



VNIVERSITATIS VALÈNCIA

Programa de Doctorado en Didácticas Específicas

**LA CREACIÓN AUDIOVISUAL EN
EDUCACIÓN ARTÍSTICA. UN ESTUDIO A
PARTIR DE AUTORRETRATOS E
IDENTIDADES DESDE LA VIDEOCREACIÓN**

Tesis Doctoral

Presentada por:

María Dolores Arcoba Alpuente

Dirigida por:

Dr. Ricard Huerta Ramon

València, Septiembre de 2018

A mi padre por guiarme y protegerme con su energía.

A mi madre y a Jose.

Por su apoyo incondicional.

AGRADECIMIENTOS

Desearía empezar mi proyecto expresando mi gratitud a todas las personas que me han acompañado y han hecho posible este estudio.

Principalmente a mi marido Jose, por su respaldo, comprensión y ayuda. Ha estado a mi lado desde el inicio de este camino hasta el final. Su cariño y sus constantes palabras cargadas de ánimo y motivación, han sido mi gran pilar emocional para poder completar este proceso. También quiero considerar a sus padres el aprecio y continua preocupación que siempre me han mostrado.

A mi padre, por haberme educado y ser mi luz. A mi madre, por estar siempre a mi lado, apoyarme y creer en mí. Gracias por haberme transmitido tantos valores y sentimientos vinculados con esta profesión, por darme todo siempre y guiarme en esta vida con tanta dedicación y afecto.

En especial, quiero reconocer la labor de mi tutor de Tesis el Dr. Don Ricard Huerta por su amabilidad, amistad y la confianza depositada en mí al asumir la dirección de esta investigación. Él ha sido una figura fundamental en mi vida profesional. Por mostrarme nuevos desafíos, hacerme crecer gracias a sus recomendaciones y alentarme continuamente durante esta indagación.

A los compañeros del grupo CREARI de Investigación en Pedagogías Culturales (GIUV2013-103) de la Universitat de València por compartir experiencias, ánimos y conversaciones que han nutrido este proyecto.

A mis amigos y amigas, por la estima y el apoyo que me han mostrado mientras se ha desarrollado este proceso. Ha sido significativa su generosidad y comprensión, estoy segura que recuperaremos el tiempo que no les he podido dedicar.

Y por último, a todo el alumnado y profesorado que ha participado o intervenido de manera desinteresada en este estudio haciéndolo posible. Sin su generosa participación a través de entrevistas y propuestas de trabajo nada tendría sentido.

Índice

I. Introducción	19
I.1. Justificación e interés de la investigación	19
I.2. Objetivos de la investigación	20
I.3. Síntesis de los capítulos	22
II. Marco conceptual	27
II.1. Educación Artística en la Actualidad	27
II. 1.1. Sinopsis de las teorías de Educación Artística	27
II. 1.2. La Cultura Visual: Práctica y Posicionamiento	35
II.1.3. Importancia de la Educación Artística en los centros de enseñanza	39
II.1.4. Preámbulo del Currículo Postmoderno	50
II.2. Tecnologías y educación	58
II.2.1. Educación y TIC: procedimientos didácticos	58
II.2.2. Tic y Educación Artística: nuevas tendencias	62
II.3. Concepto e historia de las actitudes artísticas audiovisuales	65
II.3.1. El Vídeo como pretexto del lenguaje audiovisual en la actualidad	65
II.3.2. El Videoarte	79
II.4. La videocreación en Educación Artística	100
II. 4.1. Vídeo, arte y educación.	100
II. 4.2. Los estudiantes como creadores de una memoria colectiva	106
II. 5. La creación audiovisual como acto de búsqueda de identidades	108
II. 5.1. Videocreación e identidades.	108
II. 5.2. Identidad adolescente. Búsqueda del “yo”.	111
II. 5.3. Vídeo + Autorretrato tradicional: el vehículo para indagar la identidad personal del alumnado	113
III. Metodología	119
III.1. Investigación educativa e investigación en Educación Artística.	119

III. 1. 1. Síntesis sobre investigación en Educación Artística	119
III. 1. 2. Métodos de investigación sobre el aprendizaje artístico/metodologías artísticas de investigación en educación	124
III. 2. Antropología Audiovisual	128
III.2. 1. Antropología Visual/Audiovisual como metodología de investigación	128
III.2. 2. Estudio etnográfico en educación	130
III.2. 3. Identidad docente. El docente como antropólogo frente a su alumnado	135
III. 3. Planteamiento de la investigación	137
III. 3.1. Etapas y cronograma	137
III. 3.2. Modelo de la investigación	140
III. 3. 3. Contexto y selección de los participantes	147
III. 3. 4. Aspectos (preguntas de la investigación)	150
III. 3. 5. Objeto de estudio	151
III. 4. Estudio de casos	226
III. 5. Triangulación	233
III. 6. Investigación educativa basada en las artes (Arts-Based Educational Research)	234
III. 6.1. Formas de ensayo visual y audiovisual	237
III. 6.2. El videoarte en la investigación educativa	240
III. 6.3. El vídeo-ensayo	241
IV. Los estudios de caso	247
IV. 1. Aproximación al entorno escolar investigado: centros de enseñanza secundaria.	247
IV. 2. Estudio de Caso 1: Videoarte “Autorretrato audiovisual/Vídeo-Performance-Identidad”	250
IV. 3. Estudio de Caso 2: Vídeo-referencias utilizando el videoclip musical “Nuevas crónicas identitarias”	309
IV. 4. Estudio de Caso 3: Vídeo-ensayo a partir de Ángel García Roldán “Memoria de un adolescente perfecto”	339
V. Conclusiones	365
VI. Referencias Bibliográficas	377

Índice de figuras

Figura 1. <i>Performance</i> . Imagen tomada por Ricard Huerta en el I.E.S Josep de Ribera de Xàtiva (2016).	49
Figura 2. Trabajo pictórico realizado en el I.E.S Josep de Ribera de Xàtiva (2016).	49
Figura 3. Logo representativo del proyecto Second Round Art i Lluita als Instituts Valencians.	49
Figura 4. Alumnado trabajando en el proyecto Fang-Art Second Round Ceràmica.	49
Figura 5. Pieza de cerámica. Fang-Art Second Round Ceràmica. M ^a José Gómez-Aguilella (2018).	49
Figura 6. (Arriba) Naim June Paik (1967-1969). Fotogramas de <i>Video Tape Study n3</i> . (Centro) Naim June Paik (1972). Fotogramas de <i>Waiting for Commercials</i> . (Abajo) Naim June Paik. (1972-1992). Fotogramas de <i>Electronic Yoga</i> .	83
Figura 7. Bill Viola (2008). Fotogramas de <i>Acceptance</i> .	84
Figura 8. Antoni Muntadas (1989). Fotograma de <i>Video is television?</i> (GVA IVAM, 2013).	85
Figura 9. Fotogramas de <i>On the Town</i> . Gene Kelly. Frank Sinatra. 1949.	88
Figura 10. Still de <i>Jailhouse Rock</i> . Elvis Presley. 1957.	89
Figura 11. Still de <i>Bohemian Rhapsody</i> . Queen. 1975.	90
Figura 12. Fotogramas de <i>Thriller</i> . Michael Jackson. (1983).	93
Figura 13. Fotogramas de <i>TV Bra for Living Sculpture and Chamber Music</i> de Nam June Paik / Charlotte Moorman (1969).	96
Figura 14. Still de <i>Filz Tv</i> . Joseph Beuys. 1970.	98
Figura 15. (Arriba) fotogramas de <i>7 questions to yourself. Holographic Performance</i> (2015). (Centro) fotogramas de <i>Dance and Video Mapping Performance</i> (2016) (y en la parte inferior) <i>Box</i> (2013) de Sila Sveta.	100
Figura 16. Resumen de competencias y aprendizajes posibles a desarrollar mediante experiencia artística realizado por Marian Liebman (1987) en Barragán (2008: 87).	107
Figura 17. Dra. Alba Ambròs Pallarés	160
Figura 18. Dr. Carlos Escaño	161

Figura 19. Dr. Fernando Hernández-Hernández.	161
Figura 20. Dr. Ángel García Roldán.	162
Figura 21. Profesor Josep Arbiol.	163
Figura 22. Dr. Ramón Breu.	163
Figura 23. Dra. Dolores Furió Vita.	164
Figura 24. Dr. Ricard Huerta.	165
Figura 25. Arcoba, M. D. (2017). Proceso de edición de vídeo experiencias en I.E.S. Benlliure (Valencia)	255
Figura 26. Secuencia del autorretrato audiovisual realizado por Alba Ramiro Pérez alumna del I.E.S. Benlliure de Valencia. 2017.	258
Figura 27. Secuencia del autorretrato audiovisual realizado por Belén Ortiz alumna del I.E.S. Ramón LLull (Valencia). 2017.	260
Figura 28. Arcoba, M. D. (2017). Aula de Educación Plástica Visual y Audiovisual del I.E.S. Pere Boïl de Manises.	261
Figura 29. Secuencia del autorretrato audiovisual realizado por Claudia Solaguren del I.E.S Pere Boïl de Manises. 2017.	263
Figura 30. Secuencia del autorretrato audiovisual realizado por Eva Macián alumna del I.E.S. La Patacona de Alboraya. 2017.	266
Figura 31. Arcoba, M. D. (2017). Aula de Dibujo Artístico del I.E.S. Font de Sant Lluís.(Valencia).	267
Figura 32. Secuencia del autorretrato audiovisual realizado por Juan Carlos Vera alumno del I.E.S. Font de Sant Lluís. 2017.	268
Figura 33. Arcoba, M. D. (2017). Aula de Dibujo Artístico del I.E.S. Camp de Morvedre (Puerto de Sagunto).	269
Figura 34. Secuencia de imágenes del autorretrato audiovisual realizado por Helena Sánchez alumna del I.E.S Camp de Morvedre de Puerto de Sagunto. 2017.	270
Figura 35. Arcoba, M. D (2017). Aula de Educación Plástica Visual y Audiovisual del I.E.S. de Massamagrell.	271

Figura 36. Secuencia del autorretrato audiovisual realizado por Aitana Bueno alumna del I.E.S. de Massamagrell.	272
Figura 37. Secuencia del autorretrato audiovisual realizado por Cesar Soto alumno del I.E.S. Clot del Moro.	274
Figura 38. Secuencia del autorretrato audiovisual realizado por Eva Calero alumna del I.E.S. Joanot Martorell.	275
Figura 39. Arcoba, M. D. (2017). Aula de Educación Plástica Visual y Audiovisual.	276
Figura 40. Secuencia del autorretrato audiovisual realizado por Paloma Vara alumna del I.E.S. Abastos de València.	277
Figura 41. Arcoba, M. D. (2017). Día de planteamientos. Fotocollage a partir de dos fotografías de la autora.	315
Figura 42. Arcoba, M. D. (2017). Conversaciones. Fotoensayo compuesto por tres fotografías de la autora.	316
Figura 43. Arcoba, M. D. (2017) Proceso trabajo Lady G. Fotoensayo descriptivo compuesto por seis fotografías de Susana Lahiguera, Sonia Ji, Yaiza Pérez, Alba Martínez, Jonathan Luis y Clara Cases.	317
Figura 44. Francisco Buitrago (2017). Enjoy The Silence. Fotografía independiente.	318
Figura 45. Camila Muñoz (2017) <i>Haunt</i> . Fotografía independiente.	318
Figura 46. Fotograma del vídeo realizado por Susana Lahiguera, Sonia Ji, Yaiza Pérez, Alba Martínez, Jonathan Luis y Clara Cases.	320
Figura 47. Arcoba, M. D. (2017). Aplausse process. Serie Secuencia compuesta por cuatro fotogramas del vídeo realizado por Susana Lahiguera, Sonia Ji, Yaiza Pérez, Alba Martínez, Jonathan Luis y Clara Cases (blanco y negro) y una Cita Visual Literal del videoclip musical <i>Aplausse</i> (Lady Gaga, 2013).	321
Figura 48. Arcoba, M. D. (2017). <i>Break Free process</i> . Fotoensayo compuesto por cuatro fotogramas del vídeo realizado por Ettiene Bermell.	323
Figura 49. Arcoba, M. D. (2017) <i>Conmigo</i> . Serie Secuencia compuesta por tres fotogramas del vídeo realizado por Ettiene Bermell y una Cita Visual Literal del videoclip musical <i>With me</i> (Sum41, 2007).	325

Figura 50. Arcoba, M. D. (2017) <i>My Self</i> . Fotocollage compuesto por dos fotografías del vídeo realizado por Ettiene Bermell.	326
Figura 51. Fotogramas del vídeo realizado por Ettiene Bermell alumno del I.E.S Ausias March de Manises. 2017.	326
Figura 52. Arcoba, M. D. (2017) Experimentando en el aula.	328
Figura 53. Arcoba, M. D. (2017) <i>Free</i> . Serie Secuencia compuesta por cuatro fotogramas del vídeo realizado por Camila Muñoz y una Cita Visual Literal del videoclip musical <i>Hechos</i> (Haunt, 2016).	329
Figura 54. Fotogramas del video-ensayo. <i>Prologue to a human perfect</i> (García-Roldán, 2011).	343
Figura 55. Arcoba, M. D. (2017) <i>¿Grabamos?</i> Fotoensayo compuesto por cuatro fotografías de la autora.	344
Figura 56. Arcoba, M. D. (2017). <i>Identidades en color 1</i> . Serie fotográfica compuesta por diez fotografías de la autora.	345
Figura 57. Arcoba, M. D. (2017). <i>Identidades en color 2</i> . Serie fotográfica compuesta por ocho fotografías de la autora.	346
Figura 58. Arcoba, M. D. (2017). <i>Identidades en blanco y negro</i> . Serie fotográfica compuesta por seis fotografías de la autora.	347
Figura 59. Arcoba, M. D. (2017). Fotoensayo descriptivo compuesto por seis fotografías de la autora.	348
Figura 60. Arcoba, M. D. (2017). <i>Proceso de documentación recíproco</i> . Fotografía independiente.	349
Figura 61. Arcoba, M. D. (2017) <i>Atención</i> . Fotografía independiente.	349
Figura 62. Arcoba, M. D. (2017). <i>Sin tiempo para respirar</i> . Serie secuencia compuesta por cuatro fotogramas del vídeo-ensayo realizado por Enrique Segarra alumno del I.E.S. Clot del Moro de Sagunto.	350
Figura 63. Arcoba, M. D. (2017) <i>En proceso de cambio</i> . Fotoensayo compuesto por tres fotogramas del vídeo-ensayo realizado por Maria L. alumna del I.E.S. Clot del Moro de Sagunto y una Cita Visual Literal (García-Roldán, 2011).	351

Figura 64. Fotogramas de la producción videográfica de Jorgen Leth "66 scenes from America"(Andy Warhol, 1981).	352
---	-----

Índice de tablas

Tabla 1. Tipificación polarizada para destacar contenidos y métodos de la Educación Artística. Juanola y Calbó. En Marin (2005a: 121).	33
Tabla 2. Movimientos en la Educación Artística del S. XIII al S.XXI, Efland, Freedman i Stuhr. En Mascarell (2017: 33).	37
Tabla 3. Objetivos de la Educación Artística en Europa a partir del informe creado por Eurydice (2009).	57
Tabla 4. Principales precursores de la técnica mecánica o de baja definición.	75
Tabla 5. Principales precursores de la técnica electrónica o de alta definición.	76
Tabla 6. Tipología de géneros y formatos del ámbito televisivo (Sánchez-Noriega, 2006: 649).	78
Tabla 7. Resumen de los enfoques teóricos (Angrosino, 2012) en relación a la etnografía.	133
Tabla 8. Proceso de investigación (2015-2018).	139
Tabla 9. Listado de centros educativos participantes en los estudios de caso de la presente tesis.	149
Tabla 10. Cuestiones principales y secundarias de la investigación.	151
Tabla 11. Síntesis de los enfoques cuantitativo, cualitativo y artístico en la investigación educativa (Marín, 2005: 228).	156
Tabla 12. Categoría demográfica: Datos descriptivos.	173
Tabla 13. Categoría Inferencial "A".	176
Tabla 14. Categoría Inferencial "B".	179
Tabla 15. Categoría Inferencial "C".	181
Tabla 16. Frecuencias y hallazgos de las categorías demográficas.	190
Tabla 17. Frecuencias y hallazgos categoría inferencial "A".	194

Tabla 18. Frecuencias y hallazgos categoría inferencial "B".	199
Tabla 19. Frecuencias y hallazgos categoría inferencial "C".	202
Tabla 20. Tamaño de la muestra participante en los estudios de caso.	206
Tabla 21. Sistema de codificación del cuestionario para el alumnado alojado en Google Docs.	214
Tabla 22. Sistema de codificación del cuestionario para el Estudio de Caso 1 y Estudio de Caso 2.	218
Tabla 23. Sistema de codificación del cuestionario suministrado al profesorado.	225
Tabla 24. Principales objetivos en los estudios de caso en Educación Artística (Ortega, 2005: 301).	228
Tabla 25. Síntesis de las fases de los estudios de caso (Gutiérrez, 2005: 155).	229
Tabla 26. Características de estudios de casos: intrínseco, instrumental y colectivo.	230

Si el nuevo lenguaje de las imágenes se utilizase de manera distinta, éstas adquirirían, mediante su uso, una nueva clase de poder. Podríamos empezar a definir con más precisión nuestras experiencias en campos en los que las palabras son inadecuadas (la vista llega antes que el habla). Y no sólo experiencias personales, sino también la experiencia histórica esencial de nuestra relación con el pasado: es decir, la experiencia de buscarle un significado a nuestras vidas, de intentar comprender una historia de la que podemos convertirnos en agentes activos (Berger, 2000: 21).



I. INTRODUCCIÓN

I. INTRODUCCIÓN

I.1. Justificación e interés de la investigación.

La construcción de este proyecto supone el fortalecimiento personal frente a una profesión tan virtuosa y agraciada; a la vez, de complicada e intensa. Iniciamos la investigación con muchas motivaciones que durante el proceso de nuestro trabajo se han ido equilibrando y modificando al mismo tiempo que avanzaba el estudio.

Nuestro aprendizaje artístico y formación como docentes en el ámbito de las Artes Visuales nos impulsa a comprometernos con una serie de circunstancias que ocurren actualmente dentro del espacio que ocupa la Educación Artística en nuestra sociedad.

La intención del estudio es dar voz, posición y valor al profesorado y al alumnado de enseñanza secundaria manifestando virtudes y carencias en diferentes sentidos en el área artística. Esta indagación se desarrolla dentro de una zona geográfica delimitada de la Comunidad Valenciana, más concretamente en las comarcas de l’Horta Nord y Camp de Morvedre teniendo en cuenta que de esta manera podemos abordar de una forma más concreta la problemática que se nos presenta. Nuestra posición como “docente en formación” nos dificulta la tarea de acceder al objeto de estudio ya que no disponemos de un aula con alumnado propio para poder trabajar y poder experimentar nuevas actividades. Como consecuencia, utilizamos diferentes estrategias de acceso a la muestra para facilitar la tarea de nuestra investigación que detallaremos más adelante durante nuestra descripción del proceso de análisis.

El proyecto de tesis doctoral presenta a modo de eje vertebrador como su propio título indica: *“La creación audiovisual en Educación Artística. Un estudio a partir de autorretratos e identidades desde la videocreación”*. Con este título pretendemos indagar cual es la situación que ocupan los lenguajes audiovisuales vinculados al Arte Contemporáneo dentro del ámbito de la Educación Artística en primera instancia, aunque no podemos evitar analizar todo el contexto educativo que influye dentro de esta realidad. En este sentido, nuestra área de conocimiento está viviendo un momento ambiguo ya que no está definida la situación que ocupa el arte dentro de la educación secundaria obligatoria.

Consideramos una necesidad plantear y reflexionar alrededor de nuevas formas de construir que conlleven un aprendizaje audiovisual en los estudiantes, además de fomentar la realidad visual que viven día a día. Estos nuevos discursos deberían aparecer en las aulas de la

educación formal. En definitiva, necesitamos crear nuevas narrativas audiovisuales que ayuden a la autorreflexión del alumnado, estimulando su posición crítica respecto a sí mismo, y desarrollando, a su vez, juicios en relación al mundo que le rodea. Por ello, indagamos sobre la influencia que ejercen en el proceso de construcción de identidades. En palabras de Haber: “Sólo si desconfiamos del mundo, y del lugar que en el mismo se nos ha reservado, habremos de querer problematizar nuestra relación con el problema” (Haber: 2011: 16). Resulta imprescindible desde nuestra perspectiva realizar una reflexión alrededor de la herramienta videográfica y sus posibilidades para asignarle el lugar que debe desempeñar en los programas de educación audiovisual.

I.2. Objetivos de la investigación y cuestiones planteadas.

El propósito principal de nuestra indagación consiste en reconocer el lugar que ocupan las prácticas artísticas contemporáneas formadas por nuevas narrativas audiovisuales dentro de los contextos educativos. Nos centramos en los centros de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) y Bachillerato porque consideramos ambas etapas educativas un buen momento para que el alumnado pueda hacer uso de estas estrategias basadas en el arte, y a su vez, tan relacionadas con aspectos de su vida diaria. Del mismo modo, entendemos el uso de las nuevas tácticas educativas fundamentadas en las artes como una contribución para desarrollar nuevos conocimientos en el seno de la Educación Artística dentro de este ámbito educativo.

Dentro del periodo académico que abarca nuestro estudio, no se suelen plantear proyectos audiovisuales que traten el asunto de la identidad personal del alumnado de forma crítica, reflexiva e incluso artística de manera que pueda influenciar en el proceso de construcción de la identidad personal del estudiante potenciando además, su crecimiento cultural y socio-emocional. Las formas específicas del audiovisual contemporáneo dentro del arte, plantean y desarrollan los valores culturales y sociales de nuestra sociedad. Por este motivo, estudiamos las posibilidades que ofrece la Educación Artística para fomentar nuevos discursos audiovisuales en las aulas que ayuden al alumnado en su búsqueda de identidad personal.

Los objetivos que plantea nuestra investigación son:

- Conocer la situación actual de la Educación Artística de manera general en los centros educativos.

- Analizar la posición que ocupan los lenguajes audiovisuales vinculados al Arte Contemporáneo dentro de asignaturas pertenecientes a Educación Artística.
- Conocer la opinión por parte de estudiantes y docentes que han participado en nuestro estudio sobre las asignaturas de carácter artístico que cursan e imparten respectivamente.
- Plantear al alumnado y profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato nuevas metodologías y proyectos educativos apoyados en las prácticas artísticas audiovisuales del arte actual.
- Comprobar la formación del alumnado en el uso crítico e imaginativo de las TIC en la producción de nuevos discursos audiovisuales.
- Valorar, a través de experiencias artísticas realizadas con el alumnado, las aportaciones educativas que ofrecen los nuevos procedimientos a la enseñanza, así como las contribuciones de la educación artística a la construcción de la identidad personal de los estudiantes.

En nuestro trabajo hemos planteado preguntas de investigación como cuestiones iniciales que conducen el proceso de análisis cualitativo y artístico durante el estudio realizado. No obstante, a medida que avanza la investigación aparecen nuevas cuestiones que relacionan el contexto educativo con la Educación Artística. La pregunta esencial a la que ha contestado esta investigación ha sido:

- ¿Qué lugar ocupan las prácticas artísticas contemporáneas del ámbito audiovisual dentro del aula donde se imparten asignaturas relacionadas con la Educación Artística en centros de Educación Secundaria Obligatoria?

Siguiendo esta cuestión que guía nuestra investigación, nos preguntamos:

- ¿Es posible por parte del alumnado de Educación Secundaria y Bachillerato la utilización de prácticas audiovisuales vinculadas al Arte Contemporáneo dentro de las asignaturas de la Educación Artística?

¿Existe la posibilidad por parte de los escolares de utilizar nuevos procedimientos artísticos del ámbito audiovisual para generar procesos de construcción y desarrollo de la identidad personal?

Como hemos descrito anteriormente, durante el proceso de análisis se han manifestado nuevas cuestiones que desde un principio no teníamos pronosticadas, sin embargo, lejos de

generar inconvenientes han aportado información para aumentar y transformar nuestra perspectiva respecto al objeto de estudio.

Por otra parte, el carácter teórico-práctico de la tesis doctoral, tiene la finalidad de conciliar sus dos aspectos más importantes: la naturaleza teórica desde la visión didáctica del ámbito educativo y la enseñanza-aprendizaje de la educación artística; y desde otra perspectiva, el aspecto práctico (realización de la experiencia artística). Esto nos lleva a establecer el tema de discusión de esta indagación. Cuestionamos la inclusión, como hemos indicado, de experiencias relativas al audiovisual contemporáneo por la capacidad de desarrollo e impulso de nuevos discursos dentro de las Artes Visuales.

I.3. Síntesis de los capítulos.

En primer lugar, analizaremos el título de nuestra investigación: *La creación audiovisual en Educación Artística. Un estudio a partir de autorretratos e identidades desde la videocreación*, consideramos oportuno desde nuestra perspectiva otorgar este título porque sustenta nuestra idea inicial sobre el tema investigado por una parte, en otro sentido nos descubre de manera sintética los objetivos y tema establecidos dentro de la singularidad de esta investigación.

Nuestra posición en el siglo XXI resulta complicada, debido en gran medida a los avances tecnológicos que han transformado de manera global nuestra sociedad. La evolución de las nuevas tecnologías ha propiciado el desarrollo de las nuevas formas de comunicación de forma masiva, el espectador se plantea nuevos procesos de construcción debido al acceso infinito a un terreno repleto de productos audiovisuales, quedando anclada en el pasado su pasividad frente al aparato videográfico. *La creación audiovisual*, se refiere al uso de la herramienta videográfica como elemento de estudio crítico, a partir de los elementos que nos proporciona: cámara, tecnología digital, ordenador, manipulación de la imagen, etc.; donde los estudiantes puedan construir sus propias narrativas audiovisuales dentro de un complejo contexto contemporáneo que evoluciona dejando atrás teorías de antes. Se requiere su inclusión dentro del área de *Educación Artística* en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato por ser ámbitos donde es relevante la formación artística, en definitiva, consideramos este ámbito idóneo para desarrollar y transformar las capacidades humanas en base a experiencias en arte.

Por *Un estudio a partir de autorretratos e identidades desde la videoocreación*, entendemos la necesidad de realizar y analizar distintas experiencias artísticas con el alumnado desde la videoocreación utilizando diferentes metodologías de tipo cualitativo y artístico. Proponemos diferentes movimientos artísticos propios del arte contemporáneo que han evolucionado convirtiéndose actualmente en lenguajes con identidad propia dentro de las artes visuales. Aunque de difícil definición por la diversidad de sus características en la que debaten las nuevas tecnologías y la creación artística, consideramos el videoarte como núcleo fundamental donde se apoyan los demás lenguajes audiovisuales de las prácticas artísticas contemporáneas. Por este motivo, creemos fundamental adaptar esta práctica tan penetrable por otras disciplinas como por ejemplo, la performance, el cine, la animación, etc., para que el alumnado realice una construcción de identidad personal beneficiándose de las posibilidades originarias que aporta el videoarte en tanto que nuevas realidades artísticas, carácter reflexivo, activista social, etc.

El estudio que presentamos se articula en relación a un tema central que gira alrededor de la situación de la videoocreación en la Educación Artística. Experimentamos su amplificación en una serie de cuestiones más concretas que se irán desarrollando a lo largo del trabajo de indagación e irán configurando todo el proceso con ayuda de diferentes métodos de investigación.

Una investigación no es tal si no se topa con un síntoma a interpretar. En cuanto tengo un problema sintomático, este me describe un trayecto por recorrer, un camino que he de caminar, con mayor o menor dificultad, siguiendo una a una las huellas que nos conduzcan al sentido del síntoma, a la resolución del problema (Haber, 2011: 12).

Atendiendo a la estructura de nuestra investigación, determinamos tres partes fundamentales dentro del proceso de trabajo. En la primera parte se ha establecido el objeto de investigación junto con las cuestiones previas relacionadas con la Educación Artística. Seguidamente, presentamos una recopilación teórica mediante la revisión de documentación, visual y escrita, con objeto de desarrollar el estado de la cuestión. Además, consideramos las indagaciones relacionadas con nuestro objeto de estudio y desarrolladas con anterioridad, pues es necesario conocer las observaciones y los puntos trazados por otros para poder determinar la aportación específica que constituirá nuestro estudio dada la situación actual del tema. En segundo lugar, dentro de nuestra propuesta teórica, realizamos

un breve recorrido histórico sobre las actitudes artísticas contemporáneas vinculadas al mundo audiovisual para determinar la diversidad de posibilidades que ofrecen estas narrativas audiovisuales al conceptualizar la identidad. Por último, analizamos la conexión entre vídeo-identidad para proponer el autorretrato audiovisual como estrategia educativa para la construcción identitaria del alumnado.

En la segunda parte, se trata el marco metodológico de la investigación. Por lo que respecta a la metodología utilizada, el presente estudio doctoral se desarrolla siguiendo tres ejes de aplicación centrales: un enfoque de investigación cualitativo que se basa en el análisis de entrevistas y documentos, además de un estudio de casos que analiza el uso del vídeo como herramienta de producción e innovación; en otro sentido, la utilización de la metodología cuantitativa que otorga información detallada para complementar el estudio; y por último, la utilización de la metodología artística de investigación como una estrategia para el análisis visual y audiovisual dentro del contexto educativo.

En tercer lugar, una vez determinados los contextos y niveles educativos donde se realizan las experiencias artísticas, se ofrecen tres estudios de caso con la finalidad de lograr una visibilidad de los procesos audiovisuales utilizados por el alumnado, que pudiesen servir como referente al profesorado para futuros proyectos educativos dejando abierta sus posibilidades de estructuración y desarrollo. Por este motivo, detallamos la sistematización y análisis metodológico de cada práctica artística realizada, además de la correspondiente contribución de cada estudio de caso en el contexto de la enseñanza artística en la enseñanza secundaria. Por último, estableceremos las conclusiones finales donde tendremos en cuenta el cuestionamiento principal y comprobaremos los resultados obtenidos.



II. MARCO CONCEPTUAL

II. MARCO CONCEPTUAL

II.1. Educación Artística en la actualidad

II.1.1. Sinopsis de las teorías de Educación Artística.

Como indica Marín (2009), a mediados del siglo XX se empieza a utilizar un nuevo tipo de calificativos con respecto a la materia de Educación Artística: artes plásticas, expresión plástica o educación visual. Estos atributos siguen transformándose de forma inevitable con las reformas educativas. Las actividades artísticas y estéticas se diferencian no por el prototipo de los objetos, sino por la manera en que pensamos y por el sentido y acciones que dirigen nuestra actividad. En el ámbito artístico el motivo que más nos interesa es la experiencia vital de los seres humanos, fundamentalmente aquellas situaciones que nos crean sentimientos, nuevos conocimientos y deseos e ilusiones de forma intensa.

Prestando atención a una importante recopilación de Hernández (1997), observamos que al analizar la Educación Artística para la comprensión existe la idea que lo que consideramos Arte en la actualidad se caracteriza por la disipación de sus límites formales y conceptuales, lo cual nos conduce a que las manifestaciones y objetos de carácter artístico se muestren para ser entendidos. El propósito de este enfoque vinculado a la Educación Artística sería fomentar la comprensión de la cultura visual mediante el aprendizaje de estrategias de interpretación frente a los objetos (físicos o mediáticos) que constituyen la cultura visual.

Indagando sobre el desarrollo de estrategias para el entendimiento de la cultura visual a partir de la Educación Artística, Hernández (1997) indica que estas percepciones pueden relacionarse con temas sobre nociones de estilo, el significado de las propias producciones, los principios para determinar el contexto, objetos y sentido de la diversidad de tradiciones dentro de la cultura visual. También se pueden analizar las habilidades para asimilar temas definidos de la historia del arte (el paisaje, la muerte, el cuerpo, etc) la estética o la metodología.

Otro tema a explorar sería la relación entre los fenómenos y significados visuales y la propia identidad personal, dado que la identidad individual y de grupo es uno de los significados que circulan en las manifestaciones actuales de la cultura visual (Hernández, 1997: 51).

Para definir la relación entre los fenómenos y representaciones visuales con la propia identidad, encontramos un fuerte impacto en nuestro entendimiento por los condicionantes sociales que a su vez, algunos adquieren una condición trascendental. Según Arañó: “Hoy no es posible hablar del conocimiento humano sin tener en cuenta el contexto social en el que se desenvuelve el sujeto individual” (Arañó, 2005a: 20).

Kindler (2004) nos aporta una introducción cuestionándose diferentes aspectos relacionando arte y educación:

¿Cómo se construye el conocimiento artístico en la gente? ¿Qué procesos orientan el desarrollo de las habilidades relacionadas con el arte? ¿Cómo influyen las influencias biológicas y socioculturales en el desarrollo de la representación pictórica? ¿Lo que funda el juicio estético y el razonamiento? (Kindler, 2004: 228).

Consecutivamente realizamos una revisión de algunos planteamientos del maestro Eisner respecto a las intenciones y los contenidos para evaluar la Educación Artística hasta nuestros días.

De acuerdo con Eisner (2002a), nos encontramos ante unas circunstancias que de una manera u otra dejan rastro sobre la enseñanza y el aprendizaje artístico. Lo esencial que resulta la proyección mental de un concepto, imagen, o una sensación que implica al individuo para poder crear un proyecto artístico. El sujeto se enfrenta a diferentes situaciones para producir: restricciones, advertir las cualidades expresivas de las formas, persistencia en el plan de estudios del alumnado, significación del sobreaprendizaje o de la automaticidad y la transmisión de competencias entre diferentes campos. Finalmente, reflexiona sobre la importancia del trabajo y crítica en grupo acerca de los procesos donde se muestra el progreso del alumnado y la relevancia de crear debate como una acción fundamental. En publicaciones posteriores, Eisner (2003) plantea que las reformas educativas tengan en cuenta un modelo complementario, es decir, un modelo de unión donde las relaciones que se producen entre estudiantes y al mismo tiempo, con la sociedad generan comportamientos beneficiosos que persiguen el

desarrollo productivo. Más adelante, retomando algunos aspectos ofrecidos en las publicaciones anteriores, Eisner (2004) establece unos conceptos generales sobre los que nos invita a considerar:

- Los docentes deben interpretar la información o aptitudes que transmiten al alumnado. Creando improvisación para poder atender al estudiante de forma concreta.
- Procesos grupales donde los estudiantes realiza sesiones de críticas fundamentadas entre ellos mismos para reforzar el talento artístico.
- Algunos de los efectos esenciales de la enseñanza se dan fuera del aula, es decir, surgen una vez finalizado los estudios de manera sorprendente para sus instructores.
- Mediación entre los propósitos e intenciones del docente con el material utilizado para poder guiar los trabajos.

De igual modo, establece una descripción entre las intenciones y los contenidos de la Educación Artística, donde nos afirma que en la práctica dentro de las aulas nos encontraremos ante una combinación de tendencias:

- DBAE (Discipline Based Art Education):

El modelo utilizado para para apoyar al alumnado en la adquisición de las capacidades y el desarrollo de la imaginación indispensables para una producción artística de alta calidad. Requiere una implicación de los educadores en el momento del diseño de currículos que puedan extender estas destrezas. Por otra parte, la DBAE considera relevante la enseñanza y aprendizaje del desarrollo de habilidades perceptivas y creadoras.

- Cultura Audiovisual:

La utilización de las artes para un mejor entendimiento de la cultura visual. Una decodificación de las imágenes como textos para revelar su trasfondo político y sus propósitos ocultos. La trascendencia del multiculturalismo, del feminismo y el postmodernismo empuja a los estudiantes a interpretar el significado de estas perspectivas que son materias de análisis social y político (Escaño, 2008). El propio autor advierte las cualidades importantes, pero se percata de sus inconvenientes si sus actividades no tratan la práctica artística.

- Solución creativa de los problemas:

Programas que permitan al alumnado ser creativo en la resolución de problemas. El desarrollo en la comprensión e intuición en relación a los materiales y sus facultades estructurales con posibilidades infinitas, sirven de preparación para aplicarlo en otras tareas de importancia social. Un ejemplo de este programa fue el ofertado en la Bauhaus alemana desde 1919 hasta principios de los años treinta.

- Manifestación creativa:

En este tipo de acercamiento podemos considerar dos vertientes opuestas. Por una parte, defiende la libertad individual basándose en la afirmación de que el arte es el resultado de la espontaneidad, la creatividad y el talento particular, pero por otra parte estas aceptaciones se ven relacionadas con los procesos artísticos que se desarrollaban en Europa y los EE.UU. a mediados del siglo XX, por ello resultan excluyentes con respecto a los procesos artísticos de la actualidad.

- Desarrollo cognitivo ligado al desarrollo de las artes:

Programas que enfatizan los efectos cognitivos de trabajar tareas artísticas que desarrollan a su vez tareas intelectuales: la flexibilidad, fomentar la tolerancia hacia la ambigüedad, reforzar los juicios más allá de las limitaciones por reglas resulta esencial. Rudolf Arnheim realizó una sinergia entre la Historia del Arte, la Psicología y la Educación Artística, en su libro *Visual Thinking* plantea la percepción como actividad cognitiva.

- La Educación Artística como apoyo académico global:

Aunque no representa ningún modelo concreto, este planteamiento considera los efectos positivos de la realización de actividades artísticas por parte del alumnado aumenta su notoriedad en la actividad académica en las otras materias.

- Integración de las artes en la educación en general:

Resulta una visión de integración del currículo artístico en el resto de currículos, de carácter artístico o no. El currículum de las artes integradas se organiza en cuatro estructuras curriculares que se pueden resumir en: La consulta de materiales procedentes de disciplinas artísticas influyen en el avance de la comprensión de los estudiantes; la identificación entre las semejanzas y las desigualdades entre artes; explorar no solo desde el trabajo que proviene de las artes un tema principal sino también de otros ámbitos; y por último, la determinación de problemas tratado a través de varias disciplinas.

Conseguir que las artes ocupen un lugar en nuestros centros educativos es un gran avance para alcanzar una reforma educativa, por eso, Eisner (2008) observa las contradicciones internas. Es necesario rechazar afirmaciones vinculadas con el uso del lenguaje y su relación con el pensamiento conceptual, la experiencia sensorial, la inteligencia, el pensamiento reflexivo y el uso del método científico. Teniendo en cuenta las palabras del maestro, existen conexiones con lo que uno mismo percibe, ha percibido o imaginado, es refutable que el pensamiento conceptual humano requiere el uso del lenguaje porque el individuo puede pensar y solucionar conflictos sin necesidad de hablar, así mismo, las experiencias sensoriales poseen igual complejidad como actividades cognitivas igual que cualquier otra en las categorías del funcionamiento intelectual.

El concepto de racionalidad no está ligado a la inteligencia únicamente sino que sus posibilidades se amplían e incluyen más vías que la lógica, como por ejemplo todas las artísticas. Considerar la emoción como un aliado frente al pensamiento reflexivo más que como un enemigo. El distanciamiento limita el entendimiento porque las emociones influyen en el modo en que observamos y valoramos. El método científico como única vía para universalizar el mundo es rebatible.

La Educación Artística atraviesa en la actualidad una situación de transformación. Durante la transición se generan cambios por el interés que existe para proceder a una renovación de los modelos como planteaban Juanola y Calbó:

Son varios los factores que inciden en este afán de renovación de modelos de este período, pero principalmente, podemos destacar dos: por una parte, la implantación del concepto de currículum en todas las disciplinas, y por otra, la invasión de los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías que modifican, de la misma manera, los hábitos sociales, familiares o educativos (Juanola y Calbó, 2005: 100).

De manera equidistante, nos centramos en algunas de las observaciones más relevantes, podríamos recalcar, siguiendo las consideraciones de éstos autores que la Educación Artística continua avanzando teniendo en cuenta los fundamentos del aprendizaje del conocimiento artístico como se ha declarado en décadas anteriores (disciplinar, creativo y cognitivo, entre otros) manteniendo su vigor además de cambiar la perspectiva del conocimiento de forma global - incluyendo el artístico- introduciendo en el bagaje cultural el aprendizaje y desarrollo en educación: los valores, actitudes, reflexiones críticas y

acciones de reconstrucción social: “Pienso, que es un área fundamental para trabajar un proceso democrático de socialización, en el que todos tenemos algo que decir, y lo hacemos valiéndonos de las herramientas visuales” (Ortega, 2008: 59). Según María Acaso:

El objetivo principal de la Educación Artística Postmoderna es configurarse como alternativa a las pedagogías de corte modernista, clasicista, conformista o como lo queramos llamar. Nace como alternativa a la pedagogía tóxica (es decir, a los sistemas de trabajo que entran dentro de un enfoque tradicional academicista), como opción ante un tipo de pedagogía basada en la modernidad (Acaso, 2009: 135).

En otras palabras, enfatizar en Educación Artística un conocimiento válido y significativo; y por consiguiente, un conocimiento educativo (Juanola y Calbó, 2005):

<i>Educación Artística</i>	<i>Currículum moderno</i>	<i>Currículum postmoderno</i>
Contenidos	Desestima los gustos populares.	<ul style="list-style-type: none"> • Contradice las divisiones del arte, oficio, artesanía, etc., y revaloriza las artes populares. • Recupera las aportaciones de mujeres, comunidades, anónimos, culturas “primitivas”, arte pobre y popular.
	Niega los estilos premodernos y tradicionales a favor de la novedad.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconsidera el concepto de originalidad y de novedad. • Recupera los antecedentes, las tradiciones, los oficios y el arte antiguo y premoderno en general. • Revisa lo valioso a nivel de metáfora ética en el arte moderno.
	Descarta las culturas no occidentales.	<ul style="list-style-type: none"> • Desafía la visión universalista y androcéntrica. • Crítica feminista. • Importancia de la función del arte en la comunidad, el lugar y la sociedad.
	Se aferra al discurso de los críticos, que potencia la infabilidad y la autonomía del arte.	<ul style="list-style-type: none"> • Equilibra la importancia de forma y contenido. • Equilibra la distinción entre experto e ignorante. • Énfasis en el significado situado en la cultura y en el arte como sistema de símbolos y valores culturales.

		<ul style="list-style-type: none"> • Encuentra el valor de la experiencia estética y la interpretación, en el nivel inicial y profano.
Métodos, estrategias, actitudes.	Divergencia	<ul style="list-style-type: none"> • Convergencia, interdependencia tolerancia, reunificación.
	Individualismo	<ul style="list-style-type: none"> • Colectividad, comunidad.
	Innovación	<ul style="list-style-type: none"> • Imitación, tradición, localismo, cultura e historia.
	Competición	<ul style="list-style-type: none"> • Cooperación y colaboración.

Tabla 1. Tipificación polarizada para destacar contenidos y métodos de la Educación Artística. Juanola y Calbó. En Marín (2005a: 121)

De acuerdo con Huerta y Domínguez (2014: 12):

A pesar de las dificultades, reivindicamos una mayor adaptación de la educación artística en todas las instancias, seguimos luchando para que el arte y la educación encuentren caminos de concertación, y desde luego animamos a los profesionales de nuestra área a reflexionar sobre las posibilidades futuras y a gestionar del mejor modo posible sus acciones.

El docente que pertenece al mundo de las artes tiene la labor de reflexionar dentro de este campo para poder aportar futuras teorías sin olvidar los planteamientos del pasado, percibiendo el presente como una fusión puntual entre ambas dimensiones de tiempo. En este sentido, ejercen gran influencia los nuevos contextos de la mano de tecnologías emergentes y las densas redes de los nuevos lenguajes (Prado, 2009). En consecuencia, se requiere una revisión continua de la situación del docente ante el arte y la educación (Martínez, 2008). Para comprender el desarrollo del paradigma que nos ocupa es necesario según las palabras de Hernández (2000: 55):

Si se pretende avanzar en el conocimiento de una materia curricular resulta indispensable conocer su historia, o lo que es lo mismo, el papel que ha desempeñado en el currículum escolar, y las diferentes versiones que ha ido adoptando en relación a los cambios sociales, las concepciones disciplinares y función que en cada época se le otorga a la educación obligatoria.

Después de las consideraciones anteriores, podemos subrayar la relevancia de las organizaciones internacionales vinculadas al fomento de la Educación Artística. En primer lugar destaca por su origen y visión internacional INSEA (International Society For

Education Through Art) www.insea.org, red ligada a la UNESCO (www.unesco.org). Diferentes personalidades del ámbito de la investigación en Educación Artística se vinculan como Ana Mae Barbosa, Rita Irwin, o Elliot W. Eisner por mantener una posición relevante de la misma entre las preferencias de UNESCO (Huerta y Domínguez, 2014).

La docente e investigadora Alonso-Sanz (2011), nos argumenta como debería ser la Educación Artística Visual en nuestro contexto. Debería establecerse una comunidad a nivel nacional como la ya existente NAEA en Estados Unidos, donde el profesorado de artes visuales, estudiantes, investigadores, administraciones, educadores de museos de arte y artistas realicen encuentros de forma conjunta para potenciar la creencia del poder de las artes dentro del progreso humano. De esta manera, Alonso recomienda una serie de revistas científicas de especial interés a nivel internacional: *Art Education*, *The Journal of Aesthetic Education*, *Visual Arts Research*, *Journal of Art and Design Education*, *Journal of Teacher Education*, *American Journal of Education*, *Aesthetics and Arts Education*, *Review and Research in Visual Art Education*, *Arts Education Policy Review*, *Journal of Multi- Cultural and Cross-cultural Research in Art Education* y *Studies in Art Education*.

Alonso nos informa de la existencia en Estados Unidos de una organización gubernamental sin ánimo de lucro, fundada en 1987, el NBPTS (National Board of Professional Teaching Standards) gobernada por 63 miembros, la mayoría de los cuales son profesores cuyos objetivos principales consisten en establecer una serie de normas de forma rigurosa de lo que los docentes acreditados deben saber y ser capaces de hacer; desarrollar y operar un sistema voluntario nacional para evaluar y certificar los maestros que cumplan con estas normas; y avanzar en la reforma educativa para mejorar la calidad del aprendizaje del alumnado.

Destacamos también en el orden de las ideas anteriores, la importancia de INAEA organización norteamericana, la británica www.nsead.org y la portuguesa APEACV www.apecv.pt. Dichas redes de contacto, establecen una buena forma de integración y refuerzo hacia los investigadores y docentes en Educación Artística.

Son numerosas las reuniones, jornadas o congresos que vienen celebrándose en los últimos años dentro del contexto nacional condicionados en su mayoría por las universidades o grupos de profesionales para debatir temas en torno a la Educación Artística, como las *VIII Jornadas Internacionales de Investigación en Educación Artística*

Investigar y Educar en Diseño, realizadas en Valencia en noviembre de 2017 organizadas por la EASD (Escola d'Art i Superior de Disseny de València), CREARI (Grupo de Investigación en Pedagogías Culturales) y el Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas de la Universitat de València; o bien el congreso celebrado en el mes de Febrero de 2018 en Sagunto (Valencia) *Congrés Cinemaula: Cinema i Educació* enfocado al debate y la reflexión de forma colectiva con un grupo de expertos en cine y educación. Se analizan temas referentes a la alfabetización mediática, la lectura y escritura de mensajes audiovisuales, la educación en medios de comunicación, y por último la formación del profesorado. En esta línea, se han celebrado en el IVAM las *II Jornades d'Intercanvi d'Experiències Didàctiques a l'Àrea d'Educació Plàstica, Visual i Audiovisual* a cargo de la Associació Valenciana de Professorat de Dibuix (AVDP). Un encuentro entre docentes especialistas del área de la Educación Artística para compartir experiencias didácticas realizadas en los centros educativos de enseñanza secundaria.

II.1.2 La Cultura Visual: Práctica y Posicionamiento

Los análisis visuales de las disciplinas que tradicionalmente se ocupaban de las imágenes son: la historia del arte, la teoría del arte y la crítica artística. El aumento de las nuevas tecnologías digitales provoca nuevos cometidos que las imágenes adquieren dentro de un panorama contemporáneo. Su carácter representativo y los medios que las acompañan han generado objetos visuales de los que no suele ocuparse ninguna disciplina convencional.

La comprensión de la cultura visual sigue siendo uno de los principales objetivos de la educación artística. Según las reflexiones realizadas por autores como Eisner (2001), el concepto de “cultura visual” conforma gran parte de la estructura interna dentro de la educación artística. Como planteaba Hernández (1997), la cultura visual era la unión y mezcla de varios factores, medios y procesos que se concentran en la producción de imágenes. Señala el poder social y político que ejercen las representaciones gracias a su desarrollo tecnológico, además sostiene la idea que la cultura visual es reflejo de la sociedad donde vivimos, es decir, las imágenes y demás contenidos influyen en la construcción de la identidad de un colectivo social debido al uso de los medios de comunicación que se sirven de individuos para precisamente fomentar las percepciones y valores en entornos imaginarios que hacen función de marco interpretativo.

Los estudios visuales se establecen en la investigación de ese mundo compartido entre la mirada del artista, el objeto observado y la observación del espectador desde principios de siglo.

Vygotski (1975), Bruner (1988) y Ausubel (1987) defendían la idea de un aprendizaje constructivista, aunque entre sus teorías existen diferencias, coinciden al considerar el aprendizaje como un proceso activo de construcción social de conocimientos. Descubrir los conocimientos por parte del individuo por sí mismo o de forma guiada y la presentación de contenidos interrelacionados enriqueciendo lo problemático como factor de aprendizaje eran algunas de las teorías que defendían (citado en Kaplún, 2001).

Neisser (1981) destacaba la relevancia del aprendizaje conceptual en la educación artística debido a que el movimiento cognitivo en la psicología del arte reflexiona sobre la percepción como pensamiento visual, en otras palabras, como un tipo de conocimiento (citado en Hernández, 2000).

Con una expectativa científica, social y política, las obras visuales son analizadas bajo la epistemología humanista. La interdisciplinariedad es una condición obligatoria en estas investigaciones que van más allá del sentimiento estético. Los estudios visuales indagan un alegato que revele todas las invenciones de la comunicación visual en la posmodernidad mientras se alejan de la tradición histórica o crítica del arte (Contreras, 2017). En este sentido, Duncum (2002) nos advertía de la inclinación de la cultura visual hacia las prácticas culturales contemporáneas, como por ejemplo: internet, los videojuegos, televisión, etc. Duncum relaciona la cultura visual a representaciones visuales sin limitar su correlación a imágenes con carácter utilitario. En esta misma línea, algunos investigadores entienden la cultura visual como motor generador de conocimiento y aprendizaje a través del análisis visual, por tanto, destacan el poder pedagógico y su cualidad de influenciar en nuestras vidas produciendo cambios en nuestra sociedad e identidad (Freedman, 2001; Rogoff, 2002).

Considerando la necesidad de una educación artística para el entendimiento de la cultura visual, reanudamos una afirmación de Hernández (2000) donde describe el arte como una construcción y representación social que varía en el tiempo, espacio y la cultura. Su principal finalidad viene dada por la producción de experiencias del ser humano mediante significados visuales, sonoros y estéticos. Entre sus diferentes funciones, el arte es capaz de transformarse en documentos y testimonios compartidos sobre un contexto histórico determinado (Calle, 2016).

Ofrecemos en la siguiente tabla un breve resumen de lo que han supuesto los diferentes movimientos desde el siglo XVII hasta la actualidad en Educación Artística.

MOVIMIENTOS	ESENCIA DEL ARTE	CONTENIDOS Y MÉTODOS	EL VALOR DEL ARTE
Arte academicista: siglos XVII-XIX	Desde la perspectiva mimética, el arte es una imitación de la naturaleza	Los métodos didácticos enseñan a copiar el trabajo de artistas o la naturaleza, como dibujo del natural.	Se valora la veracidad de las representaciones. El arte imita el bien.
Elementos del dibujo: principios del siglo XX	Para el formalismo el arte es un orden formal o una forma significativa	Se enseña el dominio de la línea y el color por medio de ejercicios sistemáticos.	Los valores del arte son esencialmente estéticos, y no sociales y morales. El valor de la obra de arte depende de la calidad de su organización formal.
Expresión creativa del yo: de principios a mediados del siglo XX	El arte es la expresión original de un artista individual y dotado de un talento único.	Se libera la imaginación del artista o la del niño. Se eliminan reglas, no se imponen ideas adultas.	El máximo valor artístico es la originalidad exclusiva de la expresión personal del artista.
Arte de la vida cotidiana: 1930-1960	El arte es un instrumento destinado a realzar la cualidad estética del entorno de un individuo.	El saber artístico y los principios del diseño se aplican a problemas de orden visual y estético.	Se valoran las mejoras de la calidad de la vida, que se consiguen mediante la aplicación inteligente de los principios del diseño.
El arte como disciplina: 1960-1990	El concepto de arte es objeto de la investigación artística y científica.	Las actividades se basan en los métodos de investigación del arte y las disciplinas científicas.	Se valora el desarrollo de una mayor comprensión de las cuestiones del arte.

Tabla 2. Movimientos en la Educación Artística del S. XIII al S.XXI, Efland, Freedman i Stuhr. En Mascarell (2017:33).

Según Mitchell (2002) la cultura visual está estrechamente vinculada a los instrumentos visuales y su práctica introduciendo imágenes de diversa procedencia (cine, televisión, medios de comunicación digital). Considera las diferencias que derivan de las relaciones con otros ámbitos de estudio como la historia del arte y la estética. En este sentido, explora de manera filosófica las teorías de la visión, semiótica, signos visuales, estudios cognitivos, antropología visual, etc. (Gómez, 2005). En otras palabras, realiza un estudio trascendente sobre las cuestiones relacionadas con los procesos visuales del ser humano y animales.

Dentro de la naturaleza interdisciplinar de la cultura visual, consideramos oportuno mencionar no solo los aspectos visuales sino también sonoros, audiovisuales, etc. De manera creciente, la cultura visual ha desarrollado un interés considerable por el sonido ligado de forma estrecha al contexto visual contemporáneo (Bajardi, 2015a). Los principales agentes activos en este contexto son los medios de comunicación, muy presentes en nuestra vida diaria, son capaces de traducir la realidad de forma cifrada. Diferentes medios como el cine, la televisión o la radio estructuran la información de forma diferente a la empleada para la expresión escrita. Las nuevas formas de exhibir la información nos llevan a la necesidad de crear un aprendizaje de manera deliberada con el fin de descifrar los mensajes que percibimos a través de la diversidad de medios y, además, debemos ser capaces de formar individuos capaces de emitir sus propios mensajes (Aparicci y Matilla, 2010). La gran significación del sonido como una capa invisible dentro de nuestro espacio vital:

Fluid and dynamic, amorphous and unstable, the ambience of a space is a kind of energy not easily delimited or grasped by language. It is not a thing, but an experience. Viscerally affective, it is the way in which a variety of material and immaterial conditions come together to produce a poetics of space (Shedel y Uroskie, 2011: 141).

“Fluido y dinámico, amorfo e inestable, el ambiente de un espacio es un tipo de energía no fácilmente delimitada o captada por el lenguaje. No es una cosa, sino una experiencia. Visceralmente afectivo, es la forma en que una variedad de condiciones materiales e inmateriales se unen para producir una poética del espacio” (Traducción propia).

Atendiendo los cuestionamientos de estos autores, nos acercamos al término de “cultura audiovisual”. La necesidad de incorporar el sonido dentro de la cultura visual resulta un elemento clave motivo de reflexiones en los últimos años (Shedel y Uroskie, 2011). En publicaciones de la revista *Journal of Visual Culture* encontramos diferentes artículos donde se otorga especial interés a la relación entre las artes, la tecnología y la cultura visual (Luke Dubois, 2011; Khan, 2011; Shedel y Uroskei, 2011).

Dentro de nuestra investigación, observamos la relevancia del sonido debido al nexo que existe entre la cultura visual y el arte contemporáneo. Nos resulta contraproducente no prestarle atención porque es un elemento muy presente en prácticas artísticas como por ejemplo el videoarte, videoinstalaciones o performance.

Además, su presencia es decisiva en videojuegos y medios de comunicación, entre otros, donde la multiplicidad de posibilidades que ofrece el sonido resulta trascendental para transformar el discurso visual en audio-visual (Bajardi, 2015a).

II.1.3. Importancia de la Educación Artística en los centros de enseñanza

Una característica constitutiva en el ser humano es la creatividad, capaz de ser estimulada en todo momento por el contexto del alumnado: entorno familiar, social y educativo. En la actualidad, la creatividad es concebida como una cualidad del intelecto que puede ser desarrollada por medio de la educación: “La creatividad es uno de los motores que puede llevar a la humanidad al progreso y a la mejora de las condiciones de vida y estamos intentando aplicarla a todos los ámbitos de la vida social” (Marín, 2009: 11). Se considera la creatividad una de las premisas principales de la educación del siglo XXI, en opinión de Isabel Martín y Luis Martín: “Necesitamos que el sistema educativo confie en las posibilidades creativas de sus alumnos y se esfuerce por desarrollar estas competencias que servirán para formar una ciudadanía capaz de encontrar las soluciones y las necesidades que demanda la sociedad” (Martín y Martín, 2012: 350).

Vilaboa (2005) explica como la Educación Artística debe ser la educación de la espontaneidad estética y de la capacidad de creación. No debería resignarse a una aceptación pasiva de una verdad o un ideal elaborado. Igualmente, volviendo al concepto de creatividad, no es una cualidad exclusiva de artistas y personas con vocación artística, debe considerarse como una actitud que puede tener cualquier tipo de persona.

Dewey (1934), Eisner (1994), Smith (1872) y Santayana (1936) distinguen tres maneras de estudiar la relación entre la educación y las artes: *arts education* (las artes como ámbito general), *arts in education* (el aprendizaje de las artes en el currículum educativo) i *arts and education* (las artes como orientación profesional y vocacional). Explica Jose Manuel Touriñán-López que “Desde la perspectiva del conocimiento de la educación, educamos “con” las artes: podemos educar “por” las artes y educar “para” un arte. Todos podemos y debemos tener educación artística, aunque no seamos vocacional ni profesionalmente especialistas de un arte” (Touriñán-López, 2011: 77).

En la búsqueda de una vinculación entre arte y educación, María Vidagañ afirma: “El descubrimiento como acto de placer está inmensamente vinculado a la creación artística. Desde esta perspectiva se puede establecer la conexión entre el arte

y la educación, la educación como placer de indagación en lo desconocido” (Vidagañ, 2016: 38). Nos habla sobre la inquietud en las personas por aprender cosas nuevas y la necesidad de cuestionarse lo desconocido para generar nuevos saberes. Más adelante la autora nos indica que las emociones ejerce una gran influencia sobre el aprendizaje, por esta razón, cada nuevo aprendizaje tiene su origen advirtiendo del vínculo entre arte y educación: “Los dos tienen este punto de inflexión a partir del cual se adentran en lo desconocido, el punto que atravesamos para situarnos en un nuevo saber, es decir en un nuevo aprendizaje” (Vidagañ, 2016: 39). La enseñanza de las artes dispone de mecanismos suficientes para fomentar los procesos de reflexión e identidades (Huerta, 2013) que facilitan al alumnado la comprensión sobre sí mismo y el mundo que le rodea.

Desde los diferentes ámbitos del conocimiento (historia del arte, sociología, pedagogía, ...) se han apreciado todas las posibilidades que ofrece el arte como herramienta educativa para potenciar las competencias manuales, expresivas, visuales, intuitivas y creativas. El concepto de desarrollo humano debe ser un concepto holístico (Soto-González, 2015), por tanto, conviene tener en cuenta de la misma manera todas las capacidades del ser humano. En esta línea, el arte sirve de medio para la educación favoreciendo un marco educativo que permite el desarrollo y el autoconocimiento, la correspondencia que se establece entre pedagogía y estética nos aporta elementos provechosos para el desarrollo y construcción de identidades. La experiencia estética está determinada por la emoción, el sentimiento nuevo y extraordinario, a través de posiciones de precipitación e inseguridad. Como plantea Dallari (2005) es posible adquirir un método educativo penetrable a todas las prácticas educativas a través de una educación estético-artística.

Dentro de nuestro contexto educativo, el alumnado recibe una dosis de estímulos visuales y auditivos que generalmente no les posibilitan adoptar una posición en el tratamiento de nuestra identidad, ni tampoco de superar estereotipos para ajustar el espíritu crítico y la capacidad interpretativa. La enseñanza y aprendizaje mediante las artes, sus materiales y símbolos significa, entonces, educar la mirada hacia el mundo contemporáneo de manera más crítica, creativa e indagadora. De esta manera, es posible generar nuevos procesos de creación, descubrimientos y solucionar problemáticas relacionadas con aspectos de la vida en general y entender las identidades múltiples y multidimensionales que configuran nuestro entorno (Bajardi, 2015a).

El docente debe atender sus potencialidades y limitaciones: "Esto creo que es primordial para dar confianza a los alumnos o el resto de usuarios, para que también ellos entren en el proceso de reflexión y transformación o al menos de autoconciencia de conflictos que pueden evolucionar" (Barragán, 2008: 86). El alumnado necesita que el docente pueda dar a conocer a través de una perspectiva clara y previa la actividad que va a realizar para poder pensar con más claridad su futuro y su perfil, definitivamente es esencial que sea conocedor de aquello que va a aprender. Amparo Alonso-Sanz indica: "la confianza depositada en el profesor puede dar pie a un mayor grado de responsabilidad y autoexigencia que fructifique en temarios renovados, metodologías frescas y actitudes próximas a las necesidades sociales de actualidad" (Alonso-Sanz, 2011: 79). La creatividad no tiene capacidad entre los ajustados programas e intereses, se manifiesta a partir de propuestas alentadoras y abiertas, lo suficiente, como para atravesar los límites. Como señala Ricard Huerta deberíamos plantear un modelo de educativo que impulse la creatividad: "que capacitase para la resolución de problemas y que preparase a la gente para aprender a lo largo de la vida" (Huerta, 2010b: 29).

En todo individuo existe el deseo de experimentar, investigar, relacionar, en definitiva, el impulso de crear. La educación artística es la única disciplina que realmente se concentra en el desarrollo de las experiencias sensoriales, cuando un estudiante se identifica con sus tareas, se produce un aprendizaje hacia el entendimiento y una empatía con respecto al contexto que le rodea (Vilaboa, 2005).

La preparación del profesorado es imprescindible, debe tener previsión de materiales, conocer la materia en profundidad que los estudiantes van a aprender y además, tiene la obligación de observar los procesos de trabajo programando objetivos de forma lógica y nutrirse de referentes apropiados (Ramírez, 2008). En esta línea, Ros no expresa: "Deberán ser los maestros los responsables de brindar a sus alumnos experiencias creativas, desde el Área Artística, que sirvan de base a nuevas creaciones o a recreaciones" (Ros, 2004: 6).

Con respecto al papel esencial que debe ocupar la Educación Artística en los centros educativos, de acuerdo con Arañó (2005b) la concepción de su paradigma no debe delimitarse a su propio contenido educacional, su aprendizaje conseguirá trascendencia desde el momento en que el alumnado identifique los objetivos, contenidos y tareas propuestas. Las producciones artísticas tienen una razón que se extrae de su contexto histórico cultural, de su evolución en la historia: la del propio sujeto que la lleva a cabo y la historia de la humanidad de forma colectiva.

Adquieren igual importancia el contenido o concepto que se quiere expresar, como la obtención de los diferentes procesos formales para hacer posible su representación.

El estudio de los lenguajes artísticos, implica el conocimiento de sus facetas sintácticas, semánticas y pragmáticas. En este sentido las conductas y capacidades básicas que ponen en juego las actividades y tareas propias de la Educación Artística son las relacionadas con la percepción visual, táctil, la creatividad, la inteligencia espacial, el pensamiento visual, la imaginación y la memoria visual, la capacidad de valoración y evaluación cualitativa de imágenes y objetos, y la sensibilidad estética. Ricardo Marín señala: “La mayoría de las escuelas y paradigmas en psicología se han interesado por estos fenómenos pero han sido principalmente las teorías de la Gestalt, la psicología cognitiva y el psicoanálisis” (Marín, 2009: 4).

La Educación Artística tiene por objeto educativo el uso y construcción de prácticas artísticas para construirse a uno mismo y así aprender a elegir un proyecto personal de vida. Contribuye de gran manera al desarrollo de valores formativos generales y, como tal ámbito cultural y general pedagógico, debería ser tratado para acrecentar competencias que implican hábitos, habilidades, conductas y conocimientos que comprometen a los estudiantes para realizar en sí mismos el significado de educación. La Educación Artística se muestra como un territorio de intervención enfocado al desarrollo y construcción del estudiante basado en competencias adquiridas desde la cultura artística (Tourrián-López, 2016). María Acaso reflexiona sobre la influencia de las imágenes en la vida diaria de las personas que configuran la sociedad actual: “Las imágenes constituyen la base desde donde los individuos contemporáneos construimos nuestra forma de vida” (Acaso, 2005: 15).

Por lo que atañe a los propósitos principales de la Educación Artística, los estudios realizados en ámbito internacional en 21 Estados, la mayoría coincidían en el planteamiento de propuestas para la mejora de la enseñanza artística, como: la comprensión, las prácticas artísticas, desarrollo de competencias propias, desarrollo de la comprensión cultural. En definitiva, participar como agentes activos dentro del mundo del arte: “there was great similarity in the disciplines which were considered appropriate to study” (Whitby, 2005: 10). Sin embargo, se advierte dentro de estos estudios en la educación artística, un menor resultado en lo que concierne al proceso holístico de la persona, la autoestima, la posibilidad de expresar sentimientos personales e

incluso el entendimiento intercultural. Los resultados se orientan hacia la creatividad y acerca de la educación cultural relacionándola con la percepción cultural e identidad individual.

The arts as contributing to personal, social and cultural development, as well as purely artistic development. But despite this, few countries or states assessed progression in these areas. Although it is likely that much international evidence could be obtained describing ways of assessing development in these dimensions, little is currently being done relating to young people's development in these areas as outcomes of the arts in particular (Whitby, 2005: 11).

"Las artes contribuyen al desarrollo personal, social y cultural, así como al desarrollo puramente artístico. Pero a pesar de esto, pocos países o estados evaluaron la progresión en estas áreas. Aunque es probable que se pueda obtener mucha evidencia internacional que describa formas de evaluar el desarrollo en estas dimensiones, actualmente se está haciendo poco en relación con el desarrollo de los jóvenes en estas áreas como resultados de las artes en particular" (Traducción propia).

La importancia de la Educación Artística en el desarrollo de la creatividad y otras formas de ingenio en todos los niveles y modelos de enseñanza, fue estudiada por la Comisión Europea dentro del informe realizado por *Eurydice* en 2009 sobre el estatus de la educación artística en los currículos de 30 países de la Unión Europea. Engloba la finalidad y los objetivos de esta educación, su organización, la oferta de actividades extracurriculares, y también las iniciativas para el desarrollo de la educación artística y cultural. En este sentido, comprende datos relevantes acerca de la evaluación del alumnado y la formación del profesorado en las disciplinas artísticas (Eurydice, 2009).

Los principales objetivos de la Educación Artística advertidos por casi todos los países que aparecen en el informe son la competencia artística, el conocimiento, la comprensión de las artes, la creatividad, la diversidad cultural, la apreciación crítica y expresión de identidad personal. Aunque 15 de los currículos hacen referencia al papel de las artes y su enseñanza durante toda la vida de los individuos, es decir, promover en el alumnado las actividades artísticas y nutrir los intereses que deriven de estas prácticas.

Se observan en los datos, vínculos transversales entre las artes y otras áreas del currículo con algunas diferencias. Por una parte, gran parte de los currículos de educación artística consideran como objetivos las competencias básicas, y hay otros que impulsan los lazos entre las artes y otras materias. Mientras que algunos países señalan la competencia cultural y artística como objetivo educativo general de la enseñanza obligatoria.

Según el informe de *Eurydice* (2009) los centros educativos de Europa están iniciando cada vez más proyectos para acercar las relaciones entre el alumnado y el ámbito de las artes y la cultura. Existen ejemplos de concursos artísticos, celebraciones, jornadas o festivales vinculados con las artes. Además, en muchos países se establecen relaciones en colaboración con artistas profesionales que rara vez están acreditados a enseñar sus experiencias en centros educativos sin su formación como docente. Bamford (2006) manifiesta que las investigaciones artísticas de los artistas profesionales y las instituciones artísticas aportan calidad en cuanto a la experiencia educativa en los centros de enseñanza convirtiendo la materia en una experiencia atrayente para el alumnado. En definitiva, el esfuerzo por aproximar las artes, la cultura y la educación, en algunos países, se ha institucionalizado a través de organizaciones y redes para el fomento de la educación artística.

Formación del profesorado actual de educación artística

En los apartados anteriores el impulso principal ha sido determinar la naturaleza de la Educación Artística de manera sintética, por supuesto desde una visión como futuros docentes, preocupados por el camino que pueden seguir en los próximos años los diferentes planteamientos que van surgiendo en torno al arte y educación. De manera que, nos cuestionamos la situación del profesorado dentro del área descrita anteriormente, es decir, la posición del docente en el campo del arte: su actividad, su formación académica y sus condiciones personales.

Soto González (2015) nos habla de la importancia del arte dentro de la educación desde una organización cooperativa, es decir, propone espacios colaborativos a través del vínculo entre museos, escuela y universidad.

La educación está en continua reinención o, al menos, convendría que lo estuviera. Pensar en los proyectos como laboratorios de modernidad y actualización docente nos ayuda como docentes a profundizar en las ventajas de las pedagogías rizomáticas y colectivas. Además con el desarrollo de estos proyectos buscamos proyectar la actividad educativa a espacios de exploración de arte para innovar y renovar contenidos, metodologías y sistemas que enriquezcan la enseñanza en la educación infantil, primaria y secundaria y proponer un aprendizaje cooperativo y multidisciplinar (Soto, 2015: 169).

En otro sentido, según Ortega (2008) la actividad de cada docente depende del nivel educativo. En educación infantil y primaria resulta esencial contar con especialistas capaces de crear expectativas experienciales e intelectuales en relación al conocimiento y las posibilidades que muestran las artes. Ortega explica la facultad del arte como un espacio de relación con los objetos y experiencias para aprender los elementos que conforman su mensaje: “con la interpretación particular que hacemos de este mensaje, con la posibilidad de plantear soluciones abiertas a problemas plásticos y visuales, con la relación que tienen los objetos artísticos y las imágenes con la construcción de la identidad, etc.” (Ortega, 2008: 61).

En esta línea, observamos las diferentes opiniones de docentes especialistas en el área de la Educación Artística al plantear la incorporación de personal especializado en educación Primaria y Secundaria obligatoria: “Learning encounters might create environments for meaningful exchanges between the ways in which artists and secondary art education teacher candidates learn to think about pedagogy and the nature of artistic learning” (Irwin y O’Donoghue, 2011: 221).

Consideramos oportuno y adecuado adjuntar las declaraciones de algunos especialistas del área de la Educación Artística obtenidas mediante entrevistas personales. Como nos afirma Josep Arbiol, respecto a la integración de especialistas dentro de las asignaturas de índole artística, durante la entrevista: “Sí que resultaría positivo, pero no puede ser un elemento extraño, quiero decirte... resultaría positivo tenerlos pero siempre en colaboración con el trabajo del profesor titular de cualquier asignatura” J. Arbiol (comunicación personal, 23 de Mayo, 2017).

Dolores Furió nos habla sobre las carencias formativas que se evidencian en el profesorado del ámbito de la Educación Artística dentro de los centros educativos: “Evidentemente sí, es algo que no me preocupaba antes de ser madre. Pero bueno, con los años y teniendo un hijo, me parece fundamental ese gran vacío que hay en la enseñanza infantil, primaria y secundaria sobre artes visuales y la imagen yo creo que deberíamos hacer hincapié en esa parte” D. Furió (comunicación personal, 29 de Septiembre, 2017).

Los profesores de secundaria en general se lamentan de no recibir una formación adecuada, es decir, la realidad educativa con la que se encuentran no tiene nada que ver con lo que se supone deberían hacer en sus clases (Ortega, 2008). En este sentido, las declaraciones personales de Ángel García Roldán nos aportan información sobre el vacío que existe en la

formación de futuros docentes del área artística para centros de Educación Secundaria Obligatoria: “Creo que es necesario, la mayoría de los profesores que salen de Bellas Artes tienen una buena perspectiva de trabajo en lo artístico, pero tienen una falta de proyección pedagógica importante. Eso, lleva consigo que cuando tú te enfrentas a un terreno tan complicado y complejo como es la Educación Secundaria, pues te encuentras con necesidades que no son las que vienen en el manual, te encuentras con soluciones que tienes que implantártelas tú, y te encuentras con unas necesidades del profesorado en general, por cuestiones administrativas e informativas que hacen que exista una carencia importante” A. García-Roldán (comunicación personal, 25 de Mayo, 2017).

Cuando hablamos de los profesores de dibujo de los centros de enseñanza secundaria, nos enfrentamos en primer lugar a una situación que resulta llamativa debido al ámbito especializado del cual procede el profesorado: por una parte, los graduados o licenciados en Bellas Artes son los docentes implicados en las tareas más artísticas, en otro sentido tenemos licenciados en Ingeniería o Arquitectura, enfocados en las actividades derivadas del dibujo técnico. Ambos grupos, se ocupan de transmitir al alumnado todas las materias que les establecen, en cambio cada profesor tiene unas prioridades e intereses particulares. Como resultado, el alumnado recibe los mensajes de manera separada y crea confusión en los planteamientos (Huerta, 2017a).

No resulta extraño hablar de una recesión dentro del colectivo docente del ámbito de la Educación Artística en los centros de enseñanza secundaria en general, pero de manera particular analizamos la situación del profesorado perteneciente a la zona elegida para la realización de nuestro estudio. Ante esta situación, J. Domingo, J.L. Gallego, I. García y A. Rodríguez afirman: “La mejora de la formación inicial de los profesionales constituirá un reto importante al que habrán de enfrentarse los sistemas formativos del futuro próximo, para responder a los cambios y a las expectativas que la sociedad del conocimiento impone”(Domingo et al., 2010: 48). Así pues, sin dejar de lado la formación, no podemos eludir otros condicionantes personales y laborales a los que tiene que hacer frente el profesorado. A juicio de Ortega, consideramos la problemática personal y profesional factores influyentes en el proceso de formación y práctica educativa: “cuando analizamos un poquito el panorama de la educación artística vienen de la frustración de estar realizando un trabajo que no se identifica con nuestras aspiraciones, ni con nuestras apetencias, ni con nuestra vida que habíamos imaginado” (Ortega, 2008: 62).

Por esta razón, el contexto educativo y social que experimenta la Educación Artística, engloba dentro de la misma injusticia otros contextos. La posibilidad educativa de las artes en la enseñanza secundaria se debilita con la pérdida de horas lectivas proveniente del contexto político. Esta circunstancia también afecta al alumnado que se prepara para ser futuro docente de Dibujo en el Máster de la Universitat de València. Así pues, es esencial crear comunicación entre el contexto cultural y escolar para dignificar e incrementar el valor de la Educación Artística. Aunque la figura del docente aparece desubicada dentro de un contexto político sin actualizar y un contexto académico lleno de incertidumbre, la aparición de nuevos proyectos y acciones pretende mostrar las posibilidades de las artes en el ámbito educativo y clarificar los aspectos hasta ahora invisibles de la Educación Artística en los centros de educación secundaria.

Nuevos proyectos para la Educación Artística

En los últimos años, las propuestas educativas para la mejora de la Educación Artística a nivel nacional han aumentado considerablemente. Podemos nombrar algún ejemplo, como el proyecto llevado a cabo en Barcelona desde 2004 llamado *Cinescola* (<http://cinescola.info/>). Este recurso educativo creado por los docentes Dr. Ramón Breu, Dra. Alba Ambròs y Dr. Jaume Soriano de la Universitat de Barcelona, tiene la finalidad de fomentar la lectura crítica y comprensiva de la imagen, a través de su página web podemos observar una filmoteca que incluye más de 100 películas para trabajar el cine en las aulas de primaria y secundaria. También, observamos el recurso en línea *Educación y Cine* (<https://educacionycine.org>) creado por el Dr. Juan Lucas Onieva López, profesor de la Universidad Málaga, que alberga material cinematográfico para docentes que pretenden trabajar el cine en las aulas. En esta línea, se encuentra en construcción, el proyecto cultural del sector cinematográfico de la Academia de las Artes y de las Ciencias Cinematográficas de España, dirigido por Marta Tarín Cañadas coordinadora de proyectos, titulado *Cine y Educación*.

Son numerosas las iniciativas llevadas a cabo en la provincia de Valencia por profesorado especializado para recuperar territorio perdido dentro del ámbito de las artes visuales en secundaria. Desde la Universitat de València, se propone y desarrolla desde hace algunos años, un proyecto para defender e impulsar las artes en la enseñanza secundaria.

El proyecto dirigido parte del grupo CREARI de Investigación en Pedagogías Culturales (GIUV2013-103) y del Institut de Creativitat i Innovacions Educatives; se titula: *Second Round: Arte y Lucha en los Institutos Valencianos* (Huerta, 2017b). Nos introduce en un panorama actual del sector de la enseñanza en artes visuales donde nos invita a reflexionar sobre esta situación y visibiliza su problemática en nuestro territorio. Además, ofrece dentro del mismo proyecto diversas actividades artísticas programadas donde participan los estudiantes y docentes. En este sentido, se generan nuevas acciones entre el profesorado y alumnado de artes, sobre todo en los centros donde se ofrece el bachillerato en artes, para la mejora de la educación artística. A día de hoy, el proyecto está más vigente que nunca con *Fang_Art. Second Round: Art i Lluita en Ceràmica* con la instalación realizada entre los meses de Mayo y Junio de 2018 en el Centre del Carme de la Ciudad de Valencia. Organizado por la Universitat de València, Cefire Torrent, Associació Valenciana de Professorat de Dibuix i L'Escola d'Art i Superior de Ceràmica de Manises dentro del proyecto de innovación educativa *Second Round: Art i Lluita en Ceràmica i Disseny*, promueve actividades colaborativas i reivindicativas fomentando la enseñanza artística en los institutos de secundaria utilizando como base la utilización de la cerámica. Además de las experiencias que han surgido a partir del proyecto *Second Round: Art i Lluita als Instituts Valencians*, se ha presentado un estudio de tesis doctoral a cargo de M^a Jose Gómez Aguilera titulado: *Comunicar l'Art a l'Educació Secundària. El projecte Second Round*. Como nos afirma su autora: “Amb el projecte *Second Round* s'ha aconseguit una col·laboració conjunta d'esforços units entre universitat i instituts de Secundària per a reforçar l'Educació Artística. Cosa que s'ha aconseguit gràcies a l'ambient lluitador i entusiasta” (Gómez Aguilera, 2018: 382).



Figura 1. Performance. Imagen tomada por Ricard Huerta en el I.E.S Josep de Ribera de Xàtiva (2016).

Figura 2. Trabajo pictórico realizado en el I.E.S. Josep de Ribera de Xàtiva (2016).



Figura 3. Logo representativo del proyecto *Second Round Art i Lluita als Instituts Valencians*.

Figura 4. Alumnado trabajando en el proyecto *Fang- Art Second Round Ceràmica*.

M^a José Gómez Aguilera (2018).

Figura 5. Pieza de cerámica. *Fang-Art Second Round Ceràmica*. M^a José Gómez Aguilera (2018).

En otro sentido, como hemos indicado en apartados anteriores de este escrito, desde los centros de formación del profesorado CEFIRE (Centre de Formació, Innovació i Recursos per al professorat) de València se congregó el pasado mes de Febrero de 2018 *la MICE (Mostra Internacional de Cinema Educatiu)* en Sagunto para fomentar el sector audiovisual enfocado al ámbito educativo. El congreso acogía las ponencias de profesionales como Javier Marzal y el docente-investigador Carlos Escaño, entre otros, reivindicando lo significativo que resulta dentro de los programas educativos incluir los lenguajes audiovisuales para generar una alfabetización audiovisual en los estudiantes (Jalón y Aguado, 2013).

Ángeles Saura describe el espacio en red *E@, Educación Artística, Plástica y Visual en clave 2.0*. Su pretensión es motivar a los profesores-artistas para desarrollar procesos educativos a través de las tecnologías de la información y comunicación para la Enseñanza Artística. Según Saura: “facilitar el desarrollo de actitudes abiertas y críticas ante la sociedad actual desdoblada entre el mundo real y el virtual, facilitar el aprendizaje continuo y a la actualización permanente que requiere el ejercicio de nuestra profesión” (Saura, 2012: 77). Este proyecto es un ejemplo de los espacios diseñados a través de internet para fomentar el contacto profesional y el desarrollo de posibles trabajos colaborativos. Desarrolla y otorga valor a las fuentes de información en español sobre nuestra materia de una forma orientada al trabajo autónomo y colaborativo. Además de indagar y compartir recursos digitales, se elaboran materiales y se publican los contenidos para facilitar la labor de la enseñanza en las artes.

II.1.4. Preámbulo del Currículo Postmoderno

Para averiguar el estado actual de la educación artística en materia legislativa, debemos tener en cuenta su función principal: la enseñanza del arte. En este sentido, nos encontramos en la actualidad, una diversidad de contenidos que integra la Educación Artística, atravesando sin duda todos los aspectos relacionados con las técnicas plásticas y visuales que tradicionalmente han identificado la educación en artes en determinados momentos históricos dentro del ámbito educativo.

La realidad cultural manifiesta un cambio en la sociedad actual, por tanto, el currículum que se establece dentro del Marco Legal debe tener presente la revisión de contenidos y metodologías.

El currículum tiene la obligación de favorecer las prácticas docentes a partir de las estructuras sociales que dominan el mundo del arte y la cultura, por tanto, se considera un vehículo para el cambio, que no solo se preocupe por el Arte o la Historia, sino por las artes y las historias interesándose por la diversidad de contenidos (Mascarell, 2017).

Aguirre (2005) nos describe aspectos clave desde una perspectiva postmoderna para generar nuevas estrategias educativas como por ejemplo, es imprescindible tener en cuenta una nueva concepción temporal y espacial desde una visión multidimensional del mundo. También, la interdisciplinariedad es esencial en la educación por su carácter plural. La integración y desarrollo de nuevas herramientas con fines pedagógicos como las nuevas tecnologías, entre otras, dan lugar a nuevos mecanismos que favorecen la enseñanza y aprendizaje. Estos mecanismos serían la base para la construcción de un currículum postmoderno.

Seguidamente realizamos un breve recordatorio sobre el Marco Legislativo establecido en nuestro país durante las tres últimas décadas.

La aprobación y posterior publicación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) se desarrolló en 1990; en el 2003 hubo una reforma a través del proyecto de Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), la Ley Orgánica de Educación (LOE) se aprobaba en 2006. En febrero de 2009 el Real Decreto 242/2009 establece convalidaciones entre las enseñanzas profesionales de Música y de Danza y la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. Finalmente en 2013 se publica la LOMCE, como modificación de la LOE para la mejora de la calidad educativa.

La LOMCE introduce cambios que afectan a todas las etapas del sistema educativo. En primer lugar, introduce una definición de currículo "La regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas" (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, art.6) y algunas modificaciones en los elementos del currículo: junto a los objetivos, contenidos, competencias, metodología y criterios de evaluación aparecen los estándares de aprendizaje. En lo que refiere a las competencias, también se observan algunos cambios: dejan de ser ocho para ser siete y ya no se denominan "competencias básicas", son solo "competencias" o "competencias clave" y hay de dos tipos:

- 2 básicas: lingüísticas y matemáticas, ciencia y tecnología.
- 5 transversales: digital, aprender a aprender, sociales y cívicas, iniciativa y emprendimiento y conciencia y expresión cultural.

Las administraciones educativas (gobierno y autonomías) determinarán las asignaturas en función de las competencias establecidas. Pueden ser de tres tipos: Troncales, Específicas y de libre configuración autonómica.

Una modificación relevante de la LOMCE hace referencia a las evaluaciones externas. Las pruebas externas realizadas tendrán efectos académicos en la ESO y Bachillerato, por tanto, es necesario superarlas para poder adquirir las titulaciones correspondientes. Sin embargo, en Primaria no tendrán consecuencias académicas.

En el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, observamos uno de los principios generales en el CAPÍTULO II del Artículo 10:

1. La finalidad de la Educación Secundaria Obligatoria consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato).

Además, en el tercer punto, también se manifiesta la atención a la diversidad del alumnado como requisito para atender a las necesidades educativas de los estudiantes:

3. La Educación Secundaria Obligatoria se organiza de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado. Las medidas de atención a la diversidad en esta etapa estarán orientadas a responder a las necesidades educativas concretas del alumnado y al logro de los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria y la adquisición de las competencias correspondientes y no podrán, en ningún caso, suponer una discriminación que les impida alcanzar dichos objetivos y competencias y la titulación correspondiente. (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato).

Destacamos algunos de los objetivos descritos en el Artículo 11 relacionados con las capacidades que deben desarrollar los estudiantes (Real Decreto 1105/2014, de 26 de

diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato):

- e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.
- f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.
- g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

Una vez vistos los objetivos que nos propone la LOMCE, realizaremos una aproximación a la Educación Artística, puesto que nuestra propuesta se centra en esta área de conocimiento. Las asignaturas de nuestro estudio (Educación Plástica Visual y Audiovisual, Dibujo Artístico I/II, Cultura Audiovisual I/II) que pertenecen al ámbito de la educación artística, por este motivo consideramos necesario mostrar el lugar que ocupan dentro del marco legal que estructura el sistema educativo.

En la descripción de la Organización del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, dentro del Artículo 13, La Educación Plástica Visual y Audiovisual aparece en el currículo como materia específica (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato):

- c) En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, un mínimo de una y un máximo de cuatro de las siguientes materias del bloque de asignaturas específicas, que podrán ser diferentes en cada uno de los cursos:
 - 1) Cultura Clásica.
 - 2) Educación Plástica, Visual y Audiovisual.
 - 3) Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial.
 - 4) Música.

5) Segunda Lengua Extranjera.

6) Tecnología.

7) Religión, sólo si los padres, madres o tutores legales o, en su caso, el alumno o alumna no la han escogido en la elección indicada en el apartado 4.b).

8) Valores Éticos, sólo si los padres, madres o tutores legales o, en su caso, el alumno o alumna no la han escogido en la elección indicada en el apartado 4.b)

En el Artículo 14, leemos:

En Educación Primaria, en Educación Secundaria Obligatoria y en Bachillerato las asignaturas se agruparán en tres bloques: de asignaturas troncales, de asignaturas específicas, y de asignaturas de libre configuración autonómica (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato).

Por lo que respecta a los principios generales establecidos para cursar la etapa de Bachillerato, en el CAPITULO III, Artículo 24, observamos:

El Bachillerato tiene como finalidad proporcionar al alumnado formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia. Asimismo, capacitará al alumnado para acceder a la educación superior. (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato).

Nos centramos en dos de los objetivos establecidos en relación a la Educación Artística:

k) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.

l) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.

Seguidamente, el Artículo 26 nos indica:

4. Las modalidades del Bachillerato que podrán ofrecer las Administraciones educativas y, en su caso, los centros docentes serán las siguientes:

a) Ciencias.

b) Humanidades y Ciencias Sociales.

c) Artes.

Abordamos a continuación, las etapas académicas de 1º Bachillerato y 2º Bachillerato de la modalidad de Artes porque resultan relevantes dentro de nuestra investigación. Como nos especifica el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato:

1º de Bachillerato:

3. En la modalidad de Artes, los alumnos y alumnas deben cursar las siguientes materias generales del bloque de asignaturas troncales:

- Filosofía.
- Fundamentos del Arte I.
- Lengua Castellana y Literatura I.
- Primera Lengua Extranjera I.

En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, al menos dos materias de entre las siguientes materias de opción del bloque de asignaturas troncales:

- Cultura Audiovisual I.
- Historia del Mundo Contemporáneo.
- Literatura Universal.

2º de Bachillerato:

3. En la modalidad de Artes, los alumnos y alumnas deben cursar las siguientes materias generales del bloque de asignaturas troncales:

- Fundamentos del Arte II.
- Historia de España.
- Lengua Castellana y Literatura II.
- Primera Lengua Extranjera II.

En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, al menos dos materias de entre las siguientes materias de opción del bloque de asignaturas troncales:

- Artes Escénicas.
- Cultura Audiovisual II.
- Diseño

Desde una perspectiva pedagógica y tras los veinticinco años transcurridos desde la aprobación de la LOGSE, es imprescindible hacer frente a la realidad educativa y considerar el futuro de la materia de Educación Artística en nuestro Sistema Educativo. La reflexión resulta necesaria debido a las transformaciones sociales y culturales que a lo largo de estos años se han producido en nuestro país. En la actualidad, los docentes en general y los especialistas en particular, son cada vez más conscientes de la complejidad ante esta nueva situación que atraviesa a diario su práctica educativa (Cuesta, 2015). Un propósito de la Educación Artística en el siglo XXI, sería recapacitar sobre lo que vemos, reflexionar para preguntarnos qué hay detrás de los mensajes que nos acometen.

En el contexto europeo la función de la Educación Artística en la creación de competencias para la vida de los estudiantes del siglo XXI ha sido reconocida. Por este motivo, recogemos los datos obtenidos en el informe realizado por la de la Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA P9 Eurydice) en 2009, donde nos proporcionan datos sobre la educación artística y cultural en la educación general obligatoria dentro del estudio llevado a cabo en los 30 países miembros de la red *Eurydice*. La indagación examina las artes visuales, la música, el arte dramático, la danza, las artes mediáticas y la artesanía.

Adjuntamos a continuación, los objetivos del currículo de educación artística y cultural de los países europeos que participaron en el informe generado por Eurydice (2009). Por un lado, mostramos los objetivos que se encuentran en el mayor número de currículos en Objetivos de la Educación Artística en Europa, y por otra parte, los objetivos que aparecen en menor número de currículos.

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EUROPA (Principales).
- Competencia, conocimiento y comprensión de las artes.
- Apreciación crítica (valoración estética).
- Patrimonio cultural (identidad nacional).
- Expresión individual/identidad/ desarrollo.
- Diversidad cultural (identidad europea/ conciencia mundial).
- Creatividad (imaginación, resolución de problemas, asunción de riesgos).
- Competencias sociales, trabajo en grupo/ socialización/ trabajo en cooperación).
- Competencias comunicativas.
- Disfrute/placer/satisfacción/diversión.

- Variedad y diversidad de las artes; exposición a diversos medios y formas de expresión artística.
- Interpretación/ presentación (compartir el trabajo artístico de los propios alumnos).
- Conciencia medioambiental/ conservación/ sostenibilidad/ecología.
OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EUROPA (Secundarios).
- Confianza en sí mismo/ autoestima.
- Aprendizaje/ interés permanente por las artes.
- Identificación del potencial artístico (aptitud/talento).

Tabla 3. Objetivos de la Educación Artística en Europa a partir del informe creado por *Eurydice* (2009).

Los objetivos menos citados son el “Aprendizaje/interés permanente por las artes”, es decir, fomentar en el alumnado el interés por las prácticas artísticas extracurriculares- y especialmente, la definición de “identificación del potencial artístico (aptitud/talento)”, descrito en apenas 6 currículos. Aunque se consideran significativos, la carencia de los objetivos descritos, supone una reflexión sobre esta cuestión. En España, se publican durante el año 2016 dos nuevas modificaciones significativas:

- Real Decreto 310/2016, de 29 de julio, por el que se regulan las evaluaciones finales de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato.
- Real Decreto-ley 5/2016, de 9 de diciembre, de medidas urgentes para la ampliación del calendario de implantación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Revisamos una parte del texto que describe la última modificación realizada dentro del Marco Legislativo español:

Para lograr estos objetivos se hace necesario modificar el calendario de implantación previsto en la disposición final quinta de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre. Concretamente, se regulan tanto las características como la suspensión de los efectos académicos de las evaluaciones finales en las etapas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, hasta la entrada en vigor de la normativa resultante del Pacto de Estado social y político por la educación. Con ello se garantiza la igualdad de oportunidades de todos los alumnos y se establece un periodo de transición hacia el nuevo sistema educativo que permita su aplicación con todas las garantías (Real Decreto-ley 5/2016, de 9 de diciembre, de medidas urgentes para la ampliación del calendario de implantación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa).

Ante la complejidad que supone el desarrollo de una investigación en base a una normativa, y que dos años después, se producen cambios de estas características, nos planteamos la gravedad del problema al que debemos hacer frente. ¿Es posible realizar teorías a partir de investigaciones debido a los continuos cambios dentro de un Sistema Educativo inestable? ¿Las leyes educativas están implantadas con claras intenciones, inclinaciones e intereses políticos? Nuestro propósito no es realizar un estudio y valoración detallada de la legalidad vigente, pero dentro de los objetivos que perseguimos, resulta interesante conocer la posición con relación al currículum y conocer la visión de los docentes especialistas respecto al Sistema Educativo que estructura las asignaturas de carácter artístico que han participado en nuestra investigación.

II.2. Tecnologías y educación.

II.2.1. Educación y TIC: procedimientos didácticos.

El sistema escolar, como parte de la sociedad actual, está atravesando de forma muy directa los cambios producidos por el contexto contemporáneo. El incremento que observamos en las últimas décadas de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en nuestra sociedad, da lugar a la transformación de ésta. En este sentido, sería imposible expresar todas las investigaciones que en esta línea se han llevado a cabo, pero podemos nombrar algunos autores como Schaff (1990), Lojkine (1995) y Castells (1999) que atribuían en sus publicaciones denominaciones de sociedad moderna como: sociedad de la información, la sociedad del conocimiento o la sociedad en red. Una cultura capitalista, neoliberal y burócrata del Estado que acompaña también a la vida social en general han transformado el procedimiento de actuar respecto a algunas funciones sociales de las instituciones: han cambiado la manera de comunicarse en el hogar, en los sistemas financieros, prácticas religiosas y, por supuesto, visiblemente en los centros educativos (citado en Lopes, 2010).

No es fácil detectar la magnitud del efecto que produce la integración de las TIC, aunque los beneficios son claros y pueden manifestarse. El aumento y la diversidad de ideas que surgen, en la línea de inclusión de nuevas tecnologías en los distintos ambientes educativos, nos plantea una problemática que debemos atender. La discusión nos aparece al plantear un acercamiento triunfante hacia estos recursos porque a causa de su diversidad, multitud de posibilidades que ofrecen, etc. debemos elaborar cuidadosamente una planificación para

controlar y otorgar sentido al cambio que producen las nuevas tecnologías, como por ejemplo, su mayor exponente, Internet. Se considera un enorme depósito a nivel mundial de información que permite la construcción continua de información, la interacción entre contactos interpersonales, etc. Cualquier persona puede contactar con otra para fomentar un desarrollo de conocimiento al analizar, reflexionar y confrontar sobre asuntos de su mismo sector o de otros. Es indudable el enriquecimiento que provoca Internet para crear una mayor accesibilidad a la información y a nuevos medios. De este modo, favorece una metodología que debe adaptarse a los continuos cambios del mundo que nos rodea, donde lo significativo reside en la capacidad de buscar, seleccionar, analizar y aplicar la información apropiada a cada tipo de situación puntual presente en nuestro día a día (Salinas, 2005). Escaño (2010) describe el origen de las relaciones entre la Educación Artística e Internet debido al nacimiento y desarrollo del World Wide Web. Es decir, por la evolución de ese sistema de documentos hipertextuales e hipermediáticos accesibles en Internet mediante cualquier navegador (web).

Las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) ejercen la mayor influencia en cuanto a cambios se refiere en el mundo contemporáneo (Carneiro, Toscano y Díaz, 2009). Se trata de una tecnología que ha originado cambios muy relevantes en la sociedad, cultura y economía:

Respecto a los comportamientos personales, las nuevas tecnologías vienen revolucionando además las percepciones del tiempo y del espacio; a su vez, Internet se revela intensamente social, desencadenando ondas de choque en el modo como las personas interactúan entre sí a una escala planetaria (Carneiro, 2009: 15).

Hablar sobre tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en entornos educativos, significa relacionar dos elementos que posibilitan la construcción de futuros conocimientos. La preocupación esencial debería ser, además de servirnos de las innovaciones tecnológicas, pensar en las posibilidades que éstas pueden ofrecer al ámbito pedagógico y contemporáneo (Rodríguez, 2013).

La modificación de las prácticas educativas es evidente debido a que no podemos establecer una relación directa entre la incorporación, procesos y resultados de aprendizaje de las TIC, debido a que esta integración estará condicionada por todas las circunstancias que constituyen la práctica educativa. La necesidad de indagar sobre las circunstancias y condiciones de las TIC que pueden llegar a modificar las prácticas educativas a las que se

incorporan. En este sentido, Coll reflexiona sobre el carácter y el valor en el ámbito educativo de estas herramientas tecnológicas otorgando importancia al uso que hacen los docentes y estudiantes para realizar actividades en el aula: “gracias a las posibilidades de comunicación, intercambio, acceso y procesamiento de la información que les ofrecen las TIC, donde hay que buscar las claves para comprender y valorar su impacto sobre la enseñanza y el aprendizaje (Coll, 2009: 115).

De acuerdo con Alexandra González Aguña, el sistema educativo debe prepararse ante el cambio que los nuevos recursos generan: “Partiendo de esta interacción que nos facilita internet estamos por un lado obligados a evolucionar en nuestras modalidades de educación, y al mismo tiempo, somos parte de ese mismo impulso al compartir recíprocamente conocimientos y experiencias” (González-Aguña, 2012: 4). No podemos evitar la potencialidad de Internet por su carácter transformador y comunicativo. En este sentido, aparecen proyectos vinculados a la generación de redes de comunicación 2.0 y al impulso de movimientos de base ciudadana como establecen Ainara Larrondo, Juliana Fernandes e Irati Agirreazkuenaga: “El empoderamiento del público que subyace tras el fenómeno de las audiencias activas requiere especial atención, y conecta con las innovaciones de mayor calado o trascendencia en el ámbito de la comunicación social” (Larrondo et al., 2017: 201).

Sobre las bases de las ideas expuestas, podemos destacar las posibilidades que nos ofrecen las nuevas tecnologías como instrumentos de comunicación educativa inscritos debidamente dentro de un Paradigma Pedagógico Alternativo derivado de los Entornos Virtuales de Aprendizaje (VLE) con la finalidad de integrar a los estudiantes en la sociedad del conocimiento. En este sentido, se considera la posibilidad de diseñar espacios con intencionalidad educativa que ayuden, inquieten y provoquen los aprendizajes del alumnado (Esnaola, 2010). Desde la posición de Huerta y Domínguez: “La educación para los nuevos medios, alfabetización multimedia o multimodal se convierte en una necesidad desde la escuela en un entorno en el que las principales fuentes de información de los educandos se encuentran fuera del contexto escolar” (Huerta y Domínguez, 2012: 12).

Señala Carneiro: “Si el conocimiento es el motor de las nuevas economías, su combustible es el aprendizaje. Por eso, el aprendizaje a lo largo de la vida surge como el mayor reto formativo presentado a las personas y a las organizaciones en el nuevo siglo” (Carneiro, 2009: 15). En la sociedad de la información y la comunicación no se puede negar la firme existencia de la tecnología. Po este motivo, como hemos indicado anteriormente, resulta

esencial tomar conciencia en una atmósfera de cambio donde la educación está anclada de forma irreversible a la inconcebible contemporaneidad. La organización en el proceso educativo de las TIC constituye una pluralidad de formas, así como la intensidad y frecuencia de sus usos, son elementos esenciales que pueden determinar las transformaciones que se logren implementar en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Area, 2006; López de la Madrid, 2007 y Area y Guarro, 2012).

Según sostiene en su investigación Mascarell: “Plantejar des de les Arts i la Cultura Visual un ús didàctic de les tecnologies i les seues connivències, suposa tindre en compte el concepte de postmodernisme” (Mascarell, 2017: 36). En esta misma línea argumentativa Gómez-García nos explica algunas pautas a seguir para poder incluir la competencia digital en el currículo teniendo en cuenta matices importantes en cuanto a la formación, pedagogía, organización y gestión de recursos: “Las posibilidades didácticas que esta competencia ofrece le otorgan un peso importante dentro de la actividad docente, y afecta a la globalidad del proceso educativo en sus aspectos metodológicos, organizativos y curriculares” (Gómez-García, 2013: 25).

Por todo lo expuesto anteriormente, hallamos una nueva metodología educativa en formación del alumnado, el aprendizaje E-Learning. Seoane y García nos indican en qué consiste esta nueva forma de aprendizaje cuyo objetivo es lograr la generación de conocimientos por parte del destinatario dentro de un contexto significativo, activo y participativo:

En definitiva, el aprendizaje (en E-learning o en entornos convencionales) es el producto de una interacción social que, como tal, cuenta con unas reglas, roles y estructuras definidas. Para extraer de ella todas sus potencialidades, debe ser correctamente moderada y liderada por un perfil profesional de carácter docente y bien específico, que desempeña un papel especialmente importante en la formación online, y del cual depende en gran medida el éxito de nuestras iniciativas (Seoane y García, 2007: 21).

