

International Journal of Human Sciences Research

LA IMPORTANCIA DEL PERFIL Y LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN PLÁSTICA, VISUAL Y AUDIOVISUAL, EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. UN ESTUDIO DE CASO, EN ESPAÑA

David Mascarell Palau

Universitat de València, España

<https://orcid.org/0000-0003-2461-6937>

All content in this magazine is licensed under a Creative Commons Attribution License. Attribution-Non-Commercial-Non-Derivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0).



Resumen: En la actualidad, el Ministerio de Educación del Gobierno de España regula que, para impartir docencia de asignaturas propias de las Bellas Artes, en etapas como la Educación Secundaria Obligatoria, E.S.O. y Bachillerato, hay que estar en posesión del título de doctor, licenciado, ingeniero, arquitecto, o título de grado correspondiente o equivalente a efectos de docencia. Ante esta realidad, cabe cuestionar ¿realmente todas estas titulaciones, a excepción de los estudios en Bellas Artes, garantizan una formación idónea de quienes ejercerán la docencia de la Educación Plástica, Visual y Audiovisual, capacitándoles para el fomento en su alumnado del conocimiento del arte, la creatividad, la reflexión sobre el lenguaje y la expresión visual, que demanda la sociedad del siglo XXI? El caso a estudio que se presenta, analiza la docencia de un profesor de Educación Plástica Visual y Audiovisual en la educación secundaria, cuya titulación es ingeniería; presenta una alta competencia docente en contenidos relativos al dibujo técnico, pero, por el contrario, una baja formación y motivación personal respecto a los contenidos curriculares artísticos y de carácter creativo. Este caso nos acercara a valorar la revisión de los perfiles del profesorado de artes y las formaciones habilitantes para acceder a las plazas docentes en oposiciones.

Palabras clave: Formación docente, Educación Plástica Visual y Audiovisual, Educación Secundaria Obligatoria, Creatividad, Educación artística.

INTRODUCCIÓN

La Plataforma #EducaciónNoSinArtes, creada por educadores en arte, cuya portavoz y representante es la catedrática de educación artística Marian López-Cao, pugna por reivindicar, entre otros relevantes aspectos, la necesidad de revisión de un perfil adecuado

del profesorado de educación artística y *formaciones habilitantes para acceder a las plazas docentes en oposiciones* a las diferentes etapas educativas que imparten asignaturas artísticas. Se considera necesaria la revisión de las titulaciones que permiten acceder al Máster de Formación de Secundaria y cursar la especialidad relacionada con Artes, la cual habilita para presentarse a las oposiciones en esa etapa educativa, como es el caso de la especialidad de Dibujo, Imagen y Artes Plásticas.

El actual Máster Universitario del Profesorado de Educación Secundaria de la Universitat de València, que sustituye al antiguo Curso de Adaptación Pedagógica (CAP), para licenciados o graduados en alguna especialidad, en nuestro caso, Educación Artística, es una propuesta que trata de favorecer la interacción entre la teoría y la práctica en la formación docente, situada en el contexto de la actual sociedad del conocimiento. La primera edición del Máster fue en el curso académico 2009-2010. Los objetivos generales del título se concretan en capacitar profesionalmente a los futuros profesores y profesoras de educación secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional en los conocimientos de carácter psicopedagógico y didáctico propios de la docencia, además de completar su formación disciplinar en función de las diferentes especialidades, dando cabida a la innovación docente y destinando un periodo a la realización de prácticas en entornos educativos reales.

El estudio que aquí se expone viene generado por las experiencias vividas durante la fase de prácticas correspondientes al Máster Universitario del Profesorado de Educación Secundaria. El practicum pretende, entre otras cuestiones, analizar aspectos mejorables de la docencia, punto que se abordará de forma más profunda en este trabajo.

De la experiencia de la práctica en un instituto de educación secundaria de la provincia de Valencia, España, surgen reflexiones susceptibles de estudio por su interés. Uno de los aspectos significativos, atendiendo a la formación universitaria de acceso a la docencia de los componentes del departamento de Educación Plástica Visual y Audiovisual, fue la diferente titulación de los dos profesores, uno de ellos Ingeniero Industrial y la otra persona como Licenciada en Bellas Artes. El enfoque que cada uno realiza de la misma asignatura se percibe distanciado, prácticamente opuesto.

