

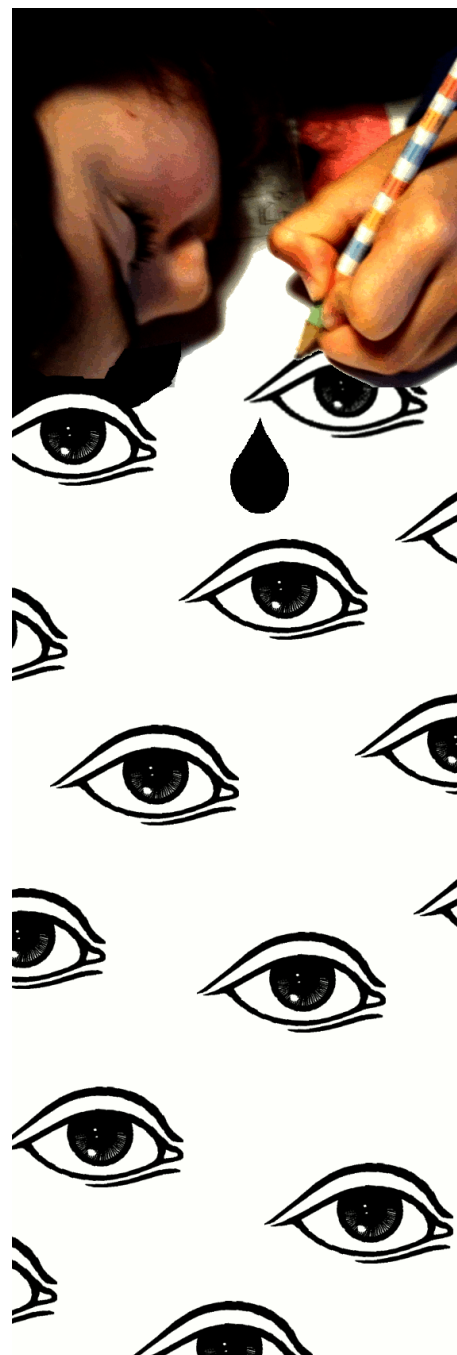
OBSERVAR

12/2018 Vitoria 2018

SUMARIO / SUMMARY

ARTÍCULOS / PAPERS

- Mireia Alcón Latorre y José Luis Menéndez Varela
El diseño de rúbricas: algunos aspectos clave.....1
- M. Reyes González Vida e Irene Sirvent Fresneda
Experiencia artístico-creativa para el desarrollo de la mirada crítica en el aula: El Laboratorio de la Mirada..... 20
- Eva Gregori Giralt y José Luis Menéndez Varela
Performance assessment and rubrics in art education: A study of student perceptions.....39
- Carme Molet Chicot, Dànae Quiroz Llobet y Alfonso Revilla Carrasco
In-diferencias: mediaciones artísticas y virtuales en la formación inicial del profesorado.....53
- Alfredo Palacios Garrido
¿Debemos explicar el significado de las obras de arte? La mediación artística como experiencia formativa en la universidad.....71
- Marta Sobral Ornelas
A voz dos jovens na relação entre escola e museu.....92
- Rafael Sumozas
Una mirada desde la educación artística sobre las energías renovables y el medioambiente en Marruecos.....107



Área de Didáctica de la Expresión Plástica

El diseño de rúbricas: algunos aspectos claves

Creating rubrics: some key aspects

Mireia Alcón Latorre

Universidad de Barcelona

malcon@ub.es

José Luis Menéndez Varela¹

Universidad de Barcelona

menendez@ub.edu

Fecha de recepción del artículo: 20 de septiembre de 2018

Fecha de aceptación: 5 de noviembre de 2018

Resumen

El diseño de rúbricas genera no poca literatura que adopta la forma de recomendaciones y consejos a seguir para llevar a cabo el proceso. Tres son los aspectos claves a considerar antes de adentrarse en sus particularidades: Primero, crear las rúbricas en alineación con los programas y contextos en los que se insertan; segundo, afrontar el proceso desde el trabajo colaborativo; y tercero, contemplar en él la participación de los estudiantes. A partir de estos fundamentos, la creación de los contenidos de una rúbrica presenta toda una serie de retos –como la elaboración de sus criterios de evaluación o el establecimiento de un lenguaje claro y efectivo, entre otros– que solo pueden ser afrontados desde el conocimiento experto de un colectivo comprometido con su práctica profesional.

Palabras clave: rúbricas, diseño de rúbricas, educación superior.

Abstract

There is plenty of literature about rubrics design that takes form of recommendations and advices for their creation. There are three key aspects that should be considered before going into the particularities of the process. First, rubrics should be aligned with programmes and contexts to which they belong, second, the process of designing should be faced collaboratively, and third it should contemplate students' participation. Taking into account these considerations, creating the contents of a rubric presents some challenges –for instance drafting its assessment criteria or using a clear and effective language, among others- that can only be tackled from the expert knowledge of a group committed to their professional practice.

Keywords: rubrics, rubrics design, higher education.

¹ Correspondencia: Departamento de Historia del Arte. Facultad de Geografía e Historia. Universidad de Barcelona. C/Montalegre, 6. 08001. Barcelona, España.

Introducción

Las rúbricas son recursos educativos que reportan múltiples beneficios tanto en su uso para la evaluación del desempeño de los estudiantes como para la evaluación de programas académicos (Alcón Latorre, Menéndez Varela y Arbesú García, 2017). La mayor de sus fortalezas radica en el claro establecimiento de unos criterios de evaluación, para los que se diferencian varios niveles de consecución a través de una serie de descripciones cualitativas². Esta característica de las rúbricas, complementada con un uso formativo de las mismas, otorga transparencia a la evaluación y favorece en quien la usa la comprensión de los objetivos de aprendizaje y/o estándares de calidad establecidos. De esta manera, las rúbricas sistematizan los procesos de evaluación y ayudan en la valoración de constructos complejos, como pueden ser determinados desempeños propios de una evaluación por competencias. Este y muchos otros beneficios –como por ejemplo su papel en la mejora del retorno educativo, su contribución en el desarrollo de competencias metacognitivas o su aportación para el desarrollo de un lenguaje profesional compartido– las convierten en uno de los elementos clave para la implementación de lo que se viene llamando el nuevo paradigma educativo.

A pesar de ello, la integración del recurso en los entornos de educación superior es todavía un fenómeno extraordinario (Sridharan, Leitch y Watty, 2015), aún siendo un tema de creciente interés entre la comunidad científica. Esta escasa implementación de las rúbricas es debida a varios motivos: un uso generalizado de sistemas de evaluación tradicionales, la falta de formación específica que ayude al profesorado en su comprensión y utilización, o la falta de una monitorización externa y real en cuanto a estándares de calidad (Atkinson y Lim, 2013). A estas razones cabe añadirles una cierta reticencia respecto al recurso que opaca su reconocimiento y adopción, y que es fruto de ciertas limitaciones tradicionalmente asociadas al recurso. De entre las más recurridas se encuentran la consideración de que son instrumentos rígidos o restrictivos, las dudas sobre su fiabilidad como instrumento de evaluación o la creencia de que no son útiles para afrontar determinadas competencias.

Muchas de estas limitaciones asociadas al trabajo con rúbricas tienen su origen en un incorrecto planteamiento de su diseño y/o aplicación, ya que estos procesos tienen una estrecha relación con la mayor o menor efectividad del recurso. Por ejemplo, una rúbrica no alineada con los programas en los que se inserta fallará a la hora de conseguir grados aceptables de validez (Wolf y Goodwin, 2007), de ahí que se deba prestar especial atención y cuidado a este y a otros aspectos que analizaremos posteriormente. De hecho, el grueso de los retos que plantea el trabajo con rúbricas se encuentra en sus procesos de diseño y aplicación, de ahí que numerosas considera-

² Esta composición es clave, ya que diferencia una rúbrica de otros sistemas de evaluación. Más allá de sus tres componentes –criterios de evaluación, descripciones cualitativas y niveles de consecución– la particularidad que aporta valor y utilidad a las rúbricas es la inclusión de descripciones para cada nivel de consecución, generando diferentes gradaciones de calidad.

ciones a este respecto llenen buena parte de la literatura relacionada y generen cierto debate entre la comunidad científica.

En este sentido, el artículo pretende ser un compendio de las aportaciones que diversos autores han realizado en torno al diseño de rúbricas de cara a esclarecer ciertos asuntos y dar uniformidad a lo recogido por la literatura especializada. Para ello se abordarán los tres aspectos claves que deberían regir el proceso de diseño de rúbricas, para posteriormente tratar cuestiones más prácticas sobre los pasos o fases que se deben seguir a la hora de enfrentarse a él. Es importante matizar que, a pesar de ser procesos distintos, en ocasiones se habla tanto de diseño como de aplicación de rúbricas por estar estrechamente ligado el uno con el otro: cuando se diseña una rúbrica ya se contempla su aplicación y mientras se aplica se someten a valoración aspectos de su diseño.

Aspectos claves en el diseño de rúbricas

Existe cierto acuerdo entre la comunidad científica sobre cuáles son los aspectos claves a considerar a la hora de afrontar un proceso de diseño de rúbricas. El primero de ellos es la importancia de diseñarlas en alineación con los sistemas de evaluación en los que se insertan y, a su vez, con los programas donde estos se contextualizan. El segundo es la necesidad de afrontar la tarea del diseño desde la colaboración y la alianza con equipos afines y comprometidos. El tercero y vinculado con este último, el fomentar la participación de los estudiantes tanto en el diseño como en la aplicación de las rúbricas. A continuación analizamos cada una de estas consideraciones.

Sobre la alineación de las rúbricas

Un diseño de rúbricas que favorezca la efectividad del recurso debe empezar por contemplar la relación de los contenidos que las componen con los contextos en los que estas se insertan. La recomendación de la literatura es que las rúbricas se diseñen y apliquen pensando en su articulación dentro del engranaje de los programas sobre los que actúan, por lo que deben partir por integrar los objetivos de aprendizaje o estándares de calidad que se hayan establecido. En efecto, la previa definición de la finalidad y objetivos de la práctica educativa es el primer paso en el ejercicio por lograr una alineación constructiva de los programas, que es la que contempla el vínculo entre los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación (Biggs, 1996). Una vez estos estén definidos cabría establecer las actividades o metodologías orientadas a su cumplimiento para, finalmente, elaborar sólidos sistemas que permitieran la evaluación de los resultados; las rúbricas deberían quedar articuladas entre estos procesos a modo de eje entre ellos (Timmerman, Strickland, Johnson y Payne, 2011; Wilson y Onwuegbuzie, 1999; Wolf, Connelly y Komara, 2008).

El asunto de la alineación de las rúbricas con los programas es percibido, a menudo, como una de las debilidades del trabajo con rúbricas (McKeown, 2011) por su dificultad a la hora de afrontarlo.

Sin embargo, cumplir con el principio de alineación es un aspecto fundamental para que estas puedan desplegar todo su potencial educativo y, de esta manera, puedan aportar todos los beneficios que se les atribuye. Según Moskal y Leydens (2000), una rúbrica correctamente articulada debe incluir en sus criterios todos los objetivos de aprendizaje o estándares de calidad establecidos y, a su vez, ninguno de sus criterios debe quedar desvinculado de los antedichos objetivos o estándares, de lo contrario se compromete la adecuación de la rúbrica. Este trabajo comporta una cuidada planificación del diseño de la rúbrica para integrarlo con los programas, de la que dan testimonio algunos estudios (ej: Allen y Kelly-Riley, 2005; Atkinson y Lim, 2013; Etkina et al., 2006). Es por ello que, con la premisa de la alineación como prioridad, las rúbricas se reconocen como recursos útiles para afrontar el diseño de programas, ya que en su conceptualización –y posterior aplicación– puede detectarse el grado de alineación de los programas al favorecer la identificación de posibles carencias al respecto.

Sobre el trabajo colaborativo

Una mirada atenta y crítica a las rúbricas las reconoce como un recurso que va más allá de la mera evaluación, y percibe cuán importantes son el compromiso y la colaboración en su diseño y aplicación. De hecho, Griffin (2009) las define como proyecciones del compromiso mutuo del colectivo profesional que las crea, como materializaciones de un trabajo colaborativo que busca el consenso de las diferentes representaciones de sus creadores en aras de una mejora de su práctica profesional. Así concebidas, las rúbricas albergan un gran valor en tanto que recogen los conocimientos compartidos de un grupo de expertos en torno a una determinada disciplina o ámbito profesional. La coherencia con estas consideraciones mueve a que la creación de una rúbrica sea, por tanto, fruto de la colaboración, más aún si se tiene en cuenta que el conocimiento común sobre estándares de calidad u objetivos de aprendizaje goza de más valor e impacto que el que pueda tener un único experto a título individual (Reddy, 2011).

A la hora de afrontar este trabajo colaborativo, los procesos de moderación resultan claves para poder llegar a un consenso de los juicios de cada evaluador. Ellos suponen oportunidades donde los participantes pueden discutir, explorar y defender sus posturas en torno a aquello que se evalúa. En este sentido, conseguir un consenso de las diferentes representaciones es esencial para poder emitir juicios significativos y robustos, además de ser esencial para asegurar la fiabilidad en los procesos de evaluación (Belanger et al., 2015; Slomp, 2015). Este proceso tampoco está exento de retos, dada la dificultad de conseguir un entendimiento compartido sobre los diversos criterios y gradaciones de calidad que debe contemplar una rúbrica. (Sridharan et al., 2015). Prueba de ellos son los diversos estudios que contemplan los recursos utilizados para lograr consensos en los procesos de diseño de sus rúbricas (ej: Frazee, 2001; Moni R. y Moni, 2008; Timmerman et al., 2011).

Sobre la participación de los estudiantes

Es mucha la literatura que asevera la idoneidad de la participación de los estudiantes en la aplicación de las rúbricas, especialmente si se trata de la evaluación de su desempeño y mediante procesos de autoevaluación y/o evaluación entre iguales (ej: Belanger et al., 2015; Franklin y Smith, 2015; Frichlin, 2006; Hegler, 2003; Maxwell, 2010; Menéndez Varela, 2013; Montgomery, 2002; Oakleaf, 2008; Shaw, 2014). Los beneficios que puede reportar esta práctica giran en torno al desarrollo de competencias metacognitivas, siempre y cuando esta se lleve a cabo en contextos de evaluación formativa y habiendo trabajado un entendimiento compartido entre docentes y estudiantes sobre los contenidos de la rúbrica. De igual manera es recomendable que los estudiantes participen en la aplicación de rúbricas destinadas a la evaluación de programas, pues no olvidemos que los programas tienen sentido en cuanto se conceptualizan y diseñan pensando en el aprendizaje del estudiante (Alcón Latorre, Menéndez Varela y Arbesú García, 2017), y por tanto sus valoraciones pueden ser valiosas para mejorar ciertos aspectos relativos a la calidad de los programas.

Sin embargo, la participación de los estudiantes en los procesos de diseño de rúbricas es un tema mucho menos explorado, quizás debido a la planificación y esfuerzo extra que esto supone por parte del docente o promotor de la experiencia. Aún así, varios estudios exponen claramente la posibilidad y conveniencia de que esta participación se lleve a cabo (ej: Gezie et al., 2012; Hegler, 2003; Raposo Rivas, Cebrián de la Serna y Martínez-Figueira, 2014; Reddy y Andrade, 2010; Wilson y Onwuegbuzie, 1999), muy especialmente si las rúbricas van a ser destinadas a evaluar su desempeño. Fomentar la implicación del estudiantado en el diseño de rúbricas no está exento de retos. Entre los más importantes se encuentra el de suscitar la motivación suficiente para que generen ideas propias sobre conceptos con los que normalmente no están familiarizados y el de describir productos de calidad cuando su información sobre estos productos no es la de un experto (Lewis, Berghoff y Pheaney, 1999). Las expectativas de una respuesta positiva por parte de los estudiantes no son siempre cumplidas y esto puede frustrar muchas de las iniciativas. Cabe tener en cuenta, sin embargo, que estos se enfrentan a un reto al que seguramente nunca han sido expuestos anteriormente y que, además, puede ser percibido como una prueba de su conocimiento. Una de las posibles soluciones que contempla la literatura para facilitar la comprensión de este ejercicio por parte del estudiante –y que sirve también tanto para afrontar el diseño de la rúbrica como su aplicación, incluso en manos de evaluadores expertos– es la utilización de diferentes muestras que sirvan como ejemplo de las diferentes gradaciones de calidad de los desempeños o estándares de calidad a evaluar. Estas pueden ayudar a los estudiantes a entender cuál es la finalidad de la rúbrica y qué es lo que pueden contemplar sus diferentes descriptores cualitativos.

Los procesos mediante los que se fomenta esta participación parten normalmente de discusiones abiertas en el aula, donde el docente actúa como dinamizador y organizador de las aportaciones de los estudiantes. En otras ocasiones, estas aportaciones se inician de manera individual por

cada estudiante o mediante su distribución en varios grupos de trabajo. Posteriormente, las ideas generadas son puestas en común y sintetizadas por el docente o evaluador al cargo en sesiones colectivas. Se trata entonces de rúbricas negociadas que representan el consenso de la opinión de los estudiantes que, a su vez, se encuentra en consenso con la del docente.

Fases en el diseño de rúbricas

Existe cierto acuerdo en la literatura en cuanto al protocolo a seguir a la hora de afrontar el diseño de una rúbrica (Knight, 2006). A grandes rasgos, este quedaría resumido en tres grandes bloques: conceptualización del recurso, creación –mediante el establecimiento de sus componentes– y testeo –en algunos casos, solo en entornos simulados; en otros, en entornos reales. De entre las recomendaciones recogidas en la literatura sobre el diseño y aplicación de rúbricas, los bloques anteriores pueden desarrollarse en la siguiente secuencia (Menéndez Varela, 2013; Reddy, 2011):

- Definición de la finalidad y propósito del sistema de evaluación. Establecimiento de los objetivos concretos de la rúbrica y alineación con los programas.
- Revisión de la literatura existente y búsqueda de modelos.
- Articulación de los resultados de aprendizaje, en caso de una evaluación del desempeño, o de los estándares de calidad a contemplar por la rúbrica en forma de criterios de evaluación. Desglose de estos en los descriptores cualitativos y niveles de consecución correspondientes.
- Tipificación de la rúbrica. Test de validez y fiabilidad. Aplicación de los ajustes necesarios para su homogeneización.

Los dos primeros puntos compondrían la fase de conceptualización, pues en ella se llevan a cabo las reflexiones e investigaciones iniciales necesarias para fundamentar el diseño de la rúbrica. El tercer punto correspondería a la fase de creación, en ella se establecería el contenido de los elementos principales de la rúbrica y se le proporcionaría el formato que mejor se adecuara a sus propósitos. Por último, el cuarto punto es el que conformaría la fase de testeo y tendría como finalidad probar la adecuación de la rúbrica diseñada para los propósitos establecidos. El primer punto es el que se vincula con lo tratado anteriormente respecto a la alineación de las rúbricas, la recomendación básica es la integración de estos recursos dentro de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. El segundo punto está sujeto a las particularidades de los contenidos a tratar y del contexto educativo. En estas circunstancias, la recomendación principal es que la consulta de modelos de rúbricas similares se acompañe de un análisis cauteloso de en qué medida esos modelos sirven a la finalidad y usos específicos del nuevo contexto. Este análisis deberá determinar si son útiles o no esos modelos; lo habitual es que lo sean solo parcialmente, lo que obliga a introducir toda una serie de adaptaciones. Aunque la utilización de un modelo genérico de rúbrica es rápido y fácil, el diseño de una rúbrica que responda específicamente a las característi-

cas distintivas del objeto de evaluación, actividades programadas y prácticas profesionales concretas ofrecen sin ninguna duda los mejores resultados. Por lo que respecta al tercer y cuarto punto existen numerosas reflexiones de la literatura que adoptan la forma de recomendaciones o consejos a seguir. A continuación se expone una compilación que reúne las directrices básicas aportadas por todas ellas.

Establecimiento de los criterios, descriptores cualitativos y niveles de consecución de una rúbrica

Por lo general, la reflexión sobre cómo abordar esta fase del diseño parte de la evaluación del desempeño y se fundamenta en las pautas establecidas por reconocidos manuales de evaluación, como el de Brookhart (1999), Huba y Freed (2000) o Wiggins (1998). Estas referencias suponen el marco teórico sobre el que se sustentan muchas de las recomendaciones sobre el diseño de rúbricas y la discusión de su contenido. La aportación de Wiggins (1998), basada en una serie de preguntas a plantearse en el diseño de rúbricas para la evaluación del desempeño, es quizás de los recursos más referenciados directa o indirectamente. El autor propone responder a las preguntas de qué criterios evidenciarán el desempeño del estudiante, cómo se valorará la calidad del mismo, cómo se distinguirán y nombrarán los diferentes niveles de calidad y cómo se determinará la puntuación correspondiente de una manera válida y fiable. En efecto, el mayor reto que plantea el diseño de rúbricas es el encontrar indicadores claros y válidos para evidenciar la consecución de los objetivos o estándares establecidos y sobre los que, además, puedan existir grados aceptables de acuerdo y conformidad entre los evaluadores que las utilicen (Dahm, y Newell, 2002; Hammill, Best y Anderson, 2015; Oakleaf, Millet y Kraus, 2011; Newell J.A., Schlitz et al., 2009; Wolf et al., 2008). Tal ejercicio de claridad y transparencia suele ser visto como un verdadero desafío por parte de la comunidad docente, ya que supone explicitar un conocimiento que suele ser tácito (Allen y Kelly-Riley, 2005; Bell, Mladenovic y Price, 2013; Chan, 2015) y puede convertirse en un obstáculo para el desarrollo del proceso³. El esfuerzo considerable y la inversión de tiempo que este ejercicio supone, así como el desconocimiento de herramientas y dinámicas que agilicen estos procesos, es uno de los retos que con mayor frecuencia se le atribuyen al uso de rúbricas.

Para afrontarlo y poder responder a las cuestiones planteadas por Wiggins (1998), un recurso recurrente son los cuatro pasos del diseño de rúbricas propuestos por Stevens y Levi (2005): reflexión, enumeración, clasificación y creación. Con el término reflexión se alude a un análisis en profundidad del proceso de evaluación a afrontar, lo que ayudaría a establecer un listado sobre los aspectos claves a considerar. Una vez concretados estos criterios, la tarea de identificar rasgos u observaciones que los evidencien resultaría más sistemática, de manera que se facilitaría

³ Sobre las posibilidades de articulación de un conocimiento tácito véase Bird y Yucel (2013) y Menéndez-Varela y Groggi-Giralt (2018a).

su detalle en descriptores cualitativos y su clasificación en diferentes niveles de consecución. Finalmente, y con los contenidos de la rúbrica establecidos, ya se podría dar forma final a la rúbrica.

Criterios o dimensiones de evaluación.

La enumeración de los criterios o dimensiones a considerar en la rúbrica comporta un complejo proceso de concreción que además debe llevarse a cabo en alineación con los programas⁴. Para abordar esta dificultosa tarea se suelen organizar sesiones en las que los participantes trabajan de manera colaborativa y se apoyan en la literatura para reforzar las ideas aportadas. De este ejercicio surgen procesos de codificación que permiten establecer categorías sobre las que se construyen el grupo de criterios acordados. Se recomienda partir de un mínimo de tres criterios y llegar hasta un máximo de seis. Esta horquilla parece encontrar el balance entre su exceso, que podría convertir la evaluación en un proceso abrumador, y su defecto, que dificultaría la evaluación al carecer de aspectos claves sobre los que apoyar el proceso (Menéndez Varela, 2013; Menéndez Varela y Gregori Giralt, 2016a; Wolf y Stevens, 2007).

Descripciones cualitativas y niveles de consecución.

La tarea de definir las descripciones cualitativas o los indicadores de calidad correspondientes a cada criterio o dimensión va más allá de la mera enumeración. Se trata de su definición en detalle y su expansión en diferentes gradaciones de calidad, lo que requiere de un profundo conocimiento y un análisis minucioso del objeto de evaluación en cuestión. El reto es definir tanto aquellas características propias de un nivel experto o máximo y las propias de un nivel no competente o mínimo, así como todo el rango de posibilidades susceptible de identificarse entre estos dos extremos de consecución (Allen y Tanner, 2006; Arancibia Aguilera, 2014). Moskal (2000), citando a Brookhart (1999), propone empezar identificando las cualidades necesarias para que el desempeño del estudiante sea considerado experto o competente, estas conformarían el nivel de mayor consecución en la rúbrica. Una vez hecho esto, sugiere continuar por centrar la atención en definir el nivel de menor consecución de la rúbrica, respondiendo a qué tipo de desempeño demostraría un conocimiento muy limitado de los criterios a evaluar. Según la autora, el contraste existente entre el nivel máximo y mínimo facilitaría la definición del nivel medio, con lo que se conformarían tres niveles de consecución. Este ejercicio de comparación entre niveles volvería a ser necesario en el caso de querer conformar más gradaciones de calidad, hasta alcanzar el número de niveles deseados o hasta no poder identificar distinciones relevantes entre ellos.

En cuanto al número adecuado de niveles que deberían conformar una rúbrica parece no haber consenso en la literatura, quizás porque el efecto que este puede ocasionar en la efectividad y uso

⁴ El término *dimensiones* es el más utilizado por la literatura especializada en los últimos años. El propósito de su utilización es diferenciar terminológicamente cada componente de una rúbrica y no confundirlos entre sí. Las descripciones cualitativas que desgranar los criterios de evaluación de una rúbrica no dejan de ser, también, criterios de evaluación solo que de contenido más detallado.

de las rúbricas no es un tema que suscite especial interés (Reddy, 2011). Wolf y Stevens (2007) y Suskie (2004) son de los pocos que establecen recomendaciones específicas a este respecto, sugiriendo, al igual que con los criterios de evaluación, un número entre tres y seis niveles. Algunos autores consideran que resulta complicado para un individuo distinguir más allá de tres niveles de consecución de una manera que extraiga información relevante de esa distinción. Básicamente, esta supone una identificación de una escala manejable en la que el rasgo a evaluar “está presente”, “está presente de alguna manera” o “no está presente” (Allen y Tanner, 2006). Sin embargo, un número impar parece no ser adecuado, ya que supone dejar un nivel en un término medio (Pagano, Bernhardt, Reynolds, Williams y McCurrie, 2008); este nivel intermedio podría adolecer de pocos atributos específicos o facilitar el posible sesgo del evaluador a optar por los valores centrales de la escala de valoración.

La introducción de niveles de consecución en una rúbrica implica añadir sus descripciones cualitativas correspondientes, por tanto, a más niveles más información sobre el fenómeno evaluado se obtendrá. Esto puede reportar mayores beneficios a la hora de facilitar un retorno de información de calidad a los diferentes grupos de interés que puedan estar implicados. Sin embargo, más niveles de consecución implican también un mayor esfuerzo y más dificultades de acotación a la hora de diseñar la rúbrica, mayor tiempo de reflexión a la hora de aplicarla y mayores posibilidades de que la fiabilidad se vea comprometida. Por el contrario, un menor número de niveles facilitaría la tarea del personal evaluador tanto en el diseño y aplicación de la rúbrica y favorecería la posibilidad de obtener mayores grados de fiabilidad, pero comprometería la calidad de la información proporcionada por la rúbrica, aspecto que debería ser cuidadosamente sopesado. En definitiva, el número de niveles de consecución y descriptores cualitativos dependerá de la finalidad que se haya establecido para la rúbrica (Menéndez Varela, 2013; Wolf y Stevens, 2007), de ahí la importancia de este paso previo en el diseño de la misma.

El proceso de calificación: de lo cualitativo a lo cuantitativo.

Otro de los retos específicos que plantea el establecimiento de los distintos niveles de calidad de una rúbrica es su conversión en puntuaciones. Algunos docentes encuentran especialmente difícil valorar mediante calificaciones específicas los indicadores que han observado en el objeto o sujeto evaluado (Sridharan et al., 2015). La dificultad radica en interpretar la información cualitativa que proporciona la rúbrica de una manera cuantitativa, ya que puede suceder que no existan equivalencias exactas entre las diferentes gradaciones de calidad de la rúbrica y las puntuaciones a asignar (Newell J.A. et al., 2002; Petkov y Petkova, 2006). El asunto es una cuestión no resuelta con unanimidad, pues pasa por determinar en cada caso cuál es la solución más conveniente de acuerdo a la finalidad de la evaluación y a los consensos establecidos en el trabajo colaborativo de diseño de la rúbrica. No obstante, este no debería ser un asunto de especial relevancia, de considerar las rúbricas como recursos educativos de carácter formativo. Tal y como apunta Montgomery (2002), si las rúbricas han sido integradas dentro de los procesos de aprendizaje, asignar

una puntuación es solo un pequeño paso más, un acto que sirve de vehículo para informar a los grupos de interés pero que no contiene tanta carga significativa sobre el progreso del aprendizaje de los estudiantes.

El tema del lenguaje.