II.2.2. Tic y Educación Artística: nuevas tendencias

Una de las particularidades que vive la sociedad actual es el instante metafísico que nos ha tocado vivir en el proceso de postmodernidad. Según las palabras de Rocca: "Es la era del conocimiento y la información, los cuales se constituyen en medios de poder; época de desencanto y declinación de los ideales modernos; es el fin, la muerte anunciada de la idea de progreso" (Rocca, 2011: 3). La postmodernidad no se puede denominar como un tiempo determinado ni de la historia ni del pensamiento.

Algunas de las transformaciones que plantean el replanteamiento filosófico según Acaso (2009) son: el incremento colosal de las nuevas tecnologías creando nuevos modelos vitales, el desarrollo de un neocapitalismo brutal generando una sociedad basada en el hiperconsumo, hiperdesarrollo del lenguaje visual centrado totalmente en la imagen otorgando una especial relevancia al cuerpo humano y por último, el cuestionamiento de la ciencia como método de obtención de la verdad. Kalman y Rendón determinan la multiplicidad de elementos, herramientas y expresiones que contiene la tecnología actual: "el diseño editorial básico como las fuentes, la distribución de texto en una página o la integración de la imagen y la escritura hasta las representaciones dinámicas complejas, la vinculación en hipertextos, las composiciones multimodales, las animaciones y los simuladores" (Kalman y Rendón, 2016: 33).

De acuerdo con Bautista García-Vera (2010) la educación debe fomentar situaciones donde establezcan y experimenten valores humanos comunitarios como son la solidaridad, cooperación, democracia, así como los diferentes procedimientos de producción de referentes y productos culturales que apoyen la estructuración de subjetividades que giren en torno a cuestiones de identidad dentro de una sociedad.

Las obras literarias de diferentes autores coinciden en la idea que el pensamiento del "yo" deriva en poseer bienes deseados y nuevos estilos de vida social donde se adoptan múltiples identidades enfrentando conceptos de naturaleza fragmentaria de la vida cotidiana (Lyotard, 1994; Lyon, 2005 y Bauman, 2007) (como se cita en Acaso, 2009).

Como expresa Alsina (2010) si hacemos un recorrido histórico podemos encontrar numerosos humanistas, artistas, científicos e ingenieros que han confeccionado las bases sobre las que podemos conectar las artes y humanidades con las ciencias y las tecnologías. El nuevo escenario que proyecta la integración de las TIC plantea nuevos retos en torno a los desarrollos curriculares, transformación de metodologías y la formación del profesorado

(Huerta y Domínguez, 2012). En este sentido, las tecnologías de la información y comunicación como elemento fundamental del cambio y transformación (Area, 2011) refuerzan las uniones de forma significativa abriendo camino a las nuevas oportunidades incorporadas en las nuevas herramientas que ofrecen la posibilidad de nuevos caminos en la expresión artística. Se materializan las nuevas producciones culturales a causa del impacto proporcionado por la ciencia y la tecnología porque transformamos nuestra manera de ver, sentir y vivir el mundo que nos rodea. Bautista García-Vera nos señala que la importancia de la Educación Artística reside en la ideología legitimada e impuesta actuando en la construcción de la opinión pública: “sino también mediante estilos específicos de narrar a través de los medios de comunicación de masas; es decir, por medio de formas determinadas de organizar las imágenes sobre el cuerpo y las emociones, de contemplar el espacio y de vivir el tiempo” (García-Vera, 2010: 71-72).

Las formas generadas en las artes, las técnicas y tecnologías utilizadas, son relevantes debido al vínculo entre materialidad y ejecución, por tanto una técnica es expresión significativa de una sociedad. Dicho con palabras de Alsina: “Con la llegada de la digitalización y la telemática las relaciones entre arte, ciencia y tecnología se hacen más ricas y complejas” (Alsina, 2010: 22).

La perspectiva del mundo va cambiando con la llegada de nuevos medios tecnológicos influenciando a las artes y la cultura, porque al mismo tiempo es parte de la cultura que afecta nuestra forma de vivir. Los medios de comunicación: (la radio, el cine, la fotografía, el vídeo) o los sistemas de telecomunicación (móviles, Internet, correo electrónico). David Buckingham nos habla sobre la integración de nuevos mecanismos, aunque se han generado diversidad de opiniones que señalan a los medios digitales como los causantes de crear distracción y pensamiento superficial en el ámbito educativo. No obstante el autor nos argumenta:

Los medios digitales fueron presentados como instrumentos capaces de crear un aprendizaje más auténtico, eficaz y centrado en el alumno. Estas afirmaciones optimistas sobre la promesa de la tecnología las hacen los gobiernos que buscan soluciones a la crisis aparente de la enseñanza pública; al mismo tiempo, las fomentan las empresas tecnológicas, que ven en las escuelas un nuevo mercado lucrativo (Buckingham, 2013: 10).

El estudio de la identidad virtual es un elemento fundamental para analizar el impacto de las nuevas tecnologías en el modo y la forma que tienen los individuos de interactuar en red y de construir conocimiento. A partir de la experiencia dentro del ciberespacio se genera la identidad virtual, esencial y necesaria porque genera un conocimiento no formal elemental para la adquisición de competencias TIC. Disponer de una familiaridad frente al empleo de una herramienta tecnológica incrementa la disponibilidad y uso hacia las nuevas tecnologías (Caracena-Sarmiento, 2007). Por esta razón, el actual sistema artístico digital adquiere una singularidad amplia gracias al nuevo empuje multimedia que rompe los roles arcaicos propios de la tradición artística más moderna hasta ahora. Facilita la interacción y a su vez la introducción dentro del reciente sistema artístico de peticiones que anteriormente eran ajenas, como por ejemplo el nuevo grafismo digital, la producción multimedia de vanguardia, inclusive la ingeniería informática avanzada en terrenos sorprendentes como el de la creación y el de indagación musical (Alberich, 2010).

El panorama artístico se encuentra en una situación de continua exploración de sus posibilidades, sus espacios discursivos emblemáticos son cuestionados a la vez de transgresores relacionándose con la propia identidad, como por ejemplo las estrategias creativas de Net.art. Al respecto, Alberich (2010) nos indica una serie de características generales que apuntan a las tácticas señaladas desde finales del siglo XX:

- a) Innovación en la producción de foros y BBS (*Bulletin Board System*, Sistema de tablón de anuncios). Redes y plataformas web electrónicas referentes a organizaciones, políticas e información dependiente.
- b) El reparto de información sobre sucesos entre individuos que inicialmente no tienen acceso a esta información a través de otros medios.
- c) Reapropiarse del contenido de determinadas páginas web con el objeto de perturbar su fin comercial, cuestionando de esta manera, la política de derechos de autor y diversas restricciones para la expresión cultural de forma global en el ámbito comercial-privativo.

Las prácticas artísticas se entremezclan con las prácticas mediáticas informativas y comunicativas hasta llegar a desorientar y volverse indistinguible con éstas. Cuando hablamos actualmente de arte electrónico, nos encontramos con la expresión *Media art* dentro del panorama artístico contemporáneo para dar una calificación a las actitudes o prácticas artísticas de índole digital, configurando e integrándose en nuestro contexto habitual informacional con un propósito de acción comunicativa: Internet, televisión, telefonía móvil, videoblogs, etc.

Uno de los motivos audiovisuales que nos ocupa nuestro estudio es la producción o narrativa audiovisual como objeto de nuestra cultura a través de imágenes, y en otro sentido, nos sirve de medio para la expresión y para experimentar nuestra creatividad y emociones artísticas. A este respecto, podríamos conectar con obras emblemáticas de videoarte refiriéndonos de Wolf Vostell, Naim June Paik o Bruce Nauman beneficiando una aproximación multidisciplinar entre las ascendentes videocreaciones multimedia de raíces artísticas y el fenómeno comunicativo en la era digital. Se da lugar a nuevos fenómenos híbridos de comunicación como: El Mail art, el Computer art, el Arte interactivo, el Arte robótico, el Arte de acción o el conjunto de video digital de creación (Alberich, 2010).

Dentro de ese marco, sigue habiendo una falta de utilización de los recursos TIC en algunos centros educativos. A pesar de ello, cada vez hay un mayor número de profesores interesados en las nuevas tecnologías. Ángeles Saura expone la problemática que existe en algunos centros educativos en cuanto a nivel presupuestario para afrontar la inversión en herramientas digitales, límites procedentes de la política educativa: “en la práctica, no se premia a los que incorporan las TIC en su diseño curricular y aparentemente da lo mismo ante los responsables educativos que se siga con la tiza o se navegue en Internet” (Saura, 2012: 80). En cuanto a la Educación Artística, Álvarez-Rodríguez (2005) establece una distinción entre las relaciones que se crean con los nuevos medios que constituyen procesos de aprendizaje en ámbitos no formales.

Dentro de la compleja realidad educativa, no podemos olvidar los problemas de diversa índole en la implantación y utilización de las herramientas tecnológicas y la escasa agilidad y flexibilidad del sistema educativo y sus agentes para asimilar las transformaciones, hay un elemento clave que necesita una atención prioritaria: la formación del profesorado.

II.3. Concepto e historia de las actitudes artísticas audiovisuales

II.3.1. El vídeo como pretexto del lenguaje audiovisual en la actualidad

Consideramos conveniente en la introducción del siguiente apartado de este estudio facilitar al lector una breve recapitulación del trayecto que ha seguido el vídeo desde sus inicios como sistema de grabación y a su vez reproductor de imágenes para entender su posterior evolución hasta nuestros días. En palabras de Rodríguez Mattalía encontramos una definición etimológica del concepto de vídeo.

La palabra vídeo corresponde a la primera persona del presente de indicativo del verbo latino vídeo, es decir, “yo veo”, Se promueve por tanto la idea de dicho medio como vehículo de una visión en primera persona, cosa que lo diferencia del concepto de televisión que significa “visión a distancia”, denominación mucho más impersonal que habla de su vocación como medio masivo (Rodríguez-Mattalía, 2008: 43).

Al referirnos a las innovaciones de la tecnología del vídeo, nos encontramos en la década de los sesenta la comercialización de los magnetoscopios portátiles el Sony CV 2400, llamado *portapack*, pieza fundamental en el origen del videoarte. El territorio del vídeo establece una estructura multimedia debido a su diversidad, quebrando la manera tradicional de producción y consumo de los textos audiovisuales heredados de la tradición cinematográfica y televisiva.

La tecnología del vídeo posibilita el registro inmediato de imágenes y sonidos y la emisión rápida de la grabación. Eduardo Sánchez Noriega explica la riqueza que aporta el lenguaje audiovisual en el montaje videográfico de bajo presupuesto: “imágenes solarizadas, transformaciones en el color, el grano o el tono, abundantes recursos para el cambio de plano (cortinillas de todo tipo, efecto paso de página o recuadros que se amplían dentro de una imagen) distintas formas de incrustaciones, siluetas, mosaicos, etc.” (Sánchez-Noriega, 2006: 683).

El vídeo puede adquirir diversas formas. Como consecuencia de la oleada de datos digitales en la sociedad mediática, encontramos una fuente interminable de elementos disponibles para su utilización y procesamientos.

Consideramos diferentes circunstancias del vídeo como aparato tecnológico según analiza Sánchez-Noriega (2006) en la diversidad durante su crecimiento en sus propósitos e intereses.

- a) Servir como herramienta en diversos procesos de conocimiento y de producción industrial. Conseguir una mayor rapidez en el registro documental, como auxiliar de los rodajes para comprobar la validez de las tomas y del montaje en el cine y, en general, en otros ámbitos como medicina o la industria.
- b) Método de expresión y comunicación empleado en la televisión.
- c) Mecanismo de denuncia, intervención social, guerrilla urbana, etc. Teniendo en cuenta grupos activistas de distintos signos.

- d) Liberación del espectador de la programación establecida con la aparición del vídeo doméstico a mediados de los años sesenta. Influye en la forma de consumo de la televisión y la exhibición cinematográfica, como por ejemplo (el vídeo de alquiler o venta sin interrupciones publicitarias).
- di) La cámara familiar y de ocio, orientada a eventos familiares creando videos domésticos el propio espectador.
- dii) Se consolida como nuevo medio de expresión artístico, el videoarte, en sus diferentes expresiones: instalaciones y videoesculturas, acciones, happenings o performances o textos audiovisuales.

A partir de la imagen en movimiento, Gilles Deleuze planteaba su clasificación de los tres tipos de imágenes (la imagen-afección, la imagen-acción y la imagen-relación), sin embargo, este hecho no implica su relación con el intervalo de movimiento:

Cierto es que la percepción es estrictamente idéntica a toda imagen, en la medida en que todas las imágenes actúan y reaccionan unas sobre otras, sobre todas sus caras y en todas sus partes. Pero cuando se las vincula con el intervalo de movimiento que separa en «una» imagen un movimiento recibido y un movimiento ejecutado, ya no varían sino en relación con ésta, que se dirá «percibe» el movimiento recibido, sobre una de sus caras, y «hace» el movimiento ejecutado, sobre otra cara o en otras partes. Entonces se forma una imagen-percepción especial que ya no expresa simplemente el movimiento, sino la relación del movimiento con el intervalo de movimiento (Deleuze, 1986: 52).

En este sentido, la imagen-movimiento está concebida de manera originaria como un “todo” abierto sin relacionarse con las diferentes fracciones de la realidad. Según Ángel García Roldán: “El movimiento expresa la incesante expansión de esa apertura, obligando a entender “la acción” como una posibilidad y “lo verdadero” como algo estable” (García Roldán, 2012a: 315). Además, García Roldán explica la situación de la imagen-movimiento en el ámbito audiovisual y su presentación de manera subordinada a la imagen y elementos audiovisuales planteando dos circunstancias: “por un lado el movimiento objetivo, y por otro su duración, es decir, el movimiento cualitativo. Todo esto se manifiesta en la forma de ordenar los elementos audiovisuales relacionándolos a partir de asociaciones lógicas y cortes racionales” (García-Roldán, 2012a: 315).

Adjuntamos el método propuesto Berrizbeitia (2008) para describir las formas de imagen-movimiento de Gilles Deleuze que ayude a entender la funcionalidad de las imágenes-movimiento en la producción de mensajes o narraciones audiovisuales. La autora realiza la distinción entre tres tipos de movimiento:

- El Movimiento abstracto es aquel que emula el acercamiento espacial. Se podría nombrar como una ilusión de movimiento y es la consecuencia del estudio perceptivo para poder entender el acontecer histórico de cualquier acción.
- El Movimiento objetivo es el que determina los cambios de las modificaciones relativas de los objetos en un conjunto provisionalmente cerrado. El movimiento de las personas y las cosas dentro de un mismo plano, por ejemplo.
- El Movimiento cualitativo es singular, inseparable e intransmisible. No es cuantificable, se entiende como una cualidad vinculada con el todo cuando existen cambios en la duración. No puede ser reconstruido a partir de posiciones o cortes en el espacio.

Las categorías vinculadas a lo espacial:

- El Tiempo abstracto es el que se reduce a una sucesión de instantes, lo que nos impone un acercamiento espacial. Considerado variable por la ciencia moderna, el tiempo que dispone las unidades de medida de lo que tarda en suceder y no admite la posibilidad de que uno de esos instantes se singularice porque se concibe el todo como algo previamente dado.
- La Duración es el tiempo como posibilidad de creación. En el cine la imagen movimiento ocurre a partir del encadenamiento de los cortes que quedan vinculados en el todo. La imagen que sigue a su precedente puede ser cualquier otra imagen.
- El Todo es una categoría temporal, es abierto y no tiene partes dado que no puede dividirse sin cambiar de naturaleza. Es lo que impide que los conjuntos se cierren sobre sí mismos por completo.

De acuerdo con esto, también observamos otras categorías:

- El Intervalo es lo que divide dos planos. Delimita imágenes independientes, no asociadas. El intervalo de la imagen tiempo es irracional, no establece un nexo predecible sino que está abierto a nuevas posibilidades permitiendo la percepción la cabida de la diferencia.
- El Conjunto es una categoría espacial, por tanto es susceptible de ser dividida. Limita un espacio que contiene objetos y está parcialmente abierto. Por ejemplo, en el cine el conjunto es delimitado por el encuadre.

Elementos compositivos de la imagen-movimiento sujetos al tiempo son:

- El Cuadro es una parte del plano cuya función es enmarcar de una totalidad aquello que será visible. Es también la especificación del fuera de campo.
- El Fuera de campo es la presencia de aquello que no se percibe de manera visual y sonora dentro del plano. Se relaciona con una totalidad que lo traspasa, por tanto, nunca podrá cerrarse sobre sí mismo.
- El Plano es la determinación del movimiento que se establece en el conjunto, la determinación de la relación entre las partes de ese sistema cerrado; pero a la vez la afección del todo y su duración. Visualmente es el corte móvil de la duración y presenta a la vez el vínculo entre los cortes inmóviles o partes del conjunto. El plano presenta una autonomía respecto al anterior y no deja de ser más que un segmento de la duración al que el movimiento se subordina.

En relación a la imagen-tiempo como forma de imagen impredecible del pensamiento (Deleuze, 1986) nos encontramos con el montaje o la edición.

- El Montaje opera relacionando imágenes mediante vínculos lógicos y cortes racionales para construir así la imagen indirecta del tiempo. Cuando se trata de imagen-tiempo, el montaje dispone las imágenes de manera tal que para definir un vínculo entre planos se requiera de la participación activa del intelecto del público. Las divisiones que anteriormente eran racionales, ahora se convierten en irracionales logrando interpretaciones válidas y abiertas.

Por último, Leticia Berrizbeitia plantea una imagen impredecible: “la necesidad de que la relación entre planos sea concebida por el espectador -no por un montaje orgánico que hace suponer lo que viene- y por lo tanto tiene la posibilidad de mostrar imágenes directas del tiempo” (Berrizbeitia, 2008: 77).

Cuando hablamos del vídeo en relación a la imagen en movimiento, Lorena Rodríguez Mattalía argumenta los beneficios que aportó la aparición del vídeo doméstico. La accesibilidad del público hacia la imagen en movimiento posibilitaba almacenar, grabar señales televisivas, eliminar y volver a grabar. Además las videocámaras de aficionado y semiprofesionales provocaron multitud de reacciones: “abrieron el abanico de posibilidades al campo de la creación, provocando toda una serie de reacciones –en el ámbito artístico y social- que constituyeron los inicios del llamado videoarte en los años sesenta y setenta” (Rodríguez- Mattalía, 2011: 24).

En las páginas que siguen, se argumentará acerca de la naturaleza de los lenguajes audiovisuales vinculados al arte contemporáneo. Aunque conocido por casi toda la sociedad en la que vivimos, resulta interesante establecer unos puntos de partida genéricos dentro de la gran diversidad de acepciones y trabajos encontrados para poder definir el mayor cambio tecnológico dentro de nuestra sociedad industrializada, la introducción de la imagen en movimiento.

El Cine, el primer encargado de gestar el vídeo

Podemos observar en las primeras representaciones gráficas del ser humano que aparecen, la innegable necesidad y disposición por representar el movimiento vinculado a las acciones vitales de forma tan intrínseca. Ha sido planteado durante siglos la complejidad que significa materializar e interpretar el movimiento en una imagen fija, por este motivo a lo largo de la historia, las distintas culturas han encontrado su particular forma de reproducir esta acción. En el trayecto por la búsqueda del movimiento de la imagen (ilusoria, aparente o convencional), el cine ha supuesto la imagen en movimiento de nuestros tiempos. El cine se ha definido como el invento revolucionario del siglo XX (Gruner, 2006) que ha transformado la prácticas estéticas anteriores renovando nuestra visión sobre el espacio y el tiempo. Según Ambrós y Breu: “Lo que denominamos lenguaje y técnicas audiovisuales son los recursos que el cine, a lo largo de más de un siglo, ha ido inventando para convertir una historia, un relato, una idea en imagen, de la manera más atractiva posible” (Ambrós y Breu, 2007: 69).

A continuación, realizaremos una breve revisión respecto a la naturaleza del cine. Según Oubiña (2009) investigaciones científicas que venían realizándose desde inicios del siglo XIX en relación con la imagen consecutiva o imagen accidental, que se define con el término inglés *afterimage*. El concepto de *post- imagen* introduce la problemática de la subjetivación de la mirada y la accesibilidad del momento presente en la representación; A partir de la noción de *afterimage* se enuncian las teorizaciones sobre la persistencia retiniana que permitirían durante mucho tiempo explicar la impresión de movimiento de los dispositivos ópticos.

Como describe Augustowsky (2015) uno de los primeros dispositivos ópticos producidos para el estudio sobre la persistencia retiniana fue el taumatropo creado en 1824 por el inglés John Ayrton.

Se trata de un círculo de cartón que contiene una imagen en cada una de sus caras y con hilos a los costados. Unos años después, nos encontramos con el zootropo en 1834, también conocido como rueda de la vida, inventado por William Horner. Este artefacto está compuesto por un tambor giratorio con ranuras en cuyo interior se colocan tiras de papel con imágenes que recrean una acción. Los dibujos representan imágenes independientes con respecto al movimiento de las figuras, al hacer girar el aparato se pueden observar en rápida sucesión las imágenes. El praxinoscopio aparece en 1877, inventado por Emile Reynaud tiene un principio similar al zootropo pero sustituye las ranuras por un espejo en el que se ven reflejadas las figuras en movimiento; durante ese periodo de tiempo Joseph Plateau descubre que el número de imágenes esencial para lograr una ilusión de movimiento perfecta es dieciséis, el número de fotogramas que utilizado posteriormente por los primeros cineastas en el cine mudo.

Otro aparato que posibilitaba la visión de dibujos en movimiento fue el folioscopio creado en 1868 por John Barnes Linnett en Inglaterra con el nombre de kineograph, kineógrafo, actualmente también se lo denomina Flip book. De forma rectangular, era un libro pequeño con fotografías o dibujos que representaba el movimiento en cada una de sus páginas, de tal forma que al pasar las páginas con los dedos se genera el efecto de movimiento también llamado cine de dedo). Emile Reynaud proyectó dibujos animados con su teatro óptico entre los años 1892 y 1900. Realizó una combinación entre los fundamentos del praxinoscopio para fingir el movimiento y de la linterna mágica para su proyección en una superficie más extensa alcanzando, por primera vez, que un grupo de espectadores observara simultáneamente las imágenes (Augustowsky, 2015). Se relacionan con estos inventos los aspectos o nociones de animación: dinamismo activo y vivo. Por una parte, la finalidad de producir la ilusión del movimiento a partir de imágenes estáticas, y por otra, la ilusión está a la vista y permite ser analizada (Oubiña, 2009).

El trayecto de la imagen en movimiento es un recorrido histórico desde una visión didáctica, es cómplice de una mejor comprensión de los antecedentes y las circunstancias experimentales y sociales partícipes en la creación del cine.

Los ensayos realizados por el fisiólogo francés Étienne Jules Marey y el fotógrafo inglés Eadweard Muybridge cuestionan los datos que ofrecen los sentidos. Muybridge inauguró un < Zoopraxographical Hall> en la Columbian Exhibition de Chicago de 1893 donde se exhibió una exposición fotográfica de caballos y gimnastas en movimiento, de hecho creando gran atracción popular puesto que había habido muchos intentos frustrados para

producir la sensación de movimiento (Burke y Briggs, 2002). La relación que existe entre movimiento-espacio, en los estudios realizados por Marey es la aplicación de la fotografía instantánea al estudio del movimiento y permite ver las fases del movimiento que el ojo humano no puede advertir directamente. Augustosky afirma: “Las funciones desarrolladas en el dispositivo fotográfico y su aplicación al movimiento conducirían a la invención del cine” (Augustowsky, 2015: 79).

Marey realizó numerosas exposiciones creando una síntesis del movimiento en espacio y tiempo. Aunque las fases individuales no eran visibles, el efecto innovador de sus cronografías creaba una fascinante ilusión de movimientos, mientras que las fotografías de Muybridge detenían las imágenes para poder analizarlas y proponían una persistencia espacio-temporal en un nuevo orden representativo (Oubiña, 2009). Según Gabriela Augustowsky el componente que se necesitaba para evolucionar a partir de los trabajos de Marey y Muybridge hacia el invento de los hermanos Lumière era la película flexible. George Eastman crea en 1889 una cámara fotográfica, que reemplaza el rollo de papel emulsionado por un rollo transparente, flexible y delgado de negativo más resistente: “La gran idea de los hermanos Lumiere consistió en aplicar ese rollo a un mecanismo similar al de las máquinas de coser” (Augustowsky, 2015: 84).

“El cine como tal, arte o entretenimiento, mercancía o significante vacío es una irrenunciable cuestión filosófica y crítico-cultural” (Grüner, 2006: 98). Según Grüner (2006), el avance técnico que evidenció la incorporación de la banda de sonido, hubiera posibilitado una acusación sobre esa ilusión de realidad creada por el efecto de correspondencia entre imagen y sonido. Años más tarde, teóricos y realizadores como Jean Luc Godard, Peter Brook o Alain Resnais crearán una hipótesis con su correspondiente praxis. La imagen, en movimiento o no, no es la palabra. La naturaleza misma del cine, su pecado original constitutivo es ser la expresión más masiva de la industria cultural, influido por consideraciones de mercado: “La división entre producción y distribución era en Europa más radical que la división entre actuación y producción” (Burke y Briggs, 2002: 191). De allí su pretensión de ser un lenguaje universal, de igual modo, tanto en la producción como en la distribución, el cine fue el género de mayor atracción popular dominado por las cinco compañías cinematográficas más importantes de principios del siglo XX: Metro-Goldwyn-Mayer, Paramount, Warner Brothers, RKO y Twentieth Century Fox.

Habría que mencionar lo esencial que resulta la presencia del cine en los medios de comunicación. Para entender su importancia es vital tener en cuenta que la predisposición actual es la de exponer un mayor número de copias en menos tiempo y contar con mayor divulgación con intenciones de amortización rápida para maximizar el resto de ventanas audiovisuales. A partir de la aceleración de los ciclos de explotación, las actividades de marketing y el impulso de un largometraje cobran un papel cada vez más relevante. La singularidad de una pieza cinematográfica pasa por su carácter típico y de prototipo, su elevado coste de producción y su inesperada aceptación comercial (Casado del Río, Merodio, I y Jiménez Iglesias, 2007).

El cine, comenzó como una práctica estética contemporánea de vanguardia pero posteriormente se academizó, al contrario de las otras actitudes artísticas (Augustowsky, 2015). Según Burke y Briggs (2002) el cine rompe con el realismo tradicional y literal de la novela decimonónica durante la etapa revolucionaria de la historia donde se origina, por este motivo, la contradicción de acabar dedicándose a contar historias de manera convencional generó debates.

La Ferla (2009) nos habla sobre las relaciones entre el cine y las diferentes tecnologías. El autor reflexiona sobre la aproximación entre el terreno audiovisual tecnológico y el ámbito de investigación que supera el modo cinematográfico y se extiende a contextos artísticos, científicos y culturales. Hoy en día, la utilización de la tecnología como por ejemplo, el uso del ordenador en relación con el aparato cinematográfico, supone un factor fundamental para entender el cine. En términos generales, la confluencia entre cine y tecnología actúa de dos formas: como una reproducción oculta o como un novedoso orden creativo. El cruce se genera dentro de un contexto en el que una de las máquinas está desapareciendo, lo cual produce cierto temor a la vez de significar una nueva etapa de posibilidades y resultados.

En el cine más tradicional se alinean las imágenes que forman secuencias unidas fáciles al reconocimiento de la cinematografía, la actividad mecánica de las cintas de celuloide es lo único que provoca el movimiento de las imágenes durante su proyección (Martin y Grosenick, 2006). Ha resultado objeto de discusión entre diferentes teóricos la acción de conectar directamente sin intercesión intelectual entre la actividad perceptiva y las sensaciones del espectador en la experiencia fílmica desde sus inicios. De manera anticipada en el campo de las vanguardias cinematográficas por Ricciotto Canudo y artistas visuales del llamado cine abstracto, total o integral, como Léopold Survage, Vicking Eggeling, Hans Richter, Walter Ruttmann, Fernand Léger y Henri Chomette (O'Pray, 2003;

Turvey, 2011), se trataban una serie de reflexiones impresionistas sobre las posibilidades expresivas del cine, deducidas a partir de sus propias experiencias como espectadores a través de un trabajo de introspección y elucubración, y con las cuales, además, pretendían legitimar artísticamente el nuevo medio (como se cita en Aertsen, 2017: 141).

Medios de comunicación: el vídeo y la televisión

Resulta evidente la transformación que han sufrido los estatutos referentes al espacio y el tiempo de la vida social debido al desarrollo de los medios de comunicación, en consecuencia se han creado nuevas formas de interacción ajenas al concepto de compartir un espacio físico usual. Por este motivo, se han visto afectados aspectos del ser humano en su vida diaria, por ejemplo, desde las vivencias más personales hasta la esencia del poder y visibilidad en el dominio público (Thompson, 1998).

Como señalan Burke y Brings (2002) la nueva <sociedad de la información> ha dado una forma significativa a diferentes composturas (conocimiento, noticias, literatura y entretenimiento) con una frágil concordancia entre sí y siempre expuestas a través de distintos medios y materiales mediáticos: tinta, tela, papel, pintura, cine, radio, etc. Desde esta perspectiva, a partir de los años sesenta se empezaron a tratar todos estos mensajes, públicos y privados, verbales y visuales, como <datos>; en otras palabras, con independencia de su naturaleza, toda la información se podía transmitir, recopilar y conservar de una manera más eficaz gracias a la tecnología electrónica. Como nos indica Ortiz-Sausor: “El vocablo vídeo se emplea inicialmente en el seno de la televisión, designa elementos tecnológicos, asociado a las señales eléctricas que producen y transportan las imágenes de T.V. por analogía con la señal de audio que canaliza el sonido” (Ortiz-Sausor, 2001: 24).

La necesidad de emitir imágenes a distancia provoca diferentes tentativas a mediados del siglo XIX por utilizar un procedimiento que descomponga la imagen en líneas y puntos. Por este motivo, no tardan en aparecer los primeros artilugios experimentales de manos de diferentes especialistas. El científico británico F.C.Bakewell da a conocer en 1847 un <telégrafo de copiar> idóneo para transmitir imágenes; en la misma línea, en 1863 Giovanni Caselli consigue en Francia enviar dibujos y escritos autógrafos desde París a Marsella, así como Arthur Korn y Belin (creador del belinógrafo a principios del siglo XX), resulta

ser un artilugio antecedente del fax; consiguen enviar imágenes fotográficas a través de una línea telefónica.

Todos estos inventos, generarán nuevos estudios y formas de una televisión inicial. Podemos distinguir según Sánchez Noriega (2006) dos maneras basadas en técnicas distintas: una mecánica o de baja definición y otra electrónica, o de alta definición.

TÉCNICA MECÁNICA	
PAUL GOTTLIEB NIPKOW (1860-1940)	<ul style="list-style-type: none"> En 1884, registra un disco giratorio perforado con unos agujeros en forma de espiral a través de los cuales penetra la luz que incide en una célula fotoeléctrica, transformando en impulsos eléctricos los luminosos. De esta manera, obtiene una imagen descompuesta en líneas de puntos. En consecuencia, inversamente, la señal eléctrica con ayuda de un receptor, una lámpara de neón y otro disco similar, gira y reconstruye la imagen obtenida.
DENES VON MIHALY	<ul style="list-style-type: none"> En 1919, realiza experimentos similares sin obtener resultados productivos.
JOHN LOGIE BAIRD (1888-1946)	<ul style="list-style-type: none"> En 1926, consigue perfeccionar la técnica y transmitir con una cadencia de 12,5 imágenes por segundo y una definición de treinta líneas (25 imágenes y 240 líneas años más tarde).

Tabla 4. Principales precursores de la técnica mecánica o de baja definición.

A partir de los años treinta se realizan las primeras emisiones de la BBC utilizando este método, que pocos años después se fue implantando en Francia y Rusia. No obstante, debido a su evolución, a finales de la década se abandona este procedimiento.

A pesar de ciertas limitaciones, Sánchez Noriega (2006) nos describe por otra parte, el origen del procedimiento utilizado con alta definición.

TÉCNICA ELECTRÓNICA	
BORIS ROSLING	<ul style="list-style-type: none"> En 1911, produce un primer tubo de rayos catódicos a partir de los experimentos realizados por el alemán Karl Braun en 1887, creando imágenes fluorescentes mediante un haz de electrones.
VLADIMIR KOSMA (1889-1982)	<ul style="list-style-type: none"> En 1923, inventa un tubo de rayos catódicos llamado “iconoscopio”. A posteriori, lidera un equipo de investigadores General Electric y Westinghouse, desarrollando la práctica en Estados Unidos. Realiza emisiones experimentales.

Tabla 5. Principales precursores de la técnica electrónica o de alta definición.

Se asigna como precursora de la televisión mundial a la BBC; a partir de 1936 comienza a emitir en ambas técnicas: de baja definición (240 líneas) y de alta definición (405 líneas). Los inicios de la televisión (1935-1941) se instalan con una notable expansión en la Costa Este de Estados Unidos y en Europa. La retransmisión de acontecimientos importantes como por ejemplo, la coronación de Jorge VI, al igual que las transmisiones olímpicas nos aporta un poderoso desarrollo técnico porque se crea la primera unidad móvil. Además de captar detalles, otorga la posibilidad de recrear de forma virtual la retransmisión en directo. Este tipo de televisión, muestra una inclinación por el desarrollo técnico y por descubrir nuevas posibilidades que por los contenidos abiertamente inspirados en la radio, como las actuaciones musicales, entrevistas, concursos, etc.

Avanzamos durante la veloz difusión de la televisión, no obstante nos encontramos con un paréntesis respecto al crecimiento y difusión de la misma entre 1940-1945. Durante este periodo, se suspenden varias emisiones pero pronto vuelven a resurgir a finales de los años cuarenta. Sánchez Noriega (2006) señala el desarrollo de la tecnología UHF y del magnetoscopio. Su expansión por Europa se debe a la tradición radiofónica, como un servicio del Estado. En España, por ejemplo aparece en 1956 con la emisora estatal TVE. En lo que refiere al color, el autor nos indica como la mezcla aditiva de los tres colores primarios separados a su vez mediante espejos en el tubo de la cámara, se demora más de una década después para otorgarnos la tecnología del UHF y del magnetoscopio que ayudan a evolucionar en las transmisiones en directo y la multiplicidad de canales dentro de una misma área geográfica (Palacio, 2001).

Los años sesenta y setenta se caracterizan por colaborar con el desarrollo del reporterismo, es decir, la presencia de testimonios vivos en el mismo lugar de los hechos que se emiten y además por la producción de telefilmes en la pequeña pantalla. En otro sentido, la diversidad y revolución frente al aparato televisivo considerado hasta entonces como una pieza clave de la ideología dominante, se verá rebatida por diferentes colectivos sociales, entre ellos, los grupos estudiantiles.

Durante la década de los ochenta aparece un aumento del vídeo doméstico, en otras palabras, se genera un espectador activo con derecho a poder seleccionar las imágenes, grabar espacios, independiente de los horarios establecidos por los programas emitidos. Podemos nombrar, Betamax de Sony y universal VHS (Herreros, 2004). La informática aplicada a la imagen comienza a producir híbridos influidos por la publicidad, montajes con saltos, fotografía, etc. En definitiva, permite la postproducción de la imagen. Mientras tanto, la ligereza de las cámaras y los equipos digitales propician una oferta televisiva dividida encaminada a una fuerte competencia televisiva, lo que genera nuevos espacios en busca de audiencia masiva.

Al referirnos al aparato televisivo dentro de un sistema mediático, encontramos una pluralidad de dimensiones donde se encuentran trabajos con diferentes visiones:

- a) comunicativa, investiga la función informativa dentro del sistema mediático;
- b) económica, aportando datos sobre las audiencias, financiación del cine, etc.
- c) sociológica, que estudia las influencias políticas y hábitos de consumo.
- d) semiótico-estética, aproximándose los tipos de programas y las estrategias de comunicación.

La televisión se ha convertido en un modelo social de nuestra realidad que es imprescindible tener en cuenta debido a su polidiscursividad (Sánchez Noriega, 2006).

Por lo que respecta a la variedad de géneros que posee el medio televisivo (Barroso, 1996) cabe mencionar la difícil clasificación como sucede en el cine, los formatos se asientan en base a las propuestas de la audiencia o fórmulas de rentabilidad, por tanto, su identidad procede de sus propios contenidos, intención y público al que va dirigido el mensaje. (Lacalle, 2001). Presentamos una tabla esquemática que contiene la tipología de géneros y formatos televisivos.

TIPOLOGÍA DE GÉNEROS Y FORMATOS						
<i>INFORMATIVOS</i>	<i>ENTRETENIMIENTO</i>	<i>DEPORTES</i>	<i>MUSICALES</i>	<i>SERVICIO PÚBLICO</i>	<i>INFORMATIVOS</i>	<i>FICCIÓN</i>
Telediario	Concursos	Retransmisiones	Retransmisiones	Educativos	Dibujos animados	Telenovela o folletín
Reportaje	Magazines	Crónicas	Videoclips	Documentales	Magazines	Telefilme
Entrevista	Talk-Show	Comentarios	Magazines	Divulgativos	Concursos	Telecomedia
Magazine- revista	Crónica rosa	Reportajes y documentales	Documentales	Emisiones institucionales	Educativos	Tv Movie
Debate	Reality- Show			Minorías		Teleteatro
Documental informativo	Galas					Cine
Docudrama						

Tabla 6. Tipología de géneros y formatos del ámbito televisivo (Sánchez-Noriega, 2006: 649).

Guerrero (2010) indica respecto a la adquisición de formatos, que la estructura del mercado de contenidos audiovisuales alega a una estructura global, de modo que los formatos televisivos traspasan las fronteras y se adaptan a las peculiaridades de cada país. Expone cuales son las principales ventajas que ofrece la compra de formatos internacionales frente al diseño de fórmulas originales. En un sentido, conlleva un ahorro en investigación y desarrollo; y en otra dirección, reduce el elevado riesgo económico de la industria del entretenimiento audiovisual, basada en la producción de prototipos y con un elevado ratio de fracasos.

Adaptar formatos internacionales se ha convertido en una fórmula muy atractiva. Se pueden aplicar unos procesos más productivos en cuanto a la elaboración, gracias a las experiencias realizadas anteriormente. En el ámbito creativo, es posible una disminución de inventiva que disponen los equipos de producción locales, y la menor inversión en el desarrollo de formatos originales, por este motivo existe una pérdida de valor intelectual y comercial para aquellas industrias en las que prevalece la adaptación frente a la apuesta por proyectos innovadores propios susceptibles de ser vendidos.

II.3.2. *El Videoarte*

A finales de la década de 1960, momento en el cual el vídeo entra a formar parte del contexto artístico, los espectadores ya estaban habituados desde principios del siglo XX a las imágenes en movimiento debido a la proyección de filmes cinematográficos. Además, las retransmisiones a través de la televisión abastecían al público con su programación en Europa y Estados Unidos desde las décadas de 1940 y 1950 consolidándose como construcción mediática la emisión de imágenes en movimiento y su transferencia electrónica.

En otro sentido, el vídeo se encuentra en oposición desde un punto de vista esencial con dos de sus parientes más cercanos, el cine y la televisión. Los productores de vídeo decidieron que su función debía ser la de mostrar la visión que la cámara no mostraba. Las cadenas de televisión, se habían consolidado y sus aportaciones eran mayoritariamente comerciales, por este motivo, gran parte de los artistas focalizaron su trabajo en forma de lucha hacia el medio televisivo entendido como pieza de la estructura del poder.

Inicialmente, los trabajos artísticos realizados en vídeo se asociaban a documentales activistas y vídeos con claras nociones artísticas. Los primeros grupos independientes, como Videofreex, Raindance Corporation, Paper Tiger Television y Ant Farm, crearon las principales producciones alternativas marcadas por una naturaleza anticultural, crítica e innovadora. Su finalidad era crear una estética propia basada en los fundamentos del arte y no en los del aparato televisivo (Cumplido, 2016).

Poco después, la notoriedad de las prácticas empleadas por estos creadores acabó volviéndose contra ellos, ya que su forma de trabajar pronto interesó a las cadenas comerciales, por este motivo éstas emplearon las mismas fórmulas a la hora de cubrir las noticias. Top Value Television, produjo *The World's Largest TV Studio*, un reportaje del congreso del partido demócrata de 1972. La vinculación entre la naturaleza del vídeo y la tecnología de la televisión producía limitaciones hacia el mismo. Por este motivo era necesario desvincularse de ella para encontrar las posibilidades adecuadas e individuales del lenguaje y las imágenes, y apoderarse de un ámbito que hasta entonces había sido indiferente al arte. Silvia Martín, explica cómo se originaban las relaciones entre el medio televisivo y los artistas:

A finales de la década de 1960 y dentro del marco de clima de renovación de la sociedad, los artistas ampliaron este uso modular y material de la televisión para convertirla en una pieza instrumental e ideal. Para ello, se introdujeron en la programación televisiva e intentaron actuar artísticamente desde el interior de las estructuras económicas de la televisión para alcanzar a un público de masas consumista y, así, unificar el arte y la vida en un plano mediático (Martin y Grosenick, 2006: 8-9).

El vídeo es una tecnología desarrollada durante los años sesenta exclusivamente para los sistemas de televisión, por este motivo, se considera como la tecnología de la atracción, grabación, procesamiento, almacenamiento, transmisión y reconstrucción, mediante material y técnicas electrónicas digitales o analógicas, de una secuencia de imágenes que representan escenas en movimiento. Con la aparición en el mercado de la cámara de vídeo de uso doméstico durante la década de los sesenta, vertiginosamente los artistas manifestaron un claro interés en este nuevo medio para expresar sus ideas y se originó el videoarte.

Realizamos un recorrido panorámico por el terreno del videoarte mostrando algunos ejemplos de sus máximos representantes. Somos conscientes de la extensión que exige todo el campo videográfico, por esta razón, realizaremos dicho recorrido indagando solo parte del medio, pues nos interesan aspectos concretos de las prácticas artísticas audiovisuales que actúan como autoreferentes del arte respecto a la imagen en movimiento. Comenzamos con una breve aportación sobre el contexto social y cultural en el que surgió el medio videográfico. Recordamos al lector, la relación que existía entre la práctica audiovisual y las inclinaciones político-culturales por su carácter influenciador en la sociedad. Pronto provocó movimiento de repulsa social entre los telespectadores que contemplaron, entre otras retransmisiones, la crueldad de la Guerra de Vietnam sin ningún tipo de control de la información militarista por parte de las instituciones (Rodríguez-Mattalía, 2008).

El videoarte es determinado principalmente como forma de expresión artística crítica de la sociedad política y cultural de su época (Sáez y Muñoz, 2011). Su relación reflexiva sobre el medio artístico y las prácticas artísticas videográficas de activismo político, no podían ser vistas por separado del contexto social y cultural del momento, de modo que mostramos algunas acepciones que nos aportan diferentes autores respecto a su origen y significación.

Lorena Rodríguez Mattalía destaca el momento de aparición del videoarte como una necesidad de cambio en la sociedad:

El videoarte también aparece en el momento de desarrollo del llamado cine underground o experimental, cuyo manifiesto, escrito por Jonas Mekas en 1962, habla de la necesidad de un cine de ataque a la cultura oficial y situado en sus márgenes (Rodríguez-Mattalía, 2008: 33).

La autora expone el carácter transformador del videoarte desde sus inicios en la línea cinematográfica. La huida de la estandarización de la industria cultural es compartida tanto por el cine como la televisión. Por este motivo, su cometido era la búsqueda de nuevas formas de producción y difusión alternativas a las oficiales.

Se genera una transformación fundamental en nuestra relación con la imagen en movimiento porque el vídeo resulta ser una imagen cotidiana que forma parte de nuestra vida diaria. Las posibilidades que establecen las tecnologías digitales han incrementado la interactividad con la imagen de manera que se puede crear, manipular y difundir rápidamente. En este orden de ideas, Rodríguez Mattalía, Albelda Raga, López de Frutos y Sgaramella señalan: “El videoarte se puede entender como uno de los efectos de esa imagen accesible que había dejado de ser un territorio intocable” (Rodríguez-Mattalía, et al., 2015).

Una de las grandes contradicciones del videoarte es que su historia se origina algún tiempo antes que la cámara de vídeo estuviera al alcance en los artistas. Por esta razón, las obras precursoras de la historia del videoarte no incluyen el vídeo como medio.

El equipo de grabación de vídeo generalmente disponible para el artista a finales de la década de 1960 y principios de los años 70 era incómodo, costoso y poco fiable. Estas primeras grabaciones de vídeo con poca calidad eran en blanco y negro, deformadas y de bajo contraste. La edición fue cruda e inexacta, y el resultado final fue considerado por muchos, especialmente por los organismos de radiodifusión, totalmente inadecuado para la televisión. Esta situación va cambiando debido a la transformación tecnológica, impulsada por las demandas del mercado de consumo y la conversión de la tecnología informática, porque derivan en un impacto considerable en la cultura visual en general, así como en la televisión abierta, y particularmente en el arte contemporáneo. El vídeo artístico es una actividad comparativamente nueva (Meigh-Andrews, 2006).

Antes de la aparición del vídeo portátil, los grupos neodadaístas realizan acciones dentro del clima de rechazo y repudio al aparato televisivo como medio manipulado desde el poder. Un ejemplo significativo de acciones que plasman ese choque lo podemos encontrar en *El entierro de un televisor* que Wolf Vostell lleva a cabo en una granja de Nueva Jersey en 1963 dentro del Yam Festival. A partir de entonces, diferentes videoartistas experimentan con propuestas ideológicas antisistema ante el conductivismo televisivo.

Se considera como punto de partida de la videocración, una situación puntual que se produce en un café de Greenwich Village, en octubre de 1965. La exhibición presentaba una grabación realizada por el artista Naim June Paik con motivo de la visita del Papa Pablo VI a la Catedral de San Patricio. Naim June Paik y Wolf Vostell, como videoastas pioneros, se unen al grupo Fluxus, fundado por George Maciunas e influido por Marcel Duchamp y el músico John Cage, que participan con sus obras desde diferentes disciplinas artísticas como la danza, los happenings, la música y las artes plásticas. Sus principales acciones se caracterizaban por ser conciertos y performances de tipo dadaísta (Sánchez-Noriega, 2006). Nicolás Sorrivas argumenta como los artistas de los sesenta observaban el aparato televisivo como el principal enemigo de la cultura: “como el más claro exponente de la manipulación ideológica sobre la que se sustentaba la sociedad de masas” (Sorrivas, 2015: 83).

Resultan relevantes dentro del terreno videográfico los experimentos realizados por Naim June Paik (1932-2006) con imanes que distorsionan la señal de los televisores o emiten sonido a partir de un magnetófono, como en *13 distorted TV sets* (1963) o *Magnetic TV* y *Demagnetize* (1965) donde el autor permite al espectador interactuar con la obra manipulando la emisión. A partir de estas creaciones, el artista es precursor en la utilización de la televisión como objeto artístico, participa en una gran exposición colectiva dedicada al videoarte *TV as a creative Medium* (1969) realizando performances, videoesculturas, instalaciones y realiza vídeos de carácter irónico cuestionando la relación entre el ser humano y la tecnología. Como nos indican Martín y Aguirre, el aparato videográfico portátil fue un instrumento esencial dentro del grupo Fluxus:

Tras el lanzamiento del primer grabador de vídeo doméstico *CV 2000* de la marca comercial Sony (1965), Nam June Paik, pieza clave en el movimiento Fluxus que ha basado gran parte

de su discurso en el aparato televisivo, produjo las que se han considerado las primeras obras de videoarte abriendo un nuevo campo de experimentación artística (Martin y Aguirre, 2013: 166).

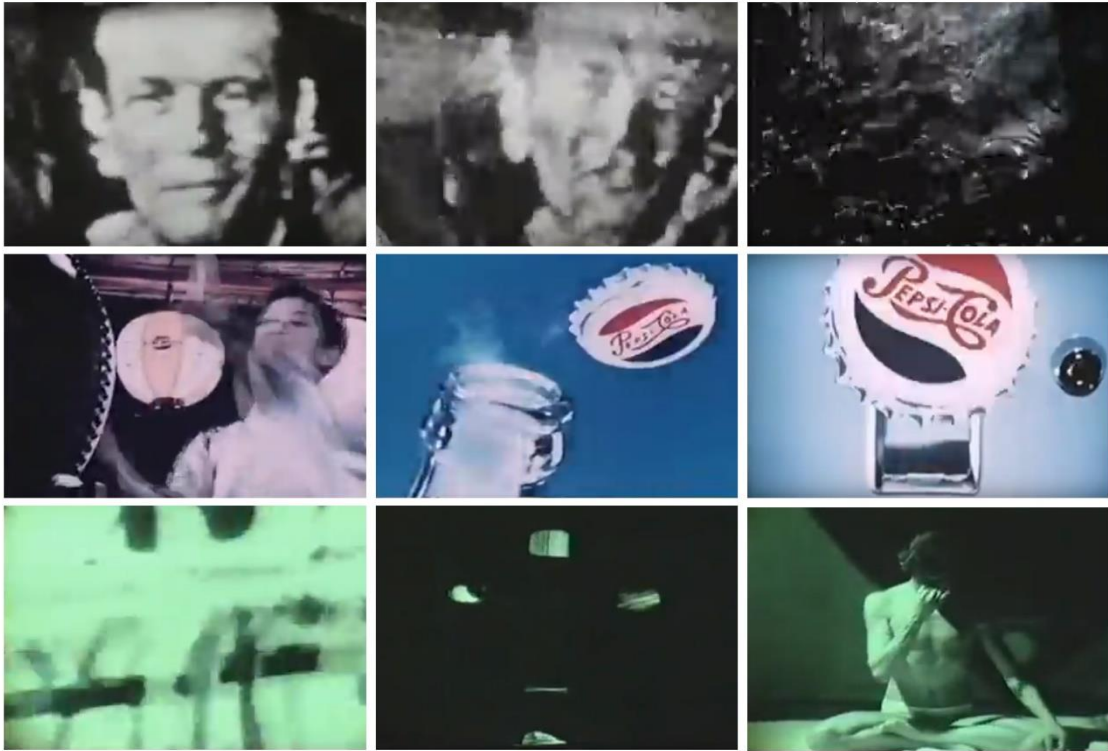


Figura 6. (Arriba) Naim June Paik (1967- 1969). Fotogramas de *Video Tape Study n3*. (Centro) Naim June Paik (1972) Fotogramas de *Waiting for Commercials*. (Abajo) Naim June Paik. (1972- 1992). Fotogramas de *Electronic Yoga*.

Su obra más significativa, *Global Groove* (1983), es una combinación entre coreografías, publicidad, canciones, performances, etc., donde experimenta con las distorsiones de las imágenes, sonidos y ritmo. En la misma línea de experimentación, Wolf Vostell (1932-1998) utiliza monitores de televisión para emitir imágenes y crear metáforas en busca de provocación de la comunicación a través del medio televisivo. Realiza instalaciones utilizando el término *Dé/coll/age* en las que busca perturbar el collage que constituye la televisión. Según Martin y Grosenick el concepto *decollage* fue asignado por el artista Vostell en la década de 1950 como antítesis del concepto collage, que determina la creación por capas: “Vostell transportó el principio de decollage a aparatos electrónicos que combinó con pantallas, objetos varios y alimentos, entre los que se contaban pollos a la parrilla” (Martin y Grosenick, 2006: 8).

En obras como *Depresión endógena* (1975) rellena de hormigón elementos objetuales como coches, radios y periódicos, para mostrar la incomunicación y el consumismo de los seres humanos contemporáneos.

A partir de los años ochenta, con la tecnología aplicada a la imagen, se desarrollan de manera masiva diferentes formas: imágenes virtuales o de síntesis, infografía o animación por ordenador. Las nuevas tecnologías aportan la posibilidad de experimentar nuevos ámbitos. El artista polaco Zbig Rybczynski realiza trabajos de cine experimental y de creación y ha realizado videoclips para Mick Jagger, Yoko Ono, Pet Shop Boys y John Lennon. Nos aporta trabajos videográficos mediante tecnología infográfica como *Fourth Dimension* (1988).

Otro referente dentro de la segunda generación de videoartistas, Bill Viola (1951) utiliza el vídeo como instrumento de reflexión sobre el acto mismo de la visión y las posibilidades de percibir otras dimensiones de la realidad. Sus obras, entre otras, más representativas, *He weeps for you* (1976) y *The Reflecting Pool* (1977-1979) acerca de las características ópticas del agua, o sobre espejismos del desierto, *Chatt el D-jerid* (1979). Además, también ha creado producciones sobre su propio cuerpo en *The Space Between the Teeth* (1976) y obras sobre la meditación y el misticismo como *The Theacher of Memory* (1985) o *Acceptance* (2008).

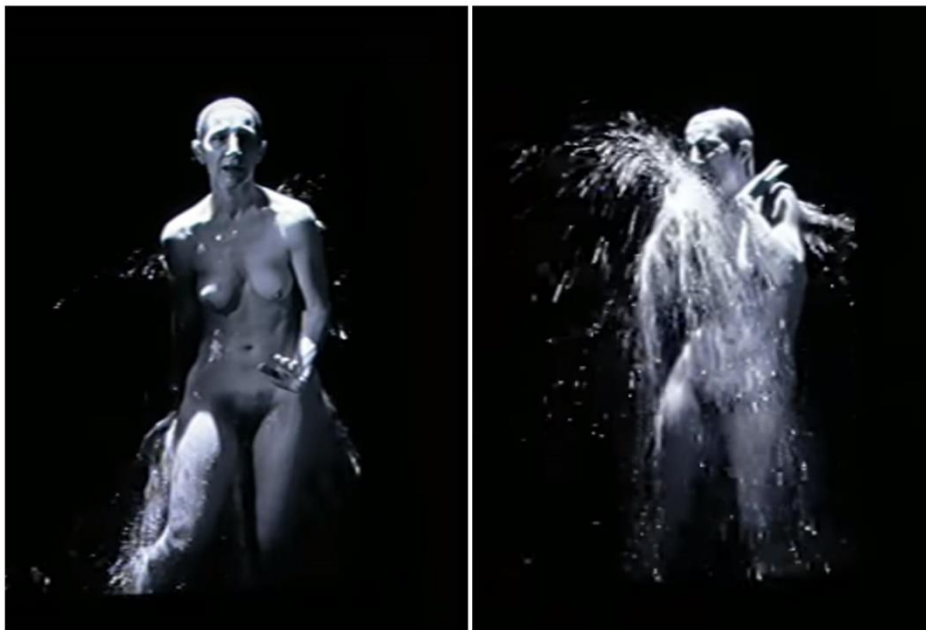


Figura 7. Bill Viola (2008). Fotogramas de *Acceptance*.

Dentro del ámbito nacional, nos encontramos artistas como Antoni Muntadas (1942) que desde los años setenta se apoya en emisiones de televisión y textos audiovisuales para cambiar el sentido principal y provocar reflexión en el espectador, como en *Transfer* (1975) o *Video is television?* (1989). En esta obra, junta los finales de las emisiones de diferentes cadenas televisivas.



Figura 8. Antoni Muntadas (1989). Fotograma de *Video is television?* (GVA IVAM, 2013).

Podemos constituir tres géneros dentro del medio videográfico: instalaciones, performances y textos audiovisuales. Los tres formatos se apoyan con diferentes procedimientos: la televisión como objeto material, las emisiones de televisión y grabaciones de archivo, la emisión de vídeo en circuito cerrado y las propias grabaciones del videasta.

Somos conscientes de la diversidad de procedimientos de producción dentro de las videocraciones, así como también la notable variedad en cuanto a modos de exhibición: espacios secundarios de la televisión, las muestras de festivales, las páginas web y salas instalaciones en salas y centros de arte. Por este motivo, nos centramos en una de las preocupaciones de la videocreación: el origen de la imagen a partir del cuerpo y retrato. Obras donde el objetivo de la grabación es la exploración del cuerpo en su materialidad que se muestra en diferentes espacios, se expresa e interactúa con la cámara. Existen autorretratos, diarios, improvisaciones, representaciones, etc. que suelen tener un carácter

provocativo y carga crítica hacia el consumismo, la idealización de un objeto estético, el machismo o la represión sexual (Schefer, 2008).

Como resultado, debemos recalcar en este apartado, la oscilación del ámbito videográfico ha creado un terreno de experimentación que participa igualmente de su diversidad e inestabilidad. “En este sentido, la imagen-vídeo está en continua metamorfosis y evolución, haciendo compleja la construcción de un estudio estable sobre sus límites, concreciones y contenidos propios” (García-Roldán, 2012a: 80).

Atendiendo las palabras de Martin y Aguirre, el nacimiento de Internet supone para los artistas un nuevo medio por explorar con optimismo, lejos de manipulaciones políticas e intereses privados. El arte de red o Net.art, se origina como un movimiento para generar reformas en el arte, es decir, proclamando un arte anticonstitucional y anti comercial:

Indudablemente, tanto para los artistas defensores como los detractores de ambos gigantes de la comunicación, el argumento que los llevó a estudiar las posibilidades del arte en la televisión es el mismo que les lleva ahora a trabajar en la Red, y es que la televisión, en su día, e Internet, en la actualidad, constituyen el verdadero soporte de la imagen de la segunda mitad del siglo XX y el siglo XXI respectivamente (Martin y Aguirre, 2013: 167).

Las relaciones artísticas y las experiencias que comparten ambos medios no resultan extrañas. Los autores añaden que la naturaleza interactiva de los proyectos que intervienen en la televisión y el Net.art posibilita al espectador la creación de su propia producción mediante las herramientas escogidas por el artista. En el contexto de la televisión fueron pocas piezas pero en el Net.art, debido a las características del medio, la interacción se ha extendido rápidamente (Martin y Aguirre, 2013).

Sonido musical + vídeo: El videoclip

Resulta evidente la reputación artística que adquiere el videoclip, producto de la secuela de uno de sus predecesores, el videoarte. Como hemos podido observar anteriormente, una actitud artística que aparece de la televisión y se comercializa gracias a la facilidad económica que tiene el espectador de adquirir los aparatos magnetoscopios y las cámaras portátiles (García-Soto, 2015). El videoclip continúa con la misma tradición del videoarte desarrollándose dentro de un ambiente “pro-artístico” como un formato propio de la una

cultura popular, que contiene “repertorio icónico de la cultura urbana” (Sánchez-Biosca, 2004: 199).

La música ha evolucionado asociándose a todo tipo de transformaciones, formando parte de las vivencias de las personas y acompañando el crecimiento cultural de la civilización. El proceso evolutivo de nuestra sociedad tan complejo e indeterminado, donde la imagen alcanza un papel fundamental, la música pronto se adaptará a este nuevo orden y poco a poco admite como acompañante perfecto para la imagen. La técnica del assemblage recuperada por el Pop-Art, es acogida por el videoclip como recurso propio de recolección de objetos con la utilización del Found Footage.

El videoclip se origina en el cine sonoro de los años 20, con una de las primeras películas de Hollywood, *El cantante de Jazz* (1927) de Alan Crosland, utilizó el sistema sonoro *Vitaphone* (grabación de sonido sobre un disco). Los soundies y los scopitones eran unos aparatos eléctricos en los que se podían visualizar las imágenes musicales de forma independiente. Situados en pequeños lugares de ocio, ofrecían al espectador pequeños vídeos musicales previo pago. El espectador tenía la posibilidad de sumergirse en un mundo ficticio a través de la música porque toda la acción tiene lugar mientras se canta y se baila. Esta nueva perspectiva del cine y la música, abre expectativas a esta novedosa manera de entender la música. Por parte de los directores con tendencia más comercial, entendieron que el sonido podría formar parte integral de la película para ayudar a contar una historia en el cine.

Desde 1921, autores como el cineasta alemán Óskar Fischinger a través de su visión *Absolute film* comienza a combinar música, color y movimiento para obtener una nueva experiencia estética. Pionero de la animación, género que consideraba como un “arte verdadero” en su relación con la capacidad sinestésica de crear lo que él llamaría poesía óptica o danza ornamental, en otras palabras, consideraba sus trabajos como precedente de un lenguaje filmico nuevo, científico y no verbal (García-Ávila, 2017).

Las piezas audiovisuales realizadas para la empresa Philips por el húngaro George Pal, son otro ejemplo de cortos musicales realizados durante los años 30. Igualmente, el movimiento creado en Alemania *Absolute film* por autores como Viking Eggeling, Hans Richter, o Walter Ruttmann experimentaban con la unidad espacial y temporal, además estudiaban el ritmo visual con la finalidad de liberar la imagen de su representación en relación con la música.

En los estudios de Hollywood se origina el cine musical, antecedente del videoclip musical. El cine musical está vinculado al teatro y al cine sonoro debido a la utilización del sonido en películas de tipo musical, por tanto, los estudios abren posibilidades para ofrecer a los espectadores el mayor número de trabajos audiovisuales de esta índole. Un ejemplo de este tipo de producciones la encontramos en 1932, con *Ámame esta noche* de Rouben Mamoulian. Este tipo de películas invitaban al público a relajarse, divertirse y alejarse del contexto social de declive que acontecía durante esa década.

En este tipo de producciones donde la música y la narración están abiertamente justificadas, también incluyen momentos en los que las apariciones musicales en la escena están fuera de contexto. El movimiento de estos films se alcanza mediante las secuencias musicales con bailes, la realización y planos que se crean, donde posteriormente se realiza el montaje. La cámara se activa al ritmo de los bailes, se mezcla entre los bailarines y va de un lado a otro de manera interrumpida.

En la década de los años cuarenta, Stanley Donen y Gene Kelly autores del musical *On the Town* (Un día en Nueva York) transforman el género musical fomentando el rodaje en exteriores reales que otorgan mayor importancia al contexto que envuelve la grabación.



Figura 9. Fotogramas de *On the Town*. Gene Kelly. Frank Sinatra. 1949.

A través de los años, los artistas y grupos confirman el agrado que generan este tipo de producciones audiovisuales sobre el espectador y empiezan a realizar grabaciones de conciertos y de películas de artistas que comienzan a formar parte de las parrillas televisivas que consumen la mayoría de los hogares.

Producciones como *Jailhouse rock* (1957) con Elvis Presley. El videoclip musical, recibe estos patrones de ritmo, coreografías, escenas y técnicas de grabación.



Figura 10. Still de *Jailhouse Rock*. Elvis Presley. 1957.

La televisión se convierte en el principal medio de difusión de los vídeos. Las cadenas de televisión actúan de fuente de información musical y cultural, por esta razón, amplían sus programaciones adaptándose a las nuevas tecnologías y corrientes culturales. El videoclip musical se introduce en los programas musicales como pieza audiovisual para dar a conocer el trabajo de grupos y artistas pertenecientes al mundo de la música.

Durante la década de los ochenta, varios géneros musicales luchan por obtener el primer puesto en preferencias del público generalista: el pop, el rock, el pop-rock, la música disco, etc. En este período aparecen las películas más importantes del género como *Fiebre del sábado noche* (1977) del director de cine Jonh Badham.

Las relaciones que se producen entre el cine y la música dan lugar a películas en las que se experimenta con las coreografías y las canciones vienen justificadas, en cierta medida, por la imaginación de los protagonistas. Se generan títulos como *The Commitments* en 1991 dirigida por Alan Parker o *Moulin Rouge* en 2001 del director Baz Luhrman.

Se puede considerar el primer vídeo musical el protagonizado por el grupo Queen, que publica *Bohemian Rhapsody* en 1975 dirigido por Bruce Growers. Alcanzó el primer puesto de ventas en el Reino Unido durante semanas. Dentro de la televisión, el apogeo y establecimiento del videoclip como instrumento de comunicación, ya con el

objetivo claro de comercializar la imagen y el sonido de un grupo o artista, llega con la presentación del primer canal de televisión exclusivo de videoclips. Se presenta la MTV en 1981 con *Video killed the radio star*, del grupo The Buggles. Aparecen diferentes programas con el fin de ofrecer exclusivamente vídeos musicales, tanto nacionales como extranjeros.



Figura 11. Still de *Bohemian Rhapsody*. Queen. 1975.

El videoclip forma una pieza audiovisual donde se combinan diferentes elementos, técnicas audiovisuales y estilos que se entremezclan. Su aspiración abarca las corrientes artísticas y tendencias de moda, además crea influencia sobre aspectos que sean tendencia en el momento de desarrollo del videoclip. Es el vehículo perfecto para indagar y experimentar con diferentes tipos de música, cultura y artes a lo largo de la historia porque es fuente histórica de imagen y música ya que aporta información sobre la sociedad, moda, tecnología, cultura, etc. Además, su espíritu reivindicativo nos aporta información sobre problemas de toda naturaleza de las diferentes épocas de su producción.

Existen múltiples significados y teorías sobre lo que entendemos por videoclips. Las discrepancias sobre la definición de esta práctica audiovisual son frecuentes porque se ve y entiende desde diferentes disciplinas que la componen. Así como también, la influencia de la producción, la distribución y el consumo del mismo videoclip.

En busca de una definición del videoclip musical, Sedeño-Valdellós explica el origen y repercusión desde sus inicios:

El video musical ha sido el más radical y al mismo tiempo financieramente rentable de las innovaciones de la historia de la

televisión. Su aparición desde la interconexión de cultura pop, historia del arte y economía del marketing es la encarnación del discurso postmoderno tras la muerte de la vanguardia o su versión más populista. Incorporando elementos del vídeo experimental, el videoarte y la animación dentro de un formato comercialmente viable, el videoclip ha hecho fácilmente más por popularizar y promocionar experimentos con visualización y narratividad que todos los esfuerzos previos que combinaron arte y medios de comunicación (Sedeño-Valdellós, 2007a).

En este propósito, Sedeño Valdellós considera las posibilidades que ofrece el videoclip: “Su naturaleza de distribución masiva hace necesaria la búsqueda de enfoques múltiples, perspectivas complejas desde donde tratarlo y exige de una amplia concepción metodológica en teoría de la imagen y en comunicación masiva y cultural” (Sedeño-Valdellós, 2006: 48). Desde esa misma posición, la autora nos define posteriormente el videoclip: “El videoclip musical es un formato audiovisual plenamente entroncado con toda una tradición de experimentación audiovisual desde el cine abstracto de los años veinte y treinta y pasa por las primeras prácticas videográficas hasta la más innovadora creación videoartística” (Sedeño-Valdellós, 2007b: párr.1).

La influencia de las industrias musicales que envuelven el videoclip por una parte, y la aplicación de las nuevas tecnologías por otra, también determinan su definición en continua revisión debido a su evolución porque debe según las épocas (Viñuela-Suarez, 2009). Su acelerada evolución plantea la finalidad principal del videoclip musical mezclando el formato de retransmisión de la música y el corto cinematográfico. El carácter que adquiere la imagen electrónica junto con las técnicas y recursos de producción del su discurso (principios de elaboración narrativa, manipulación del tiempo y el espacio, puesta en escena, disposición de las imágenes...) están sometidos por las corrientes plásticas multimedia, influencia del telefilm americano, la influencia de la tecnología audiovisual (generando imágenes abstractas o representativas) y además, influenciados considerablemente por la actualidad televisiva. Las investigaciones sobre el videoclip llevan además a hablar de la música en sí misma, de las imágenes y de otros medios de comunicación como el cine, la publicidad, Internet y la televisión. La comercialización directa del videoclip como reclamo para vender discos, carta de conciertos de los artistas, etc. Se llegan a convertir, incluso, en piezas cinematográficas con la inversión de grandes presupuestos.

Como cualquier producto industrial, cuando hablamos del videoclip musical no podemos rechazar su retransmisión a través de la televisión ya que está estratégicamente producido en un horario y enfocado a un público como hemos indicado anteriormente. Así pues, su realización y producción adquiere el valor de mercancía, el videoclip es estereotipado y socializado por sus contenidos. El propósito de comercializar con (tracks /canciones y/o álbumes), el contenido simbólico complace necesidades culturales, por tanto, adquiere un valor de uso (Sedeño, 2007a; Sedeño, 2007b).

Las características que determina la estructura de un videoclip musical (Sedeño, 2007a) son:

- Tiene fines publicitarios: su objetivo principal y relativamente manifiesto es la venta de un disco, una canción o tema determinado y, más sutilmente, la imagen y personalidad de un grupo o solista. Aunque este tipo de formato nació íntimamente ligado con la publicidad, los grandes presupuestos que mueve permiten múltiples posibilidades de creación, así como la contratación de los mejores equipos técnicos. Ello ha hecho posible la consecución de otro tipo de logros: a través de él se crea ideología y modos de comportamiento, estereotipos sociales y referencias culturales y vitales.
- Es una combinación o mezcla de música, imagen (imagen móvil y notaciones gráficas) y lenguaje verbal (y excepcionalmente otras materias audiovisuales: ruido, silencio y diálogos). La idea de la que parte un videoclip resulta del intento de asociar unas imágenes a una música siempre preexistente, anterior. Resulta el rasgo particular que diferencia al vídeo musical de las demás producciones audiovisuales, aunque eso no signifique que no sea imitado sistemáticamente por otras modalidades o formatos audiovisuales.
- Constituye un discurso específico, particularizado, que tiene su andamiaje en la especial relación que establecen imagen y sonido (música) en relación a unos fines publicitarios.

Los videoclips forman parte de nuestras vivencias y es una manera de referenciar a grandes artistas que aportaron magníficos trabajos en la historia de la música en todo el mundo. Su pretensión por llamar la atención y retener el interés del espectador, ha provocado en los videoclips musicales una búsqueda de la experimentación y la innovación como discurso fragmentario. Se convierte en un producto representativo del medio televisivo contemporáneo: “la actual distribución multiplataforma del formato ha trascendido los referentes televisivos para convertirlo en un género autónomo que sobrevive en un nuevo contexto mediático e industrial (Pérez-Rufi y Rodríguez-López, 2017: 37).

Nos encontramos en 1983 uno de los trabajos más relevantes que marcó diferencia dentro del terreno musical a nivel mundial por su poder reivindicativo, el vídeo emitido por la MTV *Beat it* o *Thriller* de Michael Jackson dirigido por John Landis, convirtiéndose en un formato muy atrayente para los diferentes públicos, especialmente para el más joven. El vídeo *Thriller* ha sido declarado Patrimonio Histórico por el Congreso de EE.UU. por su relevancia dentro de la industria de la música.



Figura 12. Fotogramas de *Thriller*. Michael Jackson. (1983).

El videoclip musical, por su estructura narrativa, su capacidad de fragmentar el tiempo y la utilización de técnicas propias se constituye como un medio representativo frente a la sociedad contemporánea (García-Ávila, 2017). Aparecen nombres de directores como John Landis, nombrado anteriormente; o Nicolas Roeg, Jonathan Demme y Lindsay Anderson.

En cuanto a la aparición del videoclip musical en España, en los años setenta la cadena Televisión Española, transforma el panorama musical incluyendo en sus programaciones vídeos con nuevos estilos de música en la cultura social. Podemos nombrar los programas más significativos como *Estudio abierto*, *La edad de oro*, *Musical Express*, *Aplauso*, *Mundo Pop*, *El disquero*, *Música Uno*, *Los 40 TV*, etc. Algunos vídeos musicales destacan por su emisión en este tipo de programas como *Embrujada* de Tino Casal en 1983 o *La estatua del jardín botánico* de Radio Futura, emitido el mismo año. Los programas enfocados a producir los videoclips han seguido la estética de la época en la que fueron emitidos. La transformación estética y tecnológica creaba una evolución clara en la producción de nuevas piezas audiovisuales cada vez más complejas. El proceso de reconstrucción de los elementos visuales generadas a través del vídeo, se relacionan con las prácticas musicales (Mundy, 1999), por ello existe más diversidad de posibilidades técnicas.

Igualmente su lectura se puede llevar a término mediante los géneros convencionales para construir significados culturales, etnográficos e imaginativos (Railton y Watson, 2011).

Las discrepancias entre el videoarte y el videoclip se presentan en el tipo de consumo, su actividad y el espacio de exposición (Tarín, 2016). Si bien, el videoarte se difunde en circuitos cerrados (galerías, salas, museos, etc.) en los que el espectador actúa como parte integrante de la obra (Baigorri, 2007: 146), el videoclip, que posee una función promocional, se retransmite a través de la televisión y se difunde en Internet. Sin embargo, actualmente, ambos formatos han encontrado en la plataforma digital un espacio virtual en el que poder establecerse y compartir (Tarín, 2016). Nicolás Sorrivias indica como el videoclip se convirtió en un producto de consumo masivo para promocionar artistas musicales, y el videoarte, emprendió un camino diferente: “el videoarte, una forma artística de vanguardia que releía los manifiestos que otros habían comenzado a escribir en las primeras décadas del siglo veinte a través de una cámara de vídeo” (Sorrivas, 2015: 82).

Podemos observar una transformación desde la emisión del formato en blanco y negro de producciones de artistas como Elvis Prestley, The Beatles, Prince, Sex Pistols, David Bowie, Michael Jackson, Queen, Nirvana, Iggy Pop y Poison, hasta los videoclips actuales de artistas como Red Hot Chili Peppers, Madonna, Evanescense, Nina Simone, Hombres G, Katy Perry, Lady Gaga, Cristina Aguilera, Amy Winehouse, etc. Producciones cargadas de significados y mensajes de todo tipo que intentan reinventarse acorde con la época que estamos viviendo, el videoclip musical se convierte en vehículo de comunicación comercial con finalidad promocional, aunque dentro de nuestro estudio lo utilizaremos como herramienta pedagógica capaz de crear conocimiento a través de su utilización en el ámbito educativo.

La creación de nuevas plataformas para el uso del videoclip ha ocasionado la reproducción de éstos dentro de un ámbito mucho más accesible para el usuario. La migración del videoclip a la red ha supuesto un incremento en su rentabilidad mediante su difusión en plataformas específicas para el consumo de todo tipo de vídeos como YouTube y le ha concedido una posición como producto cultural (Tarín, 2016). La extinción del videoclip del terreno televisivo era indiscutible pero la cadena televisiva MTV que en otro tiempo los emitía, ha encontrado un nuevo renacer en las redes. Internet se convierte en un medio esencial para su difusión.

La producción de nuevos visionados a cargo de los propios usuarios satisfechos o indignados que se convierten en los mismos productores de piezas audiovisuales. Es decir, el impulso participativo del usuario no se limita solo a aquello que quiere ver, a comercializarlo, a juzgarlo, etc. Además, se atreve a colgar sus propios vídeos exponiéndose a los efectos positivos o negativos que se pudieran generar (Selva, 2012). Martín-Barbero (2002) menciona que los adolescentes crean grupos sociales, comunidades virtuales, cibernéticas, etc. Y en consecuencia, las culturas audiovisuales y musicales se concentran en colectivos que responden a nuevas formas de crear, sentir y transmitir identidades.

Video-performance. El acercamiento hacia nuevos espacios

Dentro de la tendencia contextual del arte, encontramos también en esos años de experimentación el intento por fomentar nuevas formas de implicación y participación del espectador en la obra. La performance aparece como un tipo de actitud artística que se posiciona, de la misma manera que el happening y el body-art, dentro del Arte de Acción. Su carácter está centrado y basado en las acciones que realizan los artistas con su propio cuerpo en un espacio concreto con la ayuda de diferentes elementos o la intervención de otras personas, posiblemente espectadores (Gómez-Arcos, 2005). Numerosos proyectos de artistas como Allan Kaprow, Vito Acconci, Adrian Piper o Mierle Laderman Ukeles, con sus happenings, videos y performances, realizan una variedad de producciones que buscan, una relación más discursiva con el espectador. En este sentido, se sobrepone la relación tradicional obra-observador y se establece una interacción a modo dialógico necesario para completar la obra (Kesser, 2004; Garrido, 2009). En palabras de Grant Kester: “The individual body becomes a surrogate for a social body: a fragmentary expression or reminder of the previous commitment to a public sphere” (Kester, 2004: 40).

Dentro de las prácticas artísticas contemporáneas, la performance se establece como una manifestación artística capaz de colaborar en los procesos de reflexión sobre el propio cuerpo y las propias emociones a través de la expresión de sentimientos, ideas y vivencias (Rodríguez Mortellaro, 2002). Uno de los propósitos principales de la performance es pretender la unión de la diversidad de elementos propios del arte, rompiendo con la esfera clásica de estos fundamentos.

Su carácter heterogéneo, ofrece una experiencia multisensorial al espectador en la que se pueden advertir todo tipo de impresiones a través de todos los sentidos (Abad, 2009). Las acciones performativas condicionan la actitud del espectador ya que se le pide participar y responder activamente a los impulsos propuestos por los artistas. Por este motivo, la performance se diferencia del arte teatral y de otras disciplinas artísticas. Además, aunque dispone de un guión abierto y adaptable a la acción performativa, no contiene un argumento o narración tradicional bien estructurada a diferencia de las formas teatrales (Bajardi, 2015a).

La estructura abierta de la performance nos advierte de su complejidad. A parte de pretender un espectador activo sin ningún tipo de guión establecido, otra característica de sus aspectos fundamentales, es la utilización que hace el artista de su propio cuerpo participando como elemento de interacción con otros elementos en el espacio donde se realiza la acción (Abad, 2009).

La performance siempre se ha nutrido del terreno musical como podemos observar en experiencias artísticas de Nam June Paik, por ejemplo, en sus contribuciones junto a John Cage. Esta situación se produce a finales de los años setenta cuando los elementos tecnológicos se incorporan en la acción artística. Más tarde, las proyecciones y filmaciones se incorporan en las intervenciones artísticas en busca de integrar la acción, sonido e imagen.



Figura 13. Fotogramas de *TV Bra for Living Sculpture and Chamber Music* de Nam June Paik / Charlotte Moorman (1969).

La naturaleza efímera de la acción performática no permite una semejanza entre dos acciones, aunque se repitan varias veces siempre se verán afectadas por la improvisación

que la caracteriza. En esta línea, el vídeo se considera la herramienta perfecta capaz de documentar de forma temporal las acciones. Los trabajos iniciales se realizaban en directo y en tiempo real, por este motivo, la tarea del vídeo era documentar sin crear ningún tipo de modificación en las obras.

A mediados de la década de 1960 el vídeo comenzó a ser utilizado en el contexto del arte acción para documentar eventos de happening y performance. Los artistas comenzaron a documentar el proceso de realización a través de la fotografía primero y, posteriormente, mediante películas cinematográficas y vídeo. El carácter procesual de la obra se difumina según José Ramón Cumplido: “Estas técnicas permitían captar la dimensión temporal, el movimiento y el proceso; el vídeo permitía grabar en tiempo real el desarrollo de la acción prescindiendo de las obligatorias elipses que implicaba economizar la película cinematográfica” (Cumplido, 2016: 106).

Diferentes artistas como Marina Abramovic y Ulay fueron pioneros en documentar sus prácticas artísticas. Pretendían reproducir en tiempo real el acontecimiento, sin manipular el material y sonido grabado. Su primera performance conjunta fue *Relation in Space*. La acción tiene una duración de 58 minutos, realizada en vivo y documentada en vídeo ante los espectadores en la Bienal de Venecia en 1976. La cámara, colocada de manera estratégica entre el público, actuó como un espectador más limitándose a recoger la acción mediante un plano general que abarcara el espacio expositivo y la marcha de ambos artistas.

Después de utilizar la cámara videográfica como medio para documentar las acciones, parte de los artistas que trabajaban con la performance empezaron a aprovechar las cualidades específicas del vídeo y sus posibilidades para crear un nuevo lenguaje artístico. Entre otros, Joseph Beuys y Douglas Davis buscaban en el vídeo el medio expresivo para la comunicación directa entre el público y el artista.



Figura 14. *Still de Filz Tv*. Joseph Beuys. 1970.

Siendo evidente el carácter unidireccional del vídeo, la solución más obvia para establecer una verdadera comunicación consiste en aumentar el número de canales a través de los cuales enviar y recibir información. Nil Yalter y Nicole Croiset, en la obra performática *Les Rituals* realizada en 1980 en el Museo de Arte Moderno de París, la cámara y los monitores de vídeo eran los interlocutores entre ambas autoras del trabajo. En esta acción, la comunicación entre las dos artistas se producía a distancia debido a la conexión del circuito cerrado del vídeo situado en dos espacios diferentes, en cada uno de ellos se había instalado una cámara y un magnetoscopio que suministraban imágenes a un monitor situado en el espacio opuesto. La comunicación entre ambas artistas era esencialmente visual, basándose en componentes alegóricos y rituales sobre la identidad y la diversidad entre géneros.

Entre las performances realizadas en directo y las performances audiovisuales, existen diferentes prácticas artísticas con tendencia a usar componentes tecnológicos como soporte. De esta manera, es posible aumentar las potencialidades del ser humano y por consiguiente, ampliar las acciones que realizan los autores de las experiencias. Cumplido (2016) describe otros espacios de experimentación corporal que tradicionalmente se vinculan con la performance y la vídeoperformance sin llegar a posicionarse claramente en ninguno de estos dos medios. Utilizando las cualidades expresivas de los elementos mecánicos o digitales, Jose Ramón Cumplido indica diferentes formas de acción: “las prótesis electromecánicas (la performance mecánica), la creación de robots y autómatas que sustituyen literalmente la presencia humana (el arte robótico), o aquellas obras que explotan

con fines artísticos el carácter de artefacto que posee el monitor (videoinstalación y videoescultura)” (Cumplido, 2016: 115).

Anne-Marie Duguet nos habla por primera vez sobre el concepto de *videoperformance* en 1981 como una acción que relaciona la presencia física de un “actuante” y un dispositivo videográfico (como se cita en Cumplido, 2016: 96). Utiliza como principal medio de expresión las posibilidades de la cámara y la imagen videográfica, aunque comparte la esencia propia de la performance donde el artista debe desarrollar una acción reflexionando acerca de su propio cuerpo. La creación de la *videoperformance* tiene una intención audiovisual. “Son obras que difieren sustancialmente de las performances realizadas por los artistas con el sólo fin de ser grabadas en vídeo, que existen, por lo tanto, sólo en función del vídeo y del lenguaje de la imagen electrónica.” (Pérez Ornia, 1991: 79).

La utilización del vídeo se ha realizado por gran parte de los artistas ya que les permitía una conexión más inmediata con el espectador. Años atrás, se consideraba la performance como un evento de carácter momentáneo e irrepetible (aunque por su naturaleza singular cada acción continuaba siendo única en sí misma). Actualmente, existe la posibilidad de acceder a grabaciones en vídeo de cualquier acción performática, sin manipular la calidad artística del trabajo, independientemente del número de copias que se realicen. La entidad del trabajo se establece en su origen artístico y en el contexto donde se exhibe.

Podemos designar las *vídeo-performances* como obras artísticas que implican una correspondencia con la imagen electrónica, evitando su manejo como documentación de acciones percederas que sólo existen en el momento de su exhibición. La intensidad de la obra performática estaba íntimamente relacionada con la existencia del cuerpo del propio autor, con la utilización del vídeo, el cuerpo queda apartado hacia su propia re-presentación electrónica (Cumplido, 2016).



Figura 15. (Arriba) fotogramas de *7 questions to yourself. Holographic Performance* (2015). (Centro) fotogramas de *Dance and Video Mapping Performance* (2016) (y en la parte inferior) *Box* (2013) de Sila Sveta.

II. 4. La videocreación en Educación Artística

Los medios de masas se han convertido en el medio ambiente en el que crecen las nuevas generaciones. Es a través de ellos como tienen acceso a la realidad. Nuestra visión del mundo, de la historia y del hombre está íntimamente ligada a la visión que imponen los medios de masas (Ferrés i Prats, 1999: 20).

II. 4. 1. Vídeo, arte y educación

En este punto deberíamos recordar que el arte se origina como una necesidad del ser humano de reconocerse frente a un mundo incierto lleno de complejidad, de la unión con el mundo material para elaborar o añadir algo nuevo a la naturaleza, y sigue siendo así.

Existe un gran deseo de dejar huella de su paso, de su identidad individual y colectiva a partir de su creatividad, en definitiva, dar sentido a la expresión artística y visión del mundo. Nuestras interacciones e interrelaciones con el entorno, provocan procesos de reflexión estética y transformación personal (Ramón-Camps, 2017). El teórico Imanol Aguirre (2011) observa los hechos humanos como constructos culturales: “como hechos culturalmente determinados, cuando se produce a mi juicio la mayor revolución o cambio epistemológico de nuestro tiempo: el que podríamos denominar giro cultural (citado en Fernández-Cao, 2015).

No obstante, el comienzo del siglo XXI supone para el ser humano un encuentro con una naturaleza robada: “El mundo natural ha sido sustituido por sistemas virtuales y densas y complejas redes semióticas. Un mundo intrincado, una nueva selva llena de códigos y señales que debe interpretar” (Martínez, 2008: 20). Estamos alojados dentro de una inquietud, abriendo el docente nuevos espacios y creando a su vez nuevas expectativas que el arte y la educación deben acoger para desarrollar y perfeccionar.

La digitalización ha cambiado de una manera tan profunda e inalterable la esencia del organismo artístico en las sociedades del mundo contemporáneo que sus cambios son notablemente evidentes en el contexto educativo. La comprensión del postmodernismo es preferible visualmente, dejando atrás la crisis de la modernidad con una cultura fragmentada y desestructurada (Paredes, 2011). El desarrollo de una nueva perspectiva en el ámbito de la cultura visual (Hernández, 2002) precisa de un cambio en la enseñanza de las artes visuales que proporcione una mirada crítica hacia el mundo contemporáneo.

El análisis sobre la posibilidad del mundo de la educación y cultura, de poder dar respuesta a las necesidades o exigencias de los estudiantes que asisten actualmente a los centros educativos, nos ocupa una parte importante en nuestra indagación, que posteriormente desarrollaremos en los correspondientes apartados.

Justino (2003) indica la aptitud de todo ser humano al desarrollar funciones mentales superiores de manera que se adapta sin quebrantar de manera decisiva el modelo social precedente. En este sentido, podemos encontrar cambios en el entorno escolar debido a que todas estas transformaciones han marcado las nuevas generaciones de jóvenes nacidos en el seno de una sociedad cultural y tecnológica que destaca el uso del medio audiovisual que cambiará sus hábitos, relación y visión respecto al mundo que les rodea.

En este contexto, José Ignacio Aguaded-Gómez señala la educación como estrategia de cambio social: “la educación que tiene que plantearse ser punto de partida para que emerjan movimientos alternativos que al menos reflexionen sobre su realidad, se apropien de los recursos para entenderla y desarrollen los presupuestos científicos, morales y sociales que permitan recrearla” (Aguaded-Gómez, 2005a: 27).

El lugar que ocupan los medios de comunicación de masas en nuestra sociedad es fundamental. Estandarizan actitudes y comportamientos. Además, son emisores de las novedades que ocurren día a día equilibrando y normalizando de manera social actuando como principal marco de enfrentamientos, pero a su vez, ejerce como vía de interés industrial y consumista. La utilización del vídeo como motivo para estudiar el mundo contemporáneo, sigue creando resistencia entre docentes por la desconfianza que se genera al representar la realidad en un medio no escrito, Aguaded-Gómez (2005a) incide en esta puntualización indicando que los medios de comunicación y su lenguaje icónico, fundamentalmente, conforman una realidad social con más inquietud por la estética que por la ética: “el espectáculo sin límites hipnotiza las conciencias y promueve la homogeneización del pensamiento sin permitir la crítica de las minorías o de los disidentes de las formas culturales hegemónicas” (Aguaded-Gómez, 2005a: 27).

La comunicación y la educación fomentan entre sí un procedimiento de cambio crítico cargado de incertidumbres e interrogantes, de manera que se ponen en juego valores fundamentales y aparecen otros cuyo porvenir es incierto. Según Nilda Bermúdez Briñez (2008), existen consideraciones que plantean la televisión y el cine como instrumentos capaces de generar nuevas formas de lectura y comprensión del mundo que nos rodea desde una perspectiva ideológica más autoritaria: “proceden de una instancia del poder o del interés particular, por tanto responden a la perspectiva de quienes dominan la sociedad en determinado momento, revelan ideologías, puntos de vista, están sometidas a mediatizaciones, pero siguen siendo testimonio de algo” (Bermúdez-Briñez, 2008: 105).

Teniendo en cuenta la existencia de manipulación dentro de los discursos audiovisuales (registros, montajes o edición), desde otra perspectiva, Ignacio Paris señala el documento audiovisual como una ficción que necesita de una interpretación para construir nuestra perspectiva cultural. Por este motivo, es fundamental trabajar el contexto de la

alfabetización visual e indagar sobre lo que percibimos: “con qué intención se nos muestra el mundo dado que miramos sin pensar; y valorar que supuestos apriorísticos permiten nuestra credulidad y la permanencia de ese prestigio de la imagen” (Paris, 2008, párr: 10). Las herramientas utilizadas en las nuevas creaciones, producciones y estrategias artísticas digitales han alterado los procesos de creación y realización, evolucionando a lo largo de las últimas décadas y provocando importantes cambios en las prácticas artísticas. Al respecto, Alberich (2010) señala como impulsor de crear el llamado “arte de nuestros días” a la suma del transcurso de la obra al hipertexto, el cambio de una mirada pasiva en activa, la participación colectiva y la irrealidad de las acciones mediante la comunicación digital.

Acerca de la Educación Artística en las últimas décadas, el Arte Contemporáneo viene desarrollando un proceso en el que los diferentes lenguajes expresivos se combinan, se desarrollan y desvanecen los límites disciplinares (Huerta, Vidagañ y Munilla, 2014). En la escuela, las artes plásticas/visuales y “lo audiovisual” se conforman como espacios de trabajo separados. En consecuencia, los planteamientos de orden curricular, organizacional y de formación del profesorado, el cine, y en términos más amplios el lenguaje audiovisual, viene conquistando de manera diversa sus espacios en la educación sistemática infantil (Huerta, 2003).

Las nuevas generaciones crecen dentro de los medios de masas, acogen los medios tecnológicos de forma innata, en consecuencia, reciben gran cantidad de mensajes que han convertido en la llave utilizada para tener acceso a la realidad, por tanto, nuestra perspectiva del mundo, de la historia y del hombre está condicionada indiscutiblemente por los medios de comunicación de masas (García-Raffi y Jardón, 2018).

El soporte videográfico nos otorga una observación que lo convertirá en un medio accesible para todo el público, donde cualquiera puede ser emisor siempre y cuando disponga de las herramientas necesarias. La perspectiva en primera persona que implica una proximidad e intimidad con la imagen en movimiento destaca de manera relevante porque aporta recursos para el aprendizaje del Arte Contemporáneo y el desarrollo de procesos creativos para entender y valorar formas de expresión diferentes a las habituales (Gómez-Arcos, 2005). De este modo, el dispositivo se podría clasificar como un instrumento directo en el que la imagen aparece de forma repentina, capaz de hacer visible en tiempo real aquello que la cámara está percibiendo (Herrero-Cervera, 2016).

El mundo se presenta “de una manera que está determinada por el hecho de que ocupamos un lugar tentativo y cambiante en el mundo” (Nöe, 2004: 86). Alba Ambròs y Ramón Breu señalan el derecho del alumnado a obtener una educación audiovisual crítica: "propia de su tiempo, un tiempo presidido por el lenguaje de las imágenes, el lenguaje más influyente, universal, poderoso y, a la vez, más sugerente, expresivo y apasionado de nuestro mundo" (Ambròs y Breu, 2011a: 14).

Consideramos la utilización del vídeo como un vehículo de creación de imagen que a al mismo tiempo nos aporta una herramienta de trabajo imprescindible para la reflexión, indagación, análisis, para cuestionar y criticar la imagen sistemática.

Diferentes autores argumentaban hace unas décadas su visión acerca de lo que supone establecer una conexión entre el sistema de vídeo y la educación. Bravo-Ramos (1996) describía como cualquier material videográfico, independientemente de su forma narrativa, podía ser utilizado en la docencia como herramienta educativa mientras el profesor lo utilizara dentro de un contexto que genere aprendizaje. Ferrés i Prats (1999) afirmaba como el vídeo-proceso podía vincularse con las actividades de creación artística, convirtiéndose así, en un impulso para la creatividad de igual modo que los materiales plásticos. El autor describía las posibilidades al utilizar el vídeo en educación: “Como medio, cuando se limita a registrar otras formas de expresión artística autónomas: dramatizaciones, danza, expresión corporal. Como fin, cuando la creatividad se concreta en experimentar con las posibilidades visuales y sonoras del propio medio videográfico” (Ferrés i Prats, 1999: 37).

Según Buchloh (2004), en la estética del montaje o edición se manifiesta de manera tácita una relación dialéctica, y una naturaleza alegórica. La principal finalidad consistiría en transmitir sentidos ocultos en las demostraciones públicas. Deconstruir las imágenes y sonidos que conforma el discurso audiovisual, es una estrategia didáctica para posicionar cada elemento del todo y así llegar a una mejor comprensión sobre su funcionamiento a través del montaje. Relacionar cada trozo o fragmento con su conjunto para averiguar su creación, nos debe orientar hacia nuevos argumentos cuyos significados no se muestran definitivos (García-Roldán, 2012a).

Siguiendo esta misma línea, en una sociedad global y tecnológica, los estudiantes consumen las producciones que los adultos realizan para ellos en todo tipo de pantallas, a todas horas y en numerosos sitios. Este ambiente ha determinado una problemática y planteamientos educativos sesgados de manera intensa por dimensiones sociales,

culturales y políticas (Bergala, 2007). Realizar registros en vídeo resulta tarea fácil para los adolescentes (Bravo, 2006) ya que disponen de dispositivos móviles donde pueden realizar una edición, manipulación e introducción en los diferentes medios a través de internet con relativa facilidad. Desde edades muy tempranas las prácticas ligadas al universo audiovisual configuran una base de saberes “previos” a la formación sistemática en este campo (Buckingham, 2008) porque los adultos muestran a la sociedad infantil conscientemente cuándo se hacen vídeos, su finalidad y relevancia. Dentro de este marco, encontramos diferentes autores que apuestan por una educación cinematográfica de los estudiantes. De igual manera, se apuesta por una educación en la recepción y visionado de la televisión, Aguaded Gómez destaca la necesidad de aprendizaje del medio televisivo orientando de manera favorable su visionado para aprovechar la riqueza didáctica que ofrece: “las posibilidades didácticas de este medio como recurso didáctico está condicionado a la capacidad que tengan los chicos/as de «saber ver el medio», esto es, de tener las «competencias» y habilidades para captar el lenguaje audiovisual en todas sus dimensiones” (Aguaded-Gómez, 2005b: 53).

En otro sentido, localizamos opiniones de diferentes autores que coinciden en cuál es el resultado de una formación audiovisual equivocada en el alumnado. Ambròs y Breu (2007) afirman que el referente dominante de la televisión no facilita un entendimiento más amplio de la sociedad debido al consumo confuso de imágenes, en consecuencia defienden una formación adecuada en el alumnado que necesita educarse como espectador, alejándose de su visión dominada por la publicidad o los formatos dominantes carentes de conocer las posibilidades creativas y comunicativas del hecho audiovisual.

El profesorado en la mayoría de los casos que aparecen en el aula, se sienten forzados a impartir unos contenidos dentro de las enseñanzas formales, y el fin es que estos se pueden trasladar al alumnado de diversas maneras dentro del contexto de enseñanza-aprendizaje en el aula. En este sentido, María Acaso y Clara Megías se refieren al videoclip como un elemento introductorio que sirve como *input*: “Para entender lo que es el videoarte (un contenido rechazado por los adolescentes al estar vinculado a algo tan ajeno como el arte contemporáneo) podemos empezar por el videoclip y que sean ellos los que elijan a Lady Gaga o a Madonna” (Acaso y Megías, 2014: 86).

II. 4. 2. *Los estudiantes como creadores de una memoria colectiva*

Ante el desconcierto de los adultos vemos emerger una generación formada por sujetos dotados de una “plasticidad neuronal” y elasticidad cultural que, aunque se asemeja a una *falta de forma*, es más bien apertura a muy diversas formas, camaleónica adaptación a los más diversos contextos y una enorme facilidad para los “idiomas” del vídeo y del computador, esto es para entrar y manejarse en la complejidad de las redes informáticas (Martin-Barbero, 2002: 3).

Dentro del siguiente apartado, mostramos las posibilidades que ofrece el trabajo colectivo al desarrollar experiencias artísticas contemporáneas. Como vaticinaba Sherry Turkle en su obra los usos e influencias de Internet: “habitamos la pantalla y hacemos el esfuerzo de construir y proyectar nuestra identidad en ella” (Turkle, 1997:264). Sin duda, existe una relación muy estrecha con el medio tecnológico que no podemos obviar.

De acuerdo con Barragán (2008) el trabajo colectivo incorpora experiencia individual y experiencia grupal. Las diferentes circunstancias de aprendizaje artístico proporcionan diversidad de opiniones, aceptación e integración de lo diferente o la exploración del problema otorgándole nuevos sentidos. Marian Liebman (1987) describe de manera sintética algunas competencias y aprendizajes posibles de desarrollar a partir del modo de experiencia artística (como se cita en Barragán, 2008: 87).

<i>Las actividades artísticas en el trabajo educativo individual promueven:</i>	<i>Las actividades artísticas en el trabajo educativo grupal promueven:</i>
- El desarrollo de la capacidad de simbolización por medios artísticos (visuales, musicales, dramatización, danza...)	- Conciencia, aceptación y aprecio por parte de los demás.
- Distensión, placer.	- Cooperación, implicación en una actividad grupal.
- Ordenación visual y verbal de la experiencia.	- Comunicación.

- Autoconciencia, reflexión.	- Compartir problemas, experiencias e <i>insights</i> (del inglés <i>darse cuenta profundamente</i>)
- Creatividad, expresividad, espontaneidad, inventiva.	- Descubrimiento de la universalidad de la experiencia y de la unicidad del individuo.
- Fomento de la confianza, reconocimiento del propio valor, realización del propio potencial.	- Relacionarse con los demás en un grupo, comprender el efecto que produce el propio yo en los demás y las relaciones que surgen.
- Aumento de la autonomía y de la motivación personal, desarrollo como individuo.	- Apoyo social y confianza.
- Libertad para tomar decisiones, experimentar, probar ideas.	- Cohesión grupal.
- Expresar ideas, sentimientos, emociones, conflictos.	- Examinar temas grupales.
- Trabajar con la fantasía y el inconsciente.	- La necesidad de mirar el fenómeno educativo desde una perspectiva holística dentro del contexto contemporáneo.

Figura 16. Resumen de competencias y aprendizajes posibles a desarrollar mediante experiencia artística realizado por Marian Liebman (1987) en Barragán (2008: 87).

Consideramos la adolescencia como una etapa excelente para crear una relación entre el arte contemporáneo y el alumnado de manera innata debido a la temática y recursos actuales que lo conforman. Los planteamientos en secundaria deben centrarse (o al menos tener muy en cuenta) en los intereses de los estudiantes, los temas propios relacionados con el cuerpo, la identidad grupal, el sexo, etc. (Ortega, 2008) temas vigentes dentro del arte contemporáneo. David Buckingham analiza la situación de los jóvenes dentro de un contexto saturado de tecnologías relacionales y comunicaciones digitales donde se generan atmósferas para interpretar las vivencias personales, prejuicios, estereotipos y problemáticas que guían su comprensión de los significados de las acciones diarias: “Es un contexto en el que los jóvenes representan y comparten sus biografías, sus sentimientos y sus experiencias, construyen sus identidades y aprenden las normas de conducta del grupo paritario” (Buckingham, 2013: 11).

La inclusión de formatos audiovisuales dentro de los centros educativos que posteriormente se muestran a través de blogs educativos o la web del propio centro, sin apenas darse cuenta, los estudiantes están formando parte de una memoria colectiva dentro de un contexto concreto a través de sus discursos audiovisuales (Arcoba, 2017).

II. 5. La creación audiovisual como acto de búsqueda de identidades

El yo en la relación: lo que está en la mente de un individuo no posee un carácter esencialista sino que es efecto de la esfera social circundante (Hernández, 2008: 89).

II. 5. 1. Videocreación e identidades

El arte nos aporta potencialidades como medio transformador del ser humano. En este sentido lo consideramos un vehículo pedagógico de gran versatilidad y de múltiples usos. Atendiendo las palabras de Soto González: “la actividad artística entendida como un camino de autorrealización, cuando va acompañada de la autoobservación y de la introspección, puede convertirse en una herramienta de autoconocimiento” (Soto González, 2015: 98). A continuación, de manera sintética, planteamos la relación entre arte e identidad debido al tema que nos ocupa el siguiente apartado.

