ARTE Y MOVIMIENTO, 12. Enero 2015
ISSN: 1989-9548

COMPRENSIÓN ACTUAL DE LA MATERIA DE ARTES VISUALES POR PARTE DE DOS GRUPOS DE ESTUDIANTES DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. UN ESTUDIO DE CASO MÚLTIPLE.

Current understanding on the subject of visual arts by two groups of students from the Primary Education Degree. A multiple-case study.

Autora: Xana Morales Caruncho

[1] Universidad de Granada. *contacto@xanamorales.com*

Enviado: 11/11/2014

Aceptado: 02/12/2014

Resumen

Los métodos de enseñanza de las artes basados en la elaboración de trabajos manuales han trasmitido, generación tras generación a la sociedad, que la educación artística es una materia más relacionada con el ocio que con el trabajo. Sin embargo, el número de voces que combaten estas tendencias ha ido en aumento, tanto en el ámbito investigador como desde el espacio docente. Gracias a la realización de un estudio de caso múltiple con alumnos/as de la Universidad de Granada esta investigación tratará de averiguar si, en la práctica, este cambio de tendencia en lo que respecta a la educación artística se está produciendo. Para ello utilizaremos como herramienta de indagación un cuestionario que tratará de dar respuesta a dos preguntas básicas: ¿conocen los futuros docentes los contenidos incluidos en la materia de artes visuales?; y ¿saben cuales son los modelos educativos que pueden aplicar en clase de educación artística?

Palabras clave: educación artística, artes visuales, Educación Primaria, formación universitaria, futuros docentes, estudio de caso múltiple, modelos educativos.

Abstract

Teaching methods of arts based on making crafts have transmitted generation after generation to the society that art education is a subject more related to leisure than work. However, the number of voices that fight these trends has been growing, both in the research

field and the educational space. Thanks to the implementation of a multiple-case study with students from the University of Granada this research will try to determine if, in practice, this shift in the tendency regarding the art education is being produced. We will use as a tool of inquiry a questionnaire to try to answer two basic questions: do the future teachers know the contents in the field of visual arts? And, do they know what the educational models are that can be applied to art education class?

Keywords: art education, visual arts, elementary education, university education, future teachers, multiple-case study, educational models.

INTRODUCCIÓN

La materia escolar que versa sobre las artes visuales, conocida como "educación artística", se ha debatido históricamente entre dos enfoques metodológicos enfrentados:

- El primero orienta las prácticas docentes hacia destinos materiales. Es decir, entiende que la enseñanza de las artes es útil en tanto sirve a un objetivo práctico, como la fabricación de objetos o el aprendizaje de una determinada técnica u oficio.
- Por el contrario, cada vez se implantan más otro tipo de métodos de enseñanza que subrayan que gracias a esta materia es posible desarrollar otro tipo de competencias como las expresivas, las críticas, las visuales o las reflexivas.

Esta bipolaridad guarda relación con el hecho de que las materias escolares relacionadas con el arte hayan tenido que lidiar, históricamente, con numerosos prejuicios que las tildan de disciplinas poco importantes. Los estudiantes han sido tradicionalmente considerados más "productores de objetos que [...] constructores activos de conocimiento crítico transferible a otras situaciones y problemas, no necesariamente artísticos" (Hernández, 1995: 24), por lo que la enseñanza de las artes ha sido, y es, descuidada en numerosas ocasiones tanto por parte de los centros de enseñanza Infantil y Primaria como respecto a los institutos de Educación Secundaria y, desgraciadamente, también en lo que se refiere a la formación superior de los futuros docentes. Éste último es uno de los mayores problemas, pues es el germen para que métodos de enseñanza de las artes basados en la elaboración de trabajos manuales se perpetúen, transmitiendo generación tras generación al alumnado que la educación artística es una materia fácil, sin importancia, de la que no hay mucho que aprender y que está más relacionada con el ocio que con el trabajo.

Sin embargo, también es cierto que el número de voces que combaten estas tendencias va en aumento tanto en el ámbito investigador como desde el espacio docente. Ya desde hace siglos, existen nuevas propuestas para la enseñanza de las artes que, con mayor o menor éxito, se intentan implantar en las aulas de educación artística con el fin de fomentar la adquisición de capacidades de tipo creativo, expresivo, comprensivo, analítico, etc. La autoexpresión creativa, las teorías de la cultura visual o la enseñanza del arte basada en disciplinas son algunos ejemplos. Partiendo de esta realidad, esta investigación educativa tratará de averiguar si, en la práctica, este cambio de tendencia en lo que respecta a la educación artística se está produciendo. Para ello se centra en el entorno educativo de la enseñanza superior con la intención de descubrir, por un lado, si los futuros docentes -en este caso concreto de Educación Primaria- están al corriente de

qué tipo de contenidos incluye la enseñanza de las artes visuales; y por otro lado, si estos mismos estudiantes universitarios conocen los modelos educativos que podrían aplicar a la hora de impartir una clase de educación artística.