La presencia del autor del presente trabajo en el aula, permite obtener información directa de los procesos de enseñanza-aprendizaje y las cuestiones que se derivan. Por este motivo se aborda mediante la metodología del estudio de caso, que permite el conocimiento de aquello idiosincrásico, particular y único, frente a aquello común y general. Como afirma Walker, R. (1983, p. 45): "Existe en el estudio de casos cierta dedicación al conocimiento y descripción del idiosincrásico y específico como legítimo en sí mismo".

Siguiendo la idea que encabeza esta introducción, la formación del profesorado como eje trascendental para la calidad educativa, profundizaremos a través de un caso concreto, en un contexto real. Esta forma de hacer nos permitirá desarrollar una indagación entorno al problema que definiremos y plantear las hipótesis de trabajo pertinentes, a fin de extraer conclusiones empíricas/teóricas relevantes, a las que se añadirán los conocimientos y las destrezas adquiridas a lo largo de los otros módulos del máster.

Se suma a la elección de la propuesta una serie de intereses personales como futuro docente comprometido con un nuevo enfoque de la didáctica de la Expresión Plástica y Visual, a la que hay que otorgar el valor que

realmente tiene en la formación integral del alumnado, contemplando formas de hacer desarrolladas sobre las premisas: conocer, reflexionar, debatir y construir. Estas son básicas para conseguir un alumnado que tenga una visión crítica de y en la era visual (Huerta, 2021; Mascarell, 2021).

Para que esto sea posible será necesario, siguiendo a Huerta (1995), un profesorado capaz de convertirse en observador crítico de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, de guiar los alumnos, de ayudarlos a actuar, de intervenir en su formación sin obstruir su acción para, finalmente, reflexionar alrededor del proceso y obtener unas conclusiones válidas que lo conduzcan a la mejora de su práctica educativa.

A través de las reflexiones de este escrito se podrá, como mínimo, tomar nota de aspectos que son mejorables en la calidad de la enseñanza, tenerlos en cuenta para futuras experiencias y abrir nuevas posibilidades de investigación.

PLANTEAMIENTO, PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

Como se expone en la introducción, se plantea la calidad educativa en la asignatura de Educación Plástica y Visual desde la premisa de la formación del profesorado. Concretamente, nos cuestionaremos como influye en los estudiantes y en la calidad de la enseñanza, la formación recibida por los profesores en su paso por la universidad. No se entrará en juicio de valor ni se tendrá en cuenta la formación complementaria y/o de reciclaje.

Vivimos en la era de la imagen y las nuevas tecnologías, los cambios son rápidos y la adaptación a las nuevas realidades pasa por comprender el entorno. Es indispensable una mirada crítica para poder disfrutar las nuevas realidades. De ahí la importancia y necesidad de una formación artística de calidad y de

un profesorado preparado para impartirla (Álvarez-Rodríguez, Bellido Márquez y Atencia-Barrero, 2019; Arcos, 2020; Mascarell, 2021; Saura, 2011).

Stake (1999, p. 26) al referirse a los temas que se escogen como estudios de caso, destaca que “nos llevan a observar, incluso a sustraer, los problemas del caso”. La observación directa sobre la situación educativa deriva en atisbar carencias en el proceso educativo y en los resultados de aprendizaje. El mundo del arte y las diferentes vertientes artísticas no son acercadas a los estudiantes como exige la situación real de la cultura visual. Trataremos pues de aislar, a partir de esta experiencia, cuáles son las causas del problema.

La realidad identificada en la práctica docente de este caso de estudio, permite cuestionar una serie de interrogantes:

- ¿La preparación del profesorado es idónea para afrontar la asignatura con los requerimientos socioculturales actuales?
- ¿Una preparación inadecuada limita las capacidades expresivas y creativas del alumnado y, en definitiva, su desarrollo global?
- ¿Favorece la eliminación de contenidos del currículum?
- ¿Se condicionan, supeditan y discriminan cierto tipo de contenidos, en particular aquellos considerados artísticos y los relacionados con el ámbito conceptual?