En las últimas décadas, los estudios sobre la identidad personal, profesional y cultural se han incrementado. Como nos indican Bolívar, Domingo y Pérez:

Regarding globalization, one author stated that people try to hold onto identities (cultural or organizational) that provide them with the desired stability and security. Without a firm axis to sustain them, people and organizations live in a permanent state of construction and reconstruction. For this reason, an identity is not a fixed entity, but rather something fluid, malleable, precarious and unstable, undergoing continuous revision and redefinition by its members. (Bolívar et al., 2014: 108).

“Con respecto a la globalización, un autor afirmó que las personas intentan aferrarse a las identidades (culturales u organizativas) que les proporcionan la estabilidad y seguridad deseadas. Sin un eje firme para sustentarlos, las personas y las organizaciones viven en un estado permanente de construcción y reconstrucción. Por esta razón, una identidad no es una entidad fija, sino más bien algo fluido, maleable,

precario e inestable, sometido a una revisión y redefinición continua por parte de sus miembros” (traducción propia).

La diversidad identitaria como manera de configuración, se encuentra en la subjetividad que determina la construcción que cada persona elabora individualmente como una forma de considerarse y experimentarse a sí mismo en contextos sociales diferentes (Day, 2006). Day (2006) nos recuerda, el núcleo de configuración: la pasión. La obligación del docente de autoconocer sus valores, sentimientos y desarrollo emocional. Ello determinará la manera de entender y aprender, y por consiguiente, construirse a sí mismo en relación a su contexto sociocultural y político. El significado de identidad, según Jarauta y Pérez (2017) ha sido analizado desde diferentes disciplinas, englobado desde diferentes perspectivas y bajo una diversidad de objetivos, la problemática de su proceso y desarrollo.

Atendiendo las palabras de Lopes: “Existe un aumento acerca de los estudios sobre la identidad dentro de los trabajos científicos de la Psicología Social y de la Ego Psychology, así como también de la Sociología y de la Antropología” (Lopes, 2007: 4). Reivindica el autor la posibilidad de realizar una distinción entre identidad individual e identidad colectiva: “En los dos tipos de identidad, individual y colectiva, es posible distinguir un núcleo y una periferia” (Lopes, 2007: 4).

En el pasado existía una dependencia e inferioridad por parte de las identidades individuales hacia las colectivas. Hewitt (1991) estudiaba las identidades individuales con capacidad de creación, reflexión y cooperación frente a las identidades colectivas; y además, manifestaba la situación de las identidades sociales entre las que se encuentra la profesional. La modernidad orienta las transformaciones respecto a la condición del sujeto, las relaciones humanas con el entorno social, la perspectiva del mundo y la suposición de una realidad objetiva. Así mismo, provoca nuevos cuestionamientos sobre las ciencias, la superación de dogmatismos y la necesidad de interconectar diferentes disciplinas (Giannetti, 2002).

Una de las premisas de nuestra investigación es abordar la construcción de identidades a través de la videocreación. Nuestra tarea principal es conseguir este propósito con el alumnado en los estudios de caso, pero no podemos olvidar la figura del profesorado. El papel social que adquieren los docentes conlleva establecer una visión ideal de sí mismo creando identidades sociales. Es decir, durante el proceso de trabajo con el alumnado el docente experimenta un proceso de socialización donde su identidad profesional se constituye por contacto directo o indirecto a lo largo de su vida. Como afirma Maurice Tardif sobre el proceso de construcción y experimentación de la identidad

profesional: "los elementos emocionales entran en juego, relacional y simbólico, que permite que un individuo vea a sí mismo y vivir como profesor, asumiendo así, subjetivamente y objetivamente, el acto de seguir una carrera docente" (Tardif, 2004: 79).

En esta línea, Branda y Porta (2012) nos aportan su visión sobre la configuración de las identidades profesionales, donde estas se conforman en relación con otros individuos dentro de los espacios profesionales. De esta manera, mediante afinidades, entendimientos, representaciones y asignaciones, la imagen que uno posee como profesional se va configurando dentro de un proceso de continuo rehacer.

Recordamos al lector algunas características de la identidad profesional (descrita en apartados anteriores) relacionada con el conjunto de particularidades (estipulados externamente o admitidos internamente) como una manera de diferenciar o reconocer unos grupos de otros. El profesorado, comparte la docencia como una característica esencial, pero en otro sentido, aspectos como: los orígenes sociales, la formación, experiencias en los centros educativos (socialización, prácticas, colaboraciones, etc.), generan grandes diferencias en la configuración de la identidad profesional (Montero, 2009).

En palabras de Jarauta y Pérez: "Puede avanzarse entonces que el profesorado, como colectivo, no posee una identidad única, ni tan sólo estable. Su identidad es plástica, polimorfa, y en consonancia a las variables históricas, sociales y contextuales que envuelven el trabajo del profesorado" (Jarauta y Pérez, 2017: 106).

En lo que refiere a la comprensión y estudio de la cultura visual, Paredes (2011) señala como una tarea de gran complejidad el estudio de la reconstrucción de la realidad a través de medios visuales porque de esa manera, las personas se apropian de su vida como productores e intérpretes al mismo tiempo. Construimos relatos para dar sentido a nuestra vida y a nuestro contexto. La adolescencia resulta una etapa esencial en la que se buscan referencias y toman decisiones que ejercen una gran influencia en nuestras vivencias (Falcón, 2014). Astrid Erll (2011), David MacDougall (1992, 1998), María Belén Ciancio (2013) o Milena Grass Kleiner (2009) han propuesto el empleo de la expresión *Películas de Memoria* para denominar a una serie de filmes que debaten acerca de la naturaleza de la memoria como objeto de la representación y que indagan en la forma que ha de adoptar su enunciación. Estas películas destacan el acto de recordar, presentándolo como el principal eje temático de la película.

Las películas reflexivas de la memoria, aquellas películas que se interrogan acerca la memoria personal, entendidas como un acto psicológico, poniendo los medios estéticos al servicio de la representación, las películas reflexivas de la memoria son aquellas que indagan acerca de la memoria personal (como se cita en Del Rincón, Torregrosa y Cuevas Álvarez, 2017: 178).

En otro sentido, podemos hablar en base a las palabras de Caracena Sarmiento (2007) dentro del marco de la etnografía virtual. Entendemos la identidad como el conjunto de cualidades o características de un individuo o colectividad frente a los demás. Dentro del terreno virtual, esas cualidades podríamos identificarlas con todas aquellas piezas que nos ubican en el ciberespacio, tanto desde un punto de vista físico individual (una dirección personal de correo electrónico, un weblog, etc.) como desde un punto de vista de identidad colectiva, relacionada con la intersubjetividad (conocimiento compartido mutuamente reconocido) de los componentes de una comunidad virtual.

II. 5. 2. Identidad adolescente. Búsqueda del “yo”

El Yo, la constitución de valores y los métodos cualitativos, son tres temas concatenados e imprescindibles para nuestras Ciencias de la Educación en la contemporaneidad (Alvarado-Borgoño , 2010: 84).

El alumnado que comprende la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) en su mayoría, son estudiantes de entre 12 y 16 años, es decir, coincide con el período adolescente. En este sentido, nos encontramos alumnado de entre 16 y 18 años en la etapa de Bachillerato. No obstante, nos detenemos de manera breve sobre las características de los chicos y chicas que participan en nuestro estudio que oscilan entre la etapa adolescente y la fase adulta.

La adolescencia se determina como una etapa de ciclo vital entre la niñez y la edad adulta, los cambios corporales, de relación social, de afectividad que experimentan los estudiantes son el inicio de un período marcado por las influencias que ejercen los modelos estéticos del entorno cultural, y su propia evolución física (Pérez-Barrero, 2002). Desarrollan un pensamiento abstracto en lo que refiere al carácter intelectual con el que perfeccionan su comprensión de hechos y conceptos imperceptible hasta el momento. En Educación Primaria, el alumnado desarrolla todas las capacidades del

pensamiento humano, pero con un razonamiento concreto, basado en los objetos y en la realidad inmediata. En Secundaria, por el contrario, aumenta el pensamiento abstracto, los infantes pueden entender acciones e ideas que no pueden apreciar con los sentidos (Cassany, Luna y Sanz, 1994).

Durante la etapa adolescente, el alumnado vive una transformación corporal, intelectual y afectiva que produce en ellos unos conflictos cuyas causas, en muchas ocasiones, no se encuentran en ellos mismos, sino en su entorno más próximo (familiar o escolar). Aunque, la mayoría de los estudiantes de estas edades realizan generalmente un cambio razonable superando las dificultades de manera satisfactoria, es un momento complicado en la formación de la identidad. La representación de sí mismo se establece como un tema fundamental, ya que tiene la necesidad de ser aceptado y valorado para construirse una idea positiva de sí mismo. El comportamiento cambia, desde la imposición de los adultos en la infancia a la situación de cooperación que experimentan en la adolescencia.

Algunos estudios sobre la conducta adolescente han indicado que la adolescencia supone una etapa de tensiones particulares en nuestra sociedad. Herrera, Pavia y Yturriaga (1994) al respecto mencionaban que los cambios más significativos que se producen durante esta etapa son dos: transformación del razonamiento concreto típico de la infancia en un pensamiento abstracto característico del adulto, y alteración de las relaciones sociales interpersonales. La dependencia paterna que sustentan durante la niñez, se abandona estableciendo nuevas relaciones interpersonales adultas (Iranzo-Ejarque, 2017)

Otros autores han asignado como causa de los problemas de los adolescentes el entorno social o la cultura propiamente dicha, acentuando las influencias que nuestra sociedad ha ejercido sobre personas de esta edad. Gamero (2005) señala la autoridad de la cultura y la historia sobre la adolescencia, reconociendo a su vez que cualquier descripción sobre los adolescentes solo tienen validez para aquellos jóvenes de nuestro tiempo y nuestra sociedad.

En lo que refiere a la identidad personal, su construcción es una sucesión constante. Desde la etapa infantil hasta la adolescencia donde se trabaja con más intensidad. La formación de la identidad es un proceso de búsqueda de alternativas, elección de papeles o de cómo desempeñarlos, con una constante redefinición (Erickson, 1968). En la formación identitaria, el ego estructura las carencias y deseos del individuo y le ayuda durante su adaptación a las exigencias de la sociedad.

Erikson (1968) afirma que la formación de la identidad es un proceso de análisis y reflexión simultáneo por medio del cual la persona se juzga a sí misma a la luz de lo que advierte como el modo en que otros le valoran a él. Aparecen unos nuevos valores, característicos de esta etapa, como por ejemplo, la fidelidad y la lealtad a amigos, compañeros o parejas. Son aspectos que sirven de respaldo a los jóvenes para confiar en sí mismos ante la crisis de identidad que pueden sufrir debido al proceso de transformación que atraviesan donde la autoestima es fundamental.

La habilidad para el pensamiento abstracto que se alcanza en la adolescencia incluye plantear preguntas abstractas sobre el yo, como: “¿Qué persona Soy? ¿Qué características me hacen ser quién soy? ¿Para qué soy bueno y no tan bueno? ¿Cómo me perciben otras personas? ¿Qué vida es probable que lleve? (Arnett, 2008: 164).

Como hemos mencionado anteriormente, el pensamiento de origen abstracto que desarrollan los adolescentes se relaciona directamente con la aptitud que adquieren para cuestionar asuntos, de razonamientos, reflexión y análisis. En palabras de Juana María Álvarez: “El desarrollo de la inteligencia operativa-formal, la mayor flexibilidad del pensamiento, la posibilidad de contemplar un mayor número de alternativas a las situaciones, incide de forma directa en la formación de una identidad personal” (Álvarez, 2010: 2).

La etapa adolescente supone, sin duda, un período muy complejo y fundamental en el desarrollo de la personalidad, que posteriormente va a influir la vida del adulto, su desarrollo social, emocional y posición en la sociedad. Durante esta etapa, es cuando el estudiantado busca los aspectos que puedan diferenciarlo de los demás. Su personalidad se modela con ayuda del contexto social que le rodea, de manera que el estudiante se guía de su entorno más próximo para ir conformándola.

II.5.3. Vídeo + Autorretrato tradicional: el vehículo para indagar la identidad personal del alumnado

Tengo una cara, pero mi cara no soy yo. Tras ella hay una mente que tú no ves pero que te observa. Esta cara, que tú ves pero yo no, es un medio del que dispongo para expresar algo de lo que soy. O

al menos eso parece hasta que me vuelvo hacia el espejo. Entonces puede parecer que mi cara me pertenece, que se enfrenta a mí como una experiencia a la que estoy ligado (Bell, 2004: 1).

Tal y como hemos indicado en apartados anteriores, de la misma manera que la fotografía y el cine nos proporcionaron un nuevo sistema de observación de las imágenes, la forma de percibir las mismas, significó un enorme cambio a raíz de la aparición del vídeo y la televisión. Los artistas pertenecientes a los movimientos artísticos que surgieron después del expresionismo abstracto norteamericano como el Land Art, Fluxus, Pop Art, el Minimal y el Conceptual, realizaban experiencias a través de monitores e imágenes electrónicas todavía carentes de calidad técnica. De manera simultánea, aparece la utilización del vídeo como instrumento de registro temporal, aunque más tarde se convierte en un componente fundamental en la práctica artística con expresividad propia (Cumplido, 2016).

La estética del autorretrato supone una de las tradiciones heredadas por la videocreación junto con la oposición a la televisión. En este sentido, las posibilidades que aporta el videoarte para el artista de poder introducir su propio cuerpo dentro de la imagen, supone un componente clave dentro de la estructura de este soporte artístico. De este modo, mediante producciones de corte autobiográfico como *Centers* (1971) de Vito Acconci: “En *Centers* el brazo extendido de Acconci y su dedo índice señalando al centro de la pantalla parecen aludir únicamente al doble de sí mismo, con lo cual evoca la condición psicológica narcisista elaborada por Freud” (Varela, 2010: 73).

La repetición de algunas de estas estrategias en vídeos como *Tema musical* (1973) de Acconci o *Izquierda/Derecha* de Jonas, del Judson Dance Group y del grupo Fluxus. Estos grupos experimentaron propuestas en las que a través de los movimientos continuos y colectivos la individualidad del artista se combinaba con la de sus compañeros y generaba de esta manera una postura de resistencia a la actitud narcisista.

Artistas como Marcel Odenbach, Vito Acconci, Juan Downey, Joan Jonas o Rebecca Horn, entre otros, han incursionado en la estética del autorretrato (Varela, 2010). Los autorretratos crean una relación comunicativa desde el interior hasta el exterior fortaleciendo la autoestima y el bienestar de los individuos, además ayuda a la búsqueda de la imagen deseada en relación con nuestra imagen automenal (Ferrari, 2002).

El autorretrato videográfico, entonces, no se restringe a la narración de los hechos cronológicos de una vida, sino que muestra a un “yo”, a la vez que revela gestos de la vida

cotidiana, las posturas ideológicas, imaginación y realidad. La manifestación del cuerpo y de la subjetividad podía encontrarse en otras experiencias artísticas como la fotografía, el happening o la performance, el medio del vídeo, sigue siendo en la actualidad, uno de los que más se prestan a las obras con mayor envergadura personal.

Olivares (2009b) nos indica que actualmente el artista se considera el centro de su propio trabajo, narrando su historia personal y experiencias. Rosa Olivares afirma además que, en las prácticas artísticas contemporáneas, artistas como Francesca Woodman, Cindy Sherman, John Coplans o Sophie Calle, entre otros, son con asiduidad los principales protagonistas de sus obras. Por consiguiente, aparecen las biografías físicas, indica, abriendo el camino a la afirmación que gran parte de los artistas actuales experimentan una autobiografía visual-audiovisual antes que una biografía literaria.

Las experiencias artísticas de Zilla Leutenegger, entre otras, son un ejemplo de trabajo donde el autor asume el papel protagonista de la mayoría de sus videocreaciones, fotografías, instalaciones y material plástico. Gran parte de sus aportaciones, se fundamentan en su vida pasada, sus recuerdos, su presente, familia y amistades, su futuro y sus sueños. *Oh mein papa* (2001) es un trabajo audiovisual que alude al recuerdo de su padre, donde aparece la artista con una vestimenta de descanso donde la sujetan unas máquinas de construcción.

En este sentido, encontramos el trabajo realizado por Gabriela Golder donde presenta *Dolor* (2010), un vídeo instalación presentado en Valencia, caracterizado por la disposición de unas pantallas enfrentadas de manera que se puede observar a diferentes mujeres leyendo un texto donde expresan su dolor. Se puede considerar un retrato videográfico de gran complejidad por el murmullo que se produce por las voces superpuestas y por la posición en la que se sitúa el “yo”, es decir, invita a la reflexión del espectador para demostrar que nosotros mismos también nos construimos interactuando con otras personas (Arlandis y Marroquí, 2010).

Es el caso de Raquel Schefer, que ha realizado un estudio-ensayo de las características formales del autorretrato como género que resurge en el arte contemporáneo. Schefer describe el género artístico dentro de los entornos audiovisuales: “El autorretrato, como género audiovisual, ha sido estudiado como praxis dinámica, determinado sea por la potencialidades discursivas y estéticas de cada medio audiovisual, sea por las tácticas creativas de cada director en su relación con el aparato tecnológico” (Schefer, 2008: 21).

La creación autorreferencial en el terreno del videoarte ha determinado una de las claves estéticas que acompañan las videocreaciones desde sus inicios, por tanto, su eficacia como estrategia artística y su trascendencia en el panorama actual centrado en la figura, contexto social y personal del artista, contribuye de manera significativa dentro de nuestro estudio al plantear las experiencias artísticas al alumnado participante en los estudios de caso.

Una propuesta didáctica que aproxime a los estudiantes al lenguaje artístico del videoarte mediante la fusión de ambos aspectos artísticos: autorretrato y vídeo. La creación del propio autorretrato en movimiento. El estudiante puede indagar sobre sí mismo, trabajar su identidad personal desde una perspectiva artística utilizando el videoarte como vehículo dentro de los medios audiovisuales. La actitud analítica y reflexiva es importante cuando realizamos una propuesta audiovisual, como resultado el alumno se siente motivado resolver problemáticas y construir su autonomía personal (Arcoba, 2015).

III. METODOLOGÍA



III. METODOLOGÍA

III.1. Investigación educativa e investigación en Educación Artística

III.1.1. Síntesis sobre investigación en Educación Artística

Investigamos para comprender, procuramos comprender a efectos de hacer que nuestras escuelas sean mejores lugares para los niños y adultos que en ellas comparten su vida (Eisner, 2002b: 192).

Dentro de este contexto, recordamos las palabras de Madrid: “La práctica investigadora en educación suele tener como objetivo intervenir para transformar un contexto humano, supone realizar una acción ética y política” (Madrid, 2013: 265).

Las investigaciones en Educación Artística conforman un lugar determinado gracias al desarrollo que han sufrido a finales del siglo XX. Los asuntos y problemas que tiene por objeto la Educación Artística se pueden establecer en el interior de un terreno específico dentro de las investigaciones educativas de forma consolidada, por una parte, y de las investigaciones sobre el arte, por otra. De acuerdo con Ricardo Marín: “Los temas, asuntos y problemas sobre los que centra su atención la investigación en Educación Artística son los de la enseñanza y el aprendizaje de las artes y culturas visuales” (Marín, 2005b: 224). Zulma Sánchez Beltrán destaca, en este sentido, el hecho de las diferentes posibilidades que aporta la investigación en Educación Artística sobre problemática educativa: “Se asume el hecho artístico más allá de la obra como proceso de creación, recreación, reconocimiento e interpretación, desde el cual se brindan herramientas de creación de significados, y construcción e interpretación de realidades” (Sánchez-Beltrán, 2017: 96).

En otro sentido, Aguirre (2005) diferencia el arte entre los paradigmas de Educación Artística como: saber, expresión, experiencia y lenguaje. En cualquier caso, considerando una perspectiva pragmática dentro de este marco, el autor sugiere un planteamiento de convivencia entre los modelos de la capacidad crítica y la práctica artística, enfatizando el arte como experiencia. Otros autores como Dewey (2008) crean gran repercusión en la investigación en educación artística al considerar una relación entre la vida y el arte, abriendo oportunidades a las relaciones interpersonales, es decir, reflexionando sobre el hecho artístico como fenómeno de comunicación que se produce en la actividad investigadora colectiva.

Asimismo, como ya lo hizo notar Eisner (1997) dejando un camino abierto a las diferentes posibilidades de la actividad investigadora en Educación Artística: “Research can adopt modes that mimic the forms of the arts and humanities or those of the natural and social sciences. Their forms of data representation are open to the invention” (Eisner, 1998: 8).

Marín (2005b) nos recuerda las claves a tener en cuenta al aprender a investigar en Educación Artística. Existe la posibilidad de diferenciar entre una tarea de tipo teórico, que implicaría el estudio de diferentes investigaciones para obtener mayor conocimiento sobre este ámbito, y en otro sentido, nos plantea una tarea de tipo práctico porque es necesaria una correcta utilización de los métodos, estrategias, teorías, etc. de los investigadores en Educación Artística. En esta línea, el autor nos recomienda el uso de diferentes instrumentos para crear un hábito o tener un acercamiento hacia las principales investigaciones en Educación Artística. Podemos hablar de la disposición de un número suficiente de manuales de investigación, de revistas internacionales especializadas, congresos nacionales e internacionales y de grupos de investigación, como para poder confirmar que desde hace algunas décadas la Educación Artística se constituye como un territorio de investigación, con su propia identidad singular, situado justo en la confluencia entre los problemas de las artes visuales y los problemas educativos (Marín, 2011a).

La mejora y perfeccionamiento curricular sigue siendo actualmente uno de los temas principales que ocupa la investigación en Educación Artística. Algunos autores ya señalaban con importancia estos asuntos: “Al fin y al cabo se trata de uno de los problemas que tanto intelectualmente, como por su gran interés educativo y su amplia repercusión social, son más distintivos de los intereses investigacionales de las didácticas del currículum escolar (Dobbs, 1992; Efland, Freedman, Stuhr, 2003; Freedman, Hernández, 1998)” (como se cita en Marín, 2011a: 273).

Uno de los manuales más completos y extensos sobre investigación en Educación Artística lo organizó la sociedad profesional norteamericana de Educación Artística (National Art Education Association), cuyos editores han sido Elliot Eisner y Michael Day.

Eisner y Day (2004) declaran que el *Manual de Investigación y Política en Educación Artística*, es un recurso para la reflexión profesional que incluye nuevos

conceptos sobre aspectos contextuales del ámbito, nuevas ideas que potencian y dan dirección a visiones que nos hagan comprender de una mejor forma lo que se puede enseñar, aprender y lo que se puede experimentar a través del arte; aunque el primer diario de investigación que sirve a la educación artística a nivel nacional fue *Estudios en Educación Artística* publicado inicialmente en 1960.

Dentro del ejemplar podemos observar seis secciones diferentes que abordan los principales temas de interés que ocupa la unión entre educación y arte. El primer apartado titulado: *Policy in Art Education (Política y Educación Artística)*, está diseñado para dar luz a cuestiones de valor fundamental con respecto a los propósitos de la educación artística. La sección sobre políticas examina estas funciones desde diferentes perspectivas y examina las investigaciones que pretenden justificar la educación artística mediante sus contribuciones a resultados extremos-artísticos como el rendimiento académico. *Learning in Art (Aprendizaje en arte)*, centra su interés en el desarrollo y el aprendizaje en el arte. La educación artística tiene una larga historia de esfuerzos para describir lo que a menudo se conoce como "etapas" del arte infantil. La tercera sección llamada: *Assesment (Evaluación)*, analiza diferentes visiones sobre la evaluación que se extienden desde la crítica interpersonal en las artes visuales hasta la evaluación a gran escala de los resultados de los estudiantes tal y como se representa en la Evaluación Nacional del Progreso Educativo (NAEP). En la sección *Historical Currents in Art Education (Corrientes históricas en la Educación Artística)* se discuten perspectivas sobre la Educación Artística del siglo XIX y siglo XX. Las dos últimas secciones tituladas: *Teaching and teacher Education (La enseñanza y la formación de docentes)* y *Emerging visions of Art Education (Nuevas visiones de la Educación Artística)* recurren a las cuestiones pertinentes sobre política educativa contemporánea, sugiriendo una necesidad urgente de una investigación competente, informativa e intuitiva. El cambio en la educación artística, tal vez más que en otras áreas del currículo, ha sido completo y radicalmente lejos de la mera actualización del contenido de la asignatura. Por último, los autores presentan sus propuestas para los avances de la educación artística especulando las posibilidades para la mejorar el paradigma de la disciplina.

El manual publicado en España en 2005, congregaba a la mayoría del profesorado que formaba parte del programa de doctorado interuniversitario especializado en Educación Artística y que actualmente corresponde al posgrado "Máster en Artes Visuales

y Educación” (www.artes-visuales.org/). Los capítulos que lo conforman, extienden una diversidad de intereses de investigación organizándose en tres grandes epígrafes. El primer epígrafe desarrolla los principales conceptos, teorías, ideas y debates que se planteaban en su momento la situación de la Educación Artística. El segundo se pronuncia sobre enfoques, estrategias y técnicas de investigación sobre el aprendizaje artístico. El tercero se centra en los temas más actuales que preocupan a los investigadores del ámbito: nuevas tecnologías audiovisuales, medios de comunicación, museos, arte terapia, etc. (Marín, 2005a).

En 2008, The National Society for Education in Art and Design (NSEAD) tuvo la iniciativa de reunir algunos de los artículos de metodología de investigación que habían aparecido en la revista que propicia la sociedad, *International Journal of Art and Design Education* (IJADE). Richard Hickman fue el editor del libro que, distribuido en quince capítulos, trata temas tan importantes como: la afinidad de la docencia del arte con la indagación etnográfica, la historia de la educación artística, la fotografía infantil, el desarrollo de los programas de doctorado en arte y diseño basados en la práctica creativa (Practice-based Research); los estudios interculturales, los estudios de casos, la historia oral y las historias de vida, la etnografía visual, las narrativas y las neonarrativas (Hickman, 2008) (como se cita en Marín, 2011b). Hickman (2008) señala en la introducción que la investigación en educación artística comparte muchos aspectos con la investigación educativa general. De acuerdo con esto, su carácter distintivo de las artes (expresión, significados de las formas, la creatividad, etc.) son atributos comunes del arte pero no exclusivos de ellos. Por este motivo, se debe otorgar un enfoque singular de la investigación.

Además de manuales especializados de investigación en Educación Artística, también existe una manifestación muy clara de revistas científicas de investigación de gran calidad. Para poder estrechar la relación con la indagación en Educación Artística, Marín (2005b) nos recomienda aproximarnos a las publicaciones de las principales revistas especializadas de investigación centrándose en los asuntos y planteamientos más recurrentes.

Se podrían seleccionar diversas revistas debido a su calidad, pero nos centramos en las clásicas de origen norteamericano, una de ellas se publica desde hace medio siglo de forma cuatrimestral: *Studies in Art Education* [Estudios en Educación Artística] está sostenida por la asociación de profesionales de la Educación Artística con mayor

peso específico internacionalmente, la “National Art Education Association” (www.naea-reston.org/). Fomenta el desarrollo de la Cultura Visual y cuestiones metodológicas basada en las artes [Arts-based Research] (Carpenter y Tavin, 2010). *Journal of Aesthetic Education* [Revista de Educación Estética] desde una visión más teórica e ideológica, integra los problemas del conjunto de las disciplinas artísticas, aunque trata especialmente los de poesía, la literatura, el teatro, las artes visuales y la música.

En este sentido, Marín (2011a) sugiere explorar otras publicaciones de gran calidad como son: *International Journal of Education Trough Art* [Revista Internacional de Educación a través del Arte] es la revista de investigación que publica InSEA, y por este motivo los artículos y contribuciones proceden de muy diferentes países y contextos educativos (<http://www.insea.org/publications/journal/index.html>). *International Journal of Education & the Arts* [Revista Internacional de Educación y las Artes] comenzó a publicarse en el año 2000 en formato exclusivamente electrónico admitiendo una gran diversidad de formatos; hipertextos, videos y archivos sonoros junto con los archivos más tradicionales de texto y gráficos; además, son de acceso gratuito a través de Internet.

Existe en la actualidad un número considerable de publicaciones en España, pero podemos nombrar algunas que resultan relevantes como por ejemplo, la revista *Arte, Individuo y Sociedad*, publicada por la Universidad Complutense de Madrid, que abarca todos los aspectos de las investigaciones en Educación Artística (<http://www.arteeindividuoysociedad.es/>); en otro sentido, se presenta mucho más especializada temáticamente la revista *Arteterapia: Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la inclusión social*. Publicada por la Universitat de València, la publicación *EARL. Educación Artística Revista de Investigación* (www.revistaearl.org) promueve intercambios comunicativos entre individuos y los grupos de investigación que se ocupan de la educación dentro de las artes visuales. En definitiva, la indagación dentro de la Educación Artística se determina por tres aspectos notablemente diferenciadores: variedad y diversidad en materia (pluralidad temática), conciliación metodológica (utilización de estrategias, técnicas y planteamientos diferentes que aportan resultados) y pluralismo epistemológico (las diferentes teorías sobre el conocimiento coexisten entre sí) (Marín, 2005b).

Se otorga al arte su espacio dentro de la enseñanza y el aprendizaje; y por consiguiente, se reclama una perspectiva del conocimiento más amplia y pluralista donde los modelos científicos no son la única vía de conocer y entender el mundo, y por el contrario hay nuevas y diferentes maneras de llegar a él (Sánchez-Beltrán, 2017).

III.1.2. Métodos de investigación sobre el aprendizaje artístico/metodologías artísticas de investigación en educación

El contexto educativo contemporáneo requiere de una reflexión profunda acerca del poder que ejerce el lenguaje visual sobre el alumnado. Según Marta Madrid: “El arte como lenguaje propone la educación plástica y visual como alfabetización para la interpretación de imágenes en detrimento del aprendizaje de las destrezas artísticas” (Madrid, 2012: 262). El profesorado debe considerar qué prácticas está realizando y además, si realmente está cumpliendo con los propósitos que requiere el contexto social y educativo. Se pretende que la cultura visual de nuestros estudiantes no quede limitada a las imposiciones sociales y económicas ajenas a su personalidad, por ello, resulta imprescindible para el desarrollo del arte en educación, la exposición de metodologías que reconozcan la formación de un lector/crítico y de un productor/constructor de arte consciente, que evolucionan bajo los supuestos de: conocer, reflexionar, debatir, formular, etc. Como base fundamental, la lectura y apreciación visual, independientemente de la metodología a desarrollar (Barbosa, 2005).

Al hablar sobre investigación en Educación Artística, recordamos el apartado donde analizamos este segundo concepto de manera más específica. Como afirmaba Elliot Eisner sobre la influencia de las artes en la investigación: “El significado no se limita a lo que las palabras pueden expresar, en el arte y la creación de la mente se encuentra la noción de que el ser humano es un creador de significados...” (Eisner, 2004: 281).

Fernando Hernández menciona el doble nexo existente entre las artes y la investigación, considerando un cambio orientativo en Ciencias Sociales:

Por una parte, desde una instancia epistemológica-metodológica, desde la que se cuestionan las formas hegemónicas de investigación centradas en la aplicación de procedimientos que ‘hacen hablar’ a la realidad; y por otra, mediante la utilización de procedimientos artísticos (literarios, visuales, performativos, musicales) para dar cuenta de los fenómenos y experiencias a las que se dirige el estudio en cuestión (Hernández, 2008: 87).

Se considera relevante la práctica artística en el planteamiento de la investigación educativa, dando lugar a nuevas indagaciones y generando nuevas preguntas que nos apoyarán en la clarificación de cuestiones teóricas (García-Roldán, 2012a). Barone y Eisner (2011) mencionan la intención principal de la Investigación Basada en las Artes advirtiendo

de la diversidad de métodos que los investigadores pueden utilizar para el desarrollo y solución de problemas establecidos sin necesidad de reemplazar los métodos tradicionales. Se pretende plantear un diálogo más profundo y amplio sobre el contexto educativo, en otras palabras, replantear situaciones rutinarias ya establecidas en el entorno escolar que pueden ofrecer más posibilidades a través de las propiedades expresivas y estéticas que nos aporta la Investigación Basada en las Artes. Ricard Huerta incide en la trascendencia de este tipo de indagación: “El impulso que están adquiriendo iniciativas como las artografías (a/r/tographies) o la investigación basada en las artes (Arts Based Research) constituyen una buena muestra de este afán por mejorar y adecuar las artes a los nuevos entornos educativos” (Huerta, 2014: 46).

Borgdorff (2005) planteaba una tricotomía realizando una distinción entre los tipos de investigación en las artes, aludiendo al autor Christopher Frayling, el cual, publicó en 1993 bajo el título “Investigación en arte y diseño”; aunque con una visión diferente:

- *Investigación sobre las artes*: Es la indagación con una clara finalidad de análisis de la práctica artística en todos sus aspectos. Pretende extraer resultados válidos sobre la práctica artística desde una distancia teórica, así pues, dicha distancia teórica conlleva a crear una separación entre el objeto de estudio y el investigador.

- *Investigación para las artes*: Se trata de una exploración aplicada de forma rigurosa. En este modelo de investigación, el arte es el objetivo de la investigación no el objeto. La indagación contribuye con instrumentos e inventos que deben encontrar su trayectoria hasta prácticas artísticas más precisas.

- *Investigación en las artes*: La distancia entre el sujeto y objeto no se contempla en este tipo de investigación. Además, no asume la separación entre el investigador y la práctica artística, ya que considera a la misma, un componente relevante tanto del proceso de estudio como de las conclusiones de la investigación.

Ante la necesidad de nuevas estrategias en investigación educativa sobre los saberes artísticos, Roldán y Marín Viadel (2012) realizan tres distinciones respecto a las distintas Metodologías Artísticas de Investigación que han ido evolucionando:

- Se nutren de lenguajes y formas de presentación y representación de los datos no necesariamente pertenecientes al lenguaje verbal (escrito u oral), admitiendo el lenguaje musical, visual, corporal, audiovisuales, etc.
- Es relevante reconocer la calidad estética y artística de los textos verbales y de las imágenes visuales y sonoras.

- Existe la posibilidad dentro de las Metodologías Artísticas de encontrar numerosas formas discursivas pertenecientes al mundo de la ficción, como por ejemplo, el cine de ficción; propias de producciones artísticas alejadas del enfoque cualitativo que requiere de datos empíricos.

Los autores describen el lazo que existe entre las Metodologías Artísticas de Investigación y la Investigación en Educación Artística basándose en sus principios: “Las Metodologías Artísticas de Investigación no surgieron en el seno de las ciencias exactas y naturales, ni tampoco en las investigaciones sobre las artes, sino en la investigación educativa y más concretamente en la investigación en Educación Artística” (Roldán y Marín Viadel, 2012: 22).

Las Metodologías Artísticas de Investigación han inmerso en otras disciplinas: la psicología, la antropología, la sociología, la terapia artística, etc. Roldán y Marín Viadel (2012) nos recuerdan la característica principal de las Metodologías Artísticas de Investigación dentro de las investigaciones educativas. La aplicación de las artes para hacer investigación. La intensidad en cuanto a las características estéticas que se otorga en la manera de representar los procedimientos y los resultados de una investigación. En esta línea, la presentación de los resultados debe ser coherente con lo que queremos exponer. Nuestro interés en el uso de esta metodología en la investigación, viene dado en su mayoría por las características como material artístico que posee: matizar, analizar e interpretar la realidad y sus problemáticas más complejas dentro de las conductas de grupos sociales. Del mismo modo, la profunda capacidad de empatía con los individuos que viven la problemática indagada valorando la emoción para el mejor entendimiento del contexto y las personas.

Adjuntamos seguidamente, una breve exposición que realizan los autores de la multiplicidad de Metodologías Artísticas de Investigación que han aumentado en los últimos años, eso sí, cada una con sus propios aspectos distintivos para enfocar la investigación educativa:

- A/R/Tography (A/R/Tografía): Agrupa la palabra inglesa “Art” (que significa “arte” y en este sentido funciona como acrónimo de “Artist” (artista), “Researcher” (investigador/a) y “Teacher” (profesor/a), de manera adyacente el sufijo “graphy” (que significa descripción o representación gráfica y que es el sufijo de diversas ciencias y disciplinas). Esta metodología busca la unificación entre las funciones docentes, artísticas e investigadoras.

Se ha situado como una metodología muy comprometida de gran complejidad debido a su difusión desde la Universidad de Columbia Británica en Vancouver.

- Arts-based Educational Research (Investigación Educativa basada en las Artes). Se ocupa de las exploraciones realizadas en los ámbitos educativos ofreciendo resultados con calidad estética y artística.

- Arts-based Visual Research (Investigación Visual basada en las Artes). Roldán y Marín (2012) nos recuerdan las palabras de los docentes de la Universidad de Georgia (Melisa Cahnmann-Taylor y Richard Siegesmun) en una publicación donde se refieren a la Investigación Visual Basada en las Artes como una construcción de datos, es decir, el leyente puede producir significados personales a través de un trabajo de investigación sin necesidad de recibir significados externos. Insisten en el poder de lo visual dentro de las investigaciones cualitativas.

- Arts-based Research (Investigación basada en las Artes). Es la expresión más utilizada en la actualidad, responde a una amplia variedad de definiciones. Algunas investigadoras e investigadores la entienden como una forma amplia de utilizar las artes en investigación dedicando especial atención a las posibilidades estéticas del lenguaje verbal, imágenes visuales o de la música.

- Arts-informed Research (Investigación informada en las Artes). Los principales autores que tratan esta manera de investigar son Ardra L. Cole y J.Gary Knowles del Instituto de Estudios de Educación de Ontario de la Universidad de Toronto (Canadá). La “Investigación informada en las Artes” está influida por las artes, no obstante, no debe de estar basada necesariamente por las artes para crear nuevos planteamientos y maneras de comprender procesos de investigación.

Dentro de nuestro estudio, utilizaremos la Investigación Educativa basada en las Artes Visuales porque utilizaremos imágenes visuales y producciones videográficas para interpretar y analizar. Por este motivo, nos decantamos por las Metodologías Artísticas de Investigación que a diferencia de las Metodologías Visuales de Investigación, otorgan especial relevancia a los aspectos artísticos del lenguaje verbal o a las imágenes visuales. Dentro de las Metodologías Artísticas de Investigación en Educación, que recurre prioritariamente a las artes visuales, su finalidad es ver y observar la problemática educativa para generar nuevas soluciones educativas al pleno desarrollo personal y social (Roldán y Marín, 2012).

III.2. Antropología Audiovisual

III.2.1. Antropología Visual/Audiovisual como metodología de investigación.

Desde un punto de vista sociológico y antropológico, es posible reflexionar sobre el Arte como un fenómeno cultural de índole universal que influye en todos los individuos, grupos sociales y culturas. Arañó (2005a) analiza el arte como un fenómeno de gran complejidad, entendiendo la cultura como un sistema, las artes estarían dentro de este, en relación con las demás manifestaciones culturales, sometiéndose a las formas de transmisión cultural.

Según Arañó (2005a) la particularidad más notable del sujeto no es una naturaleza metafísica o física sino “su obra”, sus producciones. Lo que determina y concreta el contexto de la humanidad son las “obras” que constituyen el sistema de acciones humanas. Según Paredes: “La imagen es un requisito contemporáneo para objetivar la realidad. Es una forma de ver. Lo que vemos nos confirma lo que somos. Lo que vemos hace lo que somos” (Paredes, 2011: 153). Esas actividades humanas las entendemos como un todo orgánico, así pues, se puede enunciar que todas las producciones humanas, y de forma singular las artísticas, surgen en particulares condiciones históricas y sociales y además, tendrían una difícil comprensión si el individuo no fuera capaz de captar los principios estructurales generales que se ubican en la base de esas obras. “La obsesión por la identidad absoluta entre el objeto y su representación figura a menudo como una de las causas de desencadenaron el alumbramiento de una nueva tecnología” (Grau, 2002: 70).

Nos referimos en esta sección a una herramienta tecnológica que nos permite entender y comprender diferentes campos de estudio dentro del mundo educativo, la antropología visual. No obstante, es necesario percibir el audiovisual como acto comunicativo (Grau, 2002). En la mayoría de los casos, los trabajos etnográficos en el terreno de la enseñanza, utilizan discursos audiovisuales como fuente de información aunque sus estrategias de análisis de la información audiovisual sean muy diversas. Por este motivo, la inclusión de la antropología audiovisual puede aportar bases epistemológicas y metodológicas para perfeccionar las necesidades en el proceso de análisis entre la información visual y sonora. Bautista García-Vera y Velasco Maillo, 2011).

De la antropología tradicional y de la sociología urbana entre 1920-1930, se origina la antropología audiovisual urbana en los años veinte y treinta en Estados Unidos. Centrada en la investigación de los cambios sociales y culturales que se estaban llevando a cabo.

La investigación orientada por la antropología audiovisual busca comprender la realidad mediante imágenes (Montero-Sieburth, 2011).

En el desarrollo de una videografía de trasfondo etnográfico, la mirada antropológica se fija en una parte de la realidad, dicha selección, y no otra, es realizada a priori por un conjunto de intereses y condicionantes del individuo protagonista. Filmar la realidad que le rodea, su visión del mundo, la construcción de conocimiento antropológico, etc. En consecuencia, se trata de encarar como instrumento de investigación en el ámbito educativo la antropología audiovisual porque según nos indican Bautista García-Vera y Velasco Maillo (2011), esta disciplina se basa en el estudio del vínculo creado entre representaciones fotográficas, cinematográficas y la antropología. “La fotografía y el vídeo se constituyen en herramientas fundamentales para la construcción de narrativas representativas, identitarias y comunitarias” (Correa, 2011: 66).

En nuestra indagación, realizamos un análisis de los comportamientos humanos que han sido fotografiados o filmados a través de discursos audiovisuales generados por nosotros mismos, y a su vez, las producciones creadas por los individuos mismos dentro de sus propios contextos sociales. La mirada fílmica nos aporta objetividad del mundo que rodea a los participantes del estudio, en nuestro caso, el alumnado.

Paredes (2011) nos describe un ejemplo en el cual un investigador debe realizar unas grabaciones a un colectivo concreto de individuos pero en su lugar se filma a sí mismo (sus documentales son una autorreflexión, una autoentrevista). Al respecto, el autor nos describe la trascendencia que provoca la IBAV con el uso de procedimientos artísticos como contenido metodológico: “Pero lo importante es que el procedimiento de doble vinculación entre investigación y artes visuales rompe hegemonías de poder en el campo de la investigación y da paso a la intersubjetividad como forma de creación de conocimiento” (Paredes, 2011: 176).

Atendiendo nuestra intención de vincular la antropología visual con las investigaciones en Educación Artística, Marín (2005) explica como las ciencias de la educación se nutren y focalizan sus estudios en las investigaciones sobre Educación Artística al mismo tiempo que avanzan las técnicas y metodologías de investigación en educación, antropología o psicología que ejercen gran influencia sobre esta área de conocimiento.

III.2.2. Estudio etnográfico en educación

La etnografía como método de investigación ha resultado peculiaridad de la antropología, aunque posteriormente se ha extendido al grupo de las ciencias sociales y la psicología sufriendo diversas transformaciones y una progresiva imprecisión.

El origen de la etnografía lo encontramos en la antropología a finales del siglo XIX y principios del XX, es la disciplina de la cual deriva aunque está muy vinculado a las ciencias sociales y las humanidades de forma genérica. Desde sus inicios ha resultado herramienta imprescindible de investigadores cualitativos en diversas disciplinas: la psicología social, la educación, la sociología, etc. Su significado literal es “descripción del modo de vida de un pueblo o grupo de individuos”. En tal sentido, Paradise (1994) apuntaba que la metodología se ha diversificado en diferentes visiones: por una parte, como un conjunto de técnicas para recolectar, analizar y presentar información (observación participante, entrevista abierta, análisis cualitativo, descripción narrativa), y en otro sentido, se considera como un proceso para la investigación socio-cultural que conlleva técnicas analíticas.

La tendencia antropológica que posee esta disciplina estaba hace décadas enfocada a la recolección de datos reuniendo información sobre las actividades de las personas, comportamientos, formas de interactuar, etc. En relación a unas categorías establecidas de antemano sobre actividades sociales, políticas y religiosas; se describen comparando cultura y costumbres de las personas. Se intenta realizar a través del trabajo de campo desde dentro del grupo y de las perspectivas de los miembros del grupo. Flick (2007) indica: “Los trabajadores de campo etnográficos se convierten a menudo en observadores participantes que equilibran la recogida objetiva de datos con las ideas subjetivas que se derivan de una asociación continuada con las personas cuyas vidas intentan comprender” (como se cita en Angrosino, 2012: 17).

Hay que señalar también que para los antropólogos la tarea en la investigación etnográfica se concibe cada vez más como una función de interpretación de significados otorgándole especial relevancia a éstos. Según Velasco (2003) no se resigna a quedarse en la parte superficial; el etnógrafo indaga y se interesa por lo que hay detrás, por el punto de vista del sujeto y la perspectiva con que éste ve a los demás. A partir de esto, puede percibir en las explicaciones, o en las conductas observadas, pautas susceptibles de sugerir ciertas interpretaciones.

Para tal efecto, tiende a representar la realidad estudiada, atendiendo a su significado social y describiendo de manera rigurosa la relación entre todos los componentes que caracterizan un grupo singular de individuos. El docente debe desarrollar gran parte del trabajo etnográfico mediante su experiencia pedagógica estudiando sus propias dificultades como consecuencia de aplicar la observación y la entrevista en profundidad con una cuidadosa atención (Velasco, 2003).

En nuestro caso, podemos hablar de etnografía de la educación, es decir, realizamos un estudio de lo que sucede en un ámbito escolar dentro de las instituciones especializadas. En este sentido, de acuerdo con José Miguel Correa: “La etnografía reivindica no solo el papel del profesorado como productor de conocimiento sino de comunicador multimedia” (Correa, 2011: 56).

Nos encontramos ante una propuesta de observación básica al principio de todo trabajo de campo y, en general, en la investigación interpretativa que podría resumirse en palabras de Angulo-Rasco y Catalán (2017), según los siguientes aspectos:

- El individuo que observa es la herramienta básica y primordial para la obtención de información.
- El individuo que observa mantiene algún tipo de acercamiento e interacción social con los sujetos y el contexto observado.
- Las categorías de observación no se encuentran prefijadas ni predefinidas, sino que se van elaborando a medida que se desarrolla el proceso de observación.

Serra (2004) considera importante distinguir cuando hablamos de etnografía entre los conceptos de etnografía de la educación y etnografía escolar. La principal diferencia entre ambos que considera el autor alude a la idea que algunos etnógrafos han indagado procesos educativos dentro de ambientes no escolares, es decir, han prestado más atención a los factores exteriores, y en principio, impropio de la escuela: la familia, condiciones socioeconómicas de la sociedad, grupo de similares, etc. Por esta razón, nos indica: “Ni la educación es exclusivamente escolar, ni lo que pasa en la escuela se explica por lo que sucede en los límites estrictos de esta institución” (Serra, 2004: 166). No obstante, uno de sus objetivos fundamentales es la mejora de la práctica educativa. Como afirmaba Torres (1988) las etnografías no deberían quedarse exclusivamente en su dimensión descriptiva, sino que, como forma de investigación educativa que son, deberían además contribuir sugiriendo alternativas, teóricas y prácticas. De esta manera, la mediación pedagógica implicará una mejora.

En otro sentido, Maillo y Díaz de Rada (2006) afirman que el estudio etnográfico en los centros de enseñanza simplemente es el resultado de aplicar una práctica etnográfica junto con una reflexión antropológica sobre la investigación de la institución escolar.

Podemos identificar de forma básica, dos aspectos interiormente relacionados al realizar un estudio etnográfico en un centro de enseñanza. Como lo hace notar Álvarez (2008) por una parte, la práctica etnográfica, es decir, el trabajo de campo, el cual debe seguir las características propias de la antropología, con una aclaración, que es el estudio en el contexto de un centro de enseñanza: observación participante en los centros, contacto con los sujetos estudiados, etc. Mientras que la reflexión antropológica, se refiere al trabajo reflexivo y personal, teniendo en cuenta la investigación previa existente sobre el estudio de las culturas, con un carácter constructivo de la materialidad estudiada.

Al indagar sobre las diferentes orientaciones teóricas relacionadas con las disciplinas que abarcan el método etnográfico, nos encontramos las expuestas por Angrosino (2012):

- Estructural-funcionalismo: Teoría caracterizada por un interés extremo en el trabajo de campo basado en la observación participante. Las creencias y comportamientos de las personas son “datos” que deben ser recogidos por los investigadores de manera que deben estimarse los acontecimientos con una función dentro de un sistema lógico. Aplican el método de *inventario entrevista*.

- Interaccionismo simbólico: Se centra en la realización de un trabajo de campo dirigido hacia el descubrimiento de significados que los individuos en sociedad asignan a sus acciones. Podemos nombrar dos de sus principales exponentes; el gran sociólogo alemán Max Webber quien introdujo el concepto en la ciencia social moderna e Irving Goffman desarrollando un enfoque *dramatúrgico* para el estudio de las interacciones.

Se pueden distinguir diferentes actuaciones etnográficas:

a) El participante completo (el indagador se sumerge por completo en la comunidad y no revela el orden del día de su investigación).

b) El participante como observador (el indagador se sumerge en la comunidad, pero se sabe que está haciendo una investigación y tiene permiso para hacerlo).

c) El observador como participante (el indagador se aparta un tanto de la comunidad, interactuando con ella solo en ocasiones específicas, de esta manera realiza entrevistas o cometidos organizados).

d) El observador completo (el indagador reúne datos totalmente objetivos sobre la comunidad, sin implicación alguna).

A continuación, adjuntamos una tabla en la cual se resumen los diferentes enfoques teóricos asociados a la etnografía en el estudio de investigaciones cualitativas:

- Feminismo: Planteamiento de la ciencia social moderna destinado al estudio de la condición social humana. Se caracteriza por identificar una relación más cercana del investigador con la comunidad que se estudia. Rechaza la neutralidad de valor como ideal científico tratando los intereses de las mujeres.
- Marxismo: Enfoque teórico que plantea la definición de la sociedad en relación a sus grupos de interés, competentes entre sí por sus recursos básicos: económicos, políticos y sociales.
- Etnometodología: Perspectiva para el análisis del comportamiento humano con la finalidad de explicar cómo se construye, mantiene y cambia el sentido de la realidad de un grupo.
- Teoría crítica: Dedicada al cuestionamiento de hipótesis de las instituciones dominantes de la sociedad. Su enfoque filosófico es el desarrollo de “epistemologías de punto de vista múltiple”.
- Estudios culturales: Teoría centrada en investigar como la vida de los individuos está concebida por estructuras que se han transmitido históricamente.
- Postmodernismo: La teoría postmodernista cuestiona todo el programa positivista. Acoge la pluralidad de la experiencia, contradice la rigidez de las leyes del comportamiento humano y además, sitúa el conocimiento social, histórico y cultural en los contextos conformados por la raza, el género y la clase.

Tabla 7. Resumen de los enfoques teóricos (Angrosino, 2012) en relación a la etnografía.

En relación con lo indicado anteriormente en nuestro caso, tomaremos el estudio etnográfico utilizando diferentes fuentes de información y técnicas distintas. Por ejemplo, la observación, las entrevistas, elaboración de cuestionarios o el análisis de documentos como informes, fotografías, material audiovisual, etc. También, basándonos en el método, nuestro trabajo adquiere un enfoque teórico estructural- funcionalista por las metodologías utilizadas o formas de actuar que exponemos a lo largo del estudio y se adaptan a nuestra investigación. En palabras de José Miguel Correa: “Tecnología educativa y antropología visual comparten la metodología etnográfica y las posibilidades de los recursos

audiovisuales. La etnografía reivindica no solo el papel del profesorado como productor de conocimiento sino de comunicador multimedia" (Correa, 2011: 56).

El método utilizado es múltiple (se utilizan dos o más técnicas de recogida de datos de diversa naturaleza: cualitativa, cuantitativa o artística); es inductivo (acumulamos datos descriptivos para poder levantar patrones generales); es dialógico (interacción con las personas que son objeto de investigación) y también, es integral ya que ayuda a producir la visión más completa del grupo estudiado. No obstante, hacemos uso de los datos cuantitativos cuando los consideramos relevantes en nuestra investigación aunque las técnicas sean de carácter cualitativo.

El trabajo de campo antropológico es un punto clave en la etnografía. Se considera una forma de situarse frente al elemento de estudio permitiendo el desarrollo de las técnicas anteriormente mencionadas. "Para la antropología conocer es dialogar con los diferentes protagonistas del espacio educativo y respetar sus voces e intenciones y a la vez representarlas" (Correa, 2011: 56). Nuestra presencia en el campo de estudio durante un periodo de tiempo, nos facilita un contacto directo y vinculación para poder determinar comportamientos de las personas y las circunstancias, y ubicar relaciones que adquieren sentido de forma que favorece su comprensión. La antropología y la etnografía audiovisuales se fundamentan en planteamientos surgidos del trabajo de campo, atravesando la etapa conservadora de la objetividad (desde el positivismo) para buscar la epistemología del contenido y la posición crítica de crear y dar sentido (Montero-Sieburth, 2011).

Observamos dentro de la investigación etnográfica una serie de circunstancias que de forma particular resultan favorables para eliminar el distanciamiento que existe entre las figuras de investigador y docente, entre la investigación educativa y la práctica docente, entre la teoría y la práctica.

Podemos nombrar la investigación sobre el uso del vídeo en la etnografía educativa llevada a cabo por Cynthia Gray (1992) de la Universidad de Harvard donde la autora proporcionó al alumnado cámaras para que filmaran su centro educativo según su perspectiva, de este modo, realizó una combinación entre el trabajo de campo con los escritos para sus clases y con el análisis independiente del material visual. Al realizar el análisis de los resultados, Gray encontró multitud de contradicciones entre las opiniones de los docentes y los estudiantes.

Estas discordancias (falta de higiene, escasez, rituales escolares donde aparecían procesos de inclusión o exclusión, etc.) resultaban ajenas al profesorado (como se cita en Montero-Sieburth, 2011: 195).

III.2.3. La identidad docente. El docente como antropólogo frente a su alumnado

El maestro es el autor investigador para quien reconocer su implicación emocional con lo que vive y sobre lo que reflexiona, lejos de ser un prejuicio supone un valor para la obtención del conocimiento de su realidad (Correa, 2011: 55).

Desde un primer momento, entendemos la formación inicial del profesorado como un elemento fundamental en la construcción de identidades. Sus propias experiencias escolares, su percepción de la docencia, la formación inicial universitaria, etc; son aspectos que generan la identidad del profesorado. Consideramos oportuno abordar el concepto de identidad docente dentro de nuestra investigación, aunque el tema principal se enfoque en la construcción de identidades en adolescentes a través de la videocreación, en nuestro caso el alumnado de secundaria, porque percibimos cierta transcendencia respecto a la construcción de identidad en el profesorado. Como afirman González-Sanmamed y Fuentes, durante el período de practicum en la formación inicial de profesorado los estudiantes: “soportan el choque con la realidad, se enfrentan a incertidumbres difíciles de contemplar desde las imágenes idealizadas que poseen de su experiencia escolar e, irremediabilmente, se percatan de la discontinuidad entre ser aprendiz y ser enseñante” (González-Sanmamed y Fuentes, 2011: 56). Esta situación, advierte una socialización en la profesión y una experiencia profesional, como indica en sus planteamientos Tardif (2004) la identidad profesional se va forjando lentamente en un proceso de experimentación que permite al individuo verse a sí mismo frente a la tarea de docente. De esta manera, el profesorado reflexiona sobre su futuro dentro de la profesión.

La identidad se origina a través de la experiencia, vivencia y percepción del individuo respecto a sí mismo y al entorno social, mientras la profesionalidad se constituye en base a criterios objetivos en relación a los conocimientos, competencias y valores docentes. Independientemente de si éstos se manifiestan o no de forma individual, esta identidad, especialmente en la educación secundaria, está influida al mismo tiempo por otros factores

derivados del cambio social y las nuevas demandas colocados en las escuelas obligan a su reconstrucción (Bolívar, Domingo y Pérez, 2014).

La identidad docente profesional es el resultado de un largo proceso sometido a multiplicidad de cambios, entre ellos es necesaria una continua reflexión y auto-reflexión sobre las prácticas llevadas a cabo y reconsiderar lo que ya está estipulado, sin dejar de lado la práctica diaria de la profesión. Alice Bajardi defiende las prácticas colaborativas como una contribución esencial a favor de la reflexión sobre la identidad docente de una manera menos limitada: “El carácter crítico de la actividad artística colaborativa contribuye a la reconstrucción de la identidad docente y a la re-elaboración del imaginario en relación con la artes visuales” (Bajardi, 2015: 356). Por tanto, actualmente la comunicación en los procesos pedagógicos se produce a menudo a través de las tecnologías tanto entre profesor-alumno como entre padres, profesores y estudiantes. Estos procedimientos además de utilizarse para la comunicación y la creación artística, se consideran creación en sí misma debido a la estrecha relación con sistemas de representaciones formales, espaciales y temporales que implican conceptos y significados (Bajardi y Álvarez-Rodríguez, 2013). De igual forma, la utilización de recursos tecnológicos nos permite el trabajo colaborativo para generar nuevos significados: “La cantidad de información y contenido accesible favorece que la enseñanza se diseñe no sólo exclusivamente como un dominio disciplinar para transmitir, sino en que se desarrolle en su función como gestión de conocimiento” (Bajardi y Álvarez-Rodríguez, 2013: 621).

Las actividades artísticas y creativas ayudan a desarrollar y conectar entre sí capacidades intelectuales, intuitivas, estéticas, perceptivas, sociales y emocionales. En este sentido, la educación artística asume un papel esencial en el desarrollo de las capacidades comunicativas porque se relaciona directamente con el lenguaje más utilizado por la sociedad contemporánea, las imágenes visuales. Por lo tanto, el docente debe tener en cuenta durante la formación inicial y continua los aspectos descritos anteriormente para tratar las competencias comunicativas generadas a partir de la expresión artística.

III. 3. Planteamiento de la investigación

III. 3. 1. Etapas y cronograma

Definimos el modelo de nuestra investigación dentro de un paradigma metodológico plural que posteriormente desarrollaremos en los siguientes apartados. Es indispensable en primer lugar, establecer un diseño de la investigación proponiendo de forma sintética las principales etapas que nos guiará a través del método científico.

Destacamos la implicación personal del investigador dentro del proceso de trabajo porque además de realizar entrevistas y analizar documentos, observa la realidad educativa durante un tiempo determinado colaborando con los individuos que son objeto de estudio, en definitiva, reconstituye la historia del fenómeno estudiado. Gómez-Mendoza (2004) define la observación participante como una técnica de investigación de naturaleza cualitativa con la cual el investigador información descriptiva, participando en la vida cotidiana del grupo de individuos que son objeto de estudio. Por este motivo, hemos elegido el diseño de las fases que según Martí (2017) constituye la estructura del desarrollo del procedimiento en una investigación- acción participativa. El propio autor se refiere a IAP (Investigación-acción participativa): “La puesta en marcha de estas actuaciones abre un nuevo ciclo en el que se detectarán nuevos síntomas y problemáticas, y en el que cabrá definir nuevos objetivos a abordar” (Martí, 2017: 1).

Hemos estructurado las siguientes fases, en base al modelo de diseño que plantea:

A) Etapa de pre-investigación:

1. Planteamiento de la investigación.
2. Localización de unos síntomas y realización de una demanda.
3. Elaboración del proyecto.

B) Etapa valorativa: conocimiento del contexto investigado y acercamiento a la problemática a partir de la documentación actual y entrevistas a representantes institucionales:

1. Revisión de la bibliografía.
2. Recogida de información.
3. Introducción de elementos analizadores.

4. Inicio del trabajo de campo (entrevistas individuales a representantes institucionales y asociativos).

C) Etapa de programación metodológica:

1. Trabajo de Campo.

2. Proceso de realización de experiencias artísticas: estudios de caso.

3. Análisis de textos, discurso y experiencias.

D) Etapa analítica:

1. Análisis de datos.

2. Conclusiones y Propuestas.

Seguidamente mostramos un cronograma donde se refleja el proceso de la investigación desarrollado a lo largo de tres años, tomando como referencia las fases anteriormente nombradas, para obtener una mayor claridad cronológica.

CRONOGRAMA	2016			2017			2018		
	1er	2ndo	3er	1er	2ndo	3er	1er	2ndo	3er
Elaboración de las tareas:									
Planteamiento de la investigación.	x	x							
Elaboración del proyecto.		x	x						
Definir el marco metodológico de la investigación.		x	x						
Selección de centros educativos para los estudios de casos.				x					
Revisión de la bibliografía.	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Diseño de entrevistas.				x					
Realización de entrevistas.					x	x	x		
Revisión y actualización teórica, del diseño metodológico y los instrumentos de recogida de datos.			x	x	x				
Diseño experiencias artísticas para alumnado de secundaria.			x	x			x		
Realización de experiencias artísticas en los centros de enseñanza.					x	x	x		

Diseño de cuestionarios.				X			X		
Envío de cuestionarios.					X	X			
Actualización bibliográfica.	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Conexión y fundamentación con el planteamiento inicial.			X			X			X
Conclusiones								X	X

Tabla 8. Proceso de investigación (2015-2018).

Las etapas del estudio empírico que hemos realizado han sido las siguientes:

Etapa 1:

- a) Planteamiento de la experiencia artística a desarrollar por alumnado.
- b) Selección de los centros participantes en las actividades.
- c) Elaboración de encuestas del profesorado y alumnado.
- d) Disposición de los materiales para la recogida de datos durante la observación participante.
- e) Recogida de datos.
- f) Planteamiento de las entrevistas a profesionales docentes del ámbito estudiado.
- g) Recogida de datos.

Etapa 2:

Estudio e interpretación de los resultados mediante el programa *Aquad (Analysis of Qualitative Data)* versión 7. Herramienta informática que nos ayuda a sintetizar, ordenar y organizar la información recogida para presentar los resultados de la investigación.

Etapa 3:

Validación y síntesis de los resultados.

Etapa 4:

Conclusiones y nuevos planteamientos sobre investigación en contextos educativos.

III.3.2. Modelo de la investigación

La indagación es un proceso innato en la vida de cualquier ser humano; sin embargo, la investigación en educación conlleva además de una disposición y necesidad una búsqueda para la profundización y comprensión de los fenómenos educativos, más allá de lo meramente evidente. Se busca una transformación y una ampliación de conocimiento, buscando aspectos positivos para la comprensión de la realidad periférica existencial de la humanidad (Pereira, 2011).

Fernández-Cano (2001) señala que por investigación educativa comprendemos aquella actividad del ser humano que, con la ayuda de la herramienta del método realiza descripciones, trata de controlar, predecir, explicar, en definitiva, interpretar y/o transformar la realidad educativa según el paradigma desde el que trabaje el indagador. Si la investigación educativa realiza algunos de los cometidos anteriores, se podría decir que ésta ha producido un impacto. Su valoración implica una cuestión eminentemente metodológica cargada de complejidad conceptual y de juicios de valor, no siempre universalmente aceptados, en consecuencia, el impacto de la investigación se presenta como un fenómeno tan problemático como lo hace en educación (Fernández-Cano, 2001).

Debemos tener especial contemplación en la relación entre docencia e investigación, durante décadas se ha debatido sobre reglamento teórico, es el foco de los debates sobre las nuevas concepciones y posibilidades reales en lo que se refiere a una transformación en la educación, además de seguida una innovación en los procesos didácticos (Rosmery, 2002).

Perspectiva teórica y epistemológica

Basándonos en la publicación de Sandín (2003) no es tarea fácil realizar una distinción clara entre perspectivas epistemológicas, teóricas y métodos de investigación específicos, puesto que muchas posiciones teóricas forman a su vez un modelo con pautas específicas para el desarrollo de la tarea experimental. En nuestro caso, observamos, comparamos, estudiamos e interpretamos a los sujetos y sucesos que conforman el campo de investigación.

Nuestra indagación está situada dentro de un paradigma descriptivo e interpretativo, según la opinión de Joaquin Roldán y Ricardo Marín Viadel se utilizan: “Los métodos descriptivos e interpretativos, para enfrentar los problemas que están sucediendo

actualmente y sobre los que la investigación puede desplegar un sinfín de registros y observaciones directas, todo lo minuciosas y reiteradas que deseemos” (Roldán y Marín Viadel, 2012: 18) Hemos utilizado algunas técnicas de investigación cualitativa como la observación participante y la entrevista abierta, además, nos hemos basado en un enfoque etnográfico. La etnografía está considerada como una modalidad de investigación de las ciencias sociales que surge de la antropología cultural y de la sociología cualitativa. Como señala Sandín (2003), podemos denominar estudio etnográfico o etnografía para atender tanto al proceso de investigación por el que se aprende la forma de vida de algún grupo de individuos como el producto de esa investigación: un escrito etnográfico o retrato de esa forma de existencia. En este sentido, tenemos en cuenta algunos de los elementos más notables de este enfoque para analizar el contexto educativo; centrándonos en un número reducido de casos, haciendo hincapié en la exploración de la naturaleza de los fenómenos estudiados e interpretando los significados de las funciones y las acciones humanas. Sugerimos alternativas para mejorar la práctica educativa, produciendo un cambio sobre ella y realizamos una clasificación del método que hemos utilizado según la valoración temporal (Mascarell, 2017).

Siguiendo a Goetz y LeCompte (1988), autoras que consideran cuatro etapas dentro del proceso de investigación etnográfica (como se cita en Sandín, 2003, cap.7):

- La primera etapa establece el período previo al trabajo de campo, se determinan las cuestiones de la investigación y los marcos teóricos preliminares y se selecciona un grupo para su estudio.
- En segundo lugar, el investigador plantea su acceso al escenario, la selección de informantes y fuentes de datos, así como decisiones en torno al tipo de estrategias de recogida de información y tipos de registro para su almacenamiento.
- La tercera etapa, se refiere al trabajo de campo propiamente dicho.
- Por último, el investigador focaliza su atención en el análisis intenso de la información.

Desde la perspectiva cualitativa; por una parte, tratamos la investigación descriptiva proporcionando información sobre los comportamientos o conducta de individuos que se generan en circunstancias específicas en la realidad estudiada; en nuestro caso, el ámbito educativo (Belver, 2005). Por otra parte, aportamos nuevas posibilidades a la acción educativa durante el proceso de observación en la realidad mencionada. Como señalaba Julio Mejía: “El objeto de la investigación cualitativa es el conocimiento del significado

que tiene una acción para el sujeto. Se trata de datos referenciales, de vidas personales que se articulan dentro de un determinado contexto social” (Mejía, 2004: 282). La estructura del paradigma cualitativo utilizada en esta indagación, la función del proceso etnográfico corresponde al trabajo de campo realizado mediante la observación participante a lo largo de un tiempo suficiente (Aguirre, 1995).

Perspectiva metodológica plural

El planteamiento de nuestra indagación se realiza partiendo de la combinación de diferentes enfoques metodológicos. Creswell, Klassen, Plano, y Smith introducen en su publicación la integración de las diferentes metodologías: “The basic concept is that integration of quantitative and qualitative data maximizes the strengths and minimizes the weaknesses of each type of data” (Creswell et al., 2011: 5). Hablamos de investigación plural, ya que requerimos de una fusión de perspectivas cuantitativas, cualitativas y artísticas de investigación. De esta manera, obtendremos una visión y a su vez, una comprensión más clara y profunda del fenómeno analizado (Rueda-Gascó, 2014).

El método sobre el estudio de la realidad social ha generado una controversia en los últimos años en pensadores e investigadores. El enfrentamiento entre la dicotomía de lo cualitativo y lo cuantitativo, dos tradiciones resistentes, se presentan al investigador como elementos contrapuestos. La propuesta de una complementariedad puede considerarse como una opción lícita en la investigación en todos los contextos, acciones y pensamiento humano, frente a las anteriores concepciones que abordan de una manera unidimensional como un proceso único la realidad social (Aldana, 2017).

Denzin y Lincoln (2002) muestran nuevas formas dentro de la investigación cualitativa incluyendo nuevos métodos de indagación como etnografías, actuaciones y poéticas. Realizan una revisión profunda acerca de los procesos de triangulación; además, invitan a desarrollar una sensibilidad reflexiva en el ámbito crítico y ético de la investigación. Aportaron importantes elementos en investigación cualitativa que también impactaron de manera favorable en la comunidad científica, más concretamente en el ámbito de exploración educativa. Las propuestas de investigación denominadas por los autores como mixtas intentan producir investigación creativa a través de diversas disciplinas (como se cita en Gergen, 2002: 7).

Las indagaciones con complementación metodológica de planteamientos cualitativos y cuantitativos fueron evolucionando hasta llegar a conceptualizarlas en función de diseños denominados como *de modelo y método mixto*.

Para Hernández, Fernández y Baptista (2003), (citado por Pereira, 2011: 17), el diseño mixto se da dentro del nivel más alto de integración entre los enfoques cualitativos y cuantitativos en la mayoría de las etapas del proceso de investigación añadiendo complejidad al diseño de estudio, pero al mismo tiempo considera todas las ventajas de cada uno de los planteamientos.

Referente a la utilización de métodos mixtos en investigación, Thomas W. Christ argumenta: “La investigación de métodos mixtos ha aumentado en popularidad en los últimos 20 años. La literatura revela que el análisis exploratorio cualitativo seguido por la investigación de la encuesta confirmatoria es común y los estudios concurrentes superan el diseño longitudinal” (Christ, 2007: 226). En esta misma línea, Amy Dellinger y Nancy Leech analizan, la validez de los métodos mixtos en la investigación y nos dicen: “En la actualidad, los investigadores cuantitativos y cualitativos tienden a tratar cuestiones de validez de manera diferente, a pesar de que los términos utilizados por ambos pueden ser similares en nombre y / o función” (Dellinger y Leech, 2007: 310).

Dentro de este orden de ideas al referirnos al enfoque metodológico plural, retomamos la visión de Serbia (2007) al describir las posibilidades que ofrece una perspectiva cualitativa en la investigación. La productividad aumenta en la intención de comprender e interpretar las imágenes sociales, las significaciones y los aspectos emocionales que orientan los comportamientos de los individuos en sociedad. Esto produce un diseño abierto (aparición de datos no preconcebidos al principio) y flexible (el proceso de investigación puede ser lineal o no) dentro del estudio.

Las investigaciones en educación suelen tener como finalidad aportar al ámbito educativo una contribución, ya sea para buscar cambios o estudiar un fenómeno social específico. Al margen de la pretensión inicial, todas las investigaciones en educación indagan la comprensión, profundización o transformación de aspectos en el campo educativo. En esa posición de búsqueda, la investigación mixta puede crear un aporte para dicho objetivo (Pereira, 2011).

Amparo Alonso-Sanz de la Universitat de València, explica a la perfección la visión de varios autores que se pronunciaron mediante tres artículos en la revista *Educational*

Researcher, comentando que Slavin defiende el meta-análisis reformulando el concepto cuantitativo hacia las perspectivas de un tipo de investigación sobre educación basada únicamente en las evidencias; en cambio Green y Skukauskaitė responden al anterior autor rebatiéndole que no puede existir una única metodología. Se genera un debate interesante con diferentes visiones entre investigadores (Alonso-Sanz, 2013). La autora afirma: “La investigación plural, que aúna metodologías cualitativas, cuantitativas y artísticas, puede combinar una gama más amplia de datos y matices, observando el problema planteado desde 360° para obtener resultados finales complementados” (Alonso-Sanz, 2013: 116).

En nuestro caso, identificamos la perspectiva entendida como una complementariedad entre los diferentes paradigmas, que aunque de base ontológica y epistemológica distinta, se ayudan y complementan en el proceso de investigación.

Resulta relevante durante el análisis del fenómeno estudiado un acercamiento en colaboración con los individuos que participan en la acción: alumnado y profesorado. Estudiar e interpretar los aprendizajes, experiencias y reacciones del alumnado en el ámbito de la educación artística cuando hablamos de videocreación es uno de los objetivos fundamentales de esta indagación. Nos planteamos como propósito, adquirir diferentes tipos de información: desde una perspectiva cualitativa obtener datos de las experiencias artísticas, es decir, averiguaciones que favorezcan la comprensión de dichas experiencias a través de una metodología que combine el análisis cualitativo, cuantitativo y artístico. De este modo, es necesario explicar que la obtención de información con carácter cuantitativo es imprescindible para medir la presencia de diferentes circunstancias aunque primordialmente nuestro punto de partida sea bien diferente, así pues, podremos realizar unas estimaciones en torno a los factores de dichas experiencias con los estudiantes que complementen toda la información obtenida. Por último, recordamos la obtención de detalles y matices desde una mirada diferente por la carga de subjetividad que nos ofrece la información, aspectos que el análisis cualitativo y cuantitativo no puede eludir, por tanto necesitamos una flexibilidad que caracterice el origen cualitativo que pueda adaptarse al escenario investigado. Gómez y Roquet (2012) indican, como característica principal de este tipo de investigaciones, la permanencia durante un periodo de tiempo del investigador en el contexto donde se desarrollará su estudio. “El investigador ha de experimentar el significado que dan los sujetos a su "mundo", conocer su lenguaje, comprender sus emociones, descubrir sus valores, etc.” (Gómez y Roquet, 2012: 51).

Cuando hablamos de una perspectiva diferente nos referimos a una aproximación de manera más profunda al fenómeno estudiado. La información con alto contenido subjetivo ofrece numerosas posibilidades para entender en profundidad la problemática planteada.

La cuestión principal de nuestro trabajo la entendemos como la pretensión de describir las cualidades o condiciones de un fenómeno, por tanto, se advierte principalmente un tratamiento cualitativo. El análisis cualitativo y el artístico crean un equilibrio y se perfeccionan la información obtenida de los datos cualitativos (Rueda-Gascó, 2014).

Se ha reunido la información mediante tres métodos diferentes primordialmente (debemos añadir la observación *in situ* en los centros educativos que han participado en el estudio de casos):

- *Cuestionarios realizados al alumnado y docentes* que han participado en las experiencias artísticas, de esta manera, nos ofrecerán información para un análisis cuantitativo (los cuestionarios realizados son de respuesta abierta y cerrada).

- *Entrevistas abiertas a profesionales docentes* del ámbito de la educación artística. Motivo principal de datos cualitativos.

- *Información videográfica e imágenes fotográficas de las experiencias* realizadas en los centros educativos, que nos proporcionan la información artística.

Aproximación al medio investigado: observación en los centros y consulta de documentos

En nuestro estudio, es obvia la necesidad que nos urge de realizar una aproximación al medio estudiado donde vamos a realizar el trabajo de campo. Según Ardèvol, Bertrán, Callén y Pérez (2003), una de las primeras cuestiones que nos planteamos es cómo delimitar el campo de estudio, la localización empírica dentro de nuestra indagación.

Nos preguntamos, ¿Dónde se inicia y finaliza el contexto de nuestra investigación?

A posteriori de esta cuestión, realizamos una lista con centros elegidos dentro de una zona geográfica delimitada para nuestro estudio donde concretaremos en los sucesivos apartados su elección. Atendemos a primeras impresiones y datos de modo informal que durante el proceso de aproximación se podrán reemplazar o completar.

La colaboración con el profesorado que ha accedido a participar ha creado una atmósfera efectiva para introducirnos dentro del aula en los centros educativos, de esta manera,

favorecen la observación *in situ*. La observación participante, se sitúa bajo la visión del trabajo etnográfico donde el investigador se integra dentro de la realidad de la comunidad que es estudiada para poder obtener información sin pretensión de alterar el grupo. "Hay que conjugar la conceptualidad del otro (perspectiva del actor) con la conceptualidad del observador (perspectiva del investigador) para llegar al conocimiento más aproximado a la realidad objetiva" (Amezcuca, 2000: 31). Gutiérrez (2005) relacionaba esta fase de aproximación al medio investigado con las ideas mencionadas sobre el papel del observador participante y los datos logrados durante el trabajo de campo de una forma pasiva, aunque en nuestro caso, las intervenciones que realizamos inciden en la actividad grupal y nuestra presencia no se reduce a mero oyente.

El propósito que buscamos con la estrategia de la observación y participación dentro de los centros educativos es conocer en profundidad el contexto de los sujetos dentro del espacio dedicado a la educación artística. Adquirir unas primeras sensaciones a priori a nuestra visita y consecutivamente, las estimaciones oportunas después de realizar las acciones artísticas con los sujetos que participan (relaciones entre profesorado y alumnado, materiales que dispone el aula, formación en el ámbito audiovisual, etc.)

Tal como expresa Grajales (2000) al referirse a las diversas metodologías para la recolección y análisis de datos, la investigación experimental consiste en la manipulación de una variable experimental bajo unas condiciones revisadas con la finalidad de explicar de qué manera o por qué causa se produce una situación o acontecimiento particular.

Las entrevistas a profesionales del ámbito de la Educación Artística se han realizado en la mayoría de los casos, en las diferentes instituciones donde colaboran estos docentes en diferentes puntos a nivel nacional.

La consulta de documentos durante nuestro estudio es secundaria, no obstante no deja de ser menos significativa para poder complementar de forma global la obtención de datos: Marlery Díaz y J. Carlos Vega Valdés afirman la influencia del análisis documental: "a menor profundidad; se encarga de las partes más externas del documento, se orienta básicamente hacia la representación, organización y localización de la información" (Díaz y Vega-Valdés, 2003: 53).

En este sentido, se realiza una selección de documentación de dos formas: por una parte, especializada en la materia tratada (publicaciones científicas, libros, web, documentos audiovisuales, etc.) sobre todo, nos aportan una perspectiva más actual respecto a nuestra

búsqueda; por otra parte, información sobre el contexto de los centros educativos que nos aportan los propios docentes participantes durante el trabajo de campo que contribuye en la fase inicial como primera comunicación con cada grupo de estudiantes.

III.3.3. Contexto y selección de los participantes

El motor fundamental de este estudio es el área audiovisual de la Educación Artística en centros de enseñanza secundaria obligatoria. Nos centraremos en nuestro análisis de forma más concreta en el rango de edad comprendido entre 14 y 18 años. Hemos delimitado este análisis dentro de las asignaturas de Educación Artística: Educación Plástica Visual y Audiovisual, Dibujo Artístico I/II y Cultura Audiovisual I/II. Por tanto, los estudiantes pertenecen a institutos de educación secundaria obligatoria públicos elegidos de forma aleatoria dentro de una zona geográfica delimitada.

La estrategia para seleccionar casos puede variar a lo largo del estudio, ya que los casos elegidos en la primera fase no pueden resultar primordiales o tener especial relevancia, aunque posteriormente pueden alcanzar mayor importancia.

En este tipo de indagación donde predomina una visión cualitativa, debemos seleccionar el contexto dónde observar, los individuos que nos facilitarán las informaciones, así como qué datos resultan más relevantes para su registro y cómo hacerlo. Con este procedimiento, además de decidimos por aquello que resulta más importante o no, también estamos extrayendo muestras de la información utilizable (Blanco y Castro, 2007).

Resulta significativo destacar que esta indagación no se basa fundamentalmente en muestras, es decir, los centros de enseñanza elegidos como objeto de investigación no se corresponden a criterios de representatividad. No obstante, la información de carácter poblacional que nos aportan éstas nos ayudará a clasificar a los individuos que participan en el estudio. José María Serbia se refiere a la trascendencia del carácter emblemático y la coherencia interna de los datos frente a la representatividad numérica y la probabilidad de la muestra: “El concepto de representatividad subyacente en las muestras cualitativas implica, no la reproducción en cantidad y extensión de ciertas características poblacionales, sino la reconstrucción de las vivencias y sentidos asociados a ciertas instancias micro sociales” (Serbia, 2007: 133).

Cabe considerar, siguiendo el planteamiento de Blanco y Castro (2007), la posibilidad de establecer unos criterios de forma sistemática para asegurarnos que la muestra ha sido elegida de forma correcta. Nos proponen tres pautas a tener en cuenta dentro del proceso de selección de muestras:

- *El tiempo*: es un factor importante en la vida social, las actividades y las actitudes suelen variar de forma significativa durante el trabajo de campo. Por ello, nuestro periodo de observación no se alarga sino que se delimita, es decir, establecemos unas pautas temporales para la realización de las actividades para asimismo, asentar un periodo de sistematización y reflexión sobre el material para adquirir información de calidad.

- *Las personas*: Los individuos involucrados pertenecen al ámbito educativo en nuestro caso *población estudiantil*, por esto, el criterio demográfico utilizado para elegir el muestreo de personas viene dado según el centro del que provengan los estudiantes. Criterios estandarizados como el género, edad, nivel de instrucción, etc. Nos aportan información más detallada. Estas categorías no resultan tan relevantes para la investigación que pretendemos, ahora bien, se complementan con otras categorías para aportar mayor claridad informativa.

- *Lugar y el contexto*: Las actitudes y el comportamiento de los seres humanos, varían según el contexto donde se encuentren. Debemos tener en cuenta, la actuación de los individuos cambia en relación al ambiente donde se ubica. Es importante identificar el ambiente en función de cómo los estudiantes actúan sobre este diferenciando entre construcciones sociales o localizaciones físicas.

Podemos enumerar en dos partes los principios establecidos a la hora de seleccionar y descartar los centros educativos en esta indagación: disponibilidad y diversidad. En cuanto a utilizar un método disponible, hemos realizado una restricción de la zona territorial de estudio para poder acceder fácilmente (Comarcas l'Horta Nord y Camp de Morvedre), además el modo de acceder a los centros se ha realizado siguiendo unas pautas según la voluntad participativa del responsable con el cual nos poníamos en contacto. De esta manera, intentamos que nuestra investigación sea bien acogida para poder además, aprovechar y optimizar nuestro trabajo de campo.

Con respecto al primer punto, mostramos en la siguiente tabla la lista de institutos de enseñanza secundaria obligatoria que han accedido a colaborar en los diferentes estudios de caso durante el curso 2016/2017 (Estudio de Caso 1) y curso 2017/2018 (Estudio de Caso 2 y 3).

<i>Centro</i>	<i>Población</i>	<i>Asignatura Cursada</i>	<i>Curso</i>	<i>Estudio de caso</i>
I.E.S Benlliure (València)	27	Dibujo Artístico II	2º Bachillerato	1
I.E.S Abastos (València)	17	Dibujo Artístico II	2º Bachillerato	1
I.E.S Fuente de San Luís (València)	12	Dibujo Artístico I	1º Bachillerato	1
I.E.S Ramón Llull (València)	18	Dibujo Artístico I	1º Bachillerato	1
I.E.S Massamagrell (Massamagrell)	4	Cultura Audiovisual I	1º Bachillerato	1
I.E.S Camp de Morvedre (P. Sagunto)	20	Dibujo Artístico I	1º Bachillerato	1
I.E.S Clot del Moro (Sagunto)	22/22	Cultura Audiovisual I/II	1º y 2º Bachillerato	1 y 3
I.E.S Pere Boil (Manises)	33	EPVA	4º E.S.O	1
I.E.S Joanot Martorell (València)	17	EPVA	4º E.S.O	1
I.E.S La Patacona (Alboraya)	28	EPVA	4º E.S.O	1
I.E.S Ausias March (València)	28	Cultura Audiovisual I	1º Bachillerato	2

Tabla 9. Listado de centros educativos participantes en los estudios de caso de la presente tesis.

Consideramos importante destacar la dificultad de aproximación a los centros para realizar el estudio. La causa principal es nuestra posición de docente en formación lo cual, nos impide un vínculo directo con los individuos y la zona de estudio. Diferentes motivos como por ejemplo, la falta de disponibilidad de participación por parte del profesorado por causas que desconocemos en un principio, son factores que afectan el proceso de trabajo.

Nuestro primer acercamiento se realiza de manera telefónica a diferentes centros seleccionados de manera aleatoria aunque siempre teniendo en cuenta la limitación geográfica para obtener resultados rápidos gracias a la disponibilidad como hemos comentado anteriormente. Creamos expectativas de contactar con una treintena de centros, ya que entendemos que obtener una respuesta favorable es difícil por el contexto en el cual nos movemos.

Aunque nuestro interés desde un principio se centra en la parte audiovisual de las asignaturas de Educación Artística como es el caso de Cultura Audiovisual I/II, durante la fase de acercamiento a los centros advertimos ciertas dificultades por diferentes

cuestiones dadas por los intereses del profesorado que actúa como nexo de unión entre el alumnado y nosotros mismos para poder realizar los estudios de caso. Dicho lo anterior, nos acogemos a realizar el estudio dentro de los parámetros que nos permite la institución pública y los docentes participantes teniendo en cuenta nuestro papel como agentes externos al centro. A pesar de estas circunstancias tan complejas, decidimos continuar la investigación ampliando nuestra visión a otras asignaturas dentro del área artística porque también lo consideramos relevante y nos permite abrirnos a nuevos planteamientos que anteriormente nos pretendíamos.

Primeramente se advirtió a los receptores de la investigación sobre las características y el contenido del proyecto, exponiendo nuestro interés por sus opiniones y dando a conocer el uso que se daría a la información obtenida. Los docentes que han accedido a participar de forma voluntaria pertenecientes a los centros educativos mencionados anteriormente (véase Tabla. 9) han colaborado y mostrado gran interés en todo momento durante el proceso de trabajo de campo que hemos llevado a cabo dentro de las aulas.

Sin describir todos los detalles, tendremos en cuenta las valoraciones que nos aportan algunos de los docentes respecto a su alumnado como complemento para tratar posteriormente de relacionar, interpretar y comprender los estudios de caso.

III.3.4. Aspectos (preguntas de la investigación)

La investigación que presentamos se articula en torno a un tema central, la posición que ocupa la creación audiovisual en las asignaturas de Educación Artística y en consecuencia, el uso de la tecnología (el vídeo, la fotografía y los sistemas de comunicación) de una manera provechosa que rompa con los estereotipos que limitan sus facultades de originarse y nivel de destrezas. De forma paralela, pretendemos averiguar las posibilidades y procesos de construcción de identidades que ofrece la videocreación al alumnado como medio característico de las prácticas artísticas contemporáneas. El estudio se bifurca en una serie de cuestiones temáticas que aparecen a medida que avanza el proceso de investigación, así mismo, se organizan los métodos de indagación utilizados. Flick (2007) nos recomienda plantear las preguntas principales de manera que nos ayude a resolver la información que va surgiendo, aunque permanecemos abiertos a nuevas soluciones aunque el trabajo surja de manera muy clara de un tema central.

A través de la tabla que mostramos a continuación, adjuntamos las cuestiones planteadas de forma inicial. En segunda instancia, nombramos cuestiones secundarias surgidas durante el desarrollo del estudio que sirven de apoyo a nuestra investigación:

CUESTIONES PRINCIPALES
Según el profesorado y el alumnado, ¿qué lugar ocupan los lenguajes audiovisuales relacionados con el Arte Contemporáneo dentro del aula de Educación Artística?
¿Existe la posibilidad que el alumnado de E.S.O. (Educación Secundaria Obligatoria) y Bachiller pueda hacer uso de lenguajes audiovisuales vinculados al Arte Contemporáneo?
Según el profesorado y el alumnado, ¿existe material suficiente en las aulas para trabajar lenguajes audiovisuales en Educación Artística? ¿Se hace uso de este material?
¿Existe la posibilidad de autorreflexión por parte del alumnado sobre la construcción de identidades a través del videoarte?
¿Es beneficioso o desfavorable el videoarte como lenguaje audiovisual y actitud artística contemporánea en la búsqueda de identidades en el alumnado?
¿Es posible la práctica artística como una manera de investigación concreta en la experiencia que nos ayuda a tratar el objeto de estudio gracias a sus elementos estéticos?
¿Puede el vídeo proporcionar un método válido, eficaz y neutral de investigación?
CUESTIONES SECUNDARIAS
¿Qué lugar ocupa la Educación Artística en las aulas de los centros educativos de educación secundaria obligatoria?
Intereses y relaciones entre Educación Artística, políticas educativas y sociedad.
Formación del profesorado.
Situación actual de los museos.
Opinión de los profesionales sobre la Investigación en la Educación Artística.

Tabla 10. Cuestiones principales y secundarias de la investigación.

III.3.5. Objeto de estudio

Investigación cualitativa: métodos de recolección y análisis de material empírico

El procedimiento que utiliza el investigador para afrontar el objeto de estudio estará condicionado desde un primer momento por el paradigma desde donde realice esta labor.

El mismo paradigma o marco interpretativo contiene las premisas epistemológicas, ontológicas y metodológicas desde donde se llevará a cabo la investigación (Hernández-Carrera, 2014).

En el siguiente apartado, realizaremos una revisión respecto a la metodología cualitativa que utilizaremos en nuestra investigación, pues adquiere una mayor relevancia porque partimos de este enfoque epistemológico vinculado tan estrechamente con las técnicas de recogida de datos como lo son el análisis de documentos y materiales visuales, la entrevista, la observación y la propia experiencia personal.

En lo que refiere al enfoque cualitativo estaría compuesto, por una parte, por el trabajo de campo propio de la etnografía donde asistiremos como un agente observador-participante, y por otra parte, la realización de entrevistas en profundidad a profesionales del área de Educación Artística.

La investigación cualitativa ha desarrollado múltiples identidades propias, resulta partícipe de una gran diversidad de discursos o perspectivas teóricas y abarca numerosos métodos y estrategias de recogida de datos. Rafael Hernández Carrera explica: “En términos generales, cuatro paradigmas fundamentales en la investigación cualitativa que son el positivista, el constructivista-interpretativo, el crítico y el feminista” (Hernández-Carrera, 2014: 190). Por ello cada vez resulta más complicado definirla debido a su diversidad de enfoques. No obstante, no rechaza los datos, cifras y las estadísticas posicionándolos en segundo plano, más bien se centra en el análisis de los procesos sociales, el sentido que las personas y los colectivos otorgan a la acción, sobre la vida cotidiana, sobre la construcción de la realidad social (Gómez-Mendoza, 2004).

Los procedimientos que utiliza para obtener datos tienen en común que tratan de desglosar cómo las personas construyen el mundo a su alrededor, lo que hacen o lo que les sucede en términos que sean significativos ofreciendo una abundante comprensión.

Uwe Flick en la introducción del libro *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa* nos apunta algunos de estos enfoques que representan maneras de significar que se pueden reconstruir y analizar con métodos cualitativos diferentes que permiten al investigador desarrollar modelos, tipologías y teorías (más o menos generalizables) como formas de descripción y explicación de cuestiones sociales (o psicológicas). Algunos de estos enfoques son (como se cita en Angrosino, 2012: 11):

- El análisis de las experiencias de los individuos y grupos. Creando un vínculo con historias de vida biográficas o con prácticas (cotidianas o profesionales) analizando informes e historias.
- Análisis y comparaciones entre las interacciones y comunicaciones mientras se originan basado en la observación y registro de las experiencias.
- Análisis de documentos (tipos de textos, imágenes, películas o música) o impresiones similares de las interacciones.

Kvale indica que “La investigación cualitativa pretende acercarse al mundo de “ahí fuera”, (no en entornos de investigación especializada como en los laboratorios) y entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales “desde el interior” de varias maneras diferentes” (Kvale, 2011: 12). Los investigadores que utilizan la metodología cualitativa se hacen servir de diferentes métodos. También sacan y utilizan aproximaciones, métodos y técnicas de etnometodología, fenomenología, hermenéutica, feminismo, rizomática, deconstrucción, etnografía, entrevistas, psicoanálisis, estudios de culturas, encuestas y observación participante. En diferentes entornos de las disciplinas humanas también se utilizan este tipo de praxis de investigación (Denzin y Lincoln, 2012).

Recordamos a Sandín (2003) cuando describe el enriquecimiento que supone la utilización de diferentes instrumentos de investigación dentro del paradigma cualitativo. Se considera beneficioso para la comunidad investigadora realizar el ensayo de clasificaciones o categorías para aportar un orden conceptual dentro del ámbito de la investigación porque permite una mejor comunicación entre investigadores (Sandín, 2003).

La recolección de material durante el proceso de investigación ha resultado ser una fuente de información que complementa el engranaje de nuestro trabajo. “La investigación de los archivos es el análisis de materiales que sean almacenado para investigación, servicio y otros propósitos tanto oficiales como no oficiales” (Angrosino, 2012: 75).

Partimos de la idea de que los métodos y teorías utilizados en esta indagación son apropiados para nuestro propósito. A pesar de refinar y desarrollar conceptos o formas de intervenir durante el proceso de investigación, con respecto al contexto del estudio, lo entendemos cómo un agente de vital importancia para comprender mejor el problema planteado. Por esta razón, realizamos estudios de caso que nos aporten un mayor entendimiento de lo que estamos analizando.

Al respecto, Flick (2011) menciona que “los investigadores centran su interés en acceder a las experiencias y los datos en su entorno natural de manera que pueda existir un espacio para que se expresen las peculiaridades de las mismas” (como se cita en Hernández-Carrera, 2014: 189). Además, Rafael Hernández Carrera establece que “este tipo de investigación no tiene en un principio un concepto claro de lo que se estudia ni una hipótesis que después se pueda validar. Los conceptos y las hipótesis se van formulando a lo largo de la propia investigación” (Hernández-Carrera, 2014: 190).

Para Gómez y Roquet (2012) durante el proceso de investigación cualitativa, se debe prestar especial atención a la función social que tiene el lenguaje para la comprensión y la construcción del "mundo" en un contexto espaciotemporal concreto. Al acercarse a las personas o grupos objeto de estudio (muestra), el investigador debe detener y debatir el valor del conocimiento que tiene acerca del caso que se está estudiando para construir por sí mismo un nuevo conocimiento más verdadero, profundo y fiel, de manera progresiva. El investigador debe dejar de lado los prejuicios para evitar mal interpretar los resultados de la investigación, no obstante, su papel es fundamental, además de aportar información empírica basada en el trabajo de campo también aporta su propia especulación.

La heterogeneidad que caracteriza las metodologías de la investigación cualitativa pueden ser vistas como un “bricolage” (conjunto de piezas unidas, soluciones a una problemática, etc) y el investigador como un *bricoleur* (Denzin y Lincoln, 2012). Los métodos o prácticas de investigación cualitativa pueden proporcionar y facilitar al investigador numerosas e importantes aportaciones sobre conocimientos e intuiciones.

Una vez establecidos los criterios de trabajo y nuestra posición durante el desarrollo del estudio, exponemos las estrategias de tipo cualitativo utilizadas como método de recolección de datos.

ANÁLISIS DE DOCUMENTOS, DIARIO DE CAMPO Y ENTREVISTAS

Dentro del diseño de nuestro estudio, podemos encontrar la utilización como estrategia de indagación el análisis de documentos y textos para poder enlazar los paradigmas teóricos con los métodos que nos ayudarán a obtener material empírico en el cual nos basaremos para trabajar la fase de interpretación. Entendemos el análisis de documentos como una técnica capaz de estudiar de forma sistemática y objetiva los textos (Guerrero Bejarano, 2016), tratando su contenido en primer lugar de manera global (Pulido, 2015).

En este sentido, recordamos la importancia de atender el contexto de los diferentes centros educativos que participan en los estudios de caso. Sin embargo, no tratamos de describir todos los aspectos o características que los rodean sino de realizar una identificación o relatar detalles puntuales que resulten relevantes para una mejor comprensión de nuestra indagación.

Para este procedimiento nos planteamos como unidad de análisis las principales cuestiones dentro de esta investigación considerando diferentes criterios de “comprensión ” y de “oportunidad”, según el objeto de estudio de manera progresiva (Domingo et al., 2010). Seguidamente realizamos una búsqueda de bibliografía especializada que conlleva una lectura minuciosa para captar y realizar anotaciones relevantes sobre el tema tratado. El material se ha obtenido por una parte, realizando consultas a través de internet (artículos científicos, blogs, libros electrónicos, web, etc.) que han proporcionado la gran mayoría de la información teórica en la fase inicial de este estudio. Por otra parte, la documentación física obtenida de diferentes bases de datos científicas o bibliotecas (libros especializados, tesis doctorales, publicaciones, etc.) que han resultado de ayuda a nivel metodológico y organizativo durante el proceso de constitución de nuestro trabajo. Este análisis de contenido nos permite establecer gran parte del *Marco Conceptual* del presente escrito.

En otro sentido, utilizamos como técnica de investigación la observación. No es suficiente “ver” las cosas (proceso fisiológico) es necesario observar, percibir e identificar sus características, formas y cualidades (proceso cognitivo que requiere un acto mental) para poder organizarlas, analizarlas y sintetizarlas (Rojas, 2011).

Como nos dice María Guerrero Bejarano: “Observar para conocer. La observación es considerada la médula espinal del conocimiento científico y se convierte también en el eje que articula la metodología de la investigación cualitativa” (Guerrero-Bejarano, 2016: 6). El propósito exploratorio que caracteriza la observación para adquirir información, nos induce a producir un diario de campo durante el período que adoptamos como observadores-participantes en los centros educativos. Integramos experiencias, observaciones y anotaciones de conversaciones con el alumnado y el profesorado que han resultado más interesantes, en el tiempo que hemos mantenido contacto, durante este proceso de acercamiento.

Realizamos varias lecturas y revisiones de las observaciones registradas mediante las cuales codificamos los datos agrupándolos en categorías que concentraran las ideas,

conceptos o temas similares (Amaro, Méndez y Mendoza, 2015) que posteriormente mostraremos en la exposición de resultados parciales.

La entrevista es uno de los instrumentos de recolección de datos más utilizado en la investigación cualitativa porque otorgan preferencia a la manifestación del sujeto (entrevistado) y a su singularidad (Anadón, 2007). De este modo, ocupan un lugar significativo dentro de nuestro trabajo debido a la importancia que nos ocupa dar notoriedad al profesorado del área de Educación Artística como describiremos posteriormente.

Se hace necesario resaltar la preferencia metodológica para este trabajo como hemos indicado anteriormente resultaría pluralista, debido a la combinación de diferentes enfoques metodológicos utilizados que se relacionan entre sí para la lograr un resultado final confrontado. Citando a Marín (2005a) adjuntamos el siguiente cuadro donde el autor expone de forma sintética la relación de las tres grandes perspectivas metodológicas de investigación en educación: la cualitativa, la cuantitativa y la artística.

Síntesis de los enfoques cuantitativo, cualitativo y artístico en la investigación educativa.			
	<i>Cuantitativo</i>	<i>Cualitativo</i>	<i>Artístico</i>
Núcleo básico de interés metodológico:	Ciencias Naturales y Biomédicas	Ciencias Humanas y Sociales	Novela, teatro, poesía, cine, fotografía, música, danza, etc.
Principal estrategia demostrativa	Experimento empírico	Interpretación convincente	Símbolo persuasivo
Disciplina modelo	Psicología	Etnografía	Literatura
Principal sistema de representación de datos y conclusiones	Matemáticas, Estadística.	Lenguaje verbal, Narración.	Cualidades estéticas de cualquier tipo de lenguaje verbal, visual, musical, audiovisual, etc.
Periodos de vigencia:	Desde mediados del S.XIX, hasta la actualidad.	Desde finales de la década de 1960 hasta la actualidad.	Desde comienzos de la década de 1990 hasta la actualidad

Tabla 11. Síntesis de los enfoques cuantitativo, cualitativo y artístico en la investigación educativa (Marín, 2005: 228).

Posteriormente explicaremos de forma más detallada las estrategias a seguir en dicha fase de análisis cualitativo, así como las técnicas utilizadas en el análisis cuantitativo. La interpretación de los datos cualitativos con respecto a las entrevistas queda explicado en la sección de *Exposición de resultados parciales* del presente informe.

Entrevistas

Con la pretensión de precisar más en el ámbito de la Educación Artística, utilizamos como estrategia cualitativa la entrevista de preguntas abiertas, permitiendo así una mayor flexibilidad para la obtención de la información. Atendiendo brevemente al concepto de entrevista, podemos decir que es el resultado de un intercambio verbal entre dos personas que nos ayuda a reunir datos durante un encuentro de carácter privado y cordial. En palabras de Díaz y Ortiz: “En la entrevista se busca establecer una apertura de canales que pueda establecer la efectividad práctica del sistema de comunicación interpersonal” (Díaz y Ortiz, 2005: 10). Nuestro interés está dirigido hacia el entendimiento de las diferentes visiones que los informantes tienen respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como manifiestan en sus propias palabras dentro del contexto que nos ocupa nuestro trabajo de investigación.