OBJETIVOS

La formación del profesorado es, entonces, un punto estratégico para acabar con la tendencia de subestimar la importancia del aprendizaje de las artes visuales. De esta forma, si conseguimos observar cuál es la realidad actual de este tipo de enseñanzas en el ámbito universitario estaremos más cerca de poder hacer un diagnóstico sobre el estado real de la educación artística en nuestros días. En base a esto, los objetivos de la presente investigación son:

- Averiguar si los futuros docentes de Educación Primaria conocen el tipo de contenidos que incluye la materia de educación artística.
- Descubrir si los futuros docentes de Educación Primaria conocen los modelos educativos que se pueden aplicar a la hora de impartir la materia de artes visuales.
- Realizar un diagnóstico acerca del estado real de la educación artística en la actualidad partiendo de los datos obtenidos.
- Averiguar si en la práctica se está produciendo un cambio de tendencia en lo que respecta a la enseñanza de las artes.

CONCEPCIÓN HISTÓRICA DE LA MATERIA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Para comprender mejor el estado actual de la materia de artes visuales profundizaremos antes en el papel que, tradicionalmente, han desempeñado las enseñanzas artísticas a lo largo de la historia. Como ya hemos señalado, estas se han definido, históricamente, bajo dos enfoques contrapuestos (Álvarez Rodríguez, 2011):

- Por un lado, de la mano de la perspectiva que considera que el conocimiento artístico debe tener como resultado la producción de objetos materiales.
- Por otro lado, asociado a la idea de que las artes visuales no sólo aportan competencias productivas, sino también analíticas y comprensivas.

Si bien es cierto que entre estos dos extremos nos encontramos con corrientes educativas cuyos principios se encuentran a medias entre ambos términos, también lo es que cualquier modelo de enseñanza de las artes tiende, siempre, a inclinarse hacia alguno de estos dos extremos, haciendo que esta dicotomía esté presente a lo largo de toda la historia de la educación

artística. Pero, histórica y geográficamente, ¿qué es lo que ha marcado la inclinación hacia una tendencia u otra en los diferentes sistemas educativos?.

Tras repasar las ideas de diversos autores (Stern, 1968; Luquet, 1981; Ballarín, 1987; Goodnow, 1987; Kellogg, 1989; Read, 1996; Anguita, 1997; Hernández, 1995, 2000; Anrheim, 1993, 2002; Efland, 2002; Mirzoeff, 2003; Eisner, 2004, 2005; Dewey, 2005; Dondis, 2006; Lowenfeld y Lambert, 2008; Rousseau, 2010; Álvarez Rodríguez, 2011; Marín, 2011a, etc.) podemos concluir que esto depende de 5 factores coyunturales: situación social, situación económica, situación ideológica, intereses políticos y teorías educativas.

Podríamos decir, por lo tanto, que "la educación del arte es una iniciativa flexible que ajusta sus propios procedimientos en función de las demandas del contexto" (Eisner, 2005: 52). Por esto mismo la decisión de cuáles han de ser los conocimientos a transmitir por parte de las enseñanzas artísticas no ha sido nunca algo caprichoso o accidental, sino que ha tenido siempre que ver con "la consecución de ciertos objetivos sociales, morales y económicos" (Efland, 2002: 15).

Dicho esto pasamos a repasar la historia de la educación artística analizando algunos de los contextos históricos en los que esta se ha dado.

La enseñanza de las artes como preparación para el mundo laboral:

En primer lugar hablaremos de la Edad Media, un periodo histórico en el que los gremios poseen una importancia vital para la formación artística. Estas asociaciones de personas que se dedicaban a un mismo oficio limitaban el número de aprendices que podían acceder a una formación y el número de maestros que tenían potestad para impartirla (Efland, 2002). Paralelamente, ejercían de organismo examinador, determinando si un aprendiz podía llegar a establecerse por su cuenta en base a una prueba de competencias sobre su especialidad profesional. "El proceso para llegar a ser maestro era largo y arduo, y pocos alcanzaban ese estatus" (Efland, 2002: 47), lo que no significaba que las creaciones resultantes del trabajo en los talleres obtuviesen la consideración de obras artísticas. Más bien al contrario, estas eran objetos de uso práctico que, si bien estaban fabricados gracias a cualificados oficios manuales, su única función era la de servir a un fin determinado (Marín, 2011a).

Puede decirse que, en aquel momento, las artes se entendían en la medida en que servían para desarrollar las aptitudes necesarias para desempeñar un determinado trabajo y su utilidad como medio para promover la capacidad crítica o cultural de las personas ni siquiera se concebía como una posibilidad.

Sin embargo, uno de los mayores puntos de inflexión en lo que respecta a la historia de la

educación en general, y de la enseñanza de las artes en particular, tiene lugar entre los siglos XVIII y XIX, cuando las características de la Revolución Industrial dan lugar a los orígenes del sistema educativo actual. Muchos hechos significativos se dan durante este periodo:

- Se comienzan a impartir clases colectivas gratuitas y la enseñanza del dibujo es incluida de forma definitiva como parte del sistema educativo.
- El arte se introduce también en las universidades y en algunos colegios universitarios como materia de estudio.
- Desaparecen definitivamente los gremios, haciendo que los talleres den paso a las nuevas escuelas de artes y oficios.
- La educación de los "artistas" se escinde por completo de la recibida por los diseñadores artesanales y el resto de profesionales.