Han sido muchas las voces que en los últimos años y, desde diferentes ámbitos, han defendido la importancia de la educación artística, ofreciéndole la valoración que merece. Así por ejemplo, el llamamiento internacional para la promoción de la educación artística y la creatividad, en la educación formal y no formal, que con motivo de la 30ª sesión de la Conferencia General de la UNESCO (1999) lanzó su Director General,

Mayor F.: “La necesidad de promover la Educación Artística, tanto al nivel formal como al no formal, es cada vez más perceptible en el mundo en una época en la cual, por un lado, asistimos a una valorización del espíritu creativo, y, por otra, en la cual se perfila la tendencia a no considerar ya las disciplinas como compartimentos estancos, sino a crear pasarelas entre ellas, y especialmente entre la ciencia y el arte. La UNESCO, consciente de estas nuevas tendencias, ha concebido proyectos que tienen por objeto promover las experiencias más innovadoras e interesantes en esta materia realizadas estos últimos años en los Estados miembros”.

Desde esta perspectiva consideramos los elementos que justifican el estudio planteado:

- En primer lugar, se asume la preocupación personal e inquietud profesional del autor, que emerge de la experiencia propia a lo largo de una década como profesor técnico de Diseño Gráfico de un Programa de Garantía Social (PGS), en su primera etapa laboral docente, y, posteriormente, como estudiante en prácticas del Máster Universitario del Profesorado de Educación Secundaria.
- En segundo lugar, la preocupación de orden metodológico en la docencia de la educación plástica, concretada en la importancia de realizar estudios de carácter cualitativo, para conocer en profundidad creencias, sentimientos, intereses, preocupaciones de los docentes, principalmente, y del alumnado.
- En tercer lugar, la preocupación teórica, centrada en visualizar la formación del profesorado como base de investigación e innovación. Con cuyo objeto se han revisado anteriores investigaciones sobre la formación del profesorado de la asignatura de Educación Plástica Visual y Audiovisual, en adelante (EPVA), así como los principios de algunos de los teóricos de la educación y la pedagogía que trataremos en profundidad

en el apartado referido a la fundamentación teórica, sin olvidar la revisión del actual currículum de secundaria, marcado por la legislación.

OBJETIVO GENERAL

Tomar conciencia y reflexionar sobre la necesidad de una formación del profesorado de EPVA que, independientemente de su titulación, otorgue a la asignatura la importancia que tiene y lo capacite para impartirla con la certeza de formar alumnos críticos y capaces de entender la cultura visual.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Acercarse a la concepción de enseñanza del profesorado desde la autobiografía.
- Observar el tratamiento que el profesor realiza del currículum en su práctica docente.
- Analizar el nivel de motivación del alumnado ante el tratamiento docente de los diferentes contenidos.
- Observar la respuesta de los estudiantes ante el uso de los diferentes recursos y materiales pedagógicos.
- Sondar la opinión del propio profesorado de EPVA respecto a la vertiente artística de la asignatura, así como su visión acerca de la propia formación.

HIPÒTESIS

En la actualidad el ingreso en la función pública de los profesores de Enseñanza Secundaria, en la especialidad de Dibujo, siguiendo el Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, permite que se presenten a la oposición las personas en posesión del título de doctor, licenciado, ingeniero, arquitecto o el título de grado correspondiente u otros títulos equivalentes a efectos de docencia.

Cabe cuestionarse si todos aquellos universitarios que consiguen superar las pruebas de acceso a la función pública docente y aquellos que ejercen su docencia sin

necesidad de acceso a través de una oposición, han recibido una formación idónea en los centros universitarios de referencia.

Centrándonos en el caso que nos ocupa y sirve de eje, la realidad de la docencia en artes en un instituto, encontramos una consecuencia directa de la cuestionada formación docente: Un profesor, titulado en Ingeniería Industrial, que se reconoce desprovisto de recursos para abordar los contenidos no directamente relacionados con el dibujo técnico.

