

## Estrategias pedagógicas artísticas en la Universidad Miguel Hernández de Elche: un estudio de caso (1)

Amparo Alonso-Sanz  
Universitat de València  

<https://dx.doi.org/10.5209/aris.90414>

Recibido: 10/07/2023 • Aceptado: 04/11/2023

**ES Resumen.** Son abundantes los estudios internacionales y nacionales sobre la didáctica de la expresión plástica en educación infantil, primaria y secundaria. Pero no tan abundantes las referencias a la enseñanza de artes en la Educación Superior. Esta investigación se desarrolla gracias a la participación de 22 docentes del Departamento de Arte de la Universidad Miguel Hernández de Elche (UMH). Se asiste de las sesiones del Grado de Bellas Artes, Grado de Comunicación Audiovisual y varios posgrados durante 9 meses del curso 2022-23. Con el objetivo de identificar qué estrategias pedagógicas se han consolidado entre el profesorado de enseñanzas artísticas universitarias. Para este estudio de caso se escoge una metodología cualitativa desde la teoría fundamentada. Se obtienen 16 métodos de aprendizaje y sus diferencias para cuatro áreas de conocimiento y para materias teóricas o prácticas. Entre las conclusiones destaca que se hereda de la tradición academicista el predominio de la clase magistral principalmente mediante método expositivo demostrativo, la enseñanza a través de la fragmentación en fases, la recomendación de trucos y recetas y el aprendizaje individual autónomo. Destacan como aportaciones desde la didáctica de las artes visuales: el aprendizaje personalizado a las necesidades educativas del alumnado y la pedagogía del error.

**Palabras clave:** estrategias didácticas; educación artística; Bellas Artes; investigación cualitativa; estudio de caso.

### EN Pedagogical Artistic strategies at the Miguel Hernández University of Elche: an analysis of grounded theory

**EN Abstract.** There is a considerable amount of international and national research on the didactics of visual arts in early childhood, primary, and secondary education. However, references to the teaching of arts in Higher Education are not as abundant. This research is conducted with the participation of 22 teachers from the Department of Art of the Miguel Hernández University of Elche (UMH). The study involves observing sessions of the Degree in Fine Arts, Degree in Audiovisual Communication, as well as several postgraduate courses, over a period of 9 months during the 2022-23 academic year. The aim is to identify the pedagogical strategies that have been consolidated among university-level arts faculty. For this case study, a qualitative methodology based on grounded theory is employed. Sixteen learning methods and their differences are identified for four areas of knowledge and for theoretical or practical subjects. Among the conclusions, it is noteworthy that the predominance of the traditional academic approach is inherited, characterized by master class mainly through the demonstrative expository method, teaching through fragmentation into phases, reliance on tips and recipes, and individual autonomous learning. Some contributions are highlighted: the personalized learning tailored to the educational needs of students and the pedagogy of error.

**Keywords:** teaching strategies; art education; Fine Arts; qualitative research; case study.

**Sumario:** 1. Introducción. 1.1. Estrategias pedagógicas artísticas. 1.2. El caso del Departamento de Arte de la UMH. 1.3. Cómo investigar con profesorado de artes de manera respetuosa. 2. Metodología. 2.1. Muestra. 2.2. Recogida y análisis de datos. 2.3. Construcción de sistema de codificación emergente. 3. Exposición de resultados. 4. Discusión. 5. Conclusiones. Referencias.

<sup>1</sup> Beneficiaria del concurso para la concesión de ayudas para la recualificación del sistema universitario español del Ministerio de Universidades del Gobierno de España, financiadas por la Unión Europea, NextGenerationUE.

**Cómo citar:** Alonso-Sanz, A. (2024). Estrategias pedagógicas artísticas en la Universidad Miguel Hernández de Elche: un estudio de caso. *Arte, Individuo y Sociedad*, 36(1), 157-168. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.90414>

## 1. Introducción

Esta investigación se inicia con la inquietud de descubrir, configurar y compartir los marcos de actuación pedagógica del profesorado que enseña artes a personas adultas. La trayectoria propia de la educación artística nos ha llevado a indagar tradicionalmente el cómo se enseña en las etapas infantiles y juveniles principalmente. Sobre la didáctica de la expresión plástica en educación infantil, primaria y secundaria, es extensa la bibliografía tanto internacional (Barbosa, 2015; Eisner, 1995, 2004; Hargreaves, 1991) como nacional (Agra, et al., 2007; Aguirre, 2005; Fontal, 2015; Hernández, 2000; Huerta, 2019; Marín, 2005, 2011; Merodio, 2004; Mesías, 2019). Sin embargo, en comparación, no son tan abundantes las referencias en la enseñanza de artes de la etapa universitaria (Marín, 1997). Ambos periodos están relacionados y comprender cómo se enseñan artes en uno puede contribuir a la comprensión de las acciones en el otro, y viceversa. Las principales teorías y enfoques de estos autores servirán para interpretar los resultados emergentes de esta investigación en la discusión.

Como área de conocimiento la Didáctica de la Expresión Plástica es capaz de definir los enfoques de enseñanza de las artes visuales con diferentes clasificaciones. Según Marín (1997) son: "1) modelo del Taller del Artista, 2) el sistema de la Academia de Bellas Artes, 3) la experimentación Bauhausiana con los elementos básicos del lenguaje plástico y 4) el desarrollo del genio y de la capacidad creadora personal" (p.55). Según Aguirre (2005) según las etapas predominan el modelo logocentrista, el expresionista o bien el filolingüista. Según Raquimán y Zamorano (2017) en el entorno escolar el enfoque evoluciona incorporando el taller maestro aprendiz, arte en la academia, arte y diseño, expresión y creación personal, desarrollo disciplinar y cognitivo de las artes visuales, educación artística y cultura posmoderna.

Pero todavía es preciso definir con mayor profundidad qué estrategias se emplean en la enseñanza universitaria de las artes. Entendiendo la estrategia didáctica como procedimientos (métodos, técnicas, actividades) deliberados por el ente de enseñanza o aprendizaje con una intencionalidad definida para construir el aprendizaje del estudiante y la instrucción del docente, conformada por procesos afectivos, cognitivos y procedimentales (Feo, 2010).

Observar las formas en que se enseña y aprende arte en los contextos universitarios puede ofrecer grandes posibilidades. Especialmente en el sentido de cómo adaptar, si es que es posible, aquello que pueda funcionar con personas adultas a otras etapas anteriores. O incluso, cómo podemos preparar en etapas previas al alumnado para que, al alcanzar aprendizajes más especializados en estudios de Grado y Postgrado, obtenga el máximo rendimiento de estos. También para identificar las carencias estructurales que impiden en las etapas iniciales implementar una educación artística de calidad. Pero ¿cómo se está resolviendo en la práctica el conflicto o el acontecimiento de la enseñanza?

El profesorado ensaya sus prácticas pedagógicas en un continuo que permite descartar aquello que progresivamente observa que no funciona e introducir paulatinamente variaciones en busca de una mayor eficacia. Posiblemente es un proceso lento, pero favorece una maduración reposada y una mayor adaptabilidad a las circunstancias de aprendizaje. Observar dónde ha conducido este proceso de transformación de las prácticas pedagógicas y en qué estado se encuentra su evolución puede contribuir a saber más sobre su afianzamiento.

### 1.1. Estrategias pedagógicas artísticas

La enseñanza de las Bellas Artes se caracteriza por un enfoque academicista (Pinedo, Mas y Mocholí, 2003). El enfoque academicista predomina a finales del siglo XVII hasta finales del siglo XIX en el sistema de la Academia de Bellas Artes (Marín, 1997) y de Escuelas institucionalizadas de artistas y Academias de arte (Hernández, 2011). "Dentro de esta metodología de enseñanza es necesario que los contenidos sean ordenados de forma secuencial, procurando sistematicidad en su progresión, ya que cada conocimiento o saber se ubica como pre-requisito de otro, en el marco de una programación delimitada" (Raquimán y Zamorano, 2017, p. 445).

