

**Análisis de técnicas didácticas en educación artística universitaria. Estudio de caso del Departamento de Arte de la Universidad Miguel Hernández de Elche**

**Anàlisi de tècniques didàctiques en educació artística universitària. Estudi de cas del Departament d'Art de la Universitat Miguel Hernández d'Elx**

**Analysis of didactic techniques in university Art Education. Case study of the Art Department of the Miguel Hernández University of Elche**

**Amparo Alonso-Sanz<sup>1</sup>**

Universitat de València

[m.amparo.alonso@uv.es](mailto:m.amparo.alonso@uv.es)

<https://orcid.org/0000-0002-1965-8203>

**Fecha de recepción / Data de recepció / Date of receipt:** 15/09/2023

**Fecha de aceptación / Data d'acceptació / Date of acceptance:** 04/10/2023

### **Resumen**

La educación artística en España responde a una tradición de técnicas didácticas que requieren reflexión para la mejora pedagógica. El objetivo es identificar las técnicas didácticas empleadas por el profesorado de enseñanzas artísticas universitarias durante la ejecución de sus clases en varias facultades y titulaciones de Grados y Postgrados españoles de la Universidad Miguel Hernández de Elche (UMH). La metodología cualitativa, desde la teoría fundamentada, permite analizar, mediante un estudio de caso, la práctica de 22 docentes del Dpto. de Arte. Se identifican 27 técnicas, siendo las más empleadas: uso de imágenes, muestra de referentes y realización de preguntas. Destaca que las técnicas se centralizan en el desarrollo de la sesión, mientras que se descuida la fase final de despedida como oportunidad de reflexión y metacognición. Se concluye resaltando que la enseñanza de artes emplea tanto técnicas propias de la didáctica de las artes visuales, como de la psicología, de la comunicación creativa y en menor medida técnicas activas que convendría potenciar.

---

<sup>1</sup> Correspondencia: Universitat de València. Facultat de Magisterio. Dpto. Didáctica de la Expresión Corporal, Artística y Música. Avda. Tarongers, 4, despacho D2.10. 46022 Valencia, España.

© Les persones autores, 2023

CC BY-NC-ND ([Creative Commons Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/))

**Palabras clave:** técnicas didácticas, educación artística, Bellas Artes, investigación cualitativa, Educación Superior.

### **Resum**

L'educació artística a Espanya respon a una tradició de tècniques didàctiques que requereixen reflexió per a la millora pedagògica. L'objectiu és identificar les tècniques didàctiques utilitzades pel professorat d'ensenyaments artístics universitaris durant l'execució de les seves classes en diverses facultats i titulacions de Graus i Postgraus espanyols de la Universitat Miguel Hernández d'Elx (UMH). La metodologia qualitativa, des de la teoria fonamentada, permet analitzar, mitjançant un estudi de cas, la pràctica de 22 docents del Dpt. D'Art. S'identifiquen 27 tècniques, essent les més utilitzades: ús d'imatges, mostra de referents i realització de preguntes. Destaca que les tècniques se centralitzen en el desenvolupament de la sessió, mentre que es descuida la fase final de comiat com a oportunitat de reflexió i metacognició. Hom conclou ressaltant que l'ensenyament d'arts utilitza tant tècniques pròpies de la didàctica de les arts visuals, com de la psicologia, de la comunicació creativa i en menor mesura tècniques actives que convindria potenciar.

**Paraules clau:** tècniques didàctiques, educació artística, Belles Arts, investigació qualitativa, Educació Superior.

### **Abstract**

Artistic education in Spain is rooted in a tradition of didactic techniques that require reflection for pedagogical improvement. The objective is to identify the teaching techniques used by faculty members in university-level art education across various Spanish faculties, Undergraduate, and Postgraduate programs of the Miguel Hernández University of Elche. Utilizing a qualitative methodology, from the grounded theory, this case study examines the teaching practices of 22 teachers from the Department of Art. A total of 27 techniques are identified, the most used being: use of images, sample of references and asking questions. It stands out that the techniques are centralized in the development of the session, while the final farewell phase is neglected as an opportunity for reflection and metacognition. The study concludes by emphasizing that art education incorporates techniques derived from the didactics of visual arts, psychology, and creative communication, but there is a need to further emphasize active techniques in teaching practices.

**Keywords:** didactic techniques, art education, Fine Arts, qualitative research, Higher Education.

### Tema objeto de estudio

Este artículo se centra en estudio de las técnicas didácticas empleadas por el profesorado de enseñanzas artísticas universitarias durante sus sesiones de clase.

Existe una íntima relación entre modelos pedagógicos, estrategias didácticas, técnicas de enseñanza y actividades de enseñanza-aprendizaje (Tobón, 2005) en una suerte de jerarquía encadenada. Sin embargo, en ocasiones se utilizan unas u otras nomenclaturas indistintamente. Por ejemplo, pueden referirse a las estrategias como metodologías y en ese caso a las técnicas como estrategias (Pimienta y García, 2012). Por ello, convenimos en aclarar cómo se empleará el término técnicas didácticas en este texto. Por lo tanto, es necesario establecer una distinción clara entre las estrategias pedagógicas y las técnicas didácticas en términos de alcance, enfoque y flexibilidad.

Las estrategias pedagógicas tienen un gran alcance y nivel de aplicación. Son enfoques globales y amplios que guían todo el proceso educativo, refiriéndose a la planificación, organización y evaluación del currículo en su totalidad. Pueden abarcar múltiples áreas, objetivos y contenidos educativos. Mientras que las técnicas didácticas son procedimientos específicos para orientar las estrategias didácticas (Tobón, 2005), son acciones concretas que se utilizan para enseñar un tema o lograr un objetivo educativo particular. Se aplican en situaciones de enseñanza y aprendizaje más específicas y están relacionadas con actividades o prácticas puntuales en el aula.

Respecto al enfoque y propósito, las estrategias pedagógicas se centran en el diseño general de la enseñanza y en el logro de objetivos educativos amplios. Según Tobón (2005) corresponden a planes de acción sistemáticos empleados por el profesorado para lograr metas de aprendizaje mediante técnicas y actividades. Implican, por tanto, la selección de técnicas didácticas adecuadas para alcanzar esos objetivos generales. Por tanto, estas últimas, las técnicas, se centrarían en acciones para facilitar la instrucción y el aprendizaje en un contexto determinado, con un propósito más puntual y para alcanzar objetivos de aprendizaje específicos.

Las estrategias pedagógicas son más flexibles y adaptables, ya que pueden utilizarse en diferentes contextos educativos y con diferentes contenidos, pueden combinarse y ajustarse según las necesidades del alumnado y los objetivos de enseñanza. Pero las técnicas didácticas están más estructuradas y tienen un propósito más definido, por lo que su adaptabilidad puede ser limitada.

Por tanto, serían ejemplos de estrategias didácticas los tópicos generativos, la simulación, los proyectos, los estudios de caso, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje in situ, el aprendizaje basado en TIC, el aprendizaje servicio, la investigación con tutoría, el aprendizaje cooperativo o las *webquest* (Pimienta y García, 2012) entre otros. Son ejemplos de técnicas para indagar sobre conocimientos previos, el uso de preguntas; para promover la comprensión mediante organización

de la información, los cuadros, matrices, diagramas y mapas cognitivos; o técnicas grupales, el debate, simposio, mesa redonda, foro, seminario o taller (Pimienta y García, 2012).