Todos estos avances suponen un paso adelante en la posibilidad de que la población reciba de forma mucho más generalizada algún tipo de formación artística, pero también es necesario señalar que en la mayor parte de los sistemas educativos de la época se mantiene invariable la concepción práctica de las artes. Esta realidad deviene del hecho de que el principal contexto en el que tiene lugar la enseñanza artística son las ciudades industriales, y el motivo dominante para que esta disciplina se imparta es la preparación del "capital humano" que -en base a la mentalidad de la época- conduciría al triunfo económico de la sociedad (Stankiewicz, Amburgy y Bolin, 2011).

La expresión personal creativa, expresión libre o autoexpresión creativa:

Sin embargo, ya a partir del siglo XX cobran fuerza las teorías educativas que promueven los beneficios individuales, morales y personales de la educación artística. Estos nuevos modelos educativos centran su atención en el desarrollo de las aptitudes expresivas, críticas y culturales del alumno/a.

Dos de los primeros en poner en práctica estas nuevas pautas son los artistas Frank Cizek en Viena y Marion Richardson en Inglaterra, que a finales del siglo XIX elaboran una pedagogía basada en la idea de que todos los niños/as son artistas. Estos educadores defendían el principio de que el arte infantil poseía un valor intrínseco que era necesario preservar de las influencias adultas para evitar su corrupción (Efland, 2002). A partir de ese momento proliferan nuevas corrientes educativas que centraban su atención en el estudio de los dibujos de los niños/as y que entendían que la libertad debía de ser un principio educativo básico. Autores como Stern (1968), Luquet (1981), Goodnow (1983), Kellogg (1989), y sobre todo, Read (1996) y Lowenfeld y Lambert

(2008) desarrollaron, a mediados del siglo XX, teorías que se centraban en el estudio de las representaciones de los más pequeños y que afirmaban tesis como la de que se pueden obtener datos psicológicos sobre el desarrollo infantil a partir de un dibujo espontáneo (Álvarez Rodríguez, 2011).

Estos autores defendían el hecho de que la intervención del enseñante en la obra del niño/a fuese nula o muy limitada, y opinaban que las enseñanzas artísticas no debían prestar atención a las necesidades del contexto social, político o económico. Por primera vez en la historia el desarrollo personal era más importante que los resultados y se evitaba la educación homogeneizada para todo el alumnado, se huía de la copia de láminas y se animaba a que cada niño/a buscase sus propias respuestas (Marín, 2011a).

La enseñanza de las artes para el desarrollo cognitivo:

Otra de las corrientes educativas desarrolladas durante el siglo XX es la que destaca el papel de las enseñanzas artísticas como contributivas al desarrollo cognitivo. Esto resulta paradójico teniendo en cuenta que, aún a día de hoy, las artes no se suelen asociar a formas de pensamiento complejas, pues más bien se consideran manifestaciones abstractas y emocionales (Eisner, 2004). Pero lo cierto es que son muchos los autores que han querido profundizar en lo que las artes pueden aportar al conocimiento.

Uno de los primeros en hacerlo fue Dewey (2005), poniendo de manifiesto cómo el aprendizaje artístico podía llegar a ser una experiencia en la que el alumno/a interviniese de forma activa. Para ello promovió el uso de un sistema en base al cual el docente debía acordar con el niño/a cuáles eran las áreas y problemas a abordar dentro del aula (Efland, 2002; Eisner, 2005; Álvarez Rodríguez, 2011). Se trataba de una orientación experimental de la educación que pretendía hacer que el niño/a se enfrentase a una actividad artística como quien se enfrenta a un problema que debe ser solucionado mediante el uso de la inteligencia.

Otro ejemplo de enfoque de la educación artística como modo de conocimiento a través de la resolución creativa de problemas es el modelo educativo ofrecido por la Bauhaus durante los años veinte y treinta del siglo XX. En palabras de Eisner (2004: 52) “el interés de la escuela Bauhaus era preparar diseñadores que pudieran conceptuar y realizar bien, y que pudieran poner en duda los supuestos existentes y las expectativas tradicionales para encontrar una manera mejor de resolver un problema”. La persecución de estos objetivos orientaba el currículo de la Bauhaus hacia el desarrollo de procesos de aprendizaje como la observación, el estudio de la naturaleza, el análisis de los materiales, las técnicas de construcción, etc. a los que se les dedicaba mucho más tiempo que al aprendizaje de las técnicas puramente artesanales (Efland, 2002).

Pero, sin ninguna duda, las teorías que más pusieron de manifiesto que la educación artística podía servir para potenciar el desarrollo cognitivo de los estudiantes fueron las desarrolladas en la segunda mitad del siglo XX por Arnheim (1993, 2002) y Dondis (2006). Estos autores fueron los primeros en señalar que las artes visuales implicaban, a su vez, la existencia de un lenguaje visual; y que para comprender éste era necesario comprender también los elementos que lo componían, así como su combinación y su significado. El lenguaje visual pasó a entenderse, entonces, como un modo de conocimiento.

