

Expectativas del profesorado ante las TIC y la educación en artes visuales. Análisis de un curso impartido a docentes valencianos*

Dr. Ricard Huerta**
Ricardo Domínguez***

Resumen

Expectativas del profesorado ante las TIC y la educación en artes visuales. Análisis de un curso impartido a docentes valencianos

La presente investigación nos acerca a las expectativas que tiene el profesorado al abordar la educación artística con el apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Nos interesa conocer qué esperan estos docentes del uso de las tecnologías como herramienta de trabajo en el aula, sobre todo desde la vertiente de la adquisición de competencias. De este modo afrontamos la incorporación de las TIC a la formación permanente. Hemos optado por entrevistar y observar al alumnado del primer curso *online* ofertado por un centro de profesores de Valencia. Para la selección y recogida de los datos utilizamos una metodología de orden cualitativo, orientándonos en las indicaciones de Hubbard (2008). La incorporación de las imágenes mediáticas como base para potenciar los parámetros y las posibilidades de la educación artística los extraemos de Marcellán (2010) y Hernández (2010), introduciendo la propuesta que ofrece el paradigma de la cultura visual. Los resultados refuerzan ideas anteriores, aportando otras cuestiones que conviene valorar para organizar nuevos formatos educativos destinados a la formación del profesorado en TIC y artes visuales.

Palabras clave: *educación artística, formación del profesorado, tecnologías de la información y la comunicación (TIC), formación online, competencia cultural y artística, evaluación en educación artística.*

* El primer curso de la Universitat de Valencia, en colaboración con el Cefire de Torrent, sobre educación artística y tecnologías de la información y la comunicación (TIC) destinado al profesorado de educación secundaria se realizó en mayo del 2013, con el título "Educación artística: tendencias actuales y entornos colaborativos".

** Director del Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas, Universidad de Valencia, España. Correo electrónico: ricard.huerta@uv.es

*** Profesor del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Valencia, España. Correo electrónico: ricardo.dominguez@uv.es

Abstract

Teachers' expectations concerning ICTs and education in the visual arts. Analysis of a course taught to Valencian teachers

Based on a classroom online experience, this research project approaches the motivations and expectations of teachers in relation to Art Education with ICT support. We are interested in knowing what teachers expect from the use of technologies as an education tool in the classroom, especially concerning the acquisition of competences. We encourage the incorporation of ICTs to the permanent training as an important element. We decided to interview and observe students in their first online course offered by a lifelong Training Teachers' Center of Valencia. For data selection, we used a qualitative methodology, based on Hubard (2008) works and indications. Marcellán (2010) and Hernández (2010) provided the aspects referred to the incorporation of media images and the possibilities of Art Education. We approach visual culture as a paradigm. The results have reinforced some previous ideas, providing additional aspects that need to be assessed in order to put together new educational plans for training teachers in ICTs and visual arts.

Keywords: *art education, teachers training, Information and Communication Technologies ICTs, online education, cultural and artistic competences, assessment in artistic education.*

Résumé

Attentes des professeurs en face des effets des TIC sur l'éducation en arts visuels. Analyse d'un cours pour enseignants valenciennes

Cette recherche nous approche aux attentes des enseignants au moment d'assumer l'éducation artistique avec l'aide de technologies de l'information et de la communication (TIC). Nous voulons savoir qu'est-ce que les enseignants attendent de l'usage de ces technologies comme outil de travail dans la salle de classe, surtout par rapport à l'acquisition de compétences. Ainsi nous intégrons les TIC à l'apprentissage continu. On a interviewé et observé les élèves du premier cours en ligne offert par un centre d'enseignants à Valence. On a exécuté une méthodologie qualitative pour la sélection et la collecte de données, en suivant les indications d'Hubard (2008).

En introduisant le paradigme de la culture visuelle, et selon Marcellán (2010) et Hernández (2010), on incorpore les images médiatiques pour enrichir les paramètres et les possibilités de l'éducation artistique. Les résultats obtenus renforcent les idées précédentes et fournissent d'autres questions qui méritent d'être évalués afin d'organiser nouveaux formats éducatifs destinés à la formation des enseignants en TIC et en arts visuels.

Mots-clés : *éducation artistique, formation d'enseignants, technologies de l'information et de la communication (TIC), formation en ligne, compétence culturelle et artistique, évaluation de l'éducation artistique.*

Introducción



Cuando pusimos en marcha esta investigación, pensábamos que existían lugares comunes en cuanto a la percepción que tiene el profesorado respecto a la educación en artes visuales y su potencial en el territorio de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Pero a medida que hemos ido recogiendo los resultados y analizado sus

estadísticas, comprobamos que la gran diferencia de perfiles de los docentes desencadena una verdadera concepción múltiple en lo que se refiere a la práctica educativa de las artes en relación con las TIC.