Según Marín (1997) las estrategias pedagógicas artísticas son herederas de varios modelos. El modelo del Taller de Artista tiene su origen en los gremios y la transmisión del aprendizaje por parte de un artista creador que gracias a su saber y talento transmite al aprendiz habilidades destinadas a obtener un producto artístico que responda al buen hacer tradicional. El Sistema de la Academia de Bellas Artes utiliza el dibujo como fundamento de la pintura y la escultura y no por el valor de esta disciplina por sí misma. La Bauhaus introduce la abstracción a partir de la experimentación con los elementos básicos del lenguaje plástico y la liberación de la imitación de la realidad. Y el sistema del desarrollo creativo personal da valor a la libertad y originalidad.

Las influencias internacionales han tenido eco en la educación artística propia de la formación inicial de profesorado, pero tal vez no de un modo tan imponente en las Facultades de Bellas Artes. Son ejemplos de ello. La integración de la contextualización histórica como proponía Eisner (2004) en una educación artística basada en disciplinas (DBAE) junto con la parte productiva, estética y crítica. También la Propuesta Triangular de Barbosa (2015) que consiste en la aplicación de tres enfoques para construir eficazmente el conocimiento del arte: la contextualización histórica, el quehacer artístico y la apreciación artística.

Algunas iniciativas actuales estén basadas en tradiciones anteriores. Es común el método expositivo demostrativo, del que tenemos las primeras referencias porque sabemos que "no solo realizaban 'academias'

los discípulos, sino también el profesor encargado de la sala o artistas de reconocido prestigio, con objeto de facilitar el aprendizaje de los alumnos” (Pinedo, Mas y Mocholí, 2003, p. 77). También la pedagogía del error, que se fundamenta en una corrección continua por parte de quien enseña, en vigilancia de la evolución del aprendizaje, una tradición desde el 1849 cuando sabemos que ya “el profesor realizaba paseos entre los caballetes de sus alumnos y corregía” (Pinedo, Mas y Mocholí, 2003, p. 79).

Otras estrategias son fruto de la hibridación con otras didácticas y las influencias pedagógicas más contemporáneas. Son ejemplos de ello los tópicos generativos, la simulación, los proyectos, los estudios de caso, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje in situ, el aprendizaje basado en TIC, el aprendizaje servicio, la investigación con tutoría, el aprendizaje cooperativo o las *webquest* (Pimienta y García, 2012) entre otros. Según Santiago (2020) en la enseñanza universitaria de las Bellas Artes el “*Flipped Classroom*, modelo pedagógico que transfiere el trabajo de determinados procesos de aprendizaje fuera del aula y utiliza el tiempo de clase para facilitar y potenciar otros procesos de adquisición y práctica de conocimientos dentro del aula” (p. 382) ha permitido que las sesiones de clase magistral hayan incrementado el índice de participación del alumnado y junto a otras metodologías como el *Blended Learning* se ha mejorado el aprendizaje colaborativo. Con una importante relevancia destaca el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) que por definición resuelve un problema globalizado investigando colaborativamente, además de que vincula la realidad y el entorno educativo y cede el protagonismo del aprendizaje competencial al alumnado dentro de un plan de trabajo definido por objetivos y fases de trabajo (Salido, 2020) y especialmente los de carácter STEAM (Lage-Gómez y Ros, 2023). El cual implica el aprendizaje colaborativo y autónomo, o el aprendizaje basado en la experiencia como “procesos dirigidos por los participantes, donde los estudiantes toman como punto de partida sus propias experiencias o intereses” (Kolmos, 2004, p. 81). Pero para la introducción de estas estrategias más recientes, como reclama Cantalozella (2010) con el aprendizaje basado en la investigación y el contraste del contexto artístico, es preciso que el profesorado de taller tenga un bagaje profesional competitivo y una amplia formación pedagógica.

## 1.2. El caso del Departamento de Arte de la UMH

Para esta investigación se escoge el Dpto. de Arte de la Universidad Miguel Hernández de Elche (UMH). Su profesorado imparte docencia en grados y posgrados de cuatro áreas de conocimiento, lo cual permite estudiar si existen diferencias pedagógicas considerando estas variables.

La Facultad de Bellas Artes de Altea, perteneciente a la UMH, fue fundada en 1997. En el momento en que se inicia esta investigación celebra el 25 aniversario de su creación, un periodo de tiempo idóneo para valorar la integración de prácticas pedagógicas entre su profesorado. En términos de estrategias pedagógicas además su reducido tamaño y localización plantea un interés especial por la atención más cercana que puede ofrecerse al alumnado. La posibilidad de investigar en este entorno se me ofrece gracias a una beca de recualificación al poder realizar una estancia por un año.

Este trabajo tiene por objetivo identificar qué estrategias pedagógicas se han consolidado entre el profesorado de enseñanzas artísticas universitarias del Dpto. de Arte de la Universidad Miguel Hernández de Elche (UMH), durante la ejecución de sus clases.

## 2. Metodología

Se escoge la metodología de investigación cualitativa desde el enfoque pluralista y flexible para la codificación de datos propio de la Teoría Fundamentada basado en un mecanismo inductivo, progresivo y verificable para establecer códigos, sus orígenes, relaciones entre sí e integración en categorías, que dan como resultado temas utilizados para construir significado (Williams y Moser, 2019). Este enfoque se ajusta al objetivo de comprender en profundidad las estrategias pedagógicas utilizadas por el profesorado de artes en la universidad porque esta metodología permite alcanzar una comprensión profunda de un contexto universitario de enseñanzas artísticas único, un caso concreto, una visión detallada de las experiencias y desafíos que enfrenta el profesorado en su labor educativa.

Se realiza una investigación descriptiva, que rastrea el Dpto. de Artes como un estudio de caso, describiendo, registrando, analizando e interpretando las condiciones existentes (Best, 1981). Según Stake (2013) optimiza el entendimiento al definir el interés por un caso singular, al triangular detalladamente descripciones e interpretaciones de modo continuo a lo largo del estudio, al partir de un conocimiento experiencial y al considerar la influencia de los contextos sociales.

En contra de los mitos sobre que quienes investigan cualitativamente no cuentan y no pueden contar, Sandelowski (2001) defiende que en la investigación cualitativa los números son útiles. Por tanto, en este estudio, se consideran formas mixtas de análisis de datos que permiten cuantificar los hallazgos y frecuencias de los códigos emergentes.

### 2.1. Muestra

La muestra final (ver Tabla 1) se compone de 22 docentes (49% del profesorado del Dpto.), siendo 21 doctores. De los cuales 10 son mujeres y 12 hombres. Respecto a la categoría profesional son 2 Catedráticos/as, 4 Titulares de Universidad, 7 Contratados Doctores, 4 Ayudantes Doctores, 3 asociados, 2 Colaboradores. Con la siguiente distribución por áreas de conocimiento: 6 de Dibujo, 6 de Escultura, 4 de Estética, y 6 de Pintura. Para la selección de la muestra se combinan las técnicas de muestreo *purposive sampling* y *snowball sampling* (Obilor, 2023).

Debido a que el diseño de esta investigación cualitativa se basa en la "Teoría Fundamentada" (Mohajan y Mohajan, 2023), es además necesario asegurar un mínimo de participantes que impartan docencia no solo en el Grado de Bellas Artes, sino también en el Grado de Comunicación Audiovisual, el Máster Universitario en Estudios Culturales y Artes Visuales (perspectivas feministas y cuir/queer) -MUECA- y en el Máster Universitario en Proyecto e Investigación en Arte -MUPIA-. El enfoque de muestreo teórico (*theoretical sampling*) asegura así el estudio de algunos conceptos emergentes que se desarrollan durante el proceso de análisis de datos, con una selección estratégica para profundizar y ampliar algunas categorías, conforme a la necesidad de precisión y refinamiento. Medida para garantizar la fiabilidad y validez de la teoría desarrollada.

