082/3.asp>
- Jameson, F. (2009). Marx y el montaje. *Nex Left Review*, 58, 103-112.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1975). *Learning together and alone, cooperation, competition and individualitation*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice Hall.

- 
- Johnson, R. & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-23.
- Jong, C. W. de. (2009). El tipo de letra ideal. En Cees W. de Jong (ed.), *Type. A Visual History of Typefaces and Graphic Styles. Volume I 1628-1900* (pp. 2-17). Colonia: Taschen.
- Jové, J. (1994). *Cuadernos de educación. El desarrollo de la expresión gráfica. Institut de Ciències de l'Educació*. Barcelona: Horsori.
- Juanola, R. (1997). Arte, ciencia y creatividad: un estudio de la escuela operativa italiana. *Arte, Individuo y Sociedad*, 9, 11-31.
- Juanola, R. (1999). Viure l'art: l'arquitectura com a clau d'integració de l'educació artística a la vida quotidiana. En C. Molet i J. M. Mauri (Coords.), *Art, cultura, educació. Idees actuals entorn de l'educació artística* (pp. 7-8). Lleida: Edicions de la Universitat de.
- Juanola, R. (2001). Els ensenyaments artístics: una mirada a través de la formació del professorat. *Revista de Girona*, 208, 56-61.
- Juanola, R. (2006a). Lo que no es nuevo puede ser actual: hacia distintos puntos de mira de la didáctica del arte. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 49, 26-37.
- Juanola, R. (2006b). Interdisciplinariedad: ni el todo ni las partes. *Aula de Innovación Educativa [Versión electrónica]*, 151, 1-3.
- Juanola, R. y Balada, M. (1984). *L'educació visual a l'escola*. Barcelona: Rosa Sensat Edicions.
- Juanola, R. y Calbó, M. (2002). ¿Qué ocurre después del modelo de Eisner? *Cuadernos de Pedagogía*, 312, 72-73.

- Juanola, R. y Calbó, M. (2003). Los niveles educativos y sus transiciones: capacidades básicas, contenidos y estrategias en Educación Artística. *Educación Artística Revista de Investigación*, 1, 55-66.
- Juanola, R. y Calbó, M. (2005a). Transición, competencia y convergencia europea: algunos retos para la educación artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 17-42.
- Juanola, R. y Calbó, M. (2005b). Hacia modelos globales en educación artística. En R. Marín (Ed.), *Investigación en Educación Artística* (pp. 99-124). Granada: Editorial Universidad de.
- Juanola, R. y Colomer, A. (2005). Museos y educadores: perspectivas y retos de futuro. En R. Huerta y R. de la Calle (Eds.), *La mirada inquieta. Educación artística y museos* (pp. 21-39). València: Publicacions de la Universitat de.
- Keiper, S., Sandene, B.A., Persky, H. R. & Luang M. (2009). The Nation's Report Card: *Arts 2008 & Visual Arts. Institute of Education Sciences, Nacional Center for Education Statistics. National Assessment of Educational Progress*. Recuperado el 7 de septiembre, 2009, en <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/pubs/main2008/2009488.asp>
- Koro-Ljungberg, M., Yendol-Hoppey, D., Smith, J. & Hayes, B. (2009). Epistemological Awareness, Instantiation of Methods, and Uninformed Methodological Ambiguity in Qualitative Research Projects. *Educational Researcher*, 38 (9), 687-699.
- Kreusburg, R. (2011). Cuestiones éticas en torno a la investigación sobre y con historias de vida. En F. Hernández, J. M. Sancho y J. I. Rivas (Coords.), *Historias de vida en educación: biografías en contexto* (pp. 34-40). Barcelona: Universitat de. Recuperado el 25 de febrero, 2011, en <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- KuanChung, S. (2007). Media Literacy Art Education; Deconstructing Lesbian and Gay

