

Modelos didácticos en educación artística según las experiencias del profesorado en prácticas

Teaching Models in Arts Education Based on the Experiences of Pre-Service Teachers

Diego Luna

Universidad de Sevilla

dluna@us.es

<https://orcid.org/0000-0002-5432-8285>

Recibido: 07/06/2025

Revisado: 03/07/2025

Aceptado: 05/07/2025

Publicado: 01/01/2026

Sugerencias para citar este artículo:

Luna, Diego (2026). «Modelos didácticos en educación artística según las experiencias del profesorado en prácticas», *Tercio Creciente*, 29, (pp. 151-181), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.29.9672>

Resumen

Las prácticas docentes constituyen un encuentro con las primeras referencias reales sobre lo que significa ser docente y enseñar una determinada área, comportando una oportunidad privilegiada para observar, analizar e incluso cuestionar críticamente los modelos de enseñanza existentes. En el área de educación artística, analizar los modelos didácticos no supone únicamente descubrir cómo se enseña arte, sino también preguntarse qué concepciones del arte y del aprendizaje subyacen a dicha práctica, y de qué manera las decisiones docentes reproducen -o desafían- la lógica instrumental que históricamente ha atravesado las enseñanzas artísticas desde el propio currículo. El principal objetivo de este estudio ha sido el de identificar y caracterizar los modelos didácticos en la asignatura de Educación Artística que el profesorado de Educación Primaria en formación observa y experimenta durante sus períodos de prácticas en los centros educativos, prestando especial atención a las concepciones y actitudes presentes en tales modelos. En esta investigación de corte cualitativo, se ha adoptado un enfoque de teoría emergente, con un cuestionario cualitativo online como instrumento de recolección de los testimonios de los participantes (n=470), varios grupos de estudiantes de 3º del Grado de Educación Primaria de la Universidad en Sevilla. Los resultados obtenidos, analizados mediante

análisis de contenido temático, reflejan claramente la coexistencia de cuatro grandes modelos didácticos en la educación artística actual: 1) *indiferente*, por menospreciar la materia y relegarla a un segundo plano respecto a las demás; 2) *tradicional*, por mantener ciertas rutinas, estrategias y recursos heredados de la tradición didáctica más ineficaz; 3) *de transición*, en el que las buenas intenciones conviven con ciertas rémoras del pasado; y 4) *renovador*, una nueva fórmula que, cumpliendo con los actuales parámetros normativos, supone una actualización aparentemente exitosa de la educación artística. Se concluye que el desprecio a la asignatura de Educación Artística en el currículo oficial de Educación Primaria continúa, o no, en las aulas, dependiendo fundamentalmente de la actitud, la preparación, la responsabilidad y el grado de profesionalidad que esté dispuesto a asumir y desarrollar el profesorado.

Palabras clave: modelos didácticos, educación artística, educación primaria, profesorado en prácticas, prácticum.

Abstract

Teaching practices represent an encounter with the first real references about what it means to be a teacher and to teach a specific subject, offering a privileged opportunity to observe, analyze, and even critically question existing teaching models. In the field of arts education, analyzing teaching models not only involves discovering how art is taught, but also questioning what conceptions of art and learning underlie such practice, and how teaching decisions either reproduce -or challenge- the instrumental logic that has historically shaped arts education through the curriculum itself. The main objective of this study was to identify and characterize the teaching models in the subject of Arts Education that pre-service Primary Education teachers observe and experience during their teaching internships in schools, with special attention to the conceptions and attitudes reflected in these models. This qualitative study adopted an emergent theory approach, using an online qualitative questionnaire to collect the testimonies of the participants (n=470), several groups of third-year Primary Education degree students at the University of Seville. The results, analyzed through thematic content analysis, clearly show the coexistence of four major teaching models in current arts education: (1) *indifferent*, which devalues the subject and relegates it to a secondary role; (2) *traditional*, which maintains certain routines, strategies, and resources inherited from an outdated and ineffective teaching tradition; (3) *transitional*, where good intentions coexist with lingering elements of the past; and (4) *renewal*, a new model that, while complying with current educational standards, represents a seemingly successful update of arts education. The study concludes that the disregard for the Arts Education subject in the official Primary Education curriculum either persists or is challenged in classrooms, depending basically on the attitude, preparation, responsibility, and level of professionalism that each teacher is willing to assume and develop.

Keywords: Teaching Models, Art Education, Primary Education, Pre-Service Teachers, Practicum.

1. Introducción

El histórico descuido de la educación artística en España parece no haber variado sustancialmente en las últimas décadas. Por un lado, la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOMLOE, 2020) insiste en una formación integral basada en competencias y con un enfoque inclusivo e interdisciplinar (de la Ossa Martínez, 2022; Hernández Revuelta, 2023), coincidiendo con el fomento del enfoque STEAM (Zapatera Llinares, 2024; Yakman, 2008). Por otro, diversos trabajos recientes han advertido que las artes continúan relegadas en gran medida a un papel secundario e incierto en las escuelas, sin un abordaje real ni los recursos adecuados (Benito y Palacios, 2018; Caeiro Rodríguez et al., 2024; Hernández Hernández y Onsès Segarra, 2024; Sumozas, 2021). Así, en correspondencia con lo contradictorio del propio currículo LOMLOE (Vieites, 2022), si bien el discurso normativo reconoce la importancia de las artes para una educación significativa, crítica y creativa, las condiciones materiales no favorecen su presencia efectiva en las aulas, ni mucho menos el replanteamiento crítico de su didáctica específica (Álvarez-Rodríguez, 2019; Gustems et al., 2021; Huerta y Domínguez, 2020; Luna, 2019).

Uno de los principales factores que perpetúa la marginalidad de la educación artística es precisamente el déficit en la formación inicial docente en contenidos artísticos y su didáctica (Carabias Galindo, 2015; Díaz Zamora y Verdecía Almaguer, 2022), principal argumento a favor de la especialización docente tanto en artes plásticas y visuales (Gutiérrez, 2008; Caeiro et al., 2018), como en otras áreas de conocimiento (García-Carmona, 2023). También se han percibido carencias respecto a las múltiples posibilidades que brinda la interdisciplinariedad y los planteamientos integradores (Martín-Piñol et al., 2016; Totoricagüena, 2020), así como en relación al dominio de diversas capacidades, predominando aquellas de tipo práctico-productivo y expresivo-creativo (Morales-Caruncho y Chacón-Gordillo, 2018) en el profesorado en formación. En general, parece ser que muchos futuros docentes, repletos de concepciones negativas y estereotipadas (García Molinero, 2025; Sánchez Ruiz, 2017), incluyendo importantes lagunas culturales (Oliveira y Gillanders, 2024; Pascual, 2016), no se sienten seguros ni competentes para desarrollar propuestas artísticas con un sentido pedagógico profundo. Este hecho refuerza el desarrollo de prácticas repetitivas, descontextualizadas o centradas exclusivamente en la reproducción técnica (Carabias Galindo, 2015; Vaquero y Gómez, 2018), capacidad que, paradójicamente, es la que más inquieta al futuro profesorado (Sánchez Ruiz, 2017). Todo ello contribuye al mantenimiento de una enseñanza de las artes entendida como mero entretenimiento o decoración escolar, más que como una apuesta formativa emancipadora (Acaso, 2009; da Silva Cardoso, 2017; Méndez-Suárez, 2020).

Ante tal escenario, el estudio de los modelos didácticos adoptados o desarrollados en la asignatura de Educación Artística en la etapa de Primaria cobra especial relevancia. Como establecieron en su momento diversos autores (Escudero, 1981; García Pérez,

2000; Grupo Ínsula Barataria, 1994; Larriba Naranjo, 2001), un modelo integra principios teóricos, metodológicos y prácticos que orientan estratégicamente los procesos de enseñanza y aprendizaje, actuando como una gramática o código que condiciona qué se enseña, cómo se enseña y cómo se evalúa. Sin embargo, no se trata de una herramienta técnica cualquiera, sino de la expresión compleja de un determinado posicionamiento pedagógico, epistemológico y, en último término, ideológico. En el caso de la educación artística, elegir un modelo didáctico implicaría tomar una posición respecto a sus propias finalidades: mientras que un modelo reproductivo refuerza la autoridad del docente y la pasividad del alumnado, otro de corte experiencial y participativo puede invitar a repensar el aula como un espacio de creación colectiva y de construcción de sentido.

De esta forma, analizar los modelos didácticos en educación artística no supone únicamente descubrir cómo se enseña arte, sino también preguntarse qué concepciones del arte y del aprendizaje subyacen a estas prácticas pedagógicas, y de qué manera las decisiones docentes reproducen -o desafian- la lógica instrumental que históricamente ha atravesado las enseñanzas artísticas desde el propio currículo. Los famosos trabajos de Efland ([1990] 2002; Efland et al., 2003) funcionan como los referentes más importantes para contextualizar esta cuestión, si bien escasean las investigaciones que consigan actualizar tales análisis mediante la exploración empírica de lo que está ocurriendo hoy en las escuelas, más allá de las meras percepciones del propio profesorado en formación (Delgado-Algarra, 2016).

De hecho, los estudios sobre modelos didácticos en general son prácticamente nulos en relación a las enseñanzas artísticas, aunque algo más frecuentes respecto a ámbitos como las Ciencias Experimentales y Sociales. Algunas excepciones serían los de Jorquera Jaramillo (2010), centrado en el área de Didáctica de la Música, o el de Caeiro (2021), en este caso sobre la evolución desde el modelo Social Sciences, Humanities and the Arts for People and the Economy (SHAPE) al de Tecnologías, Artes, Ciencias y Humanidades (TACH-di), aunque de naturaleza exclusivamente teórica y, por ello mismo, ajeno a importantes cuestiones como, por ejemplo, la efectividad metodológica. Mención aparte merece el trabajo de Bamford (2009), del que se hacía eco Torres Pellicer (2020), un estudio internacional sobre la realidad de la Educación Artística, encargado por la UNESCO. Siguiendo “la necesidad de resumir las principales consideraciones filosóficas, ideológicas y, en ocasiones, pragmáticas, que entran en juego en la configuración de los modelos de educación artística” (p. 36), la autora identificaba los siguientes ocho modelos: tecnocrático, infantil, como expresión, como cognición, como respuesta estética, como comunicación simbólica, como agente cultural y posmoderno.

Ante el gran reto de continuar profundizando en los modelos didácticos practicables en educación artística, cabría recordar que las experiencias de prácticas constituyen el contexto en el que un docente se enfrenta por vez primera a la multiplicidad de factores que determinan las realidades educativas (Cortés González et al., 2022; Zabalza Beraza, 2016), incluyendo precisamente los modelos didácticos y sus particulares dinámicas.