## 2.2. Recogida y análisis de datos

La observación participante para la recogida de datos la realizo entre los meses de septiembre de 2022 y mayo de 2023. Las fases son: presentación de la investigación e invitación a participar mediante correo electrónico, entrevista personal para concertar visitas, asistencia a las clases, transcripción de las sesiones, envío de transcripciones a cada participante para su revisión, confirmación de validez. Estas fases las realizo entre junio y julio de 2023. Los instrumentos de recogida de datos son un diario de campo, algunas entrevistas y el registro fotográfico. Asisto a diversas clases de cada docente para la observación directa y espontánea ocupando el lugar y rol que me indica cada docente (desde la escucha pasiva a la colaboración). El número de horas depende de la necesidad de recabar información más detallada, para presenciar sesiones que el docente considera diferentes, de distintos cursos o Grados. Oscila entre 4 y 12 horas por docente. Se procura obtener datos de diferentes cursos, áreas de conocimiento y asignaturas (ver Tabla 1). Además, se escoge a un profesor para realizar un acompañamiento prolongado, en un rol de alumna integrada con el resto, en tres materias en los dos cuatrimestres. Esto permite alcanzar la saturación de resultados, con un nivel de comprensión y generalización adecuado.

Tabla 1. Información de la muestra en relación con visitas, asignatura, curso y Grado/Máster.

Ent	Área	Cat	Doc	Sex	Visitas				Asignatura	Curs	Grado o Máster
1	DIB	TU	Sí	H	3/10/22	10/10/22	24/10/22		Obra Gráfica y Arte Seriado	3	G. Bellas Artes
2	DIB	TU	Sí	M	3/3/23	10/3/23			Ilustración	3	G. Bellas Artes
3	DIB	ASO	No	M	3/11/22	10/11/22			Gestión de proyectos audiovisuales	4	G. Bellas Artes
4	PINT	ASO	Sí	H	8/5/23				Fundamentos de Multimedia	2	G. Bellas Artes
5	ESC	AD	Sí	M	23/9/22	28/10/22			Procedimientos fotográficos	3	G. Bellas Artes
					30/11/22				Estudios Comparados		Máster MUECA
6	DIB	CD	Sí	M	17/11/22	24/11/22			Animación	3	G. Bellas Artes
7	ESTÉ	AD	Sí	H	27/10/22				Estética Audiovisual	4	G. Comunicación Audiovisual
8	ESC	CU	Sí	H	7/3/23				Instalaciones	3	G. Bellas Artes
					13/3/23				Prácticas artísticas y contextos sociales		Máster MUPIA
9	ESC	AD	Sí	H	18/10/22				Metodología del Lenguaje escultórico	2	G. Bellas Artes
					9/11/22	16/11/22	23/11/22	30/11/23	Volumen escultórico	1	G. Bellas Artes
					17/11/22	24/11/22	1/12/22	15/12/22	Técnicas de fundición		Máster MUPIA
					Todas sesiones del 2º Cuatrimestre				Técnicas de Fundición		4
10	DIB	CD	Sí	M	3/10/22	10/10/22	24/10/22		Diseño Gráfico	3	G. Bellas Artes
11	ESTÉ	ASO	Sí	H	27/9/22	18/10/22			Gestión de Proyectos Audiovisuales	4	G. Comunicación Audiovisual
12	PINT	TU	Sí	H	29/9/22	13/10/22			Forma y color	1	G. Bellas Artes
13	ESC	CD	Sí	H	20/9/22	4/10/22			Proyectos Audiovisuales	4	G. Bellas Artes
14	PINT	CD	Sí	H	8/11/22	23/1/23			Proyectos Intermedia	4	G. Bellas Artes
15	ESC	CD	Sí	M	9/3/23	16/3/23			Teorías de los Lenguajes	2	G. Bellas Artes
16	ESTÉ	CD	Sí	H	3/10/22				Videojuegos y entornos virtuales	4	G. Comunicación Audiovisual
17	PINT	Col	Sí	H	20/10/22	27/10/22			Forma y color	1	G. Bellas Artes
18	PINT	Col	Sí	M	23/11/22				Forma y color	1	G. Bellas Artes
					25/11/22				Proyectos pictóricos	4	G. Bellas Artes
19	DIB	CD	Sí	M	5/10/22	26/10/22			Dibujo	1	G. Bellas Artes
20	ESC	CU	Sí	M	16/11/22	22/11/22			Procedimientos escultóricos	3	G. Bellas Artes
21	PINT	TU	Sí	M	13/2/22				Estrategias creativas	3	G. Bellas Artes
22	ESTÉ	AD	Sí	H	22/2/23				Dirección de fotografía	2	G. Comunicación Audiovisual

Tabla de elaboración propia.

El análisis interpretativo de los datos cualitativos lo realizo desde la Teoría Fundamentada (Mohajan y Mohajan, 2023; Williams y Moser, 2019), identificando patrones, categorías, relaciones y temas emergentes en los hallazgos, para desarrollar teorías que fundamentadas en estos propios datos reflejen la realidad del caso estudiado.

Se utiliza el programa MAXQDA con el que codificar, interpretar y presentar resulta más cómodo y se asegura una sistematización del proceso. Esto implica diversas lecturas, construcción de sistema de códigos emergentes, revisión de este sistema con base en la literatura revisada, elaboración de nubes de palabras y gráficas, así como de tablas de cruce de resultados con variables de análisis, etc. Se introducen como variables datos como: área de conocimiento (escultura, pintura, estética y teoría de las artes, dibujo) y tipo de materia (teórica, práctica, teórico-práctica).

### 3.3. Construcción de sistema de codificación emergente

En la Teoría Fundamentada, las categorías son elementos clave que emergen de los datos y se utilizan para organizar y comprender la información recopilada agrupándola en torno a temas, conceptos y relaciones significativas. Las categorías construidas de manera inductiva y el sistema de codificación emergente (ver Tabla 2 y figura 1) para las estrategias de ejecución de enseñanzas artísticas son las siguientes:

Tabla 2. Definición del sistema de codificación emergente vinculado a las estrategias didácticas y frecuencia de aparición.

