

El conocimiento didáctico del contenido
en Educación Artística

Dos estudios de caso

el conocimiento didáctico del contenido
en educación artística
dos estudios de caso

Amalia Ortega Rodas

1ª edición, noviembre 2007

Todos los derechos reservados.

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin permiso previo del autor.

© la autora

© Diferencia ® (Ediciones universitarias y de ciclos superiores).

PORTADA: Carlos Escaño

EDITA: Diferencia ® (Ediciones universitarias y de ciclos superiores).
Sevilla. España.

<http://www.diferencia-ediciones.com>

e-mail: diferencia@diferencia-ediciones.com

ISBN: 978-84-611-9877- 1

Depósito Legal:

Imprime: Ecocopy. Pasaje Francisco Molina, 2, Local 16.

–Antiguo Pasaje Villasis- 41003. Sevilla. España.

*A Valentina y José, los protagonistas de este libro.
A todas las Valentinas y todos los Josés que día a día se enfrentan a la
difícil tarea de educar.*

SUMARIO

<i>Prólogo</i>	9
INTRODUCCIÓN	13
1. ESTUDIO DEL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO Y SU APLICACIÓN A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA	19
El Conocimiento De La Materia De Los Profesores De Educación Artística.	21
Influencia Del Conocimiento De Los Profesores En Su Práctica Docente.	23
Perfilar La Investigación.	24
Delimitación Del Tema De Investigación.	26
La Práctica De La Educación Artística Como Objeto De Estudio.	29
Algunos Intentos De Conceptualizar El Conocimiento Profesional De Los Profesores.	33
El Conocimiento Didáctico Del Contenido: Relación Con El Conocimiento De La Materia.	37
El Conocimiento De La Materia.	40
El Arte Como Dominio Específico De Conocimiento.	43
Valores, Creencias Y Orientación Personal.	47
El Conocimiento Del Contenido En La Enseñanza Del Arte: Importancia De La Orientación Particular Dentro De La Materia.	50
Relación Entre Concepciones De La Enseñanza Y Orientaciones En La Educación Artística.	53
Las Orientaciones Personales De Los Profesores Como Determinantes De La Práctica De La Enseñanza Del Arte.	64
Influencia De La Orientación Personal En La Configuración Del Contenido De La Instrucción.	66
Relación Entre Las Orientaciones Personales De Los Profesores Y El Conocimiento Didáctico Del Contenido.	68
Conocimiento Del Alumnado Y De Sí Mismo: Influencia En La Orientación Personal.	70
La Estructuración Y Desarrollo De La Enseñanza Desde La Orientación Personal: Agendas, Guiones Curriculares, Explicaciones Y Representaciones.	73
Influencia De Las Orientaciones Personales En Los Criterios De Evaluación.	77
Reformulación Del Problema De Investigación Y Planteamiento De La Metodología.	78

Diseño Emergente De La Investigación.	85
Optar Por El Estudio De Casos.	91
Recogida De Datos: Justificación De Las Diferentes Técnicas.	93
Análisis De Los Datos.	105
Categorías.	109
2. LOS ESTUDIOS DE CASO DE VALENTINA Y JOSE	113
Contexto De Enseñanza: El Centro, Los Estudiantes Y La Clase .	115
Nivel De Enseñanza: Introducción De La Reforma Educativa.	117
Fomación Inicial De Valentina Y José.	119
PRIMER ESTUDIO DE CASO: VALENTINA	130
Mapa Cognitivo De La Materia	131
El Concepto Imagen Como Concepto Central En La Configuración Del Contenido	135
¿Por Qué Enseñar Educación Plástica Y Visual?: Objetivos De La Instrucción De Valentina.	139
Concepciones De La Enseñanza Y El Aprendizaje: Influencia En La Configuración Del Contenido.	142
Desarrollo De La Instrucción: Representación Del Contenido Para Los Estudiantes.	167
Planificación A Partir De Una Ilustración: Análisis Del Contenido De La Enseñanza.	192
Evaluación Del Aprendizaje.	197
Conceptualización De La Orientación Personal De Valentina.	200
SEGUNDO ESTUDIO DE CASO: JOSÉ	205
Mapa Cognitivo De La Materia.	206
¿Por Qué Enseñar Educación Plástica Y Visual?: Objetivos De La Instrucción De José.	212
Concepciones De La Enseñanza Y El Aprendizaje: Influencia En La Configuración Del Contenido.	217
Planificación Para El Aprendizaje: Transformación De La Materia En Sí En Contenido De Enseñanza.	233
Desarrollo De La Instrucción: Representación Del Contenido Para Los Estudiantes.	241
Planificación A Partir De Una Ilustración: Análisis Del Contenido De La Enseñanza.	263
Evaluación Del Contenido De La Enseñanza.	268
Conceptualización De La Orientación Personal De José.	272
A Modo De Conclusión...	276
BIBLIOGRAFÍA	283

PRÓLOGO

El profesor ordinario es el sujeto silencioso al que no siempre se le ha dado una posición como sujeto de nuestro discurso.

Elbaz.

Nosotros vivimos en un mundo postmoderno en que no hay fronteras fijas (firmes) sino flexibles.

Giroux y Aronowitz.

Giroux y Aronowitz advirtieron ya hace algún tiempo sobre la caída en barrena de la idea ilustrada de conocimiento, de cómo sus cimientos inquebrantables antaño y puntos de partida de toda investigación (en nuestro caso, investigación educativa) se han tornado trémulos y falsables.

De modo curioso, e incluso algo paradójico, ese es el punto de partida contextual de esta investigación: el presente coyuntural; un momento y un contexto en el que, como la propia autora de estos escritos describe, emerge una *imposibilidad de aplicar patrones generales sobre la enseñanza y el aprendizaje* dentro de las áreas de conocimiento que integran el sistema educativo. Así, para emprender el camino pedagógico con propiedad es necesario mirar y contemplar desde otras

perspectivas. Aprender a mirar y a contemplar asumiendo contingencias, múltiples fluctuaciones e incluso fuertes sacudidas, las mismas que han hecho que se quiebren los cimientos epistemológicos ilustrados. En definitiva, y yendo al grano, hacer pedagogía desde los bordes, transferir coherencia histórica a la Educación Artística (o educaciones artísticas) desde el contexto actual que nos ha tocado vivir, convivir y experimentar; y finalmente, en consecuencia, hacernos de un enfoque más adecuado a las demandas y ofertas de la actualidad predominante.

La profesora Amalia Ortega se comprometió con la tarea de otorgar practicidad y regeneración a esta área de conocimiento que tradicionalmente -utilizando una fórmula eufemística- ha sido desacreditada y desdeñada de manera contundente, sistemática e institucional en nuestras fronteras. Un esfuerzo mayúsculo que se tradujo hace más de una década en un trabajo de tesis doctoral que en el presente *Diferencia*® Ediciones universitarias y de ciclos superiores tiene la satisfacción de poder publicar: *El conocimiento didáctico del contenido en Educación Artística. Dos estudios de caso*. Esfuerzo investigador que, precisamente con los años transcurridos, legitiman la autoridad de esta tesis. Hoy en el ámbito de la Educación Artística es usual leer, investigar y escribir sobre ese cambio de punto de vista -posmoderno- que debe, que debiera o que ya ha tenido que efectuar el aprendizaje y enseñanza de las artes, sin embargo, estamos tratando de uno de los primeros textos en abordar esa necesidad de cambio de enfoque disciplinar; un análisis que además de mantener una vigencia contrastada supone una referencia dentro del marco de investigación actual. Una referencia para todos aquellos que pretendan aceptar el desafío de salvaguardar la necesidad de una educación visual y su beneficio desde la pluralidad, la diversidad, la diferencia, la reconstrucción (y *deconstrucción*), y la casuística múltiple y dispar. Como Ortega Rodas expone: *el*

reto está en identificar lo que realmente tiene de humano y defenderlo sin prejuicios, en conceder importancia a lo personal, a lo fragmentario, a lo que se engarza con lo vivido pasando a formar parte de nuestras biografías.

Carlos Escaño
Editor Diferencia®
Ediciones universitarias
y de ciclos superiores.
Profesor Educación Artística
(Universidad de Málaga)

INTRODUCCIÓN

la investigación didáctica en educación artística

Cuando hace algunos años comenzó el debate sobre la importancia de potenciar desde la investigación las llamadas didácticas específicas, a muchos nos parecía muy lógico el hecho de la imposibilidad de aplicar patrones o leyes generales sobre la enseñanza y el aprendizaje a áreas de conocimientos tan dispares como las que integran el sistema educativo. De hecho, muchos colegas universitarios nos hicimos eco de esta cuestión en distintos congresos celebrados en España. El cambio de enfoque parecía especialmente necesario en un área como la de Educación Visual y Plástica, por la propia naturaleza de los modos de conocer en arte, diferentes a los de otras materias.

Esta visión, apoyada en las consideraciones teóricas de pensadores como Gardner, Eisner, Efland, etc., impulsó la decisión de enfocar la investigación que presentamos en este libro hacia este campo, con la pretensión de abordar los problemas prácticos de la enseñanza del arte. Debajo de esta pretensión subyacía la ilusión de realizar un trabajo que sirviese para mejorar, aunque fuese mínimamente la situación de nuestra área de conocimiento en el currículum oficial.

Este propósito de mejora y de adquisición de status de un área que, cada vez más, parece ser despreciada por nuestros legisladores en materia de educación, se nutría en gran parte del entusiasmo con que en aquella década de los ochenta y principios de los noventa, se nos presentaba en

España una experiencia llevada a cabo por la institución privada Paul Getty, en Estados Unidos. Se trataba de la polémica D.B.A.E. (Discipline Based Art Education) conocida en nuestro país como Educación Artística como Disciplina, aunque su traducción exacta- y que más coincide con el significado del término en inglés- sería la de Educación Artística Basada en Disciplinas.

La D.B.A.E. no trataba más que de dotar de una estructura disciplinar a la Educación Artística para tratar de equipararla al resto de las disciplinas del currículo escolar procurando así su reconocimiento. La consecución de este fin se apoyaba en una mejora de la formación profesional de los docentes de Educación Artística, por lo que se implementó un amplio programa de difusión y formación dirigido a profesores de Educación Primaria y Secundaria. La propuesta, que partía de principios de los años 80, cuando el J. Paul Getty Trust convocó una serie de reuniones entre renombrados educadores de Arte en las que se pretendía fundar un centro para la Educación Artística, fué acogida con gran esperanza en nuestro ámbito educativo, ya que suponía entender el Arte como una materia de estudio (Greer and Silverman, 1988; Dobbs, 1992), con una estructura organizada en torno a cuatro áreas o cuerpos de conocimientos, es decir, disciplinas, cada una de las cuales aportaba sus propios métodos específicos de indagación y búsqueda y su propio contenido concreto: Producción Artística, Crítica Artística, Historia del Arte y Estética. Sus precedentes arrancaban del gran movimiento de cambio iniciado en la educación artística de los años sesenta, especialmente las impulsadas por Bruner en el ámbito de la psicología y por Barkan en el campo artístico (Brandt,1988). El argumento de que los modos de aprendizaje artístico no son consecuencia automática de maduración, sino que los alumnos deben aprender a hacer las cuatro cosas que la gente hace con el Arte: producirlo, verlo, comprenderlo y discutir su naturaleza, fue apoyado y difundido por teóricos de la educación artística de la talla de

Eisner, con el que tuvimos la suerte de contar en un curso de actualización didáctica para profesores de secundaria en el Centro de Profesores de Alcalá de Guadaira (Sevilla).

El mismo Eisner (1990) defendía que la educación artística debería proporcionar a los estudiantes la oportunidad, no sólo de experimentar con la creación imágenes visuales, sino también de aprender a verlas, puesto que el arte, como producción cultural, tiene una forma y un contenido influenciados por la cultura en que fueron realizados. Es decir, lo fundamental de la Educación Artística es ayudar a los alumnos a comprender los distintos modos en que la cultura configura al arte, y el arte a la cultura.

Estas ideas, a su vez, llegaban a España en un momento de especial agitación, ya que se comenzaban a poner en práctica las primeras experiencias piloto para la aplicación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, ley controvertida que fue acogida con esperanza por unos y con recelo por otros, pero que en muchos ambientes generó grandes expectativas en cuanto a la posibilidad de cambio de orientación de la Educación Artística, marcada hasta entonces por un carácter fuertemente procedimental, cuando no identificada casi únicamente con contenidos no propiamente artísticos, como la geometría.

Fue en este contexto intelectual y social en el que me embarqué en la realización de la investigación que constituiría mi tesis doctoral, llena de dudas, esperanzas y cavilaciones, ya que de algún modo intuía que investigar sobre la práctica de la educación Artística suponía internarse en un terreno movedizo, difícil de comprender y conceptualizar, plagado de realidades dispares y dispares formas de concebir el arte, la educación y por ende, la educación artística. Era consciente de que no me movería en un dominio de conocimiento organizado, sino más bien en un campo en el que no existían grandes teorías que probar, ni hipótesis que comprobar, y que

los problemas que presenta cualquier tipo de investigación educativa se duplicarían en el área de la educación artística.

Mi trabajo partía, por un lado de estas inquietudes iniciales, y por otro, de una cuestión que, a lo largo de mi formación como alumna de Bachillerato primero, y de Bellas Artes después, siempre me había llamado la atención: el hecho de que, a pesar de tratarse del mismo dominio de conocimiento – el conocimiento artístico-, incluso dentro de una misma disciplina- por ejemplo, la pintura- los diferentes profesores que había tenido trataban la materia de forma diferente, relacionándose, a menudo, el énfasis que ponían en un aspecto u otro, con sus gustos personales, con algún hecho que había marcado su carrera o con las lecturas que habitualmente practicaban. También me llamaba la atención el hecho de que dos profesores de la misma materia, trabajando desde hacía los mismos años, la enfocaban de modo distinto y la enseñaban de modo distinto, y a los alumnos nos gustaba y motivaba de modo distinto.

En las diferentes lecturas que realicé, fui tomando creciente interés por aquellas que se centraban en el estudio del conocimiento del contenido de los profesores, quizás porque veía como origen del problema la dificultad de definir el contenido del arte como materia de estudio, empresa que sigue siendo central en nuestros días cuando se aborda cualquier tema educativo en nuestra área.

Cuando decidí centrar mi investigación en el conocimiento que los profesores de educación secundaria tenían sobre el arte, y cómo este conocimiento afectaba a su enseñanza, me dirigí a un centro de secundaria y pedí a los dos profesores que impartían Educación Plástica y Visual que me dejaran asistir a sus clases. Durante este sondeo inicial, que no tenía ninguna finalidad concreta, tan solo la de tratar de centrar el problema de investigación, me di cuenta de que cuando Valentina, la profesora, mostraba diapositivas a sus alumnos sobre obras de arte siempre se centraba en el estudio de las cualidades formales de la obra, así como en las técnicas

y materiales que se habían utilizado para su creación. Si decía algo sobre el artista que había realizado la obra, se limitaba al uso de información factual: su nombre o su estilo. Para Valentina, la observación de obras de arte era tan solo un apoyo a la actividad de taller. Pensaba que hablarles mucho de arte a los alumnos los distraía de su actividad.

Después de mantener varias conversaciones con Valentina, me di cuenta de que, aunque tenía una extensa formación en historia del arte, y empleaba mucho tiempo en la lectura de textos y revistas especializados, siempre estructuraba sus clases alrededor de los elementos y principios del diseño de las obras que empleaba como ejemplo, y que no solía establecer ningún tipo de conexión contextual o histórica entre unas obras y otras.

Empecé a preguntarme hasta qué punto la idea que Valentina tenía del arte afectaba al modo en que enseñaba. Aunque ella sabía mucho más de lo que mostraba en la clase, ¿qué era lo que le había hecho, a lo largo de su formación, primero como estudiante de Bellas Artes, y más tarde como profesora, adoptar esa manera de enseñar?, ¿qué tipo de conocimientos adquiridos le hacían aproximarse a la materia de ese modo concreto? ¿Por qué eran tan distintas sus clases de las de su compañero, José, a pesar de tener prácticamente los mismos años de docencia, enseñar en el mismo centro, en el mismo nivel y con el mismo programa?

Estas preguntas iniciales son las que guiaron una investigación que trataba de aclarar algunas cuestiones específicas con respecto al conocimiento didáctico del contenido de dos profesores de enseñanza artística en enseñanza secundaria, y que se enmarcaba dentro de un tipo de investigación específica que trataba de dar respuesta a una pregunta general que ha afectado a todas las áreas de la educación. Esta pregunta era: ¿qué saben los profesores de la materia que enseñan? y ¿hasta qué punto influye ese conocimiento en sus adaptaciones didácticas del contenido?

1. ESTUDIO DEL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO Y SU
APLICACIÓN A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

EL CONOCIMIENTO DE LA MATERIA DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

En 1988, la NAEA publicó el documento titulado *"Toward Civilization: A Report on Arts Education"* en el que se especificaba la importancia de la formación de profesores cualificados de educación artística. En este texto, el *National Endowment for the Arts* afirmaba que el objetivo fundamental de la enseñanza artística era la comprensión del arte por parte de los estudiantes (p.13). Para alcanzar este objetivo, *"la educación artística debe ser enseñada secuencialmente por profesores cualificados"*, que conozcan bien la materia que enseñan (p.13).

Según esta propuesta, la preparación de los profesores de educación artística debería incluir una adecuada formación en historia, análisis crítico, y la filosofía del arte, así como *"la adquisición de destrezas, creación y práctica"* (p.103). También se recomendaba una atención especial a las interrelaciones que existen entre las distintas disciplinas.

En el mismo documento, se hacía referencia a los temas de investigación que debían considerarse como prioritarios en educación artística, que *"deberían centrarse en cuestiones que puedan mejorar lo que se hace en las clases, incluyendo estudios sobre el conocimiento de los alumnos y sobre métodos de enseñanza"* (p.105). Todas estas recomendaciones relacionaban la calidad del conocimiento del profesor con la calidad del aprendizaje de los alumnos. Sin lo primero, lo segundo era improbable. Más tarde, Davis (1990) reforzó la importancia del rol del profesor en el aprendizaje artístico indicando que existen tres grandes cuestiones relativas a los profesores de educación artística que necesitaban de una mayor investigación: el conocimiento base del contenido, el

conocimiento base profesional y las concepciones de la calidad de enseñanza (p.750).

Desafortunadamente, la investigación en educación artística no se ha preocupado en exceso de examinar el conocimiento de los profesores y sus efectos sobre la práctica profesional de un modo sistemático. También en 1990, Kowalchuk demostraba que ninguno de los sesenta y dos artículos referentes a investigación educativa aparecidos en revistas de educación artística en los Estados Unidos entre 1982 y 1990 se centraba en el tipo de conocimiento que se requiere para enseñar arte. Tan solo unos cuantos estudios fueron enfocados al estudio de la formación y el desarrollo de los profesores de educación artística, aunque algunos investigadores abordaban parcialmente estos temas.

Entre ellos se encontraba Barrett (1988) que realizó una serie de entrevistas a profesores de educación artística, que daban clases prácticas de creación, para determinar si sus aproximaciones a la crítica de arte variaba con respecto al tratamiento de la crítica de arte en educación artística. Encontró que el tipo de crítica que utilizaban en sus clases se refería exclusivamente a la evaluación de los trabajos de los alumnos, cuando la crítica en educación artística incluiría la descripción, el análisis y la interpretación de obras de arte de modo que se pueda desarrollar nuevo conocimiento partiendo de la información (Feldman, 1973; Getty, 1985; Wilson, 1988). Los profesores que estudió Barrett habían recibido cursos teóricos sobre crítica de arte, mientras que, por otro lado, la experiencia sobre crítica que se adquiría en las asignaturas prácticas era prácticamente nula. Barrett sugirió que esta experiencia, casi exclusivamente práctica, del arte podría influir en el desarrollo del conocimiento de los profesores sobre crítica de arte.

Parks (1986) examinó siete libros de texto utilizados en la formación de profesores de educación artística para determinar si los futuros profesores recibían información acerca de la formación de actitudes y el cambio conceptual. A

pesar de las frecuentes referencias a la importancia de las actitudes en el aprendizaje artístico, Parks encontró que ninguno de los textos discutía lo que eran las actitudes, de dónde venían y cómo podían afectar al aprendizaje.

Mientras que las afirmaciones de Barrett (1988) y Parks (1986) implican tácitamente que el conocimiento del contenido y la comprensión pedagógica del mismo son factores significativos en las aproximaciones que tienen los profesores hacia la enseñanza del arte, ninguno de los dos examinó explícitamente las conexiones entre el conocimiento del arte por parte del profesor y su práctica docente. Esta ausencia de relación supone un problema básico, tal como indican algunas investigaciones en la adquisición de conocimiento y su transferencia, que demuestran que los individuos a menudo encuentran problemas en aplicar lo que ya saben a nuevas situaciones (Prawat, 1989).

INFLUENCIA DEL CONOCIMIENTO DE LOS PROFESORES EN SU PRÁCTICA DOCENTE

La relación entre el conocimiento artístico de los profesores y su práctica puede plantearse como un problema complicado de transferencia del conocimiento: los profesores organizan y trasladan lo que saben sobre arte y sobre pedagogía a lo que sería un contenido relevante para la educación artística (Kowalchuk, 1992).

Comúnmente, la formación de los profesores de educación artística trata de combinar un conocimiento del contenido con un conocimiento pedagógico. Se presupone – a mi modo de ver, con un ingenuo optimismo- que los futuros profesores comprenden las diferentes áreas de su formación y realizan conexiones entre ellas para que sean didácticamente efectivas.

De todos modos, si el conocimiento del contenido, o las nociones pedagógicas son débiles, fragmentarios o

incompletos, el grado en que los profesores puedan establecer conexiones entre las diferentes áreas de estudio abordadas durante su formación (historia del arte, crítica, pedagogía, producción artística) será limitada. Esta perspectiva se refuerza por las investigaciones en psicología que indican la dificultad para establecer conexiones si no se estimula a ello. Incluso entonces, la transferencia puede fallar (Perkins & Salomon, 1988).

Algunos investigadores, como Perkins y Salomón (1988), o Prawat (1989) mostraron evidencias de que se puede fomentar un conocimiento más profundo y una transferencia más efectiva centrando el currículum alrededor de conceptos y principios bien definidos, pero:

¿Puede ocurrir lo mismo con el conocimiento artístico de los profesores?

¿Alrededor de qué principios y conceptos organizan los profesores de educación artística el contenido de sus materias?

¿De qué depende la elección de unos determinados conceptos y principios alrededor de los cuales organizar el contenido?

¿Hasta qué punto se relacionan estas elecciones con la formación recibida y con la experiencia práctica adquirida?

¿Qué lugar ocupa en esta elección el conocimiento de los alumnos y del contexto educativo?

PERFILAR LA INVESTIGACIÓN

La formulación de las preguntas anteriores conducía a la definición de los propósitos de una investigación que trataba de abordar el conocimiento didáctico del contenido en profesores de educación artística. Atendiendo a estas metas, se planteaban los siguientes objetivos:

1. Definir y delinear la naturaleza del Conocimiento Didáctico del Contenido en el caso de dos profesores de Educación Plástica y Visual de Enseñanza Secundaria Obligatoria.
2. Analizar las posibles interrelaciones entre el conocimiento de la materia, el conocimiento de los estudiantes y del contexto, las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje artísticos y su papel en la definición del contenido del arte como materia de estudio.
3. Descubrir los conceptos y principios alrededor de los cuales configuraban los profesores el conocimiento de la materia.
4. Investigar la relaciones existentes entre este conocimiento y la formación inicial y permanente de los profesores.
5. Investigar las relaciones existentes entre las concepciones personales de la materia y el modo de enseñarla.
6. Describir las características de las orientaciones personales que tienen los profesores en la materia en los distintos casos.
7. Iniciar una posible vía de investigación para la didáctica del arte, acorde a los problemas reales que presentan los diversos contextos de enseñanza.

DELIMITACIÓN DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN

El planteamiento de la investigación partía de la suposición de que lo que en gran parte determina lo que los profesores planifican a la hora de enseñar arte, y como lo planifican, así como el modo en que conducen la instrucción, es la concepción personal de lo que significa enseñar su asignatura (Clark & Peterson, 1986; Grossman, 1990).

Aunque las concepciones particulares, determinadas fundamentalmente por las orientaciones dentro de la disciplina, de como enseñar arte, tienen mucho que ver con la visión particular de una filosofía más general sobre la enseñanza, se pueden describir estas concepciones particulares atendiendo a los distintos objetivos generales y específicos que cada profesor persigue dentro de la misma materia y con alumnos de la misma edad.

Como afirmaba Grossman (1990) en una investigación realizada basada en estudios de caso sobre el conocimiento didáctico del contenido de varias profesoras de inglés, las diferentes visiones de lo que significa enseñar una asignatura o materia concreta determinan implicaciones diferentes para la práctica docente. Partiendo de la base de que una de las metas fundamentales de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor, especialmente las que versan sobre la investigación del conocimiento didáctico del contenido, consiste en la posibilidad de aprovechar los descubrimientos realizados para la mejora de la formación del profesorado, "*...una concepción clara de lo que significa enseñar una materia particular puede ser un legado muy poderoso para la formación de profesores de esa materia*" (Grossman & Richert, 1988).

Con esta afirmación, tocamos de lleno en el problema de investigación que constituye el núcleo de este estudio. Hasta ahora, la formación de profesores de enseñanza artística en enseñanza secundaria se lleva a cabo en las Facultades de Bellas Artes, donde los estudiantes reciben una formación fundamentalmente técnica, enfocada hacia el desarrollo de la

práctica artística. La docencia, como posibilidad profesional, es contemplada, en todo caso como una opción de segunda categoría, que certifica, en muchas ocasiones el fracaso como artista. Tan solo unos cuantos estudiantes sienten la vocación docente y realizan estudios no obligatorios sobre educación artística. Sin embargo, a pesar de la marginación inicial de la formación de profesores por los currícula universitarios, esta aparece como la salida profesional que más egresados absorbe, tal y como demuestra una encuesta realizada en mayo de 1997 entre los alumnos de 5º de BBAA de Sevilla, en la que se constata que casi un 70% de la totalidad de la promoción, bien en exclusividad, bien como alternativa, se planteaba optar por el ámbito educativo como orientación profesional (Villalba, 1999). A pesar de ello, la mayoría de los licenciados en Bellas Artes por la Universidad de Sevilla acaban dedicándose a la enseñanza sin haber realizado ningún tipo de estudio en el campo de la pedagogía ni de la didáctica específica, tan solo los requeridos obligatoriamente para presentarse a las oposiciones a través del Curso de Aptitud Pedagógica (C.A.P.) organizado e impartido a través del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Nos encontramos, por tanto, con una materia que presenta una serie de dificultades instruccionales que se derivan de su propia naturaleza, por varias razones. La primera es que la educación artística, como materia de estudio, carece de un corpus teórico compacto, al contrario que otras materias mejor definidas. El arte, las concepciones sobre el hecho artístico y el valor del mismo están sujetas a continua evolución y cambio, debido a su carácter de fenómeno social y cultural sujeto a continuas redefiniciones y prácticas.

En segundo lugar, los profesores y profesoras que la imparten tienen una formación inicial fundamentalmente orientada a la producción artística existiendo, a menudo, una correspondencia entre las orientaciones artísticas de los profesores y su práctica docente.

En tercer lugar, el conocimiento didáctico del contenido que profesores y profesoras tienen de la educación artística está directamente relacionado con el conocimiento que tienen de la materia. El conocimiento de la materia depende, a su vez, de las características de esta como dominio específico de conocimiento. La estructura concreta de la materia, al tratarse de un dominio de conocimiento de estructura laxa, la determina el profesor desde la orientación particular que mantiene dentro de la misma, para transmitirla a los alumnos.

La diversidad de orientaciones docentes que podemos encontrar en el amplio panorama de la educación artística se deriva de la formación inicial recibida por los profesores; de la experiencia profesional (concepto operativo de enseñanza artística); de la experiencia personal (filosofía particular que mantiene el individuo en torno al arte); del conocimiento del arte como manifestación cultural. Esto tiene gran importancia, ya que la concepción particular del arte es la perspectiva desde la que el profesor planifica, instruye y evalúa.

Existen diferentes corrientes u orientaciones que han determinado la práctica artística y la enseñanza artística en el siglo XX y que siguen ejerciendo su influencia en las concepciones que los profesores tienen sobre la enseñanza del arte. Las distintas orientaciones que los profesores mantienen dentro de la materia se relacionan con la instrucción del siguiente modo: la concepción particular del arte determina los contenidos; el tipo de valor que se le concede al arte determina los objetivos educativos e instruccionales así como los criterios de evaluación y el objeto de evaluación; la concepción de aprendizaje artístico determina los métodos instruccionales (Efland, 1990)

Los profesores son conscientes de que mantienen una orientación particular. La necesidad de mantenerla a efectos prácticos hace que se pierda el interés por materiales curriculares ajenos a la propia orientación (DCB, libros de texto, etc.). La orientación particular, constituida por las

diferentes concepciones respecto a los distintos conceptos de enseñanza (aprendizaje, materia, etc.) actúan como preconceptos a la hora de transformar la materia en materia de enseñanza.

Estas consideraciones nos llevan a admitir que no podemos adoptar posiciones rígidas en cuanto a la generación de teoría para la mejora de la educación artística sin partir de la comprensión de las orientaciones particulares de los profesores.

A través del estudio de caso de dos profesores de enseñanza secundaria hemos tratado de analizar la influencia que tienen el conocimiento de la materia y la orientación personal sobre la definición de los contenidos de enseñanza y el desarrollo de la instrucción. Para ello hemos utilizado un tipo de metodología cualitativa que describiremos en el siguiente capítulo.

LA PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO OBJETO DE ESTUDIO

Cuando existe una falta de tradición en la aproximación a un problema específico de investigación, como es el que nos ocupa, en nuestro campo de conocimiento, resulta útil recurrir a las investigaciones realizadas en otras áreas para tratar de delimitar un marco de referencia teórico que nos guíe. De este modo, necesitamos partir de un enfoque de la investigación más amplio, que nos vaya orientando hacia una apropiada definición del problema.

En nuestro caso, este primer enfoque podríamos situarlo en los estudios sobre Didácticas Específicas dentro del Paradigma de la Psicología Cognitiva.

En los años sesenta se empezó a producir un cambio en la ciencia de la educación que desvió la concentración de la investigación en concepciones conductistas de la enseñanza hacia concepciones cognitivas de la misma. Estas concepciones

enfaticaban el funcionamiento de la mente humana y los procesos de pensamiento. Los investigadores de corte cognitivo empezaron a contemplar el aprendizaje como un "fenómeno complejo y concreto que puede ser estudiado científicamente" (Resnick, 1985, p.128), concretándose poco a poco en el modo en que los individuos adquieren y utilizan el conocimiento existente, el nuevamente adquirido, así como las destrezas. El aprendizaje empezó a ser visto como un proceso activo, específico en cada dominio de conocimiento que se construye sobre el conocimiento previo (Shuell, 1988).

Los investigadores cognitivos reconocieron que la profundidad y la organización del conocimiento existente determinaba la adquisición y la aplicación de nuevo conocimiento en la medida en que los aprendices estructuran y reestructuran el conocimiento basándose en su conocimiento previo, sus creencias y sus asunciones (Anderson, 1984; Brandsford & Johnson, 1972; Shuell, 1986).

Aunque la investigación cognitiva se centró al principio en las investigaciones sobre memoria a largo y corto plazo, otras aproximaciones productivas de esta investigación trataron de definir cómo individuos con diferentes niveles de experiencia definían y resolvían problemas dentro de campos específicos de conocimiento (Chi, Feltovich & Glaser, 1981; Glaser, 1984; Voss & Post, 1988).

Esta noción de la especificidad del conocimiento ha tenido su influencia, también en la investigación sobre didácticas específicas, y por ende en el estudio de la educación artística como dominio específico de conocimiento. En 1992, Lee S. Shulman, exponía en el I Congreso Internacional sobre "Las didácticas específicas en la formación del profesorado" que el principal problema que han tenido que afrontar los teóricos de la psicología de la educación al intentar abordar investigaciones que versaran sobre métodos de didácticas especiales, es, precisamente, la diversidad y cantidad de métodos que existen, casi tantos como disciplinas e interdisciplinas. Incluso dentro de cada disciplina o campo de

estudio, existen dominios o áreas más pequeñas que demandan sus propias aproximaciones específicas.

Así que, asumiendo esta cuestión, se trató de enfocar aún más la investigación recurriendo a los estudios realizados dentro del llamado "Modelo del Pensamiento del Profesor".

Hasta hace pocos años, la ciencia de la educación ha buscado teorías generales de enseñanza- aprendizaje: grandes teorías universales sobre memoria, aprendizaje verbal, formación de conceptos, resolución de problemas, etc, ignorando el papel del contenido.

El mismo Shulman fue el editor de la obra "Learning by Discovery" (Shulman & Keislar, 1966), donde se discutía sobre la investigación y la práctica del aprendizaje por descubrimiento con una pequeña referencia a la especificidad de la materia. En este libro se discutía el concepto y las estrategias del aprendizaje por descubrimiento sin atender a la especificidad de los dominios de conocimiento. El énfasis se ponía en los procesos y procedimientos generales.

Así mismo, dentro de la tradición de la investigación en la enseñanza, el modelo del proceso- producto intentaba medir las relaciones entre los patrones de comportamiento de los profesores y los cambios en los resultados de los alumnos, a través de observaciones sistemáticas en las clases, estableciendo porcentajes entre las acciones de los docentes y los alumnos.

Según Shulman (1992) este modelo planteaba varios problemas:

1. La investigación se centraba únicamente en el comportamiento del profesor, sin tener en cuenta sus pensamientos, intenciones, planes o reflexiones.
2. Se asumía que los procesos de enseñanza podían ser descompuestos en elementos comportamentales, analizables por separado y con los que se podía reconstruir una concepción de enseñanza efectiva.

El paradigma del proceso-producto ignoraba el hecho de que "una situación de enseñanza-aprendizaje está protagonizada por personas que actúan intencionadamente dentro de un complejo sistema social" (Fenstermacher, 1979, p.159), así como la historia de la clase, de los estudiantes, del contexto y de los profesores asumiendo la existencia de principios universales en la enseñanza y, por tanto, descartando la importancia de la materia (Doyle, 1977).

Como respuesta a estos modelos, aunque sin hacer, en un principio, un énfasis especial en el estudio del contenido, surge el modelo del "Pensamiento del Profesor", al final de los años 70 y principios de los 80. Su principal premisa es la idea del profesor como un sujeto con una vida mental que es el centro de su actividad. Este modelo aborda la investigación desde una perspectiva cognitiva (Marcelo, 1987a, 1987b, 1988; Peterson, 1978), poniendo especial énfasis en los procesos de pensamiento y razonamiento, toma de decisiones y reflexión de los profesores, introduciéndose las aproximaciones antropológicas de Vygotsky en el estudio de los profesores y su formación. A este respecto, Villar Angulo (1988) afirmaba que:

"El factor que diferencia la investigación sobre pensamientos del profesor de los otros enfoques es precisamente la preocupación que existe por conocer cuáles son los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del profesor durante su actividad profesional. Se asume como premisas fundamentales que, en primer lugar, el profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional. En segundo lugar, se acepta que los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta (...) Concebir al profesor, y como consecuencia a la enseñanza, en general, de esta forma -como un sujeto que construye y comprueba su teoría sobre la realidad- supone alejarse de principios positivistas sobre el modo de

hacer ciencia, y representa una aproximación cualitativamente distinta" (p. 198).

Sin embargo, como hemos apuntado anteriormente, aún en estos nuevos modelos persistía la invisibilidad del contenido de la materia. El conocimiento de este contenido es lo que Shulman (1986) llamó "el paradigma ausente" de la enseñanza, que no es más que el conocimiento que tienen los profesores de la materia que enseñan, cuyo interés se perdió en las investigaciones desarrolladas dentro del paradigma del proceso-producto, y se volvió a recuperar en la década de los noventa:

"Incluso aquellos que han estudiado los procesos cognitivos de los profesores, dentro de una perspectiva decididamente fuera del paradigma del proceso-producto, investigaron la planificación o la toma de decisiones prestando muy poca atención a la organización del conocimiento del contenido en las mentes de los profesores" (Shulman, 1986, p.6).

Es decir, las propias investigaciones inscritas en el llamado "Modelo del Pensamiento del Profesor" se centraron más en aspectos cognitivos que transcendían las características específicas o particularidades de las materias concretas. Sin embargo, a pesar de esta circunstancia, nos pareció un buen punto de partida para ir perfilando el marco teórico en el que inscribir la investigación, no sin antes atender a estudios más centrados en el conocimiento que tienen los profesores de la materia que enseñan, y el rol que este juega en su enseñanza.

ALGUNOS INTENTOS DE CONCEPTUALIZAR EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES

En 1985, Shulman presentaba, en el Annual Meeting of the American Educational Research, las bases sobre las que

sustentaría la investigación denominada "The Knowledge Growth in Teaching", que ha ejercido una gran influencia en los investigadores que han tratado de conceptualizar y analizar el conocimiento de los profesores.

La investigación se centraba en profesores noveles de enseñanza secundaria, en las materias de inglés, biología, matemáticas y estudios sociales, a los que se siguió durante un año de aprendizaje y luego, durante su primer año de enseñanza. La intención era trazar *"su biografía intelectual- ese grupo de ideas, concepciones y orientaciones que constituyen la fuente de su comprensión de la materia que enseñan"* (Shulman, 1986, pp.8).

A través de esta investigación se trataba de descubrir cómo se prepara el profesor para enseñar algo que no ha aprendido previamente; cómo se da el aprendizaje para la enseñanza; cómo toman los profesores una pieza de texto o material curricular y la transforman en una pieza instruccional que los estudiantes puedan comprender; cuáles son los dominios o categorías del conocimiento del contenido en las mentes de los profesores; cómo se relacionan el conocimiento del contenido y el conocimiento pedagógico; y de qué modo se representan los dominios y categorías del conocimiento en las mentes de los profesores.

Como resultado de esta investigación, se definieron siete categorías de conocimiento del profesor, representadas en la tabla nº1, que sirvieron como categorías definitorias del marco teórico en el que se han desarrollado las investigaciones posteriores sobre el conocimiento de los profesores. Dentro de estas investigaciones podemos distinguir dos grandes bloques: las que tratan de analizar los componentes del conocimiento profesional de los profesores (Elbaz, 1983; Grossman, 1990); y las que tratan de analizar el proceso de razonamiento pedagógico que se da en la transformación del contenido de la materia en contenido de enseñanza (Shulman, 1991).

CATEGORIAS DE CONOCIMIENTO "The Knowledge Growth in Teaching" (Wilson y Shulman, 1987)	
CONOCIMIENTO DEL CONTENIDO	Cantidad y organización del conocimiento de la materia en sí en la mente del profesor.
CONOCIMIENTO PEDAGOGICO	Principios generales de pedagogía sobre enseñanza efectiva no vinculados a la enseñanza de ningún tema en concreto.
CONOCIMIENTO DEL CURRÍCULUM	Conocimiento de programas diseñados para la enseñanza de una materia particular y sus tópicos en un nivel dado, así como de la variedad de materiales instruccionales disponibles en relación a esos programas y el conjunto de indicaciones y contraindicaciones para el uso de un currículum o materiales particulares en circunstancias particulares
CONOCIMIENTO DE LOS ALUMNOS Y DEL APRENDIZAJE	Conocimiento de las características y modos de aprendizaje de los alumnos así como de aspectos motivacionales y de desarrollo de ese aprendizaje.
CONOCIMIENTO DE OTROS CONTENIDOS	Conocimiento de otras materias que no se incluyen en campo disciplinar de la materia que enseñan.
CONOCIMIENTO DIDACTICO DEL CONTENIDO	Forma particular del conocimiento del contenido que comprende los aspectos del contenido más relacionados con su posibilidad de ser enseñados. La manera de representar y formular la materia que la hace comprensible a los demás.
CONOCIMIENTO DE LA FILOSOFIA EDUCATIVA, FINES Y OBJETIVOS	Conocimiento general sobre las finalidades educativas.

Tabla nº 1.

En nuestro caso, el interés se centró en los estudios sobre el Conocimiento Didáctico del Contenido, cuyo foco de atención es el análisis del conocimiento específico que poseen los profesores respecto a la materia que enseñan, y cómo transforman el contenido de esta materia en contenido de enseñanza comprensible y asimilable por los alumnos, aspecto que aparece en varias investigaciones que han intentado describir y delinear el conocimiento profesional de los profesores.

Entre ellas, Elbaz (1983) describe cinco categorías dentro de su concepto de "Conocimiento Práctico": Conocimiento de sí mismo; Conocimiento de la Materia; Conocimiento del Desarrollo del Currículum; Conocimiento de la Instrucción y Conocimiento de la Enseñanza. Leinhardt y Smith (1985) categorizan el conocimiento del profesor en : Conocimiento del Contenido y Conocimiento de la Estructura de la Lección. Shulman (1986, 1987); Wilson, Shulman & Reichert (1987) definen las siete categorías anteriormente citadas en la tabla 1. Grossman (1990) define cuatro áreas generales de conocimiento donde se pueden incluir las distintas categorías generadas en la investigación: Conocimiento Pedagógico General; Conocimiento de la Materia; Conocimiento Pedagógico del Contenido Y Conocimiento del Contexto. Reynolds (1992), en una investigación sobre profesores principiantes, distingue: Conocimiento General de la Materia; Conocimiento del Contenido; Principios Generales de Enseñanza-Aprendizaje y Conocimiento Didáctico del Contenido.

Vemos que el conocimiento del contenido fue tomando un papel fundamental a la hora de analizar la actividad docente, pues la estructura de la materia, así como la visión idiosincrásica que cada profesor tiene de la misma, va a determinar el modo en que ese profesor aborda las diferentes situaciones instruccionales (Gudsmundottir, 1990, 1991 y Elbaz, 1983). A esta cuestión podemos añadir el matiz de que

en las diferentes materias, la forma de discutir la estructura del contenido del conocimiento disciplinar es diferente.

EL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO: RELACIÓN CON EL CONOCIMIENTO DE LA MATERIA

Shulman (1987, 1989,1992) define como "Conocimiento Didáctico del Contenido" a aquel que *"representa la intersección entre el conocimiento de la materia en sí, y los principios generales de pedagogía sobre enseñanza efectiva. Es algo más que una mera conjunción de los principios generales de enseñanza y la comprensión de la materia."* (Shulman, 1992, p.8).

Según el autor, existen tres aspectos que configuran este tipo de conocimiento:

a/. Un modo de comprender que posee el profesor (o debiera poseer) que distingue su pensamiento y razonamiento del que caracteriza a un mero experto en la materia.

b/. Un cuerpo de conocimientos, destrezas y -de algún modo- disposiciones, que distingue a la enseñanza como profesión y que incluye aspectos de racionalidad técnica y capacidades de juicio, improvisación e intuición.

c/. Un proceso de razonamiento y acción pedagógicos a través de los cuales los profesores se enfrentan al problema de enseñar algo en un contexto particular, poniendo en acción sus planes e improvisando ante los momentos imprevisibles de la enseñanza, a partir de los cuales los profesores desarrollan nuevos conocimientos, intuiciones y disposiciones. (Shulman,1992; p.9).

Como resultado del proceso de integración de la materia con el conocimiento de otros hechos relevantes para la enseñanza, los profesores adaptan su conocimiento del contenido al contexto en el que están enseñando. En este sentido, la creencia de que personas expertas en una materia no tienen por qué ser buenos profesores, y los hallazgos de la investigación en este campo, afirman que existe poca relación entre las puntuaciones alcanzadas por los profesores en tests estandarizados sobre la materia y sus logros instruccionales, es decir, que la efectividad instruccional está relacionada con lo que los profesores saben acerca de los alumnos, la clase, el centro y los procesos de enseñanza, y sobre todo, con un conocimiento especial acerca de la materia que enseñan.

Otros autores han hecho referencia, de alguna manera, a la importancia de este hecho. Elbaz (1983) describe cómo un profesor realiza elecciones instruccionales basadas en el conocimiento de la materia y la comprensión de los estudiantes, así como otros conocimientos sobre el contexto de la instrucción. Feiman-Nemser y Buchmann (1985) hablan de "pensamiento pedagógico" refiriéndose al tipo de pensamiento que parte del conocimiento de sí mismo, de los alumnos y de la materia. McEwan (1987) afirma que una de las tareas fundamentales del profesor es la de la interpretación pedagógica de la materia de estudio, interpretación que descansa sobre el conocimiento de las creencias de los alumnos acerca de la materia de estudio. Estas creencias incluyen las concepciones previas y erróneas de los estudiantes, así como su conocimiento previo y experiencia de la materia.

Leinhardt & Greeno (1986) y Leinhardt & Smith (1985) sugieren la naturaleza multidimensional del conocimiento que los profesores tienen de la materia, y las relaciones que existen entre las comprensiones conceptuales de los profesores y la comprensión pedagógica de la materia, incluyendo conocimiento curricular y conocimiento de las dificultades de los estudiantes. Además, en sus estudios comparativos entre

noveles y expertos, encontraron que los profesores expertos poseen una estructura jerárquica más refinada del conocimiento de la materia. Estos autores demostraron la importancia de la organización del conocimiento de los profesores, estableciendo que los profesores que poseen un mapa cognitivo más amplio de su materia, así como la comprensión de las relaciones entre tópicos individuales o destrezas relativas a tópicos más generales, también pueden ser más efectivos en la enseñanza. Wilson & Wineburg (1991) comprobaron que la profundidad del conocimiento de la materia es una de las características que afecta a la instrucción.

El proyecto "The Knowledge Growth in a Profession" (Shulman, 1986) de la Universidad de Stanford investigó el rol que juega la posesión o no posesión de conocimiento de la materia en la planificación e instrucción de profesores noveles de escuela secundaria. El conocimiento que los profesores tienen sobre la materia afecta tanto al contenido como al proceso de instrucción, influyendo en lo que los profesores enseñan y cómo lo enseñan.

Además, la profundidad del conocimiento de la materia y la perspectiva disciplinar que los distintos individuos mantienen con respecto a la misma, influye en las elecciones didácticas. De este modo, vemos que las representaciones que los profesores utilizan para la instrucción parecen basarse en una interconexión compleja entre el conocimiento de la materia, de los estudiantes, de la pedagogía, y de los contextos de enseñanza. *"Los investigadores que trabajan en este área han encontrado que enseñar implica la traslación del conocimiento de la materia en sí a conocimiento de la materia para su enseñanza"* (Grossman, Wilson & Shulman, 1989, p.26). Los profesores utilizan su conocimiento de la enseñanza para seleccionar e interpretar la materia del modo que ellos creen que conducirá al aprendizaje de los alumnos.

Precisamente por la importancia que las investigaciones sobre el conocimiento didáctico de los

profesores conceden al conocimiento de la materia, parecía conveniente abordar este concepto con más detalle.

EL CONOCIMIENTO DE LA MATERIA

De lo expuesto hasta este punto podríamos deducir que el conocimiento de la materia y el conocimiento didáctico del contenido están íntimamente relacionados, pero ¿a qué nos referimos exactamente cuando hablamos de conocimiento de la materia?. ¿Podemos hablar de un conocimiento cerrado, jerárquico, objetivo y organizado en el campo de las artes plásticas y visuales?. ¿Dónde están los límites de esta materia?.

Autores como Gudmundottir planteaban que pensar apropiadamente sobre el conocimiento del contenido *"requiere ir más allá del conocimiento de los hechos o conceptos de un dominio, requiere comprender la estructura de la materia del modo en que la define Schwab"* (1990, p.9).

Para Schwab (1978), la estructura de una materia incluye una estructura sustantiva y una estructura sintáctica. La estructura sintáctica sería la variedad de caminos mediante los cuales los conceptos básicos y principios de esa disciplina se organizan para incorporar los hechos. En la estructura sustantiva se incluirían conceptos fundamentales, ideas, comprensiones, principios y proposiciones.

Estos componentes son los que caracterizan a una disciplina, y su naturaleza influye en la perspectiva disciplinar de los especialistas en la materia y en las preguntas de investigación que se plantean. Así mismo, determina la estructura sintáctica que utilizan en sus planteamientos y resoluciones de los problemas. Es decir, *"incluye los marcos conceptuales de explicación o paradigmas que se emplean tanto para orientar la indagación en una disciplina como para dar sentido a los datos"* (Grossman, Wilson, y Shulman, 1989, p.29).

Como afirma Marcelo (1992b), *"no es sólo, por tanto, la acumulación de información factual, de conceptos y de principios"*

generales de la materia, sino el conocimiento de los marcos teóricos, tendencias, y la estructura interna de la disciplina en cuestión." (p.6). La estructura sintáctica de una disciplina podría considerarse como la variedad de caminos mediante los cuales se establece la verdad o falsedad, la validez o invalidez. Cuando existen afirmaciones con relación a un fenómeno dado, la sintaxis de una disciplina proporciona las reglas para determinar qué afirmaciones tienen mayor garantía, determinando los movimientos que los investigadores, estudiosos o especialistas realizan desde los datos brutos hasta las conclusiones, pasando por las interpretaciones.

Engloba "los criterios aceptados, y que se utilizan por miembros de la comunidad científica para orientar la investigación en dicho campo. Son los medios por los cuales se introduce y acepta por la comunidad un nuevo conocimiento" (Grossman, 1990, p.29).

El problema que se nos plantea es el siguiente: ¿hasta qué punto existen estas estructuras, de este modo, en el campo del arte?

La definición del contenido del Arte como materia de estudio ha sido y sigue siendo el principal problema al que nos tenemos que enfrentar cuando tratamos de abordar el estudio del Conocimiento Didáctico del Contenido de los profesores de Educación Artística, puesto que implícitamente, el contenido de la materia, aunque abierto a múltiples interpretaciones y reorganizaciones por parte del profesor, con fines didácticos, se considera como un corpus con una estructura relativamente objetiva.

Sin embargo, es, precisamente la legitimidad de una falta de estructura objetiva, en términos de racionalidad técnica, la que presta su carácter específico al arte como materia y la dota de gran interés.

Por tanto, parecía que el primer objetivo de esta investigación debiera ser encontrar algún tipo de vía para aproximarnos a la estructura que tomaba el arte como materia en las mentes de los profesores que protagonizarían los estudios de caso. Como primer paso, para este intento, se trató

de establecer algunas diferencias entre algunos de los conceptos que estábamos manejando. Estos conceptos eran los de "conocimiento de la materia", "conocimiento del contenido" y "conocimiento disciplinar".

Para hablar de "conocimiento de la materia", tomamos como punto de partida la taxonomía establecida por Alexander, Schallert y Hare (1991), según la cual, nos estaríamos refiriendo al grupo de conocimientos del contenido formalizados. A una esfera de conocimientos que rodean ampliamente un campo de estudio, es decir, al conocimiento de un dominio o área de estudio.

Existe una diferencia entre lo que llamamos conocimiento de la materia y el conocimiento disciplinar. El segundo se refiere a un grupo de conocimientos altamente formalizados que pertenecen a un dominio o área de conocimiento. Podría ser el conocimiento de una asignatura académica, un campo especializado o una rama particular de la materia.

Por otro lado, tenemos lo que sería el "conocimiento del contenido": un tipo de conocimiento conceptual que incluye conocimiento formal o informal sobre algún aspecto del mundo físico, mental o social de una persona. El conocimiento del contenido ha sido el aspecto del conocimiento de la materia más comúnmente discutido (Grossman, 1991), utilizándose, a menudo, como sinónimo de conocimiento de la materia. Este conocimiento emerge del conocimiento sustantivo y sintáctico de la disciplina. Se trataría de la "información factual, principios organizadores y conceptos centrales" (Grossman, 1991, p. 27). Además de la habilidad para identificar, definir y discutir estos conceptos por separado, una persona con conocimiento del contenido puede identificar relaciones entre conceptos en un campo, así como relacionar esos conceptos con otros externos a la disciplina.

La falta de conocimiento del contenido puede afectar también al estilo de enseñanza, ya que determina los métodos

instruccionales y los contenidos seleccionados por el profesor. Es decir, "... el conocimiento, o falta de conocimiento, del contenido puede afectar al modo en que los profesores critican los libros de texto, cómo seleccionan el material de enseñanza, cómo estructuran sus cursos y cómo resuelven la instrucción" (Grossman, 1991, p.28).

EL ARTE COMO DOMINIO ESPECÍFICO DE CONOCIMIENTO

Cuando prevalecía el paradigma del proceso-producto, hemos dicho que los estudios tendían a no centrarse dentro de ningún campo concreto de conocimiento, es decir, no se le daba importancia al contenido de las distintas materias. En los años setenta, la visión piagetiana del desarrollo universal fue cuestionada por numerosos estudiosos en el campo de la educación, dando lugar a investigaciones que demostraron que el nivel de desarrollo que podía alcanzar un individuo en un dominio concreto de conocimiento no era motivo suficiente para predecir un mismo nivel de desarrollo en otro dominio distinto (Gelman, 1978).

Uno de los proyectos más importantes, en este sentido, en el campo artístico, es el Proyecto Zero desarrollado por Gardner y sus seguidores en la Universidad de Harvard. Este proyecto se centró en la investigación del desarrollo en dominios artísticos de conocimiento. Estos dominios incluían la música, el dibujo, el lenguaje expresivo, y la representación tridimensional. Se descubrió que la consecución de competencia dentro de un dominio era totalmente independiente de la adquisición de competencia en otros dominios (Gardner and Wolf, 1983). Estas preocupaciones prácticas y teóricas contribuyeron a la creación de una visión más plural de la inteligencia.

En su libro "*Frames of Mind*" (1983) Gardner definía la inteligencia humana como "*la capacidad de solucionar problemas o crear productos que sean válidos en uno o más contextos*

culturales" (p.26). Desde esta perspectiva de las múltiples inteligencias, la inteligencia es presentada, descubierta y desarrollada dentro del contexto de actividades culturalmente significativas. Esta teoría enfatiza el hecho de que no existe una habilidad general para la resolución de problemas. Por el contrario, esta capacidad se desarrolla de modo específico dentro de dominios específicos de conocimiento. Así lo demuestran estudios como los de Getzels y Csikszentmihalyi (1976) en los que la importancia del papel que juegan el descubrimiento, manipulación y definición de problemas se centra en el ámbito artístico.

Por lo tanto, la búsqueda de leyes universales aplicables a cualquier situación de aprendizaje ha ido cediendo el paso, cada vez con más claridad, a la idea de que *"el pensamiento es más efectivo cuando depende de destrezas específicas, contextualizadas, y de unidades de conocimiento que tienen poco que ver con otros dominios de conocimiento"* (Perkins & Salomon, 1989, pp.19). Partimos de la base de que el contenido del arte como materia curricular constituye un dominio específico de conocimiento. Pero si tomamos como definición de disciplina la que nos ofrece Murray (1989), lo que no queda claro es que este dominio tenga un carácter disciplinar, ya que para que hablemos de disciplina, tenemos que hablar de una materia que reúna las siguientes características:

1. Que exista un modo objetivo de especificar o diferenciar los fenómenos artísticos de los no artísticos, o una manera de plantear los problemas artísticos de modo que tengan una significación unívoca para un grupo de personas, de modo que sea posible su solución.
2. Que exista una metodología o grupo de técnicas para solucionar esos problemas de un modo reconocidamente válido.

3. Que exista una teoría bien formulada y corroborable que pueda potencialmente producir una explicación o interpretación completa de los fenómenos artísticos de modo fructífero, satisfactorio y consensuado.

Tratar de ceñir el dominio de conocimiento del arte en esta estructura disciplinar significa despojarlo de su carácter discursivo y contextual. Sin embargo, la condición disciplinar de la educación artística no sería tan cuestionable si atendiéramos a la definición de conocimiento disciplinar de Alexander, Schllaert y Hare (1991), quienes afirman que *"cuando el individuo ha adquirido un extenso conocimiento académico, y cuando ese conocimiento se organiza alrededor de principios fundamentales que definen un campo particular, entonces el conocimiento del individuo ha subido al nivel de conocimiento disciplinar."* (p.326), porque, aún teniendo en cuenta el carácter discursivo y dialéctico de lo que llamamos arte, su conocimiento ha de darse dentro de algún esquema cognitivo y cultural productor de sentido.

La cuestión estaría, entonces, en diferenciar la naturaleza de esos principios, es decir, si esos principios son independientes del contexto, o si por el contrario encuentran su validez y definición dependientes de otras cuestiones culturales. Para completar este planteamiento, podemos introducir un concepto que puede arrojar alguna luz. Se trata de la diferencia establecida por Spiro y otros (1988) entre dominios de conocimiento "bien estructurados" y "mal estructurados".

Según esta diferenciación, los dominios de conocimiento en la mayoría de las ciencias estarían bien estructurados, mientras que el conocimiento artístico estaría mal estructurado. Hay que decir que estos términos son descriptivos, no evaluativos. Al describir la Física como dominio bien estructurado, Spiro no quería decir que este dominio fuese mejor que otro menos estructurado, sino que

trataba de explicar por qué la instrucción en cada campo debe ser diferente.

En dominios donde las leyes, axiomas y teoremas se conectan entre sí para formar explicaciones deductivas de los fenómenos de la naturaleza, es posible orientar la instrucción alrededor de generalizaciones abstractas. Los casos o ejemplos individuales que ilustran un fenómeno tienden a presentar una uniformidad en cuanto a la predictibilidad y consistencia de los mismos. Los dominios bien estructurados permiten un aprendizaje secuencial deductivo. Un profesor puede introducir un principio general que pueda ser aplicado a todos los casos que ilustran ese fenómeno. Cuando en 1960, Jerome Bruner introduce la idea de enseñar la estructura de la disciplina, en cierto modo estaba utilizando la idea actual de dominio bien estructurado.