Así fue asumido por Aparicio-Flores et al. (2024) al analizar las percepciones del futuro profesorado sobre la práctica escolar de la Didáctica de la Expresión Plástica, si bien alcanzando conclusiones relativamente pobres y hasta cierto punto predecibles. A este respecto, es preciso recordar que las prácticas docentes no solo permiten aplicar contenidos teóricos (Sepúlveda, et al., 2017), sino también enfrentar la complejidad de la realidad escolar y tomar decisiones a tiempo real sobre cómo actuar pedagógicamente (Manso Ayuso, 2019; Tejada Fernández, 2020).

En todo caso, las prácticas formativas constituyen aquellos espacios y momentos donde se empieza a configurar formalmente la identidad profesional docente, más allá de los recuerdos escolares personales y los aprendizajes universitarios. Esto se debe sin duda al encuentro con las primeras referencias reales sobre lo que significa *ser docente* y enseñar una determinada área, comportando una oportunidad privilegiada para observar, analizar e incluso cuestionar críticamente los modelos de enseñanza.

2. Objetivos

El principal objetivo de este estudio ha sido el de identificar y caracterizar los modelos didácticos en la asignatura de Educación Artística que el profesorado de Educación Primaria en formación observa y experimenta durante sus períodos de prácticas en los centros educativos. Como objetivos específicos se asumieron los siguientes:

1. Conocer la tipología de concepciones y prácticas presente en la asignatura de Educación Artística, según los modelos didácticos identificados.
2. Explorar las actitudes asumidas por el profesorado y el alumnado en la asignatura de Educación Artística, según los modelos didácticos identificados.

En esta investigación de corte cualitativo, se ha adoptado un enfoque de teoría emergente, con el fin de identificar dimensiones de análisis y proponer explicaciones a partir de los propios datos recogidos, en lugar de probar hipótesis preestablecidas. El principal instrumento de recolección de datos fue concretamente un cuestionario cualitativo online, que contenía un guion de preguntas predominantemente abiertas (véase Tabla 1), tras el correspondiente consentimiento informado para participar en la investigación. En este último se exponían los detalles del estudio y se garantizaba el anonimato de los participantes y la confidencialidad de sus respuestas, conformantes de nuestro corpus de investigación. El cuestionario fue diseñado específicamente con la herramienta Microsoft Forms para dar respuesta a las dos premisas siguientes: la primera, captar la experiencia subjetiva de los participantes y así alcanzar los objetivos asumidos en el estudio; la segunda, motivar la reflexión crítica y autocrítica en torno a tal experiencia.

Tabla 1. Guion de preguntas del cuestionario empleado en el estudio

Sección	Pregunta	Tipo
1. Introducción	1. Apellidos y nombre	Abierta
	2. Grupo y subgrupo de formación previa	Cerrada
	3. Declaración de conocer los términos del estudio	Cerrada
2. Información general sobre el contexto de la experiencia de prácticas	4. Curso o cursos donde has desarrollado tus prácticas	Cerrada
	5. ¿Has asistido o impartido sesiones sobre el área de Educación Artística (visual y plástica)?	Cerrada
3. Observaciones en el aula (1)	6. Descripción de un problema o situación destacable	Abierta
	7. En tu opinión, ¿cómo lo hubieras gestionado o desarrollado?	Abierta
	8. En general y, teniendo en cuenta el currículum de Primaria, ¿qué competencias consideras que alcanzó el alumnado mediante las actividades o situaciones de aprendizaje desarrolladas?	Abierta
	9. Por último, ¿cómo calificarías en general las sesiones de Educación Artística que se desarrollaron con el alumnado durante tus prácticas?	Cerrada (Likert)
	10. Desde tu perspectiva, ¿cuál era el motivo por el que la asignatura de Educación Artística no se impartía?	Abierta
3. Observaciones en el aula (2)	11. Aunque la materia no se desarrollase, ¿has observado la presencia de procedimientos artísticos, plásticos o visuales en otras materias?	Cerrada
	12. ¿En qué materias has observado la presencia de las artes visuales y plásticas?	Abierta
	13. ¿Qué recursos o materiales plásticos o visuales se han utilizado en ella/s?	Abierta
	14. Por último, te pedimos que describas y analices una situación observada en el aula donde se estuviera impartiendo alguna materia distinta a Educación Artística en la que se solicitase a los alumnos que aplicasen algún tipo de procedimiento artístico con materiales plásticos o visuales. Describe y analiza la situación proporcionando detalles sobre asignatura, contenidos y qué se le solicitó al alumnado (procedimiento, materiales...) y con qué fin. ¿Qué papel tenían las artes en esa situación de aprendizaje?	Abierta

Fuente: elaboración propia.

El cuestionario fue respondido en un tiempo promedio de 23:05 minutos, en el contexto de una sesión post-prácticum de una asignatura dedicada a la educación artística plástica y visual, celebrada el día 20 de mayo de 2024, donde los participantes en el estudio pudieron reflexionar sobre sus experiencias y compartir sus impresiones. Tales participantes fueron estudiantes procedentes de los ocho grupos de 3er curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Sevilla (n=470), quienes realizaron sus prácticas en centros educativos de la provincia de Sevilla (España) durante el segundo cuatrimestre del curso 2023-2024.

El abordaje de los testimonios obtenidos con el cuestionario se realizó mediante análisis de contenido temático. En una primera fase, se llevó a cabo una lectura flotante de los testimonios, lo que permitió una clasificación preliminar de las unidades de significado en tres grandes categorías. Posteriormente, durante las sucesivas lecturas, se identificó la necesidad de dividir la primera categoría en dos dimensiones distintas, con el fin de mejorar la claridad y profundidad del análisis. En conjunto, este proceso analítico permitió identificar los principales temas y tópicos presentes en los testimonios de los participantes, proporcionando con ello la visión detallada que se pretendía acerca de las concepciones y prácticas docentes en el ámbito de la educación artística.

Finalmente, cabe mencionar que el procesamiento de los testimonios recabados se realizó utilizando el software MAXQDA, que facilitó el proceso sistemático y fiable de organización y codificación de los datos. Los códigos asignados a cada unidad de análisis están formados por la sigla de la categoría junto al número del testimonio-participante, p. ej.: “INDES-1” (ver Tabla 2 para interpretar la sigla).

3. Resultados

A continuación, se muestra el sistema de categorías surgido del análisis emergente de los testimonios recabados (véase Tabla 2).

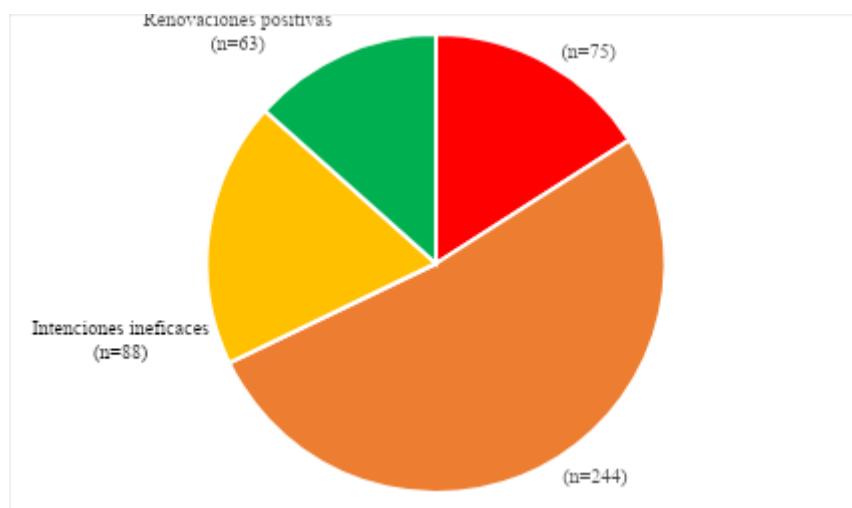
Tabla 2. Sistema de categorías de análisis de la investigación

Categoría	Código
Indiferencia y desprecio	INDES
Problemas tradicionales	PROTRA
Intenciones ineficaces	ININ
Renovaciones positivas	REPO

Fuente: elaboración propia.

La siguiente figura refleja el número de testimonios vinculados a cada una de las dimensiones conformantes del sistema de categorías anterior (véase Figura 1). Esta gráfica permite constatar visualmente el gran predominio de la categoría nombrada “Problemas tradicionales”, respecto a las otras tres.

Figura 1. Testimonios vinculados a cada categoría de análisis



Fuente: elaboración propia.

4.1. Indiferencia y desprecio

La primera categoría de análisis refiere la actitud negativa que muchos de nuestros docentes en formación han podido percibir en sus respectivos centros de prácticas hacia la asignatura de Educación Artística. Valoraciones como las que siguen permiten introducir este problema de forma clara y concisa: “no dimos clase como tal” (INDES-4.1); “la materia de artes plásticas y visuales se dejaba bastante apartada” (INDES-5); “tal era la poca importancia que se le daba a la asignatura que en el boletín de notas no contaba para nada” (INDES-14.2); “en tres meses que he estado de prácticas solo hemos dado una clase de plástica (...)” (INDES-26).

Para comprender “lo infravalorada que están las artes visuales y plásticas” (INDES-70.1), el tópico más esclarecedor que hallamos en el corpus de investigación es quizá el de la falta de planificación u organización que sufre la materia por parte de los docentes responsables de ella. En este sentido, los docentes en prácticas denuncian consistentemente que “no había una planificación buena” (INDES-7), sino más bien “nula” (INDES-16), señalando, por ejemplo, que “la profesora iba eligiendo los contenidos sobre la marcha” (INDES-23.1), que “se seguía un libro de fichas sin criterio ni orden donde cada alumno realizaba la ficha a su ritmo (...)” (INDES-33.2) o, en general, que “casi nunca se programaba nada. Se hacía sobre la marcha o hacíamos lo que hacían los niños de 3º. Lo poco que hemos programado ha sido por mi parte” (INDES-45).

Otra de las justificaciones recurrentes en nuestro corpus, en este caso por parte de los docentes tanto observados como en prácticas, es el de la escasez de tiempo: “el tiempo era escaso para poder llevar a cabo la sesión completa que se pretendía” (INDES-36.1), “no hay tiempo suficiente para desarrollar actividades de esta asignatura” (INDES-37). Así, una informante apuntaba: “En los libros de Conocimiento, venían propuestas de

proyectos, como por ejemplo crear un objeto con materiales reutilizados. Sin embargo, mi tutor nunca los ha llevado a cabo por falta de tiempo, según él” (INDES-3). Todo esto llevaba a concluir a una docente en prácticas que: “El uso de las artes plásticas y visuales es un complemento de las materias troncales. Esto da lugar a que no esté sujeta a un horario fijo y dependa de las demás materias” (INDES-57). Por su parte, otro de los docentes en prácticas advertía incluso que, tan solo “en caso de ir bien en el resto de asignaturas, [los estudiantes] solían hacer portadas o dibujo libre” (INDES-4.2).