Códigos	Frecuencia	Definición
1.1 Estudio de caso	6	Consiste en seleccionar situaciones o casos concretos, reales o ficticios, que representen desafíos o dilemas relevantes para los estudiantes. Pimienta y García (2012)
1.2 Contextualización histórica	12	Contextualiza a nivel internacional las ideas y conceptos que trata de transmitir. Barbosa (2015), Eisner (2004).
1.3 <i>Tips</i>	18	Ofrece trucos y consejos prácticos. Enfoque basado en el Taller de Artista (Hernández, 2011; Marín, 1997)
1.4 Normas Tareas Fases	51	Explica las tareas a realizar y las fases de los procedimientos o criterios. Establece con claridad las normas de cada actividad, las formas de respeto en el aula, los límites a cumplir. Propia del enfoque academicista (Hernández, 2011; Marín, 1997; Raquimán y Zamorano, 2017).
1.5 Pedagogía del error	19	Enfatiza la importancia de reconocer y aprender de los errores, tanto para los estudiantes como para los docentes. Eisner (2004), Pinedo, Mas y Mocholí (2003)
1.6 Clase magistral (CM)		El docente desde un conocimiento experto sobre un tema lo transmite de manera oral a toda la clase, centrado en la transmisión y de carácter pasivo para el alumnado. Santiago (2020), Vico (2018)
1.6.1 Método expositivo demostrativo	28	CM en la que la comunicación del docente se transmite en función de la práctica, por la que el docente pretende enseñar al alumno mediante la demostración.
1.6.2 Método expositivo basado en narrativas	21	CM en la que el docente utiliza las narrativas de realidades vividas como herramienta para analizar el conocimiento construido o para la construcción de nuevo conocimiento, donde las subjetividades tienen cabida.
1.6.3 Método expositivo explicativo	30	CM en la que el docente presenta un tema proporcionando explicaciones detalladas sobre sus características con intencionalidad informativa y de manera objetiva.
1.6.4 Método expositivo conceptual	21	CM en la que el docente define o recuerda terminología e ideas clave cuyo significado es fundamental para la materia enseñada.
1.6.5 Método inductivo	7	CM en la que el docente utiliza premisas particulares para llegar a una conclusión general.
1.6.6 Método analítico	13	CM en la que el docente se basa en la lógica empírica para descomponer un fenómeno en elementos básicos y analizarlos.
1.7 Enseñanza recíproca	3	El alumnado se divide en grupos pequeños y se turnan para enseñar y aprender entre pares, fomentando la colaboración e intercambio de conocimientos.
1.8 <i>Flipped classroom</i>	2	En la clase invertida el alumnado ve videos en casa antes de asistir a clase para preparar los contenidos. Santiago (2022), Vico (2018)
1.9 Aprendizaje Basado en la Investigación	3	El alumnado investiga, analizando información para descubrir nuevas ideas y conceptos, fomentando la curiosidad y pensamiento crítico. Cantalozella (2010)
1.10 Aprendizaje Basado en la experiencia	6	El alumnado aprende a través de experiencias concretas, explorando y experimentando con el mundo que les rodea. Kolmos (2004)

1.11 Aprendizaje Basado en Proyectos	2	El alumnado trabaja en proyectos a largo plazo, aplicando sus conocimientos y habilidades para crear algo tangible. Pimienta y García (2012), Salido (2020)
1.12 Aprendizaje colaborativo	10	El alumnado trabaja conjuntamente en pequeños equipos para alcanzar una meta común. Pimienta y García (2012), Kolmos (2004)
1.13 Aprendizaje adaptativo o personalizado	43	El docente adapta la enseñanza para satisfacer las necesidades individuales de cada estudiante, utilizando tecnologías y herramientas personalizadas para el aprendizaje, atendiendo a las fortalezas, debilidades, intereses y ritmos únicos. Raquimán y Zamorano (2017)
1.14 Aprendizaje individual	20	Cada estudiante aprende de manera individual.
1.15 Aprendizaje autónomo	30	Cada estudiante toma responsabilidad de su propio aprendizaje, eligiendo qué y cómo aprende.
1.16 Aprendizaje activo	8	El alumnado participa activamente mediante la realización de actividades, experimentos, debates, proyectos. Salido (2020)

Tabla de elaboración propia.

### 3. Exposición de resultados

A continuación, se exponen los principales resultados rescatando pequeños fragmentos entrecomillados de las notas de campo e indicando de manera anonimizada el participante con que corresponde mediante un código numerado seguido de la sesión (ejemplo: Entr.05\_01).

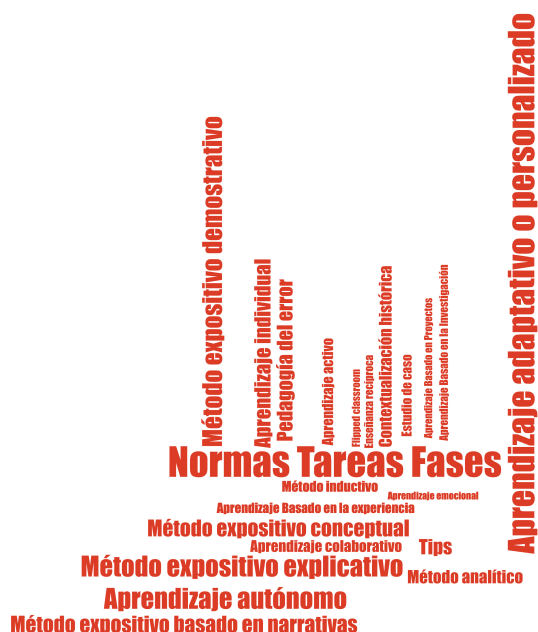


Figura 1. Nube de palabras del sistema de codificación emergente vinculado a las estrategias didácticas. Fuente: imagen de elaboración propia.

La **clase magistral** tiene una importante presencia en las clases teóricas, pero también en las sesiones prácticas debido a que combina diferentes métodos: explicativo, demostrativo, conceptual, basado en narrativas, inductivo y analítico. Por ello en su conjunto tienen una gran presencia en las sesiones de clase analizadas.

El **método expositivo explicativo** es el más habitual de entre los empleados en las clases magistrales. Por ejemplo, cuando el docente explica “en la pantalla con presentaciones PowerPoint, mediante obras de artistas y de antiguos estudiantes cada una de las fases del procedimiento (de manera eminentemente visual mediante fotografías)” (Entr.09\_04). Un recurso para romper la monotonía de las explicaciones es incorporar lo visual “reforzando a través de esquemas e ilustraciones en la pantalla” (Entr.13\_01) con apoyo de alguna presentación “llena de ejemplos fotográficos, videos y todo tipo de imágenes” (Entr.06\_01).

El **método expositivo demostrativo** se emplea en clases magistrales de cualquier tipo de asignatura. Se ha observado en materias audiovisuales, donde el profesor “enseña cómo descargar un archivo de vídeo del aula virtual para facilitar la tarea de edición de vídeo” (Entr.04\_01), en escultura cuando se ayuda “a cada estudiante a resolver partes del procedimiento que no es capaz de ejecutar” (Entr.09\_04), en fotografía “demostrándoles cómo se ilumina, se encuadra, se compone, se usan los equipos...” (Entr.22\_01), en grabado se “ejemplifica cómo preparar los cantos y esquinas de la plancha con la lima” (Entr.01\_01), en dibujo con la “demostración práctica de cómo se hacen trazos, encajes medidas, explicando cómo observar la estatua y a qué prestar atención” (Entr.19\_01), en pintura para explicar acciones como la imprimación, los entelados

de bastidores, “cómo distribuir los colores en la paleta, cómo coger varios pinceles a la vez, cómo situar la paleta sobre el brazo, de qué manera ordenar los utensilios, limpiar o mezclar” (Entr.18\_01). Incluso en clases de teoría se emplea este método: “En el Power Point resalto las citas textuales en color para que sepáis cómo se cita y referencia adecuadamente” (Entr.15\_01).

El **método expositivo conceptual** se reserva para las clases magistrales cuando “es necesario definir algún concepto” (Entr.04\_01), o “conceptos nuevos para el alumnado como *God’s view*” (Entr.07\_01). O bien para hacer aclaraciones como las de una profesora al exponer las “diferencias Entre boceto, modelo, maqueta y croquis” (Entr.20\_01).

El **método expositivo basado en narrativas** en ocasiones hace uso de lo personal para conectar con el alumnado y mostrar proximidad en las clases magistrales, simplemente mencionando aspectos de la propia vida conectados con lo explicado. Con expresiones del tipo: “Mi hermano.”, “Yo tengo una pareja...”, “Yo que trabajo en un colectivo artístico...” (Entr.20\_02). Siendo lo más habitual explicar sucesos vinculados a algunas personas famosas o referentes artísticos. Con este método incluso se “invita al alumnado a narrar sus historias personales al hilo de los ejercicios de clase” (Entr.14\_01).