Por último, otro de los aspectos que sí parece resultar clave debido a su influencia en el entendimiento de la rúbrica es el tema del lenguaje. Encontrar los términos adecuados para definir de manera comprensible los criterios y sus correspondientes descriptores es una tarea de gran complejidad (McNamara y Burton, 2009; Reddy y Andrade, 2010). El grado de claridad y especificidad con la que se muestran los criterios de una rúbrica es un tema que protagoniza muchos de los debates en torno al diseño y aplicación del recurso. Por lo general, se considera que los descriptores cualitativos de una rúbrica deben ser explícitos y no contener ambigüedades que pudieran dar lugar a equívocos; esto es de vital importancia de cara a conseguir un entendimiento compartido del instrumento. Para ello, se recomienda no emplear un lenguaje evasivo, como pudieran ser términos que implican juicios de valor o términos abstractos que aludan a evidencias no medibles (Lundstrom, Diekema, Leary, Haderlie y Wendy, 2015; Moskal, 2000). En efecto, las descripciones cualitativas deberían aludir a cualidades observables y directas, esto es, cualidades fundamentadas empíricamente e identificables en aquello que se pretende evaluar (Jonsson, 2014, Simon y Forgette-Giroux, 2000). A este respecto, la literatura se decanta por la utilización de descriptores ricos y detallados, redactados de una manera consistente y secuencial, de manera que promuevan la reflexión del evaluador, le ayuden a dar forma a lo observado y a emitir juicios fundamentados (Knight, 2006; Lund, 2006; McNamara y Burton, 2009; Stellmack, Konheim-Kalkstein, Manor, Massey y Schmitz, 2009). No obstante, parece no ser muy recomendable que los criterios sean tan específicos que dificulten su identificación en las múltiples casuísticas de un proceso de evaluación (Anglin L., Anglin, Schumann y Kaliski, 2008). Este es uno de los mayores retos en la redacción de las descripciones cualitativas: volver a encontrar ese equilibrio entre la generalidad del lenguaje que, aunque puede incrementar la aplicabilidad de la rúbrica también puede aumentar su ambigüedad, y la especificidad o minuciosidad, que puede provocar que la rúbrica sea más difícil de manejar pero puede, a su vez, incrementar su grado de fiabilidad (Reddy, 2011). El trabajo colaborativo, la participación de los estudiantes, la publicación de la rúbrica con antelación para trabajar su entendimiento y el testeo de su validez y fiabilidad son aspectos que contribuyen a refinar y ajustar el lenguaje de la rúbrica y así superar con éxito esta difícil tarea de diseño.

Tipificación de las rúbricas

El proceso de diseño de una rúbrica no finaliza con el establecimiento de sus componentes, sino que se extiende a probar su manejabilidad en manos de los evaluadores que la testan; así como a probar su efectividad para los propósitos para los que ha sido creada. Sólo de este modo se apuntala su transferencia a otros usuarios y contextos. Bien es cierto que las mismas dinámicas de

trabajo que comporta el propio desarrollo de la rúbrica ya implican procesos de tipificación de su uso –especialmente mediante las sesiones de moderación–, así como de alineación con los objetivos establecidos. Sin embargo, comprobar el funcionamiento del recurso en fases piloto, y simulando lo máximo posible los contextos educativos en los que será aplicado, resulta indispensable para avanzar su implementación en entornos reales e identificar las posibles carencias que este pueda tener. De cualquier modo, el diseño de una rúbrica, especialmente si esta se prevé potenciar como herramienta formativa, nunca puede considerarse completo del todo. Las rúbricas deben estar en continuo desarrollo, ya que el contexto en el que se integran las suele someter a una constante actualización de sus contenidos, muy especialmente si se trata de rúbricas para la evaluación del desempeño de los estudiantes (Allen y Tanner, 2006; Wilson y Onwuegbuzie, 1999).

Para probar el grado de manejabilidad y efectividad de la rúbrica, y al margen de los consensos iniciales a los que se haya llegado para diseñarla, es imprescindible asegurarse de que existe un entendimiento compartido de la misma por parte de los evaluadores que la validan (Reddy, 2011), normalmente un grupo más extenso al de los promotores de su diseño. Para ello, se suelen llevar a cabo sesiones formativas en las que se clarifican los contenidos de las rúbricas a utilizar y se tipifica su aplicación. Estas sesiones combinan, por lo general, explicaciones teóricas sobre la naturaleza de la rúbrica con ejercicios prácticos en los que se aplica el recurso, normalmente sobre una muestra seleccionada similar o igual a aquello que se pretende evaluar y representativa de diferentes niveles de consecución. Posteriormente, de los resultados conseguidos se extraen inferencias que son sometidas a discusión con el propósito final de valorar el proceso de aplicación y ajustar o clarificar los aspectos necesarios.

El hecho de que sea conveniente una formación en rúbricas para facilitar su aplicación da cuenta de que hablamos de recursos complejos, que requieren de tiempo y trabajo para aprender a utilizarlos. Esta condición, cuya revelación para algunos evaluadores y docentes suele suceder en las sesiones formativas, es otra de las causas que más críticas genera (Adedoyin, 2013; Bekki, Bernstein, Fabert, Gildar y Way, 2014; Thaler, Kazemi y Huscher, 2009), y que a menudo desmotiva a los usuarios potenciales. No obstante, convendría preguntarse cuál es la alternativa en la evaluación de fenómenos complejos como lo son, por ejemplo, los aprendizajes de los estudiantes –alternativa que no puede consistir en una práctica evaluadora arbitraria–, qué tiempo y esfuerzo supone el diseño de ese sistema alternativo, y cuál es la validez y fiabilidad de dicho sistema de evaluación. Por otro lado, no hay que olvidar que las sesiones formativas sobre la aplicación de las rúbricas no solo tienen como propósito reducir las discrepancias que puedan surgir entre los evaluadores y, por tanto, aumentar el grado de consistencia de las puntuaciones resultantes de la evaluación (Eshun y Osei-Poku, 2013; Reddy y Andrade, 2010; Stellmack et al., 2009). Estas sesiones, en la medida en que familiarizan a los participantes tanto con la rúbrica como con la complejidad del objeto de evaluación, incrementan el conocimiento y la pericia del evaluador, impulsan la reflexión sobre las prácticas profesionales y promueven una mejora compartida de los

procedimientos y recursos que les son propios. Este aspecto adquiere más relevancia todavía si la rúbrica va a ser utilizada por los estudiantes en procesos de autoevaluación y evaluación entre iguales. Tipificar la aplicación de la rúbrica, por tanto, es un paso imprescindible para garantizar la fiabilidad de la rúbrica y, de esta manera, contribuir a la construcción de un recurso educativo y evaluador robusto y válido.

Sobre validez y fiabilidad en el trabajo con rúbricas

El proceso de tipificación de una rúbrica puede considerarse el último paso en su diseño y el que completa la elaboración del recurso. Sin embargo, la conclusión de este proceso no implica automáticamente que el sistema de evaluación en el que se inserta la rúbrica sirva para emitir inferencias válidas para los propósitos que fue creado. La validez y la fiabilidad son dos de los principios básicos que deben contemplarse, si se pretende llevar a cabo una evaluación rigurosa y de calidad (Docktor et al., 2016; Rezaei y Lovorn, 2010). Resulta del todo conveniente validar los sistemas de evaluación basados en rúbricas considerando ambas propiedades en el análisis de los resultados obtenidos de su aplicación. De no arrojar resultados positivos, el sistema de evaluación debería ser revisado y rediseñado.

La validez es un juicio sobre la idoneidad de las inferencias extraídas de los resultados de evaluación, esto es, el grado con el que el sistema de evaluación cumple con la finalidad para la que fue creado (Moskal y Leydens, 2000). En el caso de una evaluación del desempeño, un sistema de evaluación es válido cuando promueve los aprendizajes que mide. Este aspecto es de sumo interés y hay que entenderlo en su literalidad. En efecto, aunque análisis estadísticos habituales en el estudio de la validez puedan arrojar datos que refrendan la adecuación de los resultados obtenidos a los estándares de calidad del objeto de evaluación, no necesariamente prueban que se haya producido un progreso en el aprendizaje (Menéndez-Varela y Gregori-Giralt, 2016b). Aunque la validez en un contexto educativo valora la adecuación de las inferencias extraídas de las puntuaciones de los estudiantes para que diversos agentes involucrados reconozcan la consecución de los resultados de aprendizaje establecidos, es imprescindible que el análisis de la validez evidencie la existencia de un crecimiento cognitivo de los estudiantes (Menéndez-Varela y Gregori-Giralt, 2016b). Así como la consistencia es uno de los principales factores que explican la fiabilidad, en la validez estos factores giran en torno al valor y utilidad educativos de las deducciones obtenidas de la aplicación del sistema de evaluación. Por todo ello, un juicio sobre la validez es fundamentalmente una reflexión sobre la oportunidad de los retos de aprendizaje establecidos y la adecuación del entorno didáctico particular para abordarlos y resolverlos satisfactoriamente.

Por su parte, la fiabilidad es un juicio sobre el uso correcto que se hace de un sistema de evaluación; un uso correcto que se muestra en el grado de concordancia de las puntuaciones otorgadas por los evaluadores. Dicha concordancia manifiesta que existen representaciones compartidas de los evaluadores acerca del sistema de evaluación y una percepción similar de los fenómenos eva-

luados (Menéndez-Varela y Gregori-Giralt, 2018b). No obstante, el juicio de la fiabilidad depende también de la adecuación del sistema de evaluación al desempeño bajo escrutinio, la adecuación del número de pruebas de evaluación y su distribución en el tiempo a los resultados de aprendizaje perseguidos, y las diferentes reacciones de los estudiantes a las actividades, criterios y ocasiones de evaluación (Menéndez-Varela y Gregori-Giralt, 2018b). La fiabilidad depende también de estos factores porque también ellos afectan al grado de concordancia obtenido entre los evaluadores. Por ejemplo, un sistema de evaluación que no valora lo que se pretende no solo incurre en un déficit de validez sino que también penaliza la fiabilidad, en la medida en que podría generar perplejidad, confusión y arbitrariedad entre los evaluadores. De la interacción de estos cuatro factores depende que las puntuaciones representen diferencias verdaderas en el desempeño de los estudiantes, independientemente de cuándo y en qué circunstancias se realizaron las pruebas, y de quiénes, cuándo y en qué circunstancias puntuaron las respuestas del estudiante (Menéndez-Varela y Gregori-Giralt, 2018b). Inversamente, cualquier inconsistencia de estos factores perjudica la fiabilidad y puede darse el caso de que una valoración positiva de la fiabilidad sea el producto de procedimientos o decisiones espurios, que nada tienen que ver con un diseño y aplicación correctos de un sistema de evaluación.

La fiabilidad se refiere, por tanto, a la consistencia de las inferencias extraídas de los resultados de evaluación; a mayor consistencia entre los resultados aportados por cada evaluador más creíble y confiable resulta ser el sistema de evaluación (Moskal y Leydens, 2000; Jonsson y Svingby, 2007). Las divergencias que pueden comprometer esta consistencia pueden darse tanto en las valoraciones generadas por varios evaluadores –lo que en terminología inglesa se conoce como *inter-rater reliability*– o en las que genera un mismo evaluador en su uso del sistema en diferentes ocasiones –lo que en terminología inglesa se conoce como *intra-rater reliability*– (Docktor et al., 2016; Reddy, 2011).

De lo anterior se concluye que el tema de la validez y la fiabilidad en el trabajo con rúbricas es de importancia capital; como debería serlo también en cualquier otro sistema de evaluación alternativo. El asunto es una de las limitaciones que con más frecuencia se asocia al recurso, dado que numerosos estudios demuestran dificultades en conseguir grados aceptables de estas propiedades. La limitación, sin embargo, no es una característica de los sistemas de evaluación basados en rúbricas sino que es más bien una manifestación del reto que supone contemplar los múltiples factores y las múltiples formas de manifestarse que tienen tanto la validez como la fiabilidad, y de las dificultades que entraña la evaluación de constructos complejos. Para Moskal y Leydens (2000), uno de los puntos de partida se encuentra en el propio diseño de la rúbrica, y continúa en sus procesos de aplicación. Prestar atención a las indicaciones que se han ido recopilando a lo largo del artículo puede contribuir notablemente a mejorar los grados de validez y fiabilidad en la utilización de rúbricas.

Conclusión

El diseño de rúbricas no debería considerarse asunto menor en la reflexión en torno al recurso. Una planificación cuidadosa de su diseño –y de su aplicación– es esencial para favorecer su implementación de manera correcta. Este proceso debe afrontarse desde el conocimiento experto del fenómeno que se pretende evaluar y de aquellos aspectos que hemos ido mencionando y que resultan claves para la creación de un diseño efectivo. La adopción de estas recomendaciones favorece la elaboración de rúbricas acordes con un enfoque pedagógico constructivista. La alineación entre los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, la negociación colectiva de significados o la orientación de la práctica educativa hacia el estudiante son algunos de los principios esenciales que fundamentan la educación basada en competencias vigente. Su consideración es pues obligada en el diseño de rúbricas; y las rúbricas así diseñadas pueden ser motivos de reflexión excelentes para promover una mejora de los entornos didácticos en coherencia con el modelo educativo. Otro motivo por el que debería prestarse atención al diseño de rúbricas es por el asunto de la validez y la fiabilidad. El diseño de una rúbrica puede ser tanto una amenaza como una oportunidad para estas dos propiedades que definen cualquier sistema de evaluación. Dada la importancia de establecer grados aceptables en ambas, para considerar como útiles y creíbles las inferencias emitidas por un sistema de evaluación, es indispensable prestar atención a cómo se concibe la rúbrica y a cómo se usa.

A la hora de abordar las diferentes fases de la creación de una rúbrica existen dos conceptos fundamentales: equilibrio y consenso. El equilibrio debe regir el establecimiento tanto de los componentes de la rúbrica como del lenguaje a utilizar. La idea es encontrar un balance entre el exceso, que puede convertir la rúbrica en un recurso abrumador y de difícil aplicación, y el defecto que la puede convertir en un instrumento ambiguo que arroje inferencias no válidas o no fiables sobre el fenómeno evaluado. Por otro lado, el consenso es fundamental para poder llegar a un entendimiento compartido de la rúbrica y, por tanto, poder tomar decisiones significativas sobre aquello que se evalúa. Dado que una rúbrica no es auto-explicativa, o mejor dicho, de bien poco sirve si no está perfectamente integrada en el contexto en que se usará y está bien asimilada por quienes la utilizarán, se requieren al menos breves sesiones de formación en que los participantes puedan construir un consenso sobre su significado y alcance, y una práctica compartida sobre su uso.

Una rúbrica no es solo un instrumento de evaluación, sino que es también un recurso que apoya el aprendizaje y la enseñanza, y como todo recurso educativo requiere de tiempo para su creación y aplicación. Esta concepción del recurso es la que debe ayudar a afrontar la inversión de trabajo que comporta su diseño así como otros retos específicos. Mientras perdure la consideración de las rúbricas como meros instrumentos que resuelven procesos de evaluación, es más probable que su diseño no reciba la atención requerida y que, por tanto, el recurso no despliegue todo su potencial.

Agradecimientos

Esta investigación fue financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad y los fondos FEDER [HAR2013-46608-R]; el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona [REDICE16-1420]; el Vicerrectorado de Política Docente y el Programa de Mejora e Innovación Docente de la Universidad de Barcelona [GINDOC-UB/103].

Referencias

- Adedoyin, C.A. (2013). Debate-Proof Grades: Experiences and Challenges of Using a Grading Rubric in a Social Welfare Policy Course. *Journal of Teaching in Social Work*, 33, 196–208.
- Alcón Latorre, M., Menéndez Varela, J. L. y Arbesú García, I. (2017). “Closing the Loop”: rúbricas en la evaluación de programas académicos. *Observar*, 11(2), 115–130.
- Kelly-Riley D. y Allen M. L. (2006). Promoting Undergraduate Critical Thinking in Astro 101 Lab Exercises. *Astronomy Education Review*, 4(2), 10.
- Allen D. y Tanner, K. (2006). Rubrics: Tools for Making Learning Goals and Evaluation Criteria Explicit for Both Teachers and Learners. *CBE - Life Sciences Education*, 5(3), 197–203.
- Anglin, L., Anglin, K., Schumann, P. y Kaliski, J. (2008). Improving the Efficiency and Effectiveness of Grading Through the Use of Computer-Assisted Grading Rubrics. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 6(1), 51–73.
- Arancibia Aguilera, M. C. (2014). The design of a rubric to evaluate laboratory reports in Astronomy: Academic literacy in the disciplines. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 16(1), 153–165.
- Atkinson, D. y Lim, S. L. (2013). Improving assessment processes in Higher Education: Student and teacher perceptions of the effectiveness of a rubric embedded in a LMS. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(5), 651–666.
- Bekki, J. M., Bernstein, B., Fabert, N., Gildar, N. y Way, A. (2014). Efficacy of an Online Resource for Teaching Interpersonal Problem Solving Skills to Women Graduate Students in Engineering. *Advances in Engineering Education*, 4(2), 1–27.
- Belanger, J., Zou, N., Mills, J. R., Holmes, C. y Oakleaf, M. (2015). Project RAILS: Lessons Learned about Rubric Assessment of Information Literacy Skills. *Portal: Libraries & the Academy*, 15(4), 623–644.
- Bell, A., Mladenovic R. y Price, M. (2013). Students' perceptions of the usefulness of marking guides, grade descriptors and annotated exemplars. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(7), 769–788.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347–364.

- Brookhart, S. M. (1999). *The Art and Science of Classroom Assessment: The Missing Pedagogy*. ASHE-ERIC Higher Education Report (Vol. 27, No. 1). Washington DC: The George Washington University, Graduate School of Education and Human Development.
- Chan C. K. Y. (2015). Use of animation in engaging teachers and students in assessment in Hong Kong higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(5), 474–484.
- Docktor, J.L., Dornfeld, J., Frodermann, E., Heller, K., Hsu, L., Jackson, K. A., Mason, A., Ryan, Q. X. y Yang, J. (2016). Assessing Student Written Problem Solutions: A Problem-Solving Rubric with Application to Introductory Physics. *Physical Review Physics Education Research*, 12(1), 010130-1–010130-18.
- Eshun, E. F. y Osei-Poku, P. (2013). Design Students Perspectives on Assessment Rubric in Studio-Based Learning, *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 10(1), 1–15.
- Etkina, E., Van Heuvelen, A., White-Brahmia, S., Brookes, D. T., Gentile, M., Murthy, S. y Warren, A. (2006). Scientific abilities and their assessment. *Physical Review Special Topics - Physics Education Research*, 2(2), 1–15.
- Franklin, R. y Smith, J. (2015). Practical Assessment on the Run iPads as an Effective Mobile and Paperless Tool in Physical Education and Teaching. *Research in Learning Technology*, 23, 1–19.
- Frazee, J. P. (2001). Charting a Smooth Course for Portal Development. *Educause Quarterly*, 24(3), 42–48.
- Frichlin, L. (2006). *Blueprint for Learning: Constructing College Courses to Facilitate, Assess, and Document Learning*. Herndon (EEUU): Stylus Publishing, LLC.
- Gezie, A., Khaja, K., Chang, V. N., Adamek, M. E. y Johnsen, M. B. (2012). Rubrics as a Tool for Learning and Assessment: What Do Baccalaureate Students Think? *Journal of Teaching in Social Work*, 32(4), 421–437.
- Griffin, M. (2009). What is a rubric? *Assessment Update*, 21(6), 4, 13.
- Hamill, J., Best, G. y Anderson, J. (2015). Developing Student Mentor self-regulation skills through formative feedback: Rubric development phase, *Journal of Peer Learning*, 8, 48–58.
- Hegler, K. L. (enero, 2003). Using General Education Assessment Rubrics to Document Basic Skills and Content Knowledge. En *Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education*. New Orleans, LA. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED472812.pdf>
- Huba, M. E. y Freed, J. E. (2000). *Learner-centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning*. Boston: Allyn & Bacon.

- Jonsson, A. y Svingby, G. (2007). The Use of Scoring Rubrics: Reliability, Validity and Educational Consequences. *Educational Research Review*, 2(2), 130–144.
- Jonsson, A. (2014). Rubrics as a way of providing transparency in assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(7), 840–852.
- Knight, L. A. (2006). Using rubrics to assess information literacy. *Reference Services Review*, 34(1), 43–55.
- Lewis, R., Berghoff, P. y Pheeney, P. (1999). Focusing students: Three approaches for learning through evaluation. *Innovative Higher Education*, 23(3), 181–196.
- Lund, J. (2006). Creating Rubrics for NCATE Reports. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 77(3), 13–17.
- Lundstrom, K., Diekema, A. R., Leary, H., Haderlie, S. y Holliday, W. (2015) Teaching and Learning Information Synthesis: An Intervention and Rubric Based Assessment. *Communications in Information Literacy*, 9(1), 60–82.
- Maxwell, S. (2010). Using Rubrics to Support Graded Assessment in a Competency Based Environment. Occasional Paper. Adelaide: National Centre for Vocational Education Research.
- Mckeown, R. (2011). Using Rubrics to Assess Student Knowledge Related to Sustainability: A Practitioner's View. *Journal of Education for Sustainable Development*, 5(1), 61–74.
- McNamara, J. y Burton, K. (2009). Assessment of Online Discussion Forums for Law Students. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 6(2), 1-14.
- Menéndez Varela, J. L. (2013). Rúbricas para la evaluación de proyectos de Aprendizaje-Servicio en los estudios universitarios de las artes. *Observar*, 7, 5–24.
- Menéndez Varela, J. L. y Gregori Giralt, E. (2016a). Las rúbricas en la valoración de las guías docentes. Reflexiones sobre su impacto y mejora educativa. *Observar*, 10(1), 84–102.
- Menéndez-Varela, J. L. y Gregori-Giralt, E. (2016b). The contribution of rubrics to the validity of performance assessment: a study of the conservation–restoration and design undergraduate degrees. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(2), 228-244.
- Menéndez-Varela, J. L. y Gregori-Giralt, E. (2018a). Rubrics for developing students' professional judgement: A study of sustainable assessment in arts education. *Studies in Educational Evaluation*, 58, 70–79.
- Menéndez-Varela, J. L. y Gregori-Giralt, E. (2018b). The reliability and sources of error of using rubrics-based assessment for student projects. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(3), 488-499.
- Moni, R. W. y Moni, K. B. (2008). Student Perceptions and Use of an Assessment Rubric for a Group Concept Map in Physiology. *Advances in Physiology Education*, (32)1, 47–54.

- Montgomery, K. (2002). Authentic Tasks and Rubrics: Going beyond Traditional Assessments in College Teaching. *College Teaching*, 50(1), 34–39.
- Moskal, B. M. (2000). Scoring Rubrics: What, When and How? *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7, 22–29.
- Moskal, B. M. y Leydens, J. A. (2000). Scoring Rubrics Development: Validity and Reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7, 71–81.
- Newell, J. A., Dahm, K. D. y Newell, H. L. (2002). Rubric development and inter-rater reliability issues in assessing learning outcomes. *Chemical Engineering Education*, 36(3), 212–215.
- Oakleaf, M. (2008). Dangers and Opportunities: A Conceptual Map of Information Literacy Assessment Approaches. *Portal: Libraries and the Academy*, 8(3), 233–253.
- Oakleaf, M., Millet, M. S. y Kraus, L. (2011). All Together Now: Getting Faculty, Administrators, and Staff Engaged in Information Literacy Assessment. *Portal: Libraries and the Academy*, 11(3), 831–852.
- Pagano, N., Bernhardt, S. A., Reynolds, D., Williams, M. y McCurrie, M. K. (2008). An inter-institutional model for college writing assessment. *College Composition and Communication*, 60(2), 285–320.
- Petkov, D. y Petkova, O. (2006). Development of Scoring Rubrics for IS Projects as an Assessment Tool. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 3, 499–510.
- Raposo Rivas, M., Cebrián de la Serna, M. y Martínez-Figueira, E. (2014). Electronic Rubrics to Assess Competences in ICT Subjects. *European Educational Research Journal*, 13(5), 584–594.
- Reddy, M. Y. y Andrade, H. (2010). A Review of Rubric Use in Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435–448.
- Reddy, M. Y. (2011). Design and Development of Rubrics to Improve Assessment Outcomes: A Pilot Study in a Master's Level Business Program in India. *Quality Assurance in Education*, 19(1), 84–104.
- Rezaei, A. R. y Lovorn, M. (2010). Reliability and Validity of Rubrics for Assessment through Writing. *Assessing Writing*, 15(1), 18–39.
- Schlitz, S. A., Connor, M. O., Pang, Y., Stryker, D., Markell, S., Krupp, E. y Redfern, A. K. (2009). Developing a Culture of Assessment through a Faculty Learning Community: A Case Study. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(1), 133–147.
- Shaw, G. F. (2014). Introducing Rubrics to Physical Education Teacher Candidates. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 85(6), 31–37.

- Simon, M. y Forgette-Giroux, R. (2000). A Rubric for Scoring Postsecondary Academic Skills. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7, 139–143.
- Slomp, D. (2015). Writing Assessment in Six Lessons--from "American Idol". *Phi Delta Kappan*, 96(5), 62–67.
- Sridharan, B., Leitch, S. y Watty, K. (2015). Evidencing Learning Outcomes: A Multi-Level, Multi-Dimensional Course Alignment Model. *Quality in Higher Education*, 21(2), 171–188.
- Stellmack, M. A., Konheim-Kalkstein, Y.L., Manor, J. E., Massey, A.R. y Schmitz, J.A.P. (2009) An Assessment of Reliability and Validity of a Rubric for Grading APA-Style Introductions, *Teaching of Psychology*, 36(2), 102–107.
- Stevens, D. D. y Levi, A. J. (2005). *Introduction to Rubrics: An Assessment Tool to Save Grading Time, Convey Effective Feedback, and Promote Student Learning*. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Suskie, L. (2004). *Assessing student learning: A common sense guide*. Bolton, MA: Anker.
- Thaler, N., Kazemi, E. y Huscher, C. (2009). Developing a Rubric to Assess Student Learning Outcomes Using a Class Assignment. *Teaching of Psychology*, 36(2), 113–116.
- Timmerman, B. E., Strickland, D., Johnson, R. L. y Payne, J. R. (2011). Development of a "Universal" Rubric for Assessing Undergraduates' Scientific Reasoning Skills Using Scientific Writing. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(5), 509–547.
- Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wilson, V. A. y Onwuegbuzie, A. J. (noviembre, 1999). Improving Achievement and Student Satisfaction through Criteria-Based Evaluation: Checklists and Rubrics in Educational Research Courses. En *Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association*. Point Clear, AL. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED436569.pdf>
- Wolf, K. y Goodwin, L. (2007). Evaluating and Enhancing Outcomes Assessment Quality in Higher Education Programs. *Metropolitan Universities*, 18(2), 1–13.
- Wolf, K. y Stevens, E. (2007). The Role of Rubrics in Advancing and Assessing Student Learning. *The Journal of Effective Teaching*, 7(1), 3–14.
- Wolf, K., Connelly, M. y Komara, A. (2008). A Tale of Two Rubrics: Improving Teaching and Learning Across the Content Areas through Assessment. *The Journal of Effective Teaching*, 8(1), 21–32.

Para citar este artículo: Alcón Latorre, M. y Menéndez Varela, J. L. (2018). El diseño de rúbricas: algunos aspectos claves. *Observar*, 12, 1–19.

Experiencia artístico-colaborativa para el desarrollo de la mirada crítica en el aula: El Laboratorio de la Mirada

Collaborative art for the development of the critical gaze in the classroom: The Gaze's Laboratory

M. Reyes González Vida¹

Universidad de Granada

mrqv@ugr.es

Irene Sirvent Fresneda

Universidad de Granada

irene.kiribati@gmail.com

Fecha de recepción del artículo: 31 de enero de 2018

Fecha de aceptación: 11 de abril de 2018

Resumen

El Laboratorio de la Mirada es un proyecto artístico-colaborativo, llevado a cabo en el colegio Mora Puchol de Alicante con alumnos y alumnas de 6º de primaria, que trabaja la deconstrucción de las miradas hacia los productos culturales mediáticos. Este proyecto, concebido como arte colaborativo, enfatiza la importancia del proceso, la interacción social, el diálogo y la educación, con el compromiso de crear un espacio de investigación alternativo que facilite el desarrollo de la mirada crítica ante las imágenes mediáticas. Para ello concibe el aula como un laboratorio en el que todos los participantes son co-investigadores, y sigue una metodología por proyectos de trabajo desarrollados desde una posición educativa y artística que favorece la crítica de la cultura visual. El recorrido desarrollado en el proyecto concluye con la realización de una instalación artístico-colaborativa que ofrece una mirada crítica a través de la cual los espectadores pueden repensar sus propias miradas.

Palabras clave: Educación Primaria, cultura visual, proyectos de trabajo, pedagogía crítica de las artes, arte colaborativo.

Abstract

The Gaze's Laboratory is a collaborative art project, carried out in the Mora Puchol School in Alicante with students of 6th grade, which works on the deconstruction of gazes towards media cultural products. This project, conceived as a collaborative art, emphasizes the importance of the process, social interaction, dialogue and education, with the commitment to create an alternative research space that facilitates the development of a critical view of media images. To that end, the classroom is conceived as a laboratory where participants are co-researchers, working through a work project methodology developed from an educational and artistic position that favors the critique of visual culture. The course developed in the project concludes with the realization of an artistic-collaborative installation that exposes the research, reflections and experiences of the project members, offering a critical view through which viewers can rethink their own views.

Keywords: Primary education, visual culture, work projects, critical pedagogy of the arts, collaborative art.

