



**TESIS DOCTORAL**

**PENSAMIENTO Y MODOS DE ACTUAR DEL PROFESORADO DE PRIMARIA EN LA  
ASIGNATURA DE EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL**

**CLARA BÁEZ MERINO**

**INVESTIGACIÓN EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS  
EXPERIMENTALES, SOCIALES, MATEMÁTICAS Y LA ACTIVIDAD FÍSICA Y  
DEPORTIVA**

**2020**





**TESIS DOCTORAL**

**PENSAMIENTO Y MODOS DE ACTUAR DEL PROFESORADO DE PRIMARIA EN LA  
ASIGNATURA DE EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL**

**CLARA BÁEZ MERINO**

**INVESTIGACIÓN EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS  
EXPERIMENTALES, SOCIALES, MATEMÁTICAS Y LA ACTIVIDAD FÍSICA Y  
DEPORTIVA**

**Conformidad del Director:**

**Fdo: Dr. Zacarías Calzado Almodóvar**

2020



# ***DEDICATORIA***

A mis padres y a mis hijas.



# ***AGRADECIMIENTOS***

El camino seguido no ha sido fácil, y durante estos años he recibido el apoyo de numerosas personas. Unas por una cosa, y otras por otra, me he sentido acompañada y comprendida, lo cual es digno de recordar y agradecer.

Entre las personas más implicadas en esta investigación, destacar a mis dos directores, compañeros de trabajo y maestros que tantas cosas me han enseñado. Zacarías y Ventura. Sus apellidos aparecerán en las situaciones oficiales, pero este apartado es más personal y por eso los cito como amigos.

El resto de compañeras y compañeros de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura (docentes y personal de servicios), también han aportado su granito de arena en mi formación como docente universitaria, y como investigadora. En especial María y Carmen, amigas dentro y fuera de esta institución.

Las amistades externas al ámbito universitario, a veces cambiantes, pero siempre enriquecedoras, cuentan con mi agradecimiento por haber compartido mis estados de ánimo, en función de las fases de este largo proceso, agotador a veces pero gratificante al máximo.

La mención especial a mi familia es evidente, sin su apoyo habría sido imposible compaginar vida profesional y privada. A pesar de las ausencias, la unión es fuerte y las dificultades nos fortalecen aún más.





0. RESUMEN Y ABSTRACT. PALABRAS CLAVE	
1. INTRODUCCIÓN	15
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN	19
3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	
3.1. Modelos históricos de enseñanza de las artes plásticas	21
3.2. La enseñanza del arte hasta el siglo XX	
3.2.1. Antigüedad y oficios artísticos	23
3.2.2. La enseñanza del Arte en el Renacimiento	25
3.2.3. Modernidad	27
3.3. Actualidad en la educación artística	
3.3.1. La corriente expresionista	29
3.3.2. El racionalismo científico	31
3.3.3. La corriente reconstruccionista	33
3.3.4. Posmodernidad y educación artística	35
3.3.5. Marco Común Europeo de Educación Superior	39
3.3.6. El caso de España	41
3.3.7. La educación artística actual en Extremadura	45
3.4. Principales conceptos objeto de estudio	
3.4.1. Cultura escolar y manera escolar	47
3.4.2. Educación plástica y expresión artística	51
3.4.3. Lenguaje y cultura visual	53
3.4.4. Pensamientos del docente y modos de actuar en clase	55



4. METODOLOGÍA	
4.1. Objetivo: Conocer el estado de la enseñanza plástica y visual en los centros de Primaria de Badajoz y pedanías	57
4.2. El cuestionario: diseño y validación	61
4.3. Población y muestra	67
4.4. Afijación de la muestra	73
4.5. Recogida de los datos	75
5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	77
6. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES	121
6.1. Conclusiones por área de estudio	
6.1.1. Conclusiones relativas al número de alumnado	123
6.1.2. Conclusiones relativas al ciclo del alumnado	125
6.1.3. Conclusiones relativas a la experiencia docente	127
6.1.4. Conclusiones relativas a la titulación cursada	129
6.1.5. Conclusiones relativas al sexo de los docentes	131
7. PROSPECTIVAS DE FUTURO	133
8. REFERENCIAS	
8.1. Fuentes bibliográficas	135
8.2. Otras fuentes consultadas	143
8.3. Noticias de actualidad	144
9. ANEXOS	
9.1. Cuestionario	145
9.2. Muestreo y redondeo	151
9.3. Páginas web consultadas	153



## ***RESUMEN Y PALABRAS CLAVE***

En nuestro país, actualmente, los docentes generalistas de la etapa de Educación Primaria, imparten, entre otras materias, Educación Plástica y Visual a su alumnado. En nuestro trabajo se hace un recorrido por los diferentes planes de estudio que han llevado a este colectivo a la profesión docente, fijándonos con especial interés en las asignaturas artísticas. Comenzamos con la enseñanza de las artes plásticas desde la antigüedad, para detenernos en nuestra época y en nuestro entorno más inmediato, la ciudad de Badajoz.

Como fundamentación teórica, se presenta una revisión de los principales conceptos tratados en nuestro estudio. La diferencia entre *cultura escolar* y *manera escolar*, las nomenclaturas de la asignatura en los planes de estudio más recientes, qué entendemos por lenguaje y cultura visual, y pensamientos del docente y modos de actuar en clase.

El cuerpo de nuestra investigación consiste en el diseño y distribución de un cuestionario, dirigido al colectivo docente citado. Nuestro objetivo principal es conocer en profundidad el desarrollo de la asignatura que nos concierne, en la etapa escolar primaria. Desde los materiales y técnicas plásticas utilizadas, hasta la evaluación de los ejercicios propuestos. Pasando por la organización de la clase, del espacio, de los recursos, incluso de las actividades extraescolares.

Sin olvidarnos del cuerpo docente, su preparación y motivación para abordar la asignatura, incluyendo el modo de acompañar a su alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Detalles que a nuestro entender, son decisivos para que el alumnado capte la importancia de la materia y llegue a ser consciente de su valor formativo.

Los resultados obtenidos servirán para valorar los logros y tratar de superar las dificultades. La búsqueda incesante de nuevas estrategias está presente en todos los niveles educativos, y la comunicación entre ellos es fundamental.

Palabras clave: educación artística, educación primaria, pensamientos del profesorado, modos de actuar.



# ***ABSTRACT AND KEY WORDS***

Presently in our country, primary education teachers are generalists. They teach, among other subjects, Visual Arts Education. In this work, the different career paths this collective followed to become teachers, are explained, carefully focusing on the artistic subjects. We start talking about arts teaching at the antiquity, then take a look at present age, to finally stop and contemplate our closest surrounding, the city of Badajoz.

We begin with a theoretical base, in which we present a review of the main concepts treated in our study: the difference between *school culture* and *school method*; the various nomenclatures of the artistic subject in recent school programs; what is known about visual language and culture; and of course, what is teacher thinking and manners at school.

The corpus of this search consists of the design and distribution of a questionnaire, addressed to the mentioned teaching collective. The aim of this work is to discover the development of the subject at the scholar stage we are concern with. From materials and artistic techniques used in the classroom, to the assessment of the proposed exercises. We will also inquire about the space organization at the classroom, the resources used, even the scholar activities out of the school time.

Not forgetting the teacher staff, their career preparation, their motivation to deal with the artistic subject. In addition, we will study the way these teachers accompany their pupils through the teaching-learning process. These details, we consider, are decisive at school, because, thanks to them, the students can understand the importance of the subject, and so they can be concerned about the formative value of arts.

The results will be useful to appreciate the achievements and to try to beat the problems. The continuous search of new strategies is present in every scholar level, from pre-primary to the university, and the communication among them is essential.

Key-words: artistic education, primary school education, teachers thinking, teaching manner.





# INTRODUCCIÓN

“Algo que se puede observar en la enseñanza de la Educación Artística impartida por los maestros de primaria es la escasa formación e interés por esta materia. Son muchos los maestros que aprovechan la clase de Educación Artística para terminar el temario de cualquier otra asignatura, y cuando la imparten, carecen de motivación y les piden a los alumnos que hagan un dibujo libre o les dan una fotocopia de un frutero o cualquier cosa similar para que los alumnos lo colorean.” (Flores, 2012:26).

¿Son las cuestiones plásticas y visuales de la educación primaria tan poco importantes o tan fáciles de enseñar que no necesitan profesorado especialista? Laferrière (1997) nos propone la figura del artista-pedagogo para dicha función, objetivo lejano desde nuestra realidad presente.

El trabajo que se presenta a continuación es fruto de la investigación llevada a cabo, motivada por la experiencia personal como docente especialista durante siete años en la etapa de Educación Secundaria, y desde 2009 en la Universidad de Extremadura como formadora de futuros docentes. Las incesantes conversaciones con colegas de todas las etapas educativas, y nuestro interés constante en la formación continua para mejorar nuestra labor, nos llevaron a plantear como tema de nuestra tesis doctoral la forma de actuar en clase de plástica de los docentes generalistas de Educación Primaria.

Además de la cuestión principal ya enunciada, (la necesidad o no de maestros especialistas, o al menos formados convenientemente, en esta etapa), nos hemos planteado diversos interrogantes, y los hemos formulado en un cuestionario diseñado para tal fin. Los ítems estudiados van desde conocer si en estas clases basta el libro de texto o el docente debe aportar otros conocimientos propios, hasta averiguar si hay criterios objetivos y específicos de evaluación de los ejercicios plásticos. Del mismo modo hemos preguntado a estos docentes si se evalúa y/o valora la creatividad y la expresión personal, o por el contrario se valora la correcta ejecución de los trabajos. Nos interesa sobremanera conocer si se reflexiona sobre lo aprendido después de ejecutar los ejercicios artísticos, tanto por parte de los docentes como por parte del alumnado.

Si, “... el aire se compone de oxígeno, hidrógeno e imágenes” (Nacach, 2004:98), ¿es la escuela una burbuja de aire artificial? Se invierte en nuevas tecnologías, pero ¿se aprovechan al máximo sus posibilidades? Cada vez se sale más a los museos, que están

dotados de Departamentos o Gabinetes Pedagógicos y que realizan visitas guiadas a los escolares como si fueran auténticas unidades didácticas, pero ¿tienen relevancia en el currículum escolar? Sobre estos temas también hemos indagado en nuestro estudio.

“Nada es lo que parece ser” dice la canción de una serie televisiva familiar de magos (Disney Channel, 2008). Ese es uno de los problemas que nos preocupa, que la mayoría de los consumidores de imágenes piensa que las entienden porque forman parte de un “lenguaje universal” tan intuitivo que nacemos sabiéndolo y que por tanto no necesitamos estudiarlo. Pero los creativos de las empresas de publicidad pasan horas de estudio hasta llegar a la imagen perfecta, la más rentable, la que mejor comunique sus intenciones, explícita o implícitamente. ¿Entiende el público los detalles del producto visual? Seguramente muchos se les escapen, si no miran adecuadamente. No tiene sentido pensar que el arte tiene un significado universal, sin tener en cuenta la cultura que lo hace posible. La creencia social de que la sensibilidad artística es un don, o que las obras “te dicen o no te dicen” pues son mediadoras de una experiencia estética de carácter universal, son paradigmas en entredicho actualmente (Eisner, 2004).

“Nuestra manera de ver y oír, nuestras asociaciones de ideas, difieren de las de nuestros antepasados. Lo que a ellos les chocaba en el arte – la utilización del color por los impresionistas o las disonancias de Wagner – no nos dice ya nada. El público medio de hoy está totalmente familiarizado con estas cosas y no las encuentra ya *modernas*” (Fischer, 1978:254). En nuestro cuestionario también hemos incluido las variables necesarias para conocer si influye la edad de los docentes en la conexión con el alumnado tan joven, y hemos tenido en cuenta, tanto en el título como en el cuestionario, la idea de investigar sobre el pensamiento de los docentes, no solo su manera de actuar en clase.

Otro tema cuestionado hoy en día y que nos parece interesante para nuestro estudio, puede ser el hecho de que todos los alumnos tengan el mismo libro de plástica o se les proponga el mismo trabajo para hacerlo igual, y al mismo tiempo se les pida que sean originales. “La idea moderna de impulsar el individualismo entre los estudiantes por medio de la libre expresión del *yo* merecería ser puesta en tela de juicio en su condición de herramienta educativa, aunque no sea más que porque persigue un objetivo sencillamente imposible”, porque “la escuela es una institución intrínsecamente social con una misión socializante” (Efland, Freedman, Stuhr, 2003:90).

Estas cuestiones que nos preocupan han sido enfocadas a concretar los diversos métodos o estilos de enseñanza de las Artes Visuales, que presentamos en el Marco Teórico de nuestro trabajo de manera cronológica hasta llegar a la actualidad y al caso concreto que nos ocupa: el profesorado generalista de Educación Primaria de la ciudad de Badajoz y sus pedanías.

En el mismo apartado de fundamentación teórica incluimos definiciones y reflexiones sobre los conceptos principales que ocupan nuestra materia, para seguidamente describir el proceso llevado a cabo en la elaboración del cuestionario y del diseño de la población y la muestra a encuestar.

Para terminar, analizamos los datos para llegar a diversas conclusiones, y planteamos futuras líneas de investigación que esperamos poder llevar a cabo si continuamos en esta carrera docente-investigadora tan interesante, que cada día nos proporciona más y más motivos para alegrarnos por haber elegido este camino profesional. La enseñanza, a todos los niveles, enriquece al docente tanto o más si cabe que al discente.

En la escuela no se pretende que todos los niños y niñas sean escritoras, geólogos, matemáticas, atletas ni artistas, pero sí es su objetivo que conozcan todas esas disciplinas y lenguajes y medios de comunicación para llegar a entender el mundo y darse a entender a los demás. ¿Somos conscientes del poder de las imágenes en nuestra vida actual? Los que no son productores, son consumidores de imágenes, artísticas o no, de manera activa o pasiva. Nadie se libra de su embrujo, incluidos los niños y niñas en edad escolar, o incluso ellos más que los adultos. ¿Puede la escuela escapar a esa influencia exterior, o debería utilizarla para sus propios fines educativos?

Esperamos modestamente que nuestro trabajo pueda servir para ayudar a concienciar en cierta manera sobre las cuestiones planteadas, en la creencia de que las Artes en general, tienen un papel importante en el desarrollo humano a todos los niveles.



# *ESTADO DE LA CUESTIÓN*

¿Quién investiga hoy sobre educación artística? En el ámbito del arte y los profesionales de la enseñanza visual, basados en la Gestalt (1938) y los estudios iniciales de Arhneim (1954) y Read (1954), cada vez somos más conscientes de la necesidad de educar visualmente a la población: Acaso, Aguirre, Arañó, Aznar, Hernández, Marín Viadel, Plasencia, entre otros, como cabezas visibles de los estudios más punteros en nuestro país. Los congresos, seminarios, conferencias, artículos, etc. sobre arte y educación se suceden en todo el mundo: Arte, Educación y Género en Castellón; Arte, Ilustración y Cultura Visual en Uruguay; Educación Artística y Visual en Barcelona; Arte y Sociedad en Sevilla; Arte, Maestros y Museos en Valencia, etc. Las experiencias se comparten, se adaptan, se mejoran. Surgen teorías y prácticas nuevas, se revisan las anteriores.

En los últimos años en nuestro país se ha producido la sustitución del Curso de Adaptación Pedagógica (CAP) por el Máster Universitario de Formación del Profesorado de Educación Secundaria (MUFPEs). Esta situación ha generado la elaboración de Trabajos Finales de Máster (TFM) sobre educación artística, inexistentes hasta entonces. Dichos trabajos son la muestra de las intervenciones docentes o prácticas del alumnado proveniente de las diferentes licenciaturas y grados que pretende dedicarse en un futuro a la docencia. En estos trabajos, junto con los TFM sobre educación, dentro de los másteres de investigación en las Ciencias Sociales, nos vamos encontrando poco a poco con numerosos estudios sobre prácticas innovadoras en las aulas, tanto de secundaria como de primaria. Los trabajos relativos a nuestra área muestran un panorama esperanzador, con ideas originales y herramientas metodológicas arriesgadas, para acercar las artes visuales contemporáneas a la escuela.

Las universidades realizan estudios sobre arte infantil y juego (Universidad de Buenos Aires, 1977), los museos estudian la creatividad a través del juego (Museo Pedagógico de Arte Infantil, 2007), el profesorado dirige tesis sobre propuestas de intervención en las aulas a todos los niveles (Flores, 2012) y escribe artículos sobre la importancia de la formación artística del profesorado de Educación Primaria (Rodas, 1996). Realiza experiencias didácticas para el mejoramiento de la práctica pedagógica del profesor de artes (Bonilla, 2012), experiencias metodológicas construidas a partir de la expresión artística, del conocimiento, de las teorías implícitas y de los modelos de pensamiento del docente (Bonilla, 2006).

Pero específicamente dedicados a conocer el pensamiento del profesorado de Educación Primaria en la asignatura de Educación Plástica hay pocos estudios. Tan solo el estudio de Mellado (2004) se acerca a nuestros fines. Su trabajo trata sobre pensamientos del profesorado de Educación Secundaria en asignaturas de Ciencias, y considera que las concepciones y prácticas de aula del profesorado son uno de los factores que condicionan su enseñanza y las decisiones que éstos tienen que tomar, sobre el qué y el cómo enseñar, sobre las fuentes de información que seleccionan, las formas de utilizarlas, el papel del alumno y del propio profesor, así como sobre la evaluación.

El análisis de estos y otros muchos interrogantes nos parecen necesarios para comprender el hecho artístico y visual de nuestras escuelas. Al mismo tiempo nos darán una idea de la cultura escolar presente, multicultural, globalizada, tecnificada, masificada... con intereses contradictorios de autoexpresión y normalización, con viejas y nuevas escuelas compartiendo el mismo recinto. Y nos darán pistas para intentar adaptarla al modelo de sociedad cambiante y creativa que tenemos, ya que la flexibilidad es una de las características del pensamiento divergente y creativo (Guilford, 1978).

# ***FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA***

## **MODELOS HISTÓRICOS DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES PLÁSTICAS**

Hace unos años, al alumnado de Educación Infantil en Extremadura se le mostraba a diario unas láminas o “bits” con obras de arte. Les decían sus nombres, y al final de la semana se los preguntaban. Potenciaban su memoria, con obras de arte en lugar de con números o con otro tipo de objetos, pero no estaban haciendo educación artística.

A menudo al alumnado de Primaria se le presentan ejercicios de colorear, recortar y montar o pegar un molino de cartulina o similar, con motivo del día del libro en referencia al Quijote, por ejemplo. ¿Están haciendo educación artística? No. Hacen una manualidad estereotipada para adornar la clase. Ese tipo de actividades puede servir para comprender la morfología de algo, el lugar donde se encuentra, algún detalle relacionado con el tema tratado. Pero si solo se realizan para desarrollar la motricidad fina, recortando y pegando y coloreando sin salirse del borde, consideramos que con 8 ó 10 años ya se deben haber superado esos objetivos.

Con frecuencia cada vez más alarmante, cuando terminan sus tareas en clase, las matemáticas o la lengua, y los compañeros no han terminado, hay docentes que proponen a su alumnado que dibuje algo, tema libre. Ni siquiera se preocupan de analizar o evaluar tales ejercicios de imaginación y creatividad. Son solo para relajarse o para pasar el tiempo sin hablar ni molestar. A veces lo hacen con un motivo concreto, alguna fiesta, Navidad, felicitar el día de la Madre... en el caso de los concursos serán otras personas las que los evalúen. Pero el resultado de dichas evaluaciones no servirá para que el autor sea consciente de lo que ha hecho y de si necesita mejorar en algo.

Entonces, ¿en qué consiste la educación artística? No debemos confundirla con enseñar Historia del Arte, ni con enseñar a la manera tradicional utilizando obras de arte. Si aceptamos que el arte es crear, necesitamos un método de enseñanza que permita la creación, que no se quede en copiar y memorizar lo que otros descubrieron o crearon. Necesitamos un método que potencie la expresión individualizada de los intereses, pero sobre todo de los estilos, que incida en el cómo más que en el qué. Si dejamos aflorar la

expresión personal, aunque lleguemos a las mismas conclusiones o a varias porque no siempre la verdad es única, los caminos deben a la fuerza ser distintos.

No podemos olvidar la trascendencia de las imágenes que se ofrecen a la población escolar, ya que “estas selecciones se encuentran entre las decisiones políticas más importantes de una comunidad” y “aprender a utilizar unas formas concretas de representación también es aprender a pensar y a representar el significado de unas maneras concretas” (Eisner, 2004:25). ¿Qué formas de representación aprenden los niños y jóvenes en la escuela? ¿Qué tipos de ciudadanos estamos creando?

Todavía en nuestras escuelas “el arte se enseña desde una perspectiva decimonónica, característica de la modernidad o incluso anterior a ella, que destaca por encima de todo los objetos artísticos y a los artistas individuales (hombres, blancos) históricamente valorados, a los que considera dotados de un genio natural y predispuestos al trabajo solitario y asocial” (Freedman, 1991,b). Citado por Efland, Freeman, Stuhr; 2003:87.

Según Marín Viadel (1997:55) “hay cuatro y solo cuatro modelos o paradigmas de enseñanza de las artes visuales” según su denominación histórico descriptiva: “el modelo del Taller del Artista, el sistema de la Academia de Bellas Artes, la Experimentación Bauhausiana con los elementos básicos del lenguaje plástico, y el Desarrollo del Genio y de la Capacidad Creadora Personal”. Por supuesto hay multitud de combinaciones entre características de varios estilos, lo que supone una infinita variedad de métodos de enseñanza. Pero como sistemas “tipo” tomaremos estos cuatro, más reales en nuestra opinión que otras clasificaciones, como la de Efland (2000), que reconoce tres: la corriente expresionista, la corriente racionalista científica, y la corriente reconstruccionista. Para explicar los siglos XX y XXI necesitaríamos completar los modelos con los paradigmas constructivistas y los que hablan de la cultura visual, pero como veremos, son aún tan recientes que todavía no han cuajado de manera masiva en las prácticas de educación primaria, siendo habituales en la teoría, o en algunos niveles más especializados.

En los últimos apartados revelaremos las claves metodológicas de los docentes, gracias a las preguntas sobre las instrucciones emitidas y los objetivos de enseñanza-aprendizaje de las artes.

Más adelante desarrollaremos con detalle todas las preguntas del cuestionario y justificaremos la clasificación de las diferentes prácticas docentes en función de las respuestas obtenidas. No obstante, en los siguientes capítulos seguiremos profundizando en los variados modelos o paradigmas de enseñanza de las artes visuales a lo largo de la historia, e iremos concretando desde los modelos generales europeos hasta los modelos españoles y locales.



# **LA ENSEÑANZA DEL ARTE HASTA EL SIGLO XX**

## **ANTIGÜEDAD Y OFICIOS ARTÍSTICOS**

Como ya hemos adelantado al hablar de los modelos o paradigmas de enseñanza de las artes visuales, seguimos una clasificación histórica, empezando por el llamado Taller del Artista. Dicho método es tan antiguo como el ser humano, incluso anterior, ya que los animales también lo utilizan. Consiste en imitar al adulto experto en su quehacer diario, ya sea maestro o progenitor. Todavía vigente y efectivo en multitud de circunstancias, ya sea para aprender un oficio (manual o intelectual) o actividades de la vida cotidiana.

Los períodos históricos que basaron el aprendizaje en la imitación comprenden el Mundo Antiguo hasta después del Renacimiento. Las sociedades se basaban en la herencia de los oficios familiares y en el desarrollo local, por lo que no existía el interés de la innovación. Conservar el estilo propio era necesario para ser reconocido e interesar a la clientela.

Las escuelas no existían como las conocemos ahora, eran privilegio de ricos, y los artistas tampoco se consideraban originales, sino artesanos. El arte cumplía una función de transmisión de información (Aguirre, 2005), ya fuera científica, social o religiosa.

Aunque la sociedad ha cambiado bastante en los últimos siglos, este modelo de enseñanza-aprendizaje sigue practicándose, y no solo en los talleres o en el hogar. La Educación Secundaria contempla la posibilidad de practicar un oficio gracias a la Formación Profesional. En la Universidad existen períodos de prácticas para el alumnado de ciertas carreras técnicas o profesionalizantes. Y en la Educación Infantil y Primaria, los maestros siguen enseñando a sus pupilos a hacer lo mismo que ellos, ya sea atarse los zapatos, una suma, o un dibujo.

Frente a otros métodos más investigadores o transversales, el Taller del Artista propone la planificación de la enseñanza por parte del maestro en etapas sucesivas de creciente dificultad, con áreas de aprendizaje separadas, procesos rígidos de ejecución, resultados uniformes y aprobación relativa a la imitación del modelo.

En nuestra investigación hemos indagado este método con preguntas (P) acerca de la demostración de las técnicas artísticas en clase (P6), el interés del docente por las nuevas tendencias artísticas (P7,P8) y las novedades tecnológicas (P11,P12), los

ejercicios propuestos tras la visita al museo (P13), los museos visitados (P14), los materiales, técnicas y fuentes de consulta utilizados en clase (P17, P22), el agente evaluador (P19), los criterios de evaluación (P21), y en especial, las orientaciones metodológicas para realizar los ejercicios propuestos (P23, P24, P25), en este caso, instrucciones y objetivos uniformes, y valoración del resultado frente al proceso.

## LA ENSEÑANZA DEL ARTE EN EL RENACIMIENTO

Durante el Renacimiento, se produjo un cambio estructural en las sociedades que influyó en la manera de ver el mundo y de transmitirlo. La religión cedió paso a la valoración humanista, la ciencia cobró fuerza para explicar los fenómenos naturales, y el arte se instaló en una posición intermedia entre la descripción y la expresión. Los artistas se desligaron del taller para destacar frente a sus maestros, buscando su expresión personal y diferenciadora, y a la vez ensalzando su trabajo como un medio de transmisión a la sociedad de los valores humanos y culturales. La ciencia se apropió de los conocimientos materiales, demostrables empíricamente, y el arte se ocupó del espíritu, campo de conocimiento personal y subjetivo pero comunicable a la sociedad por medio de las manifestaciones artísticas.

De la conservación de la técnica y estilo del maestro, escuela o gremio se pasó al conocimiento individual y a la aportación propia como signo de progreso. El arte profundizó en su papel de materia de descripción del mundo, y el taller dejó paso a una escuela especializada en la transmisión de los saberes artísticos como elevadas expresiones de la cultura y del género humano. Los artistas comenzaron a destacar como figuras públicas de renombre e incluso influencia social y política, crearon escuelas propias y compitieron por la fama y la continuidad de su estilo.

Las Academias instruían a los artistas en la búsqueda y descripción de la Belleza y el orden humano del mundo. Las Artes Plásticas formaban parte de la Estética, y ésta de la Filosofía. Al mismo tiempo la sociedad pre-industrial empezaba a diseñar un modelo de productividad que heredarían las escuelas y que se mantiene en la actualidad: formación para todos y arte para el espíritu. Erasmo de Rotterdam, Luis Vives, Martín Lutero, reformadores pedagógicos de las escuelas que aplicaron importantes medidas sociales y prepararon el terreno a los grandes innovadores educativos de los siglos posteriores.

En nuestro estudio encontramos vestigios de educación academicista de las artes plásticas en las preguntas relativas al conocimiento de las últimas tendencias artísticas (P7), al pensamiento de si el alumnado de primaria entiende el arte contemporáneo (P11), los ejercicios propuestos tras la visita al museo (P13), los museos visitados (P14), el agente evaluador (P19), los criterios de evaluación de las distintas materias del currículum (P21), las técnicas plásticas más usadas en el aula (P22), las orientaciones didácticas (P24) y la valoración del proceso y el resultado (P25).



## MODERNIDAD

“Hubo un momento en la historia en el que el arte europeo quiso elevarse más allá de su mera condición de vehículo para transmitir mensajes o valores y reclamó para sí un estatuto especial y privilegiado dentro de las actividades de su tiempo, equiparable al de la ciencia o al de la religión. A este periodo se le conoce con el apelativo de Modernidad y podemos afirmar que nuestras concepciones sobre el arte y la educación artística se fraguaron en gran medida en su seno, porque es en este periodo cuando las artes se debatieron entre constituirse en un saber sometido a la fuerza de la razón, como el saber científico, o disputar a otras actividades, como la religión, el incierto y prestigioso espacio donde se cultiva el espíritu, el territorio más íntimamente humano para una mentalidad dualista como la nuestra.” (Aguirre, 2005:366).

Con esta definición de Modernidad en las Artes nos adentramos en un momento histórico variado y prolijo en investigaciones acerca de la educación, las artes, la infancia, la psicología, la ciencia, y la sociedad en general. Autores como Bacon, Locke, Rousseau, Pestalozzi, el Padre Manjón, Kilpatrick, Jung, Froebel, Dewey, Montessori, Decroly, Giner de los Ríos, Goethe, Diderot, Lancaster, Neill, Vigotsky, Luquet, Cizek, Lowenfeld...

Por su parte, el arte se rebela contra las normas (surrealismo, futurismo, experimentalismo, conceptualismo) y propone la destrucción entre opuestos tradicionales: arte y ciencia, razón y estética, vida y política.

La consideración del conocimiento artístico como disciplina científica por un lado, y los descubrimientos psicológicos del desarrollo intelectual por otro, harán posible el estudio sistemático de los elementos del lenguaje visual (Escuela Bauhaus) y su inclusión en la escuela como medio de progreso y avance social, complementario al aporte científico.

Al mismo tiempo y curiosamente con las mismas bases epistemológicas, surge la corriente contraria que eleva la libertad y la expresión como métodos de aprendizaje y de desarrollo humano integral (la exaltación de la capacidad creadora). El educador no es

concebido como una figura autoritaria, el docente debe estar al servicio de las necesidades del alumno. El arte como mediador de los procesos cognitivos y la creatividad como respuesta a las necesidades sociales.

Ambas corrientes continúan presentes en nuestras aulas, y por ellas hemos preguntado a los docentes. La diferencia se encuentra en las respuestas a las preguntas sobre el arte contemporáneo (P7, P11), las imágenes que consumen los niños (P12) y los museos que visitan con la escuela (P14), las actividades que se realizan en las aulas (P13, P16, P22), el sentido que el docente da a los trabajos (P26) y las orientaciones y objetivos propuestos (P23, P24).

# **ACTUALIDAD EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA**

## **LA CORRIENTE EXPRESIONISTA**

El concepto moderno expresionista de identidad presenta al individuo artista como un genio innato, ajeno a cualquier interés político, social o económico, capaz de representar lo verdadero, lo universal y eterno a través de la expresión de sus pensamientos más singulares, a menudo cercanos a la locura.

En relación a la educación infantil, se potencia la actividad autónoma y la expresión libre de la infancia, el juego y la libre elección del material y el tema, y se evita cualquier influencia adulta. Se respetan las tendencias creadoras de los niños y las niñas, el impulso vital, sus intereses espontáneos y su necesidad de crear, preludio de la experimentación científica.

Estos principios desembocaron en la Escuela Nueva, donde se recogieron los ideales ilustrados y románticos y se desarrolló la educación estética como algo individual donde cada cual expresa su propia necesidad. La creatividad es el principio básico que rige estas ideas, y la consideración del infante como un ente en sí mismo, no como un adulto imperfecto o un proyecto de persona. El infante es el punto de partida y el centro de todo interés teórico y práctico, la experiencia se valora como una necesidad natural característica de la infancia.

La relación entre sujeto, naturaleza y experiencia se convierte en el punto de partida de la pedagogía activista, y promulga la educación estética en la infancia vivida como experiencia artística libre.

Multitud de escuelas con la misma filosofía expresionista que organizaron la educación según principios estéticos recorrieron Europa y América con la idea de reconocer la naturaleza artística en la infancia, añadiendo además que el maestro o pedagogo debía ser también un artista. La Escuela Waldorf, María Montessori, las hermanas Agazzi, Radice, la Escuela Única del Trabajo, la Escuela Activa de Ferrière, la Escuela del Mar en Barcelona...

Durante la primera mitad del siglo XX surgieron organizaciones educativas encaminadas a formar a los profesionales de la educación artística, y a determinar las directrices que dicha área debía seguir en el conjunto del sistema educativo. Tales

recomendaciones se basaban en desarrollar las concepciones elaboradas durante esos años, y consistían principalmente en valorar las enseñanzas artísticas como asignatura aparte, y como medio de expresión y auxiliar didáctico de las otras enseñanzas. El carácter obligatorio de la enseñanza de las artes plásticas se extendía desde la educación primaria hasta la secundaria. El desarrollo de la capacidad creadora y el dibujo libre y espontáneo son sus características más sobresalientes.



## EL RACIONALISMO CIENTÍFICO

La filosofía que persigue una verdad neutra, objetiva y contraria a la falsedad, gracias a la cual se elabora un análisis social, formal y casi científico del arte, sirvió de base a una parte de la comunidad artística para concebir el arte como representación de la realidad.

El avance tecnológico hizo que la experiencia artística evolucionara hacia nuevos modos de expresión: la fotografía, el cine y la televisión propició el nacimiento de nuevos campos de estudio del hecho artístico. Las teorías de la comunicación, los estudios de la información y los estudios semióticos se aplicaron a la imagen y llevaron a los pensadores del arte a considerarlo como medio de comunicación susceptible de ser enseñado en la escuela.

El pensamiento visual y su organización y estructura, la percepción visual de los elementos básicos que constituyen la imagen, y más concretamente la imagen artística, son las bases de esta corriente que investiga las leyes perceptivas para ser aplicadas en la educación visual y plástica. Dichas leyes, su dinámica y carácter unitario, se corresponden profundamente con el conocimiento a nivel de estructuras cognitivas.

Se analizan las estructuras significantes de la visión y las imágenes se sitúan en el lugar del pensamiento. Los esquemas generales y los detalles concretos de la imagen alcanzan significados metafóricos de un juego en el cual el infante, al igual que el artista, busca un resultado extraordinario en el terreno de la invención, mediante un esfuerzo cognitivo y una búsqueda expresiva.

Por otro lado, el estudio de la naturaleza, la observación, el análisis de los materiales y el estudio de los problemas formales que proponía la Bauhaus, pretendía combinar el currículo teórico de las Academias de Bellas Artes con el currículo práctico de las Escuelas de Artes y Oficios. Se intentó unificar las enseñanzas en el campo del arte y del diseño, destruir las barreras entre las artes constructivas y las artes decorativas.

Se potenció la representación mediante la geometría descriptiva, las técnicas de construcción, el dibujo de planos, la construcción de modelos, la teoría del espacio, el color, el diseño.

En la segunda mitad del siglo XX aparecieron numerosas propuestas disciplinares basadas en estos principios que fueron ampliándolos al incluir en el currículum educativo

artístico la reflexión y el análisis de las obras visuales y artísticas, la percepción y la apreciación del hecho artístico y cultural.

## **LA CORRIENTE RECONSTRUCCIONISTA**

Trata de encontrar un modelo sistematizado de educación artística, equiparable a las ciencias, que posea unos conocimientos útiles socialmente, basados en una pedagogía del arte independiente de la propia iniciativa individual y más fundamentada en la comunicación artística abierta y tecnológica.

Considera el arte como un hecho tan mental como práctico, huye de la tradicional asociación del hecho artístico con el sentimiento y del conocimiento científico con la cognición. Contempla la enseñanza y el aprendizaje del arte fundamentados en una base disciplinar que aúne todas las dimensiones de lo artístico, recuperando el espíritu ilustrado y adaptándolo a los nuevos tiempos.

Incorpora al mundo de la educación artística conceptualizaciones, métodos de trabajo y procedimientos propios del ámbito científico. El experimento y el valor de la prueba y la medida en la evaluación de los resultados son los criterios más relevantes de verificabilidad. La práctica del arte y el estudio de la historia del arte y del funcionamiento de las instituciones culturales que se relacionan con ellas son los referentes con los que se construye la propia identidad si se opta por la opción reconstruccionista, que aúna el modelo pedagógico de la autoexpresión creativa con el de la orientación disciplinar. Esto se hace posible al añadir la crítica a los otros ejes tradicionales que eran la historia y la estética. Se da un paso hacia la idea de que todos los aspectos son objeto de conocimiento, no una mera posición del sujeto ante el hecho artístico (Aguirre, 2000).

Los descubrimientos sobre el desarrollo cognitivo y las inteligencias múltiples, adelantaron las nuevas corrientes del siglo XXI, donde encontramos experiencias artísticas organizadas en torno a la percepción, la apreciación y el goce de lo estético, incluidas en los planes docentes de las instituciones educativas.



## POSMODERNIDAD Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA

“La importancia para la pedagogía, del sentimiento, la imaginación y los lenguajes no racionales; una pedagogía del autoconocimiento, de la subjetivación, si se prefiere, que ha dominado en las concepciones del desarrollo humano de tradiciones orientales como el yoga, el budismo y el sufismo” (Sáenz, 2003:2).

Con esta cita dibujamos el mundo actual como un compendio de culturas que influyen unas en otras y gracias a las redes de comunicación de masas avanza en aparentemente la misma dirección múltiple: la del conocimiento y respeto mutuo para aprovechar lo mejor de cada una. La uniformidad y la localidad, el lema del siglo: piensa globalmente y actúa localmente.

La educación como factor del desarrollo integral de la persona y de los pueblos, el contacto con la naturaleza y la educación para todos, ya iniciados desde el siglo XVII, la experiencia directa, la educación activa. La psicología experimental, la ciencia y la tecnología de los siglos XVIII y XIX, el progreso, la multiculturalidad, la sociedad de la información y del conocimiento, del ocio y el tiempo libre, del bienestar... Palabras mágicas de los siglos XX y XXI.

La cooperación al desarrollo de ciertos pueblos menos tecnológicos, la economía global, la política comunitaria, los derechos humanos. “La escuela nueva rompe con el verbalismo retórico tradicional, con la formación coactiva del carácter a través de la disciplina, con el autoritarismo magisterial y la sumisa pasividad del niño, con la metafísica inmovilista y esencialista, y en su lugar se propone volcar la educación hacia la vida y la producción social”, decía J. Dewey. (Vidales, 2005:10).

El método Montessori (1912), los centros de interés de Decroly (1907), el método de proyectos de Kilpatrick (1918), la pedagogía del oprimido de Paulo Freire (1970), la pedagogía kinestésica de Val del Omar (1932), la educación antiautoritaria de Neill (1921), la educación desescolarizada de Illich (1985), la pedagogía crítica de Mc Laren (1992), el currículum placenta (2009) y el currículum rizoma (2011) ambos de Acaso, conductismo (1924), constructivismo (1966), etc. etc. etc.

La intuición como metodología, el juego como espacio para la pedagogía y la libertad individual del maestro frente al sistema coercitivo, las dinámicas de grupos, la atención personalizada, la deconstrucción como análisis profundo, el currículum oculto, la pedagogía crítica, el *Art* ó *Visual Thinking*, las micronarrativas y las metanarrativas del discurso, la integración de las diferentes capacidades, las inteligencias múltiples, el alumnado en el centro de la enseñanza, la comunidad educativa, son algunas de las premisas que se conjuran como el abracadabra del nuevo milenio.

Todo ello aderezado con la movilidad y la formación permanente del profesorado, agente principal del sistema educativo, y la cooperación de las familias. ¿Y en todo esto, qué papel juegan las artes y la educación de las artes en el mundo actual?

“Su propia complejidad (del Arte), su esencial variabilidad y su resistencia a la teoría hacen de él un acontecimiento singular, difícilmente accesible, fluctuante, evanescente y muy resbaladizo. Siempre ha sido preferible disfrutar de tal fenómeno que especular sobre su intrínseca naturaleza...” (Álvarez, 2009:17).