El **método analítico** que caracteriza las enseñanzas de arte tiene que ver con descomponer un fenómeno estético o técnico, producto del trabajo del alumnado, en sus elementos básicos y analizarlos junto al estudiante de manera detallada. Este método se da en asignaturas de todo tipo: “En el desarrollo de una tarea de propuesta escultórica, la profesora va abriendo los archivos entregados por diferentes estudiantes y corrigiéndolos en voz alta mientras comenta su contenido” (Entr.20\_01). En una sesión de fotografía el profesor “examina sobre el trabajo que están desarrollando de mimesis de escenas pictóricas sus posibles errores y aciertos de encuadre, iluminación, escenografía, vestuario... y se los explicita” (Entr.22\_01). En una de dibujo la profesora “explica aspectos compositivos, de trazo, de encaje...” (Entr.19\_01). En pintura la docente indica: “El trabajo hay que abordarlo en su conjunto con su valoración cromática y de línea” (Entr.18\_01).

El **método inductivo** puede darse cuando la profesora utiliza como premisas particulares las aportaciones discentes y esto le permite compartir una conclusión general con el grupo. Una profesora “Les pide definir cómo debe ser un título para el alumnado. A partir de sus afirmaciones renombra estas aportaciones y explica las funciones bajo términos como función apelativa, informativa, publicitaria, comunicativa. Añade la importancia de lo denotativo y connotativo” (Entr.20\_01).

El trabajo donde se detallan **normas, tareas y fases** de los procedimientos con criterios establecidos muy claramente se puede facilitar de diferentes maneras “en el aula virtual, volviéndolo a explicar en clase de manera grupal, insistiendo a pequeños equipos o de manera individualizada mediante rotación por cada puesto de trabajo” (Entr.19\_01). En el caso de un encargo en el que “El alumnado debe realizar dos ejercicios prácticos a lo largo de la sesión. Consisten en la reinterpretación “remake” fotográfica de dos obras pictóricas. Para ello inicialmente deben realizar un análisis visual de la imagen, especialmente enfocado a reconocer el tipo de iluminación (temperatura, angulación, dirección, grado de dureza...) y también a la composición, escenografía, cromatismo...” (Entr.22\_01).

El profesorado de artes es experto en el **aprendizaje adaptativo o personalizado** en el que “el docente revisa el trabajo uno por uno, pero al ritmo en que le busca cada estudiante, acompañando el proceso de aprendizaje desde una tutorización flexible que se adapta a las necesidades de cada cual” (Entr.09\_04). Otros docentes marcan el ritmo de seguimiento y a cada persona “Le pregunta y asesora sin esperar a que le busquen” (Entr.22\_01) o bien “se pasea de manera constante y así se muestra abierto a la consulta, sin que el alumnado tenga que acudir en su busca, mostrando predisposición a ayudar” (Entr.17\_01). En muchas ocasiones esta adaptación personalizada se debe a que “el nivel no es homogéneo y existe alumnado que posee conocimientos previos y otras personas que se inician gracias a la asignatura” (Entr.04\_01) por ejemplo en la edición de vídeo. En esas ocasiones quien enseña “se detiene todo el tiempo que sea necesario con quien plantea mayores dificultades de aprendizaje” (Entr.18\_01). La adaptación no es solo en los ritmos, también en los métodos: se “establece un compromiso de seguimiento con el proceso y el alumnado en la tutorización individual, por ejemplo, anotando en una libreta lo que debe ser rectificado antes del siguiente encuentro de revisión” (Entr.18\_02) o indicando “para la siguiente entrega qué tareas abordar” (Entr.06\_01). Afortunadamente aun cuando se trata de correcciones son “Recomendaciones de mejora al alumnado, pero siempre a partir de los aciertos o potencialidades de su trabajo” (Entr.01\_02).

El **aprendizaje autónomo** implica desarrollar competencias en el alumnado vinculadas a la madurez, iniciativa y toma de decisiones con las que se espera que se “autorregulen” (Entr.12\_01) “pero el docente está pendiente de atenderles cuando le necesitan o existe un riesgo” (Entr.01\_01). Otra forma de fomentar la autonomía es el desempeño con equipos de préstamo que pertenecen a la facultad, donde “toman el material de trabajo autónomamente y distribuyen en el espacio las cámaras, trípodes, fondos, focos...” (Entr.22\_01). Desde que entró en vigor el Espacio Europeo de Educación Superior el aprendizaje además debe continuar fuera de las clases, como trabajo de casa por eso se “invita al alumnado a hacer uso del horario de prácticas libres para continuar con las tareas encomendadas y así motivarles a practicar, mejorar y aprender autónomamente” (Entr.17\_01).

El **aprendizaje individual** es el más generalizado. “El trabajo en el taller es eminentemente individual” (Entr.09\_04) en la “elaboración de proyectos personales” (Entr.21\_01). Algunos ejemplos de tareas son: “un proyecto creativo de vídeo 35 segundos” (Entr.04\_01), “la edición de un vídeo con el programa Premiere” (Entr.04\_01), “un mapa de categorías temáticas” (Entr.21\_01), “unas fotografías personales” (TM-01), “dibujo de estatua” (Entr.19\_01), “copia de bodegón con pintura plástica y óleo” (Entr.18\_01), “un proyecto intermedia a partir de una imagen primordial” (Entr.14\_01), “fotografía construida narrativa” (Entr.05\_02), “diseño de un cartel de cine” (Entr.02\_01), “grabados con diferentes técnicas” (Entr.01\_01).

La **pedagogía del error** es una de las bases de las enseñanzas artísticas donde el profesorado “va atendiendo a las consultas particulares y resolviendo dudas que surgen mediante el ensayo, por prueba y error del alumnado” (Entr.04\_01) “animándolos a asumir la posibilidad de aprendizaje a partir de los posibles fallos, como algo positivo” (Entr.20\_01). Cuando encuentran problemas quien enseña les “quita importancia a las equivocaciones menores” (Entr.06\_01) y les transmite confianza ya que “todo tiene solución” (Entr.01\_03).

La **recomendación de tips**, trucos y consejos prácticos son muy variadas y siempre se trata de oraciones breves o imperativas que parten de la propia experiencia docente: “Que se ajuste el formato de grabación al de edición (4K, full HD...)” (Entr.04\_01), “En YouTube tenéis un banco de música gratuita. Os descargáis en vuestra cuenta una canción libre de derechos de autor y la usáis” (Entr.04\_01), “Sacudes el carboncillo y con un pincel fino con aceite de trementina repasas los contornos del dibujo y ya no se va” (Entr.18\_01), “Cuando preparéis la mezcla anotad vuestras proporciones y marca de cola y así ajustaréis vuestra propia receta” (Entr.17\_01), “usa un tarro donde limpiar pinceles y otro diferente con el diluyente” (Entr.12\_02), “Para *stop motion* es mejor usar el trípode para evitar el movimiento de la cámara” (Entr.06\_02).

La **contextualización histórica** permite recorridos a lo largo del tiempo ofreciendo “los contenidos de manera cronológica (de lo más antiguo a lo más reciente), de lo general a lo específico, y de lo más sencillo hacia conceptos más complejos” (Entr.11\_01). También facilita establecer comparativas de diferentes geografías de algunos conceptos, como “Entre el jardín culto, el jardín inglés y el jardín francés” (Entr.14\_01). Incluso ofrecer el contexto legal: “Ley de vagos y maleantes de 1933 y Ley de peligrosidad social de 1970” (Entr.08\_02).

El **aprendizaje colaborativo** se ha considerado solo en aquellas actividades que expresamente se diseñan por quien enseña para que el alumnado participe cooperando entre sí. Por ejemplo, cuando una profesora encarga la elaboración de una “cartografía grupalmente” mientras les dice: “El próximo día continuamos con la práctica de los mapas colaborativos conceptuales sobre el contexto del sistema del arte. Conforme a los tres grupos que ya creamos: exposiciones, ilustración, educación artística” (Entr.21\_01) o en las dinámicas participativas y colaborativas del primer día de clase. No se considera todas las ocasiones en las que evidentemente el alumnado colabora o ayuda a sus pares, que son actitudes muy comunes en todas las materias y cursos.