En todo caso, la falta de tiempo como excusa para justificar la poca atención a la materia de Educación Artística quedaría relativamente invalidada por la utilización del tiempo de la asignatura “para impartir otras materias” (INDES-14.1) consideradas “de mayor ‘complejidad académica’ (...)” (INDES-33.1) o, en otras palabras, “más importantes, como Matemáticas o Lengua” (INDES-47.2). Hechos como el de que “[la tutora] siempre cambiaba esa clase para adelantar otros contenidos” (INDES-51.2) resultan especialmente alarmantes, teniendo en cuenta, como recordaba una de las docentes en prácticas, el ya de por sí reducido espacio que el currículo andaluz concede a la materia: “el horario de Educación Plástica consistía en media hora a la semana (los jueves de 13:30 a 14:00), la cual a veces ni siquiera se impartía debido a que se le daba prioridad a otras asignaturas” (INDES-28).

Pero, según nuestros informantes, no solo se utiliza el tiempo de Educación Artística para trabajar otras asignaturas, sino, en general, para realizar otras muchas actividades “que no tenían nada que ver con la asignatura (...)” (INDES-32), ni con cualquier otra. De entre ellas, destacarían las siguientes: “organizar el aula y cambiar a los alumnos de sitio, o para explicar las tareas que tenían en los rincones de la siguiente semana (...) (INDES-18), “el baile de fin de curso” (INDES-23.2), “charlar en vez de trabajar” (INDES-24.1), “cualquier cosa relacionada con el aula, tutoría o alguna cuestión externa a la asignatura” (INDES-52.2), “relajar al alumnado o mantenerlo distraído una vez que habían terminado todas las tareas que tenían pendientes” (INDES-61), etc. Mención aparte merecería la siguiente observación: “(...) encima también era un colegio religioso, por lo que al ser justo la clase [de Educación Artística] después del recreo, había que rezar durante 5 minutos quitando tiempo de la dinámica planteada. Entre el rezo y calmar a los niños siempre faltaba tiempo (...)” (INDES-36.2).

Las consecuencias de la poca atención hacia la materia de Educación Artística, manifestadas en la falta de planificación y dedicación de sus docentes, eran tan numerosas como variadas, según aparecen sugeridas en la descripción de determinadas situaciones. Varias de ellas reflejan escenas en las que los docentes se ven forzados a improvisar actividades con sus estudiantes: “[la docente tutora] buscó en internet actividades para hacer y la decidió en el momento. Se decantó por trabajar el punto de fuga, cosa que ella misma no sabía como explicar (...) (INDES-35). Y, en general, según exponía otra docente en formación, “en muy pocas ocasiones se llevaba a cabo una clase como las demás con su introducción, explicaciones, ejercicios, etc.” (INDES-17).

El desconcierto que este tipo de prácticas generaba entre el alumnado de Primaria es otro de los tópicos más interesantes que podemos hallar en nuestras fuentes. A continuación, se reproduce uno de los fragmentos que mejor resume este problema:

Durante la experiencia de prácticas, el docente tiene un gran enfoque creativo y espontáneo en la enseñanza de artes visuales y plásticas, pero su tendencia a improvisar lecciones ha empezado a generar problemas en el aula. Un día el docente planeó un proyecto pero no preparó materiales ni dio instrucciones y los estudiantes entraron al aula confundidos y desorientados (INDES-60).

En este sentido, no deben sorprender afirmaciones tales como que “los propios alumnos infravaloran la asignatura” (INDES-24.2) o que “los chicos tomaban la hora de plástica como una ‘hora libre’, por lo que muchas veces tardaban en entregar los trabajos entre uno y cuatro días” (INDES-56). En ciertas ocasiones, se provocaba “que cada uno realizase una tarea distinta” (INDES-33.3), que “cuando se les mandaba actividades muchos no las realizaban” (INDES-70.2) o que “(...) en la mayoría de los casos [los estudiantes] solo buscaban terminar para poder ponerse con otra cosa” (INDES-72). Desde una perspectiva contraria, pero no menos llamativa, cabría mencionar el hecho de que “los alumnos se quejaban de que no se realizaban todas las clases de artes visuales que había en la semana” (INDES-51.1). En todo caso, el testimonio quizá más preocupante de todos, por simbolizar el grado máximo de indiferencia y desprecio hacia la asignatura y, en general, la formación del alumnado de Primaria, es el siguiente:

(...) [la tutora] comenzó a explicarme que había visto algunas de las producciones del proyecto para la Feria de las Ciencias que había coordinado y que ella también quería que su grupo llevase algo a la feria. Comenzó a enseñarme fotos de proyectos en 3D muy ambiciosos a tan solo una semana de la feria. Me condujo al aula de 5º y me mandó la foto de lo que quería que hiciera. Hice completamente sola el trabajo que llevó a la feria como si lo hubiesen hecho sus alumnos mientras ellos coloreaban unos dibujos que la profesora había llevado para que se entretuviesen mientras yo hacía el proyecto y ella corregía exámenes (INDES-21).

4.2. Problemas tradicionales

Nuestra segunda categoría de análisis reúne todas aquellas situaciones relativas a la materia de Educación Artística que los futuros docentes de Primaria valoran como indeseadas o problemáticas, vinculando sus respectivas causas a lo que todas y todos reconocen categóricamente como *metodologías tradicionales*. Según sugieren los testimonios recabados, la base de estos juicios de valor parece residir tanto en aprendizajes obtenidos durante la formación universitaria, como en las propias experiencias escolares personales. En general, las prácticas descritas enlazan con las protagonistas de la anterior dimensión analítica, sobre todo en cuanto a su carácter improvisado e irreflexivo, si bien esta vez la asignatura es siempre impartida de una forma u otra: “hemos dado pequeñas clases de plástica pero no creo que siguieran el currículum” (PROTRA-28); “era una hora en la que

[el docente tutor] entretenía a los niños con alguna manualidad o dibujo y él aprovechaba para hacer otras tareas” (PROTRA-52).

Como rasgo general, cabe subrayar que todos los testimonios relativos a esta categoría sin excepción denuncian una concepción de la educación artística como manualidades que se realizan para celebrar días especiales. Así, una docente en prácticas comentaba que “las diferentes efemérides que se iban sucediendo iban marcando el centro de interés a trabajar”, concretando de la siguiente forma: “Semana Santa (realizar un nazareno de cartulina y colorear dibujos de ‘pasos’), Feria (realizar unas castañuelas con cartulina y tapones), fiesta de María Auxiliadora (colorear dibujos y hacerle un marco), etc.” (PROTRA-40.2). Esta visión pobre y deficiente de la materia, “muy en la línea del típico corta, pinta y colorea” (PROTRA-27), no impide que muchos docentes implicados la utilicen “como premio para los alumnos (...)” (PROTRA-1.1). Uno de los comentarios que describe con más precisión la mayoría de problemas relativos a la metodología tradicional hallados por nuestros informantes es el siguiente:

(...) identifiqué la falta de implementación de situaciones de aprendizaje estructuradas, a diferencia del resto de materias donde sí se llevaban a cabo. En lugar de diseñar y ejecutar actividades que involucraran la participación activa de los estudiantes, en esta área simplemente se les asignaban tareas individuales, siguiendo el contenido del libro de texto. Esta metodología no fomentaba la exploración creativa ni promovía el desarrollo integral de habilidades, ya que se centraba en seguir instrucciones predefinidas en lugar de permitir a los estudiantes experimentar y desarrollar su propio estilo (PROTRA-123).

Profundizando más en estos aspectos, a continuación se relacionan las que podríamos considerar las principales características del modelo didáctico tradicional en Educación Artística, según los docentes en prácticas:

- *Nulo respeto al currículo oficial*, hasta el punto de que una informante reconocía que: “No he observado en ningún momento vinculación con el currículum de Educación Primaria (...)” (PROTRA-142). De ello se deriva el olvido de las competencias específicas del área de Educación Artística, en tanto que: “Realmente, con el desarrollo que se hacía de la asignatura no se podían implementar las competencias específicas de la asignatura (...)” (PROTRA-17.2). Y, de igual modo, encontramos que: “Sinceramente, no considero que estas actividades estén orientadas a la consecución de competencias por parte del alumnado, puesto que simplemente se tratan de actividades repetitivas en las que la creatividad del alumnado apenas tiene cabida, así como el pensamiento crítico y el conocimiento de distintas técnicas, estilos, géneros o artistas (...)” (PROTRA-41). Esta desconexión entre el currículo y lo que se realiza en las aulas también tendría como consecuencia la inexistencia de la transversalidad por la que abogan los textos normativos: “Entiendo que la docente no innove en esta asignatura llevando a cabo otras técnicas artísticas, pero creo que eso no es ‘excusa’ puesto que podría utilizarlas de manera transversal en otras áreas” (PROTRA-120).

- *Ausencia de unos objetivos y contenidos curriculares determinados.* Este aspecto, situado en la línea del anterior, se desprende de observaciones tales como las sigui: “(...) no había a simple vista ningún contenido desde el marco artístico y visual que trabajar” (PROTRA-32.2); “la asignatura de plástica se impartía a última hora los viernes, lo que hacía que fuera una hora que se dedicaba a poner música mientras los niños dibujaban” (PROTRA-17.1); “no se han trabajado competencias específicas como tal, sino que han sido trabajos para salir del paso” (PROTRA-18); “(...) no se realizaban explicaciones muy profundas de por qué [los estudiantes] estaban realizando cierta página, simplemente la mandaban [los docentes] y listo” (PROTRA-37.1); “se utilizaban siempre los mismos recursos (...), sin tener ningún trasfondo didáctico” (PROTRA-89).
- *Repetición constante de las mismas rutinas*, normalmente como estrategia de improvisación por parte de los docentes responsables de la asignatura: “Puede que el problema al que se han enfrentado los alumnos es la monotonía, a realizar todas las actividades con la misma metodología tradicional y el exceso de la realización de las mismas actividades” (PROTRA-14). Se trataba, en todo caso, de rutinas muy básicas y, acorde con el punto anterior, sin un objetivo claro: “las destrezas trabajadas han sido siempre las mismas: coloreado, dibujo, recortado y pegado” (PROTRA-40.1); “casi siempre hacíamos dibujo libre o las hojas de un cuaderno que tenían” (PROTRA-68). Ni siquiera el recurso a nuevos medios tecnológicos conseguía romper con la monotonía: “En la pizarra digital se ponía un video de la plataforma web ‘Arts for Kids’ en que un chico explicaba en inglés paso a paso las instrucciones para la realización de un dibujo y los niños lo realizaban en su propia libreta” (PROTRA-85). Otra docente en prácticas advertía del recurso rutinario de los mismos artistas de siempre: “(...) se usa una metodología muy tradicional ya que siempre se conocen a los mismos personajes y las mismas obras” (PROTRA-116).
- *Inexistencia de una secuenciación lógica de las actividades.* De esta forma, encontramos que: “Hay veces que no se llegaba a terminar las actividades en una sesión y a la semana siguiente se realizaba otra actividad, es decir, no se seguía una secuencia relacionada” (PROTRA-26.2); “tampoco seguíamos un orden por unidades, sino que la tutora iba mandando las páginas que a ella le parecía” (PROTRA-7.2); “(...) no había ningún tipo de seguimientos sobre ellos [los estudiantes]. El trabajo era completamente libre (...)” (PROTRA-33); “eran fichas sueltas sin ningún hilo conductor y sin conexión. Solo por llenar” (PROTRA-43); “en esta asignatura no se tenía tanto en cuenta la coordinación de las tres líneas de sexto, yendo así cada grupo de alumnos a un ritmo diferente según la línea en la que se encontraba” (PROTRA-55.1); o, como consecuencia, “mientras que unos alumnos iban al día, otros estaban haciendo el trabajo de hace mes y medio” (PROTRA-79).
- *Escasez de recursos didácticos, con predominio del libro y las fichas.* Así, pues: “(...) las clases impartidas se limitaban a seguir el libro de plástica” (PROTRA-7.1); “poca variedad de recursos, tan solo cartulinas y blocs de dibujo” (PROTRA-12); “(...) solo se basaba en pintar con acuarela” (PROTRA-13); “(...) la mayoría de las