Una investigación que aborde cuestiones pedagógicas de esta índole requiere una aproximación que favorezca la participación en interacción con el profesorado asistiendo a sus clases para la observación y recolección de datos. Una comprensión profunda de los contextos y experiencias pedagógicas precisa además de una convivencia prolongada en el tiempo. Esta oportunidad se brinda en el marco de una beca de recualificación<sup>2</sup> con el Dpto. de Arte de la Universidad Miguel Hernández de Elche (UMH). Con una estancia para investigar por un año tanto en su Facultad de Bellas Artes en Altea (vinculada al Grado Bellas Artes en Artes Visuales y Diseño, al Grado en Bellas Artes en Artes Plásticas, al Máster Universitario en Estudios Culturales y Artes Visuales (perspectivas feministas y cuir/queer) –MUECA– y al Máster Universitario en Proyecto e Investigación en Arte –MUPIA–) como en su Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Elche (en el Grado de Comunicación Audiovisual).

El objetivo de esta investigación es identificar qué técnicas de enseñanza se han consolidado entre el profesorado de enseñanzas artísticas universitarias del Dpto. de Arte de la UMH, durante la ejecución de sus clases.

### Antecedentes y fundamentación teórica

Contamos con estudios previos sobre los enfoques propios de la educación artística, sus modelos y estrategias pedagógicas (Aguirre, 2005; Marín, 1997; Raquimán y Zamorano, 2017). En las facultades de Bellas Artes la enseñanza de las artes era básicamente procedimental, casi exclusivamente ligada a áreas tradicionales como la escultura, pintura y dibujo; aunque los nuevos planes de estudio del Espacio Europeo de Educación Superior han incorporado nuevas maneras de entender el lenguaje artístico que cuestionan el sistema aurático, el aura en la obra de arte, y en la que al margen de visiones más tecnológicas (vinculadas a materializaciones técnicas y procedimientos) se trabaja ahora desde el revisionismo de las significaciones históricas (Varela y García, 2015).

La educación artística fundamentalmente desarrolla una didáctica basada en el lenguaje de la imagen con el fin de familiarizar al alumnado que diariamente está expuesto “desde los distintos soportes tecnológicos con los elementos, códigos y principios básicos que la imagen explota, posibilitando y promoviendo estrategias para su lectura crítica y comprensiva” (Motta, 2016, p. 10). Asimismo, se basa en la comprensión de la Cultura Visual y emplea estrategias para interpretar la multiplicidad de medios en los que se manifiestan artefactos y objetos visuales mediadores de significación cultural (Hernández-Hernández, 1999).

---

<sup>2</sup> Beneficiaria del concurso para la concesión de ayudas para la recualificación del sistema universitario español del Ministerio de Universidades del Gobierno de España, financiadas por la Unión Europea, NextGenerationUE.

Sin embargo, el alcance y enfoque más concreto propio de las técnicas didácticas, influye en que lo que sabemos a cerca de ellas en educación artística, sea únicamente a través del relato de experiencias pedagógicas concretas y no como parte de estudios generales sobre su uso. Disponemos de ejemplos que desvelan en el marco de estrategias pedagógicas como el Aprendizaje Basado en Proyectos; técnicas como el Pechakucha (exposición basada en 20 imágenes x 20 segundos cada una) y la muestra de referentes artísticos (Varela y García, 2105); técnicas como la tutorización, exposiciones orales, y taller de documentación bibliográfica (Gregori y Menéndez, 2015). También conocemos iniciativas de innovación docente que incorporan en el Campus Virtual metodologías activas, fomentando el aprendizaje por descubrimiento, el trabajo cooperativo, el conocimiento significativo o los hábitos de investigación (Albar et al., 2021). Se recogen además algunas técnicas específicamente visuales como los organizadores gráficos o los mapas conceptuales (Angulo, et al., 2015).

Se detecta pues la necesidad en España de un conocimiento más profundo en el campo de la educación artística de las técnicas de enseñanza empleadas por el profesorado de arte. Pero no solo enfocado al aprendizaje en las etapas de educación infantil, primaria y secundaria (Agra, 2007; Aguirre, 2005; Belver, 2000; Huerta, 2019; Marín, 2005, 2011; Merodio, 2004; Mesías, 2019), sino principalmente en la universitaria (Marín, 1997) donde la exploración previa ha sido escasa y sin embargo el grado de especialización docente es mucho mayor.

### Método

Se escoge la metodología de investigación cualitativa desde el enfoque pluralista y flexible para la codificación de datos propio de la Teoría Fundamentada basado en un mecanismo inductivo, progresivo y verificable para establecer códigos, sus orígenes, relaciones entre sí e integración en categorías, que dan como resultado temas utilizados para construir significado (Williams y Moser, 2019). Sandelowski (2001) defiende que en la investigación cualitativa los números son útiles. Por tanto, en este estudio, se consideran formas mixtas de análisis de datos que permiten cuantificar los hallazgos y frecuencias de los códigos emergentes.

Se realiza una investigación descriptiva, que rastrea el Dpto. de Arte como un estudio de caso, describiendo, registrando, analizando e interpretando las condiciones existentes (Best, 1981). Según Stake (2013) optimiza el entendimiento al definir el interés por un caso singular, al triangular detalladamente descripciones e interpretaciones de modo continuo a lo largo del estudio, al partir de un conocimiento experiencial y al considerar la influencia de los contextos sociales.

### Muestra

Siguiendo las recomendaciones de Obilor (2023), al enfocarse el estudio en habilidades especiales y sensibles del comportamiento, se escoge, a través de la técnica de muestreo no probabilística

(purposive sampling) a integrantes del Dpto. de Arte de la UMH, basado en el criterio de su experiencia y conocimientos de las enseñanzas artísticas que pueden proporcionar información rica y significativa sobre el tema de estudio. El resultado inicial es una buena muestra de personal docente e investigador, a la que se suman progresivamente otras personas más difíciles de reclutar siguiendo un muestreo de bola de nieve (snowball sampling) (Obilor, 2023), convencidas a través las recomendaciones de participantes. La muestra final se compone por 22 docentes.

El enfoque de muestreo teórico (*theoretical sampling*) asegura el estudio de algunos conceptos emergentes que se desarrollan durante el proceso de análisis de datos, con una selección estratégica para profundizar y ampliar algunas categorías, conforme a la necesidad de precisión y refinamiento. Lo cual garantiza la fiabilidad y validez de la teoría desarrollada.

### Procedimiento

La observación participante para la recogida de datos y la transcripción se realiza entre septiembre de 2022 y mayo de 2023, el análisis de datos en los dos meses posteriores. El número de horas de asistencia a cada clase, entre 4 y 12 por docente, se negocia en base a la necesidad de recabar información más detallada, presenciar sesiones diferentes, o participar de distintos cursos, Grados o Postgrados. Además, se escoge a un profesor para realizar un acompañamiento prolongado, en un rol de alumna integrada con el resto, en tres materias en los dos cuatrimestres. Esto permite alcanzar la saturación de resultados, con un nivel de comprensión y generalización adecuado.