Con esta definición de arte, resultarían nulos los intentos de enseñar a hacerlo. “Arte es todo aquello que el ser humano quiera llamar arte”, “el artista nace, no se hace”, y otros pensamientos generalizados, hacen que el imaginario popular siga considerando el mundo del arte como algo fuera de la realidad y de su alcance.

“Ellsworth (2005) sostiene que *enseñar es imposible...*”, que “la educación para Freud es una de las profesiones imposibles” y “lo que se enseña nunca es lo que se aprende” (Acaso, 2009:77). Parecemos hallarnos en un momento histórico de cuestionamiento de todo lo logrado hasta ahora, y a la vez de comprensión de todos los hechos y posicionamientos críticos.

La globalización tiene como resultado un énfasis en las características locales, por lo que surge un nuevo concepto: la cultura visual de los pueblos. La idea del arte como concepto universal fácilmente entendible, cae ante la intrusión de imágenes y artefactos de diferentes culturas que no siempre entendemos correctamente desde la nuestra.

Afortunadamente en las escuelas primarias y secundarias no se pretende enseñar arte, ni formar artistas, como tampoco literatos ni científicos. Su misión es iniciar tales campos de estudio y formar personas capaces de elegir, investigar, criticar para mejorar. “La escuela se organiza como un espacio en el que se debaten los temas de más interés haciéndose eco de la tesis de los movimientos críticos con la intención de dar a conocer otros discursos, distintos a los oficiales, para que los estudiantes puedan reconstruir la realidad desde la diversidad de los mensajes.” (Díez del Corral, 2005:86).

Pero en una sociedad como la descrita los mensajes resultan ser mayoritariamente visuales, por lo que se hace necesario un conocimiento profundo y crítico de los mismos. La misión de la escuela hereda la dualidad del último siglo, y se debate entre educar el lenguaje visual para alfabetizar la población y que sea capaz de vivir en la sociedad

multicultural, ser feliz en ella y contribuir a su mejora, o dejar que el espíritu creativo de la infancia fluya y desarrolle personas plenas que hagan de este mundo un lugar más humano. Diferentes métodos, el mismo objetivo.





## MARCO COMÚN EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

La Declaración de Bolonia del Espacio Europeo de Educación Superior, la Cooperación al Desarrollo, el Organismo Autónomo de Programas de Enseñanza Europeo (Erasmus, Leonardo, Grundvitg, Comenius, Sócrates), la Hoja de Ruta para la Educación Artística de la UNESCO, etc. Europa está empeñada en formar a sus ciudadanos de manera coordinada, y ese espíritu de colaboración es el que también exige en los demás niveles de concreción. Desde los planes de estudio universitarios hasta las metodologías a seguir en las aulas, los profesionales europeos serán formados de manera equivalente, lo que favorece su movilidad y el enriquecimiento cultural y técnico y el progreso de los pueblos.

Las competencias del currículum oficial, derivadas de las competencias mundialmente aceptadas como básicas ó clave (Proyecto DeSeCo, 1993; UNESCO, 1996) incluyen la competencia digital (y el tratamiento de la información), generalmente olvidada o relegada a la materia de Tecnología en Educación Secundaria. En cuanto al tratamiento de la información, veremos que mayoritariamente se considera información la verbal, ya sea escrita o hablada.

“El marco conceptual del Proyecto DeSeCo para competencias clave clasifica dichas competencias en tres amplias categorías. Primero, los individuos deben poder usar un amplio rango de herramientas para interactuar efectivamente con el ambiente: tanto físicas como en la tecnología de la información y socio culturales como en el uso del lenguaje. Necesitan comprender dichas herramientas ampliamente, como, para adaptarlas a sus propios fines, usar las herramientas de manera interactiva. Segundo, en un mundo cada vez más interdependiente, los individuos necesitan poder comunicarse con otros, y debido a que encontrarán personas de diversos orígenes, es importante que puedan interactuar en grupos heterogéneos. Tercero, los individuos necesitan poder tomar la responsabilidad de manejar sus propias vidas, situar sus vidas en un contexto social más amplio y actuar de manera autónoma” (OCDE; USAID, 2003).

Pero actualmente ¿existe un modelo único en Europa de docente de artes plásticas? ¿Aprenden y enseñan lo mismo en todos los países? Sería ingenuo pensar que sí. Para empezar, los docentes actuales recibieron una formación primaria y secundaria lejos de los actuales planes europeos de normalización. Y al llegar a la Universidad, también encontraron diferentes itinerarios para llegar a ser docentes de artes plásticas:

desde las facultades de Educación o Formación del Profesorado, y desde las facultades de Bellas Artes.

En las facultades de Educación y Formación del Profesorado se forman docentes generalistas para las etapas primarias de enseñanza, y en las facultades de Bellas Artes se forman profesionales de las artes plásticas. Estos profesionales tienen como opciones dedicarse a la producción de objetos ó artefactos ó experiencias artísticas, o dedicarse a la enseñanza secundaria de dicha materia. Para ello deberán pasar por las facultades de Educación o Formación del Profesorado y recibir las enseñanzas pedagógicas que no recibieron en su carrera artística.

Según este modelo generalizado nos encontraremos con unos docentes de artes plásticas para las etapas infantil y primaria formados principalmente como pedagogos generalistas de todas las materias, y para la enseñanza secundaria unos artistas, formados en su última etapa como enseñantes.

A nivel europeo, las diferencias más notables se encuentran en la formación de los docentes de artes plásticas para las primeras etapas de enseñanza, la infantil y la primaria. En algunos países dichos docentes reciben formación especializada en artes plásticas, y en otros no. Así pues, el proyecto de homogeneización europeo no ha cambiado este desequilibrio. En las universidades españolas seguimos formando maestros generalistas que enseñarán plástica en las escuelas. El modelo de artista-pedagogo formulado por Laferrière en 1997 no ha cuajado en nuestra sociedad.

## EL CASO DE ESPAÑA

En España hemos vivido varias reformas educativas en los últimos tiempos, que han ido reduciendo paulatinamente las horas de plástica en los planes de estudio a todos los niveles, potenciando antes las ciencias, ahora las lenguas. Se ha ampliado la educación obligatoria en dos años, pero las artes plásticas tienen menos peso en el horario escolar, incluso pierden contenidos, al pasar el Dibujo Técnico a la asignatura de Tecnología de la educación secundaria.

En cuanto a primaria, las maestras y maestros mayores de 50 años (mayoría con diferencia en el cuerpo docente actual de nuestra ciudad, según revelaremos en nuestro estudio) estudiaron Magisterio con el Plan de Estudios del año 1971, y se especializaron en Ciencias, Ciencias Humanas, Preescolar, Educación Especial y Filología. En casi todas las especialidades se estudiaba una asignatura anual de Dibujo (llamada ya Expresión Plástica en algunas ciudades y de manera experimental (Franco, 2003:2), durante el primer curso, a razón de 2 horas semanales. En el segundo curso existía una única asignatura optativa de una hora semanal denominada “Manualizaciones”.

Para las especialidades de Preescolar y Educación Especial la asignatura de Dibujo o Expresión Plástica consistía en dos horas semanales en el primer curso (Dibujo I) y dos horas semanales en el segundo curso (Dibujo II) en las que predominaba el dibujo técnico y los sistemas de representación en la mayoría de las ciudades españolas. En el tercer curso la asignatura obligatoria de Manualizaciones constaba de dos horas semanales, y la optativa Dibujo III con dos horas más a la semana.

Estos maestros, cuando eran niños, pasaron las tardes jugando en la calle, con lo que estar 4 ó 5 horas al día sentados frente al pupitre no mermaba sus capacidades motrices. Hablaban mucho con sus amigos y familiares, leían y miraban tebeos y poca televisión. No se parecían nada a los escolares de hoy, que pasan las tardes en el coche de sus madres trasladándose de una punta a otra de la ciudad para continuar con su formación ¿cultural? recibiendo más clases de idiomas, deportes, informática, arte...

Estos maestros, que recibieron poca formación artística, basada fundamentalmente en el dibujo a lápiz de láminas figurativas con motivos naturalistas o religiosos, se han visto obligados a aprender a manejar a marchas forzadas y con la ayuda de los cursos que ofrecen los Centros de Profesores y Recursos, las herramientas audiovisuales de comunicación de masas para sus clases: primero las diapositivas y los proyectores de cuerpos opacos, después los televisores y vídeos, ahora Internet y las pizarras digitales.

Todo ello para “motivar” a un alumnado acostumbrado a la velocidad de las máquinas con las que juega incluso con amigos desconocidos del otro lado del mundo.

En el Plan de Estudios del año 1993 las especialidades para Magisterio se ampliaron considerablemente: Audición y Lenguaje, Educación Especial, Educación Física, Educación Infantil, Educación Musical, Educación Primaria y Lenguas Extranjeras, aunque no tuvimos la suerte de contar con una especialidad para Educación Plástica. La asignatura de Dibujo se amplió en sus contenidos, pasando a denominarse “Didáctica de la Expresión Plástica”, aunque perdió horas, o créditos, como se empezó a denominar, y en la revisión del año 1998 se rebajaron aún más. De ser una asignatura anual pasó a convertirse en cuatrimestral.

De nuevo fue la Educación Infantil la especialidad que más horas de Educación Plástica obligatoria recibió, con cuatro horas semanales en el segundo cuatrimestre del primer curso (6 créditos), y cuatro más en el segundo curso (6 más). La seguía Educación Primaria con cuatro horas semanales en el segundo cuatrimestre del primer curso (6 créditos), mientras que el resto de las especialidades tenían tres horas semanales durante un cuatrimestre del primer curso (4,5 créditos). En la cola estaban las especialidades de Audición y Lenguaje y Lenguas Extranjeras, que tan solo tenían las tres horas semanales durante la mitad del cuatrimestre (3 créditos), ya que la otra mitad la dedicaban a la Didáctica de la Expresión Musical.

En algunas Escuelas de Magisterio o Formación del Profesorado de entonces existían para la Educación Primaria, asignaturas complementarias con la categoría de Optativas (Franco, op. cit.): Arte gráfico en primaria (Alcalá de Henares, 4,5 cr), El mensaje didáctico de la obra de artistas y de las exposiciones (Autónoma de Madrid, 4,5 cr), Modelado-cerámica (Cantabria, 6 cr), Manualidades (Castilla la Mancha, Ciudad Real, 5,5 cr), Taller de educación artística intercultural (Complutense de Madrid, 4,5 cr), Análisis de la expresión plástica infantil (Extremadura, 4,5 cr), Modelado y moldeado (Huelva, 4,5 cr), Bases psicológicas de la educación artística (Lérida, 4,5 cr), La imagen en movimiento (País Vasco, 4,5 cr), El entorno en la educación plástica (Salamanca, 4 cr), Didáctica de la obra de arte y de los museos (Valladolid, Soria, 4 cr).

En el actual Grado de Educación Primaria la Didáctica de la Expresión Plástica se imparte en un semestre a razón de 4 horas semanales, y se refuerza tan solo con el itinerario de Tecnologías y Medios Audiovisuales, que pocas universidades españolas ofertan.

A la escasa formación artístico-visual del cuerpo docente que actualmente forma a los escolares españoles tenemos que sumar la reducción de las clases de plástica en dicha etapa. Incomprensible en una sociedad altamente audiovisual como la actual, pero fácilmente previsible si constatamos que la programación escolar sigue organizada en horarios rígidos y aulas con pupitres individuales donde se sientan niñas y niños de la misma edad biológica pero diferentes culturas, capacidades e intereses, con sus libros y libretas que cada vez pesan más, miran a la pizarra, escuchan al maestro, y repiten y

estudian lo que les dicen. Aunque la propuesta escolar insista en *iniciativa personal y espíritu crítico* (Enseñanzas mínimas para Educación Primaria, Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre). Las herramientas han cambiado pero la didáctica no. Y en este sentido, no es la educación plástica la única que adolece de docentes preparados.



## LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA ACTUAL EN EXTREMADURA

Nuestra comunidad no difiere mucho del panorama nacional actual. En el Currículo de Educación Primaria para Extremadura (DECRETO 82/2007, de 24 de abril) se insiste en la “especial atención a las materias de carácter funcional” y a las “tecnologías de la información y la comunicación”, así como a la “expresión en sus múltiples facetas”.

En el Artículo 7. Áreas de conocimiento, encontramos el punto 5. *Sin perjuicio de su tratamiento específico en alguna de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas.*

Y en el Anexo I. Competencias básicas, destacamos la 4. *Tratamiento de la información y competencia digital*, y la 6. *Competencia cultural y artística*. Es decir, que aunque la dimensión artística de la enseñanza musical por un lado, y plástica por otro, se enseñen durante las horas destinadas a tal fin, la dimensión instrumental de las imágenes y los sonidos como medios de comunicación sociales, serán tratados en las demás áreas.

Es evidente que nos encontramos en la era de la imagen (Nacach, 2004), y aunque la imagen nunca es la realidad (Mander, 1981), la propuesta educativa se hace eco de la necesidad de alfabetizar visualmente a las nuevas generaciones. Los libros de texto cada vez tienen más imágenes, CD-Roms, vídeos, los docentes preparan presentaciones digitales, “estimulan” a su alumnado con todo tipo de dibujos que les mandan copiar o colorear.

Pero estos casos puntuales no deben confundirnos. En los centros de primaria extremeños se dedica muchísimo más tiempo a la lectura y estudio de libros de texto único que a la búsqueda y análisis de información en enciclopedias, páginas web, revistas, vídeos, material audiovisual en general. Tampoco se dedica mucho tiempo a la expresión individual y a la comunicación no verbal por medio de la dramatización, el dibujo libre, el movimiento, el canto, el modelado de formas tridimensionales... Actividades que ayudan a las demás a una mejor comprensión de los conceptos (Monereo, 1994), pero que suponen un esfuerzo enorme a la hora de controlar el desorden, la limpieza, el ruido, la evaluación...

La evaluación de las materias artísticas sigue siendo el talón de Aquiles de nuestro sistema de enseñanza primaria. Con el poco tiempo que se reserva en la programación

escolar a la asignatura de Educación Plástica, ¿podemos esperar que el alumnado de primaria aprenda a manejar imágenes como medio de conocimiento del mundo y de expresión personal? ¿Entienden estos docentes el lenguaje visual que nos rodea y su repercusión en las mentes jóvenes que están a su cargo? ¿Evalúan siguiendo unos objetivos normalizados o se dejan llevar por la subjetividad que se le confiere tradicionalmente a los asuntos del Arte?

Enseñar con imágenes no es nuevo, antes de nuestra era saturada de ellas, también se aprendía gracias a las imágenes, mentales o físicas. Aristóteles dijo ya en el siglo IV antes de Cristo que “el alma jamás piensa sin una imagen”. Las letras y los números son imágenes de conceptos abstractos, la memoria visual, los esquemas, técnicas mixtas de nemotecnia con imágenes, etc. Pero no todas las imágenes son artísticas, ni trabajar con ellas implica utilizar el arte como medio de aprendizaje. No se trata de consumirlas sin más, sino de entenderlas para, como dice la Competencia 4. *Tratamiento de la información y competencia digital: transformarlas en conocimiento.*

Las artes sirven para muchos propósitos, pero sobre todo como experiencia estética. La dimensión estética de la materia, la que le confiere su carácter específico como disciplina de estudio en la escuela, se refiere a la observación y percepción del mundo de forma creativa, es decir, encontrando “las relaciones cualitativas del mundo fenoménico” (Eisner, op. cit.). Observar es conocer, y la manera artística de hacer las cosas frente al mero hecho de hacerlas simplemente bien, implica inteligencia y a la vez imaginación y gusto por la búsqueda y el juego. Una educación de calidad debería apostar por el arte a todos los niveles.

La etapa de Educación Primaria se caracteriza en sus últimos cursos por un fuerte apego al grupo de iguales, es la “edad de la pandilla” (Lowenfeld, 1982). El trabajo en equipos refuerza sus lazos de amistad y los ayuda a tolerarse mutuamente (en un momento en el que les empieza a resultar difícil tolerarse a sí mismos), trabajando codo con codo, como en un taller. Como en el Taller de Plástica, una materia a la vez específica, instrumental, y transversal.

En Extremadura reciben Educación Primaria cerca de 70.000 escolares, de los cuales, algo más de 40.000 estudian en la provincia de Badajoz, y casi 30.000 en la de Cáceres. La edad media de los casi 8.000 docentes de esta etapa en los casi 500 centros escolares de Educación Infantil y Primaria supera los 50 años, y de ellos, el 63% son mujeres y el 37% son hombres, concentrados principalmente en el tercer ciclo, en los últimos cursos de la etapa, 5º y 6º (<http://www.educarex.es/web/guest/estadistica-datos-avance>).

Este es el escenario en el que desarrollaremos nuestra investigación. En el capítulo siguiente intentaremos aproximarnos a una definición del objeto de estudio.



# PRINCIPALES CONCEPTOS OBJETO DEL ESTUDIO

## CULTURA ESCOLAR Y MANERA ESCOLAR

Intentaremos definir los conceptos que nos ocupan (manera escolar, educación plástica, cultura visual) de la manera más aproximada posible y adaptándola a la etapa educativa que contemplamos en nuestro estudio.

Arañó (1993:5) nos aproxima al concepto de arte teniendo en cuenta sus valores semánticos (destreza), antropológicos (cultura), estéticos (belleza), económicos (valor comercial), político (especulación), subjetivo (norma), material (objeto), sociológico (colectividad humana), psicológico (experiencia) y popular (talento); completaremos esta definición diciendo que el arte se ocupa de "... aquellos objetos, lugares o experiencias a partir de los cuales se crea significado mediante el lenguaje visual" (Acaso, 2009:121).

Pero en nuestras escuelas primarias no se prepara al alumnado para ser artistas. El arte es un concepto tan complejo y cambiante que no encaja en los moldes estables de las materias escolares. Lo que sí parece invariable es la noción de cultura escolar, derivada directamente de las ideas de cultura y educación, y opuesta a la de educación no formal.

En la prehistoria ya surgieron dos formas diferentes de transmitir saberes: la cotidiana, inmediata, necesaria para la supervivencia, efectuada de manera no formal por parte de los progenitores; y la reflexiva, nocturna, memorística, recordatorio de sucesos importantes, efectuada por los mayores para iniciar a los jóvenes en las tradiciones de la tribu, la cultura.

O quizás deberíamos hablar de dos formas diferentes de saberes: los de la vida diaria, indispensables para satisfacer las necesidades primarias, comunes a todo ser vivo (los progenitores enseñan a vivir a su prole de manera práctica, a evitar peligros, etc.), y los otros saberes que se inician al calor del fuego, dentro de la cueva, recordando episodios memorables, que oralmente se irán transformando poco a poco en leyendas, que intentarán explicar los grandes enigmas de la vida, que también servirán para conocer el mundo, pero sobre todo para reconocerse como grupo, como sociedad. Estos saberes los transmitirá la persona más capacitada para ello, generalmente la más anciana, que recuerda más historias, que tiene más tiempo para pensar en ellas, para organizarlas, para

sacar moralejas. Y poco a poco esa misión se transformará en una profesión, el magisterio, y el lugar donde se desarrolla, la escuela.

Ambos saberes se complementan pero están necesariamente diferenciados y evolucionan también a distinto ritmo. Actualmente los cambios en las programaciones escolares reconocen la importancia del aprendizaje no formal, e intentan integrarlo en la escuela con más o menos éxito, ya que el arraigo de la cultura escolar es difícil de superar.

“Todo establecimiento escolar, sin importar la época o el nivel, produce *cultura escolar* por el mero hecho de difundir saberes” (Márquez, 2010:8). Los saberes escolares tienen fuentes precisas (currículo): manuales, documentos diversos, incluso saberes difundidos a través de la oralidad. Tanto los manuales u otras fuentes escritas y también los saberes transmitidos oralmente, tienen una duración de vida generalmente bastante larga, e incluyen la vida activa del profesorado.

Eso significa que los saberes escolares se transmiten de manera estable y con contenidos duraderos. Al no estar relacionados directamente con el exterior al ámbito escolar, los contenidos de esos saberes se modifican poco a poco, están sujetos a simplificaciones debido a la repetición que hace el docente año tras año. Poco a poco se resumen los contenidos, se hace menos largo el recorrido de la presentación de los contenidos etc., se simplifica el saber o mejor dicho se simplifica la transmisión del saber.

Otra consecuencia es la improbabilidad de que los saberes evolucionen en paralelo con la “vida real”. Suele ocurrir que los contenidos escolares a veces son “erróneos o incompletos” porque la búsqueda externa al ámbito escolar ha logrado encontrar otros saberes que no se han puesto al día en la escuela. En nuestra área artística el mejor ejemplo está en que seguimos enseñando prácticas tradicionales a pesar de haber seguido un curso sobre arte contemporáneo o incluso que realicemos arte contemporáneo, pero volvemos a una enseñanza tradicional como si la escuela nos lo impusiera. Cuando pensamos en ello, sabemos que nos es cierto, no hay siempre imposición, pero tenemos representaciones basadas en lo que vivimos como alumnos, y seguimos haciéndolo como nuestros profes de antaño. ¿No sería mejor actuar con el presente y no interpretar el pasado?

También hay que tener en cuenta que la cultura escolar resulta de la necesidad de escoger ciertos saberes a cierto nivel de complejidad: tener que transmitir requiere que se escoja un panel de los saberes y no todos. Eso es ya una simplificación en sí al acceso del conocimiento, y además esa “censura” reduce las posibilidades de poder hacer convivir los saberes de modo complementario.

Así como al transmitir ciertos saberes se produce cultura escolar, la manera de transmitir produce la *manera escolar*. No se trata tanto de los métodos pedagógicos vigentes, sino de darse cuenta de que sólo en la escuela se hacen ciertas cosas.

La manera escolar significa ciertos modos de actuar y posturas típicas del profesorado: en las prácticas artísticas, pensamos que es lógico imponer un mismo formato de soporte por la necesidad de tener que hacer la misma cantidad de trabajo cada alumno. Eso es justicia y ética a la hora de evaluar. Pero si lo pretendido es dejar acceder a cada uno según sus posibilidades a una expresión libre e individual, no deberíamos uniformizar el proceso con formatos y técnicas estrictas. Todo esto y mucho más es la manera escolar. (Márquez, 2010). En nuestro estudio la abordaremos directa e indirectamente para conocer la manera escolar de nuestros docentes de primaria en la clase de plástica.

Directamente preguntaremos qué tipo de organización (P11), espacio (P10), materiales (P12), actividades (P17) utiliza, e indirectamente queremos averiguar el interés académico que otorga a la materia, indagando sobre las horas que le dedica (P4), la forma de evaluar (P20) o de considerar los trabajos del alumnado como productos significativos de su proceso evolutivo (P21).



## **EDUCACIÓN PLÁSTICA Y EXPRESIÓN ARTÍSTICA**

Desde el mismo nombre de la asignatura nos llegan las claves de su contenido: en la Educación General Básica se llamaba Dibujo y se impartía el dibujo artístico y el dibujo técnico. Como complemento estaba la Pre-Tecnología que comprendía trabajos manuales artísticos tan variados como la construcción de pequeños objetos y la costura. Después pasó a denominarse Educación Plástica y Visual y se añadieron conceptos de elementos del lenguaje visual como el diseño y ciertas técnicas plásticas.

En la Universidad también ha pasado por diversas nomenclaturas. Desde la primera Manualización del Plan de Estudios del año 1971, acompañada del Dibujo, hasta la Didáctica de la Expresión Plástica actual, han pasado varios cambios en los planes y se han sucedido paradigmas diversos que nos hacen pensar en la caducidad de los conceptos que manejamos.

Los contenidos y objetivos de cada plan de estudios universitario se corresponden con los mismos contenidos y objetivos que los maestros impartirán más tarde en las escuelas primarias. Así los docentes que aprendieron Manualizaciones impartieron Dibujo Artístico a su alumnado a base de hacerles copiar a lápiz láminas en blanco y negro de motivos florales, paisajísticos, animales, y cuerpos públicamente desnudos los más atrevidos, para enseñarles anatomía. Con el Dibujo Técnico los iniciaron en la Geometría Descriptiva, allanando el camino de las siempre difíciles de entender Matemáticas. Y con las verdaderas Manualizaciones o Pre-Tecnología los hicieron construir pequeños objetos decorativos y los iniciaron en algunas técnicas plásticas para decorar las aulas o regalarlos en ocasiones especiales como las fiestas religiosas y los días conmemorativos.

El cambio en los noventa hacia la Educación Plástica y Visual fue progresivo, de la mano de las nuevas tecnologías y de la apertura hacia nuevas formas de entender las necesidades artísticas de las personas. Aunque con el mismo nombre para ambas etapas, se dedicó el expresionismo para la etapa primaria, y la lectura y producción de imágenes para secundaria. En la Universidad se introdujeron conceptos como la “evolución creadora” y la “expresión individual” (Bergson, 1907). La Didáctica apareció más tarde para completar la visión científica de la disciplina. Aunque aparentemente contradictorios, ambos términos conviven en la denominación actual, Didáctica de la Expresión Plástica. Las Artes Visuales o los Lenguajes Visuales son denominaciones aún lejos de nuestras aulas, precisamente en los tiempos de recortes que vivimos, que afectan negativamente a las áreas artísticas de conocimiento.

Toda esta variedad de nomenclaturas no significa otra cosa que variedad en el reconocimiento social y en la práctica escolar de las actividades artísticas o plásticas y visuales. Tanto es así que cada docente tiene su idea de la materia, y actúa en consecuencia.

## LENGUAJE Y CULTURA VISUAL

El término lenguaje visual no es nuevo pero sigue vigente entre quienes piensan que la sociedad necesita una alfabetización visual urgente (Acaso, 2006). Nos movemos entre imágenes, y apenas las comprendemos. La escuela se empeña en enseñar a leer y escribir y olvida los mensajes visuales que nos informan más y con más éxito que los verbales. Cada vez hay más profesionales encargados de informar visualmente a las masas, y las escuelas ignoran las posibilidades profesionales y laborales que podrían o deberían fomentar.

La cultura visual ha sido acuñada más recientemente (Walter, Chaplin, Mitchell), y viene a complementar la idea de sociedad visual que vivimos. Ayuda a explicar las imágenes basándose en la cultura que las crea y que las recibe, no siempre la misma, a pesar de la globalización y de la multiculturalidad. “La cultura visual se interesa por los acontecimientos en los que el consumidor busca la información y el significado o el placer conectados con la tecnología visual” (Mirzoeff, 2003:19).

En nuestro estudio intentamos averiguar si dichos términos han llegado a la escuela primaria, y si se utilizan en clase de plástica para analizar imágenes (P7), o para evaluar los trabajos del alumnado (P18, P19, P20, P21). Analizaremos las concepciones sobre arte y educación artística del profesorado (P2, P5, P6), y dejaremos la puerta abierta a un posible análisis de las mismas por parte del alumnado, donde se podría apreciar la diferencia generacional, más fuerte en primaria que en secundaria.

En cuanto a la sociedad, a la cual pertenecen los docentes de nuestro estudio, sigue mostrando “ausencia de interés”, “generalizado desinterés”, y “diferencia entre la cultura popular, el genio individual y los valores oficiales” según Hernández (2000:84). Este autor defiende la misión crítica de la escuela en general y de la educación artística en particular, y justifica que a la escuela no le interese que los ciudadanos sean críticos, “ante el aluvión mediático que se le viene encima” (Hernández, 2000:36).

Sea como sea y la llamemos como la llamemos, las concepciones sobre arte y educación artística son múltiples y conviven en aparente armonía, hasta el momento en que hay que redactarlas en forma de leyes educativas, objetivos escolares y competencias a adquirir por las nuevas generaciones. Y una vez redactadas, habrá que llevarlas a la práctica, para lo cual sería conveniente preparar al profesorado. Sin tiempo, sin medios, sin convencimiento general. De ahí que la escuela siga retrasada en relación a la sociedad que produce cambios a diario, la mayoría de ellos relacionados con las nuevas tecnologías, y principalmente dentro del ámbito visual.





## PENSAMIENTOS DEL DOCENTE Y MODOS DE ACTUAR EN CLASE

“Muchas de las prácticas de hoy en día por los profesores de arte, si no la mayoría, están basadas en concepciones modernas de arte. Es habitual, por ejemplo, que los profesores de arte evalúen las aptitudes de sus alumnos según el grado de originalidad o creatividad que hayan demostrado en sus trabajos de clase.” (Efland, Freedman, Stuhr: 2003, 16). La posmodernidad valora la información y la adecuación del conocimiento, y pone en entredicho que los niños sean originales, porque sólo inventan en relación a lo poco que saben.

Ya hemos adelantado en este capítulo que en las aulas se producen unos modos de actuar característicos. Lo que se ha dado en llamar *manera escolar* se podría incluso matizar y diferenciar entre la escuela infantil, primaria y secundaria.

Así, en la etapa infantil nos encontramos con *rincones* en el aula dedicados a oficios o actividades tales como el dibujo, la cocina, la lectura... Todos relacionados con la vida cotidiana presente o futura del escolar.

En primaria cambia la organización del aula y se disponen pupitres individuales que ocupan todo el espacio y no dejan lugar a los rincones. Para dibujar o leer ya se habilita un hueco en el horario y es el docente el que dirige los pasos para cada actividad.

En secundaria hay especialistas que enseñan cada materia en un lugar y tiempo claramente diferenciado. El lugar cambia para las actividades artísticas, el aula de plástica se organiza de manera diferente a las demás, con sus mesas de grupo, lavabos, secaderos... Y todo lleva a una manera distinta de actuar.

Pero ¿y los docentes de cada etapa? ¿Piensan o saben lo mismo de arte y/o de expresión plástica? ¿Influyen sus conocimientos artísticos en sus clases? Indudablemente. Es por eso que en nuestra encuesta empezaremos indagando qué actividades artísticas realizan los docentes, qué piensan del arte, y con qué frecuencia actualizan sus conocimientos artístico-plásticos.

También hemos hablado en capítulos anteriores de los tipos de escuelas o formas de enseñar artes plásticas. ¿En qué estilo nos encontramos en la actualidad? ¿Conviven varios estilos, siguen puros o han evolucionado? Incluso dentro de un mismo centro

podemos encontrar docentes con varios estilos, que con los mismos elementos y misma infraestructura, realizan actividades y promueven competencias diferentes. ¿No está clara la metodología en los planes de estudio, o es que admite libertad de interpretaciones? ¿Se pueden conseguir los mismos objetivos con metodologías distintas? Aparentemente sí, si no tenemos en cuenta ciertos detalles secundarios, como el *currículum oculto*, cada vez más estudiado e irremediabilmente descubierto.

Respecto al término *actuar* lo utilizamos en lugar de *hacer* o *enseñar* porque estamos convencidos de que el docente actúa, tanto teatralmente como activamente. Que lo haga activamente no necesita explicación, pero la similitud entre el aula y el teatro todavía no está suficientemente admitida. A nosotros nos convence sin dificultad el parecido entre enseñar y actuar. Si enseñar es mostrar, en español, show en inglés es tanto mostrar como espectáculo. Y si el actor y la actriz memorizan su papel y lo exponen al público, los docentes hacen lo mismo ante su alumnado. Que los últimos tengan que improvisar continuamente no quita importancia al hecho de que controlan perfectamente su papel/lección/tema/materia. Si no fuera así, no podrían improvisar.

# ***METODOLOGÍA***

## **OBJETIVOS DEL ESTUDIO**

El objetivo principal de este estudio es conocer el estado de la enseñanza plástica y visual en primaria de nuestra ciudad. Con esa intención nació la idea del cuestionario y la redacción de las preguntas del mismo. Pretendemos averiguar las circunstancias de unas situaciones muy concretas, localizadas en la ciudad de Badajoz y sus pedanías, a través de una metodología y de un cuestionario que podría ser extrapolable a otras situaciones y entornos.

Entendemos por el *estado de la enseñanza plástica y visual en primaria* un conjunto de factores que podemos expresar en infinitivo como objetivos específicos, y que son los siguientes.

**Conocer las capacidades, formación y pensamientos del docente de primaria en materias artísticas.** En las aulas extremeñas de Educación Primaria no existen actualmente especialistas en Artes Plásticas. Una de nuestras preocupaciones es si la formación artística que poseen los docentes generalistas es suficiente para la formación básica en Educación Plástica.

Desde el artesano anónimo de las catedrales hasta hoy han pasado muchos siglos y muchos cambios sociales y económicos que han llevado el mito del artista a cimas insospechadas. La figura del maestro también ha sufrido cambios. La unión de ambas áreas resulta complicada, teniendo en cuenta el ambiente social y escolar en el que nos movemos: cambiante, tecnológico, vertiginoso...

Entre la población elegida encontramos profesionales formados en diferentes planes de estudios. Nos preguntamos si este factor influye en los pensamientos, las capacidades, y las formas de actuar de este colectivo en el aula de plástica.

**Conocer las prácticas artísticas más habituales en las aulas de primaria.** Nos parece importante saber si en éstas se estudian y comentan los entresijos del lenguaje visual, si se comprenden los múltiples significados de este lenguaje, si formaremos ciudadanos críticos con las imágenes que les rodea (aunque no las produzcan y solo las consuman), si se les prepara para no dejarse influir por ellas pasivamente. Nos preguntamos, como Ausburn (1978), Anderson (1974); Arheim, (1962 y 1969); Brown,

(1980); Bry (1978); Canelos (1980); Dworkin (1970); Feldman (1976); Flory (1978); Hortin (1981); Loraine y Lucas (1974); McKim (1972); Paivio (1969 y 1975); Samples (1975); y Sheehan (1972), si la población necesita que se le alfabetice visualmente, o si las escuelas ya han iniciado el camino.

**Conocer los recursos y las técnicas artísticas más frecuentes.** Como el elefante atado de por vida a una pequeña estaca, se encuentran muchas de nuestras “maneras” escolares. El hecho de no revisarlas de vez en cuando hace a veces que crezcan desmesuradamente sin adaptarse a la realidad cambiante. No todo lo tradicional es bueno actualmente, hay costumbres que resultaron muy útiles en ciertas circunstancias, y que al cambiar las condiciones dejan de serlo.

La pintura al óleo significó un avance en el Renacimiento, pero insistir en su nobleza frente a otras técnicas actuales no tendría sentido y ralentizaría el progreso artístico y técnico. Lo mismo se podría decir de ciertas metodologías escolares, que tuvieron su aplicación efectiva en algún momento, pero que a las generaciones actuales no les hace ningún efecto de aprendizaje.

Tanto las metodologías como las maneras están estrechamente vinculadas a los espacios elegidos para nuestros fines, los materiales, recursos y técnicas a utilizar. En el currículum oficial encontramos objetivos y competencias a conseguir por parte del alumnado, pero el detalle y el cómo y el con qué conseguirlo se deja en manos del docente. Es el docente quien decide enseñar a dibujar con lápiz o con programas informáticos. La motricidad manual fina es parecida en ambos casos, solo cambia el material, la herramienta, tradicional y probada y demostrada por siglos, o nueva y rara e incluso difícil de entender y manejar en un principio.

Hay colegios que utilizan la ópera como medio de enseñanza y aprendizaje de todas las materias (<http://www.proyectolova.es>). Otros llevan a cabo proyectos similares con el teatro, la danza, la música o las artes plásticas (<http://fundacionyehudimenuhin.org/programas/mus-e>), (<http://www.cece.es>) y consideran que las artes deben ser el corazón de la escuela, el motor que impulsa las ansias naturales de conocimiento. Los docentes de estos centros sienten predilección por las cuestiones artísticas y las insertan en sus clases de Matemáticas o Lengua de una manera natural, ya que forman parte de sus inquietudes vitales.

Aunque Aguirre (2003) insiste en que el profesorado novel suele repetir la metodología artística recibida en su infancia, en lugar de la aprendida en la carrera docente, no debemos rendirnos, ya que si fuera así, nuestro trabajo sería inútil. Los centros escolares de hoy en día disponen de recursos impensables hace unos años, como material tecnológico, aulas o espacios multiusos bien equipados, cómodos y saneados. Debemos pensar que el profesorado los aprovecha convenientemente, aunque eso signifique modificar ligeramente sus costumbres.

## **Conocer los métodos y criterios de evaluación de los trabajos artísticos de primaria.**

En el capítulo dedicado a la evaluación, hemos indagado por los agentes evaluativos y por los momentos en los que se realiza. El trabajo colaborativo, la evaluación por pares o a través del grupo-clase, características de la enseñanza por proyectos y del aprendizaje constructivista, van ganando terreno frente a la evaluación tradicional a cargo del docente (Collins, 1997; Jonassen, 2000; Mayer, 2000; Olea y Ponsoda, 1998; Reigeluth, 2000; Schank, Berman y Macpherson, 2000).

Los criterios para evaluar los trabajos de plástica irán estrechamente ligados a los objetivos propuestos, y tanto unos como otros pueden ser generales o específicos. En base también a los objetivos se indicarán unas orientaciones iniciales, y durante el ejercicio se proporcionarán ejemplos o cualquier otro tipo de recomendaciones a seguir. La valoración del proceso de aprendizaje o solo del resultado final también nos indicará unas tendencias metodológicas que se acercarán a unas corrientes pedagógicas o a otras.

Por último, nos interesa **conocer si estos docentes proponen dibujo libre a su alumnado, y si las intenciones son pedagógicas**. Como dijimos al principio, el dibujo libre sin evaluación es una práctica común que resuelve el problema del ruido en las aulas masificadas. Las valiosas indicaciones de Lowenfeld (1982) y estudiosos posteriores sobre los beneficios del dibujo infantil, ¿son conocidas por estos maestros y aprovechadas convenientemente? ¿Se trabaja en colaboración con el Equipo de Orientación de los centros para fomentar el aprendizaje significativo y el progreso afectivo e intelectual del alumnado? Tratamos de responder a todas las cuestiones planteadas para que el panorama dibujado sea lo más detallado posible.



## EL CUESTIONARIO: DISEÑO Y VALIDACIÓN

Dadas las características del tema nos damos cuenta de que indagar en cuestiones artísticas es un campo de minas susceptible de interpretaciones malintencionadas o erróneas. Lo más inmediato para conocer la formación artística de los docentes podría ser plantear preguntas abiertas, y muy directas, del tipo: “¿Sabe usted lo que es la mezcla sustractiva de colores?”, o “Dibuje una silla en perspectiva caballera”. Para averiguar cómo actúan en clase podríamos preguntar “¿Permite que su alumnado exprese su creatividad, o dirige sus trabajos y les ayuda a terminarlos correctamente?”. Pero habríamos corrido el riesgo de encontrarnos reticencias, al hacer pensar que nuestra intención era evaluar al docente.

Poco a poco fuimos puliendo las preguntas, ampliando los temas, para no solamente indagar sobre las capacidades artísticas del docente. También nos interesa saber cómo evalúan, cuándo, si actualizan sus conocimientos artísticos, qué materiales y técnicas usan en el aula...

En un principio contemplamos la idea de realizar entrevistas posteriores a las encuestas a algunos docentes, para ampliar la información que recibiríamos de los cuestionarios. Esta idea se rechazó porque añadiría demasiados datos dispersos, que resultarían muy difíciles de analizar. Sin embargo, sí se consideró útil como propuesta para indagar sobre posibles cuestiones, y es así que se realizaron entrevistas de aproximación, previas al diseño del cuestionario.