veces se utilizaban fichas o, como mucho, el uso de la plastilina” (PROTRA-23); “la mayoría de actividades relacionadas con la educación plástica eran fichas de colorear” (PROTRA-31); “había un libro de la asignatura que proponía diversas actividades y estas eran las que se realizaban. Por este motivo, estaban totalmente descontextualizadas” (PROTRA-38); “limitarse simplemente al libro propuesto hacía que los niños no tuvieran imaginación, ya que [los docentes] les daban los pasos a seguir y al terminar les ponían bien o mal” (PROTRA-44.1). En un caso, se expone incluso que: (...) en los libros de plástica disponibles para el alumnado no se podía escribir y el material que tenían era más teórico que práctico, con pocas o casi ninguna actividad para poder realizar” (PROTRA-5).

- *Dificultades para gestionar la libertad creativa de los estudiantes*, partiendo de que “los alumnos para realizar las actividades siempre preguntaban si se podía copiar del ejemplo del libro (...)” (PROTRA-15.2). De hecho, el fomento de la mimesis por parte de los docentes observados era una constante: “En términos generales, [los estudiantes] tenían que tratar de imitar ejemplos que venían en el mismo [el libro], sin recurrir a investigaciones previas, a problemáticas o sin recurrir a la realidad” (PROTRA-37.2); “en una lámina se realizaba un dibujo del estilo que se estaba estudiando. La docente explica las técnicas y los niños reproducen” (PROTRA-74). El polo opuesto de esta situación también es bastante frecuente: “Demasiada libertad del alumnado a la hora de realizar plástica. Se lo tomaban como una hora libre” (PROTRA-103); “era como si fuera media hora libre que tenía el alumnado para despejar un poco la mente” (PROTRA-86).
- *Falta de atención a la diversidad*. A este respecto, un docente en prácticas denunciaba que “el tutor no se detenía con aquellos alumnos que presentaban dificultades a la hora de realizar las propuestas que se planteaban en el aula, quedando estos al margen de la realización de las actividades que se hacían” (PROTRA-55.2). Asimismo, otra informante señala: “En la clase de Artes plásticas y visuales el mayor inconveniente era la gran ratio de la clase, esto es, el gran número de alumnos/as para un solo docente. El/la docente no se podía adaptar al ritmo de cada alumno/a. Además, una gran proporción del alumnado presentaba dificultades en el aprendizaje, por lo que seguir el ritmo de la clase era complicado” (PROTRA-95). Finalmente, también descubrimos que: “Si bien cuentan con personal auxiliar para asignaturas troncales, en el área de educación plástica es inexistente” (PROTRA-192).
- *Desmotivación del alumnado*, pues en muchas ocasiones se incide en la idea de que todo lo anterior “hace que el alumnado en las horas de plástica se aburra puesto que siempre hacen lo mismo” (PROTRA-64). Y, del mismo modo: “Noté que varios alumnos parecían aburridos y desmotivados. Algunos terminaban rápidamente y no sabían qué hacer después, mientras otros se frustraban al no poder igualar la calidad del original. No había espacio para la interpretación personal ni para la exploración creativa” (PROTRA-131); o “el alumnado más creativo estaba desmotivado con la impartición de la asignatura. Decían que era su peor asignatura, que eran cosas muy aburridas y que no les gustaba” (PROTRA-150).

Como consecuencia, otra docente en prácticas señalaba lo siguiente: “Los alumnos tienen una imagen distorsionada de la utilidad de esta materia (...)” (PROTRA-127). Quizá lo más llamativo de esta situación, constituyendo en sí mismo un síntoma de la gran influencia que ejercen las metodologías tradicionales en las aulas, sea lo siguiente: “Es cierto que los alumnos no parecían extrañarse, pues se ve que están acostumbrados a este tipo de trabajo” (PROTRA-158).

- *Poca profesionalidad del profesorado*, ya que, desde una perspectiva crítica, algunos docentes en prácticas relatan, por ejemplo, que: “La profesora tampoco estaba muy encima y no daba soluciones muy afines a lo que el alumnado cuestionaba. Gran parte del tiempo, escuchaba que tenían ganas de que acabara ya la clase y pasar a la siguiente asignatura” (PROTRA-174); “la docente no llevaba ninguna plantilla de ejemplo y se mostró dudosa ante la clase, ya que no sabía cómo enfocar esta sesión porque lo único que tenía planificado era que tenía que explicar dicha técnica” (PROTRA-177); o “(...) los alumnos/as se sentían mal al recibir estas críticas ya que el docente no les comentaba ningún aspecto estético ni personal de sus dibujos” (PROTRA-243). “Creo que no existe creatividad por parte del profesorado para realizar actividades diferentes” (PROTRA-178), advertía una de nuestras informantes, mientras que otra, en una línea similar, sentenciaba que: “Todo esto debido a la escasa formación que tienen los docentes en esta asignatura” (PROTRA-129).

Según los docentes en prácticas, las consecuencias de todos estos atributos metodológicos tradicionales serían múltiples. Así, seleccionando algunas de ellas, constatamos que: “Sinceramente, creo que [los estudiantes] solo desarrollaron la motricidad fina” (PROTRA-32.1), debido al excesivo protagonismo de tareas como la de recortar o colorear. Y, según otro docente en prácticas: “las clases hubieran sido mucho más innovadoras y repletas de aprendizajes, si se hubieran tratados diferentes temas prácticos como por ejemplo la fotografía” (PROTRA-125). Finalmente, una de las conclusiones globales presentes en el corpus es esta: “He podido notar la poca importancia que en este caso le ha dado mi tutora a la asignatura, pues la mayoría de veces era usada como un pasatiempo hasta que nos vayamos a casa, y no un medio en el que nos podamos expresar, ver técnicas nuevas, etc.” (PROTRA-136).

4.3. Intenciones ineficaces

Frente a lo visto anteriormente, en muchos centros escolares la educación artística es trabajada mediante una serie de actividades contextualizadas, siguiendo las pautas normativas, dentro de una secuencia didáctica o situación de aprendizaje más amplia en la que también están integradas otras materias: “Las artes estaban presentes en la mayoría de las asignaturas y esto les motivaba y hacían el aprendizaje más dinámico” (ININ-7); si bien este hecho también podía tener su contrapartida negativa: “el trabajo era principalmente práctico y sin mucho trasfondo en sí para la asignatura de plástica aunque sí para otras, pues a veces estos trabajos eran para la utilización en otra área” (ININ-88).

En términos generales, las realidades descritas en nuestra tercera dimensión de análisis sugieren siempre la existencia de algún tipo de carencia, dificultad o problema sobrevenido -cuando no varios a la vez-, según nuestros informantes. Un hecho que obligaría a poner en cuestión la eficacia de tales propuestas desde el punto de vista del aprendizaje del alumnado de Educación Primaria. Así se expresa a la perfección en el siguiente comentario:

En la asignatura [de Educación Artística], aunque se desarrollaban diversas técnicas y se conectaba a la asignatura de ciencias sociales y naturales, había escaso contenido y no se trabajaron técnicas ni artistas diferentes. Además, había un exceso de improvisación y falta de planificación así como un clima poco favorecedor del aprendizaje al trabajar (ININ-43).

En algunas de las situaciones que ahora ocupan, subyace una concepción de las artes plásticas como manualidades e incluso, en algunos casos, como manualidades explícitamente decorativas: “En conocimiento del medio se les mandó [a los estudiantes] hacer un volcán con plastilina. En esta asignatura se hacía mucho uso de las manualidades para realizar tareas de esta área” (ININ-56) o “la semana de la feria estuvimos haciendo una caseta enorme para poder decorar el pasillo. Estas actividades tenían poca planificación y se hacían sobre la marcha” (ININ-58). No obstante, el principal problema señalado por los docentes en prácticas como obstáculo para la educación artística, al menos en cuanto a cantidad de veces que aparece, es sin duda alguna el de la utilización de recursos didácticos tradicionales en las clases, en el sentido de “recortar para pegar en las libretas o simples trabajos, los típicos murales en cartulinas, nada más allá” (ININ-86). De ello, encontramos ejemplos muy variados (véase Tabla 3).

Tabla 3. Fragmentos sobre ejemplos de la utilización de recursos didácticos tradicionales de educación artística en diversas materias escolares

Asignatura	Fragmento	Código
Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural	“En 4º de primaria, para aprenderse las capas de la atmósfera, mi tutora fotocopió a los alumnos hojas donde estaban en semicírculo las capas de la atmósfera y con algunos objetivos en casa una de ellas. Estos las tenían que colorear y recortar para luego pegarlos en una cartulina, que está simulaba el universo”.	ININ-19
	“(...) realizábamos pequeños proyectos en el que la profesora entregaba una ficha y el alumnado tenía que colorearla, recortarla, pegarla...”.	ININ-25.3

Lengua	“(...) tras la lectura de un capítulo del libro que leíamos entre toda la clase, el alumnado realizaba un resumen y un dibujo”.	ININ-25.1
	“(...) [los estudiantes] hicieron un mural sobre diferentes cuadros que, anteriormente, habían tenido que describir con unas pautas específicas. En dicho mural, recreaban ellos el cuadro que describieron.	ININ-11.3
Matemáticas	“(...) para repasar las características de los poliedros y cuerpos redondos, trabajamos la última semana con recortables, colores y creando sus propias obras. Realmente tampoco había un procedimiento, sino que el tutor repartía las fichas y los alumnos iban siguiendo los pasos”.	ININ-21
	“(...) [los estudiantes] realizaban cuentas que sus resultados eran una parte de un puzzle que tenían que colorear del color que les ponía”.	ININ-25.2

Fuente: elaboración propia.