Mediante esta investigación hemos querido acercarnos a dicha realidad a través de las opiniones de veinte profesores que han realizado el primer curso *online* de educación en artes visuales, programado por un centro de profesores de la Comunidad Valenciana,

en este caso, el Cefire de Torrent. Conviene matizar aquí que desde las instancias educativas del gobierno regional de la Generalitat Valenciana se está potenciando la oferta *online* para la formación permanente del profesorado, lo cual se evidencia en la desaparición de algunos de los centros de profesores que habían sido, hasta ahora, un lugar de encuentro habitual para la mayoría de los docentes en ejercicio y aquellos que estaban pendientes de ocupar un puesto de trabajo.

En este caso, y debido a nuestra adscripción al área de Educación en Artes Visuales, de la Universitat de València, buscamos dotar a los docentes de metodologías formativas realistas, fundadas en la interacción constructiva, con base en la participación, el respeto, la colaboración, y fomentando la reflexión sobre la propia práctica y la motivación (Escaño, 2012; Martínez y Farró, 2012; Roza y Prada, 2012).

La investigación en educación artística está todavía dominada por una larga tradición vinculada a la expresión, lo cual repercute en su alejamiento de otras realidades comunicativas. Son muchas las voces que vienen reclamando, desde hace años, una mayor atención hacia las posibilidades que representan, para la educación artística, tanto las imágenes (especialmente las electrónicas) como las TIC y los ámbitos propios de la comunicación (Buckingham, 2007; Gutiérrez, 2008; Huerta y Domínguez, 2012; Potter y Banaji, 2012).

De esta manera, nos esforzamos por lograr este acercamiento entre la educación en artes visuales y la educación en comunicación. El lugar común es sin duda la cultura visual, ya que nos permite elaborar un discurso educativo cercano al del alumnado, sin diferencias de rango entre obras de arte y elementos de la cultura popular (Walker y Chaplin, 2002), sin elementos de juicio (o prejuicios) que puedan separar por estratos los diferentes artefactos visuales.

El alumnado del curso está formado por docentes de diversas procedencias y de distintos intereses. Desde maestros de infantil y de primaria hasta profesorado de materias específicas de secundaria. La mayoría de ellos desconoce las posibilidades de la educación artística, ya que no son especialistas en dibujo, ni tampoco han estudiado las carreras de

Bellas Artes o de Arquitectura. Pero es precisamente esta diversidad y esta falta de formación específica la que enriquece el diálogo entre los integrantes del grupo.

Desde el inicio de las clases hemos invitado a los participantes a intercambiar ideas y experiencias, tanto en las sesiones presenciales como en las líneas de debate abiertas en el foro de la plataforma virtual. Este modelo de taller activo es muy propio de las clases de educación artística, y es curiosamente el propio ambiente tradicional de nuestros talleres el que se encuentra más cercano a lo que Begoña Gros (2008) ha denominado la *construcción colaborativa del conocimiento* (CCC).

A partir del parentesco entre los talleres de arte y las acciones de CCC que permiten las TIC en el aula (Guitert y Pérez-Mateo, 2013), nos animamos a elaborar un nuevo escenario en el que las imágenes y la tecnología transforman las reglas del juego y favorecen un nuevo modelo competencial, basado en el trabajo colaborativo y en el aprendizaje de las nuevas codificaciones de la información multimedial.

Metodología

Utilizamos una metodología cualitativa, de manera que observamos a un conjunto limitado de profesores partiendo de un estudio de caso. Nos basamos en las aportaciones de Hubbard (2008), ya que clarifican tanto la selección de los participantes como las intenciones, facilitando la concreción del análisis (Huerta, 2010).

Conscientes de la problemática que genera la disparidad de criterios en las prácticas docentes de educación artística (Aguirre, 2000), pero convencidos de que las aportaciones desde la cultura visual resultan esenciales, organizamos el análisis de los datos con base en tres criterios:

1. Posibilidad de acción de las prácticas del taller de educación artística.
2. Participación del alumnado del curso en las actividades proyectadas, a partir de la creación de imágenes propias y de la reflexión sobre sus intereses particulares.

3. Concreción de las posibilidades que permite un nuevo modelo competencial en la formación de formadores.

La recogida de datos se ha producido fundamentalmente por medio de la observación participante de las actividades llevadas a cabo en la plataforma virtual (Kawulich, 2005), y la realización de un cuestionario final que se ha contestado de manera anónima vía *online*. Este era solo accesible a los participantes en el curso, y presentaba veinte cuestiones organizadas en torno a tres apartados:

- Datos de clasificación. Nos permitió conocer el perfil de los participantes en relación con edad, sexo, titulación, año en que acabaron los estudios de licenciatura y experiencia docente.
- Uso de las TIC. Se trata de obtener información sobre la competencia digital de los veinte participantes en el curso.
- Expectativas o percepción del valor de las TIC en la educación artística.