Por contraste, en dominios de conocimiento mal estructurados, el estudiante debe prestar mayor atención a las particularidades de cada caso que al conocimiento abstracto. En el caso de la Educación Artística, en la que el aprendizaje se basa o gira alrededor de productos artísticos, cada producto, ya sea obra de un artista, o del propio estudiante, no es solo un caso único, sino que también está sujeto a varias interpretaciones. A pesar de este hecho, son y siguen siendo muchos los intentos de dotar a la Educación Artística de una estructura disciplinar por oposición a la estructura fragmentada que se le ha dado en la mayoría de los programas curriculares, con la intención de hacer del Arte una materia, con un contenido que pueda ser enseñado, aprendido y evaluado (Peeno, 1988).

Desde esta perspectiva, el conocimiento de la materia que enseñan los profesores de Educación Artística, se puede representar como una estructura compleja que incluye tanto los conceptos y principios que dan forma a la disciplina como el modo de interrelacionarlos y establecer pautas válidas de actuación dentro de ella. Pero, ya que este conocimiento no se construye en un vacío cultural, sino que está moldeado por

experiencias personales que han ido ocurriendo a lo largo de toda una vida, no podemos dejar de lado el carácter biográfico de la construcción del conocimiento, por lo que tendremos que atender a otras cuestiones que serán descubiertas únicamente a través de una aproximación casuística.

VALORES, CREENCIAS Y ORIENTACIÓN PERSONAL

Una cuestión, que a priori parece interesante, por la importancia que puede llegar a tener en la visión idiosincrásica que cada profesor mantiene sobre la materia que enseña, son los valores. Myhre (1982) define los valores como un tipo de conocimiento cultural que es aprendido gradualmente a través de la interacción con personas e instituciones. Los valores se construyen en diferentes aspectos de la cultura, como la ideología, los ideales y los intereses conflictivos.

Gudmundsdottir (1990) considera la importancia que los valores tienen, en el ámbito de la educación, a la hora de determinar el tipo de contenidos que merece la pena enseñar, ya que *"La política educacional y la práctica inevitablemente incluyen juicios de valor, implícitos o explícitos, sobre el conocimiento, destrezas y actitudes que se deben fomentar"* (p.46). La concepción que los profesores tienen de la materia, desde un punto de vista ideológico, es un fuerte determinante de la configuración de su conocimiento del contenido, así como de la reestructuración que hacen de ese contenido a la hora de transmitirlo a los alumnos. La perspectiva que determinan los valores es lo que Shulman (1989) ha llamado "la pieza oculta del paradigma oculto".

"...lo que consideramos "bueno", "correcto" o "importante" constantemente guía nuestra práctica, ya sea conscientemente o no" (Carbone, 1986, p.10)

Desde esta perspectiva, es de especial interés el estudio de los diferentes materiales que los profesores utilizan

a la hora de estructurar sus clases, así como la importancia que les den a las distintas fuentes de información. Toda la información, de muy diversa índole, que el profesor de educación artística, va asimilando a lo largo de su formación, ya sea de manera implícita o explícita, y que va tamizando a través de sus juicios de valor, transformándola en conocimiento o creencias, va configurando lo que hemos venido denominando como conocimiento de la materia. Este conocimiento se construye desde la niñez, y es ampliado, a lo largo de los años, a través diversas vías educacionales, conformando una estructura cognitiva que se caracteriza por múltiples factores a analizar, tanto en su extensión como en su profundidad, y que está constituida por conceptos unificadores, conocimiento de procedimientos y estrategias, vinculaciones con otras materias, así como conocimientos acerca del arte en general y de su historia.

Ya que la mayoría, o gran parte, de estos conocimientos y concepciones se transmiten implícitamente a lo largo del aprendizaje, tanto académico como sociocultural, resulta interesante cuestionarse el papel que juega la formación artística inicial en la configuración de la estructura cognitiva de cada profesor, y hasta qué punto puede esta competir con las ideas acerca del arte adquiridas a través de otros canales y vías educacionales.

Lo que consideramos bueno, correcto o importante a la hora de enseñar una materia es lo que podríamos considerar **orientación**. Son muchos los autores que han reconocido la importancia de este concepto, ya que podemos considerarlo como el factor determinante de la estructura de la disciplina que tratamos de estudiar, cuando esta no cuenta con un corpus rígido de conocimiento.

Algunos autores (Clark & Peterson, 1986; Peterson, Carpenter & Fennema, 1991) han enfocado sus investigaciones a las disposiciones - teorías, creencias y roles - que determinan el trabajo de los profesores. Las diferentes orientaciones que los profesores mantienen dentro de la disciplina informan no

solo los objetivos de la instrucción, sino la planificación de la misma, así como las elecciones que determinan que se emplee un tipo u otro de actividad con los estudiantes (Grossman, 1991).

Por tanto, podríamos decir que las decisiones que toman los profesores acerca de qué y como enseñar Arte están mediadas por las creencias que los profesores mantienen acerca lo que es bueno o correcto en relación a los distintos aspectos de su práctica, y en este sentido las decisiones que toman con respecto al contenido de su enseñanza también están determinadas por los valores que le atribuyen al propio contenido.

La diferentes concepciones y creencias que los distintos individuos mantienen sobre un hecho o sobre un dominio de conocimiento es lo que hace que estudiantes similares, aprendiendo sobre contenidos ostensiblemente similares, impartido por distintos profesores, puedan tener experiencias muy distintas sobre la naturaleza de la materia de estudio, sobre las razones por las que se incluye en el currículum y sobre los objetivos que deben alcanzarse al enseñarla o aprenderla, o sobre qué experiencias de aprendizaje serán más efectivas a la hora de mover a los alumnos hacia esos objetivos o finalidades (Brophy, 1991).

Ya que el contenido no es un objetivo en sí mismo sino que es seleccionado con la intención de alcanzar, a través de él, determinados objetivos curriculares, las creencias de los profesores y los valores y actitudes asociados a determinados aspectos de la materia, así como lo que implica enseñarla y aprenderla, tienen tanta importancia como su conocimiento didáctico de cómo aprenden mejor y más efectivamente los estudiantes. Es más, podríamos decir que las creencias y valores ejercen una acción configuradora del conocimiento didáctico del contenido, ya que, como ya afirmara Ortega y Gasset (1955) esas creencias constituyen el continente de nuestra vida, y por ello, *"no llegamos a ellas tras una faena de*

entendimiento, sino que operan en nuestro fondo cuando nos proponemos pensar en algo" (p.25).

De otra parte, dado que el desarrollo del conocimiento es un proceso dinámico que conlleva tanto la construcción como la deconstrucción en respuesta a las demandas de la experiencia y situaciones diversas, no podemos hablar de conocimiento como algo estático, ni siquiera separado de las creencias de ese mismo sujeto. Y lo que es más, como afirma Brophy (1991): *"Ya que ciertos aspectos del conocimiento de la materia por parte de los profesores se relacionan con cogniciones como sus perspectivas sobre la naturaleza de la disciplina, sería difícil clasificarlas como conocimiento o como creencias"* (p. 13).

Toda esta interrelación existente entre conocimiento de la materia, conocimiento didáctico del contenido, creencias y valores, nos plantea la necesidad de profundizar un poco más en la psicología cognitiva con la finalidad de saber hasta qué punto el análisis de la práctica docente desde la perspectiva del Pensamiento del Profesor puede ayudarnos a contestar la pregunta de qué relación existe entre las distintas orientaciones que mantienen los profesores de educación artística y la configuración que le dan al contenido de la enseñanza.

EL CONOCIMIENTO DEL CONTENIDO EN LA ENSEÑANZA DEL ARTE: IMPORTANCIA DE LA ORIENTACIÓN PARTICULAR DENTRO DE LA MATERIA

En educación artística, un conocimiento experto de la materia permitiría a los profesores conectar y relacionar de modo eficiente conocimientos históricos, culturales, sociales, medios plásticos, estéticos y métodos de aprendizaje con situaciones relevantes de enseñanza. La falta de conocimiento o de comprensión de la materia, por otro lado, puede ser la causa de que algunos profesores interpreten erróneamente

aspectos de la misma, o de que procuren situaciones de aprendizaje inadecuadas a sus estudiantes (Koroscik, 1990).

Los hechos y productos artísticos frecuentemente tienen múltiples significados, y los problemas artísticos suelen tener más de una solución. Efland (1993) utiliza el siguiente ejemplo para explicar este punto:

"Una pintura puede verse como un ejemplo de un estilo dado, como la encarnación de un ideal de belleza, o como un símbolo de la conciencia de una época, o como propaganda de la iglesia, el estado o una causa social. Más aún, el mismo objeto puede interpretarse de cualquiera de estos modos" (p.1).

Un conocimiento insuficiente del arte puede ser la causa de que un profesor no llegue a comprender los significados de los productos o hechos artísticos, o sesgar excesivamente el contenido de enseñanza. Si un profesor mantiene una concepción ingenua o limitada de la materia, probablemente transmitirá esta concepción a sus alumnos.

Se ha planteado la importancia que puede llegar a tener la orientación particular que mantiene el profesor respecto a la materia que imparte. Tanto en el estudio como en la enseñanza del arte, la orientación particular que un individuo mantiene dentro del dominio de conocimiento es fundamental, y esta orientación está especialmente vinculada a los contextos sociales y culturales. Como manifiesta Efland (1990b), las artes no son dominios autónomos de actividad, no influenciadas por el contexto cultural, y si intentamos establecer conexiones entre el pasado y el presente, tendremos que considerar varios elementos como son: la estructura social, las ideas de realidad que se comparten dentro de una cultura, las políticas culturales que informan el sistema educativo o los sistemas institucionales que llevan a cabo la política y los métodos instruccionales o didácticos que se utilizan en la enseñanza del arte.

En este sentido, la búsqueda de alternativas en la didáctica del arte también se vio afectada, a mediados de los años setenta por el cambio de paradigma en el contexto general de la investigación educativa. Eisner (1979), en su obra "*The Educational Imagination*", desarrolló la idea de la competencia educacional como capacidad crítica basándose en métodos utilizados por la crítica artística. Los métodos cualitativos se popularizaron como medios para evaluar las actividades de enseñanza-aprendizaje, intentando estudiar los hechos de la vida del aula como totalidades significativas y no como fragmentos.

Los métodos de investigación tomados de la antropología para estudiar las realidades sociales en las aulas fueron también adoptados por algunos investigadores en el campo de la educación artística, como Degge (1975) que estudió las interacciones entre los profesores de arte y sus estudiantes durante un extenso período de tiempo, concluyendo que los profesores no siempre son conscientes de los objetivos concretos de su instrucción y que las actividades que utilizan en su enseñanza pueden no ser consecuentes con los objetivos que persiguen. Un estudio realizado por Sevigny (1977) apunta que los estudiantes y los profesores interaccionan entre sí en base a ciertas preconcepciones que tienen unos de otros.

Aunque la investigación cualitativa ha sido aceptada como un método válido de investigación en educación artística, no ha tenido el impacto tan fuerte que tuvo el movimiento de los objetivos conductuales. De todos modos, ha tenido el efecto de recordar a los miembros de la comunidad investigadora que la vida del aula es compleja y que la evaluación de la enseñanza artística es complicada por la inherente ambigüedad de la naturaleza de su contenido.

RELACIÓN ENTRE CONCEPCIONES DE LA ENSEÑANZA Y ORIENTACIONES EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Cualquier cuestión relativa al concepto de orientación está íntimamente relacionado con las concepciones que los profesores tienen de la enseñanza. Scardamalia y Bereiter (1989) nos ofrecen cuatro descripciones de concepciones de enseñanza. Estas distintas concepciones implican diferentes creencias con respecto a la adquisición de conocimiento y al aprendizaje.

Aunque estas conceptualizaciones son muy generales y no hacen ninguna distinción específica entre materias, podemos encontrar, en algunas de ellas, referencias muy concretas a determinadas visiones u orientaciones que se han mantenido dentro del campo de la educación artística.

Estas concepciones son: la enseñanza como transmisión cultural; la enseñanza como el entrenamiento de destrezas; la enseñanza como promoción del desarrollo personal a través de la potenciación de las disposiciones naturales y la enseñanza como promoción de un cambio conceptual.

Podemos identificar estas orientaciones como "filosofías de la práctica y la enseñanza del arte" que han guiado la educación artística en el siglo XX, aunque algunas de ellas encuentran sus raíces en siglos anteriores. Así mismo, podemos decir que las diferentes concepciones que se mantienen acerca de la enseñanza del arte obedecen en gran parte a los distintos esfuerzos que se han hecho, a lo largo de la historia de la educación, de dotar de una estructura y un contenido concreto al arte como dominio de conocimiento. Por tanto, la conceptualización y descripción de las distintas concepciones de la enseñanza del arte no es más que la conceptualización y descripción de los distintos contenidos educativos atribuidos a las artes.

Anteriormente hemos dicho que el dominio de conocimiento del arte es un dominio no estructurado, y es precisamente esa carencia de estructura la que hace difícil su estudio. *"Al contrario que otras materias que se basan en la estructura relativamente estable de una disciplina particular, el contenido de la educación artística ha sido vago y ambivalente, apartándose frecuentemente de las condiciones amplias que modelan la naturaleza del arte. Esto debe ocurrir, en parte, por la cualidad no estructurada del arte y por la dificultad de diseñar un currículum artístico."* (Kaufman, 1965, p.25).

Sin embargo, esta dificultad no tiene porqué sobrepasar a las dificultades que presentan el resto de las materias curriculares, sobre todo si consideramos que las dificultades que puedan presentar las artes como materia de enseñanza se relacionan más con una falta de conceptualización de los objetivos de la enseñanza y sobre todo, con una falta de claridad en la relación entre objetivos, contenidos y actividades propuestas.

La capacidad o incapacidad que tengamos para alcanzar una enseñanza efectiva depende, más bien, de la capacidad para reformular los problemas que presenta la práctica desde un marco concreto de referencia. Este marco concreto de referencia no es otro que el de la propia orientación que el profesor mantiene dentro de la disciplina, que a veces es confusa y mezcla creencias contradictorias sobre la materia, sobre el aprendizaje y sobre el valor que se atribuye al mismo. Estas creencias contradictorias hacen que el profesor no encuentre una coherencia entre lo que enseña y cómo lo enseña, entre lo que espera que los alumnos aprendan y lo que aprenden y entre cómo espera que los alumnos aprendan y cómo realmente aprenden.

Aunque no podamos identificar orientaciones disciplinares puras en la mayoría de los casos de profesores de educación artística, muchos de sus fundamentos y métodos instruccionales son fácilmente localizables en nuestras aulas. Estas orientaciones constituyen un legado cultural, no

explícito la mayoría de las veces, pero que, sin duda ejercen una gran influencia en los contextos educativos. Estas orientaciones, a su vez, no son sólo mantenidas por los profesores, sino que, de algún modo se encuentran arraigadas en las creencias de toda una comunidad escolar que incluye a los mismos estudiantes, influyendo en su actitud hacia el aprendizaje de la materia.

- *Enseñanza como Transmisión Cultural.*

Desde el punto de vista de esta concepción, se reconoce que el conocimiento humano puede acumularse y ser transmitido de generación en generación, poniendo especial énfasis en la importancia de que el individuo saque partido de ese conocimiento acumulado y la importancia de que la sociedad mantenga ese conocimiento cultural a través de la educación. Este valor del legado cultural que supone el patrimonio artístico estaba presente en las recomendaciones del Diseño Curricular Base de la Junta de Andalucía para la enseñanza secundaria obligatoria (BOJA núm. 56, 20 de Junio de 1992).

Las formas institucionalizadas de educación artística que se relacionan con las ideas, creencias, compromisos fundamentales, valores y normas, que imperan en una cultura determinada representan las soluciones que una sociedad da a sus problemas. En este sentido, el carácter del arte como transmisor de valores y conocimiento humano ha sido defendido por muchos teóricos de la educación artística (Eisner, 1972; Taylor, 1986; Broudy, 1987). A pesar de ello a menudo el aprendizaje artístico se ha vinculado a la práctica del arte más que al estudio del legado cultural artístico, encontrando este último su justificación en la disciplina histórica (historia del arte), y por tanto escindiéndose del contenido de lo que comúnmente se ha venido entendiendo por educación artística.

Cuando a principios de los años 80 el J. Paul Getty Trust convocó una serie de reuniones entre renombrados educadores de arte en las que se pretendía fundar un centro para la educación artística, y que dio origen a la citada D.B.A.E. – término atribuido Dwaine Greer en 1984- uno de los invitados fue William Bennet, quien expuso las razones por las que era importante que los *“alumnos aprendieran sobre las grandes obras y artistas que son parte de nuestra cultura común”*. La idea principal era la de que *“las grandes obras de arte forman un incomparable legado de nuestro pasado, de la evolución de nuestra sociedad”*, y que estas tienen *“un significado fundamental a la hora de transmitir los valores que apreciamos de generación en generación”*, así como que *“el arte es un reto a la inteligencia”* que se encuentra entre los *“mejores productos de la civilización”* (Getty Center, 1987, p.31).

En este sentido, la concepción de la enseñanza como forma de transmisión cultural está enraizada en el corazón mismo de los principios educativos que defiende el paradigma de la Educación Artística Basada en Disciplinas, lo que le ha valido más de una crítica, por el aire conservador de sus declaraciones y por la tendencia a ver la educación artística como el estudio de los logros culturales pasados, desde una visión eurocéntrica, certificados por expertos acreditados que ejercen el poder a través de la institucionalización de un tipo de conocimiento a cuyos fines sirve. (Burton, Lederman & London, 1988).

- *Enseñanza como Entrenamiento de Destrezas.*

Gran parte de la enseñanza que se desarrolla a través de los sistemas de educación formal está relacionada con la enseñanza de destrezas específicas. Las destrezas son percibidas como uno de los objetivos fundamentales. Estas destrezas se extienden a todas las áreas instruccionales, incluyendo la resolución de problemas, la planificación, reflexión, revisión, evaluación y comprensión. *“Los*

fundamentos básicos que la gente tiene en mente cuando propone una vuelta a lo básico" (Scardamalia & Bereiter, 1989, p.38).

Dentro del movimiento educativo "Back to Basics" que tuvo lugar en Estados Unidos en los años setenta, se hizo un intento de reivindicar un estatus académico para las artes dentro del currículum, defendiéndose su importancia en la adquisición de estas destrezas básicas. En este sentido, Broudy (1979) llega a hablar del arte como la cuarta regla básica de la educación:

"Un segundo argumento para defender los programas de educación artística como uno de los fundamentos básicos es que, de hecho, constituye la cuarta R. Si la lectura y la aritmética son códigos o lenguajes a través de los cuales se almacenan las ideas, como al hablar, entonces uno debe pensar también en las destrezas artísticas como aprendizaje de los códigos a través de los cuales se penetra en el reino de las ideas y los sentimientos en la forma de imágenes en varios medios. Es en este sentido en el que nos referimos a los "lenguajes del arte" " (p.58).

Broudy compara las destrezas de la apreciación artística a las destrezas de la lectura, y las destrezas de la expresión artística a las de la escritura. La analogía cobra sentido en la creación de objetos artísticos, especialmente cuando lo que se persigue es una capacidad técnica. Cuando no, cuando se trata únicamente de "jugar con barro, pintura, sonidos o gestos sin ningún objetivo, ni requerimiento de destrezas educadas, la analogía no tiene sentido" (p.59).

En la misma línea de lo que es una concepción de la enseñanza del arte como el desarrollo de destrezas se encuentra una orientación que ha tenido gran influencia en los métodos didácticos empleados en educación artística, así como en la definición del contenido de su enseñanza. Nos referimos a lo que se ha llamado Enseñanza de los Elementos y Principios del Diseño, que parte de un intento de conceptualizar el contenido de la enseñanza del arte a través

de un desarrollo de la teoría del diseño. Arthur Efland (1990) refiere como primer manual de enseñanza que reflejaba estas ideas el de Arthur Wesley Dow (1899) "Composition", un libro de arte en el que Dow describía sus ejercicios sintéticos basados en tres elementos básicos del diseño: la línea, el "notan" (luz y sombra) y el color y en cinco principios compositivos, proponiéndose el comienzo de la instrucción por el aprendizaje del dominio de la línea. Dow llamó a su teoría "sintética" porque pensaba que el dominio de estos elementos y principios era la piedra angular de la producción artística, extensible a obras tanto del presente como del futuro.

La fuerte vinculación del contenido de la Educación Artística a estas ideas sigue presente en nuestros días, y así lo demuestran algunas de las prescripciones que aparecen en la introducción al Área de Educación Plástica y Visual del Diseño Curricular Base de la Junta de Andalucía para la Enseñanza Secundaria Obligatoria:

"El área de educación plástica y visual debe contribuir a desarrollar dos aspectos fundamentales en la formación, y que están estrechamente relacionados entre sí: la percepción visual y la creación de imágenes... (...) Ello requiere, por una parte, un cierto grado de destreza y conocimiento de los procedimientos, materiales e instrumentos adecuados; por lo que los alumnos y alumnas han de tener la posibilidad de explorar diferentes medios que les permitan dar con la forma expresiva adecuada a su sensibilidad y a sus necesidades de comunicación.... Por otra, es necesario conocer y experimentar los conceptos de forma, espacio, color, textura, movimiento, proporción y composición, que adquieren una significación característica en cada uno de los lenguajes gráficos. Su comprensión y su uso, deben ser contenidos fundamentales de la educación plástica y visual" (BOJA núm.56/ 20 de Junio de 1992, p. 4203).

Más adelante esta idea de la importancia del desarrollo de destrezas como una de las finalidades básicas de la educación se manifiesta de modo explícito en la formulación de uno de los objetivos generales para el área:

"Desarrollar destrezas que favorezcan y amplíen la capacidad expresiva, utilizando los códigos, terminología y procedimientos del lenguaje visual, para enriquecer las posibilidades de la comunicación:

Se pretende concienciar a los alumnos de la necesidad de conocer los elementos del lenguaje visual para su interpretación y utilización. Se deben desarrollar las capacidades de razonamiento gráfico y espacial y potenciar progresivamente el conocimiento de la sintaxis visual para su utilización de un modo reflexivo, explorando al mismo tiempo formas personales de expresión..." (p. 4204).

Otra de las orientaciones que más han defendido la adquisición de destrezas como núcleo central de la educación artística es la que podríamos denominar como "Arte en la Vida Diaria" (Efland, 1990b; Chapman, 1978). La búsqueda de los aspectos más prácticos del arte cristalizó en una concepción de la enseñanza artística que se basaba en la capacitación del alumno para resolver problemas a través de medios plásticos, lo que se suponía debería reportar un beneficio directo en la mejora de su calidad de vida. Esta idea sigue estando muy presente en el panorama de la educación artística y se identifica con lo que aún se nombran como "manualidades", sobre todo en la Educación Infantil y Primaria.

La Educación Artística desde esta perspectiva se basa en los aspectos prácticos y vocacionales del trabajo de la madera, la costura y otras artesanías. Dentro de los programas de educación artística, las manualidades son contempladas como oportunidades para desarrollar la capacidad de diseño y

expresión personal, a través de la resolución de problemas prácticos concretos.

- *Enseñanza como Promoción del Desarrollo Personal a través de la Potenciación de las Disposiciones Naturales.*

Podemos situar el origen de esta concepción de la enseñanza en las ideas de Rousseau que enfatizan la posibilidad de potenciar las disposiciones naturales hacia el aprendizaje al proporcionarse el ambiente y los recursos adecuados para un crecimiento, que al fin y al cabo, tiene lugar según sus propias reglas. Esta visión de la enseñanza general encuentra su manifestación más clara en la educación artística en lo que se ha definido como Autoexpresión Creativa.

La autoexpresión no se ha contemplado, desde esta óptica, únicamente como un modo natural de comportamiento en los niños, sino más bien como un paso fundamental a la hora de alcanzar su madurez. Las aportaciones de Franz Cizek al concepto de "arte infantil" y sus estudios sobre el tema que alcanzaron gran difusión, sobre todo en Inglaterra, a través de la obra de Francesca Wilson, quien elaboró una serie de manuales de enseñanza basados en sus métodos. Sin embargo, lo que describía nos hace pensar en la inexistencia de un método ordenado de estudio, ni tan siquiera de un propósito, ya que todo era abandonado a la elección libre del niño. Esta idea de educación artística, aunque cuestionada, prevaleció a través de la segunda guerra mundial y en la era de la posguerra, siendo ampliamente aceptado gracias a los esfuerzos realizados por algunos de sus defensores fundamentales, como Cole (1940), D'Amico (1953) y Lowenfeld (1939, 1947, 1958).

En España, esta aproximación fue propiciada por la Ley de Educación de 1979, que se basaba en un modelo que potenciaba el desarrollo de la creatividad y la autoexpresión. Los autores de referencia eran Lowenfeld (1958) y Stern (1961;

1977), quienes divulgaron unas pautas didácticas basadas en las diferentes etapas evolutivas gráficas del niño. Estas aplicaciones docentes plantean muchas limitaciones al tener en cuenta solo la expresión plástica, y concebir la creatividad como una cualidad inherente. Aún así, sus planteamientos no han desaparecido de nuestro panorama educativo, sino que por el contrario, sigue fundamentando la práctica de muchos profesores.

- *Enseñanza como Producción Consecuente del Cambio Conceptual.*

Esta sería una concepción de la enseñanza que proporciona un modelo del profesor como instigador de los procesos dialécticos a través de los cuales las creencias y los conocimientos de los alumnos sufren un cambio. La idea central es la de que el aprendizaje es un proceso de transformación más que de acumulación. La comprensión concreta que el alumno tiene de las cosas debe reformarse progresivamente ante la adquisición de nuevo conocimiento, especialmente cuando el nuevo conocimiento es incompatible con el conocimiento previo. La importancia de la enseñanza activa para la promoción del cambio conceptual ha sido subrayada por investigaciones que muestran una variedad de problemas en el conocimiento previo del alumno, adquiridos a lo largo de su crecimiento, que tienden a persistir a lo largo de los años de su educación formal (West & Pines, 1985).

Concretamente en Educación Artística, esta concepción de la enseñanza ha impulsado investigaciones como las llevadas a cabo en el Departamento de Arte de la Ohio State University en conjunto con el Ohio Partnership for the Visual Arts y el Getty Center for Education in the Arts (Efland, Koroscik & Parsons, 1993). Dentro de su proyecto, Efland y sus colegas intentaron definir un marco teórico para la evaluación del aprendizaje artístico desde una perspectiva cognitiva. En este sentido, el propósito de la instrucción

artística sería la construcción de nuevos significados que implican un cambio conceptual:

"Defendemos que las ideas, principios y destrezas del arte se enseñan para capacitar a los alumnos en la búsqueda de significados, y que ese significado se construye en la medida en que los individuos son capaces de relacionar las obras de arte con varios contextos... El estudio contextual del arte también significa relacionar la obra de arte con la matriz socio cultural en la que tiene su origen. El propósito de la enseñanza del arte es capacitar a los alumnos para comprender el arte. Las obras de arte a veces constituyen un desafío a los conocimientos existentes sobre el arte que puede causar un cambio en los mismos." (Efland, Koroscik & Parsons, 1993, pp.1).

Koroscik (1990b), definió un modelo de aprendizaje artístico que identificaba varias limitaciones en el conocimiento base del aprendiz, así como en su conocimiento estratégico y su conocimiento epistémico, dentro del campo específico de la Educación Artística. Al analizar estas limitaciones estableció una comparación entre los distintos modos de aprendizaje que desarrollan novatos y expertos, estableciendo diferencias de nivel, no dicotómicas, poniendo de manifiesto que cuando se comparan personas con diferentes niveles de conocimiento en un campo específico, surgen diferencias que alteran nuestra comprensión acerca de la naturaleza del aprendizaje: existen evidencias de que los aprendices avanzados (expertos) y los aprendices principiantes (novatos) resuelven problemas o adquieren conocimiento más avanzado de forma diferente (Efland, 1993).

Los expertos no solo saben más acerca de la materia, sino que organizan su conocimiento y construyen nuevo conocimiento de modo cualitativamente distinto (Bransford y otros, 1986; Glaser, 1984, 1988). El aprendiz principiante puede poseer, con cierta frecuencia, concepciones ingenuas acerca de

la materia, así como una tendencia a utilizar estrategias poco efectivas en la construcción de nuevos conocimientos.

Es importante aclarar que el término "novel" o "novicio" no se refiere necesariamente a alumnos de corta edad, ni siquiera a alumnos simplemente, sino a cualquier persona, incluidos profesores, cuya comprensión del Arte se encuentra en un estadio inicial de desarrollo. El trabajo de Koroscik se basa en los marcos teóricos establecidos por Perkins & Simmons (1988) y Prawat (1989), identificando varios problemas que puede presentar el conocimiento base del alumno cuando se trata de promover el cambio conceptual, como son la existencia de Conceptos Ingenuos, Conceptos Indiferenciados, Conocimiento Confuso y Conceptos Compartimentados.

A este respecto podemos citar a Prawat (1989): *"Lo que se deduce con claridad de la investigación de noveles y expertos es que el conocimiento base del experto está más organizado alrededor de un grupo central de conocimientos que el del novel... Organización equivale a conexión. La conexión entre conceptos claves y procedimientos proporciona el "pegamento" que mantiene unida a la estructura cognitiva"* (p. 6). Esta estructura organizacional determina hasta qué punto el aprendiz puede acceder y aplicar el conocimiento existente. Los noveles suelen organizar su conocimiento alrededor de significados literales y relaciones superficiales, y sus conceptualizaciones están mucho más atadas a contextos específicos.

Koroscik (1990a, 1990b) también definió algunos problemas que pueden afectar al Conocimiento Estratégico como son los Problemas de Aplicación o Transferencia y algunos problemas en la utilización del conocimiento epistémico.

Podríamos decir que, dentro de la concepción de la educación como promoción del cambio conceptual, el aprendizaje en un dominio específico de conocimiento incluye, al menos, tres elementos: adquisición de un conocimiento base; adquisición de una serie de estrategias de

aprendizaje apropiada al dominio de conocimiento; y posesión de unas disposiciones o "hábitos mentales" que influyen en cómo los individuos se aproximan o resuelven las distintas situaciones de aprendizaje (Prawat, 1989, p.3). Esto significa que la cantidad de conocimiento base no es un hecho relevante a la hora de explicar las diferencias en los distintos niveles de comprensión de la materia, ya que de igual o mayor importancia es el modo en que el individuo aplica el conocimiento que posee para ampliar o asegurar nuevos conocimientos.

Koroscik (1993), en su modelo teórico desarrollado para guiar la investigación sobre el aprendizaje artístico, describe actividades para evaluar el conocimiento base del estudiante, así como la búsqueda y empleo de estrategias para la construcción de nuevo conocimiento, modelo que es aplicable tanto al estudio del conocimiento de los alumnos como al de los profesores. Las implicaciones que este modelo tiene a la hora de definir el contenido de la educación artística están directamente relacionadas con la potencialidad de los contenidos para producir el cambio conceptual. En este sentido, no existe un contenido concreto "que haya que cubrir", sino que el diseño del currículum de educación artística estaría directamente relacionado con las oportunidades de aprendizaje que ofrezcan los contenidos propuestos en relación al conocimiento base que poseen los alumnos.

LAS ORIENTACIONES PERSONALES DE LOS PROFESORES COMO DETERMINANTES DE LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DEL ARTE

La elección de un modelo didáctico dentro de una orientación conlleva la toma de varias decisiones, entre ellas la selección de unos objetivos así como de unos contenidos que se consideran fundamentales.

Las diferentes orientaciones que se adoptan en la educación artística van siempre encaminadas a enfatizar un determinado valor del arte que se ha concretado en los contenidos considerados como importantes. Por tanto, el estudio del conocimiento didáctico del contenido de los profesores de educación artística no tiene sentido si no se aborda desde la perspectiva del estudio de la orientación dominante que guía la práctica concreta de un profesor concreto.

El estudio de la orientación o de las orientaciones en que se inscribe la práctica concreta de profesores concretos implica el estudio de varios factores:

1/. Valor que se concede a la educación artística:

Esta valoración se manifiesta implícitamente en los objetivos que se pretenden alcanzar a través del desarrollo de unos determinados contenidos y en los criterios de evaluación que se aplican en la valoración del conocimiento adquirido por los alumnos, así como en el objeto de la evaluación (producto, procesos, destrezas, etc)

2/. Metodologías empleadas para la consecución de los objetivos:

Estas metodologías implican concepciones acerca de la enseñanza y del aprendizaje artísticos y están mediatizadas por el conocimiento o creencias que el profesor tiene acerca de los estudiantes, de sus expectativas, de su conocimiento previo y del cómo aprenden dentro de la materia concreta.

Respecto a esta cuestión, tendíamos que referirnos a los propios profesores como aprendices, que continuamente van remodelando su conocimiento. La configuración de la orientación es un proceso largo y complejo que se va desarrollando a lo largo de la vida del individuo, tanto en su

etapa formativa como docente, etapa en la que el profesor irá adquiriendo conocimientos más complejos sobre aquellas cuestiones que considere de importancia.

El arte es un dominio semánticamente muy rico con un extenso cuerpo de conocimientos y una larga y diversa historia. Comprender y saber dentro del dominio del arte requiere la construcción de un conocimiento previo de la materia y una comprensión activa dentro de la misma (Parsons, 1990). También implica el que los individuos posean conocimientos tanto conceptuales como procedimentales sobre el arte y que sean capaces de transferir este conocimiento de una situación a otra. El simple conocimiento de hechos, o la habilidad para manipular medios artísticos puede conducir a un conocimiento limitado, pero un conocimiento más profundo requiere que los individuos tengan un conocimiento del arte interconectado e interdisciplinar. Si el conocimiento existente influye poderosamente en la adquisición de nuevo conocimiento y destrezas técnicas, lo que es de particular relevancia para nuestro estudio es el hecho de que el conocimiento de la materia que posee el profesor es una variable crítica a la hora de determinar el carácter de la instrucción diaria (Leinhardt & Smith, 1985; Shulman, 1986).

INFLUENCIA DE LA ORIENTACIÓN PERSONAL EN LA CONFIGURACIÓN DEL CONTENIDO DE LA INSTRUCCIÓN

Si el contenido de la instrucción presentado en la clase está configurado por lo que el profesor sabe acerca de la materia que enseña (Wineburg & Wilson, 1991), aspecto que viene modelado por su orientación personal dentro de la misma, es obvio que los profesores no pueden enseñar aquello que no saben. Sin embargo, puesto que el conocimiento artístico es multidimensional, e interdisciplinar, pudiendo contemplarse un mismo concepto o idea desde varios puntos de vista, resulta difícil diagnosticar qué saben o no saben los

profesores si no es analizado desde el punto de vista de su orientación personal, o marco de referencia en el que sitúan sus conocimientos. De todos modos, la limitación más frecuente no es la falta de conocimientos, en términos cuantitativos, sino la imposibilidad de aplicar lo que saben a la instrucción de cada día. Según la teoría cognitiva sobre aprendizaje, sería un problema de transferencia o aplicación: si un profesor tiene un falta de conocimiento de la materia o es incapaz de utilizar lo que sabe, puede deberse a que existe una incoherencia interna en su orientación por organizar su conocimiento a través de varias orientaciones que entran en conflicto. Esto afectará al modo que tiene de utilizar los materiales curriculares y al modo de organizar y desarrollar la instrucción (Grossman, Wilson & Shulman, 1989).

Shulman (1991 y 1992) utiliza el término "reflexión" para caracterizar el componente cognitivo y meditativo del pensamiento y la acción pedagógica en su Modelo de Razonamiento y Acción Pedagógica en el que contempla las reflexiones que tienen lugar durante las fases preparatoria o anteriores a la enseñanza (reflexión para la acción); los pensamientos que acompañan a la acción de la enseñanza (reflexión en la acción) y los que guían la revisión y evaluación de la enseñanza efectuada (reflexión sobre la acción).

Este modelo comienza situando al profesor en un punto en el que sostiene alguna visión de la materia que él enseña, de los propósitos u objetivos de su enseñanza, de las expectativas de los estudiantes y del contexto en el que se desarrolla la enseñanza. A partir de aquí se mueve hacia la transformación de su propio conocimiento en representaciones que puedan ser adaptadas a las construcciones activas de los estudiantes. Enseña activamente en base a esas adaptaciones y transformaciones, y entonces evalúa, reflejando esta evaluación en su enseñanza. Estas reflexiones conducen a la posibilidad de nuevas aproximaciones por parte del profesor, y nuevos

conocimientos, de modo que puede aprender de la experiencia.

En ese "primer escalón" de que habla Shulman, es donde situamos el concepto de Orientación Personal, ya que consideramos que la visión "a priori" que los profesores mantienen de la materia que enseñan, así como de los objetivos educativos aplicados al contexto donde desarrolla su enseñanza, está condicionada por las creencias que mantiene sobre la materia y los valores que conceden a la misma como potencial educativo. Los profesores no serían capaces de concretar su práctica si no partieran del marco de referencia que les ofrece su orientación personal.

El modelo propuesto por Shulman destaca la importancia de la fase de transformación del contenido incluido en las propuestas curriculares, libros de texto, etc. en conocimiento enseñable (Marcelo, 1992). Sin embargo, no pone especial énfasis en el hecho de que esa transformación estará siempre condicionada por las orientaciones personales que mantengan los profesores.

RELACIÓN ENTRE LAS ORIENTACIONES PERSONALES DE LOS PROFESORES Y EL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO

Grossman, Wilson y Shulman (1991) sugieren que los profesores interrelacionan su conocimiento previo de la materia con su conocimiento inmediato de la realidad de la clase para producir un conocimiento relevante para la acción. Como resultado de este proceso de integración de la materia con su conocimiento de otros hechos relevantes para la enseñanza, los profesores adaptan su contenido al contexto en el que se está enseñando.

El conocimiento didáctico del contenido es un modo de representar y formular la materia de modo que sea comprensible para otros, por lo que incluye un conocimiento de estas representaciones alternativas. En este sentido, incluye

un dominio de un contenido particular (representaciones alternativas) y un proceso particular de pensamiento (razonamiento pedagógico) (Mc Ewan and Bull, 1991).

Parece especialmente interesante el estudio de la fase de transformación puesto que es la que determina que los profesores sean capaces de adquirir un conocimiento y comprensión diferenciada, elaborada y relacionada del contenido específico que enseñan. Desglosando esta fase de Transformación, Shulman establece varios momentos o etapas:

a/. Preparación: Interpretación crítica y análisis de textos, segmentación y estructuración, desarrollo de un repertorio curricular, clarificación de propósitos.

b/. Representación: Uso de un repertorio representacional que incluye analogías, metáforas, ejemplos, demostraciones, explicaciones, etc

c/. Selección: elección dentro de un repertorio instruccional que incluye modos de enseñanza, de organización y ordenación.

d/. Adaptación a las características de los estudiantes: Consideración de las concepciones, preconcepciones, concepciones erróneas, dificultades, lenguaje, cultura, motivaciones, clase social, sexo, edad, habilidad, aptitudes, intereses, autoconceptos y atención.

Este modelo contempla el pensamiento y la actuación, la reflexión y la acción, así como atribuye al profesor dos actos paralelos: el de enseñar y el de aprender.

El éxito de la educación artística, en este sentido, estará condicionada por la capacidad que tenga el profesor de transformar su conocimiento del arte en contenido de enseñanza abordando y superando con eficacia cada una de estas fases de un modo reflexivo. Sin embargo, como hemos

dicho, la fase de transformación parte de los propósitos, la estructura de la materia y las ideas que el profesor maneja dentro y fuera de la propia disciplina, y es esto precisamente lo que se considera como orientación personal:

"Hacer didáctico el conocimiento del contenido requiere una reorganización que deriva de una orientación disciplinar... La didáctica en el conocimiento didáctico del contenido también se relaciona con la orientación del profesor dentro de la asignatura. Una orientación particular legitima un rango de estrategias didácticas que permiten al profesor comunicarla." (Gudmundsdottir, 1991a).

Los profesores efectivos, no solamente conocen la materia que enseñan, sino que conocen también qué aspectos de la misma deben presentar a un determinado tipo de alumnos y como representar el contenido de modo que los estudiantes puedan comprenderlo y apreciarlo. Para abordar cuestiones de efectividad en la educación artística, no solo debemos tratar de medir el conocimiento que los profesores tienen sobre la materia que enseñan, sino que debemos recabar información detallada acerca de los objetivos educativos que el profesor persigue a través de su enseñanza, la selección del contenido que realiza y las elecciones de ejemplos y representaciones que utiliza para hacer comprender el contenido a los estudiantes. *"El énfasis no está simplemente en lo que los profesores saben de la materia sino en lo que quieren que sepan los estudiantes y como se proponen enseñarles"* (Brophy, 1991, pp. 12).

CONOCIMIENTO DE LOS ALUMNOS Y DE SÍ MISMO: INFLUENCIA EN LA ORIENTACIÓN PERSONAL

Como hemos venido apuntando, es muy importante el concepto que los profesores tengan de lo que significa "aprender arte" o "saber arte". La diversidad de métodos y de organizaciones del contenido solo se puede explicar desde la perspectiva de los distintos significados que estos conceptos

tienen para los distintos individuos. Esta cuestión es de vital importancia, desde un punto de vista epistemológico *"porque aunque los profesores de educación artística, por definición, enseñan arte, no se suelen preguntar muy a menudo qué significa realmente saber arte"* (Hoffa, 1990).

Relativo a esta cuestión, resulta interesante plantear lo que Nona Lyons (1990) denomina como "conocimiento anidado" (nested knowing), es decir, la interacción que existe entre la perspectiva que el profesor mantiene sobre lo que es el conocimiento de una materia y cómo se adquiere, y los modos de conocer del alumno. Este fenómeno, la relación entre profesor y alumnos como conocedores se considera como una interacción de perspectivas epistemológicas.

Nona Lyons nos proporciona, en su estudio, evidencias de la existencia de dos tipos de visiones acerca del conocimiento:

a/. La postura que adoptan los profesores ante el conocimiento en general, y en particular hacia la disciplina o materia que imparten.

b/. La postura que los profesores adoptan ante sus estudiantes como conocedores, específicamente ante el modo en que ellos creen que los alumnos construyen su conocimiento.

En la tabla siguiente se presentan las categorizaciones que establece la autora sobre estas dos perspectivas:

Elementos de la dimensión epistemológica del trabajo de los profesores: implicación dinámica (Lyons, 1990)	
1. Postura del profesor hacia él mismo como conocedor:	Los profesores mantienen asunciones implícitas o explícitas sobre el conocimiento y sobre su papel en la construcción del mismo
2. Postura que mantiene el profesor ante los estudiantes como conocedores y como alumnos:	<p>> Los profesores evalúan a los estudiantes - explícita o implícitamente - como conocedores.</p> <p>> Los profesores identifican objetivos para los estudiantes como conocedores; emplean procedimientos específicos para que los alumnos construyan conocimiento a través de las lecciones que enseñan; evalúan estos procedimientos en relación a los estudiantes que tienen en su clase.</p> <p>> La evaluación de los estudiantes como conocedores incluye varias perspectivas epistemológicas. Por ejemplo, desde perspectivas dualistas, múltiples, relativistas hasta visiones subjetivistas, constructivistas o de los estudiantes como receptores.</p>
3. Postura que mantiene el profesor hacia el conocimiento de una disciplina o materia de estudio en interacción con su concepto de aprendizaje:	> La visión de los profesores de la naturaleza del conocimiento de la materia determina las tareas de aprendizaje, interaccionando con las asunciones acerca de los alumnos como conocedores e influenciando el modo en que colaboran con ellos a la construcción, interpretación o traducción del conocimiento. (Esta postura puede cambiar con el tiempo, debido en parte a la interacción entre los estudiantes y el profesor)

Tabla nº 2

La interacción entre profesores y estudiantes es un factor que necesita ser examinado para acceder a un significado más profundo de lo que supone conocer didácticamente una materia. Esto es la relación que existe entre la visión que un profesor tiene del conocimiento de la misma y la evaluación que hace de los logros de los alumnos por una parte, y por otra, de la perspectivas que mantienen los mismos alumnos. Los estudiantes y los profesores llegan a establecer una relación especial en el aprendizaje de la materia, que tiene una clara bases epistemológicas compartidas o en conflicto por ambas partes, y que configura el tipo de enseñanza y, por tanto, de orientación que ambas partes mantienen ante la materia de estudio. Por ejemplo, un profesor, o un alumno, puede mantener una visión dualista del conocimiento, buscando o planteando una única respuesta válida ante un fenómeno artístico, o por el contrario, mantener una visión que implica una multiplicidad de respuestas ante el mismo fenómeno, o una visión constructivista, con el individuo como constructor de un conocimiento que puede tener distintas configuraciones y distintas consecuencias.

Por tanto, la evaluación que hace el profesor de cómo presentar la materia a sus alumnos (fase de transformación del Modelo de Acción Pedagógica) está mediada por su visión idiosincrásica de los estudiantes como conocedores, y está informada por su propia postura ante la disciplina (orientación) así como la consideración que tiene de sí mismo como conocedor de la misma.

LA ESTRUCTURACIÓN Y DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA DESDE LA ORIENTACIÓN PERSONAL: AGENDAS, GUIONES CURRICULARES, EXPLICACIONES Y REPRESENTACIONES

Leinhardt, Putnam, Stein & Baxter (1991) consideraron que uno de los factores a analizar para comprender cómo el conocimiento de la materia influye en la enseñanza es lo que

ellos llaman "estructura de la lección", que consiste en el conocimiento necesario para conducir la enseñanza a través de las lecciones, incluyendo las rutinas generales para interactuar con los estudiantes, para coordinar los segmentos de las lecciones y para acoplar lecciones a lo largo de varios días (dentro de una unidad de aprendizaje).

Esta habilidad parte de la profundidad y complejidad que los profesores tengan del conocimiento de la materia. Al examinar cómo los profesores utilizan el conocimiento de la materia, Leinhardt, Putnam, Stein & Baxter (1991) centraron su investigación en los procesos instruccionales de los profesores, entre los que distinguen los siguientes: agendas, guiones curriculares, explicaciones y representaciones. Aunque los autores desarrollan su trabajo dentro del dominio de conocimiento de las matemáticas, podemos utilizar estas conceptualizaciones en el estudio de profesores de enseñanza artística.

> Agendas:

Consisten en los planes dinámicos que un profesor establece para una lección concreta. Es un plan mental que contiene los objetivos y acciones para esa lección. La función de la agenda es la de guiar la lección, y puede compararse con un mapa en el que se describe todo el paisaje de la lección concreta. Especifica los segmentos de la lección y las estrategias que se van a emplear para explicar los tópicos que se pretenden enseñar. No es un plan estático, sino dinámico, en el que los elementos se modifican en el curso de la instrucción.

> Guiones Curriculares:

Son una parte importante de la agenda que proporciona la estructura global de los objetivos para la presentación del contenido en una lección particular. Consiste

en un grupo de objetivos y acciones vagamente ordenados, sobre un tópico particular, que el profesor ha construido a lo largo de su experiencia profesional. Contiene varias capas de conocimiento acumulado acerca de cómo enseñar un tópico, incluyendo secuencias de ideas o pasos que hay que introducir, representaciones que hay que utilizar y conceptos o procedimientos que suelen causar dificultad en los alumnos. El guión curricular a menudo contiene un boceto de las primeras explicaciones que hay que introducir. Proporciona la estructura del contenido de una lección.

Ya que las agendas y los guiones curriculares reflejan el contenido de la materia de las lecciones, sirven como instrumentos en el estudio del conocimiento de la materia de los profesores y por tanto, de sus orientaciones personales dentro de la misma. A las agendas y los guiones curriculares, los autores citados suman el estudio de las explicaciones y representaciones que utilizan los profesores para transformar la materia en contenido de enseñanza:

> Explicaciones:

Son las actividades mediante las cuales el profesor comunica el contenido de la materia a los alumnos. No es solo lo que el profesor dice o muestra a los alumnos, sino que también incluye la organización sistemática de las experiencias de modo que el alumno pueda construir conocimiento significativo sobre un concepto, principio o procedimiento. Las explicaciones son un grupo de técnicas utilizadas por los profesores para dirigir los objetivos del contenido de un guión curricular. Aunque las explicaciones pueden ser cortas y no tener lugar diariamente, son elementos cruciales en el proceso de instrucción y aprendizaje. Son el corazón de lo que generalmente se persigue mediante la enseñanza. Al igual que las agendas y los guiones curriculares, las explicaciones nos ofrecen una ventana a través de la cual analizar el conocimiento de la materia. El modo en que los

profesores diseñan sus explicaciones - los ejemplos que eligen, las demostraciones que hacen- reflejan su conocimiento de la materia y sus concepciones de cómo se enseña esa materia, es decir sus orientaciones dentro de la misma.

> Representaciones:

Para construir sus explicaciones, los profesores utilizan varias representaciones de la información para llegar a los objetivos que se proponen. El término representación se refiere a la entidad utilizada (analogías, imágenes, manipulaciones) para explicar algo (conceptos, principios, significados, procedimientos). Nos proporcionan una visión de los detalles y sutilezas de cómo un profesor concreto entiende un tópico concreto. Representan, en cierto modo, una declaración de las ideas que guían la configuración concreta del contenido desde la óptica de la orientación particular. La manera en que el profesor utiliza las representaciones está influenciada por los objetivos del guión curricular. Esta visión es importante porque no trata las representaciones como piezas aisladas de instrucción sino que las contempla dentro del panorama general de los objetivos, planes y acciones de los profesores.

En educación artística, las representaciones más comúnmente utilizadas son imágenes de productos artísticos, realizados por artistas o por alumnos; demostraciones de cómo utilizar un determinado material, técnica o procedimiento; o textos relacionados con la crítica de arte. La intencionalidad que acompaña a la utilización de determinadas representaciones es de especial interés a la hora de analizar el tipo de orientación dentro de la que se mueve el profesor.

INFLUENCIA DE LAS ORIENTACIONES PERSONALES EN LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Hemos dicho anteriormente, que uno de los rasgos definitorios de la orientación que mantiene el profesor dentro de la educación artística es el valor que este concede al arte como materia y objeto de estudio. Esta valoración se hace explícita en los objetivos de la instrucción así como en los criterios que se utilizan a la hora de evaluar los logros de los alumnos. El objeto de la evaluación también nos proporciona una información clave para determinar la concepción del aprendizaje que tiene el profesor y sus creencias acerca del valor del arte.

La evaluación se presenta como uno de los principales problemas que aborda la educación en general, pero se agudiza especialmente en el campo de la educación artística, por la carga de subjetividad que a menudo conlleva este hecho, ya que la acción de evaluar puede concebirse como un proceso a través del cual se hacen juicios de valor sobre un determinado fenómeno educativo (Eisner, 1972). Es el "*proceso de delinear, obtener y proporcionar información útil para juzgar decisiones alternativas*" (Stufflebeam y otros, 1971). La evaluación de un alumno concreto se refiere generalmente, a la síntesis de información sobre las actuaciones y consecuciones de ese estudiante dentro de un programa concreto. Esta información puede recabarse a través de pruebas cuyo objeto es formar descripciones o juicios sobre el conocimiento adquirido por el alumno, dentro de un contexto concreto, y partiendo siempre de la perspectiva de la orientación personal del profesor que es la que confiere valores concretos a los hechos concretos. Los datos que esto aporta y los juicios que los profesores emiten respecto a ellos también guían las acciones del profesor en la clase.

REFORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y PLANTEAMIENTO DE LA METODOLOGÍA

Si, como hemos fundamentado a través de los epígrafes anteriores, las orientaciones personales que mantienen los profesores dentro de la materia que enseñan influyen, o mejor dicho, determinan las aproximaciones didácticas hacia la misma, es lógico pensar que, a través del estudio del conocimiento didáctico del contenido podemos acceder a las orientaciones personales.

Como el conocimiento didáctico del contenido no es de naturaleza abstracta, sino que, por el contrario, se concreta en el contenido de la instrucción, podemos suponer que a través del estudio de la práctica de los profesores y de sus creencias sobre el valor del arte como materia de enseñanza, sobre la naturaleza del mismo y sobre los métodos adecuados para su transmisión, podemos identificar, describir y analizar sus orientaciones personales.

Esto es lo que trataremos de hacer en los siguientes capítulos, donde describiremos, en primer lugar, el contexto donde desarrollan su labor los casos estudiados, y en segundo lugar, abordaremos el estudio de los casos de Valentina y José, ambos profesores de educación artística en enseñanza secundaria.

Resulta conveniente aclarar la metodología que hemos utilizado en nuestra investigación, que se deriva directamente del tipo de investigación en el que se encuadra el trabajo y del aspecto concreto de la realidad que queremos estudiar. Esto determina el procedimiento y la perspectiva desde la cuál se aborda el problema.

En este sentido hemos considerado la conveniencia de adoptar un método de investigación cualitativa, ya que como afirmaba Mingorance (1992) *"la investigación cualitativa es otra forma legítima de hacer ciencia en unas áreas específicas que precisan este tipo de tarea, como son las creencias sociales, la cultura de la comunidad o la vida del aula"* (p.116).

A día de hoy, en algunos ámbitos, puede resultar casi redundante justificar la utilización de un método de investigación cualitativo. Sin embargo, en el momento en el que se realizó el estudio sobre el que se basa este libro, existía aún una especie de complejo de inferioridad por parte de los investigadores sociales que utilizaban un modo de aproximarse a los problemas de investigación no deductivo, no positivista, no objetivo, no verificativo y no enumerativo. Esto es debido a la creencia de la superioridad de un tipo de ciencia deudora de ideas ilustradas sobre el conocimiento, que tan hondo ha calado en nuestra cultura occidental.

Sin embargo, cuando optamos por un tipo de metodología de investigación, no estamos simplemente eligiendo unas herramientas dentro del abanico de posibilidades que nos ofrece la ciencia. Tampoco estamos atendiendo a nuestros gustos o preferencias, sino que estamos ejerciendo una acción mucho más profunda: si el uso de una metodología u otra está bien justificado, estamos haciendo una declaración de principios, porque cualquier problema de investigación podría abordarse desde distintas ópticas, lo que también afectaría a las conclusiones y resultados obtenidos, siendo el propio investigador el que de una u otra forma tiene en su mano legitimar que un determinado estudio se haga de uno u otro modo.

Al abordar un problema de investigación, lo primero que determina su naturaleza es nuestra propia visión de la realidad, como personas implicadas en ella. La manera de “problematizar” el mundo que nos rodea varía considerablemente dependiendo de la formación, tanto académica como extraacadémica de cada uno de nosotros, así como de los vínculos que establecemos entre los distintos factores que configuran la realidad a estudiar. Existen factores psicológicos, culturales y educacionales que hacen que cada persona estructure el mundo de un modo determinado, y dentro de esta estructuración concreta es donde se ubica el problema que le interesa abordar. Esto no quiere decir que,

dentro de una comunidad de estudiosos, no existan coincidencias y puntos de acuerdo entre varios de ellos, pues de otro modo, la generación de nuevo conocimiento no existiría dentro de un área. Lo que tratamos de dejar claro, es que existen factores muy personales, y casi íntimos, que hacen que un investigador se sienta cómodo o incómodo dentro de determinado paradigma de investigación, y que esta comodidad o incomodidad es debida a múltiples factores que sobrepasan la realidad puramente académica.

Todo investigador trabaja en los márgenes de sistemas de representación culturalmente instaurados tratando de encontrar evidencias que los acepten, rechacen o modifiquen. En este orden de cosas, optar por un estudio de corte cualitativo significa entender la realidad como un conjunto de acontecimientos a los que tenemos que acercarnos para desvelar estructuras más profundas y las relaciones que no son percibidas a simple vista. El investigador cualitativo desea, más que evidenciar supuestos iniciales, conocer los fenómenos que estudia para de algún modo poder presentar alternativas que mejoren la realidad estudiada. Es decir, se realiza un esfuerzo por comprender para poder interpretar desde las propias creencias, valores y reflexiones, dentro del contexto natural de lo que está ocurriendo.

La investigación cualitativa como forma legítima de hacer ciencia, se adecua más a algunas áreas específicas que precisan este tipo de tarea, por lo que, la naturaleza del campo de conocimiento en el que nos movamos y el problema específico de investigación determinarán el modelo más adecuado para afrontarlo. En el caso de la Educación Artística, y más concretamente, todas aquellas preguntas de investigación relacionadas con lo que acontece en las aulas de cualquier nivel de enseñanza o con procesos de enseñanza-aprendizaje reglados o no reglados participan del grado de complejidad inherente a aquellos problemas de investigación que precisan de una aproximación cualitativa, en primera

instancia, y dependiendo de la cuestión en concreto, del método de estudio de casos.

La investigación que presentamos ha sido planteada desde la perspectiva del Modelo del Pensamiento del Profesor, tomando como problema de investigación el análisis del Conocimiento Didáctico del Contenido de dos profesores de Enseñanza Secundaria. Para ello hemos recurrido al análisis de las relaciones entre el conocimiento de la materia y el contenido de la instrucción, así como su desarrollo, en las fases pre-activa, activa y post-activa de la enseñanza como fuentes para identificar las orientaciones de los profesores dentro de la materia que enseñan.

Para llevar a cabo este estudio era necesario utilizar una metodología de tipo cualitativo, fundamentalmente etnográfico, en donde el contacto directo con el escenario donde se desarrollaban los sucesos y situaciones, y con las personas que las protagonizaban, nos diesen las claves de nuestro trabajo.