En todo caso, quizá el recurso didáctico tradicional más empleado por los docentes observados, de acuerdo con nuestros informantes, es el de determinados pintores célebres, maestros de la Historia del Arte, cuyas obras funcionan como referentes visuales ineludibles que los estudiantes de Primaria deben básicamente copiar. Entre ellos -todos hombres, por cierto, como advierten varias informantes-, destacan: Da Vinci, El Greco, Goya, Miró, Murillo, Picasso, Van Gogh y Velázquez. Una docente en prácticas reflexionaba de forma crítica sobre esta cuestión, tomando como caso un proyecto liderado por una “maestra especialista en la materia”, que representa a la perfección la idea de una propuesta de educación artística bien intencionada, pero probablemente insuficiente:

(...) durante el tercer trimestre, todo el alumnado del centro ha estado trabajando con un proyecto de Plástica que vinculaba las emociones con el arte. Además, dicha temática ha sido el eje central de la representación teatral que hemos preparado a nivel del centro para llevarla a la Semana Cultural celebrada en el municipio (...).

(...) la manera de tratar estos contenidos en el aula se ha basado en la metodología tradicional en la que la docente transmitía la información, completándolas con vídeos de Youtube, y el alumnado la recibía de manera pasiva. Además, los artistas tratados han sido los más conocidos y los que siempre suelen tratarse de manera habitual en los centros. Por último, cabe mencionar que las actividades plásticas que se han llevado a cabo en relación con estos artistas han presentado un carácter tradicional, en la que los alumnos/as debían dar color a una ficha que recogía una ilustración de la obra trabajada o recrear la misma a partir de la copia de la original (...) (ININ-12).

Junto a la pervivencia de ciertos enfoques o recursos tradicionales, en este tercer bloque temático volvemos a ver el problema de la escasez de tiempo como uno de los factores que más dificulta el éxito de una propuesta didáctica de educación artística. Como principal consecuencia de ello, los ejemplos descritos coinciden en la limitación de los proyectos para adaptarlos al reducido horario de la materia: “Sí que es cierto que como solo es una hora a la semana la hubiese aprovechado mucho más, (...)” (ININ-9.1), “hubiese intentado investigar con los alumnos algunos artistas, pero debido al escaso tiempo y la gestión de aula era imposible” (ININ-10.2), “a mi tutora no le gustó la idea [una casa en 3D] porque decía que en media hora apenas daba tiempo a hacer nada” (ININ-11.2). Otra de las consecuencias derivadas del escaso tiempo disponible es la percepción de que los proyectos que sí consiguen ser emprendidos deben alargarse durante más sesiones que las previstas inicialmente. Uno de los muchos fragmentos que ejemplifican este hecho es el siguiente: “[los estudiantes] comenzaban actividades pero por falta de tiempo las dejaban a la mitad y tardaban en terminarla semanas” (ININ-67).

Otro de los atributos más notorios de las experiencias didácticas confluientes en esta tercera dimensión analítica es el de la pobre justificación educativa de las mismas. Así, por ejemplo, los docentes en prácticas relatan el desarrollo de actividades en las que los estudiantes “debían decorar su foto con temperas como si fueran Yayoi Kusama” (ININ-4) o “decorar la libreta con diferentes materiales encontrados, (...) para que el cuaderno quede más visual” (ININ-6), si bien, como se especificaba respecto a otro caso, “la decoración no tenía un porcentaje concreto dentro de la evaluación, sino que se hacía para que no quedase soso [el cuaderno]” (ININ-83). En otra ocasión, se señalan incluso ciertos efectos indeseados de la asimilación de la educación artística a la capacidad decorativa del alumnado: “se realizó un concurso de pañoletas de feria. Fue poco innovador y hubo mucha competitividad” (ININ-85). Finalmente, resulta muy interesante el siguiente fragmento por ser el propio docente en prácticas quien parece justificar la utilización educativa de las artes por parte del docente observado:

Durante una clase de Religión, se llevó a cabo una actividad que consistía en cómo veía cada alumno a Jesús, cómo se lo imaginaba. Para ello se repartió un folio con una silueta a cada alumno, y ellos debían vestirlo y animarlo utilizando recortes de dibujos realizados por ellos mismos. En este sentido, las artes otorgan total creatividad al alumnado para desempeñar dicha actividad y descubrir que en el fondo Jesús vive en cada uno de nosotros de distinta pero igual forma (ININ-23).

De nuevo, uno de los tópicos que más aparece en el corpus a la hora de expresar el problema de la pobre justificación educativa de las artes plásticas y visuales es el de la inexistencia de un hilo conductor en los proyectos desarrollados, el cual permita al alumnado entender “(...) el objetivo de las sesiones que se llevan a cabo y el propósito al que van encaminadas” (ININ-12.2), reconociendo, por el contrario, que “(...) íbamos variando según la actividad que nosotros quisiéramos llevar a cabo” (ININ-20). Así valoraba una docente en prácticas dicha situación:

Bajo mi punto de vista, es una idea bastante acertada la interconexión que se establece con las demás áreas del currículum. Sin embargo, habría intentado diseñar un proyecto de mayor duración enfocado a unos contenidos y competencias concretas. Creo que el cuadernillo de la asignatura contiene láminas con técnicas y enfoques artísticos aislados y desconectados. Pienso que es necesario un contexto que englobe y justifique por qué realizamos las actividades, qué origen tienen y cuál es su objetivo (ININ-26).

Por último, es preciso referir aquellas observaciones que denuncian el poco protagonismo del alumnado en las propuestas que ahora analizamos. De esta forma, se comenta que “(...) es cierto que hubiese otorgado un mayor margen de actuación al alumnado, consiguiendo, así, desarrollar el pensamiento crítico en ellos (...) (ININ-12.3), o que, “aunque estas actividades han sido entretenidas y se han obtenido resultados vistosos, considero que no se ha incluido al alumnado más allá de eso en el proceso de aprendizaje” (ININ-13.2). Dentro del escaso papel del alumnado, debemos incluir el menoscenso de la creatividad individual del que nos hablan algunos informantes: “hubiese añadido que los alumnos pudiesen imaginar qué más cosas son capaces de crear a partir de una figura tan simple” (ININ-9.2). En otra ocasión, en la que se trabajaban las emociones, se nos comenta que “de los dibujos de los alumnos [los docentes] seleccionaban los que estaban mejor hechos para exponerlos al final de curso en una cartulina grande” (ININ-33), por lo que podemos convenir que, en aquel contexto, no tenía cabida cualquier forma de expresar una determinada emoción.

En esta misma línea, otra docente en prácticas defendía que “el objetivo es que ellos [los estudiantes] conozcan las obras, no que las repliquen exactamente igual. Lo primordial es que disfruten el proceso sin presión ni agobio, pintando y dibujando y dejándose llevar en todo momento” (ININ-16.2). De alguna forma, esta observación obliga a conectar la importancia de la creatividad individual con la que, según los testimonios recabados, sería en sí misma otra de las grandes carencias de los proyectos que integran elementos de educación artística: la escasa atención a la diversidad. Así, por ejemplo, encontramos múltiples comentarios constructivos que plantean ciertos cambios sobre lo observado: “yo le hubiera dado unas plantillas más fáciles de colorear para que el chico evolucionase poco a poco” (ININ-42) o “hubiese hecho el blog con los enunciados adaptados a niños y niñas de primero de primaria” (ININ-44).

Según los docentes en prácticas, las consecuencias de todos los factores mencionados estaban presentes en diversas dimensiones de los procesos de enseñanza y aprendizaje observados: desde el seguimiento, en el caso de trabajos relacionados con temáticas de otras asignaturas, debido a que “(...) en muchas ocasiones el alumnado presentaba dudas y no eran atendidas como deberían” (ININ-45), hasta la evaluación, “ya que no tengo criterios objetivos para saber que nota ponerle” (ININ-37), pasando por la falta de motivación del alumnado, por “realizar otras actividades que no estaban relacionadas con la asignatura” (ININ-55), o bien porque “están cansados de colorear,

ya que lo hacen en todas las asignaturas” (ININ-39). Debido a este tipo de problemas, son varios los docentes en prácticas que llegan a conclusiones similares. A continuación, terminando con este bloque, se reproduce una de las reflexiones más completas a este respecto:

Durante este proceso, considero que no se ha tenido en cuenta ninguna competencia del currículo, ya que las propuestas didácticas eran diseñadas siguiendo otros criterios, como por ejemplo lo bonito que iba a quedar el resultado final. Además, considero que no se ha tenido en cuenta el desarrollo del pensamiento crítico y divergente, el cual tiene gran peso en el currículo. Por otro lado, no se ha fomentado la participación en grupo o la creación de estrategias, sino que se ha centrado en un trabajo individual basado en creación de collages principalmente. Por otro lado, tampoco creo que se hayan tenido en cuenta los criterios de evaluación del currículo, sino que se ha hecho una media de las distintas notas de los trabajos (ININ-13.3).

4.4. Renovaciones positivas

Muchas de las unidades de análisis reunidas en esta cuarta categoría provienen de las respuestas a la última pregunta del cuestionario. Cabe advertir de antemano que la selección de estas observaciones no responde necesariamente al criterio del respeto al horario escolar de la materia de Educación Artística por parte de los docentes responsables. De hecho, como veremos a continuación, en la mayoría de los casos, siguiendo la dinámica ya vista en la anterior dimensión analítica, encontramos que la materia es trabajada de forma transversal mediante su integración en secuencias o situaciones de aprendizaje en las que coincide con otras asignaturas, tal y como, por otra parte, indican las actuales pautas normativas en España.

Algunas de las observaciones que mejor resumen la tónica predominante en nuestra última categoría reflejan la integración armoniosa de elementos pedagógicos muy diversos: “hemos utilizado gran variedad de recursos didácticos; hemos trabajado contenidos transversales dentro de las artes visuales y plásticas; hemos tenido la colaboración de otros profesores y alumnado de otro curso” (REPO-7.1). Asimismo, es bastante significativo encontrar afirmaciones tales como “todo ello no se hacía en la asignatura de plástica, sino en otras áreas. Cuando un alumno terminaba otra asignatura, se ponía” (REPO-41), en la medida en que advierten un escenario diametralmente opuesto al caracterizado en la primera categorías de análisis, donde la prioridad era aprovechar cualquier momento disponible para avanzar en otras materias consideradas más importantes. De hecho, el formato habitual en los casos que ahora veremos es el de la situación de aprendizaje que parte de una materia distinta a la de Educación Artística (véase Tabla 4), pero que depende de esta para el desarrollo de sus actividades.