Sin embargo, esta orientación del arte como lenguaje puede acarrear peligros en el contexto de la educación artística cuando su enseñanza se aplica de forma sesgada, pues puede acabar otorgando mayor trascendencia al estudio de los elementos formales de la imagen que a sus facetas expresivas, interpretativas o críticas. Por el contrario, uno de los aspectos más positivos de todas estas corrientes es que se contraponen al mito popular de que el talento artístico es algo innato, imposible de alcanzar a través de una correcta formación visual.

La enseñanza de las artes basada en disciplinas:

En base a lo expuesto hasta el momento parece justo señalar que las aportaciones realizadas a la teoría de la enseñanza de las artes durante todo el siglo XX fueron bastante numerosas. Resulta curiosa, por lo tanto, la gran contradicción que tiene lugar durante todo este siglo en cuanto a la práctica de la enseñanza artística en la mayor parte de los centros educativos. Pues si bien es cierto que en algunos lugares sí que se incorporan a las aulas algunas de estas nuevas ideas -al menos parcialmente, combinando la tradicional práctica del dibujo lineal geométrico con alguna actividad de tipo más expresivo-; también lo es que en gran parte de las instituciones la enseñanza de las artes siguió orientándose, de forma clara, hacia las actividades manuales y decorativas, centrándose aún en la realización de objetos materiales y "utilitarios" (Álvarez Rodríguez, 2011).

Muy posiblemente en respuesta a todos estos problemas y contradicciones, también a lo largo del siglo XX, se produce un esfuerzo significativo de la mano de diferentes instituciones por sistematizar la enseñanza de las artes dentro del currículum escolar. Quizás el ejemplo más significativo de ello sea el intento, en el año 1982 por parte de centro estadounidense Getty para la Educación por el Arte, de realizar una estructuración más definida del currículo artístico escolar, tratando de establecer un proyecto educativo sistemático para la enseñanza de las artes que supusiese la instauración de unos estándares de calidad para la educación artística. Este proyecto da lugar al modelo educativo de la DBAE (Disciplined-Based Art Education), que pone el acento sobre "los requisitos y demandas sociales que se le piden a una persona educada en su vida social

y profesional" (Marín, 2011a: 38). Para ello, la DBAE, fija cuatro objetivos básicos en lo que se refiere a la enseñanza de las artes (Irwin y Chalmers, 2007; Dobbs, 2011; Marín, 2011a, 2011b):

- Promover el uso de la imaginación y la capacidad de ejecutar obras artísticas con un elevado nivel de calidad (creación artística -*art making-).*
- Enseñar a observar las obras de una manera crítica que permita a los estudiantes tanto apreciar sus características cualitativas como trasladar a otra persona, de manera oral y escrita, sus impresiones sobre lo que están viendo (crítica artística -*art criticism-).*
- Estudiar en el aula de arte, no sólo las obras artísticas, sino también el contexto histórico-cultural en el que estas se han creado (historia del arte -*art history-).*
- Transmitir al alumnado los valores que ofrece el arte y las obras artísticas de manera que se otorgue importancia, dentro del aula, a la función del arte en la sociedad (estética -*aesthetics-).*

En definitiva, la DBAE trata de abordar "las cuatro cosas que hacen las personas en relación con el arte: crearlo, apreciar sus cualidades, encontrar su lugar en la cultura y en el tiempo y exponer y justificar sus juicios acerca de su naturaleza, sus méritos y su importancia" (Eisner, 2004: 47).

La enseñanza de la cultura visual:

Por último, y para terminar con el repaso histórico a los diferentes estadios por los que ha pasado la educación artística, realizaremos una última parada en la realidad contemporánea para señalar lo que ha supuesto para las teorías de la enseñanza de las artes la aceptación de la condición posmoderna. Verdaderamente, esta nueva forma de pensamiento, característica de finales del siglo XX y principios del XXI, ha supuesto un nuevo reto en lo que se refiere a la elaboración de modelos pedagógicos y al establecimiento de currículos efectivos para la enseñanza de las artes. En un periodo histórico en el que la cantidad de información es ingente y el número de imágenes al que estamos expuestos inabarcable, el reto para la educación artística es presentar una realidad que no resulte sesgada y que no conlleve un enfoque cultural único. Para ello, es necesario plantear nuevas visiones curriculares que no se olviden de las minorías culturales (Álvarez Rodriguez, 2011). Esta es, precisamente, la intención con la que nacen las teorías sobre la "cultura visual", que pretenden alejar nuestra atención de los escenarios de observación formales para centrarla en la experiencia visual de la vida cotidiana (Mirzoeff, 2003; Efland, 2007). Podría decirse, por lo tanto, que la cultura visual desdibuja de forma definitiva esa línea cada vez más fina entre las denominadas "alta" y "baja cultura" con el fin último de

democratizar la concepción que se tiene acerca de las artes visuales y expandir los dominios de la materia de educación artística (Irwin y Chalmers, 2007; Freedman y Stuhr, 2011).