Durante los meses previos a la distribución del cuestionario contactamos con multitud de directores de centros de primaria, de los más diversos pareceres en cuanto a la colaboración requerida. La gran mayoría respondió favorablemente y nos permitió contactar con el profesorado más implicado de su centro en cuestiones relacionadas con la expresión plástica. Gracias a ello pudimos recoger opiniones y experiencias que nos ayudaron a elaborar nuestro cuestionario, y a comprender con más detalle el entorno en el que se desarrolla la formación artística básica del alumnado de nuestra ciudad.

En líneas generales, dichos docentes nos contaron su interés por la materia, los recursos de los que disponen sus aulas y sus centros, la colaboración de sus compañeros, de la dirección y de las familias, los métodos que utilizan en el aula, los resultados visibles en su alumnado, los problemas que padecen y las soluciones que aplican, y los proyectos y actividades que diseñan para mejorar todo el proceso.

Como hemos indicado, para completar nuestras ideas previas, nos servimos de algunas entrevistas o conversaciones en profundidad semi-dirigidas, que nos aportaron “información privilegiada, al tratarse de personas implicadas o comprometidas en los procesos que nos ocupan”, y nos sirvieron para “contrastar propuestas y soluciones a los problemas” (Alguacil, 2011:78). Estos encuentros con profesionales de la enseñanza primaria para hablar de las clases de educación plástica fueron de una “riqueza informativa intensiva, tanto de carácter objetivo como subjetivo” (Alguacil, 2011:79).

Nos sirvieron para delimitar el campo de acción, y encontramos varias cuestiones sin relevancia, y otras importantes en las que no habíamos pensado. La sugerencia más significativa consistió en añadir una pregunta relativa a los criterios de evaluación de los trabajos de plástica. En ella indagamos sobre la variedad de criterios y su correspondencia o independencia de las otras áreas del currículum. También nos sirvieron estos encuentros previos para ir adelantando nuestras intenciones y difundiendo los objetivos puramente pedagógicos de nuestro estudio.

Con nuestras ideas iniciales y la valiosa información recibida de las conversaciones con los profesionales en activo citados, entregamos nuestro borrador de cuestionario para su validación a los compañeros del área, de las facultades de Educación de Badajoz y de Formación del Profesorado en Cáceres, así como a diversos compañeros docentes de Artes en Huelva, Sevilla, Barcelona y Ginebra. Todos doctores con experiencia investigadora y pedagógica.

En cuanto a las variables iniciales que nos sirvieron para conocer las características más significativas de la población, y que conforman las Variables Independientes de nuestro estudio, elegimos la antigüedad o experiencia en el ejercicio docente en lugar de preguntar la edad de los encuestados, ya que no todos los que estudiaron en el mismo plan de estudios tienen por qué tener la misma edad. En realidad lo que nos interesa es el tiempo que lleven trabajando y practicando la docencia.

Respecto al Plan de Estudios o las titulaciones cursadas, como ya indicamos en el marco teórico al hablar del caso de España, las separamos según la carga docente de las asignaturas artísticas, y según la elección o no de las asignaturas optativas artísticas. Los cambios en dichos planes otorgan más o menos importancia a las materias artísticas, y los docentes reciben más o menos preparación en cada caso, por lo que debemos pensar que adquieren diferentes competencias artísticas.

Los docentes con más experiencia no recibieron clases extraescolares en su infancia, y las clases de arte que se incluían en sus programas obligatorios hacían distinciones por sexos: los chicos dibujaban personajes masculinos realizando algún deporte como inicio de la anatomía, y las chicas dibujaban flores y adornos frutales como base para sus bordados (Freixas, 1920 <http://www.odisea2008.com/2009/03/metodo-freixas-de-dibujo.html>). Nos preguntamos si habrá sido determinante esta preparación dibujística, si continuarán con la dinámica aprendida en la infancia, o primarán en ellos las técnicas y los temas tratados en la carrera docente. En el caso de este sector de la



muestra (el de más experiencia docente), las variables sexo y edad van íntimamente ligadas, cosa que no sucede en las generaciones posteriores, donde niñas y niños dibujan lo mismo en la mayoría de los casos.

También nos interesa conocer el nivel del alumnado al que se atiende habitualmente, y el número de alumnado en el aula. El sexo de los encuestados no será relevante en algunos casos concretos, pero en conjunto había que conocerlo pues es muy desproporcionada la cantidad de hombres y mujeres en esta profesión, sobre todo en las titulaciones más antiguas.

El nivel del alumnado habitual en cada docente nos sirvió a la hora de proponer los sujetos para la muestra. Hemos intentado que los docentes encuestados estuvieran repartidos de manera proporcional en todos los niveles posibles, de la misma manera que distribuimos los cuestionarios a hombres y mujeres según la misma proporción que mostraba la población a estudiar. Es decir, nuestra muestra es una muestra proporcional.

Por último, el dato sobre el número del alumnado nos parece interesante por su posible relación con las actividades y metodologías en materia artística. La experiencia propia como docente tanto universitaria como en la etapa secundaria (y en clases extraescolares de primaria y a todos los niveles) nos enseña sin mucho esfuerzo que ante un público demasiado numeroso es difícil trabajar con comodidad, y ofrecer la atención personalizada tan justificadamente pretendida en una educación de calidad. Situación extrapolable a todos los niveles madurativos y a todas las disciplinas, pero con más motivo a las materias artísticas, que tantas veces describiremos como “conocimientos prácticos”. “Saber hacer”, otro de los pilares y objetivos fundamentales del currículum escolar en relación con la materia que nos ocupa (Decreto 103/2014 de 10 de junio y Decreto 83/2007 de 24 de abril, por los que se establecen los Currículos de Educación Primaria y Secundaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura).

Una vez diseñado el cuestionario, delimitamos la población a la cual lo dirigimos. Durante el curso 2010-2011 encuestamos a los docentes en activo en los centros tanto públicos como concertados y privados de la ciudad de Badajoz y sus pedanías, que imparten enseñanzas generalistas en la etapa de Educación Primaria.

Estos datos no se encuentran registrados ni publicados, por lo que nos hemos visto obligados a recogerlos uno a uno llamando por teléfono a los centros y preguntando directamente cuántos maestros y maestras de Primaria impartían clase en su centro.

Finalmente el cuestionario quedó como sigue: 5 variables independientes para conocer la muestra (P1 experiencia, P2 sexo, P3 titulación, P4 nivel del alumnado y P5 número de alumnado por aula), y 21 variables dependientes sobre el objeto de estudio, repartidas de la siguiente manera: 5 cuestiones sobre capacidades, formación y pensamientos del docente (P6, P7, P8, P10, P11); 5 preguntas sobre prácticas en el aula (P9, P12, P13, P14, P16); 4 preguntas sobre recursos y técnicas (P15, P17, P18, P22); 7 preguntas sobre métodos y criterios de evaluación (P19, P20, P21, P23, P124, P25, P26).

En cuanto al tipo de respuestas que planteamos, tuvimos que elegir el formato de respuesta múltiple en la mitad de las preguntas para poder sacar el número más alto posible de datos, ya que las opciones sobre modos de actuar son tan variadas, que preguntarlas de una en una habría resultado tedioso para los encuestados, y habríamos corrido el riesgo de recibir datos inexactos.

Es así que finalmente contamos con cuestionarios de 26 preguntas y 121 respuestas posibles, de las cuales la mitad eran de respuesta única, y la otra mitad de respuesta múltiple.

Con las preguntas: P6 (actividades artísticas que realiza habitualmente), P7 (si está al tanto de las últimas tendencias artísticas), P8 (cursos recibidos después de la carrera), P10 (qué piensa de las actividades artísticas extraescolares) y P11 (si piensa que su alumnado entiende el arte contemporáneo), intentamos averiguar las capacidades artísticas que los sujetos de la muestra declaran poseer, cómo y cuándo las adquirieron, y cómo las consideran.

Con la pregunta P9 tratamos de conocer si los docentes dedican a esta materia las dos horas semanales que marca el currículum oficial ya citado. Aunque sabemos que cantidad no significa calidad, el tiempo de dedicación podría estar directamente relacionado con el interés mostrado en la materia.

Cuestión que reforzamos con la pregunta P16 sobre la manera de organizar la clase de plástica. La cita con la que comenzamos nuestro trabajo en la página 15 (Flores, 2012:26), nos habla de una falta de organización desgraciadamente habitual, que de nuevo nos transmite la idea de falta de interés.

Otra práctica escolar que analizamos se refiere al análisis y comentario de imágenes. La pregunta P12 trata de conocer si en las aulas se ocupan de este tema que nos parece fundamental, convencidos de la importancia de las imágenes en un mundo inundado de ellas y en una sociedad acostumbrada a consumirlas de manera natural, ya sea por su atractivo o por su aparente facilidad de lectura. Facilidad que hay que enseñar y aprender, ya que todavía no nacemos con el diccionario visual bajo el brazo. Por muy “intuitivo” que sea su uso, el lenguaje de las imágenes está cargado de normas y referencias culturales acumuladas durante siglos, transmitidas y retocadas por cada generación, que aporta significados nuevos que las generaciones posteriores tardan en asimilar.

Continuando con las actividades artísticas para el alumnado de primaria, preguntamos qué suelen hacer estos docentes antes, durante y después de las visitas escolares a museos, y cuáles son los museos visitados (preguntas P13 y P14). Nos interesaba conocer la importancia de dichas visitas dentro de la programación de nuestra asignatura, pues los museos suelen ofrecer información visual principalmente, aunque se acompañe de explicaciones verbales. ¿Se valora dicha información, se trabaja como un contenido más del currículum escolar, o se trata como un pasatiempo sin valor

académico? ¿Dentro de qué área se aprovechan los saberes adquiridos: la visual, la histórica, la verbal?

Para averiguar los recursos y las técnicas artísticas más habituales, hemos diseñado las preguntas P15 (espacio e infraestructura), P17 (materiales), P18 (quién proporciona el material) y P22 (técnicas).

Las siguientes preguntas y sus respuestas nos servirán para conocer quién evalúa (pregunta P19), cuándo (pregunta P20), los criterios generales o específicos (pregunta P21), la orientación inicial (pregunta P23), si se utilizan ejemplos y de qué tipo (pregunta P24), si se valora el proceso o el resultado (pregunta P25), y si se analizan los dibujos del alumnado para hacer un seguimiento de su evolución madurativa (pregunta P26).

Con nuestras encuestas pretendemos constatar el número de docentes que utiliza los diversos métodos de enseñanza artística, y los detalles de su formación e intereses. La mayoría de las preguntas de nuestro cuestionario se refieren a pensamientos y concepciones de los sujetos encuestados, y a sus modos de actuar en el aula de plástica. Por eso pensamos que los datos que surgen de esas respuestas son descriptivos, muy cercanos a las propias palabras de los sujetos y a sus conductas, que en nuestro caso en lugar de observarlas las hemos recogido por escrito (Taylor y Bogdan, 1986).

La reflexión de las situaciones, interacciones y conductas recogidas nos dará una idea de la diversidad de métodos pedagógicos existentes y empleados. La comprensión de los sucesos nos guiará hacia unas propuestas de intervención en las aulas, que plantearemos en el capítulo destinado a las perspectivas de futuro.



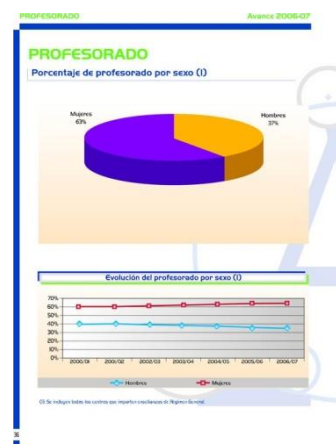
# POBLACIÓN Y MUESTRA

Nuestra población está constituida por los docentes de Plástica de los centros de enseñanzas del nivel de Primaria de la ciudad de Badajoz, y que si contamos con sus 9 pedanías (Alcazaba, Alvarado, Balboa, Gévora, Guadiana del Caudillo, Novelda del Guadiana, Sagrajas, Valdebótoa y Villafranco del Guadiana), subimos hasta 43 centros. Alcazaba, Novelda del Guadiana y Sagrajas comparten un C.R.A. o Centro Rural Agrupado, que se sitúa en Novelda del Guadiana al ser la población mayor.

Imagen 1  
*Pedanías de Badajoz*



Imagen 2  
*Evolución profesorado por sexos*



Recuperadas de: <http://www.educarex.es> (13-07-2010).

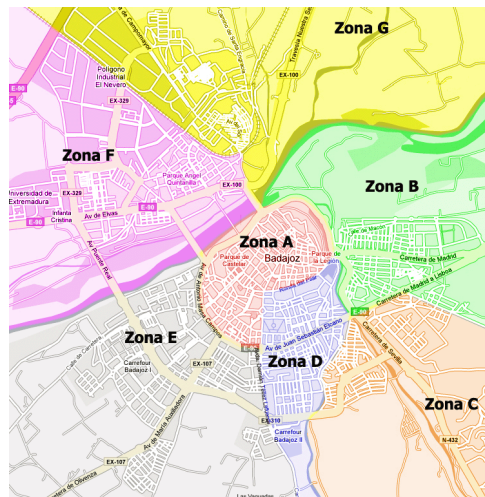
Fueron maestras y maestros generalistas de Primaria durante el curso 2010-2011 en dichos centros, 450 docentes, de los cuales 335 son mujeres y 115 hombres (fuente de elaboración propia, 30-09-2010), lo que va a constituir la POBLACIÓN de nuestro estudio.

Como el número total de mujeres es casi el triple que el de los hombres, las encuestas a cada grupo deberán guardar la misma proporción. Pero también debemos tener en cuenta las proporciones entre los sexos de cada centro en particular, por lo que una vez contabilizados el número de maestras y maestros de cada centro, calculamos su relación con el resto de la población, y ajustamos el número de encuestas a dicho porcentaje.

Otro dato interesante es que la población se encuentra agrupada en barrios o zonas de escolarización, por lo que podremos sacar conclusiones detalladas y hacer comparaciones entre ellos. Pero de momento, para diseñar la estrategia de muestreo, este dato será irrelevante.

Imagen 3

*Zonas escolarización Badajoz*



Recuperada de: <http://www.educarex.es> (14-07-2010).

Dado que en la Educación Primaria existen 6 niveles o cursos, debemos repartir las encuestas entre dichos niveles, para no caer en errores valorativos. Todos estos parámetros están presentes en nuestro diseño.

Por lo tanto, nuestra ESTRATEGIA DE MUESTREO se considerará probabilística (Blaxter, Hughes, Tight, 2000:116), en relación a los grupos de la población definidos por sexo, por zona de escolarización urbana, y por nivel educativo donde imparte su docencia dentro de la etapa de Educación Primaria.

Partimos de un mapa zonal de Badajoz y pedanías con diversidad de concentración de población escolar primaria.

Los centros más grandes o poblados (más del 15% del profesorado) se encuentran en las zonas A, C y G. Lo que nos muestra una imagen de la ciudad de Badajoz en la que el grueso de la población o al menos de la actividad escolar se concentra en las zonas A (centro histórico y administrativo), C y G (centros de actividad comercial). Típico en las capitales de provincias.

Les siguen los centros con el 10 y el 9% de representación, situados en las zonas D (5), A (4), G (3), B (2) y F (1). Los más pequeños se encuentran en las pedanías (zona H), en los barrios periféricos (zonas B y F) y algunos centros religiosos privados (zona E) o concertados (zona C). Hasta ahora, datos previsibles dentro de la normalidad.

Los datos relativos al número de maestras y maestros de primaria han sido extraídos del portal educativo Rayuela de la Consejería de Educación de nuestra comunidad autónoma: <http://www.educarex.es/web>

Una vez determinada la población total o universo sobre la que calcularemos la muestra de nuestra investigación, nos encontramos con 335 docentes mujeres y 115 hombres, lo que supone un porcentaje de mujeres del 74,44% y hombres del 25,56%.

Calculamos nuestra MUESTRA con un margen de error de  $\pm 2,5\%$ , una varianza de  $p = q = 0,5$  y un nivel de confianza del 95,45%, y obtenemos un total de 361 individuos.

En el siguiente gráfico veremos que la distribución de dicho alumnado es desigual según la zona que tratemos.

La zona más poblada, la A, es también la que más alumnado acoge en sus aulas, y la zona D, la que menos. En general las pedanías y extrarradios tienen aulas más ligeras que el resto. Algunas incluso integran varios niveles o varias poblaciones en Centros Rurales Agrupados (CRA). En otros casos se trata de centros problemáticos o desfavorecidos socialmente con programas especiales de escolarización que necesitan agrupaciones pequeñas para llevar a cabo su labor. En el siguiente gráfico se muestran las zonas y los tipos de aulas.

En la Tabla 1 mostramos los centros educativos de Badajoz y pedanías agrupados en zonas de escolarización, y el número de maestras y maestros del curso 2010-2011 que impartían Educación Primaria de manera generalista, en cada nivel educativo. Datos que hemos recogido telefónicamente durante el mes de septiembre de 2010.

En la Tabla 2 realizamos el cálculo del muestreo de cada centro y aula con su correspondiente redondeo: hacia arriba cuando los decimales superan el ,50 y hacia abajo cuando es inferior. El cálculo se ha efectuado en base al número de maestras y maestros de cada centro y aula, y al porcentaje que suponen en el total.

Tabla 1  
Población de docentes por centros, zonas, sexos y cursos

Centros y zonas de escolarización	1º EP		2º EP		3º EP		4º EP		5º EP		6º EP		Población de docentes	
	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H
<b>Zona A</b>														
CP Arias Montano	4	0	2	1	3	0	3	0	3	0	2	1	17	2
CP General Navarro	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	6	1
CP Juventud	2	0	2	0	1	1	1	1	2	0	2	0	10	2
CP Lope de Vega	0	2	2	0	2	0	2	0	2	0	1	1	9	3
CP Luis de Morales	3	0	3	0	2	0	1	1	2	0	0	2	11	3
CP N.S. de Bótoa	2	0	1	1	2	0	2	0	1	1	1	1	9	3
CP S. Pedro de Alcántara	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	5	1
CPv Sagrada Familia	2	1	2	1	2	0	2	0	2	1	2	1	12	4
CPv Cª de María	2	0	2	0	2	0	1	1	0	2	0	2	7	5
CPv Santo Ángel	2	0	2	0	2	1	1	1	1	1	2	0	10	3
Subtotal zona A	19	3	18	3	18	3	15	4	15	5	11	9	96	27
<b>Zona B</b>														
CP Cerro de Reyes	1	1	2	0	0	1	2	0	2	0	2	0	9	2
CP Leopoldo Pastor Sito	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	2	0	7	0
CP S. José de Calasanz	2	0	2	0	0	2	1	1	1	1	2	0	8	4
CPv Jesús Obrero	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	4	1
Subtotal zona B	5	1	5	0	2	3	5	1	5	1	6	1	28	7
<b>Zona C</b>														
CP Guadiana	1	2	3	1	3	0	3	0	2	1	3	0	15	4
CP Santa Marina	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	12	0
CPv O.S.CU.S.	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	5	1
CPv Sta. Teresa de Jesús	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	0	2	10	2
Subtotal zona C	6	2	7	2	8	0	8	0	7	1	6	2	42	7
<b>Zona D</b>														
CP Juan Vázquez	2	0	2	0	2	0	2	0	1	1	2	0	11	1
CP N.S. de Fátima	1	1	2	0	0	2	2	0	0	2	2	0	7	5
CP Puente Real	2	0	2	0	1	1	1	1	0	2	1	1	7	5
CP San Fernando	2	0	1	1	2	0	2	0	2	0	1	1	10	2
CP Santa Engracia	1	0	1	0	1	0	1	1	0	2	0	1	4	4
CP Sto. Tomás de Aquino	2	0	2	0	1	1	2	0	1	1	2	0	10	2
CPv N.S. de la Asunción	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	0	2	10	2
Subtotal zona D	12	1	12	1	9	4	12	2	6	8	8	5	59	21
<b>Zona E</b>														
CPv El Tomillar	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	6
CPv Puerta Palma	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	6	0
Subtotal zona E	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	6	6
<b>Zona F</b>														
CP Enrique Iglesias	1	1	2	0	1	1	1	1	2	0	2	0	9	3
CP Luis Vives	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	5	1
CP Manuel Pacheco	0	1	2	0	0	1	1	0	1	0	0	1	4	3
CP N.S. de la Soledad	2	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	6	3
CPv Virgen de Guadalupe	2	0	1	1	2	0	2	0	1	1	2	0	10	2
Subtotal zona F	6	2	7	1	5	3	6	1	5	2	5	3	34	12
<b>Zona G</b>														
CP E. Segura Covarsí	2	1	2	0	2	0	1	1	1	1	2	0	10	3
CP Los Glacis	2	0	1	1	1	1	1	1	2	0	1	1	8	4
CPv N.S. del Carmen	2	1	2	1	1	2	0	3	1	2	2	1	8	10
CPv Ramón Izquierdo	2	0	2	0	1	1	1	1	0	2	1	1	7	5
Subtotal zona G	8	2	7	2	5	4	3	6	4	5	6	3	33	22
<b>Zona H</b>														
CRA Gloria Fuertes	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1
CP Príncipe de Asturias	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1
CP Vegas Bajas	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1
CP de Gabriel	2	0	2	0	1	1	1	1	1	1	1	1	8	4
CP San Isidro	2	0	2	0	2	0	1	1	1	0	1	1	9	2
CRA Gloria Fuertes	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	5	1
CRA Gloria Fuertes	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	3	0
CP G. López Tortosa	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	4	2
CP A. Jiménez Llerena	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	5	1
Subtotal zona H	7	0	11	0	6	2	5	2	6	4	2	5	37	13
<b>TOTAL</b>	64	12	68	10	54	20	55	17	49	27	45	29	335	115

Fuente: elaboración propia.



Tabla 2  
Muestra de docentes por centros, zonas, sexos y cursos

Muestra del estudio		6º EP		5º EP		4º EP		3º EP		2º EP		1º EP		Centros y zonas de escolarización
M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	
														<b>Zona A</b>
13	2	2	1	2	0	2	0	2	0	2	1	3	0	CP Arias Montano
5	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	CP General Navarro
8	2	2	0	2	0	0	1	0	1	2	0	2	0	CP Juventud
7	3	1	1	1	0	2	0	2	0	1	0	0	2	CP Lope de Vega
9	2	0	2	2	0	1	1	2	0	2	0	2	0	CP Luis de Morales
7	2	1	1	1	1	2	0	1	0	1	1	1	0	CP N.S. de Bótoa
4	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	CP S. Pedro de Alcántara
9	3	2	0	1	1	2	0	2	0	1	1	1	1	CPv Sagrada Familia
5	4	0	2	0	1	1	1	2	0	1	0	1	0	CPv Cª de María
8	2	2	0	1	1	1	1	1	1	1	0	2	0	CPv Santo Ángel
<b>75</b>	<b>22</b>	<b>11</b>	<b>8</b>	<b>12</b>	<b>4</b>	<b>13</b>	<b>4</b>	<b>14</b>	<b>3</b>	<b>12</b>	<b>3</b>	<b>14</b>	<b>3</b>	Subtotal zona A
														<b>Zona B</b>
7	2	2	0	2	0	1	0	0	1	1	0	1	1	CP Cerro de Reyes
5	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	CP Leopoldo Pastor Sito
6	3	1	0	1	1	1	1	0	1	2	0	1	0	CP S. José de Calasanz
3	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	CPv Jesús Obrero
<b>21</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	Subtotal zona B
														<b>Zona C</b>
12	3	3	0	2	1	2	0	2	0	2	1	1	1	CP Guadiana
9	0	2	0	1	0	2	0	1	0	2	0	1	0	CP Santa Marina
4	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	CPv O.S.C.U.S.
8	2	0	2	2	0	2	0	1	0	2	0	1	0	CPv Sta. Teresa de Jesús
<b>33</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	Subtotal zona C
														<b>Zona D</b>
9	1	2	0	1	1	2	0	1	0	2	0	1	0	CP Juan Vázquez
5	4	1	0	0	2	1	0	0	2	2	0	1	1	CP N.S. de Fátima
5	4	1	1	0	2	0	1	1	1	1	0	2	0	CP Puente Real
8	2	1	1	1	0	1	0	2	0	1	1	2	0	CP San Fernando
3	3	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	CP Santa Engracia
8	2	1	0	1	1	1	0	1	1	2	0	2	0	CP Sto. Tomás de Aquino
8	2	0	2	2	0	2	0	1	0	2	0	1	0	CPv N.S. de la Asunción
<b>46</b>	<b>18</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>11</b>	<b>1</b>	<b>9</b>	<b>1</b>	Subtotal zona D
														<b>Zona E</b>
0	5	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	CPv El Tomillar
5	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	CPv Puerta Palma
<b>5</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	Subtotal zona E
														<b>Zona F</b>
7	2	2	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	CP Enrique Iglesias
4	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	CP Luis Vives
3	2	0	0	0	0	1	0	0	1	2	0	0	1	CP Manuel Pacheco
5	2	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	2	0	CP N.S. de la Soledad
8	2	2	0	1	1	1	0	2	0	1	1	1	0	CPv Virgen de Guadalupe
<b>27</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	Subtotal zona F
														<b>Zona G</b>
8	2	1	0	1	0	1	1	2	0	2	0	1	1	CP E. Segura Covarsí
6	3	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	CP Los Glacis
6	8	1	1	1	2	0	3	1	2	2	1	1	1	CPv N.S. del Carmen
5	4	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	2	0	CPv Ramón Izquierdo
<b>25</b>	<b>17</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	Subtotal zona G
														<b>Zona H</b>
1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	CRA Gloria Fuertes
1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	CP Príncipe de Asturias
1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	CP Vegas Bajas
6	3	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	CP de Gabriel
7	2	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	2	0	CP San Isidro
4	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	CRA Gloria Fuertes
2	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	CRA Gloria Fuertes
3	2	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	CP G. López Tortosa
4	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	CP A. Jiménez Llerena
<b>29</b>	<b>12</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	Subtotal zona H
<b>271</b>	<b>95</b>	<b>38</b>	<b>25</b>	<b>39</b>	<b>23</b>	<b>44</b>	<b>17</b>	<b>43</b>	<b>18</b>	<b>51</b>	<b>10</b>	<b>45</b>	<b>11</b>	<b>TOTAL</b>

Fuente: elaboración propia.

De los datos expuestos observamos que en muchos casos el número de maestros varones va creciendo con la edad del alumnado. Como excepciones destacaremos los dos colegios privados religiosos con alumnado masculino y femenino exclusivo, donde el sexo del profesorado corresponde al del alumnado.

La relación entre el número de maestras y el de maestros es en general mayor que el doble a favor de las mujeres. Además de los colegios privados mencionados (zona E), la zona G tiene la proporción menor, 1,5. En las zonas D, F y H la proporción sube a casi el triple (2,80).

En la zona A el número de maestras es más del triple que el de maestros (3,5), en la zona B es el cuádruple y en la zona C las maestras son 6 veces más que los maestros. Los centros con más desigualdad son el Arias Montano (17 mujeres y 2 hombres) y el Juan Vázquez (11 mujeres y 1 hombre).

El único centro donde el número de varones supera al de mujeres, además del centro masculino El Tomillar, es el Colegio concertado marista Nuestra Señora del Carmen, con 8 maestras y 10 maestros.

Como casos extremos resaltaremos 3 colegios en los que no hay ni un solo maestro: el CP Leopoldo Pastor Sito (zona B), el CP Santa Marina (zona C) y el CRA Gloria Fuertes de Sagradas (zona H). Además del ya mencionado colegio femenino Puerta Palma (zona E).

## AFIJACIÓN DE LA MUESTRA

Llegados a este punto, solo nos faltaba saber a qué docentes irían dirigidos nuestros cuestionarios, para lo cual hemos utilizado un método de azar sistemático, dividido en dos pasos.

Ya que el número de encuestas a varones en la mayoría de los centros es inferior al número de niveles educativos, 6 (de 1° a 6°), y que en muchos casos cada nivel tiene más de una línea (1°A, 1°B, 2°A, 2°B...) debimos primero identificar el número de encuestas por niveles, y después decidimos las líneas de cada nivel.

Elegimos al azar el nivel de 3° de Primaria, y a partir de ahí fuimos adjudicando encuestas, subiendo hasta 4°, 5° y 6°, y volviendo a empezar por 1°, 2°. Si el número de encuestas era mayor que 6, dábamos dar otra vuelta y seguíamos con 3°, 4°...

Apuntamos en cada cuestionario el curso al que iba dirigida e íbamos anotando en nuestra tabla las mujeres y hombres de los que se trataba. En caso de que algún receptor fallara, sabríamos con exactitud a quién ofrecérselo en su lugar. En uno de los centros, público, el director decidió que él los repartiría a quien considerase oportuno. Se trataba de 14 cuestionarios.

La realidad fue que no conseguimos todos los cuestionarios deseados, por lo que debimos aumentar ligeramente el margen de error, pasando de  $\pm 2'5$ , a  $\pm 3'42$ . De los 366 sujetos previstos, solo 295 nos devolvieron el cuestionario relleno. Esta fue finalmente la muestra de nuestro estudio, 295 docentes, de los cuales 212 son mujeres, y 83 hombres.

Tabla 3  
Encuestas a cursos por centro y sexo

Centros de Educación Primaria	Nº encuestas		azar sistemático: curso 3º E.P. letra "A"	
	M	H	clases con mujeres	clases con hombres
Arias Montano	1	2	3º A, 4º A, 5º A, 6º A, 1º A, 2ºA 3º B, 4º B, 5º B, 1º B, 2ºB, 3º C, 6º C	6º B, 2ºC
General Navarro	5	1	4º A, 5º A, 6º A, 1ºA, 3ºB	3ºA
Juventud	8	2	3ºA, 5ºA, 6ºA, 1ºA, 2ºA, 4ºB, 5ºB, 6ºB	3ºB, 4ºA
Lope de Vega	7	3	3ºA, 4ºA, 5ºA, 2ºA, 3ºB, 4ºB, 6ºB	6ºA, 1ºA, 2ºB
Luis de Morales	9	2	3ºA, 4ºA, 5ºA, 1ºA, 2ºA, 3ºB, 5ºB, 1ºB, 2ºB	4ºB, 6ºA
N.S. de Bótoa	7	2	3ºA, 4ºA, 5ºA, 6ºA, 1ºA, 2ºA, 3ºB	5ºB, 6ºB
S. Pedro de Alcántara	4	1	3ºA, 4ºA, 5ºA, 1ºA	6ºB
Sagrada Familia	9	3	3ºA , 4ºA, 5ºA, 6ºA, 1ºA, 2ºA, 3ºB, 4ºB,	5ºB, 6ºB, 1ºB
Cª de María	5	4	3ºA, 4ºA, 1ºA, 2ºA, 3ºB	5ºA, 6ºA, 4ºB
Santo Ángel	8	2	3ºA, 4ºA, 5ºA, 6ºA, 1ºA, 2ºA, 3ºB, 6ºB	4ºB, 3ºC
Cerro de Reyes	7	2	4ºA, 5ºA, 6ºA, 1ºA, 2ºA, 4ºB, 5ºB	3ºA, 1ºB
Leopoldo Pastor Sito	5	0	3ºA, 4ºA, 5ºA, 6ºA, 1ºA	
S. José de Calasanz	6	3	4ºA, 5ºA, 6ºA, 1ºA, 2ºA	3ºA, 4ºB, 5ºB
Jesús Obrero	3	1	3ºA, 4ºA, 5ºA	6ºA
Guadiana	1	3	3ºA, 4ºA, 5ºA, 6ºA, 1ºA, 2ºA, 3ºB, 4ºB, 5ºB, 6ºB, 2ºB	1ºB, 2ºB, 5ºC
Santa Marina	9	0	3ºA, 4ºA, 5ºA, 6ºA, 1ºA, 2ºA, 3ºB, 4ºB, 5ºB	
O.S.CU.S.	4	1	3ºA, 4ºA, 5ºA, 6ºA	2ºA
Sta. Teresa de Jesús	8	2	3ºA, 4ºA, 5ºA, 1ºA, 2ºA, 3ºB, 4ºB, 5ºB	6ºA, 6ºB
Juan Vázquez	9	1	3ºA, 4ºA, 5ºA, 6ºA, 1ºA, 2ºA, 3ºB, 4ºB, 6ºB	5ºB
N.S. de Fátima	5	4	4ºA, 6ºA, 1ºA, 2ºA, 4ºB	3ºA, 5ºA, 1ºA, 3ºB
Puente Real	5	4	3ºA, 4ºA, 6ºA, 1ºA, 2ºA	3ºB, 4ºB, 5ºB, 6ºB
San Fernando	8	2	3ºA, 4ºA, 5ºA, 6ºA, 1ºA, 2ºA, 3ºB, 4ºB	6ºB , 2ºB
Santa Engracia	3	3	3ºA, 4ºA, 1ºA	5ºA, 6ºA, 4ºB
Sto. Tomás de Aquino	8	2	3ºA, 4ºA, 5ºA, 6ºA, 1ºA, 2ºA, 4ºB, 6ºB	3ºB, 5ºB
N.S. de la Asunción	8	2	3ºA, 4ºA, 5ºA, 1ºA, 2ºA, 3ºB, 4ºB, 5ºB	6ºA, 6ºB
El Tomillar	0	5		3ºA, 4ºA, 5ºA, 6ºA, 1ºA
Puerta Palma	5	0	3ºA, 4ºA, 5ºA, 6ºA, 1ºA	
Enrique Iglesias	7	2	3A , 4ºA, 5ºA, 6ºA, 1ºA, 2ºA, 5ºB	3ºB, 4ºB
Luis Vives	4	1	3ºA, 4ºA, 5ºA, 1ºA	6ºA
Manuel Pacheco	3	2	4ºA, 5ºA, 2ºA	3ºA, 6ºA
N.S. de la Soledad	5	2	3ºA, 4ºA, 6ºA, 1ºA, 2ºA	3ºB, 5ºB
Virgen de Guadalupe	8	2	3ºA, 4ºA, 5ºA, 6ºA, 1ºA, 2ºA 3ºB, 4ºB	5ºB, 2ºB
E. Segura Covarsí	8	2	3ºA, 4ºA, 5ºA, 6ºA, 1ºA, 2ºA, 3ºB, 6ºB	4ºB, 5ºB
Los Glacis	6	3	3ºA, 4ºA, 5ºA, 6ºA, 1ºA, 2ºA	3ºB, 4ºB, 6ºB
N.S. del Carmen	6	8	3ºA, 5ºA, 6ºA, 1ºA, 2ºA, 6ºB	4ºA, 3ºB, 4ºB, 5ºB, 1ºB , 2ºB, 6ºC
Ramón Izquierdo	5	4	3ºA, 4ºA, 6ºA , 1ºA, 2ºA	3ºB, 4ºB, 5ºA, 6ºB
Gloria Fuertes	1	1	2ºA	5ºA
Príncipe de Asturias	1	1	2ºA	5ºA
Vegas Bajas	1	1	2ºA	5ºA
de Gabriel	6	3	3ºA, 4ºA, 5ºA, 6ºA , 1ºA, 2ºA	3ºB, 4ºB, 5ºB
San Isidro	7	2	3ºA, 4ºA, 5ºA, 6ºA, 1ºA, 2ºA, 3ºB	4ºB, 6ºB
Gloria Fuertes	4	1	3ºA, 4ºA, 5ºA, 1ºA	6ºA
Gloria Fuertes	2	0	3ºA, 5ºA	
G. López Tortosa	3	2	4ºA, 5ºA, 1ºA	3ºA, 6ºA
A. Jiménez Llerena	4	1	3ºA, 4ºA, 5ºA, 1ºA	6ºA

Fuente: elaboración propia.

## RECOGIDA DE LOS DATOS

Durante el primer trimestre del curso 2010-2011 nos dedicamos a llamar por teléfono a cada centro para concertar entrevistas con algún miembro del equipo directivo y explicarle nuestras intenciones. La gran mayoría respondió favorablemente y nos acogió enseguida, con lo que la mayor parte de los cuestionarios estuvieron distribuidos antes de las vacaciones de Navidad. A algunos, muy pocos, les molestó nuestra intromisión, argumentando que continuamente se ven desbordados con encuestas educativas, en especial de antiguo alumnado de su centro que se encuentran estudiando actualmente en la Facultad de Educación.

En algunos centros nos encontramos con docentes que no impartían Educación Plástica a su alumnado, y en su lugar lo hacía otra persona. En esos casos tuvimos que reestructurar el reparto por cursos, para no dejar algunos sin representación.

Como ya se comentó en el apartado del diseño y validación del cuestionario, hemos conocido a algunos docentes entusiasmados con la materia, que la impartían a varios cursos, y que se declararon dispuestos a ofrecernos una entrevista previa para ayudarnos a definir las preguntas del cuestionario. Las sugerencias y opiniones de estos profesionales y el interés mostrado, nos llenan de satisfacción y hacen que el esfuerzo realizado resulte más que enriquecedor.

La recogida de los cuestionarios rellenos se realizó durante el segundo y tercer trimestre escolar. En esta fase también surgieron sorpresas e imprevistos, ya que en algunos centros no todos los docentes se mostraron dispuestos a responder a nuestras cuestiones, por lo que tuvimos que ofrecer el cuestionario a docentes del mismo nivel educativo. Así y todo, como ya explicamos en el capítulo anterior, de los 366 cuestionarios repartidos, pudimos recoger 295, lo cual nos obligó a recalcular nuestro margen de error, tal y como se explica en la página 73 de este trabajo.



# ***RESULTADOS Y DISCUSIÓN***

Las tablas elaboradas mostrarán los resultados de las 21 preguntas del cuestionario, que conforman las variables dependientes de nuestro estudio. Además de éstas, las 5 primeras preguntas conforman las variables independientes utilizadas, las cuales nos dan información de algunas características de la muestra, que a continuación resaltamos.

Respecto a la antigüedad en el ejercicio docente, el 58'6% lleva más de 20 años ejerciendo la profesión, y tan solo el 8'5% lleva menos de 5 años haciéndolo. El 32'9% restante se podría considerar que tiene una experiencia media.

El hecho anterior se justifica por ser Badajoz la capital de provincia más poblada de su comunidad autónoma. Resulta habitual encontrar en los centros educativos maestras y maestros con larga experiencia, que comenzaron a ejercer su labor docente en pueblos pequeños y alejados de las capitales extremeñas, y al cabo de los años consiguen puntos suficientes para enseñar y residir en Badajoz.

En cuanto al sexo, ya hemos visto que la diferencia es abrumadora: 71'9% de mujeres y 28'1% de hombres. Casi el triple. Esto se puede explicar por la asociación tradicional de la profesión docente con el sexo femenino, y es en los sectores con mayor experiencia donde se encuentra la mayor concentración de maestras de la muestra.

Lo mismo sucede con la demanda de la titulación: el alumnado que estudia Educación Infantil en la Universidad de Extremadura lo forman en su 90% mujeres, y aunque en Educación Primaria la proporción varía, sigue siendo significativamente mayor que el alumnado masculino, tanto en las titulaciones ya extintas como en las actuales. Tan solo se rompe la proporción en los especialistas en Educación Física, como se verá en los resultados de nuestro trabajo.

Respecto a los estudios seguidos por los docentes, la gran mayoría estudió Magisterio con el Plan del año 1971, lo cual se corresponde con la antigüedad en el ejercicio profesional.

Teniendo en cuenta que no existe la especialidad de Educación Plástica y Visual para profesorado de primaria, nos resulta preocupante la suma de los docentes que no han

cursado asignaturas optativas ni de Libre Elección de Plástica independientemente de su titulación: el 45'1%, casi la mitad de la muestra (suma de los porcentajes de las columnas correspondientes a las titulaciones sin Manualizaciones, Dibujo ni Plástica).<sup>1</sup>

Respecto al nivel al que los docentes imparten clases habitualmente, las respuestas son muy parecidas, se reparten regularmente entre los tres niveles o ciclos de enseñanza primaria, destacando ligeramente el segundo ciclo como preferido por estos docentes.