Tabla 4. Selección de fragmentos sobre propuestas que integran la educación artística, valoradas positivamente por los docentes en prácticas

Asignatura	Fragmento	Código
Atedu	“Una de las materias que he impartido ha sido Atedu, la alternativa a Religión. En esta asignatura, se ha trabajado principalmente la educación emocional. Una de las sesiones se asignó a hablar sobre la tristeza, ponerles un cuento llamado <i>Lágrimas bajo la cama</i> y posteriormente se hizo un <i>visual thinking</i> por grupos cooperativos de cuatro alumnos”.	REPO-16
Educación Artística	“(...) estaban deseando de que llegara el miércoles ya que sabían que teníamos taller de emociones. Hemos hecho diversidad de actividades. Una de ellas fue un teatro de una fábula. En este, el alumnado tenía que representar su frase con la voz y la cara de la emoción que se le enseñaba a través de una flashcard”.	REPO-5.1
Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural	“(...) estaban deseando de que llegara el miércoles ya que sabían que teníamos taller de emociones. Hemos hecho diversidad de actividades. Una de ellas fue un teatro de una fábula. En este, el alumnado tenía que representar su frase con la voz y la cara de la emoción que se le enseñaba a través de una flashcard”.	REPO-18
Educación en Valores Cívicos y Éticos	“Se proyectan en clase una a una varias imágenes de Gestalt, donde varias figuras se superponen y dan lugar a diferentes interpretaciones de las imágenes. (...) A medida que van participando, se dan cuenta que en la imagen hay varias imágenes. (...) Al finalizar con todas las imágenes seleccionadas, se procede a una reflexión guiada con preguntas como, por ejemplo: ¿Vemos todos los mismo?”.	REPO-57.1
Lengua	“En lengua se ha utilizado algún procedimiento artístico plástico y visual. El profesor de sexto ha mandado a realizar folletos, los cuales, eran totalmente creativos por parte del alumnado, dejándolos a ellos que lo hicieran de la manera que ellos quisieran. También utilizan el dibujo cuando hacen o inventan historias”.	REPO-28

Fuente: elaboración propia.

Dentro del vasto conjunto de ejemplos registrados, la materia de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural es sin duda aquella que más veces aparece mencionada en

los distintos testimonios del profesorado en prácticas. Desde ella, se propone trabajar con todo tipo de conceptos actuales y relevantes desde la perspectiva social. La sostenibilidad en arquitectura (REPO-30) o la vacunación (REPO-48) son tan solo algunos de ellos. Al respecto de este último tema, una informante comentaba lo siguiente:

(...) El objetivo principal era educar a los alumnos sobre virus, bacterias y el proceso de vacunación, utilizando un enfoque visual y práctico para facilitar la comprensión. El proceso de aprendizaje involucró varias etapas. En primer lugar, se proyectaron vídeos y se realizaron juegos para introducir a los alumnos en el tema y captar su interés. Luego, se les animó a participar activamente, dibujando conceptos aprendidos, redactando frases reflexivas y modelando virus con plastilina (...) (REPO-48.1).

A modo de síntesis, podríamos advertir que los docentes en prácticas hacen especial hincapié en los siguientes cuatro rasgos de las propuestas de educación artística renovadoras:

- La *transversalidad*, uno de los atributos que aparece destacado de manera más frecuente y entusiasta por parte de nuestros informantes, “una opción que motiva mucho a los alumnos tanto en el área de plástica como en las demás” (REPO-1.1), añadiendo incluso este mismo docente en prácticas que “(...) es una forma de que los alumnos estén motivados y sigan la asignatura de manera que también presten atención a las demás asignaturas” (REPO-1.2). Esto se traduce en “conocimientos que [los estudiantes] han adquirido en otras asignaturas (...)” (REPO-6.1) o bien la preparación de “materiales para explicar los contenidos de las asignaturas” (REPO-2.3).
- A lo anterior está ligado el *desarrollo eficaz del aprendizaje*, considerado este de tipo “holístico y significativo” (REPO-51.2). Así, por ejemplo, una docente en prácticas constataba que “el procedimiento artístico permitía a los alumnos visualizar y concretar conceptos abstractos, haciendo el aprendizaje más interactivo y significativo (...)” (REPO-3.2).
- El *fomento de la creatividad*, señalado en múltiples testimonios, en paralelo al impulso de otras muchas capacidades: “expresar sus ideas y sentimientos [los del alumnado] (...)” (REPO-15), “(...) cierta paciencia y concentración (REPO-6.2)”, “debatir y tomar decisiones de manera consensuada” (REPO-10.1) o “la observación, clave para el espíritu crítico” (REPO-57.2). Todo ello se fundamenta en la defensa de la “libertad de expresión y de elección de materiales para que utilizasen en sus productos manipulativos” (REPO-30.2).
- El uso de una *gran variedad de materiales y herramientas*, incluyendo las digitales. Esto se observa en la realización de proyectos en los que los estudiantes deben “añadir una foto del invento creada con IA. Se valoraba la originalidad del diseño” (REPO-60) o, simplemente, “deben ir viendo videos resúmenes de cada punto y coger las ideas principales. Una vez tengan las ideas principales de todos los puntos proceden a hacer el visual thinking” (REPO-38); también, por

supuesto, en aquellos trabajos donde la investigación tiene un peso importante, ayudando al alumnado a expresar “sus ideas con las imágenes y medios digitales, ya que cada actividad tenía como producto final una exposición oral acompañada de una presentación en Canva” (REPO-8.2).

Todos estos rasgos permiten concluir al profesorado en prácticas “que utilizar técnicas artísticas puede ser una herramienta pedagógica eficaz” (REPO-51.1), valorando especialmente: el hecho de que “los alumnos disfrutaban y sobre todo se despejaban mucho (...)” (REPO-2.2); el abordaje de cuestiones novedosas, tales como la relación entre “arte y emociones, cosa que creo que es bastante importante hoy día” (REPO-5.2); que fuese “un medio para hacer tangible y accesible un tema complejo” (REPO-48.2); o que permitiese “visualizar conceptos abstractos y conectar emocionalmente con la información” (REPO-48.3). Quizá la mayor expresión de satisfacción con la experiencia vivida la encontramos en un testimonio donde la propia docente en prácticas parece incluirse dentro del alumnado de Primaria al que iba dirigida la propuesta: “(...) Al crear el lapbook, hemos organizado y presentado información de forma clara y creativa. También hemos utilizado herramientas digitales para complementar nuestras actividades manuales. Además, hemos aprendido a planificar, organizar y evaluar nuestro trabajo, mejorando nuestras habilidades de autogestión” (REPO-9.3).

Finalmente, cabe mencionar la existencia de otros tantos testimonios donde descubrimos un ensalzamiento explícito de la figura de la tutora con base en su buen hacer dentro del área de educación artística: “La profesora era muy ordenada y creativa y hacía que se trabajasen los contenidos de plástica de manera transversal (...)” (REPO-9.1); “en cuanto a la falta de tiempo, lo hubiese gestionado de la misma forma que lo hizo la tutora, recortando tiempo de otras asignaturas y dedicando más tiempo a la semana en plástica” (REPO-9.2); o “gracias a su innovación y su amor por el arte, sé como me gustaría gestionar este área como futura maestra” (REPO-13.2).

5. Discusión y conclusiones

Los resultados expuestos en el anterior apartado permiten confirmar la relevancia de analizar en profundidad los testimonios del profesorado novel, con el fin, no solo de valorar sus respectivas percepciones y experiencias formativas, como ya han hecho muchos autores (Cortés González et al., 2022; García Molinero et al., 2025; Morales-Caruncho y Chacón-Gordillo, 2018; Oliveira y Gillanders, 2024; Zabalza, 2016), sino también de comparar entre sí, de un modo estandarizado pero respetuoso con las narraciones de lo vivido, varios cientos de realidades educativas a las que, en muchos casos, sería difícil acceder. Complementando otros tipos de diagnósticos de naturaleza teórica y descriptiva (Hernández Hernández y Onsès Segarra, 2024; Huerta y Domínguez, 2020), esto último es lo que nos permite obtener, desde una perspectiva investigadora, una visión suficientemente global de la situación por la que está atravesando, en esta

ocasión, la asignatura de Educación Artística en la etapa de Educación Primaria. A este respecto, podríamos destacar las siguientes observaciones transversales generadas por nuestros informantes:

- La falta de planificación y organización por parte de los docentes responsables de la materia de Educación Artística contribuye a la infravaloración de las artes visuales y plásticas por parte del alumnado.
- A menudo se desarrollan prácticas improvisadas y poco reflexivas, ligadas a las metodologías tradicionales. Algunas de las consecuencias que esto genera son la falta de atención a las dudas del alumnado, la ausencia de criterios claros de evaluación y la baja motivación.
- Una de las principales causas de los problemas detectados es la falta de compromiso y de formación específica del profesorado en activo, lo cual no hace sino agravar la marginación a la que la educación artística es condenada en los currículos escolares normativos.
- A pesar de todo lo anterior, determinadas experiencias positivas llevan a algunos docentes en prácticas a confirmar que las técnicas artísticas pueden ser herramientas pedagógicas eficaces, pues permiten al alumnado disfrutar, abordar temas novedosos, hacer tangibles conceptos complejos y conectar emocionalmente con la información, mejorando en paralelo todo tipo de capacidades.

En respuesta al principal objetivo de este estudio, cabe afirmar más concretamente que los testimonios de nuestros docentes en prácticas reflejan con claridad la coexistencia de cuatro grandes modelos didácticos en la educación artística actual en Primaria. Estos constituyen una alternativa a los modelos propuestos por Bamford (2009) y cada uno de ellos ha sido caracterizado aquí desde una categoría de análisis distinta. Estos pueden ser denominados de la siguiente manera: 1) *indiferente*, por menospreciar la materia y relegarla a un segundo plano respecto a las demás; 2) *tradicional*, por mantener ciertas rutinas, estrategias y recursos heredados de la tradición didáctica más ineficaz; 3) *de transición*, en el que las buenas intenciones conviven con ciertas rémoras del pasado; y 4) *renovador*, una nueva fórmula que, cumpliendo con los actuales parámetros normativos, supone una actualización aparentemente exitosa de la educación artística. Volviendo a los datos estadísticos expuestos en la Figura 1, cabría revelar ahora que, según la cantidad de testimonios vinculados a cada categoría analítica, y por tanto a cada modelo didáctico, aquel más extendido es sin duda el *tradicional* (51,9 %), seguido del de *transición* (18,7 %), el *indiferente* (16 %) y, por último, siendo el más atípico de todos, el *renovador* (13,4 %).

Más allá de este análisis temático y cuantitativo de los resultados, este es el momento de centrarnos en los objetivos específicos del estudio, estableciendo para ello las comparaciones pertinentes en lo que respecta a las distintas formas de concebir y practicar hoy la educación artística, así como a las actitudes y roles que asumen el profesorado y el alumnado ante tales fórmulas (véase Tabla 5).