Con respecto a la tipología de las preguntas, trece de ellas eran de respuesta cerrada, en las que ya estaban especificadas de antemano las posibles respuestas entre dos opciones (sí o no), con una elección entre varias respuestas posibles o con una gradación en las alternativas de respuesta (nada, un poco, bastante o mucho). En este caso, un rango muy amplio de respuestas puede dificultar la elección, por lo que se limitó a esas cuatro alternativas, utilizando una gradación creciente, que se mantuvo en todo el cuestionario. Las restantes preguntas son de tipo abierto, en las que se ha de redactar la contestación de la misma.

Los resultados nos permiten establecer un criterio de prioridades e intereses, que son los que nos han conducido a una serie de conclusiones y aportaciones novedosas.

Uno de los aspectos destacables en lo referido a la recogida de datos son las dos clases presenciales, en las que el alumnado pudo exponer sus ideas aportando opiniones y conociendo en persona al resto de los componentes del grupo. Al combinar el espacio geográfico de las clases presenciales con el

espacio virtual del resto de propuestas del curso, hemos detectado que ambos entornos se potencian, lo cual ratifica nuestra postura en relación con la posibilidad de complementar la parte *online* con una serie de momentos presenciales.

En este sentido, mientras perdure la presencia de profesorado no nativo tecnológicamente, junto con otro tipo de docentes mucho más jóvenes, pero que ya pueden ser considerados nativos digitales —como ha sido definido este concepto por Prensky (2001)—, lo cierto es que siempre resultará mucho más enriquecedor introducir, a ser posible, alguna clase presencial que pueda reforzar y estimular a los participantes en el curso. En el caso que ahora analizamos, esta situación era factible, ya que el curso es ofrecido a un público que trabaja o reside en un lugar que no está excesivamente lejos del espacio propuesto para las clases presenciales. La relación presencial permite una escenificación en directo de la cercanía física, complementando los tránsitos de documentos y de informaciones que posibilita el entorno *online* (Huerta y Domínguez, 2011).

Por otro lado, el hecho de considerar el arte como una verdadera “cuarta competencia básica” (Ohler, 2003), supone estrechar los lazos entre la tradición del arte y las posibilidades que generan las TIC. Este modelo integrador reconoce las ventajas del espacio *online*, al combinarlas con la tradición presencial del taller en el aula, utilizando el arte como referencia y estímulo.

El curso *online*

Conviene aclarar inicialmente que el curso de educación en artes visuales programado por un centro de profesores de la Comunidad Valenciana se ofrecía a todo el profesorado de infantil, primaria y secundaria que estuviese interesado en la temática tratada. El título que pusimos contiene una frase común que venía siendo habitual en las propuestas de anteriores ediciones presenciales: “Educar a través del arte”. Para esta ocasión decidimos introducir un epígrafe más concreto que, además, enlazaba con el nuevo formato: “Desarrollo de la competencia cultural y artística”. El interés que hubo por parte del profesorado para

matricularse en el curso fue mayor del que teníamos previsto, aunque decidimos respetar lo que desde el principio habíamos acordado: aceptar solo a veinte alumnos participantes.

La tarea de concretar los aspectos que queríamos tratar y la forma de abordarlos ya se había realizado mucho antes del inicio del curso. Optábamos por incorporar los usos tecnológicos (algunos *software* esenciales), de manera que sirviesen al mismo tiempo para introducir conceptos, como viene siendo habitual en nuestra confección de talleres, algo propio de la educación en artes.¹

La estructura del curso se dividió en cuatro bloques, y nos pusimos de acuerdo para estructurar la fluencia de contenidos del siguiente modo:

- Bloque I. Aportaciones curriculares a la competencia cultural y artística.
- Bloque II. Metodologías y didácticas específicas para el desarrollo de la creatividad.
- Bloque III. Entornos colaborativos para el aprendizaje de la educación artística: el aprendizaje en red y en la red.
- Bloque IV. Tendencias actuales sobre la educación artística y su aplicación a la práctica docente.

Cada uno de estos bloques de contenidos se completaba con base en los materiales facilitados, las actividades propuestas y las sinergias creadas entre los participantes en el curso.

La actividad inicial consiste en producir dos documentos: un texto de presentación, para que cada participante explique sus intereses y su trayectoria, y el otro texto debe tratar sobre aquellos instrumentos que se consideran más apropiados para una evaluación auténtica de la competencia cultural y artística. Esta competencia es señalada por la legislación educativa en España (España, Ministerio de Educación y Ciencia, 2006a y 1006b) como una de las ocho competencias básicas que deben desarrollar los alumnos a lo largo de su escolarización; supone,

entre otras cuestiones, el desarrollo de habilidades y destrezas para apreciar y valorar las diferentes manifestaciones del arte, así como la capacidad de poder expresarse a partir de los propios recursos creativos. En este documento de creación personal, el alumnado debe explicar el modo como se abordaría la evaluación, teniendo en cuenta que está participando en un curso sobre educación artística. Usamos como ejemplo la conferencia del profesor Carles Monereo titulada “La evaluación auténtica de competencias básicas” (compartida en Moodle). La entrega del trabajo se realiza seleccionando esa tarea en el curso y subiendo el archivo. Se propone una fecha límite para su entrega. Con todas las aportaciones se hace un documento conjunto que después se puede descargar desde la plataforma.