El **aprendizaje activo** se ha asociado a docentes capaces de plantear no solo una actividad que requiera de una participación del alumnado implicada, sino en general sesiones que combinan varios recursos de estas características y que suponen incluso movilizar los cuerpos de maneras complejas. Un docente “Propone una dinámica participativa y colaborativa ideal para el primer día de clase pues: favorece el diálogo y conocimiento entre iguales, implica realizar reflexiones, hacer puestas en común, movilizar el cuerpo, estar todos de pie, explorar el entorno en libre albedrío, sentarse en diferentes lugares por equipos, sentarse en pequeños círculos o en gran círculo, escuchar activamente a otras personas” (Entr.13\_01). Una profesora una “Dinámica que tiene ver con presentarse en el espacio haciendo uso de telas de diferentes colores, mobiliario disponible en el aula, objetos personales... modificando las posiciones de estos y posando para ser fotografiados” (Entr.05\_01).

El **estudio de caso** es muy interesante en las enseñanzas artísticas cuando cobra la particularidad de relacionarse con el propio caso del docente-artista que imparte clase. En uno de los ejemplos el profesor “Como artista e investigador que aborda los temas sobre los que versa la sesión, incorpora la muestra de su propia investigación artística para profundizar en algunos temas. Se convierte así en referente de su alumnado. Le permite acceder a un conocimiento más especializado” (Entr.08\_02). Una profesora integrante del colectivo O.R.G.I.A. “muestra un ejemplo de proyecto artístico para una convocatoria pública” (Entr.03\_1) realizado por ellas y lo someten a evaluación en el aula.

El **Aprendizaje Basado en la Experiencia** “acumulada durante las sesiones en las que van adquiriendo habilidades” (Entr.19\_01) se da “a medida que surgen temas de interés introducidos por estudiantes” por ejemplo como cuando “una alumna menciona la ópera de Carmen como referencia visual en un videoclip y el profesor aprovecha para proyectar el vídeo de la habanera y mencionar a Georges Bizet” (Entr.07\_01).

La **enseñanza recíproca** se da entre “quienes avanzan más deprisa y asesoran o apoyan a quienes tienen un aprendizaje más lento” (Entr.09\_04), normalmente “por pequeños equipos en coevaluación entre pares” (Entr.19\_01).

El **Aprendizaje Basado en la Investigación** no se da exclusivamente en cursos de Postgrado. Ya en los estudios de Grado “el alumnado debe realizar una propuesta escultórica basada en cierta investigación que incorpore lecturas, bocetaje, búsqueda de materiales y procedimientos” (Entr.20\_01). También “El alumnado trabaja en sus propios proyectos de investigación pictóricos de los que la docente va haciendo un seguimiento a lo largo del curso. Son propuestas que responden a sus propios intereses pero que deben fundamentarse en la búsqueda de referentes, de técnicas y procedimientos adecuados” (Entr.18\_02).

El **Aprendizaje Basado en Proyectos** no se da como un método grupal y colaborativo ligado a los intereses de la clase, en todo caso como proyectos individuales. En alguna ocasión al menos ese proceso proyectual aun siendo particular se comparte a medida que va avanzado en sus diferentes fases.

La clase invertida o **flipped classroom** tiene un uso anecdótico. Por ejemplo, en el caso de “La reflexión en clase sobre el visionado del documental de Ventura Pons Ocaña que previamente debía hacer en casa el alumnado de *Retrato intermitente* (1978) en relación con el tema del BDSM en el arte” (Entr.08\_02).

La ejecución de cada lección para cualquier **área** de conocimiento es una combinación de métodos en una misma sesión. Y en general en la enseñanza de las artes existen leves matices entre ellas y una tendencia compartida (Ver Tabla 3).



En el área de Dibujo principalmente se recurre a detallar de forma exhaustiva las tareas y actividades a realizar, se hace según un método expositivo explicativo principalmente, buscando un aprendizaje personalizado en el que quien enseña acompaña a cada estudiante adaptando las enseñanzas y correcciones (mediante método analítico) a su ritmo de aprendizaje que es autónomo, activo y situado en la pedagogía del error.

En el área de Escultura existe una combinación entre el método expositivo explicativo y el conceptual, enfocado también a un aprendizaje adaptativo, autónomo, activo. Igualmente se basa en la pedagogía del error, pero procura determinar con claridad no solo tareas y fases, sino las normas que eviten accidentes o riesgos para la salud.

En el área de Estética y Teoría de las Artes destaca la clase magistral, mediante método expositivo explicativo, junto con el encargo de tareas detalladas sobre cómo deben ser ejecutadas.

En el área de Pintura se detallan de manera completa las tareas y actividades para un aprendizaje adaptativo, individual y autónomo, en el que, de nuevo, el análisis particular del trabajo de cada estudiante lleva a una pedagogía basada en las posibilidades de aprendizaje que ofrece el error mediante su corrección acompañada de explicaciones. Se evita la clase magistral a la que se recurre de manera breve e integrada como por ejemplo con la transmisión de demostraciones prácticas (cómo entelar un lienzo, cómo imprimir, como manchar al óleo), de trucos o recetas (*tips*).

Tabla 3. Tabla cruzada entre áreas de conocimiento y estrategias de ejecución de enseñanzas artísticas.

	Dibujo	Escultura	Estética y teoría de las artes	Pintura	Total
ESTRATEGIAS					
EJECUCIÓN					
Estudio de caso	2,90%	1,70%	0%	0%	1,40%
Contextualización histórica	4,30%	5,20%	4,00%	1,60%	3,70%
<i>Tips</i>	2,90%	0%	0%	<b>6,30%</b>	2,80%
Normas Tareas Fases	<b>13,00%</b>	6,90%	<b>16,00%</b>	<b>12,70%</b>	11,60%
Pedagogía del error	<b>7,20%</b>	6,90%	4,00%	<b>6,30%</b>	6,50%
Clase magistral					
Método expositivo demostrativo	5,80%	5,20%	8,00%	<b>7,90%</b>	6,50%
Método expositivo basado en narrativas	4,30%	6,90%	0%	3,20%	4,20%
Método expositivo explicativo	<b>10,10%</b>	<b>10,30%</b>	<b>20,00%</b>	4,80%	9,80%
Método expositivo conceptual	5,80%	8,60%	8,00%	3,20%	6,00%
Método inductivo	0%	5,20%	4,00%	1,60%	2,30%
Método analítico	5,80%	3,40%	4,00%	4,80%	4,70%
Enseñanza recíproca	1,40%	1,70%	0%	0%	0,90%
<i>Flipped classroom</i>	0%	1,70%	4,00%	0%	0,90%
Aprendizaje emocional	0%	0%	0%	1,60%	0,50%
Aprendizaje Basado en la Investigación	0%	1,70%	0%	3,20%	1,40%
Aprendizaje Basado en la experiencia	1,40%	0%	8,00%	3,20%	2,30%
Aprendizaje Basado en Proyectos	0%	0%	0%	3,20%	0,90%
Aprendizaje colaborativo	2,90%	5,20%	4,00%	3,20%	3,70%
Aprendizaje adaptativo o personalizado	<b>10,10%</b>	<b>10,30%</b>	8,00%	<b>11,10%</b>	10,20%
Aprendizaje individual	4,30%	3,40%	4,00%	<b>11,10%</b>	6,00%
Aprendizaje autónomo	<b>10,10%</b>	<b>10,30%</b>	4,00%	<b>11,10%</b>	9,80%
Aprendizaje activo	<b>7,20%</b>	5,20%	0%	0%	3,70%
SUMA	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
N = Documentos/participantes	12	13	5	9	39

Tabla de elaboración propia.