El análisis interpretativo de los datos cualitativos se realiza desde la Teoría Fundamentada (Mohajan y Mohajan, 2023; Williams y Moser, 2019), identificando patrones, categorías, relaciones y temas emergentes en los hallazgos, para desarrollar teorías que fundamentadas en estos propios datos reflejen la realidad del caso estudiado. Se introduce como variable de estudio el tipo de materia (teórica, práctica, teórico-práctica).

Al finalizar el estudio, se contrastan los resultados con el equipo docente en un espacio de diálogo, como triangulación que aumenta la validez interna.

Se utiliza el programa MAXQDA con el que codificar, interpretar y presentar resulta más cómodo y se asegura una sistematización del proceso. Implica diversas lecturas, construcción de sistema de códigos emergentes, revisión de este con base en la literatura revisada, elaboración de gráficas y tablas de cruce de resultados.

### Construcción de sistema de codificación emergente

En la Teoría Fundamentada, las categorías son elementos clave que emergen de los datos utilizados para organizar y comprender la información recopilada agrupándola en torno a temas, conceptos y relaciones significativas. Las categorías construidas de manera inductiva y el sistema de codificación emergente para las técnicas didácticas artísticas son las siguientes (Tabla 1).

Tabla 1. Definición del sistema de codificación emergente vinculado a las técnicas didácticas y frecuencia de aparición en la introducción, desarrollo y despedida de las sesiones.

Códigos	Frecuencia	Definición
1 Introducción		Parte inicial de la sesión.
1.1 Disculpas	6	Justificación o disculpa por retrasos al inicio de la sesión.
1.2 Se presenta	11	El acto de presentación puede incluir un saludo, informar de quién es el docente si todavía no le conocen, preguntar sobre cómo se encuentra el alumnado o simplemente saludar.
1.3 Clima	11	Existe una preocupación por crear un clima de confianza y comodidad antes de realizar una determinada tarea pedagógica. Puede consistir en estimular sensorialmente al alumnado, mejorar las condiciones del aula, pedir permiso a sus estudiantes.
1.4 Recuerda ideas sesión anterior	12	Recuerda los contenidos impartidos en la sesión anterior.
1.5 Explicita los objetivos	15	Anticipa los objetivos que se pretenden alcanzar, o bien se explicitan los motivos de algunas decisiones.
1.6 Anticipa contenidos de la sesión	17	Resume el contenido de la sesión, lo que van a aprender, el tema sobre el que versa o las actividades a realizar.
1.7 Recuerda entregables pendientes	9	Recuerda al alumnado las tareas o entregables que tienen pendientes de entregar o incluso los plazos.
2 Desarrollo		Parte principal de la sesión o actividad.
2.1 Pechakucha	1	Formato de narración en el que un presentador muestra 20 diapositivas durante 20 segundos de comentario cada una.
2.2 Imágenes	48	Estimula la percepción visual a través de imágenes, como recurso comunicativo, muestra ejemplos visuales en pantalla o libros, cuelga posters o normas de manera visual, enseña las creaciones del propio alumnado.
2.3 Tensión e intriga	3	Crea una situación de expectación e incertidumbre en el aula para captar la atención de los estudiantes y mantener su interés en el tema que se está tratando al estimular la curiosidad y la motivación.
2.4 Escucha activa	10	Habilidad de comunicación centrada en prestar atención y comprender a la persona con la que se está conversando, con el

		objetivo de desarrollar relaciones sólidas y profundizar la empatía.
2.5 Uso de lo personal	20	Narra aspectos personales para conectar con el alumnado y mostrar proximidad. Sin entrar en detalles ni desvelar secretos, simplemente mencionando aspectos de su propia vida conectados con lo explicado.
2.6 Técnica sándwich	2	Crítica constructiva del trabajo del alumnado que introduce antes y después del aspecto a mejorar dos mensajes positivos. Se trata de un mensaje de 3 capas: un reconocimiento o refuerzo positivo, la crítica o petición de cambio, y una acción de gratitud o halago.
2.7 Interpela individualmente	17	Interpela individualmente a cada estudiante para que hable y participe.
2.8 Conexión vida no académica	21	Conecta con sucesos, exposiciones, eventos, situaciones de la vida no académica pero que pueden contribuir al aprendizaje de aquello que se está enseñando.
2.9 Referentes	83	Ofrece referentes artísticos, filosóficos, médicos, musicales, del cine... O bien pide al alumnado que en sus trabajos consulte o referencie el trabajo artístico o científico de otras personas.
2.10 Mapas mentales	8	Utiliza esquemas, mapas mentales o conceptuales.
2.11 Realizar preguntas	51	Utiliza las preguntas como forma de establecer relación con el alumnado, esperando una respuesta que les mantenga conectados con su discurso, o para desencadenar la reflexión como detonantes. Encadena preguntas a medida que participan para guiarles en su reflexión.
2.12 Juegos	3	Emplea métodos lúdicos.
2.13 Discusión guiada	10	Discusión o intercambio de ideas entre estudiantes del aula bajo la guía y dirección docente.
2.14 Debate	4	Recurso que fomenta el pensamiento crítico, así como competencias sociales y lingüísticas en el alumnado.
2.15 Atienden consultas privadas	13	El alumnado se acerca particularmente al docente, normalmente al acabar la clase para compartir dudas o consultas individuales de carácter privado que no desea preguntar públicamente ante el resto de la clase.
2.16 Ofrecen tutorías individuales	3	Atención individualizada cara a cara o de manera virtual como acompañamiento en el aprendizaje que favorece la evaluación continua.
2.17 Reparto de roles	6	El alumnado asume diferentes roles o personajes en un contexto de aprendizaje para adquirir conocimientos y habilidades.
2.18 Enseña trabajos cursos anteriores	13	Enseña ejemplos de trabajos de cursos anteriores para que sirvan de guía y motivación al alumnado.
3 Despedida		Parte final de la sesión.

3.1 Informa sobre siguiente sesión	4	Informa del contenido o las tareas que se realizarán en la siguiente clase.
3.2 Tareas para casa	6	Define las tareas que encomienda para realizar fuera del horario de clases.

Fuente: original de la investigación.

### Resultados

Durante la ejecución de las sesiones, y con independencia de la metodología pedagógica empleada, el profesorado recurre a distintas técnicas. Estas técnicas se han clasificado según correspondan al momento de introducción, desarrollo o despedida de la sesión (Figura 1).

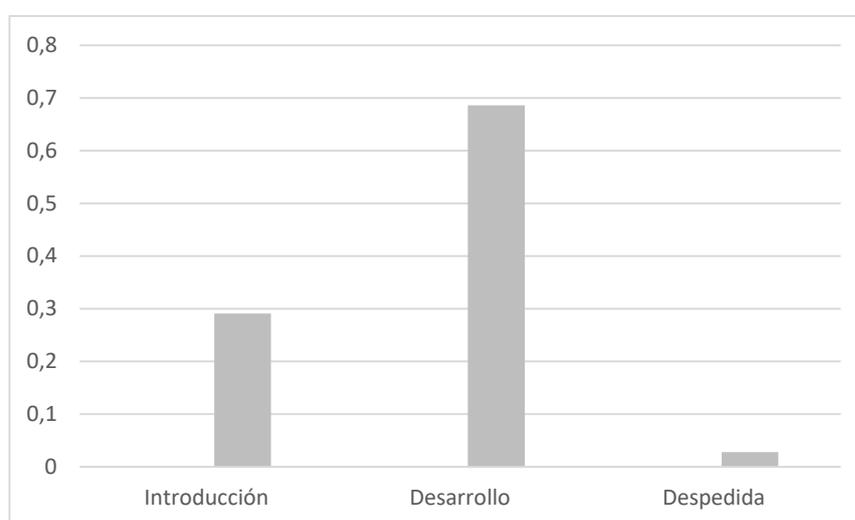


Figura 1. Porcentaje de técnicas didácticas según momento de la sesión. Fuente: original de la investigación.