En la segunda actividad se propone elaborar un póster digital, con la aplicación informática del programa Prezi. El contenido del póster debe describir (fundamentalmente de modo visual) una actividad que se pueda realizar con los alumnos, siguiendo la metodología proyectual. La actividad se entrega en el foro del Bloque III, en un archivo adjunto y comprimido de la presentación, en la que se pueden incluir gráficos, imágenes, videos, e incluso enlaces. La fecha de entrega es el día anterior a la segunda sesión presencial, en la que se comparten y debaten las diferentes propuestas.

La tercera actividad, que se inscribe también en el Bloque III, se realiza de manera paralela a lo largo del curso. Se trata de subir dieciséis imágenes al blog del proyecto “Aula invisible” y realizar el comentario de al menos cuatro de ellas por parte de los compañeros. Este tipo de aportaciones visuales permite crear y mantener un blog por los estudiantes, en combinación con el profesorado del curso, con lo cual, como afirman Potter y Banaji:

[...] los estudiantes percibieron el blog como un espacio para presentar y representar aspectos suyos dentro de un contexto de acción, en el que iban tomando parte en prácticas culturales de representación que existen

1 Véase, al respecto, Huerta (2015).

tanto dentro como fuera de las estructuras formales del curso (2012, p. 89).

La última actividad consiste en compartir una reflexión global de lo que ha significado el curso como experiencia, y se realiza dentro del Bloque IV. La fecha de entrega coincidía con la fecha de finalización del curso, lo cual permitía al alumnado elaborar sus reflexiones aprovechando el límite temporal que marcaba la convocatoria. La duración completa del curso es de 30 horas, que se deben distribuir en un espacio de 40 días de intervenciones.

Estructura de la propuesta

Desde su gestación como actividad, el curso "Desarrollo de la competencia cultural y artística. Educar a través del arte", tenía como objetivos:

1. Acceder a los programas y las aplicaciones más habituales y actualizadas en cuanto a usos educativos se refiere.
2. Gestionar un curso de 30 horas lectivas, con su correspondiente certificado, de las cuales solamente 6 horas eran presenciales, y el resto se desarrollan en entorno virtual.
3. Utilizar la plataforma Moodle como espacio para accionar, ya que se trata de la plataforma que impulsa la Generalitat Valenciana.
4. Plantear la educación artística desde la perspectiva de la cultura visual, utilizando como estrategia los proyectos participativos.
5. Fomentar la construcción colaborativa del conocimiento, alternando el entorno virtual con unas mínimas e imprescindibles sesiones presenciales.
6. Promover el acercamiento entre el profesorado de muy diferentes ámbitos (educación infantil, primaria y secundaria), y capacitarlos en competencias mediante un espacio de taller por proyectos.

Desde el inicio considerábamos muy necesario incorporar todos estos aspectos, ya que la previsión del curso se hizo sin saber todavía el tipo de alumnado con el que nos íbamos a encontrar. Suponíamos que sería variado: diferentes edades, intereses, experiencias, pero sobre todo que tendríamos participantes

con diversa formación previa en el uso de las TIC. Y así fue.

Una cuestión que nos preocupaba como autores del concepto era que nuestro esquema podía resultar un referente, ya que estábamos diseñando el primer curso de estas características, lo cual tiene que ver con las directrices que están predominando en la formación permanente del profesorado: en el futuro se van a incentivar y promover los cursos *online* (Guitert y Pérez-Mateo, 2013). Esta nueva perspectiva institucional contrasta con la tendencia que existía hasta ahora, en la que los cursos que dominaban eran los presenciales. Otra preocupación que estaba presente en la confección del curso radicaba en nuestros derechos como generadores de contenidos educativos, como autores de una propuesta novedosa, ya que en el momento en que se introduce información en la plataforma institucional Moodle (concretamente la del gobierno regional responsable de estas ofertas educativas), en cierto modo ya se han cedido dichos contenidos a la entidad que te ha contratado como profesor. La institución contratante puede hacer uso de las ideas aportadas, para utilizarlas en otras ocasiones, o bien para difundirlas y darlas a conocer. En últimas, se optó por poner el contenido y los planteamientos al alcance de la comunidad docente, de forma libre y gratuita.