Como afirmaron Clark & Yinger (1987), *"las conductas de los profesores están sustancialmente influidas e incluso determinadas por sus procesos de pensamiento... Los investigadores del pensamiento del profesor buscan, primero, describir completamente las vidas mentales de los profesores. En segundo lugar, esperan comprender y explicar cómo y por qué las actividades observables de sus vidas profesionales toman la forma y función que toman"* (p.85).

Partiendo de esta afirmación, y teniendo en cuenta la naturaleza del campo de conocimiento en el que nos movemos, el objetivo inicial de búsqueda de la definición de contenido de la educación artística por parte de los profesores nos obliga a utilizar una metodología flexible y holística que nos permita aproximarnos al problema de un modo global atendiendo a los significados de la interacción de los sujetos estudiados.

Ya Lincoln y Guba (1985) advertían que no resultaba fácil definir el término "investigación cualitativa",

“precisamente porque la cuestión es tan compleja que no resulta fácil dar una definición simple” (p.8), y son muchos los expertos que han tratado de presentar un listado de estas características (Bogdan y Biklen, 1982; Lincoln y Guba, 1985; y Lofland y Lofland, 1984). Entre ellos, Sherman y Webb (1988) analizaron los trabajos de muchos de los investigadores cualitativos que versan sobre filosofía de la educación, historia, biografías, etnografía, historias personales, crítica del currículum, usos de la literatura en investigación educativa y teoría crítica de la enseñanza, produciendo cinco características similares en todos estos estudios, y una compartida por varios de ellos (pp.5-8):

1. Los hechos pueden ser entendidos adecuadamente solamente si son estudiados en su contexto. Por tanto, el investigador cualitativo debe internarse en el lugar de la acción
2. Los contextos de investigación no son contruidos, son naturales. Nada está predefinido ni dado por hecho.
3. Los investigadores cualitativos requieren de sus informantes que hablen por sí mismos, para proporcionar una visión clara de sus perspectivas, ya sea en palabras o a través de otras acciones.
4. Los investigadores cualitativos atienden a la realidad estudiada como un todo, no como variables independientes. El propósito de la investigación cualitativa es obtener una visión holística de la experiencia.
5. Los distintos métodos cualitativos son apropiados para abordar la investigación desde la perspectiva de los puntos anteriores. No existe un método general.

6. Para muchos investigadores cualitativos, el proceso supone una valoración de lo estudiado.

Partiendo de estas consideraciones desarrollamos una investigación que trata de argumentar la complejidad del arte como dominio de conocimiento, basándonos en el estudio de dos casos de profesores de enseñanza secundaria que enseñan en el mismo centro y en el mismo nivel pero que estructuran el contenido de la enseñanza de modo totalmente diferente.

La elección de este tipo de investigación, como hemos apuntado anteriormente, no obedece tan solo una cuestión de método, sino que, por el contrario, trata de ser acorde con la naturaleza del dominio de conocimiento que tratamos de estudiar. Como afirmara Eisner (1990), las artes constituyen un campo del saber humano que ha proporcionado una larga tradición en modos de describir, interpretar y aproximarse al mundo, manifestándose como una de las formas más importantes a través de las cuales los humanos han representado y dado forma a su experiencia. Concretamente en las artes plásticas existe una tradición práctica de investigación cualitativa que es la propia crítica de arte. La crítica se enfrenta a la tarea de dar sentido a productos culturales llamados artísticos, tratando de *"decir cosas útiles acerca de objetos complicados y sutiles de modo que otras personas menos sofisticadas, o sofisticadas en sentidos diferentes, puedan ver y comprender lo que no veían ni comprendían anteriormente"* (Eisner, 1990, p.3).

Por otro lado, Keitler & Keitler (1972) afirmaron que la orientación cognitiva en la experiencia artística es de singular importancia porque los procesos de significado juegan un papel crucial en los procesos subyacentes a la experiencia del arte, así como en el tratamiento y presentación de los contenidos artísticos, en la forma particular de percibir y experimentar este contenido dentro del marco artístico, y en los valores específicos de verdad de los contenidos presentados.

Siguiendo a Eisner (1990), nuestro estudio comprende las seis características que definen una investigación cualitativa:

1. Está enfocada a un estudio de campo: se desarrolla en un centro concreto, cuyas características definiremos más adelante y tomando como sujetos de investigación a dos profesores que desarrollan su labor en ese centro.
2. El investigador es el principal instrumento de investigación: A partir de un marco de referencia y del establecimiento de una serie de intenciones, el investigador se mueve en el campo de estudio intentando recoger, analizar y dar sentido a los datos, tratando de interpretar los significados.
3. Tiene carácter interpretativo: En el contexto de la investigación cualitativa, el término "interpretativo" tiene dos significados: en primer lugar que la investigación trata de explicar la información que da, y en segundo lugar que trata con cuestiones de significados. Los términos en que las cuestiones de significados son elicidadas dependen de la estructura teórica del marco de referencia utilizado para interpretar la información.
4. Utiliza el lenguaje expresivo e incluye en el texto la voz de los sujetos estudiados: las referencias a las entrevistas realizadas a los profesores así como a sus clases, hacen que no se pierda el carácter personal del estudio así como su vinculación con el mundo real.
5. Atiende a lo particular: mediante el estudio de casos se trata de proporcionar un sentido de la unicidad de los mismos, haciéndolos palpables.

6. Trata de ser válida por su coherencia, profundización y utilidad: la validación de las afirmaciones trata de sustentarse en el empleo de múltiples formas de evidencia capaces de complementarse unas con otras.

DISEÑO EMERGENTE DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de nuestra investigación no estaba totalmente definido desde un primer momento. Por el contrario, fue el contacto con los sujetos estudiados y el contexto donde desarrollan su trabajo lo que hizo que se perfilase con más exactitud el problema de investigación, así como las diferentes estrategias metodológicas que darían forma al mismo.

En una primera aproximación al campo de estudio, nuestra intención era delinear y conceptualizar las características del conocimiento didáctico del contenido de la enseñanza artística, en dos profesores que se enfrentaban a una nueva etapa dentro de su vida profesional. Esta etapa era la de aplicar, por primera vez, y de modo adelantado, los nuevos diseños curriculares base para la reforma de la enseñanza propuesta por la LOGSE, en la asignatura de Educación Plástica y Visual, correspondiente al tercer curso de enseñanza secundaria obligatoria.

En un primer momento pensamos que sería una oportunidad interesante para ver cómo los profesores reorganizaban su conocimiento de la materia de un modo didáctico para incorporar los nuevos contenidos que proponían los diseños curriculares. Por ello, se organizó, inicialmente, la recogida de datos atendiendo a las etapas preactiva, activa y postactiva de la enseñanza, siguiendo el Modelo de Acción Pedagógica de Shulman (1987), con la expectativa de estudiar cómo los profesores adaptaban unos contenidos supuestamente nuevos o diferentes a los que

estaban enseñando anteriormente, analizando sus consideraciones y actuaciones así como la incidencia que éstas tenían en su conocimiento de los alumnos y del contexto.

Aunque se respetó el diseño en cuanto a las etapas de recolección de datos, sin embargo, pronto se descubrió que prácticamente la única readaptación que los profesores hacían del contenido era la impuesta por la nueva dedicación horaria de la asignatura, que en los nuevos planes, contaba con la mitad de tiempo semanal que antes de la Reforma Educativa.

Para los profesores, los nuevos diseños curriculares no tenían ningún sentido, puesto que el contenido que trataban de transmitir a los alumnos estaba sesgado y modelado por sus creencias respecto a una serie de factores, fundamentalmente: el valor del arte como dominio de conocimiento y la naturaleza del conocimiento artístico.

El contenido de la materia, por tanto, se convertía, no en lo que recomendaban unos diseños curriculares base, sino en lo que los profesores creían que era el contenido de la misma, por la relación tan íntima que existía entre sus creencias sobre la enseñanza del arte y el resto de sus creencias personales, existiendo una resistencia a adoptar contenidos impuestos. Esto cobra especial sentido de acuerdo con las teorías constructivistas sobre el aprendizaje, ya que los contenidos propuestos no pueden ser asimilados y adoptados por los profesores si no guardan relación con sus creencias y esquemas cognitivos sobre la materia. Los profesores no encuentran ningún sentido a los contenidos propuestos porque no están dentro de sus creencias sobre los contenidos.

Ante este hecho, se produjo un cambio en el curso de la investigación: de la concentración en el estudio de las etapas preactiva, activa y postactiva de la enseñanza como exponentes de las adaptaciones que los profesores hacían de los nuevos contenidos, se pasó a la concentración en el estudio de la influencia de la orientación personal en el estilo y el contenido de la enseñanza (Grossman, 1990; 1991). Este cambio se vio potenciado por la singularidad de que los

profesores estudiados, aún trabajando en el mismo centro, en el mismo nivel educativo y con el mismo programa, mantenían aproximaciones a la materia totalmente diferentes, e incluso opuestas a veces, cuestión que emergió por sí misma de la investigación y que fue en la que concentramos posteriormente nuestro estudio.

Tratando de buscar conexiones con otros niveles más altos de abstracción se hizo un estudio de las grandes corrientes o paradigmas que habían guiado la enseñanza artística hasta el momento en que se realizó la investigación. La búsqueda de estos modelos responde a una necesidad de categorización de las orientaciones de los profesores, y de la comparación de estos datos surgió la necesidad de diferenciar entre distintos marcos de pensamiento que denominamos del siguiente modo:

> Orientación general:

Sería la orientación como corriente de pensamiento amplia. Lo que posteriormente algunos autores han denominado "formas de racionalidad" (Hernández, 2003). Supone una visión concreta de los hechos y una forma concreta de establecer relaciones válidas entre hechos, conceptos y principios, aunque de un modo laxo. Serían las corrientes generales que han informado la educación artística y que están estrechamente vinculadas a los contextos socioculturales concretos en los que se desarrollan, dependiendo de la visión de realidad que se tiene en cada momento histórico –o valores que se atribuyen al arte como producción cultural-, así como de las instituciones que transmiten esa visión y que legitiman los modelos didácticos que se adoptan en cada momento.

> Orientación personal:

Sería la síntesis que el individuo hace de las orientaciones generales y que depende del carácter de las aproximaciones concretas que ha tenido y tiene al mundo del arte, tanto a través de su historia personal, que incluye su formación inicial, sus ocupaciones en ratos libres, su interés por la profundización en determinados temas, como de la experiencia docente y su concepción de la enseñanza y el aprendizaje artísticos.

Esta orientación personal, aunque se manifiesta en sus actuaciones, no tiene por qué ser consciente. Es más, los profesores no tiene ni por qué conocer, desde un punto de vista teórico, las orientaciones generales, sino que estas, al formar parte sustancial de los contextos culturales, son redes sutiles de significados que la mayoría de las veces no están elicítadas, sino que constituyen un núcleo sustancial y elíptico de significaciones para el individuo (creencias).

Aclarado este punto de partida, los estudios de caso realizados se basan en las siguientes consideraciones:

1. Los profesores mantienen orientaciones concretas dentro del dominio de conocimiento "arte".
2. Estas orientaciones a veces son fácilmente identificables y descriptibles, y se puede detectar su origen en las corrientes fundamentales que han fundamentado la Educación Artística en el siglo XX.
3. Cada orientación es una manera particular de concebir:
 - El valor del arte;
 - El conocimiento artístico, y por tanto la manera de adquirir ese conocimiento;

- Los métodos instruccionales, y por tanto la manera de enseñar, o presentar a los alumnos el arte como materia de estudio;
 - La evaluación del conocimiento, que está directamente relacionada con la idea de conocimiento que se tiene.
4. Los profesores no tienen por qué ser ejemplos puros de una orientación general, sino que pueden incorporar elementos diversos de cada una de ellas. Este sincretismo es lo que constituye su orientación personal.
5. Cuando la síntesis de orientaciones no es coherente, el profesor no es capaz de desarrollar su materia sin encontrar contradicciones que generen problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos problemas se presentan como:
- Incapacidad del profesor para que sus alumnos desarrollen el tipo de conocimiento artístico que considera válido.
 - Incapacidad de los alumnos para conectar con la visión del profesor.
 - Incomprensión del profesor de las fuentes de los problemas que encuentra en su práctica docente.

Es decir, cuando la síntesis orientacional falla por algún motivo, el profesor es capaz de percibir problemas en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Aunque la percepción del problema conlleva, habitualmente, el intento de solución del mismo, esto no garantiza en absoluto el éxito, pues dependerá en gran parte de los marcos de referencia que el profesor utilice para delimitar y resolver esos problemas.

Dentro de las investigaciones que comparan el conocimiento entre profesores noveles y expertos, se ha estudiado las diferencias que existen entre cómo unos y otros afrontan la práctica docente. Sin embargo, la literatura que trata sobre expertos no nos resuelve esta cuestión al presentar el modo en que los expertos actúan en circunstancias concretas como práctica deseable, pero sin tener en cuenta la relatividad del concepto "deseable" o "adecuado". Es decir, una solución concreta a un problema concreto es válida desde el punto de vista de un profesor concreto y en un contexto concreto. Todas las actuaciones no son trasladables a todos los escenarios.

El punto conflictivo podríamos situarlo en lo que llamamos "definición del problema", ya que los conflictos aparecen cuando el profesor no cuenta con el marco de referencia adecuado para su definición. Este marco de referencia sería la reflexión sobre su orientación personal, los fines que persigue y los métodos que utiliza, con la consiguiente evaluación de la afinidad de los mismos, así como la adecuación al contexto.

Los profesores, cuando aprenden su profesión, también generan conocimientos erróneos o problemáticos que pueden incidir en su actividad docente. Estos conocimientos problemáticos no tienen porqué referirse únicamente a la materia que enseñan, sino que pueden estar relacionados con los alumnos, el contexto, lo que es fácil, lo que es deseable, etc.

Estos problemas pueden afectar también al conocimiento estratégico, ya que podemos suponer que cuando se utilizan estrategias poco o nada relevantes, es porque existe una incoherencia dentro de la orientación personal no analizada y no comprendida por el profesor. Así mismo, cuando el alumno es incapaz de asimilar la materia y producir nuevo conocimiento, puede ser debido a una incoherencia interna en el contenido (no es potencialmente significativo), así como a una incoherencia en sus esquemas de pensamiento sobre la materia.

OPTAR POR EL ESTUDIO DE CASOS

En este trabajo hemos utilizado el estudio de casos como estrategia de investigación. Dentro del Modelo del Pensamiento del Profesor esta estrategia ha sido ampliamente empleada con distintas finalidades. Carlos Marcelo (1991) sintetizó las características del estudio de casos partiendo de los realizados por varios autores, definiéndolas como: totalidad, particularidad, realidad, participación, negociación, confidencialidad y accesibilidad.

Posteriormente, Stake (1998) desarrollará uno de los textos más completos sobre esta metodología. A continuación citamos el primer párrafo de la introducción a su obra, en el que se define de manera clara y concisa, qué es y cuándo se utiliza el método de estudio de casos:

“De un estudio de casos se espera que abarque la complejidad de un caso particular. Una hoja determinada, incluso un solo palillo, tienen una complejidad única – pero difícilmente nos preocuparán lo suficiente para que los convirtamos en objeto de estudio. Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p.11).

En el último capítulo, Stake afirma que *“el caso es algo especial que se ha de estudiar, un alumno, una clase, una comisión, un programa quizás, pero no un problema, una relación ni un asunto. Probablemente, el caso que se va a estudiar tendrá problemas y relaciones, y es posible que en su informe aparezcan aspectos, pero el caso es una entidad. En cierto modo, tiene una vida única. Es algo que no entendemos suficientemente, que queremos comprender y, por consiguiente, hacemos un estudio de caso” (p.114).*

Nuestra decisión de adoptar este tipo de estudio viene definida por los objetivos de la investigación. Dado el carácter puramente personal de las orientaciones de los profesores dentro de la materia, la única manera que teníamos de acceder al universo de los conocimientos y creencias que los profesores tienen acerca de la misma era mediante un estudio cualitativo profundo a través del que se pudiesen elicitar estos conocimientos y creencias.

El estudio de casos, como señalara Marcelo (1991), contribuye esencialmente al conocimiento y comprensión de un fenómeno educativo, sea éste individual, organizativo, social o situacional, reconociendo la complejidad y vínculos del entramado social y atienden a las perspectivas de las personas relacionadas con el tema objeto de investigación. Este tipo de estudio es el que ha guiado investigaciones anteriores sobre el conocimiento que los profesores tienen de la materia que enseñan, así como la forma en que estructuran el contenido de la misma (Barnett, 1991; Grossman, 1990, 1991; Gudmundsdottir, 1991a; Shulman, 1991).

A través de los casos de Valentina y José hemos intentado prestar especial importancia al concepto de "historia" (Elbaz, 1991), ya que mediante el estudio de los mismos nos hemos enfrentado a las historias personales de dos profesores concretos que realizan acciones concretas, fruto de un pensamiento concreto en un contexto concreto. Los profesores no funcionan como entidades totalmente idiosincrásicas, sino que lo que hacen, y la manera que tienen de afrontar su práctica tiene que tener sentido dentro del contexto en que se desenvuelven y ser coherente con su base de conocimientos.

Aunque la mayoría de los estudios sobre el conocimiento de la materia se han desarrollado como estudios comparativos de noveles y expertos, nuestros casos no responden a esta intencionalidad, sino que adoptamos la idea de Elbaz (1991) de que *"el profesor ordinario es el sujeto silencioso al que no siempre se le ha dado una posición como sujeto en nuestro*

discurso" (p.8). Nuestros casos son dos profesores con muchos años de experiencia docente, pero no tratan de ser modelos de actuación, sino simplemente ilustrar la estrecha vinculación entre las orientaciones personales y la práctica docente concreta, así como la multidimensionalidad y flexibilidad del contenido del arte como contenido de enseñanza, tomando los datos directamente del escenario natural en el que la educación artística sucede.

Para ello hemos desarrollado una investigación multidireccional y profunda de los casos, ya que como afirma Yínger (1987) la mayoría del conocimiento de los profesores es tácito, no lineal, holístico, parcialmente organizado e imbuido de los significados personales. Así, hemos intentado integrar, mediante el concepto de orientación personal, sus conocimientos y sus creencias respecto al dominio de conocimiento "arte", procurando atender de modo específico a sus significados personales, porque partimos de la idea de que *"lo que nosotros llamamos nuestros datos son realmente interpretaciones de interpretaciones de otras personas"* (Geertz,1990, p.23).

Nuestra visión del estudio de casos se enmarca en lo que Geertz (1990) denominara "descripción densa", que consiste en tratar de desentrañar estructuras de significación que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas y con las cuales *"el etnógrafo debe ingeniárselas de alguna manera para captarlas primero y para explicarlas después"* (p.24).

RECOGIDA DE DATOS: JUSTIFICACIÓN DE LAS DIFERENTES TÉCNICAS

La recogida de datos se estructuró inicialmente en tres fases, atendiendo a las fases preactiva, activa y postactiva de la enseñanza. Aunque con el curso de la investigación se cambió el enfoque de la misma, se mantuvo la planificación en cuanto

al tiempo en que se desarrollaría la recogida de datos, aunque se varió en gran parte el contenido de las entrevistas.

1/. **La fase preactiva** se consideró como los meses antes de que los profesores se enfrentaran al nuevo grupo.

Ya que la asignatura de Educación Plástica y Visual se estructuró, a partir de la LOGSE, en el centro donde realizamos la investigación, como asignatura cuatrimestral, aprovechamos el intervalo de tiempo que había entre el comienzo del curso (una vez realizada la planificación del mismo) y la entrada del segundo grupo. En este tiempo se realizaron seis entrevistas a cada profesor de dos horas de duración aproximadamente, a través de las cuales se intentó hacer una aproximación cualitativa al conocimiento que los profesores tenían de la materia artística en relación a los contenidos que desarrollarían en la asignatura. Así mismo, se investigó sobre las concepciones que los profesores tenían de la enseñanza y del aprendizaje artísticos y sobre las creencias que mantenían sobre los alumnos y el contexto de enseñanza. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas para su análisis.

2/. **La fase activa** incluyó el registro en vídeo de ocho clases de cada profesor. A través de la recogida de estos datos se pretendía contar con una información veraz y de primera mano de lo que los profesores realmente consideraban como contenido de enseñanza de la asignatura, contenido que se manifiesta a través de sus explicaciones y de sus elecciones instruccionales, así como de las tareas y acciones que adjudican a los estudiantes.

3/. **La fase postactiva** se recogió en cuatro entrevistas de dos horas de duración aproximadamente, en las que se trataba de abundar en la recolección de datos que pudieran confirmar nuestras hipótesis respecto a las orientaciones de los profesores. Dentro de estas entrevistas se incluyeron

preguntas respecto a su formación inicial en el campo del arte y de la didáctica, así como una sesión de estimulación del recuerdo visionando una de las clases grabadas. La última entrevista fue dedicada a las concepciones y prácticas de evaluación de los profesores.

La aproximación al campo de estudio y la negociación con los profesores se había producido en el curso anterior, durante el cual se asistió a varias clases que también fueron grabadas con el objeto de obtener una mayor familiarización con los sujetos, así como un punto de partida para la mejor definición del problema de investigación.

A partir de aquí, se optó por utilizar diversas técnicas para la recogida de datos:

- a. Entrevistas
- b. Observación no participante
- c. Estimulación del recuerdo
- d. Confección de mapas cognitivos
- e. Recopilación de material utilizado y confeccionado por los profesores.
- f. Recopilación de material realizado por los alumnos.

a. Entrevistas

El tipo de entrevistas utilizadas fueron las entrevistas formales (Ely, 1991): entrevistas planificadas llevadas a cabo fuera de la acción, cuando había oportunidad de extenderse sin interrupciones.

La entrevista como método principal de recogida de datos ha sido muy utilizada en los estudios sobre el conocimiento de la materia de los profesores (Grossman, 1990). Las entrevistas son el corazón de la investigación etnográfica porque recogen las palabras de las personas que estamos estudiando, y cuanto más ricas sean nos proporcionarán un conocimiento mayor y más profundo, de modo que podamos comprender su situación con claridad.

Según Bodgan & Biklen (1982) *"una entrevista es una conversación predeterminada, usualmente entre dos personas (aunque a veces puede implicar a más de dos) que está dirigida por uno de los interlocutores con el propósito de obtener información"* (p.135).

El principal propósito de las entrevistas etnográficas es aprender a ver el mundo con los ojos de la persona que está siendo entrevistada. Es un esfuerzo por acercarse a comprender los significados que maneja y que dan sentido al mundo del sujeto estudiado, para aprender de él y descubrir cómo organiza su conocimiento y sus creencias.

Aunque las entrevistas estaban estructuradas para que fueran consonantes con los datos que se estaban buscando, y las preguntas eran las mismas para los dos casos, a veces, las necesidades de llevar una conversación fluida o de instar al interlocutor a revelar más información de nuestro interés, nos llevó a añadir preguntas o a suprimirlas, según el sujeto concreto.

El número total de entrevistas realizadas a los profesores fue de diez, y la estructura y el contenido de las mismas fue la siguiente:

> Entrevistas 1, 2 y 3:

En sesiones anteriores se solicitó la programación que los profesores habían realizado para el tercer curso de enseñanza secundaria obligatoria de Educación Plástica y Visual. Se realizó un listado con todos los conceptos incluidos en dicha programación, que fue proporcionado a los profesores el día antes de las entrevistas. Durante las mismas, se pidió a los profesores que estructuraran, en forma de mapa cognitivo, después de explicarles la técnica para hacerlo, los conceptos contenidos en la programación. Al realizar el mapa se pidió a los profesores que utilizaran los conceptos del listado que creían útiles para establecer la estructura de la

asignatura, así como que añadieran otros conceptos que, pudiendo no aparecer en el listado, consideraran importantes.

Durante la confección del mapa cognitivo de la asignatura salió a la luz información muy valiosa sobre las concepciones de enseñanza y aprendizaje, sobre el conocimiento de los alumnos y del contexto así como de la naturaleza de la materia de estudio. Previendo este hecho, se grabaron en audio las entrevistas y se transcribieron después, para contar con los datos aportados por los profesores.

> Entrevista 4:

En esta entrevista se trató de profundizar en la idea que tenían los profesores de la materia como campo estructurado o no estructurado de estudio, así como en la naturaleza de los objetivos educativos que se podían perseguir a través de la Educación Visual y Plástica. Se recogió información, también, sobre las creencias sobre el conocimiento artístico y la justificación que los profesores daban a la inclusión de la materia en el curriculum general.

> Entrevistas 5 y 6:

A través de ellas se intentó bajar al dominio de la acción mediante la profundización en lo que los profesores iban a plantear de un modo práctico en el curso. Mediante esta información, se pretendía contar con las agendas (Leinhardt, Putnam, Stein & Baxter, 1991) que iban a guiar las acciones intruccionales del profesor, así como las acciones de los alumnos. Durante esta planificación dinámica, no escrita, también surgió un volumen de información relevante sobre las orientaciones que los profesores mantienen dentro de la materia.

> Entrevista 7:

Esta entrevista se dedicó a hablar sobre la formación inicial de los profesores. En las preguntas se incluyó recogida de información sobre sus estudios e inclinaciones dentro del mundo artístico, antes, durante y después de finalizar su licenciatura en Bellas Artes. También se preguntó por los profesores que de un modo u otro habían marcado su carrera docente, así como las razones por las que eligieron esta profesión. Por otro lado, se pidió a los profesores que definieran lo que pensaban que serían unos estudios completos y coherentes dentro del campo artístico.

También se incluyeron preguntas sobre las dificultades más comunes que encontraban los alumnos en su asignatura y sobre el material curricular que empleaban para la organización y confección de las clases.

> Entrevista 8:

La entrevista 8 se dedicó a la estimulación del recuerdo, visionando una de las clases recogidas en vídeo. Durante el diálogo se intentó, sobre todo, obtener información sobre las representaciones (Leinhardt, Putnam, Baxter & Stein, 1991) utilizadas por los profesores en la misma. Esta entrevista varía mucho de un caso a otro porque, a través de ella se intentaba aclarar el sentido de las explicaciones y las tareas desarrolladas en la clase por cada profesor. Se incluyeron preguntas sobre los estudiantes y el modo de evaluar las actividades propuestas, así como sobre lo que cambiarían si volvieran a dar la misma clase.

> Entrevista 9:

Se dedicó a realizar un ejercicio sobre la planificación de una clase imaginaria (Peterson, Marx and Clark, 1978) . Partiendo de una obra de arte concreta – elegida por la

investigadora- se instó a los profesores a que estructuraran el contenido que podrían enseñar a través de esa obra, haciendo una diferencia entre lo que enseñarían a colegas de su misma formación y a sus alumnos (Grossman, 1990). Se pidió a los profesores que eligieran un tema concreto de su temario donde creyeran que la imagen tendría más utilidad. Una vez elegido el tema se les proporcionó una serie de imágenes de la Historia del Arte, de entre las cuales debieron elegir seis para completar la ilustración de los contenidos del tema elegido y exponerlos.

También se les pidió que hablaran sobre las actividades que podrían realizar los alumnos para asimilar esos contenidos, de los problemas que podrían encontrar y de cómo los evaluarían.

> Entrevista 10:

Esta entrevista se realizó al final del curso, cuando los profesores habían evaluado a sus alumnos, y se dedicó exclusivamente al tema de la evaluación. Para realizarla, se eligieron, como muestra y punto de partida, los trabajos y ejercicios de cuatro alumnos de cada profesor: uno cuya nota había sido de sobresaliente, uno cuya nota había sido de notable, uno cuya nota había sido de suficiente y otro que había obtenido un suspenso.

Durante la entrevista se trataron de aclarar los criterios que habían guiado la evaluación de los alumnos, así como las cualidades que los profesores consideraban positivas y negativas en los trabajos y ejercicios de los mismos. Esta entrevista fue especialmente útil para recoger y triangular la información anterior sobre sus orientaciones dentro de la materia, especialmente en el campo de las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje artísticos. Las pruebas de evaluación escrita utilizadas por los profesores se recogieron como pruebas documentales.

b. Observación participante

Aunque durante el registro en vídeo de las clases de los profesores se intentó no interactuar con los protagonistas de la acción, consideramos esta técnica de recogida de datos como observación participante siguiendo las ideas de Goetz y LeCompte (1988) de que *"como categoría pura, la observación no participante solo existe cuando la interacción se observa mediante cámaras y grabadoras ocultas a través de falsos espejos"* (p. 153). La grabación en vídeo de las clases puede considerarse observación participante –aunque registrada tecnológicamente– porque de algún modo se interviene en la acción, interfiriendo en el desarrollo natural de los acontecimientos, aunque rápidamente, tanto los profesores como los alumnos se acostumbraron a la presencia de la cámara, dejando de sentirse cohibidos.

Aunque en las entrevistas anteriores al desarrollo de las clases habíamos obtenido información sobre los objetivos, contenidos y actividades de las mismas, no podíamos limitar el estudio a la información obtenida a través de las planificaciones verbales (Clark & Peterson, 1986), sino que la observación de las clases constituía la pieza a través de la cual podíamos triangular y completar esta primera información.

El total de clases grabadas fue de ocho en el caso de José y siete en el caso de Valentina. La primera grabación se hizo de la primera clase dada al segundo grupo cuatrimestral, siendo el resto de las grabaciones consecutivas.

El objetivo que se perseguía grabando en audio las clases era poder contar con una serie de datos de primera mano de cómo los profesores estructuraban realmente el contenido de la materia y de cómo lo transformaban en contenido de enseñanza mediante sus explicaciones y representaciones, así como mediante el tipo de preguntas que hacían a los alumnos y el tipo de tarea que imponían a los

mismos. Aunque partimos de la convicción de que pensamiento y creencias no son directamente observables, hemos tratado la conducta de clase como una expresión de las creencias, concepciones y conocimientos de los profesores (Tabachnick, Robert & Zeichner, 1988). Es por ello por lo que se optó por transcribir también las observaciones registradas a través del vídeo, con la idea de facilitar el análisis y ampliar los datos. A la hora de confeccionar los protocolos, entrevistas y clases fueron ordenadas siguiendo el orden temporal en que se realizaron, por lo que, dentro de cada caso, contábamos con un grupo de entrevistas seguido de un grupo de clases y finalizando con un nuevo grupo de entrevistas.

c. Estimulación del recuerdo

La utilización de la estimulación del recuerdo parte de la creencia en la enseñanza como un proceso cíclico en la que las consideraciones sobre las acciones alimentan las planificaciones y acciones posteriores (Shulman, 1987, 1992; Clark & Peterson, 1986). En nuestro caso, esta técnica fue adoptada puntualmente para obtener una información más completa sobre las orientaciones de los profesores, ya que buscábamos que, mediante sus propias palabras a la hora de evaluar y describir las acciones realizadas, se confirmaran algunas de las suposiciones que guiaban nuestro estudio en cuanto a sus orientaciones personales dentro de la materia.

d. Confección de mapas cognitivos

Aunque ya hemos adelantado que las tres primeras entrevistas fueron dedicadas a la confección, por parte de los profesores de los mapas cognitivos que representarían la estructura y contenido de la asignatura desde su punto de vista particular, convendría abundar un poco más en los motivos y métodos de uso de esta técnica.

Los mapas conceptuales han sido utilizados desde finales de los años 70 como esquematizaciones heurísticas para probar el conocimiento de estudiantes y profesores. Los métodos de análisis de discursos, selección de palabras clave, y la confección de mapas conceptuales han sido tratados por autores como Buzan (1974), Preece (1976, 1978), Novak y Gowin (1988).

La utilización de este tipo de técnicas de investigación es especialmente valiosa, tanto para la recopilación de datos (Hernández de la Torre, 1992), como para la interpretación de los mismos (Tochon, 1990). Varios estudios aplican esta técnica, con distintas variantes y se la puede conocer en la literatura con las siguientes denominaciones: mapas conceptuales, mapas semánticos, esquemas heurísticos, árboles semánticos ordenados, árboles ordenados, redes de planificación, redes semánticas, etc.

La característica común a todas ellas es analizar la organización del conocimiento de los individuos y si estos conocimientos de alguna manera están organizados formando significados y redes que se entrelacen para formar relaciones coherentes, de tal forma que se pueda estudiar esta estructura de forma objetiva. Como aplicación a nuestra investigación, la utilización de esta técnica nos permite plantearnos una serie de preguntas que giran en torno a tres ejes fundamentales:

- ¿Cómo organizan los profesores su conocimiento de la Educación Plástica y Visual?
- ¿Cómo relacionan las partes de ese conocimiento?
- ¿Qué papel juegan las creencias y concepciones respecto a la materia, su enseñanza y su aprendizaje en la estructuración de ese conocimiento?
- ¿Qué podemos descubrir acerca de la orientación personal del profesor partiendo de los mapas cognitivos sobre su asignatura?

Tomando como válida la afirmación de que *“las estructuras cognitivas pueden abstraerse mediante el uso de una red de representación bidimensional, con flechas o líneas indicando la forma y naturaleza de las relaciones en cuestión”* (Tochon, 1990), hemos utilizado esta técnica en nuestra investigación no solo como técnica de recogida de datos, sino también como técnica de análisis, ya que los conceptos también pueden ser articulados y conectados por el entrevistador. Sin embargo, en la elaboración del mapa cognitivo sobre la materia la investigadora sirvió tan solo de ayuda y guía en la utilización de esta técnica por los profesores. El marco analítico definido por Ausubel, Novak y Hanesian (1978) y Anderson (1984) contempla las estructuras cognitivas como cuerpos organizados de conocimientos acumulados en la memoria a largo plazo bajo la forma de jerarquías conceptuales, de esquemas, y de relaciones proposicionales. Las representaciones semánticas son constructos propuestos por la ciencia cognitiva para dar forma a la estructura cognitiva interna utilizada para representar significados asociados con el lenguaje, la percepción y los pensamientos.

Los mapas cognitivos son representaciones de significados o marcos ideológicos específicos de un dominio de conocimientos, en un contexto significacional dado. Son representaciones de lo que creemos que es la organización de los conceptos y proposiciones en la estructura cognitiva de una persona determinada. Son idiosincrásicos, mientras que los mapas conceptuales deben representar un área de conocimiento de la manera que considerarían válida los expertos en un tema (Novak, 1990).

Los mapas confeccionados por los profesores constan de varios elementos estructurales:

- Conceptos: regularidad percibida en sucesos u objetos, o grupos de sucesos y objetos designados por una etiqueta o significante.

- Propositiones: conexión mediante palabras enlace entre dos o más conceptos para formar unidades de significado psicológicas.
- Palabras enlace: con las que se unen unos conceptos con otros para formar proposiciones.

El significado de cualquier concepto para una persona podría ser representado por todas las conexiones proposicionales que la persona pudiera construir incluyendo ese concepto. Como los individuos tienen secuencias únicamente personales de experiencias que llevan a grupos de proposiciones únicos y personales, todos los significados conceptuales son de algún modo idiosincrásicos (Novak, 1990).

La técnica para confeccionar los mapas cognitivos fue la siguiente:

1. Lectura y revisión de la planificación presentada por los profesores para el tercer curso de enseñanza secundaria obligatoria de Educación Plástica y Visual.
2. Selección de los conceptos más importantes, es decir los conceptos necesarios para entender el significado del discurso. Una vez identificados, se confeccionó una lista con todos ellos y se pidió a los profesores que identificaran el concepto más inclusivo, es decir, el que podría englobar a todos los demás.
3. Colocación del concepto más inclusivo al comienzo de una lista ordenada de conceptos en la que estos se fueron disponiendo de manera que quedasen ordenados de mayor a menor generalidad o inclusividad.

4. Los profesores elaboraron el mapa utilizando la lista de conceptos, buscando relaciones cruzadas entre los conceptos de una sección del mapa y los de otra parte del "árbol" conceptual. Para unir conceptos debieron utilizar palabras enlace que debían formar proposiciones lógicas y coherentes.

e. Recopilación de material utilizado y confeccionado por los profesores

Otro tipo de material que nos sirvió para recopilar información sobre la orientación que mantienen los profesores dentro de la materia ha sido el material que utilizan para preparar y llevar a cabo sus clases, especialmente las imágenes que emplean y la bibliografía. Por tanto, se realizó un listado de los libros empleados con más frecuencia por cada uno de nuestros casos.

Dentro de este apartado podemos incluir la programación presentada por los profesores, que aunque no nos sirvió como fuente directa de datos, sí que fue utilizada para obtener informaciones más profundas acerca de cómo los profesores estructuran el contenido de la materia, tal y como hemos visto en el apartado anterior.

En cuanto a las imágenes, todas habían sido elaboradas por los propios profesores en los dos casos, constituyendo una fuente documental visual que ilustraba las interpretaciones que posteriormente se hizo de sus orientaciones personales.

Aunque el material realizado por los alumnos (trabajos de clase y pruebas de evaluación) no se utilizó como fuente directa de datos, sí que fue de gran ayuda para guiar algunos puntos de las entrevistas, constituyéndose en la base documental de las preguntas de la entrevista 10, sobre la evaluación.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Analizar es encontrar un camino o varios caminos para elucidar lo que consideramos como el significado esencial de los datos brutos; reducirlos, reorganizarlos y combinarlos de modo que el lector comparta los hallazgos del investigador del modo más económico e interesante. *"El producto del análisis es una creación que habla del corazón de lo que se ha aprendido"* (Ely y otros, 1991, p.140).

La investigación cualitativa implica un análisis casi continuo y ciertamente progresivo desde el comienzo de la recopilación de datos. Este proceso de análisis hace que el investigador enfoque y reenfoque las lentes de la observación y/o la entrevista, para plantear y replantear preguntas de investigación, para establecer y comprobar sospechas, tendencias, percepciones e ideas emergentes, para enfrentarse a uno mismo como instrumento de investigación.

En el gráfico nº 1 se presenta un esquema secuencial del proceso de trabajo, donde se aprecia un cambio del enfoque de la investigación si comparamos el primer tramo y el último. Esto es consecuencia de la necesidad de reenfocar la investigación a la luz de los datos que han ido surgiendo, respondiendo al carácter emergente de la investigación.

"Dar sentido a los datos cualitativos significa reducir notas de campo, descripciones, explicaciones, justificaciones, etc. más o menos prolijas hasta llegar a una cantidad manejable de unidades significativas. Significa también estructurar y representar estos items, y por último, extraer y confirmar unas conclusiones más comprensivas" (Marcelo,1992^a, p.16).

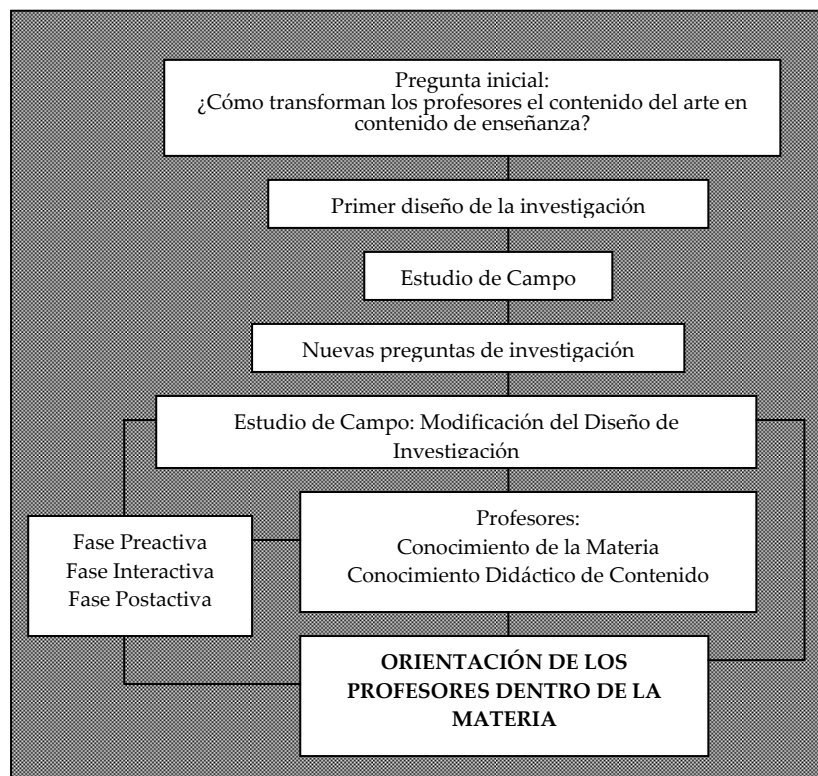


Gráfico nº 1

La interactividad del proceso de análisis queda reflejado en el gráfico nº 2. En este esquema se aprecia como la identificación de las orientaciones personales de los profesores es un producto del análisis de los datos que se basa en el análisis del conocimiento y creencias del profesor sobre el arte como materia de estudio y del análisis de la transformación que hace el profesor del contenido de la materia en contenido de enseñanza.

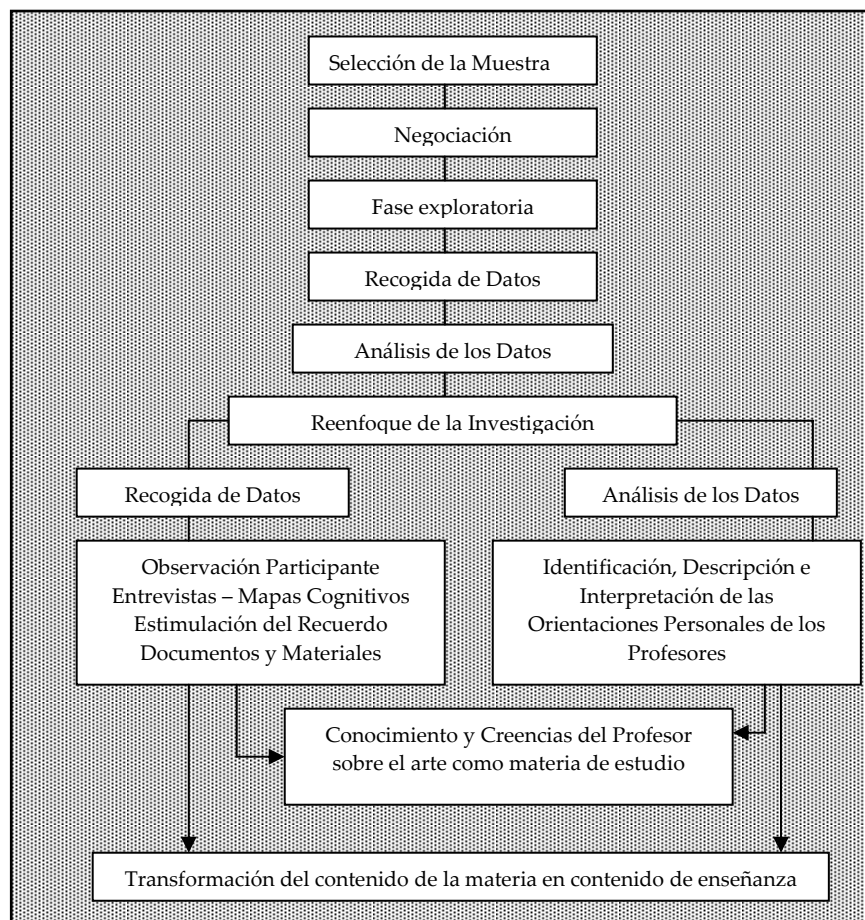


Gráfico nº 2.

CATEGORÍAS

Para el análisis de los protocolos considerábamos importante partir de un marco teórico que nos permitiese centrarnos en la investigación ya que conocíamos por Gudmundsdottir (1991b) el peligro de perder gran parte de la información por no partir de conceptos claros, como ocurrió a la autora cuando abordó el estudio de caso sobre el conocimiento de una profesora de inglés. El proyecto presentó un problema práctico: la falta de categorías teóricas útiles y relevantes que guíen la investigación, puede convertirla en un viaje en círculo alrededor de los mismos datos sin llegar a conclusión alguna. Este tipo de incertidumbre puede generar una falta de eficacia, tanto durante la recolección de datos como durante el análisis de los mismos. Gudmundsdottir (1991), acabó adoptando las categorías del Modelo de Acción Pedagógica de Shulman (1987), el mismo que nos ha servido de marco de referencia para el análisis de los datos, tanto en su componente de proceso (fases o ciclos que se dan en el razonamiento y la acción pedagógica) como en su componente lógico (categorías de conocimiento: del contenido, pedagógico general, curricular, de los estudiantes, del contexto, de los fines de la educación y didáctico del contenido) (Gudmundsdottir, 1991b).

Es decir, se ha adoptado un sistema categorial correspondiente al ámbito de la didáctica general para aplicarlo a un campo de conocimiento específico, con los correspondientes reajustes necesarios para que la recolección y análisis de datos cobre sentido dentro del campo concreto de la educación artística. Esto significa que no hemos utilizado todas las categorías que componen el Modelo de Acción Pedagógica sino sólo aquellas que, después de reflexionar sobre los datos, consideramos más relevantes para la presentación de los casos, así como para poder construir algún tipo de interpretación que ayude a comprender el fenómeno estudiado.

Las reflexiones sobre los datos se han agrupado por unidades significativas de contenido dando lugar a los epígrafes que componen los estudios de caso, y que son los siguientes:

- Conocimiento de la materia.
- Objetivos de la instrucción.
- Concepciones de la enseñanza y el aprendizaje, donde toman especial importancia las creencias que el profesor mantiene sobre el conocimiento previo del alumno.
- Papel del profesor.
- Aprendizaje del contenido.
- Planificación para el aprendizaje: transformación de la materia en contenido de enseñanza: Agendas.
- Desarrollo de la instrucción: representación del contenido. Con el análisis de los guiones curriculares de los profesores y de sus explicaciones y representaciones.
- Evaluación

Tenemos que recordar que estos puntos constituyen categorías genéricas, dentro de las cuales se han especificado otras atendiendo a las características particulares de cada caso, dirigidas siempre a presentar una visión holística y particular del caso de la que se hacen interpretaciones sobre las orientaciones personales de cada profesor dentro de la materia.

Por este motivo, dentro de la fase interactiva de la enseñanza, hemos recurrido a otra conceptualización del conocimiento del contenido de los profesores, que es la que presentan Lehinhardt, Putnam, Stein & Baxter (1991) quienes distinguen dos áreas de conocimiento de los profesores: “el conocimiento de la materia” y el “conocimiento de la lección”.

Estas estructuras de conocimiento están interrelacionadas y pueden elicitararse a través del estudio de

las agendas, los guiones curriculares, las explicaciones y las representaciones utilizadas por los profesores. Así mismo, no debemos olvidar la influencia que ha tenido en nuestro estudio el trabajo de Grossman (1990, 1991), que siguiendo la línea de investigación de Shulman, ha profundizado en el conocimiento didáctico del contenido de los profesores de inglés dando especial importancia a las orientaciones personales de los mismos.

En las interpretaciones de los datos que hacemos en los estudios de caso, muchas de las estructuras de conocimiento de los profesores relevantes para la comprensión de sus orientaciones personales han sido representadas mediante mapas cognitivos elaborados por la investigadora a partir de las entrevistas y clases recogidas.

Los casos están contruidos en presente, aunque hayan pasado varios años, por considerar que esta licencia estilística proporciona mayor cercanía y frescura a la narración, propiciando la empatía con el lector.

2. LOS ESTUDIOS DE CASO DE VALENTINA Y JOSÉ

CONTEXTO DE ENSEÑANZA: EL CENTRO, LOS ESTUDIANTES Y LA CLASE

El centro en el que trabajan Valentina y José es un centro de enseñanza secundaria que se encuentra en un pueblo cercano a Sevilla. Es un centro público que lleva funcionando veintitrés años, y en el que, desde hace seis la plantilla de profesores ha permanecido bastante estable, por lo que existe un gran compañerismo y la relación entre profesores es muy distendida. El edificio actual fue construido hace dieciséis años.

Durante los últimos años, el pueblo donde se ubica ha crecido considerablemente, por lo que el Instituto ha visto aumentado su número de alumnos, que en este momento es de setecientos sesenta y tres. Existen ocho grupos en primero, cinco en segundo y cuatro en tercero y en C.O.U.

El nivel sociocultural de los alumnos no es muy alto, la mayoría de los padres se dedican a trabajar en el campo o en algunas de las fábricas que están en el pueblo. Actualmente existe una gran población en paro.

El Instituto es uno de los centros que está aplicando la Reforma Educativa propuesta por la L.O.G.S.E. anticipadamente, por lo que actualmente, los alumnos de 1º de B.U.P. están en 3ª de E.S.O., mientras que el resto de los cursos sigue con el plan antiguo.

Es un centro muy activo, donde se realizan numerosas actividades extraacadémicas: excursiones, exposiciones, semana cultural, concursos, etc. Incluso cuenta con un pequeño museo arqueológico propio.

Uno de los problemas mayores que afronta el centro es la falta de espacio, por el crecimiento del alumnado. Algunos profesores están teniendo que impartir sus clases en un laboratorio. Anteriormente, el centro recogía a alumnos de

varios pueblos de la comarca, pero actualmente se nutre exclusivamente con los alumnos locales.

Hay un fuerte absentismo, porque muchos alumnos no pretenden ir a la Universidad, sino que no tienen otra opción. Como afirma un profesor del centro: "están aquí por no estar en la calle. ¿Qué van a hacer si no?".

Actualmente los profesores asisten a numerosos cursillos de formación, debido a la aplicación de la Reforma. También mantienen seminarios permanentes en Lengua y Ciencias Naturales.

El aula de Valentina y José es la misma. Es una clase amplia cuyo uso está destinado únicamente a las materias artísticas y de dibujo técnico. Cuenta con una pared completamente ocupada por grandes ventanas que confieren a la clase una iluminación muy agradable y adecuada. Las bancas son mesas de dibujo regulables con banquetas giratorias. Se encuentran distribuidas en tres filas de dos a lo largo de toda la habitación. Al final de las bancas, en la parte delantera, se encuentran la mesa del profesor, la pizarra, debajo de la que se sitúa una tarima, y la pantalla de proyección. La pared opuesta a las ventanas está completamente revestida de corcho, con el objeto de poder colgar los trabajos de los alumnos.

Al final de la clase, en la parte trasera, por donde se entra, queda un espacio libre bastante amplio, ocupado en su centro por una mesa de trabajo de grandes dimensiones, que los alumnos suelen utilizar muy a menudo. También hay algunos caballetes y un armario donde se guardan los materiales de trabajo.

En la puerta contigua a la de la clase se encuentra la puerta que da al pequeño seminario. Esta habitación, más que seminario, cumple la función de despacho de Valentina y José. En las estanterías que contiene, los profesores guardan todo tipo de material relacionado con sus clases: libros, cámaras de fotografía y vídeo, proyectores de diapositivas, diapositivas, trabajos de alumnos, exámenes, etc. La impresión que produce

esta pequeña estancia es la de lugar donde las cosas se toman y se dejan con prisas, entre clase y clase. El desorden que muestra, y que se va incrementando a medida que avanza el curso, nos da una idea de la actividad que desempeñan los profesores y los alumnos. Es muy habitual encontrar en esta habitación a uno de los dos profesores preparando una clase o evaluando trabajos de los alumnos.

En esta habitación se han desarrollado la mayoría de las entrevistas que nos han proporcionado los datos para nuestra investigación. En el gráfico nº 3 (pág. 116) podemos ver un esquema de la clase y del seminario-despacho.

NIVEL DE ENSEÑANZA: INTRODUCCIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA

Aunque Valentina y José cubren todas las materias artísticas y de dibujo técnico del Instituto, nos hemos centrado en la de Educación Plástica y Visual de 3º de E.S.O. Este nivel se aplica por primera vez este año en el centro, ya que, como hemos dicho, el Instituto es uno de los centros en los que se ha implantado la Reforma de la Enseñanza Secundaria Obligatoria anticipadamente. Esto ha creado muchos problemas con respecto al alumnado, ya que vienen de 8º de E.G.B. y se encuentran en una situación especial. Según los profesores, la implantación de la reforma en este curso ha creado en los alumnos una serie de expectativas erróneas con respecto a su nivel de rendimiento y calificaciones, ya que se ha corrido el rumor de que Reforma significa aprobado seguro y sin esfuerzo, con lo que su actitud ante las distintas asignaturas es bastante más negativa que en cursos anteriores.

A Valentina y a José la Reforma les ha supuesto una importante reducción horaria en Educación Plástica y Visual, ya que antes contaban con tres horas semanales para esta asignatura y ahora sólo cuentan con una hora y media

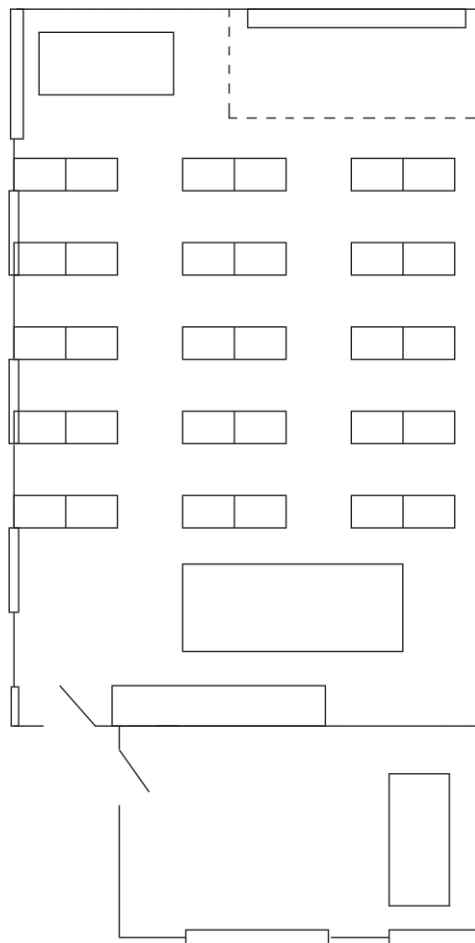


Gráfico nº 3. Plano de la clase de Valentina y José.

semanal. Esta circunstancia les ha llevado a tomar la decisión de convertir la asignatura en cuatrimestral, para mantener las mismas horas semanales, ya que de otro modo es casi imposible que los alumnos saquen partido a esta materia. Cuestión que también ha incidido, en cierto modo de manera negativa en los alumnos, ya que, si antes las materias artísticas eran poco consideradas, desde el punto de vista de la jerarquía académica, ahora, al ser cuatrimestrales lo son menos. A esto hay que añadir la falta de orientación de los profesores con respecto a lo que se espera de ellos:

"Yo tengo clarísimo que este año no puedo sacar un rendimiento medianamente bueno de esto, porque simplemente estoy tratando de cubrir con profesionalidad, y me parece que con dignidad, un programa que nos ha llegado como nos ha llegado, sin ningún tipo de orientación, sin ningún tipo de planificación. Que tenemos que estar prácticamente investigando o experimentando lo que estamos haciendo. ... se presenta un año complejo por estas características del curso..." (José)

FOMACIÓN INICIAL DE VALENTINA Y JOSÉ

Valentina y José llevan trabajando trece y quince años, respectivamente como profesores de secundaria. Los dos accedieron al mundo de la enseñanza cuando acabaron sus estudios en la Escuela de Bellas Artes de Sevilla. Aunque, a primera vista tienen una formación inicial parecida, por haber estudiado en el mismo centro, sus actitudes y concepciones de la materia que enseñan presentan grandes diferencias modeladas por los distintos acercamientos que han tenido al mundo del arte y de la enseñanza, antes, durante y después de sus estudios en la Escuela de Bellas Artes.

Sin embargo, hay algo en lo que ambos coinciden, y de lo que en cierto modo se quejan, pues afecta a su relación con la enseñanza. Esto es la complejidad y amplitud del campo de conocimiento de las artes.

"... Yo no tengo porqué ser una especialista en fotografía, una especialista en diseño, una especialista en imagen, una especialista en publicidad... porque si tengo que ser especialista de algo es de escultura que es lo que yo he hecho. Todo lo demás lo he tenido que aprender por mi cuenta, y encima luego nos vienen exigiendo que seamos especialistas de cada cosa que damos. Entonces, nosotros ¿qué somos?, ¿qué somos?, ¿profesores de qué?, ¿qué título tenemos que tener para esto?, y tal como está enfocada la reforma, más todavía, porque ahí te dicen que des, ¿cómo se llama esto?, el dibujo con ordenador, que des no sé qué, y yo no tengo porqué saber informática, sin embargo, me pueden en un momento dado, obligar a dar un programa, y ¿a mí por qué no me preparan para eso?, se supone que somos Miguel Angel ahora, ¿o qué?, ¿que tenemos que saber de todo y ser encima perfectos en todo?..." (Valentina)

"Mira, yo hay cosas que... inventos de última hora, me parece muy bien, habrá que irlos incorporando... pero por hacer una historia, claro, habrá que plantearlo así, aparte de bromas... las lagunas que tiene una persona son inmensas porque este campo es amplísimo." (José)

Valentina encuentra muchos problemas en su formación inicial, que no considera completa, o por lo menos no está al nivel de las exigencias que luego se le han planteado como profesora. Es consciente de que no puede abarcar tantos aspectos de un campo tan amplio como son las artes plásticas y visuales.

"...los profesores de dibujo, ahora y siempre, yo creo, somos autodidactas, y lo vamos a tener que seguir siendo. Si tú estás un poco más al día, es porque tienes inquietud, porque tú no has hecho veinte ramas, o cinco..."

"El problema de esto es que es tan extenso que tendría que saber un poquito de todo... Experto en todo es casi imposible. O sea, ser especialista en todo es casi imposible... se puede ser especialista en algo concreto o saber un poco de todo, pero no ser especialista en todo. Pero yo creo que una persona que se dedica a enseñar, debe saber un poco por dónde van los tiros de todo, ¿no?, por lo menos de las cosas más utilizables, más actuales..."