¹ Correspondencia: Departamento de Pintura. Facultad de Bellas Artes "Alonso Cano". Universidad de Granada. Avda. de Andalucía, s/n. C.P. 18014. Granada, España.

Introducción. Referencias y objetivos

El artículo que se muestra describe la experiencia llevada a cabo en "El Laboratorio de la Mirada", un proyecto artístico-colaborativo desarrollado en el colegio Mora Puchol de Alicante con alumnos y alumnas de 6º de Primaria (curso 2015).

Este proyecto, concebido como parte de un Trabajo Final del Grado en Bellas Artes de la Universidad de Granada, secunda el valor pedagógico del trabajo cultural que desarrollan ciertas prácticas artísticas en la actualidad, interesadas en "modos de hacer" que beben de los activismos y de los movimientos sociales, como plantean autores que reflexionan sobre la pedagogía crítica (Ayuste, Flecha, Palma y Lleras, 2003). Entiende, además, que la escuela es un espacio en el que se puede fomentar el desarrollo del concepto de resistencia, comprendida, como explica Giroux, como "un constructo analítico y un modo de investigación que contenga un momento de crítica y una sensibilidad potencial hacia sus propios intereses" (Giroux, 1992, p. 147).

"El Laboratorio de la Mirada" rescata estas posiciones, con el objetivo principal de utilizar la experiencia artístico-colaborativa para facilitar un cambio en la condición pasiva del alumnado como consumidor-espectador de imágenes mediáticas, propiciando el desarrollo de una mirada crítica que le ayude a comprender mejor el mundo y a sí mismo/a.

El proyecto aquí narrado entronca, así, con una línea de trabajo artístico-colaborativa que en la actualidad está tomando cada vez más importancia, y que asume la esfera política del arte y la participación social como elementos claves para su desarrollo. En esta línea, el proyecto ha bebido de referentes que resulta de interés citar. Es lo que ocurre con la exposición paradigmática "*Culture in Action*" comisariada por Mary Jane Jacobs (Chicago, 1994), proyecto que marcó un hito en su momento y continúa considerándose como referencia por compendiar proyectos artístico-colaborativos que enfatizan la importancia del proceso, la interacción social, el diálogo y la educación.

Pivotando en torno a la educación venimos encontrando cada vez más experiencias artístico-colaborativas desarrolladas en contextos reglados. En este sentido, resulta de interés citar como referencia la experiencia descrita por Anderson (1997) y desarrollada por Martha Davis, fotógrafa, xerógrafa y videoartista a la vez que profesora en el colegio Toronto Board of Education de Canadá. Con la trilogía de vídeos "*W Trilogy WonderKids, I Want a World Where, y What If?*", Davis facilitó un proyecto artístico-colaborativo con alumnos y alumnas de Primaria en el que, partiendo de posiciones crítico reflexivas y estableciendo colaboraciones con personas fuera de la escuela, los niños y niñas reflexionaban sobre sus deseos. De esta manera mostraban su propia visión sobre el mundo en el que querían vivir, y tomando conciencia de su entorno, mirándolo de frente, daban voz a las dudas personales que les surgían al vislumbrar más allá de su apariencia cotidiana.

Experiencias de este tipo conectan con la definición de pedagogía crítica de las artes aportada por David Trend (1992), que explica que las prácticas artísticas articuladas desde esa posición poseen una dimensión transformativa y colaborativa de la cultura, yendo más allá de la producción o recreación de objetos con carácter estético. Igualmente, esta posición entiende que las artes contemporáneas han expandido su campo de actuación desde el museo hasta el territorio de lo social, articulando prácticas artísticas definidas como artes comunitarias (o artes de la comunidad) donde el artista desempeña su trabajo cultural a tenor de una situación contextual dada y en relación a la comunidad o grupo de personas donde se interviene (Rodrigo, 2007).

Basado en estas posiciones, "El Laboratorio de la Mirada" se propone el reto de desarrollar una experiencia colaborativa y artística en el aula en la que todos los agentes participantes trabajen para reflexionar sobre el papel de sus miradas. Unas miradas en torno a un mundo saturado de imágenes mediáticas, "hipermediado" como diría Calabrese (1992), que se enfrenta al increíble desarrollo de la cultura visual actual, al espectáculo mediático que desfila ante cada individuo convirtiéndolo en un espectador que, conscientemente o no, se nutre de él, influenciando y en muchos casos definiendo su vida diaria. Ante esta situación, diversos autores (Efland, Freedman y Stuhr, 1996; Duncum, 1997, 2003) apoyan una reconsideración de las prácticas educativas que atiendan las nuevas formas de mirar planteadas por los estudios de la cultura visual². El proyecto que aquí se presenta propone dar respuesta a esta necesidad, buscando, de manera específica:

- Propiciar el desmontaje de las miradas hacia los productos culturales mediáticos trabajando el concepto de mirada crítica.
- Trabajar la atención en relación al uso y consumo de productos mediáticos tomando conciencia de las relaciones de poder que se generan.
- Trabajar de manera crítica los procesos de identificación con imágenes que conectan con roles y estereotipos.
- Analizar la realidad mediática descubriendo los enfoques o puntos de vista que quedan dentro y fuera de campo.

Esta búsqueda se desarrolla desde el ámbito artístico-colaborativo, es decir, está presente la idea de educación como práctica política, sin perder, por ello, la especificidad que aporta el trabajo desde el ámbito estético. De hecho, como explica Duncum, el terreno artístico tiene mucho que aportar a la educación crítica de la mirada, por mostrarse en la actualidad claramente dominado por la crítica y por investigaciones intelectuales (Duncum, 2003).

² Duncum indica al respecto: "[...] mientras que hoy en día las imágenes están por todas partes, hay una gran diferencia entre ver imágenes y reflexionar sobre lo que vemos, por no hablar de la comprensión de las instituciones que producen la imagería que vemos. Esta diferencia hace que exista la necesidad urgente de una educación que trate directamente las imágenes que constituyen el mundo de nuestros estudiantes" (Duncum, 2003).

El Laboratorio de la Mirada. Método, estrategias y diseño Sample

Abordar un proyecto artístico de forma colaborativa desde la pedagogía crítica supone, de entrada, partir de una relación educativa horizontal con los miembros implicados. Esta posición horizontal, como explica Carlos Escaño, "subraya la idea de que profesor/a y alumno/a construyen conocimiento y no se transmite del primero al último. Supone hacer que el alumnado sea un agente activo en el conocimiento y este conocimiento se genere provocado por el alumnado" (Escaño, 2012: 24). Partiendo de este enfoque, se tomaron inicialmente dos decisiones que marcaron el diseño y el desarrollo del proyecto.

De un lado se decidió abordar su implementación utilizando el método de "proyectos de trabajo"³. Este método -y también perspectiva⁴- fundamentado en la psicología cognitiva de carácter constructivista, constituye un modelo en el que los estudiantes, con el docente, planean, implementan y evalúan un tema de estudio que tiene vinculación con el mundo real, más allá del aula de clase. Según Fernando Hernández, los proyectos de trabajo favorecen en los estudiantes la adquisición de competencias como "la crítica, en cuanto puesta en cuestión, revisión de lo que se impone y lo que se silencia, análisis e interpretación de las formas de poder que se transmiten en las formas canónicas de cómo son presentados algunos saberes" (Hernández, 2000b:43, 47), competencia ésta que, como se ha indicado en el punto anterior, constituye uno de los ejes fundamentales en torno a los que pivotan los objetivos específicos del proyecto. Esta forma de trabajo ofrecía, por tanto, un marco ideal en nuestro proyecto para abordar el desmontaje de las miradas hacia los productos culturales mediáticos.

De otro lado, se tomó la decisión inicial de que el aula donde se iba a desarrollar el proyecto se concibiera como un "laboratorio" (de ahí el nombre de "Laboratorio de la Mirada"), en el que se

³ Según Fernando Hernández, un proyecto de trabajo:

"es un recorrido por un tema-problema que favorece el análisis, la interpretación y la crítica [...] Donde predomina la actitud de colaboración y el profesor es un aprendiz y no un experto [...] (es) un recorrido que busca establecer conexiones y que cuestiona la idea de una versión única de la realidad [...] (Además) cada recorrido es singular y se trabaja con diferentes tipos de información [...] (y busca) un acercamiento actualizado a los problemas de las disciplinas y de los saberes [...] (considerando) una forma de aprendizaje en la que se tiene en cuenta que todos los alumnos pueden aprender si encuentran el lugar para ello [...] Por eso no se olvida el aprendizaje vinculado al hacer, a la actividad manual, y a la intuición, que también es una forma de aprendizaje" (Hernández, 2000b, pp. 47-50).

⁴ Como explica Fernando Hernández, los proyectos de trabajo son más que un método, es decir, no se conciben como "productos prefabricados", sino que traen aparejada una perspectiva educativa que les sirve de referencia. Desde ella, el docente tiene que aprender que: "en los proyectos de trabajo el espacio de relación pedagógica es un espacio de incertezas, tiene que aprender (...) a enfrentarse con sus miedos, (...) a que no lo puede tener todo previsto (...). Esta perspectiva implica hacer un viaje en el que no sabes con lo que te vas a encontrar, pero eso, al mismo tiempo, te produce placer y es lo que te incita a continuar." Entrevista a Fernando Hernández realizada por María Domingo Coscolla: Los proyectos de Trabajo [en línea]. Revista DIM UAB, nº 17. [Consulta 10 diciembre 2017]. <http://www.youtube.com/watch?v=NsTIPwTW__s>).

desarrollarían experimentos de carácter procesual y colaborativo. Un espacio así presupone el desarrollo de experiencias que, como explica Antonio Collados:

[Son prácticas que] consideramos de laboratorio, es decir, procesos de trabajo experimental dados en unas condiciones de ensayo real, con el objetivo de descubrir o evidenciar situaciones concretas y/o de encontrar soluciones o diseñar protocolos por los que revertir o potenciar las situaciones o procesos que motivan el experimento (pongamos que ese experimento sea un proceso artístico-colaborativo). [...] Estos lugares actúan como nodos en los que de manera autónoma se juega y ensaya, se comparten conocimientos y se aprende, se erran procesos y se aciertan soluciones, lugares que surgen como alternativas creativas a la tendencia mercantilizante y burócrata que imponen los órdenes relacionales neoliberales, representados fundamentalmente en sus instituciones. (Collados, 2012, p. 310)



Figura 1. Fotografía del aula-laboratorio donde se desarrollaron la mayoría de las sesiones. La configuración del espacio de investigación cambiaba en función de las necesidades del proyecto. Fuente: Original de las autoras.



Figura 2. Fotografía del trabajo activo en el aula. Fuente: Original de las autoras.

Teniendo como referencia el contexto del laboratorio y desde la posición que ofrecía el método de proyectos de trabajo, el "Laboratorio de la Mirada" se fue diseñando y construyendo con la ayuda de todos los participantes, de sesión a sesión. Contaba con las orientaciones de la maestra y la

artista que actuaban como coordinadoras del proyecto (durante su desarrollo también se contó con la colaboración de un profesional del ámbito de la publicidad); reuniéndose ambas antes y después de cada sesión para, teniendo en cuenta los objetivos que se pretendían explorar, revisar lo ocurrido en cada sesión. Durante el recorrido, se mantuvo un estado abierto y receptivo para aprovechar los puntos de interés que surgían, propiciando así una exploración que respondiera a las respuestas reales que el alumnado iba encontrando ante los temas de la exploración.

Para incentivarlo se usaron diferentes estrategias didácticas, adecuadas al nivel en el que se inscribía el proyecto:

- Una primera partía de la puesta en cuestión de conceptos a través del debate, que eran revisados mediante la proyección de obras de arte contemporáneo y de imágenes extraídas de la cultura mediática. Estas situaciones favorecían la emergencia de cuestionamientos y posicionamientos que, posteriormente, eran retomados y problematizados en la realización de experimentos colectivos de carácter práctico y la creación de trabajos artísticos.
- Otra estrategia proponía el camino inverso: la revisión de las propuestas prácticas y artísticas desarrolladas por los niños y las niñas permitían debatir sobre nuevos conceptos que, de nuevo, eran puestos en cuestión mediante el análisis de obras de arte contemporáneo y de imágenes mediáticas.

Los materiales extraídos del ámbito mediático fueron aportados por la artista, la maestra, el alumnado y el profesional colaborador del ámbito de la publicidad; figurando entre ellos anuncios de revistas, videos extraídos de *Youtube* sobre publicidad o fragmentos de películas o series de televisión. También se revisaron obras de arte contemporáneo aportadas por la artista.

El Laboratorio de la Mirada. Hitos en su desarrollo

El "Laboratorio de la Mirada" fue llevado a cabo durante cinco sesiones, de dos horas de duración cada una, durante el mes de abril de 2015 con 24 alumnos y alumnas de 6º de Primaria del colegio Mora Puchol (Alicante). Su implementación trajo consigo el desarrollo de sesiones autónomas pero relacionadas entre sí, ya que se fueron planteando atendiendo a los focos de atención que iban emergiendo sucesivamente de una sesión a otra. Describimos algunos de los pasos dados en estas sesiones, que fueron especialmente significativos por constituir hitos que marcaron su desarrollo.

Indagando en las asociaciones entre atención, intención y mirada crítica

Con la intención de tomar conciencia de la propia atención, y del papel que juega en relación al uso y consumo de productos publicitarios, el proyecto comenzó, de forma lúdica, entregando al

alumnado unos juguetes que sirvieron como disparador para presentar el tema; se trataba de unos anillos con ojos, objetos-emblema del tipo de mirada que pretendíamos trabajar en el Laboratorio. Seguidamente se motivó un primer acercamiento al concepto de atención mediante el debate: *¿Qué es la atención? ¿A qué prestas atención? ¿Qué atrae tu atención? ¿Controlas siempre tu atención?*



Figura 3 y 4. Fotografía del comienzo de la sesión y alumna mostrando los juguetes repartidos.
Fuente: Original de las autoras.

Con el objetivo de empezar a valorar la propia atención y de propiciar un acercamiento hacia las imágenes de los productos mediáticos que les rodean habitualmente, se propuso un debate con el alumnado a partir de la proyección del *making off* de un anuncio de comida rápida, en el que se veía la preparación de una hamburguesa para ser fotografiada para un anuncio publicitario. La conversación dio pie a hablar sobre aquellas cosas que quedan “fuera de campo” -del encuadre mostrado en la imagen-, que asociaron con la producción de deseo (deseo de comida cuando hay hambre, o atracción por la belleza):

Mario: “A mí los anuncios que más me llaman la atención son los de comida, porque es que como tengas hambre...”

Luis: “Una vez estaba viendo un anuncio y me fijé en que el señor ¡era super guapo! ¡Tiene que ser guapísimo para que así te fijes!” (1ª Sesión. Transcripción 1).



Figura 5. Visionado del making off en clase. Fuente: Original de las autoras.

Las reflexiones surgidas dieron pie a debatir los intereses que hay detrás de la producción de esas imágenes y a empezar a explorar el concepto de “mirada crítica”. La instalación “*Stand In*” (2004) de Thomas Hirschhorn, abarrotada de objetos, de imágenes, televisores y periódicos en las que mezcla guerra y moda como partes de un todo globalizado que se consume igual que el *fast food*, funcionó como un disparador de opiniones sobre la finalidad crítica de la estética del artista, y propició que los niños y niñas reflexionaran sobre la intención que tiene la persona que crea una imagen, sea en el ámbito artístico o publicitario, y empezaran a preguntarse por las estrategias que siguen para lograrlo.



Figura 6. Thomas Hirschhorn. *Stand In* (detalles). 2004. Instalación en La belleza del fracàs / El fracàs de la belleza, Fundació Joan Miró de Barcelona. Fuente: Reyes González, 2004.

La reflexión sobre estas estrategias dio pie a introducir el concepto de "retoque" de imágenes, y poner en común con el alumnado varios anuncios publicitarios en los que se advertía este proce-

so. Se les propuso, entonces, actuar como "detectives" para localizar estos retoques y posteriormente comentar las posibles causas. *¿Por qué han hecho a la chica más delgada? ¿Por qué han eliminado cierto detalle de la imagen que ilustra esta noticia?, etc.*



PRACTICANDO LA ATENCIÓN: SOMOS DETECTIVES



Figura 7. Detalle de imágenes utilizadas en la sesión. A la izquierda: Fotografía del periódico Di Tzitung en la que se han eliminado con photoshop a Hillary Clinton y a Audrey Thomason. Fuente: Anónima. En el centro: Fotografía original del presidente Obama y su equipo para la seguridad nacional. Fuente: Pete Souza, 2001. A la derecha: Imagen de periódico que contiene retoques para descubrir. Fuente: Anónima.

Las reflexiones y debates sobre las intenciones del que crea una imagen y las estrategias que sigue para conseguirlas volvieron a ser problematizadas cuando se les propuso que idearan colectivamente una acción que pusiese en juego la idea de atención. El resultado final tuvo un carácter lúdico y artístico creativo: un niño o niña salía de la clase y cambiaba pequeños detalles de su imagen o indumentaria, volviendo posteriormente a entrar. El resto actuaba como observadores atentos, activos, averiguando los cambios y realizando un dibujo que, bajo una mirada crítica, daba cuenta de ellos.



Figura 8. A la izquierda: acción en torno al cambio de imagen. A la derecha: Imagen de un alumno y una alumna dando cuenta de los cambios advertidos en la acción. Fuente: Original de las autoras.

Deconstruyendo miradas hacia roles y estereotipos

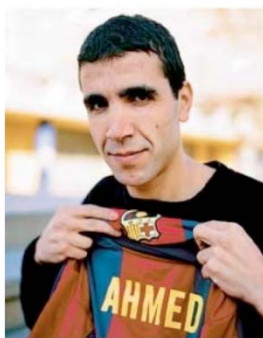
La puesta en común de los trabajos prácticos desarrollados dio pie a preguntarnos por qué observamos lo que observamos: qué nos lleva a fijarnos en unas cosas y a dejar otras cosas de lado. Este debate nos llevó a reflexionar sobre los procesos de identificación con las imágenes: *¿Con qué imágenes nos sentimos más identificados? ¿Y con cuáles menos? ¿Por qué?*

Estos procesos de identificación propiciaron que se trabajara en clase con la serie fotográfica “*Cantera, catalanes por el Barça*” (2001) del artista Juan Urrios, en la que se muestran historias personales de emigrantes que visten la camiseta del Barça por distintos motivos. Tal es el caso de Amer, un niño paquistaní que decidió llevar la camiseta del Barça para que sus amigos no se rieran de él, por ser del Real Madrid. La historia de Amer les ayudó a contactar con sus vivencias, emergiendo historias personales en las que adoptaban procesos de identificación con distintos roles y estereotipos.



AMER, 12 años. Aazad Khawari, Pakistán.

El padre de Amer vino solo desde Pakistán con la intención de abrir algún negocio. Estuvo un tiempo en Barcelona antes de que viniese Amer, con sus cuatro hermanos, su madre y tres tíos hermanos de su padre con sus respectivas mujeres e hijos. Entre toda la familia trabajan para sacar adelante dos tiendas de comestibles, una carnicería y dos restaurantes.
“Mis hermanos y amigos bromaban a costa mía por ser del Real Madrid. Así que dije el Madrid para ser del Barça”, de esta idea ha nacido un tema: “Una manera de decir a los demás que ya no soy del Madrid es llevar el chaquetón del Barça”. Ahora sus hermanos cuando lo ven con el chaquetón continúan bromando.



AMER, 12 años. Aazad Khawari, Pakistán.

El padre de Amer vino solo desde Pakistán con la intención de abrir algún negocio. Estuvo un tiempo en Barcelona antes de que viniese Amer, con sus cuatro hermanos, su madre y tres tíos hermanos de su padre con sus respectivas mujeres e hijos. Entre toda la familia trabajan para sacar adelante dos tiendas de comestibles, una carnicería y dos restaurantes.
“Mis hermanos y amigos bromaban a costa mía por ser del Real Madrid. Así que dije el Madrid para ser del Barça”, de esta idea ha nacido un tema: “Una manera de decir a los demás que ya no soy del Madrid es llevar el chaquetón del Barça”. Ahora sus hermanos cuando lo ven con el chaquetón continúan bromando.

Mirada Crítica
y Arte:
Juan Urrios.



Figura 9. Juan Urrios. Detalle de Amer en *Cantera, catalanes por el Barça*. 2001. Exposición en Procesos de Identificación, Galería visor, Barcelona. Fuente: Juan Urrios.

Figura 10. Imágenes incluidas en el power point de clase que contienen detalles de la exposición *Cantera, catalanes por el Barça*, de Juan Urrios, en Procesos de Identificación, 2001, Galería Visor de Barcelona.

Fuente: <http://universes-in-universe.de/specials/2007/cazadores/esp/img-16.htm> y <http://www.elcultural.com/revista/arte/Juan-Urrios/8236>

Curiosamente, con estas reflexiones cobró protagonismo en el debate la identificación con el rol de "adulto", en relación a lo que para ellos y ellas suponía ser "los de 6º, los mayores del cole", y la limitación social que, debido a esto, se les impone si desean realizar actividades entendidas como infantiles, como jugar con peluches o ver dibujos animados:

Irene: (Hablando de los roles) Por seguir el rol, veces a los adultos les da vergüenza hacer algunas cosas... como jugar...

Mario: Pues *mi padre se pone a jugar con nosotros.*

Luis: Nosotros un día estábamos en un parque de atracciones jugando en unas camas elásticas y entonces *a mi padre le riñeron (...)*

Mario: Cuando yo sea mayor *me seguirá apeteciendo jugar...*

María: Pues *yo quiero seguir viendo dibujos animados.*

Mario: ¡Puri! ¡Jorge está diciendo que *por tener un peluche eres un mañaco!* [nombre despectivo que se da a los niños]. (...)

María: ¡Los peluches son muy cómodos!

- Yo... *el año pasado... tenía unos peluches que dormían conmigo, y no tenía por qué ser un mañaco.*

-Mi cuarto tiene toda una estantería llena de peluches.

Luis: *Una vez... un niño... dijo que le gustaban los dibujos animados y empezaron a meterse con él...*

Puri: ¿Y qué más recuerdas de la escena, o bueno... de lo que te contó ese niño?

Luis: *Me sentí mal... por ese niño.* (2ª sesión. Transcripción 2).

A raíz de estos comentarios y aprovechando lo referenciado respecto a los dibujos animados, se proyectó un fragmento de *Los Picapiedra* con el que se proponía reflexionar críticamente sobre conductas adscritas al rol masculino y femenino. De esta manera surgieron importantes cuestiones en torno al género de índole personal, poniendo en común historias personales, que hablaban de las dificultades a las que se vieron expuestas nuestras abuelas y bisabuelas, por ser mujeres, al querer estudiar o trabajar en determinados puestos.



Figura 11. Fotograma de la serie "Los picapiedra" (Hanna-Barbera productions, 1960).
Fuente: <http://www.screenjunkies.com/tv/tv-lists/5-historical-tv-shows-that-rewrite-history>

Explorando y creando imágenes que deconstruyan miradas

El debate sobre estos roles terminó invitando a todos a buscar anuncios y productos que buscaran una mirada crítica ante los roles y estereotipos que se habían comentado. Se aportaron así interesantes referencias que fueron puestas en común en la siguiente sesión, como el anuncio de la marca Goldie Blox “*Toys for future engineers*” o las imágenes del catálogo de juguetes de *Toy Planet*, que ayudaron a hablar y debatir sobre los estereotipos femeninos y masculinos a la hora de adquirir y recibir juguetes, y cuestionar los colores asociados a uno u otro género.

También se presentó una noticia extraída de Internet que cuestionaba la relación adulto-peluche, en relación al debate anteriormente surgido respecto a lo que significaba "ser adulto".

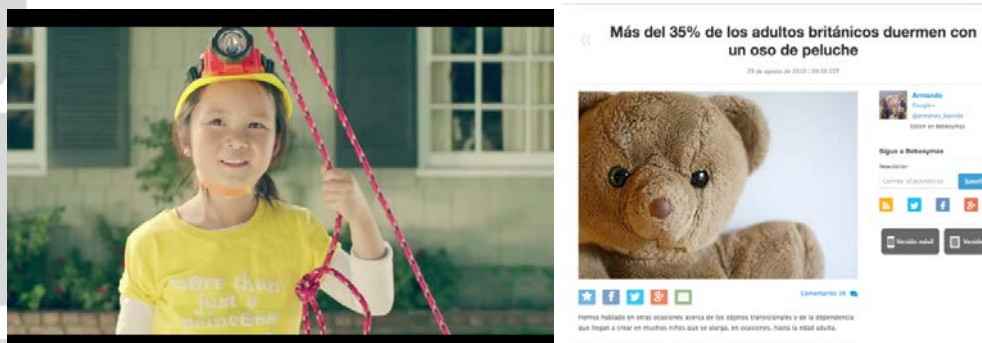


Figura 12. Fotograma del anuncio publicitario “Blox Toys for future engineers”, 2013, de Goldie y detalle de la web www.bebeymas.com. Encuesta de la compañía de hoteles Travelodge (2015). Fuente de la noticia: www.cnn.mexico.com

En relación a los roles adscritos a la masculinidad, los niños y niñas aludieron durante el debate a la película “*Billy Elliot*” que habían visto recientemente en el colegio, en la que un chico lucha por alcanzar su sueño de ser bailarín a pesar de las dificultades sociales que se le presentan. Esta referencia, que volvió a enredarse con la narración de las dificultades que tuvieron sus abuelas para acceder a determinados ámbitos laborales, conectó con la idea de denuncia social mediante el trabajo mostrado de las *Guerrilla Girls*.



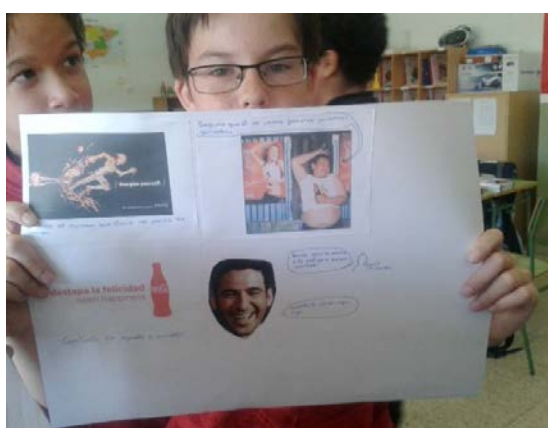
Figura 13. George Lange. *Guerrilla Girls*.1985. Fotografía en *Disobedient Objects*, 2014-2015, V&A Museum, Londres.

La denuncia hacia las desiguales oportunidades entre mujeres y hombres a la hora de exponer en grandes museos o de ejercer profesionalmente la labor de artista, unido a la estética que caracteriza a las *Guerrilla Girls*, derivó en el interés colectivo por conocer más sobre imágenes que sirven para denunciar, conectando con el concepto de contrapublicidad. Se reflexionó sobre este tema, relacionándolo con los conceptos vistos a lo largo de las otras sesiones (deconstrucción, mirada crítica, atención, roles, estereotipos y fuera de campo).

Posteriormente surgió la idea de crear un cartel de contrapublicidad en el que pudieran desmontar las asociaciones entre roles, aspectos y conductas, propuesta creativa que había nacido de sus propios intereses a raíz del desarrollo del proyecto. Para ello, partieron de anuncios de revistas, divididos en temáticas que habían explorado en los debates abordados en sesiones precedentes:

- Comida rápida y los refrescos.
- La imagen de la mujer en los medios.
- La explotación infantil en la confección de ropa.
- Problemas medioambientales.
- Consumo de televisión y consumo en general.

Se repartieron hojas tamaño A3 y se procedió, mediante dibujo y collage, a la creación individual de obras de contrapublicidad.



Figuras 14, 15 y 16. Proceso de creación de obras de contrapublicidad. Fuente: Original de las autoras.

Desmitificando el proceso creativo y el rol del publicista

La puesta en común de los collages realizados, comentados como si de campañas contrapublicitarias se tratara, evidenciaron la toma de conciencia del poder que tienen sus propias miradas, críticas y atentas, frente al poder de la publicidad. La revisión propició, además, el interés por conocer más acerca de cómo se planean y producen las campañas publicitarias. Se buscó entonces la colaboración de un experto en creación de imágenes mediáticas que trabajó como publicista de la histórica Agencia Danis, participando en la realización de campañas publicitarias que forman parte de la cultura visual de los niños y niñas. Con ayuda del invitado, se buscó propiciar el desmontaje de las miradas desvelando enfoques y puntos de vista que normalmente quedan ocultos al observar imágenes publicitarias.

En esta sesión, la imagen del publicista se mostró humanizada, sin mitificaciones, mostrando sus motivaciones e inquietudes. Describió cómo era el día a día en una agencia, comentando anécdotas ocurridas durante la realización de algunas campañas para *Bimbo* o *Friskies*. Las preguntas surgidas llevaron al alumnado a desmitificar el rol del publicista, a acercarse a la parte más humana del proceso creativo publicitario, planteándose, por ejemplo, cómo el publicista a veces se encuentra ante conflictos morales (como la obligación de hacer atractivos alimentos que no considera del todo saludables) por el interés económico de su profesión.

Conectar con las dudas, errores y aciertos del trabajo del publicista propició, además, un paso más en el desmontaje de la mirada hacia el proceso creativo publicitario, cuestionando y entendiendo las motivaciones y condicionamientos que marcan la construcción y distribución de imágenes mediáticas y publicitarias, evidenciando los intereses económicos de empresarios y publicistas a la hora de desempeñar su trabajo.