Hemos visto, por lo tanto, que históricamente ha habido múltiples concepciones acerca de la educación artística. Sin embargo, la presente investigación entiende que esas nociones pueden ser reducidas a cinco principales, correspondientes con los modelos educativos fundamentales de enseñanza-aprendizaje de las artes visuales:

- La enseñanza de las artes como preparación para el mundo laboral.
- La autoexpresión creativa.
- La enseñanza de las artes para el desarrollo cognitivo.
- La enseñanza de las artes basada en disciplinas.
- La enseñanza de la cultura visual.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA EMPÍRICA. UN ESTUDIO DE CASO MÚLTIPLE BASADO EN LA REALIZACIÓN DE UN CUESTIONARIO

Una vez repasados los modelos educativos que, históricamente, han caracterizado a la materia de educación artística, estamos ya en posición de indagar hasta qué punto los futuros docentes de Educación Primaria son conocedores de lo que significa, en la actualidad, la enseñanza de las artes visuales. Para ello hemos puesto en práctica un estudio de caso múltiple consistente en la realización de un cuestionario de dos preguntas a dos grupos de 58 y 30 alumnos/as del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Granada, que en adelante denominaremos, respectivamente, grupo A y grupo B.

Los cuestionarios son individuales y con preguntas “abiertas” (Rodríguez Gómez, Gil y García Jiménez, 1999), y las consultas formuladas en ellos son las siguientes:

- ¿Qué tipo de contenidos crees que incluye la educación artística?
- ¿Qué métodos de enseñanza-aprendizaje se pueden aplicar en clase de educación artística?

En lo que respecta al análisis de los resultados de la primera pregunta clasificamos de forma temática las respuestas ofrecidas por los alumnos/as. Este proceso se llevó a cabo en dos ocasiones y a ciegas, lo que significa que existió un intervalo de varios días entre la primera y la segunda ronda de tipificación de las respuestas con la intención de minimizar al máximo el margen de error en la interpretación de las contestaciones. Una vez hecho esto, traducimos los resultados obtenidos para cada pregunta en porcentajes cuantitativos para identificar las

tendencias.

Estos porcentajes están calculados en relación al total de respuestas obtenidas en cada grupo -contabilizando entre las mismas las no contestadas por parte de los estudiantes- debido al hecho de que, en determinadas ocasiones, un mismo alumno/a ofreció una respuesta múltiple que como tal fue registrada en más de una categoría.

Por otro lado, las respuestas otorgadas por los estudiantes a la segunda pregunta se clasificaron en base a tres categorías: conoce los modelos educativos, no conoce los modelos educativos y pregunta no contestada. Se trata, en todos lo casos, de preguntas excluyentes, lo que significa que los porcentajes están calculados tanto en relación con el número de respuestas obtenidas como en lo que respecta al número de alumnos/as, ya que en este caso sólo podíamos obtener una respuesta por cada estudiante.

Finalmente, también señalaremos que ambos grupos se encontraban cursando, en el momento de la realización del estudio, la materia de "Enseñanza y aprendizaje de las artes visuales y plásticas". Este hecho resulta importante porque, si tenemos en cuenta que esta investigación pretende averiguar si los futuros docentes de Educación Primaria conocen tanto el tipo de contenidos que incluye la materia de educación artística como los modelos educativos que se pueden aplicar a la hora de impartir la asignatura, es imprescindible que, de forma previa, hayan sido instruidos en la disciplina de la que hablamos. Sólo de esta forma podremos estimar, de forma correcta, si las materias impartidas en relación con las artes visuales durante la formación universitaria dan lugar a un proceso de aprendizaje eficaz que pueda calar en la práctica de los futuros docentes.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

Dicho lo anterior pasamos a analizar los resultados obtenidos con el cuestionario realizado.

Pregunta 01: ¿Qué tipos de contenidos crees que incluye la educación artística?

En la pregunta acerca de cuáles son los contenidos que incluye la educación artística las respuestas ofrecidas por los alumnos/as son las siguientes:

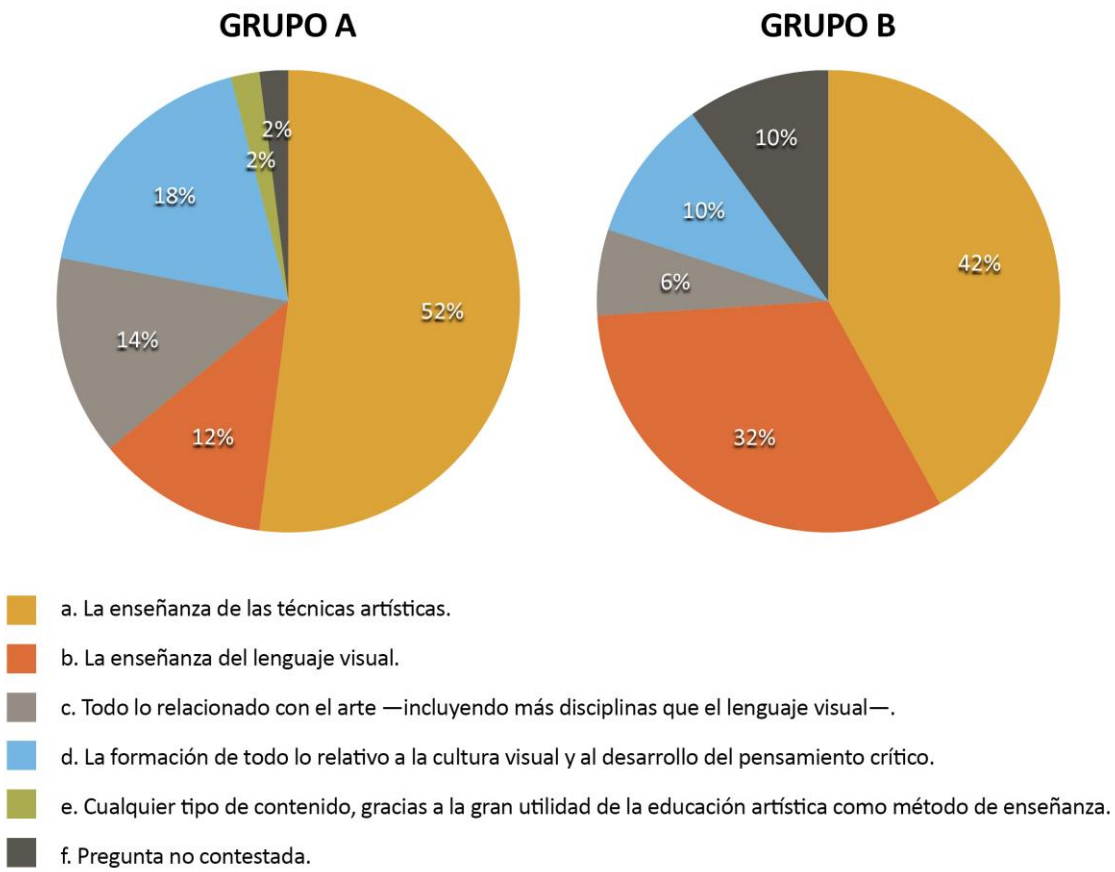

Figura 1: ¿Qué tipos de contenidos crees que incluye la educación artística?. Morales (2014).

a. La enseñanza de técnicas artísticas y/o la explicación de obras de arte. Los estudiantes que nos ofrecen este tipo de respuesta entienden que la enseñanza de las artes se limita a la instrucción en técnicas de creación artística, entre las cuales nombran desde el dibujo, la pintura o la escultura hasta la fotografía o el videoarte. Esta es la respuesta mayoritaria tanto en el grupo A como en el grupo B, por lo que si nos basásemos en este hecho podríamos llegar a pensar que, en general, los estudiantes consideran que el desarrollo de las competencias prácticas y productivas es lo más importante dentro de las enseñanzas artísticas.

b. La enseñanza del lenguaje visual. Dentro de este grupo se encuentran los alumnos/as que señalan que la educación artística se basa en la enseñanza de temas como el uso del color, la composición, la perspectiva, etc. Esta es la segunda respuesta más habitual en el grupo B y lo cierto es que, en parte, se encuentra en línea con la anterior, pues también es relativa al desarrollo de capacidades de tipo productivo. Aún así, va algo más allá, adentrándose paulatinamente en el terreno de la competencia crítico-visual, en base a la cual el aprendizaje de los códigos propios del lenguaje visual nos permiten acceder a un nuevo marco de referencia a través del cual podemos disfrutar del contenido expresivo y desarrollar, al mismo tiempo, nuestra

inteligencia cualitativa.

c. Todo lo relacionado con el arte -incluyendo más disciplinas que el arte visual-. Curiosamente, existe un grupo relativamente amplio de estudiantes que, sobretodo en el grupo A, señalan que la educación artística incluye contenidos como la música, la danza, la expresión corporal, etc. Este error puede venir dado por la propia denominación de la materia de "educación artística", que seguramente sería más correcto calificar como "artes visuales". Aún así, esta confusión resulta sorprendente si tenemos en cuenta que este cuestionario se realizó en el contexto de la materia de "Enseñanza y aprendizaje de las artes visuales y plásticas".

d. La formación de todo lo relativo a la cultura visual y el desarrollo del pensamiento crítico. Para estos estudiantes la educación artística está directamente relacionada con nuestra capacidad de análisis y con nuestra solvencia a la hora de desentrañar los significados ocultos de una imagen, ya sea esta artística, mediática o publicitaria. Teniendo en cuenta la complejidad de este razonamiento consideramos relativamente positivo que haya cierto porcentaje de alumnos/as que ofrezcan este tipo de respuesta -sobretodo en el grupo A, en el que es la segunda más popular, aunque sea muy por detrás de la primera-. De esta forma entendemos que contestaciones como "el desarrollo de nuestra opinión personal sobre el arte", "la capacidad de desentrañar el significado de los símbolos que a diario se nos presentan", "el aprender a ser crítico con la realidad", etc. están cargadas de un alto grado de madurez y un elevado conocimiento de la materia de educación artística.