En esta línea, podríamos adoptar algunos aspectos característicos de la entrevista profunda como por ejemplo, donde el entrevistador es quien propone el terreno a explorar o la libertad con la que se expresa el encuestado en la manera de responder. Sin embargo, aunque existe similitud no podemos olvidar que la técnica de entrevista que utilizamos ofrece al encuestado una orientación flexible para responder las preguntas pero siguiendo una predisposición ya conocida. Una guía perfectamente estructurada que en algunos casos podrían surgir más preguntas respecto al tema tratado, aspecto contradictorio dentro de la entrevista profunda debido a la libertad en la forma de preguntar y responder que la caracteriza. Díaz y Ortiz (2005) señalan que la entrevista en profundidad permite conocer al individuo entrevistado lo bastante bien como para entender lo que quiere decir porque se crea una atmósfera donde cabe la posibilidad de expresarse libremente. El investigador entiende la visión de los informantes y su contexto consiguiendo una narración de sucesos pasados y actividades recientes.

Con este tipo de entrevista etnográfica en cambio, pretendemos que sondee en busca de significado, no se trata simplemente una versión oral de una encuesta rápida, necesitamos que explore matices, que detecte las áreas grises que se podrían pasar por alto en preguntas de elección forzada que se limitan a aludir superficialmente un problema (Angrosino, 2012).

Desde un enfoque metodológico constructivista pretendemos con esta estrategia cualitativa:

- Descubrir/generar.

- Comprensión del fenómeno.
- Identificar variables importantes para generar hipótesis a contrastar en nuevas investigaciones.
- Explicar los elementos que causan el fenómeno, identificar posibles redes causales que modelan el fenómeno.

La entrevista ligada estrechamente con el método de observación-participante (Vargas-Jiménez, 2012) con preguntas abiertas atiende con rigor el asunto concertado de antemano y plantea preguntas diseñadas para obtener información específicamente sobre ese tema. Raúl Estrada y J. Pierre Deslauriers, refiriéndose al tipo de entrevistas que utilizan preguntas abiertas dentro de una investigación, indican: “En ésta se hacen preguntas precisas redactadas previamente y se sigue un orden previsto. El encuestado, por su parte, es libre de responder como desee, pero dentro del marco de la pregunta hecha” (Estrada y Deslauriers, 2011: 5).

Parece probable que acontezcan situaciones dentro de las entrevistas donde las respuestas dadas por el entrevistado pueden ser en parte hipotéticas pero de ninguna manera vaticinadas en su totalidad, favorecen la elección del paradigma etnográfico debido al margen que nos ofrece para evolucionar en el contexto de la investigación inicial a medida que se van alcanzando interpretaciones de los resultados logrados. Consideramos un terreno amplio donde tienen cabida todas las posibles opiniones y experiencias que relatan los entrevistados, además trataremos de agruparlas para facilitar su entendimiento, de igual modo debemos ser flexibles frente a las variables que se presenten.

Es importante realizar las entrevistas atendiendo a todos los aspectos mencionados, sin caer en el error de resultar demasiado rígidos evitando un pensamiento espontáneo y una comunicación fluida por parte del entrevistado. El entrevistador asume el rol de emisor pasivo porque controla la situación aunque el entrevistado ocupe mayor espacio en la entrevista (Pérez, 2005).

De forma preferente en el transcurso de las entrevistas debemos trasladar nuestro interés al entrevistado y confianza, en definitiva, nos planteamos un tipo de entrevista individual, de carácter holístico (Rueda-Gascó, 2014).

Nos proponemos las entrevistas en profundidad como conversaciones con los profesionales de la docencia seleccionados para obtener más información de forma segura y variables no supuestas considerando evidentemente este tipo de fuentes fiables. Atendiendo los

argumentos de Robert Stake: “Es extremadamente fácil no ser capaces de hacer las preguntas adecuadas, y terriblemente difícil dirigir a los entrevistados que mejor informan hacia los temas elegidos. Ellos tienen los suyos. A mucha gente le gusta que le escuchen” (Stake, 2005: 63); puede resultar común verse sometido a esta situación involuntaria pero teniendo esto en cuenta, buscamos una mejor comprensión de los planteamientos considerados de interés que fueron escogidos en nuestra investigación.

Entendemos que, en el caso concreto de nuestra indagación, cada sujeto entrevistado requiere de un trato diferente según la personalidad, las circunstancias y la actitud hacia la situación de la entrevista. Desde un principio puede parecer el planteamiento de los temas estructurado y rígido con preguntas cerradas, pero a medida que avanza el proceso de la entrevista buscamos la manifestación de un buen clima dentro del contexto investigado para conseguir un mayor aporte de información espontánea siempre y cuando el entrevistado se encuentre en confianza y relajado. En esta línea, Mayorga-Fernández nos describía como se consigue generar el *rapport* referido al buen clima (Taylor y Bodgan, 1986):

Durante el proceso de la entrevista se obtuvo información espontánea, debido a que las distintas entrevistas se desarrollaron en un clima agradable. Poco a poco se fue produciendo el *rapport* ya que el entrevistado se sentía lo suficientemente seguro como para contestar a las preguntas con la mayor sinceridad posible. (Mayorga-Fernández, 2004: 25).

Para poder hablar del proceso de muestreo utilizado en nuestro trabajo, Flick (2007) desarrolla el concepto de muestreo teórico. El autor considera que este tipo de muestreo se genera partir de la comparación entre grupos o personas específicas, aunque no se fundamente en el muestreo estadístico. Así la representatividad de la muestra no se obtiene a través de muestreo aleatorio ni estratificado sino que los individuos son seleccionados dependiendo de las posibilidades que originan aportando nuevas ideas en relación con la teoría que estemos planteando.

Para realizar la selección de los participantes ha sido necesario conocer a priori la vinculación de éstos con el tema que ocupa nuestro estudio, para ello, hemos indagado sobre su trayectoria profesional relacionada con la docencia y las artes visuales. Los profesionales que han participado en esta investigación lo han hecho de manera

desinteresada, mostrándose muy colaborativos y generosos en sus aportaciones vivenciales como docentes.

El número de entrevistados no nos resulta de vital importancia para la obtención de información, pero si es relevante la comparación de experiencias obtenidas en las diferentes conversaciones para poder cuestionarnos la realidad educativa que indagamos y así, poder extraer conclusiones.

Considerando necesaria e imprescindible la información que podemos obtener a través de las entrevistas en profundidad, hemos seleccionado a los siguientes docentes y profesionales relacionados de forma significativa con el ámbito de la educación artística:



Figura 17. Dra. Alba Ambròs Pallarès

Dra. Alba Ambròs Pallarès: Maestra, filóloga y Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora del Departamento de Educación Lingüística Y Literaria; Profesora de Didáctica de las Ciencias Experimentales y de la Matemática de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Miembro del grupo de investigación FRAC (Formació receptora i anàlisi de competències) y GIDLL (Grup d'Innovació docent consolidat en de la Llengua i la Literatura). Miembro de los grupos de investigación ARA i Cinescola.

Directora de la revista Aula de Secundaria de la editorial Graó. Secretaria de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura SEDLL.



Figura 18. Dr. Carlos Escaño González

Dr. Carlos Escaño González: Licenciado y doctor en Bellas Artes en la Universidad de Sevilla. Formación artística vinculada con el ámbito educativo. (Máster en comunicación y Educación en la Red, y Máster en Redes Sociales y Aprendizaje Digital, ambos de la UNED). Profesor Doctor en el departamento de Educación Artística de la Universidad de Sevilla. Ha colaborado con otras universidades: Univ. Málaga (2006-2009),

UNED, Universidad Autónoma de Madrid o la Universidad de Granada. Responsable de la gestión del grupo de investigación Educación y Cultura Audiovisual (ECAV) (PAIDI HUM 401). Su línea de investigación (y docencia) se relaciona con tres ámbitos de interés profesional y vital: las pedagogías críticas, la creación y cultura audiovisual y digital, y, finalmente, el desarrollo social. Una de sus últimas actividades más significativas ha sido un proyecto de cooperación al desarrollo implementado entre la Universidad de Sevilla y la Fundación Vicente Ferrer: la coordinación y participación en el proyecto de cooperación internacional que desde 2015 llevamos a cabo en India: “Educación Artística y Desarrollo Humano”.



Figura 19. Dr. Fernando Hernández-Hernández.

Dr. Fernando Hernández

Hernández: Catedrático en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona y Doctor en Psicología. Formador de profesorado, especialista en procesos de innovación y cambio curricular en Educación Artística, su trabajo está relacionado con temáticas que se articulan en torno a “la cultura, el aprendizaje y la educación” en la sociedad contemporánea. Participa en equipos de investigación multidisciplinares

como FINT (Formació, Innovació i Noves Tecnologies) o CUVINEA (Cultura Visual y Nuevos Entornos de Aprendizaje). Es un ponente y profesor colaborador habitual en un gran número de universidades no sólo españolas, sino también latinoamericanas y anglosajonas. Miembro del Grupo de Investigación ESBIRINA-Subjetividades, Visualidades y Entornos Educativos Contemporáneos, y de REUNI+D-Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa, Cambios Sociales y Retos para la Educación en la Era Digital. Coordinador del Grupo de Innovación Docente INDAGA-T. Entre sus numerosas publicaciones, podríamos destacar: *Para enseñar no basta con saber la asignatura* (Paidós, 1989, 1993), *La organización del currículum por proyectos de trabajo* (Graó, 1992), *Curriculum, Culture and Art Education. Comparative Perspectives* (State University of New York Press, 1998) y *Educación y Cultura Visual* (Octaedro, 2000).



Figura 20. Dr. Ángel García Roldán

Dr. Ángel García Roldán: Licenciado en Bellas Artes por la Universidad de Granada. Diplomado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada. Doctor en Bellas Artes por la Universidad de Granada. Hoy en día es Profesor del Departamento de Escultura de la Facultad de Bellas Artes de Granada y del Departamento Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal en la Escuela Universitaria “La Inmaculada”, centro adscrito a la Universidad de Granada. Miembro del grupo de

investigación HUM805: Composición y narrativa en el Dibujo Contemporáneo. Artista visual con numerosas exposiciones individuales y colectivas en el ámbito nacional e internacional. Especialista en videocreación contemporánea ha sido premiado en numerosos concursos de creación artística y su trabajo forma parte de numerosas colecciones públicas.



Figura 21. Profesor Josep Arbiol.

Profesor Josep Arbiol: Maestro de Educación Primaria, gestor cultural y productor audiovisual independiente. Profesor en CEFIRE (Centro de formación del profesorado en Valencia), presidente de la asociación cultural Jordi El Mussol es desde sus inicios director de MICE (Mostra Internacional de Cinema Educatiu). Podríamos destacar de su larga trayectoria los medios audiovisuales educomunicativos. Es relevante su trabajo como director en el cortometraje “*Vent*

de Garbí. Love is Love” sobre la adopción en parejas LGTB que fue seleccionado en casi 100 festivales de todo el mundo y obtuvo cinco premios internacionales. Ejerce como asesor externo en festivales de cine joven en Málaga, Tainan o Busan. Ha participado como jurado en muestras como Olympia Film Festival, DINFAC, FIC-Cat, Cinemasports, Kids for Kids o Festival de Cine de Alicante.



Figura 22. Dr. Ramón Breu.

Dr. Ramón Breu: Licenciado en Historia Contemporánea por la Universidad de Barcelona y diplomado en Sociología por la ICESB. Actualmente es profesor de educación secundaria en Escola Solc (Barcelona) y coordina el proyecto Cinescola, un portal en catalán dedicado a la educación en comunicación audiovisual.

Especialista en alfabetización mediática y es formador de profesorado. Autor de varios libros y artículos del ámbito educativo. Sus inicios en la educación cinematográfica fueron en el campo del cineclubisme y del cine amateur ya en los años setenta, y en la difusión de la cultura audiovisual en ámbitos populares. Ha recibido diferentes premios relacionados con su trayectoria educativa.

Colaborador de las revistas *Aula de Secundaria* y *Perspectiva Escolar*, así como del Memorial Democrático, del Consejo del Audiovisual de Cataluña, de la Asociación de Maestras Rosa Sensato y de Docs Barcelona. Su eje de trabajo relaciona la educación, el cine y el conocimiento histórico. Ha publicado diversas obras de ficción, podríamos destacar *Valents i aventurers de la nit* (2015) i *El Cine de Claudia* (2014) dirigidas a un público más juvenil.



Figura 23. Dra. Dolores Furió Vita.

Dra. Dolores Furió Vita: Docente e Investigadora en el Departamento de Escultura de la Facultad de Bellas Artes (UPV). Miembro del Grupo de Investigación I+D+I Laboratorio de Luz. Desarrolla su docencia e investigación en el ámbito de los nuevos medios. Especialista en vídeo experimental, motion (design), graphics, live cinema y videomapping. Su actividad se focaliza en el videoarte, la instalación, la fotografía y la escultura”. Un diálogo con el espacio y el espectador, formando parte integrante de la obra. El eje indiscutible de sus

obras es el individuo, el ciudadano, sus relaciones sociales, sus conflictos y la comunicación que se establece entre ellos. En definitiva, del individuo enfrentado al medio y a su entorno social, cultural y tecnológico. Han sido exhibidas sus obras en exposiciones nacionales e internacionales tales como la 49^a Bienal de Venecia, Museo Küppersmühle Sammlung Grothe, Casa de América, Sala Amadís, Videoteca Lisboa, Mylos Cultural Center Tessalonica y difundidas en espacios reconocidos como Cinemes Verdi Park y Metrópolis (RTVE2), entre otros.



Figura 24. Dr. Ricard Huerta.

Dr. Ricard Huerta: Catedrático en la Facultat de Magisteri de la Universitat de València, miembro del Instituto Universitario de Creatividad e Innovaciones Educativas. Director de *EARI Educación Artística Revista de Investigación* y coordinador del Grupo CREARI de Investigación en Pedagogías Culturales (GIUV2013-103). Ha sido investigador invitado en centros de Francia, Reino Unido, Italia, Brasil, Argentina, Cuba, Uruguay, Perú, Colombia y Chile, así como en las

Universidades de Girona, Lleida, Complutense, Zaragoza y Santiago de Compostela. Activista LGTB desde el colectivo Lambda y fundador junto a Germán Navarro de *Museari Museu de l'Imaginari* (www.museari.com), un museo online para la defensa de los derechos humanos y la diversidad sexual. Artista visual con proyectos presentes en museos, salas y galerías a nivel internacional. Entre sus proyectos podemos destacar *Mujeres Maestras*, *Poéticas del Alfabeto Urbano* y *HomoAlphabet* donde hace uso de la fotografía, dibujo, grabado y vídeo.

Pretendemos organizar los temas que son de interés en nuestro trabajo en diferentes bloques o secciones, el número de preguntas de cada sección tratan de ser precisas y razonables con el planteamiento. Deseamos obtener reflexiones personales, por lo tanto, el propósito de la entrevista trata de originar de forma razonable opiniones y narraciones libres de una manera más amplia. Para ello, partimos de un guión orientativo dividido en diferentes temas a tratar, dentro de los cuales se encuentran las cuestiones que planteamos a todos los entrevistados en el mismo orden y en los mismos términos. Asumimos cierto control sobre las conversaciones individualizadas debido al enfoque alrededor de un tema, pero sin rigidez.

Más adelante, adjuntamos el modelo de obtención de datos utilizado:

PREGUNTAS PARA ENTREVISTA: PROFESIONALES ÁMBITO
EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Primer apartado: (Personal)

1. ¿Cuál es su profesión?
2. ¿Cuál es su especialidad?
3. ¿Cuándo empezó a interesarse por las artes visuales?
4. ¿Qué aspectos destacaría de su trayectoria personal y profesional vinculados a la Educación Artística?
5. ¿Cree que resultaría positivo contar con especialistas en artes visuales e imagen en la enseñanza obligatoria, especialmente en Educación Secundaria?
6. ¿Qué piensa usted respecto a la situación de la Educación Artística en los centros educativos de Educación Primaria y Secundaria?

Segundo apartado: (Educación Artística & Lenguajes Audiovisuales)

7. ¿De qué manera influyen las nuevas tecnologías en Educación Artística?
8. ¿Considera que se crean nuevos contextos de aprendizaje?
9. ¿Qué lenguajes audiovisuales serían los más oportunos para desarrollar en las aulas?
10. ¿Es importante la utilización en las aulas de nuevos lenguajes audiovisuales vinculados al Arte Contemporáneo?
11. ¿Se hace uso de lenguajes audiovisuales como por ejemplo: el Cine, el Videoarte, Video-Performance...?
12. ¿En qué medida es importante la utilización de estos lenguajes audiovisuales y que influencias ejerce sobre el alumnado?
13. En su opinión, ¿Existen en las aulas de primaria y secundaria material adecuado y suficiente para poder trabajar el ámbito audiovisual con el alumnado?

Tercer apartado: diversidad de intereses entre docentes y sociedad:

14. Según su opinión, ¿Existe algún tipo de relación entre las teorías y las políticas educativas y la realidad de la Educación Artística?
15. ¿Considera que son diferentes los intereses entre los profesionales del ámbito de la Educación artística?
16. ¿Cómo podría mejorar el profesorado y los profesionales de la Educación Artística, por ejemplo, más formación? más investigación? Etc.
17. ¿Qué actitud considera que adopta la opinión pública sobre el valor de la Educación Artística?
18. ¿Qué opina sobre la función de los museos en la actualidad:
 - ¿Son accesibles?
 - ¿Necesitan cambios?
 - ¿Han mejorado su accesibilidad para poder despertar mayor interés en la sociedad?
 - Museo y Educación.

Cuarto apartado: Investigación

19. ¿Es necesaria más investigación en Educación Artística?
20. ¿Es posible que los profesionales de Educación Artística puedan investigar sobre su propia práctica profesional?
21. ¿Cómo contribuyen las diferentes metodologías de investigación a mejorar el entendimiento de las artes visuales?
22. ¿Qué opina sobre la investigación basada en artes? Importancia de A/r/tography.

Para la realización de las entrevistas, nos hemos puesto en contacto formalmente con los sujetos que iban a ser entrevistados, solicitando su colaboración y por consiguiente,

preguntando su disponibilidad de atención horaria. Hemos recibido respuesta positiva por parte de la mayoría de los profesionales seleccionados, pero no hay que omitir la falta de respuesta por parte de otros docentes relevantes dentro del ámbito de la educación artística hacia nuestra petición. En cualquier caso, las personas que han concedido las entrevistas nos han aportado suficiente información que complementa nuestro trabajo junto con otras estrategias de tipo cualitativo utilizadas durante el proceso de indagación.

Las grabaciones se han realizado dentro de un contexto académico en edificios institucionales según la disponibilidad de los participantes. Nos hemos desplazado a diferentes enclaves para poder llevar a cabo nuestro cometido: Universidad de Granada, Universidad de Sevilla, Universitat de Barcelona, CEFIRE València (Centro de Formación del Profesorado), Universitat de València y por último, Universitat Politècnica de València.

Las conversaciones fueron grabadas en formato audiovisual mediante una cámara digital Canon Power Shot S5 IS previa autorización de las personas implicadas. La finalidad de la grabación era evitar la pérdida de datos que nos aporten más credibilidad que el propio discurso, de esta manera, conseguimos una transcripción precisa de la información al mismo tiempo que conseguimos complementarla. Revisadas todas las grabaciones, trasladamos físicamente a formato de papel las respuestas para poder codificarlas a mano como parte inicial del proceso, para seguidamente hacer uso del programa informático de análisis cualitativo pertinente.

La mayoría de las grabaciones tienen una duración aproximada de treinta minutos, exceptuando algunos casos donde la conversación se extiende de manera relajada y el discurso se vuelve más amplio afectando nuestra posición de investigador. Como nos afirma Anna Poncela: “Las entrevistas hacen reflexionar a la persona entrevistada y a la que entrevista, en ese baile de palabras, información, energía y conciencias que se conectan y retroalimentan” (Poncela, 2017: 9).

Una vez transcritas las conversaciones se codificaron, como hemos indicado anteriormente. En primer lugar hemos categorizado la información en base a las características a las que se hacía alusión en las correspondientes entrevistas. Después, a cada línea se le ha concedido un número, de tal forma que la información quede sistematizada y localizada. Es decir, para argumentar la información con citas textuales de los participantes, indicamos el número de línea en que empezaba la frase y en la que termina, así como la página en que

estaba situada en relación a todo el texto. En el apartado de *Exposición de resultados parciales de las entrevistas*, concretaremos el proceso de codificación y las diferentes categorías y subcategorías asignadas al discurso extraído de las conversaciones. Hernández-Carrera (2014) señala la relevancia que adquiere el proceso de codificación que se realiza de los datos cualitativos de cara a identificar las categorías, las cuales se pueden ir posteriormente dividiendo en subcategorías e ir agrupándose en categorías con propiedades comunes.

Al mismo tiempo que vamos realizando las entrevistas, consideramos relevante ir analizándolas para poder generar categorías. A este respecto, indagamos y reflexionamos sobre los datos leyendo varias veces las entrevistas, reproduciéndolas de nuevo desde el principio hasta el final, buscando significados identificando categorías principales y subcategorías admisibles.

Estudio de campo

Esta fase se subdivide en dos etapas. Por una parte, el proceso de realización de las entrevistas a los expertos y expertas del ámbito de la Educación Artística dentro de las correspondientes instituciones educativas donde están vinculados. Y por otra parte, el proceso de acercamiento y participación de los individuos implicados en los estudios de caso, así como su desarrollo y ejecución.

En primer lugar, la entrevista cualitativa nos permite la recopilación de la información precisa ya que el individuo que comunica coopera oralmente con la parte investigadora en aquello que corresponde al tema tratado dentro de nuestra tesis. En otro sentido, el proceso de acercamiento e implicación entre las personas que intervienen en cada una de las actividades artísticas planteadas, ha supuesto un contexto de interacción personal con todas y cada una de ellas. Acompañamos este período con una documentación fotográfica con el fin de registrar y poder evidenciar todo el proceso de trabajo de manera más concreta en los Estudio de caso 2 y Estudio de caso 3. Además, hemos efectuado un seguimiento en el cuaderno de campo para poder registrar problemáticas e impresiones, así como sucesos que surgían a lo largo de las sesiones durante el progreso del estudio.

Primera lectura de la información: identificación de las categorías emergentes

Con la finalidad de expresar los datos obtenidos de las entrevistas en forma de conceptos, procedemos a la fase de codificación. Tratamos de enumerar una serie de categorías emergentes fragmentando, dividiendo y seleccionando el texto con la finalidad de obtener una clasificación de toda la información obtenida en el trabajo de campo (Campo-Redondo y Labarca-Reverol, 2009). Siguiendo las palabras de Echeverría:

Si bien esta operación tiene un matiz reductivista en la realización de la operación de segmentar las hablas en citas diferenciadas; igualmente se busca generar luego un esfuerzo reconstructivo de integración de los discursos, en la perspectiva de construir un conjunto que dé cuenta de lo manifiesto y lo latente expresado por los entrevistados (Echeverría, 2005:7).

Desde un primer momento desestimamos los datos demográficos y descriptivos referentes a la edad y el sexo dado que las personas entrevistadas no participan de forma anónima y además establecer una categoría referente a la edad no nos aporta datos significativos con respecto a las cuestiones que planteamos. Sin embargo, si podemos establecer como categoría descriptiva referente al área profesional que desempeñan, ya que es necesaria dicha categoría para distinguir desde un primer momento las diferentes visiones de los entrevistados. Nos aportará una mayor concreción en la fase de interpretación de datos. Por este motivo, podemos añadir como categoría descriptiva:

APARTADO: PERSONAL

1. Trayectoria personal y profesional vinculada a la Educación Artística.

Las temáticas establecidas de manera general aparecen a partir de las cuestiones que planteamos dentro de esta indagación, por ello, podemos agruparlas en diferentes categorías inferenciales:

APARTADO: EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y LENGUAJES AUDIOVISUALES
A. Educación Artística en relación con los lenguajes audiovisuales del Arte Contemporáneo.
APARTADO: DIVERSIDAD DE INTERESES ENTRE DOCENTES Y SOCIEDAD
B. Intereses entre docentes y la sociedad con respecto a la Educación Artística.
APARTADO: INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA
C. Consideraciones en relación a la investigación en Educación Artística.

Ante la clasificación de forma general de estas temáticas, presentamos una subclasificación en meta-códigos. Por consiguiente, detallaremos en la siguiente sección, una explicación de cada una de estas categorías y meta-códigos para llegar a una comprensión superior de su significado.

Creación de un sistema de categorías y códigos en relación a las cuestiones de investigación

Nos ayudaremos de un programa de análisis cualitativo de datos, en nuestro caso utilizaremos Aquad 7, software libre especializado en este tipo de estudios que describiremos con más precisión en la justificación de su elección. Las ocho entrevistas, una vez transcritas, tienen una extensión de entre cuarenta y cincuenta páginas. En relación a la elaboración de un sistema de categorías y códigos que se vinculen con las cuestiones que planteamos dentro de nuestro estudio además de crear consistencia junto con las categorías emergentes, necesitamos introducir los datos en el software de forma sistematizada conforme a las categorías constituidas precedentemente, es decir, aquellas que hemos obtenido a través de lecturas previas y estudios manuales. Así pues, podemos distinguir las respuestas en diferentes códigos de forma abierta.

Hay que tener en cuenta los códigos (unidades mínimas de significado) y meta-códigos (agrupados por temáticas), ya que se pueden estructurar buscando conexión con cada pregunta realizada en la entrevista, no obstante debido al tiempo que ocupan las opiniones de los entrevistados que se alargan una vez finalizada la entrevista, o su exposición de vivencias de forma liberada del orden establecido que se les pregunta, asignamos códigos

o fragmentos de texto según su sentido, independientemente de la posición que ocupen dentro del discurso.

Reconocemos por un lado dos tipos de meta-códigos: los meta-códigos descriptivos y los meta-códigos inferenciales ambos encabezados por un valor numérico y escritos en mayúscula. Hemos creado los códigos a partir de la combinación de varias palabras o partes de ellas, así posteriormente obtendremos mayor rapidez durante el proceso de codificación con el programa Aquad 7, no obstante, no son términos con significado en sí mismos.

La distribución y nombramiento de cada categoría, meta-código y código se ha efectuado teniendo en cuenta diferentes circunstancias:

1. Elaboración de categorías emergentes a partir de bibliografía consultada y descrita en el marco conceptual.
2. Configuración de diferentes categorías y proceso de codificación de las narrativas extraídos de las propias entrevistas, de hecho, no existe un esquema de códigos previos por eso la presencia de un código ya es significativo de por sí.
3. Vinculación entre categorías emergentes, meta-códigos y códigos relacionados con las cuestiones de nuestra investigación.

Seguidamente planteamos mediante una tabla de manera ordenada los códigos y meta-códigos que contienen los mismos dentro de cada categoría. Además adjuntamos una breve explicación de cada uno de los códigos con la finalidad de evitar posibles errores respecto a su significado. En otro sentido, nos permite una esquematización clara de los datos al clasificarlos dentro del software.

CATEGORÍA: Trayectoria personal y profesional vinculada a la Educación Artística.		
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál es su profesión? ¿Cuál es su especialidad? ¿Cuándo empezó a interesarse por las artes visuales? 2. ¿Qué aspectos destacaría de su trayectoria personal y profesional vinculados a la Educación Artística? 3. ¿Cree que resultaría positivo contar con especialistas en artes visuales e imagen en la enseñanza obligatoria, especialmente en Educación Secundaria? 4. ¿Qué piensa usted respecto a la situación de la Educación Artística en los centros educativos de Educación Primaria y Secundaria? 		
Meta-códigos	Explicación de los códigos	Códigos
1. PROFESIÓN	1.1.docente 1.2. asesor	[1.1. docen] [1.2. asesor] [1.3. técnic]

	1.3.Técnico 1.4. Educador en artes	[1.4. educ_artes]
2. ESPECIALIDAD	2.1 Especialidad: Educación Audiovisual 2.2 Especialidad : Educación Artística 2.3 Especialidad: docente de Primaria 2.4 Especialidad: docente de Secundaria 2.5 Especialidad: docente de Universidad 2.6 Artista visual	[2.1.Esp_Ed_Audio] [2.2.Esp_Ed_Artís] [2.3. Esp_docen_Prim] [2.4. Esp_docen_Sec] [2.5. Esp_docen_Uni] [2.6. Art_Visual]
3. INTERÉS POR LAS ARTES VISUALES.	3.1.Interés desde la Infancia 3.2.Interés desde Bellas Artes 3.3. Influencia de otros docentes especialistas del área artística.	[3.1. Int_infancia] [3.2. Int_BellasArt] [3.3. Influen_otrodocent]
4. TRAYECTORIA PERSONAL Y PROFESIONAL DESTACABLE.	4.1. Docente 4.2. Artista Visual/ Audiovisual 4.3. Educador Artístico 4.4. Proyectos innovadores	[4.1. Docente] [4.2. Artis_Visual/Audio] [4.3. Edu_Artís] [4.4. Proyec_innov]
5. OPINIÓN SOBRE ESPECIALISTAS EN ED.ARTÍSTICA	5.1. Sí, en artes visuales. 5.2. Colaboración con otros docentes. 5.3 Especialista en Educación Audiovisual. 5.4. Realidad de la Educación Artística. 5.5. Carencia de proyección pedagógica en docentes recién formados. 5.6. Analfabetización visual y audiovisual.	[5.1. Si_enartes] [5.2. Colab_otros_doc] [5.3. Esp_educac_Audio] [5.4. Realidad_ed_artís] [5.5.Carencia_proy_pedag] [5.6. Analfab_audio]
6. OPINIÓN SOBRE LA SITUACIÓN DE LA ED. ARTÍSTICA	6.1. Problemática en el desarrollo curricular. 6.2. Es la “María” de las asignaturas. 6.3. Rellena tiempo 6.4. Está mal tratada 6.5. Situación complicada 6.6. Se considera “genio” al artista visual. 6.7. Concepto equivocado sobre el arte. 6.8. Sector del ámbito docente e investigador que realiza acciones en beneficio de la Educación Artística.	[6.1. Probl_curricular] [6.2. maria_asig] [6.3. Rellena_tiempo] [6.4. Mal_tratada] [6.5. Situa_complic] [6.6. Genio_arts] [6.7. Concep_arte] [6.8. Sect_beneficioEdAr]

Tabla 12. Categoría demográfica: Datos descriptivos.

Es importante señalar la existencia de dos meta-códigos (5. Opinión sobre especialistas en Educación Artística y 6. Opinión sobre la situación de la Educación Artística) incluidos y designados como categoría descriptiva de forma necesaria debido a que durante el proceso de entrevista la información obtenida de estos apartados está estrechamente ligada en el Primer Apartado: Personal. Consideramos incluirlas como categoría descriptiva asumiendo las consecuencias que pudieran deducirse.

El primer meta-código 1. PROFESIÓN, se refiere a la labor u obligación que desempeña el entrevistado dentro del ámbito académico.

El siguiente meta-código 2. ESPECIALIDAD, está relacionado estrechamente con el primer meta-código y apunta de manera más concreta el terreno del cual provienen los especialistas entrevistados (Artes Visuales, Cinematografía, Filología, Educación Audiovisual), así como el nivel educativo que trabajan (Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria o Entorno Universitario) En cualquiera de los casos, nos aportará mayor precisión sobre el origen del especialista para poder analizar las respuestas de mejor manera.

En lo que refiere a la predilección por el ámbito de las artes, el tercer meta-código 3. INTERÉS POR LAS ARTES VISUALES recoge las reflexiones de los entrevistados al hacer memoria sobre su experiencia personal.

La 4. TRAYECTORIA PERSONAL Y PROFESIONAL de los entrevistados queda reunida en el cuarto meta-código: momentos destacados, como por ejemplo logros profesionales vinculados a las Artes Visuales.

Los meta-códigos 5. OPINIÓN SOBRE ESPECIALISTAS EN ED. ARTÍSTICA y 6. OPINIÓN SOBRE LA SITUACIÓN DE LA ED. ARTÍSTICA describen la opinión personal en relación con la incorporación de especialistas del ámbito artístico en los centros de enseñanza obligatoria. Como hemos resaltado anteriormente, no hemos realizado una distinción sobre éstos aspectos ya que los consideramos de carácter personal, además las preguntas relacionadas con los meta-códigos quinto y sexto se han realizado dentro del apartado *Personal* de la entrevista. Por tanto, aunque su naturaleza no sea de carácter demográfico o descriptivo nos aportará mayor información personal por la vinculación que existe con meta-códigos previos.

Iniciamos la descripción de los meta-códigos y códigos que integran la categoría inferencial “A” haciendo referencia al peso que ejercen los lenguajes audiovisuales dentro de la Educación Artística. Por otra parte, como su propio nombre indica (Educación Artística en relación con los lenguajes audiovisuales del Arte Contemporáneo) analizamos la existencia o escasez de posibles vínculos entre el ámbito audiovisual, arte contemporáneo y educación artística en diferentes aspectos, como por ejemplo: utilización, desarrollo, influencias, materiales, etc.

CATEGORÍA: Educación Artística en relación con los lenguajes audiovisuales del Arte Contemporáneo.		
<p>5. ¿De qué manera influyen las nuevas tecnologías en Educación Artística?</p> <p>6. ¿Considera que se crean nuevos contextos de aprendizaje?</p> <p>7. ¿Qué lenguajes audiovisuales serían los más oportunos para desarrollar en las aulas?</p> <p>8. ¿Es importante la utilización en las aulas de nuevos lenguajes audiovisuales vinculados al Arte Contemporáneo?</p> <p>9. ¿Se hace uso de lenguajes audiovisuales como por ejemplo: el Cine, el Videoarte, Video-Performance...?</p> <p>10. ¿En qué medida es importante la utilización de estos lenguajes audiovisuales y que influencias ejerce sobre el alumnado?</p> <p>11. En su opinión, ¿Existen en las aulas de primaria y secundaria material adecuado y suficiente para poder trabajar el ámbito audiovisual con el alumnado?</p>		
<i>Meta-códigos</i>	<i>Explicación de los códigos</i>	<i>Códigos</i>
7. NUEVOS CONTEXTOS DE APRENDIZAJE	7.1 Influencia de las Nuevas tecnologías. 7.2 Importancia del lenguaje audiovisual. 7.3. Importancia de la imagen. 7.4. Buscar soluciones a las problemáticas que surgen dentro de un nuevo contexto educativo.	[7.1. Influ_Nuev_Tec] [7.2.Import_Leng_audio] [7.3.Import_Imagen] [7.4.Buscar_nuev_soluc]
8. LENGUAJES AUDIOVISUALES EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA	8.1. Sí, es importante la utilización de lenguajes audiovisuales. 8.2. No son necesario. Se puede prescindir dentro del ámbito de la Educación Artística.	[8.1. Import_audio_edarts] [8.2. No_necesidad]
9. LENGUAJES AUDIOVISUALES	9.1 .Sí, es importante la utilización de lenguajes audiovisuales vinculados al arte contemporáneo.	[9.1. Si_import] [9.2.Neces_formac] [9.3. Plantear_videoart] [9.4. Plantear_videoperf] [9.5. Plantaer_cine]

VINCULADOS AL ARTE CONTEMPORÁNEO	9.2. Necesidad de una formación adecuada. 9.3. Plantear el videoarte 9.4. Plantear el vídeo-performance 9.5. Plantear el cine.	
10. USO E INFLUENCIAS EN EL AULA	10.1. Existe una entrada de información desinteresada. 10.2. Aporta creación 10.3. Aporta visión crítica 10.4. Carencia de formación en el uso de imágenes.	[10.1. Recep_pasivo] [10.2. Aport_creac] [10.3. Aporta_vis_crítica] [10.4. Carencia_forma_uso_imag]
11. MATERIALES PARA TRABAJAR EL ÁMBITO AUDIOVISUAL EN EL AULA	11.1. Sí, existe material suficiente 11.2. No existe material suficiente. 11.3. Si existe, pero no saben utilizarlo. 11.4 La falta de material no es un pretexto para trabajar actividades.	[11.1. Sí_suficient] [11.2. No_existemat] [11.3. Si_mal_uso] [11.4. Falta_mat_nopretexto]

Tabla 13. Categoría Inferencial "A".

Encontramos esta primera categoría inferencial que agrupa y responde a varias cuestiones fundamentales dentro de nuestro estudio. Como por ejemplo: *¿Es importante la utilización en las aulas de nuevos lenguajes audiovisuales vinculados al Arte Contemporáneo?* Toda la información recogida en las entrevistas respecto a este asunto ha sido organizada en cinco meta-códigos que desarrollamos a continuación.

El noveno meta-código 7. NUEVOS CONTEXTOS DE APRENDIZAJE hace mención al posible dominio de las nuevas tecnologías dentro del aula de Educación Artística. Cuando hablamos de nuevas tecnologías nos referimos en todo momento al ámbito educativo relacionado con las artes visuales, es decir, indagar sobre la relevancia que dichas herramientas generan sobre el aprendizaje en Educación Artística.

El noveno meta-código 7. NUEVOS CONTEXTOS DE APRENDIZAJE hace mención al posible dominio de las nuevas tecnologías dentro del aula de Educación Artística. Cuando hablamos de nuevas tecnologías nos referimos en todo momento al ámbito educativo relacionado con las artes visuales, es decir, indagar sobre la relevancia que dichas herramientas generan sobre el aprendizaje en Educación Artística.

Los meta-códigos 8. LENGUAJES AUDIOVISUALES EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA y 9. LENGUAJES AUDIOVISUALES VINCULADOS AL ARTE CONTEMPORÁNEO engloba aspectos significativos sobre el uso de lenguajes audiovisuales dentro del área de Educación Artística especialmente los vinculados al arte contemporáneo. Aunque exista relación entre ambas cuestiones, a cada meta-código se le asignan diferentes códigos para obtener mayor precisión durante el proceso de interpretación.

El meta-código 10. USO E INFLUENCIAS EN EL AULA incluye códigos que resultan ser el reflejo de la perspectiva de cada entrevistado en relación al uso que se otorga dentro del aula al material audiovisual.

El último meta-código de la categoría inferencial “A” corresponde a 11. MATERIALES PARA TRABAJAR EL ÁMBITO AUDIOVISUAL EN EL AULA. A diferencia del meta-código que precede, el meta-código con valor numérico 11, hace alusión a la existencia o carencia según la opinión de los profesionales de material audiovisual dentro de la sala dedicada a la Educación Artística.

Seguidamente, comenzamos la descripción de los meta-códigos incluidos en la categoría inferencial “B” nombrando el meta-código 12. VÍNCULO ENTRE: TEORÍAS, POLÍTICAS Y REALIDAD DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA refleja como su propio nombre indica el posible nexo que relaciona las teorías, políticas educativas y la situación de la Educación Artística.

De manera consecutiva al tema tratado dentro de esta categoría inferencial, el meta-código 13. DIVERSIDAD DE INTERESES nos ayuda a entender los intereses de los profesionales dentro del área artística. ¿Tienen el mismo interés educativo/ artístico? ¿Son semejantes sus inclinaciones o enfoques referidos a la Educación Artística?

El meta-código 14. NECESIDADES Y CARENCIAS DEL PROFESORADO incorpora información muy significativa dentro de nuestra investigación. ¿Cuál es la problemática que vive el profesorado del área artística? ¿Existe la necesidad de más formación? ¿Carencia de investigación?

El siguiente meta-código que observamos es el 15. OPINIÓN PÚBLICA hace referencia a la disposición de la sociedad ante la enseñanza de las artes en general. Los profesionales nos darán su opinión sobre el valor que otorga el público en la actualidad a la Educación Artística.

La 16. SITUACIÓN ACTUAL DE LOS MUSEOS queda recogida en el último meta-código de la categoría inferencial “B”. Aunque nuestro estudio no está enfocado al cuestionamiento acerca de la posición que ocupan los museos en la actualidad, nos resulta interesante incluir este tema para complementar la información obtenida sobre nuestro trabajo.

CATEGORÍA: Intereses entre docentes y la sociedad con respecto a la Educación Artística.		
<p>12. Según su opinión, ¿Existe algún tipo de relación entre las teorías y las políticas educativas y la realidad de la Educación Artística?</p> <p>13. ¿Considera que son diferentes los intereses entre los profesionales del ámbito de la Educación artística?</p> <p>14. ¿Cómo podría mejorar el profesorado y los profesionales de la Educación Artística, por ejemplo, más formación? más investigación ?...</p> <p>15. ¿Qué actitud considera que adopta la opinión pública sobre el valor de la Educación Artística?</p> <p>16. ¿Qué opina sobre la función de los museos en la actualidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Son accesibles? ¿Necesitan cambios? ¿Han mejorado su accesibilidad para poder despertar mayor interés en la sociedad? Museo y Educación. 		
<i>Meta-códigos</i>	<i>Explicación de los códigos</i>	<i>Códigos</i>
12. VÍNCULO ENTRE: TEORÍAS, POLÍTICAS Y REALIDAD DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA.	<p>12.1. No hay vínculo entre teorías, políticas y realidad de la Artística.</p> <p>12.2. Desinterés en el marco político por la Educación Artística.</p> <p>12.3. Necesidad de una reforma o modificación del lugar que ocupa la Educación Artística en el currículum.</p>	<p>[12.1. No_vínculo]</p> <p>[12.2. Desint_marcopolític]</p> <p>[12.3. Neces_modific]</p>
13. DIVERSIDAD DE INTERESES.	<p>13.1. Los intereses entre los profesionales del ámbito de la Educación Artística son semejantes.</p> <p>13.2. Interés en el uso de herramientas por parte de profesores implicados.</p>	<p>[13.1. Inter_parecid]</p> <p>[13.2. Inter_profe_impli]</p>
14. NECESIDADES Y CARENCIAS DEL PROFESORADO.	<p>14.1 .Necesaria más investigación.</p> <p>14.2. Trabajos cooperativos entre docentes.</p> <p>14.3. Autoformación.</p>	<p>[14.1. Necesid_form]</p> <p>[14.2. Trab_coop]</p> <p>[14.3. Autoformación]</p>

<p>15. OPINIÓN PÚBLICA</p>	<p>15.1. Opinión positiva.</p> <p>15.2. Opinión negativa.</p> <p>15.3. La opinión acerca de la Educación Artística varía según el sector.</p>	<p>[15.1. Opin_posit] [15.2. Opin_neg] [15.3. Diferen_sectores]</p>
<p>16. SITUACIÓN ACTUAL DE LOS MUSEOS</p>	<p>16.1. Los museos atraviesan una situación complicada.</p> <p>16.2. Los museos realizan actividades innovadoras.</p> <p>16.3. Algunos museos en la actualidad continúan siendo herméticos hacia la sociedad.</p> <p>16.4. Importancia de los museos en la sociedad actual.</p> <p>16.5. En la actualidad, los museos resultan accesibles al público en general.</p> <p>16.6. En la actualidad, los museos no son accesibles a la sociedad actual.</p> <p>16.7. Algunos museos resultan accesibles, en cambio existen museos que condicionan la accesibilidad a cierto sector de la sociedad.</p>	<p>[16.1. Museos_sit_compli] [16.2. Museos_act_innov] [16.3. Museos_no_act] [16.4. Import_soc_actual] [16.5. Buen_accesibilidad] [16.6. Mal_acces] [16.7. Divers_varia]</p>

Tabla 14. Categoría Inferencial "B".

Los meta-códigos que integran la categoría inferencial “C” tratan aspectos relacionados con la investigación en Educación Artística. Sobre este amplio ámbito que define el conjunto de las interrelaciones de aprendizaje personales, individuales y colectivas, en relación a su vez, con los objetos, estrategias, las técnicas, instrumentos y procedimientos, demuestran la interdisciplinariedad que caracteriza la Educación Artística (Marin, 2005). Por tanto, nos resulta interesante conocer la opinión del profesorado especialista sobre este asunto.

Los meta-códigos 17. INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA y 18. EL DOCENTE INVESTIGADOR añaden información acerca de la necesidad de integrar más investigación de la existente hasta el momento dentro del ámbito de la Educación Artística. En otro sentido, nos apoyamos en la opinión de los especialistas para conocer la posición del docente frente a la investigación dentro de su ámbito profesional.

Por otra parte, los meta-códigos 19. APORTACIÓN DE NUEVAS METODOLOGÍAS, 20. INVESTIGACIÓN BASADA EN ARTES aportan datos sobre aquello que implica investigar en Educación Artística, es decir, qué temas, métodos, quiénes hacen o deberían hacer las investigaciones en Educación Artística.

Por último, el meta-código 21. IMPORTANCIA DE A/R/TOGRAPHY presenta la opinión del profesorado especialista sobre esta novedosa línea de investigación educativa que integra la figura de artista-docente-investigador.

CATEGORIA: Consideraciones en relación a la investigación en Educación Artística.		
13. ¿Es necesaria más investigación en Educación Artística? 14. ¿Es posible que los profesionales de Educación Artística puedan investigar sobre su propia práctica profesional? 15. ¿Cómo contribuyen las diferentes metodologías de investigación a mejorar el entendimiento de las artes visuales? 16. ¿Qué opina sobre la investigación basada en artes? Importancia de A/r/tography.		
<i>Meta-códigos</i>	<i>Explicación de los códigos</i>	<i>Códigos</i>
17. INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA.	17.1. Necesidad de realizar más investigaciones dentro del ámbito. 17.2. La investigación en el área de educación artística debería realizarla el profesorado involucrado.	[17.1. Neces_mas_inv] [17.2.Inves_porparte_prof]
18. EL DOCENTE INVESTIGADOR.	18.1. Es posible que el docente pueda investigar dentro del contexto educativo.	[18.1. Docente_inves] [18.2. No_posibl_inves] [18.3. Neces_prop_pracdocent]

	18.2. No existe posibilidad de acción investigadora. 18.3. Necesidad de investigar sobre la propia práctica docente. 18.4. Crear autorreflexión. 18.5. El proceso de investigación debe ser colaborativo para una mayor eficacia. 18.6. Todo docente debería de ser investigador.	[18.4. Crear_autorreflex] [18.5. Proces_colabor] [18.6. Todo_docen_inv]
19. APORTACIÓN NUEVAS METODOLOGÍAS	19.1. Necesidad de la utilización de nuevas metodologías artísticas en investigación educativa. 19.2. No son necesarias.	[19.1. Neces_util_nuevtec] [19.2. No_necesarias]
20. INVESTIGACIÓN BASADA EN ARTES.	20.1 Resulta positivo la acción investigadora basada en artes. 20.2. Se desconoce esta estrategia de investigación educativa. 20.3. La institución no atribuye validez a esta estrategia de investigación.	[20.1. Posit_inv_arts] [20.2. Descon_inv_arts] [20.3. Inst_no_validez]
21. IMPORTANCIA DE A/R/TOGRAPHY	21.1. Artista/Docente/Investigador	[21.1. Art_Doc_Inv]

Tabla 15. Categoría Inferencial "C".

Justificación de la elección del programa informático de análisis cualitativo

Las reflexiones acerca de la utilización de herramientas software en la investigación muy estrechamente relacionadas con la metodología cualitativa, ocupan los últimos años '90. Las ventajas de estas herramientas es que ofrecen numerosas posibilidades desde diferentes perspectivas y favorecen su triangulación. Al mismo tiempo, facilitan la realización de búsquedas y agilizan la depuración de las categorías de análisis, de esta manera, permiten despejar de forma compartida varios ejemplos de una categoría para ser comparados y revisados por su utilización. No obstante, el software por sí mismo no realiza el análisis; más bien propicia las actividades de desglose, clasificación, comparación y vinculación que el investigador realiza en el estudio analítico con los datos. En la opinión de diferentes autores el uso del software para el análisis de datos cualitativos, requiere claridad acerca de cómo interviene la lógica de la herramienta

digital en el trabajo con los datos y el proceso de producción del conocimiento (Kalman y Rendón, 2016). PengFei Zhao, Peiwei Li, Karen Ross y Barbara Dennis indican que esta controversia se ha centrado en el principio de validez considerándose un medio adecuado para la investigación e interpretación de datos (como se cita en Kalman y Rendón, 2016: 33).

Atendiendo a la necesidad de sistematizar nuestro trabajo y así reducir el margen de error del estudio realizado de forma manual, realizamos una codificación de la información para alcanzar una investigación verosímil, precisa y coherente al mismo tiempo que agilizamos el proceso de trabajo. Existen diferentes paquetes de software válidos para este trabajo pero finalmente nos decantamos por seleccionar AQUAD 7 (Análisis of Qualitative Data), desarrollado por Huber y Gürtler (2004) de la Universidad de Tübingen (Alemania).

Describimos la metodología utilizada mediante el programa de manera que pueda entenderse el proceso de trabajo previamente a mano y posteriormente su análisis en diferentes pasos.

Es necesario para iniciar la tarea, una previa instalación del software y por consiguiente la configuración de un proyecto nuevo. Al comenzar el proceso, debemos disponer los textos para el análisis siguiendo los siguientes pasos: especificar nombres para cada archivo como por ejemplo un nombre para cada entrevista, sin necesidad de ocultar la identidad del autor de la misma, ajustando los textos a una franja estrecha y su conversión al formato RTF interpretable por el programa e importando los archivos de texto RTF y convirtiéndolos de forma automática. Es un trayecto complicado pero se equilibra por las ventajas que nos ofrece el programa a partir de ese tramo.

Desde un principio, se ha realizado un trabajo de codificación a mano como hemos indicado anteriormente. Siguiendo las recomendaciones de Hernández-Carrera (2014) durante el procedimiento de categorización desarrollamos un sistema de categorías y subcategorías a partir de las anotaciones realizadas al margen del documento durante su análisis (cuestiones marcadas en el texto).

Los textos impresos en papel, de forma inicial se han señalado indicando inicio y final de segmentos de texto que se han considerado importantes según su contenido a través de la utilización de diferentes colores, y escribiendo el código apropiado en el margen a modo de leyenda. Aun así, el programa Aquad 7 ha resultado útil para categorizar segmentos

textuales estableciendo un esquema de categorización inferencial aproximado. Seguidamente el software ofreció la oportunidad de llevar a cabo la codificación de forma electrónica cargando los textos en pantalla y acoplar los debidos códigos según nuestro interés en segmentos textuales.

Exposición de resultados parciales de las entrevistas

Aprender es conversar, en el sentido en que aprender es hacer versiones de uno en relación con otros. La aptitud de la conversación es, así, una actitud de conversión. “Ser” en la conversación no es convertirse en el otro, sino convertirse en la relación con el otro, en el flujo de esa conversación (Haber, 2011: 19).

Referente a la interpretación discursiva de las entrevistas, hemos desarrollado el siguiente procedimiento:

- 1º- La transcripción literal de las entrevistas permite conservar el componente máximo del lenguaje, obligando a hacer una interpretación posterior de los mismos.
- 2º- Para el análisis de las entrevistas, hemos establecido un sistema de categorías basado en los objetivos de la investigación.
- 3º- Codificación de los datos e identificación de los mismos en el desarrollo del análisis de las categorías.
- 4º- Identificación de las respuestas con significado común y que pueden aportar una justificación a la categoría propuesta.

Nos decantamos por una interpretación conjunta del significado de los datos obtenidos una vez realizada la codificación e identificación de las contestaciones de los participantes, posteriormente realizaremos una exposición de los resultados que articula el sistema de categorías y códigos establecidos. En otro sentido, los participantes en las entrevistas no son personas anónimas, por tanto, no resulta necesario asignar un código secuencial a cada entrevista.

A continuación, realizaremos una exposición detallada de los diferentes códigos asignados a los meta-códigos con la finalidad de determinar en proceso de análisis e interpretación. Posteriormente, nos centraremos en los hallazgos y frecuencias (es decir, determinamos las veces que aparece cada código), etapa en la que trabajaremos principalmente con los códigos con mayor índice de aparición. Además, adjuntaremos extractos de las diferentes

entrevistas realizadas con el fin de crear en el lector reflexión sobre el tema tratado y un mejor entendimiento de la codificación otorgando un aspecto inductivo, personal y explicativo. Estas descripciones son de gran relevancia para entender las diferencias que se originan en casos particulares y los elementos de multiplicidad que se hallan implicados en las situaciones que los envuelven.

En primer lugar, consideramos oportuno asociar los distintos meta-códigos 1. PROFESIÓN, 2. ESPECIALIDAD y 3. INTERÉS POR LA ARTES VISUALES. Aunque son cuestiones diferentes, se encuentran a su vez estrechamente ligados. Los entrevistados han respondido a estas preguntas de forma conjunta, es decir, de manera natural han explicado su vida profesional con un claro componente personal durante su discurso. No obstante, diferenciamos los distintos códigos establecidos para cada meta-código para una mejor comprensión posterior.

En esta línea, con los meta-códigos 1. PROFESIÓN, 2. ESPECIALIDAD e INTERÉS POR LAS ARTES VISUALES, trataremos los códigos referidos a la vida profesional y personal de nuestros entrevistados en relación a la Educación Artística. Los códigos [1.1. docen] [1.2. asesor] [1.3. técnic] y [1.4. educ_artes], indica la situación profesional de forma concreta de cada participante, así pues, los códigos [2.1.Esp_Ed_Audio], [2.2.Esp_Ed_Artís],[2.3.Esp_docen_Prim], [2.4.Esp_docen_Sec], [2.5. Esp_docen_Uni], [2.6. Art_Visual] puntualizan la especialidad a la cual pertenecen los mismos. De esta manera, nos acercamos de manera más precisa al entendimiento del discurso. De los ocho entrevistados en este estudio, cuatro docentes han trabajado en educación secundaria y además, tres de ellos continúan como especialistas en educación artística en la universidad. Seis de los ocho participantes, son docentes en la universidad y también tres de ellos son artistas visuales (combinan su profesión con la práctica artística personal).

Observamos la presencia del código [1.1.docen] en todos los discursos debido a la situación profesional que caracteriza a los entrevistados, sin embargo nos llama la atención la presencia del código [1.4. educ_arts] que significa solo en uno de los discursos de los docentes, lo cual nos lleva a reflexionar sobre cuál es el papel que ellos mismos asumen dentro del ámbito de educación artística.

Los códigos [3.1.Int_infancia], [3.2.Int_BellasArt] y [3.3.Influen_otrodocent] [3.4. Int_circuns] los contiene el meta-código 3. INTERÉS POR LAS ARTES VISUALES.

Recogen información no significativa dentro de nuestro estudio pero nos resulta interesante para acercarnos al entrevistado conociendo vivencias personales en torno a su relación con las artes. Así, observamos la presencia del código [3.1. Int_infancia] en un 50 % de los entrevistados de igual manera que advertimos el interés por los estudios en Bellas Artes en la misma proporción. Dos de los entrevistados admiten la influencia de otros docentes de la especialidad artística en el momento de optar por un camino en su práctica docente. De igual manera, cuatro de los ocho entrevistados nos informan acerca de su predilección por las artes visuales nombrando diferentes circunstancias personales y profesionales que les han llevado hasta la Educación Artística sin pertenecer ellos mismos a dicho ámbito educativo.

Empecé a interesarme por las Artes Visuales cuando empecé a estudiar Magisterio (año 1991- 1992), tuve al profesor Joan Ferrés y empezamos a trabajar todo este tema, a partir de ahí, siempre he estado interesada y motivada para introducir las Artes Visuales dentro del aula. Alba Ambròs (comunicación personal, 14 de Junio, 2017).

Mi interés por las artes visuales ha estado siempre, como persona interesada por la cultura, pero cobra un matiz especial en el momento que entro como profesor en la facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona, en ese momento las artes comienzan a ocupar una cierta centralidad porque es una institución dedicada a las artes visuales y al mismo tiempo los jóvenes se mueven en esa dimensión. Yo comienzo a preocuparme y a interesarme y ahí pues bueno, también a darle la vuelta a muchos de los mitos que hay sobre ella. Fernando Hernández (comunicación personal, 21 de Diciembre, 2017).

No sólo eso sino que me siento educador en artes si tuviese que definirme por mi formación artista y comunicador pero básicamente educador en artes, lo siento desde siempre. Ricard Huerta (comunicación personal, 18 de Enero, 2018).

Los códigos asignados al meta-código 4. TRAYECTORIA PERSONAL Y PROFESIONAL DESTACABLE son [4.1. Docente] [4.2. Artis_Visual/Audio] [4.3. Edu_Artís] [4.4. Proyec_innov]. El código con mayor frecuencia ha sido el que se refiere a la actividad docente en todos los discursos aunque nos llama la atención la aparición del concepto educador artístico por parte de uno de los entrevistados, sobre todo al preguntar sobre momentos significativos en su profesión. En otro sentido, 62'5 % de los 8 participantes realiza proyectos de innovación educativa muy vinculados a los lenguajes audiovisuales, es decir, son docentes comprometidos e interesados en un crecimiento del ámbito audiovisual en el aula de Educación Artística.

Momentos destacados, cuando sin pensarlo, pues gente reconoce tu trabajo, un día por casualidad aparece por ahí y lo reconocen tanto a nivel València como a nivel internacional; y después también cuando empezamos a trabajar con la MICE (Mostra Internacional de Cinema Educatiu) son momentos en mi trayectoria profesional bastante destacados. Josep Arbiol (comunicación personal, 23 de Mayo, 2017).

Yo intento destacar dentro de mi línea de trabajo: el unir teoría y práctica. Reclamo o intento reclamar que el educador artístico es alguien que se tiene que “manchar las manos”, en sentido metafórico: pintando, dibujando, diseñando o haciendo una película o creando entornos digitales. Carlos Escaño (comunicación personal, 1 de Junio, 2017).

En mi trayectoria en relación con la Educación Artística, creo que he hecho algunas contribuciones. En primer lugar, cuando entré y decidí que iba a vincularme a un área que se le prestaba muy poca atención que era la educación artística, pues lo primero que hice fue configurar una cierta historia de la educación artística. Durante seis años convoqué a colegas para constituir entre todos una historia de la educación artística y esto permitió que saliesen seis o siete volúmenes lo cual, creo que fue una contribución importante. Luego otra contribución fue introducir la noción y la práctica de la cultura visual dentro de la Educación Artística; y actualmente, pues creo que... el tema de la investigación artística basada en las artes, la investigación artística es una contribución también importante. Fernando Hernández (comunicación personal, 21 de Diciembre, 2017).

Mi contacto con el profesorado de Secundaria, está bastante vinculado a un proyecto de innovación educativa que se llama Second Round (Art i Lluita als Instituts de Secundària Valencians). Donde una de las cuestiones que queríamos analizar es hasta qué punto el profesorado de Artes Visuales de secundaria estaba contento con lo que ocurría... (Ricad Huerta, 18 de Enero, 2018).

En lo que refiere al meta-código 5. OPINIÓN SOBRE ESPECIALISTAS EN ED.ARTÍSTICA, mostramos los códigos [5.1. Si_enartes] [5.2. Colab_otros_doc] [5.3. Esp_educac_Audio] [5.4. Realidad_ed_artís] [5.5. Carencia_proy_pedag] [5.6. Analfab_audio]. De forma clara, se manifiesta el código que hace referencia a la realidad que atraviesa la Educación Artística en relación con la necesidad o abundancia de especialistas en el ámbito educativo dedicado a las artes visuales. De manera más detallada, podemos advertir de la presencia de diferentes respuestas. Por una parte, se considera importante la integración de especialistas en artes visuales en Primaria, Secundaria y Bachiller; y por otra, se reflexiona sobre si sería prescindible o no su presencia. Este hecho, nos resulta interesante para replantearnos el origen del meta-código que le precede. La

aparición del término alfabetización visual y audiovisual nos llama la atención por todo el significado que conlleva y hasta ahora no se había manifestado.

Tendría que ser así, no se podría concebir que no estén dentro del sistema educativo por lo que estaba comentando, si nosotros tenemos que desarrollar competencias de diferentes ámbitos, una es la competencia comunicativa. ¿Cómo podemos entender comunicarnos plenamente sin que las Artes Visuales, se enseñen, se aprendan, ... de la misma forma que los otros códigos? No se concibe que no estén presentes. Alba Ambròs (comunicación personal, 14 de Junio, 2017).

No solo es positivo, creo que sería necesario. No solamente una persona especialista, sino que todo el profesorado tuviera una formación en educación artística potente y en ese sentido sería prioritario cambiar planes de estudio, pero sería necesario. Carlos Escaño (comunicación personal, 1 de Junio, 2017).

Yo siempre he pensado que sí, pero visto que los especialistas de Música o Educación Física en primaria por ejemplo, están muy por acotar sus parcelas, no sé hasta qué punto la idea de especialización es positiva, es decir, yo creo que el maestro o la maestra de primaria debe ser generalista, deben saber algo en especial pero no se debe cerrar. Creo que deben estar las áreas menos compartimentadas porque yo mismo estoy sufriendo algo contra lo que siempre he luchado, que pensaba que las leyes que nos llevaban hacia la transdisciplinariedad, que además es una palabra que aparece constantemente, en realidad luego los cotos están muy cerrados por parcelas por áreas de conocimiento y eso en arte es un error. Ricard Huerta (comunicación personal, 18 de Enero, 2018).

Existe una diferencia, una distancia atroz entre el discurso actual dentro de la Educación Artística y la realidad de la educación artística, siento ser un poco crítico... también hay experiencias y profesionales que están haciendo un trabajo encomiable dentro de la Educación Artística a niveles visuales y audiovisuales. Pero mucho me temo, que no todo es tan positivo. Creo que es necesario, la mayoría de los profesores que salen de Bellas Artes tienen una buena perspectiva de trabajo en lo artístico, pero tienen una falta de proyección pedagógica importante. Eso, lleva consigo que cuando tú te enfrentas a un terreno tan complicado y complejo como es la educación secundaria, pues te encuentras con necesidades que no son las que vienen en el manual, te encuentras con soluciones que tienes que implantártelas tú y te encuentras con una del profesorado en general por cuestiones administrativas e informativas que hacen que exista una carencia importante. Ángel García Roldán (comunicación personal, 25 de Mayo, 2017).

El tema de los especialistas, es una cosa que nunca me he sentido seguro, considero que es un tema donde tengo dudas porque siempre me dan miedo los especialistas, los

especialistas son parcelas de poder, parcelas de control y además especialistas según como sea, mejor que no haya especialistas. Esto, me ha llevado a ciertas discusiones con los colegas que plantean que debe haber un especialista en primaria, y tal... pero yo digo: depende para qué. Fernando Hernández (comunicación personal, 21 de Diciembre, 2017).

Hoy en día podemos hablar de una alfabetización visual y audiovisual en los márgenes de la educación y mucho me temo que seguirá tiempo hasta que se tomen unas directrices que pasan por el profesional que va a trabajar en esos territorios, es imprescindible. Ángel García Roldán (comunicación personal, 25 de Mayo, 2017).

Según los códigos obtenidos sobre el meta-código 6. OPINIÓN SOBRE LA SITUACIÓN DE LA ED.ARTÍSTICA [6.1. Probl_curricular] [6.2. maria_asig] [6.3. Rellena_tiempo] [6.4. Mal_tratada] [6.5.Situa_complic] [6.6.Genio_arts] [6.7. Concep_arte] [6.8.Sect_beneficioEdAr] [6.9.Diver_Situación].

De manera generalizada observamos un alto índice de frecuencia del código [6.1. Probl_curricular] concretamente el 100% de los entrevistados ha nombrado el marco político como motivo de involución de la Educación Artística. Nos damos cuenta de la situación complicada que atraviesa este ámbito con sus correspondientes disciplinas, sigue siendo un área marginal por una parte del profesorado y administración. Además, la formación que recibe el futuro profesorado contemplada en el currículum, no está estructurada y desarrollada en función de la realidad educativa que encuentran al iniciarse en la profesión.

A ver....sigue siendo “la maría”, es decir, poco a poco es cierto que hay cierto sector del profesorado que intenta dignificarla, pero es la asignatura típica que a veces rellena tiempo, o a veces cuando falta tiempo de otra cosa es la que sustituye... creo que no hay seriedad en ello... La música puede ser la mejor tratada de todas, la plástica medianamente y la que está mal tratada por todas partes es la comunicación audiovisual totalmente. Josep Arbiol (comunicación personal, 25 de Mayo, 2017)

En educación primaria, a diferencia de la educación física o la música, la educación artística más vinculada a las artes visuales, no cuenta con ninguna especialidad o mención específica actualmente dentro de los planes de formación de grados de educación primaria, de acuerdo, en cambio en secundaria, para que un profesor pueda impartir las asignaturas de artes visuales debe ser un graduado en arte. Alba Ambròs (comunicación personal, 14 de Junio, 2017)

Pues muy mal, la situación es muy delicada. En primaria ha sido por una solución que tiene un punto surrealista porque son los profesores de inglés quienes están impartiendo

plástica, esto podría tener su gracia pero no nos lleva a ningún lado, habría que dar un cambio radical a todo eso en realidad...Y en secundaria, el problema es que los especialistas de dibujo que han tenido su papel durante muchos años están desapareciendo, porque se está creando una especie de bolsa entre las materias de artes visuales que hace que la música que sí que está emergiendo con mucho poder, hace que sí que tenga una presencia muy grande en secundaria y en primaria, y esto hace que el profesorado de dibujo esté desapareciendo y con él las materias de Artes Visuales. Ricard Huerta (comunicación personal, 18 de Enero, 2018).

Bueno...creo que más de una evolución ha habido una involución en la Educación Artística. El actual Marco Legal es una prueba de ello, es un estadio involutivo para la Educación Artística ahora mismo un chaval en primaria y su recorrido en la enseñanza secundaria posterior puede pasar de puntillas en la Educación Artística y Visual. Hay mucho trabajo que hacer y muchas cuestiones que reformar. Carlos Escaño (comunicación personal, 1 de Junio, 2017).

En general es una situación bastante decadente. Las concepciones que ahora dominan la apartan como algo secundario como algo que no tiene la importancia que puede tener la tecnología u otros elementos. Es una pena, porque bajamos el nivel humanístico, sensible, el nivel de la mirada. etc. Es lamentable no valorar adecuadamente esas enseñanzas. Ramón Breu (comunicación personal, 14 de Junio, 2017).

Los profesores de Educación Primaria que no pasan por este tipo de máster, no tienen idea de arte, porque tampoco entienden lo que es el arte. No tienen una referencia real de lo que es un artista, piensan que el artista es una especie de genio que solamente tiene una virtud que los demás no pueden tener, esto es un error... por otra parte, piensan que se les escapa mucho el concepto de arte. Ángel García Roldán (comunicación personal, 25 de Mayo, 2017).

Destacamos la existencia de cierto sector docente comprometido en dar impulso a la Educación Artística sin que ésta quede en un compartimento estanco y se fomente la multiplicidad de posibilidades que nos ofrece. Observamos el código [6.9. Diver_Situación] en una de las entrevistas. Así pues, nos permite reubicarnos y prestar atención a nuevas respuestas que no esperamos.

[...]pero yo creo y observo en estos momentos que, la Educación Artística se está desarrollando más fuera de los centros educativos, pero hay centros educativos que se mueven entre tres posiciones: desde los que la tienen como marginalidad y como adorno; los que la tienen como elemento de cierta transformación y los que la intentan vehicular todo el conocimiento. Fernando Hernández, (comunicación personal, 21 de Diciembre, 2017).

CATEGORÍA DEMOGRÁFICA: DATOS DESCRIPTIVOS					
Meta-código	Código	Frecuencia		Hallazgos	
1. PROFESIÓN	[1.1. docen]	8	12	8	11
	[1.2. asesor]	1		1	
	[1.3. técnic]	1		1	
	[1.4. educ artes]	2		1	
2. ESPECIALIDAD	[2.1.Esp_Ed_Audio]	6	23	6	23
	[2.2.Esp_Ed_Artís]	2		2	
	[2.3. Esp_docen_Prim]	2		2	
	[2.4. Esp_docen_Sec]	4		4	
	[2.5. Esp_docen_Uni]	6		6	
	[2.6. Art_Visual]	3		3	
	[2.7.]				
3. INTERÉS POR LAS ARTES VISUALES.	[3.1. Int_infancia]	4	14	4	14
	[3.2. Int_BellasArt]	4		4	
	[3.3. Influen_otrodocent]	2		2	
	[3.4. Int_circuns]	4		4	
4. TRAYECTORIA PERSONAL Y PROFESIONAL DESTACABLE.	[4.1. Docente]	4	13		8
	[4.2. Artis_Visual/Audio]	2		2	
	[4.3. Edu_Artís]	1		1	
	[4.4. Proyec_innov]	5		5	
5. OPINIÓN SOBRE ESPECIALISTAS EN ED.ARTÍSTICA	[5.1. Si_enartes]	4	15		8
	[5.2. Colab_otros_doc]	2		2	
	[5.3. Esp_educac_Audio]	2		4	
	[5.4. Realidad_ed_artís]	4			
	[5.5.Carencia_proy_pedag]	1			
	[5.6. Analfab_audio]	2		2	
6. OPINIÓN SOBRE LA SITUACIÓN DE LA ED.ARTÍSTICA	[6.1. Probl_curricular]	6	27	6	24
	[6.2. maria_asig]	1			
	[6.3. Rellena_tiempo]	4		3	
	[6.4. Mal_tratada]	6		6	
	[6.5. Situa_complic]	3		3	
	[6.6. Genio_arts]	5		5	
	[6.7. Concep_arte]	1			
	[6.8.Diver_situación]	1		1	

Tabla 16. Frecuencias y hallazgos de las categorías demográficas.

El meta-código 7. NUEVOS CONTEXTOS DE APRENDIZAJE, incluye los códigos [7.1.Influ_Nuev_Tec] [7.2.Import_Leng_audio] [7.3.Import_Imagen] [7.4.Buscar_nuev_soluc]. Observamos en la opinión de los especialistas una posición favorable acerca que la influencia e importancia de los lenguajes audiovisuales contemporáneos dentro del aula pero advertimos ciertas coincidencias sobre lo esencial o inservible que pueden llegar a ser si no se utilizan debidamente. En este punto, no se consideran necesarios los nuevos medios si se siguen utilizando para realizar las mismas prácticas que en años anteriores.

A mí me parece que las tecnologías se han sobrevalorado por parte de las personas que son amantes de los aparatos. A lo largo de la historia reciente, desde la radio hasta el último sistema de Iphone, siempre se ha pensado que las tecnologías influyen poderosamente y van a cambiar la educación, se ha comprobado que esto no es así porque un problema que tienen las tecnologías es que no cambian la realidad por sí misma y en el ámbito de la educación necesitan relacionarse con proyectos pedagógicos específicos. En la Educación Artística suele ser más un medio, un procedimiento...que a veces repiten procedimientos modernistas que ya estaban, en principio no tienen que influir. Fernando Hernández (comunicación personal, 21 de Diciembre de 2017).

¿Qué ocurre con las TIC? Creo que hay un error importante de planteamiento y es que se cree que si tú utilizas esas tecnologías muy actuales en realidad eres actual, este es el error primero, se trabajó mucho esta idea hace unos años...Recuerdo hace años reuniones en Alcalá de Henares donde el Ministerio reunía una serie de especialistas, yo insistía siempre en ello, no es una cuestión de avances tecnológicos sino de cómo usamos las tecnologías; si tú vas a usar las tecnologías para lo mismo que hacías cuando vas a pintar un lienzo en realidad ¡qué más da!. Entonces lo que hay que cambiar es el esquema mental respecto a lo tecnológico. Ricard Huerta (comunicación personal, 18 de Enero, 2018).

Ciertamente todos los docentes son conscientes de la influencia de los nuevos lenguajes audiovisuales dentro de nuestra área. No obstante, el meta-código 8. LENGUAJES AUDIOVISUALES EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA contiene el código [8.1. Import_audio_edarts]. La mayoría de entrevistados considera esencial la inclusión de nuevos lenguajes audiovisuales en Educación Artística, sin embargo, hallamos el concepto de *Tecnologías Simbólicas* que alude a elementos y espacios dentro del aula alejados de los aparatos tecnológicos. De la misma forma, recordamos como las representaciones visuales transmiten dos tipos de mensaje, el más evidente y el implícito siendo este último a partir del cual nos llegan los contenidos y tienen que ver con los espacios generales y específicos (Acaso y Nuere, 2005).

Por eso yo siempre a mi alumnado les digo que tengan atención con las nuevas tecnologías no se trata de conocer lo último tecnológico...de pensar que lo último en tecnología es lo que sirve porque el año que viene ya no va a servir. Lo que importa es qué vamos a hacer con esa tecnología. Ricard Huerta (comunicación personal, 18 de Enero de 2018).

Considero que es muy importante e interesante llevarlo a cabo. En mi caso, la Escola Solc

(Barcelona) tenemos la suerte que tenemos un convenio con la Fundació Tàpies, entonces cada año hay dos o tres proyectos sobre arte contemporáneo y la práctica cotidiana del alumnado. Pero eso no es representativo, por desgracia, digamos que hay muy poco contacto del alumno hacia el Arte Contemporáneo y sus posibilidades y sus lenguajes: videoarte, videoperformance, etc lo que hacemos en ese sentido es explicarlo para que otros centros también vayan un poco en esta línea. Ramón Breu (comunicación personal, 14 de Junio, 2017).

Pero también pensamos que las tecnologías son los aparatos y no consideramos que también hay tecnologías simbólicas: la ordenación de una clase, de un espacio, etc., es una tecnología. Entonces le prestamos atención a las maquinarias y no a las tecnologías simbólicas. Las tecnologías simbólicas es lo más difícil de cambiar en la educación en general y en la Educación Artística en particular. Fernando Hernández (comunicación personal, 21 de Diciembre de 2017).

El meta-código 9.LENGUAJES AUDIOVISUALES VINCULADOS AL ARTE CONTEMPORÁNEO implica los códigos [9.1. Si_import] [9.2.Neces_formac] [9.3. Plantear_videoart] [9.4. Plantear_videoperf] [9.5. Plantear_cine].

Yo creo que, soy muy partidario del multialfabetismo, por tanto, lo audiovisual sería una parte esencialmente por un principio que la investigación avala que es: si una persona es capaz de aquello que aprende transformarlo o hacerlo circular en otros lenguajes, lo aprende mejor, lo comunica mejor y lo asimila mejor. Entonces, desde este punto de vista, yo creo que son todos los lenguajes los que habría que trabajar. Fernando Hernández (comunicación personal, 21 de Diciembre, 2017).

El meta-código 10. USO E INFLUENCIAS EN EL AULA contiene los códigos [10.1.Recep_pasivo],[10.2.Aport_creac],[10.3.Aporta_vis_crítica],[10.4.Carencia_forma_uso_imag]. Percibimos en las respuestas, acerca de las posibilidades que aportan las prácticas artísticas del ámbito audiovisual dentro del aula, una aceptación hacia su utilización como medio o vehículo que genera reflexión en el alumnado sobre su contexto personal y social actual.

[...] el Arte Contemporáneo no es Picasso, el Arte Contemporáneo son las prácticas artísticas contemporáneas, prácticas artísticas que están reflexionando sobre el momento que estamos viviendo. Ahí hay una multiplicidad de recursos, de maneras de pensar, de maneras de representar, de maneras de dialogar, de maneras de implicar, etc., que para la escuela son muy potentes que te permiten narrar, documentar, representar, comunicar, vivir, traspasar...tiene una potencia brutal. Fernando Hernández (comunicación personal, 21 de Diciembre, 2017).

Todos los lenguajes, todo lo que sea imagen audiovisual, puede ser incluida en el aula y se puede trabajar, desde el cine hasta un videoarte, un spot publicitario, un tráiler, una comunicación verbal entre dos personas que hablan en los medios, una videoconferencia,...todo. Incluso una especie de “selfie” audiovisual, y por supuesto, el cine de ensayo, el cine experimental...Ángel García Roldán (comunicación personal, 25 de Mayo, 2017).

[...] estar pendiente de lo que está ocurriendo en este momento está bien, pero no es solo la cuestión tecnológica, sino lo que eso nos ayuda a indagar respecto a nuestra realidad, la cercana y la no tan cercana. Evidentemente hay que empezar utilizando mecanismos como leer una imagen, ser capaces de desligarla del contexto en el que está y analizarla, luego llevarla al contexto y analizarla. Ricard Huerta (comunicación personal, 18 de Enero, 2018).

Los códigos [11.1. Sí_suficient] [11.2. No_existemat] [11.3. Si_mal_uso] [11.4. Falta_mat_nopretexto] forman parte del meta-código 11.MATERIALES PARA TRABAJAR EL ÁMBITO AUDIOVISUAL EN EL AULA. Advertimos en la opinión del profesorado una carencia importante de material tecnológico en las aulas, es indudable que los problemas de infraestructuras y elementos que ayuden en los procesos de trabajo del alumnado son esenciales pero por otro lado, nos percatamos en las respuestas de varios docentes que no es imprescindible tener al alcance todo tipo de aparatos tecnológicos para experimentar los lenguajes audiovisuales. Nos advierten de la posibilidad de crear con los recursos disponibles en el aula mediante voluntad y motivación del docente.

Depende de cómo lo veamos. Hoy en día la innovación disruptiva no ha llegado a calado importante porque sigue siendo un problema la infraestructura que ya el niño de por sí va a tener... no tenemos innovación disruptiva real en Educación Artística, desde mi punto de vista. Por otro lado, las tecnologías que hay: ordenadores, cámaras, pizarras digitales, etc., no son suficientes y siempre están con una especie de relación alrededor de ellas “esto se mira pero no se toca”, entonces es como muy antagónico. Sin embargo, yo soy de los que piensa, que para hacer el arte audiovisual no necesitamos alta tecnología, es más, yo no fabrico arte con alta tecnología. Lo que importa es la necesidad de comunicarte a través de las imágenes y ya saldrán de alguna manera, aun no teniendo tecnología. Ángel García Roldán (comunicación personal, 25 de Mayo, 2017).

El mínimo requisito es que haya unas cámaras aceptables que puedan registrar vídeo, hoy en día es más fácil porque los alumnos llevan móviles, con los móviles puedes trabajar igual el lenguaje... no necesitamos cámaras de cine para crear. Con esta revolución digital, yo creo que cualquiera tiene acceso o es más fácil. Dolores Furió (comunicación personal, 29 de Septiembre, 2017).

CATEGORÍA INFERENCIAL “ A ”					
Meta-código	Código	Frecuencia		Hallazgos	
7. NUEVOS CONTEXTOS DE APRENDIZAJE	[7.1. Inlu_Nuev_Tec]	7	20	7	20
	[7.2.Import_Leng_audio]	7		7	
	[7.3.Import_Imagen]	2		2	
	[7.4.Buscar_nuev_soluc]	4		4	
8. LENGUAJES AUDIOVISUALES EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA	[8.1. Import_audio_edarts]	7	9	7	9
	[8.2. No_necesidad]	2		2	
9. LENGUAJES AUDIOVISUALES VINCULADOS AL ARTE CONTEMPORÁNEO	[9.1. Si_import]	7	25	7	23
	[9.2.Neces_formac]	4		4	
	[9.3. Plantear_videoart]	4		4	
	[9.4. Plantear_videoperf]	4		4	
	[9.5. Plantear_cine]	6		6	
10. USO E INFLUENCIAS EN EL AULA	[10.1. Recep_pasivo]	1	14	1	14
	[10.2. Aport_creac]	5		5	
	[10.3. Aporta_vis_crítica]	5		5	
	[10.4.Carencia_forma_uso_imag]	3		3	
11. MATERIALES PARA TRABAJAR EL ÁMBITO AUDIOVISUAL EN EL AULA	[11.1. Sí_suficient]	0	8	0	5
	[11.2. No_existemat]	0		0	
	[11.3. Si_mal_uso]	3		3	
	[11.4. Falta_mat_nopretexto]	5		5	

Tabla 17. Frecuencias y hallazgos categoría inferencial "A".

Iniciamos la exposición de resultados obtenidos en la categoría inferencial “B” otorgando a cada meta-código los códigos oportunos para analizar una de las cuestiones de nuestra investigación. Aunque la información tiene en un principio un carácter secundario para nuestro trabajo, nos aporta gran cantidad de datos que nos resultan muy relevantes para completar el análisis descrito. Los códigos [12.1. No_vínculo] [12.2. Desint_marcopolític] [12.3. Neces_modific] forman parte de meta-código 12. VÍNCULO ENTRE: TEORÍAS, POLÍTICAS Y REALIDAD DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA. Claramente la inestabilidad del Marco Legislativo del sistema educativo resulta el reflejo en las prácticas

educativas. Los intereses políticos se anticipan a los intereses educativos, por tanto, necesitamos una revisión profunda de las leyes educativas.

Muy interesante la pregunta, te puedo decir que... por el recorrido que he hecho por estudiar la presencia que tenía la educación mediática en currículum, vemos que en lugar de haber un interés educativo, se demuestra muchas veces que hay un interés político por encima de lo educativo. Digo esto, porque tanto en educación artística (han reducido horas) no entendemos el por qué. Porque no interesa, ¿no nos interesa a nivel educativo? no, no interesa a nivel político que es muy distinto. Creo que es muy grave, que nuestro sistema educativo esté basado más en la política en lugar de la comunicación y tenemos pruebas de que esto es así. Alba Ambrós (comunicación personal, 14 de Junio, 2017).

Bueno, la política educativa actual lo que hace es marginar la educación artística. Poner la educación artística como algo que hay que hacer pero no se hace con alma. Tal vez se pretende conseguir ciudadanos que no sean sensibles, que no sean críticos, libres e imaginativos...Ramón Breu (comunicación personal, 14 de Junio, 2017)

Si entendemos que hacer política, la hacemos continuamente y es una realidad, ¿Qué teorías políticas se está incrementando en las aulas? Está claro que en la mayoría de las ocasiones no son las más positivas y muchas veces el ámbito de la teoría se queda en eso “teoría”, probablemente habría que partir de las prácticas para llegar a la teoría. Yo creo que en términos artísticos visuales, esto es una realidad, lo usual es encontrarse en las aulas (en primaria donde no hay especialistas) entienden las artes como un mero entretenimiento y no existe vinculación entre teoría y práctica. Carlos Escaño (comunicación personal, 1 de Junio de 2017).

Muchos profesores se escudan según lo que dice el currículum, el currículum te dice que tienes que hacer pero no te especifica con qué tecnología. La metodología que uno puede utilizar es cualquiera, siempre que el objetivo se alcance. Debería de haber mucha más relación entre todo. Dolores Furió (comunicación personal, 29 de Septiembre, 2017).

El meta-código 13. DIVERSIDAD DE INTERESES engloba códigos [13.1. Inter_parecid] [13.2. Inter_profe_impli]. La diversidad de inclinaciones entre los diferentes especialistas en el ámbito de la Educación Artística se manifiesta en varias opiniones de los docentes. No obstante, se apela a realizar reuniones, intercambio de opiniones y pactos entre los diferentes especialistas para mejorar la práctica educativa dentro del ámbito artístico.

Yo creo que se necesita mayor conversación, mayor espacio de compartir. Se necesita más pensar que las artes pueden contribuir a cambiar la educación, lo pedagógico puede

introducir dimensiones dentro de las artes. Fernando Hernández (comunicación personal, 21 de Diciembre, 2017)

Yo creo que deberíamos ir todos a una: docentes de primaria, secundaria y profesores de universidad. Considerar que la Educación Artística tuviese realmente el peso que debería tener en la sociedad. Si hay intereses diversos, cada uno se mete en su “cajón” y de ahí no salimos. Dolores Furió (comunicación personal, 29 de Septiembre, 2017).

Siguiendo la misma línea, adjuntamos los códigos 14.1. Necesid_form] [14.2. Trab_coop] [14.3. Autoformación] al meta-código 14. NECESIDADES Y CARENCIAS DEL PROFESORADO. La mitad de las respuestas de los docentes coinciden en lo necesario que resulta realizar una formación continua por parte del profesorado para actualizarse y no quedarse desfasado. Aunque, advertimos que uno de los problemas en formación del profesorado viene determinado desde sus inicios en las facultades de educación donde se enseña a futuros docentes. También advertimos en las palabras de los especialistas, su opinión respecto al compromiso que deberían adquirir los futuros docentes debido a los aspectos tan significativos que determinan la profesión.

El tema de la formación del profesorado, comenzamos con el primer problema que las facultades de Magisterio. Están organizadas por asignaturas y compartimentos estancos y eso es un error. A partir de ahí tenemos que comenzar y desmontarlo todo, porque claro, si trabajamos en la escuela y estamos intentando desmontar los compartimentos estancos...si la formación de ésta persona son con fundamentaciones muy alejadas de la realidad y en el fondo son de ocupación de grupos de poder. Fernando Hernández (comunicación personal, 21 de Diciembre de 2017).

Tenemos que ser conscientes que la educación está vinculada a la transformación social, entonces la persona que se dedique a esta cuestión y hay ejemplos muy positivos, debe ser consciente de esta realidad y no solamente vincularse por vocación sino preocuparse por esa formación y ser profesional pero necesariamente con una óptica y una perspectiva de transformación social y eso es fundamental, el compromiso con esa realidad y con ese trabajo. Carlos Escaño (comunicación personal, 1 de Junio, 2017).

En otro sentido, los datos obtenidos del meta-código 15. OPINIÓN PÚBLICA nos resultan de interés por el vínculo que puede crearse con otro tipo de datos. Los códigos que la integran son [15.1. Opin_posit] [15.2. Opin_neg] [15.3. Diferen_sectores]. La mayoría de los entrevistados coinciden en afirmar que la Educación Artística no está bien valorada por la sociedad en general y sigue siendo admirada por determinados sectores. Además, se sigue pensando al hablar de Educación Artística en el contexto actual en distracción o pasatiempo sin tener en cuenta otros aspectos más importantes.

Diría, en según qu. sectores... Desde mi punto de vista, no está valorada suficientemente. Preguntándonos el porqué, es fácil si retrocedemos en la escuela, es decir, la sociedad a veces un reflejo de lo que alguien o un pequeño grupo considera que es importante. ¿Cómo sabemos que una cosa es importante? Se habla todo el día en los medios, se consigue que sea Trending topic, etc. La ciudadanía puede aprender lo que le han dicho mil veces... Yo creo que la Educación Artística está poco valorada en todos los niveles...Alba Ambròs (comunicación personal, 14 de Junio, 2017).

Podríamos hablar largo y tendido...pero yo creo que sigue predominando...ya no una visión tradicionalista, sino es entender la Educación Artística como he comentado anteriormente...(la Educación Artística como mero entretenimiento) como algo que además, la Educación Artística es en definitiva...si concebimos el arte (es muy popular entender que el arte es algo que está relacionado con las musas, con un don casi sobrenatural) ¿para qué es necesaria la educación artística? pues para poco..., si tu vienes con esa concepción de fábrica. Por lo tanto, si hay una percepción de las artes en este sentido, la educación de estas artes...pues pasa a un segundo lugar porque casi que no es necesario. Hay que transformar esa visión de concepto artístico para poder darle la vuelta al trabajo educativo artístico. Carlos Escaño (Comunicación personal, 1 de Junio de 2017).

Respecto a la opinión pública sobre la Educación Artística hay una serie de tópicos donde parece que solamente los que tienen más habilidad o más pericia y hacen los mejores dibujos... o son capaces de llegar más lejos en menos tiempo respecto a la creación artística son los que valen para ello. Ricard Huerta (comunicación personal, 18 de Enero de 2018).

Hay muchos prejuicios acerca de lo que es Bellas Artes, desde el artista bohemio...cuando hablas con la gente y comentas cómo ha evolucionado, y se ha ampliado ese abanico, y que las prácticas artísticas se extienden a muchos ámbitos: teatro, animación, audiovisuales, etc. Dolores Furió (comunicación personal, 29 de Septiembre, 2017).

Tal y como hemos indicado con anterioridad, según el transcurso de la entrevistas aparecen cuestiones y respuestas espontáneas que no entraban en nuestros planes. Aun así, otorgamos especial relevancia a estas respuestas que nacen de forma natural durante el discurso. Los siguientes fragmentos extraídos de las entrevistas no tienen asignados códigos, aunque podemos incluirlo dentro del meta-código 15.OPINIÓN PÚBLICA.

Después de los años que llevamos pensando este tema y analizando como lo podemos conseguir y como se puede hacer, en diferentes foros donde hemos acudido y como se puede hacer. A la conclusión que llegamos es: No hay voluntad política, porque tener una ciudadanía educada críticamente, yo diría comunicativamente desde un punto de vista crítico (dentro de comunicativamente incluyo todos los códigos) no interesa. Las conclusiones a las que llegamos, no

interesa porque los medios publican en función de su ideología. Alba Ambròs (comunicación personal, 14 de Junio, 2017).

El último meta-código perteneciente a la categoría inferencial “B” pertenece a 16. SITUACIÓN ACTUAL DE LOS MUSEOS. Los códigos asignados son [16.1.Museos_sit_compli][16.2.Museos_act_innov][16.3.Museos_no_act][16.4.Import_so c_actual][16.5.Buen_accesibilidad] [16.6. Mal_acces] [16.7. Divers_varia] en relación a la situación actual que atraviesan los museos. Atendiendo a los datos que nos ofrecen las entrevistas, nos encontramos con un claro predominio de respuestas donde los profesionales coinciden en un gran avance actual respecto a la accesibilidad que proporcionan los museos actualmente además, el interés en la creación de nuevos espacios y actividades innovadoras de acercamiento a público en general. En otro sentido, nos recuerdan que también existen algunos museos que continúan herméticos y están enfocados a un sector aislado de la ciudadanía.

Hay muchos ejemplos muy buenos que ya participan de ese cambio, no se trata de entender las artes en un “espacio cerrado”. Esto es una metáfora que sirve para los museos y que sirve para la escuela. No se trata de entender el concepto artístico como algo hermético y que solo puede accederse a través de unos teóricos, expertos, una élite, etc. Los museos beben de esa visión más tradicional, habría que hacer un cambio. Como digo, hay sectores que lo están propiciando, pero hay que hacerlo de una forma más general Carlos Escaño (comunicación personal, 1 de Junio, 2017).

CATEGORÍA INFERENCIAL “ B”					
Meta-código	Código	Frecuencia		Hallazgos	
12. VÍNCULO ENTRE: TEORÍAS, POLÍTICAS Y REALIDAD DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA.	[12.1. No_vínculo]	2	11	2	9
	[12.2.Desint_marcopolític]	6		6	
	[12.3. Neces_modific]	3		3	
13. DIVERSIDAD DE INTERESES.	[13.1. Inter_parecid]	1	4	1	0
	[13.2. Inter_profe_impli]	3		3	
14. NECESIDADES Y CARENCIAS DEL PROFESORADO.	[14.1. Necesid_form]	5	14	5	13
	[14.2. Trab_coop]	1		1	
	[14.3. Autoformación]	7		7	
15. OPINIÓN PÚBLICA	[15.1. Opin_posit]	1	15	1	7
	[15.2. Opin_neg]	7		7	
	[15.3. Diferen sectores]	7		7	

16. SITUACIÓN ACTUAL DE LOS MUSEOS	[16.1. Museos_sit_compli]	2	14	2	14
	[16.2. Museos_act_innov]	2		2	
	[16.3. Museos_no_act]	1		1	
	[16.4. Import_soc_actual]	3		3	
	[16.5. Buen_accesibilidad]	2		2	
	[16.6. Mal_acces]	1		1	
	[16.7. Divers_varia]	3		3	

Tabla 18. Frecuencias y hallazgos categoría inferencial "B".

Por último, realizamos una exposición de los resultados obtenidos en el análisis de la última categoría inferencial "C" atendiendo a reflexiones en torno a la investigación en Educación Artística. En primer lugar, el meta-código 17. INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA incorpora los códigos [17.1. Neces_mas_inv] [17.2. Inves_porparte_prof] ofreciéndonos una visión motivadora por parte de los docentes cuando hablamos sobre el ámbito de la investigación en Educación Artística. Por una parte, promueven la investigación y destacan lo esencial que resulta dentro de la profesión de docente el acto de investigar. En otro sentido, nos advierten que aún existen situaciones en el sector educativo que dificultan la tarea del profesorado para llevar a cabo procesos de investigación.

Sí es necesaria, se trata de una disciplina de corta trayectoria histórica y es necesario para que siga avanzando y aprendamos de los errores. Carlos Escaño (Comunicación personal, 1 de Junio de 2017).

Fundamentalmente más creación. No le damos importancia a la creación en ese aspecto o rango de aprendizaje. El investigador cree que solo es investigador y se le olvida que tiene que crear en el territorio que nos encontramos. El docente piensa que tiene que formar y se le olvida que sus alumnos tienen que crear para entender este aspecto que es tan complicado como la Educación Artística en la sociedad. Bueno, quien es solo artista debe ponerse al día, pero habla en un lenguaje distinto y lo conoce muy bien. No podemos olvidar que el punto de partida es "arte". ¿Cuántas clases hay de arte que no se habla de arte. Ángel García Roldán (comunicación personal, 25 de Mayo, 2017).

A mí por ejemplo, me interesa como asociaciones de Educación Artística de algunos países, pues cada periodo, establecen cual es la agenda de investigación para los próximos años. Aquí esto sería bastante impensable, todavía hay una defensa gremial, de un tipo de práctica, de un tipo de espacio y se piensa que la investigación es una cuestión de la Universidad, pero hoy investigación es muchas cosas y lo que también hay que expandir es el sentido de lo que hay que investigar. Fernando Hernández (comunicación personal, 21 de Diciembre, 2017)

Siguiendo la misma línea, nos encontramos con los códigos [18.1. Docente_inves] [18.2. No_posibl_inves][18.3.Neces_prop_pracdocent][18.4.Crear_autorreflex][18.5.Proces_colabor] [18.6. Todo_docen_inv] integrados dentro del meta-código 18. EL DOCENTE INVESTIGADOR. Todas las respuestas coinciden en lo necesario que resulta que un docente realice investigación para apoyar su práctica educativa en el aula. Sin embargo, factores externos al ámbito educativo, a veces impiden al docente realizar esta tarea. Por este motivo, es esencial fomentar grupos de investigación, debates, jornadas, etc. para lograr

Yo entiendo que la institución política entienda que hace falta un cambio y que así lo recoja, pues el profesional, el docente tiene que reclamarlo; y además, reclamarlo en su aula también. Se trata de seguir fomentando foros como: seminarios, jornadas, etc. Porque eso propicia el intercambio investigador. Además, la escuela, infantil, primaria y secundaria llegando también hasta la universidad tiene que ser también foco investigador. El profesor en definitiva es un investigador, todo docente desde infantil a la universidad, tiene que entender que está generando un material valioso de por sí. Es necesario, abordarlo desde todos los sectores. Carlos Escaño (comunicación personal, 1 de Junio, 2017).

El docente para hacer esto debe estar acompañado, ser docente conlleva muchas horas, al docente investigador hay que ofrecerle algo. La investigación son horas, mucha gente lo hace por voluntarismo pero al final, tenemos vida y tenemos que vivir... Necesitarían un plus por hacer esto, por lo tanto, creo que todo docente debería ser investigador pero a mi entender necesita un proceso de acompañamiento porque solo es muy complejo y no es eficaz. Alba Ambrós (comunicación personal, 14 de Junio, 2017).

El docente para hacer esto debe estar acompañado, ser docente conlleva muchas horas, al docente investigador hay que ofrecerle algo. La investigación son horas, mucha gente lo hace por voluntarismo pero al final, tenemos vida y tenemos que vivir... Necesitarían un plus por hacer esto, por lo tanto, creo que todo docente debería ser investigador pero a mi entender necesita un proceso de acompañamiento porque solo es muy complejo y no es eficaz. Alba Ambrós (comunicación personal, 14 de Junio, 2017).

El profesorado no solo debe actuar impartiendo clase además debe investigar, en esto no hay tradición porque el profesorado de Artes viene mucho de la acción “vamos a hacer cosas”, pero esa parte de reflexión que es tan necesaria y es la que hace que evolucionen los procesos, no es algo que esté en el ADN del profesor de dibujo porque “hemos hecho esto, ya lo hemos hecho”; no, ahora tenemos que reflexionar sobre cómo ha funcionado, si realmente hemos evolucionado respecto a lo que hacíamos hace diez años o estamos igual. Ricard Huerta (comunicación personal, 18 de Enero de 2017).

El meta-código 19. UTILIZACIÓN DE NUEVAS METODOLOGÍAS ha generado el código [19.1. Neces_util_nuevtec]. Observamos una predisposición por parte del profesorado para experimentar con nuevas metodologías y recursos dentro del ámbito de la Educación Artística.

Es un campo oportuno, complementario y debería tener un estatus que poco a poco esperemos se vaya consiguiendo, estatus investigador similar al de otras metodologías. Sí, es cierto...si la institución no recoge la validez de estas metodologías. Carlos Escaño (comunicación personal, 1 de Junio, 2017).

Destacamos la división de dos meta-códigos relacionados con el apartado de Investigación Basada en las Artes como hemos indicado en la sección anterior durante la descripción de categorías inferenciales. Aunque la realización de la pregunta ha sido de forma conjunta, consideramos necesaria por su significación la atribución de distintos meta-códigos. En este sentido, los meta- códigos 20.INVESTIGACIÓN BASADA EN ARTES e 21. IMPORTANCIA DE A/R/TOGRAPHY contienen los códigos [20.1. Posit_inv_arts] [20.2. Descon_inv_arts] [20.3. Inst_no_validez] y [21.1. Art_Doc_Inv]. Todos los participantes reconocen lo difícil que resulta la investigación en educación y la investigación en artes visuales, al mismo tiempo que se vinculan con todos los demás ámbitos de conocimiento. Sin embargo, reivindican la necesidad de seguir creando razonamientos donde se apoyen las investigaciones artísticas. Adjuntamos la respuesta de uno de los especialistas al afirmar la importancia de A/r/tography como línea de experimentación que pretende unir las actividades de artísticas, prácticas docentes e investigadoras en una misma figura.

La implicación de la A/r/tography...es una perspectiva metodológica. Eso implica que tu puedes trabajar artografía con otras metodologías. Implica un proceso disruptivo dentro de la pedagogía que es incorporar dentro de la educación artística las tres figuras: profesor, investigador y artista. Es una especie de movimiento oscilante y en sí, crea una especie de hilo. Tus alumnos o la gente que implicas se convierten en artógrafos. Incorpora la parte educativa, la formativa, la de expansión y mediación. En todos esos niveles las preguntas pueden ser planteadas constantemente. Esta perspectiva ayudaría a avanzar en otros niveles de la educación artística. Aportan un dato fundamental, unos parámetros de los límites actuales donde podemos llegar. Ángel García Roldán (comunicación personal, 25 de Mayo, 2017).

CATEGORÍA INFERENCIAL “C”					
Meta-código	Código	Frecuencia		Hallazgos	
17. INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA.	[17.1. Neces_mas_inv] [17.2. Inves_porparte_prof]	8 7	15	8 7	15
18. EL DOCENTE INVESTIGADOR.	[18.1. Docente_inves] [18.2. No_posibl_inves] [18.3. Neces_prop_pradocent] [18.4. Crear_autorreflex] [18.5. Proces_colabor] [18.6. Todo_docen_inv]	7 2 4 4 2 5	22	7 2 4 4 2 5	20
19. APORTACIÓN NUEVAS METODOLOGÍAS	[19.1. Neces_util_nuevtec]	8	8	8	3
20. INVESTIGACIÓN BASADA EN ARTES.	[20.1. Posit_inv_arts] [20.2. Descon_inv_arts] [20.3. Inst_no_validez]	6 1 2	9	6 1 2	6
21. IMPORTANCIA DE A/R/TOGRAPHY	[21.1. Art_Doc_Inv]	5	5	5	5

Tabla 19. Frecuencias y hallazgos categoría inferencial "C".

Investigación cuantitativa: análisis mediante cuestionarios a profesorado y alumnado

Para elaborar información que nos ayude a perfeccionar los datos obtenidos a través de la metodología cualitativa, utilizamos la estrategia cuantitativa. Nuestra indagación complementa el análisis cualitativo con un análisis cuantitativo. Fernando Aranda Fraga apunta el concepto de esta metodología: “La investigación cuantitativa a la cual se le conoce también como ciencia rigurosa o “dura”, tiende a subrayar el papel del razonamiento deductivo, las reglas de la lógica y los atributos cuantificables de la experiencia humana” (Aranda, 2017: 94).

En este sentido, Abero, Berardi, Capocasale, García Montejó y Rojas Soriano afirman sobre la investigación cuantitativa: “La aproximación del investigador al conocimiento debe tender a la objetividad” (Abero et al., 2016: 44) además, pretende recoger y analizar datos sobre variables, basada en un modelo hipotético deductivo y generalizable (Pita y Pértegas, 2002) Trataremos de establecer el contenido del cuestionario, definir la población a la que va dirigida, la forma de administración y el formato del cuestionario (Arribas, 2004).

Lucas Cuenya y Eliana Ruetti destacan la idea validez de datos dentro de este paradigma cuantitativo diferenciando entre validez interna (relacionada con el grado de control que realiza cuando se inicia una investigación; y validez externa: (relacionada con el grado en que las conclusiones obtenidas en un estudio pueden ser generalizables a otra población. En este sentido, la metodología cuantitativa es firme en términos de validez externa debido a la precisión y seguridad de las inferencias realizadas sobre una población (Cuenya y Ruetti, 2010).