Así, pues planteamos como hipótesis general: El alumnado de un instituto público de educación secundaria, de la provincia de Valencia, recibe una formación sesgada respecto al abordaje de contenidos de carácter artístico, debido a las carencias en la formación del profesorado. A partir de esta hipótesis general deducimos otras secundarias. Por un lado, que la parte artística de la asignatura queda relegada a un segundo término; por otro lado, que subyace la preconcepción en algunos docentes de que el hecho artístico no es relevante para la adquisición de conocimiento, creencia que es transmitida directa o indirectamente al alumnado.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Hablar de formación del profesorado implica hacerlo también de un cúmulo de cuestiones entorno a la actualidad de las artes plásticas y visuales en el ámbito educativo. Diferentes referentes e investigaciones, tanto en el ámbito nacional como internacional, profundizan en esta esfera.

Para fundamentar el objeto de estudio, se prevé una breve revisión sobre los conceptos teóricos que apoyan la presente investigación. Una idea fundamental, apoyada por Giroux (1992), es la que defiende que el profesor tiene que asumir ciertos papeles como agente social dinamizador. Giroux incluso va más allá, considerándolo un elemento intelectual comprometido. Entendemos pues

la necesidad de un docente actualizado y comprometido.

Huerta nos invita a reflexionar sobre el profesor como mediador cultural. Entroncando con Giroux, para Huerta (1995) el docente tiene la responsabilidad de detectar los cambios culturales y posicionarse ante ellos. Aporta además una idea en lo referente a los retos del arte y la educación en la actualidad cuando se cuestiona cómo el profesorado afronta el arte contemporáneo, apuntando que una parte lo hace con cierta aprensión debido a que su formación universitaria no lo ha capacitado con fundamentación para afrontar estos nuevos retos, lejos de las concepciones que reducen la materia a simples aspectos manipulativos.

Trabajando en esta dirección encontramos, desde el Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid, a la profesora María Acaso. Significativo resulta el título de uno de sus libros publicado en 2009: *La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Defiende un nuevo enfoque de la asignatura Educación Plástica y Visual, alejado del tópico que identifica la materia con las manualidades. Propone hablar de artes y cultura visual. Promulga la formación de docentes capaces de afrontar los retos educativos artísticos de la era actual.

En línea similar, Fernando Hernández, (2002) alude a un vacío curricular en la educación artística que tiene como resultado la poca valoración social que hoy en día recibe la materia. Es por eso que los alumnos no se implican y es el docente quien debe adquirir el compromiso de pugnar por el reconocimiento y demostrar la valía.

Defendemos la educación artística como medio para potenciar la reflexión, el pensamiento, indispensable en el desarrollo global del alumno. Para Marín, (2003)

la educación artística es un ámbito de conocimientos versátil y apasionante. Propone una apuesta por una forma de trabajar la educación artística, ya sugerida a mediados del siglo XX por Lowenfeld (1980). La asignatura de Plástica tendría que dejar de ser secundaria para convertirse en parte fundamental en la construcción del conocimiento.

En cuanto a recursos materiales, cabe señalar, como plantea Colás y Jiménez (2008), la importancia de incluir las TIC's en los centros educativos. Eisner (1995) plantea que es a esta disciplina a la que corresponde en gran medida por su alta relación con la contemplación estética de la forma visual.

METODOLOGIA Y CONTEXTO

Un estudio de caso es, según la definición de Yin (1994, p. 13), “una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes.”

Nos hemos valido del paradigma de investigación interpretativo porque permite explicar con detalle la problemática de la cotidianidad, las relaciones entre los diferentes participantes, la comprensión sobre lo que se piensa, se vive y se construye dentro de cada contexto, espacio y tiempos específicos en que se desarrolla la práctica educativa. Docentes y discentes serán valorados como fuente empírica y objetiva. Cada uno de estos elementos personales puede constituir una aportación muy significativa.

Partiendo de la idea que los instrumentos para la recogida de datos tienen que estar al servicio de los objetivos, se ha optado por los siguientes métodos:

- Observación directa en el aula y observación participativa.
- Entrevistas semiestructuradas al profesorado.

• Documentación y análisis de documentos (bibliografía, objetos físicos, material impreso, papeles personales y fotografías).