Además, se han comparado las técnicas según se usen en sesiones de carácter teórico, práctico, o teórico-práctico (Tabla 2). De este modo es posible comprobar que los valores más elevados en el uso de técnicas didácticas se corresponden a materias de carácter teórico y teórico-práctico, donde captar la atención del alumnado y lograr transmitir conocimientos depende más de las estrategias desarrolladas por el profesorado, pues el alumnado permanece más pasivo. Mientras que en las materias de carácter práctico se confía en la capacidad de trabajo autónomo del alumnado y se ponen en práctica un menor número de técnicas. En el desarrollo posterior se indica ver esta tabla cuando los resultados entre tipos de materias son significativos.

Tabla 2. Distribución de técnicas didácticas según tipo de materia.

	Práctica	Teórica	Teórico-práctica
Técnicas didácticas			
Introducción			
Disculpas	0,023	0,032	0
Se presenta	0,047	0,056	0,019
Clima	0,047	0,04	0,038
Recuerda ideas sesión anterior	0,047	0,048	0,058
Explicita los objetivos	0,047	0,04	0
Anticipa contenidos de la sesión	0,116	0,048	0,038
Recuerda entregables pendientes	0,047	0,04	0,038
Desarrollo			
Pechakucha	0	0,008	0
Imágenes	0,186	0,087	0,077
Tensión e intriga	0	0,016	0
Escucha activa	0,047	0,008	0,058
Uso de lo personal	0	0,048	0,058
Técnica sandwich	0	0,008	0
Interpela individualmente	0,07	0,032	0,038
Conexión vida no académica	0	0,071	0,077
Referentes	0,093	0,103	0,096
Mapas mentales	0	0,032	0,019
Realizar preguntas	0,093	0,071	0,115
Juegos	0	0,008	0,038
Discusión guiada	0	0,04	0,038
Debate	0	0,008	0,038
Atienden consultas privadas	0,023	0,056	0,038
Ofrecen tutorías individuales	0	0,016	0
Reparto de roles	0,023	0,016	0,058
Enseña trabajos cursos anteriores	0,047	0,048	0,038
Despedida			
Informa sobre siguiente sesión	0,023	0,016	0
Tareas para casa	0,023	0,008	0,019
SUMA	100	100	100
N = Documentos/participantes	15	13	7

Fuente: original de la investigación.

### Introducción a la sesión

En términos generales durante el inicio de la sesión es habitual un saludo mediante el cual el docente se presenta, aunque no siempre se produce. Se dedica este intervalo a anticipar los contenidos de la sesión y los objetivos. En menor medida se incide en el recuerdo de aquello impartido durante la clase anterior o en las “tareas pendientes de entrega”. Y para cualquier tipo de materia parece importante crear un clima determinado que favorezca el aprendizaje (Tabla 2).

La forma en que “se presenta” el profesorado es variada: “les recibe con un saludo generalizado” (Entr\_09\_02)<sup>3</sup>, “da los buenos días y pregunta al alumnado cómo se encuentra” (Entr\_14\_01), “expresa su propio estado emocional y físico” (Entr\_06\_02). También presentan a otras personas invitadas a la sesión (Entr\_08\_01).

Cuando el docente “anticipa los contenidos de la sesión” genera expectativas en el alumnado: “Revisaremos la estructura del cine y la de algunos artistas. Vamos a ver lo abyecto a través de anatomías” (Entr\_15\_01). También puede ser una llamada a la preparación: “Hoy comenzamos con el proceso de sustracción (refiriéndose a la actividad de talla en jabón). ¿Todo el mundo tiene sus tres bocetos de lo que desea tallar en alabastro, dibujados al menos en hojas de mayor tamaño que un DIN A4? Si no es así, es el momento de diseñarlos” (Entr\_09\_02). Esto es especialmente importante en las sesiones prácticas (Tabla 2).

Se “explicitan los objetivos” de la actividad y se insiste para que el alumnado sienta el sentido de lo que están haciendo y qué están aprendiendo al participar: “La práctica es para hacer una introducción a la asignatura. Para probar cosas y familiarizarse con el montaje y desmontaje de los equipos” (Entr\_22\_01). A veces se distinguen las pretensiones de diferentes actividades: “El primer ejercicio con el programa Premiere es un ejercicio más creativo que sirve de primera toma de contacto al editar un spot o cortometraje. Mientras que el segundo ejercicio es más complicado y permite distinguir quién merece sacar mejor nota” (Entr\_04\_01).

Habitualmente durante los primeros minutos el docente “recuerda qué se impartió en la sesión anterior” (Entr\_21\_01). Por ejemplo, un profesor “recuerda el proceso de aproximación a la copia de bodegón dado en la sesión anterior y que se resume como 10’ para dibujo rápido a pincel, 20’ de mancha rápida sobre las superficies más grandes y aquello más llamativo, 30’ para evolucionar” (Entr\_17\_01) porque es un procedimiento que deben repetir y sistematizar. Suelen ser oraciones muy breves y sintéticas: “Después de haber visto en la otra sesión las distintas formas en que se

---

<sup>3</sup> Para anonimizar los datos del profesorado que participa del estudio voluntariamente, se ha empleado un código correspondiente a cada persona entrevistada de manera que se evita desvelar su identidad. Respondiendo la nomenclatura empleada al siguiente sistema (Entr\_nº de participante\_nº sesión).

manifiesta lo siniestro" (Entr\_15\_01). O bien intentos de "situar la sesión en la programación del curso" (Entr\_10\_01).

Aunque no debería ser imprescindible el docente de artes "recuerda los entregables pendientes" frecuentemente a un alumnado que debe comprometerse con un seguimiento continuo: "Debíais entregar una propuesta escultórica, proporcionando un título, un texto de referentes artísticos o en su lugar el resultado de la dinámica colectiva de escritura, los bocetos de 1 o 2 piezas y opcionalmente una ficha técnica" (Entr\_20\_01).

El "clima" que se genera en una jornada se crea desde el primer momento y se debe mantener hasta el final. Una profesora "se despide de manera dulce compartiendo unas chucherías" (Entr\_05\_01). Puede tratarse de "un clima de trabajo en el que unas y otras personas pueden ayudarse mutuamente" (Entr\_09\_04), un "clima de participación" (Entr\_10\_02), un "espacio de confianza donde la gente se anime a intervenir" (Entr\_20\_01), o incluso un ambiente lúdico. Lograr el clima deseado depende de las iniciativas docentes, como cuando se recurre a la música para favorecer la distensión y se permite al alumnado que escoja qué suena (Entr\_12\_01) (Entr\_06\_01).

En ocasiones el docente inicia la sesión pidiendo "disculpas" normalmente por un retraso y justifican los motivos: "no le han abierto a tiempo la puerta" (Entr\_15\_01), "debido a problemas técnicos que han requerido asistencia de personal de mantenimiento para ser resueltos" (Entr\_08\_01). Por muy pequeño que sea el retraso sienten la necesidad de "explicar las razones" (Entr\_12\_02).