Utilizamos la metodología empírico-analítica como complemento de estudio para conocer la situación del alumnado y profesorado que intervienen en los estudios de caso. Somos conscientes que partimos de un estudio de casos originado bajo la visión cualitativa de investigación, en consecuencia de esto, no es nuestra intención “servirnos de” los participantes del estudio (aspecto característico de la metodología cuantitativa, más bien pretendemos una comunicación con ellos. No obstante, mediante esta manera estratégica de proceder, podremos describir, verificar/justificar y explicar de manera más objetiva a través de instrumento de recogida de datos como cuestionarios.

Elaboración del instrumento de recogida de información

Realizamos una diferenciación entre instrumentos y estrategias para la obtención de información. Los instrumentos adquieren un carácter propio y no proporcionan al investigador suficiente flexibilidad. En este sentido, podemos encontrar como instrumentos: tests, pruebas objetivas, escalas, cuestionarios, observación sistemática, etc., propios del análisis cualitativo, en oposición, la manera o el estilo de recoger la información se podría definir como estrategia o técnica, destacarían dentro de este grupo: la entrevista, observación participante, análisis documental, autobiografía, historias de vida, etc. (Gomez y Roquet, 2012).

Utilizaremos como instrumento de investigación cuantitativa cuestionarios como hemos indicado anteriormente. Según Nicolás Oriol: “el cuestionario constituye un conjunto de preguntas dirigidas a una población de sujetos, con el fin de que éstos expresen su opinión, conocimiento o valoración relativa a un determinado objeto de estudio” (Oriol, 2004: 8. Igualmente Torres-Fernández (2016 nos recuerda el carácter marcadamente estructurado que posee el cuestionario y en consecuencia, el recurso estadístico empleado para procesar los datos que aporta dicho instrumento proporciona rigurosidad y potencia al estudio.

Diferenciamos dos tipos de cuestionarios: uno dirigido al alumnado de los centros de enseñanza secundaria obligatoria donde se han realizado los estudio de caso, y otro destinado al profesorado de dichos centros. Las preguntas no son las mismas en ambos cuestionarios porque se han realizado en relación a las características contextuales del sujeto que va dirigido; además, es evidente que tanto profesorado como alumnado ocupan posiciones y tienen perspectivas diferentes respecto a la situación, valor e importancia del lenguaje audiovisual vinculado al Arte Contemporáneo dentro del aula de Educación Artística.

Utilizaremos el programa informático *IBM SPSS Estatistics 19*, software de análisis estadístico muy recurrente entre investigadores para la captura y estudio de datos en ciencias sociales. En 1968 los investigadores Norman H. Nie, C. Hadlai Tex Hull y Dale H. Bent crearon con la intención de facilitar la analítica de una gran cantidad de información este programa que hasta la actualidad ha sufrido una creciente evolución revolucionando el carácter empírico de las ciencias sociales. Leal Rodríguez (26 de Marzo de 2012).

Los datos que adquirimos de los cuestionarios, respondidos por los alumnos de los once centros de enseñanza secundaria participantes en los diferentes estudios de caso, serán generalizados pero al mismo tiempo, no podemos olvidar que debemos ser más concretos, para adquirir una mejor comprensión de cada determinado estudio de caso con una población definida por su contexto educativo.

Se han suministrado los cuestionarios al alumnado (como hemos indicado en párrafos anteriores) durante el periodo de realización del estudio de casos, así como también al profesorado responsable de los grupos participantes. Las preguntas que conforman la estructura del cuestionario son semejantes en las tres situaciones, la manera de administración y el formato son diferentes.

La preferencia al elegir un instrumento de recolección de datos debe estar asociada a la evaluación de las características del estudio en progreso para que sea correspondiente con su tipo y los propósitos planteados, por este motivo, el cuestionario es una técnica de recolección de datos relevante dentro de los estudios de encuesta de educación (Oriol, 2004).

Para verificar la calidad del instrumento y mejorarlo, se requiere la validación de una persona experta en la temática y con experiencia en cuestionarios. Asistimos a una reunión

con expertos para comprobar por una parte, la existencia de una estructura y disposición general equilibrada y armónica; y en comparación, la adecuación y comprobación de cada pregunta por separado.

El cuestionario utilizado en el Estudio de Caso 1, se ha proporcionado a través de e-mail a los estudiantes de manera estratégica vinculando la actividad artística que debían realizar como experiencia al cometido de responder las preguntas, de esta manera sienten motivación y participan de manera más activa. El alumnado es muy desigual en cuanto a número en relación a las asignaturas que cursan dentro del área artística, por ello, utilizamos la vía informática para acceder de manera más rápida y poder garantizar resultados.

Con un margen de error del 5 %, un nivel de confianza del 90 %, una varianza del 50 % y una población de 198 individuos, la muestra que hemos calculado necesaria en nuestro análisis es de alrededor de 115 participantes encuestados. El número total de cuestionarios recogidos en el trabajo de campo es de 116, lo cual supone una muestra representativa según los criterios establecidos¹.

En el Estudio de Caso 2 y Estudio de Caso 3, se ha pasado el cuestionario a los estudiantes participantes en la experiencia artística de manera distinta porque se trata de centros educativos elegidos de forma más concreta donde no hay un excesivo número de alumnado, es decir, aunque el método de muestreo también es probabilístico los datos los obtenemos de un subconjunto de alumnos. A este respecto, el formato utilizado ha sido soporte físico papel entregado de manera personal por el investigador, de este modo, nos aseguramos la correcta administración en su totalidad a la muestra que nos encontramos en el aula sin agentes externos que puedan condicionar las respuestas porque todos responden al mismo tiempo.

Dentro de este orden de ideas, calculamos la muestra representativa que necesitamos para poder continuar con nuestro análisis y obtener una determinada precisión en la estimación.

Adjuntamos tabla con los datos obtenidos al calcular el tamaño de la muestra:

¹ Cálculo realizado en: <http://www.raosoft.com/samplesize.html>

	Margen de error	Nivel de confianza	Varianza	Población	Muestra obtenida	Muestra necesaria
Estudio de Caso 1	5 %	90 %	50 %	198	116	115
Estudio de Caso 2	5 %	90 %	50 %	28	28	26
Estudio de Caso 3	5 %	90 %	50 %	22	22	21

Tabla 20. Tamaño de la muestra participante en los estudios de caso.

En esta misma línea, adoptando un nivel de confianza del 99%, sería necesaria una muestra de 27 sujetos (Estudio de Caso 2 y 21 sujetos (Estudio de Caso 3, aun así, seguiría siendo una muestra representativa dentro de nuestro estudio.

Introducimos a continuación el modelo utilizado del cuestionario para el alumnado, alojado en *Google Docs* desde Febrero de 2017 correspondiente al Estudio de Caso 1, por consiguiente, mostramos los cuestionarios suministrados en formato papel en el mes de Octubre de 2017 durante los Estudio de Caso 2 y Estudio de Caso 3.

Cuestionario alumnado

El diseño de cuestionario para los estudiantes participantes en el *Estudio de Caso 1* se elabora de forma organizada a través de la aplicación de *Google Docs* como mostramos a continuación.

Establecemos una ordenación y disposición en el cuestionario de manera que el alumnado pueda identificar desde un principio el asunto tratado, así como su división por temas. Alaminos y Castejón (2006 nos recomiendan, en cuanto a ordenación de las preguntas, prestar atención al diseño del cuestionario porque influye en la percepción del contenido por parte del entrevistado.

Con el propósito de proporcionar cierta accesibilidad al alumnado para poder responder a las preguntas con libertad, alejados de un contexto educativo que pueda condicionar sus opiniones, los cuestionarios fueron alojados en *Google Docs* desde Febrero de 2017, y en particular a cada estudiante se le proporcionó el link de descarga a través de correo electrónico. De esta manera, intentamos evitar posibles contratiempos de accesibilidad al instrumento de recogida de datos.

Teniendo en cuenta este orden de proceder, realizamos el diseño de cuestionario. Podemos observar cinco partes o secciones claramente distinguidas por diferentes temas figurando al principio la debida información hacia el sujeto que responde las preguntas.

En cuanto al tipo de cuestiones que aparecen dentro de los diferentes apartados, nos encontramos una primera parte con cinco preguntas cerradas que difieren en: la primera de elección única (dicotómica y las cuatro siguientes de elección múltiple (politómicas o categorizadas; dedicada a datos descriptivos/demográficos y, posteriormente, una parte compuesta por preguntas cerradas Escala Likert, correspondiente a cada uno de los cuatro temas que abordamos en el Estudio de Caso 1. Blanco y Alvarado (2005 nos indican la utilización de la Escala Likert como un instrumento estructurado capaz de acumular datos primarios para calcular variables a un nivel de medición ordinal, mediante un conjunto de ítems (sentencias, juicios o reactivos. El sujeto de la investigación reacciona ante las respuestas en forma de un continuo de aprobación-desaprobación para valorar su reacción ante cada enunciado. En esta línea, Guil-Bozal (2006 señala el significado que deriva de cada respuesta por parte del entrevistado ante los ítems que se formulan: "Según responda de una manera u otra, se le asigna a éste una puntuación en la actitud medida que lo coloca en una escala continua, de uno a cinco normalmente, o de otro rango de valores" (Guil-Bozal, 2006: 83).

El componente fundamental de un cuestionario son las preguntas o ítems. La calidad de un cuestionario recae básicamente en la clase de preguntas formuladas y en su adecuada formulación, además el número de cuestiones no debe ser excesivo (Murillo, 2006, en nuestro caso formularemos veintiséis cuestiones. Por ello, utilizamos la Escala de Likert para medir elementos cognitivos, afectivos y de comportamiento (Guil-Bozal, 2006 dentro de las actitudes de los encuestados con cinco posibles respuestas o niveles de acuerdo o desacuerdo.

Incluimos dentro de la tercera sección una pregunta abierta con el propósito de obtener respuestas más espontáneas sin limitación.

Seguidamente mostramos el cuestionario suministrado al alumnado a través de la aplicación *Google Docs*.

Sección 1 de 5



CUESTIONARIO PARA ALUMNADO DE I.E.S

La investigación para la que se realiza este cuestionario es un estudio sobre la situación de la videocreación en el área de Educación Artística de los centros de Educación Secundaria Obligatoria, concretamente en centros de L'Horta Nord y Camp de Morvedre de la Comunidad Valenciana.

El estudio intenta por un parte, dar a conocer la situación del profesorado frente a la asignatura que imparte; en otro sentido, poner en valor y dar visibilidad al lugar que ocupa el lenguaje audiovisual que forma parte del Arte Contemporáneo en las asignaturas de Educación Artística.

Por último, demostrar la posibilidad de utilizar la actitud artística "Videoarte" como vehículo de búsqueda de identidades personales.

La participación de alumnos y alumnas rellenando este cuestionario facilitará información sobre las necesidades, experiencias y aprendizajes que viven en el aula respecto a la asignatura de Educación Plástica Visual y Audiovisual/ Cultura Audiovisual I/II y Dibujo Artístico I/II.

La creación audiovisual en Educación Artística. Un estudio a partir de autorretratos e identidades desde la videocreación.

VNIVERSITAT
ID VALÈNCIA

Departamento de Didáctica de la
Expresión Musical, Plástica y Corporal

FECHA: *

Mes, día, año



Edad: (Poner solo valor numérico) *

Texto de respuesta corta

Sexo: *

Hombre

Mujer

Prefiero no decirlo

Centro:

I.E.S Benlliure

I.E.S Clot del Moro

I.E.S La Patacona

I.E.S Ramón Llull

I.E.S Pere Boil

I.E.S Font de Sant Lluís

I.E.S de Massamagrell

I.E.S Abastos

I.E.S Joanot Martorell

I.E.S Camp de Morvedre

¿Qué asignatura estás cursando? *

Educación Plástica , Visual y Audiovisual.

Cultura Audiovisual I/II

Dibujo Artístico I/II

Sección 2 de 5



Preguntas sobre el profesor que imparte la asignatura.

Marca el nivel de acuerdo que consideres más oportuno. Desde "Totalmente en desacuerdo, hasta totalmente de acuerdo"

	Totalmente en DESACUERDO	En DESACUERDO	Indiferente	De ACUERDO	Totalmente de ACUERDO
El profesor demuestra interés por la materia que imparte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El profesor demuestra un buen dominio de la materia que explica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El profesor consigue mantener mi atención durante las clases.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El profesor fomenta la participación del alumnado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El profesor muestra interés por conocer y ayudar a los alumnos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El profesor se muestra accesible.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sección 3 de 5



Sobre la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual // Cultura Audiovisual I/II ó Dibujo Artístico I/II.

Marca el nivel de acuerdo que consideres más oportuno según tu asignatura. Desde "Totalmente en desacuerdo, hasta totalmente de acuerdo"

	Totalmente en DESACUERDO	En DESACUERDO	Indiferente	De ACUERDO	Totalmente de ACUERDO
La asignatura me aporta nuevos conocimientos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La asignatura cubre mis expectativas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El contenido de la asignatura es actual.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las prácticas de la asignatura me resultan útiles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi interés por el tema ha aumentado como resultado de este curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hablamos en clase sobre lenguajes audiovisuales relacionados con el Arte Contemporáneo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hay suficientes medios tecnológicos en el aula para trabajar ejercicios de tipo audiovisual.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me gustaría hacer más ejercicios relacionados con lenguajes audiovisuales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

¿ Qué cambiarías de la asignatura? *

Texto de respuesta larga

Después de la sección 3 **Ir a la siguiente sección**

Sección 4 de 5

Sobre el ejercicio realizado: Autorretrato Audiovisual/ Video- Performance- Identidad.

Marca el nivel de acuerdo que consideres más oportuno según tu asignatura. Desde "Totalmente en desacuerdo, hasta totalmente de acuerdo".

	Totalmente en DESACUERDO	En DESACUERDO	Indiferente	De ACUERDO	Totalmente de ACUERDO
Tenía antes de realizar el ejercicio conocimientos previos sobre Videoarte y Video-Performance.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He descubierto un lenguaje audiovisual nuevo y me motiva.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El Videoarte/Video-Performance me ha ayudado a crear un trabajo para reflexionar sobre mi identidad personal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es importante incluir nuevos lenguajes artísticos en la asignatura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi interés por el tema ha aumentado como resultado del ejercicio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi motivación por la asignatura es mayor con ejercicios audiovisuales prácticos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sección 5 de 5

¿En general, crees que realizar la actividad sobre Videoarte y Video-Performance ha sido una experiencia beneficiosa para ti?

Marca el nivel de acuerdo que consideres más oportuno según tu asignatura. Desde "Totalmente en desacuerdo, hasta totalmente de acuerdo".

Pregunta *

	Totalmente en DESACUERDO	En DESACUERDO	Indiferente	En ACUERDO	Totalmente de ACUERDO
Ha sido una experiencia beneficiosa y me gustaría que formara parte de la asignatura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tal y como hemos indicado anteriormente, la cumplimentación de los cuestionarios se realizó de manera individual fuera del horario escolar debido a la flexibilidad y facilidad de acceso de los estudiantes al instrumento porque podían acceder a través de internet mediante un link enviado previamente por nosotros mismos, presentándoles el cuestionario a rellenar directamente. Ante la situación descrita, debemos explicar, que además de informar al profesorado también explicamos las características y finalidad de la investigación a los estudiantes, así pues tendrían la posibilidad de disfrutar e implicarse de forma más cercana a la problemática estudiada.

SISTEMA DE CODIFICACIÓN

En este estudio hemos utilizado el programa estadístico IBM SPSS Statistics en su versión 19. En el mismo, se creó la base de datos y se procedió al análisis tanto de los cuestionarios para el alumnado, como para los cuestionarios del profesorado. En ambas situaciones, utilizamos el mismo procedimiento o forma de actuar como pretendemos explicar a continuación. En este sentido, se expone el proceso de codificación necesario para cuantificar los resultados a través del software; con el propósito de obtener resultados de forma precisa y una organización del trabajo más clarificadora, introducimos la información siguiendo un proceso de conformar variables y valores. Además, la flexibilidad que aporta este programa nos posibilita modificaciones en todo momento que pueden ir apareciendo durante el proceso de investigación, aunque podríamos justificar la falta de modificaciones, en el instante de incluir los datos informáticamente, por la numerosas revisiones manuales del trabajo previo, y al mismo tiempo debido al vínculo creado dentro de las variables cualitativas nominales/ordinales al asignarles nombre y etiquetas muy clarificadoras.

En primer lugar, hemos elaborado un documento con el programa informático *Excel* donde hemos introducido toda la información obtenida a través de la base de datos de *Google Docs*. En este sentido, nos encontramos con una asignación numérica a cada encuestado; y al mismo tiempo, observamos por separado en columnas las diferentes variables con sus correspondientes respuestas divididas en celdas. Teniendo en cuenta la información esquematizada, nos proponemos introducirla en el software informático para realizar el análisis cuantitativo. Adjuntamos tabla donde el lector puede observar de manera sintética la organización en categorías.

CATEGORÍAS DEMOGRÁFICAS/DESCRIPTIVAS	
VARIABLE CUALITATIVA NOMINAL	ETIQUETA
1.FECHA	Fecha
2.EDAD	Edad (poner solo valor numérico)
3.SEXO	Sexo
4.CENTRO	Centro
5. ASIG_CURSA	[¿Qué asignatura estás cursando?]
DATOS CATEGORÍAS INFERENCIALES : OPINIÓN SOBRE EL PROFESORADO	
VARIABLE CUALITATIVA ORDINAL	ETIQUETA
6. PROFES_INT	[El profesor demuestra interés por la materia que imparte.]
7. PROFES_DOM	[El profesor demuestra un buen dominio de la materia que explica.]
8. PROFES_ATEN	[El profesor consigue mantener mi atención durante las clases.]
9. PROFES_FOMEN	[El profesor fomenta la participación del alumnado.]
10. PROFES_AYUD	[El profesor muestra interés por conocer y ayudar a los alumnos.]
11. PROFES_ACCES	[El profesor se muestra accesible.]
DATOS CATEGORÍAS INFERENCIALES: CONTENIDO DE LA ASIGNATURA	
VARIABLE CUALITATIVA ORDINAL	ETIQUETA
12. ASIG_AP_NU	[La asignatura me aporta nuevos conocimientos.]
13. ASIG_CU_ESP	[La asignatura cubre mis expectativas.]
14. CONT_ACTUAL	[El contenido de la asignatura es actual.]
15. PRACT_UTILES	[Las prácticas de la asignatura me resultan útiles.]
16. AUMENT_INTER	[Mi interés por el tema ha aumentado como resultado de este curso.]
17. HABL_AUD_ARTC	[Hablamos en clase sobre lenguajes audiovisuales relacionados con el Arte Contemporáneo.]
18. SUF_MATER_AULA	[Hay suficientes medios tecnológicos en el aula para trabajar ejercicios de tipo audiovisual.]
19. ME_GUST_MAS	[Me gustaría hacer más ejercicios relacionados con lenguajes audiovisuales.]
DATOS CATEGORÍAS INFERENCIALES: EXPERIENCIA ARTÍSTICA	
VARIABLE CUALITATIVA ORDINAL	ETIQUETA
20. TEN_ANTES_CON	[Tenía antes de realizar el ejercicio conocimientos previos sobre Videoarte y Video-Performance.]
21. DESCR LENG_NUE	[He descubierto un lenguaje audiovisual nuevo y me motiva.]
22. VIDEOART_AYU_IDENT	[El Videoarte/Video- Performance me ha ayudado a crear un trabajo para reflexionar sobre mi identidad personal.]
23. IMP_NUEV LENGART	[Es importante incluir nuevos lenguajes artísticos en la asignatura.]
24. INT_PERS_AUMENT	[Mi interés por el tema ha aumentado como resultado del ejercicio.]

25. MOT_AUDIO_PRAC	[Mi motivación por la asignatura es mayor con ejercicios audiovisuales prácticos.]
26. EXPER_POSITIVA	[Ha sido una experiencia beneficiosa y me gustaría que formara parte de la asignatura.]

Tabla 21. Sistema de codificación del cuestionario para el alumnado alojado en Google Docs.

En lo que refiere a la explicación de las variables, se ha asignado una etiqueta a cada variable con el contenido de las afirmaciones presentadas dentro del cuestionario. De esta manera, el lector puede llegar a una comprensión mayor de su descripción de forma más simple sin necesidad de entrar en detalles.

En cuanto a los instrumentos utilizados en la recogida de datos en el *Estudio de Caso 2* y *Estudio de Caso 3* han sido cuestionarios administrados en formato papel dentro del aula a los estudiantes al finalizar la experiencia artística durante el mes de octubre de 2017. Para asegurar una correcta administración, nos planteamos su desarrollo durante la primera parte de una sesión, teniendo en cuenta el contexto educativo donde los estudiantes se sienten familiarizados y actúan de forma grupal. Aproximadamente diez minutos fueron necesarios para poder rellenar los cuestionarios al mismo tiempo todo el alumnado, aunque cada cuestionario resultaba ser individual, debido a la poca dificultad que presentaban para su comprensión.

El diseño del cuestionario es el mismo llevado a cabo en el *Estudio de Caso 1*. En concreto, se han considerado cinco temas diferenciados en secciones. No obstante, hemos omitido algunas preguntas de tipo descriptivo/demográfico por ser innecesarias, como por ejemplo, conocer el centro educativo de procedencia del alumnado ya que conocemos de antemano su origen. En este sentido, se ha optado por establecer tres preguntas para conocer (fecha, edad y sexo).

Seguidamente, adjuntamos el modelo administrado al alumnado de forma física para facilitar un mayor entendimiento en el lector de la estructuración de las preguntas planteadas y además, mostramos la presentación estética de carácter simple y sin complejidad. Aunque mostramos el modelo utilizado en el centro educativo I.E.S. Ausias March (Manises, recordamos la utilización del mismo tipo de cuestionario tanto en el *Estudio de Caso 2* como en el *Estudio de Caso 3*.

CUESTIONARIO ALUMNADO ESTUDIO DE CASO EN I.E.S AUSIAS MARCH (MANISES)**Cultura Audiovisual I.**

VNIVERSITAT
ID VALÈNCIA

Departamento de Didáctica de la
Expresión Musical, Plástica y Corporal

FECHA			
EDAD			
SEXO	HOMBRE: <input type="text"/>	MUJER: <input type="text"/>	PREFIERO NO DECIRLO: <input type="text"/>

2. PREGUNTAS SOBRE EL PROFESOR QUE IMPARTE LA ASIGNATURA:

* Marca con el nivel de acuerdo que consideres más oportuno. Desde “totalmente en desacuerdo, hasta totalmente de acuerdo”.

	Totalmente En DESACUERDO	En DESACUERDO	INDIFERENTE	De ACUERDO	Totalmente De ACUERDO
El profesor demuestra interés por la materia que imparte.					
El profesor demuestra un buen dominio de la materia que explica.					
El profesor consigue mantener mi atención durante las clases.					
El profesor fomenta la participación del alumnado.					
El profesor muestra interés por conocer y ayudar a los alumnos.					
El profesor se muestra accesible.					

3. SOBRE LA ASIGNATURA CULTURA AUDIOVISUAL I:

	Totalmente En DESACUERDO	En DESACUERDO	INDIFERENTE	De ACUERDO	Totalmente De ACUERDO
La asignatura me aporta nuevos conocimientos.					
La asignatura cubre mis expectativas.					
El contenido de la asignatura es actual.					
Las prácticas de la asignatura me resultan útiles.					
Mi interés por el tema ha aumentado como resultado del este curso.					
Hablamos en clase sobre lenguajes audiovisuales relacionados con el ARTE CONTEMPORÁNEO.					
Hay suficientes medios tecnológicos en el aula para trabajar ejercicios de tipo audiovisual.					
Me gustaría hacer más ejercicios relacionados con lenguajes audiovisuales.					

4. ¿QUÉ CAMBIARÍAS DE LA ASIGNATURA?

5. SOBRE EL EJERCICIO REALIZADO: Vídeo- Referencias: “Utilizando el Vídeo-Clip Musical” como elemento introductorio a una nueva actitud artística del Vídeo-ensayo...

	Totalmente En DESACUERDO	En DESACUERDO	INDIFERENTE	De ACUERDO	Totalmente De ACUERDO
Tenía conocimientos previos sobre vídeo-ensayo.					
He descubierto un lenguaje audiovisual nuevo y me motiva.					
La actividad me ha ayudado a crear un trabajo y reflexionar					

sobre mi identidad personal.					
Es importante incluir nuevos lenguajes en la asignatura.					
Mi interés por el tema ha aumentado como resultado del ejercicio.					
Mi interés por la asignatura es mayor con ejercicios audiovisuales prácticos.					

6. EN GENERAL, CREES QUE REALIZAR LA ACTIVIDAD SOBRE VÍDEO-ENSAYO HA SIDO UNA EXPERIENCIA BENEFICIOSA PARA TÍ?

	Totalmente En DESACUERDO	En DESACUERDO	INDIFERENTE	De ACUERDO	Totalmente De ACUERDO
--	-------------------------------------	--------------------------	--------------------	-------------------	----------------------------------

El hecho de haber realizado la administración de los cuestionarios a los estudiantes de manera física, no representa un obstáculo para seguir el mismo proceso de análisis cualitativo utilizado en los cuestionarios anteriores. La introducción de información en el software resulta de la siguiente forma:

CATEGORÍAS DESCRIPTIVOS/DEMOGRÁFICOS	
VARIABLE CUALITATIVA NOMINAL	ETIQUETA
1.FECHA	Fecha
2.EDAD	Edad (poner solo valor numérico)
3.SEXO	Sexo
DATOS CATEGORÍAS INFERENCIALES	
VARIABLE CUALITATIVA ORDINAL	ETIQUETA
4. PROFES_INT	[El profesor demuestra interés por la materia que imparte.]
5. PROFES_DOM	[El profesor demuestra un buen dominio de la materia que explica.]
6. PROFES_ATEN	[El profesor consigue mantener mi atención durante las clases.]
7. PROFES_FOMEN	[El profesor fomenta la participación del alumnado.]
8. PROFES_AYUD	[El profesor muestra interés por conocer y ayudar a los alumnos.]
9. PROFES_ACCES	[El profesor se muestra accesible.]
DATOS CATEGORÍAS INFERENCIALES	
VARIABLE CUALITATIVA ORDINAL	ETIQUETA

10. ASIG_AP_NU	[La asignatura me aporta nuevos conocimientos.]
11. ASIG_CU_ESP	[La asignatura cubre mis expectativas.]
12. CONT_ACTUAL	[El contenido de la asignatura es actual.]
13. PRACT_UTILES	[Las prácticas de la asignatura me resultan útiles.]
14. AUMENT_INTER	[Mi interés por el tema ha aumentado como resultado de este curso.]
15. HABL_AUD_ARTC	[Hablamos en clase sobre lenguajes audiovisuales relacionados con el Arte Contemporáneo.]
16. SUF_MATER_AULA	[Hay suficientes medios tecnológicos en el aula para trabajar ejercicios de tipo audiovisual.]
17. ME_GUST_MAS	[Me gustaría hacer más ejercicios relacionados con lenguajes audiovisuales.]
DATOS CATEGORÍAS INFERENCIALES	
VARIABLE CUALITATIVA ORDINAL	ETIQUETA
18. TEN_ANTES_CON	[Tenía antes de realizar el ejercicio conocimientos previos sobre Videoarte y Video-Performance.]
19. DESCR LENG NUE	[He descubierto un lenguaje audiovisual nuevo y me motiva.]
20. VIDEOENSAYO_AYU_IDENT	[La actividad me ha ayudado a crear un trabajo y reflexionar sobre mi identidad personal.]
21. IMP_NUEV LENGART	[Es importante incluir nuevos lenguajes artísticos en la asignatura.]
22. INT_PERS_AUMENT	[Mi interés por el tema ha aumentado como resultado del ejercicio.]
23. MOT_AUDIO_PRACT	[Mi motivación por la asignatura es mayor con ejercicios audiovisuales prácticos.]
24. EXPER_POSITIVA	[Ha sido una experiencia beneficiosa y me gustaría que formara parte de la asignatura.]

Tabla 22. Sistema de codificación del cuestionario para el Estudio de Caso 1 y Estudio de Caso 2.

Cuestionario profesorado

El diseño de cuestionario para el profesorado que ha colaborado en el *Estudio de Caso 1* se elabora siguiendo el mismo procedimiento utilizado para crear el cuestionario del alumnado. De manera estructurada a través de la aplicación de *Google Docs*, se aloja el cuestionario desde febrero de 2017, así pues, el profesorado puede acceder con total libertad a través de un link proporcionado mediante un correo electrónico.

Seguidamente establecemos el diseño del cuestionario donde se observan dos partes o secciones divididas en diferentes temas. Distinguimos por una parte, las categorías con

valores descriptivos/demográficos y por otra, categorías inferenciales compuestas de variables vinculadas a las afirmaciones de los cuestionarios.

El planteamiento de las cuestiones sigue el modelo utilizado en el cuestionario del alumnado como hemos indicado anteriormente. En la primera sección se observan cinco preguntas: la primera de elección única (dicotómica) y las cuatro siguientes de elección múltiple (politómicas o categorizadas). En la segunda sección del cuestionario nos encontramos preguntas tipo Escala Likert que pertenecen a los temas tratados en nuestra investigación con respecto al ámbito docente en Educación Artística. El profesorado puede determinar claramente desde un primer momento los temas que aparecerán dentro del cuestionario. En las páginas siguientes, mostramos el modelo utilizado.

CUESTIONARIO PARA EL DOCENTE DE I.E.S

La investigación para la que se realiza este cuestionario es un estudio sobre la situación de la videocreación en el área de Educación Artística de los centros de Educación Secundaria Obligatoria, concretamente en centros de L'Horta Nord y Camp de Morvedre de la Comunidad Valenciana.

El estudio intenta por un parte, dar a conocer la situación del profesorado frente a la asignatura que imparte; en otro sentido, poner en valor y dar visibilidad al lugar que ocupa el lenguaje audiovisual que forma parte del Arte Contemporáneo en las asignaturas de Educación Artística.

Por último, demostrar la posibilidad de utilizar la actitud artística "Videoarte" como vehículo de búsqueda de identidades personales.

La participación de docentes rellenando este cuestionario facilitará información sobre las necesidades, experiencias y aprendizajes que viven en el aula respecto a la asignatura de Educación Plástica Visual y Audiovisual/ Cultura Audiovisual I/II y Dibujo Artístico I/II.

VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA

Departamento de Didáctica de la
Expresión Musical, Plástica y Corporal

	DO	Totalmente de ACUERDO
<p>Fecha: *</p> <p>Mes, día, año <input type="text"/></p>		<input type="radio"/>
<p>Edad: *</p> <p><input type="text"/></p>		<input type="radio"/>
<p>Sexo:</p> <p><input type="radio"/> Hombre</p> <p><input type="radio"/> Mujer</p> <p><input type="radio"/> Prefiero no decirlo</p>		<input type="radio"/>
<p>Centro:</p> <p><input type="radio"/> I.E.S Benlliure</p> <p><input type="radio"/> I.E.S Clot del Moro</p> <p><input type="radio"/> I.E.S La Patacona</p> <p><input type="radio"/> I.E.S Ramón Llull</p> <p><input type="radio"/> I.E.S Pere Boïl</p> <p><input type="radio"/> I.E.S Font de Sant Lluís</p> <p><input type="radio"/> I.E.S de Massamagrell</p> <p><input type="radio"/> I.E.S Abastos</p> <p><input type="radio"/> I.E.S Joanot Martorell</p> <p><input type="radio"/> I.E.S Camp de Morvedre</p>		<input type="radio"/>

¿ Qué asignatura imparte en el centro?

- Educación Plástica Visual y Audiovisual.
- Cultura Audiovisual I/ II
- Dibujo Artístico I//II

Después de la sección 1 [Ir a la siguiente sección](#)

Sección 2 de 2

Situación del profesorado frente a las asignaturas de Educación Artística.

En su labor docente, marque el nivel de acuerdo que considere más oportuno. Desde " Totalmente en desacuerdo, hasta totalmente de acuerdo"

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Me siento preparado para impartir el contenido de la materia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conozco perfectamente la pedagogía de la materia que imparto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me siento preparado para realizar prácticas en el aula sobre la materia que imparto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recibo apoyo por parte de mis compañeros de trabajo para realizar actividades relacionadas con la asignatura que imparto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existe compañerismo en el departamento de Educación Artística	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

He realizado cursos de formación para poder impartir materias específicas de Educación Artística.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Considero esencial más formación del profesorado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dispongo de tiempo suficiente para participar en actividades de desarrollo de profesorado ó para investigación individual.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dispongo de suficientes medios tecnológicos para impartir la asignatura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los medios tecnológicos en Educación Artística son esenciales para el alumnado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En definitiva, me siento cómodo impartiendo esta asignatura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Respecto a su alumnado, marque el nivel de acuerdo que considere más oportuno. Desde " Totalmente en desacuerdo, hasta totalmente de acuerdo"

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Los alumnos son receptivos a los contenidos de la asignatura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los alumnos disponen de suficientes medios audiovisuales en el aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los alumnos prefieren más teoría que práctica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los alumnos son conscientes de las carencias materiales dentro del aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los alumnos se sienten motivados con la asignatura en general gracias a su contenido.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

¿Realiza ejercicios dentro de la asignatura relacionados con el Arte Contemporáneo?

- Sí, tengo conocimientos sobre Arte Contemporáneo.
- Sí, tengo conocimientos sobre Arte Contemporáneo, además tengo formación en nuevas tecnologías para aplicarlas :
- No, no tengo suficientes conocimientos sobre Arte Contemporáneo, pero alguna vez intento realizar alguna actividad.
- No, no tengo suficientes conocimientos sobre Arte Contemporáneo.

Respecto a la experiencia relacionada con el Videoarte/ Video-Performance realizada con los alumnos, marque el nivel de acuerdo que considere más oportuno. Desde " Totalmente en desacuerdo, hasta totalmente de acuerdo"

	Totamente en Desacuerdo	En Desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
La asignatura me proporciona un margen para trabajar el Arte Contemporáneo en el aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tengo conocimientos sobre Videoarte/Video-Performance previamente a la realización de esta experiencia con alumnado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Considero que es un buen ejercicio de aproximación al lenguaje audiovisual.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Considero esta actividad como un buen ejercicio de búsqueda de identidad personal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Considero necesaria la inclusión de este tipo de lenguajes audiovisuales en las asignaturas de educación artística.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He aprendido nuevos conceptos a posteriori de la realización de esta experiencia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

¿Considera que ha sido positivo para el alumnado la realización del ejercicio Autorretrato Audiovisual// Vídeo- Performance- Identidad?

- Sí
- No
- Tal vez

¿Qué cambiaría de la asignatura que imparte?

Texto de respuesta larga

SISTEMA DE CODIFICACIÓN	
CATEGORÍAS DESCRIPTIVOS/DEMOGRÁFICOS	
VARIABLE CUALITATIVA NOMINAL	ETIQUETA
1.FECHA	Fecha
2.EDAD	Edad (poner solo valor numérico)
3.SEXO	Sexo
4. CENTRO	Centro
5. ASIG_IMPARE	¿Qué asignatura imparte en el centro?
DATOS CATEGORÍAS INFERENCIALES : SITUACIÓN PROFESORADO	
VARIABLE CUALITATIVA ORDINAL	ETIQUETA
6. ME_SIENTO_PRE	[Me siento preparado para impartir el contenido de la materia.]
7. CONOZ_PEDAG	[Conozco perfectamente la pedagogía de la materia que imparto.]
8. PREPA_PAC_MAT	[Me siento preparado para realizar prácticas en el aula sobre la materia que imparto.]
9. REC_APOYO	[Recibo apoyo por parte de mis compañeros de trabajo para realizar actividades relacionadas con la asignatura que imparto.]
10. COMPAÑ_ED_ART	[Existe compañerismo en el departamento de Educación Artística.]
11. CURS_FORM_ESP	[He realizado cursos de formación para poder impartir materias específicas de Educación Artística.]
12. ESENCIAL_FORM	[Considero esencial más formación del profesorado.]
13. TIEMPO_FORM_INV	[Dispongo de tiempo suficiente para participar en actividades de desarrollo de profesorado o para investigación individual.]
14. SUF_MEDIOTEC_AULA	[Dispongo de suficientes medios tecnológicos para impartir la asignatura.]
15. MEDIOTEC_IMP	[Los medios tecnológicos en Educación Artística son esenciales para el alumnado.]
16. IMPARTIR_ASIGN	[En definitiva, me siento cómodo impartiendo esta asignatura.]
DATOS CATEGORÍAS INFERENCIALES: RESPECTO A SU ALUMNADO	
VARIABLE CUALITATIVA ORDINAL	ETIQUETA
17. ALUMNOS_RECEPTIVOS	[Los alumnos son receptivos a los contenidos de la asignatura.]
18. ALUMNOS_SUF_MEDIOS	[Los alumnos disponen de suficientes medios audiovisuales en el aula.]
19. ALUMNOS_PREF_TEORIA	[Los alumnos prefieren más teorías que práctica.]
20. ALUMNOS_CONSCIENT	[Los alumnos son conscientes de las carencias materiales dentro del aula.]
21. ALUMNOS_MOTIV	[Los alumnos se sienten motivados con la asignatura en general gracias a su contenido.]
DATOS CATEGORÍAS INFERENCIALES: ACTIVIDADES VINCULADAS AL ARTE CONTEMPORÁNEO	

<i>VARIABLE CUALITATIVA ORDINAL</i>	<i>ETIQUETA</i>
22. PROF_REALIZA_EJERCI_AC	[¿Realiza ejercicios dentro de la asignatura relacionados con el Arte Contemporáneo?]
DATOS CATEGORÍAS INFERENCIALES: EXPERIENCIA ARTÍSTICA	
<i>VARIABLE CUALITATIVA ORDINAL</i>	<i>ETIQUETA</i>
23. ASIG_MARGEN	[La asignatura me proporciona un margen para trabajar el Arte Contemporáneo en el aula.]
24. TENGO_CONOC_AC	[Tengo conocimientos sobre Videoarte/Vídeo-Performance previamente a la realización de esta experiencia con alumnado.]
25. EJERC_APROX LENG_AUD	[Considero que es un buen ejercicio de aproximación al lenguaje audiovisual.]
26. EJERC_BUSQ_IDENT	[Considero esta actividad como buen ejercicio de búsqueda de identidad personal.]
27. NECES_INCLUSION	[Considero necesaria la inclusión de este tipo de lenguajes audiovisuales en las asignaturas de Educación Artística.]
28. APREND_NUEV_CONCEP	[He aprendido nuevos conceptos a posteriori de la realización de esta experiencia.]
29. CONSIDERA_POSITIVO	[¿Considera que ha sido positivo para el alumnado la realización del ejercicio Autorretrato Audiovisual//Vídeo Performance-Identidad?]

Tabla 23. Sistema de codificación del cuestionario suministrado al profesorado.

<u>CUESTIONARIO PARA DOCENTE ESTUDIO DE CASOS 2 y 3</u>	
Cultura Audiovisual I/ II	
NOMBRE:	
FECHA	
EDAD	
SEXO	
CENTRO	
Nº ALUMNADO	
<p>1. ¿Cuál es la situación del profesorado frente a la asignatura de CULTURA AUDIOVISUAL I/II? (Formación, medios, colectivo de profesorado de Educación Artística...)</p>	

- 2. Respecto a su alumnado, ¿existe una preparación previa de los estudiantes frente asignaturas de éstas características?**

- 3. (Indique si tiene conocimientos previos sobre *Videoarte, Vídeo-ensayo o Vídeo-referencias*)**

- 4. ¿Considera que ha sido positivo para el alumnado la realización del ejercicio sobre *Vídeo-ensayo*?**

La importancia de lo expuesto anteriormente reside en la identificación de los principales componentes representacionales (categorías principales) y la organización de sus factores de manera progresiva. En el apartado *IV. Los Estudios de Caso*, realizaremos la exposición de resultados obtenidos en los cuestionarios del alumnado y profesorado dentro de su correspondiente sección. Por tanto, nos decantamos por una interpretación conjunta de los datos obtenidos por medio de los cuestionarios del alumnado y profesorado (análisis cualitativo y cuantitativo), así como de los datos adquiridos de carácter artístico a través de las series fotográficas y las producciones audiovisuales auto-biográficas.

III.4. Estudio de casos

Trabajar en un caso es entrar en la vida de otras personas con el sincero interés por aprender qué y por qué hacen o dejan de hacer ciertas cosas y qué piensan y cómo interpretan el mundo social en el que viven y se desenvuelven (Rendon-Pantoja y Angulo-Rasco, 2017b: 71).

Somos conscientes de la complejidad que implica la investigación en el ámbito de la Educación Artística debido a la pluralidad de dimensiones que posee y cuestiones que se nos presentan a lo largo de su análisis. En este sentido, Gutiérrez (2005) afirma la complejidad de explicar el objeto de estudio de la Educación Artística a través de una metodología cuantitativa por su carácter artístico y didáctico. Es necesario para explorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, vinculados a esta epistemología, el uso de

modelos explicativos a través de metodología cualitativa para alcanzar un entendimiento generalizado y contextualizado.

Planteamos un acercamiento a la función docente, ya que se trata de nuestra elección profesional, sugerimos destacar matices que afectan a profesionales de la Educación Artística. Continuando esta línea de trabajo iniciada, afrontamos nuestra investigación tomando un elemento clave de las metodologías cualitativas: los estudios de caso.

Según Huerta (2010c) los datos obtenidos mediante el método de los estudios de caso se pueden conseguir desde multitud de fuentes cualitativas y cuantitativas (documentos, entrevistas, observación directa de los participantes, etc. Con el fin de estudiar un fenómeno contemporáneo directamente dentro de un contexto real, los estudios de caso nos ayudarán a establecer criterios de prioridad en relación a los individuos más partícipes en los actos analizados. Al mismo tiempo, nos permiten conocer abiertamente los actores presentes en la docencia, es decir, al alumnado y al profesorado.

El estudio de caso podría catalogarse dentro de la metodología cualitativa, especialmente etnográfica. En este orden de ideas, nuestro trabajo se basa en el contacto directo con los individuos que protagonizan las acciones y con el contexto donde se producen los acontecimientos. Por tanto, nos aportarán la esencia de nuestro estudio. No debemos olvidar que son seres humanos e intentan establecer vínculos vivenciales en el terreno académico, en consecuencia la orientación personal en el modo y el contenido de la enseñanza ejerce influencia (Grossman, 1990; Ortega, 1993; Rendon-Pantoja y Angulo-Rasco, 2017).

Los sujetos que colaboran aportan una información más directa al respecto, y por tanto atendemos de manera esencial estos datos como fuente empírica e imparcial. Debido a la creciente diversidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, los estudios de caso actúan como instrumento imprescindible en nuestra investigación, lo cual requerirá una investigación de carácter exploratorio y comprensivo, más allá de la búsqueda de interpretaciones causales (Huerta, 2010c. Ortega (2005 considera la elección del estudio de caso por parte de un investigador en Educación Artística como un deseo de conocer los fenómenos que explora para poder aportar alternativas que sirvan para enriquecer la realidad estudiada. En otras palabras, el investigador se empeña en entender para poder interpretar, a partir de las propias reflexiones dentro del ámbito donde se suceden los acontecimientos estudiados.

Partiendo de estos argumentos, podemos decir que la elección de los estudios de caso como método de investigación en Educación Artística está más vinculado con la manera de manejar el conocimiento que por el contrario, acatar solo una cuestión de método, porque las artes establecen las formas más importantes a través de las cuales las personas han representado y dado forma a su experiencia (Ortega, 2005). Amalia Ortega nos proporciona una serie de objetivos que sustentan la presencia de los estudios de caso en Educación Artística:

• Reflexionar sobre el presente de la Educación Artística, presentando propuestas contextualizadas.
• Acceder a realidades difícilmente abordables si no es desde su propia diversidad.
• Legitimar posiciones y tradicionalmente ignoradas o desestimadas por la investigación en nuestra área.
• Traer a primer plano historias locales y microrrelatos que precisan de atención por parte de la comunidad de investigadores, y que en su conjunto presentan el actual panorama de la Educación Artística.
• Acceder a los constructos que configuran las microrealidades, interpretando significados personales que construyen las visiones idiosincrásicas de lo que es real.
• Priorizar la interpretación como forma de investigar, dando cabida a la deconstrucción.
• Abordar la complejidad y contradicciones de la actualidad en Educación Artística.
• Asumir el valor de la pluralidad y la multiplicidad de lecturas de una misma realidad.
• Hacer realidad la preocupación por <los otros>, o apertura a las formas culturales de grupos diferentes al propio.
• Asumir la idea de que cada grupo cultural tiene el derecho a hablar por sí mismo concediéndole voz propia en el propio texto de la investigación.
• Aceptar la provisionalidad de las certezas que arrojan los estudios basados en la interpretación.
• Concebir la investigación como mecanismo de puesta en duda de los conocimientos que se presentan como universales por los distintos grupos de poder.

Tabla 24. Principales objetivos en los estudios de caso en Educación Artística (Ortega, 2005: 301).

Por lo tanto, desde el panorama descrito, distinguimos la realización de tres estudios de casos dentro de nuestra investigación (Estudio de Caso 1, Estudio de Caso 2 y Estudio de Caso 3). Seguimos las indicaciones de Gutiérrez (2005) con respecto al proceso que debe seguir el investigador en la realización de un estudio de casos.

Fases de los estudios de casos
1. Elección del tema y justificación metodológica.
2. Elección del objeto de estudio: negociación inicial
3. Trabajo de campo. Recogida de datos mediante: <ul style="list-style-type: none"> - Recursos para observar la realidad: observación, notas de campo, análisis de documentos, grabaciones, fotografías, etc. - Recursos para interrogar la realidad: entrevistas, cuestionarios, dibujos, triangulación de métodos y de informantes, etc.
4. Tratamiento de los datos recogidos. <ul style="list-style-type: none"> - Reflexión inicial, - Estructuración de los datos en categorías, - Generalización.
5. Elaboración de los informes parciales y negociación de los mismos.
6. Elaboración del informe final y negociación con los participantes.

Tabla 25. Síntesis de las fases de los estudios de caso (Gutiérrez, 2005: 155)

Tras clarificar la elección del tema y la metodología principal, partimos del asunto principal y objetivos de la investigación como se describiremos en los siguientes apartados. De modo que procedemos a elegir el objeto de estudio para poder materializar el trabajo, para ello debemos tener en cuenta dos premisas: de fácil acceso, es decir, encontrar sujetos dispuestos a colaborar; y además lo representativo de aquello que investigamos dentro de su particularidad (Gutiérrez, 2005). Nos convertimos en observadores de la realidad dentro del contexto que estudiamos logrando fotografías, notas de campo y análisis de documentos. El estudio de caso como instrumento de investigación solicita información de multitud de fuentes y diversas técnicas debido a su capacidad de análisis en profundidad para poder comprender (Moral-Santaella, 2006) a fondo aquellos aspectos que no son evidentes.

Por otra parte, utilizamos recursos para cuestionarnos la realidad educativa: cuestionarios, experiencia artística y triangulación. De este modo, nos implicamos en el ambiente de los participantes obteniendo datos de manera no intrusiva, ajustándonos a las diferentes fases que conforma el periodo de participación de los informantes. Stake (2010) nos advierte que el método utilizado en cada estudio de caso se dará en función del interés intrínseco o instrumental, así pues, diferencia entre tres categorías el estudio de casos: intrínseco, instrumental y colectivo.

<i>Estudio intrínseco de casos</i>	<i>Estudio instrumental de casos</i>	<i>Estudio colectivo de casos</i>
<ul style="list-style-type: none"> - El caso viene dado por el objeto, la problemática o el terreno de investigación. - No guarda relación con otros casos. - Interés en analizar un caso particular. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer y entender un problema más amplio a través del conocimiento de un caso particular. - Observar de forma general la problemática o condiciones que afectan a otros casos. - A través de un caso particular podemos analizar otros casos que guarden relación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se realiza una selección de varios casos, una colectividad. - Cada estudio de casos es un instrumento para entender el problema que en conjunto representan. - Estudio de casos colectivo o múltiple.

Tabla 26. Características de estudios de casos: intrínseco, instrumental y colectivo.

Teniendo en cuenta a Stake (2010) efectuamos una selección de casos una vez establecidos los objetivos de la investigación. Desde un primer momento nuestra pretensión es realizar un único estudio de casos como hemos indicado anteriormente, ahora bien, a medida que avanzaba el proceso de investigación nos sentimos en la necesidad de realizar dos estudios de caso para complementar y obtener más información que clarifique nuestros cuestionamientos. Por este motivo, debemos establecer criterios de selección de cada estudio porque son piezas clave en nuestra investigación para poder entender matices más amplios de la problemática indagada como hemos indicado; en consecuencia, nos aseguraremos una coherencia estructural interna entre el problema del estudio y el caso como fundamento esencial de este proyecto (Rendon-Pantoja y Angulo- Rasco, 2017).

Nos decantamos por establecer: un estudio colectivo de casos (Estudio de Caso 1) y dos estudios instrumentales de caso (Estudio de Caso 2 y Estudio de Caso 3). No obstante, somos conscientes de la finalidad real del estudio de casos que pretende la particularización, no la generalización (Stake, 2010).

Para poner en funcionamiento esta técnica, en primer lugar contactamos con cada uno de los centros educativos seleccionados a través de conversación telefónica explicando nuestro propósito porque es un modo de proceder rápido para un primer contacto, posteriormente si nuestro estudio es aceptado, concretamos nuestra visita para explicar de forma más detallada nuestros intereses como investigadores al profesorado que ha accedido a colaborar. Rober Stake recomienda la elección de casos que resulten cercanos y receptivos: “quizá aquellos en los que se pueda identificar un posible informador y que cuenten con

actores, (las personas estudiadas) dispuestos a dar su opinión sobre determinados materiales en sucio” (Stake, 2010: 17).

Inicialmente si la propuesta es aceptada, elaboramos una reunión con el equipo de profesorado responsable para planificar la actividad artística y poder atender aquellos aspectos más significativos, teniendo en cuenta el estado actual de las asignaturas *Educación Plástica, Visual y Audiovisual, Dibujo Artístico I/II y Comunicación Audiovisual I/II*. Así como la elaboración y preparación de los diferentes cuestionarios que posteriormente serán administrados a los adolescentes y profesorado que participan en el estudio.

Explicamos detalladamente los objetivos e intereses científicos, la metodología a seguir y por último, se solicitó su participación en la investigación. Tras obtener los permisos correspondientes de los centros y profesorado, consideramos necesario solicitar a los tutores legales de los estudiantes que iban a participar en la investigación, la autorización oportuna para la participación de sus hijos (ver anexo). Solo se excluye de dicho permiso aquel alumnado mayor de edad, sin embargo, consideramos necesario que nos aporten también la autorización pertinente.

Posteriormente, aclaramos las dudas sobre la investigación que pueden surgir y explicamos las instrucciones sobre la entrega de los cuestionarios y la experiencia artística. Seguidamente, se fijan las fechas y los horarios porque debemos amoldarnos a la programación que sigue el profesorado con respecto a la asignatura, es decir, los docentes nos indican el momento en el cual podemos intervenir en el aula según consideren oportuno para llevar a cabo todo el proceso de estudio.

Para proceder a la toma de contacto con los sujetos que colaboran desinteresadamente, en nuestro caso el alumnado, estructuramos en un principio las sesiones de visita a los centros educativos. Seguimos la misma línea de intervención en un principio en los tres estudios de casos, marcada en cuatro sesiones, aunque después se alargan por diferentes circunstancias que detallaremos en los apartados correspondientes del presente escrito. Adjuntamos de esta manera un breve esquema acerca de la organización y planteamiento de cada sesión dentro del aula:



En el inicio de cada sesión se informó al alumnado sobre el carácter de la investigación, así como los objetivos y finalidad de la actividad artística que debían realizar.

En la introducción de la actividad nos servimos de una presentación *Power Point* realizada de manera que se ajustara exclusivamente a cada estudio de caso proporcionando la información que consideramos oportuna adaptada para la realización de las actividades propuestas. En este sentido, debemos atender y dedicar especial atención a la manera de los alumnos en canalizar la información de la cual son receptores. Utilizamos imágenes estáticas dentro de la presentación *Power Point* y además, utilizamos modelos audiovisuales que capten la atención del alumnado para conseguir una mayor motivación. Los ejemplos están evidentemente relacionados con la actividad propuesta y a su vez, muy vinculados con su contexto social por los temas que pretendemos tratar. Por esta razón, nuestro propósito es generar atracción hacia la realización de la experiencia artística.

En el apartado *IV. Estudios de Caso*, realizaremos una exposición más detallada de cada actividad adjuntando información sobre todo el proceso y desarrollo de las experiencias que ha llevado a cabo el alumnado. En consecuencia, realizaremos una interpretación parcial de los resultados obtenidos.

III.5. Triangulación

La triangulación según Denzin (1979) se entiende como el uso de diferentes métodos para el estudio de un mismo fenómeno (como se cita en Alzás y García, 2017). El autor establece cuatro formas de triangulación considerándola como una estrategia que se ocupa no solo de métodos, sino también de datos y metodologías.

- La triangulación de datos es la más utilizada en la investigación social y consiste en la obtención de información sobre el elemento de investigación a través de diferentes fuentes que ayuden a contrastar los datos agrupados.
- La triangulación de investigadores consiste principalmente en contar con las observaciones de varios profesionales y especialistas en el objeto de investigación. Resulta ser la más compleja por su articulación. El elemento de estudio es analizado desde diferentes líneas temáticas.
- La triangulación teórica se apoya en la confrontación de diferentes teorías en un mismo cuerpo de datos.
- La triangulación metodológica consiste en la utilización de dos o más métodos (intramétodo), o la triangulación entre métodos (intermétodo). Este tipo de triangulación refuerza la validez y fiabilidad de los datos obtenidos.

En relación con la triangulación metodológica, Donatella Della Porta y Michael Keating señalan: “La triangulación de varios métodos y por tanto, metodologías, es una de las estrategias metodológicas dentro de un mismo proyecto de investigación que aumenta la fiabilidad y mejora la comprensión” (Della Porta y Keating, 2013: 51). Por este motivo, utilizamos este tipo de estrategia de triangulación por el uso que hacemos de diferentes métodos para analizar una misma realidad social.

En esta indagación, el análisis de datos de tipo cualitativo requiere una gran complicidad y habilidad interpretativa por la parte investigadora para alcanzar de manera correcta una identificación de la información obtenida. Los significados obtenidos pueden ayudar a establecer sinergias al margen de las preguntas realizadas, de manera que podemos alcanzar una comprensión más enriquecedora de las mismas. Después de las transcripciones y la triangulación de los datos que han sido analizados con procedimientos cualitativos y cuantitativos, se obtienen los resultados.

Durante la fase de triangulación, valoramos la aceptación o negación de los cuestionamientos planteados al principio de la investigación, además de las preguntas que han ido manifestándose en el transcurso de la misma. En otro sentido, nos ha permitido progresar en el conocimiento de la situación, enunciación de conclusiones válidas y en la toma de decisiones sobre las medidas a seguir para poder fomentar algunos aspectos que nos permitan avanzar a través del estudio.

III.6. Investigación educativa basada en las artes (Arts-Based Educational Research)

En este estudio también se emplea otro método de investigación. Tal como hemos indicado con anterioridad, en el desarrollo de un estudio de este tipo aparecen de forma inesperada dimensiones del propio conocimiento que pretendemos interpretar. El análisis y comprensión de identidades adolescentes a través de sus propias experiencias artísticas audiovisuales. Por una parte, utilizamos la investigación artística, en concreto, formas de ensayo visual y audiovisual proporcionadas por el propio alumnado como método para comprender personalidades; y por otra parte, presentamos a través de este método basado en las artes nuestra propia visión del objeto de estudio a través de imágenes fotográficas. Consideramos pertinente este método puesto que nos permite dar visibilidad y a su vez estructurar estos saberes de manera no lineal.

Las prácticas basadas en Artes han manifestado serios desafíos a las convenciones de métodos, lo que desestabiliza muchas hipótesis sobre lo que constituye investigación y conocimiento. Estos paréntesis en las prácticas de investigación tradicionales, han causado intranquilidad y debates con el propósito de crear nuevas perspectivas metodológicas. Predominan especialmente las cualidades artísticas y estéticas de los lenguajes de (re)presentación utilizados dentro del informe de investigación (Martins, 2013). De forma involuntaria, muchas personas se dan cuenta de que las artes pueden ser motivo de profundo aprendizaje, y además existe filosofía y ciencia que respaldan estas suposiciones (Leavy, 2015).

En tal sentido, diversos estudios realizados por algunos autores como George Lakoff y Mark Johnson en 1980, nos sugerían que la metáfora no es una característica que pertenece únicamente al lenguaje, sino que también es permeable al pensamiento y la acción humana.

Desde hace décadas, científicos han tenido el pensamiento que la parte derecha del cerebro tenía creatividad e intuición y la izquierda, pensamiento lógico y lenguaje. Desde los planteamientos de Edward Garner en 1984, pasando por las teorías de Ramachandran en 2005 y Malchiodi en 2012, encontramos una sinergia de pensamientos sobre los hemisferios izquierdos del cerebro. Los autores coinciden en lo esencial que resultan para el desarrollo de la expresión artística en los seres humanos (Leavy, 2015).

Según Marín (2011a) los métodos de investigación artística se están llevando a la práctica en gran cantidad de investigaciones porque se crea un nexo de unión entre la creación artística y las normas y criterios de la investigación en ciencias humanas y sociales. Así pues, se debería crear una cohesión entre la actividad científica y la actividad artística lejos de ser opuestas la una a la otra. Levy (2005) indica que los pactos de investigación, fundamentados en las artes, son un conjunto de herramientas metodológicas utilizadas por todas las disciplinas en el proceso de investigación social. Este tipo de instrumentos relacionan la teoría y la práctica basándose en los principios de las artes creativas para abordar cuestionamientos de investigación social.

Por tanto, empieza a cuestionarse la idea de cómo los artistas incorporan sus metodologías de investigación artística a los formatos más rígidos de la academia. En este proceso de adaptación van apareciendo distintas investigadoras e investigadores (Rita Irwin, Elliot Eisner, Graeme Sullivan, Teresa Eça, Anita Sinner, Laurie Hicks, Fernando Hernández, María Acaso, Ricardo Marín Viadel, Ricard Huerta, Marian López Fernández-Cao, etc.) que realizan un gran trabajo de mediación donde se cuestionan y justifican la metodología artística como estrategia válida para generar conocimiento.

Una de las cuestiones planteadas, dentro de las entrevistas que hemos realizado a los profesionales del ámbito educativo, ha sido conocer su opinión acerca de la novedosa metodología A/R/Tography. La propuesta metodológica distinguida como A/R/Tography es un paradigma impulsado desde hace unos años por la investigación artística. Declara que el profesorado de educación artística tiene tres vertientes: Artista (Artist), Investigador (Researcher) y Docente (Teacher). Esta proposición ha tenido gran divulgación entre la comunidad de investigadores de educación artística. Ha habido un incremento del número de publicaciones, tesis doctorales, libros y artículos realizados desde esta perspectiva como podemos revisar en el entorno web A/R/Tography creado por Rita Irwin (<http://artography.edcp.educ.ubc.ca/>.)

En lo que refiere a A/r/thography, Irwin y O' Donoghue nos afirman la relevancia en su proyecto "The Summerhill Residency" de la metodología a/r/thography: "Throughout the project, a/r/tography offered a rich form of living enquiry that opened up possibilities for learning within a community of enquirers" (Irwin y O' Donoghue, 2011: 221).

Como nos dicen Roldán y Marín (2012) nos encontramos frente a una nueva forma de indagar dentro de las ciencias humanas y sociales de forma conjunta con la creación artística. Por este motivo consideramos la investigación artística como método válido para cumplir el cometido de generar conocimiento a partir de actividad artística, es decir, es un método que nos permite acercarnos a la solución del problema desde una perspectiva real en el espacio de trabajo donde se realiza el estudio, dentro de las clases de Educación Artística. Y además, aporta un nuevo enfoque que refuerza y amplía la visión de modos de comunicarnos entre las personas y de comunicar aspectos que de otra forma se abandonarían.

En esta investigación hemos utilizado los métodos de la "Investigación Educativa Basada en las Artes" ABER (Arts Based Educational Research) y en la cultura audiovisual. De esta manera, podemos compaginar las diferentes cualidades de las creaciones artísticas (tanto propias como las obtenidas por los participantes en nuestra investigación) con los requisitos de la investigación científica para tratar cuestiones del ámbito educativo en beneficio de un aprendizaje más enriquecedor rompiendo las barreras entre las ciencias y el arte. Las indagaciones que se realizan en educación basadas en las artes, configuran las metodologías artísticas de investigación utilizando conocimientos de la creación artística en cualquiera de sus disciplinas (dibujo, pintura, performance, fotografía, vídeo, etc.) para estudiar la problemática educativa (Bajardi, 2015a).

La Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales agrupa los aspectos que caracterizan las investigaciones educativas (Educational Research), las investigaciones basadas en las imágenes visuales (Visual Methodologies) y las investigaciones basadas en las artes (Arts Based Research) (Marín Viadel, 2005b). Además de convocar cualidades de las diferentes metodologías de investigación, es fundamental el aporte de nuevas visiones y estrategias interdisciplinares que apoyen la construcción de conocimiento dentro de las aulas a través de las artes de la cultura audiovisual. Así pues, se generarán nuevas perspectivas artísticas de investigación (Marín Viadel, 2005b; García Roldán, 2012 y Bajardi, 2015a).

III.6. 1. Formas de ensayo visual y audiovisual

La necesidad del uso de imágenes visuales (Roldán y Marín, 2012), nos conduce a presentar datos visuales e interpretaciones visuales realizadas por las personas que participan en el proceso de investigación con la pretensión de obtener respuesta a los cuestionamientos que planteamos. De manera sincrónica a la investigación cualitativa y cuantitativa se originaba otra investigación basada en la propia producción artística a través de imágenes fotográficas de la práctica docente (Alonso-Sanz, 2011). Parte del planteamiento metodológico en relación a la obtención de datos e imágenes en nuestra investigación, se ha fundamentado en la metodología artística de investigación (Marín, 2005). La recuperación y análisis de narrativas visuales que puede ofrecer un grupo social es clave en el sustento de esta metodología. Las narrativas visuales que exponemos dentro de nuestro estudio ofrecen una serie de acciones de algunos momentos significativos desde la visión del investigador. Según Amparo Alonso Sanz: “Por un lado se era proclive a no dejar escapar algunos momentos increíblemente pedagógicos que se han compartido entre alumnado y docente, y por otro lado se pretendía hacerlos públicos” (Alonso-Sanz, 2011: 317). Consideramos oportuno desde un principio, la investigación basada en imágenes, por ser una forma de indagación ajustada a nuestras intenciones y planteamientos porque mediante la misma, podemos analizar las posibilidades de las imágenes en la actividad investigadora, ya sea como sistema de recogida de datos, explorar situaciones, descubrimiento de nuevos temas y enfoques, etc. Por ello, tenemos en cuenta la documentación gráfica como argumento, demostración visual e interpretación de los hechos estudiados.

Roldán y Marín (2012) en su publicación *Metodologías Artísticas de Investigación en Educación* nos aportan un significativo estudio sobre herramientas, fundamentos y metodologías utilizadas a través de esta perspectiva empleada en la investigación en Educación Artística. De acuerdo con esto, nos ofrecen una definición de siete conceptos con la finalidad de clarificar el uso e intercambios entre las fotografías que pueden aparecer en un informe de investigación. Explicamos a continuación, aquellos conceptos que se muestran al lector de manera intercalada como discursos visuales dentro de los estudios de caso del presente escrito de manera que nos proporcionaran datos esenciales dentro de la investigación educativa.

- *Fotografías independientes:*

Son imágenes fotográficas aisladas que no forman parte de ninguna estructura narrativa visual. Se presentan en el informe de investigación con un significado abierto e indeterminado. Por este motivo, su finalidad dentro de una investigación puede ser: ilustrativa, representativa, descriptiva, hipotética, narrativa, etc. (Marín y Roldán, 2010).

- *Citas Visuales:*

Son imágenes que pertenecen a otros autores diferentes al investigador o individuos participantes en la investigación. Su origen puede ser desde la historia del arte o cultura visual, hasta los artistas visuales que resulten significativos en la indagación por aportar referencias temáticas, conceptuales, estéticas, etc. Las citas visuales resultan ser el motivo de ideas visuales significativas dentro de la Investigación Basada en las Artes.

- *Serie fotográfica:*

Son un conjunto de imágenes coherentes que argumentan de manera descriptiva criterios conceptuales, temáticos, temporales, estilísticos o formales. Dentro de la investigación educativa basada en las artes visuales existe una clasificación que evidencia la finalidad de las series fotográficas (Roldán y Marín, 2012).

- a) Serie muestra: Presenta una unidad temática indudable en todo el conjunto de fotografías que la componen. Tienen la función de describir o interpretar lo más significativo de una colección de motivos. Sin embargo, es posible la manipulación de su estructura según el criterio del investigador en busca de nuevas interrelaciones entre los elementos fotografiados.
- b) Serie secuencia: La finalidad de la serie secuencia viene determinada por el interés que generan los cambios y transformaciones que tienen lugar dentro de un proceso hasta su resultado final. Actúa en numerosas ocasiones como instrumento de documentación.
- c) Series de series muestra: Ofrece un discurso visual de manera descriptiva-interpretativa otorgando al espectador la posibilidad de comparar en diferentes niveles: entre individuos del mismo grupo, entre individuos de diversos grupos y entre grupos (Molinet, 2016).

- *Par fotográfico:*

Es una composición de dos imágenes que presentan una estructura discursiva caracterizada por un equilibrio y una retroalimentación entre ellas, es decir, crean una unión dialéctica.

Otorga la posibilidad de crear relaciones metafóricas como la similitud o analogía y la oposición o antítesis.

- Fotoensayo:

Como nos argumenta Molinet (2016) el fotoensayo nació de la mano del fotógrafo Eugene Smith cuando quiso definir en 1948 algunos de sus proyectos fotográficos. Su finalidad narrativa (Marín y Roldán, 2010) obliga a reflexionar sobre la posición que ocupa cada imagen en relación a otra. Resulta un conjunto de fotografías en el que cada una de las imágenes tiene una interrelación con las demás adquiriendo de forma conjunta una estructura narrativa.

- a) Fotoensayo descriptivo: Muestra las características esenciales de un tema concreto de interés representado: personas, acciones u objetos.
- b) Foto- resumen: Muestra el vínculo a lo largo de la investigación a través de imágenes entre los temas planteados de manera amplia y sugestiva.
- c) Fotoensayo interpretativo: Permite establecer conexiones mediante los aspectos visuales de los hechos en una investigación educativa (Marín y Roldán, 2012).
- d) Fotoensayo explicativo: Posibilita argumentos visuales entre dos o más imágenes fotográficas y sugieren relaciones de causalidad, de proceso o contextualización de los temas expuestos mediante las imágenes (Molinet, 2016).

- Foto-conclusión:

Suponen las interpretaciones o explicaciones finales dentro de un proceso de indagación. Una foto- conclusión es la utilización de manera significativa de un fotoensayo interpretativo o explicativo para responder el cuestionamiento principal de una investigación.

- Comentario Visual:

Se utiliza como instrumento metodológico en el estudio íntegro de una imagen para obtener una mayor comprensión y poder revelar aspectos estéticos, conceptuales o característicos de la imagen. El análisis se realiza mediante estrategias visuales con la finalidad de establecer un diálogo entre imágenes que generen nuevas representaciones visuales.

La distancia entre el sistema educativo y el arte actual es cada vez mayor debido a que la mayoría de estos nuevos lenguajes audiovisuales están dirigidos a un público más experto: "La mayoría de espacios expositivos y centros de arte contemporáneo son grandes desconocidos para la mayoría de los centros educativos, a pesar del

aumento de programas pedagógicos de estas instituciones y el aumento de las visitas que se realizan” (García-Roldán y Tidor, 2012: 120). En lo que refiere a lo esencial que resulta la presencia de obras de arte actuales dentro del contexto escolar, García-Sempere, Tejada y Ruscica (2014) consideran que en el mundo académico no se valoran lo suficiente las obras de arte, por este motivo, es necesario unir arte, creatividad y docencia porque se fortalecen cuando se encuentran y además, tienen muchas posibilidades pedagógicas. Por otro lado, el retrato como género artístico, a lo largo de los siglos, también ha evolucionado según la época, culturas y estilos pero siempre ha mantenido su esencia de identidad física y psicológica que quiere dar a conocer el artista que crea de su modelo. Como destaca Azara (2002) depende de la interpretación que el artista realiza del aspecto de una persona (de la suya en el caso del autorretrato) y de su personalidad, de su problemática identitaria, que asume y que le afectan.

III.6.2. El videoarte en la investigación educativa

El medio audiovisual ha tenido una relación complicada con la enseñanza porque los representantes educativos reconocen la riqueza pedagógica del mismo pero su introducción en la práctica no ha sido la pretendida. La revolución audiovisual se mostraba como un modelo para aumentar la motivación del alumnado, aportando nuevos conocimientos. Actualmente la manera de plantear el audiovisual en el aula aún es escasa y en la mayoría de los centros educativos, la tecnología audiovisual se olvida acomodándose simplemente a las necesidades de la práctica docente.

La implantación del audiovisual en el currículum educativo de los centros escolares se llevó a cabo al reconocer la ayuda significativa que proporcionaba a la enseñanza. Es decir, el apoyo que ofrecía al alumnado para generar nuevas situaciones estimulantes para favorecer el aprendizaje dentro del aula. A partir de esta situación, los medios se transforman en espacios para la experimentación y el desarrollo de pensamiento. Sin embargo, la diversidad de competencias que pueden desarrollar los medios dentro del aula, dependerá del contexto educativo, el estudiantado y el profesorado. Las indagaciones realizadas recientemente (Marfil-Carmona, 2015), resultan ser propuestas integradoras entre el análisis crítico y la realización audiovisual, con modelos adaptables a todas las edades y etapas educativas, incluidas la Educación Primaria (Sánchez-Carrero y Sandoval, 2012; Laiglesia Maestre, 2013). Así mismo, de

la valoración de otros discursos de influencia como los videojuegos (Navarrete-Cardero y Molina-González, 2015). Este tipo de investigaciones conceden nos aportan una perspectiva de la Educación Audiovisual como una actividad adaptable a diversos ámbitos educativos.

La utilización del vídeo en el ámbito educativo es diverso y dilatado. No obstante, no centraremos en la utilización del videoarte en educación por su capacidad comunicativa, expresiva y educativa. Recordamos que una de las premisas fundamentales de este estudio es plantear aprendizajes significativos mediante de las diferentes manifestaciones audiovisuales vinculadas al arte contemporáneo. La utilización de discursos audiovisuales fomenta la transversalidad y la multidisciplinariedad, por tanto, el trabajo videográfico se convierte en un medio valioso para desarrollar, de igual manera, los proyectos de equipo que favorecen el proceso educativo.

El lenguaje videográfico forma parte de la vida cotidiana de las personas. Se considera el aparato televisivo e internet como los medios más influyentes en su universalización. Las memorias y crónicas se registran en imágenes y se muestran mediante los medios audiovisuales para convertir a los ciudadanos en audiencias. Finalmente la complejidad de un sistema inductivo-reproductivo que somete a todos los individuos a través de sofisticadas formas de manipulación. La educación no debe distanciarse de esta situación y debe atender los planteamientos que se incluyen en la necesaria alfabetización audiovisual (García-Roldán, 2014a).

III.6. 3. El vídeo-ensayo

En el siguiente apartado, trataremos de mostrar al lector una visión panorámica sobre el vídeoensayo como forma audiovisual integrada dentro del videoarte que manifiesta su valor pedagógico y lo hace apropiado como estrategia educativa, porque es capaz de exponer y concretar pensamientos visuales y puede ser aplicable a todos los ámbitos de la Educación Artística. Como explica García-Roldán (2012a) podríamos definir el vídeoensayo como un amplio medio capaz de generar reflexión. En el proceso de investigación didáctica, el vídeoensayo, posibilita el desarrollo y enriquecimiento de un pensamiento abierto y reflexivo desde donde sustentar y argumentar determinadas visiones en relación a nosotros mismos, a los demás y al mundo que nos rodea. Además, su estructura para comprender la realidad, posibilita una actividad psíquica derivada

de la percepción y desarrollada mediante los medios de comunicación de masas que genera nuevo conocimiento.

Nuestro entendimiento se hiperactiva mediante los medios para percibir toda la existencia humana, nuestra inteligencia y disposición para visualizar y vincular es cada vez más rápida en consecuencia del contexto de la cultura contemporánea. Por este motivo, el entendimiento de la realidad se transforma y el mensaje que nos llega no se puede abordar desde métodos textuales, verbales o escritos porque requiere el uso de la imagen a través de diferentes estrategias que contribuyan a una comprensión más clara y constante.

José Luis Brea en su introducción en la *Revista Estudios Visuales* (EV) argumenta que estamos delante de un límite muy variante dentro de las prácticas productoras de significado cultural a través del lenguaje visual. El autor afirma la influencia de estos cambios: “afectan de modo directo e inmediato a las propias construcciones metodológicas y epistemológicas las disciplinas (acaso ya irrevocablemente transdisciplinas) y que consecuentemente deben en primera instancia trasladarse a las propias organizaciones académicas que articulan su producción y transmisión” (Brea, 2003: 5). El teórico W. J. T. Mitchell (1994) enfoca su estudio hacia una transformación de la historia del arte cambiándola en una historia de las imágenes que genere nuevas relaciones entre el “sujeto que mira” y el “objeto observado”, creando una “teoría de lo visual” que alcance e integre su dimensión cultural además de la visión fisiológica:

En un momento en el que la cultura (y otros conceptos parecidos, como la “diferencia” social y la “identidad”) está adquiriendo una fuerza renovada como el concepto-maestro de las humanidades y las ciencias sociales, puede que valga la pena tener un contrapunto conceptual que ponga énfasis en el análisis de la heterogeneidad formal y estructural de la representación, que examine las formaciones culturales como formas de mediación contestadas y conflictivas (Mitchell, 2009: 360).

La reconstrucción del género del documental y el aumento de ensayos audio-visuales producidos por artistas y cineastas desde finales del siglo pasado hasta nuestros días, han fomentado el desarrollo de una nueva forma “híbrida” que en la práctica difumina las disciplinas del cine y del arte, acomodando tanto las actividades de producción como las de exposición o exhibición.

Dentro del ámbito académico el vídeo-ensayo no es un género muy conocido, es decir, no está integrado dentro de los contextos educativos escolares relacionados con la Educación Artística, sin embargo, sus diversidad de ejemplos dentro del terreno del videoarte, porque muchas de estas obras podrían ser considerarlas dentro de este género, pueden resultar cercanas para introducir esta categoría en el contexto escolar. Autores como H. Faroki o M. Lewis, pertenecientes a corrientes relacionadas con el film-ensayo y otros relacionados con el documental como Jasper Just, son incorporados en catálogos sobre videoarte y logran una reflexión en el espectador sobre lo audiovisual en el que el vídeo-ensayo puede ser un formato característico del videoarte o de la videografía de autor y experimental.

El vídeo-ensayo se determina como un discurso audiovisual a través de una formato artístico de inclinación filosófica que permite al mismo tiempo procesar conceptos y mostrarlos, además a su vez, aguarda la generación de nuevas narrativas que enriquezcan un círculo comunicativo-constructivo que lo haga especialmente pedagógico y adecuado para la didáctica como estrategia para estimular actividades artísticas en la clase de Educación Artística. El vídeo-ensayo se aleja de la rigidez de los procedimientos habituales de reflexión atravesando sus límites y cordinando diferentes elementos como el montaje con el que aumentar la expresividad del autor y su juicio personal.



IV. ESTUDIO DE CASOS

IV. ESTUDIO DE CASOS

IV.1. Aproximación al entorno escolar investigado: centros de enseñanza secundaria

Con la presente tesis doctoral se pretende realizar una investigación innovadora que contribuya a avanzar en la incorporación de los lenguajes audiovisuales vinculados al arte contemporáneo en el ámbito de la educación artística en centros de enseñanza secundaria obligatoria. Nuestro propósito es analizar las diferentes respuestas que recibimos de las cuestiones planteadas al profesorado y al alumnado, así como examinar y describir las diferentes soluciones que aparecen en las experiencias artísticas, colaborando a su vez de manera significativa en las conclusiones obtenidas de este estudio. La tendencia por ensalzar y recuperar lo particular ha sido una prioridad dentro de la investigación educativa, por este motivo, adoptamos la técnica de estudio de caso por la singularidad que aportan los procesos educativos y, más concretamente aquellos vinculados con el arte que necesitan sustentarse en diferentes investigaciones capaces de describir los hechos experimentados de manera contextualizada y particular (Gutiérrez, 2005).

Nuestra investigación presenta tres estudios de caso, de modo que los participantes han sido estudiantes matriculados en cursos académicos entre 2016 y 2018 en diferentes centros de enseñanza secundaria obligatoria. El alumnado matriculado en las asignaturas de Educación Plástica Visual y Audiovisual, Cultura Audiovisual I/II y Dibujo Artístico I/II.

Ciertamente, los resultados que describiremos a continuación, vienen determinados por dos circunstancias. Por una parte, el momento de realización de cada estudio junto con el material utilizado y por otra, de manera paralela se establece una conexión con la experiencia planteada creando una interacción con la realidad como proceso artístico.

Estudio de Caso 1:

Videoarte “Autorretrato Audiovisual/ Vídeo-Performance-Identidad”. Curso académico 2016-2017 (segundo trimestre).

- I.E.S Pere Boïl (Manises) - I.E.S Benlliure (València)
- I.E.S Clot del Moro (Sagunto) - I.E.S Camp de Morvedre (Pto. de Sagunto)
- I.E.S La Patacona (Alboraya) - I.E.S Ramón Llull (València)
- I.E.S Joanot Martorell (València) - I.E.S de Massamagrell (València)
- I.E.S Font de San Lluís (València) - I.E.S Abastos (València)

Estudio de Caso 2:

Video-referencias utilizando el videoclip musical: “Nuevas crónicas identitarias”.

I.E.S. Ausias March (Manises), curso académico 2017-2018 (primer trimestre).

Estudio de Caso 3:

Videoensayo a partir de Ángel García Roldán: “Memoria de un adolescente perfecto”.

I.E.S. Clot del Moro (Sagunto), curso académico 2017-2018 (primer trimestre).

Dentro de las propuestas que presentamos se valoran, en sentido pedagógico, la capacidad de autorreflexión del alumnado en la búsqueda de su identidad personal utilizando como herramienta principal el lenguaje audiovisual vinculado al arte contemporáneo. Las experiencias artísticas pretenden ayudar al alumnado a conocer e interpretar la realidad que les rodea, generando una mirada crítica para construir su propia visión del mundo (Álvarez-Rodríguez y Bajardi, 2016). Según Barragán (2005) es necesario proponer investigaciones que reúnan diferentes implicaciones en la práctica educativa frente a un variable e inestable contexto social y cultural. El diseño de material educativo que facilite la tarea del educador, debe contener temas conectados con la realidad que incluyan polémica, conflictos, debate, etc. Introducir en la enseñanza estos contenidos crea un impacto en las relaciones educativas y su entorno.

En este contexto, debemos indicar que cada estudio de caso es independiente del resto por diferentes circunstancias que los definen como por ejemplo, el planteamiento didáctico, la ubicación, los materiales utilizados, etc. Utilizamos el estudio colectivo de casos para definir el (Estudio de Caso 1) y un estudio de casos instrumental de casos para determinar el (Estudio de Caso 2 y Estudio de Caso 3). Estamos de acuerdo con Silvia Rendon Pantoja y José Angulo Rasco cuando nos afirman: “Indagar con profundidad los contextos de diversos casos, conjugando los criterios de heterogeneidad frente a los de homogeneidad,

puede devolvernos una amplia visión del acontecimiento social o educativo que se quiera investigar” (Rendon-Pantoja y Angulo-Rasco, 2017b: 69). De hecho, nos aportan resultados constitutivos en su propia naturaleza aunque ambos intereses impliquen modos distintos de establecer limitantes en los casos. Además, la metodología utilizada en los diferentes procesos es la misma: cuantitativa, cualitativa y artística, sin embargo debemos insistir en que nuestro objetivo principal no es buscar generalidades, sino dejar constancia de lo particular aunque nos apoyemos en el análisis cuantitativo para cuantificar algunos aspectos o características de los informantes que nos ayudarán a clarificar los resultados obtenidos. Elliot Eisner concibe que: “Las conclusiones estadísticas son útiles y aplicables a grupos pero no a individuos” (Eisner, 1995: 226).

En otro sentido, todos los estudios de casos comparten una misma finalidad, exploración de la propia identidad personal del alumnado. Aunque cada experiencia dispone de carácter propio, no podemos omitir el contexto donde se genera, el aula de educación artística, por ello, parte de una misma perspectiva teórica. La visión crítica que reitera la importancia de una educación artística conectada al nuevo contexto social enfocada al cambio (Mascarell, 2017).

Por último, debemos añadir que además del análisis de los casos propuestos, nuestra pretensión también es generar una estructura pedagógica a partir de tres experiencias artísticas basadas en lenguajes audiovisuales vinculados al arte contemporáneo, concretamente desde el videoarte. A partir de esta perspectiva, nos inclinamos hacia una obtención de significados personales. La razón de las experiencias artísticas propuestas debe entenderse como una práctica que deriva a la reflexión, de forma abierta y además, debe canalizar nuevas posibilidades de estudio asociados a la educación artística basada en narraciones audiovisuales.

Somos conscientes de la dilatada variedad de actitudes audiovisuales que existen dentro del arte contemporáneo, por esta razón, consideramos que la estructura pedagógica presentada en este trabajo de investigación ha de ser ampliada dentro del ámbito escolar, es decir, con estas experiencias pretendemos abrir nuevos caminos que puedan desarrollarse e incluirse en la práctica educativa.

Además de incluir propuestas relacionadas de forma generalizada con el videoarte que enriquecen su utilización didáctica, recogemos categorías incluidas dentro del mismo videoarte como el vídeo-performance, vídeo-ensayo o la vídeo-referencia. Esta

circunstancia, nos conduce de manera instintiva a establecer relaciones durante el desarrollo de nuestro trabajo entre las tres experiencias debido a la permeabilidad existente entre las categorías presentadas por el alumnado participante.

IV.2. Estudio de Caso 1: Videoarte

“Autorretrato audiovisual/Vídeo-Performance-Identidad”

El arte está ahí para ser leído y los mecanismos de lectura nos permiten hacer uso de un cuerpo físico que es lectura y discurso a la vez; un cuerpo con el escribimos y describimos nuestra experiencia reconociendo la de otros (García-Roldán, 2012a: 233).

Para la realización del Estudio de Caso 1, hemos utilizado el estudio colectivo de casos o diseño de casos múltiple (Stake, 2010). Nuestra intención es realizar una repetición del mismo estudio de casos dentro del ámbito educativo pero con un contexto diferente: (participantes, espacios y tiempo no coincidente), de esta manera, obtendremos información de diversas fuentes con un gran aporte de información que mejora la validez de la investigación (Mascarell, 2017). Una premisa fundamental consiste en comprobar si existe en cada estudio de casos una coincidencia de resultados, lo cual demuestra cierta intención instrumental dentro del método elegido. En definitiva, le añadimos criterio de validez a la teoría propuesta al inicio del escrito.

Los resultados obtenidos en los primeros casos situaron la selección de los siguientes, además cada caso debe cumplir dos criterios de selección: en principio, que pueda predecir resultados parecidos a otros casos dentro del mismo contexto de forma similar, conocido como réplica literal; y en otro sentido, la nombrada réplica teórica, es decir, que genere resultados opuestos a otros casos.

Partimos del siguiente estudio colectivo de casos (Estudio de Caso 1) con el propósito de conseguir una visión amplia de información que mencionará una realidad representativa de diferentes centros de enseñanza secundaria:

CENTROS EDUCATIVOS PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO DE CASO 1:

1. I.E.S Benlliure (València)	6. I.E.S Camp de Morvedre (Puerto de Sagunto)
2. I.E.S Ramón Llull (València)	7. I.E.S de Massamagrell (Massamagrell)
3. I.E.S Pere Boïl (Manises)	8. I.E.S Clot del Moro (Sagunto)
4. I.E.S La Patacona (Alboraya)	9. I.E.S Joanot Martorell (València)
5. I.E.S Font de San Lluís (València)	10. I.E.S Abastos (València)

La importancia del estudio en los diez centros educativos públicos viene determinada por las cuestiones iniciales de nuestra investigación, es decir, a priori se ha realizado la selección de los centros con la intención que todos compartan las siguientes características de manera primordial:

- Centros públicos de enseñanza secundaria: Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) y Bachillerato.
- Asignaturas del ámbito de la Educación Artística: Educación Plástica Visual y Audiovisual, Dibujo Artístico I/II y Cultura Audiovisual I/II.
- Centros que admitan nuestra presencia (Rendon-Pantoja y Angulo-Rasco, 2017).

Una vez determinado nuestro propósito de analizar los diez casos dentro de un estudio de casos múltiple o colectivo, resulta indispensable llevar a cabo un estudio de manera individualizada de cada caso. Por este motivo, hemos seleccionado una experiencia desarrollada en cada uno de los centros, es decir, podremos detectar un modelo propio para posteriormente realizar una comparación que descubra puntos de confluencias y discrepancias.

Objetivos

Los objetivos de este estudio de caso están muy relacionados con la naturaleza del objeto de investigación planteada al principio del presente escrito:

- Crear un acercamiento de los lenguajes audiovisuales vinculados al arte contemporáneo para poder llegar a una mejor comprensión de estos.

- Constituir una correlación que desarrolle dinámicas interpretativas para experimentar nuevos valores estéticos y formas de conocimiento visual.
- Integrar nuevas narraciones audiovisuales dentro de algunas de las asignaturas que recoge la Educación Artística en los centros de enseñanza secundaria obligatoria.
- Fomentar el uso de las nuevas tecnologías como mecanismo útil en la enseñanza artística.
- Crear reflexión, crítica e interacción en el alumnado a partir de discursos audiovisuales desde el ámbito del videoarte en general.
- Generar autorreflexión en el alumnado sobre su propia identidad personal de manera individual y colectiva a través de las producciones que presentan.
- Beneficiar la competencia comunicativa de los estudiantes a través de experiencias relacionadas con el Arte, por ejemplo, la información sobre autores utilizados como referentes: obras, formas, estructuras conceptuales y objetivos de las mismas.
- Considerar el valor de las nuevas aptitudes artísticas audiovisuales dentro de la sociedad y cultura contemporánea.
- Comprobar la utilidad de las diferentes experiencias artísticas como herramienta pedagógica en beneficio del alumnado y profesorado.

Igualmente, entre los objetivos de este estudio se encuentran:

- Analizar la situación del alumnado frente a las asignaturas de Educación Artística que acoge este estudio en cuanto a la utilización de lenguajes audiovisuales.: Educación Plástica Visual y Audiovisual (4º E.S.O.), Dibujo Artístico I/II y Cultura Audiovisual I/II (1º y 2º Bachillerato).
- Analizar la situación del profesorado frente a las asignaturas de Educación Artística que acoge este estudio (Educación Plástica Visual y Audiovisual (4º E.S.O.), Dibujo Artístico I/II Y cultura Audiovisual I/II) en cuanto a la utilización de lenguajes audiovisuales).

Propuesta

Antes de realizar la descripción de cada caso, consideramos relevante describir la metodología utilizada en la realización de las experiencias artísticas. Nos comprometemos en los diez estudios de casos con la misma propuesta didáctica evaluable y programada en cada centro. La experiencia artística que proponemos se extiende a raíz

de una premisa fundamental: procesos de construcción de identidad personal por parte del alumnado a través del videoarte.

A partir de esta idea principal, desarrollamos la actividad con la finalidad de integrar varios factores dentro del planteamiento didáctico. Por una parte, favorecer el uso de programas de edición de vídeo dentro de propuestas artísticas; y por otra, que los estudiantes reflexionen sobre su propia identidad en relación al contexto personal y educativo que les rodea a través de un autorretrato audiovisual.

La experiencia artística se ha desarrollado durante el segundo trimestre del curso 2016-2017 teniendo como participantes el alumnado de diez centros educativos públicos, concretamente 80 mujeres y 34 hombres obteniendo respuesta de dos participantes que han ejercido el libre derecho de no revelar su género. Recordamos el nivel educativo (4º E.S.O, 1º Bachillerato y 2º Bachillerato) dentro del área de Educación Artística. Hemos realizado la presentación y muestra de trabajo en el interior del aula de Educación Plástica Visual y Audiovisual, además en relación, en el aula de Comunicación Audiovisual en los centros que contaban con dichos espacios.

No podemos olvidar dentro de nuestro planteamiento la importancia de la identidad incluida en las producciones artísticas, en este sentido, las artes en general y en nuestro caso el arte contemporáneo de manera más concreta, es utilizado para realizarnos cuestionamientos que nos permitan aprender sobre nosotros mismos y acerca del mundo que nos rodea. Conocer quiénes somos, qué nos gustaría ser y en definitiva, abrir el camino de la reflexión profunda sobre el “ser”, son factores importantes que intentamos expresar de manera visual a través de las producciones del alumnado. Hacemos especial hincapié en la intención de construcciones de identidad en la etapa educativa a nivel formativo y generacional que el alumnado está viviendo en el período elegido para los estudios de casos, en otras palabras, somos conscientes de los aspectos que caracterizan la etapa adolescente y en el alumnado en general.

Presentamos la propuesta titulada: *Videoarte “Autorretrato Audiovisual/Vídeo-Performance-Identidad”* en los centros educativos.

Procedimientos

La actividad deriva de la misma manera en los diez centros educativos. La práctica a

seguir consta en primer lugar de una sesión donde se realiza una exposición acerca del videoarte como actitud artística contemporánea ayudándonos de diferentes ejemplos relevantes de artistas como Naim June Paik, Wolf Vostell, Bill Viola, etc. Además, adjuntamos ejemplos de artistas de performance como Yves Klein, Allan Kaprow, Yoko Ono, etc. Se pretende relacionar la práctica artística con el lenguaje audiovisual en busca de una unificación entre el arte y la vida. De esta forma, podremos realizar una introducción al ejercicio planteado sobre la construcción de identidades.

El alumnado debe buscar una intencionalidad, una motivación o prestigio, es decir, la libertad que otorgamos para la realización de la actividad debe ser entendida como un tipo libertad de pensamiento que parte de una idea de sí mismo (en este caso, sobre la identidad personal). En otro sentido, después de realizar la exposición, explicamos a los participantes las características del ejercicio: tiempo de ejecución, materiales, evaluación, etc.

El tiempo estimado de realización de la práctica ha resultado ser el mismo en los diez centros educativos (dos semanas a partir del día de la exposición introductoria). No obstante, debido a causas externas a nuestra investigación, en algunos casos hemos tenido que alargar el período de entrega de trabajos.

Los programas de edición de vídeo utilizados por el alumnado han sido de libre elección (Esaño, 2015). Dentro del aula, durante el proceso de explicación de la actividad se han recomendado programas de producción de software libre como: Windows Movie Maker, Open shot, etc. Así pues, la herramienta utilizada para grabar las imágenes ha sido en la mayoría de los casos el propio dispositivo móvil del alumnado ya que el 90 % de los participantes disponen de este artefacto con el cual se sienten familiarizados en el momento de su uso. No debemos olvidar, que cada estudiante procede de un ámbito socio-económico diferente, pero los recursos que observamos son de nivel medio en general. En este sentido, hemos aceptado el trabajo del alumnado que ha elegido realizar las grabaciones con otras herramientas de producción videográfica de mayor calidad porque nos resulta interesante conocer el nivel de formación que tienen en este aspecto.



Figura 25. Arcoba, M. D. (2017). Proceso de edición de vídeo experiencias en I.E.S. Benlliure (València)

Exposición de los resultados parciales

En el proceso de análisis, tratamos de descubrir nuevos caminos para explicar la naturaleza de la información. Se ha elegido una experiencia artística realizada en cada centro con el fin de dar respuesta al requisito de concretar y dar forma al cuerpo práctico de actuaciones didácticas. En otra instancia, debido a la cantidad de producciones obtenidas, consideramos oportuno la exposición de un modelo propio dentro de cada estudio de caso como hemos indicado al principio de esta sección. Así pues, desarrollaremos relaciones, divergencias y concurrencias.

La subjetividad interpretativa dentro de una investigación generalmente no es bien recibida aunque al tratar temas de índole social y cultural entre seres humanos se debería prestar especial atención a las relaciones humanas donde la emoción adquiere una posición importante (Griffiths, 2010). “Desde la Educación Artística es necesario trabajar con el cuerpo que habitamos; reconocernos en él y trabajar en sus posibilidades, desacostumbrados a utilizarlo como territorio de investigación” (García Roldán, 2012a: 233).

Nuestra pretensión en el siguiente apartado es abreviar, combinar y reorganizar los datos de modo que el lector participe de los resultados obtenidos de la investigación de una forma interesante, así pues, exponemos las experiencias seleccionadas en cada centro educativo.

I.E.S. BENLLIURE (VALÈNCIA)

El primer centro educativo donde se ha desarrollado la experiencia artística ha sido el I.E.S. Benlliure de la Ciutat de València. En nuestro caso, nos centramos en el alumnado y las características del aula del docente que ha accedido a participar en nuestro estudio, en otras palabras, en los estudiantes de 2º Bachillerato de Comunicación Audiovisual II del curso 2016/2017. Las anotaciones realizadas durante nuestra estancia en el aula nos aportan información sobre el alumnado, además podemos añadir comentarios del docente que imparte la asignatura para completar la información. La participación de 27 estudiantes propicia la obtención de numerosas producciones individuales que albergan su propia esencia desde un principio pero además, son portadoras de unas características dispares y a su vez, tan semejantes entre sí que merecen ser descritas. Antes de exponer la actividad elegida en este centro, mostraremos la información que nos aporta el propio docente acerca del aula y su alumnado.

Podemos distinguir dentro del aula a grandes rasgos dos líneas de rendimiento académico: una línea alta, con objetivos de superación constante; y otra línea más elemental con bastantes carencias que solamente podían conseguir el nivel mínimo de los objetivos del curso [Prof_iesbenlliure].

Considero que el grupo era numeroso y tenía objetivos de estudios futuros muy diferentes en el campo de las artes: diseño, Bellas Artes, audiovisuales, fotografía... Además, había ciertos alumnos que habían escogido la opción de Bachillerato Artístico solamente por considerarla más fácil para estudiar una carrera universitaria, sin ningún interés ni sensibilidad artística. Pero en general, puedo decir que había dentro del grupo muy buenos alumnos. [Prof_iesbenlliure].

La docente encargada del aula nos aporta con sus declaraciones la propia visión general del aula de la cual es encargada. Nos encontramos ante un nivel escolar de 2º de Bachillerato Artístico con características académicas marcadas por diferentes intereses. Por una parte, existe alumnado que ha elegido la opción “fácil” de poder terminar el curso académico con

pretensiones indeterminadas, y por otro lado, existe alumnado con motivaciones académicas vinculadas a las artes pero con una formación inicial muy deficiente. Observando el marco que nos ofrece el contexto educativo del aula junto con las informaciones obtenidas durante nuestra estancia por parte de alumnado y profesorado, podemos suponer la escasez de propuestas audiovisuales que existen dentro de la asignatura de Cultura Audiovisual II dentro del centro. El docente que imparte la asignatura a pesar de ser especialista en artes visuales, no presenta formación en cuanto a técnicas, habilidades y conocimientos en el ámbito audiovisual. Esta situación, provoca un malestar para el profesorado que imparte la asignatura que debe buscar nuevos recursos y ayuda bajo la presión de haberle asignado una asignatura que debe transmitir a su alumnado sin apenas formación. Así mismo, sin olvidar esta panorámica, nos adentramos en el aula para seguir nuestro propósito de realizar la exposición introductoria al alumnado de manera sintética que plantea la inclusión del videoarte como estrategia válida de acercamiento del arte contemporáneo dentro del ámbito escolar.

Hemos obtenido 27 videografías con un carácter muy diverso donde observamos producciones con clara intencionalidad artística y una mínima formación audiovisual y en contra, percibimos ejercicios donde abundan las repeticiones de imágenes fotográficas debido a la escasez de conocimientos audiovisuales que les pueda permitir generar un montaje videográfico. En todo caso, la calidad artística que pudiéramos obtener de las experiencias no resulta relevante dentro de nuestra investigación debido a nuestro interés en el proceso de realización de la actividad, la comprensión del ejercicio, los matices que aparecen en cada producción tan interesantes dispuestos a ser interpretados, etc. Consideramos única cada experiencia y somos conscientes de la dificultad que supone una interpretación de cada una de manera minuciosa, por lo cual, hemos seleccionado el trabajo de una de las alumnas para su exposición en este escrito para que pueda servir de referencia al lector.



Figura 26. Secuencia del autorretrato audiovisual realizado por Alba Ramiro Pérez alumna del I.E.S. Benlliure. 2017.

El autorretrato audiovisual creado por la alumna Alba Ramiro Pérez tiene una duración de 1:55”. La grabación se ha realizado con una cámara Canon EOS 1100D. La secuencia de imágenes que aparecen dentro de su trabajo muestra su propia visión del entorno social y familiar que la rodea: imágenes de lugares que frecuenta o ha frecuentado, imágenes de su familia, amigos, aficiones, etc. con una vinculación muy clara al sonido que ha elegido para su producción: su propia voz en off. El sonido relaciona y acompaña cada imagen que aparece de una manera casi poética. Adjuntamos la transcripción del sonido en sus propias palabras.

“Sóc Alba, Alba és un mot que ve del llatí, significa “blanc”. Sóc blanc i són moltes coses més. Sóc les arrels, sóc València (El Carme) o el que queda de la estrel·la del seu teatre i de la classe de les girafes. Sóc el primer esglau, de les escales on vaj aprendre a dir mentides i l’última paraula de cada ún dels meus llibres favorits. Sóc la meua llengua, el

meu reflex i el d'alguns altres. Sóc cada pedreta de cada vorada dels llocs on m'he fet una mica més gran. Sóc qui ha trobat la sort al color groc, unes manso on encaixar i molts germans, malgrat ser filla única. Sóc un trosset d'ells i elles són un trosset en mi. Sóc cada carrer, cada façana i cada tresor amagat. Sóc un diumenge de matí i cada un dels meus dibuixos i al cap i a la fi sóc un record."

I.E.S. RAMÓN LLULL (VALÈNCIA)

El siguiente centro educativo donde se ha realizado la experiencia artística ha sido el I.E.S. Ramón Llull de la Ciudad de Valencia. El docente que ha aceptado participar en nuestro estudio imparte la asignatura de Dibujo Artístico I en el nivel académico 1º de Bachillerato del curso 2016/2017. Nos encontramos con una población de 18 estudiantes dentro del aula, no obstante, la asistencia el día de exposición de la actividad es escasa por estar realizando el alumnado actividades complementarias del centro. Advertimos falta de espacio y material para poder realizar un ejercicio de carácter audiovisual, además observamos durante la explicación de la actividad una carencia de conocimientos y técnicas sobre el lenguaje audiovisual y el arte contemporáneo que suponen un reto para la realización de nuestra experiencia. A continuación, adjuntamos algunas anotaciones realizadas a partir de conversaciones donde las palabras del propio docente nos aportan datos que nos ayudan a interpretar cual es la situación del lenguaje audiovisual dentro de esta asignatura.

Sí que tenemos una carencia de espacio y de medios. Sólo disponemos de un pequeño departamento, donde guardamos material y el aula que compartimos los dos profesores que estamos. Intentamos que nuestros horarios no se "solapen" por el inconveniente que supone. Aun así, estoy contenta con la respuesta de los alumnos, el buen clima de la clase y la ilusión que ponen [Prof_iesramonllull].

Los autorretratos presentados por el alumnado son de características similares con la presencia de imágenes fotográficas acerca de su propio entorno social y familiar. A pesar de las limitaciones técnicas y dificultades presentadas acerca del tratamiento del material audiovisual, el alumnado nos descubre en sus trabajos un interés por la realización de la actividad artística compaginando fotografía y video, donde nos muestran sus gustos, habilidades y aficiones. Seguidamente mostraremos como referencia una secuencia de imágenes de la producción realizada por la alumna Belén Ortiz.

La grabación realizada a través de dispositivo móvil tiene una duración de 1:57". La edición de vídeo se ha realizado a través del programa *Windows Movie Maker*. En cuanto al aspecto técnico y análisis interpretativo del vídeo, podemos escuchar al inicio de la grabación la propia voz en off de la alumna donde narra su historia personal de forma paralela y consecuente con las imágenes que muestra en su vídeo. Advertimos un cambio de sonido musical cuando nos muestra su entorno social, lo cual demuestra la importancia de las relaciones sociales en la etapa adolescente como hemos indicado en capítulos anteriores de este escrito. Adjuntamos una secuencia de imágenes donde el lector puede observar la naturaleza de su trabajo.