Valentina no cursó ningún tipo de enseñanza artística previa a su ingreso en la Escuela de Bellas Artes, por lo que sus expectativas con respecto a la formación en este centro eran bastante grandes, y en cierto modo se encontró muy perdida cuando accedió al mundo de la enseñanza. La formación recibida en la Escuela de Bellas Artes era casi exclusivamente encaminada a la producción artística, y, a menudo, basada en nociones muy académicas:

"...realmente es que tampoco teníamos variedad para elegir... lo único que hacíamos era dibujar y modelar..."

Valentina ha realizado cursos de especialización, o de ampliación, una vez finalizada la carrera, pero siempre dirigidos al mundo de la imagen, el diseño y la publicidad. Aunque ella no se considera especialista en nada, está bastante informada con respecto a estos campos. Sin embargo, entre sus inquietudes, la inclinación a recibir una formación específica en el campo de la pedagogía y la didáctica, o a buscársela por sus propios medios, nunca ha ocupado un lugar fundamental:

"Yo no me he centrado en nada. De todo un poco. Esto es como los buhoneros (se ríe), que lo mismo me centro en publicidad, que en diseño, que en imagen que... Realmente yo no he centrado mi formación en nada, yo voy cogiendo un poquito de cada, vamos lo que me interesa, lo que no me interesa no... también hay cosas que me gustan menos y que me informo porque las tengo que enseñar."

"Y luego, cursos que me hayan gustado, casi siempre según la persona que los haya dado, pero vamos, con los que he disfrutado más han sido con los de Imagen. Los de Imagen sí me han gustado mucho."

Valentina no sentía una vocación profesional por la enseñanza. Su elección se debió a motivos económicos, por lo que se justifica que nunca haya sentido interés por temas relacionados con la pedagogía o la didáctica de las artes:

"No tuve más remedio, no tenía otra salida. La verdad es que tampoco me moví yo para otra cosa. Cuando yo me metí en la enseñanza, no tenía un duro. La verdad es que era la posibilidad más fácil que tenía de trabajar rápidamente, porque no tenía nada de nada. Realmente yo no tenía interés por ser profesora, de hecho lo evité durante mucho tiempo."

Valentina se ha formado a sí misma como profesora a lo largo de su experiencia docente. Ella se ha "compuesto" la materia a base de esfuerzo personal e interés. Sin embargo, cuando habla de su formación como profesora, se refiere más a la recopilación de información específica sobre la materia, que a la formación sobre cuestiones didácticas.

"...yo he cogido de mucha gente. Yo, por ejemplo, en imagen estoy utilizando información, bueno, en imagen y en todo, estoy utilizando cosas que llevo recopilando desde hace muchos años, tanto de libros, como de láminas, como de vídeos, como de todo lo que utilizo. Yo creo, realmente que todos los años de mi enseñanza me han condicionado para ir cambiando. Realmente, es lo que te decía antes, que nos hemos preparado año por año, día por día, y si tú tienes interés por prepararte, si no tienes interés por renovarte... que más que cursos concretos, que sí que he hecho muchos, ha sido el tener inquietud por leer cosas, o por comprar cosas, o por buscar cosas para mi propio beneficio personal también, y casi siempre lo utilizo para la enseñanza cuando puedo."

El primer profesor que impactó a Valentina fue un profesor de teoría del arte que orientaba su materia hacia la comunicación visual, íntimamente ligada a los aspectos del arte que, posteriormente, más le han interesado, como es el mundo de la imagen, la publicidad y el diseño:

"Yo por ejemplo, he tenido profesores que me han hecho cambiar, por ejemplo, cuando a mí me dio clase Z, yo fue la primera vez en mi vida que empecé a oír hablar de Teoría del Arte como Z la daba, y de comunicación visual... Eso sí me condicionó a mí mucho, el cambiar mi manera de ... empezar a

leer cosas de comunicación, y empezar a leer libros que antes no me había fijado siquiera en ellos. Ese (profesor) lo considero como muy bueno, sobre todo porque quizás, a partir de ahí, empecé yo a cambiar mi manera de ver las cosas en cuestiones de Arte."

Valentina no solo ha aprendido de la experiencia el "cómo enseñar", sino que ha tenido que aprender por sí sola el "qué enseñar". En su formación inicial, el principal problema no es el que no haya aprendido a gestionar una clase, como se plantea en otros estudios sobre la formación del profesorado, o el desarrollo del conocimiento didáctico del contenido, sino el que no haya aprendido los contenidos fundamentales que luego ha tenido que transmitir a los alumnos. En este sentido, es consciente de que al haber aprendido sola, ha acumulado mucho conocimiento base erróneo o deficiente, aunque ella no sepa identificarlo. Valentina ha aprendido por intuición y por imitación:

"Porque a mí en Bachiller no me dieron nunca la Teoría de los Colores, ni nada de nada. Hombre, yo podía deducir lo más elemental pero por deducción. Entonces yo empecé a aprender Teoría del Color cuando salí de la carrera..."

"A mí en la vida me han enseñado nada de estructura de la forma, ni tipos de composición, ni sabía lo que era una composición, yo me ponía a hacer las cosas y a mí no se me ocurría pensar... eso sí, iba a exposiciones, veía las cosas que hacían otros, intentábamos, imitábamos composiciones, elementos de aquí y allí, combinábamos texturas y demás, pero lo que es así una cosa como más... Yo ya te digo que cuando yo tuve que ponerme a enseñar es cuando empecé a aprender realmente. Yo antes había leído libritos y eso, pero..."

"...es difícil, tienes que aprender, y claro, tu papel es seguir aprendiendo. A medida que les vas enseñando a ellos te das cuenta de que hay cosas que, o son errores, o no debían ser así, y vas cambiando continuamente. No tienes más remedio..."

Esta afirmación confirma la hipótesis del profesor como aprendiz, y de la importancia del conocimiento base para generar nuevo conocimiento. Valentina va aprendiendo

la materia a la vez que enseña, y ese aprendizaje incluye lo que es la detección de conocimiento erróneo o confuso.

Valentina hecha de menos una formación inicial más profunda en el terreno teórico, que ella identifica con el conocimiento formal. Este es un claro ejemplo de una mentalidad que aún persiste en la formación en Bellas Artes y que debe su situación a una herencia clásica greco-romana: la separación entre teoría y práctica. Dos mundos separados y relacionados a los que se les atribuyen dos estatus epistemológicos diferentes: la teoría más relacionada con la cognición y la práctica con la acción. Esta diferenciación ha hecho y sigue haciendo mucho daño al campo de la didáctica del arte, donde se ha venido considerando, durante mucho tiempo, como finalidad casi exclusiva del área, el desarrollo de destrezas y habilidades manuales:

"Yo no he tenido nunca una formación teórica de nada. Yo simplemente he hecho prácticas y he hecho lo que he querido, copiando modelos clásicos y me han corregido, es lo único que he hecho en cinco años que he estado allí. Yo nunca he tenido una formación teórica de todo lo que sería, pues no sé, conocimiento formal de una obra de arte, o lectura formal, o todo esto que les enseñamos a los niños ahora..."

José tuvo una educación bastante inusual en el mundo del arte, pues en su casa eran aficionados y su padre a menudo proponía a los niños juegos basados en el dibujo, la pintura, etc. También tenían una biblioteca, bastante extensa, que sirvió para que José fuera profundizando en su conocimiento artístico antes de comenzar la carrera. Muchas de esas lecturas y actividades previas a la formación inicial le sirvieron para afrontar problemas prácticos que luego se planteaban, aunque no fueran conocimientos exactos de lo que debía hacer. José desarrolló un conocimiento interdisciplinar en el que distintas cosas tenían distintas aplicaciones y constituían recursos para solucionar distintos problemas. Sin embargo, este profesor no concede la misma importancia a su

formación académica: José se queja de su formación inicial en la escuela de Bellas Artes, donde piensa que no le enseñaron casi nada:

"Pues después te encontrabas una enseñanza que te aburría porque no te aportaba absolutamente nada. Yo, por lo menos, me aburría soberanamente en las clases de dibujo de estatuas, simplemente porque aquello ya se sabía hacer y no te aportaba nada nuevo. En la clase de colorido, pues tampoco te enseñaban cosas específicas de color, sino que te ponían a hacer bodegones..."

"...(tan solo) el hecho de trabajar con modelos era algo novedoso y ahí sí podía estar el interés. Por lo demás aquello no tenía ningún sentido, porque la formación que se pudiera allí recibir era lo mismo, lo de siempre, o sea, nada."

"Por las exigencias que había en la Escuela, nunca, nunca había nada que te motivara..."

Lo único que el profesor recuerda como realmente positivo es la relación con los compañeros:

"El resto de cosas, pues no recuerdo tampoco así ninguna asignatura que me resultara de impacto. El ambiente, que es lo que siempre ha salvado a la Escuela, y después a la Facultad, era el ambiente que te proporcionaban los propios compañeros. Ahí sí que había cosas estimulantes, y cosas imaginativas que podían sugerir cosas..."

José, sin embargo, empezó a formarse por su cuenta durante los años de carrera. No tuvo que esperar, como Valentina, a ejercer su profesión docente para darse cuenta de que tenía mucho que aprender, de que realmente sabía muy poco.

"A mí personalmente pues sí, me gustaba mucho leer antes de entrar allí, y como es lógico, luego seguí leyendo e interesándome por cosas de arte, entonces me leía muchísimas cosas y sacaba de allí un montón de ideas..."

"Hombre, en el período de estudio... a mí siempre me ha gustado leer de todo, literatura sobre todo, pero en este caso me estoy refiriendo a que leía cosas específicas de escritos sobre

arte... no solo de manuales, sino que por ejemplo, me compraba todos los libritos que en aquella época estaban saliendo, en las primeras ediciones, de los libros de Kandinsky, o el de Mondrian, o el de Matisse, escrito sobre arte, o el de Léger, todos estos libros que empezaron entonces a ubicarse aquí, porque las primeras ediciones de estos libros eran todas ediciones sudamericanas, y algunas pues ni siquiera habían llegado aquí o habían llegado a círculos muy restringidos... entonces esa literatura específica de arte: el Arnheim, cosas así, además de literatura que siempre he leído con la que siempre he estado en contacto. Y ensayos. A mí siempre me ha gustado mucho también los ensayos filosóficos de todos los temas."

José, al contrario que Valentina, se especializó en educación artística. Es decir, los cursos que hizo, después de acabar la carrera, eran específicos de educación artística, de ahí, que dentro de sus creencias respecto a la enseñanza, al aprendizaje, y al arte, el alumno tome un lugar más importante que la obra:

"...después hice grabado, también en la Escuela. Pero dentro de lo que es la pintura y eso no hice nada, dentro del arte. Luego sí hice otro tipo de cosas, porque me interesó la cuestión profesional de la enseñanza, y ahí he seguido haciendo cosas, pero lo que es específicamente de arte no..."

Para José, la enseñanza es un compromiso social:

"Yo tenía claro que el mundo del arte era una historia bastante complicada... entonces, como combinas esas cosas con otro tipo de historias de tu propio desarrollo personal, familiar, tu propia ideología y mezclas de principios... bueno, pues la verdad es que me parecía un mundo bastante absurdo en aquella época, me parecía bastante absurdo. Poco comprometido... Entonces me parecía mucho más útil y más comprometido dedicarme a algo que tuviera un reflejo social, o por lo menos que me llenara más como proyección de mis propias posibilidades. Entonces la enseñanza, además era claro que te proporcionaba recursos económicos fijos, y que también te podía proporcionar satisfacciones y te podía proporcionar también una forma de desarrollar tu creatividad, no solo con los

pinceles o con el lápiz, sino que también podía eso crearte estímulos."

José siempre ha tenido interés por la enseñanza, por saber cómo se puede enseñar mejor. Según él, en el C.A.P. (Curso de Adaptación Pedagógica obligatorio para opositar a Enseñanza Secundaria) no le enseñaron nada, por lo que también tuvo que aprender un poco de pedagogía por su cuenta.

"Anteriormente, durante la carrera, ya había estado dando clases particulares a compañeros que tenían problemas para sacar la asignatura de dibujo técnico, y yo había estado dando clases particulares ya a alumnos. Pero siempre había sido un grupo reducido. En ese sentido, yo ya había estado fijándome en como funcionaba la historia, cómo se entendían, cómo no se entendían las cosas, y qué cosas tenía yo mismo que corregir, ¿no?... cómo exponía yo las historias y cómo intentar hacerlo lo más claro posible y todas estas cosas. Y luego que, por supuesto también me dediqué a leer muchas cosas sobre pedagogía y sobre cómo poner en marcha... Estuve también haciendo con otro grupo de locos de aquella época una campaña de alfabetización, en el Polígono Sur, con gitanos... y también tuve un contacto muy interesante"

Dentro de su formación inicial, uno de los profesores que recuerda con mayor interés es un profesor de pedagogía que también le dio referencias de actuaciones concretas:

"...para un grupito nos pareció, a mi personalmente, lo más interesante, y, en vistas a lo que íbamos a hacer, que nos íbamos a meter en la enseñanza, a mí fue una fuente de documentación fundamental, porque, además de que había bibliografía, había... en los temas aquellos se nos planteaban ya las cuestiones básicas de qué es la educación artística, para qué, cómo enfocarla, instrumentos para desarrollarla, todo muy en la metodología de la época..."

"...por lo menos fue una introducción a lo que podía ser el mundo de la pedagogía dentro de, repito, de las modas de la época, modas que, además, en el caso de L., eran modas yanquis... Pero vamos, que en ese sentido también, yo chupé

mucho de ahí. Todo eso y una necesidad de no quedarme luego con la copla de lo primero que llegara a mis manos, sino de transformar siempre lo que pasa por mis manos, y yo eso lo aplico a todo lo que estoy haciendo, en este sentido lo aplico a la enseñanza también."

José siempre ha buscado su propia manera de plantear la asignatura. Es consciente de su papel activo en la enseñanza y ha tratado de configurarse su propio contenido:

"...todo ese tipo de cosas, me ha gustado. La enseñanza me gusta desde el punto de vista de comunicación y ¿por qué no?, de transmitir también mis propias berzas, de comunicarlas y de transmitir las. Entonces, en ese sentido, yo había buscado algunas referencias completamente fuera de cualquier academia, o de cualquier conocimiento académico o formación académica, porque no la había tampoco, o por lo menos yo no sabía donde encontrarla."

José ha sido siempre muy activo, y ha realizado muchas actividades en el mundo de la enseñanza. Una de las que él destaca como más importantes es la de su trabajo dentro del Proyecto de Reforma en la Junta de Andalucía para el área de educación artística. Ha participado en numerosos congresos y seminarios sobre educación artística y es miembro del comité directivo de una sociedad española que se dedica al estudio de la educación artística.

Como hemos visto, aunque Valentina y José estudiaron en la misma Escuela, y las impresiones que tienen sobre su aprendizaje en la misma son muy parecidas, ya desde la introducción de nuestros casos empezamos a apreciar algunas diferencias cruciales en su formación inicial que van a ser de vital importancia a la hora de ver como los dos profesores adaptan o transforman la materia en sí en materia de enseñanza para los alumnos.

La reconocida complejidad del campo de conocimiento obliga a los profesores a reconstruir la materia desde su óptica personal. Esta óptica personal, a la que

llamamos orientación, es la base de todas las actuaciones del profesor, desde la elección y concreción del contenido, hasta la utilización de determinados métodos didácticos.

Dada la dificultad del estudio de las orientaciones personales de los profesores, tomamos, como punto de referencia el programa oficial que Valentina y José confeccionaron a principios de curso. Este programa provisional, por otro lado, no muy ortodoxo, nos sirvió de punto de partida para estudiar cómo José y Valentina llevaban a un primer nivel de concreción la asignatura de Educación Plástica y Visual. En un principio, se podría objetar que el mismo Diseño Curricular Base restringe de algún modo el campo, proporcionando bloques concretos de contenidos, lo que podría considerarse como una interferencia en la elicitación de las orientaciones personales de los profesores que, suponemos, adaptan sus conocimientos a los requerimientos de estos diseños. Sin embargo, como quedará claro más adelante, el problema es el contrario: es desde la orientación personal desde la que el profesor se cuestiona los diseños curriculares base, tomando de éstos solo aquello que coincide con sus planteamientos iniciales de la materia. Luego, sería necesario estudiar, dilucidar, conceptualizar y comprender las orientaciones de los profesores para comprender por qué actúan de determinada manera y toman determinadas decisiones en las etapas preactiva, activa y postactiva de su enseñanza.

Ese "porqué" solo puede ser contestado desde el universo particular del profesor, desde su propia comprensión de la materia como materia de estudio y como materia transmisible a los alumnos.

Podemos decir que el contenido del arte se convierte en lo que el profesor cree que es el contenido del arte, y, por la relación tan íntima que existe entre esto y el resto de las creencias y concepciones personales, existe una resistencia firme a adoptar contenidos o fórmulas impuestas. Los profesores no encuentran ningún sentido a los contenidos

impuestos porque las creencias y orientaciones implícitas en estos no coinciden con sus concepciones y creencias sobre el contenido de la materia.

PRIMER ESTUDIO DE CASO: VALENTINA

MAPA COGNITIVO DE LA MATERIA

En el mapa conceptual sobre la materia (gráfico nº 4) elaborado por Valentina, podemos apreciar cómo la profesora establece dos grupos fundamentales de conceptos o categorías. El primero se refiere a los contenidos y el segundo a la metodología. Esta división es paralela o equivalente a la división de la asignatura en conocimientos y actividades.

"La metodología y los contenidos van completamente relacionados. La metodología surge porque hay unos contenidos que cubrir. Sería el proceso para llegar a unos conocimientos...La metodología es la manera de asimilar esos conocimientos. También los conocimientos son las conclusiones a las que se llega. Luego para asimilar esos conocimientos se realizan unas prácticas que están directamente relacionadas con la metodología, unas actividades."

La dicotomía conocimientos-actividades implica una concepción dualista del conocimiento artístico. Valentina está hablando de la tradicional dicotomía teoría-práctica, que, en el campo del arte se ha venido identificando con lo que son contenidos: conocimientos de hechos, conceptos y principios (teoría) y creación plástica o fase productiva del arte (práctica).

Habría que comenzar diciendo que a Valentina le supuso un gran esfuerzo confeccionar un mapa de la asignatura donde tuviesen cabida y sentido los mismos conceptos que había utilizado en la programación provisional del curso de Educación Plástica y Visual. Desde un primer momento sus esfuerzos fueron encaminados a establecer co-

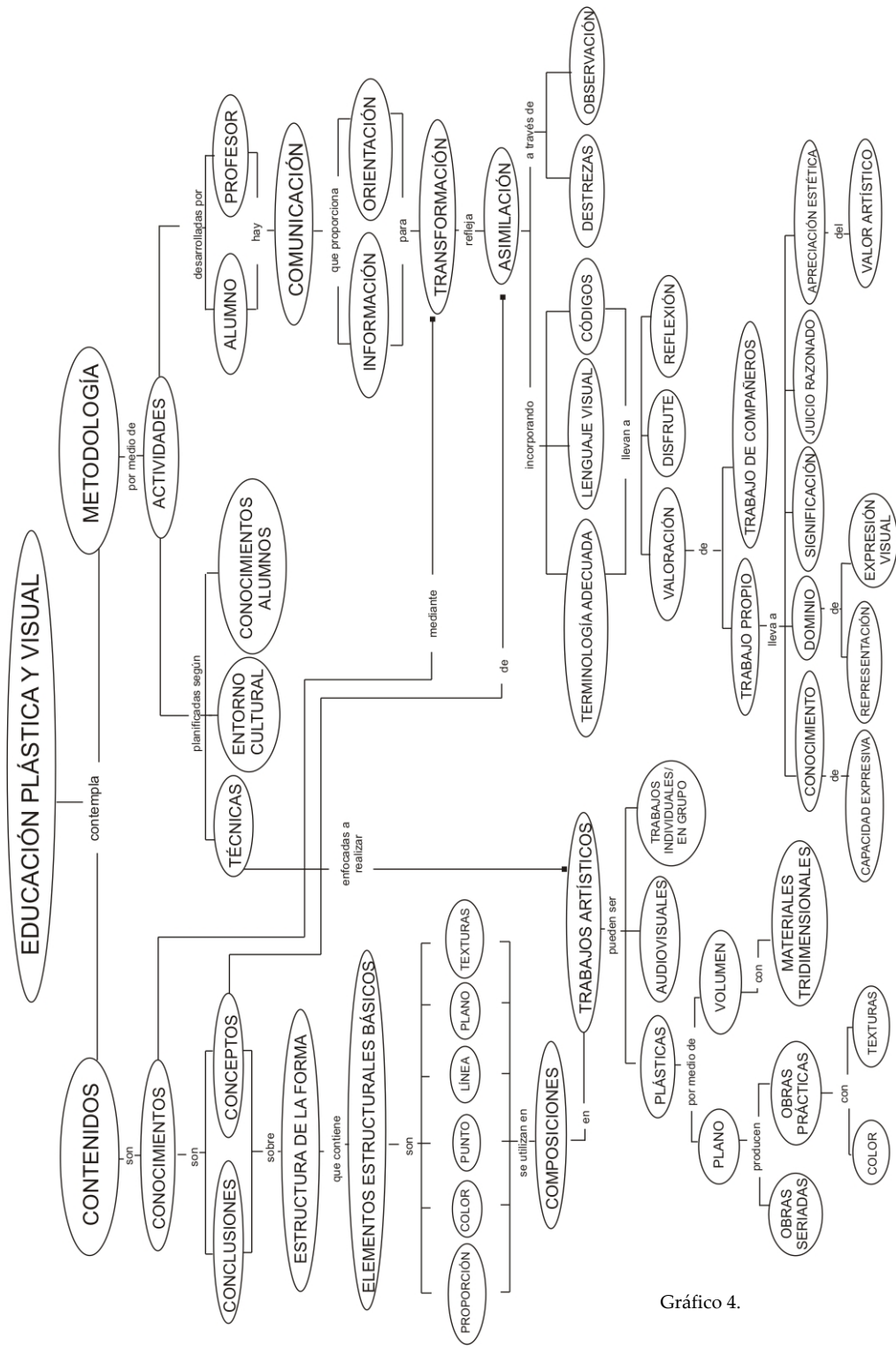


Gráfico 4.

nexiones que partían de los procesos de producción artística de los alumnos, que ella engloba bajo el concepto genérico de actividades. Las actividades para la profesora tienen un carácter marcadamente productivo.

Sin embargo, incluso desde esta perspectiva, Valentina encontraba dificultades en ordenar sus ideas porque en ellas existían una serie de conceptos confusos:

"He hecho un bloque para la imagen, o sea los métodos empleados como soporte. Porque no sabía si hacer técnicas y procedimientos, pero yo entre técnicas y procedimientos tengo realmente una duda...no sé realmente donde está la diferencia entre técnica y procedimiento...así que le llamaría lenguajes integrados"

Es curioso que incluso en el corazón de lo que es el contenido de la asignatura, según la plantea Valentina, existan conceptos confusos. En realidad, Valentina ha mantenido una orientación en la asignatura, clara en cuanto a propósitos, como veremos más adelante, pero no tan clara en cuanto a contenido conceptual:

"Esa es otra cosa que yo estuve ayer pensando, cómo definir la forma, porque forma lo entendemos siempre como algo que se pueda ver y se pueda tocar. Pero el sonido se llama forma, sin embargo no se ve ni se toca... pues ahí está mi gran duda. Yo no sé donde está la distinción, ¿qué sería forma?, ¿todo?... nosotros (vemos la) forma de una manera muy plástica... yo creo que es todo lo que existe, todo lo que ocupa un espacio o un tiempo. Entonces es algo que se puede apreciar con los sentidos, que ocupa un espacio o un tiempo y que se puede plasmar plásticamente o en cuestiones de imagen ya técnica. Y entonces en la manera de plasmarlo es donde hay que hacer las distinciones de distintos procedimientos. Por eso imagen y forma es prácticamente lo mismo..."

En esta última afirmación podemos empezar a descubrir el carácter formal de la orientación de Valentina dentro del campo de las artes plásticas y visuales. El hecho de

identificar imagen con forma nos facilita la comprensión de todo el planteamiento de su asignatura. Para Valentina el resto de las dimensiones de la imagen (significado, contexto histórico-cultural, dimensión estética, etc) pasan a un segundo plano, para poner en primer lugar, como contenido fundamental de la materia, la dimensión formal. Por esta razón, Valentina afirma que los elementos estructurales de la forma constituyen el núcleo básico de la materia:

"Los elementos estructurales son los mismos para una cosa que para la otra, y son en realidad los contenidos que siempre se cubren o que hay que tener en cuenta. Luego lo que cambian son los procedimientos, o la técnica. Entonces, dentro de la estructura de la forma establecemos unos contenidos generales que serían los elementos estructurales básicos, o mejor habría que distinguir elementos estructurales planos... Bueno, es que son los mismos en plano que en volumen... porque en los dos hay punto, línea y plano, por un lado, y también habría que meter texturas, color, proporción, composición. La composición se haría combinando distintos elementos estructurales. Estos elementos se combinan para componer..."

Este extracto de la entrevista podemos considerarlo como la esencia de la visión de la materia por parte de Valentina, en la que mantiene una orientación que podríamos encuadrar dentro de la orientación general de Elementos y Principios del Diseño, cuyas características describíamos en la primera parte de este trabajo. Esto tiene su explicación desde el punto de vista de los gustos y preferencias personales dentro del campo de las artes. Antes vimos como los cursos de especialización de la profesora habían estado encuadrados dentro del campo del diseño, la imagen y la publicidad, campos en los que ha tenido mucha fuerza esta orientación desde principios del siglo xx. Dentro de esta orientación, el papel principal del alumno es el de llegar a adquirir el conocimiento y las destrezas suficientes como para abordar y realizar productos plásticos que tengan un cierto grado de competencia formal. Por este motivo, los conceptos que

Valentina incluye en el apartado de contenido desembocan en el concepto de composición.

Aunque ella no lo ha situado en un lugar superior en su mapa de la asignatura, el concepto de "composición" asociado a los "trabajos artísticos" de los alumnos constituye el enlace fundamental entre los dos grandes grupos de conceptos que lo configuran:

"Ponemos los elementos para poder componer, y a partir de eso hacer composiciones como estas de aquí (un trabajo de un alumno) sobre papel, ¿sabes?. Estaría ahí también la composición tridimensional. Entonces distinguiríamos entre composiciones que se pueden hacer en dos o en tres dimensiones. Podríamos poner algunos ejemplos, porque todas las posibilidades de componer son infinitas."

Dentro de las actividades, la técnica ocupa el primer lugar, conectada directamente con el trabajo artístico del alumno. La técnica es uno de los factores fundamentales que Valentina considera a la hora de planificar actividades:

"...las técnicas y materiales son de lo que nos vamos a servir para desarrollar esas actividades... las actividades que además van enfocadas a unos contenidos a cubrir, ¿no?... o sea, que la selección de técnicas y materiales va enfocado a unas actividades que también están enfocadas a cubrir unos contenidos...."

Así mismo, la asimilación de conocimientos por parte del alumno se identifica con la incorporación de una terminología adecuada dentro del campo del arte, que Valentina asocia con una capacidad de incorporación y utilización de conceptos formales. La asimilación de los contenidos, por otro lado, tiene mucho que ver, desde el punto de vista de la profesora, con la incorporación de un lenguaje visual y de unos códigos de representación. La asimilación implícita del arte con un lenguaje es otra de las características de la orientación Principios y Elementos del Diseño.

A lo largo de las tres entrevistas realizadas para la configuración del mapa, Valentina mostró un interés especial por situar en el mismo muchos conceptos relacionados con la técnica, los materiales, los soportes y los procedimientos. Su tendencia a particularizar le obligó, en muchos momentos a abandonar varios intentos de clasificación porque ella misma no tenía claros los conceptos que intentaba clasificar.

Finalmente acabó haciendo dos grandes bloques dentro de los trabajos artísticos que se pueden realizar: por un lado estarían los trabajos audiovisuales, que no ramificó más, y por otro los trabajos plásticos, que como hemos dicho clasificó en bidimensionales y tridimensionales. Esta dicotomía obedece a una clasificación de los soportes, tema sobre el que abundó, y en el que acabó generalizando, haciendo la distinción entre soportes plásticos y soportes audiovisuales de la imagen. Valentina no trató de hacer una descripción detallada de las técnicas, aunque luego sí la ofrece a sus alumnos, ni de los materiales, por considerar que cualquier idea se puede desarrollar con cualquier técnica y con cualquier material.

Lo que quedó bastante claro desde un principio es la tendencia de Valentina a ver la asignatura desde una óptica formal y productiva. Esto queda ejemplificado en el lugar que ocupan en su mapa los conceptos "significación", "juicio razonado" y "apreciación estética", que en su configuración mental de la asignatura, son consecuencias automáticas de la adquisición de competencia en la elaboración de productos artísticos.

EL CONCEPTO IMAGEN COMO CONCEPTO CENTRAL EN LA CONFIGURACIÓN DEL CONTENIDO

Valentina parte de un concepto central alrededor del cual se ordenan el resto de conceptos que conforman el

contenido que ella atribuye a la enseñanza artística. Este concepto central es el de IMAGEN.

"... La imagen es todo, cuando tú haces algo estás formando una imagen. Entonces claro, también es una forma..."

El concepto de imagen se identifica con el concepto de forma. La forma, a su vez, está constituida por una serie de elementos que configuran su estructura. Estos elementos son los elementos estructurales básicos, que Valentina identifica con "los contenidos que siempre hay que cubrir", y que son: punto, línea, plano, textura, color, proporción y composición. A su vez, la profesora afirma que esa imagen, o forma, puede tener distinta naturaleza, según sea plástica (hecha por el hombre con una intención estética) o visual (sin intención estética aunque el observador la descubra como objeto estético).

De los elementos estructurales básicos, el que aparece como fundamental es la composición ya que es la que ordena el resto de los elementos), y a lo que Valentina da más importancia a la hora de valorar un producto artístico.

Dentro de lo que sería la composición Valentina distingue entre composiciones en dos dimensiones y composiciones en tres dimensiones, cuyas posibilidades "son inagotables":

"...Entonces distinguiríamos entre composiciones que se pueden hacer en dos o en tres dimensiones. Podríamos poner algunos ejemplos, porque todas las posibilidades de componer son infinitas. Pueden ser simétricas, pueden ser por traslación, estaría la radiación ahí, puede ser positivo y negativo, podemos poner el cuadrado y el triángulo... todo es lo mismo... pueden ser estáticas y dinámicas, estáticas relacionadas con el cuadrado, y dinámicas relacionadas con el círculo y triángulo..."

Partiendo de esta orientación, Valentina encuentra mucho sentido a los planteamientos del Dibujo Geométrico como parte de la enseñanza artística. El Dibujo geométrico es la parte de la materia que más se puede considerar que tiene una estructura científica, un corpus teórico rígido y coherente dentro del cual profesor y estudiante pueden moverse con seguridad, porque existen soluciones concretas a problemas concretos:

"...a lo mejor con líneas, y a base de geometría, están haciendo trabajos que consiguen cantidad de efectos visuales de movimiento y demás, que es lo que hace Vasarelli y toda esta gente, que está basado en geometría muchísimas veces y en conocimientos geométricos, están haciendo arte con eso..."

Valentina ya no incluye en su programa este tipo de contenido, o al menos no lo incluye en la programación oficial aunque de hecho recurre mucho a él, porque ya es un contenido prioritario dentro de los Diseños Curriculares Base para Enseñanza Secundaria Obligatoria. Sin embargo, sigue formando parte de lo que ella considera importante dentro del contenido del arte, y se queja porque considera que cuando los alumnos abordaban este tipo de cuestiones, realizaban mejores trabajos con más facilidad:

"...la geometría les ayudaba mucho a que fueran más libres...creo que les ayudaba con la creatividad, porque ahora les pongo estos temas que son libres, y las condiciones que les doy son menos condiciones que antes. Entonces antes, con la cosa de que eran paralelos la geometría y la cuestión más artística, digamos, pues les ponía trabajos en los que a través de la geometría tenían que hacer representaciones artísticas. Y al tener más condiciones yo creo que los niños eran más creativos...."

Por tanto, podemos decir que la orientación formalista que mantiene Valentina dentro del arte incluye la

consideración del Dibujo Geométrico como contenido válido de enseñanza.

Hay algo muy importante a tener en cuenta en la interpretación del mapa: este representa una visión holística de lo que para Valentina significa la enseñanza de la Educación Plástica y Visual. Resulta muy difícil hablar únicamente de contenido sin tener en cuenta las creencias que ella mantiene con respecto a los objetivos de la asignatura y las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. El contenido del arte, como venimos planteando, no es algo que se mantiene por sí mismo de modo autosuficiente, sino que depende del contexto de enseñanza y de lo que el profesor considera más o menos adecuado enseñar en un momento concreto a unos alumnos concretos. Aunque la selección que Valentina hace del contenido está íntimamente relacionada con sus preferencias e inclinaciones dentro de la materia, estas preferencias e inclinaciones responden a una visión que parte de la experiencia, de lo que se puede o no se puede abarcar y plantear a los alumnos en este nivel. Por eso, antes de hacer una revisión más profunda de la forma en que la profesora transforma el contenido del arte en contenido de enseñanza, sería conveniente analizar otras cuestiones.

¿POR QUÉ ENSEÑAR EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL?: OBJETIVOS DE LA INSTRUCCIÓN DE VALENTINA

Cuando tratamos de analizar la configuración del contenido en la mente de los profesores tenemos que hacerlo sin olvidar sus roles como enseñantes. Todos los planteamientos que surgen respecto a la organización del contenido y de la materia son analizados desde el punto de vista de su transmisibilidad y del contexto concreto donde se desarrolla la enseñanza. Por esta razón es fundamental, a la hora de comprender la transformación que los profesores hacen del contenido de la materia, cuáles son los objetivos

educativos que persiguen con el estudio o práctica de la misma.

Estos objetivos están totalmente relacionados con lo que el profesor piensa que son las potencialidades educativas del arte. Y a su vez, estas potencialidades han sido previamente descritas o reivindicadas desde algún movimiento u orientación de los que han guiado la práctica de la enseñanza del arte en los dos últimos siglos.

Cuando preguntamos a Valentina cuál es su principal objetivo con respecto al aprendizaje de sus alumnos, nos responde:

"... Lo que más me interesa es que sean creativos. Es uno de los grandes objetivos, que sepan expresar sus propias ideas...."

Esta idea del desarrollo de la creatividad como potencialidad fundamental de la enseñanza del arte esta enraizada en la orientación de la Autoexpresión Creativa, cuyo objetivo fundamental era conseguir la autoexpresión del individuo, procurándose una integración de la personalidad. Desde esta perspectiva, los contenidos se reducían al arte como autoexpresión, pensándose que la creatividad se desarrolla de forma natural, siendo el único requisito para su surgimiento el que el alumno se encuentre en un clima que suponga una motivación para su actividad artística.

Argumentos como estos son los que han dado pie a una consideración general de que el arte es el dominio de conocimiento que más se presta al desarrollo individual de la creatividad, porque esta orientación adopta una concepción del arte como medio exclusivamente expresivo, es decir, el arte consiste en la expresión particular de un individuo.

Según la profesora, el desarrollo de la creatividad debe estar apoyado por el conocimiento de unas técnicas, materiales y procedimientos que son las herramientas de las que se va a valer el alumno para expresar sus propias ideas.

Desde esta perspectiva es fácil comprender el valor que Valentina concede a la asignatura, así como el papel fundamental que concede al dominio técnico:

"...El tema del desarrollo de la creatividad se puede hacer desde todas las asignaturas, pero desde la nuestra es, quizás, más fácil desarrollarlo ¿no?, y acompañarlo de una técnica, y una habilidad... Y esas cosas se pueden trasladar a cualquier campo... para cualquier mapa de geografía, para cualquier..."

Además de los argumentos en favor de la autoexpresión, Valentina utiliza otros a la hora de hablar de los objetivos de la asignatura que encuentran sus raíces en otro paradigma u orientación dominante de la enseñanza artística. Nos referimos a lo que hemos llamado Arte en la Vida Diaria. La posibilidad de aplicar los conocimientos adquiridos a otros ámbitos distintos de los de la propia materia y en redundancia de una mejora de la calidad de vida, y la creencia de que el arte forma parte de la cotidianidad de los individuos, convierten a la asignatura en el medio para procurar el aprendizaje de un lenguaje y una técnica que se identifican con la naturaleza del arte.

"... O sea, que es un lenguaje que hay que utilizar, y el niño debe ser consciente de que lo va a utilizar siempre, y lo tendrá que dominar..."

Valentina está totalmente segura de que el arte está presente en la vida diaria y de que el alumno se tendrá que enfrentar a situaciones donde deberá abordar cuestiones plásticas utilizando el arte como instrumento para mejorar la calidad de vida por medio de la experiencia estética:

"... Que tome conciencia de la cuestión plástica en su vida, que la utilice conscientemente, no inconscientemente... (...)... Que desarrolle una capacidad estética... (...) ... para pintar un cuadro, como a la hora de hacer una composición de

cualquier tipo. Que sea consciente de que lo puede hacer, porque tiene conocimientos como para poderlo hacer. Y al ser consciente de que lo puede hacer, también podrá valorarlo cuando otros lo hagan. Y un poco, en el desarrollo estético, pues que tenga capacidad de elegir, por ejemplo, a la hora de poner un mobiliario de su casa mismo. Que no sea la típica persona que se conforma con el mobiliario estándar que le van a dar, sino que sea capaz de elegir porque tiene un gusto. Entonces será capaz de desarrollar ese gusto... ya el gusto que tenga puede gustarle a unos y a otros no, pero por lo menos que sea propio y que lo desarrolle, que lo valore, a la hora de elegir cualquier cosa. Yo creo eso es lo único que se puede intentar conseguir, vamos, que no sea un borrego, que tenga un poco de opinión propia...."

Por tanto, podríamos resumir, que los objetivos fundamentales que Valentina establece para su asignatura, es decir, el porqué cree ella que es importante aprender Educación Plástica y Visual se enmarcan dentro de dos orientaciones fundamentales: la Autoexpresión Creativa y el Arte en la Vida Diaria, mientras que los contenidos se identifican claramente con la orientación de los Elementos y Principios del Diseño.

La identificación de estas orientaciones generales nos servirán como marco de referencia para un estudio más profundo de la práctica docente de Valentina, ya que, como veremos más adelante, existe con frecuencia una contradicción entre los objetivos que se propone y la metodología que utiliza tanto en su trabajo, como para guiar el trabajo del alumno, ya que esta metodología está guiada por otra orientación, en cierto modo producida por el contenido de enseñanza que atribuye a la asignatura de Educación Plástica y Visual.

Sin embargo, antes de profundizar en este aspecto del contenido, resulta indispensable analizar las concepciones con respecto a la enseñanza y al aprendizaje que mantiene Valentina, porque será otro de los aspectos claves que influirán en el modo en que la profesora afronta la

transformación del contenido de la materia en sí en contenido de enseñanza.

CONCEPCIONES DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE: INFLUENCIA EN LA CONFIGURACIÓN DEL CONTENIDO

Dentro de este apartado nos proponemos analizar las concepciones y creencias que mantiene Valentina sobre la enseñanza y el aprendizaje artísticos ya que estas juegan un papel fundamental en la configuración del contenido de la enseñanza que ofrece a sus alumnos. A través del estudio del caso de Valentina, hemos podido clasificar estas concepciones y creencias en cinco grandes categorías: las que giran en torno a la creatividad como objetivo fundamental de su enseñanza, las que se refieren al conocimiento previo del alumno, las creencias que giran en torno a la concepción del aprendizaje como relación de conocimientos, la concepción de Valentina del papel que juega el profesor en la enseñanza del arte, y por último, las concepciones y creencias que mantiene la profesora en cuanto al aprendizaje del contenido concreto de la asignatura.

a. Aprendizaje para la Creatividad

Hemos visto que uno de los objetivos fundamentales de Valentina es que sus alumnos sean creativos, que desarrollen su creatividad.

Valentina mantiene una serie de creencias respecto a cómo desarrollar esta creatividad en los alumnos que, a su vez, forman parte de las concepciones que tiene del aprendizaje artístico. Incluso antes de conocer a los alumnos personalmente, Valentina demostró poseer una serie de preconcepciones respecto a la creatividad que muestran los alumnos, identificando el poder creativo con un cierto infantilismo:

"...Bueno, vamos a ver que tal son. Es un curso de niñas. Las niñas... quizás sean menos creativas...Bueno, al ser menos infantiles, también tienen menos ideas geniales, bueno no sé... el infantilismo puede ser el mismo en un momento dado, así a nivel creativo-espontáneo, digamos..."

Esta concepción está también muy marcada por los dictados de la Autoexpresión Creativa, orientación fuertemente vinculada al concepto de "arte infantil". En realidad, Valentina, al asimilar situaciones de creatividad con "infantilismo" está identificando este último concepto con la ausencia de preconceptos, y sobre todo con los prejuicios que suelen tener los alumnos a la hora de expresarse plásticamente, y que están modelados por las creencias de lo que suelen considerar que está bien y está mal hecho. Esto, a su vez, se suele identificar con la tendencia hacia el realismo como forma más válida de expresión, creencia muy arraigada en la cultura popular, lo que, en el contexto del aula se manifiesta como un miedo del alumno a expresarse, a utilizar los recursos plásticos para desarrollar su trabajo, en parte por la incertidumbre que se crea respecto a las expectativas que el profesor mantiene en relación a este. De este modo, cuando el curso va avanzando, y los alumnos se familiarizan con el tipo de tareas que Valentina les propone, que en nada coinciden con una concepción académica del arte, ellos mismos van superando, de algún modo esos prejuicios:

"...superan ese miedo, cuando ven que no va a pasar nada ...o cuando se dan cuenta de que cualquier idea se puede desarrollar en cualquier técnica, o cualquier método, y de lo que era una idea inicial sale otra cosa que cambia muchísimo, o que la técnica le va a dar cantidad de beneficios a la hora de desarrollarla, entonces ya les cuesta menos trabajo. Pero al principio ese es el gran problema..."

Valentina habla de "ideas geniales" refiriéndose a buenas soluciones plásticas de los problemas que plantea a los alumnos. El concepto de "idea" como punto desencadenante

de la producción plástica está siempre presente en las creencias que Valentina tiene sobre el aprendizaje, y esta creencia en la "idea" como base de la creación hace que se convierta en un problema para los estudiantes, cuando no son capaces de crear nada propio o cuando no se les ocurre nada original porque están marcados por los prejuicios que traen consigo:

"...Yo creo que eso es lo que más les cuesta: tener una idea propia porque están muy condicionados, y luego el dibujo es una cosa que está como muy infravalorada, vamos, lo que ellos llaman dibujo, lo que sería la educación estética..."

Valentina achaca la falta de ideas y la poca creatividad de los alumnos a que no están acostumbrados a hacer ejercicios de este tipo. Su obsesión por que los alumnos sean originales le lleva incluso, a veces, a tomar decisiones drásticas a la hora de plantear el trabajo a los alumnos:

"...Es que no son creativos. Los tienes casi que amenazar, sí, yo los amenazo, porque es la única manera... no quiero copias, y o lo haces original o no te vale, y tienes un cero, y así. A los de primero, sobre todo... Y ese es un gran problema que nos encontramos, que los niños no están acostumbrados..."

En su relación con los alumnos, y en sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, Valentina parte, pues, de la creencia de que los alumnos, por sí solos no son capaces de realizar trabajos originales y creativos. Por eso, quizás sea este el máximo objetivo de su actividad docente, porque más que un objetivo es un reto para ella el conseguir que los alumnos desarrollen esa creatividad que ella cree que todos tienen de alguna manera. Así, Valentina se apoya, o recurre a la técnica para que los alumnos consigan este objetivo, así como a la utilización de ejemplos de obras de otros alumnos o de autores famosos para que los estudiantes "tomen ideas" para realizar su propio trabajo.

Valentina mantiene una concepción del papel del profesor como "ayuda" al desarrollo creativo del alumno. Así mismo, es consciente de que los alumnos no presentan ninguna dificultad en seguir las normas o consejos que el profesor les dicta respecto a cómo utilizar una técnica o unos determinados materiales. Para ella esta es la "parte fácil" de la asignatura, frente a la difícil, que es la de crear:

"...lo que más les cuesta es precisamente tener ideas. El "qué hago", "no se me ocurre nada", es lo que más les cuesta. Luego, cuando tú les facilitas mucha técnica, todo es mucho más fácil. Lo difícil es el "qué hago" y cómo hacerlo no les preocupa tanto, o por lo menos tú ya les das ideas sobre cómo hacerlo. (Lo difícil es) El "qué" quieren hacer en ese momento. Tener la idea sobre los conocimientos que tú les has dado, es lo que más les cuesta. Pero eso es al principio,..."

Valentina tiene una firme creencia con respecto a la facilidad con que los alumnos abordan las cuestiones técnicas, frente a la dificultad con que abordan la cuestión creativa:

"... A los niños, lo que les resulta más fácil son las cuestiones que son simplemente técnicas. Supeditarse a cuando tú les das las cosas muy reglamentadas y ... por ejemplo: haz el círculo cromático. Aquí tienes que poner tal tono y aquí tal otro y sacar los que haya entre este y este. Esas cosas les resultan muy fáciles. Lo que les resulta difícil es cuando tienen que crear. Te pueden utilizar técnicas distintas, pero les resulta mucho más difícil el inventarse el dibujito que tienen que realizar. O sea que lo difícil para ellos, y para los mayores, yo creo, es el crear. Lo fácil es el adaptarse a cosas en las que no tengan ellos que pensar. Lo fácil es hacer lo que tú le plantees de manera mecánica..."

En este último fragmento de entrevista surge otra de las concepciones que mantiene Valentina respecto al aprendizaje de sus alumnos que le hace tomar determinadas decisiones a la hora de gestionar la clase. Se trata de la convicción, a la que ha llegado a través de la experiencia, de

que los alumnos necesitan un marco de referencia muy estricto al cual adaptarse a la hora de desarrollar sus actividades. Esto responde al planteamiento lógico de que a los alumnos les cuesta menos tener ideas cuando se les proporciona un contexto donde desarrollar esas ideas, un punto de referencia. El fenómeno artístico no es un hecho que se sustente por sí mismo, sino que únicamente puede tener sentido en relación a algo, o visto a través de alguna óptica.

Valentina identifica este marco de referencia con la imposición de condiciones; y la óptica a través de la cual interpretar el problema plástico, con la óptica formalista, en la que se basa, fundamentalmente, la orientación de Principios y Elementos del Diseño. En el siguiente extracto de entrevista vemos como Valentina identifica la capacidad de crear con la capacidad de componer, y aunque ella no les impone unas condiciones estrictas a los alumnos, valora como síntoma de creatividad la capacidad que los alumnos tienen de crear una composición adecuada:

"...Entonces ya los primeros trabajos se plantean de manera que sean muy creativos, o sea que el niño tenga que intervenir, sin componer ni nada, pero que esa capacidad que pueda tener de concepto de composición o simplemente de ordenar una serie de elementos, ahí ya te das cuenta de que nivel tiene plástico..."

El eterno caballo de batalla de esta profesora es que los alumnos tengan ideas propias. Es curioso observar cómo habla de que los alumnos "tengan ideas sobre los conocimientos que tú les has dado". Esto podemos considerarlo como una de las claves de la concepción que Valentina tiene sobre el aprendizaje y que se relaciona con el concepto de los alumnos como "vasos vacíos" que hay que llenar. Así mismo, esta creencia de que los alumnos "vienen a cero" hace que Valentina no se plantee la necesidad de hacer ningún tipo de evaluación inicial al principio del curso, sino que el mismo trabajo práctico inicial le sirve de evaluación:

"...el hecho de que sean creativos... en cierta manera (en los primeros ejercicios) los fuerzo a que no compongan nada precisamente para que... pero esa creatividad natural más bien va a la composición, y ahí por ejemplo, en la manera de componer te das cuenta rápidamente si tienen conocimientos o si no los tienen, si son creativos o no, o el grado de infantilismo que tienen..."

De esta manera Valentina se hace una idea del nivel de preparación del alumnado en la asignatura a través de su trabajo práctico, en el que observa aquellos aspectos cruciales para ella. Estos aspectos- creatividad, nivel de conocimiento formal e infantilismo- nos dan una idea del valor que el arte tiene para la profesora, y por tanto reafirman nuestra propuesta de que se mueve principalmente entre dos orientaciones: la Autoexpresión Creativa y los Elementos y Principios del Diseño.

Estas orientaciones son las ópticas a través de las cuales Valentina configura el contenido de la materia y a través de las cuales mide todas las actividades de los alumnos. Sin embargo hay algo que no tiene en cuenta a la hora de valorar el trabajo de los estudiantes y que es fundamental desde nuestro punto de vista. Nos referimos al conocimiento previo que va a ser el que, en todo momento va a determinar el tipo de aprendizaje y el tipo de relaciones que los alumnos puedan establecer dentro y fuera del campo de conocimiento. Claro que, esto es desde nuestro punto de vista. Desde el de Valentina, y dada la orientación que mantiene dentro de la materia, esta cuestión es irrelevante, puesto que ella parte de la creencia de que la creatividad es innata y espontánea y de que la finalidad del arte es conseguir una capacidad para utilizar el lenguaje formal a la hora de expresarse; que esto tiene que ver sobre todo con la asimilación de unos conocimientos y con la capacidad para trasladar y aplicar esos conocimientos al trabajo práctico o fase productiva del arte.

b. Conocimiento Previo del Alumnado

Existe una contradicción entre las creencias que Valentina mantiene sobre el conocimiento base o previo del alumno : por un lado mantiene la idea de que los alumnos llegan sin saber nada de la materia, ya que nunca ha hecho ni visto nada en este ámbito. Por eso, ella tiene que "partir de cero" para empezar a enseñarles la asignatura:

"...tú te planteas la técnica de acuerdo con los conocimientos que tiene el niño. En este caso, yo por lo menos parto de cero absoluto porque no tienen nada. Porque yo ya sé de antemano, claro yo lo conozco..."

"...claro, yo les voy a dar una serie de conceptos, les voy a iniciar el trabajo, les voy a dar una información, les voy a dar ejemplos prácticos y eso, les voy a hacer pensar..."

Sin embargo, al lado de esta idea del alumno como desconocedor total de la asignatura, Valentina advierte una serie de problemas que se derivan precisamente de ese conocimiento previo que el estudiante posee y que, en el terreno del arte, está poblado de conceptos erróneos y de prejuicios. Esta circunstancia, la profesora la achaca fundamentalmente al contexto sociocultural del alumnado y a los años de escolaridad anteriores:

"...tienen un bloqueo... También es que tienen muy poca información, vienen a cero... eso es un problema. Tampoco en sus casas viven la educación estética para nada... vienen pensando que dibujar es copiar un arbolito, y copiarlo tal cual y mientras mejor copies una lámina, mejor dibujante eres. Entonces cuesta mucho trabajo cambiar la idea que ellos tienen de eso..."

Para Valentina esto es una actitud negativa de la que son responsables los padres, la educación general y la mentalidad que impera en nuestra sociedad, y que determina

la actitud que los estudiantes tienen hacia el aprendizaje de la asignatura:

"...eso es un problema. Yo creo que ese quizás sea el problema más grande: lo que es la opinión social que les rodea, tanto en sus casas como en el pueblo, como... incluso en el mismo instituto, para la mayoría de los profesores la asignatura de dibujo es la "chorra", y eso lo puede hacer cualquiera..."

Y esta mentalidad general, con sus creencias sobre lo que está bien y lo que está mal artísticamente, implica una deformación del alumno en la manera de enfrentarse al hecho artístico y al estudio del arte, difícil de enmendar cuando llegan a esta edad, lo que implica también una dificultad añadida al trabajo de la profesora a la hora de hacer comprender y valorar el contenido de la asignatura:

"...Yo prefiero que no les enseñen nada de técnicas, pero que no los taren, que los dejen como están, que nos resultaría mucho más fácil a nosotros enseñarles conceptos sobre una creatividad libre. Es que nos ahorraría el noventa por ciento del tiempo, porque es que es una batalla, el que el niño no copie. También hay muchos que tienen una actitud negativa: los que te dicen que eso que hace Picasso también lo hacen ellos, que eso lo hace cualquiera, que son unas cuantas manchas sobre un papel..."

Sin embargo, mediante el trabajo propio, Valentina piensa que los alumnos superan estos prejuicios, cuando se dan cuenta de las dificultades que plantea la creación, ya que no son capaces de cambiar su mentalidad mediante una simple explicación del profesor:

"...Por eso yo creo que es importante que hagan el trabajo propio, que lo hagan, y no solo que se queden en la información, sino que ellos hagan algo, aunque sea una chorrada. Algo de aplicación, de lo que han visto, hacer algo propio, porque así ven, además, la dificultad que supone hacer una pintura, porque ellos parten, en principio del hecho de que

lo que hacía Picasso era una chorrada... Que pintaba unos rayones..."

c. Aprendizaje como Relación de Conocimientos.

Para Valentina el aprendizaje se basa fundamentalmente en ir adquiriendo una serie de conocimientos de forma progresiva, de lo más simple a lo más complejo de modo que los conocimientos posteriores se integren con los anteriores.

El concepto de relación aparece para ella como una de las características fundamentales del aprendizaje artístico. Es crucial que los alumnos aprovechen esos conocimientos que van adquiriendo dentro de la materia para llegar a soluciones prácticas específicas por medio de la relación de conceptos. Para la profesora, la relación es la estrategia fundamental para la construcción de nuevo conocimiento:

"...eso sería la enseñanza ideal... Yo ya estoy pensando en eso, en relacionar más unas actividades con otras para que tengan una relación más fuerte, y... acumularlas, que vayan acumulándose en cierta manera...."

La relación de conceptos tiene dos dimensiones: por un lado la relación que se establece dentro de la asignatura, entre un trabajo y otro, y por otro lado la relación que el alumno pueda establecer entre la asignatura y su vida cotidiana.

Para la primera dimensión, Valentina encuentra indispensable que el aprendizaje sea gradual, de modo que los trabajos posteriores, y las condiciones que establece para su ejecución, impliquen la necesidad de recurrir y recordar los conceptos y conocimientos adquiridos en los trabajos anteriores:

"...A mí lo que me interesa es que no pierdan las primeras nociones en el último trabajo: montar trabajos de manera que vayan siempre recordando lo que han hecho

anteriormente. Que ellos sean conscientes de que van incorporando conceptos. Eso es lo que más me interesa ahora. Y que empezando por lo más simple, vamos a ir añadiéndole cosas..."

La relación de conocimientos se lleva a cabo por medio del trabajo práctico: Valentina piensa que ella "les da esos conocimientos" que ella llama conceptos, sobre la asignatura y que los alumnos los asimilan cuando son capaces de aplicarlos al producto artístico.

En este sentido, su concepción sobre el aprendizaje se basa en que hay que desmenuzar el contenido, es decir, fragmentarlo hasta lo más mínimo, para facilitar su asimilación, sin establecer relaciones previas entre unos conceptos y otros, para que sea el propio alumno el que encuentre esas relaciones y les de una unidad en su mente. Esta creencia parte de la experiencia y de lo que ella piensa que los estudiantes son capaces de asimilar debido a su anterior formación y a sus hábitos de estudio:

"...los niños se lían mucho cuando empiezas a hablarles de muchas cosas, yo creo que confunden mucho. Entonces, prefiero separarlo mucho y luego relacionarlo. O sea, ellos mismos, al hacer la práctica, ya relacionan automáticamente... porque cuando se ponen a hacer prácticas, evidentemente tienen que recurrir...a otros conceptos y ven que las cosas se van relacionando. Es que estos niños están acostumbrados, los de primero sobre todo,...porque vienen de la primaria acostumbrados a estudiar de esa manera, ¿no?: primera pregunta, segunda pregunta, y a memorizar. Por lo menos estos... Entonces, yo actúo así para que me entiendan, un poco. Yo quiero cambiarle esa mentalidad, no es que yo quiera que sigan así, pero primero les puntualizo, y luego relaciono, con lo cual es una manera de enseñarlos a relacionar... o por lo menos, mi intención es que relacionen..."

Valentina encuentra que donde más relacionan los alumnos es en la optativa de Diseño, porque es la que más se presta a esto. En realidad, el método de la práctica del Diseño

es la que más coincide con la idea de aprendizaje de Valentina. De hecho, ella utiliza la práctica tutorizada como metodología para las clases de primero, aunque estén más delimitadas por el profesor.

La otra dimensión de la relación, a la que nos referíamos antes, es la capacidad que pueda desarrollar cada alumno para trasladar lo aprendido en la clase al contexto de su vida cotidiana. Este era otro de los grandes objetivos de Valentina, y ella misma se contradice en este punto: cuando trata de justificar su práctica y sus objetivos educativos encuentra muy lógico y muy fácil que los alumnos apliquen los conocimientos adquiridos a través de la asignatura en sus vidas:

"...yo la adaptación a la vida real, a la vida normal, la doy por hecha, o sea, que si ellos se han quedado con la copla, ellos no pueden no adaptar, o sea, que si tú estás educando un poco el sentido de la estética, ya no de gusto personal, sino de conocimientos técnicos y formales, tú eres capaz..."