Aportaciones curriculares a la competencia cultural y artística

Para iniciar el curso se abrió un *foro* en el que se animaba a verter las dudas que pudiesen plantearse. Dicho *Foro de dudas y consultas* permanece abierto mientras se desarrollan las sesiones del curso. El uso del *Foro* siempre resulta más eficaz que el uso de correos electrónicos, ya que de este modo se comparte la información, y así puede ser de utilidad para el conjunto de los participantes. Posteriormente se abrió también un *Foro de aportaciones personales*, en el cual los participantes del curso debían verter una presentación de ellos mismos, para darse a conocer al resto de los usuarios. Este *Foro* permitía, además, introducir nuevos temas y compartir recursos.

La forma de incorporar contenidos que estuviesen al alcance del alumnado inscrito fue mediante documentos

que habíamos seleccionado y que han sido elaborados en muchas ocasiones por compañeros docentes de varias procedencias. Tras una intensa búsqueda de materiales adecuados, se optó por incorporar documentos en formato presentación, como por ejemplo, un material elaborado por el Centro de Profesores y Recursos de Ceuta (“La competencia cultural y artística. El diseño de tareas integradas”), así como el material de Lucía Álvarez titulado “La competencia cultural y artística en el aula de educación plástica y visual”. Se colgaron videos en los que se analizaba la temática de la evaluación, como la conferencia de Monereo ya citada. Estos y otros materiales iniciales, junto con la presentación personal que volcaba en la plataforma cada alumno participante, sirvieron para calentar motores en relación con la temática de la educación artística que, por lo que pudimos comprobar en la primera sesión presencial, resultaba bastante novedosa para la mayoría de los participantes.

Sobre la evaluación en educación artística

Se propuso al alumnado que inicialmente reflexionase sobre una temática tan resbaladiza como la evaluación en educación artística. Puesto que la evaluación es un elemento clave en el proceso de aprendizaje, un factor que determina en gran medida la manera de aprender de los alumnos, entendíamos que resultaba muy adecuado tratar el tema desde el inicio (algo que también sugieren Potter y Banaji, 2012, aunque en su caso remarcando las teorías de la identidad). En educación artística, la parte evaluativa siempre ha estado sometida a controversias, en relación con una posible subjetividad en la valoración de las realizaciones de los alumnos. La evaluación por competencias pone el acento en los procesos y en las tareas. Se reflexionó sobre aquellas diferentes fuentes de información o herramientas que el profesorado estudiante consideraría más adecuadas, de acuerdo con el nivel en el que se encuentre el alumnado, para la evaluación de la adquisición de la competencia cultural y artística, y el modo en que se haría uso de las mismas. Esta reflexión podía derivar en las propias prácticas educativas actuales que el

alumnado considerase válidas, o en aquellas que incorporaría de acuerdo con el enfoque de evaluación por competencias. Cada documento realizado fue enviado como archivo adjunto a la plataforma.

Una de las participantes resuelve su aportación al modelo de evaluación en educación artística mediante un texto de varias páginas, en el que defiende como instrumento para la evaluación el uso del portafolio por parte del estudiante. Al tratarse de una profesora de una Escuela de Arte, considera que

[...] es muy beneficioso el uso de esta herramienta para mostrar al alumnado la importancia que tienen los procesos frente al artefacto que se le pide como resultado de una actividad. Y no solo de los procesos, sino de la crítica y reflexión personal que cada uno hace de su propio trabajo, ya que el portafolio ayuda a los estudiantes a desarrollar y profundizar sobre su aprendizaje.

En la misma línea de razonamiento, otra alumna opina que

[...] se deben evaluar los procesos artísticos teniendo en cuenta el interés hacia sus creaciones y las de sus compañeros, respetando todo tipo de manifestaciones artísticas, y desarrollando la creatividad y el ámbito de plasación personal.

Mientras que CC² asegura que

[...] la evaluación auténtica debe averiguar qué sabe el alumno y cómo ha llegado a saberlo, centrándose más en el proceso de conocimiento que en el propio resultado, ya que evaluar no deber ser calificar.

Sin embargo, el alumno IC, profesor de música, destaca que

[...] el paso básico consiste en crear un clima proclive a “situaciones artísticas”, en tanto que crear y pensar en situaciones artísticas y culturales como idiosincrasia de un centro

2 Utilizamos las iniciales de los nombres para identificar los testimonios de los estudiantes.

debería ser la base sobre la cual dar el primer paso para una evaluación auténtica de las competencias culturales y artísticas.

En esta primera actividad se les proponía a los alumnos reflexionar sobre las diferentes fuentes de información o herramientas que consideraban más adecuadas (de acuerdo con el nivel en el que se encontrase el alumnado) para la evaluación de la adquisición de la competencia cultural y artística. JG lleva muchos años como profesor de primaria, y a pesar de su experiencia acumulada, reconoce su falta de actualización en temas de educación artística, concluyendo que su opinión sobre el tema

[...] está cambiando y reestructurándose gracias a la información recibida en este curso, y que, por tanto, está pendiente de reelaborarla con una reflexión que requerirá más tiempo.