Tabla 5. Resumen comparativo de los distintos modelos didácticos identificados en el estudio

Modelo Didáctico	Concepto de educación artística	Prácticas de educación artística	Actitud del profesorado	Actitud del alumnado
Indiferente	Materia insignificante respecto a otras consideradas más importantes.	Nulas, bajo el argumento de la escasez de tiempo, si bien su tiempo asignado se dedica a otras materias y actividades escolares.	Negativa e indiferente, manifestada en una completa falta de atención y planificación, con clases escasas y desorganizadas.	Desinteresada, considerando la materia una “hora libre”.
Tradicional	Manualidades para celebrar días especiales, centradas exclusivamente en el desarrollo de la motricidad fina.	Ajenas a las competencias específicas del currículo oficial y caracterizadas por la monotonía, la ausencia de secuenciación y la escasez de recursos didácticos.	Poca profesionalidad (falta de soluciones, planificación insuficiente, pobre formación, etc.), con especiales dificultades para gestionar la libertad creativa de los estudiantes y la diversidad.	Muy desmotivada debido a la monotonía y las escasas posibilidades de exploración creativa personal.
De transición	Manualidades decorativas bien intencionadas y relacionadas con otras materias, aunque sin un propósito educativo claro y con ciertos rasgos tradicionales ineficaces.	Repletas de carencias y dificultades típicas de la metodología tradicional, que obligan a cuestionar la eficacia de las propuestas.	Bien intencionada, pero sin conocimiento ni planificación suficientes de la materia.	Desmotivada debido a su poco protagonismo y a la falta de atención a sus emociones.
Renovador	Complemento de otras materias, garante de diversas estrategias plásticas y visuales para potenciar la enseñanza y el aprendizaje en torno a conceptos sociales actuales y relevantes.	Transversales y facilitadoras de un aprendizaje holístico, significativo, interactivo y colaborativo, mediante el fomento de la creatividad.	Positiva e inspiradora, gracias a sus capacidades creativas y organizativas, así como a su gestión eficaz del tiempo y, en general, su interés por la materia.	Motivada gracias al desarrollo de su creatividad, entre otras capacidades, mediante la práctica de la libertad expresiva.

Fuente: elaboración propia.

Según indican los testimonios del profesorado en formación, actualmente podemos encontrar cuatro formas distintas de concebir la educación artística, coincidentes con cada uno de los cuatro modelos didácticos aquí identificados. La primera de ellas funcionaría paradójicamente como una negación de cualquier significado de educación artística, en la medida en que relega la materia escolar a un segundo plano, cuando no la elimina por completo, llevando así al extremo el desprecio hacia la misma perpetrado por los responsables de diseñar y aprobar el currículo oficial de Educación Primaria en España y Andalucía.

Según se ha podido constatar a través de nuestros informantes, en muchos centros educativos el tiempo asignado a las expresiones creativas es muy escaso, y con frecuencia, utilizado como *espacios de desahogo* para avanzar en otras materias, más que como un ámbito de aprendizaje con entidad propia. Desde esta perspectiva, Educación Artística es, para muchos docentes responsables de ella, una materia insignificante y fácilmente sacrificable frente a otras como Matemáticas, Lengua o Conocimiento del Medio, cuyas actividades predominan siempre sobre cualquier tipo de tarea específica de nuestra área. Esta situación podría responder perfectamente al famoso argumento del “rendimiento y su vinculación con la economía”, mediante el que Hernández Hernández y Onsès Segarra (2024, p. 184) justificaban el menospicio de la educación artística respecto a otras áreas. Sin embargo, no podemos considerar su identificación en este estudio como una demostración empírica de dicho planteamiento, por desconocer los argumentos e intenciones de los propios docentes causantes del menospicio.

La segunda concepción de la educación artística, correspondiente al modelo didáctico *tradicional* y por tanto, según se ha comentado anteriormente, la más predominante de las cuatro variantes, se centra en la defensa de las manualidades como actividades para celebrar efemérides o días especiales. De esta forma, se trata de una idea de la educación artística como pasatiempo vacío de objetivos y contenidos educativos específicos, la cual Hernández Revuelta (2023, p. 216) achacaba a la falta de especialistas al frente de nuestra materia, si bien la gran multiplicidad de problemas aquí asociados a la metodología tradicional sugiere que las causas podrían ser diversas. En cualquier caso, esta concepción tradicional de la educación artística es mantenida a grandes rasgos en el tercer modelo didáctico identificado, el de transición, si bien con una mayor conexión con otras asignaturas, lo cual aumenta en cierto modo la utilidad de las estrategias didácticas vinculadas al área.

En esta línea se inscribe precisamente la última y más minoritaria concepción de la educación artística hallada, aquella que defiende una *renovación* del área por medio de la integración de sus objetivos, contenidos (competenciales, en este caso) y recursos, en situaciones de aprendizaje transversales que, al igual que la expuesta a modo de referencia por Hernández Revuelta (2023), giran a menudo en torno a problemas sociales y culturales de gran interés educativo. Aunque desarrollados desde el ámbito de la formación del profesorado, estudios como los de Martín-Piñol et al. (2016), Méndez-Suárez (2020) o Totoricagüena (2020) ayudan a comprender y reivindicar las implicaciones prácticas de la interdisciplinariedad, factor clave de las propuestas renovadoras en educación artística.

En todo caso, cabría constatar la gran ambigüedad detectada en nuestros resultados respecto a las posibilidades integradoras del enfoque STEAM (Yakman, 2008; Zapatera Llinares, 2025). Según se ha observado, la presencia de las artes en determinadas propuestas o situaciones de aprendizaje diseñadas desde otras áreas suele conllevar su desaprovechamiento y la perpetuación de diversos estereotipos, coincidiendo con una de las conclusiones a las que llegaron Caeiro et al. (2024, p. 26).

En relación al segundo de los objetivos específicos de nuestro estudio, el análisis desarrollado nos ha permitido constatar un gran contraste en cuanto a las diversas actitudes y roles asumidos por el profesorado responsable de la asignatura de Educación Artística. En primer lugar, cabe destacar una vez más la visión negativa e indiferente hacia la materia que muestra una parte importante del profesorado, plasmado en síntomas tales como la poca o nula planificación de las clases. La existencia de otros muchos docentes responsabilizados, percibida en otras categorías analíticas, demuestra que la falta de tiempo para trabajar la asignatura, principal argumento de los docentes que parecen renegar de esta, es tan solo una excusa propia de quienes, como advertían algunos docentes en prácticas, carecen de la creatividad, la preparación e incluso la sensibilidad necesarias para ofrecer una enseñanza actual y de calidad. Esta falta de profesionalidad se manifiesta también, aunque en otro sentido, en el grupo de docentes que personifican la perpetuación de la metodología tradicional en educación artística. Las dificultades para gestionar la libertad creativa de los estudiantes constituye tan solo una de las causas, siendo a su vez consecuencia, de seguir priorizando el uso de determinadas estrategias y recursos que difficilmente responden a las necesidades educativas actuales.

La principal característica de la tercera actitud docente, correspondiente con el modelo didáctico de transición, es el contraste entre una buena predisposición a mejorar los procesos educativos y el mantenimiento de ciertos atributos típicos del modelo tradicional que obstaculizan el desarrollo exitoso de los mismos. Entre ellos se incluye una falta de conocimiento actualizado o una confianza excesiva en la capacidad de improvisación. Finalmente, todo ello confronta con la actitud docente característica de nuestro cuarto modelo didáctico. El afán de renovación, actualización o revisión crítica y autocrítica de la enseñanza hace que, en este caso, la docencia observada constituya un referente positivo e inspirador para nuestros docentes en formación. Para ellos y ellas, algunas de las capacidades más importantes de los docentes observados eran la creatividad, la organización y la gestión eficaz del tiempo.

Por último, es fundamental entender las actitudes del alumnado de Educación Primaria ante la educación artística como una respuesta directa y proporcional a aquellas que adopta el profesorado en cada modelo didáctico. Así, según las observaciones del profesorado en prácticas, existe un gran contraste entre la visión del alumnado al que sencillamente no se le ofrece la materia correspondiente, y que por tanto no tiene la oportunidad de desarrollar interés alguno sobre sus contenidos específicos, y la de aquel que es invitado a participar activamente en secuencias didácticas amplias donde puede comprobar de primera mano la importancia real y actual de aplicar adecuadamente las técnicas creativas, así como entrenar destrezas tales como el pensamiento visual. De un

extremo a otro, hemos podido apreciar además que el incremento de la motivación del alumnado en la asignatura de Educación Artística está estrechamente vinculado tanto a la diversificación de los recursos didácticos empleados por los docentes responsables, como al espacio concedido a la exploración individual y grupal de las emociones mediante actividades de expresión e interpretación.

6. Reflexión final

En la actualidad, persiste una desconexión entre un discurso oficial en defensa del arte para la formación integral del alumnado y las condiciones reales para su enseñanza. La escasa formación especializada, la infrautilización de los recursos disponibles y la falta de modelos didácticos coherentes con una visión crítica y emancipadora del arte son tan solo algunos de sus síntomas. Según ha revelado este estudio, el desprecio a la asignatura de Educación Artística en el currículo oficial de Educación Primaria continúa, o no, en las aulas, dependiendo en gran medida de la actitud, la preparación, la responsabilidad y el grado de profesionalidad que esté dispuesto a asumir y desarrollar el profesorado.

La manera en que se vive y se enseña el arte durante los períodos de prácticas docentes tiene una importancia crucial para el futuro profesorado, pues será este quien, en último término, determine el lugar que el arte ocupará -o no- en la escuela del mañana. Por ello, dichas experiencias no deben entenderse como simples períodos de observación o aplicación mecánica de conocimientos, sino también como espacios estratégicos donde se pueden reproducir o cuestionar los modelos pedagógicos vigentes. De hecho, nuestra última categoría de análisis incluía diversas descripciones de propuestas didácticas que, a juzgar por las valoraciones de los informantes, podrían contribuir positivamente a la necesaria renovación que precisa hoy la educación artística. La transversalidad, entendida como la integración armoniosa de unos saberes y otros en respuesta, en este caso, a un argumento como el de la escasez de tiempo, constituiría una de las claves para alcanzar la necesaria renovación del área. Otros tantos factores a potenciar, situados igualmente en manos del profesorado, serían la creatividad, el carácter reflexivo, la utilidad, la interconexión o la eficacia de las actividades propuestas.