En cuanto al número de alumnado en las aulas, en una materia de nivel tan alto de practicidad como la Educación Plástica, es un factor que incide directamente en la modalidad de su enseñanza. La Educación Primaria comprende 6 cursos, durante los cuales el alumnado crece y evoluciona de manera espectacular, haciendo que los primeros cursos tengan características y necesidades artístico-plásticas muy diferentes de los últimos cursos. La masificación en las aulas no ayuda al profesorado a atender esas particularidades individuales, provocando a veces frustración y retrasando el aprendizaje y la evolución natural en cuestiones de vital importancia para el ser humano, por naturaleza curioso y creativo.

La mitad de dichas aulas (el 49'5%) alberga más de 25 alumnos. Menos de 20 es la respuesta menos habitual<sup>2</sup>.

En especial las materias artísticas necesitan una ratio menor, al tratar contenidos prácticos e individualizados que requieren una atención mayor por parte del docente. Algunas asignaturas como la Educación Física, en algunos centros, dividen al grupo de alumnado de primaria en dos para hacer la clase más operativa, pero con la Educación Plástica no se suele llevar a cabo esta práctica. O por lo menos en los centros encuestados no hemos tenido conocimiento de que se contemple esta medida. Más bien al contrario, en algunos centros nos han comentado que a veces coinciden dos grupos en el aula, o espacio destinado para la plástica, a la misma hora.

---

<sup>1</sup> Claves titulaciones: 71 s/c = Plan del 71 sin/con Manualizaciones. LEX s/c = titulaciones de Lenguas Extranjeras y Audición y Lenguaje sin/con optativas de Dibujo o Diseño. EF s/c, EP s/c = igual que LEX. Otr = otras titulaciones.

<sup>2</sup> Recientemente, a través del Real decreto ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo (BOE de 21 de abril), se ha dispuesto que las administraciones educativas puedan ampliar hasta un veinte por ciento la ratio de alumnos por aula que, hasta ahora, estaba regulada por el artículo 157.1.a) de la «Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación», para la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria. Este artículo de la LOE garantizaba que el número máximo de alumnos por aula en Primaria y en la ESO no fuese superior a 25 y 30, respectivamente. Ahora el número de alumnos por aula podrá ser de 30 en Primaria y de 36 en la ESO. Con esta medida, y en nombre de la «racionalización del gasto», se abandona una estrategia de mejora del sistema educativo que hasta el momento parecía consistente. (Dossier de Actualidad nº1, Universitat de les Illes Balears, 2012).



A continuación presentamos una tabla por cada pregunta del cuestionario, y un gráfico con los datos más significativos para que se puedan apreciar mejor de manera visual.

## P.1 – Capacidades artísticas de los docentes

Pretendemos con esta pregunta conocer las capacidades artísticas que los docentes encuestados han manifestado poner en práctica, las cuales son: a) dibujar para explicar algo difícil, b) modelar para mostrar cómo se hace, c) pintar para mostrar cómo se hace, d) realización de buenas fotografías y/o vídeos, y e) visita a museos y/o exposiciones. Se trata de una pregunta multi-respuesta.

Como podemos apreciar en la tabla 4, los datos totales revelan que el 95'9% de los docentes utiliza el dibujo como apoyo para explicar conceptos a su alumnado. En el lado opuesto, solo el 7'5% de éstos, manifiestan utilizar la pintura, y el resto de respuestas también son mínimas en comparación con los que utilizan el dibujo.

Tabla 4

Pregunta 1. Capacidades artísticas de los docentes

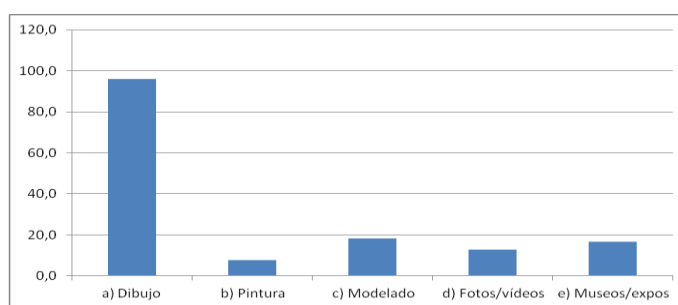
	Nº ALUMNADO EN EL AULA						CICLO DEL ALUMNADO						EXPERIENCIA DOCENTE								TOTALES	
	<de 20		de 20 a 25		>de 25		1º		2º		3º		<5 años		de 5 a 15		de 16 a 20		>de 20		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
a)Dibujo	65	95,6	75	94,9	141	96,6	97	95,1	121	96	98	94,3	22	88	48	98	43	95,6	167	96,5	280	95,9
b)Pinto	6	8,8	9	11,4	7	4,8	10	9,8	12	9,5	5	4,8	1	4	1	2	3	6,7	17	9,8	22	7,5
c)Modelo	17	25	16	20,3	20	13,7	23	22,5	21	16,7	18	17,3	7	28	2	4,1	7	15,6	37	21,4	53	18,2
d) Fotos/vídeos	5	7,4	12	15,2	21	14,4	10	9,8	15	11,8	16	15,4	6	24	5	10,2	5	11,1	21	12,1	37	12,7
e)Expos/museos	9	13,2	14	17,7	25	17,1	11	10,8	24	19	21	20,2	5	20	6	12,2	9	20	28	16,2	48	16,4

	TITULACIÓN CURSADA POR EL/LA DOCENTE															SEXO						
	Plan 71-s		Plan 71-c		LEX-s		LEX-c		EF-s		EF-c		EP-s		EP-c		Otras		M		H	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
a)Dibujo	91	97,8	73	98,6	10	100	9	100	8	88,9	12	92,3	20	95,2	7	87,5	57	93,4	201	95,7	79	96,3
b)Pinto	8	8,6	8	10,8	0	0	0	0	0	0	1	7,7	0	0	0	0	5	8,2	17	8,1	5	6,1
c)Modelo	10	10,8	20	27	0	0	0	0	0	4	30,8	0	0	1	12,5	20	32,8	42	20	11	13,4	
d) Fotos/vídeos	9	9,7	10	13,5	1	10	0	0	2	22,2	1	7,7	3	14,3	2	25	8	13,1	24	11,4	13	15,9
e)Expos/museos	13	14	9	12,2	1	10	2	22,2	0	0	1	7,7	2	9,5	1	12,5	18	29,5	32	15,2	16	19,5

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 1  
Capacidades artísticas de los docentes



Fuente: Elaboración propia.

En las columnas de la Tabla 4 relativas al número de alumnado por aula, vemos que la cantidad excesiva de éstos provoca un déficit en la práctica del modelado. Respecto al dibujo los resultados están sobre la media y sin diferencia significativa entre los distintos tamaños de aulas.

Al alumnado del primer ciclo se le ofrecen más la pintura y el modelado, pero se les hacen menos fotos/vídeos o se les lleva menos a ver exposiciones/museos. El dibujo se reparte por igual en los tres ciclos.

Respecto a la experiencia de los docentes, los menos experimentados declaran realizar menos actividades artísticas, aunque destacan del resto en el modelado y la fotografía/vídeo.

En general apreciamos valores ligeramente más altos en aquellos docentes que cursaron más asignaturas artísticas (formación universitaria ó titulación cursada).

Por sexos, las mujeres practican más la pintura y el modelado, y los hombres las nuevas tecnologías y las visitas a museos y exposiciones.

## P. 2 – Conocimiento del arte actual

Con esta pregunta pretendemos saber si estos docentes se informan habitualmente de las noticias artísticas, si conocen las manifestaciones artísticas actuales, ya que el primer paso para valorar algo es conocerlo. Las respuestas a la pregunta “¿Conoce las últimas tendencias artísticas?” son excluyentes, ya que al responder a) Procuró estar al tanto, entendemos que se informa habitualmente; la opción b) De vez en cuando me informo, denota una acción que se produce de manera ocasional; y la respuesta c) No me interesa, indica un claro desinterés del tema y poca o nula valoración del mismo.

Los datos totales reflejan una mayoría de respuestas medias en cuanto a interés por el arte actual.

Tabla 5  
Pregunta 2. Conocimiento del arte actual

	Nº ALUMNADO EN EL AULA						CICLO DEL ALUMNADO						EXPERIENCIA DOCENTE						TOTALES			
	<de 20		25		>de 25		1º		2º		3º		<5 años		de 5 a 15		20		>de 20		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
a)Estoy al tanto	14	20,6	18	22,2	22	15	21	20,6	24	19	24	22,4	5	20	6	12,3	6	13,3	37	21	54	18,3
b)De vez en cuando	47	69,1	52	64,2	79	53,7	60	58,8	74	58,7	60	56,1	16	64	32	65,3	29	64,4	100	56,8	177	60
c)No me interesa	7	10,3	11	13,6	46	31,3	21	20,6	28	22,3	23	21,5	4	16	11	22,4	10	22,3	39	22,2	64	21,7
Totales	68	100	81	100	147	100	102	100	126	100	107	100	25	100	49	100	45	100	176	100	295	100

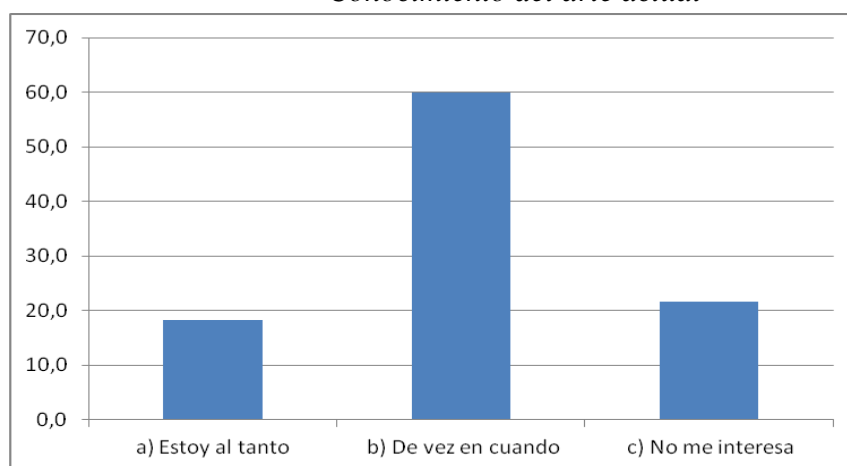
  

	TITULACIÓN CURSADA POR EL/LA DOCENTE															SEXO						
	Plan 71-s		Plan 71-c		LEX-s		LEX-c		EF-s		EF-c		EP-s		EP-c		Otras		M		H	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
a)Estoy al tanto	13	13,8	16	21,3	2	20	1	11,2	0	0	1	7,7	3	14,3	2	25	18	29	40	18,9	14	16,9
b)De vez en cuando	52	55,3	47	62,7	5	50	4	44,4	6	66,7	11	84,6	13	61,9	5	62,5	35	56,5	122	57,5	55	66,3
c)No me interesa	29	30,9	12	16	3	30	4	44,4	3	33,3	1	7,7	5	23,8	1	12,5	9	14,5	50	23,6	14	16,9
Totales	94	100	75	100	10	100	9	100	9	100	13	100	21	100	8	100	62	100	212	100	83	100

Fuente: Elaboración propia.

En el Gráfico 2 se aprecia claramente lo descompensado de los valores de las tres respuestas obtenidas.

Gráfico 2  
Conocimiento del arte actual



Fuente: Elaboración propia.

Respecto al número de alumnado en el aula, comprobamos que los docentes responden mayoritariamente la opción b). Siendo destacable el 31% que representa a los menos interesados en el arte actual, y que imparten docencia en clases de más de 25 alumnos.

En relación al ciclo, proporciones igualadas, no influye el nivel del alumnado en el interés de los docentes por el arte actual. Sobresale ligeramente la respuesta c) Procuero estar al tanto, en las aulas del alumnado mayor, el del 3er ciclo.

Si nos fijamos en la experiencia docente, la respuesta más habitual es la b) De vez en cuando me informo. El resto de datos apenas se desvía de los datos totales. En general, analizando los resultados globales de cada grupo de docentes (con más o menos experiencia), vemos que se declaran más interesados en cuestiones artísticas los docentes con experiencia menor a 5 años.

Comparando de nuevo los datos globales de cada conjunto de docentes, hemos encontrado relación directa con las optativas artísticas cursadas durante la carrera en casi todas las titulaciones. Un dato a destacar: los docentes que cursaron otras titulaciones. Éstos dicen estar al tanto, pero no podemos relacionar su formación artística con dicho interés, por no saber si tuvieron asignaturas artísticas, y si fueron optativas o troncales.

Sexo: los hombres se interesan ligeramente más por el arte actual que las mujeres.

### P.3 – Formación permanente de los docentes

La Pregunta número 3: *Después de su carrera, ¿ha recibido algún curso sobre técnicas plásticas o estilos artísticos?*, tiene como objetivo conocer la formación artística permanente de la muestra. Las respuestas vuelven a ser excluyentes, pues solo se podía elegir una opción: a) Durante el curso pasado, b) Hace más de un año, c) Hace más de tres años, y d) Nunca.

Tabla 6

Pregunta 3. Formación artística permanente del docente

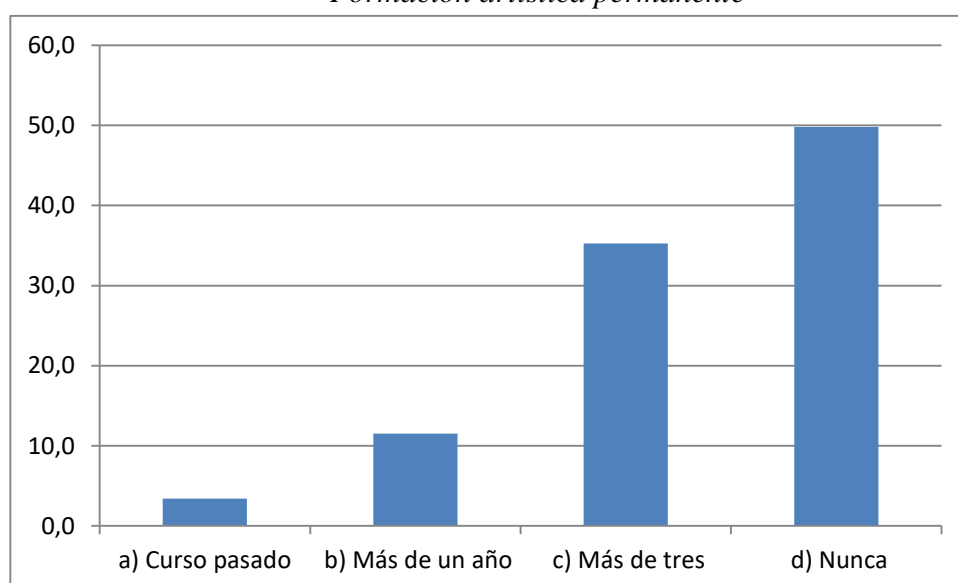
	Nº ALUMNADO EN EL AULA						CICLO DEL ALUMNADO						EXPERIENCIA DOCENTE						TOTALES			
	<de 20		25		>de 25		1º		2º		3º		<5 años		de 5 a 15		20		>de 20		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
a)Curso pasado	1	1,5	4	4,9	5	3,4	6	5,9	2	2,3	2	1,9	3	12	1	2	1	2,2	5	2,8	10	3,4
b)Hace más de un año	8	11,8	9	11,2	17	11,6	8	7,8	12	14	14	13,1	3	12	10	20,4	1	2,2	20	11,4	34	11,5
c)Hace más de 3 años	27	39,7	30	37	47	32	31	30,4	34	39,5	39	36,4	3	12	12	24,5	17	37,8	72	40,9	104	35,3
d)Nunca	32	47,1	38	46,9	78	53,1	57	55,9	38	44,2	52	48,6	16	64	26	53,1	26	57,8	79	44,9	147	49,8
Totales	68	100	81	100	147	100	102	100	86	100	107	100	25	100	49	100	45	100	176	100	295	100

	TITULACIÓN CURSADA POR EL/LA DOCENTE														SEXO							
	Plan 71-s		Plan 71-c		LEX-s		LEX-c		EF-s		EF-c		EP-s		EP-c		Otras		M		H	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
a)Curso pasado	2	2,1	3	4	0	0	1	11,1	0	0	0	0	1	4,8	1	12,5	3	4,8	8	3,8	2	2,4
b)Hace más de un año	6	6,4	10	13,3	1	10	1	11,1	4	44,4	3	23,1	4	19	1	12,5	4	6,5	23	10,8	11	13,3
c)Hace más de 3 años	30	31,9	33	44	3	30	1	11,1	1	11,2	5	38,5	5	23,8	3	37,5	24	38,7	76	35,8	28	33,7
d)Nunca	56	59,6	29	38,7	6	60	6	66,7	4	44,4	5	38,5	11	52,4	3	37,5	31	50	105	49,6	42	50,6
Totales	94	100	75	100	10	100	9	100	9	100	13	100	21	100	8	100	62	100	212	100	83	100

Fuente: Elaboración propia.

De nuevo el gráfico nos presenta los resultados de manera directa e inmediata.

Gráfico 3  
Formación artística permanente



Fuente: Elaboración propia.

Vemos que la última opción, “nunca” es la más respondida, casi por la mitad de la muestra, y la menos respondida es “el curso pasado”. Aunque este último dato, aislado, podría no parecer negativo, vemos que la tendencia de las respuestas es creciente, siendo el dato más preocupante la gran cantidad de docentes que nunca han recibido cursos artísticos para actualizar sus conocimientos en la materia.

Los datos relativos al número del alumnado son muy parecidos para los tres tipos de aulas, tan solo destacan las aulas más pobladas en relación a la última respuesta. Es decir, en las aulas con más de 25 alumnos, los docentes se forman menos en cuestiones artísticas.

Respecto al nivel del alumnado, el profesorado de los ciclos más bajos comprende la mayor cantidad de docentes con respuestas d), nunca recibieron cursos de artes tras la carrera.

En cuanto a la experiencia, datos parecidos en los cuatro grupos de docentes. Tan solo destaca ligeramente el colectivo de profesorado novel en la respuesta d). Podría parecer lógico que no hayan tenido tiempo aún de asistir a dichos cursos, si su experiencia docente es menor a 5 años.

En relación a las titulaciones cursadas, los docentes muestran respuestas más positivas referentes a su formación artística permanente, en aquellos que cursaron optativas artísticas.

Por último nos fijamos en el sexo y encontramos que las mujeres se forman un poco más en cuestiones artísticas de manera permanente.

## P. 4 – Prácticas I: dedicación semanal

La ley marca dos sesiones semanales de 50 minutos cada una para impartir Educación Plástica en Primaria (DECRETO 82/2007, de 24 de abril). La intención de esta pregunta no es otra que conocer el tiempo real que se dedica a esta materia en las aulas de Primaria. Las respuestas posibles son excluyentes: a) Dedico a la plástica más de 2 horas semanales, b) Entre 1 y 2 horas, y c) Menos de 2 horas.

Vemos que hay pocos docentes que le dediquen más tiempo del obligado, como también muy pocos que no lleguen a lo establecido.

Tabla 7

### Pregunta 4. Dedicación semanal a la clase de plástica

	Nº ALUMNADO EN EL AULA						CICLO DEL ALUMNADO						EXPERIENCIA DOCENTE						TOTALES			
	<de 20		25		>de 25		1º		2º		3º		<5 años		de 5 a 15		20		>de 20		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
a) Más de 2h	8	11,8	11	13,6	23	15,6	16	15,7	18	14,3	11	10,3	7	28	7	14,3	4	8,9	24	13,6	42	14,2
b) Entre 1 y 2h	56	82,4	68	84	121	82,4	85	83,3	103	81,7	91	85	18	72	39	79,6	40	88,9	147	83,6	244	82,7
c) Menos de 1h	4	5,9	2	2,5	3	2	1	1	5	4	5	4,7	0	0	3	6,1	1	2,2	5	2,8	9	3,1
Totales	68	100	81	100	147	100	102	100	126	100	107	100	25	100	49	100	45	100	176	100	295	100

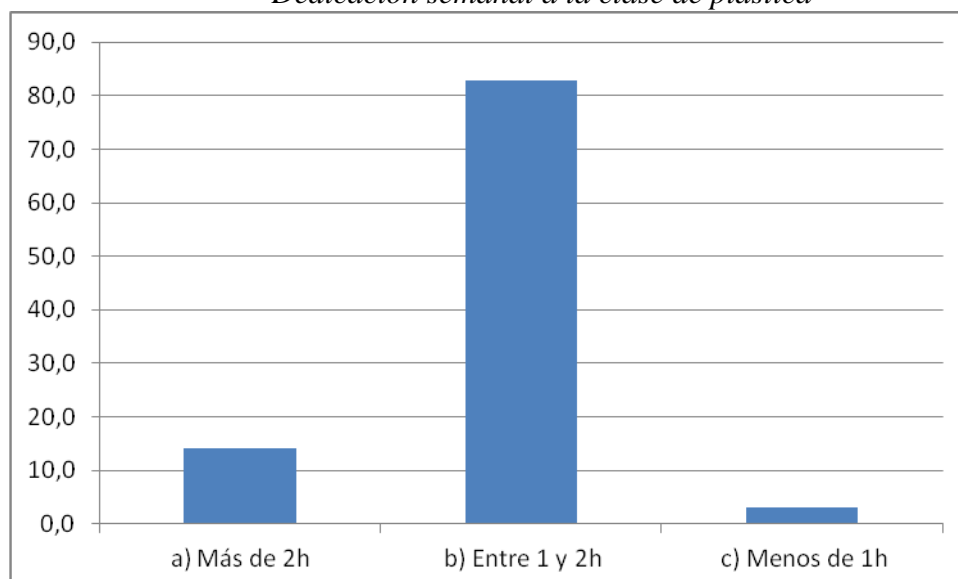
  

	TITULACIÓN CURSADA POR EL/LA DOCENTE															SEXO						
	Plan 71-s		Plan 71-c		LEX-s		LEX-c		EF-s		EF-c		EP-s		EP-c		Otras		M		H	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
a) Más de 2h	7	7,4	12	16	1	10	3	33,3	1	11,1	2	15,4	2	9,5	2	25	17	27,5	29	13,7	13	15,7
b) Entre 1 y 2h	85	90,4	62	82,7	8	80	5	55,6	7	77,8	11	84,6	19	90,5	6	75	42	67,7	178	84	66	79,5
c) Menos de 1h	2	2,2	1	1,3	1	10	1	11,1	1	11,1	0	0	0	0	0	0	3	4,8	5	2,4	4	4,8
Totales	94	100	75	100	10	100	9	100	9	100	13	100	21	100	8	100	62	100	212	100	83	100

Fuente: Elaboración propia.

En este gráfico se muestra la gran mayoría de las respuestas b).

Gráfico 4  
Dedicación semanal a la clase de plástica



Fuente: Elaboración propia.

El número de alumnado en estas aulas no supone ningún problema para estos docentes a la hora de impartir la asignatura de Educación Plástica. Conforme sube el número de alumnos, suben los docentes que les dedican más de 2 horas y baja el número de los que dedican menos de una hora.

Respecto a los ciclos, en el primer ciclo de Educación Primaria se dedica mucho tiempo a nuestra asignatura. En el segundo ciclo encontramos valores medios, y en el tercer ciclo empeoran. Según estos datos, de primero a sexto curso de Educación Primaria se van reduciendo las clases de Educación Plástica y Visual.

La franja de docentes con menos experiencia manifiesta dedicar más tiempo a la plástica que el resto.

De las titulaciones cursadas, los valores positivos más altos (respuestas a y b) se encuentran en la franja LEX, pero también los más negativos. En general se aprecia diferencia entre haber cursado optativas artísticas y no haberlo hecho: los docentes más formados artísticamente dedican más horas a la semana a la asignatura de Educación Plástica.

Por sexos, los valores extremos más altos aparecen en los hombres.



## P. 5 – Pensamientos del docente I: actividades extraescolares

La pregunta 5 tiene como función indagar sobre el pensamiento de los docentes acerca de las actividades artísticas fuera del horario escolar. Es por eso que planteamos una pregunta multi-respuesta: *¿Qué piensa de las actividades artísticas extraescolares?*. Donde las opciones no excluyentes son: a) Complementan la formación artística de la escuela, b) Sirven para entretener al alumnado, c) Deberían impartirla artistas, d) No sirven para nada, y e) No sabe/No contesta.

Tabla 8

Pregunta 5. Opinión sobre las actividades extraescolares

	Nº ALUMNADO EN EL AULA						CICLO DEL ALUMNADO						EXPERIENCIA DOCENTE						TOTALES			
	<de 20		de 20 a 25		>de 25		1º		2º		3º		<5 años		de 5 a 15		de 16 a 20		>de 20		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
a) Complementan	44	64,7	58	71,6	83	56,5	73	71,6	74	58,7	69	64,5	18	72	28	57,1	32	71,1	106	60,2	184	62,4
b) Entretienen	22	32,4	23	28,4	72	49	32	31,4	54	42,9	39	36,4	7	28	19	38,8	14	31,1	76	43,2	116	39,3
c) Impartirla artistas	10	14,7	5	6,2	13	8,8	10	9,8	12	9,5	10	9,3	3	12	4	8,2	6	13,3	15	8,5	28	9,5
d) No sirven	1	1,5	0	0	2	1,4	1	1	1	0,8	1	0,9	1	4	0	0	1	2,2	1	0,6	3	1
e) NS/NC	1	1,5	3	3,7	0	0	1	1	2	1,6	1	0,9	0	0	0	0	0	0	4	2,3	4	1,4

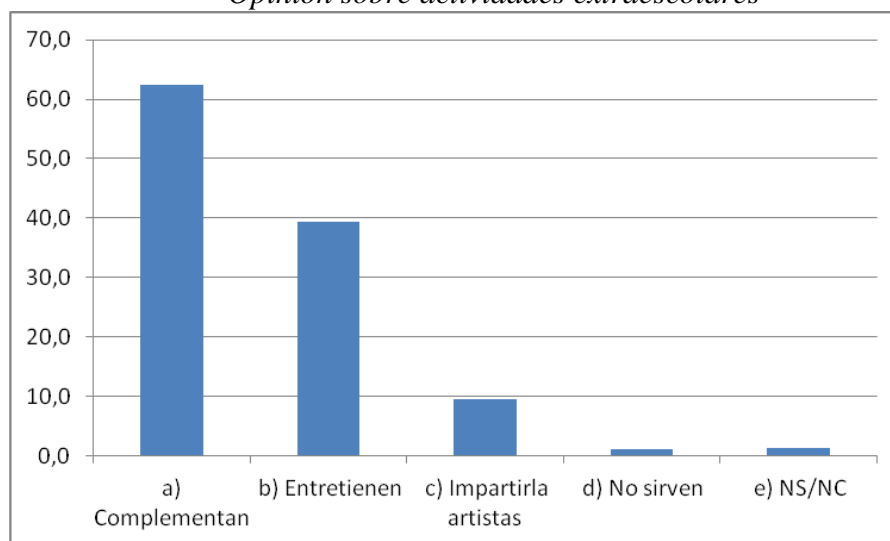
  

	TITULACIÓN CURSADA POR EL/LA DOCENTE														SEXO							
	Plan 71-s		Plan 71-c		LEX-s		LEX-c		EF-s		EF-c		EP-s		EP-c		Otras		M		H	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
a) Complementan	50	53,2	54	72	5	50	7	77,8	3	33,3	7	53,8	10	47,6	8	100	43	69,4	125	59	59	71,1
b) Entretienen	46	48,9	22	29,3	4	40	3	33,3	4	44,4	5	38,5	9	42,9	2	25	25	40,3	89	42	27	32,5
c) Impartirla artistas	6	6,4	10	13,3	1	10	1	11,1	2	22,2	1	7,7	3	14,3	1	12,5	4	6,5	24	11,3	4	4,8
d) No sirven	1	1,1	1	1,3	0	0	0	0	0	0	1	7,7	0	0	0	0	0	0	2	0,9	1	1,2
e) NS/NC	0	0	1	1,3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3,2	3	1,4	1	1,2	

Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico 5 se puede apreciar que la mayoría respondió las opciones a) y b), y que las respuestas d) y e) apenas fueron elegidas, lo cual nos alegra.

Gráfico 5  
Opinión sobre actividades extraescolares



Fuente: Elaboración propia.

Comprendemos la respuesta masiva a las cuestiones a) y b) por ser las soluciones, a nuestro entender, más adecuadas: las actividades extraescolares de tinte artístico deberían complementar la formación de la escuela y al mismo tiempo entretener al alumnado en las horas de ocio. Aprender jugando y disfrutando, sin esfuerzo aparente.

Analizando los datos por separado, el número de alumnado en las aulas no presenta desviaciones significativas con los datos totales.

Respecto al ciclo del alumnado, no hay tendencias ascendentes ni descendentes en los resultados. Los datos parciales se encuentran próximos a los totales y cumplen la proporción general: primacía de respuestas a) seguidas de b).

En la experiencia docente, tan solo hay datos alejados de la media en el colectivo novel. En ellos sube la respuesta a) y baja la b) significativamente.

En las titulaciones cursadas por los docentes, vemos que las respuestas a) son superiores en los docentes que estudiaron asignaturas artísticas optativas, y las respuestas b) son menos frecuentes. Por lo que podemos concluir que el Plan o la titulación no influyen en los docentes a la hora de considerar positivamente las actividades artísticas extraescolares, pero sí el haber estudiado alguna optativa artística durante la carrera los predispone a considerar dichas enseñanzas como útiles para el alumnado.

Por sexos, más hombres piensan que las actividades extraescolares complementan, y más mujeres opinan que entretienen y que deberían impartirlas artistas.

## P. 6 – Pensamientos del docente II: alumnado y arte contemporáneo

En la pregunta 6 *¿Piensa que, en general, el alumnado de primaria puede entender el arte contemporáneo?* pretendemos conocer la idea del docente sobre la capacidad de los niños y niñas de esta etapa educativa para entender el arte que los rodea y que marca la época en la que viven.

Tabla 9

### Pregunta 6. Pensamientos sobre alumnado y arte contemporáneo

	Nº ALUMNADO EN EL AULA						CICLO DEL ALUMNADO						EXPERIENCIA DOCENTE						TOTALES			
	<de 20		de 20 a 25		>de 25		1º		2º		3º		<5 años		de 5 a 15		de 16 a 20		>de 20		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
a) Lo entienden	11	16,2	11	13,6	25	17	16	15,7	20	15,9	21	19,6	7	28	6	12,2	8	17,8	26	14,8	47	15,9
b) No como adultos	32	47,1	36	44,4	44	29,9	37	36,3	50	39,7	40	37,4	7	28	18	36,7	13	28,9	73	41,5	111	37,6
c) Expresan diferente	15	22,1	14	17,3	27	18,4	17	16,7	29	23	14	13,1	5	20	12	24,5	8	17,8	31	17,6	56	19
d) No lo entienden	14	20,6	20	24,7	53	36,1	32	31,4	34	27	31	29	6	24	16	32,7	16	35,6	49	27,8	87	29,5
e) NS/NC	4	5,9	8	9,9	10	6,8	10	9,8	6	4,8	9	8,4	3	12	1	2	5	11,1	13	7,4	22	7,5

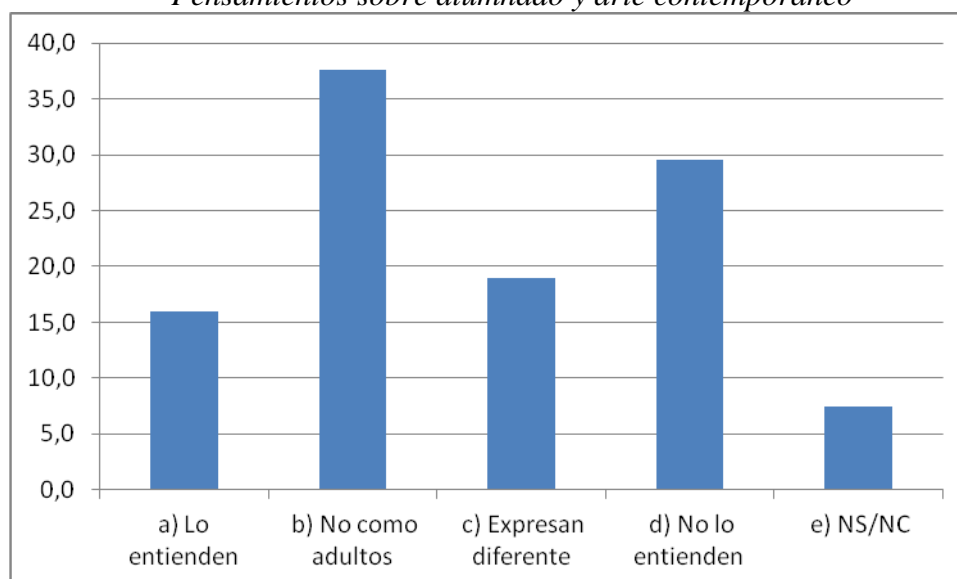
  

	TITULACIÓN CURSADA POR EL/LA DOCENTE															SEXO						
	Plan 71-s		Plan 71-c		LEX-s		LEX-c		EF-s		EF-c		EP-s		EP-c		Otras		M		H	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
a) Lo entienden	11	11,7	16	21,3	2	20	2	22,2	1	11,1	2	15,4	3	14,3	2	25	12	19,4	37	17,5	10	12
b) No como adultos	28	29,8	25	33,3	3	30	3	33,3	4	44,4	7	53,8	6	28,6	3	37,5	35	56,5	78	36,8	33	39,8
c) Expresan diferente	15	16	19	25,3	0	0	2	22,2	2	22,2	3	23,1	3	14,3	1	12,5	11	17,7	41	19,3	15	18,1
d) No lo entienden	34	36,2	22	29,3	4	40	3	33,3	2	22,2	3	23,1	8	38,1	1	12,5	9	14,5	61	28,8	26	31,3
e) NS/NC	9	9,6	5	6,7	1	10	0	0	0	0	1	7,7	1	4,8	1	12,5	4	6,5	15	7,1	7	8,4

Fuente: Elaboración propia.

El gráfico 6 muestra las respuestas totales, donde vemos que hay más docentes que piensan que su alumnado no lo entiende.

Gráfico 6  
Pensamientos sobre alumnado y arte contemporáneo



Fuente: Elaboración propia.

Respecto a este tema, Acaso (2009:35) nos recuerda "... que la capacidad para absorber e interpretar la información visual no es una capacidad innata en el ser humano, sino que es una habilidad que hay que aprender a desarrollar..." a través de la educación artística. ¿Está el alumnado de primaria intelectualmente preparado para entender el arte contemporáneo?

Si aportamos nuestra propia lectura, ya que "el acceso (a la realidad compleja) es siempre parcial y limitado a partir de nuestras propias prácticas" (González, 2007:8), deduciremos que el 15,9% de los docentes supone que su alumnado entiende el arte contemporáneo por el simple hecho de estar en contacto con él a diario. El resto considera que necesitarían alguna explicación, por parte de los adultos, que sí lo entienden.

Las respuestas varían poco al aumentar el número del alumnado por aula, por lo que no pensamos que esta variable sea importante a la hora de considerar el pensamiento de estos docentes respecto al arte contemporáneo.

Respecto al ciclo del alumnado tampoco hay datos relevantes.

En cuanto a la experiencia docente, son los menos expertos los que piensan que el alumnado entiende el arte contemporáneo, aunque se expresen de manera distinta a los adultos.

En cuanto a las titulaciones, los docentes que manifiestan haber estudiado optativas artísticas, piensan que su alumnado entiende el arte contemporáneo, más a menudo que aquellos que no las cursaron, pues hay más cantidad de respuestas a) y menos de respuestas d).

No se aprecian diferencias por sexos en cuanto a la apreciación de la capacidad del alumnado para entender el arte contemporáneo. Más mujeres que hombres piensan que sí lo entienden, pero la diferencia en porcentajes es muy pequeña.

## P. 7 – Prácticas II: análisis de imágenes

Respecto a la pregunta 7, *¿Comenta con su alumnado, refiriéndose a la plástica, las imágenes que ven habitualmente: televisión, Internet, prensa, etc.?*, las respuestas posibles son excluyentes: a) Comentamos las novedades audiovisuales, b) Analizamos anuncios, y c) No las comentamos.

En esta pregunta indagamos si la alfabetización visual que promulgaba la Bauhaus hace un siglo ha conseguido entrar en la escuela primaria.

Tabla 10

Pregunta 7. Análisis de imágenes en la clase de plástica

	Nº ALUMNADO EN EL AULA						CICLO DEL ALUMNADO						EXPERIENCIA DOCENTE						TOTALES			
	<de 20		de 20 a 25		>de 25		1º		2º		3º		<5 años		de 5 a 15		de 16 a 20		>de 20		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
a)Comentamos novedades	10	14,7	15	18,5	15	10,2	13	12,7	17	13,5	20	18,7	2	8	8	16,3	4	8,9	26	14,8	40	13,6
b)Analizamos anuncios	23	33,8	25	30,9	45	30,6	25	24,5	37	29,4	42	39,3	13	52	9	18,4	14	31,1	57	32,4	93	31,5
c)No las comentamos	37	54,4	44	54,3	94	63,9	68	66,7	77	61,1	51	47,7	12	48	34	69,4	28	62,2	100	56,8	174	59

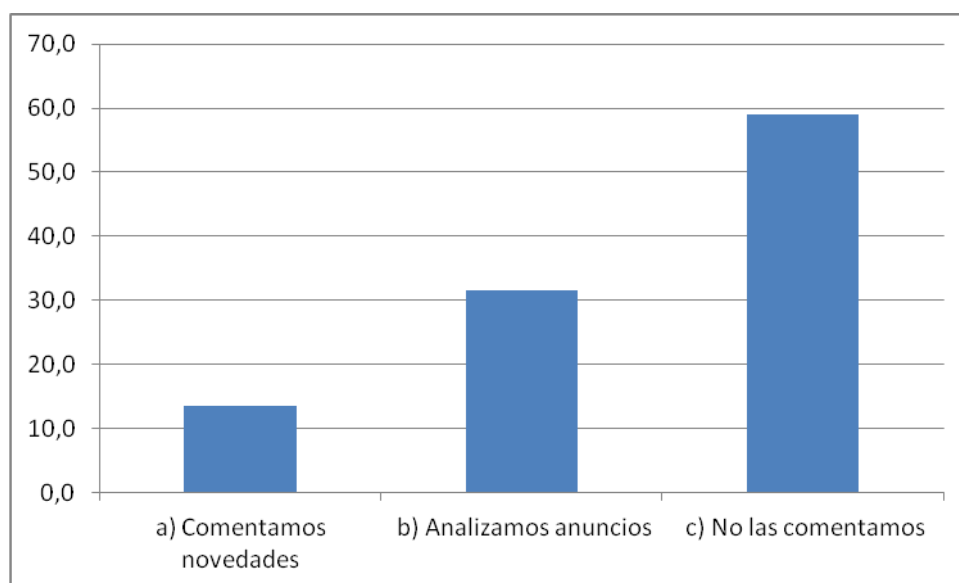
  

	TITULACIÓN CURSADA POR EL/LA DOCENTE														SEXO							
	Plan 71-s		Plan 71-c		LEX-s		LEX-c		EF-s		EF-c		EP-s		EP-c		Otras		M		H	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
a)Comentamos novedades	11	11,7	8	10,7	1	10	2	22,2	0	0	1	7,7	2	9,5	0	0	17	27,4	29	13,7	11	13,3
b)Analizamos anuncios	21	22,3	29	38,7	1	10	5	55,6	0	0	5	38,5	4	19	4	50	25	40,3	63	29,7	30	36,1
c)No las comentamos	64	68,1	41	54,7	8	80	4	44,4	9	100	7	53,8	15	71,4	4	50	27	43,5	127	59,9	47	56,6

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 10 se puede ver que más de la mitad de nuestros docentes no comenta anuncios ni películas. El gráfico 7 lo muestra con más claridad.