CM también lleva años como maestra, pero confirma que

[...] se hace un poco difícil consensuar criterios, proyectos, contenidos, que evalúen las competencias en las diferentes áreas, ya que el área de Educación Artística en Primaria es impartida en dos áreas diferentes, Plástica y Música, cuya docencia es ejercida por profesores con diferentes objetivos y criterios, por lo cual trabajarán de diferente manera las competencias y llegarán a diferentes conclusiones por diferentes caminos.

SM considera la evaluación en artes como

[...] un tema que sigue siendo bastante controvertido, ya que todavía se encuentra excesivamente extendida la opinión que considera que la valoración de los trabajos relativos a esta disciplina es arbitraria y sujeta al gusto personal del docente.

Para ella,

[...] es importante resaltar el miedo inicial que se plantea en la mayoría de las personas a la hora de enfrentarse a un trabajo plástico, generando inseguridades que afloran desde el primer momento y que llegan a plantear situaciones de auténtico bloqueo personal.

Es por ello por lo que

[...] dentro del aula, intentaremos, desde el principio, conseguir desterrar esta acusación de subjetividad lo antes posible; ello requerirá un esfuerzo inicial, y a lo largo de todo el recorrido de la materia, para conseguir transmitir los valores objetivos en los que vamos a basar nuestra evaluación.

En definitiva, el tema de la evaluación ha resultado ser muy provechoso y adecuado para iniciar el debate entre los participantes del curso, al tiempo que se han presentado como personas muy motivadas para incorporar a sus tareas docentes las posibilidades que genera la educación artística.

El blog "Aula invisible"

Además de lo anterior, se proponen una serie de temas para que durante dos semanas cada alumno introduzca en el blog "Aula invisible" las imágenes que considere adecuadas. El blog ha sido creado para esta actividad, lo cual facilita que el propio alumnado reflexione sobre la oportunidad de introducirlo como elemento articulador en su futura docencia.

Las temáticas propuestas son las siguientes: "Autorretrato", "Autorretrato sin rostro", "Color favorito", "Alguien a quien quiero", "Mis manos", "Al amanecer", "Una calle", "Hecho por mí", "Caminando" y "Recuerdo de la infancia".

Cada alumno introduce una imagen de cada temática. En el Bloque III se explica de qué modo se pueden realizar las entradas en el blog, teniendo en cuenta que para cada imagen se debe hacer una entrada diferente. Si alguno todavía no se ha podido registrar en el blog o no ha recibido la invitación para poder participar en el mismo, lo ha de comunicar a través del *Foro de dudas y consultas* para poder resolverlo con la mayor brevedad posible. Gracias a los comentarios, en la sesión presencial se pudo facilitar la tarea informática. Los plazos de las actividades son flexibles y tienen como finalidad ayudar a distribuir el trabajo a lo largo del curso.

El resultado es sorprendente, y muy motivador. A medida que se van introduciendo imágenes, los comentarios

del alumnado se incrementan e incluso motivan debate. En ocasiones, los temas se entremezclan, lo cual provoca transferencias enriquecedoras, como es el caso de las imágenes de IC, SM y PA, quienes abordan indistintamente "Color preferido" o "Alguien a quien quiero" (véanse figuras 1, 2 y 3).

La temática de las manos como elemento a fotografiar introduce elementos clarísimos de identidad, ya que cada participante incluye en su imagen aspectos que pueden interesarle y con los que se siente identificado, como vemos en los ejemplos de las imá-

genes realizadas por CU, AM y CG (véanse figuras 4, 5 y 6).

La fortaleza de los argumentos la detectamos con énfasis en aquellas experiencias que son muy vívidas, como por ejemplo, los recuerdos de la infancia o la representación de seres queridos. Estas temáticas aluden a relatos autobiográficos (Huerta, 2010), que si bien tienen un potente sentido identitario, no resultan perjudiciales en su potenciación como ilustraciones de vivencias compartidas. JG introduce una imagen de su infancia, en la que aparece con su padre, montado en una bicicleta (véase figura 7).



Figura 1. Color preferido (azul)

Fuente: autora PA.



Figura 2. Color preferido (azul)

Fuente: autor IC.



Figura 3. Color preferido (azul)

Fuente: autora SM.



Figura 4. Mis manos

Fuente: autora CU.



Figura 5. Mis manos

Fuente: autora AM.



Figura 6. Mis manos

Fuente: autora CU.



**Figura 7. Alguien a quien quiero: mi padre.
Recuerdo de infancia.**

Fuente: autor JG.

Mientras que CA opta por un animal de compañía, por su mascota (véase figura 8), al tiempo que CA

introduce un elemento muy colorido y lo titula "Feria" (véase figura 9).



Figura 8. Alguien a quien quiero

Fuente: autora CA.