El modo en que el profesorado en prácticas vive y reflexiona estas experiencias es clave para comprender cómo se construyen sus concepciones sobre la educación artística y qué lugar están dispuestos a otorgarle en su futura práctica docente. Por ello, desde los espacios universitarios de formación del profesorado, resulta esencial deconstruir y analizar los discursos y las prácticas desarrolladas, no como momentos aislados, sino como dispositivos políticos y pedagógicos que determinan el sentido de la educación. Si las prácticas se acompañan con espacios de reflexión crítica, estas pueden convertirse en extraordinarias oportunidades para cuestionar los modelos hegemónicos, poner en práctica propuestas alternativas y construir una visión más rica y comprometida con la docencia. Qué duda cabe de que todo ello debe empezar con el compromiso de avanzar en estas direcciones por parte de quienes nos dedicamos a formar al futuro profesorado.

Como aspecto en el que seguir mejorando y profundizando en el futuro, se plantea la necesidad de evolucionar el análisis de contenido aquí realizado hacia otro análisis de tipo crítico-discursivo. Esto se contempla como la vía más adecuada para acceder al marco ideológico en que se inscribe cada uno de los modelos didácticos en educación artística aquí identificados y avanzar así en la comprensión de las actitudes y prácticas asumidas por sus respectivos protagonistas. Todo ello implicaría la apertura a nuevas fuentes que permitiesen triangular las percepciones del alumnado en formación, superando así posibles sesgos confirmatorios tan previsibles, por otra parte, en individuos, como los docentes en prácticas, que por vez primera se aproximan a un contexto profesional tan complejo como es un aula o un centro educativo. En este sentido, los testimonios de los docentes en activo, responsables de la manera en que se está concibiendo y practicando hoy la educación artística, se revela como una fuente de información ineludible. De hecho, la visión de todos aquellos docentes implicados en el modelo didáctico distinguido en este estudio como renovador podría representar un material muy valioso para trabajar desde los espacios universitarios de formación del profesorado.

Referencias

- Acaso, M. (2009). *La Educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Catarata.
- Álvarez-Rodríguez, D. (2019). La innovación en audiovisuales mediante programas educativos multimodales para la educación primaria. *Educación Artística: revista de investigación*, (10), 210-222. <https://doi.org/10.7203/eari.10.13933>
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡Wuau! El papel de las artes en la educación*. Octaedro.
- Benito, P., y Palacios, A. (2018). Estudio sobre las concepciones de un grupo de docentes de Educación Primaria sobre la creatividad. *Educación Artística: revista de investigación*, (9), 23-44. <https://doi.org/10.7203/eari.9.12224>
- Caeiro, M. (2021). Diálogos entre la Tecnología, el Arte, la Ciencia y las Humanidades en contextos educativos: de los modelos STEAM y SHAPE al TACH-di. *Educación Artística: revista de investigación*, (12), 43-60. <https://doi.org/10.7203/eari.12.20841>
- Caeiro, M., Callejón, M. D., y Assaleh Assaleh, M. S. (2018). La Educación Artística en los Grados de Infantil y Primaria. Un análisis desde las especialidades docentes actuales y propuestas a una especialización en artes, cultura visual, audiovisual y diseño. *Educación Artística: revista de investigación*, (9), 56-80. <https://doi.org/10.7203/eari.9.11337>
- Caeiro Rodríguez, M., Fuentes Cid, S., y Alonso-Sanz, A. (2024). Buscando el Arte en la A de proyectos STEAM: una revisión crítica desde la Educación Artística. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 99(38.1). <https://doi.org/10.47553/rifop.v99i38.1.102900>

- Carabias Galindo, D. (2015). *La formación inicial y continua del maestro de educación artística en España y Latinoamérica* [tesis doctoral]. Universidad de Valladolid.
- Cortés González, P., González Alba, B., Ruiz Ariza, D. (2022). El Prácticum del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Málaga: miradas y experiencias del alumnado. *Espacios en blanco: revista de educación*, 2(32), 167-177. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-342>
- Da Silva Cardoso, A. M. (2017). *Perspectivas críticas, educación artística y formación permanente del profesorado. Relato de un estudio colaborativo con docentes de primaria y secundaria* [tesis doctoral]. Universitat de Barcelona.
- De la Ossa Martínez, M. A. (2022). La educación musical y la educación artística en la LOMLOE. Una aproximación al enfoque competencial. En M. A. de la Ossa Martínez (ed.), *La educación y formación musical en el siglo XXI* (pp. 247-276). Sílex. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2zp4tdd.7>
- Delgado-Algarra, E. J. (2016). El contraste entre modelos didácticos en un proceso de investigación-acción con docentes en formación inicial. *Axioma. Revista científica de investigación, docencia y proyección social*, (15), 57-65.
- Díaz Zamora, M., y Verdecía Almaguer, C. D. (2022). El proceso formativo del profesional para la educación artística en el contexto actual. *VARONA*, (75).
- Efland, A. D. ([1990] 2002). *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Paidós.
- Efland, A. D. (2004). *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículum*. Octaedro.
- Efland, A. D., Freedman, K., y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Paidós.
- Escudero, J. M. (1981). *Modelos didácticos*. Oikos-Tau.
- García Molinero, L., Antúnez del Cerro, N., Salazar Rodríguez, A. (2025). La educación artística vista por futuras docentes de Educación Infantil y Primaria: inquietudes, potencialidades y retos. *Encuentros: Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, (23), 35-47. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14251213>
- García Pérez, F. F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, (207).
- García-Carmona, A. (2023). Por una titulación de maestro de Primaria acorde con la Lomloe: el papel de las didácticas específicas. *El Diario de la Educación* (14/03/2023).
- Grupo Ínsula Barataria (1994). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas propuestas de modelos didácticos*. Mare Nostrum.
- Gustems, J., Calderón, D., Burset, S., y Martín, C. (2021). 10 errores frecuentes al hablar de educación artística. Apuntes para fundamentar ideas y desestimar estereotipos. *Didacticae*, (9), 100-119. <https://doi.org/10.1344/did.2021.9.100-119>

- Gutiérrez, M.R. (2008). ¿Especialistas o generalistas? La formación artística del profesorado de Educación Infantil y Primaria. En L. M. Martínez, R. Gutiérrez y C. Escaño (coords.), *Nuevas propuestas de acción en Educación Artística* (pp. 25-36). Universidad de Málaga.
- Hernández Hernández, F., y Onsès Segarra, J. (2024). La educación artística desde una perspectiva internacional: una indagación sobre temas relevantes, redes profesionales y líneas de investigación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 99 (38.1), 169-188. <https://doi.org/10.47553/rifop.v99i38.1.104096>
- Hernández Revuelta, A. (2023). La educación artística en la LOMLOE. En C. Coll, E. Martín, Á. Marchesi (dirs.), *Nuevo currículo, nuevos desafíos educativos: tus proyectos, tus recursos* (pp. 189-217). SM.
- Huerta, R., y Domínguez, R. (2020). Por una muerte digna para la educación artística. *Educación Artística: revista de investigación*, (11), 9-24. <https://doi.org/10.7203/eari.11.19114>
- Jorquera Jaramillo, M. C. (2010). Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española. *Revista Musical Chilena*, año LXIV, (214), 52-74. <https://doi.org/10.4067/S0716-27902010000200006>
- Larriba Naranjo, L. F. (2001). La investigación de los modelos didácticos y de las estrategias de enseñanza. *Enseñanza*, (19), 73-88.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Boletín Oficial del Estado*, (340).
- Luna, D. (2019). Desmitificar para educar: hacia una didáctica transestética del arte. *Communiars*, 2, 22-30.
- Manso Ayuso, J. (2019). El prácticum en los planes de estudios de los grados de Magisterio en Educación Primaria: Capítulo 2. En J. Manso Ayuso (coord.), *La formación inicial del profesorado en España: análisis de los planes de estudios tras una década desde su implementación* (pp. 35-45). Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Martín-Piñol, C., Calderón-Garrido, D., y Gustems-Carnicer, J. (2016). Interdisciplinariedad y tecnología en la educación artística desde la experiencia creativa. *Arte y políticas de identidad*, (14), 79-95. <https://doi.org/10.6018/280571>
- Méndez-Suárez, María, (2020). La interdisciplinariedad pedagógica en la asignatura la Expresión Plástica y su Didáctica en Primaria, desde un enfoque a/r/tográfico. *Tercio Creciente (monográfico extraordinario IV)*, 133-146. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra4.5739>
- Morales-Caruncho, X., y Chacón-Gordillo, P. (2018). Percepción y conocimiento de dos grupos de futuros docentes de Educación Primaria sobre la educación artística y las competencias que desarrolla. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(77), 527-546.
- Oliveira, M. y Gillanders, C. (2024). La educación cultural y artística en foco según las percepciones de futuros docentes. *European Public & Social Innovation Review*, (9), 1-14. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-333>

- Pascual, A. (2016). La educación artística en la formación inicial de maestros y maestras. Estudio de caso. En F. H. Veiga (coord.), *Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico* (pp. 710- 725). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Sánchez Ruiz, D. (2017). *Educación artística y alfabetización visual. Un estudio de caso en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria* [tesis doctoral]. Universidad de Málaga.
- Sepúlveda, M. P., Gallardo, M., Mayorga, M. J., y Madrid, D. (2017). La evaluación del Practicum: un proceso clave en la construcción y reconstrucción del pensamiento práctico. *Ensayos. Revista la Facultad de Educación de Albacete*, 32(1), 93-110.
- Sumozas, R. (2021). Situación actual de la educación artística en España. *Revista Multidisciplinar*, 3(1), 17-31. <https://doi.org/10.23882/DI2158>
- Tejada Fernández, J. (2020). El prácticum en educación superior. Algunos hitos, problemáticas y retos de las tres últimas décadas. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 105-121. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13036>
- Torres Pellicer, S. (2020). Los enfoques pedagógicos presentes en la Educación Artística. *Trayectoria. Práctica Docente en Educación Artística*, (7), 66-87.
- Totoricagüena, M. (2020). *La formación inicial del profesorado en educación artística: la perspectiva de futuros maestros acerca de la integración artística en la Educación Primaria* [tesis doctoral]. Universidad de Cantabria.
- Vaquero, C., y Gómez del Águila, L. M. (2018). Educación artística, desconsideración social y falta de expectativas. Consecuencias de la reproducción como paradigma no-educativo. *Educación artística: revista de investigación* (9), 220-236. <http://dx.doi.org/10.7203/eari.9.12051>
- Vieites Manuel F. (2022). A educación artística na LOMLOE: unha lectura crítica. *Grial: revista galega de cultura*, (236), 34-41.
- Yakman, G. (2008). STEAM Education: un panorama de la creación de un modelo de educación integrativa. En M. J. de Vries (ed.), *PATT-17 and PATT-19 Proceedings* (pp. 335-358). ITTEA.
- Zabalza, M.A. (2016). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, V1(1), 1-23. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v1i1.8254>
- Zapatera Llinares, A. (2025). Análisis del currículo LOMLOE de Educación Primaria para extraer ideas clave del aprendizaje STEAM. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-608>