Figura 17. Debate con el publicista. Fuente: Original de las autoras.

En esta sesión el publicista introdujo de nuevo el término "dentro y fuera de campo", trabajado en sesiones anteriores, explicando cómo la publicidad no cuenta una mirada completa de la realidad, sino que "selecciona" la realidad y muestra lo que le interesa, dejando fuera de campo lo que no le

interesa. Para ejemplificarlo, propuso a todos y a todas la construcción de un pequeño visor de papel, aprendiendo a enfocar o dejar dentro del encuadre algunos elementos de la realidad y otros fuera, como hacen los publicistas.



Figura 18. El publicista muestra un visor de papel como metáfora de cómo la publicidad "selecciona" la realidad y cuenta lo que le interesa. Fuente: Original de las autoras.

El publicista incidió en el poder de la mirada que se construye desde la publicidad, que puede provocar admiración y deseo aún por los objetos más triviales. Como ejemplo mencionó el caso de Gary Dahl, el ejecutivo publicitario creador de *Pet Rock*, una simple piedra que se vendió bajo la idea ilusoria de ser una mascota, proporcionando ingresos millonarios. Para finalizar la sesión, se propuso al alumnado crear sus propias mascotas-piedra del Laboratorio de la Mirada, propuesta creativa que desarrollaron con humor y espíritu crítico.



Figura 19. Pet Rock. Fuente: www.petrock.com



Figura 20 y 21. Diseñando la mascota-piedra. Fuente: Original de las autoras.

Conclusiones: creando una instalación artístico-colaborativa

El recorrido desarrollado en el proyecto del Laboratorio de la Mirada desembocó en la realización de una instalación artístico-colaborativa, con el mismo nombre, que fue expuesta en la sala de exposiciones Alonso Cano de la Facultad de Bellas Artes de Granada (junio, 2015). La instalación se creó a modo de conclusión del recorrido realizado en común, a partir de las miradas, propuestas y trabajos aportados por los participantes en el proyecto: la artista, la educadora y el alumno. Bajo esta triple perspectiva se decidió la estructura que tendría:

- En el muro de la izquierda iría una proyección de los ojos de los niños. Se consideró fundamental recurrir a la imagen de sus ojos como referencia al poder de la mirada que posee el que mira, frente a "lo que le hacen ver" (como evidenciaron comentando sus diseños de contrapublicidad).
- Se decidió exponer sus creaciones de contrapublicidades ocupando todo el muro frontal. Esta presentación, además de dar cuenta de la múltiple autoría de la pieza, hablaba de los procesos de identificación con estereotipos y roles que se habían evidenciado durante el proyecto, reivindicando la necesidad de relacionarnos de manera crítica con los productos mediáticos, desmontando roles y estereotipos.
- En el centro de la instalación se presentaba una televisión intervenida con la onomatopeya "Shhhhh", intervención realizada por la artista con la que pretendía ironizar el rol pasivo y silencioso del espectador que consume y traga imágenes sin cuestionamiento.
- El muro de la derecha se intervino con "los anillos de mirada crítica" que fueron repartidos a los alumnos y alumnas que participaron en el proyecto, como símbolo de la mirada crítica que se había nutrido en el "Laboratorio de la Mirada".

En definitiva, la instalación de "El Laboratorio de la Mirada" recogía, a modo de conclusión, una multiplicidad de miradas que describían las posiciones críticas de los participantes ante el poder que ejercen las imágenes mediáticas, invitando al público de la instalación a pensar sobre su propia mirada.

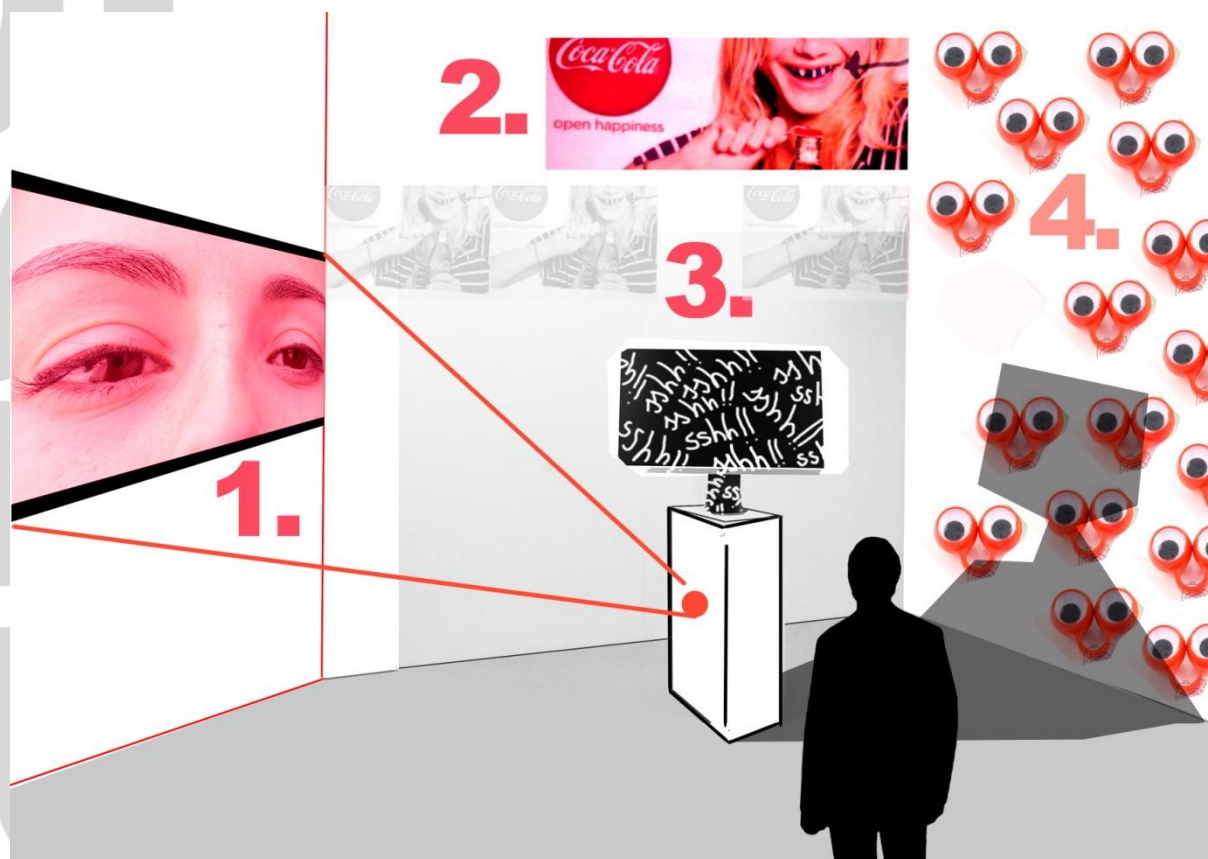


Figura 22. Diseño de la instalación artístico-colaborativa. 1. Proyección de ojos, 2. Contrapublicidad hecha por los alumnos y alumnas, 3. Televisión intervenida con la onomatopeya "Shhhhh", 4. Anillos con ojos de juguete repartidos a los alumnos/as durante las clases. Fuente: Irene Sirvent, 2015.

La razón de ser de este artículo es dar cuenta de cómo, desde la experiencia que aporta la práctica artística colaborativa, se puede trabajar con el alumnado propiciando situaciones que favorecen la deconstrucción de miradas acerca de los productos mediáticos que les rodean, aportando nuevas experiencias al ámbito artístico educativo. El Laboratorio de la Mirada da cuenta de cómo las prácticas artístico-colaborativas aportan un marco de trabajo ideal para tratar temas críticos acerca de la cultura visual. Lo hace cruzando fronteras entre ámbitos, con el compromiso de crear un espacio de investigación alternativo que facilite el desarrollo de la mirada crítica ante las imágenes mediáticas.

Como se observa en el apartado anterior, la implementación del Laboratorio de la Mirada propició que los propios alumnos y alumnas comenzaran a valorar sus miradas y su capacidad crítica a la

hora de relacionarse con los productos mediáticos extraídos de la cultura material y visual que les rodea. Hemos visto cómo el proyecto atraviesa fases en las que se indaga en las asociaciones entre atención, intención y mirada crítica; se deconstruyen miradas hacia roles y estereotipos; se conciben imágenes que cuestionan miradas preestablecidas, y se desmitifica el proceso de creación de imágenes publicitarias.

Los debates desarrollados, junto con la realización de trabajos artístico creativos en el aula, aportaron a todos los miembros una visión nueva, más compleja y completa de las dimensiones que se pueden explorar mirando más allá de las imágenes presentes en la vida diaria del alumnado, así como de los beneficios que esta mirada reporta, tanto a nivel educativo como a nivel social y personal.

La principal conclusión de este proyecto se plasma en la realización de la instalación artística en la que desembocó su desarrollo. Una instalación cuyo valor no radica tanto en su apariencia, sino en lo que la motiva y en lo que ofrece. Una instalación que surge como respuesta a un proceso investigador y creativo marcado por experiencias vitales, engarzándose con las biografías y experiencias de los participantes, ofreciendo una mirada crítica a través de la cual otras personas pueden repensar sus propias miradas ante lo que se muestra. Experiencias de este tipo dan cuenta, como explica John Dewey (1934), de cómo el principal valor del arte es el que le aporta la persona que lo vivencia, a la vez que evidencia las conexiones tan íntimas que se establecen entre educar, hacer arte y la experiencia vital de la persona.

Referencias

- Anderson, R. (1997). Case Study of the Arts As Teacher Through the Video Work of Martha Davis. *Studies in Art Education*, 39(1), 37–56.
- Ayuste, A., Flecha, R., López Palma, F., y Lleras, J. (1994). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó.
- Cáceres-Péfaur, B. (2012). Cultura visual y educación. Nuevos Desafíos / Nuevos Paradigmas. *Anuario del Doctorado en Educación: Pensar la educación*, 4, 75–99.
- Calabrese, O. (1992). La Sociedad Hipermediada. En A. Vaccheri (Ed.), *El medio es la T.V.* (p. 97). Buenos Aires: La Marca.
- Collados, A. (2012). *Laboratorios artísticos colaborativos: Espacios transfronterizos de producción cultural. El caso de Aulabierta*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Dewey, J. (1934). *El arte como Experiencia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Duncum, P. (1997). Art education for new times. *Studies in art education*, 39(3), 110–118.
- Duncum, P. (2003). *La cultura visual como base para una educación en artes visuales, II Jornadas de cultura visual*. Barcelona: Fundación La Caixa.

Efland, A., Freedman, K., y Stuhr, P. (1996). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.

Escaño González, C. (2012). Desarrollando una Pedagogía Artística. Propuesta educativa horizontal desde una pedagogía crítica artística y mediática: desarrollo de proyecto web documental basado en relaciones pedagógicas P2P. *Educación artística: revista de investigación (EARI)*, 3, 17–30.

Giroux, H. (1992). *Teoría y conciencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*. Buenos Aires y México: Siglo XXI.

Hernández, F. (2000a). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

Hernández, F. (2000b). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educación*, 26, 39–51.

Rodrigo, J. (2007). Educación artística y prácticas artístico-colaborativas: territorios de cruce transversales. En: P. Coca y M. Paz (Eds.), *Arte contemporáneo y educación: un diálogo abierto* (pp. 76-96). Valladolid: Junta de Castilla y León - Consejería de Cultura y Turismo.

Hirschhorn, T. (2004). *Stand In*. [Instalación]. Fundació Joan Miró (Barcelona, España).

Urrios, J. (2001). *Cantera, catalanes por el Barça*. [Serie fotográfica]. Galeria Visor (Barcelona, España).

Trend, D. (1992). *Cultural Pedagogy: Art, education, politics*. New York: Bergin and Garbey.

Para citar este artículo: González Vida, M. R. y Sirvent Fresneda, I. (2018). Experiencia artístico-colaborativa para el desarrollo de la mirada crítica en el aula: El Laboratorio de la Mirada. *Observar*, 12, 20–38.

Performance assessment and rubrics in art education: A study of student perceptions

Evaluación del desempeño y rúbricas en la educación artística: un estudio de las percepciones de los estudiantes

Eva Gregori Giralt

Universitat de Barcelona
gregori@ub.edu

José Luis Menéndez Varela¹

Universitat de Barcelona
menendez@ub.edu

Fecha de recepción del artículo: 3 de septiembre de 2018

Fecha de aceptación: 5 de noviembre de 2018

Abstract

Performance assessment is widely applied in university arts courses. However, rubrics are only rarely used in this context. The introduction of new assessment methodologies in the field of arts education has met with some resistance. There is a concern that the specificity of these disciplines requires a kind of connoisseurship model which recently developed assessment methods are unable to provide. This article describes the implementation of a rubrics-based performance assessment in a course taught on the Fine Arts, Design and Conservation/Restoration undergraduate degrees. We performed an empirical study of 94 students' opinions of the use of rubrics. The calculation of basic statistics and correlation coefficients showed that the rubrics helped students to understand the learning environment and to plan and develop their work, and promoted high cognitive learning. However, their usefulness in self-and peer assessment was rated less positively.

Keywords: assessment, rubrics, student perceptions, art education.

Resumen

La evaluación del desempeño está ampliamente extendida en los estudios universitarios de las artes; sin embargo, las rúbricas son todavía poco utilizadas en este contexto. La introducción de nuevas metodologías de evaluación encuentra resistencias en el campo de la educación artística. Existe la preocupación de que la especificidad de estas disciplinas requiere un modelo al que no se adecúan las recientes tendencias de evaluación. El artículo describe la introducción de un sistema de evaluación basado en rúbricas en una asignatura impartida en los grados de Bellas Artes, Diseño y Conservación-Restauración. Se realizó un estudio empírico de las opiniones de 94 estudiantes sobre el uso de las rúbricas. El cálculo de los estadísticos básicos y los coeficientes de correlación mostraron que las rúbricas ayudaron a los estudiantes a entender el entorno de aprendizaje, a planificar y desarrollar desarrollar su trabajo y a promover un aprendizaje de alto nivel cognitivo. Pero su utilidad en la auto-evaluación y la evaluación entre iguales obtuvo valoraciones más bajas.

Palabras clave: evaluación, rúbricas, percepciones de los estudiantes, educación artística.

¹ Correspondencia: Departamento de Historia del Arte. Facultad de Geografía e Historia. Universidad de Barcelona. Montealegre, 6. 08001 Barcelona, España.

Introduction

Students' perceptions of their educational experiences (particularly of assessment) powerfully influence their learning approach and as a result their learning outcomes (Biggs, 2003; Boud, Cohen, and Sampson, 1999; Brown, 2004-2005; Entwistle, 1991; Ramsden, 2003). In a recent qualitative study carried out in an interior design programme, Smith (2013) reiterated students' distrust of grades; she found that students may consider grades as direct judgements of themselves and of their future professional careers more than as a review of the results of an assignment. For Smith, students may doubt that grades represent the quality of the work done and may perceive them as excessively arbitrary.

Furthermore, consistent with a student-centered approach, it is widely recognized that the participation of students in assessment has a positive impact on their learning outcomes (Dochy, Segers, and Sluijsmans, 1999). Self- and peer assessment introduces students to specific judgments in their professional field and allows them to play an active role in their learning processes (Lindblom-Ylänne, Pihlajamäki, and Kotkas, 2006). However, the difficulty of issuing judgments on the quality of work is reflected in the disparity of scores between students and also between students and teachers (Orsmond, Merry, and Reiling, 2000; Topping, 2003).

In the light of these two concerns, rubrics may represent a useful educational resource. This study applies a quantitative approach in order to examine the opinions of first-year students studying for degrees in Fine Arts, Design and Conservation-Restoration regarding the use of a rubrics-based assessment system. The purpose was to discern how students rated the usefulness of rubrics and whether they identified learning outcomes that could be directly related to their use.

The contribution of rubrics in arts education

In the debate on the introduction of the assessment culture in higher education, some authors – especially Dineen and Collins (2006) in the field of arts education – have questioned what they see as the excessive emphasis on accountability and its negative effect on the design of teaching and learning models that meet the needs of today's society. Although it is imperative that arts education should promote reflection on assessment and should demonstrate its specific contribution in this regard, there is an alarming lack of research in this area. The prevailing belief among creative arts teachers is that the new assessment paradigm is not suited to the specificity of their discipline. Graham and Sims-Guzenhauser (2009) recorded the widely-held subjective opinion among visual arts teachers that evaluation should be informal and avoided whenever possible. Dineen and Collins (2006) stated that the new culture of evaluation weakens aspects such as ownership, trust, diversity and difference, so important in the field of arts. Recently, Giloi and du Toit (2013) highlighted the fear of many teachers that a rigid system of assessment stifles creative work because aspects such as imagination and originality are difficult to evidence and measure. They also warned

of the risk that an analytical approach to assessment may prioritize easily measurable aspects over higher-order learning outcomes and favour a surface approach to learning. If this analysis is confirmed, higher education is in danger of being reduced to a system that trains students in purely technical skills (Danvers, 2003).

Swanson, Norman, and Linn (1995) and Delandshere and Petrosky (1998) noted that other disciplines such as health education and teacher education present similar problems to those found in arts education when the performance assessment considers higher-order learning outcomes. De la Harpe et al. (2009) stressed the importance of reflective practice, critical thinking, communication skills and team work in architecture, art and design studies. In design education, Giloi and du Toit (2013) highlighted reflective and critical thinking and the aspiration to promote self-regulated and life-long learning. Researchers have also stressed the concern that students should integrate theory and practice in order to adapt their performance to social and professional environments and demonstrate their problem-solving ability in real contexts. Given the complexity of these learning outcomes, it is not surprising that the connoisseurship model of assessment, which the creative arts regard as their own (Parkes, 2010; Smith, 2013), is actually the best suited to the challenges of higher education.

Successful performance depends not only on the skill of the practitioner but also the existence of appropriate conditions for the satisfactory development of the activity. For Knight (2006), this means that the assessor's judgment of student performance is determined by actual professional practice but also by the educational context in which the learning outcomes are achieved. The challenge in the assessment of complex performances is to identify the values and procedures that underlie judgments regarding a professional culture. Complex performances require the refined and educated judgment of the connoisseur: not arbitrary or subjective, but discretionary, deriving from the intersubjectivity characteristic of any discipline. In the educational context it is important to discuss, define, and apply in a consensual way the assessment practices that characterize a professional culture; what is more, this must be done considering the processes of teaching and learning, because these are the processes that regulate the progressive introduction of the student into the particular culture.

The points raised above stress that arts education courses should explore the assessment practices used in other disciplines. In fact, in the field of the arts, calls are now being heard for authentic assessment (Giloi and du Toit, 2013); for the recognition of the importance of assessing the process as well as the product in order to promote a deep approach to learning (De la Harpe et al., 2009; Ehmann, 2005; Ellmers, 2006, Lindström, 2007); for continuous assessment in which the feedback (and feedforward, Knight and Yorke, 2003) can assist students in the slow learning processes that complex learning achievements require (Parkes, 2010). These reflections coincide with some of the five characteristics that Shepard (2000) summarized as comprising good assessment:

for instance, assessment should be dynamic and ongoing, it should offer feedback, and it should promote new knowledge. However, these approaches do not include the characteristics most directly related to the explicitness of criteria (i.e., transparency) or students' responsibility for assessment. This absence is even more significant if we consider that one of the preconditions of this feedback is that it should be based on what students are expected to achieve and on their own perceptions (Gibbs and Simpson, 2004-2005). This places the spotlight firmly on the issue of assessment criteria.

Assessment criteria must comply with the requirements of transparency, fairness, transference, content quality and comprehensiveness (Linn, Baker, and Dunbar, 1991). The literature has recognized the educational benefits of rubrics and a number of empirical studies have also been performed in the field of music education (Ciorba and Smith, 2009; Parkes, 2010) and visual arts (Powell, 2001). Rubrics can provide students with high quality information on criteria, levels of performance, and its relation to the grades (Hafner and Hafner, 2003; Meier, Rich, and Cady, 2006; Reeves and Stanford, 2009). This is a key factor in improving feedback and feedforward (Stevens and Levi, 2005), in strengthening the students' confidence in the teacher and in the assessment system (Andrade and Du, 2005), in helping students to regulate their effort (Andrade, Wang, Du, and Akawi, 2009) and to promote metacognitive processes (Fluckinger, 2010).

Method

Sample

The sample comprised undergraduate students enrolled in a first and second semester course on the degree of Fine Arts, Design and Conservation-Restoration at the Faculty of Fine Arts in a large Spanish public university. Three-quarters of the sample (75.53%) were female and 24.46% male, with a mean age of 20 years, a median of 19 and a mode of 18. Most students (70.21%) were studying full time, while the other 29.78% combined their studies with some kind of professional occupation.

Instructional Setting

The students' task was to draw on the artistic content of their degree course to design a Service-Learning project for helping a group at risk of social exclusion. The students worked on their projects in groups of five, in three phases distributed throughout the semester. Each phase culminated in a public presentation in which students and teachers evaluated the projects using a system comprising three different rubrics. In the second and third phases, the students improved their productions from the previous phase by working on the feedback received from peers and teachers. Moreover, as the phases progressed, students integrated new aspects that completed the structure and development of the project. Thus, the results of one phase became the starting point for the processes undertaken in the next phase.

The assessment system comprised three analytic rubrics with varying numbers of dimensions or criteria (six in the first phase, seven in the second and nine in the third) organized in two blocks. In the first block, the content of the project was assessed: the title, the purpose, the objectives, the study of the group at risk of social exclusion and of the context of application of the project (in all three rubrics); sources and documents consulted (in all three rubrics); selection and study of similar projects (in rubrics 2 and 3), and detailed description and discussion of the project's activities (rubric 3). In the second block, key aspects of oral communication skills such as adaptation to the audience, adaptation to the time available, diction, grammar, and eye contact were judged; these criteria were included in the three rubrics. All dimensions comprised four performance levels, and the quality definitions in each level included the descriptions of the previous level and others of a higher cognitive demand. Regarding the scoring strategy, dimensions appearing for the first time received a higher weighting than those present at earlier stages.

In this pioneer study, a rubrics-based assessment model was applied in the faculty for the first time. At the time of the study there was no standardized model in use either at the level of the faculty or in individual degree courses or departments: teachers applied different criteria and assessment procedures depending on the characteristics of their courses. However, the most frequent teaching model was based on workshops in which students conducted projects and the grades reflected the results of a performance assessment.

Design

The article describes an empirical study based on surveys of students' perceptions of their experience with a system of rubrics. A 26-item questionnaire was designed to collect feedback from students regarding the design of the rubrics and their usefulness in the educational context. This study focused on the students' opinions of the educational value of the rubrics (as reflected by the 15 items listed in Table 1). Participation was voluntary. Ninety-four students returned completed questionnaires coinciding with the end of the two semesters. Most of the questions were closed-ended and valued numerically on a rating scale from 0 to 10 which is standard in the Spanish educational system. Questions 1 and 4 were closed-ended and dichotomous, and question 5 was closed-ended and multiple choice.

First, measures of central tendency and dispersion were obtained. Then, correlations were calculated using Pearson's method in order to estimate the possible causal links in the students' ratings.

Table 1. Rubrics assessment questionnaire

Nº	Question
1	Had you ever used a rubrics-based assessment system prior to this course?
4	Did you change your use of rubrics during the course?
5	If so, why?
14	In general, rate the level of agreement between your assessments and those of your classmates.
15	In general, rate the use of rubrics as an evaluation system
16	Were the rubrics helpful as a reference for planning and developing your work?
17	Rate the rubrics as a tool to reduce arbitrariness in the assessment
19	Rate the rubrics as a tool to clarify the learning of the subject matter
20	Do the rubrics focus on the aspects that should be valued in your course work?
21	Rate the rubrics as a tool for understanding what and why the teacher evaluates
22	Rate the importance of having information on the assessment system from the beginning of the course
23	Would you extend the rubrics-based assessment system to other subjects on the degree?
24	Did you agree with your peers' evaluations of your work?
25	Did the rubrics help you to understand the assignments?
26	Rate what you have learned with the use of rubrics

Fuente: original de los autores.

Results

Table 2 shows the statistical analysis of students' opinions regarding the usefulness of rubrics.

Table 2. Usefulness of rubrics

Question	Mean	Median	Mode	SD
14	6.71	7.00	8.00	1.58
15	6.81	7.00	8.00	2.16
16	8.18	9.00	10.00	1.88
17	7.48	8.00	8.00	1.94
19	6.64	7.00	7.00	1.89
20	7.00	7.00	7.00	2.18
21	7.66	8.00	8.00	1.93
22	8.63	9.00	10.00	1.47
23	5.55	6.00	5.00	2.95
24	7.17	8.00	8.00	1.64
25	7.14	7.00	8.00	1.76

Fuente: original de los autores.

Students reported that rubrics were useful for planning and carrying out their work (question 16 had a median of 9 and a mode of 10) and for understanding the assignments (question 25). The lower score received on the latter question may suggest that the rubrics worked better in defining the learning outcomes and the regulation of effort than in the clarification of the learning activities. The rubrics as an assessment system (question 15) received slightly lower scores although students noted the importance of having information on the assessment system from the beginning of the course (Question 22). Responses to Question 20 (whether the rubrics focused on what should be evaluated in the course) were only moderate, but the standard deviation above 2 for this question indicated that there was a marked difference of opinion. Students only rarely recommended the extension of a rubrics-based assessment to other subjects (Question 23); however, this question showed the highest standard deviation of the entire questionnaire (2.95). Additionally, Questions 17 and 21 (whether the rubrics reduce arbitrariness, and understanding why the teacher evaluates) received intermediate ratings, indicating a recognition of the importance of rubrics in the assessment.

Questions 14 and 24 may clarify the controversy over the usefulness of the rubrics in assessment. In a peer assessment context, the students found it more difficult to use them to judge the work of their peers (Question 14) than to interpret the ratings received on their own work from peers and teachers (Question 24); that is, they had more problems when taking on a responsibility that did not conform to their educational experience and their identity as a student. The lower scores assigned to rubrics in the assessment should actually be attributed to the fact that the system included self- and peer assessment activities with which they were unfamiliar. In summary, students' perceptions reflected the surprise and discomfort caused by two novel experiences. The first is the assessment not only of products but of processes. Students needed time to get used to activities that generated products which then became processes in the successive phases of the project. This may explain the moderate rating assigned with regard to the rubrics' ability to clarify the learning objectives of the course (Question 19). Second, their participation in the assessment of their own work and that of their peers required them to take on new responsibilities which had hitherto been the exclusive domain of the teacher. All this led to a certain confusion among this group of relatively new students. In fact, 84.04% reported having changed their use of rubrics during the course for the reasons stated in response to Question 5 (Table 3).

The results show that students changed their use of rubrics because they had a clearly idea of what should be evaluated. But if this is so then the rubrics must have been useful to clarify the learning objectives, which conflicts with the responses to Question 19. The similarity of the percentages of the reasons noted in second, third and fourth place is also significant. The students gained familiarity with the use of rubrics, became aware of how the teacher used them, and gradually recognized their usefulness in peer assessment. Thus, the rubrics not only promoted a better understanding of what should be evaluated but also improved the students' assessment practices.

The answers to Question 26, on the learning outcomes directly linked to the use of rubrics, definitively clarify the issue.

Table 3. Changes in the use of rubrics

Reasons	Percentage
Greater familiarity with the instrument	17.53
The need to adapt to the way the teachers uses them	18.18
Their importance for improving the work of my peers	12.33
Adjustments in response to the assessments of my peers	9.74
Greater understanding of what should be evaluated	38.01
Others	5.19

Fuente: original de los autores.

Table 4. Learning outcomes obtained using rubrics

Responses	Mean	Median	Mode	SD
Self-assessment	7.24	8.00	8.00	1.90
Autonomous learning	6.88	7.00	7.00	1.84
Working with quality criteria	7.92	8.00	8.00	1.45
Generating assessment criteria	7.93	8.00	8.00	1.53
Critical capacity	7.54	8.00	8.00	1.65
Group work	6.44	7.00	8.00	2.50

Fuente: original de los autores.

The students stated that contact with the rubrics had helped them generate assessment criteria, to raise the quality of their work, and to improve their self-assessment and critical capacities (Table 4). Medians and modes were identical, the means very similar and standard deviation always below 2. We conclude that the students found that rubrics helped them to reflect on the assessment based on previously agreed criteria. The lower scores for autonomous learning and group work are not consistent with the other answers, for two reasons. First, the reflection and the ability to judge are crucial components of autonomous learning; second, because the students worked in groups and evaluated the results of the working groups. Possibly, these two aspects presented to students less conceptual affinity with the others and autonomy and group work could even be perceived as contradictory.

Finally, the correlation coefficients between questions were analysed. In only two cases were coefficients above .70 found. A correlation of .71 was found between the evaluation of the rubrics as an assessment system (Question 15) and as a resource to clarify the learning of the course (Question 19), and one of .75 between Question 15 and Question 20 (whether the rubrics focused on what should be evaluated in the course). These coefficients reopen the discussion on the usefulness of rubrics, since they establish a connection between their low value for understanding the learning

objectives, their relevance to the learning environment of the subject and their functioning in the assessment. All this is at odds with what we stated above, that is, the recognition of their usefulness to clarify assignments (Question 25), to reduce the arbitrary nature of grading and to clarify the reasons for the teacher's assessment (Questions 17 and 21), to better understand the purpose and assessment criteria (Question 5), and to promote learning directly involved in the assessment (Question 26).