e. Cualquier tipo de contenido, gracias a la gran utilidad de la educación artística como método de enseñanza. Según esta respuesta los alumnos/as entienden que las artes visuales son un valioso método para aplicar, de manera transversal, en otras asignaturas, con el fin de transmitir contenidos que no tienen porqué estar en relación directa con el arte. Este tipo de respuesta se nos presenta, en una pequeña proporción, entre el alumnado del grupo A. El grupo B no llega a mencionar nada que se parezca o se relacione con esta cuestión. Lo interesante en este caso es que, si bien es cierto que se trata de una contestación que olvida muchos aspectos relativos al contenido de la materia de artes visuales, también lo es que va cargada de toda una nueva perspectiva acerca de la visión que los futuros docentes poseen de las enseñanza de las artes; una perspectiva que, por cierto, se acerca bastante a la corriente que entiende la enseñanza de las artes como potenciadora del desarrollo cognitivo.

f. Pregunta no contestada. El porcentaje de estudiantes que no responden a esta pregunta es mucho mayor en el grupo B que en el grupo A.

Pregunta 02: ¿Qué métodos de enseñanza-aprendizaje se pueden aplicar en clase de educación artística?

La intención que perseguíamos con la formulación de esta pregunta era conocer si los alumnos/as sabían de la existencia de los modelos educativos de enseñanza y aprendizaje mencionados en el segundo apartado de este trabajo. En este caso, las respuestas de ambos grupos resultan ser muy diferentes y esclarecedoras. Mientras en el grupo A más de la mitad del alumnado conoce los modelos educativos, en el grupo B no los conoce ni un sólo estudiante, muchos de ellos ni siquiera responden a la pregunta y los que lo hacen hablan de la enseñanza de diferentes técnicas o disciplinas artísticas pero no de métodos de enseñanza-aprendizaje de las artes.

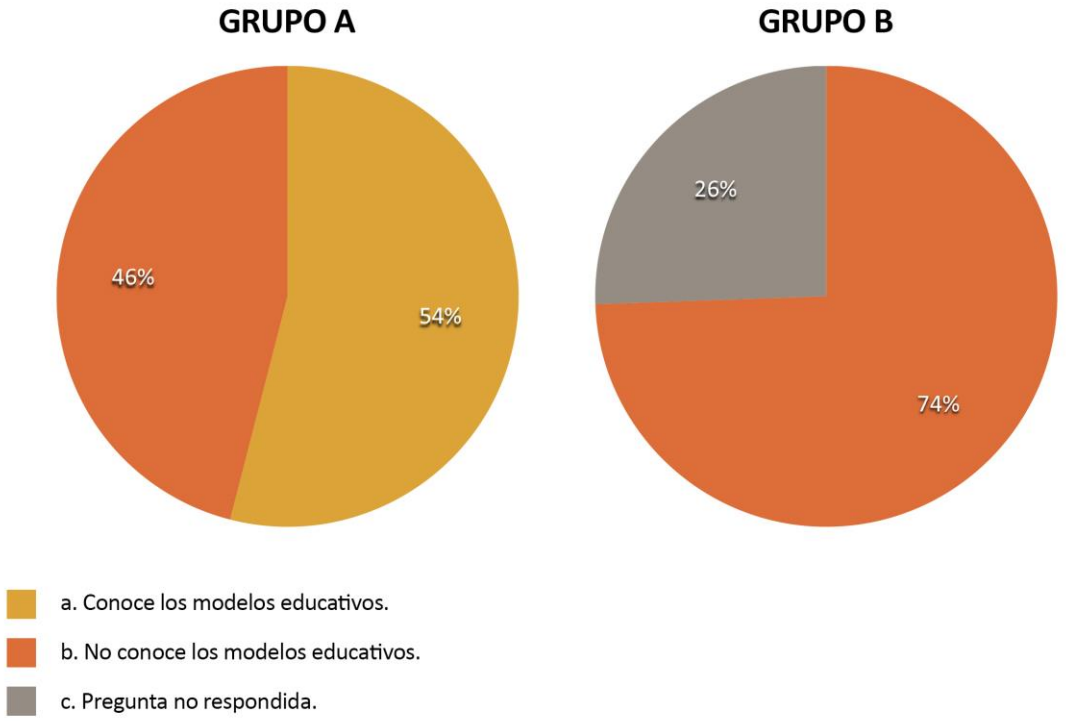

Figura 2: ¿Qué métodos de enseñanza-aprendizaje se pueden aplicar en clase de educación artística? Morales (2014).