- Stereotypes in the Media. *International Journal of Art & Design Education*, 26(1), 98-107.
- Lacayo, R. (2009). Haus Beautiful. No other little school had as big an impact on the modern world as the beleaguered Bauhaus. *Time*, 174 (22), 55-56.
- Lameiro, I. (2008). Una vez más el día se ha salvado gracias a las Supernenas. *Crítica 3*: Recuperado el 25 de enero, 2011, en *Revista de Cultura Popular*, 2, <http://kusan.uc3m.es/CIAN/index.php/CRITICA3/article/viewFile/295/89>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, Massachusetts: C. University Press.
- Leggo, C. (2004). Narrative Inquiry: Honouring the Complexity of the Stories We Live. *Brock Education*, 14(1), 97-111. Recuperado el 10 de marzo, 2011, en <http://www3.ed.brocku.ca/ojs/index.php/brocked/article/viewFile/160/207>
- Leggo, C. (2008). Narrative Inquiry: Attending to the Art of Discourse. *Language and Literacy*, 10(1), 1-21. Recuperado el 10 de marzo, 2011, en <https://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/langandlit/article/viewFile/9770/7685>
- Leggo, C. (2010). Lifewriting: A Poet's Cautionary Tale. *LEARNing Landscapes*, 4(1), 67-84. Recuperado el 10 de marzo, 2011, en <http://www.learninglandscapes.ca/images/documents/LL-no7-v-final-LR.pdf#page=67>
- Leggo, C., Gouzouasis, P., Graue, K., Irwin, R. L., & Sinner, A. (2006). Arts Based Educational Research dissertations: reviewing the practices of new scholars. *Canadian Journal Of Education* 29(4), 1223-1270.
- Lemonchois, M. (2010). What is the Student Participation at the Time of Artists' Presentations in Primary Schools? *Encounters on Education*, 11, 99-114.

- Lidón, C. (2005). Educación artística y formación estética en museos, centros de arte y patrimonio. En R. Marín (Ed.), *Investigación en Educación Artística* (pp. 351-372). Granada: Editorial Universidad de.
- Lopes, A. (2011). Las historias de vida en la formación docente: orígenes y niveles de la construcción de identidad de los profesores. En F. Hernández, J. M. Sancho y J. I. Rivas (Coords.), *Historias de vida en educación: biografías en contexto* (pp. 23-33). Barcelona: Universitat de. Recuperado el 25 de febrero, 2011, en <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- López, J., Blanco, F., Scandroglio, B. y Rasskin, I. (2009). Una aproximación a las prácticas cualitativas en psicología desde una perspectiva integradora. *Papeles del Psicólogo*, 31, 131-142.
- López, M. (1991-92). Arte, feminismo y posmodernidad: apuntes de lo que viene. *Arte, Individuo y Sociedad*, 4, 103-109.
- López, M. (1993). La obra de arte como estímulo creador en distintas etapas de la educación: Primaria, Secundaria y Facultad de Educación. *Arte, Individuo y Sociedad*, 5, 59-74.
- López, M. (1994). Arte y heroísmo en los últimos años: la cuestión femenina. *Arte, Individuo y Sociedad*, 6, 117-127.
- López, M. (1995). El papel de las mujeres creadoras dentro de la Historia del Arte. *Arte, Individuo y Sociedad*, 7, 43-44.
- López, M. (1998). La Retórica visual como análisis posible en la didáctica del arte y de la imagen. *Arte, Individuo y Sociedad*, 10, 39-62.
- López, M. (2000). ECARTE: El Consorcio Europeo para la Educación en Arte Terapia. *Arte, Individuo y Sociedad*, 12, 329-334.

- 
- López, M. (2002). La educación artística y la equidad de géneros: un asunto pendiente. *Arte, Individuo y Sociedad, anejo I*, 145-171.
- López, M. (2003). Educación, creación y género. *Educación Artística Revista de Investigación, 1*, 201-224.
- López, M. (2005). Educación para la paz, interculturalidad y pedagogía crítica en el ámbito de la educación artística. En R. Marín (Ed.), *Investigación en Educación Artística* (pp. 449-466). Granada: Editorial Universidad de.
- López, M. (2008). Cognición y emoción: el derecho a la experiencia a través del arte. *Pulso, 31*, 221-232.
- López, M. y Augustowsky, G. (2007). El negro es el color o ¿para qué dibujan los niños? Consecuencias de la marea negra del buque Prestige en la conformación social de la identidad a través de la producción y análisis de las imágenes de su población más joven. *Arteterapia, 2*, 217-232.
- López, M. y Gauli, J. C. (1996). La publicidad como reclamo: valores y antivalores sociales. *Arte, Individuo y Sociedad, 8*, 65-83.
- López, M. y Gauli, J. C. (2000). El cuerpo imaginado. *Revista Complutense de Educación, 11*, (2), 43-57.
- López, M., Martínez, N. y Rigo, C. (1995). Educación artística y movimientos sociales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24*, 83-98.
- López, M., Martínez, N. y Rigo, C. (1998). La educación artística ante los retos sociales del siglo XXI. *Tendencias Pedagógicas, 2*, 185-200.
- Maeso, F. (2005). Instrumentos, técnicas de evaluación y materiales curriculares de educación artística. En R. Marín (Ed.), *Investigación en Educación Artística* (pp. 201-222). Granada: Editorial Universidad de.