Discussion

The study showed that students judged the rubrics not on the basis of their usefulness in the assessment but as tools to enable them to understand the learning environment (see Reynolds, 2009). This result contrasts with those of other studies in which students valued the rubrics most highly in the area of assessment (Andrade and Du, 2005; Bolton, 2006), which is consistent with the idea that assessment influences the learning approach that students adopt (Entwistle, 1988, 1991, 2005; Ramsden, 2003). Perhaps, the scores that students assigned to the rubrics as an assessment instrument represented a more complex issue.

First, their usefulness in the assessment may have been influenced by the difficulty of the object under analysis: the oral presentations of the projects in their three phases of development. In accordance with Habron, Goralnik and Thorp (2012), the rubrics were integrated in an assessment that included ongoing feedback from teachers and students, a procedure which increased student awareness of the complexity of the phenomenon evaluated. Although the rubrics guided the student in the completion and assessment of the projects, they did so by emphasizing the high-level cognitive processes that these activities required. It is likely that students criticized the difficulty of the assessment process by assigning lower scores to the rubrics.

Second, this lower rating of the rubrics in the field of assessment may also reflect a resistance to take on a new responsibility – namely, self- and peer assessment. This possibility is based on the finding that students rated the rubrics more highly as a means of understanding their peers' opinions of their work than as a means for them to assess the work of others, and agrees with the results of other studies which have reported students to be reluctant to participate in assessment processes (Connor, 2004-2005; Hanrahan and Isaacs, 2001; Macdonald, 2004-2005). Self- and peer assessment may be disconcerting for students because it is alien to their previous educational experience and to their expectations of the course, and is aimed at objects that are difficult to evaluate. Other studies have found that students reject novel learning environments which make greater demands on them and which pursue unfamiliar learning outcomes (Baeten, Dochy and Struyven, 2008; Biggs, 2003; Birenbaum and Rosenau, 2006, Entwistle, 1991). Quite possibly, this is also why hardly any students recommend that the use of rubrics should be extended to other subjects.

The second issue analysed concerned the learning outcomes that the students associated with the use of rubrics. The resistance they showed did not appear to harm their assessment of the educational benefits of rubrics. In fact, the students' opinions recorded were very similar to those reported in previous research: a better understanding and critical application of criteria (Maxwell, 2010) and a deeper reflection on their own work (Goodrich, 1997) which highlight the usefulness of rubrics with regard to metacognitive dimension of the learning process (Tractenberg, Umans and McCarter, 2010). If students did not assign a similar rating to the contribution of rubrics to independent learning, this may be because they perceived that their responsibility in the assessment was regulated by an instrument that was alien to them. Surprisingly, the rubrics did not appear to promote teamwork: the role of rubrics to guide the development of group activities and assessment by students and teachers proved to be insufficient. The conclusion drawn from these last two findings is that students should work together with teachers on the discussion and refinement of the rubrics.

The study presents two main limitations. The first was the small sample size, which reduces the study's representativeness and the possibility of generalizing the findings to a broader context. More teachers need to be encouraged to use rubrics, in order to obtain larger samples for future studies. The second limitation is the fact that the study was restricted to students' perceptions. In order to discern whether students' views of their learning outcomes were consistent with the learning achievements, the study needs to be completed with an examination of the scores assigned by students and teachers in each of the phases of the projects, including an analysis of the validity and reliability.

Conclusion

In the field of arts education as elsewhere, students' perceptions reinforce the positive impact of the rubrics in the understanding of learning environments, in the regulation of effort and in strengthening the metacognitive dimension of the learning process. However, their perceptions also reflect the need to establish educational contexts in which rubrics do not appear as disconcerting foreign elements. To achieve a satisfactory context for rubrics-based performance assessment, students' participation in the application of the assessment systems and, if possible, in the process of discussion, negotiation and refinement of the rubrics, is extremely important. In arts education, rubrics should respond to higher-order learning outcomes that define their area of knowledge and professional practice. It is here that their quality definitions organized into performance levels have most to contribute, in order to encourage understanding of the educational goals and to promote good learning strategies in the case of the students, and to regulate the teaching processes in the case of the teachers. Rubrics should not be used to evaluate easily observable and measurable aspects; they should aid in the reflection on the profession and on the particular way in which students assimilate professional practice, as this is the defining aspect of autonomous learning.

Acknowledgements

This research was supported by the Spanish Ministry of Economy and Competitiveness and grants European Regional Development Fund [HAR2013-46608-R]; the Institute of Education Sciences at the University of Barcelona [REDICE18-1980]; the Vice-rectorate for Teaching and Academic Planning and the Programme for Research, Improvement and Innovation of Teaching and Learning at the University of Barcelona [GINDOC-UB/103].

References

- Andrade, H. & Du, Y. (2005) Student perspectives on rubric-referenced assessment, *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(5), 1–11.
- Andrade, H. L., Wang, X., Du, Y., & Akawi, R. L. (2009) Rubric-Referenced Self-Assessment and Self-Efficacy for Writing, *The Journal of Educational Research*, 102(4), 287–302.
- Baeten, M., Dochy, F., & Struyven, K. (2008) Students' approaches to learning and assessment preferences in a portfolio-based learning environment, *Instructional Science*, 36(5-6), 359–374.
- Biggs, J. (2003) *Teaching for Quality Learning at University* (2nd ed.). Buckingham & Philadelphia: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Birenbaum, M. & Rosenau, S. (2006) Assessment preferences, learning orientations and learning strategies of preservice and inservice teachers, *Journal of Education for Teaching*, 32(2), 213–225.
- Bolton, C. F. (2006) Rubrics and Adult Learners: Andragogy and Assessment, *Assessment Update*, 18(3), 5–6.
- Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (1999) Peer learning and assessment, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(4), 413–426.
- Brown, S. (2004-2005) Assessment for learning, *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 81–89.
- Ciorba, C. R. & Smith, N. Y. (2009) Measurement of instrumental and vocal undergraduate performance juries using a multidimensional assessment rubric, *Journal of Research in Music Education*, 57(1), 5–15.
- Connor, C. (2004-2005) An Aligned Assessment to Promote Learning About Collaboration Between Health and Care Professionals, *Learning and Teaching in Higher Education*, 1(1), 98–101.
- Danvers, J. (2003) Towards a Radical Pedagogy: Provisional Notes on Learning and Teaching in Art & Design, *Journal of Design & Art Education*, 22(1), 47–57.

- De la Harpe, B., Peterson, J. F., Frankham, N., Zehner, R., Neale, D., Musgrave, E., & McDermott, R. (2009) Assessment Focus in Studio: What is Most Prominent in Architecture, Art and Design?, *International Journal of Art & Design Education*, 29(1), 37–51.
- Delandshere, G. & Petrosky, A. R. (1998) Assessment of complex performances: Limitations of key measurement assumptions, *Educational Researcher*, 27(2), 14–24.
- Dineen, R. & Collins, E. (2006) Killing the Goose: Conflicts between Pedagogy and Politics in the Delivery of a Creative Education, *International Journal of Art & Design Education*, 24(1), 43–52.
- Dochy, F., Segers, M., & Sluijsmans, D. (1999) The Use of Self-, Peer- and Co-assessment in Higher Education: A Review, *Studies in Higher Education*, 24(3), 331–350.
- Ehmann, D. (2005) Using assessment to engage graphic design students in their learning experience, Paper presented at the Making a Difference: 2005 Evaluations and Assessment Conference, Sydney. Retrieved from http://www.researchgate.net/publication/228672232_Using_assessment_to_engage_graphic_design_students_in_their_learning_experience.
- Ellmers, G. (2006) *Assessment Practice in the Creative Arts: Developing a Standardised Assessment Framework*. Teaching and Learning Scholars Report, Faculty of Creative Arts, Wollongong: University of Wollongong.
- Entwistle, N. J. (1988) Motivational factors in students' approaches to learning, in R. R. Schmeck (Ed.) *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press, pp. 21-51.
- Entwistle, N. J. (1991) Approaches to Learning and Perceptions of the Learning Environment. Introduction to the Special Issue, *Higher Education*, 22(3), 201–204.
- Entwistle, N. J. (2005) Contrasting perspectives on learning, in F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Eds.) *The Experience of Learning. Implications for teaching and studying in higher education* (pp. 3–22). Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment.
- Fluckiger, J. (2010) Single Point Rubric: A Tool for Responsible Student Self-Assessment, *Teacher Education Faculty. Publications. Paper 5*. Retrieved from <http://digitalcommons.unomaha.edu/tefacpub/5>.
- Gibbs, G. & Simpson, C. (2004-2005) Conditions under which assessment supports students' learning, *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3–31.
- Giloi, S. & du Toit, P. (2013) Current Approaches to the Assessment of Graphic Design in a Higher Education Context, *International Journal of Art & Design Education*, 32(2), 256–268.
- Goodrich, H. (1997) Understanding rubrics, *Educational Leadership*, 54(4), 14–17.

- Graham, M. A. & Sims-Guzenhauser, A. (2009) Advanced Placement in Studio Art and Secondary Art Education Policy: Countering the Null Curriculum, *Arts Education Policy Review*, 110(3), 18–24.
- Habron, G., Goralnik, L., & Thorp, L. (2012) Embracing the Learning Paradigm to Foster Systems Thinking, *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 13(4), 378–393.
- Hafner, J. C. & Hafner, P. M. (2003) Quantitative Analysis of The Rubric as an Assessment Tool: An Empirical Study of Student Peer-group Rating, *International Journal of Science Education*, 25(12), 1509–1528.
- Hanrahan, S. & Isaacs, G. (2001) Assessing Self- and Peer-assessment: The Students'views, *Higher Education Research & Development*, 20(1), 53–70.
- Knight, P. T. (2006) The local practices of assessment, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 435–452.
- Knight, P. T. & Yorke, M. (2003) *Assessment, learning and employability*. Maidenhead: Society for Research in Higher Education and the Open University Press.
- Lindblom-Ylänne, S., Pihlajamäki, H., & Kotkas, T. (2006) Self-, Peer- and Teacher-Assessment of Student Essays, *Active Learning in Higher Education*, 7(1), 51–62.
- Lindström, L. (2007) Understanding the creative mind: portfolio assessment in the visual arts, Paper presented at the 13th International Conference on Thinking, Norrköping, Sweden. Retrieved from www.ep.liu.se/ecp_article/index.en.aspx?issue=021;vol=1;article=012.
- Linn, R. L., Baker, E. L., & Dunbar, S. B. (1991) Complex, performance-based assessment: Expectations and validation criteria, *Educational Researcher*, 20(8), 15–21.
- Macdonald, A. (2004-2005) Student self-evaluation of coursework assignments: A route to a better perception of quality, *Learning and Teaching in Higher Education*, 1(1), 102–107.
- Maxwell, S. (2010) *Using Rubrics to Support Graded Assessment in a Competency Based Environment. Occasional Paper*. Adelaide: National Centre for Vocational Education Research.
- Meier, S. L., Rich, B. S., & Cady, J. (2006) Teachers' Use of Rubrics to Score Non-traditional Tasks: Factors Related to Discrepancies in Scoring, *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 13(1), 69–95.
- Orsmond, P., Merry, S., & Reiling, K. (2000) The Use of Student Derived Marking Criteria in Peer and Self Assessment, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25(1), 23–38.
- Parkes, K. A. (2010) Performance Assessment: Lessons from Performers, *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22(1), 98–106.

- Powell, T. A. (2001) *Improving assessment and evaluation methods in film and television production courses*. PhD Theses. Hong Kong, Capella University. Retrieved from <http://sunzi.lib.hku.hk/ER/detail/hkul/2699476>.
- Ramsden, P. (2003) *Learning to Teach in Higher Education*. London & New York: RoutledgeFalmer.
- Reeves, S. & Stanford, B. (2009) Rubrics for the Classroom: Assessments for Students and Teachers, *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 76(1), 24–27.
- Reynolds, J. et al. (2009) BioTAP: A Systematic Approach to Teaching Scientific Writing and Evaluating Undergraduate Theses, *BioScience*, 59(10), 896–903.
- Shepard, L. (2000) The role of assessment in a learning culture, *Educational Researcher*, 29(7), 4–14.
- Smith, K. M. (2013) Assessment as a Barrier in Developing Design Expertise: Interior Design Student Perceptions of Meanings and Sources of Grades, *International Journal of Art & Design Education*, 32(2), 203–214.
- Stevens, D. D., & Levi, A. J. (2005) *Introduction to Rubrics. An Assessment Tool to Save Grading Time, Convey Effective Feedback and Promote Student Learning*. Sterling: Stylus Publishing.
- Swanson, D. B., Norman, G. R., & Linn, R. L. (1995) Performance-based assessment: Lessons from the health professions, *Educational Researcher*, 24(5), 5–11.
- Topping, K. (2003) Self- and Peer-assessment in School and University: Reliability, Validity and Utility, in M. Segers, F. Dochy & E. Cascallar (Eds) *Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards* (pp. 55–87). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Tractenberg, R. E., Umans, J. G., & McCarter, R. J. (2010) A Mastery Rubric: Guiding Curriculum Design, Admissions and Development of Course Objectives, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(1), 17–35.

To cite this article: Gregori Giralt, E. y Menéndez Varela, J. L. (2018). Performance assessment and rubrics in art education: A study of student perceptions. *Observar*, 12, 39–52.

In-diferencias: mediaciones artísticas y virtuales en la formación inicial del profesorado

In-diferencias: artistic and virtual mediations in initial teacher training

Carme Molet Chicot

Universitat de Lleida

carmemolet@didesp.udl.cat

Dànae Quiroz Llobet

Universitat de Lleida

danaeql@didesp.udl.cat

Alfonso Revilla Carrasco¹

Universidad de Zaragoza

alfonsor@unizar.es

Fecha de recepción del artículo: 10 de enero de 2018

Fecha de aceptación del artículo: 25 de junio de 2018

Resumen

Este artículo da cuenta del proyecto de investigación-acción *In-diferencias*, que se llevó a cabo en la Facultat d'Educació, Psicologia i Treball Social (FEPTS) de la Universitat de Lleida, el curso 2015-2016. Explica como las mediaciones entre una exposición urbana, el espacio virtual y la lectura de textos, nos permitieron reflexionar y representar un lugar político para las diferencias. Visitar la exposición "Efecto GEZI" nos facilitó conectar con otros contextos y abrir el debate en torno al arte como mediador político en la formación inicial del profesorado. Todo ello nos permitió investigar el lugar de las mediaciones —entre textos, visualidades y contextos— para desplazar un pensamiento inicial estereotipado sobre las diferencias. En este sentido, las aportaciones de nuestra investigación, delimitan algunas oportunidades y dificultades de la educación artística, cuando se abordan temáticas complejas de interés educativo a través de la creación visual y del uso de mediaciones artísticas y tecnológicas.

Palabras clave: artes visuales, formación del profesorado, diferencias, mediaciones, cultura visual.

Abstract

This article describes the *In-diferencias* research/action project undertaken in the Faculty of Education, Psychology and Social Work (FEPTS, UdL) during the 2015-2016 academic year. It explains how the mediation between an urban exhibition, the virtual space and the reading of texts allows us to reflect on and represent a political place that considers difference. Visiting the "Efecto GEZI" exhibition allowed us to connect with other contexts and open a debate about art as a political mediator in initial teacher training. Consequently, we undertook an investigation of the site of these mediations —between texts, visualisations and contexts— to displace an initial stereotyped way of thinking about difference. In this sense, the contributions of our research delimit some opportunities and difficulties for art education when covering complex issues about educational interests through visual creation and the use of artistic and technological mediation.

Keywords: visual arts, teacher training, differences, mediations, visual culture.

¹ Correspondencia: Departamento de Expresión Musical Plástica y Corporal. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Universidad de Zaragoza. Valentín Cardenera, 4. 22003 Huesca. España.

Introducción

Con la finalidad de reflexionar en torno a las diferencias y sus implicaciones educativas, comenzamos el proyecto *In-diferencias*, incidiendo especialmente en las diferencias en relación a la exclusión social. Iniciamos así mismo, una investigación sobre el proceso educativo llevado a cabo, las mediaciones que propició y los resultados obtenidos.

El punto de partida fue doble, por un lado, el visionado y análisis de la exposición “Efecto Gezi”, de Oriana Elicabe, y la lectura de un texto de Carlos Skliar (2005) que nos ayudó a significar las actividades que íbamos realizando.

En un primer momento de desarrollo del proyecto nos propusimos deconstruir algunas viejas ideas sobre la diversidad, se trataba de poner este término bajo sospecha, debido a algunas dificultades que su idealización comporta en contextos educativos de Educación Infantil y Primaria. De acuerdo con Carlos Skliar (2005), la palabra diversidad sugiere una forma poco comprometida de describir las culturas y las experiencias de ser otro, lo cual reafirma la visión unitaria del sujeto occidental sin poner en cuestionamiento una normalidad excluyente. Los otros así pensados, parecen requerir y depender de nuestra aceptación.

Posteriormente el alumnado creó sus representaciones en forma de *memes* que pusimos en circulación en las redes sociales. Durante el proceso de implementación del proyecto nos encontramos con algunas dificultades, la de abrirnos a nuevas maneras de pensar las diferencias, la de generar ideas creativas y, al mismo tiempo, la de producir buenas formas que las representaran. También las derivadas de la significación de las imágenes que admiten múltiples lecturas según sea su recepción, lecturas que se multiplican en las redes sociales, donde el control de la direccionalidad resulta impensable. Dificultades que fueron a la vez buenas oportunidades para el aprendizaje, cuyo abordaje y desarrollo mapean los puntos más destacados de las aportaciones de esta investigación. Las mediaciones fueron el motor de cambio de todo el proceso. Veamos en la Figura 1 los aspectos que mediaron nuestros aprendizajes.

La metodología de investigación-acción nos permitió indagar, a lo largo del proceso, las relaciones e interacciones educativas en los espacios de aprendizaje. Esto se hizo a través del análisis de las interacciones de aula y de las representaciones y escritos producidos por el alumnado. Todo ello nos permitió introducir cambios y nuevos recursos y, posteriormente, abordar la interpretación de los resultados.

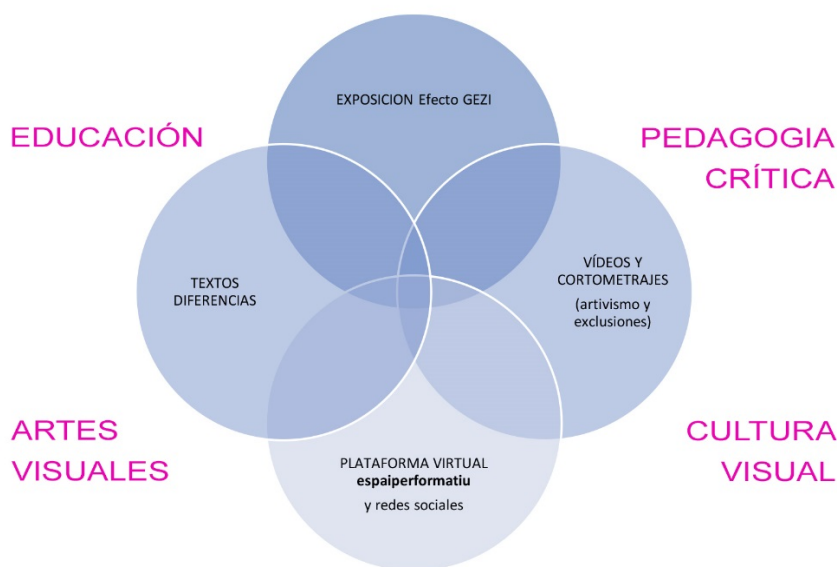


Figura 1: Mediaciones. Fuente: original de los autores.

El proyecto In-diferencias

El proyecto educativo se implementó a lo largo del curso 2015-2016 en la *Facultad de Educación Psicología i Treball Social* de la *Universitat de Lleida* y contó con la colaboración de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza. En concreto se llevó a cabo en 7 clases² de Primaria y Doble Grado de la Facultad (asignaturas Música y Artes Visuales y Didáctica de la Educación Artística) con un total de 256 de participantes (175 chicas y 81 chicos).



Figura 2. Relación de alumnado por género. Fuente: original de los autores.

² Relación de titulaciones y cursos de Grado donde se realizó el proyecto: 1º Primaria; 1º Primaria, modalidad dual; 1º Primaria, modalidad bilingüe; 1º Doble titulación: Grado en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria (DTIP); 2º Doble titulación: Grado en Educación Primaria y Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFES); 3º Primaria; 3º Primaria, modalidad bilingüe.

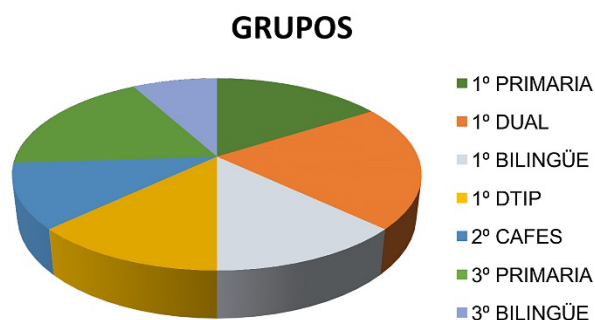


Figura 3. Relación de grupos en los que se implementó. Fuente: original de los autores.

Nos propusimos reflexionar en torno a las diferencias y su importancia, con la finalidad de comprender y posicionarnos ante las realidades múltiples con las que nos encontramos hoy en día en la educación en unos tiempos de movilidad de las poblaciones, de neoliberalismo y de globalización. Siendo nuestra área la educación artística, nos dispusimos a visionar, analizar e interpretar representaciones visuales y producciones artísticas sobre las diferencias y crear otras de nuevas. Decidimos titular nuestro proyecto *In-diferencias*, apuntando a la dificultad de la educación para desenfocar la “normalidad”, y para problematizar esa idea, en el fondo, tan poco solidaria, de un arco iris de diversidad.

En algunos trabajos de investigación previos (Molet, Bernad y Mateo, 2014 y 2015) ya se había detectado, entre el alumnado de primaria de la FEPTS, una manera de pensar las diferencias como ajenas a la educación, una confusión entre lo que era deseable y lo que pasaba en realidad. Habíamos destacado la obsesión por la igualdad, la cual nos impedía ver las diferencias como motivo de exclusión, esto nos dificultaba entenderlas de manera positiva, como una posibilidad para superarla. A partir de aquí nos planteamos la necesidad de resituar esa creencia cómoda entorno a la diversidad (imágenes idílicas de mil colores) para poder abordar otras imágenes y situaciones que nos hablaran de diferencias y pensamos que la educación artística nos ayudaría a ello.

En este sentido iniciar contactos con el Grupo de Estudios en Didáctica del Arte Africano de UNIZAR nos permitió contar con nuevos recursos y posibilidades, que se concretan en una colaboración periódica en clases y seminarios (Revilla et al., 2015). En ellos pudimos constatar la fuerte impresión que suscita la contemplación directa en el aula de las tallas africanas, y cómo un acontecimiento como este, hace emerger afectos que favorecen no solo la comprensión de hechos históricos como el colonialismo y el racismo, sino también abordar la comprensión de la actual situación postcolonial. Decidimos continuar colaborando en este nuevo proyecto y situar el tema de análisis en las diferencias e indiferencias. Iniciamos el proyecto *In-diferencias* con la convicción que introducir diferencias en las aulas tiene efectos innovadores y reflexionar sobre las mismas es muy pertinente para la formación de futuras maestras y maestros.

En esta ocasión, elegimos la exposición de Oriana Eliçabe como punto de partida, porque nos acercaba a unas culturas y unos lugares lejanos (Estambul) a través de unos hechos con los que podíamos establecer nexos con los acaecidos en Lleida (15 M). Producida por el *Institut Català Internacional per la Pau*, la exposición: *Efecto GEZI, el poder transformador del arte*, se llevó a cabo en diferentes ciudades de Cataluña, entre ellas, Lleida³.



Figura 4. Exposición Efecto GEZI de Oriana Eliçabe en Lleida. Fuente: Dànae Quiroz.

Esta exposición se pensó para que circulara por diversas localidades y para poder ser instalada en espacios exteriores, pues se buscaba una interacción directa con los transeúntes. Presentaba fotografías de gran tamaño, y otras informaciones sobre el movimiento de resistencia que surgió de la ocupación del Parque Gezi en Estambul (Turquía) el verano de 2013. Los hechos tuvieron lugar como consecuencia del intento de construir un centro comercial en el parque Gezi, los habitantes de la capital turca comenzaron una protesta pacífica en forma de acampada para mostrar su desacuerdo con la construcción de este centro, la cual fue desalojada por medio de una violenta represión policial. Cabe situar los hechos en el contexto de la primavera árabe, cuando la población de 18 países árabes, se manifestaron a favor de la democracia y los derechos humanos. Todas estas manifestaciones o revoluciones tuvieron bastante difusión por las redes sociales, ayudando a movilizar e informando a tiempo real de lo que realmente ocurría, sin pasar por el filtro de los medios de comunicación.

En los acontecimientos que tuvieron lugar en el Parque Gezi, la gente suspendió sus diferencias por un tiempo en un propósito común, demostrando que esto era posible. Las redes sociales desempeñaron un papel fundamental en la difusión del acontecimiento, dentro de este marco de producción simbólica nacieron los *memes*, como mecanismo de difusión cultural y social en forma de dibujos, fotos o multimedia.

³ Efecto GEZI, del 3 al 22 de diciembre de 2015 en la Avenida de Blondel, Lleida.

En los debates al aula respecto a las temáticas que mediaba esta exposición, surgieron los temas de los atentados terroristas en ciudades europeas, el problema del *Daesh* y el papel de las mujeres musulmanas, temas de gran interés para el alumnado, sobre los que se desplegaron diversas argumentaciones, la mayoría contrarias a la generalización islamofóbica.

Consideramos que esta era una exposición muy apropiada como mediadora de aprendizaje porque presentaba unos acontecimientos en los cuales las diferencias dieron lugar a una acción conjunta de procomún, una acción expandida a través de las redes sociales. También nos facilitaba poner en práctica unos procedimientos relacionados con nuestras asignaturas: el tema del *artivismo*, la fotografía, y el uso de *memes*. Así pues, extrapolando su sentido a otro contexto, apareció la idea de la creación de *memes* en nuestras aulas, donde comentamos la exposición, visionamos algunos vídeos informativos sobre este tema y sobre *artivismo* y, además, recordamos el 15 M (2011) en nuestro país y ciudad. La exposición sirvió para mediar con otras realidades, para recuperar y conocer unos hechos que, según el alumnado, les habían pasado desapercibidos y, como punto de partida para abordar un tema más complejo: las diferencias.

La proyección de vídeos sobre *artivismo* y el análisis de otros vídeos sobre diferencias y exclusiones fueron además imprescindibles para incluir otras narrativas. En este sentido, cabe destacar el visionado y posterior análisis de un programa de TV2 *Diferendo*⁴, donde se emitió una selección de cortometrajes contra la discriminación, en él se explicaba que la diferencia no es algo negativo, pero la discriminación (el trato desigual ante aquello que se considera como diferente) sí lo es. Sexo, raza, religión, orientación sexual, estrato social, apariencia física, son las principales causas de discriminación, toda una relación de “excusas” inventadas para justificar ciertos comportamientos sociales vejatorios hacia personas racializadas, sexualizadas, migrantes, etc. Las 8 historias de estos cortometrajes son ilustrativas de estos comportamientos, el programa nos ofrece además 8 maneras diferentes y creativas de contarlas.

Así pues, se pasó de algo concreto –la manifestación en Turquía– a profundizar en la temática de las diferencias, para lo cual tuvimos que lidiar con ideas más abstractas, el texto de Carlos Skliar y los cortometrajes de *Diferendo*, nos lo facilitaron. Por lo que respecta a las actividades de aula quedaron estructuradas en 3 fases. Una primera fase de documentación, visionado, debate y primeros bocetos, una segunda en la que se realizaron los memes y los trabajos escritos y una tercera en la que se pusieron en común en gran grupo y se colgaron en internet. Paralelamente, cada estudiante iba realizando su carpeta de aprendizaje, en la que ordenaron toda la documentación, sus bocetos, apuntes y creaciones, el análisis de todo el proceso y una reflexión final. La lectura de estos materiales fue un soporte importante para nuestra investigación.

⁴ Programa emitido el domingo 31 de mayo de 2009, por Metrópolis, TVE 2. Ver <http://www.rtve.es/television/20090531/diferendo/313345.shtml>

Marco teórico y metodológico

Las pedagogías en torno a una educación en Cultura visual ponen de relieve la influencia que todas las manifestaciones culturales poseen en la construcción de la identidad y en la necesidad de que se trabaje desde contextos escolares. El estudio de las imágenes y las miradas tiene sentido en cuanto que median prácticas y experiencias culturales, a través de un conjunto de discursos visuales que construyen posiciones (Dussel, 2009; Hernández, 2007). Dada la importancia de considerar la construcción de identidades docentes, una educación en cultura visual posibilita dotar de sentido miradas y visualidades, y adquirir una conciencia crítica ante el imaginario social que nos configura. Estamos acostumbrados a vivir en un alud de imágenes, la *hipercomunicación* digital nos deja casi aturdidos (Byung-Chul, 2017), en este sentido hacer reflexivas las imágenes aporta sentido a la educación. Siguiendo estas perspectivas discursivas, se contempla una idea de imagen como herramienta transmisora de una multiplicidad de discursos, que pueden ser desafiados e incluso reapropiados con finalidades educativas. De acuerdo con Rifà (2011) las imágenes se entienden como zonas de contacto e intersecciones, las cuales posibilitan un estudio fundamentado de diferentes temáticas a partir de la teoría feminista, la teoría *queer*, los estudios de masculinidades y la teoría poscolonial.