Gráfico 7  
Análisis de imágenes en clase de plástica



Fuente: Elaboración propia.

Nuestro interés por las prácticas escolares en la asignatura de plástica no se limita a los ejercicios manuales, sino que abarca un amplio abanico de actividades relacionadas con el mundo de las imágenes. Como nos recuerdan dos de nuestros autores de referencia: "... hoy en día hay que reivindicar la enseñanza de las artes y la cultura visual como un área relacionada con el conocimiento, con el intelecto, con los procesos mentales y no solo con los manuales, con *enseñar a ver y a hacer con la cabeza y con las manos* y no sólo *enseñar a hacer con las manos*" (Acaso, 2009:17). "Nuestra propuesta rechaza una educación artística basada únicamente en enfoques expresivos, productivos e instrumentales" (Arañó, 1994:11).

Podríamos pensar que cuanto más alumnado, menos posibilidades o condiciones óptimas para cualquier actividad, por lo que los valores de las respuestas a) y b) deberían disminuir al aumentar el número de alumnado, y las respuestas c) deberían aumentar. Esto sucede en casi todos los casos, por lo que deducimos que el número excesivo de alumnado en las aulas supone un inconveniente en las actividades de comentarios y/o análisis de novedades audiovisuales.

En esta tabla podemos comprobar que los valores de las respuestas aumentan con el ciclo del alumnado, exceptuando la respuesta c). Esto quiere decir que a medida que la madurez del alumnado crece, los docentes comentan y/o analizan más imágenes en el aula.

En relación a la experiencia docente, vemos que comentar en clase las novedades audiovisuales con el alumnado, no depende de la experiencia de los docentes. Pero el análisis de anuncios es más frecuente entre el grupo de docentes con menor experiencia.

Respecto a las titulaciones seguidas por los docentes, los datos de la respuesta a) son tan dispares que no muestran ninguna tendencia. La respuesta b) sin embargo aumenta en las titulaciones con asignaturas optativas sobre artes plásticas. Y la respuesta c) baja en los mismos casos, con lo que podemos apreciar que haber estudiado dichas asignaturas predispone al análisis de anuncios en clase de plástica.

El sexo de los docentes muestra una ligerísima predominancia masculina en el análisis de anuncios.

## P. 8 – Prácticas III: actividades relacionadas con visitas a museos

Salimos del aula para entrar en otra de las instituciones educativas por antonomasia en la actualidad: los museos. Pregunta 8. *¿Qué suele hacer antes, durante o después de visitar un museo o una exposición con su alumnado? Puede elegir más de una opción. Solo las dos últimas opciones son excluyentes.*

Tabla 11

Pregunta 8. *Actividades relacionadas con visitas a museos*

	Nº ALUMNADO EN EL AULA						CICLO DEL ALUMNADO						EXPERIENCIA DOCENTE						TOTALES			
	<de 20		de 20 a 25		>de 25		1º		2º		3º		<5 años		de 5 a 15		de 16 a 20		>de 20		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
a)Preparamos con fotos	17	25	25	30,9	33	22,4	19	18,6	34	27	36	33,6	7	28	9	18,4	8	17,8	51	29	75	25,4
b)Comentamos oralmente	45	66,2	56	69,1	99	67,3	70	68,6	92	73	65	60,7	17	68	31	63,3	32	71,1	119	67,6	199	67,5
c)Redacción posterior	21	30,9	26	32,1	82	55,8	32	31,4	62	49,2	48	44,9	10	40	23	46,9	17	37,8	78	44,3	128	43,4
d)Ejercicio plástico posterior	18	26,5	29	35,8	37	25,2	36	35,3	32	25,4	29	27,1	7	28	15	30,6	11	24,4	51	29	84	28,5
e)Nada más que la visita	3	4,4	3	3,7	3	2	3	2,9	3	2,4	5	4,7	1	4	2	4,1	0	0	6	3,4	9	3,1
f)No hago visitas a museos	2	2,9	3	3,7	2	1,4	3	2,9	4	3,2	2	1,9	0	0	2	4,1	0	0	5	2,8	7	2,4

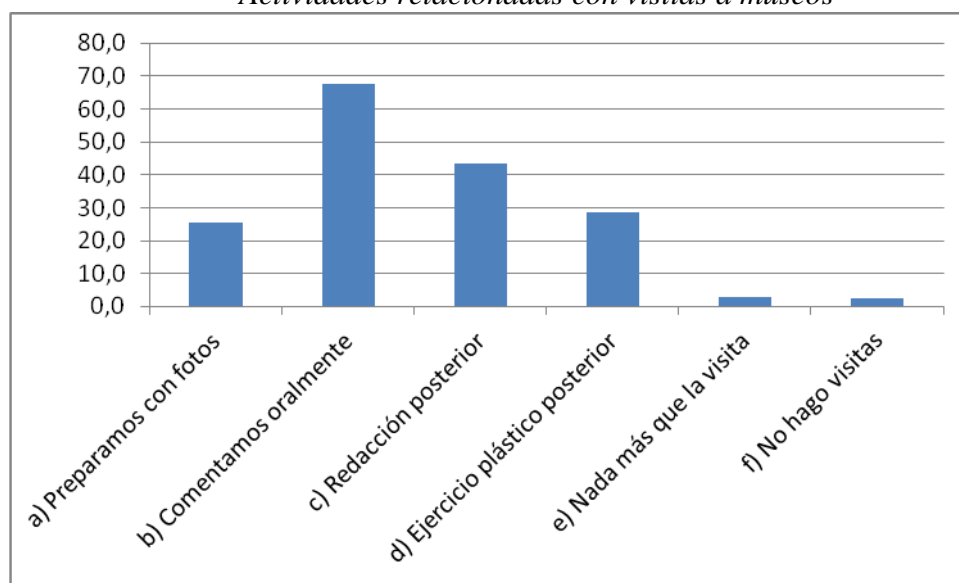
  

	TITULACIÓN CURSADA POR EL/LA DOCENTE															SEXO						
	Plan 71-s		Plan 71-c		LEX-s		LEX-c		EF-s		EF-c		EP-s		EP-c		Otras		M		H	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
a)Preparamos con fotos	17	18,1	20	26,7	4	40	2	22,2	0	0	5	38,5	2	9,5	2	25	23	37,1	60	28,3	15	18,1
b)Comentamos oralmente	67	71,3	46	61,3	6	60	6	66,7	5	55,6	6	46,2	14	66,7	5	62,5	46	74,2	149	70,3	50	60,2
c)Redacción posterior	41	43,6	30	40	5	50	4	44,4	4	44,4	6	46,2	9	42,9	2	25	27	43,5	101	47,6	27	32,5
d)Ejercicio plástico posterior	22	23,4	25	33,3	4	40	2	22,2	4	44,4	2	15,4	5	23,8	3	37,5	16	25,8	60	28,3	24	28,9
e)Nada más que la visita	1	1,1	4	5,3	0	0	0	0	0	0	1	7,7	1	4,8	0	0	2	3,2	4	1,9	5	6
f)No hago visitas a museos	2	2,1	1	1,3	0	0	1	11,1	0	0	0	0	1	4,8	0	0	4	6,5	4	1,9	3	3,6

Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico 8 podemos apreciar las actividades preferidas de estos docentes en relación a las visitas a museos y/o exposiciones.

Gráfico 8  
*Actividades relacionadas con visitas a museos*



Fuente: Elaboración propia.

Las cifras aumentan ligeramente al aumentar el número de alumnado, excluyendo las dos últimas, que disminuyen. Esto significa que a pesar de la masificación en las aulas, los docentes proporcionan al alumnado actividades complementarias al tema, aunque hace que se disminuyan las actividades artísticas (respuestas a y d) y aumenten las lingüísticas (respuestas b y c). La proporción entre estos dos tipos de actividades es el doble o triple a favor de las lingüísticas.

Al crecer el ciclo del alumnado, suben ligeramente las fotos y bajan los ejercicios plásticos; bajan los comentarios orales y suben las redacciones posteriores.

Las actividades complementarias a las visitas a museos son mayoritariamente lingüísticas, independientemente de la experiencia en el ejercicio docente de la muestra estudiada.

Respecto a las titulaciones, datos ligeramente superiores entre los docentes del Plan del 71 que cursaron asignaturas optativas artísticas, para las respuestas de actividades plásticas (a y d), y ligeramente inferiores para las respuestas de actividades lingüísticas (b y c). Los docentes del Plan del 93 muestran datos muy dispares, destacando negativamente el grupo LEX-c, que presenta datos muy bajos de actividades plásticas. En general entre estos docentes, datos más bajos para los que cursaron asignaturas optativas artísticas durante la carrera.

El sexo revela que las mujeres preparan las visitas con fotos y comentarios más a menudo que los hombres, y que ellos llevan a su alumnado a visitar museos y exposiciones con menor frecuencia que ellas.



## P. 9 – Prácticas IV: museos de Badajoz

En esta pregunta indagamos las preferencias de los docentes hacia los museos de nuestra ciudad. Vemos que el más visitado es el de Bellas Artes, le sigue de cerca el Arqueológico, y un poco menos visitados son el Luis de Morales y otros fuera de Badajoz. Muchos han respondido llevar a su alumnado a más de 2 museos.

Tabla 12

### Pregunta 9. Museos de Badajoz más visitados con el alumnado

	Nº ALUMNADO EN EL AULA						CICLO DEL ALUMNADO						EXPERIENCIA DOCENTE						TOTALES			
	<de 20		de 20 a 25		>de 25		1º		2º		3º		<5 años		de 5 a 15		de 16 a 20		>de 20		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
a)Arqueológico	41	60,3	42	51,9	112	76,2	63	61,8	80	63,5	82	76,6	14	56	28	57,1	34	75,6	119	67,6	195	66,1
b)Bellas Artes	44	64,7	49	60,5	117	79,6	57	55,9	101	80,2	80	74,8	13	52	35	71,4	37	82,2	125	71	210	71,2
c)MEIAC	20	29,4	18	22,2	45	30,6	32	31,4	32	25,4	35	32,7	7	28	8	16,3	14	31,1	54	30,7	83	28,1
d)Luis de Morales	33	48,5	37	45,7	79	53,7	44	43,1	65	51,6	59	55,1	8	32	24	49	23	51,1	93	52,8	148	50,2
e)Carnaval	11	16,2	13	16	13	8,8	17	16,7	14	11,1	11	10,3	3	12	2	4,1	6	13,3	26	14,8	37	12,5
f)Otros	31	45,6	25	30,9	65	44,2	44	43,1	49	38,9	43	40,2	7	28	18	36,7	25	55,6	70	39,8	120	40,7

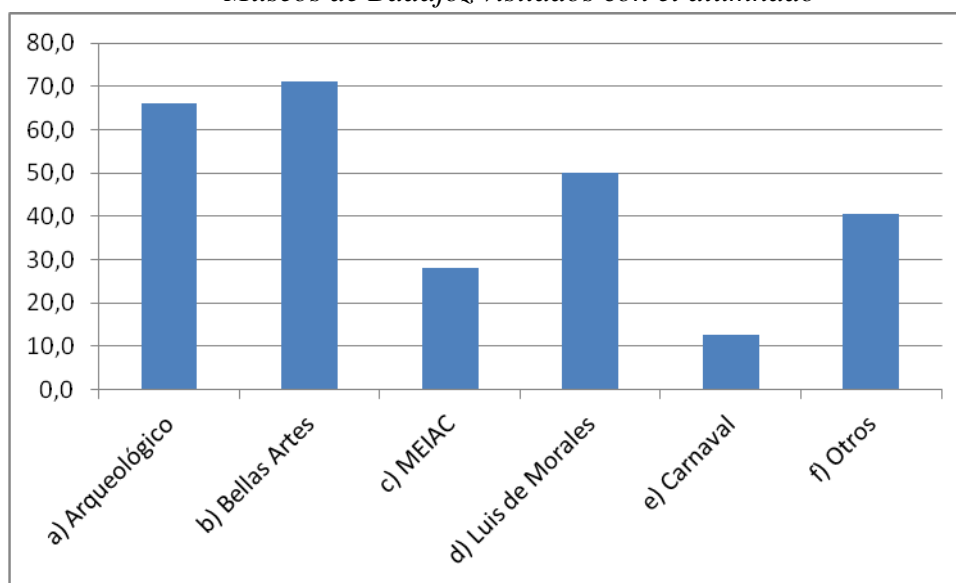
  

	TITULACIÓN CURSADA POR EL/LA DOCENTE										SEXO											
	Plan 71-s		Plan 71-c		LEX-s		LEX-c		EF-s		EF-c		EP-s		EP-c		Otras		M		H	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
a)Arqueológico	68	72,3	54	72	5	50	6	66,7	5	55,6	6	46,2	12	57,1	4	50	39	62,9	141	66,5	54	65,1
b)Bellas Artes	75	79,8	51	68	5	50	6	66,7	8	88,9	6	46,2	16	76,2	5	62,5	41	66,1	151	71,2	59	71,1
c)MEIAC	22	23,4	24	32	2	20	3	33,3	2	22,2	2	15,4	2	9,5	3	37,5	21	33,9	57	26,9	26	31,3
d)Luis de Morales	43	45,7	40	53,3	4	40	4	44,4	3	33,3	4	30,8	10	47,6	5	62,5	34	54,8	105	49,5	43	51,8
e)Carnaval	14	14,9	13	17,3	1	10	0	0	1	11,1	0	0	2	9,5	0	0	4	6,5	26	12,3	11	13,3
f)Otros	39	41,5	35	46,7	2	20	4	44,4	3	33,3	4	30,8	10	47,6	1	12,5	22	35,5	88	41,5	32	38,6

Fuente: Elaboración propia.

El gráfico 9 nos mostrará los datos totales en porcentajes.

Gráfico 9  
Museos de Badajoz visitados con el alumnado



Fuente: Elaboración propia.

El número del alumnado en estas aulas sigue sin ser un problema para los docentes, que se atreven a llevarlos incluso fuera de Badajoz para visitar museos. Las aulas más pobladas son también las más activas en este sentido, con la única excepción del Museo del Carnaval.

El ciclo del alumnado muestra una tendencia que perjudica al alumnado más joven, pues visita menos que el resto los primeros museos mostrados, aunque frecuenta más el Museo del Carnaval.

Vemos que la experiencia de estos docentes beneficia las visitas a los museos con el alumnado de primaria, pues los números suben progresivamente por lo general.

Por titulaciones, las primeras de la tabla muestran tendencias diferentes a las últimas. Entre los docentes del Plan del 71 y los del grupo LEX llevan más a museos a su alumnado los que cursaron optativas artísticas, y en los grupos de EF y EP sucede lo contrario.

En cuanto al sexo no hay diferencias significativas, los datos son casi iguales en ambos casos.

## P. 10 – Recursos y técnicas I: lugar de las actividades plásticas

En la pregunta 10 *¿En qué lugar realiza las actividades plásticas?* las respuestas posibles no eran excluyentes, por lo que algunos docentes han marcado varias opciones.

Como se puede comprobar en la tabla 13, el lugar más habitual para estas actividades es el aula diaria.

Tabla 13  
Pregunta 10. Lugar de realización de las actividades plásticas

	Nº ALUMNADO EN EL AULA						CICLO DEL ALUMNADO						EXPERIENCIA DOCENTE						TOTALES					
	<de 20		de 20 a 25		>de 25		1º		2º		3º		<5 años		de 5 a 15		de 16 a 20		>de 20		N	%		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%				
a) Aula diaria	67	98,5	77	95,1	140	95,2	99	97,1	121	96	103	96,3	24	96	48	98	39	86,7	172	97,7	283	95,9		
b) Aula específica	0	0	0	0	5	3,4	1	1	2	1,6	2	1,9	1	4	0	0	2	4,4	2	1,1	5	1,7		
c) Espacio polivalente	2	2,9	8	9,9	12	8,2	4	3,9	11	8,7	9	8,4	0	0	1	2	8	17,8	13	7,4	22	7,5		
d) Las hacen en casa	5	7,4	12	14,8	16	10,9	11	10,8	18	14,3	12	11,2	2	8	7	14,3	2	4,4	22	12,5	33	11,2		

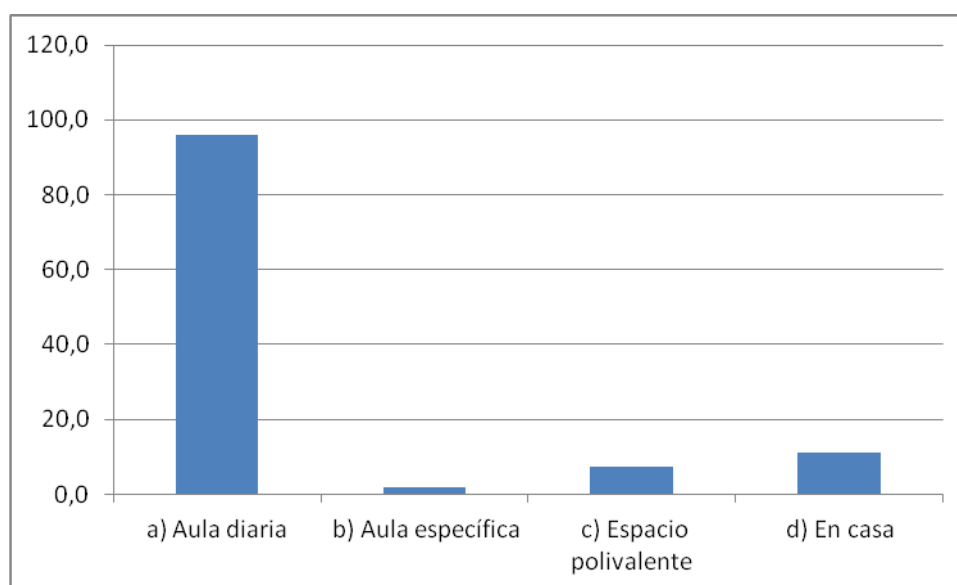
  

	TITULACIÓN CURSADA POR EL/LA DOCENTE												SEXO									
	Plan 71-s		Plan 71-c		LEX-s		LEX-c		EF-s		EF-c		EP-s		EP-c		Otras		M		H	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
a) Aula diaria	88	93,6	71	94,7	9	90	9	100	9	100	12	92,3	21	100	7	87,5	62	100	202	95,3	81	97,6
b) Aula específica	1	1,1	3	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	12,5	0	0	4	1,9	1	1,2
c) Espacio polivalente	8	8,5	9	12	1	10	0	0	0	0	1	7,7	0	0	0	4	6,5	18	8,5	4	4,8	
d) Las hacen en casa	11	11,7	8	10,7	0	0	2	22,2	0	0	2	15,4	3	14,3	0	8	12,9	21	9,9	12	14,5	

Fuente: Elaboración propia.

En este gráfico se puede comprobar la gran desproporción entre las respuestas.

Gráfico 10  
Lugar de realización de las actividades plásticas



Fuente: Elaboración propia.

Respecto al número del alumnado en las aulas, no apreciamos valores significativos, ya que las respuestas, exceptuando la primera, son demasiado escasas para marcar tendencias.

El ciclo tampoco presenta diferencias entre las respuestas, tan solo el espacio polivalente se reserva al alumnado del segundo y tercer ciclo.

La experiencia de los docentes varía entre utilizar un aula específica los menos expertos, y el espacio polivalente para los más expertos. Las actividades en casa se reparten entre valores altos y bajos en los diferentes grados de experiencia.

Las titulaciones, al ser tantas, se reparten los datos sin marcar tendencia. La única es la opción a), que en varios casos llega al 100% de respuestas. El aula diaria de primaria es el lugar mayoritariamente elegido por los docentes para la realización de las actividades de Educación Plástica y Visual.

El sexo no es significativo en estas cuestiones, tan solo el espacio polivalente es más usado por las mujeres, y las tareas en casa por los hombres, pero este último dato sin mucha diferencia.

## P. 11 - Prácticas V: organización de la clase de plástica

La pregunta 11 pretende averiguar el tipo de organización que siguen los docentes a la hora de plantear las actividades artísticas. Por lo general, los temas o las cuestiones de las otras materias se explican al grupo-clase y a continuación el alumnado realiza unos ejercicios de afianzamiento de los conocimientos de manera individual, a veces por parejas o en grupos. La Educación Plástica se puede plantear así, respuesta a), o por el contrario dejar que cada alumna o alumno trabaje por su cuenta y a su ritmo una vez que ha terminado las tareas de otras materias, respuesta b).

Tabla 14

Pregunta 11. Organización de la clase de plástica

	Nº ALUMNADO EN EL AULA						CICLO DEL ALUMNADO						EXPERIENCIA DOCENTE						TOTALES			
	<de 20		de 20 a 25		>de 25		1º		2º		3º		<5 años		de 5 a 15		de 16 a 20		>de 20		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
a) Mismo tema y hora	22	32,4	38	46,9	74	50,3	41	40,2	50	39,7	57	53,3	15	60	26	53,1	15	33,3	77	43,8	133	45,1
b) Cada cual a su ritmo	7	10,3	7	8,6	28	19	11	10,8	19	15,1	16	15	1	4	6	12,2	7	15,6	28	15,9	42	14,2
c) Combinamos las dos	39	57,4	36	44,4	45	30,6	50	49	57	45,2	34	31,8	9	36	17	34,7	23	51,1	71	40,3	120	40,7

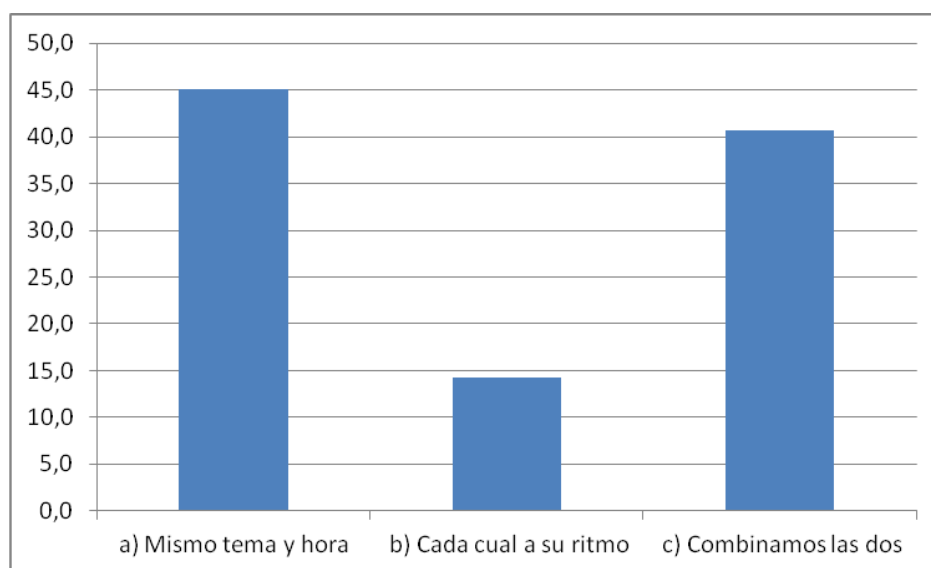
  

	TITULACIÓN CURSADA POR EL/LA DOCENTE														SEXO							
	Plan 71-s		Plan 71-c		LEX-s		LEX-c		EF-s		EF-c		EP-s		EP-c		Otras		M		H	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
a) Mismo tema y hora	31	33	37	49,3	6	60	5	55,6	3	33,3	9	69,2	10	47,6	6	75	27	43,5	99	46,7	34	41
b) Cada cual a su ritmo	21	22,3	8	10,7	1	10	1	11,1	3	33,3	1	7,7	0	0	0	0	8	12,9	29	13,7	13	15,7
c) Combinamos las dos	42	44,7	30	40	3	30	3	33,3	3	33,3	3	23,1	11	52,4	2	25	27	43,5	84	39,6	36	43,4

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar en el gráfico 11, la cantidad de docentes que combina las dos formas de organización es casi la misma que aquellos que han manifestado organizar la clase de plástica en gran grupo.

Gráfico 11  
Organización de la clase de plástica



Fuente: Elaboración propia.

Analizando ahora los datos según las características de la muestra, vemos que las respuestas a) y b) son más frecuentes en las aulas más pobladas.

Respecto al ciclo, se repite la pauta: las respuestas a) y b) crecen con el nivel del alumnado, mientras que la c) disminuye.

La experiencia docente marca tendencias crecientes en las respuestas b) y c), y menguante en la a). Quiere decir que los docentes más experimentados dejan a su alumnado trabajar la plástica de manera individual una vez terminadas las otras materias escolares.

En cuanto a las titulaciones, los docentes que cursaron optativas artísticas organizan más la clase colectiva que el trabajo individual, que aquellos que no cursaron optativas artísticas.

Por último, el sexo de estos docentes no presenta diferencias significativas en los datos recogidos.

## P. 12 - Recursos y técnicas II: materiales

La pregunta 12 pretende averiguar los recursos y materiales más usados por estos docentes en las aulas de primaria. El currículum de esta etapa educativa (Real Decreto 1513/2006, BOE.es 2006: 18-23) habla de técnicas y materiales variados para la educación artística, tanto tradicionales como contemporáneos: pintura, collage, recursos digitales, materiales orgánicos e inorgánicos...

Hemos incluido en nuestras respuestas tanto soportes (fotocopias, hojas blancas, caballetes) como materiales (arcilla, plastilina), instrumentos (cámaras de fotografía y vídeo, material de desecho para reciclar) y recursos o fuentes de consulta (libro de texto, de consulta, revistas).

Tabla 15

Pregunta 12. Materiales más utilizados en la clase de plástica

	Nº ALUMNADO EN EL AULA						CICLO DEL ALUMNADO						EXPERIENCIA DOCENTE								TOTALES	
	<de 20		de 20 a 25		>de 25		1º		2º		3º		<5 años		de 5 a 15		de 16 a 20		>de 20		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
a)Libro de texto	36	52,9	55	67,9	120	81,6	68	66,7	91	72,2	83	77,6	15	60	34	69,4	31	68,9	130	73,9	210	71,2
b)Fotocopias	53	77,9	60	74,1	97	66	73	71,6	89	70,6	74	69,2	19	76	40	81,6	34	75,6	116	65,9	209	70,8
c)Hojas blancas	39	57,4	51	63	62	42,2	54	52,9	68	54	55	51,4	16	64	23	46,9	21	46,7	91	51,7	151	51,2
d)Caballetes	1	1,5	0	0	1	0,7	0	0	1	0,8	1	0,9	0	0	0	0	0	0	2	1,1	2	0,7
e)Arcilla	4	5,9	4	4,9	7	4,8	7	6,9	6	4,8	4	3,7	2	8	3	6,1	2	4,4	8	4,5	15	5,1
f)Plastilina	21	30,9	34	42	44	29,9	50	49	35	27,8	22	20,6	8	32	11	22,4	12	26,7	68	38,6	99	33,6
g)Cámara de fotos	4	5,9	2	2,5	2	1,4	5	4,9	5	4	3	2,8	1	4	3	6,1	0	0	4	2,3	8	2,7
h)Cámara de vídeo	3	4,4	1	1,2	0	0	1	1	2	1,6	3	2,8	0	0	2	4,1	0	0	2	1,1	4	1,4
i)Libros de consulta	3	4,4	5	6,2	3	2	4	3,9	7	5,6	4	3,7	1	4	2	4,1	2	4,4	6	3,4	11	3,7
j)Otros libros o revistas	7	10,3	10	12,3	7	4,8	9	8,8	12	9,5	11	10,3	1	4	2	4,1	5	11,1	16	9,1	24	8,1
k)Material de desecho	37	54,4	37	45,7	57	38,8	38	37,3	60	47,6	50	46,7	12	48	26	53,1	17	37,8	76	43,2	131	44,4

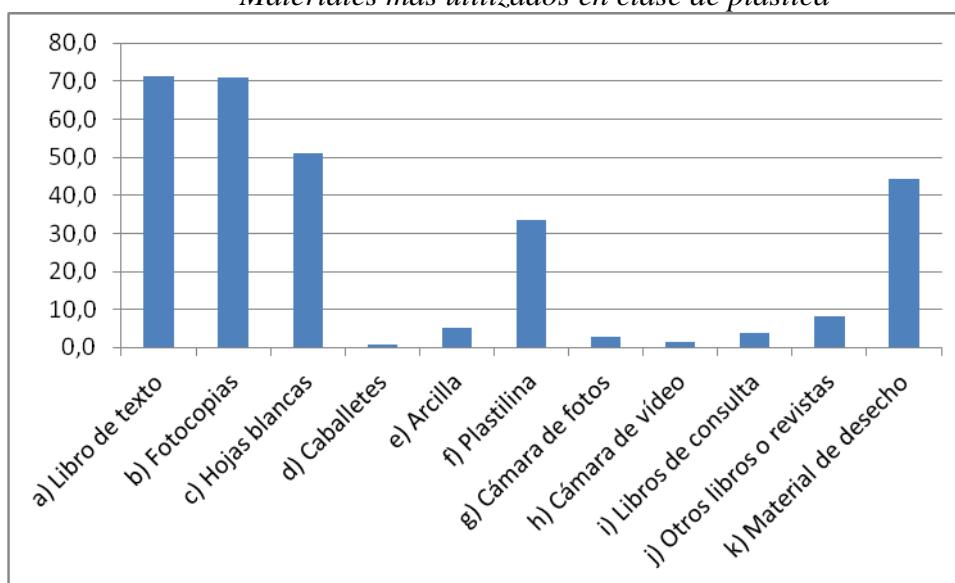
  

	TITULACIÓN CURSADA POR EL/LA DOCENTE															SEXO						
	Plan 71-s		Plan 71-c		LEX-s		LEX-c		EF-s		EF-c		EP-s		EP-c		Otras		M		H	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
a)Libro de texto	65	69,1	51	68	9	90	7	77,8	6	66,7	8	61,5	14	66,7	4	50	53	85,5	145	68,4	65	78,3
b)Fotocopias	62	66	54	72	6	60	7	77,8	6	66,7	10	76,9	15	71,4	6	75	45	72,6	158	74,5	51	61,4
c)Hojas blancas	37	39,4	41	54,7	4	40	5	55,6	5	55,6	6	46,2	7	33,3	5	62,5	42	67,7	107	50,5	44	53
d)Caballetes	1	1,1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,6	2	0,9	0	0
e)Arcilla	0	0	5	6,7	0	0	2	22,2	0	0	1	7,7	2	9,5	0	6	9,7	13	6,1	2	2,4	
f)Plastilina	27	28,7	30	40	6	60	2	22,2	2	22,2	2	15,4	5	23,8	3	37,5	25	40,3	77	36,3	22	26,5
g)Cámara de fotos	1	1,1	2	2,7	0	0	1	11,1	0	0	1	7,7	0	0	0	0	3	4,8	5	2,4	3	3,6
h)Cámara de vídeo	2	2,1	1	1,3	0	0	0	0	0	0	1	7,7	0	0	0	0	0	0	2	0,9	2	2,4
i)Libros de consulta	4	4,3	2	2,7	0	0	1	11,1	0	0	0	0	0	0	0	0	4	6,5	6	2,8	5	6
j)Otros libros o revistas	6	6,4	6	8	1	10	1	11,1	0	0	1	7,7	1	4,8	0	0	8	12,9	19	9	5	6
k)Material de desecho	33	35,1	31	41,3	5	50	3	33,3	6	66,7	5	38,5	13	61,9	5	62,5	29	46,8	95	44,8	36	43,4

Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico siguiente se aprecia la proporción general entre los distintos materiales y recursos utilizados. El papel supera a todos los demás, aunque vemos que el material de desecho también tiene muchos seguidores. El material tridimensional está por debajo del bidimensional, y dentro de éste, se prefiere la plastilina a la arcilla.

Gráfico 12  
*Materiales más utilizados en clase de plástica*



Fuente: Elaboración propia.

Respecto al número del alumnado en las aulas, en las más pobladas predomina el libro de texto, todos los demás ítems se encuentran por debajo de la media. Los caballetes y la cámara de vídeo no se usan.

El ciclo vuelve a repetir los resultados anteriores, como hemos visto que sucedía en otras preguntas del cuestionario. Al aumentar la edad, las respuestas a) Libro de texto, aumentan, y el resto disminuye.

Lo mismo sucede al aumentar la experiencia de estos docentes.

Las titulaciones revelan ligeras diferencias entre los docentes que cursaron optativas artísticas y los que no. Los primeros se decantan más por las fotocopias que por el libro de texto, y prefieren las hojas blancas a los segundos. Utilizan la arcilla y la plastilina más que los segundos, y en las demás respuestas no se encuentran datos relevantes.

El sexo de los docentes nos habla de preferencias femeninas en relación al uso de la arcilla, y en menor grado a las fotocopias, la plastilina y otros libros o revistas de consulta. Los hombres destacan en el uso del libro de texto, y en menor grado en las hojas blancas, las cámaras de fotografía y vídeo, y los libros de consulta.



### P. 13 - Recursos y técnicas III: provisión del material de plástica

Al preguntar quién proporciona el material para los ejercicios plásticos de clase, ofrecemos las opciones de responder: a) El centro, b) El docente, c) La familia del alumnado, o d) La Asociación de Madres y Padres del Alumnado, la AMPA.

Tabla 16

Pregunta 13. *Quién proporciona el material para la plástica*

	Nº ALUMNADO EN EL AULA						CICLO DEL ALUMNADO						EXPERIENCIA DOCENTE						TOTALES			
	<de 20		de 20 a 25		>de 25		1º		2º		3º		<5 años		de 5 a 15		de 16 a 20		>de 20		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
a)El centro	50	73,5	42	51,9	38	25,9	48	47,1	62	49,2	50	46,7	14	56	16	32,7	17	37,8	83	47,2	130	44,1
b)El docente	17	25	16	19,8	18	12,2	21	20,6	25	19,8	17	15,9	6	24	7	14,3	4	8,9	34	19,3	51	17,3
c)La familia	45	66,2	72	88,9	136	92,5	86	84,3	107	84,9	90	84,1	21	84	39	79,6	42	93,3	150	85,2	252	85,4
d)La AMPA	0	0	0	0	2	1,4	0	0	2	1,6	0	0	0	0	0	0	1	2,2	1	0,6	2	0,7

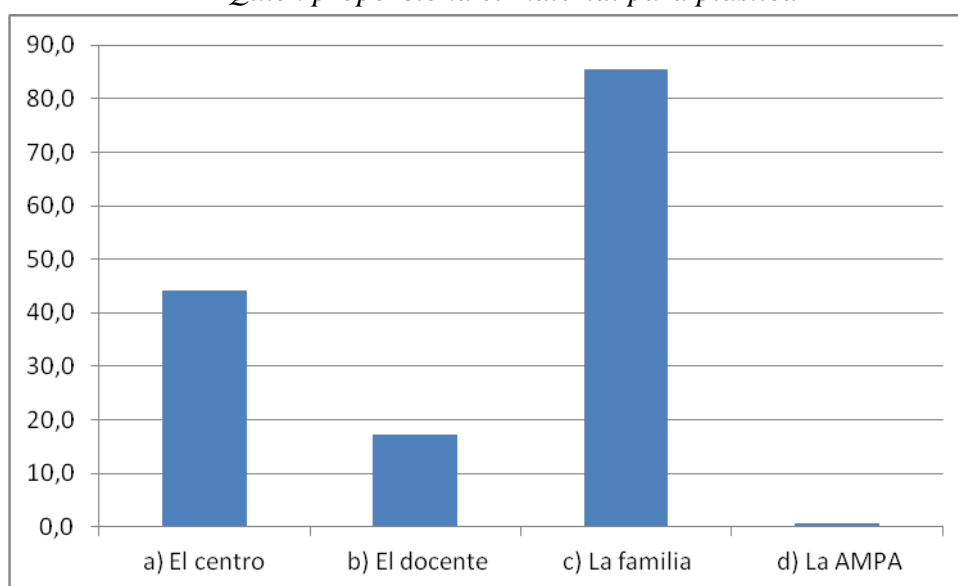
  

	TITULACIÓN CURSADA POR EL/LA DOCENTE															SEXO						
	Plan 71-s		Plan 71-c		LEX-s		LEX-c		EF-s		EF-c		EP-s		EP-c		Otras		M		H	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
a)El centro	39	41,5	37	49,3	5	50	5	55,6	3	33,3	6	46,2	2	9,5	5	62,5	30	48,4	92	43,4	38	45,8
b)El docente	16	17	15	20	2	20	2	22,2	2	22,2	1	7,7	0	0	3	37,5	11	17,7	35	16,5	16	19,3
c)La familia	87	92,6	62	82,7	8	80	7	77,8	6	66,7	9	69,2	21	100	6	75	52	83,9	185	87,3	67	80,7
d)La AMPA	2	2,1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0,9	0	0

Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico 13, con los datos totales, se puede apreciar que es la familia la que habitualmente provee de materiales al alumnado. El centro aparece como proveedor en casi la mitad de los casos, ya que al tratarse de una pregunta con multi-respuesta, muchos docentes han marcado más de una opción. La fuente de material apenas mencionada en las respuestas es la AMPA, tan solo 2 casos.

Gráfico 13  
*Quién proporciona el material para plástica*



Fuente: Elaboración propia.

Observando los datos referentes al número de alumnado en las aulas, las respuestas a) y b) disminuyen conforme las aulas están más pobladas, y la respuesta c) aumenta. La única representación de la AMPA en estas cuestiones se encuentra también en las aulas con más de 25 alumnos.

El ciclo del alumnado no presenta datos significativos, todas las respuestas tienen prácticamente la misma representación. En este caso la AMPA proporciona material solo al 2º ciclo, pero al tratarse de un número tan pequeño, no muestra ninguna tendencia.

La experiencia docente presenta como única curiosidad el grupo de los menos expertos. Estos han respondido en mayor número a) El centro y b) El docente.

Respecto a las titulaciones, los datos de las respuestas a) y b) más dispares se encuentran en el grupo EP.

Para terminar, el sexo no proporciona información destacada. Las dos únicas mujeres que manifestaron abastecerse de la AMPA pertenecen, según su titulación, al Plan del 71 sin Manualizaciones.

## P. 14 - Evaluación I: quién evalúa los trabajos

“La evaluación en las artes visuales ha tenido mala prensa entre los educadores de arte. La evaluación se confunde a menudo con los exámenes, y los exámenes se asocian con la medición, y la medición se asocia a la uniformidad, y la uniformidad se ve como un anatema en las artes. No obstante, no existe una conexión lógica entre la evaluación y los exámenes, ni entre la evaluación ni la medición. La evaluación es una condición necesaria para una enseñanza responsable, y un proceso fundamental en el facilitamiento del aprendizaje” (Eisner, 2001:7).

Si entendemos la evaluación escolar como el momento de reflexión sobre lo aprendido y formulación de juicios valorativos (Eisner, Hernández), podemos encontrar evaluaciones de muy diversa índole y en muchas y variadas situaciones. Dependiendo del sujeto evaluador o del momento en el cual se realice, las evaluaciones varían de intensidad pero no de objetivo, que no es otro que la constatación del aprendizaje por parte del alumnado.