Figura 27. Secuencia del autorretrato audiovisual realizado por Belén Ortiz alumna del I.E.S. Ramón LLull (València). 2017.

I.E.S. PERE BOÏL (MANISES)

El I.E.S. Pere Boïl ha sido el siguiente centro educativo que ha participado en esta investigación, situado en la población de Manises. La realización de la actividad artística se ha llevado a cabo dentro del aula de Educación Plástica Visual y Audiovisual en 4º de E.S.O del curso 2016/2017. El docente ha participado e involucrado en todo momento

desde el comienzo de nuestra propuesta hacia el alumnado. La clase consta de 33 alumnos procedentes de dos cursos diferentes del mismo nivel educativo, debido a la naturaleza optativa de la asignatura. El aula consta de un ordenador y un proyector, aunque por otro lado, nos explican que existe un aula específica dentro del centro equipada con ordenadores para poder realizar la edición del material videográfico. Con la participación total del alumnado en este estudio, advertimos la influencia que ejerce sobre los estudiantes el interés y respeto mostrado por el docente ante nuestro trabajo.



Figura 28. Arcoba, M.D. (2017). Aula de Educación Plástica Visual y Audiovisual del I.E.S. Pere Boïl (Manises).

Las producciones presentadas por los estudiantes son muy dispares entre sí, como hemos indicado al principio de la propuesta, su esencia es única y contiene un gran valor en nuestra investigación, aunque por otro lado no debemos olvidar atender los aspectos técnicos y conceptuales de cada trabajo para poder emitir una valoración.

Los trabajos presentados contienen la presencia en su mayoría de imágenes fotográficas donde el alumnado nos ilustra con imágenes de su infancia, recuerdos, familia, amigos, etc. acompañando a su vez con un sonido de fondo personal que define sus preferencias musicales. Algunos trabajos contienen una combinación de imágenes en movimiento donde se han trabajado con cierta sensibilidad estética la utilización de diferentes planos,

iluminación e incluso se muestra una formación en técnica de edición audiovisual en el proceso de montaje del vídeo. Tomamos como referencia dentro de los ejercicios realizados en este centro educativo el trabajo realizado por la alumna Claudia Solaguren.

El autorretrato audiovisual tiene una duración de 2:35". El montaje se ha realizado por cuenta propia de la alumna con el software de edición de vídeo *Sony Vegas Pro*. Nos presenta el principio de la grabación a modo de introducción (secuencia de un vídeo de su propia infancia) seguido de imágenes en movimiento correspondientes al presente (su propio contexto social y familiar). Además, muestra sus gustos e intereses acompañando en todo momento el sonido musical personalizado para cerrar la grabación con diferentes imágenes en blanco y negro de su aspecto actual. El trabajo nos muestra cierta destreza en cuanto al montaje del vídeo, por este motivo, después de observar diferentes trabajos nos percatamos de la importancia que el alumnado otorga a los lenguajes audiovisuales y de la capacidad de autoformarse en los medios tecnológicos por sí mismos fuera del horario escolar, debido a la estrecha relación que mantienen con estas tecnologías dentro del mundo contemporáneo que les rodea (Escaño, 2008).

Mostramos una secuencia de imágenes de la experiencia artística producida por Claudia Solaguren.



Figura 29. Secuencia del autorretrato audiovisual realizado por Claudia Solaguren del I.E.S. Pere Boil (Manises), 2017.

I.E.S. LA PATACONA (ALBORAYA)

Describimos la experiencia desarrollada en el Instituto de Educación Secundaria I.E.S. La Patacona de Alboraya. Nos centramos en el aula de Educación Plástica Visual y Audiovisual en 4º de E.S.O. del curso 2016/2017, con una población de 28 estudiantes. Consideramos oportuno adjuntar las anotaciones recogidas durante nuestra estancia en el centro para crear una mejor comprensión en el lector sobre la perspectiva del profesorado dentro del aula, en palabras del propio docente que imparte la asignatura:

La asignatura de EPVA en 4º de la E.S.O. es una asignatura optativa donde el alumno no siempre se matricula por intereses artísticos. Clases

de unos 50 min 3 días a la semana, dependiendo del horario están más o menos motivados, en especial, este año, los alumnos son muy habladores, poco motivados y poco trabajadores. El alumno de 4º de E.S.O tiene entre 15 y 17 años y proviene de la comarca de la Huerta Norte, sobretudo Alboraya y Patacona, de padres trabajadores. El grupo A (11 alumnos son más trabajadores, competitivos y tienen mejor comportamiento, los del grupo B (4 alumnos tienen un rendimiento algo más bajo y en el grupo C (8 alumnos se encuentran las mayores carencias. Existe además un grupo que se llama PMAR4 (5 alumnos) que es un grupo con necesidad de refuerzo. [Prof_ieslapatacona].

En otro sentido, respecto a los materiales y condiciones del aula donde se imparte la asignatura, la docente nos explica:

El aula está provista de los materiales y recursos didácticos básicos, mesas individuales y grupales, pila lavamanos, pizarra, ordenador, proyector, pantalla y altavoces. Además posee focos para trabajos de encaje y sombreado, diferentes sólidos para su representación, material fungible de papelería y aplicación de técnicas gráfico-plásticas y acceso al aula de informática [Prof_ieslapatacona].

Después de valorar nuestra propuesta con el docente y además, teniendo en cuenta la situación que existe dentro del aula, continuamos con nuestro propósito de realizar la introducción de la práctica dirigida al alumnado. No debemos olvidar la escasez de conocimientos sobre arte contemporáneo del estudiante de 4º de E.S.O., por este motivo, la aceptación del trabajo supone un reto motivador a la vez de complejo para la mayoría de los participantes. Comparamos los trabajos realizados dentro del mismo grupo, es decir, de manera particular asociamos semejanzas y diferencias en cuanto a los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales entre el alumnado que pertenece a esta clase. La mayoría de los trabajos recibidos siguen la misma línea de exposición de imágenes relacionadas con su entorno social y familiar, acompañadas por la propia preferencia musical, motivo de gran interés dentro de la vida de cada individuo. Las grabaciones realizadas en su mayoría a través del dispositivo móvil personal, han sido editadas en el software de edición de vídeo OpenShot de código abierto dentro del propio centro educativo, algunas producciones por otro lado, nos muestran de manera diferente sus intereses y preferencias frente a la sociedad actual. Lo

cual es motivo de gran interés entre los adolescentes ya que nos aportan su particular visión sobre temas de ámbito social, político o económico. El ejercicio realizado por la alumna Eva Macian Ferrer, sirve como ejemplo de lo anteriormente descrito.

El trabajo expuesto a continuación tiene una duración de 2:36". La visión particular de la alumna frente a la sociedad contemporánea aparece reflejada en la grabación. Sus gestos frente a la cámara nos recuerdan el nuevo mundo que existe a través de internet y sus plataformas de vídeo que sirven de referencia a gran parte de público adolescente llamados *Youtubers*, donde en su mayoría generan vídeo-tutoriales como material audiovisual público con fines lucrativos.

Las imágenes en movimiento mostradas por la alumna, se combinan con el sonido elegido de manera premeditada (*"Maquillaje"* de 1982 del grupo español de tecno-pop Mecano), por este motivo, crea en el espectador la intención de relacionar imagen y sonido de manera obligatoria. Siguiendo esta línea, a mitad grabación el sonido cambia por completo (*"Hijos de un mismo Dios"* de 2015 del artista español de música pop llamado Macaco). El tono de la música es diferente, totalmente opuesto al escuchado anteriormente.

<p>Nunca tendré ese tono de piel, ni esas pestañas, ni esos ojos ni ese cuerpo como en las revistas, y eso me hace sentir insegura</p>	<p>Pero también soy una persona reivindicativa y quiero hacer llegar este mensaje tanto a mi como a los demás</p>	<p>No tenemos que perseguir parecernos a nadie porque somos perfectos como somos, y no hace falta esconderlo</p>
---	--	---



Figura 30. Secuencia del autorretrato audiovisual realizado por Eva Macián alumna del I.E.S. La Patacona de Alboraya. 2017.

I.E.S. FONT DE SANT LLUÍS (VALÈNCIA)

El I.E.S. Font de Sant Lluís ha participado en nuestro estudio a través de la asignatura de Dibujo Artístico I con alumnado de 1º de Bachillerato (curso 2016/2017). La clase está compuesta por 12 estudiantes con diferentes intereses y motivaciones. Algunos de ellos han escogido la asignatura por considerarla “fácil” y el resto, por claros intereses artísticos. Nos encontramos por una parte, con un espacio de trabajo amplio, luminoso y accesible, pero por otro lado, observamos carencias tecnológicas (mal funcionamiento del único ordenador del que consta el aula) y además, diversos factores actitudinales que generan un ambiente entre el alumnado y profesorado poco motivador. Sin embargo, el docente se muestra participativo en un principio y el alumnado acoge con gran interés nuestra propuesta de trabajo.



Figura 31. Arcoba, M.D. (2017). Aula de Dibujo Artístico del I.E.S. Font de Sant Lluís.

En los trabajos realizados en este centro hallamos resultados muy diferentes. Aunque el interés por la realización del ejercicio ha sido un factor determinante, nos encontramos en un primer momento con trabajos poco elaborados en sentido técnico y estético, no obstante, el alumnado nos muestra su entorno familiar y social de manera generosa. En esta línea, no podemos olvidar nuestro propósito de generar conocimiento mediante el relato videográfico que a su vez capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos como las motivaciones, los sentimientos, deseos o propósitos expresados por el estudiante, es por este motivo, la elección del trabajo del alumno Juan Carlos Vera nos sirve de referente de autorretrato audiovisual en este apartado.

La producción tiene una duración de 2:24". Observamos una carga emocional durante toda la grabación de imágenes con un aporte conceptual que invita al espectador a reflexionar sobre aquello que está viendo, como por ejemplo, detectamos el concepto de soledad en cada individuo como posible interpretación. J.C. Vera nos muestra su lado más personal con una intención estética en el montaje del vídeo (tratamiento de los planos y aplicación de diferentes filtros a través de la herramienta informática) acompañado de un sonido instrumental dando lugar a diferentes sensaciones. El alumno es el propio autor-editor de su obra videográfica de igual manera que el resto de los participantes, aunque advertimos

a través de su trabajo un claro interés por los aspectos artísticos que puede ofrecer al espectador.



Figura 32. Secuencia del autorretrato audiovisual realizado por Juan Carlos Vera alumno del I.E.S. Font de Sant Lluís de València. 2017.

I.E.S. CAMP DE MORVEDRE (PUERTO DE SAGUNTO)

El siguiente centro en participar en nuestra investigación ha sido el I.E.S. Camp de Morvedre situado en la localidad de Puerto de Sagunto (València). El docente que ha accedido a participar en el estudio imparte la asignatura de Dibujo Artístico I en 1º de Bachillerato del curso 2016/2017. El aula está compuesta por 20 estudiantes, según nos confirma el docente del aula:

Es un grupo muy heterogéneo en sus intereses. Proviene de 1º A, B, C. En muchos casos son alumnos que están matriculados en Dibujo Técnico de modo que con esta asignatura completan la formación. En otros casos, les mueve una vocación artística muy definida. Finalmente hay algún

alumno que está en la optativa sin haberla elegido aunque manifiestan que la experiencia ha sido más positiva de lo que esperaban [Prof_iescampdemorvedre].



Figura 33. Arcoba, M. D. (2017). Aula de Dibujo Artístico del I.E.S. Camp de Morvedre (Puerto de Sagunto).

Los trabajos presentados por los estudiantes resultan muy diferentes entre sí. Abordan de manera muy distinta la actividad propuesta en cuanto a nivel técnico y estético (ejecución de diferentes planos, luminosidad, motivos e intereses). Nos situamos frente a una clase muy dispar en sus motivaciones tanto artísticas como profesionales, por tanto, existe parte del alumnado con claras destrezas en lo que refiere a la edición de vídeo, y por otra parte, se advierte una carencia a nivel teórico sobre arte conceptual y en consecuencia, falta de conocimientos para poder conformar una producción. Aun así, se ha realizado la actividad con gran motivación por parte de los estudiantes y docente encargado del aula obteniendo resultados muy favorables donde los estudiantes nos acercan hacia su contexto diario, cumpliendo una de las premisas propuestas en la actividad.

Adjuntamos el trabajo realizado por la alumna Helena Sánchez con una duración de 1:51". Mediante el uso del dispositivo móvil para realizar la grabación, la alumna nos muestra una experiencia estética para desvelarnos nuevas perspectivas que nos ayuden a entender su

particular forma de autorretrato audiovisual. La utilización de los diferentes planos narrativos, el tono de la imagen o los efectos creados durante el montaje videográfico son algunos aspectos de carácter sintáctico que influyen de manera significativa en la narrativa audiovisual que conlleva el vídeo. En cuanto al montaje musical, los diferentes efectos de sonido que emplea se integran al ritmo dinámico de las imágenes que van apareciendo de sí misma en diferentes espacios.

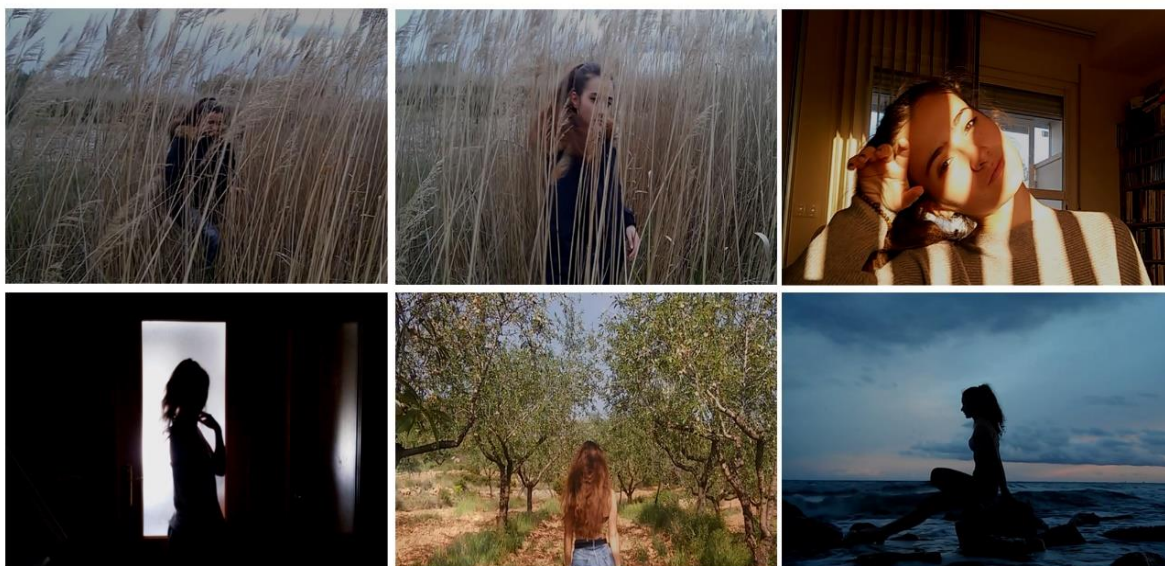


Figura 34. Secuencia de imágenes del autorretrato audiovisual realizado por Helena Sánchez alumna del I.E.S Camp de Morvedre de Puerto de Sagunto. 2017.

I.E.S. DE MASSAMAGRELL (MASSAMAGRELL)

A continuación, mostraremos la experiencia llevada a cabo en el I.E.S. de Massamagrell situado en la localidad de Massamagrell (Valencia). La población de alumnado participante corresponde a 4 individuos, debido a la escasez de estudiantes que han elegido cursar la asignatura Cultura Audiovisual I. La colaboración del docente de manera altruista y la gran motivación mostrada hacia nuestra propuesta ha resultado relevante para poder llevar a cabo la actividad. El aula donde se desarrolla la asignatura está provista de diferentes herramientas y materiales (ordenadores, mesa de grabado, esculturas, proyector, etc.) por tanto, podríamos interpretar este espacio como un lugar de trabajo compartido por varias asignaturas correspondientes al ámbito de la Educación artística (Educación Plástica, Visual y Audiovisual; Dibujo técnico, Cultura Audiovisual I/II).



Figura 35. Arcoba, M. D (2017). Aula de Educación Plástica Visual y Audiovisual del I.E.S. de Massamagrell.

Nos percatamos de un interés y motivación por parte de los estudiantes ante la realización de una actividad diferente a lo que suelen trabajar en el aula. Las experiencias artísticas en un principio, cumplen las expectativas del ejercicio de realización de autorretrato audiovisual debido a las imágenes que muestran acercándonos a sus recuerdos de infancia y su posterior evolución durante la grabación hasta la actualidad, pero en otro sentido, nos muestran en las grabaciones el entorno familiar, sentimientos e intereses. Advertimos escasez en formación técnica en algunos trabajos, pero como hemos indicado al principio de la explicación del ejercicio, no es primordial la calidad estética y técnica sino la evolución y autorreflexión posterior de aquello que se muestra en las grabaciones. Hemos decidido mostrar el trabajo realizado por la alumna Aitana Bueno.

La actividad presentada, tiene una duración de 3:10". Se trata de un proceso de autorretrato audiovisual utilizando como referencia el vídeo-performance. Nos encontramos ante la combinación de la acción que protagoniza la alumna junto con la utilización del dispositivo vídeo para generar una narración audiovisual. El uso creativo del espacio y del tiempo usando su propio cuerpo nos acerca a la idea de "acción" como obra de arte y de "cuerpo" como material y sustrato metodológico para la producción artística. Durante la grabación, se pueden observar las aficiones de su creadora vinculadas al mundo de la danza con los movimientos físicos cargados de gran expresividad. La performance como actitud artística,

resulta una potente herramienta pedagógica en todos los niveles educativos por las posibilidades que nos ofrece su carácter comunicativo, de manera que ayuda a fomentar la reflexión y el carácter crítico de los estudiantes.



Figura 36. Secuencia del autorretrato audiovisual realizado por Aitana Bueno alumna del I.E.S. de Massamagrell. 2017.

I.E.S. CLOT DEL MORO (SAGUNTO)

Uno de los centros educativos que ha accedido a participar en nuestra investigación ha sido el I.E.S. Clot del Moro situado en la localidad de Sagunto. El docente que ha aceptado participar en el estudio es responsable del aula de Cultura Audiovisual I durante el curso 2016/2017 en 1º de Bachillerato Artístico. Con una población de 22 alumnos, nos encontramos una mayoría de alumnado con claras intenciones artísticas que están cursando la asignatura con gran interés en aprender nuevos discursos audiovisuales, y por otra parte, alumnado con poca motivación y absentista que ha terminado por elegir el Bachillerato Artístico con la intención de terminar el ciclo, según su visión, de manera más fácil.

A pesar de esto, observamos en los trabajos presentados por los participantes aspectos artísticos que denotan una clara formación en edición de vídeo y conceptos acerca del arte contemporáneo, sobre todo en lo que refiere a pintura, música, escultura, etc. Desde otra visión, al introducir nuestra propuesta, advertimos carencia a nivel teórico y práctico sobre nuevos discursos audiovisuales como el videoarte, vídeo-performance o vídeo-ensayo. No obstante, continuamos con nuestro propósito de despertar interés y fomentar las posibilidades que dichos lenguajes audiovisuales pueden ofrecer en el proceso de desarrollo de identidades.

El trabajo descrito pertenece al alumno César Soto. La composición tiene una duración de 2:51". La grabación se ha realizado con una cámara Nikon D3200 por cuenta propia del alumno y con el programa de edición de vídeo Sony Vegas. Advertimos la multiplicidad de elementos que utiliza en el montaje que presenta el vídeo: ralentización, repetición, congelación. El aspecto estético que presenta la producción envuelve al espectador dentro de la atmósfera más personal del alumno, acompañado y reforzado con sonidos y música obtenida a través de internet en bancos de sonido libres de derecho de autor. La parte técnica y montaje de edición de vídeo se ha producido de manera autónoma por parte del alumno reflejando un claro dominio de la herramienta informática. En otro sentido, nuestro participante nos muestra dos realidades diferentes durante el proceso de grabación. Su concepción de sí mismo a través de una representación performática genera un mensaje complejo y abierto a interpretaciones. El conocimiento sobre su propio mundo y la manera de transmitirlo durante la grabación hace que nos sumerjamos en la psicología del propio participante, por este motivo, consideramos su trabajo de gran carga conceptual, psicológica y técnica. En definitiva, nos encontramos ante nuevas representaciones acerca de construcción de identidades donde no aparece el entorno familiar y social del alumnado, sino que es el propio participante realizando acciones para expresar su "yo" más íntimo, demostrando por consiguiente, habilidades para transmitir datos visuales y auditivos lo que determina la calidad de su producción audiovisual.

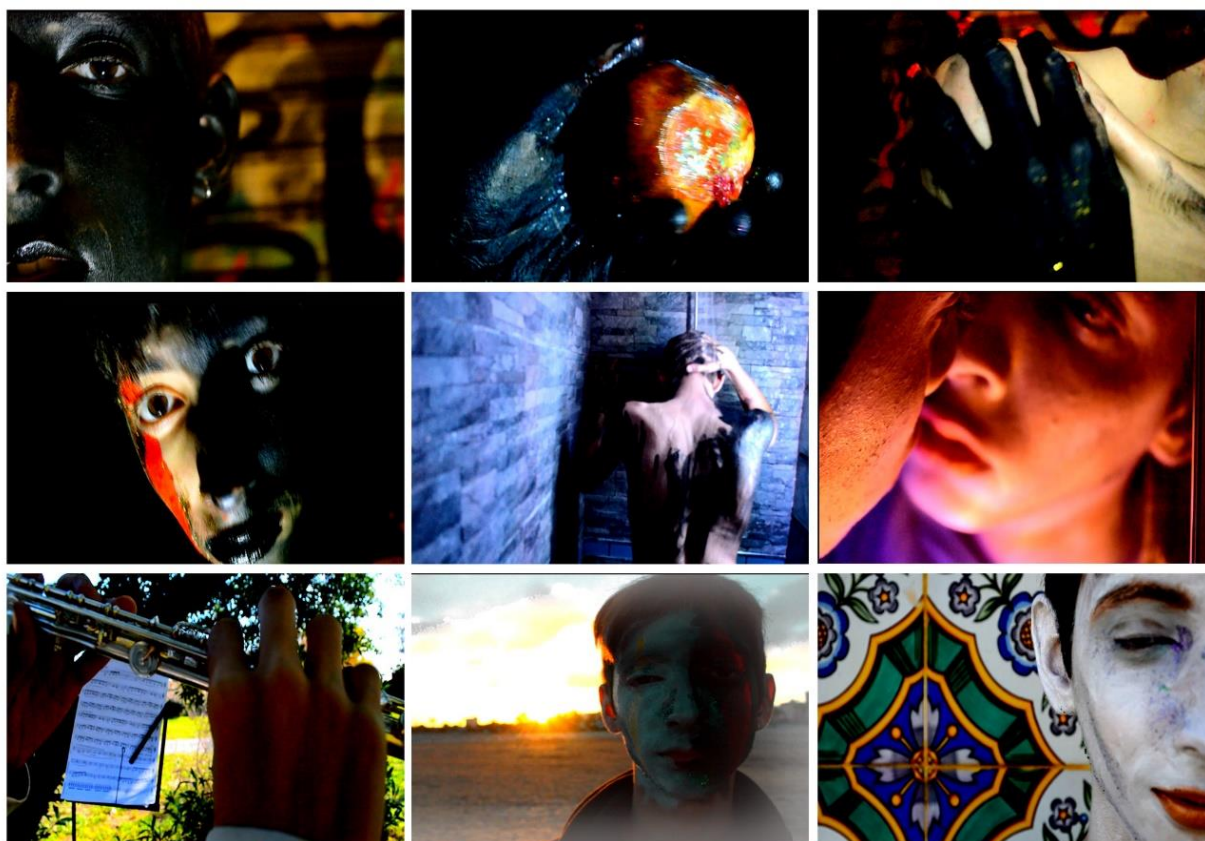


Figura 37. Secuencia del autorretrato audiovisual realizado por César Soto alumno del I.E.S. Clot del Moro de Sagunto. 2017.

I.E.S. JOANOT MARTORELL (VALÈNCIA)

La siguiente experiencia se ha realizado en el I.E.S. Joanot Martorell situado en la Ciutat de València. La asignatura que participa en el estudio es Educación Plástica, Visual y Audiovisual de 4º de E.S.O. del curso 2016/2017. Con una población de 17 alumnos, percibimos un grupo de estudiantes con diferentes carencias en cuanto a su formación, nivel de atención y motivación por realizar actividades artísticas.

La actividad estaba enfocada a los alumnos de 4º E.S.O., un grupo reducido de 17 alumnos, con motivaciones e intereses dispares. Este grupo se caracteriza porque necesitan una motivación constante para trabajar. Les cuesta tomar la iniciativa, pero cuando descubren que son capaces de hacer el trabajo nuevo propuesto, se animan. [Prof_iesjoanotmartorell].

Presentamos una secuencia de imágenes del trabajo realizado por la alumna Eva Calero Bueno con una duración de 2:03". La grabación se ha realizado a través de dispositivo móvil y su posterior edición ha sido a través del programa Windows Movie Maker. Al principio del vídeo aparecen diferentes planos detalle sin ningún tipo de sonido pero aportan gran expresividad. Seguidamente, aparecen diferentes planos narrativos (Bestard, 2011) mediante una composición horizontal donde se integra el sonido musical elegido por la alumna del artista musical Brock Ansolítico titulada "*Eternidad*". El mensaje que transmite este trabajo es muy significativo para su creadora, las imágenes que va conformando se corresponden de manera metafórica con la letra de la canción. En definitiva, nos situamos ante un trabajo representativo donde la alumna nos muestra su identidad personal mediante un mensaje audiovisual con carácter reivindicativo.

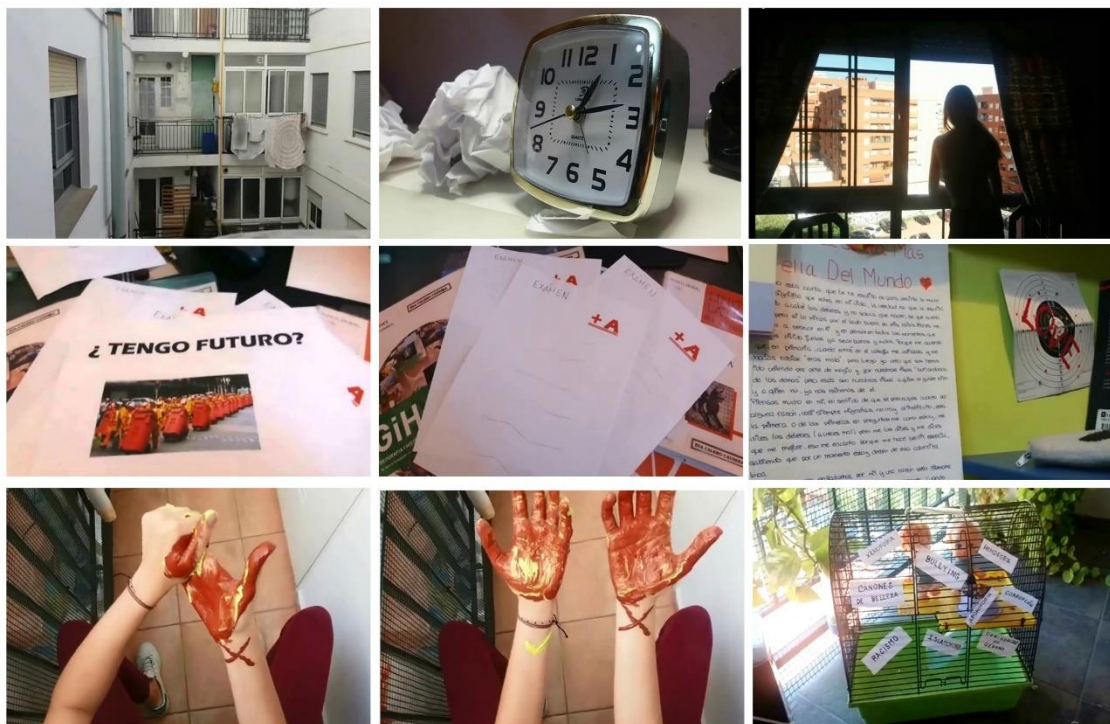


Figura 38. Secuencia del autorretrato audiovisual realizado por Eva Calero alumna del I.E.S. Joanot Martorell. 2017.

I.E.S. ABASTOS (VALÈNCIA)

Por último, mostramos la experiencia realizada en el I.E.S. Abastos situado en València. Han participado en la actividad 17 estudiantes que pertenecen a la asignatura Dibujo Artístico II de 2º de Bachillerato del curso 2016/2017.

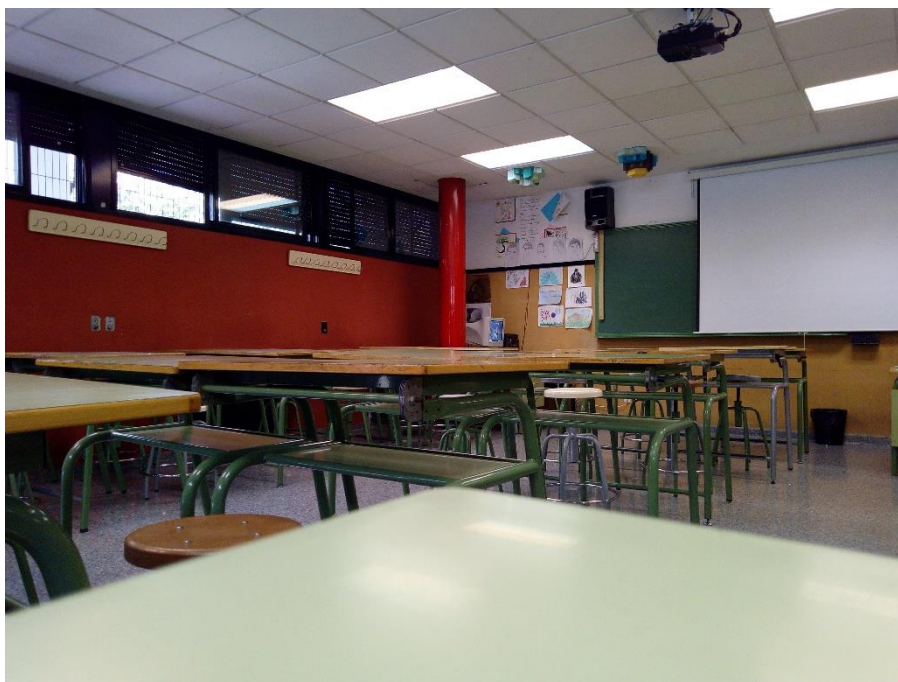


Figura 39. Arcoba, M. D. (2017). Aula de Educación Plástica Visual y Audiovisual del I.E.S. Abastos de València.

El último trabajo descrito pertenece a la alumna Paloma Vara. Con una duración de 3:00”, su trabajo es muy característico debido al montaje musical que contiene su propia voz en off narrando una poesía escrita por ella misma. Además, integra perfectamente efectos sonoros durante todo el proceso de grabación. La estructura sintáctica que utiliza influye en el significado del mensaje, como por ejemplo, el tipo de planos descriptivos (plano general en el exterior) o planos narrativos (plano americano y plano detalle). El ritmo de la grabación varía de suave a dinámico, así como los signos de puntuación en el montaje con desenfoces y barridos de la imagen. Su autorretrato audiovisual constituye una producción con mensaje reivindicativo e identitario.

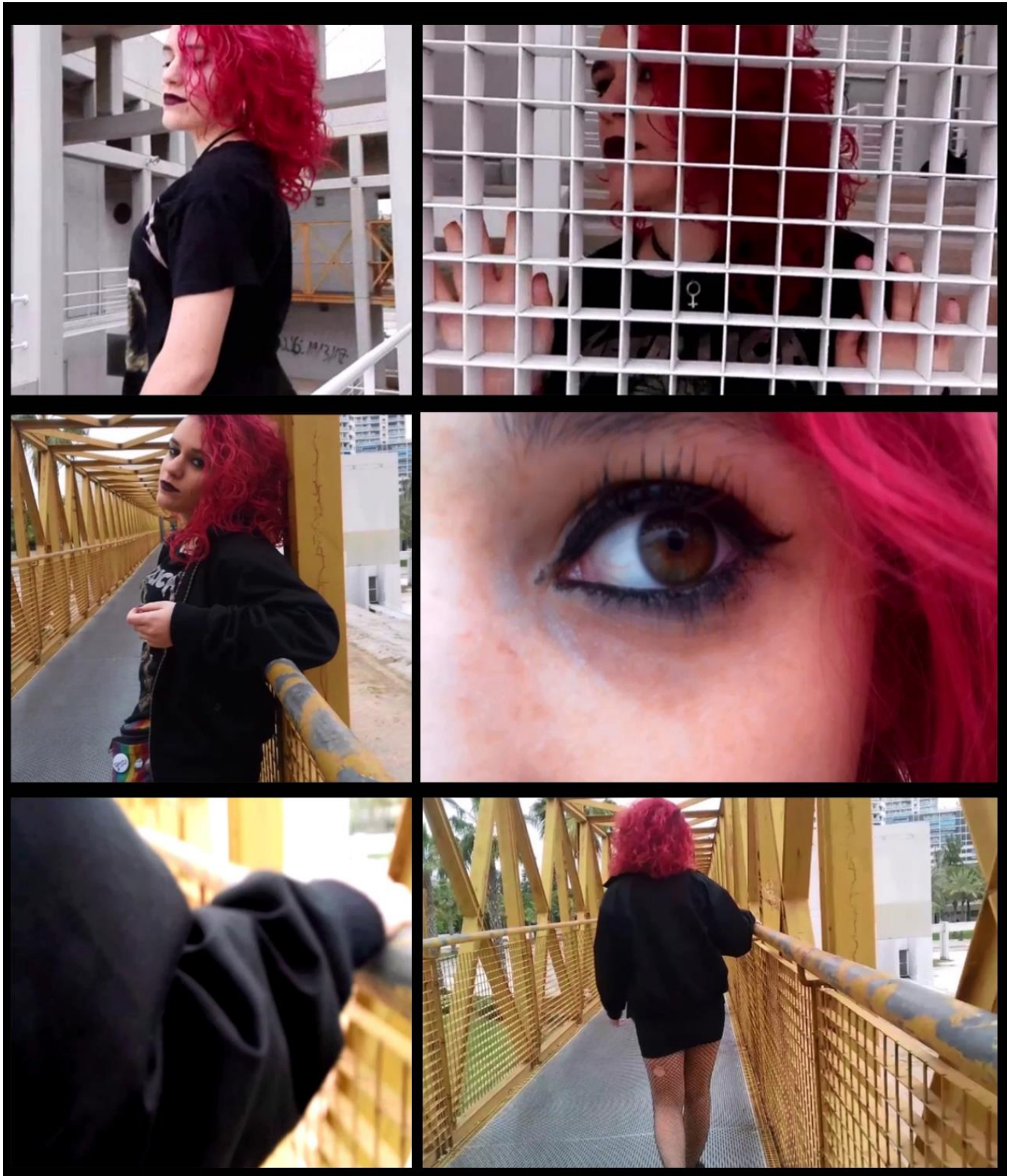


Figura 40. Secuencia del autorretrato audiovisual realizado por Paloma Vara alumna del I.E.S. Abastos de València.

Análisis cualitativo

En cuanto al análisis cualitativo realizado sobre la pregunta abierta del cuestionario para estudiantes, consideramos oportuno aportar las 116 respuestas de todos los participantes en este estudio de manera numerada. Además de acercar la visión del alumnado al lector de manera más directa. Observamos, analizamos y reflexionamos sobre los cambios que este mismo realizaría dentro de la asignatura que está cursando. Recordamos las tres asignaturas que han participado: Educación Plástica Visual y Audiovisual, Dibujo Artístico I/II y Cultura Audiovisual I/II.

CUESTIONARIO ALUMNADO:

¿Qué cambiarías de la asignatura?

1. Nada (6)
2. La teoría.
3. Menos teoría y más práctica, es decir, daría la teoría necesaria del tema y haría más práctica.
4. Las prácticas.
5. Menos teoría y más práctica, que salimos de aquí sabiendo mil cosas y sin saber hacer nada.
6. Me gustaría que se dieran más clases relacionadas con el Arte Contemporáneo y el videoarte. Se está desarrollando un nuevo tipo de arte del cual no sabemos casi nada pero que podemos encontrar en internet fácilmente.
7. El temario, que debería ser planteado de forma distinta y la preparación del profesorado, que en mi caso, es escasa.
8. La manera en que está orientada (más ejemplos visuales, prácticas...), el tipo de profesores que ponen a cargo, etc.
9. De la asignatura de Cultura Audiovisual II, cambiaría el modo que tiene la profesora de dar la asignatura ya que se limita a leer los escasos apuntes y no explica la mayor parte. En cambio, en la asignatura de Dibujo Artístico II cambiaría a la profesora quien dice no haber impartido nunca esa materia y en comparación con la que tuvimos el curso pasado, se nota que no conoce ni sabe valorar los trabajos. Parece no establecer unos mismos criterios, a pesar de la introducción de la propia subjetividad, a la hora de calificar.
10. Hacer más ejercicios prácticos.
11. Los profesores que las imparten.
12. No.
13. Nada, creo que está bien impartida y organizada.
14. Cambiar... no cambiaría nada, pero es cierto que mejoraría unas cuantas cosas, por ejemplo, a la hora de ver películas: está bien ver clásicas e iconos cinematográficos, pero también estaría bien ver alguna actual de vez en cuando.
15. Me gustaría que se valorara el esfuerzo de un trabajo.
16. La verdad creo que nada.
17. La profesora.
18. No ser tan teórico y más práctico, como en esta actividad.
19. Las películas.
20. La forma de explicar del profesor.

21. Lo que cambiaría es el dibujo técnico.
22. De momento a mí me parece que la asignatura está más o menos bien estructurada al combinar mucha práctica (con lo que creo que más se aprende) y algo de teoría.
23. Hacer más trabajos como el videoarte.
24. Algunos trabajos que me cuestan porque yo antes no lo había dado, pero hay otros que antes no los había hecho que me han gustado y me parecía interesante.
25. Nada, porque me gusta mucho, es una asignatura que a la larga todo lo que hemos aprendido nos va a servir en nuestro futuro.
26. Tal vez cambiaría más teorías por prácticas.
27. Pues me gustaría que la diera un poco más activamente por parte del profesor y que tuviera más prácticas, mas excursiones porque pasamos la mayoría del tiempo en clase aburridos y no aprendemos mucho, en mi caso me gusta la fotografía y no me ha enseñado mucho respectivamente a ese tema.
28. Los análisis de películas son un rollo
29. Más práctica y menos teoría, cosa que es complicada debido a que no hay suficiente material para todos los alumnos.
30. Cambiaría menos teoría y más práctica porque así es como más aprendo.
31. Haría más prácticas en clase.
32. Lo teórico.
33. El dibujo técnico.
34. Haría más prácticas.
35. Más libertad.
36. Algunos contenidos.
37. Pondría más variedad de contenido.
38. Este año, todo muy bien, no cambiaría nada.
39. Sinceramente, hasta que la alumna de doctorado vino para hacer su actividad los ejercicios prácticos de la asignatura habían sido prácticamente nulos. Cambiaría este aspecto.
40. El contenido.
41. La cantidad de trabajos que tenemos que entregar en poco tiempo.
42. La parte de historia.
43. Que no se siguiera el temario de un libro de texto. Y enseñaran cosas más útiles para el dibujo.
44. Generalmente las personas que se apuntan a educación plástica son personas que lo hacen pensando que no harán nada, un par de dibujos con suerte. Y desgraciadamente, muchas veces no se equivocan. Si bien es cierto que el interés de los alumnos es bastante bajo, he tenido experiencias con profesores que imparten clases poco prácticas y se olvidan por completo del desarrollo artístico de los alumnos. Este año no me quejo en absoluto de la profesora que da esta asignatura sino del alumnado que recibe estas clases. Muestro interés y respeto por la asignatura. No es algo precisamente fácil de cambiar, pero sería bonito cambiar la valoración que se tiene de este tipo de asignaturas. Espero que en algún momento sean merecidamente reconocidas, los alumnos y profesores que se interesen por éstas puedan seguir haciendo lo que les gusta sin sentirse desacreditados. Gracias por intentar llevar a cabo este tipo de proyecto y me disculpo por ser del colectivo que no ha hecho nada por cambiar la situación.
45. Un poco del temario.
46. Menos trabajos y más tiempo.
47. El libro, que tenga más temas de interés para motivar al alumnado.
48. Cambiar un poco el temario y no dar siempre lo mismo.
49. Todo.
50. Casi todo.
51. Que los alumnos participásemos más.
52. Renovar los materiales con los que trabajamos.

53. Nada, el profesor lo tiene muy bien organizado para que no nos aburramos.
54. Quitaría el dibujo técnico.
55. El dibujo técnico.
56. Cambiaría algunas actividades que se realizan y no sirven para nada y pondría más actividades para desarrollar el arte de los alumnos.
57. No me gusta la forma que tienen de dar clase en los institutos, considero que dan clase por dar y no tienen vocación mientras hay gente como tú, Loli, que de verdad motiva y vale para esto. Ojalá se diera con el interés y el enfoque que tú proporcionas. Cambiaría que sea todo tan de obligación, de empollar y ya está; y más llevado a la práctica para que nos pueda servir en el futuro.
58. Lo único que cambiaría es que se hicieran más prácticas en vez de examinarnos solo de teoría.
59. Considero que la asignatura se puede dar de manera diferente a como se está trabajando en clase, una manera más amena y didáctica, donde motive al alumnado a querer saber más, ya que los temas que se suelen trabajar son muy interesantes incluso para gente que no quiere que su futuro vaya enfocado al mundo audiovisual.
60. Mejor material para trabajar en clase.
61. Que hubiera menos dibujo técnico
62. No mandar trabajos, sino que nosotros hagamos los nuestros por libre y luego el/la profesor/a los corrija.
63. Más variedades en trabajos.
64. Que fueran un poco más divertidas, probando técnicas y utensilios nuevos.
65. Que deberíamos hacer más cosas variadas.
66. Cambiaría la actitud de la profesora para fomentar la participación del alumnado y motivar más a éstos. Además dejaría más libertad de expresión e imaginación a la hora de realizar las actividades.
67. Creo que nada, en dibujo artístico estamos tocando muchas formas del dibujo y eso a mí me gusta, a lo mejor un poco más de historia del arte.
68. Más trabajos libres y expresividad propia con estilos distintos. Y utilizar distintos materiales.
69. Los trabajos deben de ser más libres (personales), y más variado, acceder a más campos distintos dentro del arte.
70. La verdad no cambiaría nada porque la hacemos muy práctica y no se hace monótona.
71. Nada en especial.
72. La disponibilidad de material en el centro.
73. Tocar más las diferentes partes del arte en sí.
74. Si tuviéramos de los medios tecnológicos adecuados podríamos hacer más actividades
75. La forma de plantearla.
76. En líneas generales nada, pero sí se podría hacer un repaso de los temas de examen para los alumnos que quieran realizar la selectividad de Cultura Audiovisual (idea aprobada por el profesor pero no se hace).
77. Hablaría de temas más actuales.
78. Ver más películas.
79. Reducir un poco el contenido teórico.
80. Que sea más abierta y no solo se hagan dibujos.
81. Algunos proyectos como el paraguas que cuesta mucho de hacer y la nota fue demasiado baja.
82. Los trabajos son muy difíciles.
83. Els treballs que són molt complicats.
84. Más material en clase.
85. Trabajar más cosas audiovisuales
86. Más proyectos con tema libre.
87. Cambiaría los trabajos, es decir, que no se hicieran por libro o mediante fichas.

88. No cambiará mucho, pienso que está bastante bien, igual hacer un poquito más amenas las explicaciones.
89. Nada, por ahora me gusta mucho.
90. Hacer algo relacionado con diseño gráfico, o en ordenadores.
91. No cambiaría nada.
92. Ir más despacio.
93. Que experimentáramos cosas nuevas, que no siempre sea dibujar a lápiz.
94. Más lenguaje audiovisual y práctica. No conocemos prácticamente nada.
95. Más práctica audiovisual.
96. La verdad es que nada.
97. Algunas prácticas que son muy aburridas.
98. Que hubiera más lenguaje audiovisual.
99. Más pintura y medios para hacer trabajos y más pinceles.
100. Principalmente no cambiaría nada mi centro respecto a los profesores y el temario que dan, porque lo encuentro muy variable y completo respecto al curso de 4º de ESO. También es verdad que me gustaría haber empezado a dar conceptos como los audiovisuales desde más pequeña, porque a mi parecer los encuentro muy importantes. Y en cuanto a las instalaciones del centro, tenemos lo justo y necesario, aunque a lo mejor sí que se podrían mejorar si hubiera más espacio (ya que creo que solo disponemos de dos clases de artes, aunque claro nuestro centro no está adaptado a un bachillerato artístico).

Después de analizar las respuestas obtenidas por parte del alumnado, aplicamos la metodología cualitativa sobre la información hallada. En consecuencia, observamos los códigos que emergen en el presente estudio de casos múltiple, destacamos el de mayor presencia:

[1.1. Más_prac] Un porcentaje del 29'3 % del alumnado considera esencial la inclusión de más ejercicios prácticos dentro de la asignatura como se puede observar en las narraciones de los estudiantes.

Menos teoría y más práctica, que salimos de aquí sabiendo mil cosas y sin saber hacer nada. (Estudiante_5)

Hacer más ejercicios prácticos. (Estudiante_10)

Lo único que cambiaría es que se hicieran más prácticas en vez de examinarnos solo de teoría. (Estudiante_58)

[1.2. Camb_docent] El 2'5 % de los estudiantes no tiene una perspectiva favorable respecto a su educador por motivos que desconocemos.

La manera en que está orientada (más ejemplos visuales, prácticas...), el tipo de profesores que ponen a cargo, etc. (Estudiante_8)

[1.3. Nada] Según la respuesta de 17 estudiantes, más concretamente un 14'6 %, se valora de manera positiva la asignatura sin realizar ningún cambio que afecte a su funcionamiento.

Nada, el profesor lo tiene muy bien organizado para que no nos aburramos. (Estudiante_53)

[1.4. Prep_profes] La formación del profesorado es un tema que preocupa a parte del alumnado. Observamos la respuesta de un 5'1 % del total de estudiantes participantes que consideran insuficiente la preparación del profesorado.

El temario, que debería ser planteado de forma distinta y la preparación del profesorado, que en mi caso, es escasa. (Estudiante_7)

Cambiaría la actitud de la profesora para fomentar la participación del alumnado y motivar más a éstos. Además dejaría más libertad de expresión e imaginación a la hora de realizar las actividades. (Estudiante_66)

La forma de explicar del profesor. (Estudiante_20)

[1.5. Temario] Los estudiantes demandan un cambio trascendente dentro del temario de las asignaturas, más concretamente un porcentaje del 18'9%. Requieren más formación en lenguaje audiovisual, arte contemporáneo y en otro sentido, no seguir un libro de texto definido exclusivamente para la realización de ejercicios en el aula.

Me gustaría que se dieran más clases relacionadas con el Arte Contemporáneo y el videoarte. Se está desarrollando un nuevo tipo de arte del cual no sabemos casi nada pero que podemos encontrar en internet fácilmente. (Estudiante_1)

Cambiar un poco el temario y no dar siempre lo mismo. (Estudiante_48)

Trabajar más cosas audiovisuales. (Estudiante_85)

Cambiaría los trabajos, es decir, que no se hicieran por libro o mediante fichas. (Estudiante_87)

Más lenguaje audiovisual y práctica. No conocemos prácticamente nada. (Estudiante_94)

[1.6. Val_trabaj] Un 3'4% del alumnado considera incorrecta o insuficiente la valoración que emite el docente respecto a los trabajos realizados en el aula. No se consideran lo suficientemente valorados.

Algunos proyectos como el paraguas que cuesta mucho de hacer y la nota fue demasiado baja. (Estudiante_81)

[1.7. Insuf_mater] La carencia de material para crear audiovisuales y poder trabajar de manera más práctica en el aula, preocupa a un 6'0 % de los participantes.

Renovar los materiales con los que trabajamos. (Estudiante_52)

La disponibilidad de material en el centro. (Estudiante_72)

[1.8. partic_alumn] Aparece un 1'7 % del código originado en lo que refiere a la motivación que recibe el alumnado por parte del profesorado para una mayor participación y colaboración dentro del aula.

Considero que la asignatura se puede dar de manera diferente a como se está trabajando en clase, una manera más amena y didáctica, donde motive al alumnado a querer saber más, ya que los temas que se suelen trabajar son muy interesantes incluso para gente que no quiere que su futuro vaya enfocado al mundo audiovisual. (Estudiante_19)

[1.9. todo] Un 1'7% de los estudiantes cambiaría toda la estructura curricular que envuelve la asignatura que está cursando.

Todo. (Estudiante_49)

La forma de plantearla. (Estudiante_75)

CUESTIONARIO PROFESORADO

En relación con el profesorado encargado de impartir las asignaturas, exponemos la información obtenida a través de los cuestionarios suministrados. En primer lugar, analizaremos las respuestas recibidas mediante la pregunta abierta. Por otra parte, se realizará el estudio cuantitativo del resto de cuestionario para complementar las conclusiones derivadas.

¿Qué cambiaría de la asignatura que imparte?

1. Es una cuestión de actitud, la asignatura se ve moldeada por el interés del alumno y el profesor, si esto existe se pueden hacer muchísimas cosas, si no se ve muy limitada.
2. En general estoy de acuerdo con el Currículum de la asignatura, pero dada la variedad de medios audiovisuales en la actualidad es necesario dotar las aulas de material moderno, actualizado y en cantidad acorde a las ratios que nos impone la legislación.
3. Que se trabajara mejor en Primaria, para poder en Secundaria, dar mayor nivel de educación artística y relacionar contenidos.
4. Part del contingut teòric. Algunes referències a directors, músics, realitzadors ... no responen als interessos actuals. El currículum és excessivament teòric. Impartida com a optativa, permet més joc (encara que, alhora, els alumnes dediquen més esforços a altres matèries) però com a obligatòria, amb una major pressió per impartir tot el programa, crec que els legisladors no han estat encertats a l'hora d'elaborar el currículum.
5. La densidad del currículo. Más actividades de taller experimentación y menos teoría.
6. En ocasiones el alumnado porque cada vez nos llega con peor nivel y desmotivación.
7. Cambiaría la distribución de las horas: cada sesión de 2 h, en lugar de 1h. Cuando los alumnos empiezan a motivarse tienen que cambiar de asignatura. También creo necesarios el intercambio y la colaboración entre distintos niveles. Crearía aulas de niveles mixtos, a mitad curso, para favorecer el intercambio de ideas y crear proyectos comunes.
8. Ratios. Posibilidad de uso de espacios: biblioteca, sala de ordenadores... Acceso a fotocopidora en color.
9. Pondría más horas para poder aplicar más práctica.
10. Falta de material para poder trabajar mejor.

La perspectiva que ofrece el alumnado sobre la asignatura relacionada con la Educación Artística que está cursando, se podría vincular directamente con la visión del docente en correspondencia al mismo asunto. Es decir, observamos en la mayoría de las respuestas del profesorado alusiones negativas a la estructura que ofrece el currículum de la asignatura que imparten. En otro sentido, se hace referencia a la carencia de material y espacio de manera significativa, además de la insuficiencia de horas lectivas con las que cuenta la asignatura.

Análisis cuantitativo

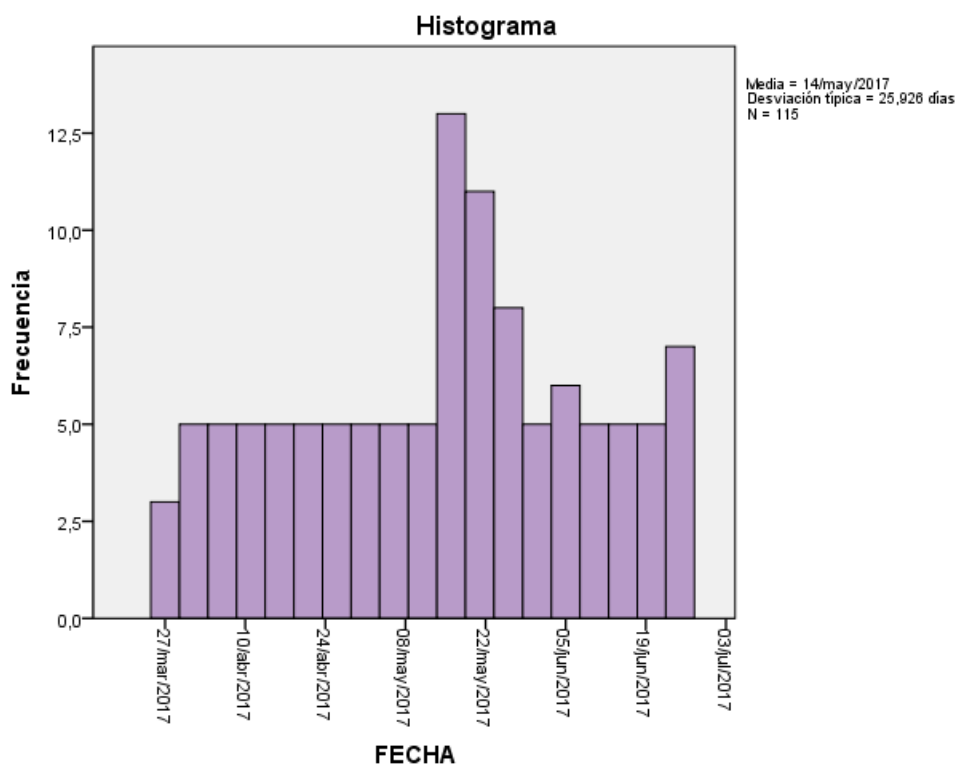
Cuestionario alumnado: exposición de resultados

El análisis cuantitativo sobre los cuestionarios suministrados a los diez centros educativos que participan en el Estudio de Caso 1, se ha realizado mediante el programa informático *SPSS Estatistics 19* siguiendo el procedimiento indicado en los apartados anteriores de este escrito.

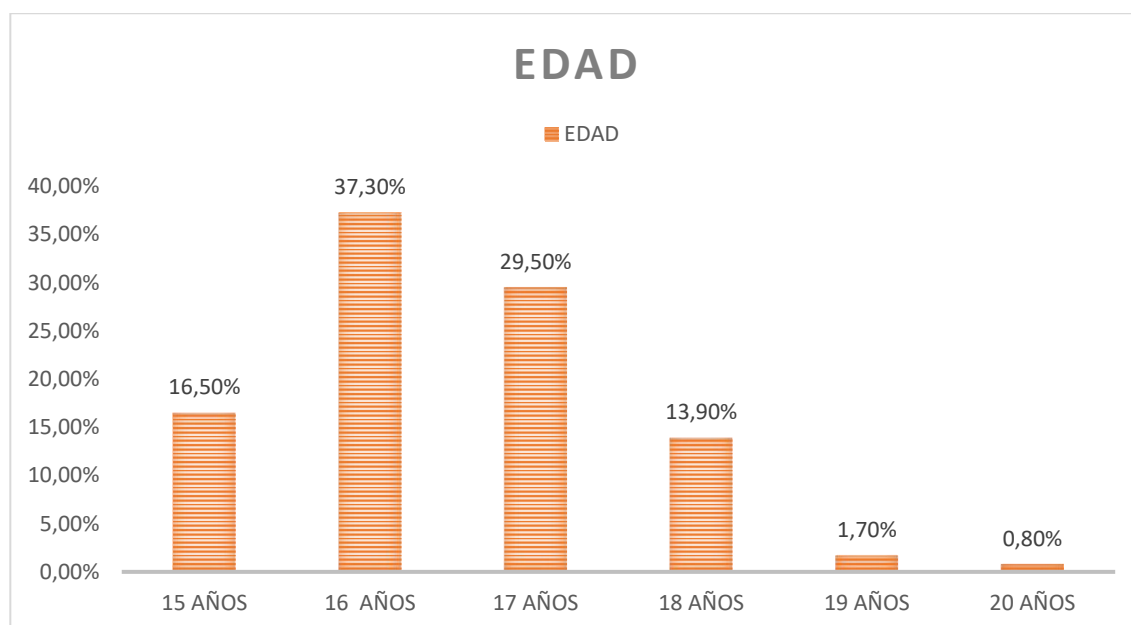
A continuación se exponen los resultados obtenidos del alumnado encuestado. En total se han analizado 116 cuestionarios alojados en la base de datos de *Google Docs*, en este caso es necesario mostrar a través de tablas y gráficas de manera organizada toda la información obtenida. De tal forma que clasificamos por categorías el conjunto de las diferentes variables. En primer lugar, adjuntaremos las soluciones obtenidas con respecto a la categoría demográfica/descriptiva con las variables nominales: Fecha, Edad, Sexo, Centro y Asig_curso (¿Qué asignatura estás cursando?).

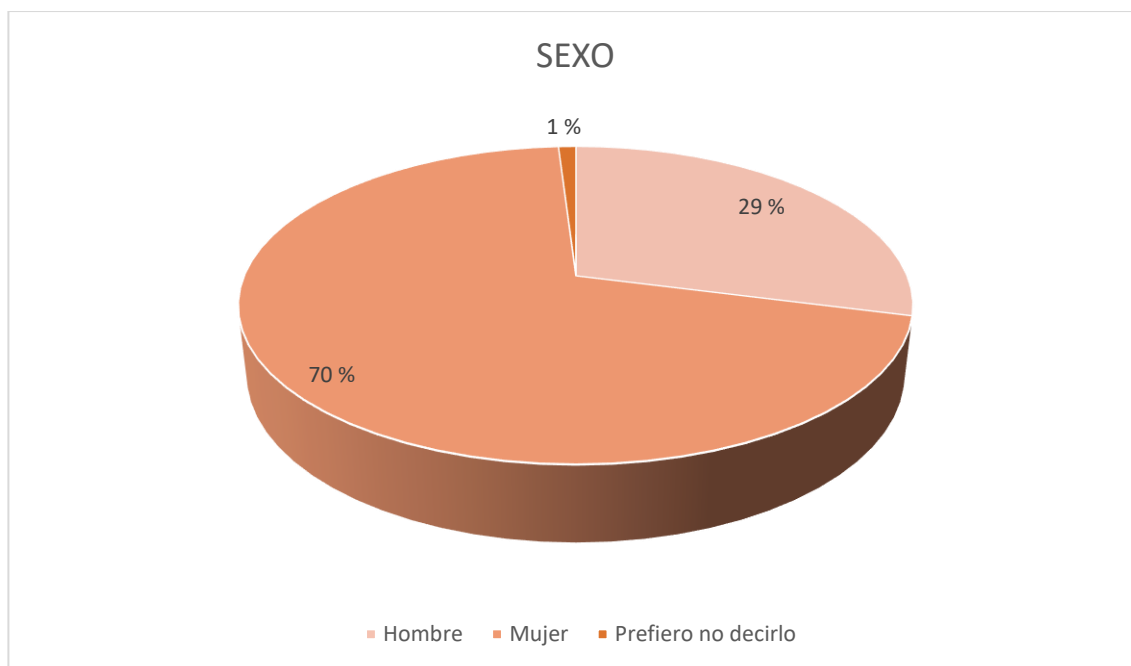
CATEGORÍAS DEMOGRÁFICAS DESCRIPTIVAS

Presentamos los datos logrados en relación a la variable nominal 1.FECHA. Corresponde a la fecha de realización del cuestionario por parte de los estudiantes de los diez centros educativos. Por medio de una gráfica de tipo cuantitativa (Histograma), utilizamos una escala donde fijamos un rango mínimo 20/mar/2017 y un máximo 29/jun/2017; es decir, de manera lineal, aparece la fecha de realización del cuestionario del alumnado dentro del rango establecido.

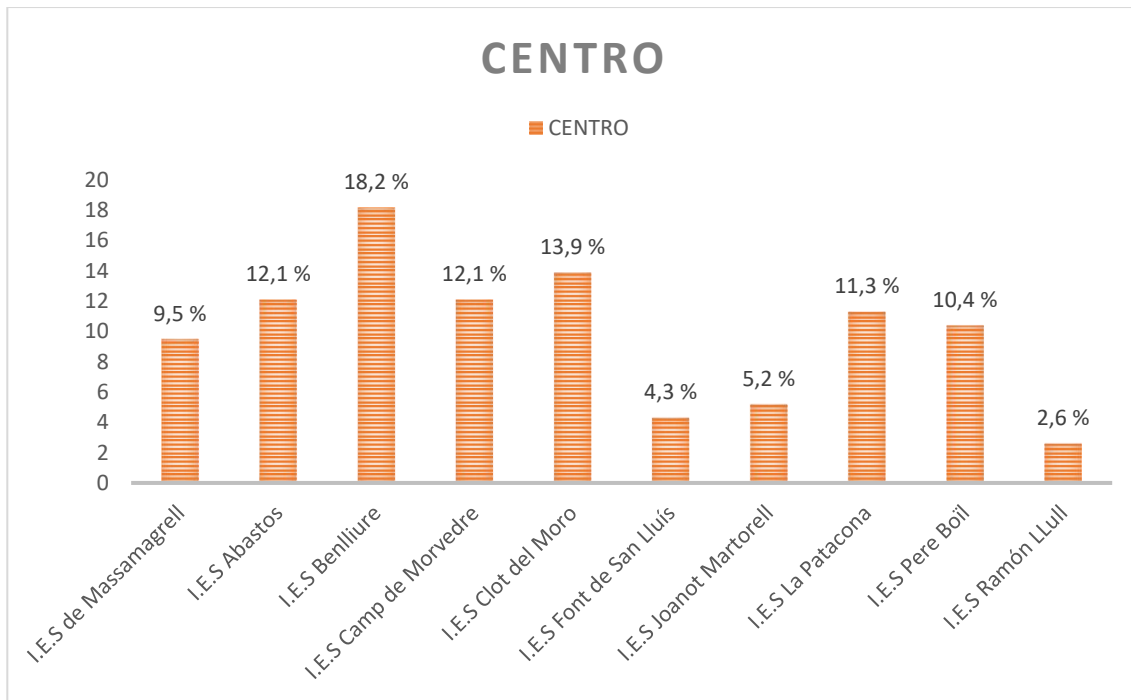


En cuanto a la variable nominal 2.EDAD y 3.SEXO, nuestra hipótesis sobre la edad del participante oscila entre los 15 años y 18 años, advertimos una intervención mayoritaria de alumnado de 16 años, más concretamente un 37,7 % frente a una participación de 1,7 % de estudiantes de 19 años y 0,8 % de 20 años. La mayoría de edad no supone ningún problema para este estudio, entendemos que se trata de estudiantes que cursan un nivel académico no correspondiente al establecido por la institución educativa conforme a su edad por motivos ajenos a esta investigación. En otro sentido, la participación del 71 % de mujeres llama la atención frente al 29 % de hombres que cursan asignaturas dentro del área de Educación Artística. El 1 % de los participantes se ha negado a revelar su sexo.

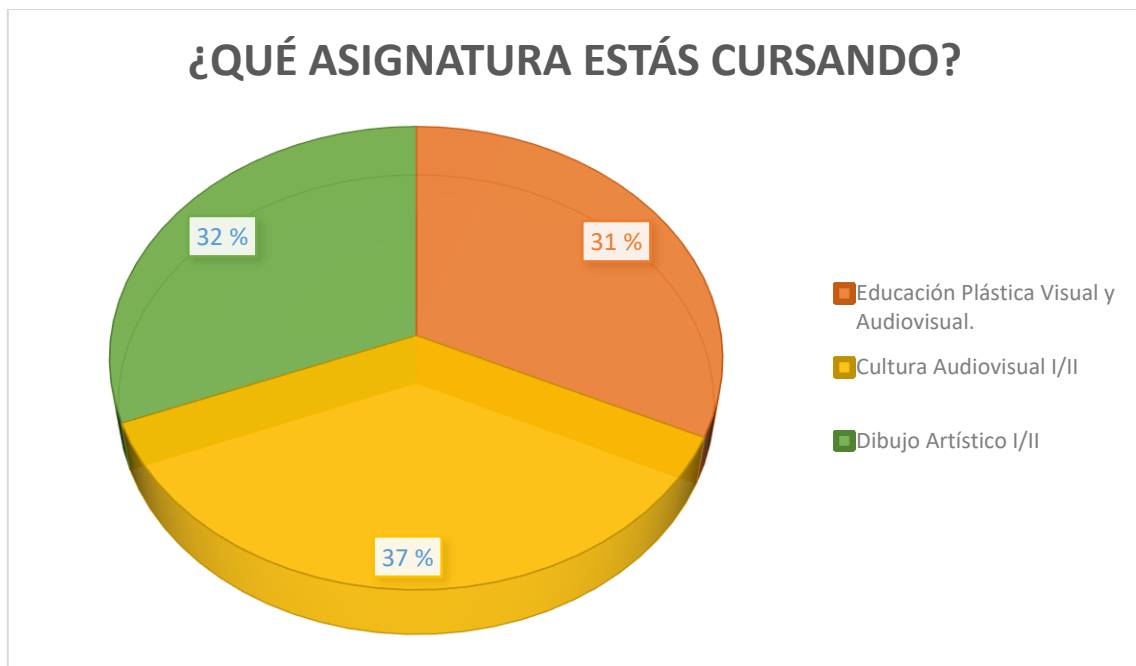




La variable nominal 4. CENTRO, demuestra el porcentaje de alumnado perteneciente a cada centro educativo que ha participado en nuestra investigación. El instituto de educación secundaria obligatoria I.E.S. Benlliure (València) obtiene un valor de 18,2 % de alumnado implicado, en oposición, observamos el 2,6 % de estudiantes pertenecientes al instituto de educación secundaria I.E.S. Ramón LLull (València). Exponemos el gráfico de barras con el porcentaje de participación de cada centro educativo correspondiente a la variable nominal descrita.



El siguiente gráfico circular recoge la información al respecto del porcentaje de alumnado que cursa las asignaturas Educación Plástica Visual y Audiovisual, Cultura Audiovisual I/II y Dibujo Artístico I/II. De los diez casos participantes en este estudio, el 37% de alumnado implicado en la realización de la actividad, pertenece a la asignatura de Cultura Audiovisual I/II, el 32 % del alumnado pertenece a la asignatura de Educación Plástica Visual y Audiovisual y el 31 % de los estudiantes corresponde a la asignatura de Dibujo Artístico I/II. Advertimos un mayor número de alumnado procedente de Cultura Audiovisual I/II como podemos observar, en cualquier caso, el origen académico de los estudiantes es equitativo dentro de las asignaturas que ocupa la Educación Artística dentro de nuestra investigación.



En lo que se refiere a las diferentes categorías inferenciales, mostramos su clasificación de manera ordenada; además realizaremos una explicación de las diferentes variables cualitativas ordinales que las componen con sus respectivos resultados. Debemos indicar, la asignación de etiquetas explicativas a cada variable cualitativa ordinal correspondientes a las preguntas incluidas en el cuestionario dirigido al alumnado, además este procedimiento se utiliza de igual manera en el Estudio de Caso 2 y Estudio de Caso 3.

CATEGORÍA INFERENCIAL: OPINIÓN SOBRE EL PROFESORADO

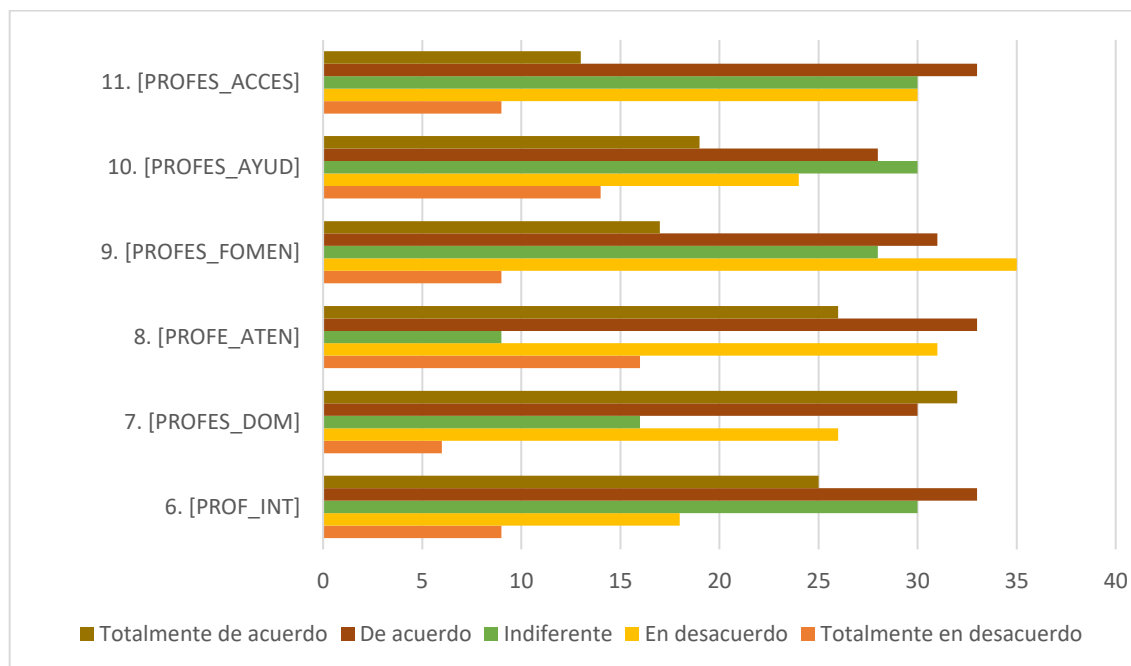
La primera categoría inferencial corresponde a preguntas sobre el docente que imparte la asignatura. Planteamos esta cuestión al estudiantado para conocer cuál es su visión acerca del profesor encargado de transmitir la asignatura relacionada con la Educación Artística de manera general. Seguidamente, recordamos las variables cualitativas ordinales que pertenecen con sus correspondientes etiquetas explicativas.

6. PROFES_INT	[El profesor demuestra interés por la materia que imparte.]
7. PROFES_DOM	[El profesor demuestra un buen dominio de la materia que explica.]
8. PROFES_ATEN	[El profesor consigue mantener mi atención durante las clases.]
9. PROFES_FOMEN	[El profesor fomenta la participación del alumnado.]

10. PROFES_AYUD	[El profesor muestra interés por conocer y ayudar a los alumnos.]
11. PROFES_ACCES	[El profesor se muestra accesible.]

Consideramos oportuno recordar que los datos alcanzados dentro de nuestra investigación han derivado en información particular específica de cada uno de los diez centros participantes. De igual manera, las vivencias personales en cada caso particular ha clarificado aún más el resultado obtenido. No obstante, nuestro análisis cuantitativo se realiza de manera generalizada en relación a las asignaturas que corresponden al ámbito de la Educación Artística.

Mostramos los resultados obtenidos a través del siguiente gráfico de barras:



	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
6. [PROF_INT]	25	33	30	18	9
7. [PROFES_DOM]	32	30	16	26	6
8. [PROFES_ATEN]	26	33	9	31	16
9. [PROFES_FOMEN]	17	31	28	35	9
10. [PROFES_AYUD]	19	28	30	24	14
11. [PROFES_ACCES]	13	33	30	30	9

Al analizar los resultados hallados sobre cuál resulta ser la perspectiva del alumnado respecto al docente que imparte la asignatura dentro del ámbito de la Educación Artística,

percibimos mediante las variables ordinal 6. PROFES_INT y 7. PROFES_DOM unos resultados semejantes en cuanto a la conformidad del alumnado sobre la formación del docente que imparte la asignatura. En ambas cuestiones los resultados son semejantes. Totalmente de acuerdo con esta cuestión se muestran entre el 30% y el 20% de estudiantes (recordemos, el total de encuestados son 116 participantes), nos llama la atención la disconformidad del 22,4 % del alumnado respecto al dominio de la asignatura por parte del profesorado que la imparte.

Respecto a la variable ordinal 8. PROFES_ATEN, un 28,4 % del alumnado está conforme con la capacidad del docente de crear reflexión y nuevos planteamientos sobre los estudiantes, frente al 26,7 % que se muestra en desacuerdo. La variable ordinal 9. PROFES_FOMEN se podría vincular a la anterior descrita debido a su carácter porque una mayoría de 35 alumnos (30,1 %) muestran desacuerdo cuando se cuestiona el nivel de motivación o impulso que ejerce el profesorado sobre el alumnado acerca de la materia que imparte.

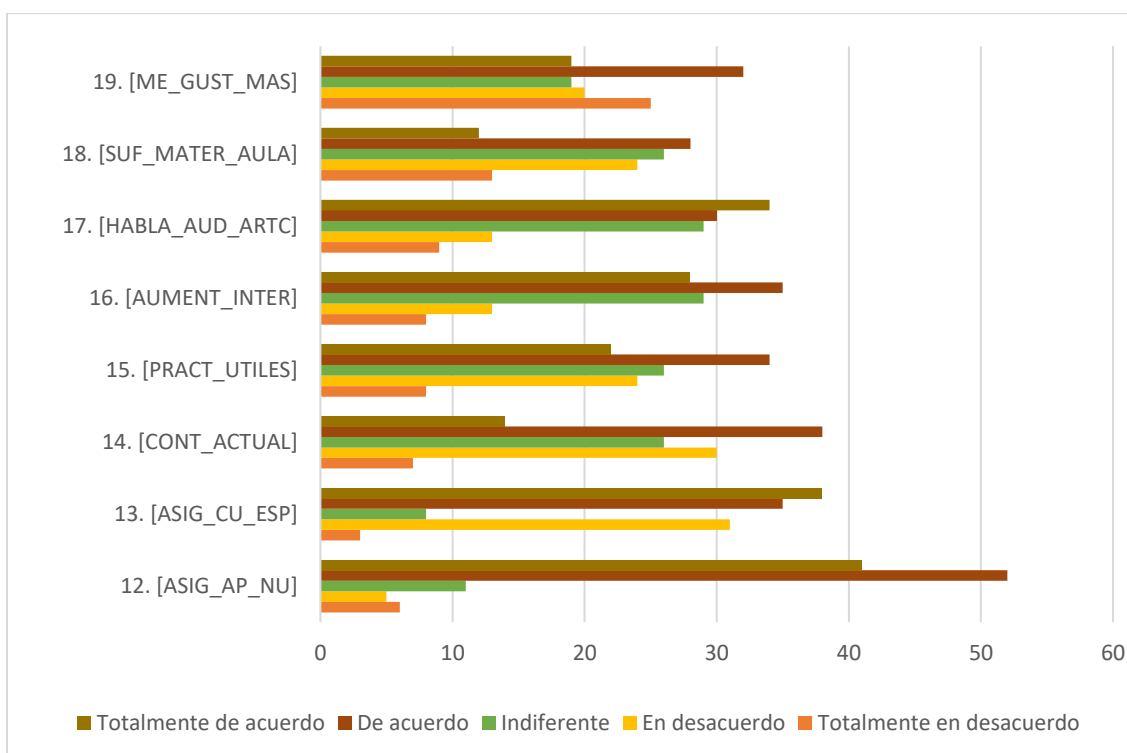
En cuanto a la proximidad e interés del profesorado sobre el alumnado, los estudiantes responden de manera favorable con un 28,4% mediante las variables ordinales 10. PROFES_AYUD y 11. PROFES_ACCES. Advertimos el mismo porcentaje de respuestas que muestran indiferencia y desacuerdo, más concretamente un 51,7 % del alumnado presenta esta posición cuando se cuestiona si el docente resulta accesible, y por otro lado el 25,8 % indica indiferencia respecto a la disposición que muestra el profesorado hacia los estudiantes.

CATEGORÍA INFERENCIAL: CONTENIDO DE LA ASIGNATURA

A continuación, mostramos los resultados obtenidos mediante la siguiente categoría inferencial que corresponde al apartado del cuestionario donde el alumnado ofrece su perspectiva acerca de las asignaturas que componen el área de Educación Artística (Educación Plástica Visual y Audiovisual, Dibujo Artístico I/II Y Cultura Audiovisual I/II).

12. ASIG_AP_NU	[La asignatura me aporta nuevos conocimientos.]
13. ASIG_CU_ESP	[La asignatura cubre mis expectativas.]
14. CONT_ACTUAL	[El contenido de la asignatura es actual.]

15. PRACT_ÚTILES	[Las prácticas de la asignatura me resultan útiles.]
16. AUMENT_INTER	[Mi interés por el tema ha aumentado como resultado de este curso.]
17. HABL_AUD_ARTC	[Hablamos en clase sobre lenguajes audiovisuales relacionados con el Arte Contemporáneo.]
18.SUF_MATER_AULA	[Hay suficientes medios tecnológicos en el aula para trabajar ejercicios de tipo audiovisual.]
19. ME_GUST_MAS	[Me gustaría hacer más ejercicios relacionados con lenguajes audiovisuales.]



	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
12. [ASIG_AP_NU]	41	52	11	5	6
13. ASIG_CU_ESP	38	35	8	31	3
14. CONT_ACTUAL	14	38	26	30	7
15. PRACT_ÚTILES	22	34	26	24	8
16. AUMENT_INTER	28	35	29	13	8
17. HABL_AUD_ARTC	34	30	29	13	9
18.SUF_MATER_AULA	12	28	26	24	13
19. ME_GUST_MAS	19	32	19	20	25

Observamos el porcentaje correspondiente a la categoría inferencial CONTENIDO DE LA ASIGNATURA, podemos comprobar la diferencia de resultado entre la variable ordinal 12. ASIG_AP_NU respecto a la siguiente variable 13. ASIG_CU_ESP. En tal sentido, un

44,8 % del alumnado considera el contenido de la asignatura beneficioso en su trayectoria educativa, mientras un 26,7% se muestra en desacuerdo al considerar que los temas que trata la asignatura no cubren sus expectativas. Sin embargo, un 30,1 % del alumnado opina que la asignatura alcanza la su perspectiva inicial.

Del mismo modo, a través de la variable ordinal 14. CONT_ACTUAL el 44,8% de los escolares nos desvelan su opinión favorable en relación a los contenidos de la asignatura. Por otra parte, el 31,8 % del alumnado no considera actualizados los temas que estructuran la asignatura de educación artística. La indiferencia al preguntar por esta cuestión aparece por parte de 26 estudiantes (22,4 %).

La utilización de ejercicios prácticos dentro del aula nos aparece mediante la variable ordinal 15. PRACT_ÚTILES, de ahí que la variable ordinal 16. AUMENT_INTER nos presenta inclinación del alumnado para realizar más ejercicios del ámbito artístico después de haber cursado la asignatura. Un 48,2 % de participantes considera adecuadas las prácticas realizadas en el aula, pero un 27,5 % no observa una finalidad positiva en los ejercicios prácticos que plantea el profesorado. El 22,4% (26 participantes) se muestra indiferente. En consecuencia, 63 estudiantes (54,3%) valoran de manera positiva la metodología utilizada durante el curso por parte del docente expresando una predilección por seguir cursando la asignatura en cursos posteriores. A pesar de ello, es significativo el número de estudiantes, más concretamente un 43,1 % que se mueven entre la indiferencia y el desacuerdo.

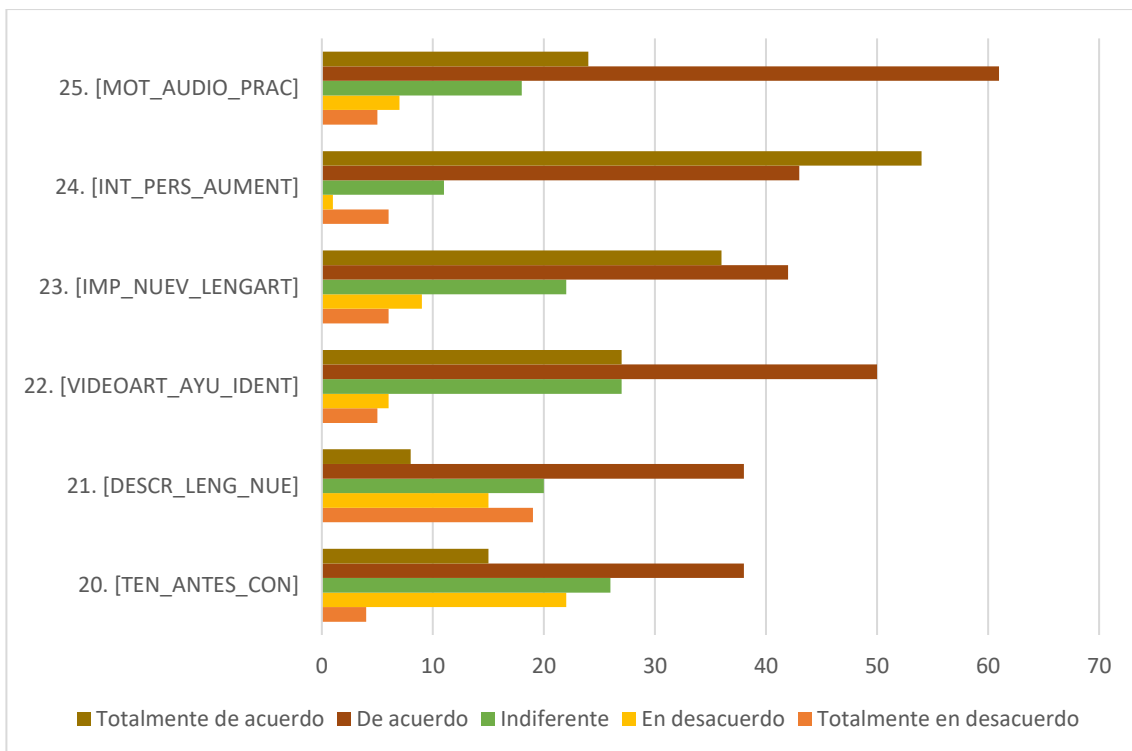
Advertimos las variables ordinales 17. HABL_AUD_ARTC 18.SUF_MATER_AULA con unos resultados muy parecidos descritos en la variable ordinal anterior. Al cuestionar la utilización de lenguajes audiovisuales relacionados con el Arte Contemporáneo en el aula, un 43,9% del alumnado responde de manera negativa, es decir, nos revelan la carencia que existe del uso de estas actitudes artísticas dentro de clase. En otro sentido, la falta de material en el ámbito académico también resulta una cuestión relevante para poder trabajar con nuevos recursos tecnológicos, de ahí que un 31,8 % del alumnado señala la escasez de material para trabajar en clase. Si bien es cierto, un 43,9 % (51 estudiantes) considera suficiente el material que se ofrece en el aula de trabajo.

Así pues, la variable ordinal 19. ME_GUST_MAS, nos descubre la tendencia de los estudiantes para realizar futuros trabajos audiovisuales. Nos encontramos una mayoría de resultados favorables (43,9 %), un 38,7 % de respuestas desfavorables y por último, un 16,3% muestran neutralidad sobre esta cuestión.

CATEGORÍA INFERENCIAL: EXPERIENCIA ARTÍSTICA

Con el objetivo de averiguar la formación previa de los estudiantes antes de realizar la actividad planteada, analizamos la categoría inferencial EXPERIENCIA ARTÍSTICA. De la misma forma, indagamos sobre la posición del alumnado frente a los lenguajes audiovisuales vinculados al arte contemporáneo en la construcción de identidades. Hay que mencionar, además nuestra pretensión por descubrir la opinión personal de los escolares cuando realizan actividades de la índole planteada.

20. TEN_ANTES_CON	[Tenía antes de realizar el ejercicio conocimientos previos sobre Videoarte y Video-Performance.]
21. DESCR_LENG_NUE	[He descubierto un lenguaje audiovisual nuevo y me motiva.]
22.VIDEOART_AYU_IDENT	[El Videoarte/Video- Performance me ha ayudado a crear un trabajo para reflexionar sobre mi identidad personal.]
23.IMP_NUEV_LENGART	[Es importante incluir nuevos lenguajes artísticos en la asignatura.]
24. INT_PERS_AUMENT	[Mi interés por el tema ha aumentado como resultado del ejercicio.]
25. MOT_AUDIO_PRAC	[Mi motivación por la asignatura es mayor con ejercicios audiovisuales prácticos.]



	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
20. TEN ANTES CON	15	38	26	22	4
21. DESCR LENG NUE	8	38	20	15	19
22.VIDEOART AYU IDENT	27	50	27	6	5
23.IMP NUEV LENGART	36	42	22	9	6
24. INT PERS AUMENT	54	43	11	1	6
25. MOT AUDIO PRA C	24	61	18	7	5

En primer lugar, realizamos la descripción de la variable ordinal 20. TEN_ANTES_CON en la cual observamos información en relación a los conocimientos previos que posee el alumnado con respecto a las prácticas artísticas contemporáneas, concretamente planteamos el videoarte y vídeo-performance. La variable ordinal 21. DESCR LENG NUE describe el agrado que ha provocado el sobre el alumnado el descubrimiento de nuevos lenguajes audiovisuales. Es por esto que, advertimos la opinión de un 45,6 % de los participantes que manifiestan haber recibido formación anterior respecto a las prácticas artísticas planteadas durante el desarrollo de nuestra experiencia. Del mismo modo, nos encontramos un 22,4 % del alumnado con ausencia de conocimientos previos a la realización de la actividad y un 22,4 % de respuestas con indiferencia. La respuesta de un 39,6 % nos afirma la efectividad del descubrimiento de nuevos lenguajes audiovisuales por parte del alumnado a consecuencia de la actividad realizada. Por otro lado, un 17,24 % muestran neutralidad ante esta cuestión, frente a un 29,3% (34

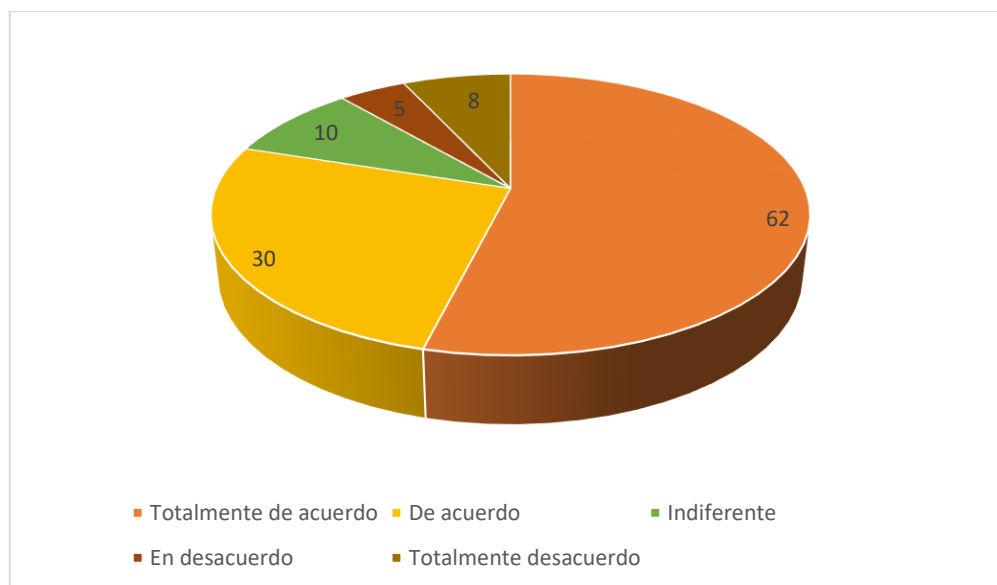
participantes) con opinión desfavorable, es decir, no consideran la actividad artística como una experiencia motivadora para realizar nuevos proyectos artísticos de carácter audiovisual.

Seguidamente, la variable ordinal 22.VIDEOART_AYU_IDENT nos muestra el resultado sobre los beneficios del videoarte y vídeo-performance para ayudar a construir y reflexionar sobre la identidad personal. Observamos la opinión en acuerdo de un 66,3 % (77 escolares) de los encuestados al afirmar el valor de la actividad propuesta para la búsqueda de identidades frente a un 9,4 % de respuestas en desacuerdo, el resto (24,1%) no aporta información. Es por esto que la variable ordinal 23.IMP_NUEV_LENGART, nos indica un 67,24 % de opinión en acuerdo con la inclusión de nuevas prácticas audiovisuales en el aula.

Sobre el ejercicio planteado, la variable ordinal 24. INT_PERS_AUMENT nos descubre lo atractivo que ha resultado dicha actividad para los participantes. Unos de los objetivos principales de nuestra indagación es alcanzar una aproximación por parte del alumnado hacia las prácticas artísticas contemporáneas de índole audiovisual. Una mayoría de un 83,6% de respuestas ha resultado favorable acerca de un aumento de interés después de realizar la actividad planteada, mientras 11 estudiantes muestran neutralidad, un 6% se muestra en desacuerdo. En este sentido, alcanzamos unos resultados semejantes a través de la variable ordinal 25. MOT_AUDIO_PRAC donde observamos 85 escolares (recordamos, un total de 116 estudiantes encuestados) con un porcentaje del 73,2 % de respuesta favorable ante la demanda de más ejercicios prácticos audiovisuales, aunque un 10,3 % (12 escolares) muestra su disconformidad. La neutralidad se evidencia con un 9,4 % de las respuestas.

Para concluir el análisis cuantitativo sobre el alumnado del Estudio de Caso 1, la última variable ordinal 26. EXPER_POSITIVA nos define de manera significativa los resultados acerca de la visión personal del alumnado después de realizar la experiencia artística planteada en clase.

26. EXPER_POSITIVA	[Ha sido una experiencia beneficiosa y me gustaría que formara parte de la asignatura.]
-----------------------	---



Podemos apreciar que la gran mayoría del alumnado participante en los diez centros educativos, más concretamente un 54 % ha considerado que la experiencia artística planteada ha resultado ser una actividad favorable para su aprendizaje y está “Totalmente de acuerdo” que debería incluirse dentro del programa de la asignatura que está cursando, un 26 % del alumnado está “De acuerdo” en esta línea. Por otra parte, advertimos la indiferencia del 9 % del alumnado en la realización de la actividad y por último, el desacuerdo de 13 estudiantes haciendo referencia a la producción de la actividad, el 11% del total de alumnado.

A estos resultados, debemos añadir del análisis precedente, la pregunta abierta que aparece en el cuestionario de tipo cualitativo y además, la información e interpretación lograda a través de las experiencias artísticas. En definitiva, con el análisis cuantitativo complementamos las partes de nuestra investigación.

CUESTIONARIO PROFESORADO: EXPOSICIÓN DE RESULTADOS

En el siguiente apartado, exponemos los datos obtenidos mediante los cuestionarios suministrados al profesorado participante en el estudio. Acerca de las variables nominales 1.FECHA, 2. EDAD, 3. SEXO Y 4.CENTRO correspondientes a la información de carácter descriptivo/demográfico, percibimos un período de recogida de información de prácticamente dos meses debido a la fecha que queda registrada en el momento de realización del cuestionario. El profesorado colaborador oscila entre los 36 años y 56 años. Advertimos la participación de 7 mujeres y 3 hombres pertenecientes a los diez institutos

de educación secundaria que colaboran en nuestra investigación. Exponemos mediante las siguientes tablas los resultados obtenidos de dicha categoría:

Fecha:

CENTRO	FECHA
I.E.S La Patacona	30/03/2017
I.E.S Benlliure	31/03/2017
I.E.S Clot del Moro	31/03/2017
I.E.S Abastos	11/04/2017
I.E.S Font de San Lluís	12/04/2017
I.E.S de Massamagrell	9/05/2017
I.E.S Pere Boil	11/05/2017
I.E.S Joanot Martorell	17/05/2017
I.E.S Ramón Llull	24/05/2017
I.E.S Camp de Morvedre	24/05/2017

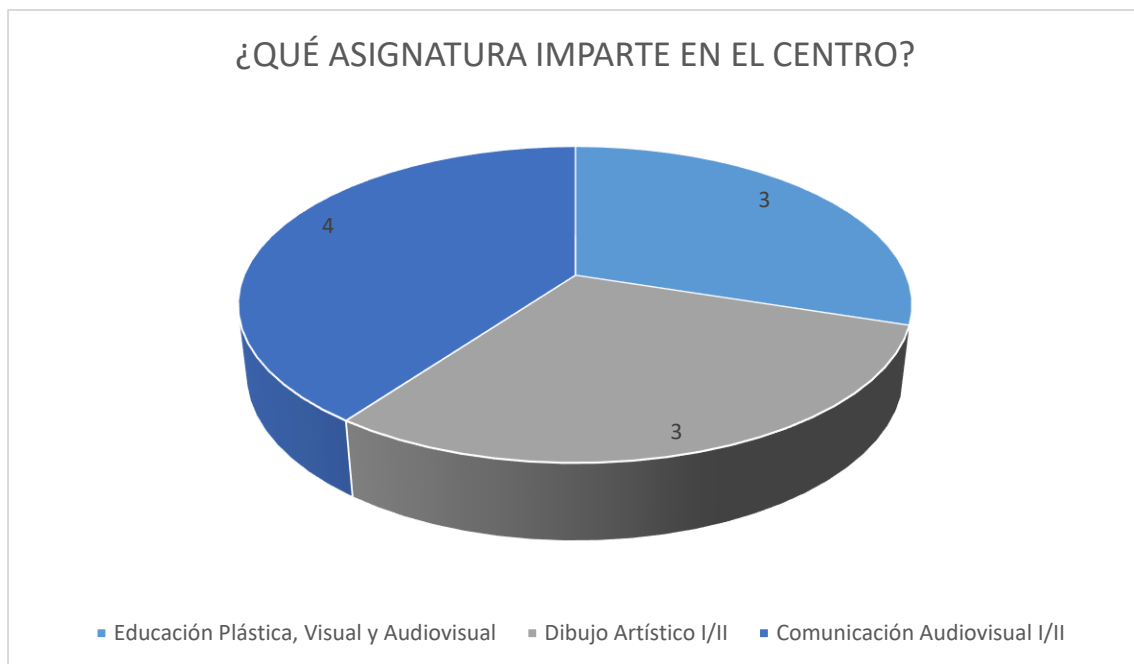
Edad:

Edad			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	36	1	10,0
	37	1	10,0
	41	1	10,0
	47	2	20,0
	49	1	10,0
	50	1	10,0
	53	1	10,0
	55	1	10,0
	56	1	10,0
	Tot al	10	100,0

Sexo:

Sexo			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Hombre	3	30,0
	Mujer	7	70,0
	Total	10	100,0

Centro			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	I.E.S La Patacona	1	10,0
	I.E.S Benlliure	1	10,0
	I.E.S Clot del Moro	1	10,0
	I.E.S Abastos	1	10,0
	I.E.S Font de Sant Lluís	1	10,0
	I.E.S de Massamagrell	1	10,0
	I.E.S Pere Boïl	1	10,0
	I.E.S Joanot Martorell	1	10,0
	I.E.S Ramón LLull	1	10,0
	I.E.S Camp de Morvedre	1	10,0
	Total	10	100,0



72,7 % del profesorado imparte Educación Plástica y Visual.

27,3 % del profesorado imparte Cultura Audiovisual I/II.

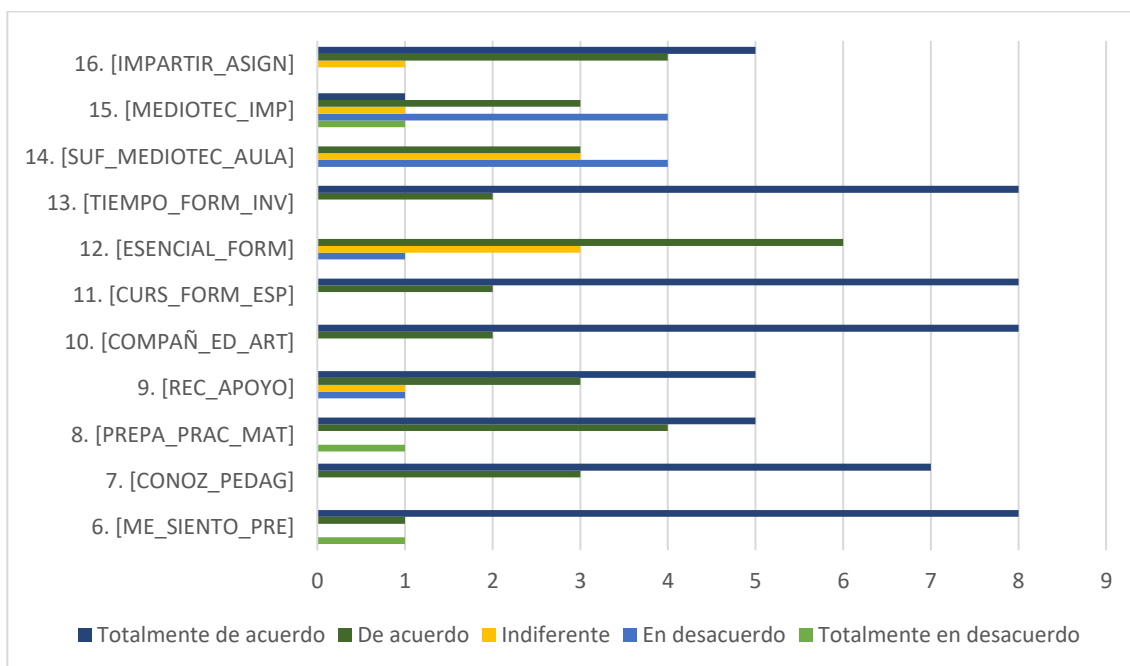
36,4 % del profesorado imparte Dibujo Artístico I/II.

CATEGORÍA INFERENCIAL: SITUACIÓN DEL PROFESORADO

Situamos la primera categoría inferencial que reúne datos sobre la postura que adopta el docente respecto a su aula. La información es de diversa índole al respecto de la situación que está viviendo el profesorado de educación artística. Observamos los datos que entendemos pueden ejercer autoridad sobre la práctica docente que se desarrolla en el aula

y además, se complementan al cruzarse con la información obtenida en los cuestionarios del alumnado o con otros códigos extraídos de las entrevistas. De esta manera, consideramos los datos pertenecientes a la categoría inferencial *Situación del profesorado* por su relevancia sobre otras cuestiones dentro de esta indagación. Por consiguiente, adjuntamos una tabla explicativa donde aparecen las diferentes variables ordinales con su etiqueta correspondiente para que resulte aclaratorio el estudio al lector.

6. ME SIENTO PRE	[Me siento preparado para impartir el contenido de la materia.]
7. CONOZ_PEDAG	[Conozco perfectamente la pedagogía de la materia que imparto.]
8. PREPA_PAC_MAT	[Me siento preparado para realizar prácticas en el aula sobre la materia que imparto.]
9. REC_APOYO	[Recibo apoyo por parte de mis compañeros de trabajo para realizar actividades relacionadas con la asignatura que imparto.]
10. COMPAÑ_ED_ART	[Existe compañerismo en el departamento de Educación Artística.]
11. CURS_FORM_ESP	[He realizado cursos de formación para poder impartir materias específicas de Educación Artística.]
12. ESENCIAL FORM	[Considero esencial más formación del profesorado.]
13. TIEMPO_FORM_INV	[Dispongo de tiempo suficiente para participar en actividades de desarrollo de profesorado o para investigación individual.]
14. SUF_MEDIOTEC_AULA	[Dispongo de suficientes medios tecnológicos para impartir la asignatura.]
15. MEDIOTEC_IMP	[Los medios tecnológicos en Educación Artística son esenciales para el alumnado.]
16. IMPARTIR_ASIGN	[En definitiva, me siento cómodo impartiendo esta asignatura.]



Las variables ordinales 6.ME_SIENTO_PRE, 7.CONOZ_PEDAG y 8. PREPA_PRAC_MAT están enfocadas hacia la materia que imparte el docente, es decir, nos muestran información sobre la opinión del profesorado cuando debe plantear la asignatura al alumnado, por tanto, analizamos los datos obtenidos donde encontramos una respuesta favorable dentro de las tres variables. El profesorado encuestado afirma (un 80% del total de encuestados) sentirse preparado para impartir la asignatura asignada dentro del ámbito de educación artística, mientras 1 respuesta nos muestra su desacuerdo ante esta situación. De manera semejante (un 70 %, del total) nos indica estar “Totalmente en acuerdo” respecto a la formación previa que posee de la asignatura que imparte, y además un 30 % de los docentes encuestados también afirma estar “De acuerdo” (observamos en menor grado) sobre el conocimiento previo de la materia que transmite. Debido a lo cual, un 90 % del profesorado se encuentra preparado para realizar ejercicios prácticos en el aula, frente a la respuesta desfavorable de 1 docente.