Muchas son las perspectivas de pensamiento que enfocan las diferencias como motor de cambio social y educativo. Desde la teoría decolonial, Boaventura de Sousa Santos (2016) señala la dificultad de conjugar el derecho a la igualdad y el derecho a la diferencia, como una de las incertidumbres más persistentes de nuestro tiempo. Para este autor, tenemos derecho a ser iguales cuando las diferencias nos minusvaloran, y tenemos el derecho a ser diferentes cuando la igualdad nos resta carácter.

Carlos Skliar (2010), apuesta también por las diferencias cuando habla de educación y nos invita a pensarla como aquel espacio que abre una posibilidad y una responsabilidad frente a la existencia del otro, frente a toda existencia. Skliar relaciona la convivencia escolar con las diferencias; según este autor, la convivencia tiene que ver con todo aquello que nos distingue, lo cual también provoca intranquilidad, dificultades y contrariedad. Tiene que ver con “un embate de lo inesperado sobre lo esperado, de la fricción sobre la quietud, la existencia del otro en la presencia del uno” (Skliar, 2010, p.105). Asimismo, como señala Marina Garcés (2016), las diferencias nos alejan y nos acercan, nos reúnen y nos separan: “Las diferencias se mezclan, se multiplican, se transforman o entran en conflicto” (p.115). La autora resalta también esa parte de inquietud, de miedo o resistencia a querer ver aquello diferente, lo cual dificulta la aceptación de responsabilidad ante las injusticias, obviando que “en este planeta hay muchos mapas posibles y que nos resistimos, confortablemente, a quererlos pensar” (p.116).

La teoría feminista ha realizado a lo largo del tiempo importantes aportaciones sobre este tema, sobre todo cuando sitúa la necesidad de pensar las diferencias como paradoja. Teresa de Lauretis

(2000), señala las diferencias como el lugar desde donde se justifica un sistema de opresión y al mismo tiempo como el lugar donde se pueden rebatir; nos habla de las diferencias entre géneros, pero también de las diferencias entre las propias mujeres y dentro de una misma mujer –de un mismo sujeto–. Esto despliega un mar de complejidad que lleva a entender las paradojas como productivas, como lentes que nos permiten acercarnos a las diferencias sin negarlas. Es por esta razón que Remedios Zafra (2013), nos propone “infiltrar la diferencia allí donde deseemos un cambio” (p.261).

Una propuesta que adquiere todo su sentido si pensamos con Byung-Chul Han (2017), que hemos entrado en una época donde la expulsión de lo distinto y la proliferación de lo igual resulta patológico: “El otro como misterio, el otro como seducción, el otro como eros, el otro como deseo, el otro como infierno, el otro como dolor va desapareciendo. Hoy, la negatividad del otro deja paso a la positividad de lo igual. La proliferación de lo igual es lo que constituye las alteraciones patológicas de las que está aquejado el cuerpo social” (p.9).

Y esto, en educación, nos lleva a intentar afrontar la desestabilización que supone inscribir diferencias en nuestros deseos de igualdad (Molet y Bernad, 2015), de aquí que nos propusiéramos llevar a cabo este proyecto sobre las diferencias y también sobre las indiferencias que conlleva una posición idealista sobre este tema.

En cuanto a la metodología de investigación del proyecto, adoptamos la investigación-acción. El grupo investigador estaba formado por dos profesoras-investigadoras y un investigador externo que ayudaba en el análisis del proceso. A lo largo del mismo se iban adoptando decisiones según requerían las dinámicas de grupo, aportando recursos y nuevas ideas que desplegaban nuevas formas y acontecimientos. El hecho de investigar en el momento del desarrollo del proyecto, las observaciones compartidas y comentadas en equipo, y el análisis de las producciones artísticas y de los trabajos escritos realizados por alumnas y alumnos, nos proporcionaron evidencias suficientes para la investigación. Esta se fue desplegando en torno a los siguientes ejes:

- Sobre la posibilidad de introducir nuevas maneras de pensar las diferencias en educación, a partir de la cultura visual.
- La exploración de nuevos recursos e interacciones de aula para favorecer la creatividad y la comprensión.
- La búsqueda de maneras de desplazar las representaciones visuales y las maneras de pensarlas, hacia otros lugares donde habiten “las” diferencias.
- Investigar cómo se pasa de esos primeros esbozos (mayormente estereotipados) a elaborar representaciones más creativas.
- Investigar el lugar de las mediaciones –entre textos, visualidades y contextos– para movilizar lugares educativos estancados.

Desarrollo de la investigación y aportaciones

En este apartado incidiremos en los puntos señalados como finalidades de nuestra investigación. Veamos con mayor detenimiento los aspectos más relevantes del desarrollo del proyecto en relación a sus resultados.

Desplazar nuestras miradas sobre las diferencias

En un principio, los comentarios y esbozos del alumnado situaban las diferencias como sinónimo de desigualdad. Fue a partir de la lectura del artículo de Skliar, el cual suscitó debates interesantes en clase, donde se comenzaron a desplegar nuevas maneras de pensar las diferencias. Su lectura fue introduciendo nuevos aprendizajes, no obstante, en el momento de crear los *memes* volvieron a resurgir las mismas ideas iniciales: su insistencia en la igualdad como sinónimo de indiferencia, y las ideas estereotipadas sobre la diversidad. Como ejemplo de ello tenemos las numerosas versiones de representación del mundo, alrededor del cual niños y niñas sonrientes de diferentes razas se dan la mano. Fue por ello que modificamos la propuesta inicial y les propusimos enfocar de manera prioritaria las diferencias que dan lugar a discriminaciones y exclusiones, para ello elaboramos unos indicadores (disminuciones, género, etnia, clases sociales, sexualidades, etc.). Esta propuesta ayudó a delimitar en cierto modo la amplitud de esta temática, y movió algunas posiciones hacia representaciones más creativas y críticas.

Las tareas y creaciones debían realizarse en pequeños grupos, cada grupo escogió alguna diferencia, intentamos que en una misma clase no hubiera coincidencias y si las había se desplegaban aspectos diversos de un mismo tema. En este gráfico (Figura 5) podemos ver la relación de temáticas sobre diferencias que escogieron los grupos, gráfico que ha sido confeccionado sobre el total de alumnado participante. En él puede verse la decantación del alumnado hacia las diferencias de género y sexualidades, y si a esto le sumamos las corporales y la moda, pone en evidencia la gran importancia que adquiere el cuerpo en las temáticas de su elección.

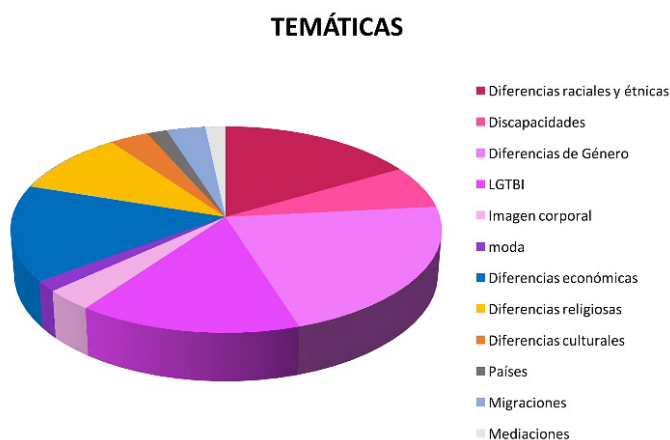


Figura 5. Relación de temáticas elegidas por el alumnado. Fuente: original de los autores.

También relacionadas con el cuerpo tenemos las raciales y las disminuciones. Como posteriormente veremos, este enfocar el cuerpo y los temas de género se debe a la mayoría de chicas que cursan los estudios de grado en nuestra facultad. Podemos observarlo en este nuevo gráfico (Figura 6), que destaca la preferencia de las chicas por explorar las diferencias de género y sexualidades, mientras que los chicos eligen mayormente las diferencias económicas y religiosas. El porcentaje entre chicas y chicos se iguala por lo que respecta a las diferencias raciales y étnicas.

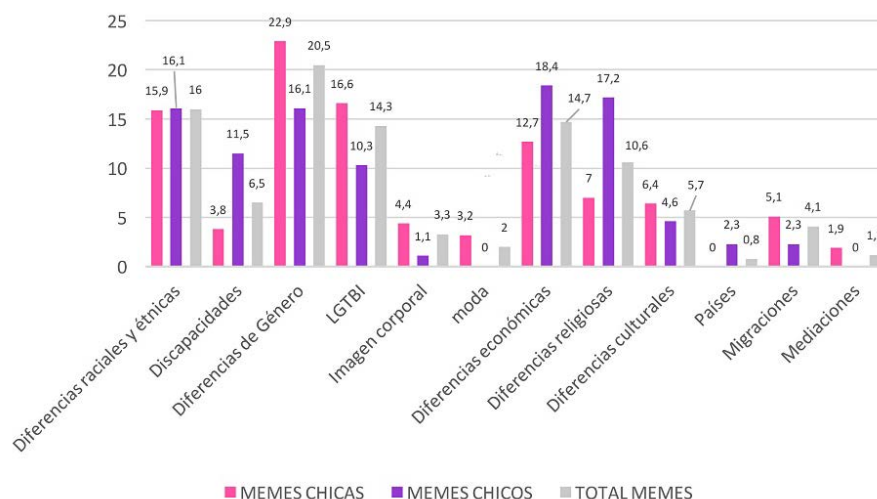


Figura 6. Relación de temáticas elegidas según el género. Fuente: original de los autores.

En muy pocos casos los grupos eran mixtos⁵. La ratio de alumnos aumentó en este curso escolar al incorporarse una nueva titulación: grado en Educación Primaria y grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, en el cual predominan los chicos.

A pesar que en la exposición se trataban las diferencias étnicas y culturales, y que habíamos dedicado bastante tiempo a trabajarlas y a comentar videos sobre *artivismo* (acciones activistas dirigidas hacia una crítica del neoliberalismo sin apenas enfoques de género), se dio esta decantación hacia el género, cuya elección tubo más que ver con unas inquietudes personales que con lo priorizado inicialmente en las clases. En los dossieres de aprendizaje una gran mayoría manifestaban que una de las cosas más importantes que habían aprendido era sobre el Efecto GEZI y sobre el *artivismo*, por lo tanto, no era que esto no les interesara, sino que el tema del género les interesaba mucho más. Este interés pudimos detectarlo también en el *Facebook* de *espaiperformatiu*, donde aún hoy, lo relativo a los feminismos y temáticas LGTBI son las de mayor alcance. No obstante, la variedad de temáticas tratadas permitió un amplio despliegue de aprendizajes compartidos, y de múltiples enfoques sobre diferencias. Visualizar las exclusiones y las diferen-

⁵ Eligieron los grupos libremente y se agruparon mayoritariamente por sexos. En los pocos casos de grupos mixtos, contabilizamos el género de la mayoría.

cias de manera no estereotipada fue el campo de batalla en la creación de *memes*, lo veremos con mayor detenimiento a continuación.

Memos, producciones visuales del alumnado

Así pues, en el transcurso de la realización del proyecto, nos movimos entre las posibilidades de diálogo y de comprensión que abren las artes visuales por medio de la visualidad y de la interpretación, y las relativas a las producciones artísticas del alumnado. Articular ambos aspectos es hoy el reto de la didáctica de las artes visuales en las facultades de educación, puesto que la creación de formas requiere tiempo y saberes previos; un tiempo que es más bien escaso y que hay que gestionar adecuadamente en las propuestas de aula, si no queremos caer en inercias repetitivas, y en los reductos de anteriores experiencias escolares. Es importante que el alumnado aprenda a gestionar por sí mismo su aprendizaje, pero cuando se trata de introducir aprendizajes complejos que requieren pensamiento crítico y creatividad, toda ayuda es poca. Las dificultades que nos encontramos a la hora de llevar a cabo las producciones artísticas fueron: la falta de habilidades y conocimientos para realizarlas, la limitación del tiempo para la plasmación visual de las formas y las resistencias ante la comprensión de nuevas ideas sobre las diferencias.

Las producciones visuales en las aulas, si se sitúan más allá de la autoexpresión, necesitan de unos conocimientos críticos y artísticos, además de una buena información sobre las temáticas que se van a tratar. Por otra parte, quedarse tan sólo con la parte interpretativa no permite acceder a esa implicación más profunda que afecta la subjetividad y favorece el cambio. La información, la visualización de documentales, imágenes y programas sobre *artivismo*, y los debates en clase, ayudaron en la generación de nuevas ideas; asimismo, los recursos que se ofrecen en la plataforma visual *d'espai performatiu* fueron también muy importantes, en ella se puede encontrar, además, una relación de proyectos realizados anteriormente que dan confianza al alumnado respecto a sus propias capacidades. Ahora bien, enseguida nos dimos cuenta de que con estas visualizaciones, textos y debates no era suficiente para desplazar las representaciones escolares estereotipadas de nuestra infancia que se reproducían en los bocetos iniciales. Fue entonces cuando enfocamos las diferencias como lugar de exclusión, tal como anteriormente hemos señalado. Lo que parecía una solución perfecta topó con un segundo problema, la aparición de representaciones dicotómicas, invirtiendo el sentido de las relaciones de poder; hablar sobre ello, y el hecho de introducir elementos más creativos y lúdicos, nos permitió difractar algunas de las representaciones.

De esta manera se pasó de esos primeros esbozos (mayormente estereotipados) a elaborar representaciones más creativas. Entrar en contacto con nuevos marcos conceptuales nos llevó a pensar mejores ideas y, posteriormente, a crear formas adecuadas para representarlas. Así mismo, el propio juego formal y creativo dio lugar a representaciones más originales, que pudimos significar mejor gracias a las ideas adquiridas. Cada grupo encontró la manera de conjugar estos

elementos: los referentes visuales, las ideas y contenidos aprendidos, el pensamiento y la intuición. El papel del profesorado se centró en señalar las incoherencias entre la representación visual y la explicación de las mismas, y en detectar y valorar formas e ideas con un potencial creativo que valía la pena explorar y desarrollar. Animamos y acompañamos. También fueron de mucha utilidad las apreciaciones de los propios estudiantes de otros grupos. El proyecto, sobretudo en esta fase de producción de memes, requirió de un gran esfuerzo de todos y todas, y de una colaboración conjunta.

Además, había que contemplar también su finalidad comunicativa en las redes, eso aumentaba la dificultad de las representaciones. Ante ello estuvimos visionando y comentando los dibujos de Lim Heng Swee, como ejemplo de eficacia comunicativa en internet. Con pocas formas y colores, este autor, puede mover afectos y explicar ideas. Para él, menos es más. De esta manera nuestros *memes* fueron mejorando sus formas y significados y, tal como estaba previsto, empezaron a ser enviados e intercambiados en las redes sociales.

Virtualidades y mediaciones

Cada vez más, en el campo de la cultura y la acción social, podemos encontrar nuevas experiencias que utilizan las artes para lograr metas que, en muchas ocasiones, no tienen relación directa con la producción y comprensión artística. En ellas el arte es una herramienta, un objeto mediador de la intervención social que busca diferentes fines. Por lo que respecta a la educación, existen intervenciones socioeducativas donde se crean puentes entre las artes y la educación formal, las cuales refuerzan el aprendizaje colaborativo y la creación de vínculos entre museos, centros de arte y la comunidad. La función de los servicios educativos de las instituciones artísticas es muy importante de cara a facilitar estas interacciones. En el caso que comentamos se dieron otro tipo de mediaciones y finalidades. Se trataba de aprender sobre la educación artística, la cultura visual y la importancia de las diferencias en la educación a partir de una exposición, de algunos vídeos sobre diferencias y sobre experiencias *artivistas* y así mismo, de plasmar gráficamente o con imágenes, que fueron usadas como mediadoras entre las artes y las políticas educativas. La temática elegida le confirió ese cariz político a la experiencia, puesto que la comprensión de las diferencias, tanto en sus aspectos positivos, como cuando se trata de detectar sus usos negativos, es un punto clave del cambio educativo y social.

La visita a la exposición Efecto GEZI de Oriana Eliçabe, animó al alumnado a implicarse en el proyecto, generando mucho interés sobre este suceso. La exposición fue de gran utilidad para abordar contenidos e ideas complejas, que empezaron a topar con aquellas convicciones escolares tan incrustadas sobre la diversidad y la igualdad.

El concepto de *artivismo* y el visionado y comentario en el aula, de algunos vídeos que mostraban acciones de artistas y grupos *artivistas*, nos permitió profundizar en las posibilidades políticas del arte y dio un mayor alcance a las prácticas artísticas propuestas.

El visionado de los cortometrajes del programa *Metrópolis: Diferendo*, es ilustrativo de situaciones donde las diferencias son una excusa para la exclusión. Ahora bien, su manera poética de contar, dio lugar a diferentes interpretaciones, en ocasiones contrarias a las explicaciones del profesorado y a la del propio programa. En concreto, en la pieza *Musika*, de Asier Urbieto, se interpretó que el nudo que el chico hacía a la camisa de la persona discapacitada a quien faltaba un brazo, era para ayudar y no como burla, y que después rectifica el propio niño, deshaciéndolo. La idealización de la infancia de las alumnas les hizo interpretar una diablura del niño como una acción buena, pasando por encima de la trama del propio cortometraje. Detenernos en este ejemplo es pertinente pues es ilustrativo de las consecuencias de una manera de pensar que nos encontramos insistentemente en la formación del profesorado, la de que todas las personas son diferentes y por lo tanto tienen opiniones diferentes y todas sus ideas y opiniones son buenas. A la vez que se piensa que todas las personas son iguales con los mismos derechos, confundiendo la declaración con la realidad. Esto lleva a interpretaciones superficiales y a cegarnos ante las diferencias como motivo de exclusión. Este ejemplo también nos permite hablar de la indeterminación propia de las imágenes, de las dificultades de lectura y de interpretación que tiene nuestro alumnado, y asimismo de su importancia en la formación de las futuras maestras y maestros. No hay una direccionalidad única de lectura ni de interpretación de imágenes, precisamente por ello es tan relevante el análisis escrito y hablado. Las imágenes requieren siempre de las palabras, aunque haya imágenes que no puedan ser explicadas con palabras; respetar la singularidad de las imágenes no significa que imágenes y palabras no puedan potenciarse mutuamente en la búsqueda de significado.

Las mediaciones se fueron expandiendo cuando colgamos nuestras producciones visuales en las redes sociales, y en la plataforma virtual *espaiperformatiu*, la cual cosa sigue proporcionando en el día de hoy, otros usos educativos a los *memes* creados. Con todo ello conseguimos una mayor implicación y participación del alumnado en el proyecto y una mejor difusión del mismo.

Aprendimos a través de esta experiencia la dificultad y en ocasiones imposibilidad de direccionar las miradas. Separar imágenes y miradas deja un papel importante a la recepción. Tal como explica María del Carmen Suescún Pozas (2002), "si algo tienen las imágenes en común, en tanto que representaciones, es la indeterminación, en la medida en que en ellas reina la función de conjunción copulativa 'y' en vez de 'o'. La imagen nos ofrece un 'esto' y un 'aquello', a la vez, ambos conviviendo dentro de un mismo marco, y es capaz de mantenerlos suspendidos simultáneamente ante nuestra mirada que no puede ser otra sino una mirada inquietada" (p. 197).

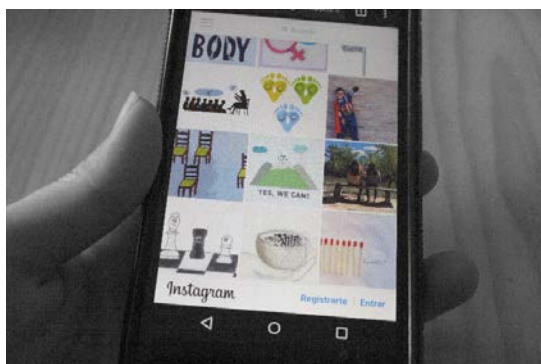


Figura 7. Imágenes de memes en Instagram. Fuente: original de los autores.

Las imágenes más apreciadas en el *Facebook* de *espaiperformatiu* fueron, en primer lugar, la referida a la manera que actúan las marcas, igualando el aspecto corporal de chicas y chicos. En segundo lugar, la referida a una maestra que explica la sexualidad como una única opción heterosexual, mientras que una chica lesbiana encuentra a faltar la suya propia.



Figura 8. Meme. Fuente: original de los autores.



Figura 9. Meme. Fuente: original de los autores.

La recepción se fue multiplicando a medida que alumnas y alumnos intercambiaban los *memes* en sus propias redes sociales, en las carpetas de aprendizaje mostraron algunas tomas de pantalla donde los *me gusta* alcanzaron hasta 300 clics, cosa que no se consiguió en ningún caso en *espaiperformatiu*, por su carácter institucional.

Conclusiones

El desarrollo de este proyecto nos llevó a cuestionar nuestros saberes iniciales sobre “diversidad” y a politizar unas prácticas educativas de formación del profesorado. La propuesta de dibujar *memes* sobre las diferencias surgió de la exposición Efecto GEZI, con la finalidad de que pudieran ser utilizados en entornos escolares y difundidos por las redes sociales y a través de nuestra plataforma digital, y sobre todo con el objetivo de aprender de la experiencia, investigar su desarrollo y generar conocimiento.

Tal como hemos señalado anteriormente, nos propusimos introducir otras maneras de pensar las diferencias en educación a partir de la cultura visual, explorar nuevos recursos e interacciones de aula para favorecer la creatividad y la comprensión y, desplazar las representaciones visuales y las maneras de pensarlas hacia otros lugares donde habiten diferencias. Investigar cómo se pasa de esos primeros esbozos (mayormente estereotipados) a elaborar representaciones más creativas nos llevó a analizar el lugar de las mediaciones.

Por lo que se refiere a la temática de las diferencias, las aportaciones de esta investigación giran en torno a la dificultad de abordar estos temas en la formación del profesorado. Ponen de relieve la importancia pedagógica de enfocar las diferencias que dan lugar a exclusión, de cara a desplazar lugares educativos atascados por la propia idealización de la igualdad. En este sentido, se constata que algunos resultados finales se alejan de lo esperado, sobre todo en los textos escritos de las carpetas de aprendizaje, donde se sigue confundiendo el concepto de diferencia con el de desigualdad y, por lo tanto, se vuelve a una formulación indiferenciada de la diversidad multicultural. Ello apunta a un bucle de vuelta al yo, una constante social en una época de expulsión de lo distinto, y de pulsión concéntrica hacia el interior de uno mismo, tal como explica Byung-Chul Han (2017). En un sentido muy diferente, la elección mayoritaria de diferencias que nos afectan más personalmente, como son las relativas al género, es positiva en el sentido de obertura de esta problemática que, la obsesión por la neutralidad educativa, había negado. Porque tal como explica Boaventura de Sousa Santos (2016), es posible conjugar el derecho a la igualdad y el derecho a la diferencia, dependiendo de la situación en la que nos encontremos. Esto da a pensar que abordar estos temas supone un trabajo continuado, y por supuesto no cabe esperar una linealidad en los aprendizajes, ni una uniformidad y total coherencia en las posiciones.

Respecto a la representación de *memes*, en el transcurso el proyecto advertimos la singularidad de trabajar con imágenes y dibujos frente a las narrativas habladas y escritas. Aquello que se ex-

plicaba y lo que se representaba en el papel o en el ordenador no siempre coincidía. En general se obtuvieron mejores resultados en las representaciones visuales que en las escritas. Nuestros trabajos realizados en grupo facilitaron la discusión de distintos puntos de vista, dando lugar a acuerdos y, asimismo, a la distribución de tareas según las habilidades de pensamiento y habilidades técnicas del estudiantado, y con todo ello mejoraron las representaciones. De esta manera se pasó de unos primeros esbozos mayormente estereotipados, a elaborar representaciones más creativas. Tensar nuestros preconceptos iniciales mediante textos y vídeos, nos llevó a pensar mejores ideas y a crear nuevas formas e imágenes para su representación. Afrontamos el problema de las representaciones dicotómicas, nos dimos cuenta que invertir las situaciones de poder no soluciona las exclusiones, e intentamos buscar otras maneras de representarlas. El propio juego formal y creativo imprimió originalidad a las representaciones, que gracias a las lecturas y debates pudimos significar mejor. La puesta en común posterior agilizó las argumentaciones.

Y, por último, en referencia a las mediaciones constatamos que el impacto de la exposición creó el clima y la motivación adecuada. La implicación personal de los miembros del grupo respecto a la temática tratada avivó el debate sobre las diferentes posiciones y las maneras como se representaban.

Las mediaciones que tuvieron lugar, entre unos textos y una exposición urbana de fotografía (Efecto GEZI), unos vídeos (sobre *artivismo*), unos cortometrajes (Metrópolis), una plataforma virtual (*espaiperformatiu*), el debate en torno al *artivismo* y las producciones artísticas del alumnado, los *memes*, generaron unas experiencias de aprendizaje intensas y significativas. Ahora bien, como hemos indicado, los significados inscritos en las imágenes dependen de la recepción y esto abre mucho las posibilidades discursivas e interpretativas. Un dispositivo de doble filo, que sin duda favoreció la implicación del alumnado, la expresión de afectos e ideas, y la creatividad, a la vez que dificultó la detección de opiniones diferentes, dejando espacios abiertos a la repetición de lo mismo. Frente a ello, aumentar las capacidades de análisis y dialógicas favoreció la comprensión. De aquí que en los aprendizajes sean tan importantes las palabras como las imágenes.

Alumnas y alumnos explicaron que lo más importante que aprendieron fue la experiencia de trabajar por proyectos y de hacerlo desde la cultura visual, también resaltan el hecho de incluir problemáticas para realizar las producciones, y el de poder emplear las creaciones artísticas para generar debates en educación y viceversa. Por nuestra parte, destacar que desestabilizar la idea multicultural de diversidad al uso –una idea que alimenta indiferencia– requiere de mucho más esfuerzo del que se puede desplegar en un solo curso. Así, no obstante, el hecho de mostrar otros modelos y otra manera de pensar inscribe diferencia. De acuerdo con Elizabeth Ellsworth (1977), se trata de poner en movimiento modelos de direccionalidad que multiplican y mueven las posiciones, para hablar de ello de forma no resuelta. En nuestro caso, leer, visionar, comentar, crear y poner en circulación imágenes diferentes, desplegó un potencial político, no de manera definitiva,

más bien como un parpadeo, como una luz que se enciende y se apaga, para volver a encenderse de nuevo...

Referencias

- Bal, M. (2016). *Tiempos Trastornados. Análisis, Historias y Políticas de la Mirada*. Madrid: Akal.
- Byung-Chul, H. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder.
- De Lauretis, T. (2000). *Diferencias. Etapas de un Camino a Través del Feminismo*. Madrid: Horas y HORAS.
- De Sousa, B. (2016). La Incertidumbre, Entre el Miedo y la Esperanza. *El Viejo Topo*, 346, 49-53.
- Dussel, I. (2009). Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos. *Nómadas*, 30, 180-193.
- Ellsworth, E. (1977). *Teaching Positions: Difference, Pedagogy and the Power of Address*. New York: Teachers College Columbia University.
- Espaiperformatiu. Projecte In-diferències. (2016). Recuperado el 10 enero de 2017 de <http://www.espaiperformatiu.udl.cat/?page_id=56038>.
- Garcés, M. (2016). *Fora de Classe. Textos de Filosofía de Guerrilla*. Barcelona: Arcàdia.
- Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Molet C. y Bernad, O. (2015). Políticas de género y formación del profesorado: 10 propuestas para un debate. *Revista Temas de Educación*, 21(1), 119-136. Recuperado el 21 de febrero del 2016 de <<http://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/659>>.
- Molet, C., Bernad, O. y Mateo, D. (2015). Representations of childhood and education in the initial training of teacher's identities. En A. Flocel (Coord). *Conditioned Identities Wishedforand unwished-for identities* (pp. 337-357). Berna: Peter Lang.
- Molet, C., Bernad, O. y Mateo, D. (2014). Género y diferencia sexual en la construcción inicial de identidades docentes. En J. M. Sancho, J. M. Correa, X. Giró, y L. Fraga (Coords.). *Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Simposio internacional*. (pp. 282 – 290). (Barcelona): Publicacions i Edicions UB. Recuperado el 8 setiembre de 2016 de <<http://hdl.handle.net/2445/50680>>.
- Revilla, A., Llevot, N., Molet, C., Astudillo, M. y Mauri, J. El diálogo intercultural a través de una mirada al arte africano: una propuesta educativa interdisciplinar. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 4, 71-88. Recuperado el 18 enero de 2017 de <<http://www.ehquidad.org/revista-ehquidad/es/48-revista/ehquidad-n-4/dossier-educacion-ehquidad-n-4/81-el-dialogo-intercultural-a-traves-de-una-mirada-al-arte-africano-una-propuesta-educativa-interdisciplinar>>.
- Rifà, M. (2011). Postwar princesses, young apprentices, and a little fish-girl: Reading subjectivities in Hayao Miyazaki's tales of fantasy. *Visual Arts Research*, 37(2), 88-100.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de polí-

ticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 17(41), 9-23. Recuperado el 13 de noviembre de 2015 de <<http://www.oei.es/historico/n11064.htm>>.