Sin embargo, aunque está convencida de que si los estudiantes utilizan los conceptos que ella les enseña en sus trabajos, luego los aplicarán en la vida diaria, por otro lado, afirma que, cuantas más condiciones les pone al trabajo, mejor lo hacen. No contempla la posibilidad de que si los alumnos trabajan de determinada manera, bajo ciertas condiciones, dentro de un contexto concreto, en el momento en que esas condiciones estén ausentes es probable que no respondan del mismo modo. Es decir, ella persigue un aprendizaje significativo, aplicable a situaciones diferentes de las del contexto de aprendizaje, pero no se plantea qué tipo de conexión existe entre las expectativas e intereses de los alumnos y el contenido de la enseñanza.

Antes vimos como Valentina no llevaba a cabo ningún tipo de evaluación inicial, y que tenía un preconceito muy fuerte de "cómo venían los alumnos". Este podría considerarse uno de los casos en que el interés del profesor por cubrir una

serie de contenidos, que él considera indispensables para sus propósitos, hace que pierda de vista los intereses y el conocimiento previo de los alumnos, elementos imprescindibles que habría que tener en cuenta a la hora de realizar una adaptación adecuada del contenido de la materia en contenido de enseñanza.

Así mismo, lo que Valentina considera relacionar la asignatura con la vida diaria, consiste en aplicar la misma estructura que ella ofrece del contenido artístico al mundo cotidiano. Es decir, Valentina pretende, de algún modo, que los alumnos vean el mundo, o por lo menos sus aspectos plásticos, desde la óptica de los Elementos y Principios del Diseño:

"... yo creo que a la larga llegará un momento en que les saldrá a relucir, pero me parece que relacionan poco porque les cuesta trabajo, no se les ocurre pensar que están viendo texturas en todos lados, que si no existirían las formas, que están viendo líneas, que están viendo puntos. No se les ocurre hacer abstracción así de cosas... les tienes que obligar un poco a que cojan ideas del exterior, de lo que los rodea..."

d. Papel de la Profesora.

Valentina es consciente de la responsabilidad que tiene en el aprendizaje de sus alumnos. Para ella, el hecho de que aprendan a relacionar- uno de los máximos objetivos del aprendizaje- es más un problema del profesor que de los estudiantes. En realidad, quiere decir que los profesores son los que tienen que brindar a los alumnos las oportunidades para relacionar sus conocimientos, favoreciendo las oportunidades de aprendizaje:

"...yo creo que eso es fallo nuestro, que no lo sabemos relacionar..."

Para Valentina el papel fundamental de profesor consiste en dar información y motivar al alumno de algún modo para que sea él el que tome la iniciativa. Esta toma de iniciativa por parte del estudiante se identifica, a su vez, con la ocurrencia y el desarrollo de ideas en los trabajos prácticos, ante lo cual el profesor tiene, también, que tomar un papel activo:

"...Les tienes tú que provocar un poco, y empujar, y decir... tienes que darles ideas continuamente, porque la actitud esa negativa de "no sé que hacer", te llevas todo el día así, y no haces nada...."

Valentina encuentra que ha de forzar a los alumnos a "que piensen", aunque, en realidad no sabe cómo plantearlo. Inconscientemente relaciona pensar con analizar, pero no sabe como hacer que los alumnos aborden esta actividad. Cree necesario que los alumnos tengan un patrón de cómo hacer las cosas, un esquema. Es decir, sigue la misma filosofía que con los trabajos prácticos: el profesor proporciona un patrón o modelo y los alumnos lo aplican. Igualmente, Valentina mantiene la creencia de que los alumnos actúan sólo cuando se les impone el trabajo de modo obligatorio:

"...Eso de que les voy a hacer pensar el una utopía. Eso es lo que yo creo, que van a pensar, pero después no piensan nada. Lo del análisis es lo que no tengo yo muy claro, lo de que analicen. Me tengo yo que buscar alguna manera de planteárselo como trabajo obligatorio, pero claro, les tienes que dar un esquema a seguir..."

Por otro lado, la misma creencia de la creatividad como algo innato que ha de florecer espontáneamente, le hace plantearse su influencia en los alumnos como algo negativo:

"...claro, tú no le quieres decir las cosas pero no tienes más remedio que decírselo, porque por lo menos para ir... luego, le dices "ya no te digo más, lo haces tú solo"..."

e. Aprendizaje del Contenido.

La idea de Valentina de cómo los alumnos aprenden el contenido de la materia se resume en el siguiente esquema:

HACER = CONOCER para APRECIAR

Valentina tiene una idea del aprendizaje cercana a lo que podríamos llamar aprendizaje por descubrimiento tutorizado. La idea de que los alumnos hagan cosas no tiene una finalidad en sí misma, sino que es el vehículo mediante el cual se incorporan conocimientos de la materia que luego les puedan servir en otros contextos.

Su idea de la necesidad de fragmentar esos conocimientos para que el alumno los asimile con mayor facilidad le hace buscar ejemplos donde el concepto que trata de explicar se aprecie con claridad. Valentina despoja el contenido de cualquier influencia contextual o ideológica, y presenta el producto artístico como algo que tiene una estructura muy fuerte desde un punto de vista formal. En este sentido no le interesa presentar a sus alumnos el arte como un fenómeno complejo.

Por tanto, podríamos decir que las concepciones que Valentina tiene de la enseñanza y del aprendizaje en general, están totalmente vinculadas a la orientación que le da al contenido de la asignatura, y a sus preferencias dentro del mundo del arte en general.

El contenido del arte, para ella, consiste en el contenido de los Elementos y Principios del Diseño. El arte se mira desde una óptica formal, en la que se pueden establecer una serie de conceptos estructurales que el alumno deberá ir aprendiendo progresivamente, de los más simples (punto, línea...) a los más complejos (movimiento, abstracción...). En esta visión del arte, el significado pasa a un segundo plano, no se le da demasiada importancia desde el punto de vista del

aprendizaje, y "saber de arte" consiste, fundamentalmente, en saber analizar formalmente:

"...(lo que quiero que sepan hacer es) que me comenten diapositivas tanto de fotografías como de cuadros, de cómo ellos creen que está funcionando el color, cómo se está utilizando el peso y la compensación de colores, de composiciones, cómo consiguen las profundidades, todas esas cosas... que sepan hablar de un cuadro en un momento dado... aunque les parezca un churro o no entiendan nada. Porque lo del mensaje significativo no he hecho nada con estos, y no sé cómo hacerlo con los otros, ni si hacerlo siquiera...."

Por otro lado, para asimilar ese contenido los alumnos deben realizar unos trabajos prácticos enmarcados dentro de las condiciones que le exigen la utilización de determinados elementos o conceptos de los que constituyen el "corpus teórico" de la asignatura. Aunque el contenido es disgregado y compartimentado para que los alumnos lo asimilen con mayor facilidad, el objetivo es que mediante el trabajo práctico se llegue a una síntesis de todas esas pequeñas unidades de contenido que constituyen la asignatura.

A su vez, los alumnos habrán de hacer uso de sus recursos imaginativos y creativos personales en la confección del trabajo, ya que lo que la profesora pondrá en su conocimiento serán los conceptos y la técnica pero no la idea, que ha de ser original. Dentro de este ciclo, el conocimiento de los materiales y técnicas es fundamental porque van a ser los medios a través de los cuales los alumnos van a expresarse, por un lado, y van a asimilar los conceptos formales, por otro. Por esta razón, Valentina concede gran importancia a esta parte de la materia.

Las fuentes de información que los alumnos manejan a la hora de desarrollar sus propias ideas son los conceptos formales que Valentina les proporciona, los materiales y técnica que les enseña a utilizar y las imágenes con las que ilustra estos contenidos a través de diapositivas (gráfico nº 5).

Por otro lado, Valentina encuentra una relación entre el contenido de la materia y la vida cotidiana, con lo que el aprendizaje artístico se convierte en aprendizaje de un contenido susceptible de ser aplicado a otros contextos distintos de los del aula.



Gráfico nº 5.

f. Planificación para el Aprendizaje: Transformación de la Materia en sí en Contenido de Enseñanza.

Con este apartado abordamos uno de los problemas fundamentales que se plantea esta investigación: ¿cómo se transforma el contenido que los profesores atribuyen al arte como materia de estudio en contenido de enseñanza?, o lo que es lo mismo, ¿cómo planifican los profesores el aprendizaje de los alumnos en la asignatura?

En el caso de Valentina, su planificación para la instrucción parte de la creencia de que los alumnos tienen la necesidad de adquirir un Conocimiento Base en la materia que luego les facilite el avance, dentro de la misma, hacia conocimientos más complejos.

La profesora siempre tiene en mente el contexto en el que se mueve, principalmente el nivel de enseñanza y la falta de formación que los alumnos traen consigo en este campo de conocimiento. Como para Valentina el primer curso de Bachillerato (este año 3º de Enseñanza Secundaria Obligatoria) no está desvinculado del resto de los cursos, considera fundamental que, durante el año, los alumnos adquieran una serie de conceptos y de destrezas básicas para poder enfrentarse a aprendizajes y productos más complejos en los cursos posteriores. O sea, los alumnos necesitan "recibir del profesor" un conocimiento básico que, por otro lado, es de naturaleza abstracta. Se trata de conceptos generales aplicables luego a las situaciones particulares de su propio trabajo plástico.

La idea de "partir de cero" le hace tratar de dotar al contenido de una fuerte estructura secuencial, en la que se parte de lo más simple a lo más complejo, empezando por el concepto de "punto" y acabando en producciones plásticas que incorporen conceptos más sofisticados, como la sensación de movimiento, o la relación del color con las sensaciones que producen.

Anteriormente hemos hablado de las concepciones del aprendizaje de Valentina y de la configuración que le da al contenido de la materia. En el gráfico nº 6 vemos un esquema de como se unen en la práctica estos dos puntos. En este esquema podemos apreciar como Valentina se mueve entre dos polos: lo que ella explica a los alumnos (conocimiento básico) y lo que los alumnos realizan (trabajo plástico).

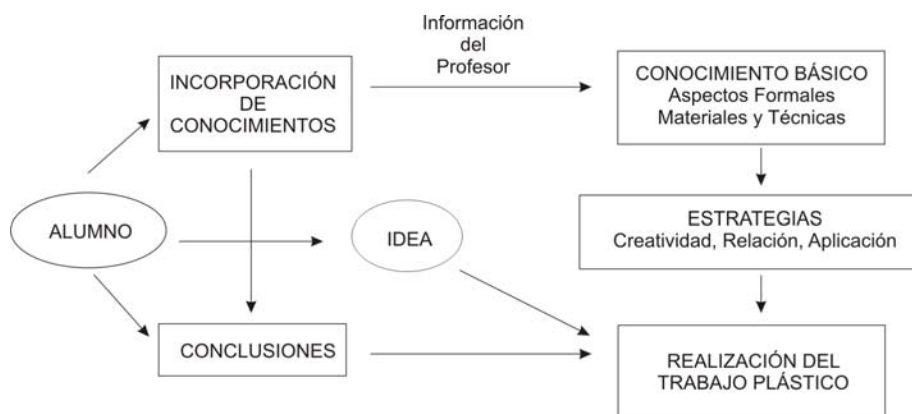


Gráfico nº6.

Al programar, Valentina piensa en los trabajos que van a realizar los alumnos. Podríamos decir que su proceso de programación empieza por las actividades. Trata de buscar actividades que sean una aplicación de los conceptos que explica a los alumnos.

Le preocupa mucho la relación de conceptos a través del trabajo práctico, pero siempre desde una perspectiva formal. En sus clases evita el difícil problema del juicio estético y de la comprensión de los fenómenos artísticos desde una perspectiva cultural, o desde la comprensión de un contexto, por eso no incluye nunca este aspecto en su planificación de la enseñanza. Para ella, la apreciación de una obra consiste en saber identificar una serie de características formales, del mismo modo que la práctica o la ejecución de una obra consisten en saber organizar o reorganizar todos esos elementos formales, de ahí la importancia que concede a la composición. La práctica no surgirá de una idea analizada, discutida, sino que se debe dar espontáneamente, partiendo de los ejemplos que, sobre el concepto que explica, les muestra a los alumnos.

Para comprender mejor el tipo de planificación de Valentina, recurriremos al análisis de la misma a través del

estudio de sus AGENDAS, en las que la profesora especifica en cada momento "lo que les va a dar" y "lo que los alumnos van a hacer" como consecuencia de su explicación.

g. Análisis de las Agendas de Valentina.

Como afirman Leinhardt, Putnam, Stein & Baxter (1991), las agendas de los profesores expertos ofrecen referencias explícitas de las acciones de los estudiantes, las acciones del profesor y las referencias para la evaluación. La inclusión de las acciones de los estudiantes sugiere que el profesor mantiene planes paralelos, uno para su secuencia de objetivos y acciones y otro para las de los estudiantes.

Esta planificación paralela es difícil pero necesaria para una enseñanza efectiva. También indica la conexión que existe entre el conocimiento de la materia por parte del profesor y las acciones que van a ser llevadas a cabo por los estudiantes. Los profesores expertos suelen incluir en sus agendas controles o chequeos del progreso de la lección dirigidos a comprobar si los alumnos están captando el contenido, y con alguna indicación de que este control influirá en las decisiones sobre si moverse hacia el próximo segmento instruccional.

Las agendas también suelen proporcionar el sentido de la lógica instruccional o movimiento a lo largo de algunas dimensiones, como el moverse de lo más concreto a lo más abstracto o de la información previa al trabajo concreto. La lógica instruccional presenta los momentos de la estructura presentacional.

Las agendas, como hemos dicho en otro apartado, incluyen los objetivos y acciones de cada parte de la lección, es un plan dinámico que existe en la mente del profesor y que no se deduce de las planificaciones escritas.

Ya que las descripciones verbales de las agendas de los profesores esbozan el contenido que pretenden enseñar en una lección, nos proporcionan la oportunidad de examinar la

naturaleza del conocimiento del contenido de la materia del profesor, y por tanto, su orientación dentro de la misma.

A través del análisis de las agendas de Valentina nos podemos formar una idea más precisa de la configuración que le da al contenido de la enseñanza artística, viendo cuáles son sus ideas con respecto al mismo. Esto se refleja en las acciones instruccionales que ella planifica, así como en las actividades que va a proponer a los estudiantes, porque en estas acciones y actividades suponen una elección precisa dentro de la materia, elección que es la que se ajusta a su orientación dentro de la misma.

Para presentar la información con más claridad, la hemos sintetizado mediante tablas confeccionadas a partir del análisis de las agendas. En estas tablas tratamos de describir el curso de Valentina atendiendo a las categorías utilizadas en la codificación de las agendas. La categoría "lógica instruccional" aparece en primer lugar, ya que es la que define la sucesión de presentaciones del contenido. La categoría "evaluación" no ha sido contemplada por no ser representativa de la manera en que Valentina planifica su curso:

LÓGICA INSTRUCCIONAL	ACCIÓN INSTRUCCIONAL	ACCION DE LOS ESTUDIANTES	CONDICIONES
Trabajar con punto y línea.	Empezar con el punto, analizando el punto. Posibilidades del punto y de la línea. Enseñarles trabajos de alumnos.	Ver trabajos de alumnos	
Han hecho texturas espontáneamente, al trabajar con líneas	Mezclar con trabajos de texturas	Buscar y trabajar con texturas. Trabajo de líneas creando texturas.	
	Hablar de composiciones como manera de ordenar una serie de	Crear una composición en un papel	El papel forma parte de la composición

	elementos en un recuadro		
Enlazar con	Proporción. Volumen.	Composición a base de planos, en dos (individualmente) y en tres dimensiones (en grupos de tres).	En dos dimensiones: Como quieran: geométricos, orgánicos. Técnicas: transparencia, superposición, interferencia, penetración.
Utilizar	Texturas	Hacer catálogo de texturas	En tres dimensiones: con cartones, ensamblándolos, Utilizando texturas.
A partir de aquí	Explicar el tema del espacio, que se puede plasmar en plano o representarse en un espacio.	Ver que diferencias hay.	
Relacionarlo con texturas	Dar Volumen en perspectiva. Aplicar texturas a los planos en sombra.	Acoplar formas por paralelas. Hacer una estructura	A partir de un cubo en caballera. Inventada, sin medidas ni nada, como les salga.
Entonces,	Sombras.	Establecer tres zonas de sombra, o cuatro. Aplicar el concepto de textura al concepto de volumen.	Utilizar texturas.
Luego, por separado	El color. Teoría de los colores	Aplicación del color.	Pueden seguir utilizando el volumen.
Relacionar, una vez visto el color, con el volumen.			

Por separado	Proporción y métodos de creación		
--------------	----------------------------------	--	--

Primera agenda del curso de Valentina.

LOGICA INSTRUCCIONAL	ACCION INSTRUCCIONAL	ACCION DE LOS ESTUDIANTES	CONDICIONES
El primer día	Proyección de vídeos de elementos de la imagen	Apuntar lo que consideren esencial. Comentarlos en un momento dado.	
	Esquema de lo que es la forma, para que lo tengan por escrito.	Estudiarlo.	
Para empezar (también como prueba inicial)	Diapositivas analizando las líneas geométricas. (El punto se da por hecho)	Trabajo con líneas.	Libre, formato a-4, en blanco y negro o con colores. De combinación con puntos y líneas. Sin tratar de formar texturas.
Antes de la escultura	Composición.	Hacer una composición de positivo y negativo.	En blanco y negro. Utilizando el blanco del papel como parte de la composición.
Inmediatamente después	El plano: Transformaciones con el plano. Instarlos a que utilicen texturas visuales y táctiles, proponiéndoles materiales y técnicas.	Trabajo sobre texturas visuales. Trabajo sobre planos bidimensional Trabajo con planos tridimensional: hacer una escultura ensamblando planos.	Con puntos y líneas. Utilizar transparencia y distintos planos opacos. En grupos de tres. Con cartones. ensamblando lo que se les ocurra, todo con materiales de desecho. Cada plano debe llevar

			una textura distinta (visual y táctil). Pueden utilizar colores, pero no es condicionante
No sé dónde encajarlo	Composición: ritmo, simetrías, traslación y repetición.	Realizar una estructura modular plana.	A partir de un módulo inventado, por simetría y traslación realizar la estructura.
Luego empezar	Color: Teoría del color (por escrito). Comentarios de diapositivas sobre el color.	Hacer el círculo cromático. Aplicaciones sobre frío-cálido y sobre efectos de profundidad.	Con témpera. Mezclar para sacar colores secundarios.
A lo mejor	Hoja para hacer comentarios sobre obras plásticas.		
Después del color	Proporción y representación de la tercera dimensión en plano		

Revisión de la primera agenda del curso de Valentina.

LOGICA INSTRUCCIONAL	ACCION INSTRUCCIONAL	ACCION DE LOS ESTUDIANTES	CONDICIONES
No sé donde meterlo: puede ser con el color, puede ser con el plano, o dejarlo para más adelante por ser un trabajo más elaborado... Sí, lo voy a poner al final porque sirve para recordar lo que han hecho	Diferencia entre abstracción y realidad. Ver obras realistas y obras abstractas: 1) abstracciones de la realidad: abstracción que hace Picasso de las Meninas de Velázquez 2) abstracciones puras, resultado de	Ver cómo el volumen se va quedando plano. Hacer una abstracción. Modular el color, sacar el color que ven. Encajar y proporcionar la figura "a lo hondo"	Utilizar el árbol del patio como punto de partida. Utilizar un formato y colores.

<p>anteriormente</p> <p>Relacionar con</p>	<p>ordenar una serie de elementos</p> <p>Proporción: relacionar con el peso del color, con el volumen, y con la profundidad: nociones de perspectiva cónica.</p>		
--	--	--	--

Segunda Revisión de la agenda del curso de Valentina.

El hecho de que aparezca información en casi todas las casillas implica que Valentina programa teniendo en cuenta no solo su cometido como profesora, sino el de los alumnos como estudiantes. A medida que Valentina va reflexionando sobre lo que quiere hacer en el curso, va añadiendo más información a cada una de las categorías. La última tabla es un ejemplo de que el pensamiento de Valentina es dinámico y de que poco a poco va perfilando con más exactitud lo que piensa explicar, así como lo que espera de los estudiantes.

Sin embargo, el hecho de no incluir pensamientos sobre la evaluación de los estudiantes como condicionante a la hora de pasar a un escalón superior, nos da la idea de que mantiene una estructura rígida del contenido, que está más condicionada por el tiempo de que dispone que por las necesidades que van presentando los estudiantes. Valentina "tiene que cubrir unos contenidos" independientemente de que los alumnos hayan asimilado los pasos previos a un segmento instruccional.

Este hecho también parte de la creencia de Valentina de que los alumnos no presentan problemas en asimilar el contenido cuando se les presenta fragmentado, de lo más simple a lo más complejo. El hecho de superar, o simplemente realizar, los trabajos prácticos implica, para ella, una asimilación del contenido.

También habría que reflexionar sobre la lógica instruccional que sigue Valentina: esta se basa siempre en la regla "de lo más simple a lo más complejo". Sin embargo, los conceptos de "simple" y "complejo" son otra parte de sus creencias. Por ejemplo, cuando habla de que "el punto se da por hecho", está diciendo que es un concepto tan simple que cuando se alude a él todo el mundo sabe de qué se está hablando, pero no sabemos que problemas presentarían los estudiantes si se les expusiera a una profundización en este aspecto del contenido. Por otro lado, existen muchos tramos instruccionales que Valentina no sabe con exactitud dónde situarlos. Esta circunstancia se debe, precisamente, a la fragmentación y simplificación excesivas del contenido, y a la asimilación del contenido del arte con el contenido de otras materias con dominios de conocimiento bien estructurados. Al no existir, realmente, una estructura deductiva dentro del arte, resulta difícil establecer una estructura lineal del contenido. Valentina siempre encuentra que hay aspectos que "se adelantan" y que aparecen antes de que se haya abordado el tema concreto que lo trata.

Esto le ha llevado, en último término a desarrollar una manera de afrontar la instrucción en la que existe cierta desvinculación entre las explicaciones que da de la lección concreta que está tratando en un momento dado, y lo que aporta a los estudiantes cuando estos realizan sus trabajos individuales. Valentina incorpora contenidos de forma arbitraria según el trabajo concreto de cada alumno, a través de sus explicaciones individuales. Este aspecto lo estudiaremos en el siguiente epígrafe, donde analizaremos el desarrollo de la instrucción de Valentina.

DESARROLLO DE LA INSTRUCCIÓN: REPRESENTACIÓN DEL CONTENIDO PARA LOS ESTUDIANTES

A lo largo de los primeros capítulos de este trabajo vimos cómo uno de los principales objetivos de las investigaciones sobre el Conocimiento Didáctico del Contenido de los profesores era descubrir cómo se movían de lo que es la materia de estudio en general a lo que es el contenido de enseñanza de una asignatura en concreto. Esto es lo que Shulman (1987, 1992) llamaba fase de Transformación, dentro de la que se incluían los aspectos: Preparación, Representación, Selección y Adaptación. A esta fase seguía la de Instrucción, que representa el desenvolvimiento concreto del profesor en el aula siguiendo los objetivos y realizando las acciones instruccionales que se ha marcado en la fase anterior.

Sin embargo, como toda conceptualización de un proceso dinámico, el Modelo de Acción Pedagógica de Shulman (1987, 1992) es un modelo de investigación, cuyas categorías no son apreciables en su totalidad en cada una de las fases que propone. Con esto queremos decir que a través del estudio de las agendas de Valentina hemos podido apreciar lo que se propone hacer, pero algunos de los aspectos de la fase de Transformación solo son apreciables a través de la observación de su conducta en el aula.

En este sentido, nos parece más positivo el análisis que hacen Leinhardt, Putnam, Stein & Baxter (1991) de la conducta del profesor en el aula cuando enseña una parcela concreta de contenidos a través de lo que ellos llaman GUIONES CURRICULARES.

El Guión Curricular proporciona una cohesión a las lecciones proporcionándoles una estructura (a menudo una secuencia) a las ideas que se presentan y a las acciones que se llevan a cabo para ayudar a los estudiantes a construir el conocimiento deseado. Un profesor que tenga un conocimiento rico y flexible de un dominio particular de conocimiento puede tener un guión curricular cuyos objetivos

generales sean claros pero cuyos objetivos y acciones concretos estén mucho más vagamente ordenados. Este tipo de guión requiere mucho más conocimiento del contenido asequible por parte del profesor (Leinhardt, Putnam, Stein & Baxter, 1991, p.95).

a. Guiones Curriculares de Valentina

Los Guiones Curriculares de Valentina son confusos. Aunque ella tiene marcados una serie de objetivos para el aprendizaje de los alumnos, como hemos visto en epígrafes anteriores, a la hora de dar la clase estos objetivos no se vuelven explícitos. En la primera clase, Valentina pretende dar una idea global a los alumnos de lo que van a aprender durante el curso. Sin embargo, esto lo hace introduciendo conceptos que los alumnos no conocen, dándolos por conocidos. En primer lugar da por hecho que los alumnos saben lo que es una "forma", cuando ella misma se ha estado cuestionando el significado de este concepto durante la planificación del curso.

En un intento de hacer más asequibles las explicaciones a los alumnos, simplifica excesivamente el contenido. Esto llama la atención, sobre todo cuando ella parte de la base de que los alumnos "vienen a cero". Tampoco hace preguntas para ver si los alumnos están captando sus explicaciones. Es un tipo de clase expositiva que en nada se corresponde con la concepción que Valentina tiene de la enseñanza (luego veremos como la profesora valora, sobre todo, el intercambio con los alumnos). Esto nos hace pensar en una dicotomía teoría-práctica que lleva consigo una dicotomía en el estilo de enseñanza.

A Valentina le horroriza hablar en público, y tal vez sea esta la razón por la que cambia radicalmente de actitud al tratar a la clase como grupo y al alumno individualmente.

Aunque en su planificación a través de las agendas el concepto de "composición" no aparecía en primer lugar dentro

de su lógica instruccional, se ve obligada a introducirlo el primer día, al presentar a los alumnos cuáles son los elementos estructurales de la forma, apuntando en la pizarra: punto, línea, plano, textura, color, proporción y volumen.

En realidad, no tiene mucho sentido hablar de estos conceptos en sí mismos si no existe una finalidad o un concepto unificador. Por eso Valentina se pasa enseguida a la explicación del concepto de "composición":

"...Esto sería la lectura formal de la obra de arte, que estaría basada en estos conocimientos (señala a la pizarra). Otro tema que quería hablar, es lo que es la composición. En el momento en que tenemos una serie de formas, o bien en plano o bien en el espacio, estamos trabajando con una composición, estamos haciendo una composición, cuando ordenamos una serie de elementos o de formas, a eso se le llama siempre composición, sea lo que sea, sean líneas, sean puntos, sean planos, volumen... Entonces veremos también algún tipo de composición. Utilizar el árbol del patio como punto de partida. Utilizar un formato y colores".

La asimilación del concepto de "composición" y la adquisición de capacidades para realizar composiciones formalmente aceptables por parte de los alumnos es uno de los objetivos de Valentina, y por tanto una de las pautas de su guión curricular. Alrededor de este concepto se van a aglutinar el resto de los conceptos. Sin embargo, al explicarlo, lo presenta como algo invariable, a pesar de las infinitas variantes que puede presentar, no lo relaciona con el significado de la obra, ni con la intención estética y comunicativa del artista, sino que aparece como un fin en sí mismo. Esto le hace moverse en unas coordenadas de abstracción difícil de captar por los alumnos.

Valentina, el primer día, les presenta a los alumnos la asignatura dividida en tres bloques compartimentados, sin establecer relaciones entre las tres distintas aproximaciones a la obra de arte. Estos tres bloques son:

- Lectura formal: elementos estructurales de la forma (punto, línea, plano, textura, color, proporción y volumen.
- Tipos de Representación: Figurativa, Abstracta y Simbólica.
- Lectura Significativa.

También en la primera explicación del curso, Valentina establece implícitamente el binomio imagen-realidad, pero da por sabidos y comprendidos estos conceptos, cuando es uno de los problemas centrales que encuentran los alumnos de esta edad al enfrentarse a la asignatura. Igualmente, cuando utiliza imágenes, las utiliza como ejemplos neutros del concepto que quiere ilustrar. La imagen actúa como ilustración de sus explicaciones, no como objeto de conocimiento y exploración en sí misma. No añade nada sobre el estilo, ni porqué en una época se representa la realidad de una manera o de otra, ni explica el contexto en el que se produce. No relaciona las imágenes en profundidad con lo que los alumnos van a hacer, sino que el trabajo del alumno se plantea como un fin en sí mismo.

El primer día de clase Valentina introduce una serie de conceptos nuevos para los alumnos pero no los aclara. Estos conceptos forman parte de las explicaciones que da sobre las diapositivas que está proyectando, cuyo fin es ilustrar el primer tema del curso: el punto, la línea y el plano.

La explicación comienza con la prescripción del trabajo que van a realizar los alumnos:

"...Entonces vamos a empezar a trabajar el punto, la línea y el plano. El punto y la línea primero, quizás un poco por separado, y luego el plano lo vamos a realizar con texturas. Y el primer trabajo que vamos a hacer va a ser un ejercicio de punto y líneas, libre, en el que cada uno haga una composición como quiera, siempre que represente punto y línea de cualquier forma que se le pueda ocurrir que pueda ocupar el espacio. Hay que tener en cuenta que el blanco del papel no es un fondo, sino que forma parte de la composición. Y la línea tenéis que pensar también en usar escuadra y compás, porque vais a utilizar la línea en todas las variedades que se os puedan ocurrir. Y tenéis

que tener en cuenta que a la hora de componer no empezar a lo loco, sino que pensar primero lo que vais a hacer. Hacer un boceto, un dibujito aparte, en sucio, de lo que vais a hacer luego, y una vez que lo habéis pensado, entonces lo hacéis. Con rotuladores, pueden ser de colores, o con blanco y negro, y en un formato que tiene que ser A 4...."

La primera marca dentro del guión curricular de Valentina para el tema del punto y la línea, es que los alumnos sean capaces de realizar una composición con estos elementos. Valentina quiere que los alumnos "piensen" lo que van a hacer. Sin embargo las referencias que se establecen para desarrollar este "pensamiento" son vagas. El único punto de apoyo que tienen los alumnos son las imágenes que la profesora proyecta ilustrando los conceptos de punto y línea, de las que los alumnos tendrán que tomar ideas para su propio trabajo.

En las descripciones que Valentina hace de las imágenes introduce muchos conceptos nuevos así como conceptos confusos. La importancia de analizar los nuevos conceptos se debe a que no se corresponden con ninguna explicación anterior, ni presente. En la siguiente tabla se hace una recopilación de los conceptos nuevos y confusos que introduce:

CONCEPTO DE LA LECCION CON EL QUE SE RELACIONA LA IMAGEN QUE PRESENTA	CONCEPTOS CLAROS	CONCEPTOS CONFUSOS	CONCEPTOS NUEVOS
Punto		Los coches son puntos.	Ritmo, líneas diagonales como líneas compositivas
Punto	Todo lo que concentre la visión del espectador en un centro concreto. No es el circulito al que estamos	El punto puede ser una línea, una mancha, un plano, una estrella un cuadrado.	

	acostumbrados. El tamaño del punto varía según con qué lo comparemos.		Proporción.
Punto		Puntos que están en un plano.	Plano.
Punto		Son bolitas de papel.	Composición figurativa.
Punto	Enmarcados dentro de un círculo Las mismas formas se repiten como si estuvieran mirándose en un espejo. A base de puntos próximos entre sí se ha dado la sensación de plano.	Algunos son cuadrados o tienen forma distinta	Estarcido. Simetría. Plano Tres tipos de tono: el negro, el blanco y el gris.
Punto	No hay líneas. Las líneas las definen los puntos colocados uno al lado del otro.	Trabajo de un movimiento artístico que se llama puntillismo. No mezclaban el color en la paleta sino que ponían los puntos uno al lado del otro y al ver el color de lejos se ve el color mezclado.	Puntillismo.
Líneas	Está hecho con cartulinas, a partir de una serie de circunferencias.	Se han transformado las circunferencias en una serie de líneas curvas y se les ha dado un movimiento en sentido longitudinal y oblicuo.	Movimiento. Composición Oblicua.
Líneas		Las líneas se transforman en planos y definen el	Plano. Contorno. Mancha. Paralelas.

		<p>plano como contorno.</p> <p>Las líneas se cierran y si le ponemos un tono lo definimos como planos.</p> <p>Una mancha no tiene línea de contorno y también es un plano y el origen de la mancha puede ser un punto.</p>	Perpendiculares.
Línea	El blanco del papel no es el fondo. El blanco y el negro forman parte de la composición.		
Línea	Estas líneas nos marean a veces porque se cruzan y se enreversan		Sensación de profundidad y de movimiento.
Línea	Son líneas pequeñas, finitas, de colores que van formando una composición.		Tonos tierra.
Línea	La circunferencia se ha conseguido cambiando la inclinación de la línea y el cuadrado también. Parece que se viene pero está todo en el mismo formato.		
Línea	Al cruzarse las líneas, las sensación visual que producen es de transparencia, pero es una sensación porque		

	realmente, lo único que hacen es cruzarse.		
Punto y línea	Está relacionado con el ritmo musical. El ritmo que mantiene es el ritmo de la música.		Ritmo
Línea	La línea va haciendo ángulos		Línea quebrada
Línea	Cruzando líneas consigue muchas texturas		Textura
Línea	Líneas más gruesas. La sensación visual no es tan impactante.		Sensación visual. Difuminado.
Líneas	Se ha hecho con líneas finas, quebradas, y el punto de partida es la horizontal.		Líneas quebradas.

A través esta tabla vemos como la mayoría de las explicaciones que da Valentina sobre las diapositivas, incluidas dentro de la columna de "conceptos claros" se refieren a descripciones de la técnica utilizada o de la sensación que el autor ha conseguido mediante el uso de la misma.

Sin embargo, vemos también como aparecen una serie de conceptos confusos, que también tratan de ser explicativos de la técnica y los materiales, así como de la intención expresiva de las obras que muestra a los alumnos, como ilustración de los conceptos de punto, línea y plano.

En el guión curricular de Valentina sobre este tópico el objetivo era introducir a los alumnos en la asignatura explicando los primeros conceptos previstos dentro de la lógica instruccional de Valentina, para que los alumnos pudieran abordar el primer trabajo plástico. Sin embargo, los alumnos se han quedado con una concepción simplista de lo

que tienen que hacer. No se han atrevido a hacer preguntas a la profesora. Una alumna le pregunta a su compañero: "¿El dibujo tiene que ser abstracto o no abstracto?" y el compañero le responde: "Abstracto".

Este es uno de los principales problemas con que nos encontramos a la hora de explicar un tema concreto: el sentido de la tarea no queda claro. El guión curricular de Valentina para el tema del "punto y la línea", reflejado a través de la tabla anterior, se repite en el resto de los temas que Valentina explica.

b. La Interacción con los Alumnos dentro de los Guiones Curriculares de Valentina.

La actuación de Valentina no acaba con la explicación general que da a toda la clase, sino que esta se complementa con las explicaciones individuales que va dando a los alumnos, para orientarles sobre su trabajo concreto. Por esto podemos decir que el guión curricular de Valentina es un guión complejo en el que su conocimiento sobre la materia como fuente asequible durante su actuación docente es un conocimiento rico y variado que se manifiesta en las explicaciones individuales. De este modo, podemos distinguir entre el objetivo general que guía su explicación general, y los objetivos concretos que guían sus explicaciones individuales. Estos últimos se conectan con el fin que ella persigue en cada trabajo concreto de cada alumno.

Valentina, por tanto, no solo explica, sino que interviene en los trabajos de los alumnos. Les demuestra prácticamente como resolver un problema concreto, utilizando una técnica o un material adecuado a las necesidades concretas del trabajo de cada uno.

Valentina, de este modo, pretende que los alumnos investiguen por sí mismos, o con su ayuda, las posibilidades formales y técnicas que les ofrece la idea que pretenden desarrollar, en términos visuales. Sin embargo, cuesta trabajo

pensar que los alumnos son capaces de abordar esta tarea de un modo serio porque les falta el conocimiento base suficiente como para plantearse el problema. El problema se plantea desde un punto de vista más intuitivo que lógico.

Cuando Valentina habla de que no tienen ideas, de que lo más difícil es que se les ocurra algo, está planteando el hecho de que los alumnos no saben plantearse o definir el problema (Schön, 1991) y esta incapacidad parte de la falta de un marco de referencia asimilado para delimitarlo. Es más, parte del hecho de que a ellos no se les plantea tal problema, sino que es el profesor el que demanda un determinado tipo de actuación.

Con respecto al tipo de tareas que se dan en la clase de Valentina, hemos hecho la siguiente clasificación:

- Comprobación de hipótesis que establece el profesor.
- Invención y comprobación de hipótesis por el alumno.
- Practicum Reflexivo (Schön, 1991): parte de la idea del alumno y la desarrolla con ayuda del profesor.
- Práctica con condiciones previas (resolución de problemas).

El principal problema que encuentra Valentina para desarrollar su trabajo es, como hemos dicho antes, la incapacidad que muestran los alumnos para ser originales. Sin embargo, analizando sus clases, hemos visto que esta limitación parte de una incoherencia en el planteamiento que Valentina hace de su asignatura: es un planteamiento formal que se mezcla con las creencias sobre la Autoexpresión Creativa. Al ser incompatibles estas orientaciones, surge un conflicto metodológico, del que la profesora no es consciente, por no serlo respecto a sus propias asunciones epistemológicas. Esto le hace ser incapaz de abordar el problema porque no sabe delimitarlo.

En su orientación se crea un conflicto epistemológico, metodológico, y al fin y al cabo, de fines educativos, o lo que

es lo mismo, del tipo de valor que se le concede al arte, que queda reflejado en el gráfico nº 7.

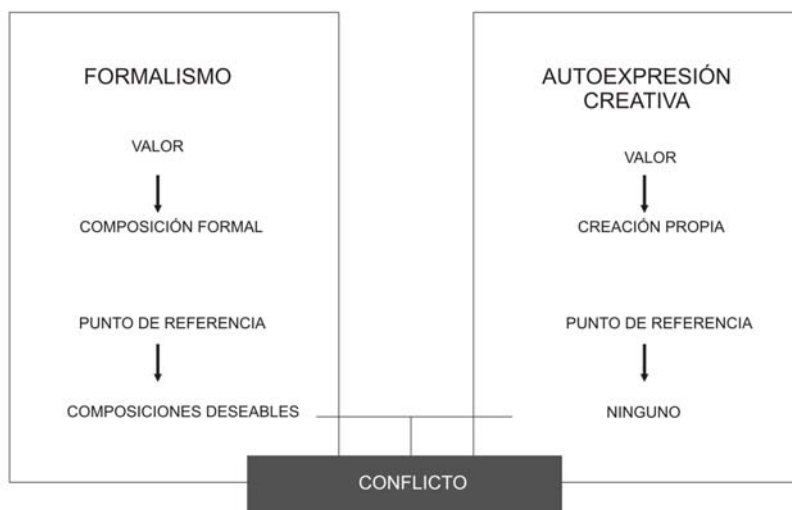


Gráfico nº 7.

Esto nos demuestra hasta qué punto es importante que el propio profesor comprenda su orientación dentro de la materia, para desarrollar un método coherente. La falta de comprensión de la propia orientación genera conflictos y problemas que se solucionarían fácilmente si se tuviera una visión certera de la misma. El problema y la insolubilidad del mismo surgen cuando:

- Se es incapaz de delimitar el problema
- Dos orientaciones opuestas entran en conflicto
- La metodología que se emplea redundante en el problema que se trata de solventar
- No existen puntos de referencia fuertes desde un punto de vista epistemológico.

La reflexión anterior es igualmente aplicable al trabajo del profesor y al del alumno. En la clase 2 de Valentina,

aparece un ejemplo ilustrativo de esta: la profesora va paseando por la clase, deteniéndose ante los trabajos individuales. En el ejercicio correspondiente a "el punto y la línea", un alumno le plantea que quiere representar una playa pero que no sabe cómo hacerlo, Valentina contesta:

"...Depende de lo que quieras representar, pondrás una textura u otra... por ejemplo, ¿Cómo representarías con líneas el agua del mar? y ¿cómo representarías con líneas la arena?, pero no te limites a los contornos, sino que cómo la representarías...a ver que se te ocurre....."

La propuesta de Valentina es una redundancia en el problema que plantea el alumno: si este no sabe abordar el problema es porque no tiene ninguna referencia. Valentina podría haber utilizado algún ejemplo de representaciones diversas del mismo tema, atendiendo a los distintos recursos según el significado que se persiga. Y sobre todo, la pregunta fundamental hubiera sido: ¿Por qué quiere representar una playa?, ¿Cuál es su intención representando esto?. Partiendo de esta referencia, el problema se hubiese podido enmarcar con más facilidad, y la conversación hubiese dado juego a la profesora para proponer materiales y técnicas que se relacionasen con las intenciones expresivas del alumno.

c. Explicaciones.

Una de las acciones donde se pone en práctica el guión curricular para un tópico o lección es en las explicaciones de los conceptos o procedimientos que se quiere que los alumnos aprendan (Leinhardt, Putnam, Stein & Baxter, 1991, p.98). Aunque las explicaciones son solo un componente de los guiones curriculares representan el corazón de la mayoría de los episodios de enseñanza. Las explicaciones pueden situarse en un continuo que varía desde las explicaciones didácticas y directas hasta las basadas en el descubrimiento y las indirectas.

Leinhardt y sus colegas (1991), como vimos en el apartado de metodología, proponen una serie de elementos comunes a toda explicación. Estos elementos son:

- 1- Elementos Componentes y subhabilidades asequibles.
- 2- Identificación de problemas
- 3- Terminación de la explicación.
- 4- Especificación de las condiciones de uso.
- 5- Identificación de principios.

Hemos elegido este modelo por considerarlo útil a la hora de comprender la naturaleza del contenido desde el punto de vista de la orientación de los profesores, ya que la naturaleza de cada uno de los elementos, además de demostrarnos, cómo los profesores construyen sus explicaciones para enseñar nuevo material a sus alumnos, nos hablan directamente de la orientación que estos dan al contenido. El nuevo material puede presentarse en forma de nuevos conceptos o principios o en forma de nuevos procedimientos o acciones, o de ambas formas. Las explicaciones, como afirman los autores citados, son acciones complejas que ocurren en respuesta a uno o varios objetivos instruccionales.

Las explicaciones pueden servir para repasar un procedimiento y aclarar una concepción errónea, o ampliar una explicación anterior. Valentina incluye en sus clases dos tipos de explicaciones que están directamente relacionadas con sus dos tipos de rutinas (gráfico nº 8).

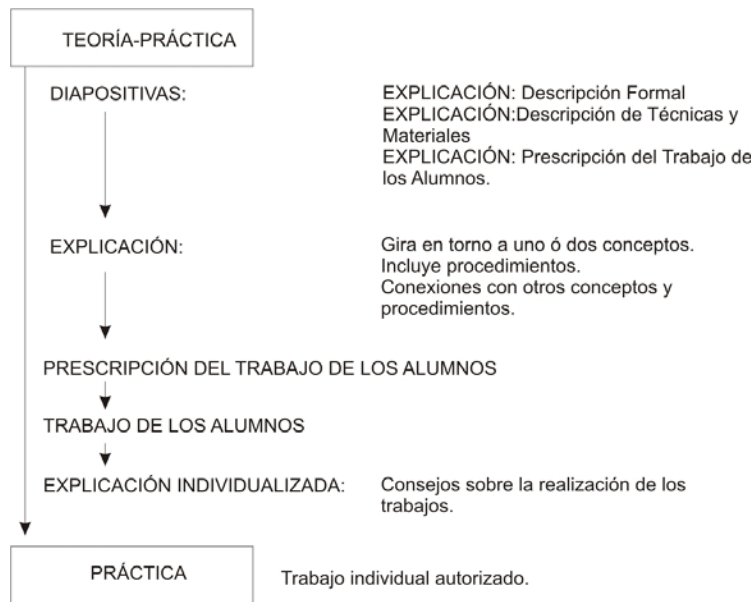


Gráfico 8.

Para analizar las explicaciones de Valentina hemos tomado como ejemplo la clase nº 3, por considerarla una clase tipo dentro de la actuación docente de esta profesora. Esta clase incluye tanto la explicación general del tópico, dirigida al gran grupo, como las explicaciones específicas, en relación a ese tópico, dirigidas a cada alumno en particular.

En esta clase Valentina introduce el concepto de "plano" como concepto nuevo, aunque realmente ya ha aludido a él anteriormente. La explicación de Valentina comienza introduciendo a los alumnos el motivo de la misma:

"...Vamos a empezar hablando un poquito del plano. Es el elemento fundamental de la forma. Es una serie de puntos suce... seguidos... bueno, sucesivos. Una serie de puntos formaban líneas, y vimos también que una serie de puntos, la

sensación visual era de plano...¿no? Entonces aquí vamos a ver los planos..."

Aunque el concepto de plano es el nuevo concepto que intenta introducir, la explicación que da sobre el mismo se trata, en principio, de una definición confusa, que la profesora intenta aclarar mediante el apoyo visual de las diapositivas. Esta simplificación excesiva puede inducir a un conocimiento confuso de los conceptos presentados. Valentina completa la comprensión del concepto partiendo de algo que ya saben los alumnos- el concepto de línea- y refiriéndose a un ejemplo visual (diapositiva):

"...Entonces aquí la línea funciona como contorno ¿no? la línea se sigue y al cerrarse forma el plano. El plano sería la superficie que queda dentro de la línea..."

Así, mismo la explicación se mezcla con las prescripciones de cómo realizar el trabajo práctico:

"...Entonces vamos a hacer una composición a base de planos. Se trata de que combinemos, por eso os he dicho que traigáis papeles distintos, porque hay que conseguir transparencias, hay que conseguir partes opacas... Entonces, los planos que vamos a utilizar para componer van a ser planos regulares básicos, es decir, el triángulo, el cuadrado y el círculo... La composición tiene que estar basada en esas tres figuras, pero luego cada uno le puede añadir lo que quiera, eso ya cada uno... Pero hay que trabajar transparencias y plano opaco..."

En los gráficos 9a y 9b hemos representado, mediante pequeños mapas conceptuales, la información que la profesora ha dado a la clase por medio de su explicación. La falta de conexión entre cada parte de la explicación nos hace plantearnos hasta qué punto la profesora está estructurando el contenido de un modo potencialmente significativo para los alumnos.

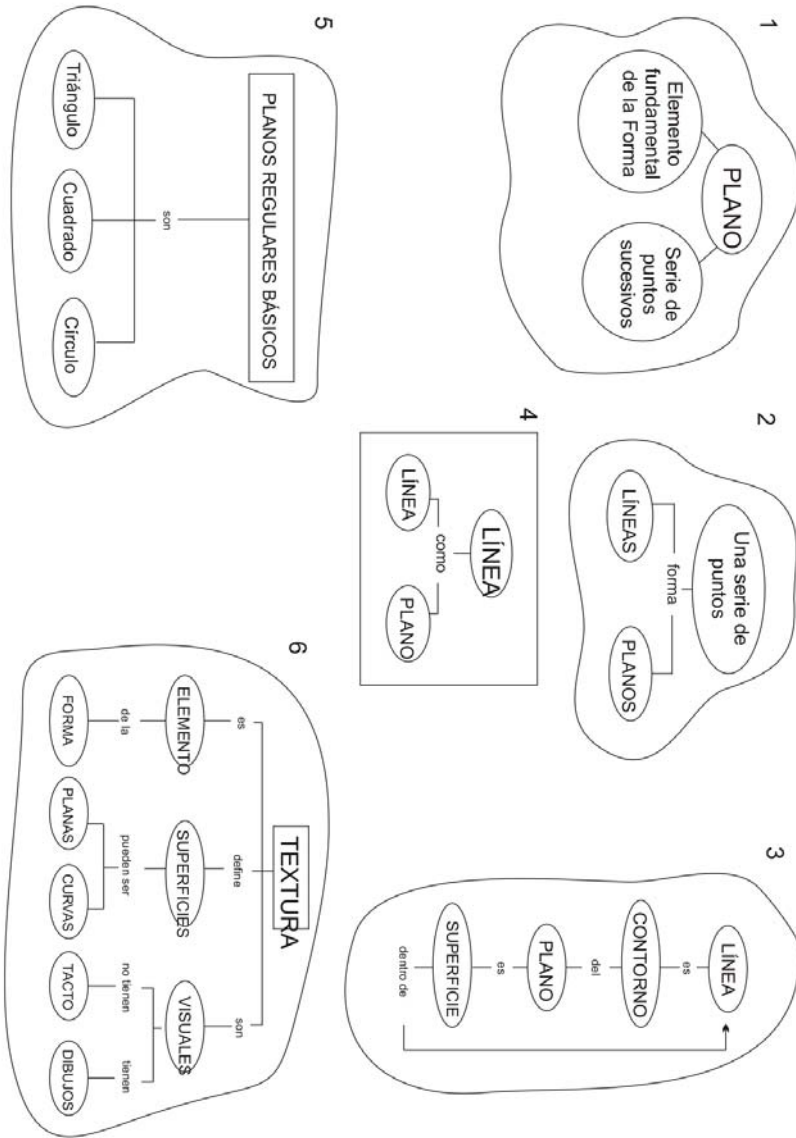


Gráfico 9a

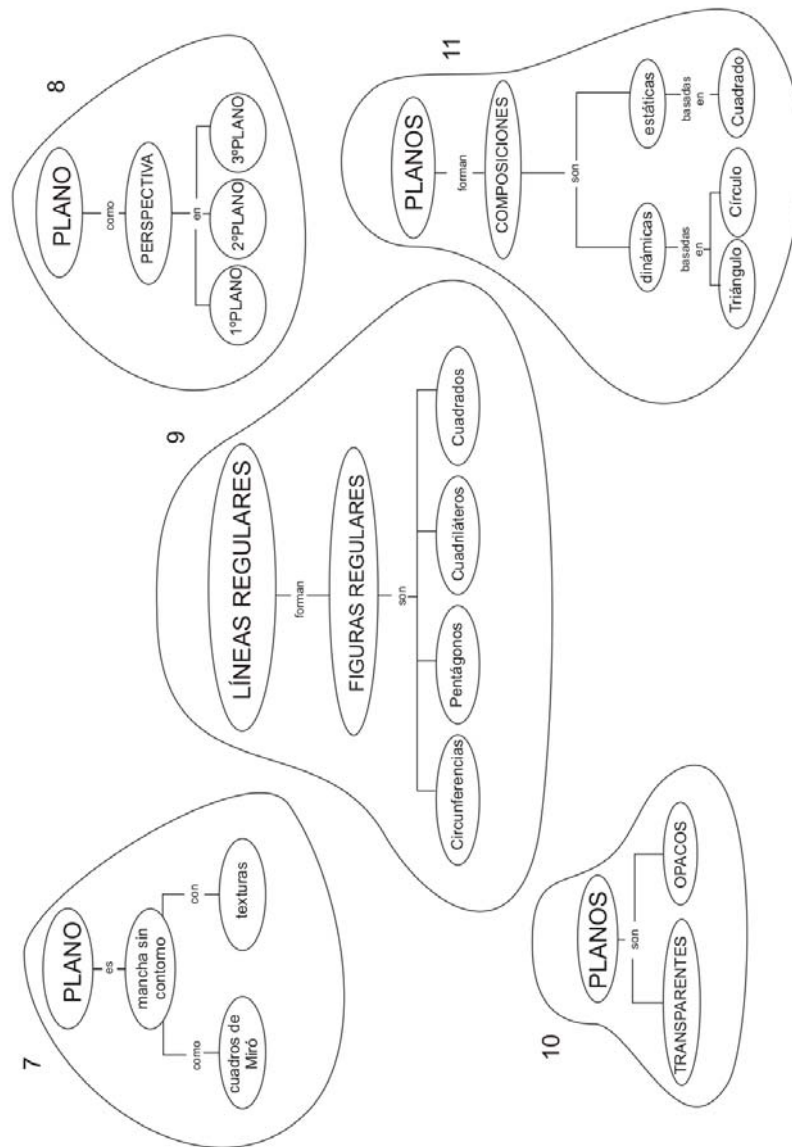


Gráfico 9b.

Este modo de estructurar la lección no se corresponde con el conocimiento que Valentina tiene de la materia que es mucho más completo y coherente, sino que es el resultado de su lógica instruccional, por medio de la que trata de fragmentar el contenido para facilitararlo a los alumnos.

En el gráfico vemos que la identificación del problema, en este caso, ¿cómo podemos utilizar el plano como elemento compositivo?, queda un poco confuso porque se han dado demasiadas características, o lo que es lo mismo, se ha abundado en lo accidental y no se ha aclarado lo fundamental.

Una parte fundamental de su explicación es la diferencia entre "composiciones estáticas y dinámicas". Después de la sesión de diapositivas, Valentina introduce estos conceptos:

"... (se va hacia la pizarra y comienza a escribir mientras que los alumnos vuelven a sus asientos)

COMPOSICION ESTATICA □ cuadrado)

¿Sabéis hacer el triángulo equilátero y el cuadrado?

As: Sí.

V: Lo sabéis hacer bien, ¿no?. Con el compás, hay que hacerlo bien, con el compás...

(vuelve a escribir: COMPOSICION DINAMICA
círculo triángulo equilátero)

Esto lo debéis de copiar ¿eh?

(Añade a composición estática: equilibrio, serenidad, estatismo
Composición dinámica: desequilibrio, movimiento)

Vamos a ver, entonces con esto vamos a trabajar las composiciones basándonos en las figuras regulares empleadas, que son el triángulo equilátero... figuras básicas. Sabéis que figuras regulares son las que tienen lados iguales y ángulos iguales ¿o no? ¿lo sabéis o no?

(Silencio)

Podíais haberlo dicho y lo hubiera explicado... el triángulo equilátero tiene los lados y los ángulos iguales, y el cuadrado también. El círculo no tiene ni lados ni ángulos, pero es una figura básica... Bueno, pues las figuras regulares son las

que tienen lados iguales y ángulos iguales. Se construyen con el compás, no se hacen a la birulé, y la manera de construirla ya sabéis cual es...

Entonces vamos a hacer una composición con papeles pegados... se pueden completar planos con lápices de colores o rotuladores si queréis, pero que predomine el collage. Y vais a usar los tipos de papeles que dije, y vais a conseguir transparencias, superposiciones, las figuras pueden estar separadas, con lo cual se crea una tensión entre ellas...

Entonces en la composición donde predominan las líneas horizontales y verticales, que son las que definen al cuadrado, se llaman composiciones estáticas, porque tienen todas las características del estatismo: equilibrio, serenidad, estatismo...Y la composición dinámica es aquella en que predominan las líneas inclinadas y las curvas, entonces se crean efectos de desequilibrio, inestabilidad, movimiento... se presta más a esto que una estática.

Bueno, pues según esto, vosotros vais a hacer en la composición que hagáis, que predominen más los cuadrados, o que predominen más los círculos y los triángulos, con lo cual conseguiréis una composición estática, o una composición dinámica ¿no? Bueno, pues ya podéis empezar a trabajar y me entregáis el trabajo que ya habéis terminado...."

En esta explicación, Valentina hace referencia a las subhabilidades necesarias para realizar una composición estática o dinámica, que son las subhabilidades procedimentales de construcción de triángulos, cuadrados y círculos. Valentina no se ha asegurado de que los alumnos sepan abordar esta tarea. Da por hecho el que lo saben hacer.

Así mismo, los principios que presenta en su explicación (estatismo y movimiento) no guardan una relación conceptual con el tema de la explicación (el plano). El hecho de introducir el triángulo, el cuadrado y el círculo como planos regulares básicos en la explicación sobre el plano guarda relación con el objetivo de que los alumnos hagan composiciones con planos, o sea, de que los alumnos asimilen el concepto de plano como un concepto operativo en sus expresiones artísticas. Sin embargo, la profesora trata de que

los alumnos asimilen este hecho imponiendo condiciones al trabajo práctico que se basan en el conocimiento del funcionamiento visual de las líneas de tensión en las composiciones. Este principio no queda lo suficientemente claro a través de su explicación porque esta no se basa en una comprensión, por parte de los alumnos, de que estas líneas de tensión existen. El alumno no ha comprobado por sí mismo este hecho, sino que, por el contrario el principio se presenta de un modo enunciativo y excesivamente simplificado.

Por otro lado, la especificación de las condiciones de uso de estos principios quedan confusas. Como se demostró mediante los trabajos realizados por los alumnos, estos identificaron "composición estática" con la utilización de cuadrados en la misma y "composición dinámica" con la utilización de triángulos como elementos compositivos. Se creó el conocimiento erróneo de que simplemente disponiendo cuadrados o triángulos sobre una superficie se conseguía realizar los dos tipos de composición.

La terminación de la explicación se sitúa en las explicaciones individuales. También mediante estas explicaciones Valentina afianza el concepto erróneo que hemos apuntado antes:

"Alumno: Valentina, ¿se puede formar, por ejemplo una estrella?

Valentina: Lo que tú quieras. Piensa que los elementos que tienes son el triángulo equilátero, el cuadrado y el círculo, y a ver cómo los combinas. Piensa primero en la composición que vas a hacer, y luego en cómo interpretas cada forma, con qué tipos de papel, porque unas pueden ir superpuestas a otras, formar colores nuevos... pensad primero la composición, y luego cómo vais a interpretar cada forma, con qué tipo de papel y qué colores, si van superpuestos, qué colores van debajo, qué colores van encima, qué colores va a llevar el fondo. El fondo no tiene porqué ser blanco siempre... el fondo forma parte de la composición. Puede ser un color, puede ser... ahí habéis visto que se ha llenado el fondo de rayas....."