Nos resulta interesante obtener datos respecto a la situación del profesorado como colectivo en general, por este motivo, las variables ordinales 9. REC_APOYO y 10. COMPAÑ_ED_ART nos afirman en un 80% el apoyo que reciben los docentes encuestados por parte de los compañeros al realizar trabajos de índole artística. Con respecto a la participación en cursos específicos de formación hacia el profesorado, los docentes encuestados nos apuntan en su mayoría haber recibido un aprendizaje continuo para poder transmitir un aprendizaje más actualizado a través de la variable ordinal 11. CURS_FORM_ESP. En este sentido, consideran imprescindible más formación del profesorado, aunque un 30% de las respuestas obtenidas mediante la variable ordinal 12. ESENCIAL_FORM muestran neutralidad cuando planteamos la necesidad de aumentar la formación del docente. Además, la variable ordinal 13. TIEMPO_FORM_INV muestra la respuesta del profesorado (un 100%) al admitir que disponen de tiempo para efectuar actividades de formación e investigación educativa.

Por otra parte, mostramos los datos obtenidos dentro de la variable ordinal 14. SUF_MEDIOTEC_AULA y 15. MEDIOTEC_IMP acerca de los medios y materiales indispensables para impartir la asignatura de manera más actual, es decir, la existencia o carencia de tecnología dentro del aula. Un 40% de los participantes nos muestra su disconformidad con el asunto, mientras un 30% se mantiene indiferente y el resto, un 30% manifiesta tener suficientes medios tecnológicos para trabajar dentro del aula proyectos con carácter contemporáneo. Los datos obtenidos referentes a la importancia de los medios

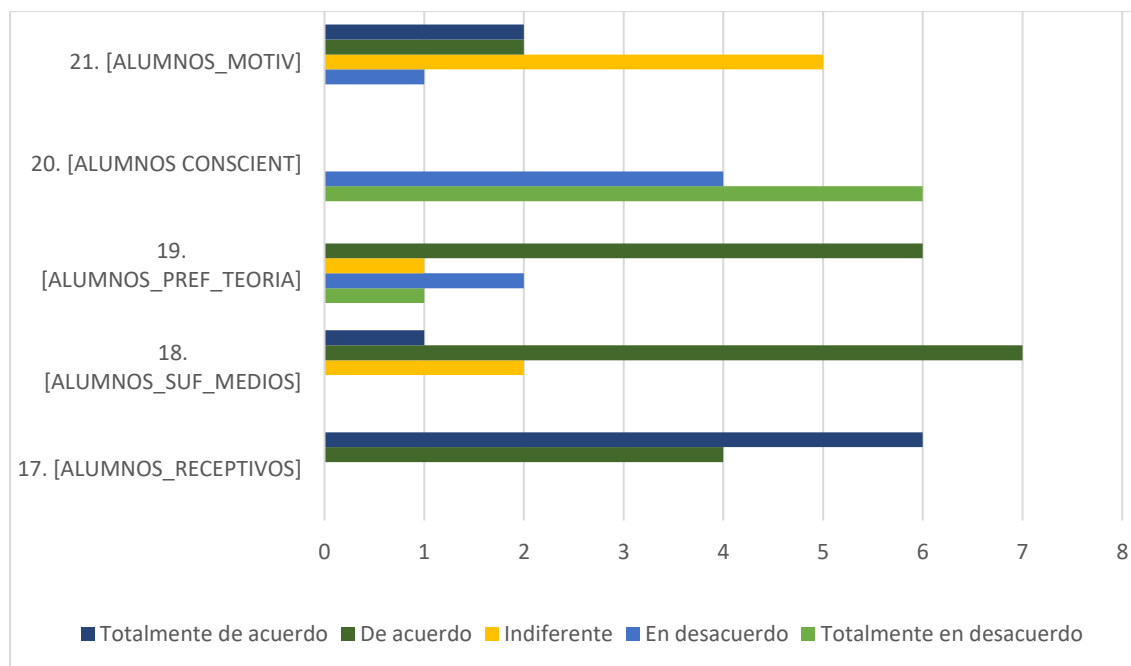
tecnológicos sobre los estudiantes de educación artística, nos aportan respuestas muy variables. Cinco docentes opinan estar “En desacuerdo” con esta cuestión, en otras palabras, no consideran relevante el uso de las nuevas tecnologías dentro del ámbito de la educación artística. Sin embargo, un 40 % de los encuestados, opina lo contrario. Es decir, consideran la tecnología como una poderosa herramienta que acompañada de un buen uso favorece la enseñanza y el aprendizaje dentro del contexto que estamos viviendo. El resto (10% del total) muestra neutralidad ante este asunto.

Por último, la variable ordinal 16. IMPARTIR_ASIGN nos informa la dificultad que supone transmitir la asignatura para uno de los docentes participantes. De modo que a pesar de ser un dato poco significativo, asumimos la posición del docente para clarificar la información. No obstante, un 90 % del profesorado responde de manera favorable afirmando sentirse cómodo dando la asignatura que tiene asignada.

CATEGORÍA INFERENCIAL: RESPECTO A SU ALUMNADO

La siguiente categoría inferencial *Respecto a su alumnado* nos devela la visión que tiene el docente respecto a los estudiantes dentro del aula. En ese sentido nos aporta datos para completar y perfeccionar nuestras interpretaciones. Se caracteriza también por contemplar y valorar diferentes comportamientos del alumnado que influyen en la práctica docente. La siguiente tabla explicativa contiene las diferentes variables ordinales acompañadas de su correspondiente etiqueta descriptiva.

17. ALUMNOS_RECEPTIVOS	[Los alumnos son receptivos a los contenidos de la asignatura.]
18. ALUMNOS_SUF_MEDIOS	[Los alumnos disponen de suficientes medios audiovisuales en el aula.]
19. ALUMNOS_PREF_TEORIA	[Los alumnos prefieren más teorías que práctica.]
20. ALUMNOS_CONSCIENT	[Los alumnos son conscientes de las carencias materiales dentro del aula.]
21. ALUMNOS_MOTIV	[Los alumnos se sienten motivados con la asignatura en general gracias a su contenido.]



La primera variable ordinal que aparece dentro de la categoría inferencial descrita en este apartado corresponde a 17. **ALUMNOS_RECEPTIVOS**. La respuesta de todos los docentes es semejante al afirmar que los estudiantes se muestran abiertos al contenido de la asignatura de carácter artístico. Por otra parte, un 70 % del profesorado manifiesta una idoneidad de material disponible para el alumnado dentro de su aula, ante la disconformidad y la imparcialidad de un 30 % de respuestas (3 docentes) mediante la variable ordinal 18. **ALUMNOS_SUF_MEDIOS**. Según las respuestas por parte de 6 docentes (un 60% del total), los alumnos prefieren conocer y trabajar más teorías que prácticas dentro de la asignatura, mientras un 30 % se manifiesta disconforme con esta afirmación de la variable ordinal 19. **ALUMNOS_PREF_TEORIA**.

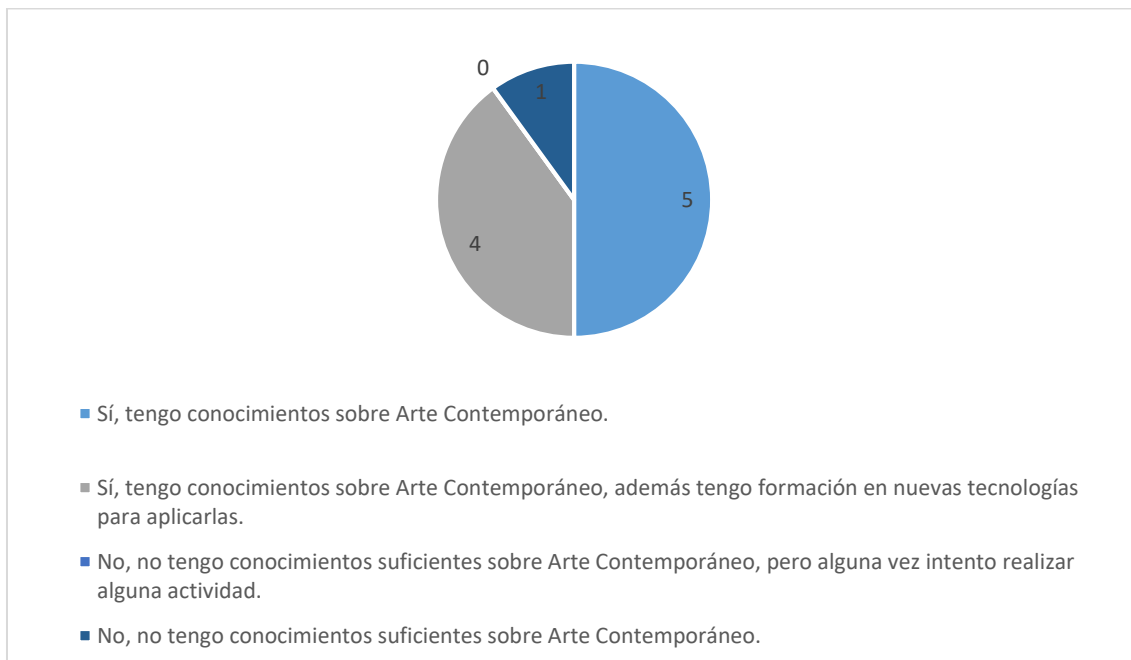
Nos resulta interesante averiguar el acercamiento y conocimiento del profesorado sobre su alumnado, por este motivo, la variable ordinal 20. **ALUMNOS_CONSCIENT** añade información sobre la posición que adoptan los estudiantes según la perspectiva del profesorado. El porcentaje obtenido nos indica un 40% de las respuestas “En desacuerdo” y un 60% en “Totalmente en desacuerdo” al cuestionar la capacidad de percepción de los estudiantes sobre las carencias del aula. Para finalizar, la variable ordinal 21. **ALUMNOS_MOTIV** muestra una minoría de cuatro respuestas afirmativas consideran una clara motivación en los escolares al cursar la materia que imparte el profesorado participante (recordamos las asignaturas analizadas que componen el área de Educación

Artística: Educación Plástica Visual y Audiovisual, Dibujo Artístico I/II Y Cultura Audiovisual I/II). Un 50% de los docentes muestra su neutralidad ante el desacuerdo de un participante que no observa una motivación sobre su alumnado cuando se plantean actividades o proyectos de naturaleza artística dentro del aula.

CATEGORIA INFERENCIAL: ACTIVIDADES VINCULADAS AL ARTE CONTEMPORÁNEO

Uno de los objetivos de dentro de nuestra investigación es la construcción de proyectos o actividades en relación con al arte contemporáneo, por este motivo, averiguamos a través de la siguiente pregunta la realidad educativa de este tipo de prácticas mediante la visión del docente. Adjuntamos la variable ordinal asignada con su correspondiente etiqueta explicativa, además mostramos un gráfico circular para una mejor comprensión de manera más sintética y visual.

22. PROF_REALIZA_EJERCI_AC	[¿Realiza ejercicios dentro de la asignatura relacionados con el Arte Contemporáneo?]
----------------------------	---

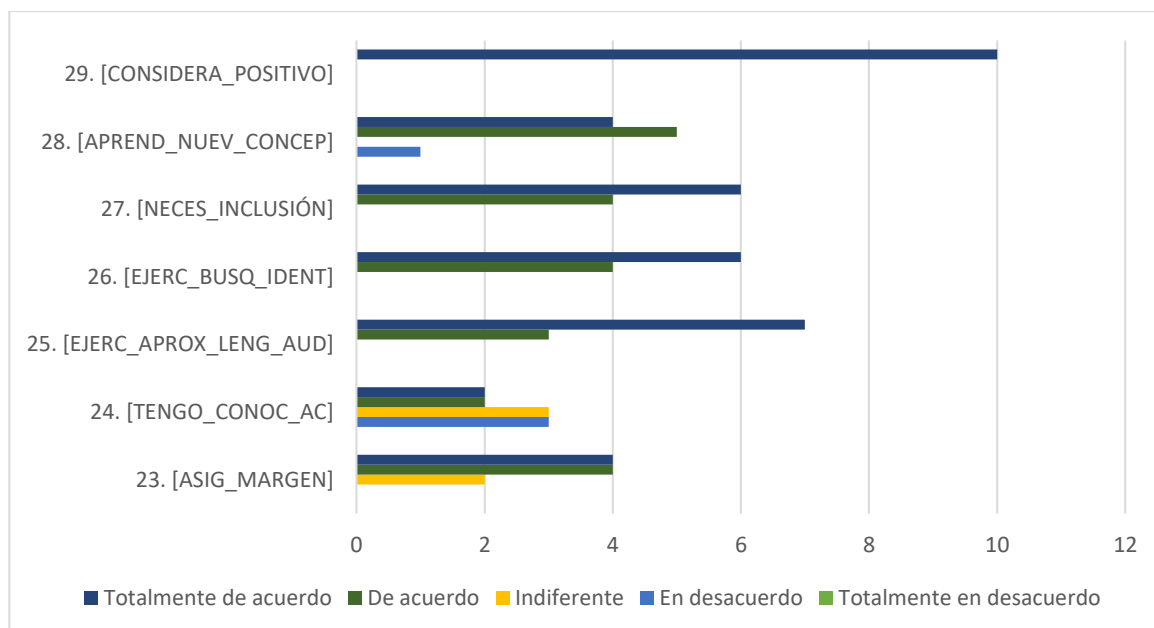


CATEGORIA INFERENCIAL: EXPERIENCIA ARTÍSTICA

La última categoría inferencial *Experiencia Artística* presenta uno de los factores principales que se corresponden directamente con nuestro estudio: conocer la opinión del profesorado a razón de la experiencia artística que hemos planteado a los estudiantes. Por otra parte, indagamos y complementamos la cuestión anterior con información sobre los conocimientos previos acerca de las prácticas artísticas contemporáneas, más concretamente las de origen audiovisual.

Siguiendo la misma línea de estudio que en las categorías inferenciales anteriores, adjuntamos una tabla descriptiva de las variables ordinales que integran la categoría *Experiencia Artística* y también, añadimos un gráfico de barras con la información hallada.

23. ASIG_MARGEN	[La asignatura me proporciona un margen para trabajar el Arte Contemporáneo en el aula.]
24. TENGO_CONOC_AC	[Tengo conocimientos sobre Videoarte/ Vídeo-Performance previamente a la realización de esta experiencia con alumnado.]
25. EJERC_APROX LENG_AUD	[Considero que es un buen ejercicio de aproximación al lenguaje audiovisual.]
26. EJERC_BUSQ_IDENT	[Considero esta actividad como buen ejercicio de búsqueda de identidad personal.]
27. NECES_INCLUSIÓN	[Considero necesaria la inclusión de este tipo de lenguajes audiovisuales en las asignaturas de Educación Artística.]
28. APREND_NUEV_CONCEP	[He aprendido nuevos conceptos a posteriori de la realización de esta experiencia.]
29. CONSIDERA_POSITIVO	[¿Considera que ha sido positivo para el alumnado la realización del ejercicio Autorretrato Audiovisual//Vídeo Performance-Identidad?]



La variable ordinal 23. ASIG_MARGEN nos introduce información sobre el contenido de la asignatura de origen artístico. Un 80% del profesorado considera que existe espacio suficiente dentro de la materia que imparte para producir actividades en relación al arte contemporáneo. Sin embargo, un 20 % de las respuestas se muestran imparciales.

Una minoría de un 40% de las opiniones nos afirma la existencia de conocimientos sobre videoarte/ vídeo-performance previamente a la realización de esta experiencia con los escolares. En oposición, un 60 % oscila entre la carencia de conocimientos sobre estas prácticas artísticas y la neutralidad al tratar este tema a través de la variable ordinal 24. TENGO_CONOC_AC.

Las variables ordinales 25. EJERC_APROX LENG_AUD, 26. EJERC_BUSQ_IDENT y 27. NECES_INCLUSIÓN revelan datos muy aproximados al mostrar su conformidad sobre los beneficios que ha aportado nuestra experiencia artística a los estudiantes. Aunque en diferente valor, coinciden en un 100% sobre lo favorable que ha resultado el ejercicio que hemos planteado en el aula. Primeramente, valoran y reflexionan sobre la experiencia audiovisual vinculada con el arte contemporáneo como un acercamiento y fomento hacia los lenguajes audiovisuales además de ayudar en la construcción de identidades personales.

A través de la variable ordinal 28. APREND_NUEV_CONCEP los docentes descubren un aumento de conocimientos sobre el tema tratado después de realizar la experiencia artística. Un 90% de las respuestas es favorable frente al 10 % de resultados en desacuerdo, es decir, uno de los diez docentes encuestados piensa que no ha aprendido nuevos conceptos después de observar la actividad artística que hemos planteado.

Para finalizar, la variable ordinal 29. CONSIDERA_POSITIVO presenta un hecho especialmente destacable por su alto porcentaje (un 100 % del total) al mostrarse “Totalmente de acuerdo” con el nivel productividad y beneficio que ha proporcionado nuestra actividad, según los docentes, al estudiantado.

Aportaciones del Estudio de Caso 1

El Estudio de Caso 1 integra la primera experiencia artística realizada al alumnado de los centros de enseñanza secundaria que supone un acercamiento inicial hacia las nuevas narrativas audiovisuales vinculadas al Arte Contemporáneo, concretamente, se pretende una aproximación al videoarte. La utilización del vídeo en los ámbitos educativos sugiere una revolución metodológica en la enseñanza que lo posiciona más allá de su soporte, además enriquece el desarrollo de mensajes propios de interés artístico y educativo.

Tal y como hemos indicado en el apartado anterior, se ha realizado un estudio de casos múltiple donde han participado diez centros educativos de L’Horta Nord y Camp de Morvedre. Las asignaturas que han colaborado en el estudio han sido: Educación Plástica Visual y Audiovisual (4 ° E.S.O), Dibujo Artístico I/II (1º y 2º Bachillerato) y Cultura Audiovisual I/II (1º y 2º Bachillerato). Las características de cada grupo de participantes son muy diferentes entre sí, además la diversidad de conocimientos y formación previa que tiene el alumnado nos dificulta la tarea de organizar, comprender e interpretar la información obtenida mediante las diferentes metodologías de investigación utilizadas para el estudio. A pesar de ello, todas las videografías comparten la intención de crear un autorretrato que les identifique a través del medio audiovisual, en nuestro caso, hemos elegido el videoarte como medio artístico por su capacidad de reflexión y crítica lo que supone por parte del alumnado una implicación directa si se acompaña de un aprendizaje motivador y afectivo por parte del profesorado.

Se hace necesario resaltar la accesibilidad a los centros educativos. El contacto con el profesorado se ha producido en un primer momento de manera telefónica y posteriormente, al aceptar nuestra propuesta de participar en el estudio, se ha continuado con el planteamiento y la explicación mediante una reunión en cada centro participante.

La generosidad por parte de algunos docentes nos ha servido de gran motivación para seguir avanzando en nuestro estudio, pero debemos añadir la contestación y posición desfavorable de algunos centros educativos ante nuestra propuesta. Los motivos, causas o explicaciones

que nos han transmitido han sido: “Yo no tengo tiempo para estas cosas...” “Mi centro no dispone de espacios para trabajar el audiovisual...” “Tengo que pedir un hueco en el aula de informática y es muy complicado...” “No le puedo atender porque estamos en exámenes...” A pesar de la situación contraproducente al principio de la investigación, hemos encontrado profesorado con verdadero interés en fomentar nuevos discursos audiovisuales en el aula, aún siendo su formación previa en nuevas tecnologías bastante escasa por diferentes motivos profesionales y personales.

Referente a la opinión del alumnado, advertimos un 29’3 % (recordamos la participación de 116 estudiantes) de las respuestas reclaman más ejercicios prácticos dentro de la asignatura que cursan, mientras tanto un 14’6 % se encuentra satisfecho con la asignatura y un 2’5 % no tiene una visión favorable de los procedimientos y metodologías utilizados en la asignatura.

Advertimos en las respuestas del profesorado, una valoración contradictoria con las respuestas del alumnado. Es decir, los docentes manifiestan en la mayoría de los casos una formación en nuevas tecnologías y un conocimiento actual sobre Arte Contemporáneo pero el alumnado no tiene la misma visión dentro del aula. Por otra parte, ambos grupos alumnado y profesorado, coinciden en la necesidad de formación previa y falta de material por parte de las instituciones, motivo que hemos podido percibir durante nuestra estancia en todos los centros educativos.

La formación previa de los escolares resulta muy diversa dentro de las asignaturas que cursan como hemos podido comprobar en las videografías. Aunque no hemos tenido en cuenta la calidad técnica de los trabajos y nos hemos enfocado en el proceso reflexivo, hemos contemplado como el autoaprendizaje por parte de algunos estudiantes ha generado trabajos magníficos. En esta indagación hemos podido comprobar como el videoarte, como estrategia de creación audiovisual, ha permitido lograr nuestra finalidad pedagógica de generar procesos educativos dirigidos hacia la interpretación de estos “textos” audiovisuales y, al mismo tiempo, crear espacios para la creación artística que ayuden a la construcción de la identidad personal del alumnado.

En definitiva, la creación de nuevas narrativas ha contribuido a generar actitudes reflexivas y críticas sobre su identidad personal y entorno mediático. La mayoría del alumnado coincide en lo enriquecedora que ha resultado la experiencia artística en su trayectoria escolar. Así mismo, el profesorado está de acuerdo en fomentar estas nuevas didácticas

escolares para futuros proyectos porque además de beneficiar a los estudiantes, el docente crea un acercamiento más afectivo y posibilita una mejor práctica educativa porque conoce mejor a su alumnado a través de los autorretratos audiovisuales.

IV.3. Estudio de Caso 2: Vídeo-referencias utilizando el vídeoclip musical “Nuevas crónicas identitarias”

En el estudio de casos múltiple anterior, denominado *Videoarte “Autorretrato Audiovisual/Video-Performance-Identidad”* hemos presentado las producciones audiovisuales realizadas por el alumnado en relación a la construcción de identidades. A través de estrategias artísticas tomadas del videoarte como narrativa audiovisual y el autorretrato tradicional como recurso de naturaleza plástica, hemos experimentado un primer acercamiento sobre nuestra práctica artística. En este nuevo proyecto al que nos referimos como (Estudio de Caso 2), le asignamos el título *Video-referencias utilizando el Videoclip Musical: “Nuevas crónicas identitarias”*. Con la realización de esta experiencia pedagógica se pretende generar nuevas producciones audiovisuales que den cabida a un encuentro entre identidades colectivas a partir de modelos o referentes contemporáneos pertenecientes al terreno del videoarte.

La referencialidad resulta esencial en la construcción de nuevos discursos. Dentro de las propias videografías se produce una interrelación de enunciados que las sustentan y enriquecen. Consideramos para la realización de la siguiente experiencia la utilización del vídeoclip musical como una herramienta audiovisual, como un modelo de referencia y apropiación. Entendemos la referencia como un ideal que fomenta el aprendizaje y ayuda a avanzar en la comprensión e interpretación de los contenidos presentes en el objeto artístico (García Roldán, 2012a). De la misma manera que un texto puede verse influido por otro texto, toda imagen entendida como una construcción intelectual, puede verse afectada por otra representación para generar nuevo conocimiento.

Una narrativa audiovisual realizada como búsqueda de la realidad nos proporciona una información del autor y sobre el contexto en términos generales sobre aquello que debe de ser observado. Apropiarse de una obra audiovisual como referente, supone realizar un estudio de la misma y distinguir su mensaje y componentes formales con la finalidad de

poder relacionarla con una nueva construcción representativa (a nivel semántico y/o formal) donde es evidente la propia estructura referencial (García Roldán, 2012a).

Las artes sustentan la autorreferencia como un aspecto significativo de su contexto y es retomada, una y otra vez como un estímulo estético en la creación. De esta manera, integra estrategias de relacionabilidad icónica y narrativa como: la emulación, la cita o las apropiaciones que son consideradas formas de afrontar la referencia dentro del arte y lograr un fin creativo.

Durante la formación de identidades, la educación constituye un papel esencial porque la didáctica produce cambios en la identidad personal, social y profesional (Bajardi y Álvarez-Rodríguez 2014). En este sentido, las producciones visuales también permiten la exploración personal, la introspección y la comparación de experiencias vividas con los demás (Eisner, 2004). Como hemos indicado anteriormente, utilizamos el videoclip musical como estrategia didáctica en la construcción de identidades a partir de la referencialidad. Los formatos audiovisuales conforman una presencia constante en el entorno más próximo de las sociedades contemporáneas. Además, son capaces de transformar el mundo en la ficción y la realidad.

El teórico Jean Mitry habla sobre la fascinación que provoca la pantalla en el público, y como ésta deriva en una adhesión afectiva e intelectual pero en ningún caso sitúa al espectador en una posición pasiva. Aunque su planteamiento está enfocado al cine, la cita nos resulta apropiada para aplicarla en el mundo del videoclip.

El espectador ante la pantalla “realiza” en lo imaginario las situaciones que desea conocer o experimentar (...) aunque no se dé cuenta del acto que realiza ni de las causas que lo determinan, tiene al menos consciencia de su participación (Mitry, 2002: 61).

En nuestro caso, el uso del videoclip musical como instrumento didáctico cumple con el aspecto fundamental que hemos mencionado anteriormente, puede generar o ayudar a mantener un mayor contacto directo con la realidad inmediata de los estudiantes. La disposición de este género en el aula de manera conjunta con otras actividades y asignaturas o como material único, puede establecer un nexo inherente entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y el mundo exterior de los jóvenes, sus hábitos, sus estilos y formas de comportamiento. Su aplicabilidad se refiere al desarrollo de destrezas y actitudes integradas, multidisciplinarias y mucho más experienciales. Los aspectos laborales,

personales, profesionales, etc; no se presentan separados en compartimentos estancos sino fuertemente implicados (Piscitelli, 1998).

Con la pretensión de evaluar e interpretar el poder educativo de la vídeo-referencia, concretamente considerando el videoclip musical por su heterogeneidad, procedencia y poder que ejerce sobre la imagen visual en nuestro entorno; realizamos una experiencia didáctica en un grupo de 28 alumnos de 1º de Bachillerato Artístico del I.E.S Ausias March de Manises (València). La asignatura implicada en nuestro estudio es Cultura Audiovisual I. La indagación se ha llevado a cabo durante el mes de noviembre del curso 2017/2018. Debemos indicar la utilización del estudio de caso instrumental para examinar un caso de forma particular para comprobar y matizar nuestras hipótesis (Stake, 2010).

Objetivos

Los objetivos principales de la experiencia artística propuesta basándonos en el videoclip musical como herramienta pedagógica con una función de referencialidad son:

- Reflexionar sobre las prácticas artísticas contemporáneas para poder generar nuevos procesos de enseñanza- aprendizaje por parte del docente y el alumnado.
- Autorreflexionar sobre el propio cuerpo en el espacio, sobre la propia identidad personal en relación con los demás beneficiando el respeto hacia sí mismos y los demás mediante el trabajo en grupo.
- Reflexionar sobre la diversidad y la inclusión.
- Valorar y reconocer la vídeo-referencia como una estructura narrativa propia del pensamiento audiovisual.
- Analizar y reinterpretar la obra audiovisual originaria planteando una reconstrucción, es decir, desarrollar nuevos discursos a partir de formatos audiovisuales ya existentes propios del arte contemporáneo.
- Crear en el alumnado un espíritu crítico, es decir, crear espectadores capaces de descifrar los mensajes audiovisuales que les abordan en su vida diaria.
- Reconocer el valor de los nuevos discursos audiovisuales y fomentar su comprensión.
- Experimentar con diferentes tipos de realización videográfica, aprovechando los recursos tecnológicos disponibles tan presentes en nuestra sociedad contemporánea.

De manera semejante al Estudio de Caso 1, entre los objetivos de este estudio se encuentran:

- Analizar la situación del alumnado frente a la asignatura de Educación Artística que acoge este estudio en cuanto a la utilización de lenguajes audiovisuales: Cultura Audiovisual I (1º Bachillerato).
- Analizar la situación del profesorado frente a la asignatura de Educación Artística que acoge este estudio: Cultura Audiovisual I, en cuanto a la utilización de lenguajes audiovisuales.

Propuesta

La propuesta a partir de vídeo-referencias del Estudio de Caso 2, se desarrolla como hemos indicado anteriormente, dentro del grupo de la asignatura Cultura Audiovisual I que pertenece a 1º de Bachillerato Artístico en el I.E.S. Ausias March en Manises (València).

En la primera fase, con la finalidad de evaluar el conocimiento inicial del alumnado participante, se ha realizado una explicación a través de una presentación en *Power Point* describiendo los conceptos y características principales de la vídeo-referencia creando estrecha relación con el videoclip musical porque será utilizado como instrumento pedagógico para generar nuevos discursos audiovisuales que posibilitan la construcción de identidades. Seguidamente, se presentó al alumnado varios modelos de videoclip estableciendo un orden de aparición (desde los inicios del videoclip musical hasta la actualidad) instigando a los participantes a alcanzar sus propias conclusiones con estímulos audiovisuales. Finalmente, durante la primera sesión de explicación, se informó a los estudiantes sobre la actividad que debían realizar y todos los aspectos que influían en la experiencia artística (materiales, herramientas, tiempo de realización, etc.).

La experiencia artística consistió en analizar una obra audiovisual donde el alumnado se encontrara identificado y representado, es decir, deberán apropiarse de una producción audiovisual clásica o contemporánea, en nuestro caso proponemos el videoclip musical, para utilizarlo como vídeo-referencia y lograr construir una nueva narrativa para poder manifestar sus sentimientos, creencias, valores, motivaciones, problemáticas, etc.; reflexionando a su vez, sobre su identidad personal. Cuando nos referimos al término apropiación, no lo consideramos como un robo, sino como una estrategia de réplica, una especie de reutilización o reciclaje frente al mundo globalizado que convierte los elementos empleados en objetos más allá de la referencia (París, 2008).

En un principio, se propuso la realización de la actividad de forma individual pero al considerar interesante realizar el trabajo de forma colectiva, hemos dejado en manos del alumnado elegir la opción de trabajar en grupo su videografía o por el contrario, trabajar en grupo una misma producción.

La experiencia se ha desarrollado fuera del horario escolar, ajustándose cada proyecto a los recursos con los que podía contar el alumno, aunque dentro del aula se han realizado varias sesiones para revisar el proceso de trabajo, compartir experiencias e incluso generar debate entre los estudiantes durante el análisis de sus propias producciones o la de artistas musicales. La duración de la actividad ha sido de cuatro semanas, divididas en dos sesiones por semana.

Durante la explicación de la actividad se advirtió al alumnado de las fases que debían seguir para la realización de la experiencia. En la primera fase, como hemos descrito debían seleccionar un videoclip musical con el cual se sintieran identificados a nivel escénico y musical para poder realizar un análisis del mismo. Después desarrollaron una reflexión personal sobre la videografía elegida para poder crear una nueva producción audiovisual basada en la obra originaria. El proceso de trabajo fue documentado por los estudiantes ya que supone una parte esencial dentro de nuestro estudio porque la esencia de la experiencia reside en el procedimiento de composición de la pieza audiovisual y el valor comunicativo, no en la calidad del producto final.

Los estudiantes debían presentar en una carpeta virtual:

- Justificación y posterior análisis-reflexión personal sobre un videoclip musical original que resulte relevante en su vida diaria.
- Planteamiento y descripción del proyecto videográfico que se pretende realizar.
- Autorreflexión sobre la obra original y la nueva producción generada en relación a la construcción de identidades.
- Documentar el proceso de trabajo a través de fotografías, apuntes, reflexiones, etc

En el siguiente punto, mostraremos el método utilizado por el alumnado para la realización de las piezas audiovisuales. A continuación adjuntamos el título de los videoclips musicales que hacen referencia las producciones presentadas por parte de los estudiantes:

- The Chemical Romance “*Welcome to the Black Paradise*” (2006).
- Imagine Dragons “*On top Of The World*” (2013).

- Lady Gaga “*Aplausse*” (2013).
- Lion Babe “*She’s a Lady*” (2016).
- Inochi Bakkari “*Flower*” (2017).
- Ruby Rose “*Break free*” (2014)
- Echos “*Haunt*” (2016).
- Depeche Mode “*Enjoy the silence*” (1990).
- Wiz Khalifa y Charlie Puth “*See you again*” (2013).

Procedimientos

El procedimiento de planificación e interpretación de la producción videográfica por parte del alumnado se realizó de forma libre, aunque atendemos los planteamientos y cuestiones que pueden derivarse de la fase de desarrollo y observación dentro del aula para establecer una comunicación generando nuevo conocimiento.

Se proporcionó un correo electrónico al alumnado para poder atender, tutorizar y realizar un seguimiento de los proyectos debido a que nuestra estancia ha sido limitada por cuestiones referidas a la programación de la asignatura.

No se ha limitado la utilización de herramientas tecnológicas o de material para trabajar en el proceso de producción, por tanto, hemos valorado todas las tecnologías y técnicas posibles, que sin duda, logran un enriquecimiento de los trabajos con respecto a los aspectos técnicos y medios empleados.

Dentro de una producción audiovisual, resultan esenciales los aspectos vinculados al proceso de grabación: encuadre, movimiento, tiempo, montaje, etc. Por este motivo, el procedimiento mediante el cual la imagen es generada, registrada, archivada y procesada, interviene de manera concluyente antes de ser exhibida. En el desarrollo de creaciones audiovisuales la selección de secuencias e imágenes constituyen un conjunto de decisiones que perfeccionan y construyen los mensajes en las narrativas audiovisuales. La etapa final del proceso didáctico de la producción videográfica a partir de vídeo-referencias, es la exposición y debate en el aula. La exhibición de todas las producciones genera diálogos entre el alumnado y el docente, acercando las cuestiones sobre la realización de la actividad. Esta presentación se llevó a término las dos últimas sesiones debido a la extensión de los trabajos presentados y el debate generado por los estudiantes.



Figura 41. Arcoba, M. D. (2017). Día de planteamientos. Fotocollage a partir de dos fotografías de la autora.

Seguidamente mostraremos el proceso de trabajo que han utilizado los estudiantes en la producción de su videografía realizada a partir del videoclip “*Applause*” (2013) de la artista musical Lady Gaga. Nos centramos en la descripción de este proyecto desarrollado de forma colectiva. Consideramos el aprendizaje en grupo una dinámica enriquecedora que propicia el cambio y la transformación social (Dewey, 2008) por este motivo, se acepta la elección por parte del alumnado de realizar este trabajo en común compartiendo conocimientos. La experiencia se ha realizado fuera del horario escolar debido a la necesidad de utilizar un espacio más amplio, material y tiempo de dedicación que carece la asignatura de Cultura Audiovisual en la jornada escolar. Sin embargo, durante varias sesiones dentro del aula, se ha llevado un seguimiento del proyecto con el alumnado, observando y estudiando las diferentes cuestiones que podrían derivarse de la práctica.

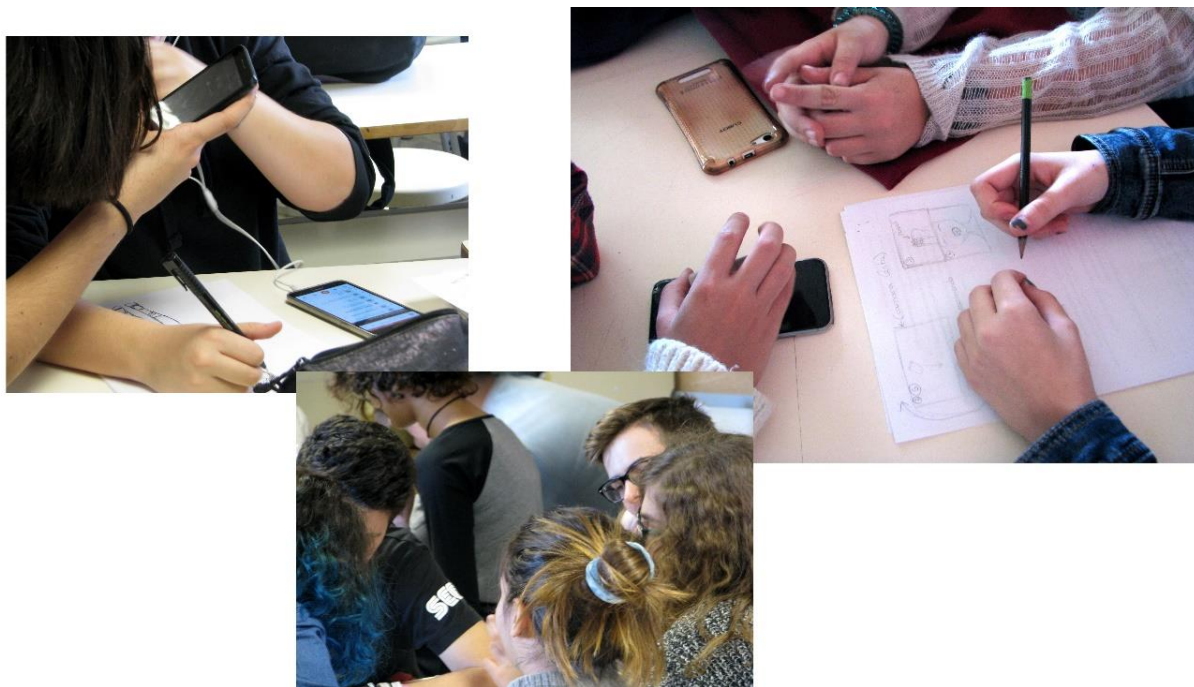


Figura 42. Arcoba, M. D. (2017). Conversaciones. Fotoensayo compuesto por tres fotografías de la autora.

El grupo formado por seis estudiantes (Susana Lahiguera, Sonia Ji, Yaiza Pérez, Alba Martínez, Jonathan Luis y Clara Cases) se ha decantado por el videoclip “*Applause*” de Lady Gaga publicado en 2013 debido al significado que transmite, según los propios participantes:

Esta artista tan representativa y extravagante ha sido un gran referente y un punto de interpretación en nosotros, ya que es un personaje lleno de carácter que ha fomentado notablemente el arte en todos los aspectos. Además, hace ver la aceptación de uno mismo, transmitiendo y haciéndote plantear qué es lo que te hace especial y diferente, para así poder brillar de nuestra propia forma, con nuestro propio estilo (S. Lahiguera, S. Ji, J. Luis, C. Cases, Y. Pérez y A. Martínez, alumnado del I.E.S Ausias March).

Los integrantes del grupo se han distribuido entre ellos mismos las tareas de grabación, maquillaje y escenografía, de este modo, todos colaboran en la creación final de la pieza audiovisual. Los estudiantes han utilizado sus propios recursos para la escenografía del vídeo. Para realizar la grabación han empleado dos cámaras réflex Canon 700D con el objetivo 50mm, por otro lado, han usado el programa de edición “Sony Vegas Pro 14” para realizar el montaje final.

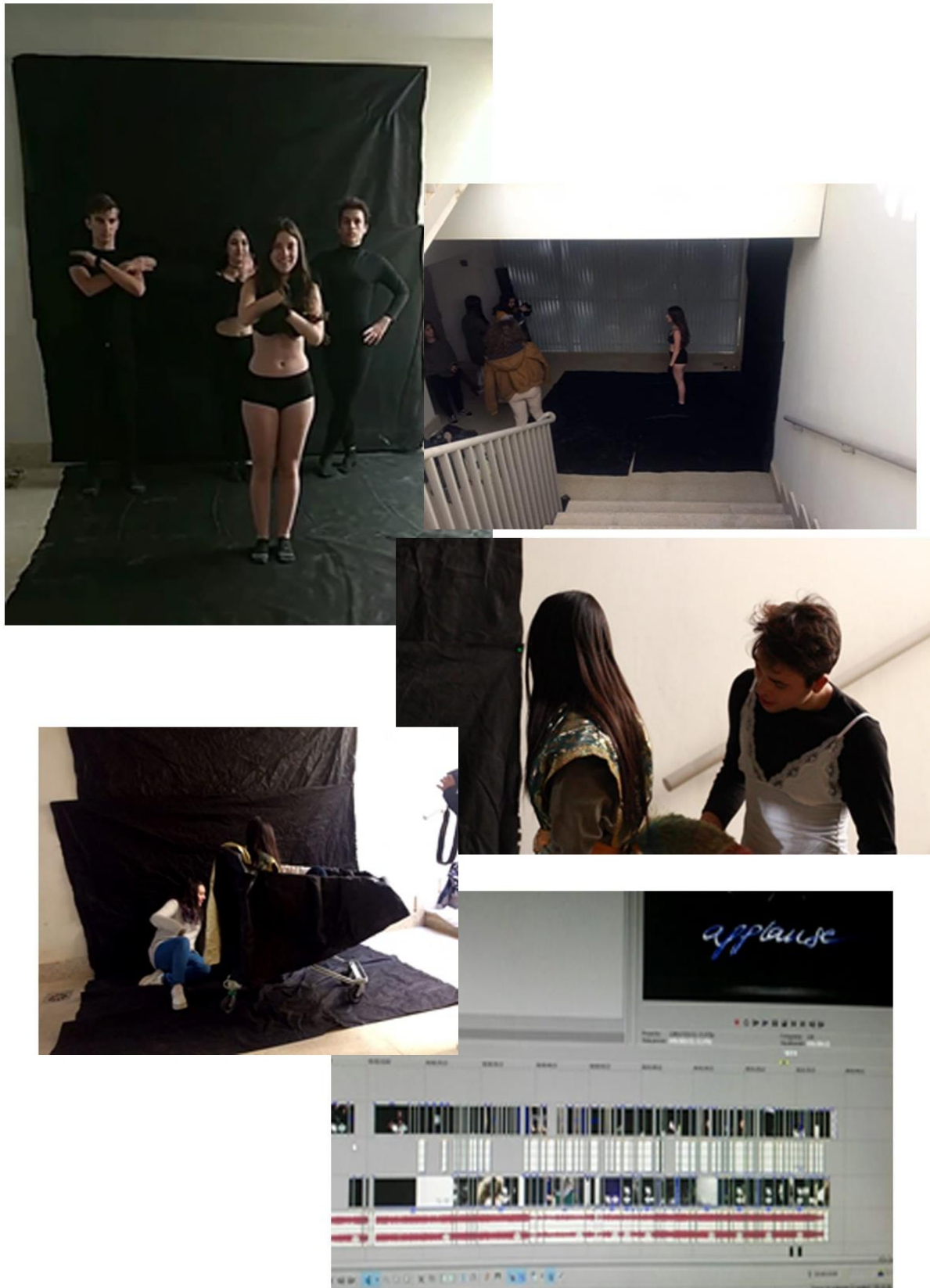


Figura 43. Arcoba, M. D. (2017) *Proceso trabajo Lady G*. Fotoensayo descriptivo compuesto por seis fotografías de Susana Lahiguera, Sonia Ji, Yaiza Pérez, Alba Martínez, Jonathan Luis y Clara Cases.

Tal y como hemos indicado al principio de este apartado, los estudiantes han utilizado sus propios recursos materiales y técnicos para la elaboración de sus videografías. Hemos observado grabaciones realizadas a través de dispositivo móvil y cámara de vídeo, acompañadas a su vez, de un montaje a través de diferentes programas de edición de vídeo como Open Shot, Windows Movie Maker, Adobe Premier, Sony Vegas, etc. También hemos advertido la utilización de aplicaciones para la edición de vídeo como Vivavideo o Filmora. Por carencia de tiempo y espacio de trabajo, las grabaciones se han efectuado en diferentes ambientes fuera del horario escolar.



Figura 44. Francisco Buitrago (2017). *Enjoy The Silence*. Fotografía independiente.

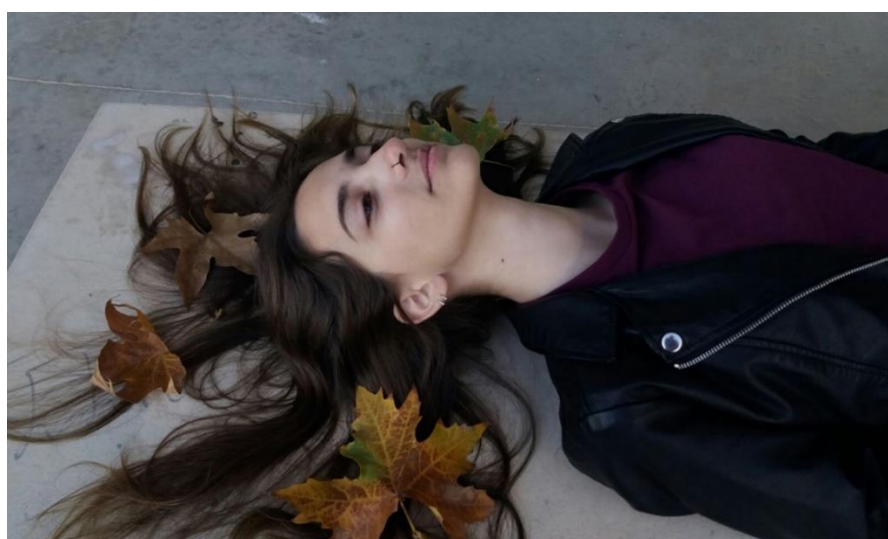


Figura 45. Camila Muñoz (2017) *Haunt*. Fotografía independiente.

Exposición de los resultados parciales

En el siguiente apartado realizaremos un análisis comparativo de algunas videografías presentadas por el alumnado que hacen referencia a las producciones videográficas de artistas como Lady Gaga, su videoclip *Aplause* de 2013; con el videoclip de Ruby Rose “*Break Free*” de 2014; y por último, los videoclips producidos para Echos “*Haunt*” de 2016 y Sum 41 “*With Me*” de 2007, ambos grupos de música alternativa/indie. La vídeo-referencia realiza una función sugestiva en la que cada videografía elegida por el alumnado para ser analizada desde los diferentes aspectos morfológicos, sintácticos y semánticos, proporcionen una estructura de elementos valiosos (conceptuales y estéticos) que puedan ser empleados como puntos de alusión en la nueva creación audiovisual.

Una de las premisas marcadas en el planteamiento previo de esta investigación consiste en dar voz al alumnado frente a la asignatura de educación artística. En esta ocasión, consideramos oportuno adjuntar la reflexión personal de los estudiantes que han creado las videografías nombradas anteriormente. Su visión sobre el tema planteado nos aportará gran valor a nuestra investigación.

La primera videografía protagonizada por la cantante Lady Gaga “*Aplause*” publicada en el año 2013, ha sido elegida por 6 estudiantes como referencia para construir una nueva producción. El videoclip dirigido por Inez Van Lamsweerde y Vinoodh Matadin menciona la inclinación de la cantante por el arte. La compleja coreografía que aparece se combina con las diferentes alusiones a la pintura clásica *El nacimiento de Venus Botticelli* (1484) o el Artpop. En el videoclip original nos encontramos imágenes artísticas que surgen de la apropiación o referencialidad hacia la cultura pop que la cantante utiliza para producir su propio discurso audiovisual.

S. Lahiguera, S. Ji, J. Luis, C. Cases, Y. Pérez y A. Martínez, nos aportan en su trabajo un discurso de superación personal. De manera significativa, nos expresan a través de acciones realizadas dentro del vídeo el hecho de superarse uno a sí mismo para conseguir sus objetivos sin ningún tipo de prejuicios. Como hemos podido comprobar, la devoción que sienten por la cantante Lady Gaga les ha motivado a realizar la experiencia. El análisis que han realizado de la obra original “*Aplause*” ha propiciado el acercamiento al mensaje que desprende la narrativa del vídeo. Su utilización como referencia culmina en una nueva videocreación. La reflexión que realizan de la obra original y su posterior representación, definen la confianza y acercamiento que producen este tipo de videoclips en los estudiantes.

En otro sentido, sobre el punto de vista sintáctico, nos encontramos la utilización de planos narrativos con diferentes filtros de desenfoque o barridos, como por ejemplo, el primer plano y el plano americano con diferentes enfoques donde se intercalan las imágenes de los participantes. En cuanto al ritmo, existe un dinamismo debido al montaje musical que está ajustado a la coreografía que aparece en el vídeo. Finalmente, la duración del vídeo es de 1:48”.

Esta canción me transmite mucha confianza en mí misma. Te hace ver que cada persona como sea es diferente y tiene algo que le hace especial. También te inspira a que luches por tus sueños y a pesar de estar pasando una mala época (como ella antes del videoclip) puedes ponerte en pie y seguir tu camino adelante, superando malas épocas siendo fuerte y tú misma (C. Cases, alumna del I.E.S Ausias March).

He elegido esta artista y esta canción porque me ha cambiado la vida. Me ha enseñado a aceptarse a uno mismo tal y como es. A reflexionar mejor sobre mí mismo, es una artista que con cada nota que escribe me ha enseñado valores, a quererme, a ser como soy, a no tener que depender de la felicidad de nadie sino de la de uno mismo, a brillar de una sola forma porque todos somos superestrellas, de nuestra propia vida. Lo que verdaderamente me ha enseñado es que todos los sueños algún día se hacen realidad. (J. Luis, alumno del I.E.S Ausias March).



Figura 46. Fotograma del vídeo realizado por Susana Lahiguera, Sonia Ji, Yaiza Pérez, Alba Martínez, Jonathan Luis y Clara Cases alumnado del I.E.S. Ausias March de Manises.

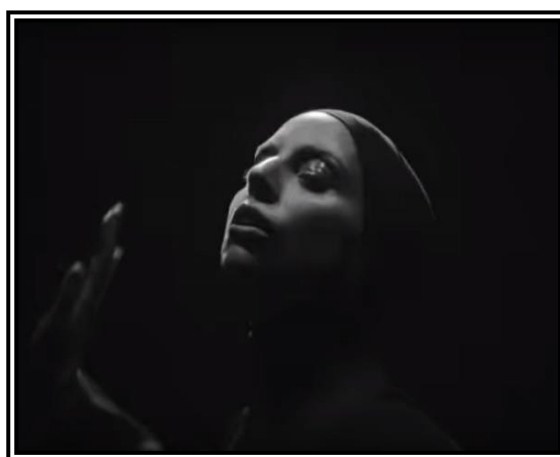


Figura 47. Arcoba, M. D. (2017). *Aplausse process*. Serie Secuencia compuesta por cuatro fotogramas del vídeo realizado por Susana Lahiguera, Sonia Ji, Yaiza Pérez, Alba Martínez, Jonathan Luis y Clara Cases (blanco y negro) y una Cita Visual Literal del videoclip musical *Aplausse* (Lady Gaga, 2013).

El videoclip escrito, producido y protagonizado por Ruby Rose “*Break Free*” publicado en 2014 con la música original de Butterfly Boucher “*It Pulls me under*” aborda la temática de los roles de género. En el cortometraje muestra la presencia de una mujer con el supuesto aspecto que espera la sociedad de ella, pero sin duda no deja a nadie indiferente, por la transformación que lleva a cabo a lo largo del vídeo mostrándose a sí misma, tal y como es en realidad.

Bárbara Jimena establece la idea de identidad a través de la apropiación de la videografía mencionada anteriormente. Su reflexión sobre el rol de género aporta dentro de su producción una carga importante de significado. Para la creación de su propio mensaje audiovisual utiliza elementos de carácter sintáctico como por ejemplo, planos narrativos de tipo expresivo y planos detalle para otorgar importancia a ciertos elementos que aparecen en la grabación. El tono del vídeo es en blanco y negro, además el movimiento de cámara óptico viene acompañado de un ritmo suave. La duración del vídeo es de 2:02”. De igual manera que ocurre en el videoclip original, la creación audiovisual de B. Jimena obliga al espectador a realizar una reflexión en relación a las identidades. También, el procedimiento y las interpretaciones planteadas, representan un interesante ensayo audiovisual sobre la construcción de la propia identidad personal.

He querido hacer esta canción porque de una manera u otra me siento un poco identificada con la chica que hace el vídeo, es decir, los roles de género, mi manera de vestir es normal, tiro siempre por unos pantalones y una camiseta pero a lo que me refiero es que en el vídeo se muestra que la chica al principio es súper femenina tal como quiere la sociedad que sea, entonces, por otro lado ella muestra cómo es para sentirse ella bien consigo misma pero al mismo tiempo no porque ya por llevar esto o lo otro te van a tachar de lesbiana o de transexual, y ¿por qué?. La canción se llama Break free, y me gusta porque una persona como yo le gusta "romper los límites establecidos" (por así decirlo) pega mucho conmigo y me identifica (Bárbara Jimena, alumna del I.E.S Ausias March, 2017).



Figura 48. Arcoba, M. D. (2017). *Break Free process*. Fotoensayo compuesto por cuatro fotogramas del vídeo realizado por Bárbara Jimena y cuatro Citas Visuales Literales del videoclip musical *Break Free* (Ruby Rose, 2014).

La siguiente videografía que analizamos pertenece a Ettiene Bermell. Su trabajo se titula “Changes” a partir del videoclip realizado por el grupo musical Sum 41 “With Me” de 2007. El vídeo musical original trata sobre la imagen de las personas y la importancia que se otorga a las imágenes de uno mismo. De manera metafórica, aparecen imágenes enmarcadas aludiendo al recuerdo, la memoria y la reflexión identitaria. Ettiene Bermell nos ofrece de manera generosa en su experiencia audiovisual el período que está atravesando relacionado con la construcción de identidad. Por consiguiente, adjuntamos su propia autorreflexión en dos sentidos: por una parte, sobre la vídeo-referencia utilizada; por otra, la descripción de su nueva creación audiovisual.

He decidido hacer esta canción porque es una de mis canciones favoritas, conocí a este grupo a través de la persona que más me ayudó a poder contar cómo percibía mi identidad de género, y me parece una manera bonita de agradecer toda la ayuda y el apoyo que me dio, hoy en día ésta es una de las canciones que más me representan. He llamado al videoclip ‘Changes’ ya que cuenta un cambio, aparte de físico, psicológico y de fuerza personal. En el video, la historia comienza con el personaje, maquillándose e intentando tapar el pelo corto debido al qué dirán ya que la expresión no es muy alegre, en este momento finges ser quién no eres para contentar a la gente de tu alrededor. Has estado toda la vida cumpliendo las expectativas que tenían de ti, pero sin contentarte a ti mismo. Después de esta secuencia, aparecen unas tomas en las cual la misma persona, está más masculinizada, ríe en muchas ocasiones y se ve más alegre, se le ve real, este es el momento en el que rompes con todo y comienzas a ser tú, de hecho, es el momento en el cual comienza la letra de la canción y dice que desea que este momento no acabe nunca. Al final, las últimas tomas representan el momento de romper con aquello que te encerraba y te limitaba, como final, sale la frase “Que nada ni nadie te quite el derecho a ser tú mismo”. He disfrutado muchísimo con el trabajo ya que el explorar en ti mismo para tener que contar una historia a través de un vídeo me parece interesante, sobretodo el momento de reflexión y sobretodo de captación de la imagen para las secuencias del vídeo. Además, el resultado me ha sido muy satisfactorio y guardaré un buen recuerdo del proyecto (Ettiene Bermell, alumno del I.E.S. Ausias March de Manises, 2017).



Figura 49. Arcoba, M. D. (2017) *Conmigo*. Serie Secuencia compuesta por tres fotogramas del vídeo realizado por Ettiene Bermell y una Cita Visual Literal del videoclip musical *With me* (Sum41, 2007)



Figura 50. Arcoba, M. D. (2017) *My Self*. Fotocollage compuesto por dos fotografías del vídeo realizado por Ettiene Bermell.



Figura 51. Fotogramas del vídeo realizado por Ettiene Bermell alumno del I.E.S. Ausias March de Manises. 2017.

Por último, C. Muñoz ha hecho uso de la referencialidad a través del trabajo realizado por el grupo de música alternativa Echos con la canción “Haunt” publicada en 2016 para crear su mensaje audiovisual. Como nos explica la alumna en su reflexión sobre la videografía escogida, la letra de la canción se identifica con su personalidad, ha creado un nuevo mensaje audiovisual abierto a diferentes posibilidades de interpretación. La utilización de primeros planos y planos detalle, otorgan gran expresividad a la pieza. El sonido es parte fundamental debido al vínculo que se crea en la mente del espectador al visualizar cada fragmento del vídeo.

Tuve la intención de que el contenido del vídeo en sí fuera algo más artístico, algo que dijera todo sin palabras y sin acciones evidentes que pudieran mostrar sin esfuerzo cómo se sentían los “personajes” del vídeo. Quiero que cada uno interprete lo que quería decir con el vídeo a través de las miradas, de los efectos, de cuántas veces aparecen, por decirlo de alguna manera, las “protagonistas del vídeo” juntas y separadas, cómo creen que se sienten, etc. Aunque quise dejar dos interpretaciones claras: la primera, si bien las protagonistas tienen una relación, ya sea amistosa o amorosa, necesitan también estar solas para conocerse a sí mismas, ya que la única persona que nunca nos abandonará realmente somos nosotros mismos; y segundo, que la soledad no es mala. En mi redacción hablé sobre cosas bastante tristes y mencioné que era introvertida. Pero quería dejar claro que ser introvertida y/o solitaria no es malo. De hecho, yo disfruto muchísimo de la soledad y eso no lo cambiaría. Simplemente quería dejar claro que mis problemas no los tengo por ser introvertida (C. Muñoz, alumna del I.E.S Ausias March, 2017).



Figura 52. Arcoba, M. D. (2017) Experimentando en el aula.





Figura 53. Arcoba, M. D. (2017) *Free*. Serie Secuencia compuesta por cuatro fotogramas del vídeo realizado por Camila Muñoz y una Cita Visual Literal del videoclip musical *Hechos* (Haunt, 2016).

Análisis cualitativo

Al analizar la pregunta abierta que aparece en el cuestionario suministrado a los estudiantes en formato papel, nos encontramos la mayoría de las respuestas en blanco, es decir, no han respondido a la pregunta. Entendemos ante esta situación la perspectiva del alumnado de manera positiva en cuanto al funcionamiento de la asignatura. Recordamos al lector que se trata de alumnado de 1º de Bachillerato de la asignatura Cultura Audiovisual I. En otro sentido, teniendo en cuenta el desarrollo de nuestro estudio, aportamos las respuestas obtenidas a través del cuestionario de preguntas abiertas suministrado al docente que imparte la asignatura. De esta manera, podemos disponer de información directa que nos muestre una visión más amplia sobre la situación del alumnado y la del propio docente respecto a la educación artística.

Cuestionario al profesorado

a) ¿Cuál es la situación del profesorado frente a la asignatura de CULTURA AUDIOVISUAL I/II? (Formación, medios, colectivo de profesorado de Educación Artística...)

D: La situación es muy relativa, depende del docente. Normalmente impartir Cultura Audiovisual apetece y te motiva como docente. Influyendo mucho los medios que disponga el centro. En mi caso, tenemos apoyo económico por parte de dirección.

b) Respecto a su alumnado, ¿existe una preparación previa de los estudiantes frente asignaturas de éstas características?

D: Mis alumnos provienen de diferentes institutos o colegios y es muy diferente la formación artística que han recibido. Normalmente escasa.

c) (Indique si tiene conocimientos previos sobre *Videoarte, Vídeo-ensayo o Vídeo-referencias*)

D: Conozco y trabajo con edición de videoarte con mis alumnos de 1º de Bachillerato Artístico.

d) ¿Considera que ha sido positivo para el alumnado la realización del ejercicio sobre *Vídeo-referencias*?

D: Muy positivo, les ha ayudado a confiar más en ellos y saber que no tienen límites a la hora de crear.

D= Respuesta del docente.

Análisis cuantitativo

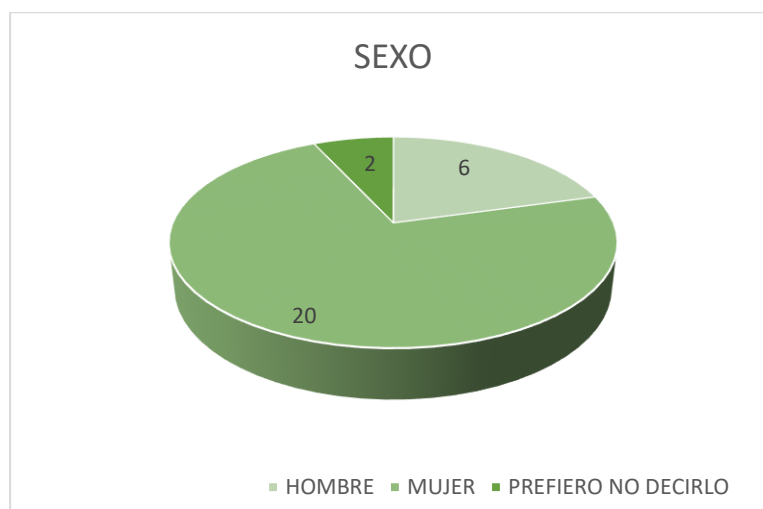
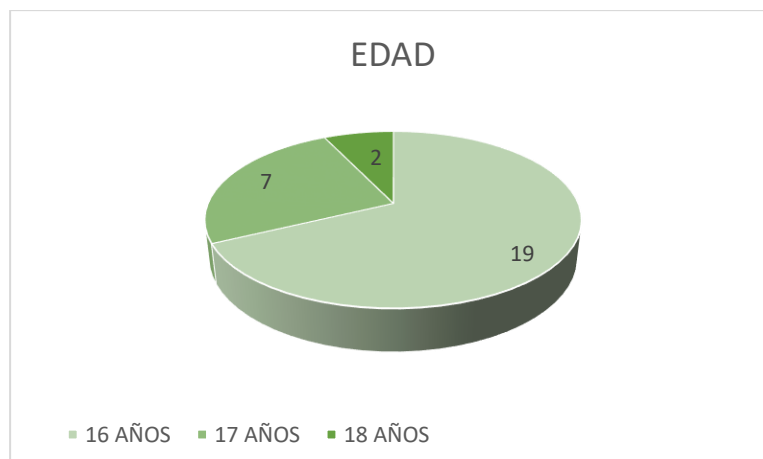
El análisis cuantitativo se ha realizado sobre los cuestionarios que ha respondido el alumnado de la asignatura de Cultura Audiovisual I en el Estudio de Caso 2. Se ha realizado el estudio a través del programa informático SPSS Estadistics 19 siguiendo el procedimiento indicado en los apartados anteriores de esta tesis.

Más adelante se exponen los resultados adquiridos del alumnado encuestado. Se han analizado un total de 28 cuestionarios suministrados de forma física en el aula durante la última sesión de nuestra estancia en el centro educativo, más concretamente, el día 22 de noviembre de 2017. Utilizamos el mismo procedimiento de análisis cuantitativo llevado a cabo en el Estudio de Caso 1, entendemos que para llegar a un mejor entendimiento de los resultados en este caso es necesario mostrar mediante tablas y gráficas de manera

organizada toda los datos obtenidos. Así pues, clasificamos por categorías el conjunto de las diferentes variables; en primer lugar, adjuntaremos las soluciones obtenidas con respecto a la categoría demográfica/descriptiva con las variables nominales (Edad y Sexo). Las variables nominales con respecto a la fecha y la asignatura cursada no resultan relevantes porque todos los cuestionarios se han realizado el mismo día dentro de la misma asignatura como hemos indicado anteriormente.

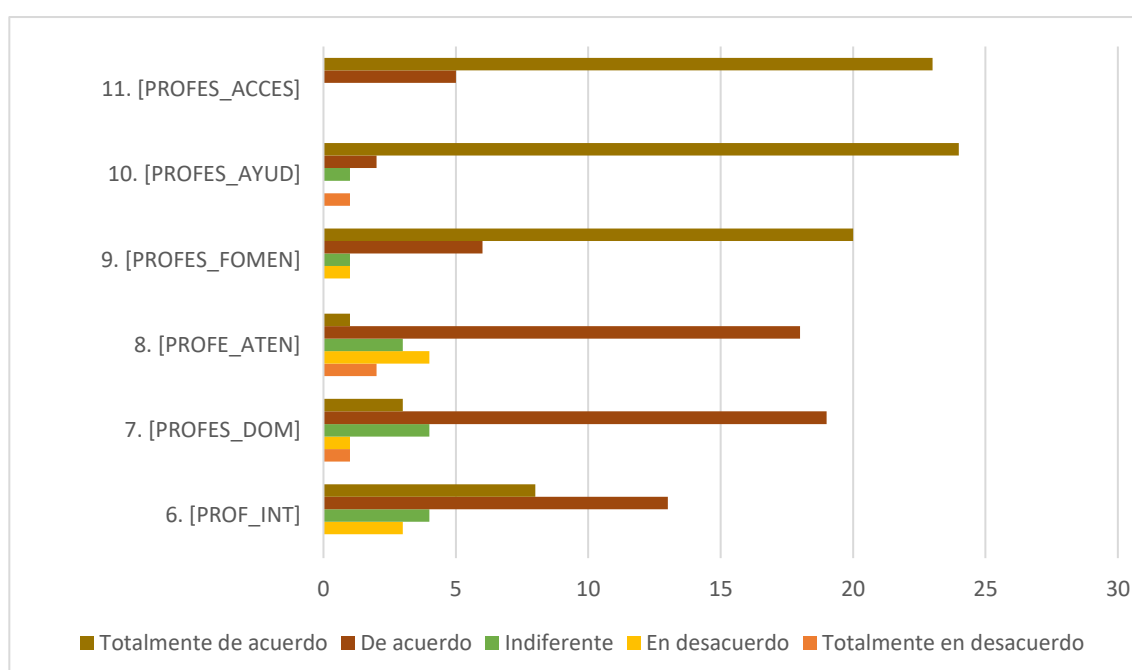
CATEGORÍAS DESCRIPTIVAS/DEMOGRÁFICAS

Primeramente, nos encontramos con las variables numerales 2.EDAD y 3.SEXO, la edad de los participantes se ubica entre los 16 años y 18 años. El 68 % del alumnado tiene 16 años, el 25 % tiene 17 años, mientras 2 estudiantes (7 %) se sitúan en la mayoría de edad. Por otra parte, el 72 % de los participantes son mujeres, frente al 21 % de alumnado masculino. Nos encontramos dos respuestas donde se han negado a revelar su género.



CATEGORÍA INFERENCIAL: OPINIÓN SOBRE EL PROFESORADO

Siguiendo el procedimiento de análisis cuantitativo descrito en el Estudio de Caso 1, describimos los resultados logrados en la primera categoría inferencial que pertenece a cuestiones sobre el profesorado que imparte la asignatura. Nuestra pretensión es obtener una visión crítica del alumnado acerca del docente encargado de transmitir la asignatura relacionada con la Educación Artística de manera particular dentro de este estudio concreto (Estudio de Caso 2). Por consiguiente, adjuntamos los resultados obtenidos de manera representativa con gráficos y tablas, también recordamos el uso de las mismas variables cualitativas ordinales empleadas en el Estudio de Caso 1.



	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
6. [PROF_INT]	8	13	4	3	0
7. [PROFES_DOM]	3	19	4	1	1
8.[PROFES_ATEN]	1	18	3	4	2
9.[PROFES_FOMEN]	20	6	1	1	0
10.[PROFES_AYUD]	24	2	1	1	0
11.[PROFES_ACCES]	23	5	0	0	0

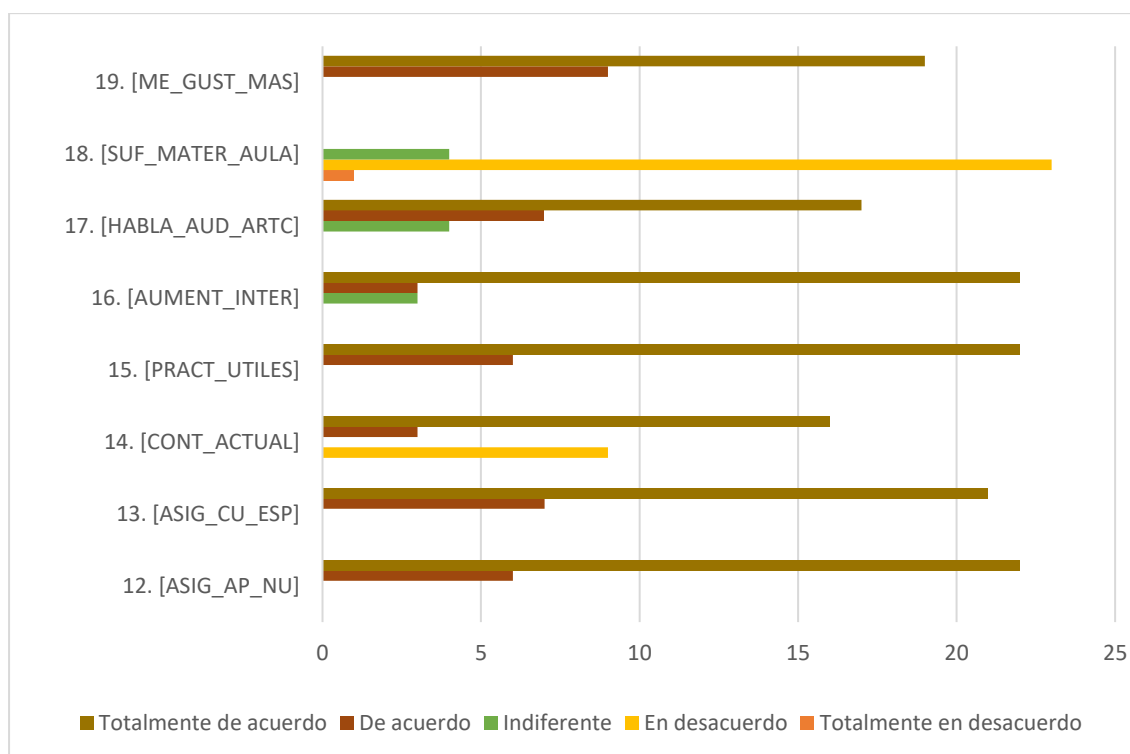
Cuando nos referimos a las prácticas educativas que ejerce el docente dentro del aula, nos encontramos con las variables ordinales 6. PROFES_INT, 7. PROFES_DOM y 8. PROFES_ATEN. El alumnado responde de manera favorable en los tres casos; por una parte, destacamos el porcentaje que oscila entre el 70% y 80% de los participantes que se

muestra conforme con la manera de recibir las clases, sin embargo entre un 10% y 20% de las respuestas desvela su disconformidad y neutralidad respecto a estos asuntos.

Las variables 9. PROFES_FOMEN, 10. PROFES_AYUD y 11. PROFES_ACCES muestran unos resultados muy semejantes entre sí cuando nos referimos al interés y motivación que transmite docente de la asignatura hacia su alumnado. La mayoría del alumnado, el 82,1 % muestra una clara conformidad con el nivel de accesibilidad del profesorado, el 67,8% nos desvela la buena formación del docente en relación a la asignatura y por último, un 64,2% se manifiesta en acuerdo con la ayuda que recibe en el aula.

CATEGORÍA INFERENCIAL: ASIGNATURA

Realizamos un estudio sobre los resultados obtenidos mediante la categoría inferencial que pertenece al apartado del cuestionario donde los escolares desvelan su posición frente a la asignatura que están cursando, concretamente analizamos en este estudio Cultura Audiovisual I.



	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
12. [ASIG_AP_NU]	22	6	0	0	0
13. ASIG_CU_ESP	21	7	0	0	0
14. CONT_ACTUAL	16	3	0	9	0
15. PRACT ÚTILES	22	6	0	0	0
16. AUMENT_INTER	22	3	3	0	0

17. HABL AUD ARTC	17	7	4	0	0
18.SUF MATER AULA	0	0	4	23	1
19. ME GUST MAS	19	9	0	0	0

Mostramos el porcentaje correspondiente a la categoría inferencial CONTENIDO DE LA ASIGNATURA. Las respuestas favorables obtenidas por las variables ordinales 12. ASIG_AP_NU y 13. ASIG_CU_ESP nos muestran una mayoría del 100 % del alumnado interesado en la asignatura. A pesar de ello, la variable ordinal 14. CONT_ACTUAL aporta la respuesta de un 32,1 % (9 estudiantes) que considera que el contenido o temario transmitido en el aula no está actualizado.

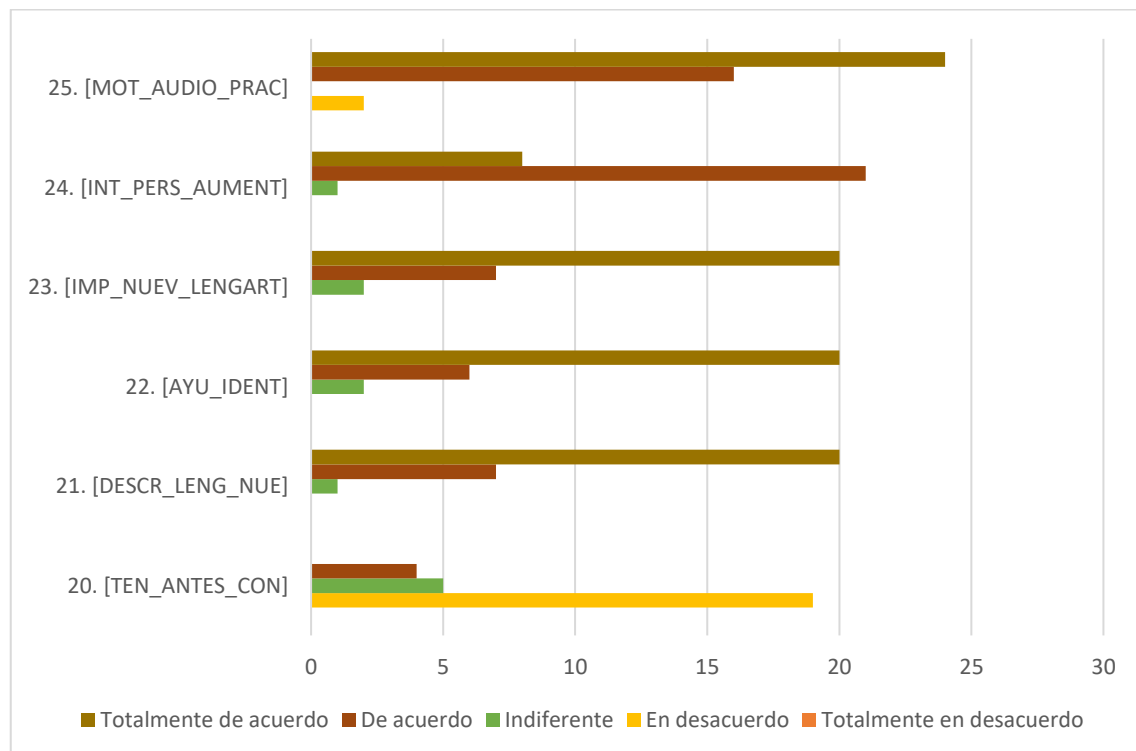
A través de las variables ordinales 15. PRACT_ÚTILES y 16. AUMENT_INTER, advertimos un porcentaje que oscila entre el 90 % y 100 % de respuestas favorables del alumnado al cuestionar si los ejercicios prácticos realizados en el aula son útiles e interesantes. Por otra parte, 17. HABL_AUD_ARTC se refiere a la presencia de prácticas artísticas relacionadas con el arte contemporáneo dentro del aula, por tanto, un 85,7% si considera la presencia de actitudes artísticas contemporáneas relacionadas con el mundo audiovisual, mientras que un 14,2% se muestra indiferente.

La variable ordinal 18.SUF_MATER_AULA nos aporta información sobre la existencia de material en el aula para realizar nuevas creaciones artísticas. Un 85,7 % (24 estudiantes) desvelan la carencia de material dentro del aula, al mismo tiempo 4 escolares se mantienen neutrales en ante esta cuestión. Por último, la respuesta favorable de 22 estudiantes (100 %) nos transmite la necesidad de realizar más práctica audiovisual dentro del aula. La variable ordinal 19. ME_GUST_MAS tiene la función de aportar los datos referentes a este asunto.

CATEGORÍA INFERENCIAL: EXPERIENCIA ARTÍSTICA

Como hemos establecido en el Estudio de Caso 1, nuestra intención es indagar mediante las respuestas del alumnado el nivel de productividad que ha generado el ejercicio planteado, es decir, si ha resultado beneficioso para realizar futuros proyectos por su permeabilidad a otros campos. Por otra parte, la categoría inferencial EXPERIENCIA ARTÍSTICA nos aporta la visión del alumnado al utilizar prácticas audiovisuales contemporáneas en la construcción de identidades. En definitiva, la opinión personal de

los escolares cuando realizan ejercicios experimentales con las condiciones planteadas también nos resulta relevante dentro de nuestra investigación.



20. TEN ANTES CON	0	4	5	19	0
21. DESCR LENG NUE	20	7	1	0	0
22. AYU IDENT	20	6	2	0	0
23. IMP NUEV LENGART	20	7	1	0	0
24. INT PERS AUMENT	6	21	1	0	0
25. MOT AUDIO PRAC	10	16	0	2	0

Primero mostramos la variable ordinal 20. TEN_ANTES_CON para especificar la existencia de formación previa en los estudiantes sobre videoarte y vídeo-performance. De modo que, un 67,8% de los resultados son desfavorables advirtiendo una carencia de conocimientos previos, en oposición, un 14,2 % (4 estudiantes) admite tener nociones anteriores a la realización de la experiencia sobre las prácticas artísticas descritas. La variable ordinal 21. DESCR LENG NUE nos descubre un 96,2 % del alumnado satisfecho al experimentar nuevos lenguajes audiovisuales. Por otro lado, advertimos la indiferencia de 1 estudiante (5,5 %) al cuestionar este asunto (recordamos un total de 28 estudiantes encuestados).

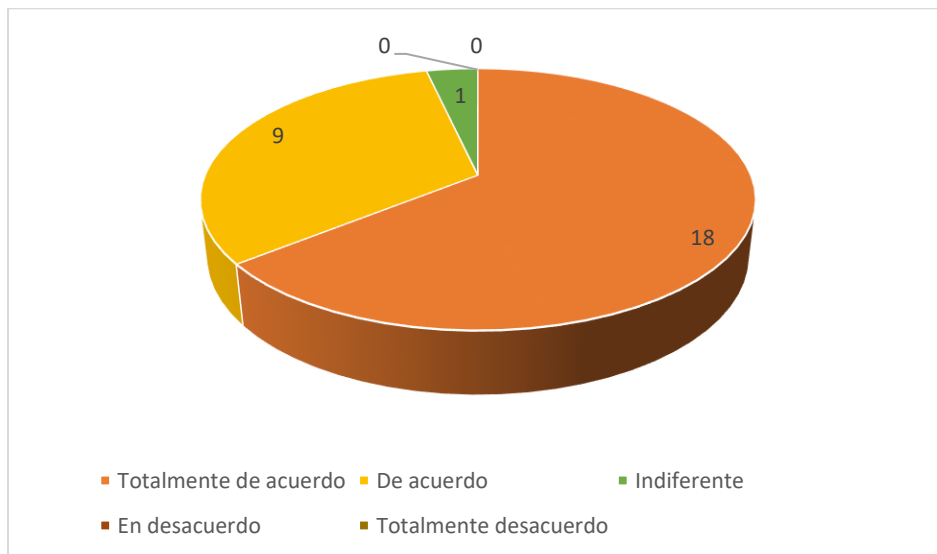
La variable ordinal 22.VIDEOART_AYU_IDENT nos presenta las opiniones en acuerdo de un 92,8 % de los encuestados al manifestar la validez del ejercicio propuesto para la

construcción de identidades frente a un 7,1 % (1 participante) de respuesta indiferente. En consecuencia, la variable ordinal 23.IMP_NUEV_LENGART, nos aporta un 96,9 % de opinión en acuerdo con la incorporación de nuevos lenguajes audiovisuales en el aula.

Una de las premisas fundamentales de nuestra indagación es lograr un acercamiento por parte del alumnado a las actitudes artísticas contemporáneas con carácter audiovisual. Es por esto que la variable ordinal 24. INT_PERS_AUMENT desvela lo atrayente que ha resultado dicha experiencia para los estudiantes. En total un 96,4% de respuestas admiten un aumento de interés, mientras un 3,5 % se muestra indiferente. En este sentido, la variable ordinal 25. MOT_AUDIO_PRAC nos aporta unos resultados semejantes al preguntar sobre la motivación que ejerce la realización de nuevas prácticas audiovisuales en el aula donde un 92,8 % reclama más ejercicios prácticos para fomentar su motivación.

Para finalizar el análisis cuantitativo, la última variable ordinal 26. EXPER_POSITIVA nos ofrece información relevante sobre la opinión que tienen los participantes acerca de la experiencia artística planteada en dos sentidos: por una parte, si la experiencia ha resultado útil, y por otra parte, el valor que otorgan al ejercicio para poder integrarlo en la asignatura en futuros procesos de trabajo.

26. EXPER_POSITIVA	[Ha sido una experiencia beneficiosa y me gustaría que formara parte de la asignatura.]
-----------------------	---



Al observar la gráfica circular, advertimos una mayoría de un 96,4 % del alumnado que está de acuerdo respecto a la cuestión planteada, mientras un 3,5 % considera indiferente (1 estudiante) la inclusión de los ejercicios planteados dentro de la asignatura.

De igual modo acontece en el Estudio de Caso 1, a estos resultados, nos corresponde incluir los datos obtenidos del análisis cualitativo precedente. De manera semejante, añadimos las interpretaciones oportunas que derivan de la experiencia artística realizada por el alumnado con el fin de complementar la información lograda durante nuestro estudio.

Aportaciones del Estudio de Caso 2

La experiencia artística realizada en el centro educativo I.E.S. Ausias March de Manises se planteó como una actividad dentro del aula de Cultura Audiovisual I donde podían participar todos los estudiantes de manera individual o colectiva. El ambiente de motivación y deseo de aprender por parte del alumnado ha sido razón de alcanzar unos buenos resultados.

El docente que ha accedido a colaborar en nuestro estudio se ha mostrado disponible en todo momento y ha mostrado gran respeto por nuestro trabajo. Su ayuda para la realización de la actividad ha sido primordial porque durante nuestra ausencia ha impulsado nuestro proyecto en el aula con el estudiantado de manera positiva.

Según nuestra perspectiva, los participantes en la actividad, están situados dentro de una asignatura predispuesta a la realización de prácticas audiovisuales. Sin embargo, aunque el docente con voluntad intente transmitir nuevas narrativas audiovisuales al alumnado, observamos dos condiciones. Por una parte, la formación inicial del alumnado es escasa en cuanto a la utilización de herramientas tecnológicas para poder generar producciones audiovisuales, en otro sentido, la estructura del currículum de la asignatura no permite al profesorado abordar temática contemporánea en el aula por falta de tiempo y en algunos casos, por falta de preparación.

Debemos mencionar que la intención por realizar nuevas actividades por parte del profesorado es primordial para generar discursos actuales porque de esta manera se pueden superar la mayoría de las situaciones que dificultan la tarea docente. El grupo que participa en nuestro estudio (Estudio de Caso 2) es un buen ejemplo de superación y trabajo.

La opinión crítica del alumnado sobre su profesorado es positiva. La mayoría de los estudiantes están satisfechos con el trabajo que realiza el docente en el aula. La accesibilidad y la ayuda que proporciona el docente es acogida de manera positiva por el 92 % de los encuestados. Respecto a la opinión que tienen de la asignatura que cursan, prácticamente el 80 % del alumnado está de acuerdo con los contenidos que ofrece la asignatura de Cultura Audiovisual I, no obstante el 90 % de las respuestas manifiestan una carencia de material para poder trabajar nuevos lenguajes audiovisuales. Nuestra práctica artística se ha realizado fuera del horario escolar, con recursos propios de los estudiantes ya que en el centro educativo no se dispone de tiempo ni espacio para poder crear las videografías propuestas.

En cuanto a la realización de la experiencia artística, los escolares opinan de forma favorable en lo que refiere al aumento de interés, ayuda en la construcción de identidades y descubrimiento de nuevos lenguajes audiovisuales. Sin embargo, declaran con un 90 % de las respuestas, no tener conocimientos previos antes de realizar la actividad. Por tanto, consideran la realización de la práctica artística como un ejercicio beneficioso en su formación y acercamiento hacia el arte contemporáneo.

Atendiendo la opinión del docente del aula, observamos que es totalmente consciente de la escasa formación artística que tienen los estudiantes debido a su diversa procedencia de colegios o institutos anteriores. Su intención de promover nuevas prácticas audiovisuales dentro del aula es evidente y así se demuestra en la opinión de los estudiantes.

Las videografías realizadas por el alumnado son muy variadas y su análisis exhaustivo resultaría de gran complejidad, por este motivo podemos exponer una visión panorámica con relación a los trabajos recibidos.

Consideramos la vídeo-referencia como una estrategia de creación y reflexión audiovisual. El alumnado que ha participado en la realización de la práctica artística (28 estudiantes) ha utilizado el videoclip musical como vehículo para construir nuevas narrativas audiovisuales unidas a una visión morfológica, sintáctica y semántica. A través del estudio de videoclips musicales, los estudiantes pueden valorar, asimilar e incorporar elementos formales y conceptuales de las producciones videográficas originales. Atendemos los referentes audiovisuales que han utilizado para identificarse y expresarse generando nuevos mensajes más allá de la referencialidad.

La intervención de las nuevas producciones creadas dentro de un proceso de aprendizaje, impulsa nuevas estrategias para generar acercamiento hacia las nuevas prácticas de arte contemporáneo en el aula.

IV.4. Estudio de Caso 3: Video-ensayo a partir de Ángel García Roldán “Memoria de un adolescente perfecto”

El estudio de Caso 3 está basado en la búsqueda y construcción de identidades desde el ámbito de la videocreación, más concretamente a través de la estructura audiovisual llamada vídeo-ensayo.

El vídeo-ensayo como forma de pensamiento audiovisual tiene sus máximos referentes en el denominado cine de ensayo y puede ser incluido como estrategia dentro del ámbito del videoarte. Además plantea una serie de características pedagógicas que lo convierten en una estrategia educativa apropiada para la enseñanza artística, especialmente en la comprensión de las diferentes formas del audiovisual contemporáneo (García-Roldán, 2012a: 191).

La propuesta de experiencia pedagógica se origina a partir del referente estudiado por el profesor Ángel García Roldán en su tesis doctoral titulada: *Videoarte en contextos educativos. Las nuevas narrativas audiovisuales y su inclusión curricular en los programas de educación artística desde una perspectiva A/r/t/ográfica*. Un proyecto de investigación muy completo que resulta relevante dentro de nuestra indagación ya que su autor reafirma la posibilidad de la creación de nuevas metodologías del ámbito audiovisual que acerquen y relacionen el arte contemporáneo dentro del área de la Educación Artística (García-Roldán, 2012a). Así pues, las experiencias artísticas que incluye en su investigación nos producen gran motivación e interés dentro de nuestro trabajo porque encontramos un vínculo común: la utilización del videoarte como estrategia en la enseñanza artística.

Nos centramos en una de las experiencias realizadas por el docente basada en el vídeo-ensayo “*Prólogo para un humano perfecto*” que arranca desde un enfoque a/r/t/ográfico en su situación, lo que nos permite de igual manera fomentar diferentes formas de ensayo audiovisual. De la misma manera, nos sirven de práctica previa a la realización de nuevas propuestas artísticas vinculadas al ámbito del videoarte, además de extender los conceptos y técnicas que constituyen el lenguaje audiovisual.

El proyecto *Prólogo para un humano perfecto* se desarrolló entre el año 2010 y 2011 como una propuesta didáctica para desarrollar y experimentar diferentes formas de ensayo audiovisual dentro de la formación inicial del profesorado de Primaria en grupos pertenecientes al Primer curso de Grado de Maestro de Primaria dentro de la asignatura titulada Enseñanza y Aprendizaje de las Artes Visuales. Los vídeo-ensayos se caracterizan en su mayoría por la presencia del “yo”, por tanto implica cuestiones que no debemos obviar: no se trata de una cuestión enunciativa de lo que somos, sino más bien la manifestación de la conciencia de cada uno de nosotros (García-Roldán, 2012a).

Asignamos el título de “*Memoria de un adolescente perfecto*” a nuestra experiencia artística, siguiendo el planteamiento del profesor Ángel García Roldán, nos proponemos la experimentación de la actividad con estudiantes de 2º de Bachillerato Artístico del I.E.S. Clot del Moro de Sagunto (València). Una de nuestras pretensiones consiste en estudiar la posibilidad de realizar actividades con un nivel conceptual superior en relación al Arte Contemporáneo según lo establecido dentro de la asignatura. Es decir, demostrar la importancia de incluir en el currículum de las asignaturas mencionadas con anterioridad, nuevos planteamientos y estrategias pedagógicas acerca del arte más actual porque son prácticamente nulas. En esta línea, el vídeo-ensayo es capaz de producir un discurso audiovisual mediante una diversidad de configuraciones artísticas con una indudable disposición filosófica que permite a la vez, la exposición de ideas y la concepción de nuevos discursos que nutren un ciclo comunicativo-creativo. En definitiva, se trata de un medio audiovisual con un carácter especial para que lo haga especialmente adecuado para evaluar problemáticas artísticas en el aula de Educación Artística.

Objetivos

Durante el desarrollo de las producciones vídeo-gráficas, resulta determinante el papel del protagonista (el propio alumnado) y las relaciones que se establecen entre ellos mismos en la realización del ejercicio porque a pesar de ser un trabajo individual de identidad, no podemos olvidar el trabajo colectivo que se genera desde las vertientes planteadas por el docente Ángel García Roldán. El alumnado, se enfrenta a una experiencia pedagógica compleja a nivel conceptual y experimental, por ello, los objetivos primordiales de esta experiencia en relación con la construcción de la identidad a través

de la videocreación, concretamente utilizando como vehículo y forma de pensamiento el vídeo-ensayo son:

- Realizar una práctica exploratoria que dando lugar a la autorreflexión a través de imágenes visuales, repletas de supuestos y propósitos sobre uno mismo.
- Conseguir ser creadores de nuestro propio lenguaje audiovisual mediante la utilización de tecnologías acogiendo las posibilidades pedagógicas que nos ofrecen dentro del área artística.
- Entender la potencialidad expresiva y particular de cada figura humana realizando una autorreflexión sobre sí mismo.
- Comprender la importancia de los aspectos audiovisuales en la creación de vídeo-ensayos, tales como: el encuadre y la composición, que posibilitan acentuar unas características u otras; el uso del color o del blanco y negro en su posterior edición; el punto de vista, etc.
- Valorar el vídeo-ensayo como estrategia de creación y pensamiento que nos permite manifestar reflexiones al tratar las experiencias previas y convertirlas en nuevos discursos.
- Aprender a seleccionar imágenes videográficas, entre otras muchas, para poder generar futuros trabajos artísticos vinculados al videoarte.
- Proyectar una obra audiovisual de manera colectiva, para acercar la construcción de una narrativa al público posibilitando intercambio de reflexiones.

Propuesta

La propuesta se ha realizado dentro de la etapa de Bachillerato Artístico, con el alumnado de la asignatura Cultura Audiovisual II impartida durante el curso 2017-2018. El centro educativo que ha accedido a colaborar es el I.E.S. Clot del Moro situado en la localidad de Sagunto. La experiencia tuvo lugar durante el mes de noviembre de 2017, en el contexto de la enseñanza y aprendizaje de nuevos lenguajes audiovisuales vinculados al arte contemporáneo. Cabe destacar la participación de 22 estudiantes, algunos de ellos ya habían participado en la actividad descrita en este capítulo (Estudio de Caso I).

La propuesta, *Memoria de un adolescente perfecto*, supone la realización de un vídeo-ensayo de corta duración en el que se genere una reflexión y por consiguiente, un discurso audiovisual sobre un tema común: ¿cómo es un adolescente perfecto? ¿Cuál es su día a día? Se dispone, previo acuerdo con el docente de la asignatura, de tres semanas para la realización de la actividad que se desarrollará dentro del propio centro educativo en el aula

de producción audiovisual aunque posteriormente, por motivos ajenos a los estudiantes, el ejercicio se extiende en el tiempo unos días más.

Como punto de partida, planteamos un primer acercamiento a través de la proyección de las obras *The Perfect Human* (1967) Jørgen Leth; *The Five Obstructions* (1995) Lars von Trier y Jørgen Leth; *Prologue to a perfect human* (2010) de Ángel García Roldán como introducción de la actividad. Incluyen vínculos constantes entre sí, por esta razón el alumnado participante trabaja en sus planteamientos y experiencias performativas sobre la idea de revelar y exhibir momentos de su día a día donde más se sienten identificados considerando este proceso como una autorreflexión sobre sí mismo.

Atendemos parte de la estructura pedagógica planteada por (García-Roldán, 2012a) mostrando un ejemplo de la experiencia que ha realizado con el alumnado de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada en dos de los grupos de la asignatura: Enseñanza y Aprendizaje de las Artes Visuales y Plásticas que el Área de Didáctica de la Educación Plástica del Departamento de Didáctica de la Educación Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Granada imparte dentro del Grado en Maestro de Educación Primaria durante el curso 2010/2011.

Nos centramos en la producción del propio artista-investigador para mostrar al lector cual ha sido el referente para realizar nuestra experiencia artística. La producción performática que presenta se titula “Prologue to a perfect human” realizada en el 2010 con una duración de 12:50 min, donde se muestra un proceso de deconstrucción de identidad:

En el aséptico plano especular, un hombre realiza un ritual metamórfico, transformando su apariencia mientras escucha un discurso de Kofi Annan realizado en la celebración del Día Internacional de los Derechos Humanos. Prólogo para un humano perfecto; PROLOGUE TO A HUMAN PERFECT (idioma original de la pieza), es una travesía audiovisual hacia aquellos lugares paradójicos de lo humano que por cotidianos pueden permanecer ocultos, acechando siempre la incertidumbre y la angustia de un espectador silencioso, ante la ambigüedad de los gestos (García-Roldán, 2011).



Figura 54. Fotogramas del video-ensayo *Prologue to a human perfect* (García-Roldán, 2011)

Siguiendo esta línea, a partir de la imagen videográfica como signo en la intención de expresar ideas y emociones, tratamos de desarrollar un ejercicio de carga simbólica debido al nivel conceptual que presenta, por consiguiente, nos proponemos en un principio la realización de la actividad de manera individual para posteriormente generar una obra audiovisual colectiva donde se producen todas las formas ensayísticas del alumnado en bucle.

Procedimientos

De manera metafórica, tomamos la realidad, creando experiencias cotidianas, generamos autorreflexión en el alumnado para afrontar las situaciones personales que ayuden a dar forma a las propias emociones tan vinculadas a la construcción de su identidad.

Presentamos la información que hemos facilitado al alumnado para la realización de la actividad una vez realizada la presentación introductoria a la materia de manera visual.

1. La videografía final se editará en blanco y negro.
2. El contexto de grabación será un fondo neutro, blanco o negro a ser posible.
3. Las tomas realizadas sólo mostrarán primeros planos y se procurará que el sujeto no salga del encuadre.
4. *El performer* será el propio autor de la videografía.
5. Las acciones que se realicen han de ser cotidianas y repetitivas.
6. El vídeo-ensayo no tendrá una duración superior a 2 minutos.
7. El alumno deberá entregar una carpeta virtual que contenga todo el proceso de realización (explicación, reflexión, fotografías...)
8. Se puede trabajar en parejas o grupo de tres personas.



Figura 55. Arcoba, M. D. (2017) *¿Grabamos?* Fotoensayo compuesto por cuatro fotografías de la autora.



Figura 56. Arcoba, M. D. (2017). *Identidades en color I*. Serie fotográfica compuesta por diez fotografías de la autora.



Figura 57. Arcoba, M. D. (2017). *Identidades en color 2*. Serie fotográfica compuesta por ocho fotografías de la autora.



Figura 58. Arcoba, M. D. (2017). *Identidades en blanco y negro*. Serie fotográfica compuesta por seis fotografías de la autora.



Figura 59. Arcoba, M. D. (2017). Fotoensayo descriptivo compuesto por seis fotografías de la autora.



Figura 60. Arcoba, M. D. (2017). Proceso de documentación recíproco. Fotografía independiente.



Figura 61. Arcoba, M. D. (2017) *Atención*. Fotografía independiente.

Exposición de los resultados parciales

Se han seleccionado dos videografías, aunque recordamos la participación de veintidós escolares. La acción cotidiana que realiza cada uno de ellos, contiene muchas diferencias, pero comparten un paralelismo sobre construcción de identidades. Consiguen crear un discurso audiovisual que no deja indiferente al espectador. Mostramos, el resultado del videoensayo realizado por el alumno Enrique Segarra Sanz. Por medio del vídeo y su reflexión personal, logra expresarse y mostrar su “yo” más íntimo.



Figura 62. Arcoba, M. D. (2017). *Sin tiempo para respirar*. Serie secuencia compuesta por cuatro fotogramas del vídeo-ensayo realizado por Enrique Segarra alumno del I.E.S. Clot del Moro de Sagunto.

Añadimos la reflexión personal que ha realizado el alumno sobre la acción que muestra en su trabajo audiovisual:

Estoy seguro de que mucho de vosotros no sentís estas sensaciones día tras día, hora tras hora, minuto tras minuto, segundo tras segundo. Seguro que no sentís una sensación de inquietud, incomodidad, impotencia, nerviosismo. Una sensación que te bloquea interiormente y no te deja expresarme como desearía o incluso en algunos

casos no te deja ni hablar. En muchas ocasiones intento luchar contra ella, a veces lo consigo y se va, pero después vuelve, es complicado. Es una lucha interior que tengo con migo mismo día tras día, hora tras hora, minuto tras minuto, segundo tras segundo. Enrique Segarra Sanz (alumno del I.E.S. Clot del Moro del curso 2017).

García-Roldán (2012b) nos habla sobre la intencionalidad del autorretrato que requiere la necesidad de experimentarse o ejercitarse uno a sí mismo. El vídeo-ensayo muestra una conexión, en nuestro caso, porque en el retrato y el ensayo el autor se muestra y se reconoce acogiendo diferentes niveles de exposición, produciéndose un auto-biografismo de forma libre.

La videografía realizada por Maria L. muestra un proceso de cambio físico, utilizando como referente el vídeo-ensayo del profesor Ángel García Roldán. Exponemos seguidamente imágenes sobre su experiencia audiovisual. El vídeo se ha grabado en el aula de producción audiovisual que dispone el centro educativo para que los estudiantes puedan desarrollar trabajos de naturaleza audiovisual. La alumna nos ofrece una secuencia de imágenes donde se puede observar como realiza una transformación física que supone una acción significativa para su autora.

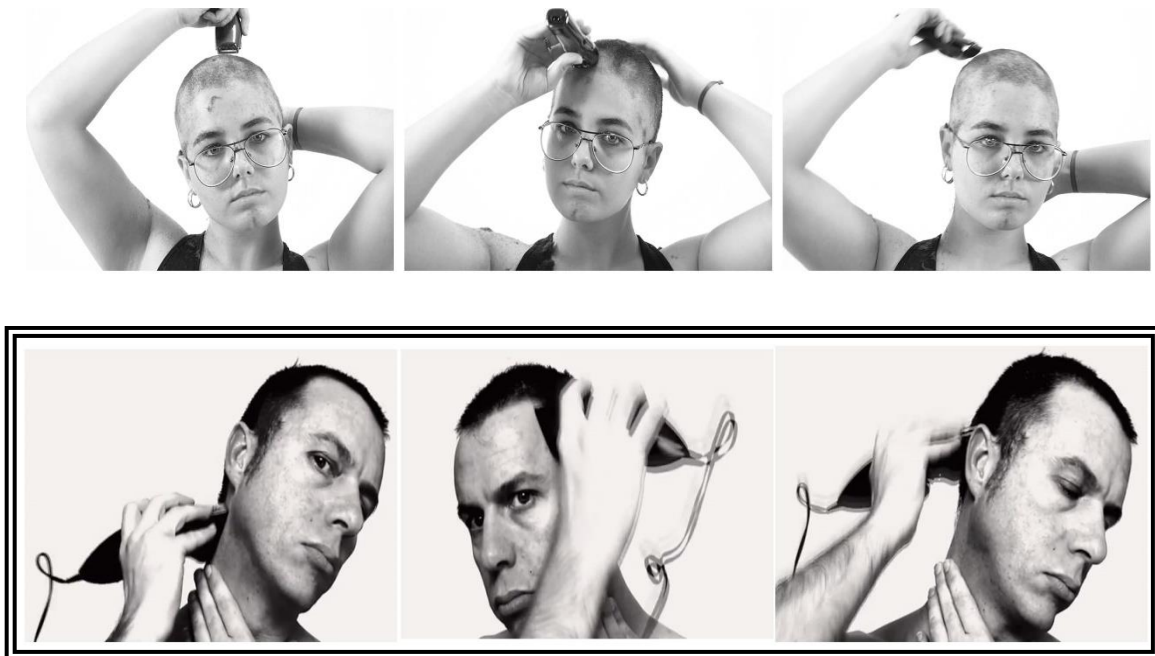


Figura 63. Arcoba, M. D. (2017) *En proceso de cambio*. Fotoensayo compuesto por tres fotogramas del vídeo-ensayo realizado por María L. alumna del I.E.S. Clot del Moro de Sagunto y una Cita Visual Literal (García-Roldán, 2011).