- Maeso, F. y Roldán, J. (2002). Una investigación sobre los niveles de calidad de los libros de texto de educación artística en Granada. *Arte, Individuo y Sociedad. Anejo I*, 269-277.
- Mampaso (2010). “La fortuna por siempre y para siempre”, a Cross-Generational and Participatory Documentary. *Encounters on Education*, 11, 25-34
- Mampaso, A. y Martínez, N. (2005). Educación artística, educación especial y arte terapia. En R. Marín (Ed.), *Investigación en Educación Artística* (pp. 467-478). Granada: Editorial Universidad de.
- Marco, P. y Ortega, I. (2003). Informalismo y arte infantil. *Arte, Individuo y Sociedad*, 15, 83-114.
- Marín, R. (1997). Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea. *Arte, Individuo y Sociedad*, 9, 55-77. Recuperado el 19 de enero de 2011 en <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/bba/11315598/articulos/ARIS9797110055A.PDF>
- Marín, R. (2005). La “Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales” o “Arteinvestigación educativa”. En R. Marín (Ed.), *Investigación en Educación Artística* (pp. 223-274). Granada: Editorial Universidad de.
- Marín, R. y Roldán, J. (2008). Imágenes de las miradas en el museo. Un fotoensayo descriptivo- interpretativo a partir de H. Daumier. En R. de la Calle y R. Huerta (Eds.), *Mentes Sensibles. Investigar en Educación y Museos*. (pp. 97-108). València: Publicacions de la Universitat de.
- Marín, R. y Roldán, J. (2009). Proyecciones, tatuajes y otras intervenciones en las obras del museo (Un fotoensayo a partir de T. Struth). *Arte, Individuo y Sociedad*, 21, 99-



106. Recuperado el 19 de enero de 2011 en <http://revistas.ucm.es/bba/11315598/articulos/ARIS0909110099A.PDF>
- Martínez, L. (2005). Los métodos de la investigación del dibujo infantil. En R. Marín (Ed.), *Investigación en Educación Artística* (pp. 275-294). Granada: Editorial Universidad de.
- Martínez Ruiz, M. A. y Sauleda, N. (2002a). *Las narrativas de los profesores, una perspectiva situada*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Martínez Ruiz, M. A. y Sauleda, N. (2002b). *La constitución de la profesionalidad de los profesores*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Martínez Ruiz, M. A. y Sauleda, N. (2007). *Glosario E.E.E.S. Terminología relativa al Espacio Europeo de Educación Superior*. Alcoy: Marfil.
- Martínez Ruiz, M. A., Sauleda, N. y Giner, A. (2007). Cultura profesional lectoescritura y pensamiento docente: la constitución de la identidad profesional. *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 25, 25-42.
- Martínez, V. (2005). Teorías feministas y educación artística. En R. Marín (Ed.), *Investigación en Educación Artística* (pp. 479-494). Granada: Editorial Universidad de.
- Measor, L. & Sikes, P. (2004). Una visita a las historias de vida. Ética y metodología de la historia de vida. En I. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 269-295). Octaedro. (Ed. Orig. 1992).
- Middleton, S. (2004). El desarrollo de una pedagogía radical: autobiografía de una socióloga neozelandesa sobre la educación de las mujeres. En I. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 63-97). Octaedro. (Ed. Orig. 1992).
- Ministerio de educación y ciencia, (2006). Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de

- mayo. *Boletín Oficial del Estado*, 106, 04/05/2006.
- Muñoz, P. (2006). Mujeres en la producción artística española del siglo XX. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 28, 97-117.
- Muñoz, P. (2009). Mujeres españolas en las artes Educación Artísticas. *Arte, Individuo y Sociedad*, 21, 73-88.
- NBPTS [National Board for Professional Teaching Standards] (2000). Early Childhood and Middle Childhood/Art Standards (for teachers of students ages 3-12). Recuperado el 12 de octubre, 2009, en [http://www.nbpts.org/userfiles/File/emc\\_art\\_standards.pdf](http://www.nbpts.org/userfiles/File/emc_art_standards.pdf)
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: McGraw-Hill.
- Nussbaum, M. C. (2007). Los sentimientos morales y el enfoque de las capacidades. *Claves de Razón Práctica*, 169, 28-35.
- Ortega, A. (1993). Educación plástica: algunas consideraciones básicas en torno a la formación del profesorado de enseñanza primaria. Recuperado el 10 de octubre, 2009, en <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n7/n7art/art75.htm>
- Ortiz, A. (2005). El programa AQUAD Five como herramienta en el estudio de caso. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, Vol. 2(5), 1-15.
- Padró, C. (2005). Museos y educación artística: redes de paso, encrucijadas difusas, zonas de viraje. En R. Marín (Ed.), *Investigación en Educación Artística* (pp. 495-508). Granada: Editorial Universidad de.
- Palacios, F. (1999). Educación Artística y cultura. Un proyecto de didáctica de la expresión plástica en la formación inicial del profesorado. *Arte, Individuo y Sociedad*, 11, 147-161.
- Parini, P. (2002). *Los recorridos de la mirada. Del estereotipo a la creatividad*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