En esta primera pregunta sobre cuestiones de evaluación nos fijaremos en el sujeto evaluador, proponiendo como respuestas a la misma: a) El grupo clase, b) El alumno autor de su propia creación, y c) El docente encargado de la enseñanza de dicha materia.

Los resultados se muestran a continuación.

Tabla 17

### Pregunta 14. Quién evalúa los trabajos de plástica

	Nº ALUMNADO EN EL AULA						CICLO DEL ALUMNADO						EXPERIENCIA DOCENTE						TOTALES			
	<de 20		de 20 a 25		>de 25		1º		2º		3º		<5 años		de 5 a 15		de 16 a 20		>de 20		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
a)El grupo	9	13,2	8	9,9	11	7,5	13	12,7	17	13,5	8	7,5	2	8	3	6,1	3	6,7	20	11,4	28	9,5
b)El alumno	3	4,4	2	2,5	13	8,8	8	7,8	7	5,6	6	5,6	3	12	0	0	2	4,4	13	7,4	18	6,1
c)El docente	66	97,1	79	97,5	146	99,3	98	96,1	124	98,4	106	99,1	23	92	49	100	44	97,8	174	98,9	290	98,3

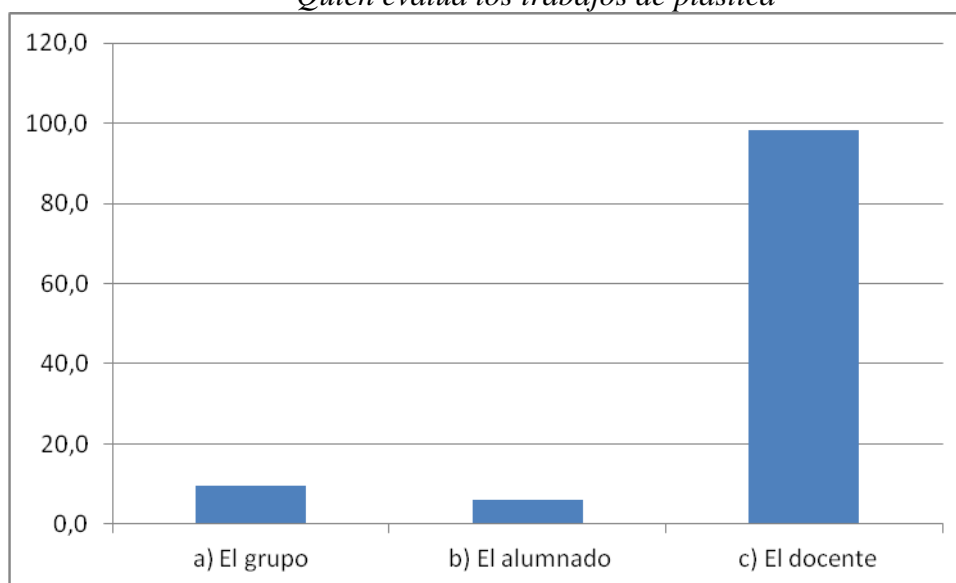
  

	TITULACIÓN CURSADA POR EL/LA DOCENTE														SEXO							
	Plan 71-s		Plan 71-c		LEX-s		LEX-c		EF-s		EF-c		EP-s		EP-c		Otras		M		H	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
a)El grupo	10	10,6	7	9,3	1	10	0	0	0	0	1	7,7	1	4,8	0	0	8	12,9	22	10,4	6	7,2
b)El alumno	4	4,3	4	5,3	0	0	0	0	0	0	1	7,7	2	9,5	1	12,5	6	9,7	13	6,1	5	6
c)El docente	93	98,9	74	98,7	9	90	9	100	9	100	13	100	20	95,2	8	100	62	100	208	98,1	82	98,8

Fuente: Elaboración propia.

Esta pregunta es multi-respuesta, y aunque casi la totalidad de la muestra ha elegido la opción c) El docente, algunos también han respondido a) ó b), aunque en menor medida. En el gráfico siguiente se muestran estos valores totales.

Gráfico 14  
*Quién evalúa los trabajos de plástica*



Fuente: Elaboración propia.

Según el número de alumnado en las aulas, vemos que en las menos pobladas el grupo-clase tiene un poco más de fuerza que en las otras a la hora de evaluar este tipo de trabajos. Sin embargo las cifras suben con la respuesta b) El alumnado, al aumentar el número de estos. Los datos de la respuesta c) El docente son prácticamente iguales.

El ciclo o nivel educativo de primaria apenas presenta detalles significativos. La respuesta c) se reparte por igual en los tres ciclos, aunque ligeramente sube con ellos, y las respuestas a) y b) bajan ligeramente. Al crecer la edad del alumnado, disminuye su participación en la evaluación de sus trabajos de plástica.

La experiencia docente nos muestra que al aumentar la misma, los docentes dan más opciones de evaluación al alumnado, en especial al grupo-clase.

Por titulaciones, las que más favorecen la evaluación por parte del alumnado, tanto de manera grupal como individual, son las del Plan del 71, y en general aquellos docentes que no cursaron optativas artísticas, ligeramente más que los que sí las cursaron.

Las diferencias en el sexo de estos docentes solo se encuentran a la hora de encargar la evaluación de los trabajos de plástica al grupo-clase, donde las mujeres dicen realizarlo más que los hombres.

## P. 15 - Evaluación II: cuándo

Tomaremos de Arañó la idea de “la educación como reconstrucción continua de la experiencia”, “un proceso activo, continuo” (Arañó, 2003:8) que nos acerca a la idea de la evaluación del aprendizaje como una acción permanente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En el Artículo 9 del Real Decreto 1513/2006 sobre las enseñanzas mínimas de esta etapa se habla de la evaluación “global y continua”, aunque apenas se nombra la evaluación inicial.

Por los resultados de la tabla 18 veremos que la gran mayoría de los docentes realiza una evaluación sumativa, respuesta c) Al terminar los ejercicios, y que muy pocos realizan la evaluación inicial (respuesta a) para comprobar el nivel del alumnado del tema a desarrollar. La reflexión o feed-back durante el ejercicio o la evaluación continua, respuesta b), es otra práctica poco frecuente, tan solo una cuarta parte de los docentes dice realizarla.

Tabla 18

*Pregunta 15. Cuándo se evalúan los trabajos de plástica*

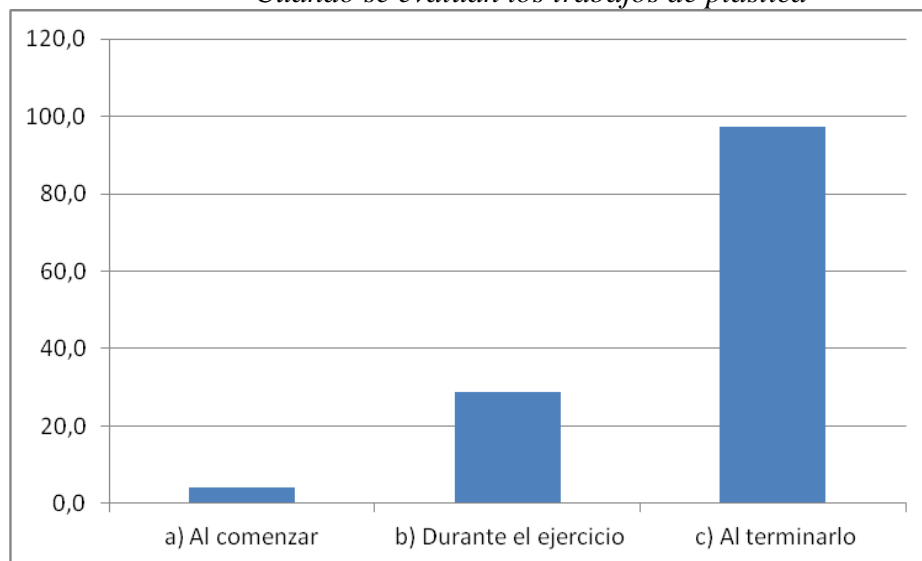
	Nº ALUMNADO EN EL AULA						CICLO DEL ALUMNADO						EXPERIENCIA DOCENTE						TOTALES			
	<de 20		de 20 a 25		>de 25		1º		2º		3º		<5 años		de 5 a 15		de 16 a 20		>de 20		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
a)Al comenzar	4	5,9	4	4,9	4	2,7	3	2,9	7	5,6	6	5,6	2	8	1	2	1	2,2	8	4,5	12	4,1
b)Durante el ejercicio	23	33,8	23	28,4	39	26,5	32	31,4	38	30,2	34	31,8	11	44	13	26,5	9	20	52	29,5	85	28,8
c)Al terminarlo	65	95,6	79	97,5	144	98	99	97,1	124	98,4	104	97,2	24	96	49	100	44	97,8	170	96,6	287	97,3

	TITULACIÓN CURSADA POR EL/LA DOCENTE												SEXO									
	Plan 71-s		Plan 71-c		LEX-s		LEX-c		EF-s		EF-c		EP-s		EP-c		Otras		M		H	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
a)Al comenzar	1	1,1	4	5,3	0	0	1	11,1	0	0	1	7,7	1	4,8	0	0	4	6,5	7	3,3	5	6
b)Durante el ejercicio	20	21,3	19	25,3	3	30	4	44,4	1	11,1	6	46,2	3	14,3	4	50	26	41,9	60	28,3	25	30,1
c)Al terminarlo	90	95,7	74	98,7	10	100	9	100	9	100	13	100	21	100	7	87,5	60	96,8	206	97,2	81	97,6

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 15  
*Cuándo se evalúan los trabajos de plástica*



Fuente: Elaboración propia.

Si analizamos los datos de esta pregunta, veremos que la respuesta c) se reparte por igual en todos los apartados, son la a) y la b) la que en algunos casos muestran disparidad.

En relación al número del alumnado, las respuestas a) y b) bajan al subir la cantidad de alumnado en las aulas.

Respecto al ciclo, solo la respuesta a) sube con la edad del alumnado. En el primer ciclo apenas se realiza evaluación durante el ejercicio.

La experiencia de los docentes muestra a los menos experimentados más propensos a evaluar antes y durante cada ejercicio de plástica.

Las titulaciones no muestran diferencias significativas en relación a la respuesta c), pero en la a) y en la b) se aprecia que los docentes con más formación artística utilizan más a menudo la evaluación inicial y continua.

El sexo presenta mayores respuestas a) en los hombres, pero iguales en las demás. Según esto, los hombres evalúan inicialmente más que las mujeres.

## P. 16 - Evaluación III: criterios

La pregunta 16: *Cuando evalúa los trabajos-ejercicios de Plástica, ¿utiliza los mismos criterios de evaluación que para otras materias del currículum?* permite constatar que los docentes generalistas de primaria disponen de criterios de evaluación para los trabajos de plástica, ya que de la muestra de 295 individuos tan solo 4 han manifestado no poseerlos o no ponerlos en práctica.

El resto eligió entre a) Los mismos criterios que para las otras materias del currículum, b) Criterios generales de la asignatura de plástica, y c) Criterios específicos para cada ejercicio. Se podían elegir varias opciones en esta pregunta multi-respuesta.

Tabla 19  
*Pregunta 16. Criterios de evaluación en plástica*

	Nº ALUMNADO EN EL AULA						CICLO DEL ALUMNADO						EXPERIENCIA DOCENTE						TOTALES			
	<de 20		de 20 a 25		>de 25		1º		2º		3º		<5 años		de 5 a 15		de 16 a 20		>de 20		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
a)Mismos que otras materias	17	25	7	8,6	15	10,2	12	11,8	19	15,1	12	11,2	2	8	4	8,2	8	17,8	24	13,6	38	12,9
b)C. generales de plástica	32	47,1	38	46,9	99	67,3	57	55,9	66	52,4	62	57,9	14	56	32	65,3	23	51,1	100	56,8	169	57,3
c)C. específicos ejercicio	23	33,8	37	45,7	41	27,9	35	34,3	47	37,3	43	40,2	9	36	14	28,6	16	35,6	62	35,2	101	34,2
d)No hay criterios	1	1,5	1	1,2	2	1,4	0	0	3	2,4	1	0,9	0	0	0	0	0	0	4	2,3	4	1,4

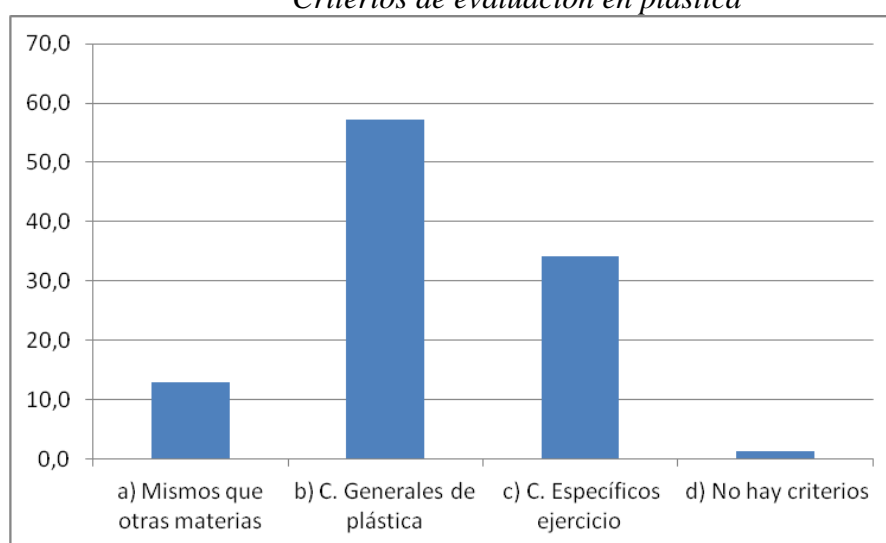
  

	TITULACIÓN CURSADA POR EL/LA DOCENTE												SEXO									
	Plan 71-s		Plan 71-c		LEX-s		LEX-c		EF-s		EF-c		EP-s		EP-c		Otras		M		H	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
a)Mismos que otras materias	14	14,9	11	14,7	1	10	1	11,1	0	0	1	7,7	4	19	1	12,5	6	9,7	30	14,2	8	9,6
b)C. generales de plástica	57	60,6	36	48	6	60	5	55,6	6	66,7	7	53,8	15	71,4	5	62,5	34	54,8	121	57,1	48	57,8
c)C. específicos ejercicio	28	29,8	30	40	3	30	5	55,6	3	33,3	5	38,5	3	14,3	2	25	26	41,9	70	33	31	37,3
d)No hay criterios	1	1,1	0	0	0	0	1	11,1	0	0	0	0	1	4,8	0	0	2	3,2	2	0,9	2	2,4

Fuente: Elaboración propia.

Vemos en el gráfico correspondiente que más de la mitad de la muestra utiliza unos criterios generales para la asignatura que aplica a cada ejercicio concreto.

Gráfico 16  
*Criterios de evaluación en plástica*



Fuente: Elaboración propia.

El número de alumnado revela que es en las aulas menos pobladas donde se aplican los mismos criterios de evaluación que para las demás materias. Suben con el número los criterios generales de plástica y bajan los específicos.

El ciclo presenta uniformidad en las respuestas, o muy pocas diferencias, una ligera subida en la opción c) al aumentar la edad.

La experiencia docente tampoco marca muchas tendencias, tan solo la respuesta a) sube con los años de docencia. El único dato que marcamos al principio sobre la respuesta d) aparece aquí concentrado en el tramo de los más expertos. Son ellos 4 los que no conocen o no aplican criterios de evaluación para esta materia.

Las titulaciones tan solo diferencian sus cifras en cuanto a haber cursado o no las optativas artísticas. Los que sí lo hicieron aplican más criterios específicos que los otros, y menos criterios generales.

El sexo no presenta muchas diferencias, tan solo las mujeres responden en un porcentaje ligeramente mayor que los hombres la opción a) y un poco menor las opciones c) y d).



## P. 17 - Recursos y técnicas IV: técnicas plásticas más utilizadas

La pregunta 17 está estrechamente vinculada a la 12, ya que los materiales que los docentes, en dicha pregunta, han manifestado usar en clase de plástica, son utilizados siguiendo las técnicas o procedimientos que en esta pregunta han contestado como sus preferidas o más habituales.

De acuerdo con las respuestas de la pregunta 12 sobre materiales, la gran mayoría respondió que utiliza el papel como soporte, por lo que en esta pregunta 17 no nos puede sorprender que manifiesten realizar dibujos, murales colectivos, collages y figuras de recortar y pegar, en porcentajes claramente mayores que los de las demás técnicas presentadas como opciones.

El único dato que no concuerda entre ambas preguntas es la respuesta sobre el material de desecho y el reciclaje del mismo. En la respuesta 12 casi la mitad de los docentes dijo utilizarlo, y en la pregunta 17 tan solo el 31'9% ha manifestado reciclar materiales.

Tabla 20  
Pregunta 17- Técnicas plásticas más utilizadas

	Nº ALUMNADO EN EL AULA						CICLO DEL ALUMNADO						EXPERIENCIA DOCENTE								TOTALES	
	<de 20		de 20 a 25		>de 25		1º		2º		3º		<5 años		de 5 a 15		de 16 a 20		>de 20		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
a)Dibujo	66	97,1	80	98,8	143	97,3	101	99	121	96	104	97,2	24	96	48	98	43	95,6	173	98,3	288	97,6
b)Mural colectivo	45	66,2	45	55,6	102	69,4	62	60,8	77	61,1	74	69,2	19	76	34	69,4	28	62,2	110	62,5	191	64,7
c)Collage	33	48,5	42	51,9	96	65,3	62	60,8	75	59,5	64	59,8	16	64	27	55,1	20	44,4	107	60,8	170	57,6
d)Recortar y pegar	56	82,4	75	92,6	112	76,2	91	89,2	107	84,9	82	76,6	17	68	42	85,7	37	82,2	146	83	242	82
e)Arcilla o plastilina	21	30,9	24	29,6	25	17	35	34,3	25	19,8	19	17,8	7	28	7	14,3	11	24,4	45	25,6	70	23,7
f)Pintura	16	23,5	22	27,2	35	23,8	22	21,6	32	25,4	31	29	7	28	11	22,4	13	28,9	42	23,9	73	24,7
g)Reciclado	22	32,4	38	46,9	35	23,8	31	30,4	45	35,7	35	32,7	10	40	12	24,5	10	22,2	62	35,2	94	31,9
h)Ordenador	7	10,3	6	7,4	4	2,7	4	3,9	10	7,9	7	6,5	1	4	3	6,1	2	4,4	11	6,3	17	5,8
i)Técnicas mixtas	19	27,9	31	38,3	23	15,6	27	26,5	38	30,2	28	26,2	5	20	8	16,3	7	15,6	53	30,1	73	24,7

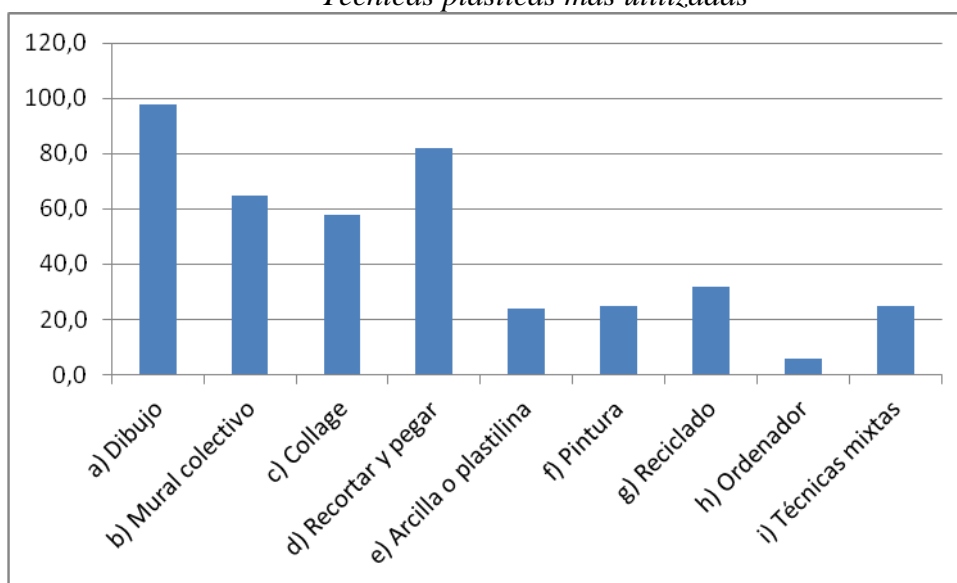
  

	TITULACIÓN CURSADA POR EL/LA DOCENTE														SEXO							
	Plan 71-s		Plan 71-c		LEX-s		LEX-c		EF-s		EF-c		EP-s		EP-c		Otras		M		H	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
a)Dibujo	91	96,8	73	97,3	10	100	8	88,9	9	100	13	100	21	100	8	100	60	96,8	208	98,1	80	96,4
b)Mural colectivo	55	58,5	51	68	5	50	5	55,6	5	55,6	8	61,5	17	81	7	87,5	40	64,5	143	67,5	48	57,8
c)Collage	48	51,1	48	64	6	60	5	55,6	6	66,7	7	53,8	15	71,4	4	50	36	58,1	124	58,5	46	55,4
d)Recortar y pegar	72	76,6	65	86,7	9	90	8	88,9	7	77,8	9	69,2	16	76,2	6	75	56	90,3	177	83,5	65	78,3
e)Arcilla o plastilina	19	20,2	20	26,7	2	20	3	33,3	3	33,3	2	15,4	4	19	2	25	17	27,4	46	21,7	24	28,9
f)Pintura	19	20,2	22	29,3	0	0	2	22,2	0	0	3	23,1	6	28,6	3	37,5	19	30,6	51	24,1	22	26,5
g)Reciclado	27	28,7	21	28	3	30	2	22,2	3	33,3	3	23,1	4	19	3	37,5	28	45,2	66	31,1	28	33,7
h)Ordenador	8	8,5	3	4	0	0	0	0	0	0	2	15,4	0	0	2	25	2	3,2	10	4,7	7	8,4
i)Técnicas mixtas	23	24,5	18	24	3	30	4	44,4	1	11,1	3	23,1	2	9,5	2	25	21	33,9	51	24,1	22	26,5

Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico 17 apreciamos las proporciones entre las técnicas mencionadas.

Gráfico 17  
Técnicas plásticas más utilizadas



Fuente: Elaboración propia.

Por las cifras obtenidas podemos apreciar que el número excesivo de alumnado en las aulas no interfiere en el dibujo ni en la pintura, favorece el mural colectivo y el collage, y entorpece el recortado y pegado, la realización de figuras con arcilla o plastilina, el reciclaje, el dibujo con ordenador, y las técnicas mixtas.

Los resultados referentes al ciclo del alumnado son muy parejos entre los tres niveles, tan solo suben un poco el mural colectivo y la pintura en el tercer ciclo, y bajan ligeramente el recortado y pegado y la arcilla o plastilina.

La experiencia docente presenta datos muy repartidos y parecidos en todos los tramos estudiados.

Por titulaciones, destaca el grupo EP en el uso del mural colectivo y la pintura, LEX destaca en recortar y pegar y en el uso de la arcilla o la plastilina y las técnicas mixtas, EF y EP en el uso del ordenador. En la mayoría de los casos los datos son ligeramente superiores en las franjas de docentes que cursaron optativas artísticas.

El sexo parece significativo en estas cuestiones. Las 4 primeras respuestas, pertenecientes a las técnicas o procedimientos plásticos más tradicionales o poco arriesgados (dibujo, mural, collage, recortar y pegar), presentan proporciones ligeramente superiores en las mujeres, y el resto (arcilla o plastilina, pintura, reciclado, ordenador, técnicas mixtas) en los hombres. En especial el uso del ordenador se encuentra más utilizado por ellos que por ellas.

## P. 18 - Evaluación IV: orientación inicial al alumnado

Sobre las actuaciones del docente para acompañar al alumnado en sus trabajos artísticos hemos indagado en las preguntas 18 y 19. La pregunta 18 analiza las orientaciones iniciales: *¿Qué grado de orientación inicial proporciona a su alumnado?*

Las opciones propuestas fueron:

- Seguimos las instrucciones escritas del libro de texto.
- Les doy instrucciones de cómo deben realizar el ejercicio.
- Les digo los objetivos del ejercicio y los criterios de evaluación.
- Ayudo a comprender los objetivos y procedimientos a utilizar.
- Ayudo al alumnado sólo cuando me lo piden.
- Dejo que el alumnado saque sus propias orientaciones.

Y las respuestas obtenidas se pueden apreciar en la tabla que mostramos aquí.

Tabla 21

### Pregunta 18. Orientación inicial al alumnado en clase de plástica

	Nº ALUMNADO EN EL AULA						CICLO DEL ALUMNADO						EXPERIENCIA DOCENTE						TOTALES			
	<de 20		de 20 a 25		>de 25		1º		2º		3º		<5 años		de 5 a 15		de 16 a 20		>de 20		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
a)Instrucciones libro	13	19,1	10	12,3	68	46,3	24	23,5	37	29,4	39	36,4	5	20	14	28,6	15	33,3	57	32,4	91	30,8
b)Doy instrucciones	51	75	61	75,3	85	57,8	69	67,6	89	70,6	67	62,6	20	80	34	69,4	31	68,9	111	63,1	196	66,4
c)Objetivos y criterios	6	8,8	6	7,4	15	10,2	8	7,8	11	8,7	15	14	4	16	4	8,2	2	4,4	17	9,7	27	9,2
d)Comprender objetivos y procedimientos	13	19,1	21	25,9	28	19	19	18,6	28	22,2	30	28	2	8	10	20,4	6	13,3	44	25	62	21
e)Ayudo cuando piden	17	25	6	7,4	13	8,8	8	7,8	17	13,5	15	14	2	8	2	4,1	5	11,1	27	15,3	36	12,2
f)Dejo alumnado	5	7,4	11	13,6	13	8,8	11	10,8	14	11,1	10	9,3	1	4	3	6,1	9	20	16	9,1	29	9,8

	TITULACIÓN CURSADA POR ELLA DOCENTE												SEXO									
	Plan 71-s		Plan 71-c		LEX-s		LEX-c		EF-s		EF-c		EP-s		EP-c		Otras		M		H	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
a)Instrucciones libro	31	33	20	26,7	5	50	3	33,3	2	22,2	2	15,4	10	47,6	2	25	18	29	67	31,6	24	28,9
b)Doy instrucciones	55	58,5	54	72	5	50	4	44,4	7	77,8	10	76,9	13	61,9	5	62,5	46	74,2	142	67	54	65,1
c)Objetivos y criterios	4	4,3	8	10,7	0	0	1	11,1	1	11,1	1	7,7	2	9,5	2	25	8	12,9	18	8,5	9	10,8
d)Comprender objetivos y procedimientos	17	18,1	15	20	3	30	3	33,3	1	11,1	3	23,1	0	0	2	25	19	30,6	45	21,2	17	20,5
e)Ayudo cuando piden	6	6,4	13	17,3	0	0	3	33,3	1	11,1	1	7,7	2	9,5	0	0	11	17,7	25	11,8	11	13,3
f)Dejo alumnado	5	5,3	11	14,7	0	0	2	22,2	2	22,2	1	7,7	1	4,8	0	0	9	14,5	19	9	10	12

Fuente: Elaboración propia.

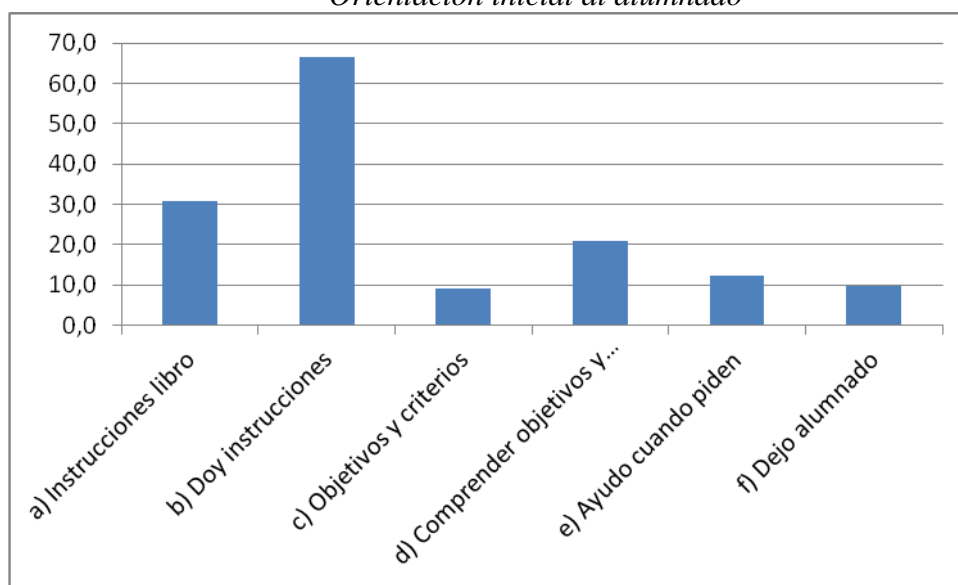
Más de la mitad dice a su alumnado cómo debe realizar el ejercicio, y casi la tercera parte sigue las instrucciones del libro de texto, opciones ambas que nos hacen suponer que el proceso o el resultado esperado deberían ser uniformes.

Las respuestas c) y d) se refieren a la comunicación o explicación de los objetivos y criterios de evaluación de los ejercicios plásticos. Tan solo el 9'2% los comunica, y el 21% los explica.

En cuanto a las ayudas proporcionadas, respuesta e), pocos docentes, el 12,2%, reconocen ayudar al alumnado sólo cuando éstos lo demandan. Si “dejar que el alumnado saque sus propias orientaciones”, respuesta f), significa no ayudarlo, esta opción la sigue el 9'8% de los docentes.

En el gráfico siguiente se aprecian los valores totales de cada respuesta.

Gráfico 18  
*Orientación inicial al alumnado*



Fuente: Elaboración propia.

Según el número de alumnado en las aulas, en las más pobladas se sigue más el libro de texto, y menos las instrucciones del docente. La explicación de objetivos y criterios crece con el número del alumnado, pero la ayuda a demanda decrece.

El crecimiento del ciclo educativo sigue estas mismas pautas: se utiliza más el libro que el docente, la explicación de objetivos, criterios y procedimientos y la ayuda a demanda también crecen. Solo baja el porcentaje de la última respuesta, dejar al alumnado que saque sus propias conclusiones sobre la manera de realizar el ejercicio.

Respecto a la experiencia docente, volvemos a encontrar los mismos resultados. A mayor experiencia, más uso del libro y menos de la explicación. La explicación de objetivos y procedimientos aumenta y la ayuda a demanda.

Según la titulación cursada, los docentes que cursaron optativas artísticas usan menos el libro de texto que los que no lo hicieron. En este grupo de docentes también crece la explicación de criterios, objetivos y procedimientos, y el resto de preguntas presenta irregularidades en las respuestas, no marcan pautas de comportamiento.

El sexo no presenta diferencias significativas en las respuestas a esta pregunta.

## P. 19 - Evaluación V: grado de orientación

Pregunta 19: *¿Qué grado de orientación utiliza en la realización de los trabajos de plástica?* Presentamos a continuación las respuestas ofrecidas:

- Proporciono ejemplos orientativos.
- Proporciono ejemplos para que los reproduzcan fielmente.
- Les aconsejo mirar imágenes: del natural, de libros, de internet, de sus compañeros, de la televisión, exposiciones, teatro, ballet...
- Ayudo a acabar correctamente los trabajos si el alumnado no es capaz de hacerlo solo.
- Animo al alumnado a expresarse individualmente.
- Lo hablado en clase suele ser suficiente.

En términos generales, con las opciones que proponemos, pretendemos averiguar si los docentes encuestados ofrecen a su alumnado unas pautas de conducta uniformes, o si por el contrario, pretenden de ellos que interpreten los trabajos de manera personal.

Tabla 22

*Pregunta 19. Grado de orientación al alumnado en los trabajos de plástica*

	Nº ALUMNADO EN EL AULA						CICLO DEL ALUMNADO						EXPERIENCIA DOCENTE						TOTALES			
	<de 20		de 20 a 25		>de 25		1º		2º		3º		<5 años		de 5 a 15		de 16 a 20		>de 20		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
a)Ejemplos orientativos	47	69,1	44	54,3	110	74,8	66	64,7	91	72,2	67	62,6	16	64	38	77,6	32	71,1	114	64,8	200	67,8
b)Ejemplos fieles	7	10,3	7	8,6	16	10,9	14	13,7	10	7,9	10	9,3	4	16	3	6,1	5	11,1	18	10,2	30	10,2
c)Mirar imágenes	20	29,4	24	29,6	44	29,9	22	21,6	42	33,3	41	38,3	10	40	14	28,6	9	20	55	31,3	88	29,8
d)Ayudo a acabarlos	12	17,6	15	18,5	23	15,6	17	16,7	22	17,5	19	17,8	2	8	4	8,2	4	8,9	40	22,7	50	16,9
e)Animo a expresarse	37	54,4	47	58	49	33,3	51	50	59	46,8	46	43	11	44	19	38,8	24	53,3	79	44,9	133	45,1
f)Hablado es suficiente	1	1,5	5	6,2	4	2,7	4	3,9	6	4,8	6	5,6	0	0	1	2	3	6,7	6	3,4	10	3,4

	TITULACIÓN CURSADA POR EL/LA DOCENTE																SEXO					
	Plan 71-s		Plan 71-c		LEX-s		LEX-c		EF-s		EF-c		EP-s		EP-c		Otras		M		H	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
a)Ejemplos orientativos	61	64,9	54	72	8	80	7	77,8	4	44,4	9	69,2	20	95,2	6	75	35	56,5	148	69,8	52	62,7
b)Ejemplos fieles	11	11,7	7	9,3	0	0	1	11,1	2	22,2	1	7,7	0	0	1	12,5	8	12,9	21	9,9	9	10,8
c)Mirar imágenes	19	20,2	25	33,3	3	30	3	33,3	3	33,3	3	23,1	7	33,3	3	37,5	22	35,5	67	31,6	21	25,3
d)Ayudo a acabarlos	15	16	10	13,3	2	20	2	22,2	1	11,1	3	23,1	2	9,5	0	0	17	27,4	35	16,5	15	18,1
e)Animo a expresarse	37	39,4	39	52	5	50	3	33,3	2	22,2	7	53,8	8	38,1	3	37,5	31	50	99	46,7	34	41
f)Hablado es suficiente	3	3,2	2	2,7	0	0	0	0	1	11,1	0	0	0	0	0	0	5	8,1	8	3,8	2	2,4

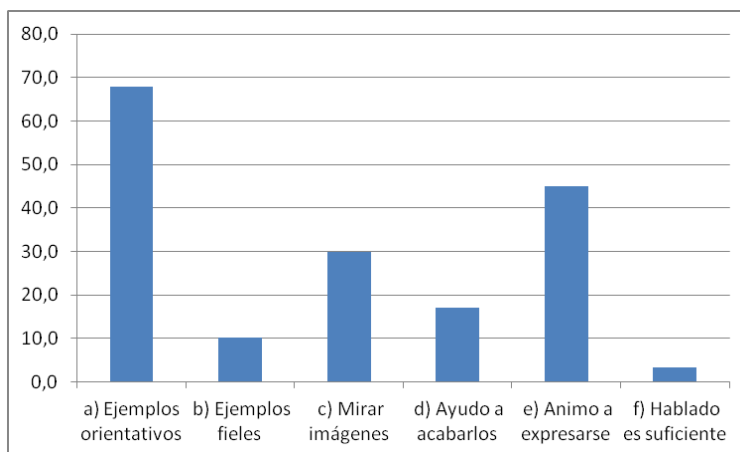
Fuente: Elaboración propia.

“La cuestión es que el arte tiene al menos dos valores básicos, cuyo objetivo puede haber sido y ser, por un lado, la búsqueda de la verdad, la estructuración de la naturaleza, el descubrimiento de las reglas, de las leyes que gobiernan la conducta humana y, por otro, la creatividad, la creación de nuevas cosas que no han existido anteriormente, de cosas que han sido inventadas por el hombre”. (Tatarkiewicz, W., 1987, citado por Arañó, 1994:19).

La cita anterior se justifica en este apartado por la desproporción en los resultados de las respuestas b): 10,2%, a): 67’8%, y e): 45,1%. Si hace pocas generaciones se

enseñaba la verdad, las leyes y reglas que gobiernan la conducta humana y la naturaleza, para que el alumnado las reprodujera fielmente, ahora los docentes los animan a que se expresen individualmente, con sus propias reglas, estructuras y verdades, con ejemplos meramente orientativos.

Gráfico 19  
*Grado de orientación al alumnado*



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados respecto al número del alumnado no son significativos, tan solo destacar la cifra más baja en las aulas más pobladas en cuanto a animar al alumnado a expresarse individualmente.

Los ciclos tampoco muestran valores destacados, solo que al subir la edad se les pide que miren imágenes un poco más, y se los anima menos a expresarse individualmente.

En cuanto a la experiencia, los docentes más experimentados muestran más respuestas d) Ayudo a acabar los ejercicios, y los menos experimentados son los que más animan a su alumnado a mirar imágenes.

Las titulaciones muestran que los docentes que cursaron otras titulaciones diferentes al magisterio son los que menos ejemplos orientativos muestran a su alumnado, y de los que más les ofrecen ejemplos para reproducir fielmente. También son estos los que más ayudan a su alumnado a terminar dichos ejercicios, pero al mismo tiempo los animan a expresarse individualmente. También se aprecia diferencia entre haber estudiado optativas artísticas y no haberlo hecho: los primeros muestran más ejemplos orientativos y animan al alumnado a expresarse individualmente.

Por sexos, pequeñas diferencias: las mujeres ofrecen más ejemplos orientativos y animan a mirar imágenes y a expresarse y lo hablado en clase es suficiente, y los hombres presentan cifras ligeramente superiores en el resto: ejemplos para reproducir fielmente, y ayuda a terminarlos correctamente.

## P. 20 - Evaluación VI: ítems

La pregunta 20 *¿En función de qué ítems evalúa los ejercicios-trabajos de plástica?* pretende averiguar si “la evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado será continua y global”, como recomienda el Artículo 9. *Evaluación* punto 1. del Real Decreto citado sobre Enseñanzas Mínimas en Educación Primaria (BOE 1513/2006).

Otras posibilidades de respuesta ofrecidas en nuestro cuestionario son evaluar según el resultado, y según la cantidad de trabajos elaborados por cada alumno. Evaluar solo el resultado está relacionado con la cuestión de la Pregunta 15 “momentos de evaluación de los trabajos”, y corresponde con la respuesta c) Al terminarlos. Evaluar el proceso corresponde con las respuestas a) y b) de la pregunta 15, al comenzar y durante el ejercicio.

Veamos los resultados obtenidos en la pregunta que nos ocupa, la nº 20.