### **Desarrollo de la sesión**

De entre las técnicas empleadas en el tiempo central de la sesión, caracteriza a las enseñanzas artísticas, en cualquier tipo de materia, el uso de imágenes (especialmente en materias prácticas), la mención de referentes (en teóricas) y la realización de preguntas (en teórico-prácticas). Pero otras técnicas también se dan en cualquier materia, como la escucha activa, la interpelación individual al alumnado, atender consultas privadas, repartir roles o enseñar trabajos de cursos anteriores.

En las sesiones teóricas especialmente o teórico-prácticas donde se utiliza una variedad mucho mayor de técnicas distintas. Parece que es necesario recurrir a ellas para lograr mantener la atención del alumnado y su participación. Así algunas de ellas solo se observan en las teóricas, como, por ejemplo: el pechakucha, mantener la intriga, la técnica sándwich u ofrecer tutorías individuales. Y otras se emplean en teóricas y teórico-prácticas exclusivamente como el uso de lo personal, la conexión con la vida no académica, los mapas mentales, los juegos, la discusión guiada o el debate. No existen técnicas que se empleen exclusivamente en las sesiones prácticas (Tabla 2).

El "uso de imágenes" tan variadas como "fotografías, videoclips, cortometrajes, publicidad, vídeos de YouTube..." (Entr\_07\_01) es el recurso más característico de las enseñanzas artísticas, tanto

en materias prácticas, como teóricas o teórico-prácticas (Tabla 2). Esta técnica es el recurso más empleado en las sesiones prácticas: "El taller tiene recordatorios en las paredes, como ocurre en otros talleres de escultura, en modo de posters y carteles que anuncian la obligatoriedad de uso de los equipos de protección individual" (Entr\_09\_04). Pero también en las teóricas, donde las presentaciones son predominantemente visuales con "un gran número de imágenes ilustrativas que dan apoyo visual al discurso que ofrece el docente y con las que capta el interés y atención de sus estudiantes" (Entr\_16\_01). Son comunes las presentaciones en pantalla eminentemente visuales como el "que incorpora ejemplos, fases de dibujo resaltadas sobre fotografías de estatuas, ejemplos de creaciones de otros artistas" (Entr\_19\_01). El aprendizaje se basa en imágenes creadas por profesionales del arte: "elección de la obra de arte clásica para su versionado mediante fotografía" (Entr\_22\_01), "a una alumna le recomienda ver la obra de Jean Dubuffet que guarda muchas semejanzas estéticas con su propuesta" (Entr\_18\_02), "a un estudiante que se enfrenta al problema de resolver cómo pintar la vegetación en un paisaje industrial abandonado, le orienta prestándole un libro donde un artista lo resuelve de manera ejemplificante" (Entr\_18\_02). Pero también se emplean las propias imágenes que crean como aprendices noveles "escogiendo algunos trabajos del alumnado para hacer una explicación tomándolos como ejemplos de aspectos a los que prestar atención para la mejora del aprendizaje" (Entr\_17\_02). También es habitual la improvisación con la que se "muestran búsquedas de imágenes en Google" (Entr\_15\_01).

La "mención de referentes" es abrumadora, una técnica recurrente en prácticamente cualquier docente de artes. Una de las más empleadas en sesiones tanto prácticas, como teóricas y teórico-prácticas (Tabla 2). No se trata de la alusión a algún artista sino de un gran número durante una misma clase, de sus obras, sus vidas y trayectorias. Pero además se ofrece un gran número de profesionales que se vinculan a las enseñanzas artísticas provenientes de ámbitos tan diversos como la medicina, la psicología, la sociología, la filosofía, la antropología, la música, el cine, etc. Por ejemplo, solo en dos sesiones de una misma profesora encontramos: "Rosalind Krauss y la escultura en el campo expandido", "Donna Haraway", "Nicolás Paris Vélez, Dani Karavan, Quimera Rosa, Christo y Jeanne Claude, Claes Oldenburg", "Henri Bergson y su aproximación al concepto del tiempo", "Pablo Bellot" (Entr\_20\_02). Se trata de una inmersión cultural sin precedentes semejantes en las trayectorias de aprendizaje previas del alumnado, que les ofrece una perspectiva a nivel nacional e internacional de influencias muy variadas. Ofrecer este abanico de referencias pretende despertar el interés en las aportaciones que a lo largo de la historia se han hecho principalmente en las humanidades y dotar así al alumnado de un marco teórico, artístico y estético en el que fundamentar su propio trabajo creativo.

El profesorado tiende a "realizar preguntas" "como forma de establecer relación con el alumnado. Es especialmente utilizada en sesiones de tipo teórico-práctico, pero también en el resto es muy utilizada (Tabla 2). En ocasiones esperando una respuesta que les mantenga conectados con su discurso, en otras para desencadenar la reflexión como detonantes. Asumiendo el tiempo y pérdida

de control que una pregunta supone" (Entr\_20\_01). Un ejemplo de cómo se usan las preguntas para detonar la reflexión en relación con la elaboración de un proyecto artístico es: "¿Qué quiero contar? ¿Cómo lo quiero contar? ¿Qué tema voy a abordar? ¿Qué referentes temáticos me interesan? ¿Cuáles son los espectadores potenciales?" (Entr\_13\_02). A veces se pregunta y al mismo tiempo se ofrece la respuesta: "¿En qué formato vamos a hacer la foto? En RAW para tener más bits" (Entr\_22\_01). O ni siquiera se espera una respuesta realmente y tiene un carácter retórico, una docente para aproximarse al alumnado de manera cálida, antes de corregirles y al llegar junto a su caballete dice a menudo: "¿Cómo vamos por aquí?" (Entr\_18\_01), o "¿Ya tenemos claro el tema?" (Entr\_18\_02). En un sentido orientador puede servir por ejemplo para "Guiar la observación del bodegón mediante preguntas breves. ¿Qué está más cerca de mí? Tira una línea con el palo, el ojo guiñado y el brazo estirado ¿dónde corta? ¿ves dónde está la línea?" (Entr\_18\_01). O bien para hacer comparaciones: "¿Esto es más claro u oscuro que esto?" (Entr\_18\_01). Pero el sistema más complejo es aquel que encadena preguntas para guiar una determinada reflexión. Por ejemplo, un profesor "plantea una pregunta que aparece en la pantalla (¿Qué es un proyecto artístico?). Les invita a articular respuestas y estira de sus argumentos planteándoles nuevos interrogantes, abriendo temas que no surgen espontáneamente: "¿Y un proyecto audiovisual?" (Entr\_13\_01). Otro profesor pregunta: "¿Tiene vigencia el texto de Paco Vidarte? ¿Qué similitudes de reivindicación veis entre este texto y el de Simone de Beauvoir aun cuando tienen una diferencia de 100 años? ¿Y qué paralelismos?" (Entr\_08\_02).