- Pedró, F. (2011). De PISA a Shanghái. *Cuadernos de Pedagogía*, 408, 14-15.
- Pérez-Bermúdez, C., Rodríguez, L., Segurado, B. y Valero, A. (1997). El arte como argumento educativo. Recuperado el 15 de febrero de 2011 en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0): <http://www3.uva.es/aufop/publica/actas/viii/em04pere.pdf>
- Prater, M. (2001). Constructivism and technology in Art Education. *Art Education*, 54- 6, 43-48.
- Preissler, M. A. & Bloom, P. (2007). Two-year-olds use artist intention to understand drawings. *Cognition*, 106, 512-518.
- Prieto, G. y Delgado, A. (2009). Fiabilidad y validez. *Papeles del Psicólogo*, 31, 67-74.
- Rivas, J. I., y otros (2011). Experiencia escolar, identidad y comunidad. Transformar desde los relatos en la comunidad escolar. En F. Hernández, J. M. Sancho y J. I. Rivas (Coords.), *Historias de vida en educación: biografías en contexto* (pp. 99-107). Barcelona: Universitat de. Recuperado el 25 de febrero, 2011, en <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- Rodríguez, J. L. (1980). *Didáctica general*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Rodríguez, C., Pozo, T. y Gutiérrez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE*, 12(2), 289-305. Recuperado el 14 de febrero, 2011, en [http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2\\_6.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.htm)
- Rollano, D. (2005). *Educación plástica y artística en educación infantil: una metodología para el desarrollo de la creatividad*. Vigo: Ideas propias. Recuperado el 13 de octubre, 2009, en [http://books.google.es/books?id=SM71B2ObjxYC&source=gbs\\_navlinks\\_s](http://books.google.es/books?id=SM71B2ObjxYC&source=gbs_navlinks_s)

- Romero, J. (2002). Cambios de perspectiva: educación artística, creatividad y arte infantil. *Arte. Individuo y Sociedad, Anejo I*, 305-309.
- Sáenz del Castillo, A. (2007). Las TICs y la formación del profesorado: descripción de una experiencia. Tutoría virtual y e-moderación en red [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8 (2), 271-281.
- Sameshima, P. (2007). Seeing shadows in new light: A procatalepsis on narrative inquiry as professional development. *New Horizons in Education*, 55(3), 10-21. Recuperado el 9 de marzo, 2011, en <http://www.scpe.ied.edu.hk/newhorizon/abstract/2007n/02.pdf>
- Sameshima, P. (2009). Cartographic Storytelling for a Changing World: The Pedagogical Praxis of Home in School. *Northwest Passage: Journal of Educational Practices*, 7(1), 2-13. Recuperado el 10 de marzo, 2011, en <http://solspire.org/files/bindertabs/6.supportingmaterials/26CARTOGRAPHICSTORYTELLING.pdf>
- Sanmartí, N. (2008). *Diez ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó. (Ed. Orig. 2007).
- Segurado, B. y Valero, A. (2000). El volumen: un juego en educación infantil. *Aula de Innovación Educativa [Versión electrónica]*, 88, 1-2.
- Seoane, A. M. y García, F. J. (2007). Los orígenes del tutor: fundamentos filosóficos y epistemológicos de la monitorización para su aplicación a contextos de e-learning. Tutoría virtual y e-moderación en red [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8 (2), 9-30.
- Sierra, J. E. (2011). Recogerme para luego volcarme: investigar en primera persona. En F.