Figura 64. Fotogramas de la producción videográfica de Jorgen Leth "66 scenes from America" (Andy Warhol, 1981)

Nuestra experiencia implica una experimentación audiovisual conjuntamente con el ensayo, como manera de pensar porque conlleva una espera y el margen de espacio que la harán más entendible. En este sentido, el espectador se posicionará en un lugar único donde será protagonista y podrá concluir, porque consideramos primordial el carácter de "lo inacabado" dentro de la discontinuidad de nuestra realidad

Análisis cualitativo

El cuestionario suministrado a los estudiantes en formato físico, se ha cumplimentado durante la última sesión de nuestra estancia en el centro. En relación a la pregunta que aparece *¿Qué cambiarías de la asignatura?* el estudiantado no se ha extendido en su respuesta e incluso en algunos cuestionarios la pregunta permanece sin contestar.

En lo que refiere al análisis cualitativo del cuestionario al profesorado, presentamos a continuación las preguntas suministradas al docente encargado del aula. La visualización directa de las contestaciones complementa la información obtenida durante nuestra estancia en el centro. Nuestra vivencia en el contexto educativo investigado (las observaciones y el acercamiento al alumnado) resultan esenciales porque amplían nuestra información añadiendo o despejando las dudas iniciales para definir el entorno estudiado.

D= Respuesta del docente

Cuestionario al profesorado

a) ¿Cuál es la situación del profesorado frente a la asignatura de CULTURA AUDIOVISUAL I/II? (Formación, medios, colectivo de profesorado de Educación Artística...)

D: Formación: Poca formación técnica en manejo de material y software audiovisual.

Medios: La mayoría de centros se quejan de que no tienen medios audiovisuales suficientes. En mi caso sólo 4 cámaras réflex, 2 cámaras de vídeo más 5 ordenadores, todos ellos comprados con presupuesto del propio centro y claramente insuficiente para clases de más de 25 alumnos. Desde hace más de 20 años que la Consellería no ha enviado material audiovisual.

En cuanto al colectivo, desde hace poco se ha vuelto a mover la asociación de profesores de Educación Artística pero aún tiene un porcentaje de afiliados muy bajo.

b) Respecto a su alumnado, ¿existe una preparación previa de los estudiantes frente asignaturas de éstas características?

D: No, en absoluto.

c) (Indique si tiene conocimientos previos sobre Videoarte, Vídeo-ensayo o Vídeo-referencias)

D: Sí sobre Videoarte, pero no sobre los otros dos.

d) ¿Considera que ha sido positivo para el alumnado la realización del ejercicio sobre Vídeo-ensayo?

D: Sí, mucho. Sobre todo porque la actividad además de ser novedosa para ellos, nos ha permitido trabajar de modo inter-departamental. Han colaborado en esta actividad, además del Departamento de Plástica, el Departamento de Filosofía y el de Inglés. La valoración de los tres Departamentos sobre las actividades es excelente y decidimos incorporarlas a nuestras respectivas programaciones de cara a próximos cursos.

Análisis cuantitativo

El análisis cuantitativo sobre los cuestionarios que han contestado los escolares se ha realizado de la misma manera que en el Estudio de Caso 1 y el Estudio de Caso 2, a través del programa informático *SPSS Estatistics 19*, siguiendo el procedimiento indicado en los apartados anteriores de esta investigación. El cuestionario se ha proporcionado de forma física en formato papel dentro de la última sesión en el aula ante nuestra presencia, más concretamente, a día 21 de noviembre del 2017. Aunque se han obtenido 22 respuestas, seguiremos el mismo procedimiento utilizado en los dos estudios de caso anteriores mostrando mediante diferentes gráficos y tablas los resultados hallados.

CATEGORÍAS DEMOGRÁFICAS/ DESCRIPTIVAS

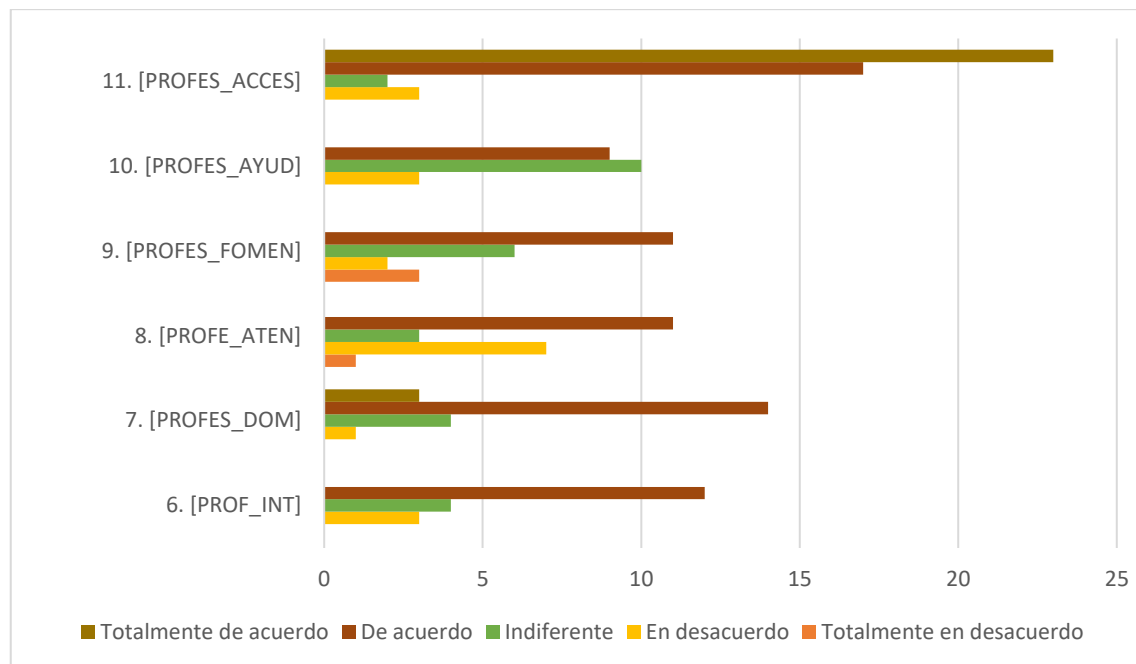
Edad				Sexo				
		Frecuencia	Porcentaje			Frecuencia	Porcentaje	
Válidos	17	14	63,6		Hombre	10	45,5	
	18	6	27,3		Mujer	12	54,5	
	19	1	4,5		Total			
	20	1	4,5					
	Total	22	100,0			22	100,0	

La variable nominal 2.EDAD. y 3.SEXO, muestra la edad del participante que en su mayoría se encuentra en los 17 años (63'6 %), la mayoría de edad está presente con 6 estudiantes de 18 años (27,3 %), 1 estudiante de 19 años (4'5 %) y por último, nos encontramos 1 estudiante de 20 años. Advertimos la presencia del 45,5% de hombres, frente al 54,5 % de mujeres. La diferencia no resulta significativa.

CATEGORÍA INFERENCIAL: OPINIÓN SOBRE EL PROFESORADO

Siguiendo el procedimiento de análisis cuantitativo descrito en el Estudio de Caso 1 y Estudio de Caso 2, analizamos la primera categoría inferencial que integra aspectos sobre el profesorado que imparte la asignatura. De igual forma que en los estudios de caso anteriores, pretendemos lograr una visión del alumnado crítica respecto al docente encargado de dar la asignatura relacionada con la Educación Artística de manera particular

dentro de este estudio concreto (Estudio de Caso 3). Seguidamente, exponemos los resultados alcanzados mediante gráficos y tablas, también mencionamos la utilización de las mismas variables cualitativas ordinales empleadas en el Estudio de Caso 1 y Estudio de Caso 2.



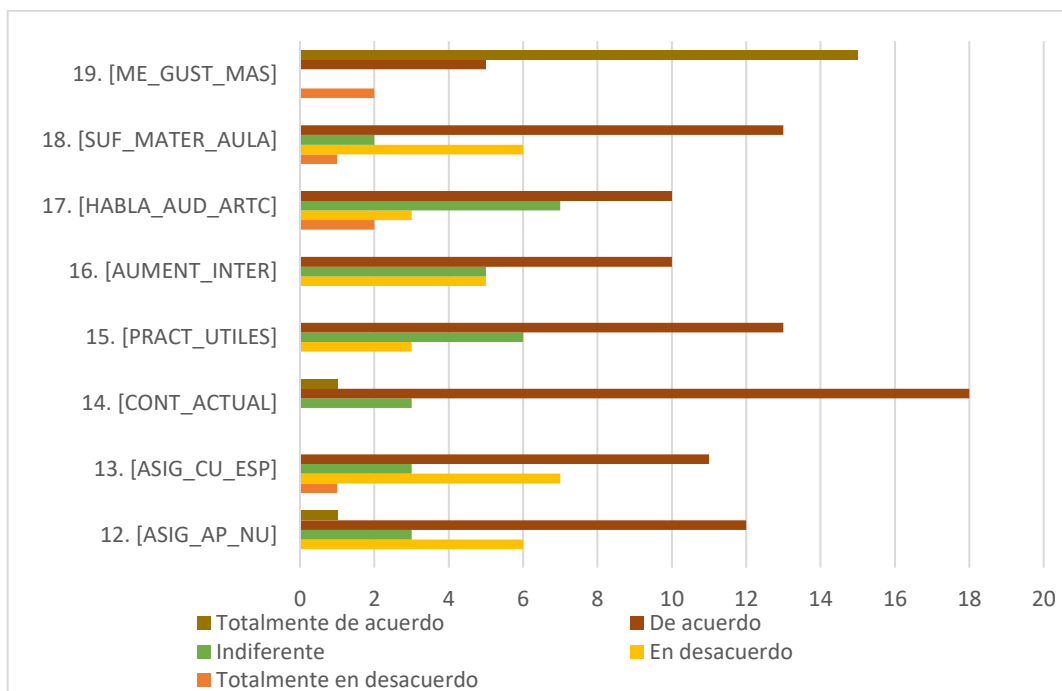
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
6. [PROF_INT]	0	12	5	3	2
7. [PROFES_DOM]	3	14	4	1	0
8.[PROFES_ATEN]	0	11	3	7	1
9.[PROFES_FOMEN]	0	11	6	2	3
10.[PROFES_AYUD]	0	9	10	3	0
11.[PROFES_ACCES]	0	17	2	3	0

Las variables ordinales 6. PROFES_INT, 7. PROFES_DOM y 8. PROFES_ATEN. hacen alusión al procedimiento empleado por el docente dentro del aula para transmitir la asignatura. Hallamos un 54,5 % del total del alumnado que se muestra conforme con la manera de recibir las clases, sin embargo un 13,6 % (3 estudiantes) se encuentra en disconformidad y al 18,1 % le resulta indiferente. Destacamos la visión de siete estudiantes (31,8%) en desacuerdo con la forma de dar las clases del profesorado. Recordamos la participación de un total de 22 escolares.

Acerca de la disposición del profesorado hacia su alumnado, la opinión de los estudiantes es favorable en su mayoría con un 77,2 % frente a un 13,6 % que indica el desinterés por parte del docente para ayudar a sus estudiantes. Las variables ordinales que lo representan estas cuestiones son 9. PROFES_FOMEN ,10. PROFES_AYUD y 11. PROFES_ACCES.

CATEGORÍA INFERENCIAL: ASIGNATURA

Por consiguiente, describimos los resultados obtenidos mediante la siguiente categoría inferencial que corresponde al apartado del cuestionario donde los estudiantes nos aportan su visión sobre la asignatura que están cursando. Concretamente analizamos en este estudio Cultura Audiovisual II.



	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
12. [ASIG_AP_NU]	1	12	3	6	0
13. ASIG_CU_ESP	0	11	3	7	1
14. CONT_ACTUAL	1	18	3	0	0
15. PRACT_ÚTILES	0	13	6	3	0
16. AUMENT_INTER	2	10	5	5	0
17. HABL_AUD_ARTC	0	10	7	3	2

18.SUF_MATER_AULA	0	13	2	6	1
19. ME_GUST_MAS	15	5	0	2	0

Aportamos el porcentaje correspondiente a la categoría inferencial CONTENIDO DE LA ASIGNATURA. Las variables ordinales 12. ASIG_AP_NU y 13. ASIG_CU_ESP desvelan las respuestas de un 50 % del alumnado que oscila entre la disconformidad e indiferencia al preguntar sobre el interés y aporte que le proporciona la que está cursando. En cambio, una mayoría de un 81,8 % de los estudiantes considera el temario actualizado acorde con la época que estamos viviendo.

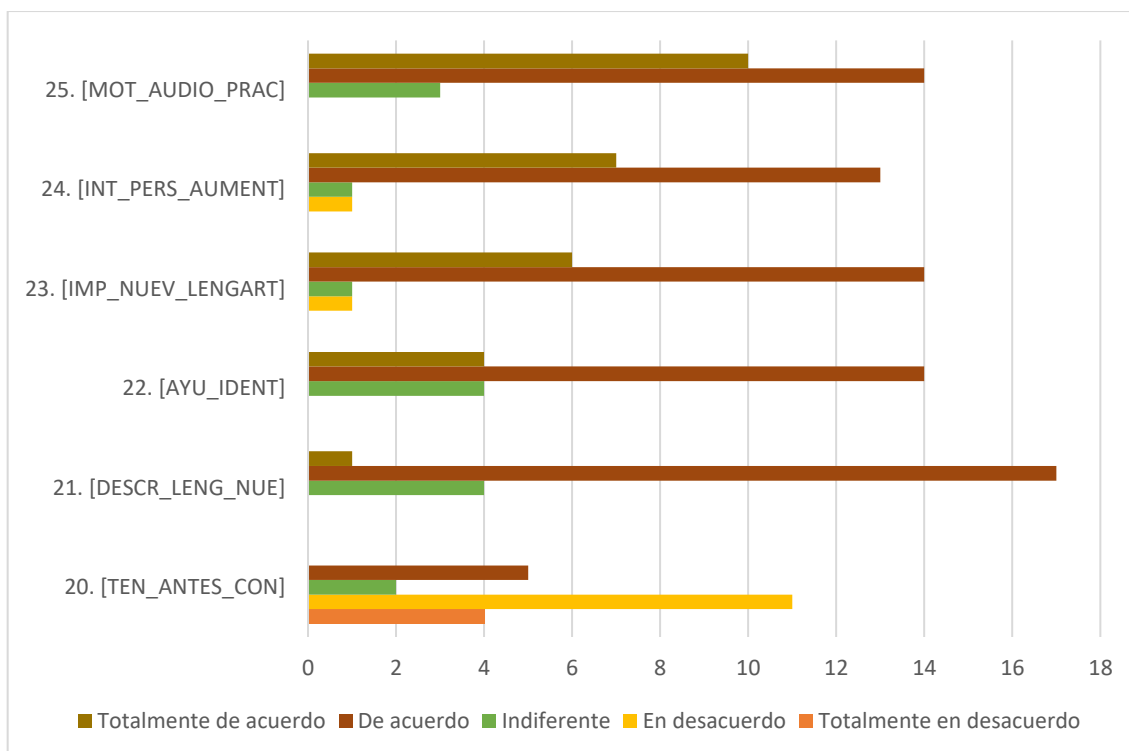
Después, mediante las variables ordinales 15. PRACT_ÚTILES y 16. AUMENT_INTER, observamos un 54,5 % de respuestas obtenidas favorables respecto a la función educativa e interés que despierta la asignatura sobre el alumnado. En otro sentido, 17. HABL_AUD_ARTC alude a la presencia de actitudes artísticas contemporáneas dentro del aula, es decir, un 45,4 % si considera la presencia de los lenguajes audiovisuales vinculados al arte contemporáneo, a diferencia de un 54,5 % que se muestra en desacuerdo con esta cuestión.

En cuanto a la presencia de material suficiente dentro del aula, la variable ordinal 18.SUF_MATER_AULA nos indica que el 59 % del alumnado está conforme con los recursos que tienen a su alcance dentro del aula para poder desarrollar ejercicios de índole visual y audiovisual.

La respuesta favorable de 20 estudiantes (90,9 %) nos transmite la necesidad de realizar más práctica audiovisual dentro del aula, La variable ordinal 19. ME_GUST_MAS aporta además, la disconformidad de 2 escolares con el tema tratado.

CATEGORÍA INFERENCIAL: EXPERIENCIA ARTÍSTICA

Presentamos la categoría inferencial EXPERIENCIA ARTÍSTICA con la finalidad de descubrir que perspectiva tiene el alumnado sobre la realización de prácticas artísticas contemporáneas. Del mismo modo, estudiamos a través de la opinión de los estudiantes si la realización de ejercicios prácticos audiovisuales de carácter contemporáneo ayuda o favorece el proceso de construcción de identidades personales.



	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
20. TEN_ANTES_CON	0	5	2	11	4
21. DESCR LENG NUE	1	17	4	0	0
22. AYU_IDENT	4	14	4	0	0
23. IMP_NUEV LENGART	6	14	1	1	0
24. INT_PERS_AUMENT	7	13	1	1	0
25. MOT_AUDIO_PRAC	5	14	3	0	0

La primera variable ordinal que aparece 20. TEN_ANTES_CON nos aporta información sobre la formación previa del alumnado respecto a prácticas artísticas contemporáneas, concretamente cuestionamos el Videoarte. La variable ordinal 21. DESCR LENG NUE revela el nivel de satisfacción del alumnado al descubrir nuevos lenguajes audiovisuales. Por tanto, nos encontramos con un 77,2 % de los participantes que señalan no haber tenido formación previa respecto a las prácticas artísticas mencionadas anteriormente. Así mismo, nos encontramos un 81,8 % del alumnado satisfecho con el descubrimiento de nuevos lenguajes audiovisuales a consecuencia de la actividad realizada. Por otro lado, advertimos la indiferencia de 4 estudiantes (18,1 %) al cuestionar este asunto.

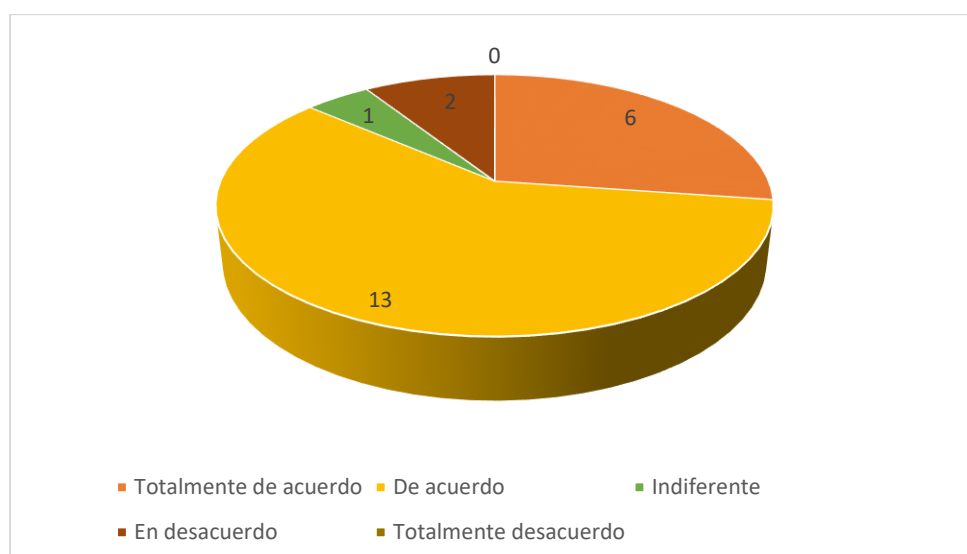
Cuando nos preguntamos sobre la utilidad del vídeo-ensayo para crear procesos de reflexión sobre la identidad personal de cada participante, la variable ordinal

22.VIDEOART_AYU_IDENT nos muestra el resultado favorable de un 81,8 % de los encuestados al afirmar la validez del ejercicio planteado para la búsqueda de identidades frente a un 18,1 % de respuesta indiferente. Por este motivo, la variable ordinal 23.IMP_NUEV_LENGART, nos aporta un 90,9% de opinión en acuerdo con la inclusión de nuevas prácticas audiovisuales en el aula.

Una de las finalidades de este estudio es conseguir un acercamiento por parte del alumnado hacia las actitudes artísticas contemporáneas con carácter audiovisual. Como resultado del ejercicio planteado, la variable ordinal 24. INT_PERS_AUMENT desvela lo atractivo que ha resultado dicha actividad para los participantes. En total un 90,9 % de respuestas admiten un aumento de interés, mientras un 9% oscila entre el desacuerdo y la indiferencia al realizar la actividad artística. En la misma línea, obtenemos unos resultados semejantes a través de la variable ordinal 25. MOT_AUDIO_PRAC al cuestionar las prácticas recibidas por parte de los estudiantes en el aula donde un 86,3 % solicita más ejercicios prácticos para aumentar su motivación.

Finalizamos el análisis cuantitativo de la información obtenida en el Estudio de Caso 3 con la última variable ordinal 26. EXPER_POSITIVA. La información recibida a través de esta cuestión resulta significativa dentro de nuestra experiencia porque nos interesa averiguar la opinión de los participantes después de realizar la experiencia artística.

26. EXPER_POSITIVA	[Crees que realizar la actividad sobre vídeo-ensayo ha sido una experiencia beneficiosa para ti.]
-----------------------	---



Mediante la gráfica circular que exponemos, se advierte una mayoría de un 86 % de las respuestas favorables ante una posible integración de la experiencia artística realizada dentro de la asignatura, además de confirmar lo favorable que ha resultado la actividad para generar nuevos conocimientos. Aunque un 14 % (3 estudiantes) se encuentran entre la indiferencia y el desacuerdo.

Una vez realizado el análisis cuantitativo, debemos recordar la incorporación del análisis precedente de tipo cualitativo y artístico. En síntesis, con el análisis cuantitativo logramos complementar la información obtenida en nuestra indagación.

Aportaciones del Estudio de Caso 3

El Estudio de Caso 3 constituye la última experiencia artística que impulsa definitivamente al alumnado fuera de los límites de la concepción más habitual de la producción videográfica. Con nuestra propuesta de realizar un vídeo-ensayo, se introduce a los estudiantes en la experimentación de nuevos discursos audiovisuales que hasta el momento no habían descubierto y les ofrece infinidad de posibilidades.

El centro que ha participado en la investigación es el I.E.S. Clot del Moro de Sagunto con alumnado de la asignatura de Cultura Audiovisual II. Desde un primer momento el docente ha mostrado una actitud colaboradora aunque en otro sentido, durante el proceso de realización de las videografías, debemos reconocer que ha resultado tarea difícil simpatizar con el profesorado por desorden de horarios y responsabilidad hacia la actividad planteada. No obstante, hemos podido observar gran parte de la producción videográfica realizada por el alumnado dentro del centro educativo.

La experiencia artística se ha desarrollado en un aula de uso especial para realizar grabaciones audiovisuales. El espacio dispone de ordenadores, cámara videográfica, focos de luz, etc. Es decir, con la ayuda del Departamento de Dibujo el centro pone a disposición del alumnado material suficiente para poder trabajar el ámbito audiovisual. Esta situación nos sumerge en un contexto oportuno para poder realizar nuestra práctica artística, gracias a la existencia de recursos útiles y la motivación del alumnado por descubrir nuevos lenguajes audiovisuales hasta ahora desconocidos para ellos aunque estén cursando una asignatura de manera paradójica llamada Cultura Audiovisual.

Al iniciar la propuesta didáctica, se realizó una introducción teórica con material audiovisual proyectado en el aula. A través de referentes y del vídeo-ensayo producido por el profesor Ángel García Roldán *Prologue to a Perfect Human*, han elaborado una reflexión sobre sí mismos, lo cual les ha llevado a realizar unas videografías muy significativas sobre su identidad personal. Cada producción está acompañada por la voz en off del estudiante donde narra su historia a medida que se proyectan las imágenes de la acción que realiza. El resultado debería ser la unión de las veintidós videografías para generar de manera colectiva una narrativa audiovisual potente, significativa y reveladora que fomente la reflexión en el espectador. Sin embargo, hemos abandonado nuestro propósito de realizar una muestra pública de la práctica artística por no obtener respuesta del profesorado. Agradecemos la generosidad que ha mostrado el docente participando en nuestro estudio en un principio aunque posteriormente debido a su ocupación, agobio o simplemente desinterés por nuestra actividad han propiciado que no se lleve a término esta muestra pública en el centro educativo para reconocer los trabajos del alumnado.

Las observaciones recogidas en esta experiencia fueron documentadas mediante fotografías por parte de la investigadora y el alumnado participante. El material hallado nos ha servido, al visualizarlo una y otra vez, para contemplar varias perspectivas sobre el grupo estudiado. En este sentido, observamos la opinión crítica del alumnado frente a la asignatura de Cultura Audiovisual II mediante los cuestionarios.

La visión de alumnado sobre su profesorado es muy dispar. Por una parte, nos manifiestan en doce respuestas favorables (recordamos la participación de 22 escolares) estar de acuerdo en la metodología y procedimientos que utiliza el profesorado, aunque el resto de los estudiantes muestra su disconformidad. Desde otro punto de vista, nos afirman la accesibilidad del docente en su mayoría, mientras que cinco estudiantes nos confirman el desinterés que observan en el docente en horario de clases.

En lo que refiere al temario, el alumnado está satisfecho con el contenido de la asignatura y lo considera actual. A pesar de ello, reclaman más clases prácticas y menos clases magistrales teóricas. Aunque los estudiantes participantes tengan carencias respecto a los nuevos lenguajes audiovisuales, debemos reconocer el uso que hacen de las nuevas tecnologías de forma autónoma sin ningún tipo de ayuda. Por tanto, entendemos que están totalmente familiarizados con las nuevas tecnologías en un sentido, pero por otra parte, necesitan una formación adecuada para hacer un buen uso de esa tecnología y así poder aplicarla a futuros proyectos.

La opinión del docente respecto a su alumnado es poco favorable al cuestionar la formación previa que tienen los estudiantes. En otras palabras, manifiesta una evidente carencia en conocimientos previos a la realización de nuestra experiencia sobre prácticas audiovisuales relacionadas con el Arte Contemporáneo. Con todo, declara que ha sido una experiencia beneficiosa para el alumnado porque han trabajado de manera interdisciplinar con otros departamentos del centro para la realización de la actividad. Debemos destacar sobre este asunto nuestra disconformidad debido a que en ningún momento se nos ha informado sobre esta intención, aunque nos parece enriquecedor para el alumnado, consideramos inaceptable desarrollar un proyecto en base a nuestro planteamiento sin previa consulta ya que se trata de una tesis doctoral. No obstante, a pesar de haber tenido acceso únicamente a la primera parte de la actividad planteada a causa de la problemática descrita, nos compensa el trabajo realizado por el alumnado por su respeto, generosidad y amabilidad que ha mostrado frente a la realización de la actividad.

El 90,9 % de los participantes ha manifestado que su interés y motivación ha aumentado con motivo de conocer nuevas herramientas audiovisuales relacionadas con el Arte Contemporáneo después de realizar nuestra práctica artística. El propósito de acercar el Arte Contemporáneo al aula mediante el videoarte cumple uno de los objetivos de esta investigación. Generar nuevos discursos audiovisuales significativos por parte del estudiantado con gran carga conceptual, abiertos a nuevas posibilidades, propia de un nivel académico superior. Han surgido producciones interesantes donde los escolares buscan credibilidad a su identidad, ampliar el campo de posibilidades para desarrollar las ideas personales de uno mismo y por último, identificarse con su entorno social y cultural más cercano.

V. CONCLUSIONES



V. CONCLUSIONES

Comenzamos este apartado analizando la situación de la Educación Artística en los centros educativos que han participado en esta investigación. Nuestra tarea consiste en identificar las causas de su invisibilidad y los numerosos aspectos que la caracterizan. También profundizamos en las funciones que podrían desarrollarse en este contexto educativo. Hemos observado el panorama que envuelve el área artística con un aparente desinterés por parte de la institución hacia la acción educativa donde especialmente las artes visuales y audiovisuales son el área más desfavorecida respecto a otras, como por ejemplo las ciencias. Nos cuestionamos por qué se favorece a otras áreas educativas y no al ámbito de la educación de las artes visuales y audiovisuales como un área de conocimiento de gran valor e importancia para el alumnado.

En todos los centros educativos que han colaborado en esta indagación, las asignaturas que pertenecen al ámbito artístico muestran una evidente necesidad de renovación e impulso desde dentro de la propia área. A pesar de la diversidad de situaciones que envuelve el contexto educativo concreto de cada centro, junto con el procedimiento de trabajo y actitud de cada docente, hallamos una realidad educativa muy alejada de las expectativas que se generan durante el proceso de formación como futuro profesorado. Observamos dentro de las clases seleccionadas del ámbito artístico una disminución del número de estudiantes debido a que las asignaturas de esta naturaleza aparecen en el currículum como optativas en 4º E.S.O, y también en Bachillerato Artístico, son obligatorias por haber escogido opcionalmente la modalidad artística. La capacidad de alumnado en el aula es inferior a 30 estudiantes. Este hecho resultaría positivo para una mejoría de la práctica docente, pues entendemos las limitaciones de las clases con sobrepoblación de alumnado que dificulta la tarea del profesorado, a pesar de ello, nos genera una mayor preocupación cómo han llegado los estudiantes hasta esta etapa. Por lo tanto, nos encontramos ante tres situaciones: el alumnado elige las asignaturas de carácter artístico por considerar su contenido simple y fácil de superar, el alumnado elige la rama artística porque no encaja en ninguna otra especialidad y de esta manera “prueba suerte” para superar la etapa educativa que está cursando, y por último, el alumnado elige las asignaturas o especialidad artística por claras motivaciones artísticas para enfocarlas a un futuro laboral.

Esta situación nos resulta alarmante porque hemos podido comprobar que la mayoría de los estudiantes no valoran positivamente la Educación Artística, y por consiguiente tienen prejuicios sobre su contenido conceptual y procedimental. Por esta razón, analizamos el origen de esta circunstancia. Uno de los motivos de preocupación detectados es que el profesorado no está motivado. Advertimos la necesidad de unión desde dentro de la propia área, un trabajo conjunto, un vínculo entre especialistas y docentes que impulse la Educación Artística desde dentro de los centros de enseñanza secundaria. Resultan evidentes los estudios realizados por numerosos profesionales desde el ámbito universitario fomentando la Investigación en Educación Artística y la Cultura Visual, donde se elaboran estrategias que impulsan el acercamiento entre los docentes del área artística. Dicho espacio se encuentra fraccionado por instancias, legislaciones y situaciones particulares desde hace algunos años. No obstante, parece ser que esta labor e intención de transmitir la información al docente de secundaria no es tarea fácil a pesar de compartir como educadores intereses y problemáticas semejantes. Nos preguntamos ¿Cuáles son los motivos por los que el profesorado de enseñanza secundaria no tiene apenas conocimientos sobre Investigación en Educación Artística o Metodologías Artísticas? o simplemente, ¿deberían considerar la investigación dentro del área artística como algo primordial dentro de su aula? Si seguimos indagando la procedencia de la problemática, sin duda, nos lleva hasta la situación curricular tan inestable de la asignatura. En este sentido, cada docente atiende como bien puede el currículum y su programación, y además como le permiten los condicionantes personales y laborales de su alrededor. Después de las observaciones realizadas y la información obtenida a través de los profesionales de la especialidad, consideramos la situación de la Educación Artística difícil, variable y complicada en los centros de enseñanza secundaria.

En el contexto nacional se ha producido un nuevo cambio de Gobierno, tras años de políticas educativas y culturales dirigidas casi en exclusiva al beneficio económico, la rentabilidad y negocio político. El cambio de Gobierno de España abre nuevas posibilidades en la modificación del marco legal educativo donde se vaticina la derogación de la Ley Educativa (LOMCE) como prioridad, en el cual la Educación Artística se mostraba dañada y afectaba a la práctica educativa y la situación laboral de los docentes de la especialidad en artes visuales y audiovisuales. Por este motivo, es de gran complejidad establecer el futuro del área artística dentro de los centros educativos con el panorama político-social que se está produciendo en nuestro entorno.

La complicada situación de la Educación Artística en la actualidad tiene sus raíces en las políticas educativas, como hemos podido comprobar mediante la información y la observación directa por medio de los mismos protagonistas que participan en el contexto educativo. Después de haber mostrado la realidad que hemos vivido, nuestra experiencia nos ha derivado a numerosos planteamientos y reflexiones. Seguidamente abordamos los principales cuestionamientos que estaban en el origen de esta investigación.

¿Qué lugar ocupan las prácticas artísticas contemporáneas del ámbito audiovisual dentro del aula donde se imparten asignaturas relacionadas con la Educación Artística en centros de enseñanza secundaria?

Para responder a esta cuestión, se ha realizado un estudio de contenido y competencias curriculares que integra cada asignatura de carácter artístico. En la mayoría de las situaciones nos encontramos todos los objetivos, procedimientos y evaluaciones de las asignaturas, claramente estructurados destacando la importancia de la Educación Artística para el desarrollo humano y la creatividad. Ahora bien, no advertimos espacio para integrar prácticas artísticas contemporáneas en las etapas educativas estudiadas. En consecuencia, nos planteamos: ¿Por qué no tienen cabida las prácticas artísticas contemporáneas dentro de las asignaturas que pertenecen al área de artes visuales y audiovisuales?

Se han observado varios problemas ante esta situación. En primer lugar, si no viene indicado en el currículum de la asignatura, el docente se limita a transmitir los contenidos que se le asignan. En este punto, existe un gran vacío en cuanto a formación del profesorado y anomalía en la práctica docente donde observamos profesorado de otras disciplinas (Valenciano: Lengua y Literatura) sin formación en Educación Artística dando clases de Cultura Audiovisual I/II al alumnado. En este sentido, el docente de lengua enfoca los contenidos simplemente hacia el estudio del lenguaje publicitario dejando muy alejadas las narrativas audiovisuales vinculadas al Arte Contemporáneo. Por otra parte, aunque no aparezca en el currículum transmitir nuevas prácticas artísticas en relación al mundo actual que nos rodea, existe profesorado con voluntad propia de realizar actividades fuera del horario escolar e incluso con los escasos recursos que posee el centro educativo. En la mayoría de las circunstancias, utilizando el ingenio y material del propio alumnado, pueden generar nuevos planteamientos que rompen con lo establecido y enriquecen la práctica educativa.

Por último, cabe incidir en la complejidad de una formación actualizada en el profesorado. La mayoría de los docentes nos afirman estar formados en la disciplina que tienen la obligación de impartir, pero la realidad es que existe una carencia de conocimientos en cuanto a la utilización de nuevas tecnologías y Arte Contemporáneo por diversos motivos profesionales y personales que se manifiestan en la tarea docente. En consecuencia, así nos lo ha mostrado el alumnado mediante su opinión o visión crítica sobre el profesorado.

En ningún centro participante en esta indagación se ha encontrado presencia de las narrativas audiovisuales vinculadas al Arte Contemporáneo. Por esta razón, hemos desarrollado estrategias didácticas que han tenido en cuenta algunas de estas manifestaciones audiovisuales del entorno cotidiano del alumnado, advirtiendo cómo el acercamiento de estas construcciones ha beneficiado las relaciones didácticas para la comprensión del audiovisual de manera global (conceptos, procedimientos, técnicas y material) y la aproximación a otras maneras de creación audiovisual en ámbitos artísticos. Recordamos que este estudio se ha centrado en doce centros de enseñanza secundaria, así pues, estamos seguros que numerosos profesionales del mundo de las artes y de la educación indagan sobre esta problemática desde diferentes perspectivas: desde el punto de vista técnico, teórico, metodológico, curricular, o el meramente artístico. A pesar de ello, lo que esta investigación pretende lograr, es precisamente esta cuestión descrita al principio y que de alguna manera ha de inquietar al profesorado de la enseñanza secundaria interesado por las Artes, el Arte Contemporáneo y el audiovisual.

En nuestro caso, nos centramos en el videoarte para orientar nuevas narrativas audiovisuales que generen conocimiento y significados más allá de los prejuicios de entretenimiento y simplicidad que planean sobre las asignaturas de carácter artístico de manera generalizada.

Podemos hablar de una situación aparente de las prácticas artísticas contemporáneas del ámbito audiovisual dentro del aula donde se imparten asignaturas relacionadas con la Educación Artística en los centros educativos de secundaria. Valoramos de manera significativa la integración del audiovisual contemporáneo en el contexto educativo porque posibilita el impulso hacia una alfabetización audiovisual necesaria en nuestros días y en el contexto social que nos rodea para poder descifrar de manera correcta aquellos mensajes que nos llegan sobre la realidad, y en consecuencia, crear reflexión y crítica desde el intercambio de conceptos, experiencias y conocimientos.

En esta línea, hay que indagar en el ámbito de la alfabetización audiovisual e investigar cómo se nos está educando, o con qué intención se nos presenta el mundo contemporáneo dado que miramos sin razonar en la mayoría de las situaciones cotidianas. El alumnado debe aprender a valorar qué tesituras permiten nuestra confianza y la permanencia de ese prestigio de la imagen para poder elegir o solucionar la problemática que se presente a lo largo de su vida, de manera autónoma, dentro de este nuevo contexto contemporáneo. Consideramos que existe un control absoluto sobre lo que vemos o se nos deja ver. Quién se establece en el poder no solo selecciona lo que se ve, sino que producen narrativas donde los significados no son especulativos, se implantan.

¿Es posible por parte del alumnado de E. S. O. y Bachillerato la utilización de prácticas audiovisuales vinculadas al Arte Contemporáneo dentro de las asignaturas de la Educación Artística?

Hemos podido comprobar durante nuestra investigación los diferentes obstáculos que aparentemente dificultan la realización de la práctica artística propuesta al alumnado. Sin embargo, afirmamos de manera contundente la probabilidad que existe por parte del profesorado y alumnado de realizar actividades donde se plantean nuevos discursos audiovisuales relacionados con el Arte Contemporáneo. Resulta evidente el valor significativo que adquiere la enseñanza de las artes visuales y audiovisuales para favorecer el desarrollo personal y grupal. Aprender a analizar y entender las imágenes contribuye al desarrollo de la capacidad crítica dentro del contexto actual que nos rodea. Se trata de crear imágenes mediante imágenes, impulsar la importancia del aspecto creador como símbolo de una escuela que está cambiando a ritmo vertiginoso. Actualmente, las imágenes tienen una fuerza y una impregnación social que nunca habían tenido antes, de modo que la multiplicidad de posibilidades que ofrecen las narrativas visuales y audiovisuales beneficia de manera relevante el proceso de enseñanza dentro del aula. De igual forma favorece la práctica docente y el crecimiento profesional. Plantear como referentes audiovisuales las producciones originales de videoartistas o el género audiovisual (videoclip musical), ha servido para impulsar el propio criterio del alumnado y también de igual modo, realizan la función de elemento introductorio en las sesiones preparatorias de las experiencias artísticas planteadas. Se ha originado preocupación e interés en nuestros escolares a la hora de entender los procesos audiovisuales, sus mensajes y sus estructuras. Además, han realizado asociación entre el ámbito de la

comunicación y el consumo mediático, con producciones más concretas del arte audiovisual desarrolladas por el videoarte.

Aunque hoy en día continúa habiendo un distanciamiento entre el arte y la educación a causa del pensamiento positivista y lógico que sigue persuadiendo la misma, comprobamos la necesidad de acoger las formas de conocimiento rizomático o creativo propios en la manera de proceder del arte, y sobretodo de las prácticas artísticas contemporáneas. En otro sentido, hemos podido observar como la motivación por una experiencia estética novedosa, en nuestro caso dicha experiencia tiene que ver con el cuerpo e identidades donde hemos utilizado disciplinas como el videoarte y la performance, han servido a los educadores y a su alumnado como detonante para alimentar futuros proyectos e interdisciplinarios característicos del trabajo realizado en un contexto artístico, tan desatendidos en la Educación Artística por problemas tradicionales, como por ejemplo el espacio, tiempo o materiales para trabajar.

A todo ello se le suma la necesidad de conexión entre artistas y educadores porque continúa siendo una problemática desde las universidades donde se forman futuros docentes de educación primaria y secundaria. Los docentes en formación adquieren una concepción equivocada acerca de la Educación Artística. Esta problemática surge a lo largo de la investigación durante las conversaciones mantenidas con los profesionales entrevistados. A través de sus opiniones, observamos la obligación de cambio del ámbito educativo (educación primaria, secundaria y universitaria) con respecto a la realidad que ocurre dentro de las clases.

Afirmamos la disposición de los estudiantes de E.S.O. y Bachillerato para atender de manera conceptual y procedimental experiencias artísticas vinculadas al Arte Contemporáneo y a su vez, son capaces de utilizar dichas actitudes artísticas para generar nuevos discursos y producciones audiovisuales que les ayuden en los procesos de construcción de su propia identidad personal como hemos podido mostrar en los estudios de caso por medio de experiencias artísticas.

Advertimos como acto fundamental el papel del docente por la transmisión de conocimientos, el interés y motivación que ejerce sobre el alumnado para guiar de una forma correcta los trabajos que se presentan. Los estudiantes no permanecen ajenos a la práctica educativa realizada por el docente dentro del aula, por tanto la capacidad de generar y producir motivación sobre los estudiantes es esencial. En otro orden de ideas, aunque aparentemente el nivel conceptual y proyectual que requieren prácticas artísticas contemporáneas no corresponden con el nivel académico estudiado, ni aparecen en el

currículum, insistimos en la posibilidad de realización de éstas prácticas audiovisuales con una correcta administración de la información por parte del profesorado como se ha demostrado en este estudio.

¿Existe la posibilidad de utilizar nuevos procedimientos artísticos del ámbito audiovisual para generar procesos de construcción y desarrollo de la identidad personal entre el estudiantado?

En el curso de esta investigación, se ha confirmado la propuesta empírica compuesta por tres experiencias artísticas como se ha descrito en la cuestión anterior. De tal forma que se han presentado conclusiones específicas para cada estudio. Adicionalmente, el origen artístico de algunos discursos audiovisuales otorga respuesta, mediante metodologías artísticas, a las cuestiones planteadas al principio del estudio. Así mismo, nos parece conveniente mostrar la conclusión de carácter general para responder a la tercera cuestión presentada. En esta investigación se ha demostrado la idoneidad del videoarte, como estrategia de creación audiovisual, para conseguir nuestra finalidad pedagógica que consiste en la creación de procesos educativos dirigidos hacia la interpretación de nuevas narrativas audiovisuales y, a la vez, establecer espacios para la construcción y desarrollo de la identidad personal mediante la creación artística. El alumnado participante ha logrado desarrollar un entendimiento estético y ha logrado manipular los medios tecnológicos de manera coherente más allá de nuestra expectativa. La esencia artística de este proyecto de indagación sobre la búsqueda de identidad personal nos ha posicionado, desde un principio y en diferentes ocasiones a lo largo del estudio, ante dos tendencias. La primera de ellas atiende a qué aportaciones pedagógicas trae consigo el uso del videoarte y qué nuevas características pueden contribuir al estudio visual del concepto identidad dentro de las ciencias de la educación. La segunda tendencia responde al desafío de utilizar estructuras artísticas audiovisuales para lograr la construcción de identidad en el alumnado, al mismo tiempo que favorece y fortalece la identidad de los docentes. En esta línea, se producen sinergias que favorecen las relaciones entre profesorado y escolares con la ayuda de las cuales se puede definir y reivindicar una mejoría en la práctica educativa, entendiendo que dicha mejoría se produce dentro del ámbito de la Educación Artística.

La investigación del concepto de identidad en proyectos audiovisuales vinculados al arte contemporáneo ha inspirado las experiencias artísticas.

Los tres estudios de caso realizados han consolidado el vínculo entre videoarte-identidad, debido a lo cual podemos concluir:

- La construcción de nuevos discursos audiovisuales a partir de referentes artísticos y/o culturales, proporciona nuevos conocimientos sobre la estructura y mensaje de las imágenes que posibilitan una aptitud crítica y responsable frente a las influencias visuales y audiovisuales.
- Los procesos de construcción de identidad son tan heterogéneos como la diversidad de lenguajes y maneras que tenemos al alcance para poder transmitirlos.
- El procedimiento creativo llevado a término a través de producciones audiovisuales es una actividad intelectual y cultural propia de su autor. El alumnado activa el pensamiento visual, el conocimiento técnico y la susceptibilidad crítica que son primordiales en la manera de construir la identidad individual y colectiva.
- El empleo de prácticas artísticas contemporáneas vinculadas a los lenguajes audiovisuales otorgan infinidad de posibilidades si se utilizan como estrategia pedagógica para definir conceptos y cuestionamientos identitarios a partir de referencias artísticas.
- Las experiencias artísticas implican la utilización del propio cuerpo, por lo que las experiencias propias, contextos familiares y estéticas habituales adquieren un valor significativo en la creación y diversidad cultural.

Dentro del contexto que rodea la enseñanza del siglo XXI está muy presente la alfabetización audiovisual, por esta razón, aplicando todas las posibilidades que ofrece la Cultura Digital como el elemento relacional y el impulso de la cultura participativa, debemos aprovechar estas circunstancias para fomentar el carácter integrador y transformador del uso de las nuevas tecnologías dentro del mundo cambiante en el que vivimos. Desde esta visión y atendiendo a nuestra responsabilidad social como docentes, debemos repensar la relación que se establece entre las nuevas tecnologías y la Educación Artística. Mediante este estudio hemos advertido lo esencial que resulta repensar acerca de la utilización de las nuevas tecnologías. Debemos centrar la educación de los nuevos medios en sus posibilidades didácticas, y en consecuencia demostrar el uso racional de los lenguajes audiovisuales mediante un aprendizaje estético. No sirve de nada avanzar en nuevos medios tecnológicos si continuamos haciendo el mismo uso de ellos, necesitamos avanzar en este sentido porque la realidad es que hay una enorme brecha respecto a la posición que ocupa dicha tecnología dentro de los centros educativos. El profesorado debe estar preparado para aceptar la diversidad y las transformaciones incesantes que ocurren dentro del aula.

Los modos argumentales del videoarte proporcionan una gran multitud de estructuras narrativas con diferentes formas de razonamiento. El videoarte como actitud artística audiovisual, se muestra abierto a una variedad de interpretaciones aunque desde un principio defiende un mensaje concreto. De acuerdo con esto, su utilización como instrumento metodológico para la construcción de identidades por parte del alumnado, también puede cumplir diferentes funciones dentro de la práctica educativa. En esta investigación, podemos señalar la comparación intergrupala de las apariencias y relaciones entre identidad y contexto, y además la interpretación del proceso de construcción identitaria por parte de un individuo que beneficia la práctica educativa porque en ese estado el docente se convierte en antropólogo frente a su alumnado. Hemos podido comprobar, mediante los trabajos videográficos realizados por los estudiantes, como el profesorado de manera inesperada obtiene información complementaria sobre los mismos, en ese momento el docente tiene la posibilidad de conocer quién es el estudiante que cada día se sienta enfrente de él en el aula, cuál es su problemática o cuáles son sus intereses entre otros aspectos que muestran las producciones individuales, de tal forma que beneficia las relaciones de enseñanza-aprendizaje entre profesorado-alumnado.

El estudio de tesis que presentamos nos permite afirmar la necesidad de un aprendizaje que atienda con mayor interés todas las estructuras audiovisuales contemporáneas acercándose, mediante la multitud de discursos estéticos existentes, a la construcción de nuevos mensajes que fomenten la alfabetización audiovisual en los centros educativos. Se ha comprobado cómo la realización de las experiencias artísticas ha permitido un aprendizaje significativo en el alumnado para contemplar la efectividad de la imagen para crear nuevos discursos necesarios dentro de la práctica audiovisual. En esta línea, los referentes audiovisuales planteados a los estudiantes han resultado un componente crucial en la contemplación de la vídeo-referencia y el vídeo-ensayo (como estructuras pedagógicas) puesto que las producciones originales apoyan el entendimiento de lo audiovisual como modo de investigación y conocimiento firme que favorece el estudio, la apreciación, la planificación y la creación artística en la Educación Artística.

En definitiva, se confirma en esta indagación la carencia en las asignaturas de índole artística y por consiguiente, la obligación de integrar, por su carácter educativo e innovador, la utilización de actitudes artísticas contemporáneas del ámbito audiovisual. A través de dinámicas pedagógicas, como hemos podido comprobar en los estudios de caso, se ha constituido un aprendizaje valioso en la formación integral del alumnado y una mejoría en la práctica educativa.



VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, J. (2009). *Iniciativas de educación artística a través del Arte Contemporáneo para la Escuela Infantil*. Tesis doctoral: Universidad Complutense de Madrid.
- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García Montejo, S., y Rojas Soriano, R. (2015). *Investigación Educativa: Abriendo puertas al conocimiento*. Clacso. Ministerio de Educación: Perú.
- Acaso, M. (2005). Didáctica de la sospecha. Qué considero interesante investigar en el campo de la educación artística a principios del siglo XXI. En: R. Marín Viadel (ed.) *Investigación en Educación Artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. (11-18) Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Acaso, M. y Nuere, S. (2005). El currículum oculto visual: Aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 207-218.
- Acaso, M., y Megías, C. (2014). *Reduolution: Hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Aertsen, V. (2017). Sentir el sentido del filme: la dimensión corporal de la composición visual en la teoría de Serguéi M. Eisenstein, *ZER Revista de Estudios de Comunicación*, 42, 137-154.
- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística: ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Barcelona: Octaedro.
- Aguirre Cauhé, S. (1995). Entrevistas y cuestionarios. En Aguirre, A. (ed.), *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural* (171-180). España: Marcom.
- Aguaded Gómez, J. (2005a). Estrategias de edu-comunicación en la sociedad audiovisual. *Comunicar*, 24, 25-34.
- Aguaded Gómez, J. (2005b). Enseñar a ver la televisión: una apuesta necesaria y posible. *Comunicar*, 25, 51- 55.
- Alaminos, A., y Castejón, J. L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Alberich, J. (2010). Discurso expandido: arte, diseño y comunicación audiovisual en los nuevos medios. En San Cornelio, G. (coord.), *Exploraciones creativas. Prácticas artísticas y culturales y los nuevos medios* (91-109). Barcelona: UOC.

- Aldana, G. (2017). Complementariedad metodológica en la investigación social. Una propuesta de integración. *Pedagogía y Saberes*, 0(26), 51-56. doi: <http://dx.doi.org/10.17227/01212494.26pys51.56>
- Alonso-Sanz, A. (2011). *La formación del alumnado de Magisterio en Educación Artística. Un estudio de caso a partir de las historias de vida de futuros docentes de la Universidad de Alicante*. Tesis doctoral: Universitat de València.
- Alonso-Sanz, A. (2013): Investigación Plural en Educación Artística. Más que un enfoque metodológico. *Arte, Individuo y Sociedad*, 25 (1), 111-119.
- Alsina, P. (2010). Breve genealogía de las prácticas artísticas vinculadas a la ciencia y a la tecnología. En San Cornelio, G. (coord.), *Exploraciones creativas. Prácticas artísticas y culturales y los nuevos medios* (7-40). Barcelona: UOC.
- Alvarado Borgoño, M. (2010). Notas sobre la metodología cualitativa y su uso en la investigación educacional. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 9 (17), 87-105.
- Álvarez, C. Á. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de antropología*, 24(1), 1-15.
- Álvarez, J. M (2010). Características del desarrollo psicológico de los *adolescentes*. *Innovación y Experiencias Educativas*. 28, 1-11.
- Álvarez- Rodríguez, D. (2005). Educación artística on line: la investigación del aprendizaje artístico basado en la web. En: R, Marín Viadel (ed.) *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales* (325-350). Granada: Universidad de Granada.
- Álvarez-Rodríguez, D. y Bajardi, A. (2016). Patrimonio e Identidad en la Investigación Educativa Basada en las Artes desde un Enfoque Multimodal. *Arte, Individuo Y Sociedad*, 28 (2), 215-233.
- Alzás, T., y García, L. M. C. (2017). La evolución del concepto de triangulación en la investigación social. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 5(8), 395-418.
- Amaro, M., Méndez, J., y Mendoza, F. (2015). Un estudio de las características profesionales del docente universitario para atender a la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 8(2), 199-216
- Ambròs, A. y Breu, R. (2007). *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y Secundaria*. Barcelona: Graó.
- Ambròs, A. y Breu, R. (2011a). *El cine en la escuela: Propuestas didácticas para primaria y secundaria*. Barcelona: Graó

- Ambròs, A. y Breu, R. (2011b). *10 ideas clave: educar en medios de comunicación: la educación mediática*. Barcelona: Graó.
- Amezcuca, M. (2000). El Trabajo de Campo Etnográfico en Salud. Una aproximación a la observación participante. *Index de enfermería*, 30-35.
- Anadón, M. (2007). La investigación llamada “cualitativa”: de la dinámica de su evolución a los logros innegables y cuestionamientos presentes. *Pedagogía y Saberes*, (27), 13-26.
- Angrosino, M. V. (2012) *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. (T.D. Amo., y C. Blanco, Trans.). Madrid: Morata.
- Angulo-Rasco, J. F. y Catalán, J. P. (2017). Observar no es lo mismo que ver. La observación etnográfica. En: S. Redon-Pantoja y J. F. Angulo-Rasco (coords.) *Investigación cualitativa en educación*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Aparici, R., y Matilla, A. G. (2010). *Lectura de imágenes (2)*. Ediciones de la Torre. Madrid.
- Aranda Fraga, F. (2017). Concepciones del mundo y paradigmas de investigación. *Revista de Investigación*, 1(2), 82-97.
- Arañó, J. C. (2005a): Estructura del conocimiento artístico. En R. Marín (ed.) *Investigación en Educación Artística*, (19-42) Granada: Editorial Universidad de Granada, 19-42.
- Arañó, J. C. (2005b): Arte y educación en tiempos de cibercultura. En R. Huerta y R. De la Calle (eds.), *La mirada inquieta. Educación artística y museos (199-219)* València: PUV.
- Arcoba, M. D. (2015). *La videocreación en el área de educación artística. Exploración de la identidad mediante el autorretrato audiovisual*. TFM: Universitat de València.
- Arcoba, M. D. (2017). El LipDub com a eina audiovisual per explorar l'entorn educatiu. Anàlisi de l'experiència realitzada a L'I.E.S de Massamagrell per Carmen López. En R. Huerta y A. Alonso-Sanz (eds.) *Nous entorns d'aprenentatge per a les arts i la cultura (43-50)* València: Tirant Lo Blanch.
- Ardèvol, E., Bertrán, M., Callén, B., y Pérez, C. (2003). Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, (3), 72-92.
- Area, M. (2006). Veinte años de políticas institucionales para incorporar las tecnologías de la información y comunicación al sistema escolar. *Tecnologías Para Transformar La Educación*. Madrid: Akal. 199-232.

- Area, M. (2011). La multialfabetización y la construcción de la ciudadanía del siglo XXI. En: A. Bautista García-Vera y M. H. Velasco Maillo. (2011). *Antropología audiovisual: medios e investigación en educación*. (177-188) Madrid: Trotta.
- Area, M., y Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: Fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista Española de Documentación Científica*, 35, 46-74.
- Arlandis, D. y Marroquí, J. (2010). Habitada. Gabriela Golder. Recuperado de: <http://www.arlandismarroqui.com/Habitada-Gabriela-Golder>
- Arnett, J. (2008). *Adolescencia y Adultez Emergente. Un enfoque cultural*. Naucalpan de Juárez-Edo. de México: Prentice Hall.
- Arribas, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas profesión*, 5(17), 23-29.
- Augustowsky, G (2015). *La creación audiovisual infantil como práctica educativa. Estudio de experiencias y discursos en contexto*. Tesis doctoral: Universidad Complutense de Madrid.
- Azara, P. (2002). *El ojo y la sombra: Una mirada al retrato en occidente*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Baigorri, L. (2007). *Vídeo: primera etapa. El vídeo en el contexto social y artístico de los años 60/70*. Madrid: Ediciones Brumaria.
- Bajardi, A. (2015a). *B-learning y arte contemporáneo en educación artística. Construyendo identidades personales y profesionales*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Bajardi, A. (2015b). La identidad personal en relación con la educación: características y formación del concepto. Monográfico: Identidad y Educación. *ReiDoCrea*, 15, 106-114.
- Bajardi, A. y Álvarez Rodríguez, D. (2012). *La performance como experiencia educativa en la Enseñanza Secundaria: un medio para fomentar la motivación y la creatividad*. Aportaciones desde la periferia. Jaén: COLBAA.
- Bajardi, A. y Álvarez Rodríguez, D. (2013). Contribuciones de la educación artística a la construcción de la identidad profesional docente: competencias básicas y comunicativas. *Historia y Comunicación Social*, 18, 615- 626.
- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*. Berlin: Waxmann Verlag.

- Bautista García-Vera, A. (2010). Mediaciones audiovisuales para la enseñanza y la inclusión sociocultural. En: J. Peirats Chacón, A. San Martín Alonso y Universitat de València. (coord). *Tecnologías educativas 2.0: Didáctica de los contenidos digitales*. (67-84). Madrid: Pearson Education
- Barbosa, B. (2005). Lecturas de imágenes y metodologías en educación artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 7-15.
- Barone, T. y Eisner, E. W. (2011). *Arts based research*. Sage.
- Barragán, J. M. (2005). Educación artística, perspectivas críticas y práctica educativa. En: R. Marín Viadel, (ed.) *Investigación en Educación Artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales* (43-80) Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Barragán, J. M. (2008) Revivificar las aportaciones de la educación artística en el contexto de los cambios en las sociedades contemporáneas. En L.M. Martínez, R. Gutiérrez y C. Escaño (coords.) *Nuevas Propuestas de Acción en Educación Artística* (79-105). Málaga: Universidad de Málaga.
- Barroso, J. (1996). *La realización de los géneros televisivos*, Madrid: Síntesis.
- Bautista García-Vera, A. y Velasco Maillo, H. M. (2011). *Antropología audiovisual: medios e investigación en educación*. Madrid: Trotta.
- Bell, J. (2004). *500 autorretratos*. London: Phaidon Press.
- Belver, M. H. (2005): Fundamentos y perspectivas actuales de la investigación en educación artística. En: R. Marín Viadel. (ed.) *Investigación en Educación Artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales* (175- 2000) Granada. Universidad de Granada.
- Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine en la escuela*. Barcelona: Laertes.
- Berger, J. (2000). *Modos de ver*. (S. Blomberg, y C. Fox, Trans.) Barcelona: Gustavo Gili.
- Bermúdez, J. (2008). Cine, Audiovisual y Educación Artística. En: L.M. Martínez, R. Gutiérrez y C. Escaño (coords.) *Nuevas Propuestas de Acción en Educación Artística* (07- 113) Málaga: Universidad de Málaga.
- Bermúdez Briñez, N. (2008). El cine y el video: recursos didácticos para el estudio y enseñanza de la historia. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 13, 101-123.
- Berrizbeitia Añez, L. (2008): *Análisis del cortometraje La Jetée (1962) de Chris Marker a partir del concepto imagen-movimiento de Gilles Deleuze*. Tesis doctoral: Caracas. Universidad Católica Andrés Bello

- Bestard Luciano, M. (2011). *Realización audiovisual*. Barcelona: Editorial UOC.
- Blanco, M. C. y Castro, A. B. S. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, 27. 1-4.
- Blanco, N. y Alvarado, M. (2005). Escala de actitud hacia el proceso de investigación científico social. *Revista de Ciencias Sociales*, XI (3), 537-544.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Pérez, P. (2014). Crisis and Reconstruction of Teachers' Professional Identity: The Case of Secondary School Teachers in Spain. *The Open Sports Sciences Journal*, 7, 106-112.
- Borgdorff, H. (2005). El debate sobre la investigación en las artes. Encuentro de expertos sobre arte como investigación. *Ghent, Amsterdam, Berlín y Gothenburg*: <http://www.ahk.nl/lectoraten/onderzoek/ahkL.htm>.
- Branda, S. A. y Porta, L. (2012). Maestros que marcan. Biografía personal e identidad profesional en docentes memorables. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (3), 231-243.
- Bravo, P. M. (2006). Crecer en el cruce de culturas: Adolescencia, identidad e inmigración. *Comunicación: Revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Estudios Culturales*, 4, 129-139.
- Bravo-Ramos, L. (1996). ¿Qué es el vídeo educativo? *Comunicar*, 6, 100- 105.
- Brea, J. L. (2003). Estudios Visuales. Nota del Editor. *Revista Estudios Visuales* 1, 5-7.
- Buchloh, B. (2004). *Formalismo e historicidad: modelos y métodos en el arte del siglo XX*. Madrid: Akal.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era digital*. Buenos Aires: Manantial.
- Buckingham, D. (2013). Jóvenes interactivos: Nueva ciudadanía entre redes sociales y escenarios escolares/Interactive Youth: New Citizenship between Social Networks and School Settings. *Comunicar*, 20(40), 10-13.
- Burke, P. y Briggs, A. (2002). *De Gutenberg a Internet. Una historia social de los medios de comunicación*. Barcelona: Taurus.
- Calle, R. de la. (Ed.) (2016). *Diàlegs entre les imatges i les paraules: Estudis al volant de setze artistes del sud del País Valencià* (vol. 1). Alacant: Universitat d'Alacant.
- Campo-Redondo, M. y Labarca Reverol, C. (2009). La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: un caso sobre el rol orientador del docente. *Opción*, 25(60), 41-54.

- Caracena-Sarmiento, J. M. (2007). La identidad virtual y el trabajo colaborativo en red como bases para el cambio de paradigma en la formación permanente del profesorado. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 1-13.
- Carneiro, R. (2009). Las Tic y los nuevos paradigmas educativos: la transformación de la escuela en una sociedad que se transforma. En R. Carneiro, J.C. Toscano y T. Díaz (coord.) *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (15- 27). Madrid: Metas Educativas 2021.
- Carneiro, R., Toscano, J. C. y Díaz, T. (coord.) (2009). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid: Metas Educativas 2021.
- Carpenter, B. S. y Tavin, K. M. (2010). Drawing (past, present, and future) together: A (graphic) look at the reconceptualization of art education. *Studies in Art Education*, 51(4), 327-352.
- Casado del Río, M. A, Merodio, I y Jiménez Iglesias, E. (2007). La presencia del cine en los medios de comunicación: los suplementos dominicales ante la actualidad cinematográfica, *ZER: Revista de Estudios de Comunicación*, 2, 391-411.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó
- Christ, T. W. (2007). A recursive approach to mixed methods research in a longitudinal study of postsecondary education disability support services. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 226-241.
- Creswell, J. W., Klassen, A. C., Plano Clark, V. L., y Smith, K. C. (2011). Best practices for mixed methods research in the health sciences. Bethesda (Maryland): National Institutes of Health, 2094-2103.
- Coll, C. (2009). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En R. Carneiro, J. C. Toscano y T. Díaz (coord.) *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (113- 126). Madrid: Metas Educativas 2021.
- Contreras, F. (2017). Estudio sobre los planteamientos teóricos y metodológicos de los Estudios Visuales. *Arte, Individuo y Sociedad*, 29(3), 483-499.
- Correa, J. M. (2011). Antropología audiovisual y tecnología educativa. Nuevas alfabetizaciones para el aprendizaje y la construcción del conocimiento. En: A. Bautista García-Vera y H. M. Velasco Maillo (coords.) *Antropología audiovisual: medios e investigación en educación* (53-57). Madrid: Trotta.

- Cuenya, L. y Ruetti, E. (2010). Controversias epistemológicas y metodológicas entre el paradigma cualitativo y cuantitativo en psicología. *Revista Colombiana de Psicología*, 19 (2), 271-277.
- Cumplido, J. (2016). *El vídeo como espejo de la performance: un análisis a través de los medios audiovisuales*. Tesis doctoral. Universidad Politécnica de Valencia.
- Cuesta, S. (2015). *Una propuesta didáctica para contribuir al desarrollo de la expresión de ideas, vivencias y sentimientos de los alumnos de secundaria a través de la educación artística*. Tesis doctoral: Universidad Complutense de Madrid.
- Dallari, M. (2005). *La dimensione estetica della paideia: la fenomenologia, el arte, narratività*. Edizioni Erickson.
- Dávila Balsera, P. y Naya Garmendia, L. M. (2016). Espacios y patrimonio histórico-educativo: *VII jornadas científicas de la SEPHE y V simposio iberoamericano*. Erein.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Del Rincón Y. M., Torregrosa, M y Cuevas Álvarez, E. (2017). La representación fílmica de la memoria personal: las películas de memoria, *ZER Revista de Estudios de Comunicación*, 42, 175-188.
- Della Porta, D y Keating, M. (2013). *Enfoque y metodologías en las Ciencias Sociales: una perspectiva pluralista*. Madrid: Akal.
- Deleuze, G. (1986). *La imagen Tiempo. Cine 2. Estudios de cine*. Barcelona: Paidós.
- Dellinger, A. B., y Leech, N. L. (2007). Toward a unified validation framework in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(4), 309-332
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2012). *Manual de investigación cualitativa* (Vol. 1). Madrid: Gedisa.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Díaz, G. y Ortiz, R. (2005). La entrevista cualitativa. *Cultura de investigación universitaria. Universidad Mesoamericana*, 1-31.
- Díaz, M. S. y Vega-Valdés, J. C. F. (2003). Algunos aspectos teórico-conceptuales sobre el análisis documental y el análisis de información. *Revista Ciencias de la Información*, 34(2), 49-60.
- Duncum, P. (2002). Clarifying visual culture art education. *Art education*, 55(3), 6-11.
- Dutra Pillar, A. (2014). Lectura de producciones audiovisuales del arte contemporáneo en la educación artística. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 337-353.
- Domingo Segovia, J., Gallego Ortega, J. L., García Arostegui, I., y Rodríguez Fuentes, A. (2010). Análisis de las percepciones del profesorado y del alumnado de educación

- especial sobre sus habilidades comunicativas. *Revista Educación Inclusiva*, 3 (2), 47-64.
- Eisner, W. E. (1995): *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, W. E. (1997). The promise and perils of alternative forms of data representation. *Educational researcher*, 26(6), 4-10.
- Eisner, W. E. (2001). Should we create new aims for art education. *Art Education*, 6-11.
- Eisner, W. E. (2002a). Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales. *Arte, Individuo y Sociedad*, anejo I, 47-55.
- Eisner, W. E. (2002b). *La escuela que necesitamos: ensayos personales*. Buenos Aires: Amorrortu Editores
- Eisner, W. E. (2003). Questionable assumptions about schooling. *Phi Delta Kappan* 84 (9), 648-657.
- Eisner, W. E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, W. E. (2008). The Misunderstood Role of the Arts in Human Development. En B. Presseisen, (ed.) *Teaching for intelligence* (11-122) California: Corwin Press.
- Eisner, E. W. y Day, M. D. (2004): *Handbook of research and policy in art education*. Mahwah: National Art Education Association y Lawrence Erlbaum.
- Echeverría, G. (2005). *Análisis cualitativo por categorías*. Santiago, Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Erikson, E. (1968). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós
- Escaño, C. (2008). Paradojas entre teoría y práctica en la Educación Artística dentro de los denominados contextos postmodernos. En: L.M. Martínez, R. Gutiérrez y C. Escaño (coords.) *Nuevas Propuestas de Acción en Educación Artística* (207- 213) Málaga, España: Universidad de Málaga.
- Escaño, C. (2010). Hacia una educación artística 4.0. *Arte, Individuo y Sociedad*, 22(1), 135-144.
- Escaño, C. (2015). Experiencia estética de la cultura libre. Relación entre las libertades del software y prácticas artísticas. *ASRI: Arte y Sociedad. Revista de Investigación*, 8, 1-8.
- Esnaola, G. (2010). Hacia una pedagogía lúdica incidental en la escuela 2.0. En: Peirats Chacón, J., San Martín Alonso, A. (coords) *Tecnologías educativas 2.0 : Didáctica*

- Didáctica de los contenidos digitales* (167-184) Universitat de València.
- Estrada, R. E. L., y Deslauriers, J. P. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales*, 61, 2-19.
- Eurydice, A. (2009). *Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa*. Ministerio de Educación: Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural. Recuperado de: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113es.pdf
- Ezpeleta, J. (1992). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. *Nueva Antropología*, 12 (42), 27-42.
- Falcón, L. (2014). Relatos audiovisuales de ficción sobre la identidad adolescente en contextos escolares/Adolescent Students as Media Fictional Characters. *Comunicar*, 21 (42), 147-155.
- Fernández-Cano, A. (2001). Valoración del impacto de la investigación educativa sobre la práctica docente. *Revista de Educación: La sociología de la Educación. Balance y perspectivas*. (324), 155-170.
- Ferrari, S. (2002). *Lo specchio dell'io. Autoritratto e psicologia*. Roma- Bari: Laterza
- Ferrés i Prats, J. (1999). *Vídeo y educación*. Barcelona: Paidós.
- Flick, U. (2007). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata.
- Freedman, K. (2001). Context as part of visual culture. *Journal of Multicultural and Crosscultural Research in Art Education*, 18 (1), 41-44.
- Gamero, R. (2005). *Educador de educación especial de la Generalitat Valenciana: temario específico*. Sevilla: Editorial MAD, S.L.
- Garate, A. Z. y Gutiérrez, L. C. (2009). Juventud-melancolía: Acerca de la identidad.
- García-Ávila, S. (2017). Alfabetización Digital. *Razón y Palabra*, 21(3_98), 66-81.
- García-Raffi, J. y Jardón, P. (coords.) (2018). *Identidades, cine y educación: Didáctica de la pantalla IV: Espaicinema*. València: Tirant lo Blanch.
- García-Roldán, A. (2011, Abril 13). *Prologue to a Perfect Human*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Sk2Jxadp1zg>
- García-Roldán, A. y Tidor, M. A. (2012). Conversaciones en torno al videoarte escolar. *Revista. Electrónica de Investigación, Docencia y Creatividad*, 1, 115-147.

- García-Roldán, A. (2012a). *Videoarte en contextos educativos: las nuevas narrativas audiovisuales y su inclusión curricular en los programas de educación artística desde una perspectiva a/r/tográfica*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.
- García-Roldán, A. (2012b). Periferias Audiovisuales en Construcción. Muestra de Videoarte. Aportaciones desde la periferia. *COLBAA*, 1-10.
- García-Roldán, A. (2014a). El Caso. Culturas de lo visual en entornos educativos. *Revista electrónica de Investigación, Docencia y Creatividad*, 3, 61-82.
- García-Roldán, A. (2014b). Videoarte en contextos educativos. Consideraciones Pedagógicas sobre la Paradójica relación del consumidor consumido. *Investigación y docencia en la creación artística*. Granada: Editorial Universidad de Granada, 63-85.
- García-Roldán, A. y Tidor, M. A. (2012). Conversaciones en torno al videoarte escolar. *Revista. Electrónica de Investigación, Docencia y Creatividad*, 1, 115 –147.
- García-Sempere, P., Tejada Romero, P. y Ruscica, A. (coords.) (2014). *Experiencias y propuestas de investigación y docencia en la creación artística*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- García-Soto, L. (2015). *El videoclip como paradigma de la música contemporánea de 1970 a 2015*. Tesis doctoral: Universidad Complutense de Madrid.
- García-Vera, A. y Velasco Maillo, H. M. (coords) (2011). *Antropología audiovisual: medios e investigación en educación*. Madrid: Trotta.
- Garrido, A. P. (2009). El arte comunitario: Origen y evolución de las prácticas artísticas colaborativas/Community art: Origin and evolution of collaborative artistic practices. *Arteterapia*, 4, 197-211
- Gergen, M. (2002). Review: Norman K. Denzin y Yvonna S. Lincoln (Eds.) (2002). The Qualitative Inquiry Reader [8 paragraphs]. *Forum Qualitative-Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 3(4), Art. 35.
- Giannetti, C. (2002). *Estética digital: Sintopía del arte, la ciencia y la tecnología*. Barcelona: ACC L'Angelot.
- Gibbs, G., Amo, T. y Blanco, C. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gómez-Aguilella, M. J. (2018). *Comunicar l'art a l'educació secundària. El projecte Second Round*. Tesis doctoral: Universitat de València
- Gómez-García, M. (2013). Planes de introducción Tic en centros. En Sánchez Rodríguez, J., y Ruiz Palmero, J. (Ed). *Recursos didácticos y tecnológicos en educación* (25- 33) Madrid, España: Síntesis

- Gómez, D. R., y Roquet, J. V. (2012). *Metodología de la investigación*. México: Red Tercer Milenio.
- González-Aguña, A. (2012). Patrones en aprendizaje: Concepto, aplicación y diseño de un patrón. *RED: Revista de Educación a Distancia*, (31), 1-19.
- Gómez-Mendoza, M.A. (Ed). (2004). *Investigación cualitativa: guía práctica*. Pereira, Colombia: Editorial Papiro.
- Gómez, P. (2005). Antropología, cine y refracción. Los textos filmicos como documentos etnográficos. O Grau- Rebollo, J. *Gaceta de Antropología*, 21, 1-18.
- Gómez-Arcos, J.R. (2005). Posibilidades educativas de la performance en la enseñanza secundaria. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 115-132.
- González-Sanmamed, M. y Fuentes, E. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70.
- Guarini, C. (2011). La presencia del yo en la representación fílmica de la alteridad: un camino hacia la construcción del nosotros. En: Bautista García-Vera, A. y Velasco Maillo, H. M. *Antropología audiovisual: medios e investigación en educación* (101-11) Madrid: Trotta.
- Guerrero, E. (2010). Development of audiovisual projects: acquisition and creation of entertainment formats. *Communication & Society* 23(1), 237-274.
- Guerrero Bejarano, M.A. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 2 (1)1-9.
- Guil-Bozal, M. (2006) Escala Mixta Likert-Thurstone. *Anduli. Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 5, 81-95
- Gutiérrez Pérez, R. (2005): Los estudios de casos: una opción metodológica para investigar la Educación Artística. En R. Marín (ed.) *Investigación en Educación Artística* (151-174). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Grau Rebollo, J. (2002). *Antropología audiovisual: Fundamentos teóricos y metodológicos en la inserción del audiovisual en diseños de investigación social*. Barcelona: Bellaterra.
- Grau Rebollo, J. (2012). Antropología audiovisual: Reflexiones teóricas. *Alteridades*, 22(43), 161-175.
- Grajales, T. (2000). Tipos de investigación. Recuperado de: <http://tgrajales.net/investipos>. 1-4.
- Griffiths, M. (2010). Research and the self. *The Routledge Companion to Research in the Arts*. M. Biggs and H. Karlsson. Avingdon Ltd, Routledge, 167- 185.

- Grossman, P. L. (1990). *The Making of a Teacher. Teacher Knowledge and Teacher Education*. New York: Teachers College
- Grüner, E. (2006). *El sitio de la mirada. Secretos de la imagen y silencios del arte*. Buenos Aires: Editorial Norma.
- Haber, A. (2011). Nometodología Payanesa: Notas de metodología indisciplinada. *Revista Chilena de Antropología*, (23), 9-49.
- Hernández-Carrera, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: Su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210.
- Hernández, F. H. (1997). *Cultura visual y educación*. Sevilla: MCEP.
- Hernández, F. H. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. H. (2002). Educación y cultura visual: repensar la educación de las artes visuales. *Aula de Innovación Educativa*, 116, 6-9.
- Hernández, F. H. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio siglo XXI*, 26, 85-118.
- Herrera, E., Pavia, C. y Yturriaga, R. (1994). *La Pubertad*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Herreros, M. C. (2004). *Modelos de televisión: generalista, temática y convergente con Internet*. Barcelona: Paidós.
- Herrero-Cervera, A. M. (2016). *Videoarte y Apropiación: Una herramienta crítica de denuncia sobre la violencia de género en las imágenes*. Tesis doctoral: Universitat Politècnica de València.
- Hewitt, J. P. (1991). *Self and society: a symbolic interactionist social psychology*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hickman, R. (Ed.). (2008). *Research in Art & Design Education: Issues and Exemplars* (5). Bristol: Intellect Books.
- Huerta, R. (2003). Almas gemelas. Artes y medios. *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, 1, 233-246.
- Huerta, R. (2010a). L'Activitat docent des d'un punt de vista didàctic. *Actes del II Congrés de d'Investigació en Didàctiques Específiques*, Girona: Universitat de Girona, 363-378.
- Huerta, R. (2010b). *Maestros y Museos: Educar desde la invisibilidad*. València: PUV.

- Huerta, R. (2010c): Investigación por estudio de casos en el aula de música. *Llibre d'actes del 1r Congrés Internacional d'Investigació en Música*, 18-26, València: Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunitat Valenciana.
- Huerta, R. (2013). La identidad como geografía liminar. Nuevas ideas para la educación en artes visuales. *Aula de Innovación Educativa*, 220, 12-17.
- Huerta, R. (2017a) *Dones mestres d' Ontinyent. Geografies vitals*. València: Universitat de València.
- Huerta, R. (2017b). Arte y lucha en Secundaria: el proyecto Second Round. *Aula de Secundaria*, 24, 16-21.
- Huerta, R. y Domínguez, R. (2011a) Aula Infinita. Aproximació als aspectes identitaris del futur professorat de Secundària de Dibuix. *@tic, Revista d'innovació educativa*, 77-85.
- Huerta, R. y Domínguez, R. (2011b) Formatear o morir. Los retos del arte y la educación artística ante los nuevos patrimonios. *EARI, Educación Artística Revista de Investigación*, 2, 9-18.
- Huerta, R. y Domínguez, R. (2012). Plug-in. Educación artística y nuevos contextos tecnológicos. *EARI, Educación Artística Revista de Investigación*, 3, 9-16.
- Huerta, R. y Domínguez, R. (2014) Investigar en educación artística: nuevos entornos y retos pendientes. *EARI, Educación Artística Revista de Investigación*, 5, 11-22.
- Huerta, R., Vidagañ, M. y Munilla, G. (2014) Percepciones del profesorado sobre la utilización del arte contemporáneo como herramienta pedagógica. *Revista Electrónica de Investigación, Docencia y Creatividad*, 3, 29-45.
- Iranzo Ejarque, B. (2017). *Ajuste psicosocial en adolescentes víctimas de cyberbullying*. Tesis doctoral: Universitat de València.
- Irwin, R. L. (2004). A/r/tography: A metonymic métissage. En: Irwin R. L. y de Cosson, A. [eds.] *A/r/tography: Rendering self through arts based living inquiry* (27-38) Vancouver, BC: Pacific Educational Press.
- Irwin, R y O'Donoghue, D. (2011). Encountering Pedagogy Through Relational Art Practices. *International Journal of Art and Design Education*, 31(3), 221-236.
- Jalón, M. J. D. A. y Aguado, L. F. D. (2013). La identidad del estudiante adolescente en los relatos audiovisuales de ficción como tarea de alfabetización mediática. *Revista de Estudios de Juventud*, (101), 103-121.

- Jarauta, B. y Pérez (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la universidad de Barcelona. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 103-122.
- Juanola, R. y Calbó, M. (2005): Hacia modelos globales en educación artística. En: R. Marín Viadel (ed.) *Investigación en Educación Artística* (99-124) Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Jusino, Á. R. V. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Porfirio García Fernández*, 35, 35-42.
- Kalman, J. y Rendón, V. (2016). Uso de la hoja de cálculo para analizar datos cualitativos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 29-48.
- Kahn, D. (2011). Prelude to live Cinema. *Journal of Visual Culture*. 10 (2), 255-265.
- Kaplún, G. (2001). El currículum oculto de las nuevas tecnologías. *Razón y Palabra*, 21.
- Kester, G. (2004): *Conversation Pieces. Community + Communication in Modern Art Berkeley*. University of California Press.
- Kindler, A. M. (2004) Instruction and development and learning in art. En: E.W. Esiner, M.D. Day (eds.) *Handbook of research and policy in art education*. (227-233) Mahwah: National Art Education Association y Lawrence Erlbaum.
- Kvale, S. (2011). *Introducción a la colección: Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Lacalle, C. (2001). *El espectador televisivo: los programas de entretenimiento*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- La Ferla, J. (2009). *Cine y Digital. Aproximaciones a posibles convergencias entre el cinematógrafo y la computadora*. Buenos Aires: Manantial-Texturas.
- Laiglesia Maestre, L. (2013). *Los niños como EMIRECs de producciones audiovisuales, una práctica educocomunicativa*. Tesis doctoral: UNED.
- Larrondo, A., Fernandes, J. y Agirreazkuenaga, I. (2017). Comunicación, innovación y cambio social en la red. *Teknokultura*, 14(2), 199-208.
- Leal Rodríguez, A. (26 de Marzo de 2012). ¿Qué es el paquete estadístico SPSS? Disponible en: <http://queaprendemoshoy.com/%C2%BFque-es-el-paquete-estadistico-spss/>
- Leavy, P. (2015). *Method meets art: Arts-based-research practice*. New York: Guilford Publications.

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858 a 97921. <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Lopes, A. (2007). La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11 (3), 1-26.
- Fernández-Cao, M. L. (2015). *Para qué el arte: Reflexiones en torno al arte y su educación en tiempos de crisis*. Madrid: Fundamentos
- López de la Madrid, M. (2007). Uso de las TIC en la educación superior de México. Un estudio de caso. *Apertura*, 7 (7), 63-81.
- Lopes, M. (2010) La enseñanza de las ciencias sociales y los contenidos digitales. Retos de contenido y forma. En: Peirats Chacón, J., San Martín Alonso, A. (ed.) *Tecnologías educativas 2.0: Didáctica de los contenidos digitales*. (109-123) Madrid: Pearson Education.
- Luke Dubous, R. (2011). Time-Lapse Phonography and the Visual Processing of Music. *Journal of Visual Culture*. 10 (2), 247-250.
- Maillo, H. M. V., y de Rada, Á. D. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.
- Madrid, M. (2013): Researching with others: research in art education as praxis of difference. *Arte, Individuo y Sociedad*, 25(2), 261-270.
- Marín Viadel, R. (2005a). *Investigación en educación artística: Temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Marín Viadel, R. (2005b). La “investigación educativa basada en las artes visuales” o “arte investigación educativa”. En: R. Marín Viadel, (ed.) *Investigación en Educación Artística* (223- 274) Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Marín Viadel, R. (2009). *Didáctica de la educación artística*. Madrid: Pearson, 1-14.
- Marín Viadel, R. (2011a). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educação*, 34(3), 271- 285.

- Marín Viadel, R. (2011b). La investigación en educación artística. *Educatio siglo XXI*, 29(1), 211-230.
- Marín, R. y Roldán, J. (2010). Photo essays and photographs in visual arts- based educational research. *International Journal of Education through Art*, 6 (1), 7-23. Doi: 10.1386/eta.6.1.7_I.
- Marfil-Carmona, R. (2015). *Educación Artística y Comunicación Audiovisual Espacios comunes*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Martí, J. (2017). La investigación-acción participativa: estructura y fases. *Biblioteca Digital de Extensión Universitaria*. Universidad Complutense de Madrid, 1-27.
- Martín, A. G., y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana De Comunicación y Educación*, (38), 31-39.
- Martín-Barbero, J. (2002): Jóvenes: comunicación e identidad. Pensar Iberoamérica. *Revista de Cultura de la OEI*, (9), 5.
- Martín, E. L. y Aguirre, B. M. (2013). Estrategias artísticas del videoarte y otras imágenes móviles en la cibercultura del siglo XXI: El caso de un youtube intervenido e interventor. *Arte y Políticas de Identidad*, 9, 163-178.
- Martin, S. y Grosenick, U. (2006). *Videoarte*. Köln: Taschen.
- Martín, I. R. y Martín, L. R. (2012). Creatividad y educación: el desarrollo de la creatividad como herramienta para la transformación social. *Prisma Social: revista de investigación social*, (9), 311-351.
- Martins, M, C. (2013). Entrevista con Ricardo Marín Viadel. *Revista Trama Interdisciplinar*. 4 (1).12- 21.
- Martínez, L. M. (2008). Algunos apuntes sobre arte, artesanía y educación. En L.M Martínez, R. Gutiérrez y C. Escaño (coords.) *Nuevas Propuestas de Acción en Educación Artística*. (15-22) Málaga, España: Universidad de Málaga.
- Mascarell, D. (2017). *Les Tic en la formació universitària de Mestres. El telèfon mòbil en didàctica de l'expressió plàstica a la Facultat de Magisteri de la Universitat de València*. Tesis doctoral: Universitat de València.
- Mayorga Fernández, M. J. (2004): La entrevista cualitativa como técnica de la evaluación de la docencia universitaria. *Relieve*, 10, 1, 23-39.
- Meigh-Andrews, C. (2006). *A History of Video Art: The Development of Form and Function*. Oxford, New York: Berg.

- Mejía-Navarrete, J. (2004). Sobre la Investigación Cualitativa. Nuevos Conceptos y campos de desarrollo. *Investigaciones sociales*, 8(13), 277-299.
- Mengual, P. O. (2011). El fin del videoarte. Un cruce de narrativas culturales entre Occidente y España. *Arte y Políticas de Identidad*, 5, 179-180.
- Mitchell, W. J. T. (2009): *Teoría de la imagen. Ensayos sobre la representación verbal y visual*. Traducción Yaiza Hernández Velázquez. Madrid: Akal. Chicago: The university of Chicago Press].
- Mitry, J. (2002). Estética y psicología del cine. Volumen.2.: las formas. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Molinet, X. M. (2016). *El retrato fotográfico como estrategia para la construcción de identidades visuales una investigación educativa basada en las artes visuales*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.
- Montero-Sieburth, M (2011). Materiales en educación y alfabetización audiovisual. En: Bautista García-Vera, A. y Velasco Maillo, H. M. *Antropología audiovisual: medios e investigación en educación (189-198)* Madrid: Trotta.
- Montero, L. (2009). La formación del profesorado para la sociedad del conocimiento. En A. Gewerc (coord.) *Paradojas y dilemas de las universidades iberoamericanas ante la sociedad del conocimiento (49-68)* Barcelona: Davinci.
- Moral Santaella, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, 24, 147-164.
- Mundy, J. (1999). *Popular music on screen. From Hollywood musical to music video*. Manchester: Manchester University Press.
- Murillo, F. J. (2006). Cuestionarios y escalas de actitudes, Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. 2-16.
- NAEA [National Art Education Association] (2008). *Creating a Visual Arts Education Research Agenda for the 21st Century: Encouraging Individual and Collaborative Research*. (http://www.naeareston.org/research/NAEA_Research_Agenda_December2008.pdf) 14/08/2017.
- Navarrete-Cardero, L. y Molina-González, J.L. (2015). La influencia de los videojuegos de contenido apocalíptico en los adolescentes. *Arte, Individuo y Sociedad*, 27(2), 193-210.
- Navarro Martínez, D. (2017). *La narración gráfica como estrategia didáctica en la enseñanza de la educación artística en la escuela secundaria*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.

- Neufeld, M. R. (1996). Acerca de Antropología Social e Historia: una mirada desde la Antropología de la Educación. *Cuadernos Del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 17, 145-158.
- Nöe, A. (2004). *Action in Perception*. Cambridge: The MIT Press.
- NAEP.U.S. Department of Education NCES 2010-457. Recuperado de: <https://nces.ed.gov/nationsreportcard/pdf/parents/2010457rev.pdf> (10-08-2017).
- Olivares, R. (2009a). *100 Video Artists = 100 Videoartistas*. Madrid: Exit Publicaciones.
- Olivares, R. (2009b). *Las modulaciones del yo en el documental contemporáneo. Cineastas frente al espejo*. Madrid: T & B Editores.
- Oubiña, D. (2009). *Una juguetería filosófica*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Oriol, N. (2004). Metodología cuantitativa y cualitativa en la investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación musical para primaria. Aplicación a la formación instrumental. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1, 1-63.
- Ortega, A. (1993). *Estructura sustantiva y sintáctica del pensamiento del profesor de Educación Artística. Análisis de las orientaciones personales a través de dos estudios de caso*. Tesis doctoral: Universidad de Sevilla.
- Ortega, A. (2005). El estudio de caso: Implicaciones epistemológicas de un método de investigación aplicado a la Educación Artística. En: R. Marín Viadel (ed.) *Investigación en Educación Artística* (295- 322) Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Ortega, A. (2008). Reflexiones en torno a la Educación Artística en la Enseñanza Obligatoria. En L. M. Martínez, R. Gutiérrez y C. Escaño (coords.) *Nuevas Propuestas de Acción en Educación Artística* (57-63) Málaga: Universidad de Málaga.
- Ortiz Sausor, V. (2001). *Una propuesta escultórica: Videoinstalación y Videoescultura. Un análisis estructural de la videoinstalación y cuatro ejercicios experimentales*. Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Valencia.
- Palacio, M. (2001). *Historia de la televisión en España*, Barcelona: Gedisa.
- Paradise, R. (1994). Etnografía: ¿técnicas o perspectiva epistemológica. *La etnografía en educación: panorama, prácticas y problemas*, 78-81.
- Paredes, J. (2011). Cambiar el panorama de las escuelas. En: Bautista García-Vera, A. y Velasco Maillo, H. M. *Antropología audiovisual: medios e investigación en educación* (152- 173) Madrid: Trotta.

- París, I. (2008). Relectura y apropiación: cuando la creación está amenazada por la legalidad. Recuperado de: <https://goo.gl/2NmDse>
- Peirats Chacón, J., San Martín Alonso, A., y Universitat de València. (2010). *Tecnologías educativas 2.0: Didáctica de los contenidos digitales*. Madrid: Pearson Education.
- Pérez, F. (2005). La entrevista como técnica de investigación social. Fundamentos teóricos, técnicos y metodológicos. *Extramuros*, 8(22), 187-210.
- Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29.
- Pérez-Barrero, S. (2002). La adolescencia y el comportamiento suicida. Mexico: Bayamo.
- Pérez Ornia, J. R. (1991). *El arte del vídeo. Introducción a la historia del vídeo experimental*. Madrid: RTVE.
- Pérez-Rufi, J y Rodríguez-López, J (2017). La duración del plano en el videoclip: hacia una categorización de los recursos formales en el vídeo musical contemporáneo, *ZER Revista de Estudios de Comunicación* Bilbao: UPV/EHU. 35-52.
- Pillar, A. D. (1). Lectura de producciones audiovisuales del arte contemporáneo en la educación artística/reading of audiovisual productions of contemporary art in art education. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 337.
- Piscitelli, A. (1998): *Post/Televisión: ecología de los medios en la era de internet*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Pita Fernández, S. y Pértegas Díaz, S. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. *Cad Aten Primaria*, 9, 76-78.
- Pitarch, J. E. A. (2004). *Representación y cultura audiovisual en la sociedad contemporánea*. Barcelona: UOC.
- Poncela, A. (2017). La entrevista y más allá de la entrevista. *Atas CIAIQ 2017*, 3. 7-16.
- Prado, G. (2009). Arte en red: Algunas indagaciones sobre creación, experimentación y trabajo compartido. *Arte y Políticas de Identidad*, 1, 241-250.
- Pulido Polo, M. (2015). Ceremonial y protocolo: métodos y técnicas de investigación científica. *Opción*, 31 (1), 1137-1156.
- Railton, D. y Watson, P. (2011) *Music Video and the Politics of Representation*. Edimburgh University Press. Edimburgo.
- Ramírez, I. C. (2008). Desarrollo de la creatividad en Educación Infantil. *Creatividad y Sociedad*, 20.
- Ramón Camps, R. (2017) Pedagogías visuales y artísticas en torno al objeto cotidiano. *Artseduca*, 18, 30-53.

- Raussell Guillot, H., y Garcia i Raffi, J. (2015). *Presentación de EspaiCinema, un blog de cine para la innovación.*
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, núm 3, de 3 de enero de 2015, 169-546.
<http://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>
- Real Decreto-ley 5/2016, de 9 de diciembre, de medidas urgentes para la ampliación del calendario de implantación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm 298, de 10 de diciembre de 2016,86168-86174. <https://www.boe.es/boe/dias/2016/12/10/pdfs/BOE-A-2016-11733.pdf>
- Redon-Pantoja, S., y Angulo-Rasco, J. F. (coord.) (2017a). *Investigación cualitativa en educación* (Primera. ed.). Madrid; Ciudad de Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Redon-Pantoja, S. y Angulo- Rasco, J. F. (2017b) El estudio de caso. En S. Redon Pantoja., y J.F. Angulo Rasco. *Investigación cualitativa en educación* (67-82) Ciudad de Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Rocca, A. V. (2011). La posmodernidad. Nuevo régimen de verdad, violencia metafísica y fin de los metarrelatos. *Nómadas*, 29(1), 1-16.
- Rodrigo Martín, I., y Rodrigo Martín, L. (2012). Creatividad y Educación. *Prisma Social*, (9). 311-351.
- Rodríguez-Mattalía, L. (2008). *Arte videográfico: inicios, polémicas y parámetros básicos de análisis*. Tesis doctoral: Universitat Politècnica de Valencia.
- Rodríguez-Mattalía, L. (2011). *Videografía y Arte: Indagaciones sobre la imagen en movimiento: Análisis de prácticas videográficas que investigan sobre la imagen*. Universidad Jaume I: Castelló de la Plana.
- Rodríguez Mattalia, L., Albelda Raga, J., López de Frutos, E. y Sgaramella, C. (2015). *INNER NATURE: Videoarte, Naturaleza y Contemplación*.
- Rodríguez, V. M. A. (2013). Educación y TIC en la sociedad del conocimiento. En: Sánchez Rodríguez, J. y Ruiz Palmero, J. (eds.) *Recursos didácticos y tecnológicos en educación* (15- 23) Madrid, España: Síntesis.
- Rodríguez- Mortellaro, I. (2002). Arte de acción. Performancelogía. Todo sobre Arte de Performance y Performistas.

- Rogoff, I. (2002). Studying Visual culture. *The Visual Culture Reader*, N. Mirzoeff. New York, Routledge, 24 -36.
- Rojas, V. M. N. (2011). *Metodología de la Investigación*. Bogotá: Ediciones de la U, 2011.
- Roldán, J. y Marín Viadel, R. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Ros, N. (2004). El lenguaje artístico, la educación y la creación. *Revista Iberoamericana de educación*, 33(4), 1-8.
- Rueda-Gascó, P. (2014). *Entornos de educación artística no formal: estudio de casos de academias de arte privadas en Valencia*. Tesis doctoral: Universitat de València.
- Rosmary, C. B. (2002). La investigación educativa y la práctica docente: Vinculo en construcción. *Praxis*, 2, 28-30.
- Sáez, M. J. E., y Muñoz, A. S. (2011). 15 miradas al videoarte en la imagen pensativa. *Arte y Políticas de Identidad*, 5, 169-172.
- Salinas, J. (2005). La gestión de los entornos virtuales de formación. En: Seminario Internacional: La calidad de la formación en red en el espacio Europeo de Educación Superior.
- San Cornelio, G. (coord.) (2010). *Exploraciones creativas. Prácticas artísticas y culturales de los nuevos medios*. Barcelona: UOC
- Sánchez-Beltrán, Z. (2017). Investigación en educación artística. Más allá de los riesgos, la búsqueda por las posibilidades. *Pensamiento, palabra y obra*. (18). 87-100.
- Sánchez-Biosca, V. (2004). *Cine y vanguardias artísticas*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Sánchez-Carrero, J. y Sandoval, Y. (2012). Claves para reconocer los niveles de lectura audiovisual en el niño. *Comunicar*, 38, 113-120.
- Sánchez, M. R. F., Díaz, M. J. S., y Berrocoso, J. V. (2013). El LipDub como experiencia educativa para la expresión social y la participación de la comunidad universitaria. *Tejuelo: Didáctica de la lengua y la literatura. educación*, (8), 105-122.
- Sánchez-Noriega, J. L. y Gubern, R., 1934. (2006). *Historia del cine: Teoría y géneros cinematográficos, fotografía y televisión*. Madrid: Alianza.
- Sánchez-Rodríguez, J., y Ruiz Palmero, J. (2013). *Recursos didácticos y tecnológicos en educación*. Madrid: Síntesis
- Sandín, M. P. (2003): *Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mac Graw-Hill Interamericana.
- Saura, Á. (2011). *Innovación educativa con TIC en Educación Artística, Plástica y Visual*. Sevilla: Eduforma.

- Saura, A. (2012). E@: Educación Artística 3.0. *EARI. Educación Artística Revista de Investigación.*, (3), 77- 86.
- Shedel, M. y Uroskie, A.V. (2011). Writing about Audiovisual Culture. *Journal of Visual Culture*, 10(2), 137-144.
- Schefer, R. (2008). *El autorretrato en el documental. Figuras/Máquinas/Imágenes*. Buenos Aires, FUC/Ediciones Universidad Del Cine/Catálogos.
- Sedeño Valdellós, A. (2006). Videoclip musical: desarrollo industrial y últimas tendencias internacionales. *Ciencias Sociales Online*, 3(1), 47 -57.
- Sedeño Valdellós, A. (2007a). Narración y Descripción en el Videoclip Musical. *Razón y Palabra*, 12 (56).
- Sedeño Valdellós, A. (2007b). Videoclip musical: materialidad electrónica e influencia del videoarte. *Área Abierta. Revista de Comunicación Audiovisual y Publicitaria*, (16), 3-10.
- Selva, D. (2012). La difusión del videoclip a través de Internet. *Edita: Fundación Telefónica Patronato de Fundación Telefónica*, 90, 43-54.
- Sempere, P. J. G., y Ruscica, A. (2011). Compartir investigaciones y experiencias de creatividad para la mejora educativa. *Docrea*, (1), 12-18.
- Seoane Pardo, A. y García Peñalvo, F. (2007). Los orígenes del tutor: fundamentos filosóficos y epistemológicos de la monitorización para su aplicación a contextos de e-learning. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8 (2), 9-30.
- Serbia, J. M. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. *Hologramática*, 4(7), 3. 123-146.
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de educación*, 334, 165-176.
- Siemens, G. (2004). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital.
- Sierra, J. E. (2011). Recogerme para luego volcarme: Investigar en primera persona. En: F. Hernández, J. M. Sancho y I. Rivas (coords.) *Historias de vida en educación. Biografías en contexto*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Simó, Á.(2013). ¿De qué está hecha la realidad? *Arte y Políticas de Identidad*, 9, 12-22.
- Sorrivas, N. (2015). El videoarte como herramienta pedagógica. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, (52), 81-94.

- Soto González, M. D. (2015). *Espacios de inclusión e implicaciones educativas entre escuela, museo y universidad. Análisis desde la investigación-acción*. Tesis doctoral: Universitat de València.
- Stake, R. E. (1994) Case study. En: N. K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research* (236- 247) London: Sage.
- Stake, R.E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tarín, M. (2016). *La evolución del videoclip narrativo: la simbiosis orgánica del relato cinematográfico y el vídeo musical en el videoclip*. Tesis doctoral: Universidad Complutense de Madrid.
- Taylor, D. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* Barcelona: Paidós.
- Thompson, J. (1998). *Los media y la modernidad: una teoría de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Torres, J. (1988). La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación, en J. Goetz y M. D. Lecompte, *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Torres Fernández, P. (2016). Acerca de los enfoques cuantitativo y cualitativo en la investigación educativa cubana actual. *Revista Científico Pedagógica Atenas*, 2(34), 1-15.
- Touriñán-López J. M. (2011). Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo: educación “por” las artes y educación “para” un arte. *Estudios sobre educación*, 21, 61-81.
- Touriñán-López, J. M. (2016). Educación artística: Sustantivamente “educación” y adjetivamente “artística”. *Educacion XXI*, 19(2), 45-76.
- Turkle, S. (1997). *La vida en la pantalla: la construcción de la identidad en la era de Internet*. Barcelona: Paidós.
- UNESCO (2006): “Hoja de ruta para la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI.”
- Varela, F. (2010). El autorretrato videográfico. *Revista de Humanidades*, (21), 69-85.
- Vargas-Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. The interview in the qualitative research: trends and challengers. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139.

- Velasco Orozco, J. J. (2003). La investigación etnográfica y el maestro. *Tiempo de Educar*, 4(7).
- Vidagañ Murgui, M. (2016). *Museos, mediación cultural y artes visuales: perfiles profesionales del ámbito educativo*. Tesis doctoral: Universitat de València.
- Vidal-Gálvez, J. M. y Téllez-Infantes, A. (2016). El audiovisual como medio sociocomunicativo: hacia una antropología audiovisual performativa. *Palabra Clave*, 19 (2), 556-580.
- Vilaboa, D. R. (2005). *Educación plástica y artística en educación infantil: una metodología para el desarrollo de la creatividad*. Ideaspropias Editorial SL.
- Viñuela Suárez, E. (2009). El videoclip en España (1980-1995). Gesto audiovisual, discurso y mercado. ICCMU. Colección Música Hispana Textos y Estudios. Madrid.
- Whitby, K. (2005). Curriculum and progression in the Arts: An International study. In *National Foundation for Educational Research, Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Glamorgan*.