CONCLUSIONES

Con respecto a las conclusiones extraídas tras el análisis del cuestionario debemos decir, en primer lugar, que nos resulta altamente preocupante que tanto en el grupo A como en el B la respuesta mayoritaria a la primera pregunta sea que la educación artística incluye contenidos relacionados con la enseñanza de las técnicas artísticas (respuesta de tipo a). Asimismo, consideramos también alarmante que la respuesta de que la educación artística comprende contenidos relativos a la cultura visual y el pensamiento crítico se haya dado en un porcentaje

relativamente bajo en ambos grupos (respuesta de tipo d). De estos dos hechos podríamos deducir que, aún a día de hoy, los futuros docentes de Educación Primaria entienden que las prácticas docentes en la materia de artes visuales están más orientadas hacia la consecución de objetivos prácticos y materiales que hacia la adquisición de competencias de tipo expresivo, crítico o reflexivo.

En segundo lugar, y al respecto de los conocimientos que el alumnado posee de los modelos educativos, resulta evidente que en uno de los grupos sondeados los estudiantes no han oído hablar de los mismos, por lo que no conocen los distintos métodos de enseñanza-aprendizaje que, en un futuro, podrían poner en práctica en el aula de educación artística.

En definitiva, podríamos decir que, en base a los resultados extraídos, todavía queda mucho camino por recorrer para conseguir cambiar las tendencias actuales en lo que respecta a la materia de educación artística.

Sin embargo, si nos fijamos en algunas de las respuestas obtenidas en la primera de las dos preguntas planteadas, también podríamos decir que, poco a poco, se están dando pasos en cuanto a la mejora de la calidad en la enseñanza de esta materia:

- En primer lugar, algunos de los futuros docentes de Educación Primaria ya no sólo hablan de la enseñanza de técnicas artísticas, sino que también se refieren a la enseñanza del lenguaje visual.
- En segundo lugar, aunque no son muchos, sí que existe un porcentaje de alumnos/as que se refieren al desarrollo del pensamiento crítico a través del arte y a la necesidad de adquisición de una cultura visual.
- Finalmente, y en tercer lugar, hay quienes, incluso, proponen que las enseñanzas artísticas se conviertan en un método transversal de enseñanza y aprendizaje que, como potenciador del desarrollo cognitivo, pueda ponerse en conjunción con otras materias del currículum de Educación Primaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Rodríguez, D. (2011). De la copia de láminas al ciberespacio. En R. Marín (Coord.), *Didáctica de la educación artística* (pp. 183-227). Madrid: Pearson.

Anguita, R. (1997). Algunas claves de la historia de la formación del profesorado en España para comprender el presente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 30, pp. 97-109.

Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística.* Barcelona: Paidós.

Arnheim, R. (2002). *Arte y percepción visual: psicología del ojo creador.* Madrid: Alianza Editorial.

Ballarín, P. (1987). *La Escuela Normal de Maestros de Almería en el siglo XIX.* Granada: Universidad de Granada.

Dewey, J. (2005). *Art as an experience.* London: Penguin.

Dobbs, S. (2011). Discipline-Based Art Education. En E. Eisner y M. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education* (pp. 701-794). New York: Routledge.

Dondis, D. (2006). *La sintaxis de la imagen: introducción al alfabeto visual.* Barcelona: Gustavo Gili.

Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes en la transformación de la conciencia.* Barcelona: Paidós.

Eisner, E. (2005). *Educar la visión artística.* Barcelona: Paidós.

Efland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte.* Barcelona: Paidós.

Freedman, K. y Stuhr, P. (2011). Curriculum change for the 21st century: Visual culture in art education. En E. Eisner y M. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education* (pp. 701-794). New York: Routledge.

Goodnow, J. (1983). *El dibujo infantil.* Madrid: Morata.

Hernández, F. (1995). El diseño curricular de educación visual y plástica: un análisis crítico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 24, pp. 21-37.

Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual.* Barcelona: Octaedro.

Irwin, R. y Chalmers, F. (2007). Experiencing the visual and visualizing experiences. En L. Bresler (Eds.), *International handbook of research in arts education* (pp. 179-193). Dordrecht: Springer.

Kellogg, R. (1989). *Análisis de la expresión plástica del preescolar.* Madrid: Cincel.

Lowenfeld, V. y Lambert, W. (2008). *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa.* Madrid: Síntesis

Luquet, G. (1981). *El dibujo infantil.* Barcelona: Editorial Médica y Técnica.

Marín, R. (2011a). Aprender a dibujar para aprender a vivir. En R. Marín (Coord.), *Didáctica de la educación artística* (pp. 3-51). Madrid: Pearson.

Marín, R. (2011b). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educação,* 34 (3), pp. 271-285.

Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual.* Barcelona: Paidós.

Read, H. (1996). *Educación por el arte.* Barcelona: Paidós.

Rodríguez Gómez, G., Gil, J. & García Jiménez, E. (1999): *Metodología de la investigación cualitativa.* Granada: Aljibe.

Rousseau, J. (2010). *Emilio, o De la educación.* Madrid: Alianza Editorial.

Stankiewicz, M., Amburgy, P. y Bolin, P. (2011). Questioning the past: Contexts, functions, and stakeholders in 19th-century art education. En E. Eisner y M. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education* (pp. 33-53). New York: Routledge.