Skliar, C. (2010). Los Sentidos Implicados en el Estar-juntos de la Educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(56), 101-111.

Suescún Pozas, M. del C. (2002). En A. Florez-Malagon y C. Millan de Benavides, *Desafíos de La Transdisciplinariedad*. (pp. 188-205). Bogotá: Pensar.

Zafra, R. (2013). *(H)adas. Mujeres que Crean, Programan, Prosumen, Teclean*. Madrid: Páginas de Espuma.

Para citar este artículo: Molet Chicot, C., Quiroz Llobet, D. y Revilla Carrasco, A. (2018). In-diferencias: mediaciones artísticas y virtuales en la formación inicial del profesorado. *Observar*, 12, 53–70.

¿Debemos explicar el significado de las obras de arte? La mediación artística como experiencia formativa en la universidad

Should we explain the meaning of a work of art? Art mediation as a learning experience in College

Alfredo Palacios Garrido¹

Centro Universitario Cardenal Cisneros

alfredo.palacios@cardenalcisneros.es

Fecha de recepción del artículo: 24 de marzo de 2018

Fecha de aceptación: 11 de abril de 2018

Resumen

Este artículo presenta una experiencia desarrollada en el Centro Universitario Cardenal Cisneros, con el alumnado de Magisterio. El proyecto comienza con la inauguración en el Centro de una exposición de un artista contemporáneo. La muestra sirve de base para trabajar desde la asignatura de Educación Artística diversos contenidos que culminan en el diseño y la puesta en práctica de unos talleres didácticos para la visita de escolares de primaria a la exposición. En este artículo nos centramos en mostrar cómo guiamos a los estudiantes en el ejercicio de la mediación artística, analizando los elementos clave de ese proceso y las herramientas con las que dotamos al alumnado. Los resultados muestran cómo, a pesar de las dificultades y de la complejidad de la tarea de la mediación, esta ha provocado cambios en la comprensión de nuestros estudiantes del arte contemporáneo y en sus ideas sobre cómo enseñar arte.

Palabras clave: educación artística, formación inicial del profesorado, aprendizaje por proyectos, mediación artística, Educación Primaria.

Abstract

This paper presents a project conducted at Centro Universitario Cardenal Cisneros with Teacher Training students. The project takes place in the first semester of the academic year and begins with the opening of the exhibition by the chosen artist. From that moment on, the exhibit serves as a basis to develop multiple knowledge and pedagogical contents in the subject of Art Education didactics. The project culminates in the design and application of didactic workshops for primary school children who visit the exhibit. In this article, we focus on showing how we guide our students in the practice of art mediation, analysing key elements of the process and tools provided. Results show how, despite the difficulties and complexity of the mediation task, it has promoted changes in our students' understanding of contemporary art and their ideas about art teaching.

Keywords: Art Education, initial teacher training, learning by projects, art mediation, primary education.

¹ Correspondencia: Departamento de Didácticas Específicas. Centro Universitario Cardenal Cisneros. Avenida de los Jesuitas, nº34, 28806, Alcalá de Henares, Madrid, España.

Introducción

La formación en educación artística de los estudiantes de Magisterio, como ocurre con otras didácticas específicas, es una tarea compleja que requiere integrar de forma satisfactoria diversos tipos de contenidos, tanto disciplinares como del ámbito didáctico. Creemos que esta formación puede beneficiarse del trabajo *in situ* en museos, centros de arte o galerías. Las visitas a estos lugares proporcionan amplias posibilidades pedagógicas, desde la reflexión crítica a la creatividad, tanto con el trabajo con el objeto artístico, como con el mismo espacio expositivo y sus mecanismos de exhibición (Ortega y Marín, 2017). En este ámbito de reflexión, Huerta (2010, 2011) se pregunta por el papel que podrían jugar los propios maestros y maestras, ya en ejercicio, como mediadores en las visitas a los museos: en lugar de jugar un rol secundario, ¿podrían tener más protagonismo? La cuestión subyacente a esta pregunta incide en la raíz misma de la formación inicial del docente en la competencia cultural y artística. ¿Es posible capacitar al futuro docente para ejercer un rol mediador entre las obras artísticas y su alumnado?, ¿puede esa capacitación incluir una reflexión crítica sobre el contexto en el que esa recepción se produce (museo, centro de arte, galería o incluso la propia aula)? Sin duda, una formación que incidiese en esa capacidad de mediación reforzaría la competencia de maestras y maestros para guiar y facilitar los encuentros entre los niños y las obras de arte en cualquier contexto. En el proyecto que presentamos, nuestra idea ha sido trasladar esta cuestión desde el ámbito museístico a la misma universidad a través de la creación de un espacio para exposiciones artísticas dentro de nuestro campus. Hemos pretendido, además, enlazar estas experiencias directamente con el itinerario formativo del grado de Magisterio a través de las asignaturas de didáctica de la educación artística.

El objetivo de este artículo es analizar, en el contexto de este proyecto, las posibilidades y al mismo tiempo las dificultades que supone plantear un ejercicio de mediación artística al alumnado de Magisterio y cómo este ejercicio puede servir para que este reestructure, de forma integrada, su conocimiento sobre el arte contemporáneo y la educación artística.

Los museos y centros de arte como ámbitos para experiencias de aprendizaje en la formación del profesorado

El trabajo en conexión con los museos y centros de arte parece haberse convertido en un relevante punto de reflexión y práctica en la formación inicial del profesorado en la universidad. En los últimos años, varios trabajos vienen exponiendo, desde el ámbito de la educación artística, ejemplos diversos sobre formas de articular estas relaciones entre la formación inicial del profesorado y los museos como espacios de aprendizaje (Arriaga, 2015; Huerta, 2011; Jové y Betrián, 2012; Jové; Betrián; Ayuso y Vicens, 2012; Macaya y Suárez, 2008; Salido-López, 2017). En ellos se ofrecen diversidad de ideas y experiencias educativas con un nexo en común: la reflexión sobre las interacciones entre los museos o centros de arte, la formación de maestros y en algunos de los casos, los propios centros de infantil o primaria.

En esta línea de trabajo que persigue conectar diversos espacios de aprendizaje subyacen varios aspectos, por un lado, el contacto directo con las obras de arte y los beneficios que este conocimiento de primera mano del objeto artístico puede aportar a los estudiantes en formación en el desarrollo de sus competencias culturales y artísticas. Por otro lado, algunas de estas experiencias, más centradas en el modelo de la pedagogía crítica, enfatizan el estudio de los propios museos o centros de arte como elementos mediadores que generan diversos tipos de discursos, susceptibles de ser revisados y analizados por los futuros maestros y maestras teniendo en cuenta que ellos serán, en un futuro, usuarios y parte activa y protagonista de esta oferta cultural con su alumnado. Pero también en todos ellos hay una reflexión, más o menos explícita o enfatizada, sobre cómo la universidad, las escuelas y los centros de arte se necesitan mutuamente y deben establecer puentes, vínculos y modelos de colaboración que provoquen un aprendizaje en múltiples direcciones (Jové, Betrian, Ayuso y Vicens, 2012).

Un centro universitario como contexto expositivo

En nuestro caso, el hecho de contar con un espacio para exposiciones artísticas dentro de nuestro campus nos ha dado la posibilidad de poder articular proyectos de mediación entre nuestros estudiantes y centros escolares del entorno de una forma mucho más controlable y cercana, articulando desde el inicio, un enfoque totalmente educativo. No es común encontrar ejemplos de este tipo de espacios en centros educativos. Bondía (2010) presenta un ejemplo pionero de cómo una sala de exposiciones en un colegio puede generar unas dinámicas educativas de relación entre las artistas, los niños y las niñas y las propias materias artísticas del currículo de primaria que se ven beneficiadas de esta oportunidad. No obstante, no existen muchas más referencias publicadas de este tipo de experiencias en nuestro país.

La creación de una sala de exposiciones en nuestro Centro abrió hace unos años un nuevo camino de investigación y formación. Desde entonces, las posibilidades generadas por un espacio de estas características han sido aprovechadas para mejorar la formación docente en educación artística mediante una metodología basada en proyectos y que además ha implicado a centros escolares del entorno.

En el curso 2013/14 comenzamos a programar exposiciones artísticas en la sala y a trabajar en ellas desde las asignaturas de educación artística en el grado de Magisterio. A partir de 2015 el proyecto, al que hemos denominado *Diálogos Creativos*, se amplió tomando una forma más ambiciosa e integrando más agentes para adquirir las características que tiene actualmente (Palacios, 2015). En los cuatro últimos cursos hemos programado anualmente una exposición de un artista contemporáneo y esa exposición ha iniciado una serie de procesos que han puesto en contacto a nuestros estudiantes con los propios artistas y los niños y niñas de centros de infantil y primaria. Existe en ese sentido una vocación de servicio comunitario al ofrecer una oferta cultural a los colegios y también a las familias con los talleres que, a raíz de las exposiciones, se diseñan expe-

samente para ellas los fines de semana y que son llevados a cabo también por nuestro alumnado. Reconocemos así, entre nuestros objetivos, a la universidad como un agente que debe proyectar y transferir el conocimiento en beneficio de su entorno social.

Hasta el momento cuatro artistas han participado en el proyecto: David Gamella, escultor y también docente del Centro Universitario Cardenal Cisneros, Lucía Loren, artista que trabaja las relaciones entre arte, naturaleza y territorio rural, Eva Santos, profesora de la Facultad de Bellas Artes en la Universidad de Murcia que explora la performance y la escultura desde el activismo feminista y Raquel Fariñas, pintora e ilustradora de libros infantiles.

El eje del proyecto es la exposición del artista seleccionado cada año en la sala del centro. A partir de la inauguración de la exposición, la secuencia del proceso es la siguiente:

- En primer lugar, nuestro alumnado visita la exposición y hace un recorrido libre por las obras sin información previa. Se promueven dinámicas de observación, diálogo, reflexión y se comparten las primeras impresiones e ideas suscitadas. A partir de ese momento, comienza una pequeña labor de investigación en la que los alumnos deben buscar información y preparar una serie de preguntas para ser hechas al artista cuando nos visite (Figura 1).



Figura 1. Un grupo de alumnas trabajando en la exposición de Eva Santos. Fuente: original del autor.

- El/la artista visita la universidad y mantiene una charla-debate-taller (según el formato que proponga) con nuestros alumnos y alumnas en torno a la obra expuesta.

- Desde ese momento, en la asignatura de Lenguaje Plástico y Visual del Grado en Educación Primaria se comienza a trabajar en la preparación de unos talleres para la visita que un grupo de escolares de Educación Primaria hará en las semanas siguientes a la inauguración de la exposición. El objetivo de esos talleres es mediar en la interacción entre los niños y las obras, tanto en la dimensión de la respuesta (en la sala de exposiciones) como en la creación (en un espacio de taller adyacente).
- Paralelamente, las maestras de los centros colaboradores visitan la exposición y mantienen también una charla con la artista y los docentes que coordinamos el proyecto desde la universidad. De esa visita y ese diálogo surgen ideas y propuestas para desarrollar un trabajo paralelo en las aulas, previo y posterior a la visita a la exposición. El alumnado de Magisterio va teniendo información durante el proceso de qué y cómo se está trabajando en las aulas de primaria, para que puedan conectar sus talleres con los aprendizajes llevados a cabo en los colegios.
- Grupos de escolares visitan durante una mañana la exposición y realizan diversas actividades, tanto en la sala de exposiciones, como en un espacio adyacente en el que se realiza un taller creativo en conexión con las obras artísticas. (Figura 2)



Figura 2. Dos alumnas de Magisterio con un grupo de escolares en la exposición de Lucía Loren. Fuente: original del propio autor.

- Finalmente, tras la visita de los colegios y la finalización del trabajo en la universidad, será el propio artista el que visite los centros escolares para impartir un taller a los niños. Se busca que ese taller enlace con las actividades que se han realizado en el aula escolar durante algunas semanas más y cuyo seguimiento y apoyo es llevado a cabo por los coordinadores del proyecto.

Las asignaturas de educación artística implicadas en esta experiencia se estructuran en base al trabajo por proyectos. La planificación y desarrollo de los talleres indican el camino a seguir para el trabajo de la asignatura y tanto los contenidos didácticos como los disciplinares se engarzan en una secuencia destinada llevar a cabo una mediación de calidad durante la visita de los colegios. La creatividad, la planificación didáctica, la interpretación de la obra de arte o los recursos creativos del arte contemporáneo se trabajan en el aula universitaria con un sentido claro y convirtiendo de este modo el aprendizaje en un hecho altamente significativo.

La mediación como clave del proceso formativo del alumnado de Magisterio

Volviendo a las preguntas de Huerta (2011) citadas al comienzo, sin duda, la cuestión clave en este proyecto desde el punto de vista de la universidad es cómo dotar de herramientas al alumnado de Magisterio para que pueda ejercer la mediación entre la obra de arte y sus futuros alumnos y alumnas. La cuestión de la mediación, y con ella la reflexión sobre la interpretación de la obra y los roles de los educadores de museos, es una cuestión bastante compleja y en debate sobre los modelos de didáctica museística (Arriaga, 2010, 2013). En nuestro caso no somos un museo, pero nuestro alumnado debe realizar una tarea muy similar a la que realizan los educadores de museos y centros de arte.

Y más importante aún, sin duda nuestro alumnado, en un futuro, deberá hacerse cargo de la asignatura de Educación Artística (siempre que, dada la situación actual, esta no desaparezca definitivamente de los currículos) y de incorporar por lo tanto a sus tareas docentes, la de guiar y mediar en la relación entre los niños y niñas y las obras de arte y la cultura visual, ya sea en el aula o incorporando al saber generado en el aula una experiencia llevada a cabo en un museo, sala de exposiciones o centro de arte.

A partir de ahí, entre las múltiples facetas de este proyecto, uno de los puntos clave en el trabajo que realizamos en la universidad gira en torno al concepto de *interpretación* de la obra de arte y consecuentemente, al rol mediador del alumnado en este proceso. *¿Debemos explicarles a los niños y las niñas el significado de las obras?* Esta pregunta, en su simplicidad, pero a la vez complejidad, es esencial en toda la experiencia formativa. Implica en primer lugar una reflexión sobre el papel de la mediación, pero igualmente sobre lo que es *el significado* de una obra de arte y sus diferentes dimensiones. También sobre si existe o no un significado “verdadero” en la obra que haya que transmitir. Derivado de todo esto, está la cuestión de qué rol adoptar cuando se produzca la visita de los escolares, de hecho, lo que nos preguntamos a lo largo de todo el proceso es *cómo* mediar: qué tipo de actividades serían las más indicadas, cómo guiar el diálogo ante las obras, qué tipo de preguntas debemos hacer, en qué aspectos del significado debemos incidir, etc.

Para guiarnos en la reflexión que inicia este proceso necesitamos, en primer lugar, posicionarnos, establecer el modelo que guiará nuestra práctica y para ello tomamos como referencia a Arriaga (2010) que ha descrito muy bien la polaridad existente entre los dos modelos de referencia en las prácticas educativas museísticas. Por un lado, las interpretaciones *esencialistas*, que admiten el significado como “esencia” de la obra y que normalmente coincide con la interpretación del artista, y por otro, la idea de “obra abierta” y la deriva de este concepto en las últimas décadas hacia el modelo que se podría definir como *expresionista*, que prioriza las asociaciones personales y libres del espectador ante la obra. Meszaros (2007) ha denominado a este último modelo “lo que sea” (*Whatever*), puesto que cualquier asociación es válida, y explica su triunfo en los museos actuales, véase por ejemplo la amplia difusión del modelo *Visual Thinking* (Yenawine, 2013), en base a tres factores: la popularidad del constructivismo como referente del aprendizaje, el salto de la legitimidad interpretativa de la autoría o del texto en sí mismo al individuo y finalmente el extremo individualismo de las sociedades actuales espoleado por el neoliberalismo y el neoconservadurismo.

Si tomamos esta polarización como referencia, situarse ante uno u otro supondría, en principio, dos marcos de actuación diferentes: en un caso habría un contenido que transmitir, un significado que habría que “enseñar” a los niños y las niñas. En el segundo caso no habría ningún significado correcto, y se trataría de escuchar sus libres interpretaciones y asociaciones personales ante las obras, espoleados por las preguntas que les lanzarían nuestro alumnado.

La experiencia nos muestra que las ideas de nuestros estudiantes, en una primera instancia, se encuentran más próximas al modelo esencialista, entendiendo el significado que le da el propio artista como el “correcto” y el que se debe transmitir. Más aún cuando asisten a las charlas con las artistas y acceden a ese conocimiento de primera mano sobre referentes simbólicos, conceptuales y biográficos de las obras, transmitidos por los propios creadores. A partir de esta constatación se inicia un trabajo en el que es necesario reestructurar esta comprensión para abrir paso a una idea más compleja de lo que la obra significa y de cómo afrontar esa mediación. La forma en la que hemos abordado este problema la describimos a continuación.

Estableciendo un marco conceptual para la interpretación y las prácticas mediadoras

En primer lugar, hemos necesitado un modelo básico que nos ayudase al trabajo de comprensión e interpretación de la obra de cada artista, lo que denominamos el “mapa de significados” de la obra. Nuestro modelo para “cartografiar” ese universo simbólico ha sido el que proponen Charman, Rose y Willon (2006). Según estos autores, el acto de interpretar es consustancial a la enseñanza y el aprendizaje del arte y las habilidades interpretativas “pueden ser enseñadas de forma efectiva introduciendo un conjunto de hábitos o disposiciones para mirar las artes visuales que se apoyen en un marco de preguntas” (p.54). Ese marco de preguntas se organiza en torno a la perspectiva de cuatro dimensiones: el *objeto* (se trata de la obra como objeto físico e integra las

dimensiones formales, técnicas y materiales), el *sujeto* (dimensión de significado), el *contexto* (dimensión contextual: aspectos históricos, culturales, de exhibición de la obra, etc.) y en la intersección de todos ellos, la dimensión de lo *personal*, que significa cómo me sitúo yo, como persona concreta, con mi experiencia y mi subjetividad ante la obra. No es un esquema de análisis que difiera sustancialmente de los clásicos esquemas de análisis visual provenientes de la teoría de la imagen, pero introduce la dimensión personal, como espacio que tradicionalmente ha estado ausente de estos análisis. Esta dimensión personal pone al individuo en relación con el conjunto de significados e interpretaciones que la obra acumula como “condensado de experiencias” y donde la suya propia se inserta (Aguirre, 2010). El proceso de interpretar y comprender cobra sentido en las relaciones entre estos cuatro elementos, puestos en confrontación con una mirada que va de la respuesta individual a la construcción grupal del significado: “¿Quién es el “yo” que mira y cómo reconocemos y negociamos los diferentes puntos de partida de los individuos dentro del grupo?” (Charman, Rose y Willon, p.57).

A partir de ahí y con ese mapa de significados relativos al objeto, sujeto y contexto, elaborado en común por toda la clase con toda la información disponible, proponemos a nuestro alumnado que elaboren su propio mapa, incluyendo los significados personales sobre la obra y los relatos y narrativas que emergen de la misma. De esta manera se es consciente de cómo nuestra respuesta a una determinada obra está condicionada por quiénes somos y por nuestras diferentes experiencias personales y sociales. Vemos el ejemplo de un texto escrito por una alumna en relación con la obra de Eva Santos:

Después de la charla con Eva, la segunda visita que hice a la exposición fue mucho más interesante porque pude profundizar en la visión de la artista en relación con los roles femeninos. En ese punto obras como “Nudo 2” y “Violetas en la mochila” despertaron en mí una impresión diferente. Entonces pude recordar a mi madre y a otras madres a mi alrededor que trabajan duro para cumplir con sus obligaciones como madres y, al mismo tiempo, no olvidar su desarrollo personal como seres humanos. Además, me hizo pensar sobre la relevancia que las mujeres han tenido durante mi infancia y juventud: crecí rodeada de mujeres y todavía tengo algunas mujeres fuertes en mi vida que son un ejemplo de cómo romper barreras y cambiar los estereotipos de género impuestos por la sociedad (Irene).

El mapa de ideas grupal y el individual, conforman el punto de partida sobre el cual trabajar, definiendo aquellos contenidos que nos interesa seleccionar para trabajar con los niños y las niñas, futuros visitantes de la exposición y los talleres. Y aquí surge de nuevo la pregunta ¿qué información debemos transmitir a los niños y las niñas acerca del significado de la obra? ¿les debemos contar lo que la artista nos ha contado a nosotras?

Es en este punto donde nos apoyamos en Richard Rorty (citado en Arriaga, 2010) cuando señala, en ese requerimiento de definir el juego interpretativo, la necesidad de definir los *objetivos de la*

interpretación, es decir, el propósito formativo del encuentro con la obra, como aquello que establecerá los límites interpretativos. En palabras de Arriaga (2010):

Solo cuando tengamos claros los propósitos educativos que queramos conseguir podremos definir el tipo de juego interpretativo (y sus límites) que queremos poner en práctica con los espectadores. Porque cada juego interpretativo puede servir para a la obtención de diferente experiencia estética o conocimiento (p.11).

De esta forma el alumnado tendrá como tarea definir, en primer lugar, qué objetivos de interpretación buscará acordes a sus propósitos educativos y a partir de ahí delinear sus propuestas didácticas y estrategias de mediación. En la definición de estos objetivos entran en juego la ponderación de varios factores, por ejemplo, la edad de los niños, aquellos aspectos en relación con las obras que pueden ser explorados de forma más fructífera, los ámbitos curriculares relacionados, o el conocimiento previo sobre las obras que traen consigo, porque recordemos que en los colegios han trabajado previamente algunas ideas. Es importante enlazar en la medida de lo posible con ese conocimiento previo para hacer el aprendizaje más significativo. Por ejemplo, en la exposición de Eva Santos, una artista que trabaja con el tejido y la costura, sabíamos que los centros habían trabajado previamente la costura en clase; los niños y las niñas habían cosido, por lo tanto, era interesante explorar sus ideas y su experiencia frente a las obras, analizando así una dimensión relativa a lo técnico, desde un punto de vista más experiencial.

Volviendo en este punto a Meszaros (2007), el marco conceptual de las prácticas mediadoras lo debe proporcionar la hermenéutica y las dos premisas básicas de la misma que destaca esta autora: el hecho de que la interpretación no es un acto individual, sino que es un acto colectivo, que nos sitúa en una tradición interpretativa y, en segundo lugar, la necesidad de tener en cuenta las conexiones interpretativas entre lo visible y lo no visible de la obra de arte: “hay algo de gran valor y significación que existe detrás de lo visible o el significado literal de las imágenes/objetos/textos y la única forma de acceder a ello es a través de lo visible” (2007, p.18). Así, además de trabajar mediante el diálogo aquello que los niños y las niñas pueden ver y observar en las imágenes, además de focalizarse en aspectos formales y sensoriales, es importante ayudarles a establecer conexiones que les posibiliten acceder a diferentes niveles de interpretación. Y para eso es importante no solo hacer preguntas y escuchar, sino también aportar información, información sobre aspectos que no son visibles directamente, aunque están conectados con lo visible. Por eso, en el proceso de decidir y planificar lo que hemos denominado el juego interpretativo, debe haber una reflexión sobre en qué momento y de qué manera aportaremos esa información, esos contenidos específicamente asociados a esa obra y a los que los pequeños espectadores no podrían acceder por sí mismos. Siguiendo con los ejemplos, un grupo del alumnado de Magisterio en su trabajo en la sala contextualizó las esculturas de David Gamella con imágenes de otras tipologías de esculturas del siglo XX, hablando de cómo se han usado diferentes técnicas y objetos para crear obras tridimensionales en la Historia del Arte. En el caso de Eva Santos, un grupo de estudiantes com-

paró la obra “hasta el cuello” con una referencia a las mujeres jirafa, que la propia Eva había mencionado en su charla.

Revisar nuestra propia mirada

En todo este proceso, hay que mantener una actitud de alerta para evitar en lo posible la aparición de ciertos clichés interpretativos. Uno de los ejemplos más comunes podría ser, en el plano puramente formal, que el significado de los colores transmite el estado de ánimo del artista, noción estereotipada muy extendida como idea implícita que suele aparecer en algún momento del proceso y es necesario revisar. Si nos movemos al terreno más profundo de los valores y las creencias subyacentes a determinados temas, trabajar con una artista como Eva Santos, nos ha implicado de una manera más personal al poner en juego nuestras propias convicciones sobre los roles de género y las relaciones de poder hombre-mujer. Es preciso estar alerta para evitar transmitir inconscientemente, en ese ejercicio de mediación, algo que va en contra del mensaje explícito. Por ejemplo, en un momento del proyecto nos dimos cuenta, preparando las actividades y los materiales para los talleres, de que algunos grupos estaban usando para trabajar sobre las ideas de la autora, unas representaciones visuales femeninas que reforzaban de forma sutil una idea de la mujer asociada a estereotipos de género. Ser conscientes de esto y hablar sobre ello fue un aprendizaje importante.

Las preguntas y las respuestas y su papel en las actividades

Finalmente, todo el proceso de reflexión y planificación previo que hemos tratado de esbozar en su complejidad se debe plasmar en una serie de actividades para ser llevadas a cabo en la sala y posteriormente en el taller creativo.

En la sala ponemos especial atención a la secuencia de acciones y a las preguntas que se deben hacer para generar el diálogo. Es importante ser conscientes del poder de las preguntas y su capacidad para incidir en diferentes niveles de comprensión. Como señalan Macaya y Suárez (2008) es interesante analizar tipologías de preguntas que pueden ser claves en la mediación y facilitar la comprensión. Así, existen preguntas iniciales, fundamentadoras o focalizadoras. Hay que tener en cuenta además que los talleres, al ser para centros bilingües, se desarrollan en inglés. No vamos a incidir en este artículo específicamente sobre este hecho y sobre cómo incide en la planificación (Palacios, 2015), pero sí diremos que nos obliga a realizar un trabajo cuidadoso en el ámbito del lenguaje que se utilizará con los grupos visitantes. En este caso, trabajamos previamente con nuestro alumnado repertorios de preguntas (y estructuras gramaticales para el apoyo en las respuestas) en función de los niveles de pensamiento que movilizan, por ejemplo, preguntas para la descripción, el análisis o la interpretación. De esta manera serán más conscientes del trabajo cognitivo que se exige a los pequeños. (Figura 3)



Figura 3. Alumna de Magisterio con un grupo de escolares en la exposición de Lucía Loren. Fuente: original del autor.

Pero no solo debe tener protagonismo el lenguaje. Aunque es en los talleres posteriores a la visita a la sala donde se planifican las actividades de creación, también en el espacio de la sala debemos promover aquellas actividades que implican el cuerpo y los sentidos, el movimiento y la acción expresiva o creativa, la dramatización y el juego. Así, lo performativo se convierte en una herramienta muy útil para promover modos de comprensión basados en lo corporal o lo sensorial.

Y esta atención a lo corporal y a encontrar medios alternativos al lenguaje verbal tiene sentido porque nos interesa huir de las actividades que siguen el esquema típico “escolar” (Campañá, Kivatinetz y López, 2007) para proporcionar una experiencia de aprendizaje más significativa. En este sentido, el hecho de trabajar en inglés nos sirve de razón extra para “aligerar” el peso del lenguaje en las actividades (tanto en la escucha como en la producción) y buscar con más interés la actividad creativa y corporal y la participación. Dentro de esta idea insistimos en que, en los 45 minutos que, aproximadamente, cada grupo de escolares pasa en la sala, lo importante es facilitar el contacto de primera mano con las obras y aprovechar su cercanía para mirarlas desde muchos puntos de vista, para hablar sobre ellas teniéndolas delante, e incluso para tocarlas, pues esta es una de las grandes ventajas de nuestra sala: que muchas de las obras se pueden tocar, oler y en general experimentar de una forma mucho más directa y experiencial. (Figuras 4, 5 y 6)



Figura 4. ¿A qué sabe una escultura de sal? Actividad con las esculturas de Lucía Loren. Fuente: original del autor.



Figura 5. Una forma diferente de experimentar una escultura en la exposición de Lucía Loren. Fuente: original del autor.



Figura 6. Preparando una performance sobre la escultura "Nudos" de Eva Santos. Fuente: original del autor.

Finalmente, el taller creativo completa la experiencia mediadora en la universidad y ofrece a los niños y las niñas la oportunidad de convertirse ellos mismos en creadores y en hacerlo de una manera que enlace su propia experiencia con aspectos de la experiencia de los y las artistas con los que hemos trabajado (Figura 6). Consideramos que el acercamiento a la comprensión de la obra no finaliza en la sala, sino que se completa en el taller con las actividades creativas, puesto que la interpretación y la creación se presentan como dos dimensiones del mismo hecho (Aguirre, 2010).



Figura 6. Alumna de primaria en el taller creativo de Eva Santos. Fuente: original del autor.