El sector objeto de estudio, en el contexto real, corresponde al ámbito de la educación formal: un instituto público de la provincia de Valencia, España. Se analizará el **profesorado de enseñanza artística, centrando la** atención en el estilo docente del profesor tutor que denominaremos “X” y las repercusiones en el alumnado. Los niveles educativos que atiende este docente son Secundaria y Bachillerato, con las asignaturas Educación Plástica y Visual y Dibujo Técnico, respectivamente. El estudio de caso analizará un grupo: 1º de la E.S.O.

La elección de este grupo ha sido motivada para considerar que se trata del caso que ofrece mejores y mayores opciones de aprendizaje y comprensión de la problemática seleccionada. Stake (1999) señala que es justamente esto lo que más tendría que preocupar al investigador.

El centro acoge a cerca de setecientos alumnos y cuenta con alrededor de sesenta profesores adscritos a alguno de los veinte departamentos en que se estructura.

LOS DOCENTES DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PLÁSTICA, VISUAL Y AUDIOVISUAL

El departamento de EPVA está integrado por el profesor que denominaremos en adelante “X” y por la profesora la “Z”.

El profesor “X” nació en la localidad donde trabaja, tiene 47 años, en el momento del estudio. Estudió Ingeniería Industrial. Previamente a la docencia trabajó en el sector industrial privado. Confiesa que su pasión es el dibujo técnico.

Junto con su compañera de departamento, la profesora “Z”, conforman un departamento correctamente coordinado y de respeto. Cada cual es totalmente independiente en

las decisiones que afectan a sus respectivas clases. Ambos coinciden en ofrecer un alto valor al dibujo técnico por encima de otros contenidos, justificando que los alumnos deben superar las pruebas de acceso a la universidad al finalizar bachiller. Es este uno de los motivos por los que la parte técnica del área acapara el protagonismo absoluto para el profesor “X”. La formación en Bellas Artes de la compañera no equilibra la circunstancia y los dos docentes se dejan arrastrar por los planteamientos de un sistema educativo que pone en valor el aspecto técnico por encima del artístico.

El profesor “X” está muy motivado por las TIC. La adquisición personal de un notebook, es el punto de inflexión para proponer al centro educativo la instalación de ordenadores “reciclados” en el laboratorio de fotografía y trabajar con el alumnado la imagen digital. A pesar de todo, el profesor “X” no está dispuesto a dedicar demasiado tiempo a reestructurar su propia actividad docente para la introducción de las nuevas tecnologías. La metodología y los recursos que utiliza son los tradicionales, sin introducir innovaciones. Siguiendo a Prensky (2011), podemos decir que se trata de un docente analógico que se inicia en la era digital.

RESPECTO A LOS CONTENIDOS

Dentro de los contenidos establecidos por el decreto de la E.S.O. para el curso de primero en Educación Plástica, se incluyen tanto los relativos al dibujo técnico como los propiamente artísticos. Es el profesor quién decide el tiempo que dedica a cada parte de la que denominaremos “doble clasificación” de los contenidos.

Por su perfil, el profesor “X”, se decanta claramente hacia una mayor dedicación horaria al dibujo técnico que a los contenidos artísticos marcados por el curriculum. A esta circunstancia se suma una actitud que

denota ante el alumnado una baja valoración de la expresión artística. La observación en el aula permite distinguir un bajo nivel de conocimientos sobre contenidos centrados en la parte formal y conceptual artística, así como un escaso interés por subsanar esta situación. Delega esta parte de la docencia en el estudiante en prácticas docentes, reservándose los contenidos “serios”.

RESPECTO A LA METODOLOGÍA DOCENTE IMPLEMENTADA

Las clases presentan una metodología tradicional en cuanto a las formas y los materiales empleados. Los temas referidos a la parte técnica del dibujo se abordan a través de clases magistrales, donde el docente expone la lección a los alumnos y, a continuación, No hay una enseñanza guiada, dejando a la suerte de las capacidades y/o circunstancias de cada estudiante la comprensión de los contenidos impartidos en el aula.

Si se establece una comparación con otros cursos en los que también imparte docencia el profesor “X”, se observa que, a pesar de la metodología es prácticamente la misma, el nivel educativo determina el grado de proximidad en la relación profesor/alumno. En cursos más elevados, decrece el número de alumnos, aumenta la interacción con el profesor y la relación se estrecha, permitiendo un trabajo más próximo. Con la docencia de cursos de los niveles iniciales, ocurre lo contrario.