Leyendo una sola vez este extracto de clase pensaríamos que la propia profesora tiene un concepto erróneo de lo que es una composición dinámica o estática, sin embargo, leyéndolo atentamente nos damos cuenta de que Valentina distingue entre dos acciones: "pensar la composición", es decir si va a ser estática o dinámica, y por tanto cuáles van a ser las líneas compositivas de la misma, y "cómo vais a interpretar cada forma", es decir, cómo se van a utilizar las formas explicadas-triángulo, círculo y cuadrado- para realizar esta composición. La interpretación de las formas va relacionada con los materiales y las técnicas que van a utilizar.

Este es un caso claro de que la orientación de la profesora hacia el diseño, donde se establecen una serie de condiciones formales- en este caso el concepto central de todas las explicaciones es la composición- interfiere con el conocimiento de los alumnos, de modo que la profesora da por hecho que su posición ante la materia es la misma que la del alumno por lo que los conceptos fundamentales que guían este posicionamiento no se aclaran lo suficiente. Existe una elipsis de la explicación de los principios fundamentales, no por desconocimiento del profesor, sino por ser considerados demasiado obvios.

Esto queda claro si revisamos otra explicación individual, dónde se aclara lo que en la anterior era confuso:

"Alumno: Los triángulos, ¿tienen que ser equiláteros?"

Valentina: Claro, el triángulo que sea equilátero, el círculo que sea perfecto y el cuadrado también. Pensad un poco en el tipo de composición que vais a hacer: si en la composición predominan las líneas horizontales y verticales, dará una sensación estática, y si predominan las líneas inclinadas o circulares, dará una sensación dinámica, entonces, pensad un poco que tipo de líneas vais a dar a vuestra composición, vamos, que predominen, no tienen que ser todas iguales...."

Esta diferencia en las terminaciones de la explicación general nos hace cuestionarnos hasta qué punto es válido, desde este punto de vista, el método que sigue Valentina, puesto que sus ideas no quedan igualmente claras en una explicación como en otra. En principio la práctica tutorizada es un buen planteamiento en una asignatura donde gran parte del peso recae en las acciones de los alumnos por medio de sus trabajos prácticos, pero no existe una correspondencia entre lo que se ofrece a un alumno individualmente y a otro.

En principio, Valentina parte del hecho de que mediante sus explicaciones generales los conceptos y principios que van a operar como rectores del trabajo práctico quedan lo suficientemente claros. Esta confianza se la da el uso de diapositivas, mediante las que ilustra los conceptos explicados. En nuestro caso, las representaciones utilizadas por la profesora toman la forma de imágenes visuales.

En la clase 6, Valentina sigue profundizando en el concepto de plano, aunque esta vez desde el punto de vista de su utilización espacial:

"...Bueno vamos a seguir trabajando el plano, pero ahora en el espacio, lo que sería el plano ocupando un espacio, lo que sería la escultura...."

Valentina concede más importancia que otros profesores a este tema porque su especialización, en su formación inicial responde a la rama de escultura. Esta vez Valentina sigue abundando en sus explicaciones anteriores, introduciendo el concepto de volumen y de texturas. Desde un principio hace referencia a la composición, que siempre aparece como concepto fundamental. En esta clase, el núcleo conceptual es más claro y aparecen más conexiones entre los conceptos (gráfico 10), apoyándose en conceptos aprendidos y utilizados anteriormente.

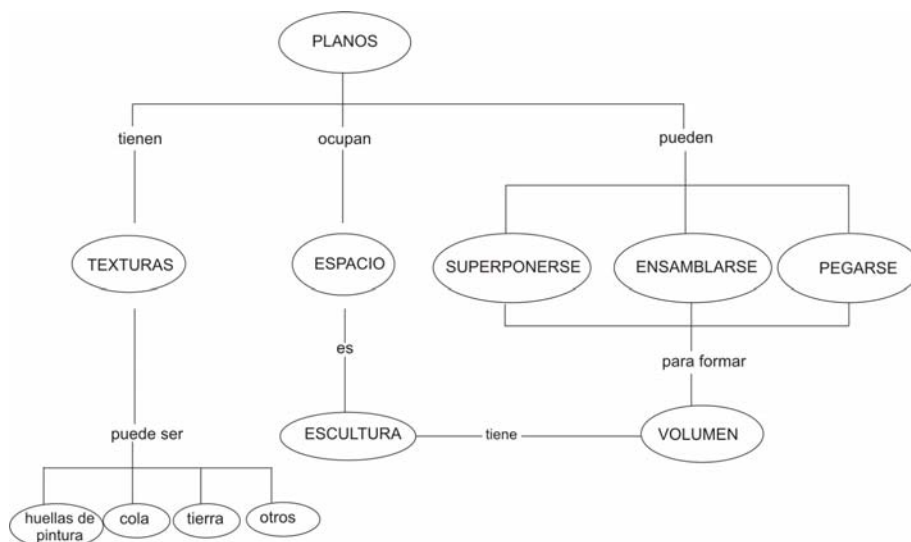


Gráfico 10.

d. Representaciones.

Para apoyar visualmente sus explicaciones, Valentina utiliza una serie de imágenes que también nos hablan explícitamente de su orientación dentro de la materia. Las representaciones, según Leinhardt, Putnam, Stein & Baxter (1991) nos ofrecen "ventanas" para mirar dentro de la naturaleza del conocimiento de la materia de los profesores. El uso que los profesores hacen de las representaciones nos revelan aspectos detallados y sutiles de cómo un profesor comprende un tópico concreto.

Como constituyen una parte esencial de las explicaciones, la elección que el profesor hace en este campo es fundamental a la hora de comprender su orientación dentro de la materia. El estudio de las representaciones tiene que contextualizarse, por tanto, dentro del estudio de los objetivos, planes y acciones de los profesores.

Las diapositivas utilizadas para explicar la utilización tridimensional del plano contienen imágenes de obras de abstracción geométrica de los años cuarenta (Juan Bay, Joaquín Torres-García, Gego, Juan Melé, etc). A la hora de analizar el uso de las representaciones es fundamental conocer cuáles eran los objetivos del profesor al exponerlas a los alumnos. Este punto fue aclarado por la profesora cuando, mediante la estimulación del recuerdo, se le preguntó el porqué de estas representaciones. La respuesta de Valentina fue contundente:

"...Pues... que se quedaran con la copla de lo que es un plano, de cómo se puede trabajar un plano, de cómo se puede combinar, y de cómo se puede hacer una obra de arte exclusivamente con planos. Planos y texturas. No más, no más cosas... "

El papel de las representaciones en las clases de Valentina es doble: por un lado ilustrar los conceptos explicados, y por otro lado, dar ideas a los alumnos para hacer su propia obra. Sin embargo, el tipo de obra que utiliza Valentina como ejemplos presenta una complicación conceptual desde el punto de vista del significado, aunque desde un punto de vista formal son muy claras y rotundas:

"...Elegí estas diapositivas porque son simplemente planos, y realmente... precisamente por lo simple que son. Simplemente planos y distintos materiales... porque las quería que no tuvieran ninguna aglomeración de nada, simplemente que fueran lo más centradas en lo que se iba a trabajar. También eso, al principio, como los niños vienen a cero, partes de cosas muy simples ..."

Como vemos, la orientación de Valentina hacia los Elementos y Principios del Diseño hace que vea estas representaciones como claras y simples, aunque luego reconozca que los alumnos no les dan el valor que ella les da.

Esto se debe al choque que existe entre los preconceptos y prejuicios de los estudiantes respecto al valor del arte y lo que valora la profesora.

La orientación formalista de Valentina se aprecia, pues, en las elecciones que hace de las representaciones y en los motivos que da para hacerlo. En la clase 5, Valentina se dedicó mientras que trabajaban los alumnos a clasificar varias cajas de diapositivas que había realizado recientemente. Aunque esta actividad no estaba programada dentro del esquema de investigación, fue una oportunidad más que surgió para reafirmar nuestras consideraciones sobre su orientación.

Valentina trató de agrupar el material gráfico según los temas que se había propuesto tocar durante el curso y que quedaron reflejados mediante el análisis de las agendas. Sin embargo, como estos temas están excesivamente compartimentados, ella misma se dio cuenta de lo difícil que era encontrar un ejemplo puro para cada concepto:

"...las que tienen color o ceras las pongo con las del color... la verdad es que no sé lo que hacer porque luego, a la hora de sacarlas, voy y bum, bum, las cojo de cada lado... Es que como todo tiene de todo..."

"...Esto, ya empezamos con el lío, porque cuando tienes que hacer las texturas y las técnicas por separado....."

Después de dudar varias veces en la clasificación, Valentina acabó agrupando las diapositivas según los siguientes conceptos:

- Punto
- Línea
- Plano
- Texturas
- Color:
 - colores intensos.

- mancha.
- Volumen.
- Volumen en plano: perspectiva.
- Sombreado.
- Luz.
- Dibujo.
- Simbolismo.
- Abstracción.
- Simetrías.
- Técnicas.
- Procesos de creación.

PLANIFICACIÓN A PARTIR DE UNA ILUSTRACIÓN: ANÁLISIS DEL CONTENIDO DE LA ENSEÑANZA

Otra de las actividades que propusimos a la profesora para analizar su orientación dentro de la materia fue la planificación de una unidad de instrucción a partir de una obra de arte. Mediante este ejercicio pretendíamos evaluar la complejidad de su conocimiento de la materia y la orientación dentro de la misma fuera del contexto de la clase. Pensamos que para triangular nuestra información era necesario que prescindieramos, por un momento, del contexto de enseñanza porque, como afirmábamos anteriormente, el contenido de la enseñanza viene en gran parte modelado por las concepciones que el profesor tiene sobre los alumnos.

La ilustración elegida como punto de partida era el cuadro titulado "Ofelia" de Odilon Redon. Pensamos que pidiendo a Valentina que se plantease cómo enseñaría ese cuadro a colegas suyos, de su mismo nivel, quizás se apartaría un poco de su orientación formalista, porque siempre se podría pensar que esta venía definida en gran parte por su conocimiento de los alumnos. Sin embargo, Valentina fue contundente a la hora de sacarnos de esta duda:

"...A los niños les diría exactamente lo mismo, ¿sabes?...Lo mismo, exactamente igual. No creo que hiciera diferencias. Lo que pasa es que a los alumnos quizás les tendría yo que contar más cosas y a los colegas haría que me lo contaran ellos a mí, porque se supone que las saben. Y que buscaran alguna relación con alguna... Porque del simbolismo se puede sacar, lo podrían decir ellos perfectamente... bueno, todo lo podrían decir ellos... Y a los niños pues, según lo que les hubiera dado, porque a final de curso sí que me podrían hablar los niños de todos esos temas..."

Valentina no hace diferencias, pues, entre lo que enseñaría en un nivel y en otro porque su esquema de la materia está fuertemente delimitado. La única diferencia estibaría en el método instruccional.

Al hablar de esta imagen, la profesora se decantó por identificarla con los siguientes contenidos:

- Composición: composición diagonal.
- Color: agrupación en la imagen de colores cálidos y fríos: diferencia entre los mismos.
- Técnicas utilizadas: mancha con tiza, contorno perfilado, dibujo en contraposición a la mancha, suavidad del pastel, grafismos.
- Simbolismo: relación con los Prerrafaelitas, romanticismo y ensoñación, personaje de Ofelia.

Después de esta aproximación inicial, Valentina pensó que el tema al que mejor se podría adaptar la imagen sería al tema del Color, pero relacionando siempre este tema con las técnicas pictóricas "pero eso, añadiendo siempre líneas, texturas y técnicas..."

En este tema se podría hablar, según la profesora, de:

- Contrastes de colores.
- Colores complementarios.
- Colores fríos y cálidos.
- El color como plano delimitado por líneas.
- El color como mancha.
- Texturas, líneas y tramas.

Para tener una visión más amplia de la estructura que Valentina le daba a este tema, y de hacia qué punto lo orientaba, le propusimos que eligiera, de entre un grupo de imágenes propuestas, las seis imágenes que más se adecuaban a los contenidos que ella relacionaba con este tema. De este modo Valentina eligió las siguientes representaciones:

- Bronzino: Alegoría (para ejemplificar los colores iluminados).
- Claude Monet: La estación de San Lázaro (para los colores fríos).
- Edgar Degas: La La en el circo Fernando, Paris (para los colores cálidos).
- Georges-Pierre Seurat: Bañistas, Asnières (para demostrar cómo se utilizan los colores complementarios).
- Gauguin: Florero (para los colores intensos).
- Edouard Manet: La camarera (para los colores con mucho blanco en la mezcla).
- Diego Velazquez: El espejo de Venus (para el uso de las sombras, impacto del rojo, profundidad- definición de distintos planos por distintos colores- contraluz con el color).

En los gráficos 11 y 12 está representado el contenido del tema elegido según la estructura que le da Valentina. Podemos apreciar como la orientación que se le da al contenido del tema del color está basada en la posibilidad de utilizarlo de un modo práctico. Es decir, el contenido

conceptual de la lección se convierte en una especie de manual de uso de este elemento, donde se especifican las variantes que se pueden dar. Esto queda confirmado con la afirmación de Valentina de que "luego hacen ellos collages o dibujos utilizando todas esas cosas" .

Los objetivos intruccionales de la profesora en este tema, según deducimos de sus palabras serían:

- Conocer la teoría de los colores.
- Poder utilizar colores con cierto grado de eficiencia formal.
- Saber mezclar colores, encontrando los tonos deseados y combinarlos.
- Saber combinar varias técnicas utilizando el color.

Por tanto, queda confirmada nuestra propuesta de que Valentina estructura la materia desde un punto de vista formalista, donde las explicaciones y el análisis de los contenidos conceptuales van encaminados a capacitar a los alumnos para abordar sus propias creaciones plásticas desde esta óptica formal.

Así mismo, Valentina especificó los trabajos de los alumnos necesarios para asimilar este núcleo conceptual. Estos eran los siguientes:

- Composición con colores en tonos fríos.
- Composición con colores en tonos cálidos.
- Collage mezclando tonos fríos y cálidos, estableciendo varios planos de profundidad utilizando las cantidades de color adecuadas.



Gráfico 11.

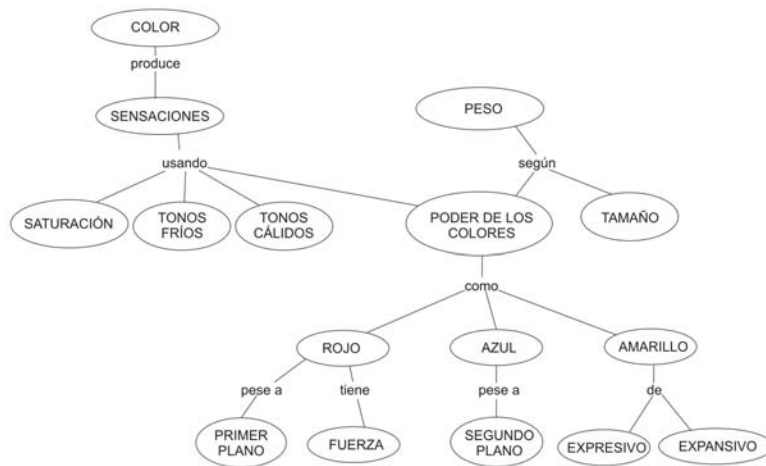


Gráfico 12.

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

La evaluación es la última pieza que trata de cerrar el puzzle del estudio de la orientación que Valentina mantiene dentro de la materia. A través del estudio de los criterios que guían la evaluación de los conocimientos de los alumnos, podemos acceder de un modo directo a los valores que la profesora atribuye al conocimiento del arte que, por otro lado, confirman sus elecciones instruccionales dentro del contenido de la materia.

Valentina evalúa a sus alumnos según las capacidades adquiridas por estos para aplicar los conceptos aprendidos a:

- la realización de trabajos plásticos.
- el análisis de obras plásticas.

Para Valentina, la evaluación tiene un carácter continuo, no se limita a lo que es una prueba final sino que se basa en lo que es el trabajo cotidiano en clase, a los hábitos de expresión y al interés demostrado hacia la materia. El trabajo práctico de los alumnos es la fuente fundamental de los juicios de valor de Valentina, aunque a final de curso incluye dos pruebas escritas. Para la profesora, la relación directa con el alumno es fundamental a la hora de evaluarlo, por eso tiende a "darle mucha importancia al trabajo en clase, porque es lo que sirve para ver cómo trabaja el alumno".

Esta consideración lleva implícito el valor fundamentalmente productivo que Valentina concede al arte. Como hemos visto en el resto de los epígrafes, la orientación de Valentina hacia lo que hemos llamado Elementos y Principios del Diseño, dentro de una óptica formalista, hace que el contenido de la materia se estructure con una finalidad productiva, donde los conocimientos artísticos se manifiestan por medio de las capacidades para abordar trabajos con cierto grado de competencia formal. Sin embargo, el desarrollo de estas competencias, desde el punto de vista de Valentina, está directamente relacionado con la asimilación de los contenidos conceptuales que la profesora trata de transmitir a sus

alumnos. La asimilación de estos contenidos conceptuales son evaluados de varios modos:

1. Por el desarrollo de los trabajos:

La profesora da especial importancia a esta fase. Mediante su evaluación continua y sus explicaciones y tutorizaciones individuales, Valentina se da cuenta de quienes son los alumnos que trabajan "bien" y los que trabajan "mal". Trabajar bien, para Valentina, consiste en saber aplicar los contenidos conceptuales estudiados en clase de un modo práctico, y sobre todo, "trabajar bien es que el niño se da cuenta de los errores que está cometiendo, y repararlos, y al siguiente trabajo que no te lo haga".

Trabajar bien, por otro lado es tener una conciencia de lo que se está realizando, un control sobre el trabajo:

"...Que no está poniendo cualquier color, sino que está eligiendo, y eso se nota, lo ves claramente, cuando ha elegido los colores, y una textura determinada..."

El siguiente párrafo resume el valor que Valentina le da a los trabajos:

"Este (un alumno) es de los casos que yo me siento más satisfecha, cuando veo que los niños utilizan las cosas que tú les has dicho, que las aplican, que les sacan partido y que intentan trabajarlas, entonces es cuando yo creo que he conseguido lo que pretendía conseguir"

2. Por la realización de la prueba final:

La prueba final consiste en un test abierto y en un comentario de cuatro diapositivas. La finalidad del comentario era comprobar si los alumnos sabían aplicar los conceptos aprendidos al análisis de obras plásticas. Para esto la profesora

incluyó en el examen una obra realizada por un alumno de cursos anteriores, pues desde su punto de vista, en cualquier obra se pueden analizar y aplicar esos conceptos. Lo que pretendía mediante los comentarios era:

"...Que me dijeran los conceptos que habíamos dado. Sobre todo composición, tipo de representación, color, forma, volumen, luz, y que vieran, de todos esos conceptos, cuáles se estaban cumpliendo, que realmente eran casi todos, perspectiva, profundidad, todas esas cosas, y que me dijeran qué tipo de perspectivas, si lo había y si la figura... qué tipo de técnica utiliza el artista, por ejemplo... o si está proporcionada, si está desproporcionada... que analizaran cómo se está utilizando el color... los efectos que se pueden producir con los fríos, con los cálidos... todas esas cosas... que hablaran de técnicas, si las sabían. Las técnicas que les puse las habíamos visto en clase, las habíamos comentado... las tenían que saber todos, porque eran en las que habíamos insistido más: que si esto es un óleo, o es un pastel... habíamos hablado del empaste... Que hablaran de materiales también y los distinguieran de lo que es técnica. Todo eso también... La luz, qué tipo de luz era, si era una luz contrastada, si no, todas esas cosas que hemos ido viendo...."

Aunque Valentina tiene en cuenta el resultado de estas pruebas para la evaluación final, reconoce que hay alumnos que fallan en este punto, pero si han realizado bien los trabajos no se lo tiene demasiado en cuenta.

El hecho de contemplar estos dos aspectos por separado a la hora de evaluar (análisis y trabajo práctico) confirma nuestra idea de que Valentina mantiene una visión dualista del conocimiento artístico, contemplando por un lado la teoría, que identifica con el análisis formal y por otro lado la práctica:

"...Y sigo dándole mucha importancia al trabajo práctico, no tanto cerebral, porque creo que realmente es la manera más fácil que tienen ellos de expresarse en nuestra asignatura, más que por escrito ... yo quizás le doy más

importancia a la producción, aunque ya quizás no, ya estoy igualando...antes quizás le daba demasiada poca importancia a lo que sería un trabajo más cerebral en el artista, o en cualquier tipo de cosa artística, pero la práctica y la teoría tienen que ir juntas y los niños se tienen que dar cuenta también."

De todos modos, Valentina, como hemos dicho, realiza una evaluación global del alumno, en la que tiene en cuenta tanto las pruebas finales como todo el trabajo que ha ido realizando a lo largo del curso. Al utilizar a menudo la práctica tutorizada, Valentina conoce bien a los alumnos y es capaz de apreciar cuando estos avanzan en la materia, avance que mide por la incorporación progresiva que estos van haciendo de los conceptos formales en los que basa su asignatura, y que se manifiesta tanto en la expresión como en la capacidad de análisis.

CONCEPTUALIZACIÓN DE LA ORIENTACIÓN PERSONAL DE VALENTINA

A lo largo de todo este trabajo venimos hablando de las orientaciones personales de los profesores como los marcos de referencia que delimitan las características del contenido de la educación artística, basándonos en la hipótesis de que el Arte como dominio de conocimiento no estructurado necesita de la intervención del profesor para dotar a la materia de una estructura transmisible a los alumnos.

Para analizar esta estructura hemos recurrido al estudio del conocimiento didáctico del contenido de Valentina, y a través de su análisis hemos podido descubrir la concepción que la profesora tiene de: la naturaleza del arte, del contenido transmisible del arte, de los métodos adecuados para la transmisión de ese contenido y del valor del arte. A continuación pasamos a conceptualizar su orientación a través del resumen de sus concepciones en relación a estos cuatro puntos:

1. Concepción de la Naturaleza del Arte:

Arte como lenguaje que hay que utilizar.

Arte como cotidianeidad del individuo.

Arte como expresión.

Arte como materia dotada de estructura (estructura formal).

Arte como desarrollo de ideas a través del medio plástico.

Arte como producción.

2. Concepción del Contenido Transmisible del Arte:

Contenido formal: Imagen = Forma.

Composición como concepto central.

Núcleo básico de la materia: elementos estructurales de la imagen (punto, línea, plano, textura, color, proporción).

Dibujo geométrico como contenido específico y de importancia.

Materiales y técnicas como medios para la expresión y asimilación de conceptos formales.

Ámbitos de estudio:

- Producción: organización y reorganización de elementos formales con competencia.
- Apreciación: identificación y análisis de conceptos formales en cualquier obra.

3. *Concepción de los Métodos adecuados para la Transmisión del Contenido del Arte:*

Ayuda del profesor al desarrollo creativo del alumno.

Escasa intervención del profesor en las producciones de los alumnos para no interferir en su creatividad y originalidad.

Proporcionar información sobre contenidos formales:

- partiendo de cero.
- desmenuzando el contenido
- yendo de lo más simple a lo más complejo de forma progresiva.
- integrando contenidos posteriores con los anteriores
- buscando ejemplos para que el concepto formal que se explica se aprecie claramente.

Proporcionar información sobre técnicas y materiales.
Proporcionar oportunidades para desarrollar trabajos plásticos:

- partiendo de la idea original del alumno.
- tomando ideas de la técnica y obra y otros alumnos o artistas.
- desarrollando cualquier idea con cualquier técnica y material.

-partiendo de un marco de referencia estricto (condiciones que exigen la utilización de elementos y conceptos formales).

Desarrollar un conocimiento base en el alumno que facilite su avance en la materia:

- asimilando conceptos generales aplicables a situaciones particulares.
- incorporando conocimiento artístico aplicable en otros contextos.
- aplicando conceptos generales al trabajo plástico.
- relacionando conceptos a través del trabajo plástico para darles unidad en su mente.
- investigando por sí mismo o con ayuda del profesor las posibilidades formales y técnicas que ofrece la idea que se pretende desarrollar.

Imponer tareas plásticas a los alumnos que supongan:

- comprobación de hipótesis establecidas por el profesor.
- invención y comprobación de hipótesis por el alumno.
- desarrollar la idea del alumno con ayuda del profesor.
- realización de práctica con condiciones previas (resolución de problemas).

4. *Concepción del Valor del Arte:*

Incorporación y utilización de conceptos formales para la autoexpresión y el análisis de obras plásticas.

Incorporación de un lenguaje visual: uso de códigos de representación.

Adquisición de competencia en la elaboración de productos plásticos y en la utilización de técnicas y materiales.

Desarrollo de la creatividad.

Valoración de las dificultades y complejidad del acto creativo.

Desarrollo de hábitos de expresión.

Aplicación de los conocimientos artísticos a otros ámbitos de la experiencia redundando en la mejora de la calidad de vida.

SEGUNDO ESTUDIO DE CASO: JOSÉ

MAPA COGNITIVO DE LA MATERIA.

Al comenzar a confeccionar el mapa cognitivo de la asignatura (gráfico nº 13) de Educación Plástica y Visual, José empieza dejando bien claro que esta se basa en el estudio de la imagen y la obra de arte, siendo la segunda una variedad de la primera.

Para José existen tres categorías diferenciadas en la configuración de la materia, que corresponden a tres procesos diferentes que se pueden desencadenar tanto en la práctica como en la mente del alumno o del profesor. Estas tres categorías fundamentales son: PROCESOS DE INFORMACIÓN, PROCESOS DE TOMA DE CONCIENCIA y PROCESOS DE EXPERIMENTACION.

José tiene los conceptos muy claros en cuanto al contenido de la asignatura, estableciendo múltiples relaciones entre los mismos. No concede lugares especialmente importantes en su mapa a los aspectos referidos a los contenidos conceptuales, sino que estos pasan a un segundo término y se encuentran siempre supeditados a los procesos que deben o deberían desencadenar el cambio conceptual en los alumnos.

El estudio de la imagen o la obra de arte es el centro alrededor del cual giran el resto de conceptos que configuran la materia en la mente de José, y este estudio es contemplado desde un punto de vista en el que los contenidos son los medios para que se produzcan una serie de procesos:

"...contenido es también, en un momento dado, la reflexión que se hace. Desde un punto de vista didáctico, contenido es todo. Si tú vas a hacer una observación, o una reflexión sobre algo también es un contenido..."

Dentro de estos bloques de procesos, el de "toma de conciencia" es el bloque central, a través del cual toman sentido el resto:

"...Esto, yo creo que este bloque (reflexión observación valoración), lo que pasa es que no me gusta la palabra, pero vamos, en definitiva yo creo que esto sería como una toma de conciencia... todos esos procesos de valoración, reflexión y observación, es como una especie de... ¿qué es lo que se pretende con esto?, una toma de conciencia, que se haga evidente lo que a lo mejor está funcionando ahí de una manera inconsciente. Entonces, pues eso, evidenciar procesos..."

Entonces, para que se produzca esta "toma de conciencia" por parte del alumnado, deben desarrollarse una serie de procesos de valoración, observación y reflexión sobre el objeto artístico, el entorno cultural y sus propias ideas.

La valoración, observación y reflexión sobre el objeto artístico implica una diferenciación entre el valor estético que le da el individuo, lo que va a depender, fundamentalmente de sus esquemas personales, y el valor artístico de la obra, más determinado por las peculiaridades de la misma dentro de un contexto. Así mismo, los procesos de valoración, observación y reflexión tomarán como objeto el entorno cultural y las ideas propias del estudiante. En definitiva, el estudio de la obra de arte o de la imagen se convierte en una excusa o en un marco de referencia donde encuadrar estos procesos que son el principal contenido de la asignatura:

"...los principales procesos son Reflexión, Observación y Valoración, aunque evidentemente, la observación podría estar antes, la reflexión y la valoración después. Unos se pueden ir apoyando en otros. Lo que pasa que estoy planteándome que el estudio de la imagen, o la obra de arte, no implica siempre este nivel: o sea, la propia experiencia del alumno es importante a la hora de llegar a una observación y valoración de la obra de arte. Y las propias valoraciones que tenga de la vida, o de la cultura, también pueden implicar matices en la observación. O

sea, que la reflexión no tiene siempre que estar vinculada a una observación previa de la obra de arte, sino que esta reflexión se puede referir a la obra de arte o a otros ámbitos. Yo estoy intentando orientar esto no solamente en el aspecto de información específica de lo que es la imagen y su aplicación práctica, sino que a lo mejor estoy intentando llevar esto a otro terreno. A lo mejor interesan otro tipo de reflexiones, además de la específica de la obra de arte, o sobre la obra de arte...."

Todos los procesos, por otro lado van encaminados a provocar una serie de experiencias en los alumnos que se encuadran dentro de dos ámbitos fundamentales: la apreciación estética y la producción. José identifica la experimentación con la producción, que es otro tipo de procesos:

"...La idea de producción, que sería también un proceso, estaría dentro del apartado de experiencia. Si quisiéramos aclarar el tipo de experiencias que se producen, serían de apreciación y de producción. De apreciación estética y de producción. Y eso produce los cambios. Esto de producción se refiere también a un proceso, aunque a un proceso físico, que yo quería dejarlo separado de, digamos, procesos mentales. Pero es evidente que aquí, en este aspecto de experiencia, se podrían diversificar esos dos tipos fundamentales de experiencia, que van a dar pie a que se planteen cosas diferentes en la asignatura..."

Estos dos tipos de experiencia van encaminados a producir un cambio en los alumnos, tanto en su capacidad expresiva como en los juicios que estos van a realizar sobre el objeto artístico, el entorno cultural y las ideas propias.

En la mente de José el contenido de la asignatura de Educación Plástica y Visual es una consecuencia de la idea que tiene del arte como un campo complejo de conocimiento que tiene más que ver con el individuo que se adentra en él y lo experimenta que con el objeto de estudio en sí mismo. En este sentido, la orientación personal que guía su enseñanza es la que hemos identificado como Enseñanza como producción

consecuente del cambio conceptual. La materia proporciona el contexto adecuado para que el alumnado cambie sus esquemas previos de conocimiento, para lo que es necesario, por otro lado, que se produzca un aprendizaje significativo:

"... Todo implica significación: a lo mejor podríamos tener ahí una polaridad, que el estudio de la imagen o la obra de arte pasa por un estudio significativo que implica procesos de reflexión, procesos de información y de producción..."

De todo esto podemos deducir que, para José, el concepto central que guía su práctica es el de significación, por lo que la estructuración del contenido tiene una relación directa con su aprendizaje.

Como parte importante de este aprendizaje, además de los procesos de "toma de conciencia" y de "experimentación" se encuentra el proceso de "información", ya que la significación está directamente relacionada con este:

"...La significación es también una consecuencia: en un momento determinado el que tú manejes una información, o el que tú hagas reflexiones te lleva a obtener una significación o un conocimiento significativo. Indudablemente el manejar una información te lleva a obtener un significado de las cosas que observas, de las cosas que analizas, de las cosas que tú produces, si manejas esa información, si además lo practicas, si además reflexionas sobre ello, llegas a una significación. La información puede llevar unos procesos diferenciados de lo que sería el trabajo de reflexión o el trabajo práctico..."

La información versaría sobre técnicas y materiales, sobre el conocimiento formal y sobre el entorno, que incluiría información sobre la obra de arte, dentro de la cual José destaca el estudio y diferenciación de algunos estilos artísticos y los medios de comunicación de masas.

José incluye dentro de la estructura de la materia lo que él llama "bloque de información tradicional de la

asignatura" que incluye el conocimiento formal como una parte de peso dentro de la misma:

"...Dentro del conocimiento formal, entraría lo del lenguaje visual, los códigos, elementos estructurales, composición, representación del espacio, línea, textura, figura plana, proporción, color, ritmo, simetría, etc, etc... la clave ahí sería el lenguaje visual. El conocimiento formal desde un punto de vista del lenguaje visual, o estructurado como lenguaje visual, que tiene códigos relativos a elementos estructurales y composición, por agruparlos de alguna manera. Aunque la composición podría ser un elemento estructural. Y ahora subdividiríamos los elementos estructurales y pondríamos: línea, textura, figura plana, proporción, color, representación del espacio..."

Aunque José domina este campo, y es capaz de hacer una clasificación coherente de conceptos, piensa que "esto lo podríamos dejar en el enunciado porque no es tan importante para ver la idea general de la materia". Lo mismo piensa de las técnicas:

"...Pues nos encontramos otra vez con lo mismo. ¿Tú crees que son importantes? ¿Tan importantes como para agruparlas?, porque a mí me da igual. O sea, esto es una selección que hemos hecho, pero en función de unos criterios que pueden variar."

Podemos decir que José se aleja bastante de lo que es una concepción tradicional de la materia, donde habitualmente se le presta una especial importancia al trabajo práctico o productivo del alumno. Dentro de la estructura que José le da a la educación artística, la fase productiva no tiene un papel especialmente importante, sino que, por el contrario es concebida como un tipo de experiencia que se complementa con la apreciación estética y cuya finalidad, en todo momento es procurar el cambio conceptual en los estudiantes. Precisamente, por la orientación particular que mantiene, al mirar su mapa cognitivo, nos damos cuenta de la cantidad de

relaciones que establece entre los distintos conceptos que lo componen, donde todos los elementos son decisivos a la hora de llegar a un resultado final, a un cambio conceptual en el alumnado.

Como José parte de la base de que los contenidos fundamentales son los procesos que pueden desencadenarse en la práctica o en la mente de los alumnos, el contenido de la asignatura puede parecer ambiguo, aunque coherente. Él mismo reconoce este hecho, y parte de la certeza de que su práctica docente consiste en una constante búsqueda y en un cambio progresivo de estos planteamientos:

"...Lo que sí tengo claro es que estoy mezclando planteamientos claramente disciplinares con otros planteamientos que son, por su actitud son más ambiguos, o intentan buscar otro tipo de procesos, con otros fundamentos que no son exclusivamente el adquirir conocimiento de una materia... el adquirir una formación específica dentro de un ámbito de conocimiento."

Precisamente porque José tiene muy estructurado su conocimiento sobre la materia, prefiere buscar otras alternativas a su enseñanza, intentando establecer múltiples relaciones entre los distintos aspectos de la misma, y es esto, también, lo que, en cierto modo, intenta que lleguen a hacer los estudiantes.

José, implícitamente, es consciente del concepto de orientación personal, en el sentido de que es consciente de que el dominio de conocimiento del arte es un dominio multiestructural y multidimensional. Todo depende de la visión particular que se mantenga en un momento dado. De este modo, el profesor sabe que él imprime a la materia una estructura particular:

"...la disciplina yo también la tenía enfocada como un conocimiento del arte y el mundo del arte, no sólo de la mecánica, por decirlo así, de las formas y de las imágenes, sino

también de su proyección dentro de unos estilos, y dentro de una cultura. Eso también se podía considerar como disciplina en el momento en que tú lo estructuraras como adquisición de un conocimiento específico. En realidad, yo creo que la diferencia podría estar en eso, en la estructura que tú le das a eso."

Para José, la estructura del contenido tiene un componente esencialmente personal. No se puede hablar de un contenido fijo, estable, sino que las características de ese contenido son cambiantes y tienen múltiples significados dependiendo de la aportación personal de cada individuo:

"...hablando de arte, probablemente el hablar sólo de información es insuficiente, porque en arte hay que jugar, o en producción artística, o en un sentido estético, yo creo que hay que jugar con otra serie de factores, no solamente con la información que tú puedas barajar, sino también se tiene que jugar con elaboraciones propias de cada persona y con manifestaciones de esa elaboración propia."

En este sentido, el papel del sujeto es esencial en el proceso de aprendizaje. Esto es lo que diferencia al arte de otros dominios de conocimiento: las particularidades que cada caso le confiere. Esto convierte al contenido del arte en un contenido rico y múltiple, para el que hay que buscar también, un modo diferente de enseñarlo y aprenderlo.

¿POR QUÉ ENSEÑAR EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL?: OBJETIVOS DE LA INSTRUCCIÓN DE JOSÉ.

Para José, la finalidad última de enseñar Educación Plástica y Visual es provocar el cambio conceptual de los alumnos, para lo que hay que propiciar la situación adecuada:

"...A lo mejor el objetivo es simplemente el provocar situaciones. Hay cosas que son más claras. A mí, por lo menos, me interesa luego reconocer si hay algunas cosas que han cambiado en el alumno. A lo mejor el objetivo puede ser un

poco provocar cierto cambio en actitudes, o en la forma en que el alumno ve el arte y produce el arte."

"...con todo eso estoy buscando situaciones en las que se pueda, a lo mejor, generar algún tipo de cambios..."

Este objetivo se manifiesta concretamente en el deseo de José de que los estudiantes sean capaces de adoptar posturas ante el hecho artístico diferentes de las que han venido manteniendo hasta ahora. La complejidad del arte como contenido de enseñanza, exige, para su descubrimiento y asimilación, que el alumnado adopte otro tipo de actitudes basadas en la reflexión, y no en un acercamiento a las imágenes meramente intuitivo:

"...por lo menos, situar al alumno en una postura reflexiva ante las imágenes, y el que asimile una serie de recursos para tratar esas imágenes conscientemente..."

En este sentido, la orientación personal de José dentro de la asignatura hace que esta se plantee como un aprendizaje difícil por lo que tiene de exigente respecto a las actuaciones del alumnado, donde este tiene un papel activo y no como mero receptor de información:

"...el que se tenga una aproximación a la expresión plástica, más que una información sobre la expresión plástica..."

El partir de una perspectiva humanista hace que José se plantee el contenido de la materia como algo que atañe principalmente al individuo que se enfrenta a ella. El arte se convierte en un contenido de enseñanza esencialmente formador del individuo, favoreciendo el desarrollo de la persona, de sus sensaciones, de sus emociones, de sus capacidades reflexivas y de percepción:

"...el enfoque o el objetivo ya no es el que se adquieran unos conocimientos específicos sobre esa materia... sino que el

arte se estaría utilizando como una manifestación del hombre en beneficio de la propia formación del hombre...."

Como José parte de la creencia de que el arte puede contribuir a la formación y al bienestar del individuo desde un punto de vista conceptual, cree necesario ayudar a los estudiantes a que cambien sus actitudes ante este mundo para un mejor aprovechamiento de él. Esta creencia coincide con la principal concepción que define a la orientación Arte basado en Disciplinas, en el que el valor del arte reside en la multiplicidad de valores que representa, en la experiencia estética y en la comprensión del mismo como un fenómeno complejo. No es fácil llegar a esta comprensión del arte si no es desde una actitud abierta y una amplitud de criterios:

"...ver esas actitudes que se manifiesten en el alumno, e intentar crear algunas posibilidades que sean otras actitudes, que sean otras cosas y que los criterios no sean tan limitados. Que se tengan otros criterios, o que se puedan tener otros criterios a partir de eso..."

Como José es consciente de la dificultad que reside en conseguir estos cambios en el alumnado, no se propone demasiados objetivos para el curso, que por otro lado no cuenta con muchas horas de clase, sino que prefiere intentar lograr ese acercamiento de los estudiantes al mundo del arte, a través de sus experiencias, lo que queda reflejado en las siguientes palabras del profesor:

"...esa toma de contacto de la imagen como arte, como expresión, y como transmisión de ideas, eso me parece a mí que es lo único que voy a intentar, una toma de contacto con ese mundo, y proponer una serie de experiencias también. Algunas experiencias que tengan que ver con la reflexión, la autorreflexión del alumno sobre aspectos de sus propias ideas, sus propios sentimientos, y poco más, o sea, que yo creo que por ahí estaría la cosa, en el buscar ese tipo de experiencia que signifiquen una aproximación al mundo del arte, de la imagen y del arte, y una reflexión sobre determinados aspectos que

puedan luego ser utilizados en la expresión, o que puedan ser luego relacionados con lo que se vea en otras obras para interpretarlas..."

José, al igual que plantea el fenómeno artístico desde muchos puntos de vista que se complementan entre sí, plantea su objetivo para el curso en diferentes ocasiones, añadiendo matices que se complementan unos a otros y que van añadiendo ideas sobre lo que pretende que consigan los estudiantes:

"Que relacionen, por lo menos, que existe ese mundo detrás de una imagen. Lo que más o menos se puede ver allí, que existe algo detrás que es lo que ha motivado, lo que ha provocado en el artista el que aquello se monte de una manera determinada."

Evidentemente el reto que se propone el profesor es difícil de conseguir. De hecho él mismo lo reconoce, y como veremos más adelante, se plantea su práctica como una búsqueda constante de experiencias que puedan facilitar el que se produzca esta aproximación al mundo del arte, del que, de alguna manera tiene que darles otro punto de vista.

Como el aprendizaje que busca José es un aprendizaje de procesos y de actitudes, uno de los principales objetivos de su enseñanza es que los estudiantes sean capaces de aplicar lo que aprenden en la clase a otros contextos diferentes del de la situación de aprendizaje. Esto se debe a su creencia en el aprendizaje como cambio en las estructuras cognitivas del alumnado, de modo que adquiera una serie de significados permanentes que le facilite seguir adquiriendo conocimientos sobre el mundo artístico cuando abandone la educación obligatoria:

"...si aquí estamos intentando que el alumno adquiera una formación artística no es por capricho, sino porque de alguna manera eso le sirva luego y lo aplique directamente en

sus observaciones, en sus reflexiones o en su producción, en sus prácticas, ya sea por ocio, o por lo que sea, porque después quiera pensar en dedicarse profesionalmente a esto"

José intenta, a través de su planteamiento de la asignatura, ampliar la visión limitada que los estudiantes tienen del arte, para lo que deben moverse a un escalón superior, a una visión más adulta del mismo. Esto tiene la finalidad de ampliar su campo de conocimiento dentro de la materia, de moverse hacia un estadio en el que las decisiones que se tomen sean desde el conocimiento:

"...lo interesante sería que él (el alumno) pudiera tener una valoración de adulto de eso que él hace."

"...que poniéndose a hacer una cosa como lo hacen los adultos, probablemente que ellos tengan otra referencia, otra visión diferente a lo que hacen ellos, y que luego si hacen las cosas como las hacían antes, que sea ya un acto voluntario, no un acto que salga así porque no puedan hacerlo de otra manera..."

Partiendo de esta visión de la finalidad del estudio de la asignatura de Educación Plástica y Visual, son más fácilmente comprensibles las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene José, y que, en todo momento, son las que definen la estructura y el contenido de la materia. En el caso de este profesor, las creencias que mantiene sobre los alumnos y el contexto donde se desenvuelve son especialmente importantes, porque, en todo momento hace referencia a ellos como los ejes alrededor de los cuales configura el contenido de la asignatura.

CONCEPCIONES DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE:
INFLUENCIA EN LA CONFIGURACIÓN DEL CONTENIDO

Al igual que en el caso de Valentina, las concepciones que José tiene sobre la enseñanza y el aprendizaje artísticos juegan un papel fundamental en la configuración del contenido de enseñanza.

a. Aprendizaje como Cambio Conceptual.

Para José la enseñanza del arte es una acción compleja que tiene más que ver con el individuo que la experimenta que con el objeto de estudio en sí mismo. En este sentido, la concepción que tiene del aprendizaje artístico es una concepción clara de cambio conceptual. La materia solamente proporciona el contexto adecuado para que el estudiante cambie conceptualmente.

Es en este sentido en el que habla de una "toma de conciencia" del alumnado, porque parte del hecho de que los estudiantes generalmente tienen una aproximación intuitiva al mundo del arte, no razonada, que no les permite aprender de un modo significativo porque no existe un acercamiento consciente. De este modo el aprendizaje consistiría en hacer evidente lo que está funcionando de una manera inconsciente, de modo que el individuo pueda controlar sus actos, y que sus opiniones y reflexiones sean fruto del conocimiento.

El aprendizaje artístico es para José un proceso cíclico, donde un avance o una modificación en un punto de los esquemas cognitivos afecta al resto de los elementos de los mismos, produciéndose un reajuste en todo el sistema. Por este motivo, el aprendizaje artístico no puede compararse al aprendizaje en dominios de conocimiento bien estructurados, donde existe una relación deductiva entre los distintos elementos:

"En realidad si todo este tipo de procesos, a través de la experiencia, hace que se produzcan cambios, eso otra vez va a llevarnos al principio. Esos cambios hacen que se produzcan, o expresiones de otro tipo, juicios de otro tipo, reflexiones de otro tipo, que se hagan observaciones de otro tipo, y que se valoren las cosas de otra manera...."

Este cambio en el sistema afecta también a la capacidad expresiva, que es otra parte integrante e importante del mismo. La mejora en la capacidad expresiva, según José, obedece más a un cambio en los planteamientos del estudiante que en la adquisición de unas destrezas o técnicas. De este modo, si el individuo es capaz de asimilar el contenido del arte como un contenido polivalente donde los distintos tipos de expresión obedecen a las necesidades particulares y a las intenciones concretas del artista en cada momento y lugar, será capaz de conectar sus propias necesidades e intenciones con su propia producción, se producirán cambios en la capacidad expresiva que permitirán la comunicación.

Por otro lado, el estudiante no es capaz de llegar a conseguir estos cambios conceptuales si no es con la ayuda de la información que recibe o que busca por sí mismo. El cambio, evidentemente necesita estar informado, aunque parta de las ideas y de los esquemas propios, y aunque el aprendizaje se base fundamentalmente en su experiencia:

"...por ejemplo, en la producción, en trabajo individual o en grupo, que implica una utilización de ideas propias pero también de una información... implica también un desarrollo de destrezas y también una manipulación de materiales. Pero es evidente que también en esa experimentación, en esa producción, yo creo que tendría lugar una información...."

José tiene una visión amplia e interdisciplinar del arte que está íntimamente conectada con su concepción de la enseñanza. Para él el núcleo central es la "reflexión estética". En el caso de la enseñanza artística el fenómeno artístico es el objeto específico de reflexión, y las características de esta

reflexión pueden darse, de un modo muy parecido en otras disciplinas, como la filosofía:

" Yo le veo muchos puntos de contacto con lo que podría ser un planteamiento, también, de la filosofía, en el sentido de las reflexiones que puede provocar con respecto al entorno. Lo que pasa es que esas reflexiones no van a tener en cuenta la "esencia del ser" y el "adónde vamos", sino que va a tener una reflexión estética..."

En esta concepción de la enseñanza, ya vimos que uno de los principales problemas que afloraban era la dificultad que solían presentar los estudiantes para trasladar y aplicar lo aprendido a contextos distintos del de la situación donde se produce el aprendizaje. José no es ajeno a este hecho, y lo reconoce como una de las dificultades fundamentales que encuentra en su práctica docente:

"...un alumno, dentro del contexto de un trabajo organizado, en clase, o cuando lo hiciera, individualmente, podía, bajo las directrices que tú le marcas, bajo las condiciones que tú le pones en el trabajo, podía, digamos, resolverlo. Podía resolver ese problema. Lo que pasa es que eso, generalmente, no se incorpora. Cuando ese alumno tiene que plantearse, fuera de ese contexto que tú le has creado en la clase, plantearse una actividad artística, tanto de producción de objetos artísticos, o de reflexión sobre objetos artísticos, generalmente no aplica lo que se ha elaborado y lo que se ha trabajado en clase..."

Para José el aprendizaje del alumno está totalmente condicionado por su conocimiento previo. Su experiencia le ha demostrado que existen problemas concretos a la hora de plantearse trabajos concretos, y que esto se resuelve de un modo concreto también. Esto le ha llevado a adoptar una serie de prácticas para provocar el cambio conceptual en el alumnado:

"...el alumno no utiliza los recursos de la imagen, pues generalmente está haciendo una cosa que viene del dibujo infantil. Cuando representa algo se representa siempre dibujando por completo esa figura, o sea, generalmente hace planos generales de lo que quiere representar, no tiene ningún esquema incorporado de la utilización de diversos esquemas, de diversos encuadres en definitiva. Entonces, en el cuatrimestre pasado, ya hicimos una primera aproximación a lo que era el relacionar la imagen con una significación y empezamos a intentar cambiar el encuadre. O sea, ese mismo dibujo que habían hecho ellos obligados, hicimos un segundo sobre el mismo tema que ellos habían resuelto, pero intentamos cambiar el encuadre. Como la mayoría había hecho un encuadre general, la propuesta era hacer un plano más corto, un plano detalle de lo que ellos habían representado, y era interesante porque había una resistencia bastante grande en la mayoría a modificar el encuadre, o sea, a utilizar el contorno del papel como un encuadre más cercano, como un encuadre de detalle de aquella escena grande que tenían pintada, dibujada...."

Aprender, para José, consiste en incorporar una serie de esquemas nuevos que hagan al estudiante enfrentarse a la realidad artística desde un punto de vista que no es al que están acostumbrados. Para ello, José trabaja con dos grandes bloques de contenidos: uno sobre aspectos formales, y otro sobre significación.

b. Conocimiento previo del alumnado

Cuando José se plantea el aprendizaje del alumnado como un cambio conceptual, está planteando dos cosas: que los esquemas cognitivos que tienen los estudiantes sobre la materia no son válidos y que estos esquemas son los que determinan la visión estrecha y poco profunda que tienen del mundo artístico.

La propia experiencia del alumnado es importante a la hora de abordar una reflexión sobre el hecho artístico, y en esta experiencia están contenidas sus valoraciones sobre la vida, la cultura, el entorno, etc. Esto se convierte en un factor

que hay que tener en cuenta pero que es difícil de controlar, y que en cierto modo, confiere a la asignatura unas características especiales, que la distinguen de otro tipo de materia:

"... (en la asignatura hay) otras cosas que son diferentes. Esas cosas quizás sean esto: el que se trabaja también con aspectos de la propia personalidad del individuo, de las propias reflexiones que el individuo hace sobre lo que le rodea, y, claro, esto no es exclusivamente información..."

Para José es evidente la influencia de las particularidades de cada estudiante en el proceso de aprendizaje, pero a la vez reconoce la dificultad de tener en cuenta este factor cuando se enseña a un grupo numeroso:

"...generalmente los profesores estamos preocupados por el grupo, por el funcionamiento del grupo, más que por los individuos. Entre otras cosas porque tampoco se le puede dedicar un tiempo a cada alumno, suficiente como para poder hacer ese tipo de trabajo. Entonces el conocimiento previo que tiene el alumno, o las estructuras que trae ya hechas sobre cualquier cosa, casi nunca siquiera afloran al trabajo en grupo..."

El conocimiento previo de los estudiantes, y los problemas que este presenta a la hora de adquirir un aprendizaje significativo, vienen determinados, según José por varios factores:

- Por un lado, el tipo de enseñanza que generalmente no contribuye a que se creen unas inquietudes y unas actitudes positivas hacia lo que José intenta plantear. Él no cree que el sistema educativo esté ayudando a esa formación, a esos cambios que se tienen que dar, a esa asimilación:

"Estamos en lo de siempre, estamos sirviéndole información al alumno, que es lo que hemos hecho todos, y lo que hemos sufrido todos, también: hemos trabajado con una información, con un volumen de información, mayor o menor,

pero, ¿hasta qué punto el trabajar solo con información, en algunos aspectos no tiene sentido?"

- Por otro lado, el contexto cultural: José mantiene una visión bastante negativa sobre la actitud e interés de los estudiantes respecto a la asignatura. Esto lo achaca fundamentalmente al contexto que les rodea. Además, el mundo del arte es un mundo, en cierto modo, ajeno a sus vidas, y quizás sea por esto por lo que necesitan experimentar un cambio conceptual, no solo con relación a la información que reciben, sino, sobre todo, con relación a la experiencia que tienen del hecho artístico:

"...no tienen ninguna información de la imagen en el sentido que nosotros estamos planteando en nuestros programas... además la relación que han tenido con el dibujo ha sido en los últimos cursos con dibujo técnico y esa es la valoración que le dan al dibujo... están bastante desencantados con respecto a sus posibilidades, vamos que no se tienen mucha autoestima a la hora de realizar trabajos de imagen. Tampoco están ilusionados por lo que vayan a hacer aquí... Generalmente hay una valoración negativa o de indiferencia con respecto a lo que es el arte en la sociedad y los artistas, entonces eso es, además, algo bastante ajeno a sus vidas cotidianas, y no tiene significación para ellos, para la mayoría no suele tener mucha significación. No tienen tampoco interés... No tienen tampoco ningún estímulo en casa, en las familias, porque no dibujan ni hacen nada de imagen en casa. Ni tampoco sus padres los han motivado para que hagan algo de eso en casa, nada en absoluto."

- También se presenta como un problema la rutina adquirida a través de los años de educación. El tipo de enseñanza y de aprendizaje al que están acostumbrados no favorece el tipo de aprendizaje que persigue José. En este sentido, el profesor lucha en varios frentes, y su adaptación del contenido pasa por la comprensión de los problemas que los estudiantes traen consigo:

"...la estructura educativa hace que los chavales vengan aquí con la actitud de que el profesor les va a decir unas cosas y ellos tienen que aprender y hacer lo que les diga el profesor. Esa es la rutina que el alumno tiene asumida desde que empezó en la escuela primaria con seis años. Claro, ese mecanismo hace que el alumno venga con una actitud completamente pasiva a la espera de lo que aquí se le suministre y de las órdenes que aquí se le den para que él haga su trabajo y demás."

- Otra de las dificultades que presentan los estudiantes a la hora de aprender es precisamente la distinta orientación a la que están acostumbrados:

"...la dificultad es que no se han planteado nunca esto, o no les han planteado nunca las imágenes desde el punto de vista que yo se las planteo. Eso es un gran problema, una gran barrera... el que tú puedas llegar al alumno con el enfoque que tú quieres darle a la cuestión...."

Por la importancia que concede al conocimiento previo, José estima valiosa la evaluación inicial, ya que de los resultados de esta va a depender en gran parte cómo se aborde el contenido de la enseñanza en la clase, aunque reconoce que aún no ha llegado a saber relacionar del modo más adecuado la información que recaba mediante las pruebas iniciales con el resto de sus actividades docentes:

"...En lo que yo estoy planteando, es evidente que tendría mucha importancia el conocimiento previo del alumno, sus estructuras previas. Entonces, de ahí el que se empiecen haciendo una serie de sondeos, una serie de datos, una serie de información previa... Lo que pasa es que hasta ahora tampoco le he podido yo sacar mucho partido a eso, porque tengo que llegar a buscar la rutina adecuada para ajustar esos datos con lo que sería luego la planificación del trabajo posterior y con el seguimiento de ese trabajo posterior, etc. Pero de alguna manera, lo que sí tengo claro es que es fundamental saber cuáles son esas estructuras."

El conocimiento previo, determinado por el contexto cultural y educativo y por su edad, determina en gran parte la configuración que José hace del contenido, ya que tiene que modificarlo a lo que "*pueden ser unos aspectos más generales, lo que de verdad se puede considerar... como información básica que se pueda tener a esa edad, y dentro de nuestra cultura sobre estas cosas.*"

c. Papel del profesor

Para José la idea central de su enseñanza no es la información. El es consciente de la necesidad de abandonar el método magistral, al menos en este nivel, y de que el profesor tenga un papel activo en la enseñanza, pero no como mero transmisor. Implícitamente desecha la máxima de la orientación de la autoexpresión creativa, en la que el profesor debía abstenerse de intervenir en el proceso de aprendizaje de los estudiantes:

"...el profesor no se tiene que limitar a la información, esto sería lo tradicional, y lo que muchas veces cargamos más la carne en el asador, pero aquí nos estamos intentando plantear otros procesos en los que también interviene el profesor..."

José se ve como pieza integrante de un contexto más amplio y complejo. Lo que él quiere, lo que puede conseguir, está mediatizado por las condiciones de su trabajo y por las mismas características de la enseñanza formal. También es consciente del papel que juegan las preconcepciones, tanto del profesor como del estudiante en cualquier tipo de interacción entre ambos:

"...las limitaciones que tenemos vienen dadas por un horario, por un espacio físico y por unas actitudes, por unos roles también que el alumno ya tiene adjudicado al profesor y a él mismo."

"Es que estamos en una estructura en la que hay disciplinas. El sistema educativo implica el que haya unas disciplinas, el que haya un profesorado especializado en esas disciplinas, el que haya un edificio con unas aulas, con unas mesas... entonces, dentro de esa estructura, uno acepta esa estructura porque no le queda más remedio, y puede trabajar en una dirección más ortodoxa, o menos ortodoxa, pero dentro de ese esquema."

José es un sujeto activo en su enseñanza, que domina las situaciones y dirige el aprendizaje del alumnado, intentando provocar situaciones de debate, situaciones en las que los estudiantes se vean un poco forzados a buscar información sobre temas que surgen, a trabajar sobre esa información, y a exponerla y a debatirla. Para él, el trabajo en grupo, la discusión, el debate, son piezas clave dentro de su estilo de enseñanza, porque son más favorables a que se produzca el cambio conceptual.

A José le importan mucho sus estudiantes, y es, precisamente la insatisfacción de ver que los alumnos no aprenden lo que él quisiera, y del modo que él quisiera, lo que le lleva a cuestionarse constantemente su práctica y a cambiar:

"...hay que tratar de adecuar la realidad de la clase a los resultados que se obtienen."

José piensa que está en su mano, como profesor, provocar en ellos un mejor aprendizaje, en este caso, el cambio conceptual tan deseado:

"... yo creo que, a lo mejor, planteándolo de otra manera, se podría obtener una asimilación de lo que se pretende, de lo que queremos, una asimilación mayor: ese cambio. Se puede conseguir ese cambio."

Para José, la reflexión sobre el mundo del arte debe darse desde experiencias que provoquen esa reflexión. El papel del profesor es buscar y proporcionar esas experiencias

(gráfico 14) para que se desencadene el proceso de aprendizaje:

"...buscar ese tipo de experiencia que signifiquen una aproximación al mundo del arte, de la imagen y del arte, y una reflexión sobre determinados aspectos que puedan luego ser utilizados en la expresión, o que puedan ser luego relacionados con lo que se vea en otras obras para interpretarlas."