La ejecución según tipo de materia también ofrece tendencias diferentes. Existen métodos que exclusiva o mayoritariamente se utilizan en las clases prácticas, como la enseñanza recíproca, el Aprendizaje Basado en la Experiencia o la Pedagogía del error. Mientras que a las sesiones teóricas corresponde la *Flipped classroom*, la clase magistral (excepto el método explicativo demostrativo), el estudio de caso y la contextualización histórica (ver Tabla 4).

Tabla 4. Tabla cruzada entre materias y estrategias de ejecución de enseñanzas artísticas.

	Práctica	Teórica	Teórico-práctica	Total
ESTRATEGIAS				
EJECUCIÓN				
Estudio de caso	0%	<b>66,70%</b>	33,30%	100,00%
Contextualización histórica	0%	<b>57,10%</b>	42,90%	100,00%
<i>Típs</i>	<b>60,00%</b>	40,00%	0%	100,00%
Normas Tareas Fases	<b>40,90%</b>	<b>40,90%</b>	18,20%	100,00%
Pedagogía del error	<b>69,20%</b>	30,80%	0%	100,00%
Clase magistral	<b>30,80%</b>	<b>46,20%</b>	23,10%	100,00%
Enseñanza recíproca	<b>100,00%</b>	0%	0%	100,00%
<i>Flipped classroom</i>	0%	<b>100,00%</b>	0%	100,00%
Aprendizaje emocional	0%	0%	0%	0%
Aprendizaje Basado en la Investigación	<b>33,30%</b>	<b>33,30%</b>	<b>33,30%</b>	100,00%
Aprendizaje Basado en la experiencia	<b>75,00%</b>	25,00%	0%	100,00%
Aprendizaje Basado en Proyectos	0%	0%	<b>100,00%</b>	100,00%
Aprendizaje colaborativo	28,60%	28,60%	<b>42,90%</b>	100,00%
Aprendizaje adaptativo o personalizado	<b>61,10%</b>	<b>22,20%</b>	16,70%	100,00%
Aprendizaje individual	<b>66,70%</b>	11,10%	<b>22,20%</b>	100,00%
Aprendizaje autónomo	<b>58,80%</b>	<b>29,40%</b>	11,80%	100,00%
Aprendizaje activo	12,50%	<b>37,50%</b>	<b>50,00%</b>	100,00%
SUMA	47,11	33,06	19,83	100,00
N = Documentos/participantes	42,86	37,14	20,00	100,00

Tabla de elaboración propia.

#### 4. Discusión

Desde el comienzo del presente siglo, el sistema educativo está tratando de arrinconar la clase tradicional, que asume la idea de un profesor como único transmisor de conocimiento y un alumnado que atiende a las clases de forma pasiva, intentando sustituirla por otros métodos y estrategias educativas, que traten al alumnado como una parte activa en el proceso de aprendizaje (Vico, 2018, p. 139).

Sin embargo, la clase magistral no solo se mantiene, sino que tiene una fuerte presencia en la enseñanza de las artes, sea por confianza en su efectividad, sea por desconocimiento de otras estrategias o por el peso de la tradición. Existe una tradición de siglos que perpetúa modelos de enseñanza no solo de la pintura, el dibujo o la escultura, también permea a cualquier disciplina artística contemporánea en busca de resultados formales validados por la comunidad académica, según un modelo logocentrista (Aguirre, 2005). Se puede observar en estrategias como:

- La clase magistral, principalmente mediante el método demostrativo que forma parte del enfoque academicista en que el Maestro representa una suerte de rituales ante sus aprendices. Donde se combina el modelo logocentrista con el filolingüista (Aguirre, 2005).
- La enseñanza a través de la transmisión de normas, tareas y fases de manera muy explícita, que es propia del enfoque academicista (Hernández, 2011; Marín, 1997; Raquimán y Zamorano, 2017).
- La recomendación de *típs* que tiene mucho que ver con la herencia de la tradición del Taller de Artista (Hernández, 2011; Marín, 1997). Por motivos semejantes se mantiene el método inductivo donde “el docente guía el proceso de aprendizaje, aplicando habilidades técnicas del oficio artístico, intentando obtener aquello que cumple con una expectativa normada por una tradición artística externa al estudiante, y que valida la ejecución del trabajo artístico mediante la obtención de ciertos estándares” (Raquimán Ortega y Zamorano Sanhueza, 2017, p. 443).
- El aprendizaje personalizado que requiere de “retro-alimentaciones constantes al evaluar las actuaciones de los aprendices, las decisiones en torno a la producción de obra y las concepciones erróneas que se lleven a cabo en el transcurso del proceso de enseñanza y aprendizaje” (Raquimán y Zamorano, 2017, p. 444).

También forma parte de la tradición el aprendizaje autónomo alineado con un enfoque de la enseñanza de las artes como preparación para el mundo laboral (Eisner, 2004). Responde a la creencia del profesorado sobre una de las virtudes del arte que es “cómo a través de la autorregulación se desarrollan habilidades del pensamiento crítico, lo que puede llevar a la transformación personal y social de los jóvenes” (Puerta-

Vásquez y Suárez-Molina, 2022). Además, todavía predomina una concepción del desarrollo del genio (Marín, 1997) que fundamenta el aprendizaje individual como expresión personal creativa (Eisner, 2004) por encima del aprendizaje colaborativo o la visión colectiva que podría enmarcar incluso un compromiso social y político (Mesías, 2019). No se alcanza un enfoque colaborativo tampoco en el *Flipped classroom* (Santiago, 2022), en el aprendizaje basado en la experiencia o en la investigación. Ni siquiera en el ABP (Salido, 2020). Se desaprovechan así las oportunidades de estas estrategias tan vinculadas a los procesos de creación en el arte contemporáneo (González, 2020) en el sentido más comunitario.

La integración de la contextualización histórica (Barbosa, 2015; Eisner, 2004) no se alcanza en la facultad de Bellas Artes aun cuando el profesorado está altamente cualificado para ello. Predomina su vinculación exclusivamente a las sesiones teóricas y como mucho en las teórico-prácticas.

## 5. Conclusiones

Las estrategias pedagógicas utilizadas por el profesorado de enseñanzas artísticas universitarias del Dpto. de Arte de la UMH, durante la ejecución de sus clases se combinan a lo largo de dos o cuatro horas para lograr de manera efectiva diferentes tipos de aprendizajes.

Existen diferencias sustanciales en los métodos pedagógicos empleados en las sesiones teóricas o prácticas, siendo en las primeras la actitud del alumnado más pasiva.

La transformación de las prácticas pedagógicas en la enseñanza de artes es lenta porque arrastra toda una tradición cultural de enfoque academicista del que es difícil desprenderse.

Predomina la clase magistral en clases teóricas mediante método expositivo explicativo, demostrativo, conceptual y basado en narrativas, así como el método analítico e inductivo en menor medida. Mientras que en las prácticas se emplea el demostrativo.

Destaca el trabajo por tareas en el que se explicitan las normas o fases con detalle por parte del profesorado porque a menudo los proyectos artísticos, los procesos creativos o los diseños requieren de la fragmentación en tareas como adaptación pedagógica que permita un aprendizaje progresivo.

Principalmente el tipo de aprendizaje es autónomo, si bien el alumnado se apoya entre sí. Además, tiene un carácter individual en el doble de ocasiones que colaborativo.