- Hernández, J. M. Sancho y J. I. Rivas (Coords.), *Historias de vida en educación: biografías en contexto* (pp. 116-125). Barcelona: Universitat de. Recuperado el 25 de febrero, 2011, en <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- Simpson, J. (1996). Constructivism and Connection Making in Art Education. *Art Education*, 49-1, 53-59.
- Slavin, R. E. (2008a). Perspectives on evidence-based research in education. What works? Issues in synthesizing Educational program evaluations. *Educational Researcher*, 37(1), 5-14.
- Slavin, R. E. (2008b). Evidence-based reform in education: which evidence counts?. *Educational Researcher*, 37(1), 47-50.
- Singerman, H. (2008). The “Educational Complex”: Mike Kelly’s cultural Studies. *October*, 126, 44-68.
- Todolí, D. (2006). Esculturas al pati. *Infància*, 150, 28-30.
- Txakartegi, G. (2006). Formación de profesores para la enseñanza musical y artística: Un estudio comparado. *Educación y educadores*, 9 (2). Recuperado el 13 de octubre, 2009, en <http://personaybioetica.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/viewArticle/1246/30>
- UNESCO (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística*. Lisboa: Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI. Recuperado el 8 de febrero, 2011, en [http://portal.unesco.org/culture/en/files/40000/12581058825Hoja\\_de\\_Ruta\\_para\\_la\\_Educaci%F3n\\_Art%EDstica.pdf/Hoja%2Bde%2BRuta%2Bpara%2Bla%2BEduca%F3n%2BArt%EDstica.pdf](http://portal.unesco.org/culture/en/files/40000/12581058825Hoja_de_Ruta_para_la_Educaci%F3n_Art%EDstica.pdf/Hoja%2Bde%2BRuta%2Bpara%2Bla%2BEduca%F3n%2BArt%EDstica.pdf)

- Unrath, K. & Luehrman, M. (2009). Bringing children to art – bringing art to children. *Art Education*, 1, 41-47.
- Vallès, J. (2001a). Net.art, una nova experiència creativa. *Revista de Girona*, 208, 80-83.
- Vallès, J. (2001b). Els ensenyaments artístics postobligatoris. *Revista de Girona*, 208, 62-67.
- Vallès, J. (2003). Verdaguer i Vayreda: la integració de les dues cultures. *Revista de Girona*, 217, 64-68.
- Vallès, J. (2005). *Competencia multicultural en educación artística. Contextos y perspectivas de futuro en la formación de maestras y maestros*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Gerona.
- Vallès, J., de Mont Pujolriu, M., Soler, R. y Mercadal, M. (1995). Kandinsky y Mondrian. [Versión electrónica]. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 35. Recuperado el 13 de enero, 2011, en <http://hdl.handle.net/10256/1660>
- Vila, B. y Cardo, C. (2005). *Material sensorial (0-3 años). Manipulación y experimentación*. Barcelona: Graó.
- Villalba, S. (2005). Posiciones ético-educativas del docente de artes visuales: la politización del aula. En R. Marín (Ed.), *Investigación en Educación Artística* (pp. 509-524). Granada: Editorial Universidad de.
- Walt Disney Television Animation. (1997). *Recess*. EUA
- Walt Disney Television Animation. (2006). *Mickey Mouse Clubhouse*. EUA.
- Weschenfelder, N. (2009). Historias de vida y memoria de los maestros del movimiento sin tierra de Brasil: recuerdos de la niñez, escuela y proceso de formación. *Revista de Didácticas Específicas*, 1, 167-190.
- Wiebe, S. (2010). A Poet's Journey as A/r/tographer: Poetic Inquiry With Junior High

School Students. *LEARNing Landscapes*, 4(1), 239-253. Recuperado el 10 de marzo, 2011, en <http://www.learninglandscapes.ca/images/documents/LL-no7-v-final-LR.pdf#page=67>

Wick, R. (2007). *Pedagogía de la Bauhaus*. Madrid: Alianza.

Wilson, B., Hurwitz, A. y Wilson, M. (2004). *La enseñanza del dibujo a partir del arte*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

### **Bibliotecas virtuales**

Biblioteca Rosa Sensat (2002). Revisado el 14 de octubre, 2009, en [http://www.rosasensat.org/antiga/biblioteca/6bib\\_26.html](http://www.rosasensat.org/antiga/biblioteca/6bib_26.html)

### **Webs consultadas**

Cartoon Network website. Recuperado el 22 de febrero, 2011, en [http://www.cartoonnetwork.com/tv\\_shows/ppg/index.html](http://www.cartoonnetwork.com/tv_shows/ppg/index.html)

Disney website. Recuperado el 22 de febrero, 2011, en <http://www.disney.es/DisneyChannel/playhouse/>

Nickelodeon website. Recuperado el 22 de febrero, 2011, en [http://nick.com/all\\_nick/tv\\_supersites/display\\_show.jhtml/?show\\_id\\_new](http://nick.com/all_nick/tv_supersites/display_show.jhtml/?show_id_new)