Figura 9. Recuerdo de la infancia

Fuente: autora CU.

Características del alumnado y valoración de los resultados del curso

Entre los aspectos mejor valorados por el alumnado del curso (docentes en ejercicio en su gran mayoría), destaca el aprendizaje colaborativo y por proyectos que se ha aplicado. Se concede importancia a los ejemplos prácticos mostrados y los recursos que se han dado a conocer, así como el material proporcionado y la dinámica seguida en todo el proceso. Consideran fundamental la información sobre tecnologías, que ha de llegar acompañada del conocimiento sobre artes visuales y de numerosos sitios web donde pueden encontrar experiencias procedentes de la educación artística.

La franja dominante de edad de los inscritos es la comprendida entre los 31 y los 40 años (40%) y los comprendidos entre los 41 y los 50 años (40%). La mayoría son mujeres (60%), y la carrera universitaria con más presencia es la de Bellas Artes (35%), abarcando el restante 65% un amplio abanico de titulaciones, como: maestro (25%), historia del arte (15%), música (10%), filología (10%) o filosofía (5%).

Para el 45% era la primera vez que se matriculaban en un curso de estas características. Solamente una minoría usa los blogs de forma habitual, y todo el alumnado opina que, como profesores que son, deberían tener una mejor formación tanto en educación en medios como en el uso de las tecnologías.

Al preguntarles cuál es el aspecto del curso que más complejo les ha resultado, la mayoría coincide en la dificultad de aportar reflexiones mediante textos escritos, mientras que para el 25% lo más complicado fue el uso de la tecnología, y para el 20% la mayor dificultad estriba en generar imágenes propias para los ejercicios propuestos.

Todo el alumnado coincide en que ha aprovechado el curso, habiendo indagado en la competencia cultural y artística, activando elementos clave como la evaluación. Se han descubierto nuevas herramientas y aplicaciones, al tiempo que se ha ofrecido una amplia gama de mecanismos e informaciones útiles (blogs, webs, videos). En opinión de uno de los alumnos:

[...] todo ha sido interesante, los foros, la participación en "Aula invisible", la realización del póster y también los debates, la información documental y las charlas que se podían seguir en la plataforma Moodle en relación con los contenidos del curso.

Con respecto a los materiales utilizados durante el curso, cabe destacar lo positivo del uso de las herramientas de la web 2.0 en la formación y de cara a la práctica educativa, así como la formulación didáctica y metodológica para adaptarse a nuevas tecnologías.

El alumnado otorga importancia al uso de las TIC para ubicar estas prácticas en la innovación y las

reformas necesarias que se están verificando en educación. Se agradece la información sobre *software* libre, sobre todo el que se puede utilizar en educación artística, así como el acercamiento al cine y a la revisión crítica de las imágenes que promueve la red.

El alumnado ha tenido muy en cuenta todo lo que ha podido conocer sobre arte y acerca del área de conocimiento de Educación Artística, para su aplicación en primaria y en secundaria. Con estos esfuerzos conseguimos acercar el patrimonio artístico a los alumnos, motivarlos a tomar conciencia de su valor, tanto en la docencia como en los Departamentos de Didáctica de muchas instituciones, quienes buscan transmitir y motivar sobre cuestiones de arte, cultura y patrimonio desde el punto de vista educativo.

Al finalizar el curso y en relación con el uso de las TIC en la educación, el 100% de los participantes manifiesta estar *muy de acuerdo* o *bastante de acuerdo* con las siguientes afirmaciones:

- El profesorado debería tener una buena formación sobre las TIC: *muy de acuerdo* (70%), *bastante de acuerdo* (30%).
- El profesorado debería tener una buena formación en medios: *muy de acuerdo* (63%), *bastante de acuerdo* (37%).
- Las TIC pueden impulsar la creatividad y el pensamiento creativo: *muy de acuerdo* (54%), *bastante de acuerdo* (46%).
- El 100% también afirma que el uso de las TIC puede ser un recurso importante para la mejora de la enseñanza.

Los participantes demuestran interés por saber qué ocurre en el resto del mundo en torno a la educación artística, y que se les abran puertas y posibilidades, con el fin de aumentar la motivación en las tareas docentes. Todos están de acuerdo en que la experiencia ha resultado gratificante e innovadora. Incluso alguien lamenta:

Me ha parecido muy interesante el curso en su totalidad, aunque por motivos personales no le he podido dedicar todo el tiempo que me hubiera gustado para profundizar más en él y obtener mejores resultados.

Conclusiones

En esta experiencia *online* se comprueba que la parte identitaria del alumnado sale reforzada, como ya apuntaban Potter y Banaji cuando afirman que también sus alumnos se convertían en “agentes en el estudio y en objetos auto-reflexivos del mismo” (2012, p. 85). En nuestro caso, además, se ha valorado como muy relevante el hecho de contar con dos clases presenciales, gracias a las cuales el alumnado ha podido conocer personalmente tanto al profesorado del curso como al resto de alumnos inscritos.