Gráfico 14.

Para José la enseñanza exige tiempo y dedicación. Tiempo por parte del profesor para analizar y resolver problemas que van surgiendo, y tiempo por parte de los estudiantes, tanto de horario de clase como de dedicación extraescolar. En este sentido, la falta de tiempo es otra limitación más que se añade al aprendizaje del contenido de la materia:

"...Y, bueno, yo creo que con todo el tiempo del mundo se podrían hacer cosas fantásticas, o por lo menos cosas mejores, si el profesor se preocupa, claro. Pero si no existe esa posibilidad, pues también vienen ahí otra serie de problemas..."

José es consciente del papel primordial que juega el profesor en la configuración del contenido de la materia, y desde un principio se ha esforzado por hacer de su asignatura algo personal, por estructurarla del modo que a él le parece más coherente, un enfoque que intenta abordar, más que el aspecto técnico del arte, el contenido de significados que presentan las obras de arte como productos de una cultura y un contexto concretos en los que el artista ha tratado la realidad desde distintos puntos de vista. Por este motivo, considera fundamental su formación y sus inclinaciones personales, que son las que han dado lugar a esta orientación:

"...contando con el enfoque que yo quiero darle a mis clases y con el enfoque que le quiero dar a la enseñanza, considero que quizás es importante el que yo haya estado interesado en el arte, y haya leído mucho sobre arte, y haya visto muchas imágenes, y haya visto muchos museos, y haya viajado, y haya... o sea, en este sentido, la formación artística o la formación estética en la historia del arte, creo que es importante, y yo en ese sentido me siento con mucha seguridad... me puedo enfrentar a un debate en que haya muchos aspectos oscuros en los que yo me encuentro con seguridad para dar cierta luz en esos aspectos..."

El profesor tiene un papel fundamental no ya solo como transmisor de conocimientos, que no es la idea que tiene José de la enseñanza, sino como favorecedor de esos procesos que facilitan el aprendizaje. Si lo que se trata es de que los estudiantes capten la versatilidad del arte como medio de comunicación, la primera barrera que hay que superar es la de la comunicación entre profesor y alumno:

"Lo que sí está claro es que hay que provocar un acople, una interacción con el alumnado, y ese acoplamiento con el alumnado es el que sí estoy más preocupado, más que por modificarme a mí, por tratar de crear unas circunstancias en las que se produzca un acoplamiento lo más adecuado posible, para que la barrera esta de mi propia personalidad como profesor no sea tan grande...."

d. Aprendizaje del Contenido.

Hemos visto que la significación es la idea central del aprendizaje, por lo que la estructuración del contenido no obedece a una lógica secuencial siguiendo las leyes internas del mismo, sino que José trata de relacionarlo con las potencialidades de aprendizaje del alumnado.

La organización que José trata de darle al contenido de la asignatura, intenta ser coherente con su concepción de la enseñanza. A través de múltiples procesos, José quiere que sus estudiantes lleguen a comprender algo de la complejidad del mundo artístico. Procurar un acercamiento que, a menudo, contraviene las preconcepciones y prejuicios que traen consigo y que es lo que, precisamente, dificulta el cambio conceptual. El aprendizaje del contenido se plantea a partir de los resultados obtenidos en el sondeo inicial:

"(se trata de) buscar, utilizando el sondeo inicial, una forma de centrar la cuestión sobre, por un lado: procesos, procesos mentales que se pueden seguir a la hora de plantearse una realización de imagen, y también pues un acercamiento a lo que pueden ser aspectos formales que se utilizan en la confección de la imagen."

Al ser el estudiante el centro de la actividad, el contenido se amolda a este y no al contrario. El estudiante interpreta, plantea, reflexiona, valora y realiza imágenes. Las imágenes son el vehículo para fomentar el cambio conceptual en el alumnado y para provocar una serie de procesos que son el auténtico contenido de la asignatura y que son los que

producen conocimientos. Por tanto, el aprendizaje del contenido consiste en adquirir las capacidades necesarias para realizar los procesos de valoración, reflexión, observación, etc.

José distingue implícitamente, dos tipos de contenidos: de información y de procesos. En los primeros el papel más activo es el del profesor, mientras que en los segundos son los estudiantes.

Dentro de los procesos que tiene que adquirir el alumnado distingue dos grandes bloques de contenidos procedimentales que él clasifica como "procesos mentales" y "procesos formales" y que se reflejan en el gráfico nº 15. Esta distinción de los procesos no implica una separación entre los mismos, sino que se supone que ambos están íntimamente ligados, y no se pueden dar por separado.

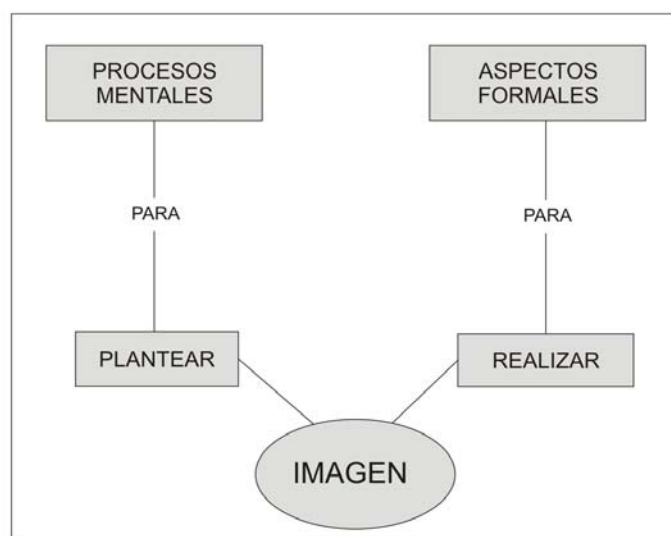


Gráfico 15.

A José le interesa que sus estudiantes se introduzcan en el mundo del arte. En este sentido, la orientación que le da

al contenido va encaminada a que perciban el fenómeno artístico como un hecho de interés, que no es fácil de comprender y en el que hay que internarse para captarlo. No es un dominio fácil ni relajado, ni encaminado únicamente al disfrute. Se trata de un conocimiento complejo y tiene un componente fundamentalmente conceptual.

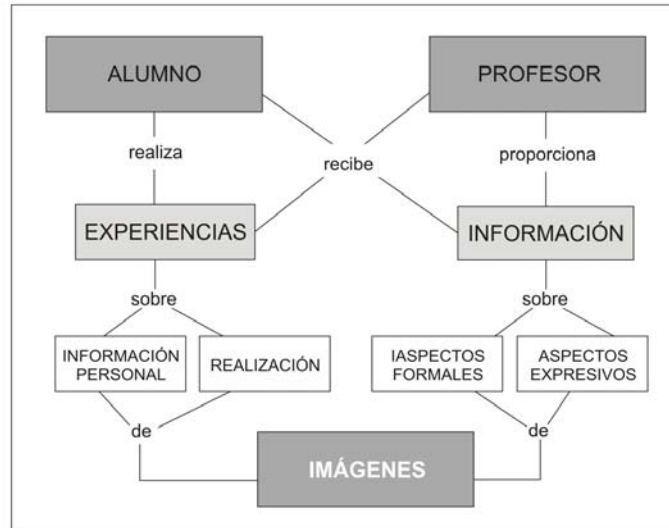


Gráfico 16.

El gráfico nº 16 muestra una visión global de las concepciones de José respecto a la enseñanza y al aprendizaje en relación a los contenidos, donde la experiencia individual es la base para la adquisición de los mismos. La visión particular que José tiene de la materia y de lo que es su contenido de enseñanza implica un problema fundamental de evaluación que él mismo reconoce y sobre el que hablaremos más adelante:

"...en ese aspecto de la información, si que se podrá, en un momento dado, comprobar si la información se asimila o no, pero lo que podría ser el objetivo más interesante en este nuevo

enfoque de experiencia y eso, considero que difícilmente voy a poder evaluarlo, en las condiciones en que estoy trabajando este año...."

Para el profesor parece que el contenido es una pequeña parte del problema de enseñanza-aprendizaje. El problema principal son los estudiantes, y todas las decisiones que toma con respecto al contenido están mediatizadas por lo que conoce de ellos, más que por lo que sabe de la materia. Los problemas que presentan los estudiantes en el conocimiento previo y en sus actitudes están, como hemos visto, directamente relacionadas con el contexto educativo y social. Esta situación proporciona el enfoque que el alumnado tiene del contenido, al cuál José tiene que adaptarse. Así el contenido del arte queda reducido y concretado en el contenido potencialmente aprehensible por los estudiantes (gráfico 17).

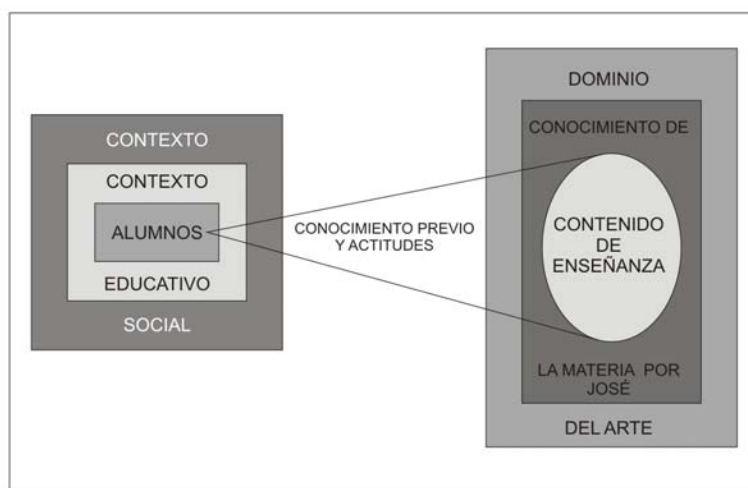


Gráfico 17.

Por la orientación que José mantiene en la materia, no concede importancia al dibujo geométrico, porque,

precisamente, al ser tan evidente, no se presta a plantear cuestiones de debate en las que se refleje la complejidad del arte:

"...lo más aburrido son las clases de dibujo técnico, porque ahí no hay ninguna posibilidad ni de debate, ¿comprendes?, ni de...cambiar... ya te he dicho antes que a mí lo que me gusta es comunicar, y en una clase en la que las cosas son como son y no pueden ser de otra manera, son aburridas."

Por otro lado, el aprendizaje del contenido, basado en los procesos que hemos descrito, tiene que partir de algo tangible, de unas experiencias que, en este caso se basan en la producción. El papel de la producción artística, en la estructura que José hace del contenido, no es una finalidad sino un medio, un punto de partida para provocar el cambio conceptual:

"Yo ahora mismo estoy en una fase en la que considero que quizás son más interesantes las reflexiones que se pueden hacer que las prácticas. Indudablemente apoyándose en esa experiencia. Lo que sí está claro es que tiene que existir esa experiencia y esa experiencia, la forma de canalizarla, o la forma que ahora mismo yo tengo más fácil de canalizarla es con la producción. Lo podía, a lo mejor canalizar de otra manera, pero yo lo veo más claro, ahora mismo, dentro de la producción, y dentro de las edades con las que yo trabajo, veo que eso puede facilitarme otro tipo de comunicación... Entonces, partiendo de esa producción, yo veo más interesante las reflexiones que se hagan partiendo de esa producción del alumno. Entonces, claro, dentro de ese aspecto, el campo, quizás que más interese sea el de la apreciación estética, o por lo menos el de la toma de conciencia de la imagen como algo que cuenta cosas, de dice cosas, que expresa cosas, que transmite en definitiva... eso es un proceso largo, y pienso que es más interesante el provocar reflexiones en el alumno que, por lo menos, le planteen el interés o la cuestión de la imagen como algo que puede servir para comunicar... el dónde estaría el enfoque de esa formación, yo ahora mismo lo veo aquí, en la reflexión sobre la imagen, sobre la producción propia que tiene el alumno, y sobre

imágenes de arte, de la historia del arte, para que se vean esos contrastes que a lo largo de la historia el hombre ha querido ir provocando con las imágenes para transmitir cosas, para provocar cosas, para comunicar cosas en definitiva...."

PLANIFICACIÓN PARA EL APRENDIZAJE: TRANSFORMACIÓN DE LA MATERIA EN SÍ EN CONTENIDO DE ENSEÑANZA

Hasta ahora hemos estado moviéndonos en un plano teórico al analizar la estructura que José le confiere al contenido de la materia como contenido de enseñanza. El profesor nos ha aclarado cuál es su visión de la asignatura en relación a los estudiantes y al contexto en el que trabaja, y cuáles son sus intenciones en cuanto al aprendizaje del alumnado.

Sin embargo, sólo a través del análisis de la práctica se puede llegar a comprobar cómo se manifiesta la orientación que el profesor mantiene dentro de la materia, ya que lo que nos importa de esta cuestión no es sólo el enfoque que José trata de dar a la asignatura, sino el enfoque que en realidad le da.

Puesto que no es fácil, en un principio, conseguir que los estudiantes desarrollen las capacidades procedimentales necesarias para enfrentarse a la materia de un modo reflexivo y crítico, tal y como pretende José, las actividades que realicen tanto el profesor como el estudiante en las clases nos van a dar una clave de como esta orientación particular se lleva a la práctica y cuales son los resultados que se obtienen.

José, cuando habla de lo que va a hacer durante el curso, habla de un modo muy ambiguo. Es decir, aunque afirma que las reflexiones de los alumnos deben partir siempre de sus experiencias, no nos aclara cuáles son esas experiencias, quizás por el carácter experimental de este curso, en el que el profesor ha ido improvisando un poco su práctica.

Tan solo después de preguntarle varias veces por cómo va a plantear, de un modo práctico su enseñanza, nos dio alguna información. Más adelante, cuando el curso estaba ya desarrollándose, José nos habló más concretamente de las actividades que estaba proponiendo y de cómo iba a desarrollar las clases siguientes. Esta información, en forma de AGENDAS, se describe y analiza en el siguiente apartado.

a. Análisis de las Agendas de José

A través de las agendas de José nos podemos hacer una idea más precisa de la configuración que este profesor le confiere al contenido de la educación artística, reflejado en las acciones instruccionales que planifica, en las actividades que propone a los estudiantes, en la lógica instruccional que sigue y en la evaluación que realiza de los tramos instruccionales.

Las agendas de José han sido analizadas y sintetizadas en las siguientes tablas:

LOGICA INSTRUCCIONAL	ACCION INSTRUCCIONAL	ACCION DE LOS ESTUDIANTES	CONDICIONES	EVALUACION
Primero	Plantear un trabajo sencillo en el que los alumnos tengan que resolver un problema de representación Explicar concepto de composición	Representar en el plano algo que está en el espacio y tiene un volumen	Dar un orden a la representación buscando una relación. Incorporar aspectos imaginativos	
A partir de ahí	Buscar sesiones de debate.	Participar en sesiones de debate. Analizar los trabajos realizados desde un		

		punto de vista formal y desde un punto de vista imaginativo, de aportación creativa.		
De ahí ya	Hablar del tema, por un lado y de los aspectos formales, por otro: desmenuzar los elementos de la imagen, por un lado, y las emociones, los sentimientos, por otro.	Analizar los elementos de la imagen y las emociones y sentimientos.		
También	Ver lo que hacen otros artistas o lo que se hace con otras imágenes como sistema de transmisión de ideas.			

Agenda nº1

LOGICA INSTRUCCIONAL	ACCION INSTRUCCIONAL	ACCION DE LOS ESTUDIANTES	CONDICIONES	EVALUACION
El primer día	Orientar las ideas relacionadas con lo que puede ser la educación visual: las que los estudiantes pueden tener y las que vamos a incorporar en la clase.	Atender a las informaciones del profesor y expresar sus opiniones.		

	<p>Tratar de la organización de los cuatro meses.</p> <p>Pasar el primer test de información y de actitudes ante la imagen.</p>	Realizar el test de información.		
El segundo día	<p>Pasar la segunda parte del test, que será una realización práctica.</p> <p>Proponer a los alumnos que hagan una composición</p>	Hacer la segunda parte del test: una composición.	Representar una serie de objetos del modo que se desee siempre y cuando los objetos sean reconocibles y estén en un ambiente creado por el alumno.	
Partiendo de las pruebas realizadas por los alumnos				<p>Obtener un perfil de los conocimientos previos de los alumnos:</p> <p>aptitudes en la representación e interpretación de un espacio;</p> <p>utilización de estereotipos;</p> <p>utilización de claves para resolver el problema del volumen, creatividad;</p> <p>tipos de encuadre;</p> <p>orden en la composición.</p>

Agenda nº 2

LOGICA INSTRUCCIONAL	ACCION INSTRUCCIONAL	ACCION DE LOS ESTUDIANTES	CONDICIONES	EVALUACION
Al comienzo		Composición	Cinco objetos cotidianos, como mínimo, representados de memoria. Crear un ambiente.	La mayoría sitúa a los objetos en una casa. Solo uno lo hace en un bar.
Segundo ejercicio	Explicar que una imagen no tiene que verse siempre desde un plano general. Modificaciones de encuadre como manipulaciones estéticas.	Modificación del encuadre del primer trabajo.	Partir del primer trabajo.	Utilizan solo líneas de contorno. No utilizan color.
Tercer ejercicio	Hablar del color y las texturas como recursos para rellenar superficies	Aplicación de color.	Utilizar un fragmento del trabajo de otro compañero que les hubiera gustado. Reinterpretar dibujando de nuevo ese fragmento. Utilizar colores y texturas con diversos materiales y técnicas.	
Salpicados con todos estos trabajos prácticos	Proporcionar preguntas para hacer comentarios	Observación y valoración de imágenes. Realizar comentarios:		

		cuestionario breve sobre el grado de cumplimiento de las condiciones de los ejercicios.		
Cuarto trabajo práctico	En una imagen se puede introducir la intención de provocar sensaciones.	Representar un rincón de la casa con especial significación. Describir con palabras la sensación que han querido transmitir.		
		Hacer un comentario escrito y un cuestionario. Introducir mezclas de color y texturas para producir sensaciones.	Hacer selección de trabajos con diferentes texturas y decir qué texturas son. Hacer selección de trabajos con diferentes materiales y técnicas e identificarlos. Identificar y describir los elementos de la imagen utilizados en los trabajos de tres compañeros lo más exhaustivamente posible.	

			<p>Seleccionar tres trabajos que tengan mezclas de color e identificar esas mezclas. Elegir tres trabajos y decir que sensación producen y por qué.</p>	
Después	<p>Debate sobre los trabajos realizados partiendo de los cuestionarios y comentarios realizados.</p> <p>Iniciar la cuestión de la sensación que producen las imágenes sin necesidad de echar mano del tema.</p>	Participar en el debate.		
Después	<p>Sesión de diapositivas de obras de arte en las que haya contrastes formales muy fuertes sobre el mismo tema. Desterrar el prejuicio del "tema por el cromó": ver contrastes a la</p>	Atender.		Ver si están sedimentadas estas ideas

	hora de transmitir sensaciones a través de la estructura formal. Ver que el aspecto formal es decisivo a la hora de transmitir sensaciones, no solo el color.			
Después	Plantear cosas que a un adolescente le pueda transmitir sensaciones fuertes.	Intentar transmitir esas sensaciones con forma y con color.		

Agenda nº 3

En las agendas de José podemos apreciar cómo toman mayor importancia los aspectos referidos a acciones de los estudiantes y evaluación de estas acciones que los relacionados con las acciones instruccionales del profesor. Esto no quiere decir que las acciones instruccionales de José sean reducidas, ni que no dedique mucho tiempo a las explicaciones, sino que a la hora de pensar en la asignatura y en la estructura de la misma, se preocupa más por lo que van a hacer los estudiantes que por lo que él mismo va a hacer.

La lógica instruccional de José consiste siempre en partir de los ejercicios anteriores. La secuencia de acciones no responde a una estructuración rígida del contenido sino a los pasos y logros que van dando los estudiantes. En las agendas hemos visto que existe una relación entre todos los tramos instruccionales, desde el principio hasta el final. Esto se debe al intento de José de crear una actitud reflexiva en los estudiantes, y trata de conseguir esa reflexión interconectando todos los aspectos del contenido con los trabajos que estos realizan. Por otro lado, cada nuevo tramo instruccional

implica un nuevo paso en la profundización del contenido y por tanto un pequeño cambio en las estructuras conceptuales del alumnado. Dentro de esa lógica existe también la creencia de que hay que partir de aspectos más concretos del contenido (elementos formales) para llegar a consideraciones más abstractas o menos evidentes (sensaciones).

Por otro lado, podemos apreciar que en las acciones instruccionales de los alumnos toman igual importancia la producción plástica que la realización de comentarios y cuestionarios sobre observación y valoración de esos trabajos. Esto confirma la estructura que hemos planteado de la asignatura en la mente de José, en la que los contenidos giran alrededor de dos grandes ámbitos: producción y apreciación estética.

Sin embargo, únicamente mediante el análisis de las agendas no podemos llegar a ver con exactitud en qué consiste el contenido de la materia porque se nos escapa una parte muy importante que es la que corresponde a lo que José llamaba "procesos de información". Esto consiste en todas las explicaciones que va dando el profesor introduciendo conceptos que van a ser claves a la hora tanto de realizar los trabajos prácticos, como a la hora de realizar una aproximación estética a los mismos, y a la obra de artistas. Estos conceptos son más fácilmente reconocibles, en el caso de José, mediante el estudio del desarrollo de la instrucción.

DESARROLLO DE LA INSTRUCCIÓN: REPRESENTACIÓN DEL CONTENIDO PARA LOS ESTUDIANTES

Mediante la representación que José hace del contenido intenta, ante todo, adecuarlo al conocimiento y las posibilidades del alumnado, pero partiendo de un conocimiento profundo del tema:

"Como no hay ningún libro adecuado a este nivel, pues tú tienes que tomar información lo más alta que puedas, al nivel más alto, eso es evidente: tú, si te tienes que preparar una clase sobre composición, tienes que estudiar al nivel más alto la composición, te tienes que zampar todo lo que puedas sobre composición, y luego tienes que hacer una "caquita", que es una pildorita, dentro del esquema que tú te has planteado, dentro del engranaje que estás montando, dentro de la historia, que no tiene nada que ver con ningún libro, la historia que tú estás montando en tu clase, para meter esa pildorita que encaje en ese engranaje... un poco, por ahí es por dónde va mi trabajo, en tratar de adecuar esa información que yo puedo conseguir al nivel máximo, llevártela a la pildorita de tu engranaje, y mi engranaje sí que no está en ningún sitio, mi engranaje me lo estoy montando yo solo, todos los días. Entonces, claro, no puedes hacer una copia directa de algo, no puedes decir "esto, aquí". Yo, por ejemplo, lo que te he dicho, sobre composición. Yo es que no me interesa nada que sobre composición haya en ningún libro para decir, directamente lo fotocopia y os lo aprendéis, porque es que no tienen el enfoque que a mí me interesa dentro de lo que yo estoy montando."

Como vemos, es evidente que la orientación que mantienen los profesores es el elemento decisivo a la hora de hacer cualquier tipo de elección en cuanto al contenido. La transformación del contenido de la materia en sí en contenido de enseñanza pasa por el tamiz de la orientación personal, y todas las elecciones instruccionales van a estar determinadas por ella. Podemos deducir las características de las orientaciones particulares de cada profesor analizando, como hemos explicado antes, los guiones curriculares de los profesores.

a. Guiones Curriculares de José

Los Guiones Curriculares de José son muy claros. El primer día de clase ya intenta establecer múltiples relaciones entre conceptos. Lo primero que intenta es que los estudiantes se hagan una idea de lo que puede ser la asignatura, y lo hace

lanzando una serie de preguntas, instándolos a participar exponiendo sus propias ideas, intentando crear una situación favorable al diálogo. Sin embargo, en este pequeño debate tan solo utiliza una idea: qué es una imagen.

Después de varias preguntas y respuestas, José deja claro que las imágenes son el contenido de estudio de la asignatura y que no sólo los dibujos son imágenes, sino que también lo son las imágenes de televisión, las fotografías, las pinturas, el cine, la publicidad, los carteles, etc.

En este sentido, ya desde el primer día está planteando lo que es el corazón de la asignatura según su orientación: la multiplicidad de aproximaciones que se puede tener al mundo de las imágenes, entre las que se incluyen las artísticas.

José emplea casi tres clases enteras para introducir la asignatura y obtener información sobre el conocimiento previo de los estudiantes. Esto es consecuencia de su orientación: nada es absoluto sino que todo es relativo y depende del punto de vista desde el que se mire. En este caso el punto de vista es su propia orientación y el conocimiento previo del alumnado. Por eso no comienza el curso estableciendo o explicando una serie de conceptos rígidos sobre los que habrá que trabajar, sino que por el contrario, cuando introduce conceptos lo hace siempre desde la duda, intentando que los estudiantes se planteen la utilización que se hace de las imágenes en nuestra sociedad.

En la tercera clase José introduce un trabajo práctico: los estudiantes tienen que realizar una composición con al menos cinco objetos. Estos objetos son una botella, un vaso, una mesa, una puerta y una ventana.

Vemos como, también en el caso de José el concepto de Composición ocupa un lugar primordial dentro de lo que es el contenido formal de la materia. Sin embargo, José no explica lo que es una composición abiertamente, sino que da por hecho que los alumnos lo saben. En realidad la finalidad de realizar una composición con los objetos propuestos no es

que los alumnos sean capaces de realizar una representación con cierto grado de competencia formal, sino que esto es simplemente un punto de partida para, a través del análisis de los trabajos realizados, poder desarrollar una serie de contenidos.

Esto se aprecia con claridad en la clase 4. En esta clase, José hace colgar todos los trabajos realizados en el corcho de la clase y proporciona un guión a los estudiantes para hacer comentarios sobre ellos. José siempre les proporciona guiones. Estos consisten en preguntas abiertas que dan cabida a las interpretaciones personales. Un ejemplo de estos guiones es el utilizado en la clase 4:

1. Descripción de la escena.
2. ¿Está claro lo que ahí se representa?
3. Selección de los tres trabajos que más te gusten.
4. Selección de los cuatro trabajos que menos te gusten.

La apreciación crítica es una de las piezas centrales de su orientación, y un paso previo para ella es la capacidad de análisis y descripción del objeto artístico:

" (Tienes que escribir) Lo que tú necesites para que queden claras tus ideas, como si tú se lo tuvieras que contar a un ciego, para que se hiciera una idea de lo que estás viendo."

"En esa descripción es interesante que digáis por ejemplo, desde dónde está visto eso, cómo se ve... vosotros tenéis que tratar de explicarlo a alguien que no está viendo eso..."

En sus clases, José da mucha importancia a la respuesta personal de los estudiantes tienen hacia los trabajos de sus compañeros. Quiere que expresen sus opiniones y del siguiente comentario se deduce que su orientación dentro de

la educación artística le sitúa en una visión del arte como dominio de conocimiento donde existen múltiples aproximaciones y respuestas al mismo objeto, sin que existan respuestas correctas e incorrectas:

"Lo que sí es importante es que cada uno ponga lo que personalmente crea. Repito que esto son opiniones personales y que aquí no hay cosas que estén bien o mal de lo que vais a comentar...."

"...Me parece que os decía el otro día que, cuando os poníais a dibujar, que os ponía un problema, y es evidente que cada uno lo ha resuelto a su manera..."

Para analizar en mayor profundidad los guiones curriculares de José tomaremos las clases 5 y 6. En la clase 5 José intenta introducir ya de lleno lo que sería un análisis formal. Para ello parte de las descripciones que han hecho los estudiantes de los trabajos de los compañeros. De este modo relaciona "descripción" con "análisis formal":

"...Cuando tenemos que describir algo, tenemos que hacer referencia a todo lo que está ahí representado y a la forma en que está representado..."

José introduce los conceptos partiendo de la experiencia del alumnado y le hace recapacitar sobre sus propias ideas. Conecta los dibujos de los estudiantes con las diapositivas de obras de arte vistas en clase y con los conceptos que va a desarrollar:

"...Efectivamente, una habitación... esa habitación, la mayoría ha intentado que se parezca en algo a la realidad, ¿sí o no?. Unos lo han conseguido más y otros menos. Pero todo el mundo ha intentado hacer esa habitación de modo que se reconozca que es una habitación. No han intentado hacer una cosa rara, extraña... Eso lo veíamos el otro día cuando proyectábamos las imágenes, que había algunas que se reconocían fácilmente, que se parecían a la realidad."

"...¿Veis que para dibujar hay que transformar, hay que deformar algo la realidad? Para poder representar esa realidad en un papel... ¿se ve eso o no se ve? Esto es fundamental porque a partir de ahí nosotros podemos ver esos mismos dibujos de otra manera y podemos hacer una reflexión sobre lo que es la realidad y lo que son las imágenes...."

A través de estas consideraciones, José está introduciendo a los estudiantes en el núcleo conceptual de la clase: el concepto de imagen por oposición a la realidad. Esta idea es fundamental en la orientación que José mantiene de la materia porque para comprender la multiplicidad de significados en el arte hay que desprenderse, en primer lugar, de la preconcepción del arte como imitación de la realidad. Si José consigue que el alumnado comprenda que imagen y realidad son dos conceptos diferentes (primera marca dentro de su guión curricular), logrará que entienda que el vínculo que pueda existir entre los dos en un ejemplo concreto, en una imagen realista, por ejemplo, tan solo es una de las múltiples posibilidades que puede ofrecernos la imagen:

".....Se pueden emplear trucos, como vemos en los trabajos de los compañeros, pero el que quiera hacer una imagen que se parezca muchísimo a la realidad, es muy fácil, simplemente aprendiendo los trucos... (...) Pero a mí me gustaría, en esta clase, que vosotros pensarais que las imágenes no tienen porqué parecerse siempre a la realidad."

"...Hay imágenes que imitan a la realidad, pero hay otras que no les interesa para nada imitar a la realidad...."

"...Las imágenes también pueden ser desagradables, no sólo para agrandar...."

Pone varios ejemplos de imágenes realistas y no realistas:

"José: (refiriéndose a una obra de Miró): ¿El autor de esta imagen pretendía imitar la realidad tal y como la vemos?

Alumnos: No

José: Claro que no. Lo que ha hecho es una transformación de esa realidad. Exactamente igual que lo que hacía Velázquez, lo que pasa es que Velázquez lo hacía para engañarnos, para engañar la vista y Miró está transformando esa realidad pero sin tratar de imitar a como vemos..."

Hemos dicho que el guión curricular proporciona a la lección una unidad y una coherencia proporcionando una estructura (a menudo una secuencia) a las ideas que se presentan y a las acciones que se llevan a cabo para ayudar a los estudiantes a construir las estructuras de conocimiento deseadas. En este sentido, el guión curricular podríamos decir que proporciona el argumento de la lección. Sin embargo este argumento tan solo guía las acciones que pueden variar en cada momento por la naturaleza interactiva de la enseñanza, según las dudas o respuestas que van presentando los estudiantes, ante las cuales el profesor puede producir ajustes presentando la información de un modo distinto o elaborando de otro modo las explicaciones.

Esto es, precisamente lo que hizo José en la clase 5 para presentar a los estudiantes el contenido de la lección, que se resume en las siguientes constataciones que se desprenden de las distintas explicaciones que realiza José, así como de los diferentes diálogos que mantiene con ellos:

-Cada alumno, mediante el ejercicio práctico, ha intentado reflejar la realidad, resolviendo el problema de modo diferente y válido.

-Las imágenes son planas.

-La realidad es tridimensional.

-Para representar la realidad tenemos que transformarla.

- La realidad no es como la vemos: lo que vemos es una transformación, una interpretación mediatizada por la información que tenemos sobre la realidad.
- Las imágenes pueden imitar más o menos a la realidad.
- Para imitar a la realidad utilizamos una serie de trucos.
- Hay muchos tipos de imágenes: realistas, no realistas, agradables, desagradables...
- Los dibujos de los alumnos también son imágenes.

Podemos considerar estas constataciones como las marcas dentro del guión curricular de José. El objetivo fundamental sería que los estudiantes reflexionasen sobre los conceptos de imagen y de realidad atendiendo a las características que los diferencian. Mediante esta reflexión José pretende que el alumnado experimente pequeños cambios conceptuales que le lleve a ampliar su visión del mundo del arte, y esto lo consigue mediante el diálogo y no mediante la exposición de las ideas en forma de principios.

El siguiente diálogo muestra como José introduce la información mediante la reflexión:

" José: Las imágenes, ¿pueden ser iguales a la realidad, idénticas a la realidad? (Repite varias veces la pregunta)

Alumno 1: Sí puede.

José: Por ejemplo... ¿puedes poner un ejemplo?

Alumno 1: Un vídeo.

José: Tú te refieres a lo que capta una cámara de vídeo, o sea a lo que recoge una cámara de vídeo, que es idéntico a la realidad. O sea, que si nosotros vemos ahora en la TV imágenes son idénticas a la realidad.

Alumno 1: Sí

José: ¿Los demás estáis de acuerdo con Alejandro?

Alumno 2: No

José: ¿No estáis de acuerdo? ¿Por qué?

Alumno 2: Porque la realidad es alto por ancho por profundo y la televisión sólo es alto por ancho.

José: ¿Qué os parece esa opinión? Aquí hay ahora dos posturas y los demás pueden estar a favor y en contra...¿Quién es de la opinión de Espina? (Levantamos unos cuantos la mano...) ¿Y quién piensa como Alejandro? (Levantamos la mano otros cuantos. La mayoría de la clase no responde. José vuelve a explicar las dos posturas, introduciendo el concepto "dimensión") La realidad tiene tres dimensiones. Nosotros no sólo podemos verla, sino que podemos circular, podemos movernos, podemos tocarlas, tenemos otra percepción distinta de lo que es la realidad de lo que es una imagen...(Repito las dos opiniones, intentando que otros den su opinión. Después de la explicación de José, Alejandro levanta la mano)

Alumno 1: Yo estoy ahora con Espina...

José: ¿Has cambiado de opinión?

Alumno 1: Sí es casi igual la televisión pero no es igual...

José: Tú lo has dicho, casi ... Es como ocurre con una fotografía, es lo más parecido a la realidad... cuando queremos demostrar algo, decimos: "enséñame una fotografía", para demostrar algo que es la realidad... ¿Habéis visto alguna vez una foto vuestra y habéis dicho "yo no me parezco"?... (...) Una fotografía, aunque parezca muy real, no es exactamente como la realidad. Por lo mismo, porque es una proyección de la realidad, que tiene tres dimensiones, en un plano, en el plano de la película fotográfica....."

Como hemos dicho anteriormente, los guiones curriculares de los profesores nos hablan directamente de sus orientaciones dentro de la materia. En el caso de José, su orientación hace que se mueva dentro de la lección buscando

demostraciones sobre la complejidad del mundo de las imágenes, empezando por el reconocimiento de este mundo como un mundo que tiene sus propias reglas y características, para cuya comprensión se necesita partir de otros presupuestos que no son los que guían nuestra simple percepción del entorno y de las cosas.

Los guiones curriculares de José se componen de explicaciones cortas, que, como la que hemos presentado, a menudo surgen como consecuencia de pequeños diálogos entre el profesor y los estudiantes, en los que se introduce una pregunta que luego es contestada por medio de la explicación.

En este sentido, nos parece interesante abordar el tema de las explicaciones ya que, mediante ellas podemos apreciar con más claridad cuáles son los conceptos y procedimientos que el profesor presenta al alumnado para ser aprendidos como una concreción del contenido.

b. Explicaciones.

Como hemos expuesto anteriormente, aunque las explicaciones son solo uno de los componentes del guión curricular, representan el corazón de la mayoría de los episodios de enseñanza. Las explicaciones pueden situarse en un continuo que varían desde las explicaciones didácticas y directas hasta las basadas en el descubrimiento y las indirectas. También hemos visto que Leinhardt y sus colegas (1991) proponen una serie de elementos comunes a toda explicación que son:

- 1- Elementos componentes y subhabilidades asequibles.
- 2- Identificación de problemas.
- 3- Terminación de la explicación.
- 4- Especificación de las condiciones de uso.
- 5- Identificación de principios.

José incluye en sus clases dos tipos de explicaciones, que responden a dos tipos de rutina (gráfico nº 18). El primer tipo de explicación es la que contiene todo el grueso de información y de las que se deduce el contenido de enseñanza. Este tipo de explicaciones se llevan a cabo dirigiéndose al gran grupo con la ayuda de esquemas que el profesor escribe en la pizarra y el apoyo visual de las diapositivas o de los trabajos de los estudiantes. Como son explicaciones dirigidas a provocar distintas reacciones en el alumnado, algunas veces estas se producen en forma de lección magistral y otras en forma de diálogo o pequeños debates con la participación de toda la clase.

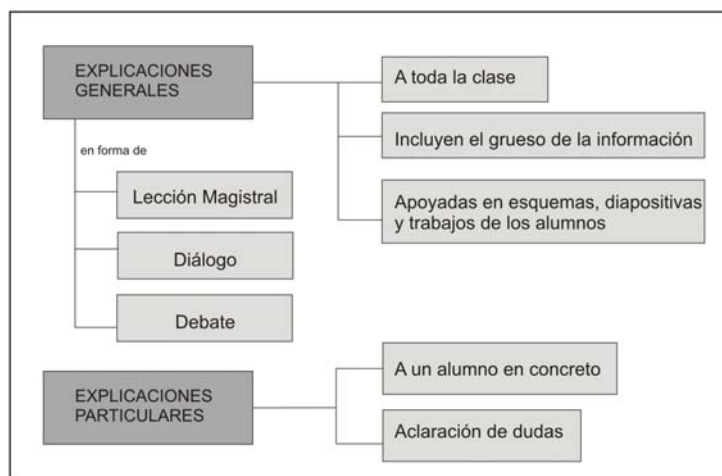


Gráfico 18.

El segundo tipo de explicaciones tiene lugar cuando un estudiante en particular se dirige al profesor para aclarar alguna duda relacionada con lo explicado a toda la clase. Normalmente esta coyuntura se da cuando se realizan trabajos prácticos en la clase, y las preguntas suelen estar referidas a las condiciones del trabajo. De todos modos, podemos decir

que el segundo tipo de explicación se da en una proporción muy inferior a la primera, por el hecho de que los estudiantes no suelen realizar los trabajos prácticos en el aula, porque José suele apurar el tiempo de las clases al máximo y porque le interesa que las dudas individuales se pregunten en público para que el resto de la clase pueda beneficiarse.

Para analizar las explicaciones de José hemos tomado como ejemplo la clase 6 por considerarla una clase tipo dentro de la actuación docente de este profesor, en la que no se dan explicaciones individuales porque, como hemos dicho, no son habituales. Esta clase responde a la rutina habitual de José, que se representa en el gráfico nº 19.

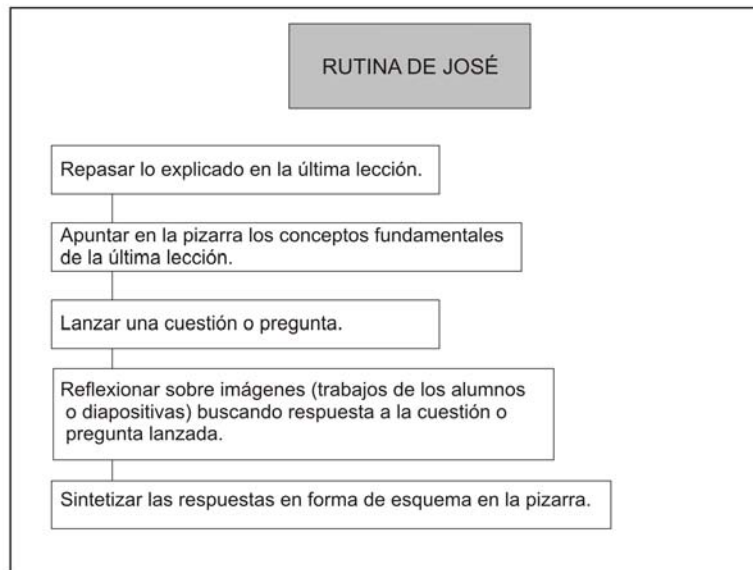


Gráfico 19.

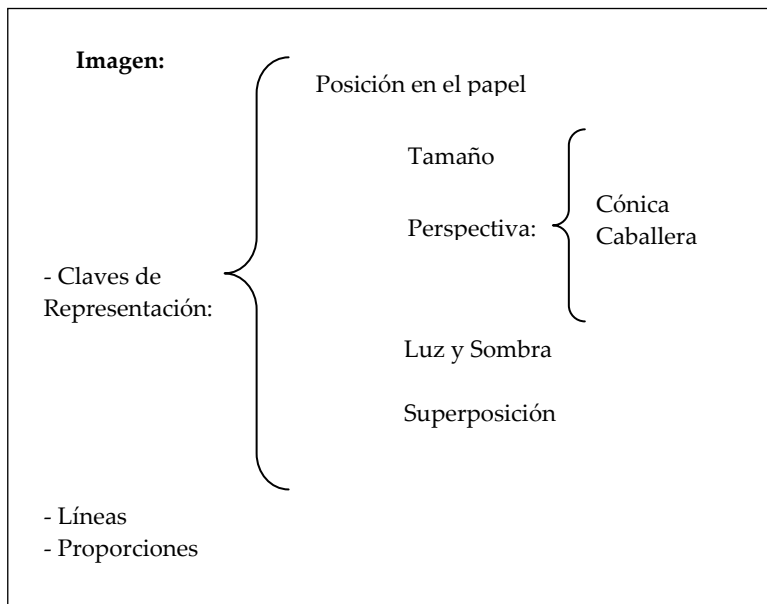
Dentro de este esquema general se suceden diversas explicaciones que contienen en mayor o menor medida las características descritas por Leinhardt, Putnam, Stein & Baxter (1991), y que hemos condensado en la siguiente tabla, donde

se contemplan los conceptos introducidos en la explicación; los elementos componentes y subhabilidades asequibles; la identificación de los problemas; cómo se terminan o completan las explicaciones; las condiciones de uso que se especifican respecto a los procesos o conceptos explicados y los principios que se identifican a través de la misma.

CONCEPTOS	ELEMENTOS COMPONENTES Y SUBHABILIDAD ES ASEQUIBLES	IDENTIFICACIÓN DE PROBLEMAS	TERMINACIÓN DE LA EXPLICACIÓN	ESPECIFICACIÓN DE CONDICIONES DE USO	IDENTIFICACIÓN DE PRINCIPIOS
		En los dibujos de los alumnos hay más o menos imitación de la realidad	Para imitar la realidad se han utilizado trucos	Para resolver el problema del volumen hay que transformar cosas	La imagen no es igual que la realidad. La realidad es tridimensional y la imagen bidimensional
Posición en el papel	Colocar figuras más abajo significa que están más cerca		Las cosas que están más abajo están más cerca y las que están más abajo están más lejos	Crear un efecto de espacio	Existen claves para la representación del espacio
Tamaño	Variación de tamaño			Crear un efecto de espacio	
Perspectiva	Utilización de líneas oblicuas	Pueden existir tres posiciones fundamentales de la línea: la horizontal, la vertical y la oblicua. El efecto de profundidad la da la oblicua.	Ejemplos de dibujos de los alumnos. Ejemplo de la deformación del rectángulo en trapecio para dar sensación de profundidad (visto anteriormente)	Es muy difícil dibujar en perspectiva cónica pero es la que más se parece a como vemos	
Luz y sombra				Recurso para dar sensación de volumen mucho mayor que con la línea	

Superposici.	Poner unas cosas delante de otras tapándose unas a otras	En la realidad no se pueden ver todas las cosas completas porque se tapan unas a otras		Para crear efecto de profundidad	
Líneas	Utilización de líneas de contorno. Utilización de líneas como grafismos que pueden ser de cualquier manera.	Si no hubiésemos utilizado líneas no veríamos nada. Hemos utilizado prácticamente una forma de línea: la de contorno que no existe en la realidad. Es una línea imaginaria. Hemos utilizado la línea también como relleno.	A base de líneas se han resuelto las claves de profundidad.		Existen unos recursos para crear imágenes
Proporción	Buscar una relación entre el tamaño de las cosas: proporcionar	Siempre que dibujamos estamos buscando alguna proporción o desproporción. Siempre que se hace una imagen se están estableciendo relaciones de proporción, empezando por las que se establecen con el propio papel		Que el tamaño de la botella y el vaso esté relacionado con la mesa, que el tamaño de la mesa está relacionado con la silla, etc	

José ha ido introduciendo todos estos conceptos a partir del análisis de los trabajos de los estudiantes, partiendo de la base de que ellos mismos han empleado estos recursos y claves aunque fuese de una manera inconsciente. A partir de las respuestas que los alumnos van dando a las preguntas que lanza, va guiando la clase y delimitando el contenido de la instrucción. El esquema final que aparece en la pizarra es el siguiente:



A lo largo de su explicación, José ha intentado establecer múltiples relaciones entre los distintos conceptos que ha presentado. No los ha presentado como principios inflexibles, ni ha dicho cómo hay que aplicar esos conceptos, sino que ha intentado hacer ver que para crear imágenes han utilizado una serie de recursos que tienen un nombre y que estos recursos o claves se pueden apreciar en todas las imágenes en mayor o menor medida. En realidad, está

planteando las bases para que los estudiantes adquirieran un conocimiento base importante a la hora de enfrentarse a otras actividades de apreciación estética, que como hemos dicho, es uno de los aspectos fundamentales sobre los que José estructura el contenido de la materia.

Las relaciones cruzadas establecidas entre los conceptos se encuentran expresadas en el gráfico nº 20. A través de este gráfico podemos apreciar con más claridad la coherencia conceptual de la explicación.

Todo esto nos hace plantearnos que si José presenta una estructura ordenada de los contenidos, y a su vez existe una coherencia entre lo que son los objetivos educativos que persigue y su práctica es debido a que la orientación personal de este profesor es una orientación clara, producto de una síntesis personal a lo largo de los años de docencia.

La orientación personal de José hacia el cambio conceptual como eje central de los procesos de enseñanza-aprendizaje, le hace aprovechar las explicaciones para hacer comentarios sobre los trabajos de los estudiantes, comparándolos con obras de artistas, porque le interesa cambiar algunas de sus preconcepciones, como su resistencia a aceptar el arte contemporáneo:

"...En vuestros dibujos se mezclan muchas cosas, por eso vuestros dibujos se parecen mucho al arte del siglo XX..."

También les recuerda constantemente que ellos "saben cosas" y que las utilizan sin saberlo, con lo que está haciendo una referencia explícita a su creencia en el conocimiento previo como elemento esencial en las relaciones de enseñanza-aprendizaje:

"...Bueno, una que vosotros utilizáis instintivamente que consiste en utilizar alguna oblicua es un tipo de perspectiva

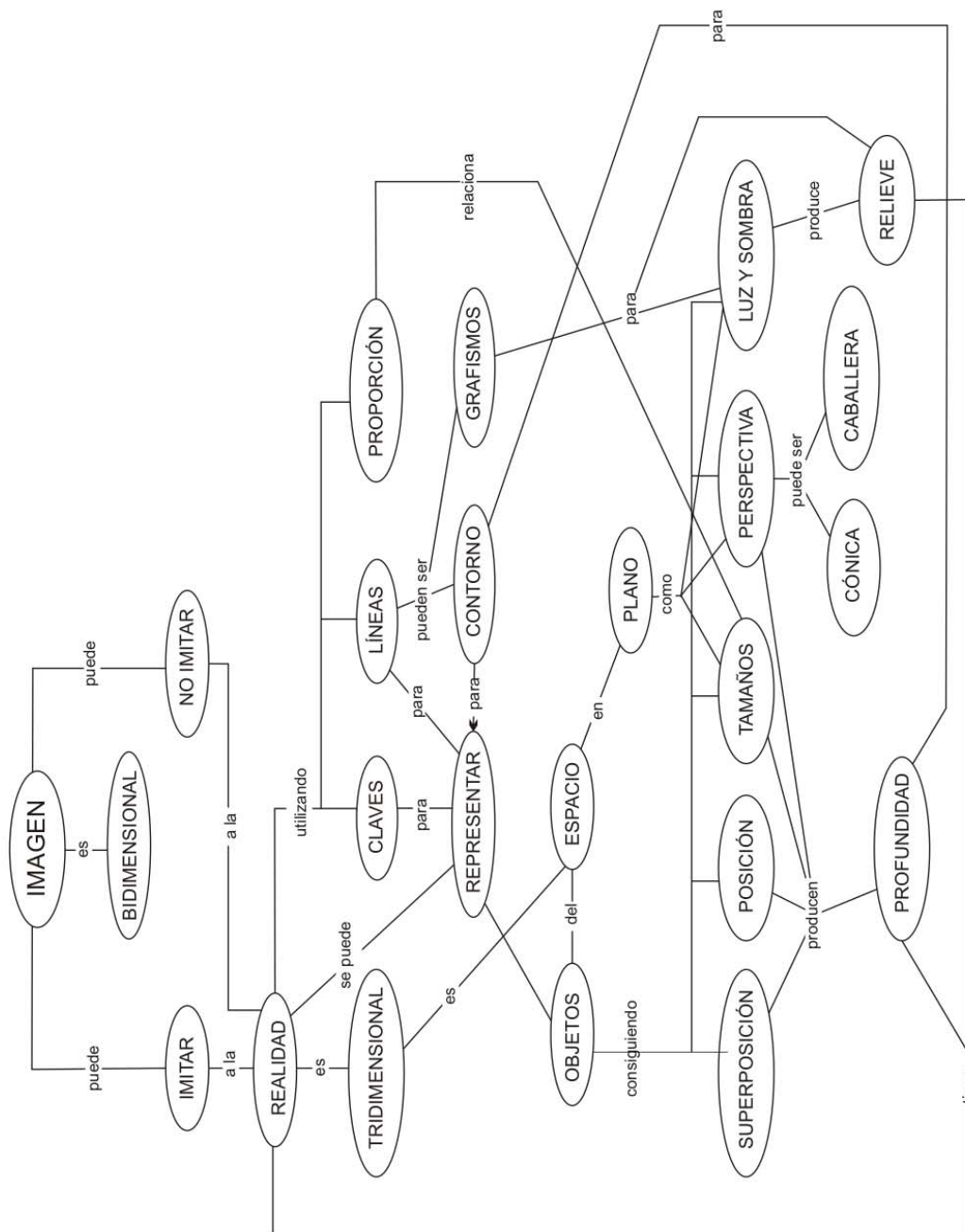


Gráfico 20.

que se llama caballera (mientras dibuja)... la utilizáis sin saberlo..."

"...¿Qué más cosas además de... (enumera lo apuntado en la pizarra) habéis utilizado para vuestros dibujos, sin que nadie os haya explicado nada...Esto lo hacemos para que vosotros veáis que estáis ya resolviendo problemas. Lo que vamos a hacer en estos cuatro meses es aclarar y ordenar todas esas ideas..."

"...Si os fijáis bien (cuenta las palabras de la pizarra) cinco claves son las que habéis estado utilizando vosotros en vuestros dibujos, y quizás la mayoría sin saber que lo estaba utilizando. Ya sabéis, cuando queráis dar una ilusión muy grande de espacio, podéis utilizarlas todas..."

Las explicaciones de José, podemos decir que obedecen a un guión curricular muy claro, donde cada pregunta y cada aclaración tiene su lógica dentro del sistema que el profesor trata de configurar. Así, por ejemplo, aunque el primer trabajo que pidió a los estudiantes era una composición, no explicó el concepto de composición. Mientras que el resto de los conceptos han sido introducidos de un modo detallado y reflexivo, el concepto de composición ha sido obviado para esperar al momento justo en que el alumnado podían sacar mayor partido a su explicación.

Después de haber introducido todos los conceptos contenidos en la tabla anterior introduce el concepto de composición, haciéndolo surgir mediante una pregunta:

"José: Antes de empezar a hacer un trabajo práctico, yo quisiera que observarais una cosa: de todo lo que hay ahí (en los dibujos) que yo creo que está aquí (en la pizarra) más o menos, me parece que hay una cosa que no hemos incluido y que está en vuestros dibujos. Algo que precisamente era la condición del trabajo, ¿sabéis que es?."

Alumno: Composición.

José: Efectivamente, yo os dije que hicierais una composición ¿os acordáis?. Y os dije: eso simplemente significa que tenéis que darle un orden a las cosas que vais a dibujar. Que le deis un orden determinado (...)
(Apunta Composición)..."

Cuando introduce este concepto lo hace relacionándolo con otro nuevo concepto: el de encuadre:

"...este (un dibujo de un alumno) es un bar, pero también visto desde fuera... La mayoría ha utilizado la idea de una habitación (...) Casi todo el mundo ha representado... tampoco dije yo que tuvierais que representar la habitación entera. Eso es lo que en imágenes se llama "encuadre". Es como si fuese una cámara fotográfica que selecciona una parte de la realidad. Casi todos habéis seleccionado un encuadre que se llamaría un "plano general"(...) Plano general es aquel que incluye toda la escena, con todos los personajes y todos los objetos (...) Vosotros todos habéis hecho un plano general. En el encuadre, que forma parte de la composición:

(Escribe: COMPOSICION: ENCUADRE)

Aunque también tiene unidad, y orden, pero en esto del encuadre, la mayoría utilizáis un plano general, pero no es el único tipo de planos..."

De este modo introduce nuevos conceptos que completan el esquema que ha venido deduciendo de los dibujos a lo largo de las clases:

IMAGEN
- LINEAS: CONTORNO GRAFISMO
- PROPORCION

- CLAVES DE REPRESENTACION:	TAMAÑO
	POSICION
	SUPERPOSICION
	LUZ / SOMBRA
	PERSPECTIVA
- COMPOSICION:	UNIDAD
	ORDEN
	ENCUADRE:
	PLANOS:
	GENERAL
	TOTAL
	MEDIO
	PRIMER PLANO
	DETALLE

Después de analizar todos los aspectos formales, y tener el esquema completo, deduciendo los conceptos de la observación de los trabajos de los estudiantes, José llega a la conclusión de que todos estos aspectos formales pueden observarse en todas las imágenes.

José intenta conectar las imágenes producidas por los estudiantes con las producidas por los artistas de otra época. Es una manera de demostrar que los conceptos que han estudiado son universales y pueden analizarse en otros tipos de obras.

d. Representaciones.

Hemos visto como José presenta el contenido de forma ordenada y sistemática, acompañándolo siempre de esquemas en la pizarra, así como de ilustraciones. Siempre utiliza algún referente visual para hablar de un concepto. Estos referentes pueden ser: trabajos de los estudiantes, diapositivas de obras de arte, dibujos en la pizarra, ejemplos de la clase, etc.

De todos ellos, las representaciones del contenido que mejor nos hablan de su orientación en la materia son las diapositivas que emplea, casi todas de obras conocidas, de la

historia del arte occidental, porque son las controladas de antemano por el profesor. El resto de los ejemplos es aleatorio y no traducen una intencionalidad en sí mismos, aunque sí lo haga la manera de aprovecharlos e interpretarlos.

Cuando José toma como referencia visual los trabajos de los estudiantes, no está adecuando el contenido a los mismos, sino que por el contrario, el tiene un esquema bastante preciso de lo que va a comentar de los trabajos:

"...la selección esta que hago es de las más evidentes y de las que se repiten en todos los trabajos. O sea, que esto es, digamos, una decantación ya dirigida, porque yo sé ya las cosas que van a salir en las respuestas que me dan los alumnos. Entonces, cuando yo les hago una pregunta: "venga, vamos a observar, a ver si entre todos...", es mentira, entre todos no, o sea, ya se sabe que van a decir esto, que van a decir lo otro que van a decir lo otro y lo otro, ¿entiendes?..."

En cambio, las diapositivas son elegidas por el profesor porque se consideran ejemplos claves de los conceptos que introduce. José utiliza muchas veces la misma imagen en diferentes clases. Así mismo, utiliza imágenes conocidas o por lo menos asequibles a los estudiantes, partiendo del concepto de arte que tienen a esas edades. El hecho de repetir las imágenes responde al criterio que guía la orientación de José de que en una misma imagen podemos encontrar o ejemplificar diversos conceptos y significaciones:

"No está mal el que se utilicen en explicaciones una imagen con reiteración, yo creo que no, que se le puede ir sacando partido. Esto mismo que decíamos antes: si tú una imagen la has visto con el criterio de la representación o imitación de la realidad, en otro momento la ves, a lo mejor en la utilización de una tonalidad determinada, o de una armonía de tono, buscando una relación o un contraste, en otro momento, a lo mejor puedes verla por la textura que ha empleado siguiendo una técnica o unos materiales determinados... qué se yo, que tú siempre te puedes aproximar a una misma imagen desde los diversos apartados o conceptos

que nosotros estamos viendo, y no veo mal que se haga esa reiteración...."

Una de las representaciones más utilizadas por José es la de las Meninas de Velázquez. El hecho de utilizar este tipo de imágenes responde a que, según José tienen una mayor aceptación por los alumnos, con lo que los conceptos quedan más claros:

"... (Las Meninas) es un cuadro que cumple bastante con sus aspiraciones, digamos en la producción de una imagen. No tienen ningún conflicto a la hora de interpretar el tema: se identifican todas las figuras que aparecen ahí muy bien, se identifica bien la escena. Es de un señor que suena también, el autor, famoso, etc, entonces es un buen ejemplo, muy completo, puedes hablar ahí de muchas cosas, que incluso las puedes conectar luego con la pintura posterior del siglo diecinueve, y hasta la actualidad ¿no?, o sea, que es una pintura que sirve como una buena introducción a la gente que está acostumbrada a ver imágenes realistas, no tienen ninguna desconfianza, tampoco, con respecto a lo que tú les vayas a contar sobre una imagen que cumple con todas sus aspiraciones, no hay ningún rechazo. Entonces, el criterio es, simplemente, conseguir, con imágenes de ese tipo, el poder acercarse luego a otras imágenes en las que ya haya posibilidad de rechazo. Entonces, si el camino ha sido a través de una imagen aceptada, incuestionable, yo creo que se acepta más fácilmente la siguiente...."