La "escucha activa" es fundamental. Un buen ejemplo es el de una profesora que la usa del siguiente modo: "mirando a la cara a sus estudiantes, afirmando mientras les oye o haciéndose presente mediante breves sonidos que no interrumpen en exceso su discurso (ahá, vale, bien...), retoma términos importantes que el estudiante verbaliza y estira sus ideas, se sienta en el suelo para estar más cerca de la obra mientras escucha la exposición de la estudiante (aunque suponga estar en un plano inferior que ella y espera a que ella desee sentarse)" (Entr\_18\_02). Este tipo de escucha favorece "una orientación personal y adaptada al ritmo y necesidades de cada estudiante" pero también afecta al profesorado incluso hasta el punto de llegar a emocionarse (Entr\_14\_01). Cuando se realiza ante toda la clase sirve de refuerzo de los conceptos principales pues el profesorado no solo "Afirma con la cabeza mientras atiende al estudiante que habla. Reafirma algunas de sus expresiones reformulando lo que dice y repitiendo las ideas fundamentales que ha compartido" (Entr\_13\_01). Cuando se practica en la tutorización individual favorece la profundización: "mientras revisa los trabajos anota en una libreta la evaluación del alumnado y aquello que comentan. También afirma de manera constante, pero sin interrumpirles, emitiendo un sonido similar a hmmm, para que entiendan que está atenta. Pide matizaciones cuando finalizan sus explicaciones" (Entr\_06\_01).

El profesorado de artes "interpela individualmente al alumnado", especialmente en sesiones prácticas donde se hace un seguimiento individualizado (Tabla 2). Por ejemplo, cuando "escucha y da la

palabra al alumnado para que compartan qué han entendido de una lectura y cuáles son sus conclusiones y va animando la participación". Conocer personalmente a cada estudiante favorece apelar a su responsabilidad "aun cuando no se muestran colaboradores o tienen actitud pasiva" (Entr\_20\_01). Esta proximidad se manifiesta en el uso de fórmulas informales: "Fxxx, dime algo", "Pxxx, échame un cable", "Vxxx, cuéntame algo, que no te escucho", "Ofrécele una crítica constructiva" (Entr\_20\_02).

"Atender consultas privadas" de manera individual "de quien se le acerca para resolver dudas propias o del equipo" (Entr\_22\_01) es habitual, normalmente al inicio de la sesión "mientras llega el alumnado" (Entr\_16\_01) o "al acabar la clase, junto a su mesa" (Entr\_20\_01). Es el propio profesorado quien alienta esta actitud: "Si alguien tiene dudas y me quiere consultar algo que pase por aquí" (Entr\_15\_01). Esta práctica se reserva para aquellos temas que el alumnado prefiere no compartir de forma pública.

El "reparto de roles" asociado a las prácticas colaborativas tiene una buena tradición en las profesiones artísticas por ejemplo del cine que tiene su traslado a las aulas. En una asignatura de fotografía "La distribución de tareas en el trabajo en equipo se realiza según distintas funciones necesarias: unos posan, otros preparan el decorado, otros gestionan la iluminación, otros están usando la cámara. En diferentes prácticas los roles rotan y eso les permite alcanzar otros aprendizajes" (Entr\_22\_01).

Frecuentemente el profesorado "enseña trabajos de cursos anteriores" "que conserva en su despacho" (Entr\_17\_02) y "trae a clase físicamente o proyecta en la pantalla" (Entr\_03\_01). "Utiliza los ejemplos como guía" (Entr\_15\_01). Normalmente son trabajos "similares a los que espera en la práctica que les propone" (Entr\_10\_01) "con los que puede señalar una buena resolución" (Entr\_12\_02). Pero a veces, incluso "se trata de trabajos de mayor envergadura y extensión que el que solicita pero que precisamente por ello pueden servir de gran ayuda" (Entr\_14\_01).

El "pechakucha", es una técnica que solo se ha presenciado en una ocasión consistente "en el que el alumnado dispone de 20 minutos para mostrar 20 diapositivas en su exposición de resultados del trabajo práctico" (Entr\_10\_01) y que resulta de gran utilidad cuando el número de presentaciones en una única sesión es elevado y se precisa un ritmo rápido. Posiblemente la crítica y observación pausada que precisa la valoración de trabajos artísticos es incompatible con este sistema de exhibición.

El profesorado procura mantener la "tensión e intriga" con temas que surgen y se abordarán después durante la sesión: "Luego hablaremos del documental que dijimos..." (Entr\_13\_02). Por ejemplo, un profesor ante una pregunta "deja anotado en la pizarra el asunto porque guarda relación con algo que abordará más tarde y no quiere que se le olvide" (Entr\_16\_01). Así el profesor genera

expectativas para las siguientes sesiones: “¿Creéis que está obsoleto lo que dice en su texto Simone de Beauvoir? Todavía no os puedo dar las claves de las respuestas, que llegarán la siguiente semana con Judith Butler” (Entr\_08\_01).

La “técnica sándwich” para hacer críticas constructivas al revisar el trabajo del alumnado introduce antes y después del aspecto a mejorar dos mensajes positivos. En concreto una profesora con grandes habilidades diplomáticas por su experiencia en la gestión la emplea con mucha espontaneidad: “Te ha quedado muy bien, te tengo que felicitar... Se puede mejorar que habla mucho del tema, pero no tanto de tu escultura concreta. Sería una buena sinopsis de un proyecto” (Entr\_20\_02), “Está muy bien Axxxx. Pero hay desconexión entre la sinopsis y los bocetos. En una semana lo vemos de nuevo. Está bien escrita, de manera literaria” (Entr\_20\_02).

Puntualmente se “ofrecen tutorías individuales” aun cuando el alumnado sabe que el profesorado dispone de un horario para ello presencialmente o de manera virtual: “Os recuerdo que la comunicación es a través del aula virtual” (Entr\_07\_01).

El “uso de lo personal” desvela aspectos de la identidad del profesorado: “Soy un poquito conspiranoica” (Entr\_15\_01), “A mí me gustan los hombres, me gustan desde pequeño” (Entr\_08\_01). También muestra sus gustos y preferencias. “Sé que a los videogamers se les caen las uñas de los pulgares. Eso lo sé por CSI” (Entr\_15\_01). Eso sí, siempre son cuestiones vinculadas a los contenidos que se imparten. Por ejemplo, una profesora de ilustración “narra sobre la trayectoria de su amiga Sabina (alemana) y su marido ilustrador de Mercedes para que el alumnado aprenda de las culturas del norte” (Entr\_02\_01).

La “conexión con la vida no académica” pone al alumnado en relación con situaciones profesionales durante su aprendizaje. Por ejemplo, “al narrar casos determinados de artistas que se han enfrentado a problemas como los que el alumnado tendría que afrontar” (Entr\_14\_01). O al motivarles “a participar en convocatorias de arte presentando la obra generada en la asignatura” (Entr\_05\_01). Se logra cuando el docente “conecta con la vida real al recomendarles charlas y actividades de interés para el alumnado que se relacionan con los temas que está trabajando (Entr\_20\_01)”. Por ejemplo, trasladando al interior del aula imágenes provenientes de alguna exposición o recomendando la visita o el visionado de algún catálogo: “Dorothea Tanning” (Entr\_15\_01), “Caroline Corbasson en el Centre Pompidou” (Entr\_14\_01).

Los “mapas mentales” aparecen de diversas maneras. En “hojas impresas que están colgadas en la pared” (Entr\_21\_01). En la forma de expresarse gráficamente del profesorado: “Esquematiza las diferencias entre boceto, modelo, maqueta y croquis atendiendo al contenido y bidimensionalidad o

tridimensionalidad" (Entr\_20\_01). En ejercicios prácticos como el de la elaboración de "una cartografía grupalmente" (Entr\_21\_01) o "infografías" (Entr\_20\_02). O incluso como propio contenido de la materia: "Proyecta un vídeo diseñado con *visual thinking*" (Entr\_10\_01).