Por otro lado, destacamos el tratamiento metodológico de los escasos contenidos de tipo artístico seleccionados por el docente para sus clases. Las sesiones se centran seguir las directrices del libro de texto seleccionado para el curso, la lectura de la teoría y la ejecución de las actividades, mayoritariamente de respuesta cerrada. Existen pocas oportunidades para trabajar la creatividad. Se ignora el aspecto reflexivo de

la actividad artística y todo queda reducido a la práctica de la habilidad manual (Marín, 2003).

RESPECTO A LOS RECURSOS DEL AULA

El recurso material por excelencia de las clases es el libro de texto, que se completa a base de fotocopias de fichas de dibujo técnico creadas por el docente. Las TIC como recurso educativo no son utilizadas, a pesar que existe la propuesta de implementar el tratamiento de la imagen digital a corto plazo.

En el aula se percibe que los estudiantes demuestran un mayor interés cuando se exponen temas a través de recursos que resultan nuevos para el alumnado. Resulta evidente el incremento de la atención, la participación y la motivación, en los casos en que el estudiante en prácticas presenta sus propuestas a través de sencillos Power Point, en las que introduce temáticas visuales próximas a sus intereses.

RESPECTO A LA MOTIVACIÓN

“Las cosas funcionan en clase cuando disfrutas con lo que estás haciendo; si los chavales descubren que no te apasiona lo que haces, eres profesor muerto.” McCourt (2005, p. 105).

Las clases del profesor “X” en el grupo de 1º de la E.S.O. son lineales, con déficit de elementos novedosos o estimulantes, tan sencillos como puede ser la introducción ocasional del factor sorpresa. Los ejercicios planteados en el aula tampoco impulsan la motivación, no se diseñan atendiendo a los intereses del alumnado. Se requiere de una interacción docente/discente más cercana que permita al profesor conocer los intereses que motivan a sus estudiantes.

CONCLUSIÓN

La formación en artes del profesorado es

una cuestión esencial para garantizar en los estudiantes una base artística sólida y holística, coherente con la realidad sociocultural del siglo XXI. Es evidente que no se producirán cambios significativos en los procesos y resultados educativos y, en definitiva, en la calidad de la enseñanza, si previamente no se atiende a una adecuada formación del profesorado de educación secundaria.

Las capacidades y competencias que los futuros docentes adquieren en su capacitación inicial se encuentran muy limitadas respecto a lo que consideramos una educación artística, plástica y visual para la era digital y de la imagen. Junto a estos requerimientos, se sitúa también, como deducimos del estudio de caso, la formación en ámbitos fundamentales como la perspectiva pedagógica. Esta nos permite responder con eficacia a retos que el estudiantado, en función

de su edad, plantea en el día a día en la tarea docente y nos capacita para promover una enseñanza de calidad, evitando reproducir pedagogías tóxicas del pasado (Acaso, 2009; Mascarell, 2012). El Máster Universitario del Profesorado de Educación Secundaria debe servir para asentar y solidificar un correcto y adecuado enfoque de las asignaturas para la formación artística. Debemos posicionarnos ante un nuevo planteamiento pedagógico que, ahora sí, haga valer la importancia de nuestra área de conocimiento.

Sería propicio que las nuevas generaciones de docentes, desde un ejercicio de responsabilidad, fomenten una visión entusiasta e innovadora de la enseñanza de las artes plásticas y visuales, área de conocimientos tan necesarios en nuestra contemporaneidad, para la reflexión y la justicia social.

REFERENCIAS

ACASO, M. **La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual**. Madrid: Catarata, 2009.