Tabla 23

### Pregunta 20. Qué ítems se evalúan en plástica

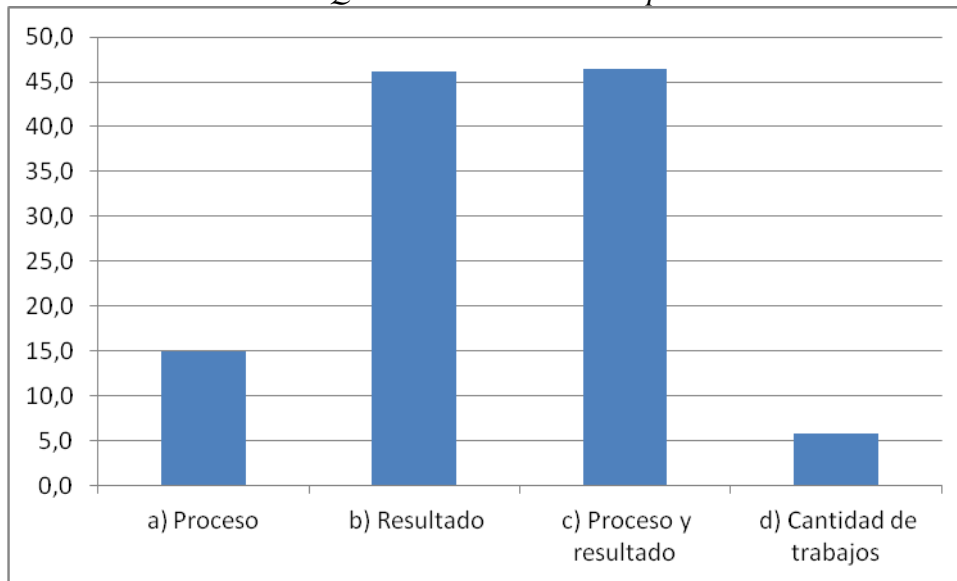
	Nº ALUMNADO EN EL AULA						CICLO DEL ALUMNADO						EXPERIENCIA DOCENTE						TOTALES												
	<de 20		de 20 a 25		>de 25		1º		2º		3º		<5 años		de 5 a 15		de 16 a 20		>de 20		N	%									
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%											
a)Proceso	11	16,2	18	22,2	15	10,2	15	14,7	25	19,8	18	16,8	3	12	5	10,2	3	6,7	33	18,8	44	14,9									
b)Resultado	30	44,1	21	25,9	85	57,8	46	45,1	57	45,2	46	43	5	20	25	51	27	60	79	44,9	136	46,1									
c)Proceso y resultado	31	45,6	47	58	60	40,8	47	46,1	57	45,2	51	47,7	18	72	23	46,9	16	35,6	80	45,5	137	46,4									
d)Cantidad de trabajos	4	5,9	5	6,2	8	5,4	6	5,9	6	4,8	7	6,5	0	0	1	2	1	2,2	15	8,5	17	5,8									
	TITULACIÓN CURSADA POR EL/LA DOCENTE															SEXO															
	Plan 71-s			Plan 71-c			LEX-s			LEX-c			EF-s			EF-c			EP-s			EP-c			Otras			M		H	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
a)Proceso	8	8,5	14	18,7	1	10	1	11,1	0	0	2	15,4	1	4,8	2	25	16	25,8	30	14,2	14	16,9									
b)Resultado	58	61,7	32	42,7	6	60	3	33,3	6	66,7	3	23,1	13	61,9	1	12,5	16	25,8	107	50,5	29	34,9									
c)Proceso y resultado	33	35,1	37	49,3	4	40	6	66,7	4	44,4	9	69,2	7	33,3	5	62,5	35	56,5	92	43,4	45	54,2									
d)Cantidad de trabajos	5	5,3	2	2,7	1	10	0	0	0	0	0	0	1	4,8	0	0	8	12,9	14	6,6	3	3,6									

Fuente: Elaboración propia.

Y en el gráfico siguiente apreciamos los resultados globales. La mitad de los docentes tiene en cuenta ambos conceptos, el proceso de enseñanza-aprendizaje, y el resultado obtenido por el alumnado.

La cantidad de trabajos es una cuestión apreciada por una cantidad insignificante de docentes, y valorar solo el proceso es una decisión seguida por solo el 14'9% de los mismos.

Gráfico 20  
*Qué ítems se evalúan en plástica*



Fuente: Elaboración propia.

Según el número del alumnado, los datos ligeramente diferentes los proporciona la columna central, las aulas con 20-25 alumnos, unas veces por encima y otras por debajo de la media. Pero son diferencias poco significativas.

El ciclo del alumnado nos muestra valores casi iguales en todos los casos.

La experiencia docente revela que son los más experimentados los que más valoran el proceso, los menos experimentados los que menos valoran el resultado, y estos últimos los que valoran los dos aspectos. A destacar el dato de la última respuesta, los más experimentados son los que más valoran la cantidad de trabajos realizada.

La titulación cursada muestra datos muy altos en la respuesta a) entre los docentes que cursaron optativas artísticas, y datos muy altos en la respuesta b) en el resto de docentes. La respuesta c) también es seguida por más docentes que cursaron optativas artísticas, y la d) apenas es respondida por este grupo de docentes. Se aprecia relación entre haber cursado optativas artísticas y valorar el proceso de aprendizaje en estos trabajos.

El sexo revela que los hombres valoran más el proceso que las mujeres, y menos la cantidad de trabajos.



## P. 21 - Evaluación VII: análisis de los dibujos

Sobre esta cuestión, el nivel de desarrollo esperado en cada etapa, y la disposición del docente para descubrirlo a través de los ejercicios visuales, hemos formulado nuestra última pregunta, la 21: *¿Analiza los dibujos o los trabajos plásticos de su alumnado para detectar posibles alteraciones en su desarrollo?*

Los resultados son muy parecidos, hay un tercio de docentes para cada opción. Ligeramente mayor el número de docentes que se apoya en el Equipo de Orientación (E.O.) de su centro para determinar las necesidades del alumnado, y un poco menor el número de docentes que aborda las necesidades sin esa ayuda. Preocupante el porcentaje de docentes que no analiza dichos trabajos, que nos lleva a pensar que no los evalúa.

Tabla 24

Pregunta 21. Análisis de los trabajos de plástica

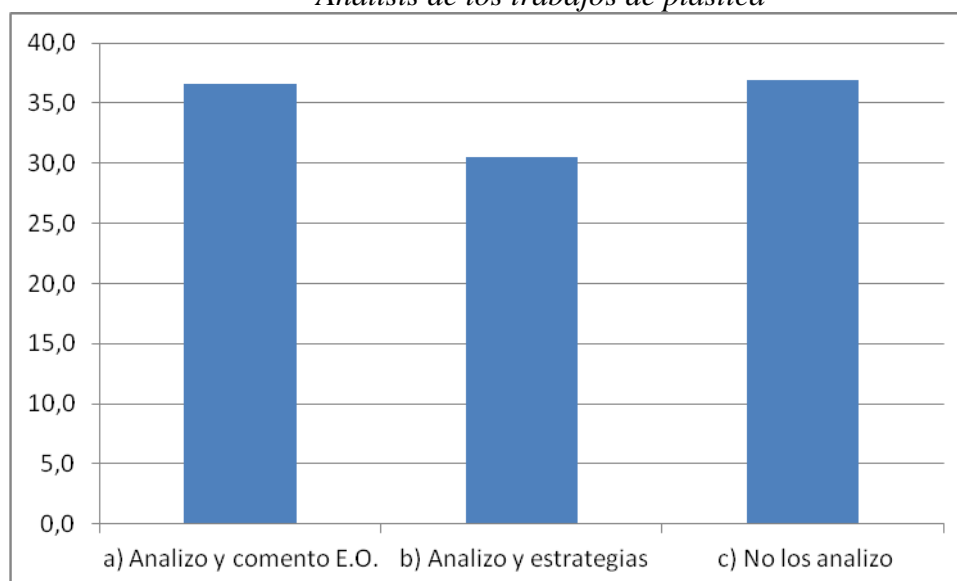
	Nº ALUMNADO EN EL AULA						CICLO DEL ALUMNADO						EXPERIENCIA DOCENTE						TOTALES			
	<de 20		de 20 a 25		>de 25		1º		2º		3º		<5 años		de 5 a 15		de 16 a 20		>de 20		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
a)Análizo y comento E.O.	23	33,8	26	32,1	60	40,8	42	41,2	46	36,5	41	38,3	9	36	18	36,7	15	33,3	66	37,5	108	36,6
b)Análizo y estrategias	21	30,9	31	38,3	38	25,9	38	37,3	40	31,7	25	23,4	11	44	14	28,6	11	24,4	54	30,7	90	30,5
c)No los analizo	26	38,2	26	32,1	57	38,8	26	25,5	49	38,9	46	43	5	20	18	36,7	21	46,7	65	36,9	109	36,9

	TITULACIÓN CURSADA POR EL/LA DOCENTE												SEXO									
	Plan 71-s		Plan 71-c		LEX-s		LEX-c		EF-s		EF-c		EP-s		EP-c		Otras		M		H	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
a)Análizo y comento E.O.	34	36,2	27	36	5	50	5	55,6	1	11,1	6	46,2	8	38,1	3	37,5	22	35,5	77	36,3	31	37,3
b)Análizo y estrategias	23	24,5	27	36	3	30	4	44,4	3	33,3	3	23,1	2	9,5	5	62,5	22	35,5	64	30,2	26	31,3
c)No los analizo	42	44,7	24	32	2	20	1	11,1	5	55,6	4	30,8	11	52,4	0	0	21	33,9	81	38,2	28	33,7

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 21  
Análisis de los trabajos de plástica



Fuente: Elaboración propia.

Respecto al número, en las aulas más pobladas se apoyan más en el Equipo de Orientación, y menos en diseñar estrategias de actuación para el aula.

En cuanto al nivel del alumnado, conforme crece la edad, se analizan menos sus dibujos y se diseñan menos estrategias de actuación en el aula.

La experiencia docente revela que los menos experimentados son curiosamente los que más diseñan sus propias estrategias de actuación. Y son los más experimentados los que menos analizan los dibujos del alumnado.

Las titulaciones muestran docentes con optativas artísticas que analizan más los dibujos, y que diseñan sus propias estrategias de actuación en el aula. También requieren más la ayuda del Equipo de Orientación. Por grupos de planes de estudio, los del grupo EF son los menos concienciados en estas cuestiones.

Por sexo, no hay diferencias significativas.

# *CONCLUSIONES E IMPLICACIONES*

“Las cosas no significan, nosotros construimos el sentido usando sistemas de representación, conceptos y signos” (Hall, 1997:25, citado por Hernández, 2007.20).

Considerando al investigador como “núcleo generador de pensamiento y reflexión constante” (González, 2007:8), nos atrevemos a formular diversas conclusiones surgidas de nuestras pesquisas. El compromiso y la comprensión de los fenómenos estudiados nos han guiado en nuestro estudio, que hemos abordado con la intención de reflexionar sobre la práctica docente en su etapa primaria y en una de sus áreas artísticas.

Presentamos en estas tablas los resultados obtenidos en nuestro cuestionario en función de las características de la muestra, agrupados en términos de valoración positiva o negativa, para su mejor comprensión y visualización. Representamos cada ítem según la situación más característica. A la vista de los datos, podemos concluir que se ha alcanzado el *Objetivo de nuestro trabajo: Conocer el estado de la enseñanza plástica y visual en los centros de Primaria de Badajoz y pedanías.*

Por otro lado, la *Hipótesis 2: Los docentes generalistas de primaria utilizan el dibujo como apoyo a la enseñanza en sus clases* se validó con los primeros datos generales, al comprobar que más del 90% de los docentes encuestados, en todos los apartados posibles, respondió afirmativamente.

Número de alumnado en las aulas: las más pobladas son las más frecuentes.

Ciclo del alumnado: recogemos las tendencias apreciadas al subir el nivel.

Experiencia docente: los datos ofrecidos por los menos expertos son, en nuestra opinión, los más positivos.

Titulación cursada: nos interesan sobre todo las diferencias entre aquellos que cursaron optativas artísticas y los que no lo hicieron.

Sexo de los docentes: comparamos sus preferencias si son significativas.



## **CONCLUSIONES POR ÁREA DE ESTUDIO**

### **CONCLUSIONES RELATIVAS AL NÚMERO DE ALUMNADO**

Tal y como hemos ido viendo a lo largo de nuestro estudio, la mitad de las aulas entrevistadas tienen más de 25 alumnos. Nuestra forma de mostrar los resultados en las tablas, empezando por las aulas menos pobladas y llegando a las más pobladas, nos hace ver las tendencias que existen en relación a esa circunstancia. Los datos recogidos se han analizado en cada pregunta, pero ahora los presentamos globalmente para que se pueda apreciar su significado e implicaciones.

Vemos con satisfacción que el número, en muchos casos excesivo, de alumnado en estas aulas de primaria no impide que los docentes dediquen el tiempo necesario, incluso más, a las actividades plásticas, lleven a su alumnado a visitar museos y/o exposiciones, y se realicen actividades complementarias a dichas visitas, aunque las mismas suelen ser principalmente de carácter lingüístico, en lugar de visual.

Como resultado de esa dedicación, en estas aulas el dibujo, pintura, mural colectivo y collage están suficientemente tratados, y la AMPA colabora en el abastecimiento de material. En contraposición a estas técnicas de trabajo artístico, no se usan caballetes ni cámara de vídeo, se hace poco recortar y pegar, arcilla, plastilina, reciclaje, dibujo con ordenador y técnicas mixtas. Como recurso didáctico más usual encontramos el libro de texto.

Al aumentar el número del alumnado, hemos encontrado docentes que piensan que las Actividades Formativas Complementarias o extraescolares sirven para relajar al alumnado pero no para complementar su formación artística. Dichos docentes han manifestado estar poco interesados en el arte contemporáneo, y se forman poco de manera continua en cuestiones artísticas. Otro interés que pierden los docentes o que les resulta difícil con tanto alumnado a su cargo es el análisis de las imágenes con fines didácticos.

Respecto a la evaluación de los trabajos de plástica, el número excesivo de alumnado no impide que éste participe de su propia evaluación, aunque de manera individual, no grupal. El docente explica menos y se basa más en el libro de texto, explica los objetivos y criterios de evaluación, que suelen ser más generales que específicos para cada trabajo.

Para finalizar, cuanto más alumnado encontramos en las aulas, se efectúa menos evaluación inicial y continua, pero se valora por igual el proceso y el resultado de los ejercicios de plástica. No se les pide que en sus trabajos se expresen individualmente, pero se analizan sus dibujos y si se detectan necesidades educativas se consulta con el Equipo de Orientación del centro.

Con estos primeros datos podemos decir que la *Hipótesis 5: En las aulas más pobladas se hacen menos actividades artísticas* no tiene aceptación o validez en los casos analizados. La tabla 25 resume las conclusiones expuestas en este apartado.

Tabla 25

*La Educación Plástica en las aulas de Primaria según el número del alumnado*

Situación actual	Logros	Debilidades
Número excesivo de alumnado (más de 25 alumnos por clase)	Se dedica más tiempo a las 25 actividades plásticas	Docentes poco interesados en el arte actual y no se forman en cuestiones artísticas
Claves:	Docentes piensan que las AFC relajan pero no forman	No se analizan imágenes en clase
	Llevar más al alumnado a los museos de Badajoz, menos al de Carnaval	Las actividades complementarias en el aula son principalmente lingüísticas
• AFC: Actividades Formativas Complementarias	Se complementan las visitas a museos y/o exposiciones	No se usan caballetes ni cámara de vídeo; lo que más, el libro
• AMPA: Asociación de Madres y Padres Alumnado	La AMPA ayuda a comprar del material para plástica	El grupo-clase no suele participar de la evaluación
• EO: Equipo de Orientación	El alumnado interviene en su propia evaluación	Hay más criterios generales de plástica que específicos para cada ejercicio
	Se hace dibujo, pintura, mural colectivo y collage	Se hace poco recortar y pegar, arcilla, plastilina, reciclaje, dibujo con ordenador y técnicas mixtas
	Se explican objetivos y criterios de evaluación	Se sigue más el libro de texto y el docente explica menos y ayuda más
	Se valora por igual el proceso y el resultado	No se suele pedir al alumnado que se exprese individualmente
	Se analizan los dibujos y se consultan con el EO	Se hace menos evaluación inicial ni continua

Fuente: Elaboración propia.

## CONCLUSIONES RELATIVAS AL CICLO DEL ALUMNADO

Los datos recogidos en el cuestionario, relativos al nivel educativo de Educación Primaria, se han presentado también de manera ordenada y creciente, en columnas que van del primero al tercer ciclo. De esta forma se aprecian las tendencias del profesorado de cada nivel, sus pensamientos y modos de actuar en clases con alumnado cada vez más maduro. Lo que más nos ha sorprendido es que al subir de nivel se reducen poco a poco las clases de plástica, pero se usan más los espacios polivalentes para el desarrollo de las mismas.

Vemos que, según crece la edad, al alumnado de estos centros se les hacen más fotos o vídeos, y se les lleva más a ver exposiciones y museos (exceptuando el Museo del Carnaval), aunque los ejercicios complementarios a las visitas son más lingüísticos que visuales. Por su parte, las Actividades Formativas Complementarias sirven más para relajar que para complementar.

Respecto a las técnicas plásticas y a los materiales más utilizados en clase, han respondido que al crecer la edad se les muestra menos cómo pintar y modelar, pero realizan más murales colectivos y pinturas y menos recortado y pegado, arcilla o plastilina. El libro es el recurso más habitual para los más mayores y los docentes explican menos, aunque explican más los objetivos, criterios y procedimientos.

Los docentes de los cursos superiores manifiestan estar más formados artísticamente, pero hace más tiempo que recibieron dicha formación. Se les anima más a mirar imágenes y las analizan más en clase, aunque se les anima menos a expresarse individualmente, y los docentes analizan menos sus dibujos y diseñan menos estrategias de actuación en el aula (cuando se detectan necesidades).

Al madurar el alumnado, el profesorado ayuda menos a terminar los ejercicios, solo lo hacen cuando éste lo demanda.

La evaluación se hace más específica, crece la evaluación inicial y durante los ejercicios, pero el alumnado participa menos del proceso evaluativo.

En la tabla 26 mostramos las conclusiones de manera resumida y clasificada en logros o debilidades, según nuestra propia valoración personal de la cuestión.

Tabla 26

*La Educación Plástica en las aulas de Primaria según el ciclo del alumnado*

Situación actual	Logros	Debilidades
Según crece la edad del alumnado	<p>Se les hacen más fotos/vídeos y se les lleva a exposiciones</p> <p>Hace más tiempo que los docentes recibieron formación artística</p> <p>Se analizan más imágenes en clase</p> <p>Se los lleva más a ver museos, exceptuando el de Carnaval</p> <p>Se usan más los espacios polivalentes para las clases de plástica</p> <p>Se evalúa más a menudo inicialmente y durante los ejercicios</p> <p>Hay más criterios específicos de evaluación para cada ejercicio</p> <p>Se realizan más murales colectivos y pinturas</p> <p>Se explican más los objetivos, criterios y procedimientos</p> <p>Se ayuda más solo cuando el alumnado lo demanda</p> <p>Se les anima más a mirar imágenes</p>	<p>Se le hace menos pintar y modelar</p> <p>Los docentes están más formados artísticamente</p> <p>Se reducen las clases de plástica</p> <p>Las AFC entretienen más que complementan</p> <p>Se hacen menos ejercicios plásticos complementarios de las visitas y más redacciones</p> <p>Se usa mucho más el libro y mucho menos los otros recursos</p> <p>Participan menos en la evaluación de los trabajos</p> <p>Se realizan menos recortado y pegado, y arcilla o plastilina</p> <p>Se utiliza más el libro que la explicación del docente</p> <p>Se les anima menos a expresarse individualmente</p> <p>Se analizan menos los dibujos y se diseñan menos estrategias de actuación en el aula</p>

Fuente: Elaboración propia.



## CONCLUSIONES RELATIVAS A LA EXPERIENCIA DOCENTE

En este apartado lo más sorprendente ha sido encontrar más circunstancias positivas entre el profesorado más novel. A pesar de que han manifestado realizar, en general, menos actividades artísticas que los más experimentados, las respuestas parciales demuestran que en el aula utilizan más la fotografía y el vídeo, y muestran más cómo modelar.

Estos docentes se consideran más informados artísticamente, y de manera más reciente, y dedican más tiempo a la plástica, utilizando para ello el aula específica de su centro.

El pensamiento más habitual entre este grupo de docentes es que el alumnado de primaria entiende el arte contemporáneo aunque se exprese de manera diferente. En contraposición, lo lleva menos a visitar museos y/o exposiciones.

Se organiza la clase de plástica en gran grupo, se analizan más imágenes y/o anuncios, se utiliza menos el libro de texto y más el resto de recursos didácticos. Estos docentes menos experimentados son los que más aportan, junto con su centro, el material para los ejercicios plásticos.

Respecto a la evaluación, los docentes más noveles evalúan más al principio y durante los ejercicios de plástica, aplican y explican más criterios de evaluación específicos para cada ejercicio en particular.

Permiten menos al grupo-clase tomar parte en la evaluación, y valoran más el proceso que el resultado de los trabajos.

Animan más al alumnado a mirar imágenes y ayudan menos a acabar los ejercicios. Estos docentes, por último, analizan más los dibujos de su alumnado y diseñan estrategias de actuación como posibles soluciones educativas cuando detectan necesidades específicas.

Como conclusión de este apartado, al fijarnos en la experiencia de los docentes de primaria encuestados, podemos adelantar parcialmente la *Hipótesis 4: Hay diferencia de género y edad en los pensamientos y modos de actuar de estos docentes en clase de plástica* en cuanto a la edad, pues en general la podríamos considerar directamente

relacionada con su experiencia docente. El otro dato que nos habla de la edad de la muestra de nuestro trabajo es la titulación cursada, que veremos en el punto siguiente.

Tabla 27

*La Educación Plástica en las aulas de Primaria según la experiencia de los docentes*

Situación actual	Logros	Debilidades
Los de menor experiencia docente	<p>Hacen más modelado y fotografía y vídeo</p> <p>Más informados artísticamente y más recientemente</p> <p>Dedican más tiempo a la plástica y utilizan el aula específica</p> <p>Piensan que el alumnado entiende el arte contemporáneo aunque se expresen diferente</p> <p>Analizan más anuncios en clase</p> <p>Organizan la clase de plástica en gran grupo</p> <p>Utilizan menos el libro de texto y más el resto de recursos</p> <p>Aportan, junto con su centro, más material para plástica</p> <p>Evalúan más al principio y durante los ejercicios de plástica</p> <p>Aplican y explican más criterios de evaluación específicos</p> <p>Animan más al alumnado a mirar imágenes y ayudan menos a acabar los ejercicios</p> <p>Valoran más el proceso que el resultado de los ejercicios</p> <p>Analizan más los dibujos y diseñan estrategias de actuación</p>	<p>Hacen menos actividades artísticas que el resto</p> <p>Llevan menos al alumnado a visitar museos y exposiciones</p> <p>Permiten menos al grupo-clase tomar parte en la evaluación</p>

---

Fuente: Elaboración propia.

## CONCLUSIONES RELATIVAS A LA TITULACIÓN Y A LAS ASIGNATURAS OPTATIVAS CURSADAS

La pregunta sobre los estudios seguidos por estos docentes es la más complicada debido a la gran variedad de posibilidades que ofrecemos. Por un lado está el Plan de Estudios cursado, y por otro, la elección o no de asignaturas artísticas optativas. Todos estos detalles son necesarios para hacernos una idea de la formación inicial de la muestra.

Es así que planteamos, y a la vista de los resultados, validamos como *Hipótesis 1: Los docentes que cursaron más asignaturas artísticas en la carrera poseen más capacidades e intereses artísticos.*

Como se puede apreciar en la tabla 28, los docentes que cursaron optativas artísticas durante la carrera están más al tanto del arte actual y se forman artísticamente más de manera permanente (exceptuando el grupo LEX, muy poco numeroso afortunadamente), por lo que haremos extensiva a este grupo la *Hipótesis 3: Los docentes que están al tanto y reciben cursos, utilizan más técnicas plásticas en clase* (más modelado y dibujos en hojas blancas o fotocopias, y menos libro de texto).

Estos docentes (los que eligieron optativas artísticas), dedican más horas a la clase de plástica y la organizan en gran grupo, utilizan más a menudo la evaluación inicial y continua, y explican más los criterios, objetivos y procedimientos.

Asimismo, piensan que su alumnado entiende el arte contemporáneo y que las Actividades Formativas Complementarias sirven para complementar la formación artística, aunque las actividades complementarias que organizan para las visitas a museos y exposiciones siguen siendo más lingüísticas que visuales. Del mismo modo llevan más a su alumnado a este tipo de visitas, exceptuando los grupos EF y EP.

Los docentes más formados artísticamente analizan más anuncios en clase con su alumnado, y también analizan los dibujos de los mismos y diseñan estrategias de actuación o consultan con el Equipo de Orientación sobre posibles necesidades educativas.

Vemos que además, muestran más ejemplos orientativos que para reproducir fielmente, animan a su alumnado a expresarse individualmente, y valoran más el proceso que el resultado de los trabajos.

Respecto a la evaluación, aplican más criterios específicos que generales para cada trabajo, aunque favorecen menos la participación del alumnado en el proceso de evaluación.

Tabla 28

*La Educación Plástica en Primaria según la formación artística de los docentes generalistas*

Situación actual	Logros	Debilidades
Los que cursaron optativas artísticas durante la carrera	<p>Manifiestan más aptitudes artísticas que el resto</p> <p>Están más al tanto del arte actual, exceptuando el grupo LEX</p> <p>Se forman artísticamente más de manera permanente</p> <p>Dedican más horas a la plástica</p> <p>Piensan que las AFC complementan la formación</p> <p>Piensan que su alumnado entiende el arte contemporáneo</p> <p>Analizan más anuncios en clase</p> <p>Llevan más a su alumnado a visitar museos, exceptuando los grupos EF y EP</p> <p>Organizan más la clase de plástica en gran grupo</p> <p>Usan menos el libro de texto y más las fotocopias o hojas blancas, y hacen más modelado</p> <p>Utilizan más a menudo la evaluación inicial y continua, y explican más los criterios, objetivos y procedimientos</p> <p>Aplican más criterios de evaluación específicos que generales</p> <p>Utilizan más técnicas plásticas en clase</p> <p>Muestran más ejemplos orientativos y animan a expresarse individualmente</p> <p>Valoran más el proceso que el resultado de los trabajos</p> <p>Analizan los dibujos y diseñan estrategias o consultan al EO</p>	<p>Hacen más actividades complementarias lingüísticas que plásticas</p> <p>Favorecen menos la participación del</p>

Fuente: Elaboración propia.

## CONCLUSIONES RELATIVAS AL SEXO DE LOS DOCENTES

Para finalizar nos centraremos en la primera parte de la *Hipótesis 4: Hay diferencia de género y edad en los pensamientos y modos de actuar de estos docentes en clase de plástica*. La tabla 29 se diferencia de las anteriores en que contempla todos los ítems planteados en el cuestionario y los contrasta según el sexo de la muestra.

Es así que podemos constatar que las mujeres encuestadas practican más las técnicas plásticas tradicionales como la pintura y el modelado, el dibujo, mural, collage, recortar y pegar, y los hombres utilizan más las nuevas tecnologías, reciclado, ordenador y técnicas mixtas y las visitas a museos y exposiciones, y analizan más anuncios en clase. El abastecimiento de material es prácticamente igual en ambos sexos, pero no así los mismos: las mujeres prefieren la arcilla, fotocopias y plastilina, y los hombres el libro de texto, las hojas blancas, las cámaras de foto/vídeo y otros libros o revistas de consulta.

La formación artística permanente es más seguida por mujeres, aunque los hombres se muestran un poco más interesados por el arte actual. Sin embargo las mujeres, en proporción ligeramente superior a los hombres, piensan que el alumnado de primaria entiende el arte contemporáneo.

La dedicación semanal a las clases de plástica es ligeramente superior en las mujeres, aunque ellas piensan que las Actividades Formativas Complementarias deberían impartirlas artistas, y que las mismas entretienen al alumnado. Son los hombres los que piensan que complementan la formación de la escuela.

Respecto a las visitas a museos y exposiciones, los hombres presentan menor frecuencia que las mujeres, y ellas preparan más la actividad con fotos y comentarios. No hay diferencias por sexos en cuanto a las preferencias de museos de Badajoz para estas visitas. En la organización de la clase de plástica no hay diferencias significativas, pero sí en otros detalles como el uso de espacios polivalentes, más frecuentados por las mujeres. Los hombres mandan más tareas para casa, en proporción ligeramente superior.

Respecto a la evaluación, las mujeres permiten actuar más al grupo-clase, mientras que los hombres practican más la evaluación inicial. Ellas prefieren seguir los mismos criterios que en otras materias, y ellos aplican más criterios específicos para cada trabajo.

No hay diferencias por sexos en cuanto a la orientación inicial, pero sí en el grado de orientación ofrecido. Ellas prefieren los ejemplos orientativos y ellos los que deben reproducir fielmente. Ellas animan más a mirar imágenes y a expresarse individualmente, mientras que ellos ayudan a terminar correctamente esos ejercicios que propusieron para copiar. Las mujeres docentes de la muestra valoran más el resultado de los ejercicios y la

cantidad de trabajos realizada, y los hombres dicen valorar más el proceso. Para terminar, no hay diferencias por sexos en cuanto al análisis de los dibujos y a las actuaciones posteriores.

Tabla 29

*La Educación Plástica en Primaria según el sexo de las y los docentes*

Ítem	Mujeres docentes	Hombres docentes
Aptitudes artísticas de los docentes	Practican más la pintura y el modelado	Usan más las nuevas tecnologías y las visitas a museos/expos
Interés por el arte actual		Se interesan un poco más
Formación artística permanente	Se forman más	
Dedicación semanal AFC	Ligeramente superior	
	Piensan que entretienen y que deberían impartirlas artistas	Piensan que complementan la formación artística
Comprensión del alumnado del arte contemporáneo	Piensan que sí lo entienden en proporción ligeramente superior	
Análisis de imágenes en clase de plástica		Analizan anuncios en proporción ligeramente superior
Visitas a museos y exposiciones	Preparan más con fotos y comentarios	Menor frecuencia en las visitas
Preferencias de los museos de Badajoz	No hay diferencias por sexos	
Lugar de la clase de plástica	Usan más el espacio polivalente	Mandan más tareas para casa en proporción ligeramente superior
Organización de la clase de plástica	No hay diferencias por sexos	
Materiales de plástica	Arcilla, fotocopias, plastilina	Libro de texto, hojas blancas, cámaras de foto/vídeo, y otros libros o revistas de consulta
Proporciona material Agente evaluador	No hay diferencias por sexos	
Momentos de evaluación	Permiten más al grupo-clase	Evalúan más inicialmente
Criterios de evaluación	Mismos criterios que en otras materias en proporción ligeramente superior	Criterios específicos para cada ejercicio en proporción ligeramente superior
Técnicas plásticas	Dibujo, mural, collage, recortar y pegar en proporción ligeramente superior	Modelado, pintura, reciclado, ordenador, técnicas mixtas, en proporción ligeramente superior
Orientación inicial	No hay diferencias por sexos	
Grado de orientación	Ofrecen más ejemplos orientativos y animan a mirar imágenes y expresarse individualmente	Ofrecen ejemplos para reproducir fielmente y ayudan a terminarlos correctamente
Proceso o resultado	Valoran más el resultado y la cantidad de trabajos	Valoran más el proceso
Análisis de los dibujos	No hay diferencias por sexos	

Fuente: Elaboración propia.

# *PROSPECTIVAS DE FUTURO*

“Pensamiento sin acción es juego mental estéril” (Racionero, 1999:147).

Llegados a este punto, solo nos queda reflexionar sobre lo descubierto gracias a nuestro trabajo, y pensar en el futuro en base a lo aprendido. Nuestra responsabilidad como formadores de docentes a todos los niveles, nos lleva a diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje, tanto específicas como interdisciplinarias, en la creencia de que el arte es la característica que nos hace más humanos, y debe estar presente en cada momento evolutivo e intelectual.

Pero antes de avanzar propuestas, debemos conocer a fondo el panorama en el cual se desean aplicar, y es ahí donde nuestro trabajo hará su pequeña aportación, mostrando el pensamiento y modos de actuar en clase de plástica de estos docentes de la ciudad de Badajoz y pedanías durante el curso escolar 2010/2011.

A la vista de los resultados, se podría incidir en ciertos detalles que mejorarían significativamente la metodología actual en esta materia. Hablar de metodología implica hablar de muchas cosas más. Un cambio en la manera de hacer obliga también a cambiar la organización de la escuela, tanto de los recursos como del tiempo que se dedica a cada actividad. Al diseñar un edificio se tiene en cuenta la función que cumplirá, y en función de la actividad que se quiera desarrollar, así se planificarán sus detalles. En la escuela debería hacerse lo mismo.

Podemos agotarnos en esfuerzos inútiles intentando cambiar el modo de actuar del profesorado, sin modificar nada a su alrededor. Sería más productivo estudiar la realidad escolar en su conjunto y buscar la manera de adaptarlo todo hacia el mismo objetivo. No sirve de nada convencer a los docentes de la necesidad de trabajar en equipos multidisciplinares, si seguimos compartimentando el saber en materias cerradas independientes unas de otras. Laboratorio de ciencias, taller de arte, gimnasio... Espacios específicos destinados a actividades muy concretas, difíciles de engarzar en otras actividades aparentemente sin conexión, según está organizada la enseñanza actual

mayoritaria. Pero hay otras formas de hacerlo, y en ellas las artes son una parte importante del currículum escolar.

Los datos obtenidos en nuestro estudio se podrían contrastar con estudios similares realizados en otros lugares, o esperar un tiempo y repetirse en el mismo lugar para comprobar la validez de las tendencias mostradas. El profesorado de los centros de primaria no se renueva cada año, pero en nuestro caso hemos encontrado una gran cantidad de docentes con más de 20 años de experiencia, que nos hacen suponer que en breve serán sustituidos por personal más joven. Es de esperar que los datos que se puedan obtener dentro de unos años sean algo diferentes de los actuales.



# *REFERENCIAS*

## FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

ACASO, M. (2006) *El lenguaje visual*. Barcelona: Paidós.

ACASO, M. (2009) *La educación artística no son manualidades*. Madrid. Ed. Catarata.

ACASO, M. coord. (2011) *Didáctica de las artes y la cultura visual*. Madrid: Akal.

ACERETE, D. M. (1974) *Objetivos y didáctica de la educación plástica*. Buenos Aires: Kapelusz.

ALCANTARA García, P. (1986). *La educación estética y la enseñanza artística en las escuelas*. Barcelona: Bastiños.

ALGUACIL, J. (2011) *Cómo se hace un trabajo de investigación en sociología*. Madrid: Catarata.

AGRA, M.J. (2003) *La formación artística y sus lugares* En Educación Artística revista de investigación N° 1. Monográfico coordinado por Ricard Huerta *Radiografía de la Educación Artística*. Valencia: Institut de Creativitat i Innovacions Educatives. Universitat de València.

AGUIRRE, I. (2003) *¿Estamos impartiendo la formación inicial que precisan los enseñantes de hoy? El Practicum de maestro como ámbito para el desarrollo de proyectos de trabajo en educación de las artes visuales* En Educación Artística revista de investigación N° 1. Monográfico coordinado por Ricard Huerta *Radiografía de la Educación Artística*. Valencia: Institut de Creativitat i Innovacions Educatives. Universitat de València.

AGUIRRE, I. (2005) *La educación artística en el centro de un proyecto humanista para la escuela* En Educación y Sentimientos. Comunicación. Invitado. Actas V Congreso Internacional de Filosofía de la Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. UNED, Madrid (Pp. 365-374). Madrid: Dykinson S. L. ISBN 84-9772-571-9.

ÁLVAREZ FALCÓN, L. (2009) *Realidad, arte y conocimiento* Barcelona. Ed. Horsori.

AMAR, V. (2003) *Educación en la publicidad: para aprender sintiendo* Profesorado, revista del currículum y formación del profesorado 7, (1-2) 2003. Universidad de Cádiz.

APARICIO, R; GARCÍA, A. (1989) *Lectura de imágenes* Madrid: de la Torre.

ARAÑÓ, J.C. (1993) *La nueva educación artística significativa: definiendo la educación artística en un período de cambio I*. Madrid. Editorial Complutense.

ARAÑÓ, J.C. (1994) *Arte, Educación y Creatividad* Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación. Núm. 2. Pg. 65-87.

ARAÑÓ, J.C. (2002) *Cibermodernidad o la educación artística de Pokemon* Revista Arte, Individuo y Sociedad. Anejo I. Pg. 187-194.

ARNHEIM, Rudolf. (1971). *Hacia una psicología del arte. Arte y entropía*. Madrid: Alianza.

ARNHEIM, Rudolf (1993) *Consideraciones sobre la educación artística* Barcelona: Paidós.

ARNHEIM, Rudolf (2001) *El poder del centro* Madrid: Akal.

ARROYO, M. y SÁDABA, I. (2012) *Metodología de la investigación social* Madrid: Síntesis.

ASTI, A. (1972) *Metodología de la investigación*. Madrid: Cincel.

BALL, Philip (2003) *La invención del color* Madrid: Turner.

BARTOLOMÉ, B. (1994) *Historia de la educación en España y América*. Madrid: SM.

BAZALGETTE, C. (1991) *Los medios audiovisuales en la educación primaria* Madrid: Morata.

BLAXTER, L., HUGHES, C., TIGHT, M. (2000) *Cómo se hace una investigación* Editorial Gedisa.

BONILLA, J.C (2006) *Experiencias metodológicas construidas a partir de la expresión artística, del conocimiento, de las teorías implícitas y de los modelos de pensamiento del docente* Educación - go.galegroup.com

BONILLA, J.C. (2012) *Experiencias didácticas para el mejoramiento de la práctica pedagógica del profesor de artes* Revista Educación - revistas.ucr.ac.cr

CATALÁ, J.M. (2005): *La imagen compleja. La fenomenología de las imágenes en la era de la cultura visual*. Barcelona: UAB.

COLL, C. (1983) *La evaluación en el proceso de enseñanza/aprendizaje*. Cuadernos de Pedagogía 103 (13-17) Madrid.

COLL, C; PALACIOS, J. (1995) *Desarrollo y educación*. Madrid: Alianza.

COLLINS, A. (1997). *El potencial de las tecnologías de la información para la educación*. En C. Vizcarro y J. A. León (Eds.), *Nuevas tecnologías para el aprendizaje* (pp. 29-51). Madrid: Pirámide.

COSSETTINI, L. (1977) *Del juego al arte infantil* Editorial Universitaria de Buenos Aires.

CUENCA, A. (1988) *La enseñanza del dibujo en las Escuelas de Magisterio Vol. I y II* Madrid: Universidad Complutense.

DECRETO 82/2007, de 24 de abril, por el que se establece el Currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura.

DELORS, J. (1996) *La educación encierra un tesoro* Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.

DEMPF, Peter (2007) *El secreto del Bosco* Madrid: MAEVA.

DEWEY, J. (2008) *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.

DÍAZ-OBREGÓN, R. (2002) *Enseñanza de arte contemporáneo en la escuela* revista Arte, Individuo y Sociedad. Anejo I. 2002, 327-334. ISSN: 1695-9477.

DÍEZ DEL CORRAL, P. (2005) *Una nueva mirada a la educación artística desde el paradigma del desarrollo humano* tesis doctoral de Bellas Artes bajo la dirección de la doctora M<sup>a</sup> Ángeles López Fernández Cao, Madrid, ISBN 84-669-2708-5

GREENWALD, T. (Escritor) & SPIRO, L. (Director) (2008). Serie de televisión *Los magos de Weberly Place*. Estados Unidos: Disney Channel.

DONDIS, D. A. (1988) *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual* Barcelona: Gustavo Gili.

ECCO, U. (1968) *Apocalípticos e integrados ante la Cultura de Masas*. Barcelona, Lumen.

EDUCAREX <http://www.educarex.es/web/guest/estadistica-datos-avance> (consultado el 20 de septiembre de 2011).