Los "juegos" tienen una escasa presencia en el entorno universitario y un reducido número de profesores organizan este tipo de dinámicas. Una profesora "hace participar a la clase de tirar unos dados para escoger aleatoriamente unas opciones listadas (6 alternativas en 5 listas) por Javier González Vega en 2013 para explicar las obras artísticas en 5 pasos en una infografía cargada de sátira" (Entr\_20\_02).

La "discusión guiada" tampoco tiene mucho éxito. Requiere por parte del docente ir "insistiendo en la reflexión a partir de las aportaciones de algún estudiante en concreto e ir forzando el diálogo en algún sentido temático específico" (Entr\_08\_01). Posiblemente no se usa en exceso porque su dominio es difícil. Hay quien lo intenta y "Plantea preguntas para dirigir la reflexión de carácter abierto. Aunque en general, más que escuchar activamente las ideas del alumnado o fomentar el debate entre estudiantes, ofrece respuestas y argumentos fundamentados que domina" (Entr\_07\_01).

El "debate" para que sea animado requiere de temas interesantes, controvertidos o motivadores. "En relación con el tema del miedo y el temor al cuerpo y sus fluidos se genera un diálogo muy interesante relativo a los baños de la facultad y la nueva señalética de la UMH" (Entr\_08\_01). En ocasiones no son presenciales sino virtuales, una profesora por ejemplo "Crea debates en el foro virtual a raíz de temas que surgen en clase para darle continuidad a la reflexión mediante el visionado de un vídeo y/o lectura asociada" (Entr\_03\_02).

### **Despedida de la sesión**

La despedida suele ser rápida, no queda mucho tiempo para rematar la jornada. Durante los últimos minutos en ocasiones se informa sobre la siguiente sesión: "El próximo día veremos la animación experimental y la sesión teórico-práctica de stop motion, además del pase de vuestras animaciones y de la de otros cursos". O bien, se recuerdan las tareas que deben realizarse en casa: "Leed la introducción de "El género en disputa" porque su lectura servirá para entroncar con los contenidos de la 3ª ola del feminismo que os explicaré. Además, seleccionad a una artista cuya obra tenga que ver con los feminismos o lo LGTBIQ+ y lo enviáis antes del viernes" (Entr\_08\_01) (Tabla 2).

### **Discusión y conclusiones**

La presente investigación ha permitido profundizar en el corpus de técnicas que son empleadas por un departamento de arte y que demuestran que la complejidad de las enseñanzas artísticas requiere de un profesorado muy activo y con mucha experiencia para poder resolver los retos que supone esta didáctica específica. Observar al profesorado durante un curso entero de manera integrada en

sus clases permite extraer con mayor detalle la totalidad de técnicas empleadas. Mientras que si se hubiese optado simplemente por entrevistarles y preguntarles sobre sus prácticas, la enumeración hubiera sido mucho más breve; especialmente cuando el profesorado no es especialista en didáctica y por tanto puede que no reconozca como técnicas algunos de los recursos empleados de manera intuitiva, por reproducción o bien por ensayo-error. Esta aportación permite evaluar los déficits que serían mejorables, pero especialmente poner en valor la creatividad de la plantilla docente a la hora de combinar técnicas procedentes de distintas áreas de conocimiento. El profesorado del Dpto. de Arte emplea técnicas propias de la didáctica de las artes visuales, de la psicología, de la comunicación creativa y en menor medida técnicas activas.

El uso de imágenes, la muestra de referentes y la realización de preguntas son las técnicas más empleadas con independencia de que el tipo de materia sea teórica o práctica.

El análisis de las técnicas empleadas por el profesorado se ha clasificado según fuesen empleadas durante la introducción, desarrollo o despedida de la sesión. Al identificarse estos tres momentos temporales tan diferenciados durante las clases, se reconoce con claridad que se dedica no solo más tiempo, sino más recursos, al desarrollo central de la sesión; recogiendo una gran variedad de técnicas distintas que se combinan constantemente con la intención de alcanzar los objetivos pedagógicos. Sin embargo, no se puede despreciar la importancia de la introducción que permite al docente presentarse, disculparse cuando es necesario, generar el clima de aula preciso, recordar las principales ideas de la sesión anterior, explicitar los objetivos y contenidos de la clase en curso y recordar las tareas o entregables pendientes. Tampoco puede descuidarse el momento de despedida en el que habitualmente se informa al alumnado sobre la siguiente sesión y las tareas pendientes de realizar en casa. Podrían usarse en la despedida las técnicas de pregunta conocidas como preguntas “SQA qué sé/qué quiero saber/qué aprendí” o bien la de “respuesta anterior/pregunta/respuesta posterior”, que según Pimienta y García (2012) desarrollan la indagación en conocimientos previos, el pensamiento crítico, la metacognición y la comprensión. Sin embargo, esta última fase es la peor aprovechada, en ella podrían también emplearse técnicas de exposición, reflexión y valoración de lo sucedido (como el cuestionario de incidencias críticas, el visionado conjunto de resultados, la crítica compartida), como cierre que ayudase al alumnado a tomar conciencia de sus procesos de aprendizaje y al docente a valorar opciones de mejora.

Se usan técnicas específicas de la didáctica de las artes visuales como el uso generalizado de la imagen (Hernández-Hernández, 1999; Motta, 2016) y de referentes visuales bidimensionales que sustituyen progresivamente los tridimensionales como resultado del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (Escario, 2017). Este recoge posters y carteles en las paredes del aula; pero principalmente imágenes publicitarias, ilustrativas, fotografías... a menudo en presentaciones en pantalla; y también proyecciones de videoclips, cortometrajes, vídeos de YouTube. Es decir, a la fotografía se han incorporado los “procedimientos, códigos y sistemas visuales nuevos,

recursos sonoros y prácticas específicas del medio audiovisual” (Varela y García, 2015, p. 912). El uso de imágenes combina tanto imágenes que crean aprendices noveles como aquellas creadas por profesionales del arte (Varela y García, 2105) con la que se da a conocer la obra, vida, trayectoria y contexto histórico de personas relevantes tanto del ámbito de las artes como de otras disciplinas. Y en menor medida se recurre a los mapas conceptuales (Angulo, et al., 2015; Pimienta y García, 2012) o al pechakucha (Varela y García, 2105).

Se emplean otras prácticas, como la técnica sándwich o mantener la tensión e intriga, que son propias del campo de la psicología y el desarrollo de habilidades sociales. Respecto de la técnica sándwich, Moreno-Murcia et al., (2013) la recomiendan en la docencia para mejorar la relación entre la autodeterminación y la competencia percibida de los estudiantes a la hora de corregirles. En relación con mantener la expectación, tal y como hacen los docentes que desean motivar al alumnado, al anticipar sin desvelar manteniendo la intriga, Eccles y Wigfield (2002) en su análisis de modelos de comportamiento expectación-valor, recuerdan que “la expectación se refiere a creencias de cómo se harán diferentes tareas o actividades y los valores que tendrán que ver con incentivos o razones para hacer la actividad” (p. 110).