Llama la atención el rotundo éxito que ha tenido la utilización del programa Prezi, con su plataforma, y sobre todo la exposición que se hizo de las presentaciones realizadas por el alumnado en la segunda sesión presencial, ya que trataban de temáticas que les eran familiares, lo cual permitía que se sintiesen integrados.

La realización y la difusión de imágenes, en un curso de educación artística como este, actualiza la tradición de los talleres de artes visuales y potencia el uso tecnológico, ya que se anima a los participantes a realizar sus propias fotografías.

Enlazando con la tradición de los medios (Briggs y Burke, 2002; Huerta, 2002), y con la llamada *alfabetización visual* (Marcellán, 2010; Saura, 2012), demostramos con esta experiencia que la fusión de las posibilidades de la educación artística con la necesidad de alfabetización mediática no solamente es compatible, sino que resulta a todas luces necesaria, y de urgente implantación.

Referencias bibliográficas

Aguirre Arriaga, Imanol (2000). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

Briggs, Asa y Peter Burke (2002). *De Gutenberg a Internet. Una historia social de los medios de comunicación*. Madrid: Taurus.

Buckingham, David (2007). *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture*. Londres: Routledge.

- Escaño, Juan Carlos (2012). Desarrollando una P2Pedagogía Artística. Propuesta educativa horizontal desde una pedagogía crítica, artística y mediática: desarrollo de proyecto web documental basado en relaciones pedagógicas P2P. *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, (3), pp.17-30.
- España, Ministerio de Educación y Ciencia (2006a). Real Decreto 1513/2006, del 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf>
- España, Ministerio de Educación y Ciencia (2006b). Real Decreto 1631/2006, del 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-238
- Gros, Begoña (2008). *Aprendizajes, conexiones y artefactos. La producción colaborativa del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Guitert, Montse y María Pérez-Mateo (2013). La colaboración en la red: hacia una definición de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *TESI Teoría de la Educación y cultura en la Sociedad de la Información*, 14(1), 10-31.
- Gutiérrez, Alfonso (2008). Educar para los medios en la era digital, *Comunicar*, (31), 451-456.
- Hernández, Fernando (2010). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Hubard, Olga (2008). The act of looking: Wolfgang Iser's literary theory and meaning making in the visual arts, *International Journal of Art and Design Education*, 27(2), 163-180.
- Huerta, Ricard (2002). Euromedia Project, enseñar los media en secundaria. *Comunicar*, 18, 157-161.
- Huerta, Ricard (2010). Investigación por estudios de caso en el aula de música. *Actas del I Congreso Internacional de Investigación en Música*. Valencia: ISEACV.
- Huerta, R. (2015). *La ciudad y sus docentes. Miradas desde el arte y la educación*. Barcelona: UOC.
- Huerta, Ricard y Ricardo Domínguez (2011). Aula infinita. Aproximació als aspectos identitaris del futur professorat de Secundària de Dibuix, *@tic*, (6), 77-85.
- Huerta, Ricard y Ricardo Domínguez (2012). Plug-in. Educación artística y nuevos contextos tecnológicos. *EARI. Educación Artística. Revista de Investigación*, (3), 9-16.
- Kawulich, Barbara B. (2005). Participant observation as a data collection method [81 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(2). Recuperado de: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502430>
- Marcellán, Idoia (2010). Consideraciones sobre las imágenes mediáticas en la educación artística: un referente para la educomunicación, *Revista Iberoamericana de Educación*, (52), 81- 93.
- Martínez, Mercè y Laura Farró (2012). Un modelo competencial de formación de formadores. *Aula de Innovación Educativa*, (212), 18-23.
- Ohler, Jason (2003). Arte: la cuarta competencia básica en esta era digital. *EduTEKA*, (16). Recuperado de: <http://www.eduteka.org/Profesor16.php>
- Potter, John y Shakuntala Banaji (2012). Medios sociales y autogestión del perfil digital: identidad y pedagogía con blogs en un máster. *Comunicar*, 19(38), 83-91.
- Prensky, Marc (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Rozo Sandoval, Ana Claudia y Maximiliano Prada Dussán (2012). Panorama de la formación inicial docente y TIC en la Región Andina. *Revista Educación y Pedagogía*, 24(62): 191-204.
- Saura, Angeles (2012). E@: Educación artística 3.0. *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, (3), 77-86.
- Walker, John A. y Sara Chaplin (2002). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Octaedro-EUB.

Referencia

Huerta, Ricard, y Domínguez, Ricardo, "Expectativas del profesorado ante las TIC y la educación en artes visuales. Análisis de un curso impartido a docentes valencianos", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 26, núm. 67-68, enero-diciembre, 2014, pp. 111-124.

Original recibido: 22/02/13

Aceptado: 01/08/14

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