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

EFLAND, A; FREEDMAN, K; STUHR, P. (2003) *La educación en el arte posmoderno* Barcelona: Paidós.

EISNER, E. W. (1993) *Educación la visión artística* Barcelona: Paidós.

EISNER, E. W. (2002) *Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales* Revista Arte, Individuo y Sociedad, Anejo I, Pg. 47-55.

EISNER, E. W. (2004) *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.

ELKONIN, D. B. (1978) *Psicología del juego*. Madrid: Anthropos.

ENKVIST, I. (2006) *Repensar la educación* Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.

EXTREMADURA (2014) Decreto 103/2014 de 10 de junio, por el que se establece el Currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura.

EXTREMADURA (2007) Decreto 83/2007 de 24 de abril, por el que se establece el Currículo de Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad Autónoma de Extremadura.

FAERNA, J. M; GÓMEZ, A. (2000) *Conceptos fundamentales de arte* Madrid: Alianza.

FLEISCHHAUER, W. (2008) *La línea púrpura*. Barcelona: Planeta.

FLORES, L. (2012) *Herramientas innovadoras en la educación artística. Metodologías actuales para la formación del profesorado de primaria* Tesis doctoral de la Universidad Complutense de Madrid. Dirigida por ACASO, M. y ÁVILA, N.

FORTEZA, D; SUREDA, J. (2012) *Sobre la ratio del alumnado*. Dossier de Actualidad nº 1. Palma de Mallorca: Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la Universitat de les Illes Baears.

FRANCO VÁZQUEZ, C. (2003) *En torno a la importancia de la educación artística en el currículum del maestro: los planes de estudio vigentes*. Revista de Estudios y Experiencias Educativas ADAXE, nº 19, 177-190. ISSN 0213-4705.

FREEDMAN, K. (2006) *Enseñar cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

FREIRE, P. (1975) *Extensión o comunicación*. México: Siglo XXI.

GARCÍA, E. (1990) *Escrito en nuestro cerebro*. Madrid: Bitácora.

GARDNER, H. (1997) *Arte, mente y cerebro*. Buenos Aires: Paidós.

GOMBRICH, E. H. (2010) *La historia del arte* Londres: Phaidon Press Limited.

GÓMEZ ACUÑAS, M. M. (2003) *Variables de éxito en la formación del profesorado*. Tesis doctoral. Extremadura: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.

GONZÁLEZ REY, F. (2007) *Investigación cualitativa y subjetividad* México: Mc Graw Hill.

GUTIÉRREZ, T. (2009) *El juego en el arte moderno y contemporáneo*. Revista Arte, Individuo y Sociedad, Nº 21, pgs. 57-72.

HARDGRAVES, D. J. & alt (2002) *Infancia y educación artística* Madrid: Editorial Morata y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

HEATHCOTE, D. (1985). *Drama is a learning médium*. Washington: National Education Association.

HERNÁNDEZ, F. y SANCHO, J. M. (1993) *Para enseñar no basta con saber la asignatura* Barcelona: Paidós.

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

HERNÁNDEZ, F. (2007) *Espigadores de la cultura visual*. Barcelona. Octaedro.

HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C, BAPTISTA, P. (2006) *Metodología de la investigación* México. Mc Graw Hill.

HUERTA, R. (coord) (2003) *Radiografía de la educación artística, monográfico* revista de investigación Educación Artística nº 1, ISSN ¿? [http://www.uv.es/icie/publicaciones/EARI\\_1.pdf](http://www.uv.es/icie/publicaciones/EARI_1.pdf)

ILLERA, J.L. *Educación y comunicación*. Barcelona: Paidós.

JOACHIM, H. (1906) *The nature of truth* Oxford: Clarendon Press.

JONASSEN, D. (2000). *El diseño de entornos constructivistas de aprendizaje*. En C. Reigeluth (Eds), *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos* (pp. 225-249). Madrid: Aula XXI Santillana.

KANDINSKY, W. (1973) *De lo espiritual en el arte*. Barcelona: Barral.

KANDINSKY, W. (1984) *Punto y línea sobre el plano*. Barcelona: Barral.

KELLOG, R. (1984) *Análisis de la expresión plástica del escolar*. Madrid: Cincel – Kapelusz.

LOWENFELD, V; LAMBERT, W. (1982) *Desarrollo de la capacidad creadora* Buenos Aires: Kapelusz.

MARÍN, R. (1997) *Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea* revista Arte, Individuo y Sociedad, ISSN 1131-5598, N° 9, 1997, pgs. 55-78

MARÍN, R. (1980) *La creatividad*. Barcelona: Ceac.

MARÍN, R. ed (2005) *Investigación en educación artística*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

MARITAIN, J. (2008) *La educación en la encrucijada* Madrid: Ediciones Palabra.

MÁRQUEZ, F; (2010) *Cultura escolar y manera escolar* Ginebra: Equipe de Recherches Didactiques Arts e Mouvements – DAM et Institut Universitaire de Formation des Enseignants – IUFÉ Université de Genève.

MAYER, R. E. (2000). *Diseño educativo para un aprendizaje constructivista*. En C. Reigeluth (Ed.), *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos* (pp. 154-171). Madrid: Aula XXI Santillana.

MELLADO, V. (2004) *Intervención con el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en la enseñanza de la energía: El cambio conceptual del alumnado* Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura.

MESONERO, A; TORÍO, S. (1996) *Didáctica de la expresión plástica en educación infantil*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Ministerio de Educación y Ciencia. Estadísticas de la Educación en España.

MIRZOEFF (2003)

MOLL, L. C. (1993) *Vigotsky y la educación*. Buenos Aires: Aique.

MONEREO, C. (1994) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.

MIRZOEFF, N. (2002): *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.

MUNARI, B. (1989) *El arte como oficio* Círculo Universidad.

MUNARI, B. (2002): *Diseño y comunicación visual*. Barcelona: Gustavo Gili.

NACACH, P. (2004) *Las palabras sin las cosas. El poder de la publicidad*. Madrid: Lengua de trapo.

OLEA, J. y PONSODA, V. (1998). *Evaluación Informatizada en contextos de aprendizaje*. En C. Vizcarro y J. A. León (Eds.), *Nuevas Tecnologías para el aprendizaje* (pp. 161-175). Madrid: Pirámide.

POYATOS, F. (1995) *La comunicación no verbal. Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid: Istmo.

RACIONERO, L. (1999) *La sonrisa de la Gioconda*. Barcelona: Planeta.

REIGELUTH, C. (2000), *La teoría elaborativa: Orientación para la toma de decisiones sobre el alcance y la secuenciación*. En C. Reigeluth (Ed.), *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos* (pp. 449-479). Madrid: Aula XXI Santillana.

RODARI, G. (1987) *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Alioma.

RODAS, A. O. (1996) *Educación plástica. Algunas consideraciones básicas en torno a la formación del profesorado de enseñanza primaria* Pixel-Bit Revista de medios y educación, nº7.

RODRÍGUEZ, J. L. (1978) *Las funciones de la imagen en la enseñanza* Barcelona: Gustavo Gili.

ROLDÁN, Joaquín; MARÍN VIADEL, Ricardo (2012) *Metodologías artísticas de investigación en educación* Málaga: Aljibe.

ROZET, I.M. (1981) *Psicología de la fantasía* Madrid: Akal.

RUIZ, C. (IP), MELLADO, V., GONZÁLEZ, T., BERMEJO, M. L.y BAÑAS, P. C. Título: Intervención con el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en la enseñanza de la energía: El cambio conceptual del alumnado Entidad que financia: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura: Orden de 8 de marzo de 2002 (DOE de 14 de de marzo de 2002). Referencia: 2PR02A100. Duración: 2002 a 2004 Cantidad total adjudicada: 14.609 Euros (DOE de 29 de octubre de 2002) (Proyectos de I+D financiados en convocatorias públicas).

SÁENZ OBREGÓN, J. (2003) *Hacia una pedagogía de la subjetivación* revista Educación y Pedagogía, nos. 19-20, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Medellín, en abril 1998. Fue reimpresso con algunas modificaciones menores en Zuluaga et. al. *Pedagogía y epistemología*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.

SÁNCHEZ, A. (1997) *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.

SEVILLANO, M. L. (1998) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Madrid: UNED.

TAMARIZ, M.V. (2002) *Aprendiendo a ver. Acercamiento al lenguaje artístico y el arte contemporáneo para alumnos de primaria* revista Arte, Individuo y Sociedad. Anejo I. 2002, 335-344. ISSN: 1695-9477.

TATARKIEWICZ, W. (2002) *Historia de seis ideas* Madrid: Tecnos.

- TORRANCE, E. P. (1976) *Educación y capacidad creativa*. Madrid: Moraga.
- TORRANCE, E. P; MYERS, R. E. (1979) *La enseñanza creativa*. Madrid: Santillana.
- UNESCO (2010) *Encounters on education. Volume 11*. Canada: Faculty of Education, Queen's University.
- ÚRIZ BIDEGÁIN, N, coord. (1999) *El aprendizaje cooperativo* Navarra: Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra.
- VALLÉS, J; ÁLVAREZ, D; RICKENMANN, R. ed (2011) *L'activitat docent: intervenció, innovació, investigació*. Girona: Documenta Universitaria.
- VILARRUBLA, M. (1994) *¿Cómo aprender mejor una lengua?* Centro Virtual Cervantes: ASELE, Actas IV.
- VV.AA. (2005) *Veinte experiencias educativas exitosas en el mundo* Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica, proyecto administrado por el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Nuevo León (CECyTE, NL), México.
- VV.AA. ACASO, M. (coord.) (2011) *Didáctica de las artes y la cultura visual* Madrid: Akal.
- VV.AA. ARROYO, Millán y SÁDABA, Igor (coord..) (2012) *Metodología de la investigación social* Madrid: Síntesis.
- VV.AA. GALLEGO, Rosa y SANZ, J. Carlos (coord..) (2011) *Didáctica de las artes y la cultura visual* Madrid: Akal.
- VV.AA. MARÍN, R. COOR. (2007) *Didáctica de la educación artística para primaria*. Madrid: Pearson.
- VV.AA. (1990) *Didáctica de las segundas lenguas: Estrategias y recursos básicos*. Madrid: Santillana, Aula XXI.
- WALKER, J. y CHAPLIN, S. (2002): *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.



## OTRAS FUENTES CONSULTADAS

CECE (27/06/2015) Valores. Recuperado de <http://www.cece.es>

MUS-e (27/06/2015) La inclusión educativa y social desde el arte. Recuperado de <http://fundacionyehudimenuhin.org/programas/mus-e>

Odisea2 (27/06/2015) Método Freixas de dibujo. Recuperado de <http://www.odisea2008.com/2009/03/metodo-freixas-de-dibujo.html>

Newsartesvisuales.com (05/05/2013) Fundamentos del diseño. Elementos del lenguaje visual. Recuperado de <http://www.newsartesvisuales.com>

PALACIOS, S (2011, junio) Ciencia para todos a través del cine y de la literatura de ciencia ficción. Recuperado de <http://culturacientifica.com/2013/12/30/ciencia-para-todos-traves-del-cine-y-la-literatura-de-ciencia-ficcion/>

Proyectolova.es (27/06/2015) Actualidad. Recuperado de <http://www.proyectolova.es>

Unex.es (09/08/2013) Didáctica. Tecnología educativa. Recuperado de [http://www.unex.es/didactica/Tecnologia\\_Educativa/mapaweb.html](http://www.unex.es/didactica/Tecnologia_Educativa/mapaweb.html)

W3.cnice.mec.es (09/08/2013) Recursos. Recuperado de <http://w3.cnice.mec.es/recursos/index.html>

## NOTICIAS DE ACTUALIDAD

ABC.es (07/08/2013) Los suizos inscriben la formación musical en la Constitución. Cultura. Recuperado de <http://www.abc.es/agencias/noticia.asp?noticia=1256345>

Antena3.com (04/04/2013) Un flashmob organizado por el Rijksmuseum recrea un cuadro de Rembrandt. Cultura. Recuperado de [http://www.antena3.com/noticias/cultura/flashmob-organizado-museo-nacional-amsterdam-recrean-escenas-rembrandt\\_2013040400129.html](http://www.antena3.com/noticias/cultura/flashmob-organizado-museo-nacional-amsterdam-recrean-escenas-rembrandt_2013040400129.html)

Serpadres.es (07/08/2013) Guía de museos para visitar con niños. Familia. Recuperado de <http://www.serpadres.es/familia/tiempo-libre/guia-museos-ninos-arte.html>

# ANEXOS

## CUESTIONARIO / REDONDEO PÁGINAS WEB CONSULTADAS



Encuesta de la Universidad de Extremadura

“PENSAMIENTO DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y MODO DE ACTUAR EN LA MATERIA DE EDUCACIÓN PLÁSTICA.”

La siguiente encuesta está dirigida al profesorado en activo de Educación Primaria. Marque la respuesta elegida en cada pregunta.

1. Antigüedad en el ejercicio docente:
  - a) Menos de 5 años.
  - b) De 5 a 15 años.
  - c) De 16 a 20 años.
  - d) Más de 20 años.
  
2. Sexo:
  - a) Femenino.
  - b) Masculino.
  
3. Titulación que usted tiene:
  - a) Ciencias Humanas/Ciencias/Filológicas del Plan del 71, sin la optativa de “Manualizaciones”.
  - c) Ciencias Humanas/Ciencias/Filológicas del Plan del 71, con la optativa de “Manualizaciones”.
  - d) Plan del 93: Lenguas Extranjeras, Audición y Lenguaje sin optativas ni Libre Elección de Dibujo o Análisis de la Expresión Plástica Infantil.
  - e) Plan del 93: Lenguas Extranjeras, Audición y Lenguaje con optativas y/o Libre Elección de Dibujo o Análisis de la Expresión Plástica Infantil.
  - f) Plan del 93: Educación Física, Educación Especial, Educación Musical sin optativas ni Libre Elección de Dibujo o Análisis de la Expresión Plástica Infantil.
  - g) Plan del 93: Educación Física, Educación Especial, Educación Musical con optativas y/o Libre Elección de Dibujo o Análisis de la Expresión Plástica Infantil.
  - h) Plan del 93: Educación Primaria sin optativas ni Libre Elección de Dibujo o Análisis de la Expresión Plástica Infantil.
  - i) Plan del 93: Educación Primaria con optativas y/o Libre Elección de Dibujo o Análisis de la Expresión Plástica Infantil.

j) Otras titulaciones: \_\_\_\_\_

4. Nivel al que imparte habitualmente:
  - a) Primer ciclo de primaria.
  - b) Segundo ciclo de primaria.
  - c) Tercer ciclo de primaria.
5. Número de alumnado en su aula:
  - a) Menos de 20.
  - b) De 20 a 25.
  - c) Más de 25.
6. Rodee las frases con las que más se identifique. Puede marcar más de una.
  - a) Suelo hacer dibujos para completar alguna explicación difícil.
  - b) Para explicar las técnicas pictóricas hago una demostración con pincel.
  - c) Para explicar el modelado con arcilla o plastilina hago una demostración en clase delante del alumnado.
  - d) Hago buenas fotografías y/o vídeos.
  - e) Visito exposiciones y/o museos con regularidad (al menos una vez cada dos meses).
7. ¿Conoce las últimas tendencias artísticas?
  - a) Procuero estar al tanto.
  - b) De vez en cuando me informo.
  - c) No me interesan.
8. Después de su carrera, ¿ha recibido algún curso sobre técnicas plásticas o estilos artísticos?
  - a) Sí, durante el curso pasado.
  - b) Sí, hace más de un año.
  - c) Sí, hace más de tres años.
  - d) No, nunca.
9. ¿Cuántas horas a la semana suele dedicar a la Educación Plástica y Visual?
  - a) Más de 2.
  - b) Entre 1 y 2.
  - c) Menos de 1.
10. ¿Qué piensa de las actividades artísticas extraescolares?
  - a) Complementan la formación artística de la escuela.
  - b) Sirven para entretener/relajar al alumnado.
  - c) Deberían impartirla artistas.
  - d) No sirven para nada.
  - e) NS / NC.

11. ¿Piensa que en general, el alumnado de primaria puede entender el arte contemporáneo? Puede rodear más de una opción.
- a) Sí porque lo vive continuamente.
  - b) Al alumnado le llama la atención pero no lo entienden como los adultos.
  - c) Las niñas y niños lo entienden pero se expresan con otro estilo.
  - d) No lo entienden.
  - e) NS / NC.
12. ¿Comenta con su alumnado, refiriéndose a la plástica, las imágenes que ven habitualmente: televisión, Internet, prensa, etc.?
- a) Comentamos las novedades de cine y televisión.
  - b) Analizamos anuncios: de televisión y/o en papel.
  - c) No las comentamos.
13. ¿Qué suele hacer antes, durante o después de visitar un museo o una exposición con su alumnado? Puede elegir más de una opción.
- a) Preparamos la visita antes de acudir con fotografías de las obras o del edificio.
  - b) Comentamos oralmente la visita.
  - c) El alumnado hace una redacción escrita sobre lo visto.
  - d) Completamos lo visto con una actividad o ejercicio plástico.
  - e) No hago nada aparte de la visita.
  - f) No hago visitas a museos o exposiciones con mi alumnado (saltar la pregunta 14).
14. ¿A qué museo de Badajoz ha llevado a su alumnado?
- a) Al Museo Arqueológico.
  - b) Al Museo de Bellas Artes.
  - c) Al Museo Extremeño e Iberoamericano de Arte Contemporáneo (MEIAC).
  - d) Al Museo de la Ciudad “Luis de Morales”.
  - e) Al Museo del Carnaval.
  - f) A otros (fuera de Badajoz).
15. ¿En qué lugar realiza las actividades plásticas? Puede marcar varias opciones.
- a) En el aula diaria.
  - b) En un aula específica.
  - c) En un espacio polivalente.
  - d) Las hacen en casa.
16. ¿Cómo organiza la clase de plástica?
- a) Se trata el mismo tema para todo el alumnado a la vez durante la hora de plástica.
  - b) Cada cual trabaja a su ritmo en un tema cuando termina otras materias.
  - c) Combinamos las dos opciones según convenga.

17. Señale los materiales que más utiliza en su aula. MÁXIMO 3.

- a) Libro de texto de plástica.
- b) Fotocopias o láminas.
- c) Hojas blancas o bloc de dibujo.
- d) Caballetes.
- e) Arcilla.
- f) Plastilina.
- g) Cámara de fotos.
- h) Cámara de vídeo.
- i) Libros de consulta de historia del arte.
- j) Otros libros o revistas de consulta.
- k) Material de desecho para reciclar.

18. ¿Quién proporciona el material de plástica? Puede rodear varias opciones.

- a) El centro.
- b) El docente.
- c) La familia.
- d) La AMPA.

19. ¿Quién evalúa los trabajos de plástica?

- a) El grupo.
- b) El alumno.
- c) El docente.

20. ¿Cuándo evalúa los trabajos-ejercicios de plástica? Puede rodear varias opciones.

- a) Al comenzar cada ejercicio.
- b) Durante el ejercicio.
- c) Al terminar el ejercicio.

21. Cuando evalúa los trabajos-ejercicios de Plástica, ¿utiliza los mismos criterios de evaluación que para otras materias del currículum?

- a) Sí, utilizo los mismos criterios para todas las materias.
- b) Aplico los criterios generales de plástica al ejercicio en concreto.
- c) Uso unos criterios específicos para cada ejercicio.
- d) En plástica no hay criterios de evaluación.

22. Indique las 5 técnicas plásticas que más usa su alumnado.

- a) Dibujo.
- b) Mural colectivo.
- c) Collage.
- d) Recortar y pegar.
- e) Figuras de arcilla o plastilina.
- f) Pintura con pinceles.
- g) Reciclado de materiales de desecho.

- h) Dibujo con ordenador.
- i) Técnicas mixtas.

23. ¿Qué grado de orientación inicial proporciona a su alumnado?

- a) Seguimos las instrucciones escritas del libro de texto.
- b) Les doy instrucciones de cómo deben realizar el ejercicio.
- c) Les digo los objetivos del ejercicio y los criterios de evaluación.
- d) Ayudo a comprender los objetivos y procedimientos a utilizar.
- e) Ayudo al alumnado sólo cuando me lo piden.
- f) Dejo que el alumnado saque sus propias orientaciones.

24. ¿Qué grado de orientación utiliza en la realización de los trabajos de plástica?

- a) Proporciono ejemplos orientativos.
- b) Proporciono ejemplos para que los reproduzcan fielmente.
- c) Les aconsejo mirar imágenes: del natural, de libros, de internet, de sus compañeros, de la televisión, exposiciones, teatro, ballet...
- d) Ayudo a acabar correctamente los trabajos si el alumnado no es capaz de hacerlo solo.
- e) Animo al alumnado a expresarse individualmente.
- f) Lo hablado en clase suele ser suficiente.

25. ¿En función de qué items evalúa los ejercicios-trabajos de plástica?

- a) En función del proceso.
- b) En función del resultado.
- c) Valoro por igual el proceso y el resultado.
- d) Según la cantidad de trabajos realizados.

26. ¿Analiza los dibujos o los trabajos plásticos de su alumnado para detectar posibles alteraciones en su desarrollo?

- a) Los analizo y los comento con el Equipo de Orientación si es necesario.
- b) Los analizo y diseño estrategias de actuación en el aula.
- c) No los analizo.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN





#### T.4.4. Muestreo y redondeo

Centros de Educación Primaria	Docentes		Muestreo		Redondeo	
	M	H	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
CP Arias Montano	17	2	13,24	1,55	13	2
CP General Navarro	6	1	4,67	0,77	5	1
CP Juventud	10	2	7,79	1,55	8	2
CP Lope de Vega	9	3	7,01	2,32	7	3
CP Luis de Morales	11	3	8,57	2,32	9	2
CP N.S. de Bótoa	9	3	7,01	2,32	7	2
CP S. Pedro de Alcántara	5	1	3,90	0,77	4	1
CPv Sagrada Familia	12	4	9,35	3,10	9	3
CPv Cª de María	7	5	5,45	3,87	5	4
CPv Santo Ángel	10	3	7,79	2,32	8	2
CP Cerro de Reyes	9	2	7,01	1,55	7	2
CP Leopoldo Pastor Sito	7	0	5,45	0,00	5	0
CP S. José de Calasanz	8	4	6,23	3,10	6	3
CPv Jesús Obrero	4	1	3,12	0,77	3	1
CP Guadiana	15	4	11,69	3,10	12	3
CP Santa Marina	12	0	9,35	0,00	9	0
CPv O.S.C.U.S.	5	1	3,90	0,77	4	1
CPv Sta. Teresa de Jesús	10	2	7,79	1,55	8	2
CP Juan Vázquez	11	1	8,57	0,77	9	1
CP N.S. de Fátima	7	5	5,45	3,87	5	4
CP Puente Real	7	5	5,45	3,87	5	4
CP San Fernando	10	2	7,79	1,55	8	2
CP Santa Engracia	4	4	3,12	3,10	3	3
CP Sto. Tomás de Aquino	10	2	7,79	1,55	8	2
CPv N.S. de la Asunción	10	2	7,79	1,55	8	2
CPv El Tomillar	0	6	0,00	4,64	0	5
CPv Puerta Palma	6	0	4,67	0,00	5	0
CP Enrique Iglesias	9	3	7,01	2,32	7	2
CP Luis Vives	5	1	3,90	0,77	4	1
CP Manuel Pacheco	4	3	3,12	2,32	3	2
CP N.S. de la Soledad	6	3	4,67	2,32	5	2
CPv Virgen de Guadalupe	10	2	7,79	1,55	8	2
CP E. Segura Covarsí	10	3	7,79	2,32	8	2
CP Los Glacis	8	4	6,23	3,10	6	3
CPv N.S. del Carmen	8	10	6,23	7,74	6	8
CPv Ramón Izquierdo	7	5	5,45	3,87	5	4
CRA Gloria Fuertes	1	1	0,78	0,77	1	1
CP Príncipe de Asturias	1	1	0,78	0,77	1	1
CP Vegas Bajas	1	1	0,78	0,77	1	1
CP de Gabriel	8	4	6,23	3,10	6	3
CP San Isidro	9	2	7,01	1,55	7	2
CRA Gloria Fuertes	5	1	3,90	0,77	4	1
CRA Gloria Fuertes	3	0	2,34	0,00	2	0
CP G. López Tortosa	4	2	3,12	1,55	3	2
CP A. Jiménez Llerena	5	1	3,90	0,77	4	1
<b>TOTAL</b>	<b>335</b>	<b>115</b>	<b>260,97</b>	<b>89,01</b>	<b>261</b>	<b>89</b>

Fuente: elaboración propia.



# LÓVA

La Ópera, un Vehículo de Aprendizaje

Select page



Copa LÓVA de fin de curso 2014-15. Bienvenido el veranito

El lunes 29 a las 21h. nos vamos a encontrar en una terraza del centro de Madrid para despedir el curso y saludar el inicio de un nuevo año entre todas las personas que formamos la comunidad LÓVA.

Apúntate por favor **en este enlace** y así nos ayudas a organizarnos mejor. Gracias!

## LÓVA

La Ópera, un Vehículo de Aprendizaje (LÓVA) es un proyecto educativo centrado en el desarrollo emocional, social y cognitivo de los alumnos. LÓVA es un reto que abre el aula a las emociones, a la imaginación, al esfuerzo compartido y al descubrimiento y aceptación de todas las capacidades. Desde sus inicios LÓVA experimenta un crecimiento constante gracias a docentes que encuentran en LÓVA la respuesta a sus inquietudes pedagógicas. LÓVA toma impulso todos los años en el **curso de verano** que ofrece en el Teatro Real. LÓVA se ha convertido en referente en la creación de valor social a partir del trabajo en red de cientos de personas involucradas activamente en la mejora de la educación.



## MUS-E®

### La inclusión educativa y social desde el arte



Fuente de equilibrio y tolerancia  
un proyecto multi-cultural en las escuelas.

El Programa MUS-E fue creado por Yehudi Menuhin, en colaboración con Werner Schmitt, sobre la idea de Zoltán Kodály (1882-1967), quien

consideraba que la música debía formar parte de la educación y ser accesible a todas las personas. Menuhin amplió el concepto al marco de la realidad multicultural e incorporó el trabajo con todas las artes.

El Programa MUS-E comenzó a desarrollarse en Suiza en 1994 y desde entonces ha crecido hasta implantarse actualmente en 523 escuelas de once países en Europa, a los que hay que sumar Brasil e Israel. Colaboran actualmente en el programa 703 artistas y participando más de 50.000 niños.

El Programa MUS-E, promovido por la PIME, cuenta con la colaboración del Ministerio de Educación, el Ministerio de Sanidad Política Social e Igualdad, la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid, la Junta de Andalucía, Gobierno de Extremadura, la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, la Generalitat Valenciana, la Generalitat de Catalunya, el Gobierno Vasco, el Gobierno de Canarias, la Consejería de Educación de la Región de Murcia, la Junta de Galicia y los Ayuntamientos de Alcorcón, Getafe, Las Rozas de Madrid, Mijas, Alhambra, Barbate, Chiclana de la Frontera, Villalba de San Antonio y Sabadell, llegando a casi 19.000 alumnos, de 120 centros escolares, más de 800 grupos clases, 170 artistas y más de 1.000 docentes implicados.

*El programa se propone luchar contra la violencia, el racismo y la exclusión social, favorece el desarrollo de las capacidades de los niños y niñas así como*



## BIENVENIDO A CECE

[VALORES](#) [SERVICIOS](#) [FEDERACIONES](#) [REVISTA](#)



### VALORES

CECE es una organización sin ánimo de lucro que reúne a Federaciones y Asociaciones de Enseñanza de toda España, así como a instituciones y empresas dedicadas a la enseñanza. La pluralidad, el diálogo y la búsqueda de la calidad en la educación son los principios que inspiran a CECE. En nuestra confederación hay centros de titularidad laica y religiosa, de enseñanza reglada y no reglada, privados y concertados. Colegios, universidades, escuelas infantiles, centros de Formación Profesional, academias y colegios mayores son la gran familia de CECE. Nos gusta ser lugar de encuentro para la educación.

VER  
MÁS

[Página principal](#)

A T Í T U L O D E P R E S E N T A

En la búsqueda efectuada en bibliotecas digitales de todo el mundo y en webs especializadas, se consiguen en muchas ocasiones libros e imágenes muy interesantes, y que quedan relegadas al olvido para la mayoría, bien por no conocer la manera de acceder a ellas o lo más frecuente porque ni siquiera se conoce su existencia.

Pretendo al respecto mostrar aquí algunas de esas obras e imágenes y remitir al lector a su fuente original para que caso de interesarle el tema, pueda ampliar sus conocimientos.

Todas las sugerencias y críticas constructivas serán bienvenidas, al igual que sus comentarios.

Saludos

V I E R N E S , 6 D E M A R Z O

### MÉTODO FREIXAS DE DIBUJO

Emilio Freixas Aranguren (1889-1976), dibujante y autor de cómic español, considerado uno de los grandes maestros de la historieta y uno de los pedagogos más importantes de la historia contemporánea del dibujo.

Nació en Barcelona y fue primero discípulo del pintor Emilio Casals y después del taller de escenografía teatral de Bulbena y Girbal. Su carrera como ilustrador se inició mediada la década de 1920 en revistas como El Hogar y la Moda y Lecturas, que compaginaba con su labor en la editorial Molino como ilustrador de cuentos clásicos, que le darían inmediata fama y popularidad. En 1935 empezó como historietista en la revista Mickey de la editorial antes citada, en la que prosiguió primero ilustrando textos literarios, en este caso novelas de aventuras. En 1939 comenzó a trabajar en la mítica revista Chicos como portadista y autor de tiras propias. Entre 1944 y 1949 desarrolló en distintas publicaciones (Colección Mosquito y El Gran Chicos). Freixas fue el creador de personajes como El Capitán Misterio que pasaría a llamarse Capitán Esfinge en las publicaciones argentinas y El Murciélago Humano, dos héroes de papel que han pasado a formar parte de la historia del cómic español.

Fue premiado con numerosas distinciones, entre ellas: Mejor dibujante por la National Cartoonist Society de Nueva York (1947); Mejor dibujante en el Congreso Internacional de Cómica de Nueva York (1952); Mejor dibujante en la Convención Internacional del Cómic (1972) y muchas otras.

En 1950 abandonó el mundo del cómic para dedicarse exclusivamente a sus Lecciones de dibujo, (El famoso "Método Freixas de dibujo"), que han sido básicas en la formación de varias generaciones de dibujantes. Más información biográfica [ENLACE](#)

Es de estas lecciones de dibujo de las que vamos a ocuparnos en esta entrada, realizó innumerables series de carpetas con dibujos (alrededor de 60), desde la iniciación al dibujo, pasando por: dibujos de paisajes, animales, deportes, castillos, ferrocarriles, caballos y muchas más.

He escogido unas cuantas láminas arbitrariamente, que les muestro a continuación y al final del post les dejo los enlaces para que puedan ver algunos de sus cuadernillos y otros link sobre el autor.

Para ampliar pulse.



Preparando una nueva entrada

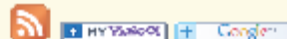
B U S C A R E N

Google

S U S C R Í B E T  
N U E V A S E N

[Subscribe to odisea2008 by Email](#)

S U S C R Í B E T



BY MAIL






### Noticias / Actualidad

1-15

- 

**El Colegio 'San José' de Villafraanca celebra el XI Campos de Fútbol 'Ciudad de Almenara'**
- 

**Europa Direct informa sobre el programa de Erasmus+ Erasmus Train Decoration Exchange**
- 

**Jefe y Jueces se reúnen en los despachos de las asociaciones provinciales en el concurso de proyectos 'Escuela grande'**
- 

**Los ganadores de 'Escuela grande' visitan Barcelona para conocer otras experiencias innovadoras**
- 

**Ricardo Cabrera, MP, Director General de Cultura de Girona, genera IV Concurso Fotográfico y Literario**
- 

**Los 100 antiguos alumnos del Colegio 'San José' de Villafraanca se reúnen para celebrar el Día del Antiguo Alumno**
- 

**Fede recibe los felicitaciones de alumnado en el concurso de dibujo 'Escuela grande'**

### El Colegio 'San José' de Villafraanca celebra el XI Campos de Fútbol 'Ciudad de Almenara'

25/09/2015



El Colegio 'San José' de Villafraanca de los Baños, celebra en sus instalaciones deportivas el XI Campos de Fútbol 'Ciudad de Almenara', un campo muy personal donde se prima la educación en valores.

[Ir al artículo original en La Gaceta](#)

### Tablón de anuncios

1-15

- 20150915 - Pruebas y concursos educativos**

Pruebas previas de calificación. Pruebas formativas de Bachillerato 2015/16
- 20150915 - Pruebas y concursos educativos**

El 30 de junio finaliza el plazo de las Pruebas Examinatorias de Física y Química
- 20150915 - Noticias**

LISTADO PROVISIONAL DE ADMISIÓN Y EXCUSIÓN PROCESAMIENTO DE SOLICITUDES Y REASIGNACIÓN CURSOS 2015
- 20150915 - Atención al alumnado**

PROCESO DE ACTUACIÓN-CONVOCAR PARA ALUMNADO CON TDAH
- 20150915 - Ingresos Educativos**

Examen/Operación Ingresos/Lista del día y posteriores listas
- 20150915 - Educación de Adultos**

Admisión Provisoria Profesional: Bases para Adultos
- 20150915 - Pruebas y concursos educativos**

Listas provisionales de admitidos y excusados de las Pruebas Examinatorias de Bachillerato 2015/16
- 20150915 - Ingresos Educativos**

Examen/Operación Ingresos/Producciones listas

Usamos cookies propias y de terceros para mejorar nuestros servicios, recoger información estadística sobre su navegación y mostrarle publicidad relacionada con sus preferencias. Si continúa navegando, consideramos que acepta su uso. Puede obtener más información o cambiar la configuración en [aquí](#)

Continuar

ATRESMEDIA

Temas Buscar en la web

CALEBRÍTES Se estrena Cocinatis Fútbol de verano Bienestar CienciaXplora TecnoXplora DefconPlay Neox Kids Objetivo tv

antena3.com SERIES PROGRAMAS NOTICIAS FÓRMULA 1 DIRECTO ATRESPLAYER

COMUNIDAD Entra o Regístrate

Programación Servicios Blogs Encuentros Juegos Muchosplanes Multiplataforma Tu álbum Aprende Inglés Tienda

PREVISIÓN DEL TIEMPO ¿Qué tiempo hará en tu localidad?

MAPA INTERACTIVO Toda la información del tráfico

FÓRMULA 1 Horarios del GP de Gran Bretaña

HÁBITOS SALUDABLES Adéntrate en Objetivo Bienestar

ESPAÑA MUNDO ECONOMÍA DEPORTES SOCIEDAD CULTURA\* TECNOLOGÍA CIENCIA SALUD TUDIEMPO BLOGS MÁS\*

Noticias Cultura

VIAJEA LA EUROPA DEL SIGLO XVII

## Un flashmob organizado por el Rijksmuseum recrea un cuadro de Rembrandt

La obra maestra de Rembrandt, la 'Ronda de noche' vuelve al Rijksmuseum, el Museo Nacional holandés en Amsterdam, después de una década de reformas. Con motivo de la reapertura, el museo sorprende a los visitantes en un centro comercial local con un flashmob, que recrea la composición del cuadro con elementos humanos.

Like 401

0 Comentarios



antena3.com | Amsterdam | Actualizado el 04/04/2013 a las 14:09 horas

Con el objetivo de promocionar la reapertura del Museo Nacional de Amsterdam, después de una década de reformas, las autoridades del recinto junto con compañías patrocinadoras han organizado un vistoso flashmob que recrea la obra maestra de Rembrandt, 'Ronda de noche', en un centro comercial de la capital holandesa.

Ante la sorpresa de las personas que compraban y paseaban por el recinto, a modo de representación teatral, los actores recrearon una escena del siglo XVII en la que la policía persigue a un ladrón por las calles, para finalmente acabar el espectáculo con la composición más "realista" que la obra ha tenido hasta ahora.

'La Ronda de noche' fue pintada por el artista holandés entre 1640 y 1642 y es una de las joyas de la exposición permanente del Museo Nacional de Amsterdam, también



Lo último Lo más visto

- Las terrazas de verano más exóticas del mundo
- Turismo idiomático, la nueva forma de aprender un idioma en España
- Girona se rinde al ballet flamenco de 'La Guardiania' de Sara Baras
- Sale a subasta la primera edición del cómic de Huák
- Julio Iglesias enamora en su concierto de Alicante

Cultura Turismo Verano

más temas

Web2PDF

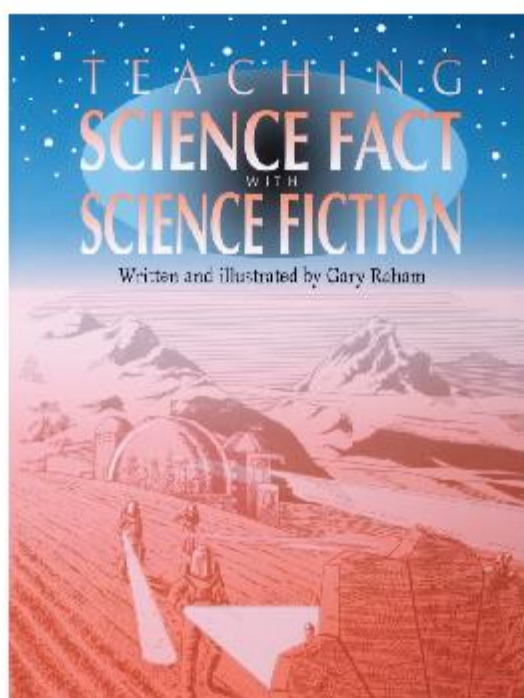
converted by Web2PDFConvert.com



## Ciencia para todos a través del cine y la literatura de ciencia ficción

Sergio L. Palacios

Desde hace un par de décadas se viene detectando por parte de una mayoría de los llamados países desarrollados (Europa occidental y Estados Unidos) una más que preocupante pérdida de interés de los estudiantes por las disciplinas de carácter científico: física, matemáticas, química o biología. Es más, la dificultad e incluso la incapacidad para llegar a comprender materias como éstas, especialmente las dos primeras, parecen ser aceptadas socialmente.



Resulta cuando menos curioso que en un mundo como el actual, extraordinariamente tecnificado y dependiente del desarrollo tecnológico y científico, la sociedad se muestre reacia o desinteresada por el conocimiento de la ciencia, al menos a un nivel medianamente razonable, pues no parece menos obvio que personas bien formadas en ciencia mostrarán mejores actitudes, mayor comprensión y predisposición natural a entender, compartir y hacer suyos los intereses y las necesidades del mundo en materia de ciencia y tecnología, siendo capaces de emitir juicios ponderados, razonados y rigurosos que a buen seguro deben conducir a la toma de decisiones más acertadas, bien políticas, bien económicas, cuya importancia futura puede ser decisiva para el desarrollo o estancamiento de un país.

A este respecto, cabe señalar que los resultados mostrados por las encuestas bienales elaboradas desde 2002 por FECYT (Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología) acerca de la percepción social de la ciencia no hacen más que reflejar la situación expuesta en el párrafo anterior. En efecto, los temas científicos no son ni mucho menos los preferidos por nuestros ciudadanos y compatriotas. Por delante del interés por la ciencia se encuentran otros muchos como son la política, el terrorismo, los sucesos, el turismo, la economía y, por encima de todo, los deportes.





Clara Báez Merino  
2020