La secuencia de imágenes que representan las diapositivas utilizadas para desarrollar los contenidos que trata, muestra un vínculo entre sí y entre los trabajos de los estudiantes: todas son composiciones que representan un interior en donde se han colocado todos o algunos de los objetos que debían componer el primer trabajo práctico (una mesa, una silla, una ventana, una botella y un vaso). La diferencia estriba en que a cada una de estas representaciones tiene un carácter distinto, según las intenciones de significado que han guiado el trabajo del artista en cada caso, lo que ha

influido en la utilización que se ha hecho de los recursos formales.

Precisamente porque esta es la idea que en último término José quiere que asimile el alumnado, ha ido introduciendo modificaciones en cuanto al tema y a los recursos, de un modo progresivo, partiendo de las imágenes más asequibles para llegar a las menos asequibles, de modo que se produzca una reconciliación integradora entre los esquemas previos de pensamiento de los estudiantes y los que el profesor trata de mostrarles.

PLANIFICACIÓN A PARTIR DE UNA ILUSTRACIÓN: ANÁLISIS DEL CONTENIDO DE LA ENSEÑANZA

Al igual que en el caso de Valentina, otra de las actividades que propusimos a José para analizar su orientación dentro de la materia fue la planificación de una unidad de instrucción a partir de una obra de arte.

Mediante este ejercicio pretendíamos evaluar su conocimiento de la materia y la orientación dentro de la misma fuera del contexto de la clase. Pensábamos que para triangular nuestra información era necesario que prescindieramos, por un momento, del contexto de enseñanza porque, como afirmábamos anteriormente, el contenido de la enseñanza viene en gran parte modelado por las concepciones que el profesor tiene sobre el alumnado.

Al presentar a José la imagen de la obra de Odilon Redon "Ofelia", le pedimos que nos dijese sobre qué le podría hablar a colegas suyos que tuviesen el mismo nivel que él. En este caso, también se confirmaron todas las interpretaciones que habíamos hecho sobre la orientación del profesor:

"...Bien, se podrían comentar aspectos formales también aquí, lo que pasa es que... bueno, sería interesante, precisamente para hablar de esto, de que hay un montón de

imágenes que no tienen los presupuestos que la teoría formalista quiere aplicarles, quiere hacerle ver a todas las obras. Entonces, en este caso concreto se podría argumentar en ese sentido: esta obra, aunque esté en un momento determinado ordenada de alguna manera, pero no es un fundamento formalista, o por lo menos yo creo que esto no es así, sino que tiene más carga simbólica que de aspectos formales. Entonces, podría servir para argumentar este tipo de cosas, cómo en el arte coexisten montones de planteamientos, y cómo no puede ser ninguna teoría reduccionista de todas las imágenes a un mismo planteamiento, como es en este caso, por ejemplo, el planteamiento de los aspectos formalistas. Aquí es absurdo el ver aspectos de composición, o de tensiones o de otro tipo de argumentos puramente formales. Aquí simplemente, pues está el rollo que el autor se haya podido buscar con las florecitas y las cositas... el personaje: esto puede ser una Ofelia, o en un momento determinado cualquier otro tinglado que pueda tener una cierta relación, pero que tendría que enfocarse bajo ese punto de vista. ..."

Bajo este comentario subyace la idea que guía la orientación de José: la multidimensionalidad y la complejidad del arte como campo de conocimiento. Sin embargo, cuando le pedimos a José que nos dijese desde qué punto de vista podía ser esta imagen aprovechable para sus clases, inmediatamente hace referencia al nivel y al caso particular de sus alumnos concretos, donde el planteamiento sería diferente. En este caso, aunque admite que podría ser interesante introducirlos en reflexiones acerca del simbolismo de la obra, José preferiría aprovecharla para hablar de cuestiones más formales, más relacionadas con su nivel y con el planteamiento en torno a la apreciación estética que está desarrollando.

En este sentido, José elige, al igual que Valentina, como tema al que mejor podría adecuarse el uso de la imagen, el tema del Color, añadiendo el concepto de textura aunque admite que él nunca utilizaría esta imagen en su clase:

"...La verdad es que no sería una imagen que yo la eligiera para mi programa. Por esto que te digo, porque es una imagen que es bastante compleja y además, que como yo estoy

intentando en el programa también llamar la atención sobre una serie de aspectos que ellos no están normalmente acostumbrados a observar, como son esos aspectos formales, o son esas sensaciones que puede tener la forma y el color para transmitir ideas, esta imagen francamente no me aportaría ideas claras, sino lo que me plantearía sería confusiones, o argumentos para la confusión. Estoy convencido de que no hay una teoría definitiva en esto del arte. Yo entonces, intento con los alumnos, darles algunas cosas que puedan servir de medio verdades, para iniciar una trayectoria. Ya tendrán luego ocasión de poner en duda todas las cosas que yo les he dado como medio verdades."

Vemos que José tiene muy claro cuál es su planteamiento de la materia a la hora de enseñarla a los estudiantes, y por lo tanto, no todas las imágenes pueden tener sentido o adecuarse al máximo a esos planteamientos. Sin embargo, aún partiendo de este hecho, pedimos al profesor que estructurara una lección sobre el color, para lo cual podía elegir seis imágenes de una amplia lista, de las que eligió las siguientes:

Caravaggio: La cena de Emaus
Claude Monet: El estanque de los nenúfares
Meléndez: Naturaleza muerta con naranjas y nueces
Berta Morisot: Día de verano
Gauguin: Florero
Georges-Pierre Seurat: Bañistas en Asnières

José, después de elegir las imágenes estructuró el tema del color según los siguientes contenidos:

VARIAS VISIONES DEL COLOR:

- Teoría del color local: las cosas tienen un color y las sombras y las luces de ese color se consiguen añadiendo negro o blanco. (Meléndez y Caravaggio).

- Teoría impresionista del color: el color se observa directamente de la naturaleza intentando reflejar el reflejo de la luz, el rebote en las cosas, etc (Monet y Morisot)
- Interpretación subjetiva del color (Gauguin).
- Otras teorías: divisionismo. No solo cuenta la mezcla que queramos hacer en la paleta, sino que también podemos conseguir mezclas a través de rayas, puntos y todo ese tipo de cosas. (Seurat).

En realidad, el caso del color, como cualquier otro tema dentro de la materia, es planteado por José como el acercamiento y la comprensión de varias posibilidades dentro de un mismo concepto:

"...un poco sería eso: el plantear cuestiones relativas, simplemente a como se puede interpretar el color: o tú haces un estudio del color basándote en la realidad, y entonces puedes plantearte la teoría del color local; o te lo planteas como un reflejo y una influencia de unos y de otros; o bien te lo planteas como una cuestión subjetiva, y entonces haces tu propia interpretación y tu propia versión, exaltando más o menos los colores y cambiando."

Los objetivos que se plantearía José al enseñar el tema del color serían los siguientes:

- Comprender las posibilidades múltiples del color sin tener que limitarse a los colores de los lápices o las témperas.
- Trabajar los tres aspectos del color: tono, saturación y luminosidad.
- Observar y relacionar los aspectos del color con la producción de sensaciones.
- Utilizar conscientemente las posibilidades del color respecto a las sensaciones que produce.

Para alcanzar estos objetivos, José propone las siguientes actividades:

- Análisis de imágenes intentando destacar qué tipo de gamas, saturaciones y armonías predominan.

-Realización de trabajos prácticos intentando utilizar todo lo observado.

En el planteamiento de las actividades se ve claramente cómo José se mueve entre los dos polos que habíamos citado anteriormente: la apreciación estética y la producción, intentando establecer una relación entre un campo y otro, en el sentido de que las prácticas van a estar siempre sujetas o supeditadas a una serie de reflexiones que el estudiante haya hecho a partir de la apreciación y valoración de una serie de conceptos en las imágenes. En este sentido, José insiste en que es muy importante el tipo de elección que haga el profesor a la hora de presentar una imagen al alumnado, puesto que no todas las imágenes se adecuan igualmente a todos los contextos y a todos los temas que pretende que los estudiantes aborden:

"...yo estoy planteándome estas imágenes dentro de un programa, entonces no da igual cualquier imagen. Yo lo que te estoy diciendo no son verdades absolutas, sino relativas al programa que yo estoy intentando desarrollar... es que las imágenes tienen muchas vías, tienen muchos planteamientos, y no tienen por qué ser planteamientos formales. Entonces, dentro del programa que yo me estoy planteando con estos alumnos, es evidente que no da igual cualquier imagen... Por ejemplo, si yo estoy trabajando con color, yo prefiero trabajar con algunos cuadros de pintores fauvistas, por ejemplo, antes que trabajar con un cuadro de Seurat. ¿Porqué?, porque si yo, en el contexto que estoy planteando aquello quiero resaltar cuestiones de contrastes de tono, cuestiones muy sensitivas del color, es eso lo que yo quiero destacar, pero no porque yo crea que esa es la teoría del color, o esa es la teoría de la enseñanza del color, no. Sino porque en el contexto en el que yo estoy trabajando quiero destacar eso. Entonces, en ese sentido, las imágenes deben ser buenos ejemplos, en el sentido de que no tengan muchas posibilidades, o sea, que no sean demasiado abiertas en la interpretación. Entonces, cualquier imagen no vale. Hay imágenes que son muy abiertas en la interpretación, que pueden servir, efectivamente para cualquier cosa, y eso a mí es lo que no me interesaría dentro del contexto que yo estoy creando. Me

interesan imágenes que sean medias verdades de la media verdad que yo estoy intentando transmitirle a mis alumnos. Evidentemente eso es falso, eso no es ninguna teoría, pero es que no creo yo que haya tampoco ninguna teoría definitiva en esto. Hay medias verdades: verdades que son parciales dentro del contexto en que se hacen."

EVALUACIÓN DEL CONTENIDO DE LA ENSEÑANZA

Con este último epígrafe cerraremos el caso de José. La evaluación, en la práctica de este profesor toma un papel fundamental. Hemos visto como José está constantemente evaluando a sus estudiantes. Desde el primer día de clase, en que comienza haciendo una serie de pruebas de evaluación inicial hasta el último día en que también les realiza una serie de pruebas. En cada trabajo y en cada tema ha ido proponiéndoles que realicen una serie de pruebas escritas que también le sirven para evaluarlos, aunque de un modo más general, para ver la marcha de la clase. La abundancia de pruebas iniciales no se debe a otra razón que a la importancia que José concede al conocimiento previo del alumnado a la hora de enfrentarse a una situación de aprendizaje.

Las pruebas de evaluación inicial consistieron en:

- Un test de información en educación visual: en este test se incluyen cien preguntas de verdadero-falso sobre historia del arte, técnicas, procedimientos, apreciación, recursos formales, etc.
- Un test sobre actitudes en el que el estudiante debe puntuar una serie de afirmaciones según se identifiquen más o menos con sus tendencias y gustos.
- Un trabajo práctico de representación de cinco objetos formando una composición dentro de un ambiente creado por el estudiante.

José encuentra una dificultad fundamental en la evaluación que tiene su origen, precisamente en la orientación que mantiene en la materia:

"...lo que tú intentas hacer, en la medida en que se aparte más de un programa con objetivos muy claros, desde el punto de vista mensurable, si te apartas más de eso, entras en una relatividad de lo que estás haciendo, y en la medida en que sea mucho más relativo lo que está haciendo, es también más relativo el análisis que puedas hacer. Hombre, cuando tú tienes un programa, por ejemplo, de dibujo técnico, en el que se trata de que los alumnos asimilen una serie de casos de geometría y que los apliquen, y tú aquello lo explicas y lo controlas con una serie de ejercicios, es más, incluso puedes decir: el ejercicio uno, tantos puntos, el dos, tantos otros... en el ejemplo este de calificación que te estoy poniendo lo tienes muy fácil. Tú haces así: pum, notas medias y fuera, ¿comprendes?, y aquello no tiene ninguna complicación. Es no ofrece ningún problema. Ofrece problema en la medida en que tú, además, te quieras enterar si el alumno, aquello, lo hace bien o lo hace mal, y por qué lo hace bien o lo hace mal. Se complica más si tú planteas, no simplemente cuestiones constructivas, sino que también planteas cuestiones de razonamiento, o cuestiones que introduzcan unas variables que sean más relativas, ¿no?. Se complica más si tú, además quieres saber la opinión del alumno sobre tu propio trabajo, si tú además quieres... entonces, todo eso haría que fuese más complejo, y más difícil de evaluar. A mí me cuesta mucho trabajo. No terminas nunca de cogerle... además, yo creo que es bueno que no apliques una rutina. Siempre tienes... como varias, además, muchos aspectos de la finalidad que tiene lo que haces, o yo, por lo menos, intento variarlo, cada cierto tiempo, entonces, tienes que variar también la mecánica de cómo reflexionar sobre aquello...."

En el caso de José la evaluación se plantea como un proceso difícil que implica muchos matices. Si bien el profesor trata de partir del conocimiento previo de los estudiantes para valorar si a lo largo del curso se producen cambios en sus estructuras cognitivas, él mismo reconoce que la información obtenida por medio de la evaluación inicial es difícil de

aprovechar, en el sentido de que requeriría un seguimiento y un conocimiento exhaustivo de cada estudiante particular que, dadas las características del contexto de enseñanza es casi imposible llevar a cabo. A esto contribuyen las preocupaciones adicionales que el profesor tiene respecto a la asignatura, a cómo la va a plantear, sobre todo dentro de un programa nuevo con un horario nuevo debido a la introducción de la Reforma, y a una serie de limitaciones que encuentra en su trabajo.

De todas formas, la pregunta central que se plantea José a la hora de evaluar el trabajo y el conocimiento de los estudiantes es la siguiente: "¿qué cosas ha incorporado de las que se han comentado en clase?".

A la hora de plantearse la pregunta y su respuesta en cada estudiante en concreto, José tiene en cuenta otra serie de factores: en principio, una verdadera incorporación de conocimientos sería el caso de un estudiante que puede enfrentarse a una situación nueva, diferente del contexto de aprendizaje y utilizar cosas que haya visto, oído, reflexionado en clase. José admite que hay pocos que hayan incorporado realmente conocimientos, sobre todo si se tiene en cuenta que el incorporar conocimientos no consiste en dar una respuesta válida en un momento determinado haciendo uso de una información memorizada, sino que, por el contrario consiste, según el profesor, en fundir toda esa información y todos esos procesos con sus estructuras de pensamiento de modo que se integren con las anteriormente existentes.

También hay algunos que, aunque no incorporen muchos conocimientos, si asumen hábitos de conducta más reflexivos, lo cual también significa un avance. Como comprobación del cambio conceptual en el alumnado, los instrumentos que utiliza José son por un lado, los trabajos prácticos y comentarios sobre los trabajos, y por otro las pruebas escritas finales. Dentro de estas pruebas se incluye el mismo test de información que utiliza al principio de curso

para comprobar en qué medida ha disminuido el índice de errores de cada uno, junto a cinco pruebas más:

- 1.- Prueba de descripción de imágenes, en las que los estudiantes tenían que describir tres diapositivas lo más detalladamente posible.
- 2.- Prueba de observación de imágenes relativa al color: los estudiantes debían analizar las mismas imágenes atendiendo a dos factores relacionados con el color: la armonía principal, desglosada en varios factores y la sensación principal.
- 3.- Prueba de observación de aspectos formales: el alumno tenía que analizar las mismas diapositivas pero desde el punto de vista de los aspectos formales que incluyen consideraciones respecto a la línea, textura, claves de representación espacial y composición.
- 4.- Prueba de observación de aspectos estilísticos: en esta prueba se tratan aspectos referidos al tipo de imagen, al tipo de espacio representado, así como a la importancia del tema, del color y del dibujo.
- 5.- Prueba de significación de imágenes, en la que se debía explicar el significado que creía que tenía cada imagen, aclarando el porqué y utilizando si quería datos de las hojas anteriores.

Según lo que hemos venido comentando, el contenido de las pruebas de evaluación son otra de las fuentes que nos hablan directamente de la orientación que cada profesor tiene dentro de la materia. En el caso de José queda claro que su aproximación al mundo del arte como un dominio de conocimiento complejo multidimensional, hace que las pruebas mediante las que evalúa el conocimiento del alumnado sean también complejas y abarquen diversos puntos de vista de una misma imagen.

También mediante estas pruebas queda comprobado el carácter fundamental que José concede a la apreciación estética como parte integrante de un conocimiento profundo y complejo del mundo del arte.

Otro de los elementos en los que José basa su evaluación son los trabajos prácticos. Este tipo de trabajo es contemplado desde el punto de vista de si incorporan, o no, cuestiones que se hayan estado viendo y trabajando en clase, y no desde el punto de vista estético o creativo, aunque a veces pueda influir:

"Uno de los aspectos que yo he valorado otras veces era un poco la cuestión de la creatividad... esto es bastante pero vamos, lo del criterio estético es algo que no se mira nunca, pero que si hay alguien que tiene ese apartado, sí se le considera, no se le considera a nadie, pero el que lo tenga..."

Como todos los trabajos prácticos van acompañados de un comentario sobre el mismo, José puede verificar con mayor exactitud si los estudiantes han actuado utilizando de un modo consciente lo que han aprendido o no:

"Sobre todo, ya te digo, que lo que vale es el cómo te argumentan lo que van haciendo. Y aquí ves tú hasta qué punto puede existir más o menos asimilación de lo que están haciendo..."

CONCEPTUALIZACIÓN DE LA ORIENTACIÓN PERSONAL DE JOSÉ

Al igual que en el caso de Valentina, el estudio del Conocimiento Didáctico del Contenido de José nos ha servido para analizar su práctica en relación al marco de referencia que describe su orientación personal en la materia. La conceptualización de este análisis queda reflejada en las concepciones que mantiene José respecto a la naturaleza del arte; el contenido transmisible del mismo; los métodos adecuados para la transmisión de ese contenido y el valor del arte.

1. Concepción de la Naturaleza del Arte:

Arte como dominio complejo de conocimiento que tiene más que ver con el individuo que se adentra en él y lo experimenta que con el objeto de estudio en sí mismo.

Arte como dominio multiestructural y multidimensional dependiente de las visiones particulares de los individuos concretos en un momento concreto.

Arte como elemento formador del individuo que favorece el desarrollo de la persona, de sus sensaciones, emociones, capacidades reflexivas y percepción.

Arte como contribución al bienestar del individuo desde un punto de vista conceptual.

Arte como expresión y transmisión de ideas.

Arte como mundo complejo con componente fundamentalmente conceptual.

Arte como dominio de conocimiento en el que existen múltiples aproximaciones y respuestas al mismo objeto sin que existan respuestas correctas o incorrectas.

Arte como esfera de conocimiento que tiene sus propias reglas y características para cuya comprensión se necesita partir de otros presupuestos que no son los que guían la simple percepción del entorno y de las cosas.

2. Concepción del Contenido Transmisible del Arte:

El contenido viene determinado por el contexto cultural y educativo, la edad y el conocimiento previo del estudiante.

El contenido se basa en el estudio de la imagen y los productos artísticos.

Los contenidos fundamentales son los procesos de información, toma de conciencia y experimentación a través de la valoración, observación y reflexión sobre el producto artístico, el entorno cultural y las ideas propias.

Los contenidos son los significados que presentan las obras de arte como productos de una cultura y un contexto concreto en los que los artistas han tratado la realidad desde distintos puntos de vista.

El contenido se divide en dos ámbitos: apreciación estética y producción.

Información sobre técnicas y materiales; conocimiento formal; entorno; obras de arte; estilos artísticos y medios de comunicación de masas.

Núcleo central de la apreciación estética: reflexión estética sobre el fenómeno artístico desde la perspectiva del conocimiento formal y los significados.

Núcleo central del contenido formal: composición.

3. Concepción de los Métodos adecuados para la Transmisión del Contenido del Arte:

Adaptación del contenido al contexto escolar y conocimiento previo del alumno.

Búsqueda de situaciones que favorezcan el aprendizaje significativo y por tanto el cambio conceptual:

- Ampliando información o facilitando la búsqueda de la misma por el alumnado.
- Explicando los productos y las imágenes dentro de contextos estilísticos, y culturales.
- Realizando experiencias de producción que se complementen con la apreciación estética y cuyo fin sea el cambio conceptual.
- Contemplando al estudiante como sujeto fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Haciendo evidente lo que funciona de modo inconsciente de modo que el estudiante pueda controlar sus actos, para que sus opiniones y reflexiones sean fruto de un conocimiento real.
- Facilitando el trabajo en grupo, la discusión y el debate.

- Partiendo de experiencias basadas en la producción del alumnado.
- Partiendo de los aspectos más concretos del contenido (aspectos formales) para llegar a consideraciones más abstractas o menos evidentes (emociones).
- Realizando productos plásticos, comentarios y cuestionarios sobre observación y valoración de los trabajos.
- Utilizando imágenes para que el estudiante las interprete y valore.
- Conectando los productos del alumnado con las diapositivas de obras de arte y los conceptos desarrollados.
- Trabajando con guiones con preguntas abiertas que den cabida a las interpretaciones personales.
- Utilizando referentes para la explicación de conceptos: trabajos de los estudiantes, diapositivas de obras de arte, dibujos en la pizarra y ejemplos.
- Utilizando imágenes conocidas y asequibles a los estudiantes.

Considerar el aprendizaje artístico como un proceso cíclico en el que un avance o modificación de un punto en los esquemas cognitivos afecta al resto de elementos de los mismos reajustando todo el sistema.

Considerar la mejora en la calidad expresiva como un cambio en los planteamientos del alumnado, más que una adquisición de destrezas o técnicas.

4. Concepción del Valor del Arte:

Consecución del cambio conceptual en la capacidad para realizar juicios de valor sobre los productos artísticos: Ser capaz de adoptar posturas ante el hecho artístico distintas a las que se venían manteniendo.

Adoptar actitudes ante el hecho artístico basadas en la reflexión y no en la intuición.

Comprender el arte como fenómeno complejo que representa múltiples valores.

Comprender que existe un mundo detrás de cada imagen: lo que la ha motivado y ha provocado que el artista la desarrolle de ese modo concreto.

Ampliar los límites de la visión personal del mundo.

Adquirir cambios en la capacidad expresiva que permitan la comunicación.

Adquirir una capacidad de análisis y descripción del objeto artístico como paso previo a la apreciación estética.

Adquirir un conocimiento base necesario para enfrentarse a cualquier actividad de apreciación estética.

Comprender que existen varias posibilidades dentro de un mismo concepto.

A MODO DE CONCLUSIÓN...

A través del estudio de los casos de Valentina y José hemos podido comprobar como el conocimiento didáctico del contenido determina el modo en que los profesores enseñan educación artística, y que este conocimiento parte de la experiencia personal biográfica de cada individuo.

Teniendo en mente unos objetivos de aprendizaje, el profesor utiliza el conocimiento didáctico del contenido para decidir qué aspectos del contenido debe abordar, qué tipo de ejemplos y representaciones debe utilizar así como qué tipo de actividades y métodos debe desarrollar.

El tipo de objetivos que persiguen los profesores y los métodos que utilizan para enseñar el contenido del arte a sus estudiantes, así como las elecciones que realizan de lo que se considera el contenido transmisible del arte dentro de la amplitud del dominio de conocimiento, no está únicamente determinado por lo que saben, en términos cuantitativos, de la

materia, sino que también está determinado por sus orientaciones personales dentro de la misma y el tipo de conocimiento específico que han desarrollado como producto de su formación inicial y permanente, sus gustos y preferencias personales, y su experiencia práctica como docentes. Las orientaciones personales también incluyen creencias acerca de porqué el arte debe ser incluido en el currículum general de la enseñanza obligatoria.

De esta cuestión se deriva algo particularmente importante: para comprender cómo se enseña nuestra materia es necesario analizar no sólo como afecta el conocimiento que los profesores tienen del arte a la enseñanza del mismo, sino también cuáles son las orientaciones que mantienen dentro del dominio de conocimiento y sus implicaciones en los objetivos y métodos de enseñanza. Estas orientaciones personales se pueden descubrir y conceptualizar a través del estudio de su conocimiento didáctico del contenido, y más concretamente, a través del análisis de los objetivos, tanto educacionales como instruccionales, que persiguen, a través de las agendas, los guiones curriculares, las explicaciones y las representaciones que utilizan, así como de los criterios que guían la evaluación del aprendizaje de los estudiantes.

Las corrientes u orientaciones generales son solo un marco de referencia amplio en el que encuadrar la investigación. Como hemos visto a través de los casos estudiados, las estructuras de conocimiento de los profesores son complejas y sus orientaciones particulares no pueden asimilarse a las generales porque cada uno toma de ellas los aspectos que más se ajustan a su propia visión de la materia. Esto ya lo adelantábamos de algún modo cuando decíamos que los profesores no tienen por qué ser ejemplos puros de una orientación general de educación artística, sino que pueden incorporar elementos de cada una de ellas. Esta constatación nos hace pensar en el estudio de las orientaciones personales como un estudio complejo que no puede perder su carácter holístico y casuístico.

Haciendo una breve reflexión sobre las consecuencias, no podemos dejar de afirmar que el estatus de la educación artística lo proporcionan los profesores con su práctica, independientemente de los esfuerzos que se hagan desde otros ámbitos – como la política, o la investigación universitaria- por proporcionar argumentos y nuevos enfoques a esta área de conocimiento. Podemos decir que el calado que nuevas teorías y prácticas ejercen en el dominio de la acción didáctica en los niveles obligatorios dependerá siempre de las acciones educativas concretas en las que los profesores se hayan involucrado, ya sea en el papel de profesores como en el papel de estudiantes, así como de la capacidad que estas acciones tengan para transformar sus creencias.

El conocimiento didáctico del contenido, las creencias y concepciones respecto al arte, y por tanto, las orientaciones personales de los profesores están organizados en estructuras que no sólo mantienen, sino que a veces limitan y determinan lo que hacen, así como la apertura que pueda existir ante cambios en determinadas situaciones. En un periodo de continuos cambios como el que vivimos, en el que las reformas de la enseñanza se suceden, el no tener en cuenta las orientaciones de los profesores supone un fracaso potencial de los intentos de renovación, ya que estas van a determinar lo que resulte apropiado o provechoso de las nuevas propuestas, dejando a un lado lo que no se ajuste a estos marcos de referencia.

Este aspecto resulta especialmente importante en la formación permanente de los profesores de educación artística. No es una práctica común el analizar el conocimiento previo, las creencias y las concepciones de los profesores sobre el arte y su enseñanza antes y durante el desarrollo de cursos, seminarios y talleres de perfeccionamiento o actualización didáctica, lo que en muchas ocasiones puede llevar a una interpretación sesgada de los contenidos de los mismos o a la pérdida de sentido por parte de los profesores que participan

en ellos, por no establecerse una conexión entre lo que se conoce y lo que estas actividades ofrecen. Si estamos asimilando los postulados constructivistas sobre el conocimiento para aplicarlos al aprendizaje de nuestros estudiantes, resulta determinante que hagamos lo mismo en lo que a la formación de profesores se refiere.

Las investigaciones en educación artística no debieran pretender alcanzar el estatus de generalizaciones posteriormente aplicables a casos concretos. Los problemas que se derivan del estudio del arte como materia de enseñanza son inherentes a las características del mismo como dominio de conocimiento. No podemos considerar al arte como dominio de conocimiento estructurado donde los contenidos están delimitados y tienen una lógica racional. No existe un único contenido transmisible del arte como materia de estudio escolar. Aún en el caso de la existencia de marcos de referencia donde se describan los contenidos (como los Diseños Curriculares Base) no se puede garantizar la estabilidad de los mismos porque cada profesor toma como contenidos específicos de la materia aquellos que se corresponden con sus creencias sobre el arte. El arte es un dominio de conocimiento en el que la interpretación y las vivencias personales de los individuos que lo experimentan son indispensables para conferirle un significado conceptual y existencial, es decir, para construir su sentido.

Esto nos puede ayudar a comprender el que una de las principales batallas que ha sostenido y sigue sosteniendo la educación artística sea la de la justificación de su lugar en el currículo general de la enseñanza obligatoria, para lo cual muchas veces se ha tratado de dotar al contenido del arte de una estructura rígida, que le es ajena, intentando fundamentar la materia desde los presupuestos de la racionalidad técnica, convirtiéndola en una disciplina diferenciada del resto del conocimiento humano.

El estudio de los casos de Valentina y José demuestra la fragilidad de estos intentos, por la diferencia sustancial

existente entre una concepción del contenido del arte y otra. Si analizáramos los dos casos desde un punto de vista racional-técnico, tendríamos que proceder a una evaluación de los mismos basándonos en si los profesores han solucionado sus problemas instrumentales mediante la elección de los medios más adecuados para sus propósitos, y mediante la aplicación de un conocimiento sistemático y científico. Sin embargo, el espíritu crítico que ha regido esta investigación no se basa en la pretensión de establecer un modelo de práctica docente en educación artística, sino que, por el contrario, trata de argumentar la imposibilidad de estos planteamientos.

Tanto la práctica de Valentina como la de José responden a unos modelos concretos, mucho más complejos, que son sus orientaciones personales, en las que la validez de sus planteamientos depende de la coherencia existente a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluyendo en este las percepciones, creencias y actuaciones de los estudiantes. El único problema que se puede presentar es la incoherencia que pueda existir entre fines educativos y métodos de enseñanza, pero siempre desde la perspectiva de la orientación concreta y no desde unas normas de actuación generales o prescriptivas.

Resulta especialmente interesante la posibilidad de utilizar la autorreflexión sobre la orientación personal como medio para abordar problemas de enseñanza-aprendizaje. Mi propuesta es que no debemos intentar mejorar la calidad de la educación artística únicamente mediante la propuesta de nuevos objetivos y métodos, sino que debíamos tratar de reciclar lo existente para, a través de la autorreflexión, el autoanálisis y la autocrítica, mejorarlo. Este es el aspecto, que a mi juicio, debe preocuparnos a los investigadores sobre educación artística, ya que nuestro trabajo debería centrarse un poco más en el estudio en profundidad de la didáctica específica del arte, didáctica que debiera basarse en un concepto operativo de la educación artística en la que los fines

y métodos sean lo suficientemente coherentes como para dar sentido a la materia.

Por todo esto creo que la educación artística, como materia de estudio, representa un buen ejemplo de los retos y características que se plantean en el ámbito educativo en este momento cultural que hemos venido denominando postmodernidad. Es decir, nos encontramos trabajando en un campo de conocimiento que carece de límites por su carácter multidisciplinar, y en el que es imposible el aprendizaje deductivo. Por el contrario nos encontramos ante una manera de conocer no lineal, hipertextual, enraizada con la identidad biográfica y en la que la jerarquía académica es puesta en duda, es decir en la que las metanarraciones heredadas del iluminismo en relación a lo bueno y correcto han ido cayendo por su propio peso una tras otra, al ir perdiendo sentido en las vidas de los protagonistas de la educación artística: profesores y estudiantes.

Nos encontramos con un campo de conocimiento construido por retazos de significaciones, por experiencias personales, por acciones puntuales, por realidades mínimas. Y nos encontramos ante el dilema de aceptar esta realidad fragmentada, o tratar de darle unidad y diseñar un destino común que le confiera credibilidad y aceptación académica, fuerza suficiente como para merecer seguir siendo una materia escolar obligatoria y respetable.

El gran reto está en justificar su necesidad y beneficio desde la pluralidad, la diferencia y la casuística múltiple y dispar. Es decir, el reto está en identificar lo que realmente tiene de humano y defenderlo sin prejuicios, en conceder importancia a lo personal, a lo fragmentario, a lo que se engarza con lo vivido pasando a formar parte de nuestras biografías.

Espero que este texto haya contribuido mínimamente a este objetivo.

3. BIBLIOGRAFÍA

- ALCINA FRANCH, J. (1982): **Arte y Antropología**, Madrid: Alianza Editorial.
- ALEXANDER, P.A.; SCHALLERT, D.L. & HARE, V.C. (1991): Coming to Terms: How Researchers in Learning and Literacy Talk about Knowledge, **Review of Educational Research**, 61 (3), 315-343.
- ALLISON, B. (1982): Identifying the Core in Art and Design, **Journal of Art & Design Education**, 1 (1), 59-66.
- ANDERSON, R.C. (1984): Some Reflections on the Acquisition of Knowledge, **Educational Researcher**, 13 (9), 5-10.
- APPEL, M. (1986): **Ideología y Currículo**, Madrid: ediciones Akal, S.A.
- ARAÑO GISBERT, J.C. (1992): **Identificando el Núcleo de la Civilización: El Significado de las Artes en la Educación**, Ponencia presentada al "Primer Congreso sobre Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado". Santiago de Compostela, del 7 al 10 de Julio.
- ARNHEIM, R. (1986): **El Pensamiento Visual**, Barcelona: Ediciones Paidós, S.A.
- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J. y HANESIAN, H. (1978): **Psicología Educativa: Un Punto de Vista Cognoscitivo**, México D.F: editorial Trillas.
- BARNETT, C. (1991): Building Case-Based Curriculum to Enhance the Pedagogical Content Knowledge of Mathematics Teachers, **Journal of Teacher Education**, 42 (4), 263-272.
- BARRETT, T. (1988): A Comparison of the Goals of Studio Professors Conducting Critiques and Art Education Goals for Teaching Criticism. **Studies in Art Education**. 30 (1), 22-27.
- BEREITER, C. & SCARDAMALIA, M. (1986): Educational Relevance of the Study of Expertise, **Interchange**, 17 (2), 10-19.
- BEREITER, C. & SCARDAMALIA, M. (1987): An Attainable Version of High Literacy: Approaches to Teaching High-Order

- Skills in Reading and Writing, **Curriculum Inquiry**, 17 (1), 9-30.
- BEYERBACH, B.A. (1988): Developing a Technical Vocabulary on Teacher Planning: Preservice Teachers' Concept Maps. **Teaching and Teacher Education**, 4, 339-347.
- BODGAN, R.C. & BIKLEN, S.K. (1982): **Cualitative Research for Education: An Introduction** to Theory and Methods, Boston, MA: Allyn and Bacon.
- BURTON, J.; LEDERMAN, A. & LONDON, P. (eds.) (1988): **Beyond DBAE: The Case for Multiple Visions of Art Education**, North Dartmouth, MA: University Council on Art Education.
- BRANDSFORD, J.D. & JOHNSON, M.K. (1972): Contextual Prerequisites for Understanding: Some Investigations of Comprehension and Recall, **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, 11, 717-726.
- BRANDSFORD, J.D.; SHERWOOD, R.; VYE, N. & RIESER, J. (1986): Teaching Thinking and Problem Solving: Research Foundations, **American Psychologist**, 41 (10), 1078-1089.
- BRANDT, R. (1988): On Discipline-Based Art Education: A Conversation with Elliot Eisner, **Educational Leadership**, 45 (4), 6-9.
- BROPHY, J. (ed.) (1991): **Advances in Research on Teaching**, vol.2, Michigan State University: JAI Press.
- BROUDY, H.S. (1987): Theory and Practice in Aesthetic Education, **Studies in Art Education**, 28 (4), 198-205.
- BROUDY, H.S. (1979): How Basic is Aesthetic Education? Or is 'Rt the Fourth R?, en S.M. Dobbs (ed.): **Arts Education and Back to Basics**, Reston, VI: NAEA.
- BRUNER, J. (1960): **The Process of Education**, Cambridge, MA: Harvard University.
- BUZAN, T. (1974): **Use Both Sides of Your Brain**. New York: Dutton.
- CARBONE, P. (1987): **Value Theory and Education**, Malabar, FL: Robert E. Krieger.

- CLARK, C.M. & YINGER, R.J. (1987): Teacher Planning, en J. Calderhead (ed.): **Exploring Teachers' Thinking**, London: Cassell, 84-103.
- CLARK, C. y PETERSON, P. (1986): Procesos de Pensamiento de los Docentes, en M.C. Wittrock: **La Investigación de la Enseñanza III**, Barcelona: Paidós.
- CHAPMAN, L.H. (1978): **Approaches to Art in Education**, London: Harcourt Brace Jovanovich Publishers.
- CHAPMAN, L.H. (1982): **Instant art, Instant Culture. The Unspoken Policy for American Schools**, New York: Teachers College Press.
- CHI, M.T.H.; FELTOVICH, P.J. & GLASER, R. (1981): Categorization and Representation of Physics Problems by Experts and Novices, **Cognitive Science**, 5, 121-125.
- CHI, M.T.H. (1987): Representing Knowledge and Metaknowledge: Implications for Interpreting Metamemory Research, en F.E. Weinert & R.H. Kluwe (eds.): **Metacognition, Motivation and Understanding**, Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates.
- COLE, N. (1940): **The Arts in the Classroom**, New York: John Day Co.
- D'AMICO, V. (1953): **Creative Teaching in Art**, Scranton, PA: International Textbook Co.
- DAVIS, D.J. (1990): **Teachers Education in the Visual Arts**. NAEA Advisory, Reston, VA: National Art Education Association.
- DEGGE, R. (1975): **A Case Study and Theoretical Analysis of the Teaching Practices in one Junior High Art Class**, Tesis Doctoral, University of Oregon, Eugene.
- DEWEY, J. & DEWEY, E. (1915): **Schools of Tomorrow**, New York: Dutton.
- DOYLE, W. (1977): Paradigms for Research on Teacher Effectiveness, en L.S. Shulman (ed.): **Review of Research in Education**, Itasca, IL: Peacock, 163-198.
- DOW, A.W. (1913): **Composition**, New York: Doubleday Doran.

- EFLAND, A. (1987): Curriculum Antecedents of Discipline-Based Art Education, **The Journal of Aesthetic Education**, 21 (2), 57-94.
- EFLAND, A. (1990): **A History of Art Education. Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts**. Columbia University:Teachers College Press.
- EFLAND, A. (1990b): Curricular Fictions and the Discipline Orientation in Art Education, **The Journal of Aesthetic Education**, 24 (3), 67-81.
- EFLAND, A. (1993): Teaching and Learning the Arts in the Future, **Bulletin of the Council for Research in Art Education**, nº 117, 1-28.
- EFLAND, A.; KOROSCIK, J.S. & PARSONS, M. (1993): Assessing Understandings of Art: A Cognitive Perspective, **Conference on National Assessment**, February, 1993, San Francisco, CA.
- EISNER, E.W. (1972): **Educating Artistic Vision**, New York: Macmillan Publishing Co.
- EISNER, E.W. (1979): **The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs**, New York: Macmillan Publishing Co.
- EISNER, E.W. (1988): The Primacy of Experience and the Politics of Method, **Educational Researcher**, 17 (5), 15-20.
- EISNER, E.W. (1990): **The Enlightened Eye. Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice**. New York: MacMillan Publishing Company.
- ELBAZ, F. (1983): **Teacher Thinking: a Study of Practical Knowledge**. London: Croom Helm.
- ELBAZ, F. (1991): Research on Teacher's Knowledge: the Evolution of a Discourse. **Curriculum Studies**, 23 (1), 1-19.
- ELY, M. y otros (1991): **Doing Qualitative Research: Circles within Circles**. London: The Falmer Press.
- ERNEST, P. (1989): The Knowledge, Beliefs and Attitudes of the Mathematics Teacher: A Model, **Journal of Education for Teaching**, 15 (1), 13-33.

- FEIMAN-NEMSER, S. & BUCHMANN, M. (1985): Pitfalls of Experience in Teacher Preparation, **Teachers College Record**, nº 87, 53-65.
- FELDMAN, E.B. (1973): The Teacher as Model Critic. **Journal of Aesthetic Education**. 7 (1), 32-40.
- FENSTERMACHER, G.D. (1979): A Philosophical Consideration of Recent Research on Teacher Effectiveness, en L.S. Shulman (ed.): **Review of Research in Education**, Itasca, IL: Peacock, 157-185.
- GARDNER, H. (1983): **Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligence**, New York: Basic Books.
- GARDNER, H. & WOLF, D. (1983): Waves and Streams of Symbolization, en D.R.Rogers & J.A. Sloboda (eds.): **The Acquisition of Symbolic Skills**, London: Plenum Press, 19-42.
- GEERTZ, C. (1990): **La Interpretación de las Culturas**. Barcelona: Gedisa.
- GELBLACH, R.D. (1990): Art Education: Issues in Curriculum and Research, **Educational Researcher**, 19 (17), 19-25.
- GELMAN, R. (1978): Cognitive Development, **Annual Review of Psychology**, nº 29,297-332.
- GETTY CENTER FOR EDUCATION IN THE ARTS (1985): **Beyond Creating: the Place for Arts in America's Schools**. Los Angeles: Autor.
- GETTY CENTER FOR EDUCATION IN THE ARTS (1987): **Discipline-Based Art Education: What Form Will It Take?** Los Angeles, CA: Autor.
- GETZELS, J.W. & CSIKSZENTMIHALYI (1976): **The Creative Vision**, New York: Wiley.
- GLASER, R. (1984): Education and Thinking: the Role of Knowledge, **American Psychologist**, 39, 93-204.
- GLASER, R. & CHI, M. (1988): Overview, en M. Chi, R. Glazer & M.J. Farr (eds): **The Nature of Expertise**, Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates.
- GLASER, R. (1988): Cognitive Science and Education, **International Social Science Journal**, nº 115, 21-24.

- GOETZ, J.P. y LeCOMPTE, M.D. (1984): **Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa**. Madrid: Morata.
- GREER, D.W. (1984): Discipline-Based Art Education: Approaching Art as a Subject of Study, **Studies in Art Education**, 25 (4), 212-218.
- GREER, D.W. & SILVERMAN, R.H. (1988): Making Art Important for Every Child, **Educational Leadership**, 45 (4), 10-14.
- GROSSMAN, P.L. (1991): What are we Talking about anyway?. Subject- Matter Knowledge of Secondary English Teachers, en J. Brophy (ed.): **Advances in Research on Teaching**, vol.2, Michigan State University: JAI Press, 187-245.
- GROSSMAN, P.L. (1990): **The Making of a Teacher. Teacher Knowledge and Teacher Education**. New York: Teachers College Press.
- GROSSMAN, P.L.; WILSON, S. & SHULMAN, L. (1989): Teachers of Substance: Subject Matter Knowledge for Teaching, en M. Reynolds (ed.): **Knowledge Base for the Beginning Teacher**, New York: Pergamon Press, 23-36.
- GROSSMAN, P.L. & RICHERT, A.E. (1988): Unacknowledged Knowledge Growth: A Re-examination of the Effects of Teacher Education. **Teaching and Teacher Education**, 4 (1), 53-62.
- GUDMUNSDOTTIR, S. (1990): Values in Pedagogical Content Knowledge, **Journal of Teacher Education**, 41 (3), 44-52.
- GUDMUNSDOTTIR, S. (1991a): Pedagogical Models of Subject Matter, en J. Brophy (ed): **Advances in Research on Teaching**, vol.2, Michigan State University: JAI Press, 265-304.
- GUDMUNSDOTTIR, S. (1991b): Ways of Seeing are Ways of Knowing: The Pedagogical Content Knowledge of an Expert English Teacher. **Journal of Curriculum Studies**, 23 (5), 409-421.
- HERNANDEZ DE LA TORRE, M.E. (1992): La Técnica del Arbol Ordenado. Un Análisis de la Estructura del Conocimiento Didáctico del Contenido, en Carlos Marcelo

(ed.): **La Investigación sobre la Formación del Profesorado. Métodos de Investigación y Análisis de Datos.** Madrid: Cincel.

HOFFA, H. (1990): The Discipline of Art, en B.E. Little (ed.): **Secondary Art Education: An Anthology of Issues**, Reston, VI: NAEA.

JUNTA DE ANDALUCIA (1992): Decreto 107/1992: Educación Secundaria Obligatoria, **Boletín Oficial de la Junta de Andalucía** (B.O.J.A.), nº 56, pp. 4.203-4.211, Sevilla: Autor.

KOROSCIK, J.S. (1990): Novice-Expert Differences in Understanding and Misunderstanding Art and their Implications for Students Assesment in Art Education, **The Journal of the Arts and Learning Special Interest Group**, 8 (1), 6-20.

KOROSCIK, J.S. (1990b): **The Function of Domain-Specific Knowledge in Understanding Works of Art, Inheriting the Theory: New Voices and Multiple Perspectives on DBAE**, Los angeles, CA: Paul Getty Trust.

KOROSCIK, J.S. (1993): Learning in the Visual Arts: Implications for Preparing Art Teachers, borrador para el nº de Mayo/Junio de 1993 de **Arts Education Policy Review**.

KOROSCIK, J.S.; SHORT, G.; STAVROPOULOS, C. & FORTIN, S. (1992): Frameworks for Understanding Art: The Function of Comparative Art Contexts and Verbal Cues, **Studies in Art Education**, 33 (3), 154-164.

KOWALCHUK, E.A. (1990): **Understanding Research in Art Education within a Model for Teaching**. Manuscrito no publicado. The Ohio State University, Department of Art Education, Columbus, OH.

KOWALCHUK, E.A. (1992): **The Effects of Art Knowledge, Pedagogical Experience, and Contextual Information on Art Learning**. Tesis Doctoral. Ohio State University.

KREITLER, H. & KREITLER, S. (1972): **Psychology of the Arts**, Durham, NC: Duke University Press.

KUNH, T.S. (1975): **La estructura de las revoluciones científicas**. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

- LEINHARDT, G. & SMITH, D. (1985): Expertise in Mathematics Instruction: Subject Matter Knowledge, **Journal of Educational Psychology**, nº 77, 247-271.
- LEINHARDT, G. & GREENO, J. (1986): The Cognitive Skill of Teaching, **Journal of Educational Psychology**, nº 78, 75-95.
- LEINHARDT, G.; PUTNAM, R.T.; STEIN, K. y BAXTER, J. (1991): Where Subject Knowledge Matters, en J. Brophy (ed.): **Advances in Research on Teaching**, vol.2, Michigan State University: JAI Press.
- LINCOLN, Y. & GUBA, E. (1985): **Naturalistic Inquiry**, Beverly Hills, CA: Sage.
- LOFLAND, J. & LOFLAND, L.M. (1984): **Analyzing Social Settings: A Guide to Qualitative Observation and Analysis**, Belmont, CA: Wadsworth.
- LOWENFELD, V. (1939): **The Nature of Creative Activity**, New York: Harcourt Brace & Co.
- LOWENFELD, V. (1947): **Creative and Mental Growth**, New York: MacMillan Publishing Co.
- LOWENFELD, V. (1958). **El Niño y su Arte**, Buenos Aires: Editorial Kapelusz, S.A.
- MacDONALD, S. (1970): **History and Philosophy of Art Education**, New York: American Elsevier Press.
- LYONS, N. (1990): Dilemmas of Knowing: Ethical and Epistemological Dimensions of Teachers' Work and Development, **Harvard Educational Review**, 60 (2), 159-180.
- McEWAN, H. & BULL, B. (1991): The Pedagogic Nature of Subject Matter Knowledge, **American Educational Research Journal**, 28 (2), 316-334.
- MARCELO GARCIA, C. (1987a): **El Pensamiento del Profesor**, Barcelona: CEAC.
- MARCELO GARCIA, C. (1987b): **Planificación y Enseñanza: Un Estudio sobre el Pensamiento del Profesor**, Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- MARCELO GARCIA, C. (1988): **Avances en el Estudio del Pensamiento de los Profesores**. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

MARCELO GARCIA, C. y otros (1991): **El Estudio de Caso en la Formación del Profesorado y la Investigación Didáctica**. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

MARCELO GARCIA, C. (ed.) (1992a): **La Investigación sobre la Formación del Profesorado. Métodos de Investigación y Análisis de Datos**, Madrid: Cincel.

MARCELO GARCIA, C. (1992b): **Cómo Conocen los Profesores la Materia que Enseñan. Algunas Contribuciones de la Investigación sobre Conocimiento Didáctico del Contenido**. Ponencia presentada al "Primer Congreso Internacional sobre las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado", Santiago de Compostela, 6-10 de Julio.

McFEE, J. (1970): **Society, Art and Education**, en G. Pappas: *Concepts in Art Education. An Anthology of Current Issues*, London: The Macmillan Co., 71-89.

MINGORANCE, P. (1992): **Metáfora y Pensamiento Profesional**, Sevilla: GID.

MURRAY, F.B. (1989): *Explanations in Education*, en M.C. Reynolds (ed.): **Knowledge Base for the Beginning Teacher**, Oxford: Pergamon Press, 1-12.

NOVAK, J.D. y GOWIN, D.B. (1988): **Aprendiendo a Aprender**. Barcelona: Martínez Roca.

NOVAK, J.D. (1990): *Concepts Maps and Vee Diagrams: Two Metacognitive Tools to Facilitate Meaningful Learning*, **Instructional Science**, nº 19, 29-52.

ORTEGA Y GASSET, J. (1955): **Ideas y Creencias**, Madrid: Editorial Espasa Calpe, S.A.

ORTEGA RODAS, A. (1993): **Estructura Sustantiva y Sintáctica del Pensamiento del Profesor de Educación Artística. Análisis de las Orientaciones Personales a través del Estudio de Caso**. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Sevilla.

PARKS, M. (1986): *An Analysis of Attitude Recognition, Formation and Change Concepts in Selected Art Education Textbooks*. **Studies in Art Education**, 27 (4), 198-208.

- PARSONS, M.J. (1990): A Comparison of Novice-Expert and Developmental Paradigms in Terms of their Use in Works on the Assessment of Student Learning in Art Education, **The Journal of the Arts and Learning Special Interest Group**, 8 (1), 30-49.
- PEENO, L.N. (1988): Art Education: A Curriculum Dilemma, **Design for Arts in Education**, 90 (2), 41-43.
- PERKINS, D. & SALOMON, G. (1989): Are Cognitive Skills Context-Bound?, **Educational Researcher**, 18 (1), 16-25.
- PERKINS, D.N. & SALOMON, G. (1988): Teaching for Transfer. **Educational Leadership**, 46 (1), 22-32.
- PERKINS, D.N. & SIMMONS, R. (1988): Patterns of Misunderstandings: An Integrative Model for Science, Math and Programming, **Review of Educational Research**, 58 (3), 303-326.
- PETERSON, P.L. (1978): Teachers' Report of their Cognitive Processes during Teaching, **American Educational Research Journal**, 15 (4), 555-565.
- PETERSON, P.L.; MARX, R.W. & CLARK, C.M. (1978): Teacher Planning, Teacher Behavior and Student Achievement, **American Educational Research Journal**, 15 (3), 417-432.
- PETERSON, P.; FENNEMA, E. & CARPENTER, T.P. (1991): Teachers Knowledge of Students' Mathematics Problem-Solving Knowledge, en J. Brophy (ed.): **Advances in Research on Teaching**, vol.2, Michigan State University: JAI Press, 49-87.
- PRAWAT, R.S. (1989): Promoting Access to Knowledge, Strategy and Disposition in Students: A Research Synthesis. **Review of Educational Research**, 59 (1), 1-42.
- PREECE, P.F.W. (1978): Exploration of Semantic Space: a Review of Research on the Organization of Scientific Concepts in Semantic Memory. **Science Education**, nº 62, 547-562.
- READ, H. (1973): **Educación por el Arte**, Buenos aires: Editorial Paidós.

- REID, L.A. (1983): **Aesthetic Knowledge in the Arts**, en **M. Ross: The Arts, a Way of Knowing**, Oxford: Pergamon Press, 19-42.
- RESNICK, L.B. (1985): Cognition and instruction: Recent Theories of Human Competence, en B.L. Hammonds (ed.): **Psychology and Learning: Master Lecture Series**, vol. 4, Washington DC: American Psychological Association, 127-186.
- REYNOLDS, A. (1992): What is Competent Beginning Teacher? A Review of the Literature, **Review of Educational Research**, 62 (1), 1-35.
- ROBERTS, P. (1982): What is Design?, **Journal of Art & Design Education**, 1 (2), 269-278.
- SCARDAMALIA, M. & BEREITER, C. (1989): Conceptions of Teaching and Approaches to Core Problems, en M.C. Reynolds (ed.): **Knowledge Base for the Beginning Teacher**, Oxford: Pergamon Press, 37-46.
- SCHWAB, J.J. (1978): **Science, Curriculum and Liberal Education**, Chicago: University of Chicago Press.
- SCHÖN, D. (1992): **La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un Nuevo Diseño de la Enseñanza y el Aprendizaje en las Profesiones**. Madrid: M.E.C. y Paidós Ed.
- SEVIGNY, M. (1977): **A Descriptive Study of Instructional Interaction and Performance Appraisal in a University Studio Setting: a Multiple Perspective**, Tesis Doctoral, Ohio State University, Columbus.
- SHERMAN, R. & WEBB, R. (1988): **Qualitative Reserach in Education: Focus and Methods**, London: Falmer Press.
- SHUELL, T.J. (1986): Cognitive Conceptions of Learning, **Review of Educational Research**, 56 (4), 411-436.
- SHUELL, T.J. (1988): The Role of the Student in Learning from Instruction, **Contemporary Educational Psychology**, 13, 276-295.
- SHULMAN, L.S. (1986): Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching, **Educational Researcher**, 15 (2), 1-14.

- SHULMAN, L.S. (1987): Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform, **Harvard Educational Review**, 57 (1), 1-22.
- SHULMAN, L.S. (1989): Paradigmas y Programas en el Estudio de la Enseñanza: una Perspectiva Contemporánea, en M.C. Wittrock: **La Investigación de la Enseñanza I. Enfoques, Teorías y Métodos**. Barcelona: Paidós.
- SHULMAN, L.S. (1991): Ways of Seeing, Ways of Knowing: Ways of Teaching, Ways of Learning about Teaching. **Journal of Curriculum Studies**, 23 (5), 393-395.
- SHULMAN, L.S. (1992): **Renewing the Pedagogy of Teacher Educator: The Impact of Subject-Specific Conceptions of Teaching**, Ponencia presentada al "Primer Congreso Internacional sobre las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado", Santiago de Compostela, del 6 al 10 de Julio.
- SHULMAN, L.S. & KEISLAR, E.R. (eds.) (1966): **Learning by Discovery: A Critical Appraisal**, Chicago: Rand-McNally.
- SPIRO, R.; COULSON, R.; FELTOVICH, P. & ANDERSON, D. (1988): **Cognitive Flexibility: Advanced Knowledge Acquisition in Ill-Structured Domains**, Technical Report, nº 441, Champaign IL: Center for the Study of Reading, University of Illinois.
- STAKE, R.E. (1998). **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Ediciones Morata.
- STERN, A. (1961). **Aspectos y Técnica de la Pintura Infantil**, Buenos Aires: Editorial Kapelusz, S.A.
- STERN, A. (1977): **La Expresión**, Barcelona: Promoción Cultural, S.A.
- STUFFLEBEAM, D.L.; FOLEY, W.J.; GEPHART, W.J.; GUBA, E.G.; HAMMOND, R.L.; MERRIAM, H.O. & PROVOUS, M.M. (1971): **Education Evaluation and Decision Making in Education**, Itasca, IL: Peacock.
- TABACHNICK, R.B. y ZEICHNER, K.M. (1988): Influencias Individuales y Contextuales en las Relaciones entre las Creencias del Profesor y su Conducta de Clase: Estudio de Caso de dos Profesores Principiantes de Estados Unidos, en

- L.M. Villar Angulo: **Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores. Investigaciones para el Currículum y la Formación del Profesorado**, Alcoy: Editorial Marfil, S.A.
- TAYLOR, R. (1986): **Educating for Art. Critical Response and Development**, London: Longman.
- THE NATIONAL ENDOWMENT FOR THE ARTS (1988): **Toward Civilization: a Report on Arts Education**. Washington, D.C.: Autor.
- TOCHON, F.V. (1990): Heuristic Schemata as Tools for Epistemic Analysis of Teachers' Thinking. **Teaching and Teacher Education**. 6 (2), 183-196.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1988): **Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores. Investigaciones para el Currículum y la Formación del Profesorado**, Alcoy: Editorial Marfil, S.A.
- VIOLA, W. (1936): **Child Art and Franz Cizek**, Vienna: Austrian Junior Red Cross.
- VOSS, J.F. & POST, T.A. (1988): On the Solving of Ill-Structured Problems, en M.T.H. Chi; R. Glaser & M.J. Farr (eds.): **The Nature of Expertise**, Hillsdale, NJ: Lawrence Elbaum, 261-286.
- WEITZ, M. (1959): **Problems of Aesthetics**, New York: Prometheus Books.
- WEST, L.H.T. & PNES, A.L. (eds.) (1985): **Cognitive Structure and Conceptual Change**, New York: Academic Press.
- WILSON, S.M. (1988): **Understanding Historical Understanding: Subject Matter Knowledge and the Teaching of U.S. History**. Stanford University, CA: School of Art Education.
- WILSON, S.M.; SHULMAN, L.S. & REICHERT, A.E. (1987): 150 Different Ways of Knowing: Representations of Knowledge in Teaching, en J. Calderhead (ed.): **Exploring Teachers' Thinking**, London: Cassell, 104-124.
- WINEBURG, S.S. & WILSON, S.M. (1991): Subject-Matter Knowledge in the Teaching of History, en J. Brophy (ed.):

Advances in Research on Teaching, vol.2, JAI Press, Michigan State University, 305-349.

YINGER, R. (1987): Learning the Language of Practice.

Curriculum Inquiry, 17 (3), 293-318.