ARCOS, A. *Marián López: "Los jóvenes tienen que saber decodificar las imágenes que reciben"*. *Magisterio*, (01 de diciembre de 2020). <https://www.magisnet.com/2020/12/los-jovenes-tienen-que-saber-decodificar-las-imagenes-que-reciben/>

ÁLVAREZ-RODRÍGUEZ, M. D., BELLIDO-MÁRQUEZ, M. C., ATENCIA-BARRERO, P. **Enseñanza artística mediante TIC en la Educación Secundaria Obligatoria. Análisis de herramientas docentes en línea**. RED. *Revista de Educación a Distancia*, (59) 5, 1-19, 2019. <https://doi.org/10.6018/red/59/05>

COLÁS, P. & JIMÉNEZ, R. **Evaluación del impacto de la formación (online) en TIC en el profesorado. Una perspectiva sociocultural**. *Revista de Educación*, 346, 187-215, 2008.

EDUCACIONNOSINARTES. *WORDPRESS.COM*. **Decálogo #EducaciónNoSinArtes**. #EducaciónNoSinArtes. (27 de abril de 2022). <https://educacionnosinartes.wordpress.com/>

EISNER, E. W. *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós, 1995.

REAL DECRETO 276/2007, de 23 de febrero, de Educación. **Boletín Oficial del Estado**, 02 de marzo de 2007, núm. 53, p. 8915. ESPAÑA <http://www.boe.es/boe/dias/2007/03/02/pdfs/A08915-08938.pdf>

FREIRE, P. *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata, 2006.

GIROUX, H. *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI editores, S.A, 1992.

HERNÁNDEZ, F. **Repensar la Educación de las Artes Visuales des de los estudios de Cultura Visual**, 2002. <http://moodle.auladibuix.info/mod/resource/view.php?id=45>

HUERTA, R. *Art i educació*. València: PUV, 1995.

HUERTA, R. *La imagen como experiencia*. McGraw Hill, 2021.

LOWENFELD, V., BRITAIN, L. *Desarrollo de la capacidad creadora*. Argentina: Kapelusz, 1980.

MARÍN, R. *Didáctica en la Educación Artística para Primaria*. Madrid, Pearson Educacion, 2003.

MASCARELL, D. *Las TIC como recurso de ataque ante la pedagogía tóxica en el área de Didáctica de la Expresión Plástica y Visual de la Escuela de Magisterio Ausiàs March de València*. Resúm del III Congrés Europeu de Tecnologies de la Informació en l'Educació i en la Societat: Una visió crítica, pàgs. 209-211, 2012. http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/07/Mascarell_Palau_D._2012_.Las_TIC_como_r.pdf

MASCARELL, D. *Las imágenes como puerta de acceso al conocimiento. Realidad virtual y realidad aumentada en el aula*. *Cuadernos de Pedagogía*. (14 de junio de 2021). [En línea]. https://www.cuadernosdepedagogia.com/Content/Documento.aspx?params=H4sIAAAAEAMtMSbF1CTEAAmMjCwNTQ7Wy1KLizPw8WyMDI0MDMwNjtbz8lNQQF2fb0ryU1LTMvNQkJLmTEqX_OSQyoJU27TEEnOJUtdSk_PxsFJiPYSYAAGBSwFRjAAAAWKE

MAYOR, F. (1999). *Promoción de la educación artística y la creatividad en la escuela en el marco de la construcción de una cultura de paz*. En Actas de la Conferencia General UNESCO, (30ª reunión París, 26 de octubre - 17 de noviembre de 1999), vol. I, Resoluciones, 2000. (pp. 74-75), 1999. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001185/118514s.pdf>

MCCOURT, F. *El profesor*. Madrid: Maeva, 2005.

PANIEGO, A. & DOMINGO, J. *Educación plástica y visual. Primer ciclo ESO*. San Sebastián, Donostiarra, 2002.

PÉREZ GARCÍA, M.P. *Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial*. *Revista de Educación*, 347, 343-367, 2008.

PRENSKY, M. *Enseñar a nativos digitales*. Londres: SM, 2011.

SANDÍN, M. P. *Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mac Graw-Hill Interamericana, 2003.

SAURA, A. *Innovación educativa con TIC en Educación Plástica y Visual*. Sevilla: Eduforma.

STAKE, R. E. *Case Studies*. En N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, pp. 236-247, 1999.

WALKER, R. *La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos*. En Dockrell, W.B. y Hamilton, D. (Comps.). *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid: Narcea, pp. 42-82, 1983.

YIN, R. K. *Case Study Research: Design and Methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1994.