Lo aportación más destacable desde la didáctica específica de las artes visuales es:

- El aprendizaje adaptativo o personalizado a las necesidades educativas del alumnado tanto en ritmo, nivel, contenidos o métodos, que permite responder a la individualidad desde una actitud de proximidad y acompañamiento constante. Esta estrategia pretende respetar la creatividad del alumnado, su estilo particular o su identidad artística, lo cual resulta imprescindible en los estudios que forman a futuros artistas. Se convierte además en un modelo recomendable y exportable a otras áreas de conocimiento donde no es tan valorado el pensamiento divergente, crítico, original o genuino; pues contribuye a un mejor seguimiento que potencia las particularidades y potencialidades de cada estudiante.
- También es muy propio de las enseñanzas artísticas la pedagogía del error. Según Eisner (2005) el aprendizaje de las Artes requiere la capacidad y la voluntad de entregarse a las inesperadas posibilidades del trabajo que desarrollan, donde la equivocación es tomada por su valor positivo y destacada en una evaluación continua, donde se valora el proceso más que el resultado final.
- Como herencia del aprendizaje artístico en gremios o talleres artísticos se mantiene la recomendación de *tips* que son en su mayoría trucos, recetas o procesos probados por la experiencia de la persona experta con buenos resultados que se transmiten al aprendiz generación tras generación.
- La contextualización histórica es imprescindible en la enseñanza de las artes pues es necesario ubicar las técnicas, estilos, acabados, referentes en relación con sus contextos culturales. Por tanto, lo procedimental queda ligado ineludiblemente a lo cognitivo.

Tienen menos presencia el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje activo, el estudio de caso, el Aprendizaje Basado en la experiencia. E incluso de manera más anecdótica la enseñanza recíproca, el Aprendizaje Basado en la Investigación, el ABP o la clase invertida.

Llama la atención que el Aprendizaje Basado en Proyectos, tenga una presencia tan escasa e individual. Aun cuando en el ámbito laboral muchos profesionales trabajan cooperativamente en proyectos que requieren la colaboración entre expertos de disciplinas distintas. Predomina un enfoque de las enseñanzas artísticas dirigido a formar a futuros creadores, artistas, pero no colectivos artísticos. Se descuidan así las oportunidades que ofrece el aprendizaje grupal o en comunidad (en debates, investigaciones y proyectos) como podría ser el Aprendizaje Servicio, o el activismo con mayores implicaciones sociales.

La principal limitación de este estudio es que la muestra, como es propio de investigaciones cualitativas, es reducida, si bien se alcanza el punto de saturación; lo cual no permite generalizar las siguientes conclusiones más allá del estudio de caso investigado. Resultando de interés su conocimiento profundo respecto a los paralelismos que puedan suponer para otras realidades semejantes. Lo cual sugiere la necesidad de establecer futuras líneas de investigación que permitan realizar comparativas entre departamentos de Arte de diferentes facultades españolas.

## Referencias

Agra Pardiñas, M. J., Balada Monclús, M., Batlle Soy, M., Berrocal Capdevila, M., Cabanellas Aguilera, M. I., Eslava, C. y Ruiz de Velasco Gálvez, Á. (2007). *La educación artística en la escuela*. Graó.

- Aguirre, I. (2005). *Teorías y Prácticas en Educación Artística: Ideas para una revisión pragmatista de la Educación Estética*. Octaedro.
- Best, J. W. (1981). *Cómo investigar en educación*. Morata.
- Barbosa, A. M. (2015). *La imagen en la enseñanza del arte. Años 1980 y nuevos tiempos*. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Cantalozella i Planas, J. (2010). Frente al reto de la investigación artística. Algunas consideraciones entorno a la creación y su contexto. *OBSERVAR: Revista electrònica del Observatori sobre la Didàctica de les Arts*, 4, 45-65.
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística* (Vol. 115). Grupo Planeta.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Paidós.
- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias Pedagógicas*, 16, 220-36. <http://doi.org/10.15366/tp>
- Fontal Merillas, O. (2015). *Educación de las artes visuales y plásticas en educación primaria*. Colección: Didáctica y Desarrollo. Paraninfo.
- González Fulle, B. (2020). *Arte contemporáneo en Chile. Cuaderno Pedagógico*. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio y Universidad de Chile.
- Hargreaves, D. J. (1991). *Infancia y educación artística* (Vol. 20). Morata.
- Hernández Belver, M. y Sánchez Méndez, M. (2000). *Educación artística y arte infantil* (Vol. 232). Fundamentos.
- Hernández Belver, M. (2011). Artistas y modelos de enseñanza. En M. Acaso, M. H. Belver, S. Nuere, M.C. Moreno, N. Antúnez y N. Ávila, *Didáctica de las Artes y la cultura visual* (pp. 13-34). Akal.
- Huerta, R. (2019). *Arte para primaria*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Kolmos, A. (2004). Estrategias para desarrollar currículos basados en la formulación de problemas y organizados en base a proyectos. *Educación*, 33, 77-96. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.262>
- Lage-Gómez, C., y Ros, G. (2023). How Transdisciplinary Integration, Creativity and Student Motivation Interact in Three STEAM Projects for Gifted Education? *Gifted Education International*, 39(2) 247-262. <https://doi.org/10.1177/02614294231167744>
- Marín Viadel, R. (1997). Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea. *Arte, Individuo y Sociedad*, 9, 55-77.
- Marín Viadel, R. (2005). *Didáctica de la Educación Artística para primaria*. Pearson Educación.
- Marín Viadel, R. (2011). *Infancia, mercado y educación artística*. Ediciones Aljibe.
- Merodio de la Colina, M. I. (2004). Las artes plásticas como fundamento de la educación artística. Ministerio de Educación.
- Mesías Lema, J. M. (2019). *Educación Artística Sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores*. Graó.
- Mohajan, D. y Mohajan, H. (2023). Families of Grounded Theory: A Theoretical Structure for Novel Researchers. *Studies in Social Science & Humanities*, 2(3), 56-65. <https://www.paradigmpress.org/SSSH/article/view/499>
- Obilor, E. I. (2023). Convenience and purposive sampling techniques: Are they the same. *International Journal of Innovative Social & Science Education Research*, 11(1), 1-7.
- Pimienta, J. y García, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia Universitaria basada en competencias (1ª edic.)*. Editorial Pearson. [http://prepajocotepec.sems.udg.mx/sites/default/files/estrategias\\_pimiento\\_0.pdf](http://prepajocotepec.sems.udg.mx/sites/default/files/estrategias_pimiento_0.pdf)
- Pinedo, C., Mas, E. y Mocholí, A. (2003). *La enseñanza de las Bellas Artes en Valencia. Su repercusión social*. Facultad de Bellas Artes de la Universidad Politécnica de Valencia.
- Puerta-Vásquez, S. M. y Suárez-Molina, V. J. (2022). Estrategia didáctica mediada por el aprendizaje autorregulado para el desarrollo del pensamiento crítico en educación artística. *INNOVA Research Journal*, 7(1), 38-58. <https://doi.org/10.33890/innova.v7.n1.2022.1979>
- Raquimán Ortega, P. y Zamorano Sanhueza, M. (2017). Didáctica de las Artes Visuales, una aproximación desde sus enfoques de enseñanza. *Estudios pedagógicos*, 43(1), 439-456. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100025>
- Salido López, P. V. (2020). Metodologías activas en la formación inicial de docentes: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y educación artística. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 120-143. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.13656>
- Sandelowski, M. (2001). Real qualitative researchers do not count: The use of numbers in qualitative research. *Research in nursing & health*, 24(3), 230-240. <https://doi.org/10.1002/nur.1025>
- Santiago Martín de Madrid, M. P. (2022). Objetos de aprendizaje como recurso didáctico en enseñanzas universitarias de Bellas Artes. En *Edunovatic 2022. Conference Proceedings: 7th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT*, (pp. 382-383). REDINE (Red de Investigación e Innovación Educativa).
- Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. En, N. Denzin e Y. Lincoln (coords.), *Las estrategias de investigación cualitativa* (pp. 154-197). Gedisa.
- Vico Prieto, A. F. (2018). La clase magistral en la educación: artes plásticas y musicales. *Tercio Creciente*, 7(2), 139-144. doi: 10.17561/rtc.n14.11.
- Williams, M. y Moser, T. (2019). The art of coding and thematic exploration in qualitative research. *International Management Review*, 15(1), 45-55.