Algunas de las iniciativas identificadas pueden agruparse por su relación con las técnicas de comunicación. Son consideradas técnicas de comunicación creativa y competencias imprescindibles para el profesorado, según Hernando et al. (2011): presentarse antes de comenzar, explicitar brevemente las partes que componen el tema que se va a desarrollar (explicitar los objetivos), delimitar de qué se va a hablar (anticipar contenidos de la sesión), dar ejemplos de campos temáticos cercanos al colectivo destinatario o de la vida cotidiana (el uso de lo personal y conexión con la vida no académica), la escucha activa, la invitación a la participación (interpelar individualmente), la mayéutica socrática (realizar preguntas), el debate y contradebate (debate, discusión guiada). Y precisamente se han identificado todas estas prácticas creativas entre el profesorado de enseñanzas artísticas. Especialmente importante es la realización de preguntas por parte del profesorado, que combina según la clasificación de Pimienta y García (2012) preguntas-guía, literales y exploratorias. La atención en tutorías individuales también forma parte estas técnicas de comunicación propias del ámbito de la Educación Superior, a las que se suma la resolución de consultas privadas cuando la relación docente-discente es estrecha.

Pertencen a las dinámicas activas, las iniciativas que se han identificado relacionadas con el juego y el reparto de roles. Aunque su presencia es escasa conviene promoverlas junto con otras formas de gamificación. Pues en los procesos de enseñanza aprendizaje en la Educación Superior la gamificación otorga beneficios como el aumento de la motivación e interés del alumnado, la cooperación, la comunicación, la creatividad y el respeto; pero alcanzar estas metodologías requiere de una adecuada formación del profesorado (Ojeda-Lara y Zaldívar-Acosta, 2023).

Las limitaciones de extensión de un artículo impiden poner en relación las técnicas estudiadas con las estrategias pedagógicas, que aun habiendo sido analizadas deben formar parte de otra publicación.

Entre las perspectivas se encuentra comparar estas técnicas, recogidas cualitativamente, con las empleadas por otros departamentos de arte españoles mediante metodología cuantitativa.

### Referencias

- Agra Pardiñas, M. J. (Coord.). (2007). *La educación artística en la escuela*. Graó.
- Aguirre, I. (2005). *Teorías y Prácticas en Educación Artística: Ideas para una revisión pragmatista de la Educación Estética*. Octaedro.
- Albar Mansoa, P. J., Hernández Belver, M., Moreno Sáez, M. C., Gutiérrez Párraga, M. T., Zapatero Guillén, D., Torres Vega, S., y Ranilla Rodríguez, M. (2021). *Adaptación de metodologías activas a la docencia a través del campus virtual en asignaturas del área de educación artística de Grado y Máster en la Facultad de Bellas Artes*. Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.14352/9981>
- Angulo Traslaviña, E. M., Marcel Cala, D., López, M. C., y González Reyes, J. P. (2015). Estrategias pedagógicas y didácticas en el aula desde una mirada constructivista. *Nuevos Cuadernos de Pedagogía*, 5, 29–38. <http://hdl.handle.net/20.500.12749/13939>
- Belver, M. H. (2000). *Educación artística y arte infantil* (Vol. 232). Editorial Fundamentos.
- Best, J. W. (1981). *Cómo investigar en educación*. Morata.
- Eccles, J. S. y Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Escario, P. (2017). *El uso de los referentes visuales en el aprendizaje de la pintura en los Grados en Bellas Artes. Contexto español*. (Tesis doctoral). Universidad Miguel Hernández.
- Hernando Gómez, Á., Aguaded Gómez, J. I., y Pérez Rodríguez, M. A. (2011). Técnicas de comunicación creativas en el aula: escucha activa, el arte de la pregunta, la gestión de los silencios. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 24, 153–180.
- Gregori Giralt, E., y Menéndez Varela, J. L. (2015). La evaluación en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): Resultados de una experiencia didáctica en los estudios universitarios de Bellas Artes. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 87–105. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200006>

- Hernández-Hernández, F. (1999). Educación artística para la comprensión de la cultura visual. *Quirriculum*, 12-13, 11–27. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/30403>
- Huerta, R. (2019). *Arte para primaria*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Marín Viadel, R. (1997). Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea. *Arte, Individuo y Sociedad*, 9, 55–77.
- Marín Viadel, R. (2005). *Didáctica de la Educación Artística para primaria*. Pearson Educación.
- Merodio de la Colina, M. I. (2004). *Las artes plásticas como fundamento de la educación artística*. Ministerio de educación.
- Mesías Lema, J. M. (2019). *Educación Artística Sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores*. Graó.
- Mohajan, D. y Mohajan, H. (2023). Families of Grounded Theory: A Theoretical Structure for Novel Researchers. *Studies in Social Science & Humanities*, 2(3), 56–65. <https://doi.org/10.56397/SSSH.2023.03.08>
- Moreno-Murcia, J. A., Silveira Torregrosa, Y., y Conte Marín, L. (2013). Relación del feed-back positivo y el miedo a fallar sobre la motivación intrínseca. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 8–23.
- Motta, R. L. (2016). La imagen y su función didáctica en la educación artística. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 56, 1–10.
- Obilor, E. I. (2023). Convenience and purposive sampling techniques: Are they the same. *International Journal of Innovative Social & Science Education Research*, 11(1), 1–7.
- Ojeda-Lara, O. G., y Zaldívar-Acosta, M. del S. (2023). Gamificación como Metodología Innovadora para Estudiantes de Educación Superior. *Revista Docentes 2.0*, 16(1), 5–11. <https://doi.org/10.37843/rtd.v16i1.332>
- Pimienta, J. y García, J. (2012). *Estrategias de enseñanza–aprendizaje. Docencia Universitaria basada en competencias* (1ª edic.). Editorial Pearson. [http://prepajocotepec.sems.udg.mx/sites/default/files/estrategias\\_pimiento\\_0.pdf](http://prepajocotepec.sems.udg.mx/sites/default/files/estrategias_pimiento_0.pdf)
- Raquimán Ortega, P. y Zamorano Sanhueza, M. (2017). Didáctica de las Artes Visuales, una aproximación desde sus enfoques de enseñanza. *Estudios pedagógicos*, 43(1), 439–456. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100025>
- Sandelowski, M. (2001). Real qualitative researchers do not count: The use of numbers in qualitative research. *Research in Nursing & Health*, 24(3), 230–240. <https://doi.org/10.1002/nur.1025>

Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. En N. Denzin e Y. Lincoln (Coords.), *Las estrategias de investigación cualitativa* (pp. 154–197). Gedisa.

Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Ecoe Ediciones.

Varela Casal, C., y García, B. P. (2015). Didáctica de las artes plásticas: nuevas estrategias y nuevos lenguajes para la educación artística; diseño gráfico. *Opción*, 31(5), 909–923. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31045570051>

Williams, M., y Moser, T. (2019). The art of coding and thematic exploration in qualitative research. *International Management Review*, 15(1), 94–115.

**Para citar este artículo / Per citar aquest article / To cite this article:**

Alonso-Sanz, A. (2023). Análisis de técnicas didácticas en educación artística universitaria. Estudio de caso del Departamento de Arte de la Universidad Miguel Hernández de Elche. *Observar*, 17, 94–115. doi: <https://doi.org/10.1344/observar.2023.17.5>