La mediación es un proceso de muchas dimensiones

Sin embargo, es importante comprender que nuestra intervención en la visita de los escolares es un elemento engarzado en un proceso, un proceso con sentido, que se ha ideado en la universidad, pero se traslada a los centros, continúa en la universidad en la visita, y vuelve de nuevo a los centros con el taller que realizan los artistas para cobrar un nuevo y definitivo impulso. Nos gustaría añadir, por lo tanto, que esta mediación educativa es un proceso de múltiples dimensiones que en nuestro caso ni comienza ni termina en la sala de exposiciones de la universidad. Es importante concebirla como un proceso global, que parte con unos objetivos pedagógicos iniciales y que se manifiesta en todas las fases del proyecto. Esta idea, creemos, es clave para que las experiencias de este tipo, conectando arte contemporáneo, artistas y colegios, puedan cumplir sus objetivos.

Así, se entiende mejor que el papel mediador del alumnado en la sala no es la única variable y no condiciona de manera determinante el acceso a la comprensión de la obra. El papel en este caso de la institución universitaria es fundamental y se manifiesta en toda una serie de decisiones y acciones, propiciando lo que podríamos denominar, ámbitos de aprendizaje, o, retomando el nombre del proyecto *Diálogos Creativos*, situaciones para que el diálogo entre los diversos agen-

tes implicados se produzca. La mediación comienza con la selección del artista o la artista con la que trabajaremos ya que no todas las personas poseen el mismo tipo de disposición a implicarse en un trabajo educativo, ni todas las obras artísticas poseen necesariamente el mismo potencial para generar aprendizajes en el aula de primaria. Proporcionar un espacio de diálogo para el encuentro inicial de las maestras de los colegios con las artistas, momento en el que se comienzan a esbozar las posibles líneas de trabajo en el aula previas a la visita, es también un ejercicio de mediación. Apoyar desde la universidad el trabajo que se realiza en los colegios y estimularlo también lo es, al igual que facilitar el trabajo del artista en las aulas y, en definitiva, hacer posible que este diálogo a varias bandas fluya. Y todo esto es importante para que la experiencia completa favorezca la comprensión y los aprendizajes derivados de ella.

Evaluación y aprendizajes derivados del proyecto

Llegados a este punto, nos interesa reflexionar sobre el resultado de esta experiencia, centrándonos, de acuerdo con el objetivo de este artículo, en el aprendizaje del alumnado de Magisterio. La evaluación del trabajo realizado en la universidad se lleva a cabo desde varias perspectivas para tratar que sea lo más rica posible y capaz de recoger todos los puntos de vista. Está presente en todo el proceso con carácter formativo, ya que, desde las primeras ideas, vamos revisando y trabajando en el aula las diferentes opciones para los talleres. Una vez que llega el día de la visita, hay varios observadores valorando el trabajo de los diferentes grupos en la sala y los talleres artísticos. Existe una rúbrica de evaluación que se utiliza por el profesorado de la asignatura, pero también por los propios compañeros de los estudiantes que evalúan a sus iguales durante los talleres. Esa rúbrica también se ofrece a las maestras que vienen con los grupos de primaria para que nos den su valoración. Ocasionalmente, también participa profesorado del área de Didáctica del Inglés para valorar los aspectos relacionados con esta área. Con la información disponible y con las ideas y opiniones del alumnado tras la experiencia, se realiza una valoración conjunta entre toda la clase donde se ponen de manifiesto cuáles han sido los puntos más exitosos o, por el contrario, aquellos aspectos que es preciso mejorar. Cada grupo de alumnos deben realizar también una autoevaluación a posteriori valorando su trabajo y planteando ideas para su mejora.

Finalmente, se propone una autoevaluación individual escrita. A partir del segundo año añadimos una serie de preguntas cerradas para tener una visión global cuantitativa de los aprendizajes adquiridos. Se valora de 1 a 5 el grado de acuerdo con las siguientes preguntas (se adjunta el valor de media de los tres últimos años):

- Este proyecto me ha ayudado a comprender mejor el arte contemporáneo y las formas de trabajar de los artistas (4,23).
- Este proyecto me ha ayudado a comprender cómo enseñar arte a los niños (4,24).

- Este proyecto me ha ayudado a comprender CLIL y el uso del inglés en la enseñanza del arte (3,99).²
- Este proyecto me ha ayudado a comprender mejor la educación artística y cómo integrar sus contenidos en una forma práctica y significativa (4.13).
- Este proyecto me ha hecho disfrutar con una experiencia real de enseñanza (4.66). Este proyecto me ha ayudado a comprender cómo a través del arte se pueden trabajar diferentes contenidos conectados con la vida real (4.27) / cómo integrar los contenidos de dos asignaturas diferentes de una forma interdisciplinar (4.59).³

Si juzgamos estos datos cuantitativos, el resultado del proyecto es bastante satisfactorio. De toda esta información, junto con los comentarios de las preguntas abiertas, destacamos algunos logros de esta experiencia de aprendizaje que se han mostrado recurrentes en todo este tiempo:

En primer lugar, creemos que los estudiantes tienen un aprendizaje significativo sobre la enseñanza del arte. Mediante una experiencia práctica con escolares de primaria, deben reflexionar y tomar decisiones sobre cómo se debe trabajar la interpretación, qué dimensiones se deben trabajar, qué recursos y herramientas se pueden utilizar y sobre cómo se establecen las relaciones entre la comprensión y la creación. A esta significatividad del aprendizaje ayuda el que tengan información sobre cómo se van trabajando en las aulas de primaria la temática relacionada con la exposición. También son conscientes de las relaciones que el arte contemporáneo puede establecer con aspectos del presente y cómo esto lo conecta con otras disciplinas:

Como el arte contemporáneo está normalmente conectado con la vida real y representa las ideas de los artistas sobre diferentes problemas sociales, es una buena herramienta para trabajar a partir de él de forma interdisciplinar. En este caso, podríamos conectarlo con el patrimonio, la tradición y los valores que se transmiten por la familia (Irene).

Un hecho que se manifiesta evidente ante nuestro alumnado es el potencial del arte para atraer el interés de los niños y las niñas, para implicarles en la actividad y para generar aprendizajes significativos. Su motivación y su respuesta ante las obras y las propuestas les asombran. Es normal que registren en sus reflexiones finales algunos ejemplos de los comentarios que los niños realizaron ante tal o cual obra o referencias a la capacidad observada para inventar y crear en el taller artístico.

² Al no ser objeto de este artículo no nos detendremos en explicar el sentido de esta pregunta. CLIL son las siglas de *Content and Language Integrated Learning*, y hacer referencia a un enfoque metodológico para la enseñanza del inglés a través de los contenidos que seguimos en nuestras aulas.

³ Uno de los años, en el trabajo con la artista Lucía Loren, se llevó a cabo la planificación y el diseño de los talleres conjuntamente a la asignatura de Didáctica de las Ciencias Naturales, estableciendo vínculos interdisciplinares con las posibilidades que nos abría el arte en la naturaleza. La pregunta varió ese año para recoger ese posible aprendizaje.

Creemos que se produce una mejora en la comprensión del arte contemporáneo y los procesos creativos que siguen los artistas. El hecho de conocer a los artistas en persona, de profundizar en el significado de sus obras y de tener que llevar a cabo la mediación es una manera efectiva de mejorar esta comprensión. Si bien esta se produce en relación con un artista en concreto, hay ideas clave que pensamos que pueden ser generalizadas, sobre todo en la aplicación del esquema de Charman, Rose and Willon (2006), que se ha mostrado útil para acercarse al significado o en comprender los procesos creativos y sus interconexiones, por ejemplo, o cómo se relaciona lo biográfico con lo simbólico o lo material. Esto se vive como un proceso, una transformación de las ideas previas. A modo de ejemplo, puede servir estos comentarios de dos alumnas:

Eva Santos no ha dejado de sorprenderme, desde el día que visité su exposición hasta la charla en la que nos habló de todas las cosas que la inspiran (...) Nunca habría pensado que existiesen personas que combatiesen las desigualdades de una forma tan original y bonita, utilizando el activismo para expresar ideas tan complejas (...) Es cierto que existen muchas formas de arte, pero todas tienen algo en común, la creatividad, el hecho de tener que dar forma a una idea o, como hace Eva, de luchar contra algo. La forma en la que la artista crea sus obras parece tener, bajo mi punto de vista, un importante significado doble. No es solo la idea de representar tareas que las mujeres han realizado históricamente: arreglar, coser, bordar...sino también la idea de unión, de trabajar juntas por una lucha. Por esa razón, he comprendido el acto de coser, como un símbolo de unión de las mujeres (Rebeca).

En mi primer contacto con la exposición de Lucía me sentí muy decepcionada. Lo cierto es que no comprendí nada y me asustó la idea de tener que explicar a los niños lo que yo no entendía. Días después, la charla con Lucía me fascinó. Comencé a comprender su arte, sus ideas, su forma de trabajar y cuando volví de nuevo a la sala mi forma de percibir sus obras había cambiado completamente. Después del primer seminario mi cabeza explotaba con todas las ideas que quería trabajar con los niños (Natalia).

Se comprende mejor que las obras de arte pueden generar, y generan, infinidad de interpretaciones, que acercarse al significado de una obra es una cuestión más compleja que explicar "lo que el artista quiso decir" y que requiere establecer unos objetivos de interpretación y adaptarlos a unos objetivos educativos. Los estudiantes entienden que no deben transmitir una información determinada sobre el significado, sino que deben llevar a cabo un juego interpretativo a partir de las ideas de los niños y las niñas. Es un terreno complejo y no siempre se resuelve acertadamente, pero se sientan las bases para poder profundizar en él:

Nos hemos basado en el modelo llamado interpretación expresionista. Hemos animado a los niños a observar las esculturas y a expresar sus opiniones sobre ellas (...) En mi opinión, creo que hemos encontrado el punto medio entre el "esencialismo" y el "expresionismo", ya que hemos trabajado como guías transmitiendo información mediante actividades y preguntas que suponían un reto, en lugar de darles esa informa-

ción previamente y poco a poco los alumnos han dado forma a sus propias ideas sobre la exposición (Teresa).

Entrando en el terreno de las dificultades encontradas, muy a menudo las que recoge nuestro alumnado en sus valoraciones tienen que ver con la planificación del proyecto (por ejemplo, el tiempo disponible para su desarrollo) o la coordinación de su propio trabajo dentro de los grupos (este es un aspecto que suele generar problemas entre el propio alumnado). Se trata de aspectos metodológicos que hemos ido tratando de mejorar con los años. Pero yendo al corazón del proyecto y al trabajo *in situ* con las obras, destacaríamos los siguientes aspectos:

Es necesario mejorar la capacidad para poder “escuchar” las ideas y comentarios de los niños y las niñas acerca de las obras y saber discriminar aquellas intervenciones que pueden generar un hilo interesante y conducir a lugares prolíficos como generadores de comprensión. A veces se plantean preguntas de las cuales se espera una respuesta determinada para poder seguir según lo planificado y esto condiciona el diálogo ante las obras. Nuestros estudiantes todavía deben aprender a escuchar más y mejor.

En relación con lo anterior, es importante que las experiencias de aprendizaje en la sala sean significativas y que se proporcionen los espacios y los tiempos necesarios para establecer puentes entre los conocimientos previos y los nuevos, para dar el tiempo a observar y dialogar. Hay que evitar la tendencia a desplegar una sucesión de actividades hechas a toda prisa.

Si hablamos de las actividades, es cierto que existe la tendencia a seguir ciertas pautas de actividades prototípicas “escolares”. Hay ciertos modos de hacer y tipologías que predominan, al menos en las primeras ideas y que es necesario revisar críticamente para buscar alternativas menos predecibles y estructuradas. Para ello es importante revisar ejemplos de materiales y actividades de museos que puedan servir como buenas prácticas y poner el foco en formas alternativas de conocer como aquellas que implican el uso expresivo del cuerpo y lo performativo.

Finalmente, es obvio que la carencia de un conocimiento profundo del arte y los artistas (algo que se presupone en el caso de los educadores de museos) no facilita esta tarea para nuestro alumnado porque es necesario establecer conexiones, enlazar conceptos, integrar contenidos que puedan “iluminar” el proceso de comprensión. Como señalan Márquez, Roca, Gómez, Sardá y Pujol (citados en Macaya y Suárez, 2008) los modelos explicativos del experto son complejos puesto que consideran múltiples escalas, relaciones en el espacio y el tiempo y consideran la multicasualidad y el multiefecto. Al no existir ese conocimiento experto, estas posibilidades se limitan y persisten a menudo las ideas erróneas y estereotipos sobre el arte y los artistas y este hecho facilita una mirada poco crítica sobre sus propias ideas y propuestas, tanto conceptuales como estéticas.

La mayoría de estas dificultades citadas se explican fácilmente por la ausencia de un conocimiento experto y de una experiencia previa, pero también implican a la formación de los maestros y las maestras desde otras áreas y no solo desde la educación artística. Es cierto que enfrentamos a nuestro alumnado a una tarea difícil, poniendo en cuestión sus propias creencias al confrontarlos con obras que a menudo desafían abiertamente sus gustos y conocimientos previos, pero a las que creemos que acaban acercándose con una mente abierta. Qué duda cabe que esto es un importante beneficio para su formación. Por otro lado, hemos visto a lo largo de estos años, que es muy necesario reforzar la metacognición en las diferentes fases del proyecto. Es muy importante ayudar a nuestro alumnado a establecer relaciones y pautas para que puedan transferir el conocimiento adquirido. Por ejemplo, es importante hacer visibles las conexiones entre el trabajo realizado en este proyecto y el que tendrán que hacer luego en las aulas de primaria. Como en todo aprendizaje por proyectos, es importante registrar el proceso y revisarlo para ser conscientes de todo lo que se ha puesto en juego, de cómo se han visto de forma integrada muchos contenidos y de lo que se ha aprendido en este trayecto.

Conclusiones

Si la reflexión sobre la interpretación y el rol mediador es la clave de la construcción del conocimiento en las aulas universitarias y escolares, todos los espacios y momentos de aprendizaje que se generan alrededor de la sala de exposiciones poseen, como rasgo más destacado, un carácter de intercambio y reciprocidad, una dimensión multidireccional en la creación de conocimiento. Nos hemos preocupado por construir el proyecto como un sistema de vasos comunicantes, donde todos los agentes participantes, aprenden del resto. Así, los alumnos y las alumnas de Magisterio aprenden del artista y sus obras y mejoran su conocimiento sobre arte contemporáneo, pero también descubren muchas cosas de los niños durante los talleres, de sus observaciones o comentarios, de su motivación y de su capacidad creativa. Al mismo tiempo, al tener información sobre lo que ocurre en las aulas de primaria, son conscientes del proceso tal como se desarrolla en los colegios, su futuro escenario de práctica profesional y, de alguna manera, les estamos transmitiendo un modelo desde la universidad que podría ser aplicado a un escenario similar en sus futuras visitas a museos o centros de arte. Las maestras aprenden sobre arte contemporáneo y sobre didáctica del arte. Los niños y las niñas son partícipes de una experiencia profundamente significativa con la visita al Centro Universitario y la posterior visita del artista al colegio. La artista se lleva en su mochila un buen puñado de aprendizajes al confrontarse con aquello que su obra ha hecho crecer, tanto en las mentes de los universitarios como de los niños y niñas de primaria. En resumen, un ir y venir de ideas y experiencias que dan forma a una riquísima conversación basada en estos diálogos creativos, que dan nombre al proyecto (Gamella, Loren, Palacios y Aguado, 2017; Palacios, 2015).

Las repercusiones de este proyecto son amplias. Siendo un proyecto pensado principalmente para la formación de los estudiantes de Magisterio, los efectos en los colegios también son importantes. El arte contemporáneo en estos cuatro años ha generado trabajos en las aulas tan variados e interesantes como el sentido del asombro en la naturaleza o los roles de género, los niños y niñas de primaria han pensado mejoras en los espacios de su entorno, han investigado sobre las vidas de sus abuelas y experimentado con la costura y el tejido como herramienta creativa o han creado un libro ilustrado. Los estudiantes de Magisterio han explorado las posibilidades educativas del arte contemporáneo y han comprendido mejor cómo y por qué crean los artistas. Enlazando con las preguntas iniciales en este artículo, creemos que, en un futuro, cuando visiten un centro de arte con sus alumnos y alumnas, es muy posible que se sientan más implicados y conectados con la actividad. Les hemos proporcionado herramientas para tener una visión más crítica y para poder establecer relaciones con el trabajo en el aula.

Abrir las aulas universitarias y escolares a artistas contemporáneos es una fuente de conocimiento y motivación y supone un modelo de colaboración social y cultural en el que llevamos muchos años de retraso en comparación con otros países. Se trata de un fructífero terreno por explorar con un indudable potencial educativo. El proyecto que aquí hemos presentado es un esfuerzo más en esa dirección.

Referencias

- Aguirre, I. (2010). Conceptualización de la experiencia estética y educación artística. En P. Coca (Coord.), *Grupo de trabajo sobre educación y práctica artística. Sesiones comentadas* (pp. 63-80). Valladolid: Museo Patio Herreriano.
- Arriaga, A. (2010). *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(4), 1-12.
- Arriaga, A. (2013). The role of the learner in the construction of meaning at Tate Britain. *Arte, Individuo y Sociedad*, 25(1) 203-218.
- Arriaga, A. (2015). Formación de profesorado para la utilización de centros de arte como recursos para la educación infantil y primaria. *Revista Matéria-Prima*, 3(2), 131-141.
- Bondía, G. (2010). El arte de cada día. *Pulso. Revista de educación*, 33, 161-187.
- Campañá, L., Kivatinetz, M. y López, E. (noviembre de 2007). El museo como espacio de aprendizaje significativo. En *II Congrés d'Educació de les Arts Visuals*. Col·legi de Doctors i Llicenciats en Belles Arts i Professors de Dibuix de Catalunya, Barcelona.
- Charman, H., Rose, K., Willon, G. (Eds.) (2006). *The artgallery handbook. A resource for teachers*. London: Tate Publishing.
- Gamella, D., Loren, L., Palacios, A. y Aguado, J. (2017). *Gramática natural. Diálogos creativos con Lucía Loren*. Alcalá de Henares: Centro Universitario Cardenal Cisneros.

- Jové. G. y Betrian E. (2012). "Entretejiendo encajes" entre la universidad, los centros de arte y las escuelas. *Arte, individuo y sociedad*, 24(2) 301-314.
- Jové. G., Betrian, E. Ayuso, H. y Vicens, L. (2012). Proyecto "Educ-arte - Educa(r)t": espacio híbrido. *Pulso. Revista de Educación*, 35, 177-196.
- Jové, G., Ayuso, H., Sanjuan, R., Vicens, L. Cano, S. y Zapater, A. (2008). EDUC...arte. Un proyecto de trabajo en red entre universidad, Centro de arte y centros educativos. En R. Huerta y R. De la Calle (Eds.), *Mentes sensibles. Investigar en educación y en museos* (pp. 127-138). Universidad de Valencia: Valencia.
- Huerta, R. (2010). Las maestras, los museos y el autobús. *Aula de innovación educativa*, 196, 7-10.
- Huerta, R. (2011). Maestros, museos y artes visuales. Construyendo un imaginario educativo. *Arte, individuo y sociedad*, 23(1), 55-72.
- Macaya, A. y Suárez, M. (2008). Preguntas mediadoras para la comprensión del arte. Intersecciones entre museo y aula en el MAMT. En R. Huerta y R. de la Calle, (Eds.) *Mentes Sensibles. Investigar en educación y museos*. (pp. 149-161). Valencia: Universitat de Valencia.
- Meszaros, C. (2007). Interpretation and the hermeneutic turn. *Engage*, 20, 17-22.
- Ortega, I., y Marín, L. (2017). La educación galerística como campo emergente de la educación artística en contextos no formales. *Arte, Individuo Y Sociedad*, 29(3), 501-517. doi:10.5209/ARIS.55645
- Palacios, A. (2015). *Inventando Mundos. Diálogos Creativos con David Gamella*. Alcalá de Henares: Centro Universitario Cardenal Cisneros.
- Salido-López, P. (2017). La Educación Artística en el contexto de las competencias clave: del diseño a la evaluación de talleres didácticos en la formación de formadores. *Arte, Individuo Y Sociedad*, 29(2), 349-368. doi:10.5209/ARIS.54655
- Yenawine, P. (2013). *Visual Thinking Strategies. Using Art to deepen learnign across school disciplines*. Cambridge: Harvard Education Press.

Para citar este artículo: Palacios Garrido, A. (2018). ¿Debemos explicar el significado de las obras de arte? La mediación artística como experiencia formativa en la universidad. *Observar*, 12, 71-91.

A voz dos jovens na relação entre escola e museu

The voice of young people in the relationship between school and museum

Marta Sobral Ornelas¹

CIEBA, Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa

martasobralornelas@gmail.com

Fecha de recepción del artículo: 12 de fevereiro de 2018

Fecha de aceptación: 11 de abril de 2018

Resumo

Partindo do conceito de relação pedagógica, como um acto de aprendizagem conjunta e colaborativa baseada na indagação crítica, apresenta-se aqui uma intervenção educativa realizada com uma turma de uma escola em Lisboa, composta por jovens com idades compreendidas entre os 14 e os 15 anos de idade. A intervenção educativa teve lugar no âmbito das disciplinas de educação artística oferecidas pela escola e o objectivo foi a criação de uma relação pedagógica entre os jovens e um museu de arte contemporânea, na qual os jovens adoptaram um papel participativo e de agentes de mudança. A relação pedagógica criada proporcionou que as aprendizagens colaborativas resultassem em aprendizagens dotadas de sentido, através da criação de significados alternativos aos discursos, geralmente hegemónicos, dos museus. Neste contexto, os jovens criaram actividades de mediação com a colecção do museu, questionando a autoridade interpretativa da instituição e legitimando o seu papel de autores.

Palavras chave: relações pedagógicas, actividades educativas, museu de arte contemporânea, mediação, autoridade interpretativa.

Abstract

Starting from the concept of pedagogical relationship, as an act of joint and collaborative learning based on critical inquiry, we present here an educational intervention carried out with a class from a school in Lisbon, composed of young people between 14 and 15 years old. The educational intervention took place within the subjects of art education offered by the school and the objective was the creation of a pedagogical relationship between the students and a museum of contemporary art, in which they adopted a role of participation and of agency. The pedagogical relationship created allowed collaborative learning to result in meaningful learning through the creation of alternative meanings to the, usually hegemonic, discourses of museums. In this context, young people created mediation activities with the museum's collection, questioning the institution's interpretive authority and legitimizing their role as authors.

Keywords: pedagogical relationships, educative activities, contemporary art museum, mediation, interpretive authority.

¹ Correspondência: CIEBA. Faculdade de Belas Artes. Universidade de Lisboa. Largo da Academia Nacional de Belas Artes, 14, 1249-058 Lisboa, Portugal.

Introdução

O conceito de relação pedagógica pode ser definido como um acto de aprendizagem conjunta e colaborativa baseada na indagação crítica (Correa e Aberasturi, 2013; Porres, 2012). Significa que na relação se verifica uma experiência de conhecimento e de partilha na qual cada sujeito presta atenção, não tanto ao que faz, mas ao que lhe sucede (Hernández, 2011), pelo que aqui a chave é o que sucede com o encontro entre sujeitos e que tipo de vinculação se pode criar com esse sucedido, com esse conhecimento.

Em contextos escolares, o conceito de relações pedagógicas compromete-se com a valorização dos alunos e dos seus projectos de vida e contempla a importância dos seus interesses, necessidades e experiências para que possa haver aprendizagens efectivas e úteis, com repercussões valiosas nas suas vidas. A referência ao "aluno" pertence, contudo, a uma categoria socialmente construída, que reporta a ideias, práticas e desejos que nos pertencem pessoalmente e que reflectem formas de pensar, hábitos generalizados de comportamento e atitudes e valores do nosso tempo (Sacristán, 2003). Quebrar determinismos nas crenças e condutas daquilo que "constitui" um aluno é uma forma de progresso, pelo que o conceito de relação pedagógica deve ser abordado com o propósito de repensar práticas educativas, em benefício dos jovens. Por isso, a noção de relação pedagógica como indagação crítica questiona o papel dos docentes nos processos de ensino e aprendizagem nos quais estão implicados, desvelando a distribuição social do conhecimento, do poder e do género (Correa e Aberasturi, 2013), contemplando a ideia de que os sujeitos são o que são por estarem em relação com os outros, por serem "atravessados" por outros (Porres, 2012, p. 207).

No campo da educação em museus, as relações pedagógicas têm um lugar pouco significativo, já que, na maior parte das vezes, se dá por assente que o lugar do sujeito é o de receptor e não são possibilitadas descontinuidades de leitura (Padró, 2011), quando se poderia dar lugar ao poder pedagógico do *diálogo analítico*, um conceito utilizado por Elizabeth Ellsworth (1997), que coloca o diálogo como uma mediação que não se completa nem acaba, já que todos os sujeitos são portadores de testemunhos únicos que provocam rupturas para com o previsível. Quando o museu tem pretensões educativas, deverá ter em atenção que está a entrar num campo alheio e desconhecido, não porque não seja o campo de trabalho das educadoras, mas porque a educação supõe sempre entrar no terreno do outro e deixar-se ensinar pelo outro (Carrillo, 2012). A educação em museus pode ser palco para o potenciamento de relações pedagógicas, relações de aprendizagem conjunta, colaborativa, contra os discursos hegemónicos e a presunção de objectividade dos enunciados expositivos, possibilitando uma recomposição infinita de significados (Martínez, 2011).

As escolas e os museus não podem ser considerados fora dos seus contextos específicos. Há estudos que apontam para o facto de nem sempre os discursos dos museus irem ao encontro das

necessidades das escolas e de nem sempre as atitudes das escolas serem compatíveis com o desenvolvimento de um trabalho produtor por parte dos museus (Huerta, 2010; Oliveira, 2013), essencialmente porque a natureza das duas práticas são diferentes e também porque escolas e museus se regem por regulações distintas e organogramas não coincidentes (Sánchez de Serdio, 2010). No contexto português, Sara Bahia e Isabel Janeiro (2008) identificaram a falta de estudos sistematizados sobre a avaliação da eficácia dos programas educativos dos museus, enquanto Genoveva Oliveira (2013) reforçou a importância da avaliação das actividades educativas dos museus para que estes contribuam efectivamente para os objectivos a que se propõem, já que se tendem a centrar-se essencialmente nos objectos e não nos visitantes.

Regra geral, os museus tipificam os seus públicos e constroem ideias sobre os comportamentos das professoras e das turmas, que, idealmente, devem acreditar no que o museu expõe, posicionando-se a partir dos mesmos valores, conhecimentos e expectativas de quem organiza a exposição (Padró, 2009). Acresce que as professoras têm, muitas vezes, uma visão redutora do museu, encarando-o como uma extensão da aula, onde os alunos devem adquirir determinados conhecimentos, acabando por utilizar o museu como mero apoio ao currículo escolar (Gómez, 2009).

Leite e Victorino (2008) consideram que a diferença entre a aprendizagem no museu e na escola reside no facto de, ao contrário da escola, no museu os temas abordados estarem "intimamente ligados à vida e à sociedade contemporâneas" (Leite e Victorino, 2008: 13). Contudo, se os temas abordados pelo museu vão ao encontro do que se passa na vida e na sociedade contemporâneas, não deveria ser isto o suficiente para que os alunos se sentissem motivados a aprender no museu? Estudos (Moutinho e Ferreira, 2007; Triggs e Wishart, 2010) demonstram que nem sempre assim acontece. Também as escolas deveriam, à partida, estar sensibilizadas para a utilização metodologias de trabalho que resultassem numa ligação à realidade, ao património artístico, à comunidade em que se inserem.

As visitas escolares a museus são entendidas por Fróis (2008) "como um recurso para a aprendizagem escolar decisiva para a sustentação do ensino, constituindo-se também como um modo de relacionamento durável entre a escola e os territórios circunvizinhos." (Fróis, 2008, p. 71). No entanto, verifica-se que as professoras também apresentam ideias pré-concebidas e expectativas sobre o funcionamento dos museus: "espera-se que os mediadores culturais saibam que não será apenas pela *fruição*, ou pela *contemplação desinteressada* ou ainda pela *apreciação* de obras de artes visuais que atingiremos nossas metas." (Eça, 2010, p. 281). E se muitas professoras entram em contacto com os museus para que estes lhes preparem visitas e actividades específicas relacionadas com o currículo escolar, devem ter em conta que, de acordo com a perspectiva das educadoras, "o professor que leva os alunos ao museu (...), não o deve considerar como uma extensão da aula, mas sim uma actividade na qual se pretende uma forma

diferente de *olhar* a arte, de estar e participar na sociedade" (Oliveira, 2010, p. 198), pois os museus também têm um programa e objectivos a cumprir, que não são os mesmos das escolas.

O problema é como se instala uma legitimidade que faz distinções entre as matérias e decide o que é ou não válido como conteúdo, pois quem tem o poder de decidir sobre os conteúdos tem o poder de decidir sobre o que alimenta as mentes, não abrindo sobre isso nenhum debate (Sacristán, 2015). Os saberes utilizados na escola são selecções interessadas a partir de relações de poder, sedimentando a cultura estabelecida (Rodríguez, 2015).

Foi com base nos pressupostos anteriormente descritos que, no ano de 2014, levei a cabo uma intervenção educativa com o objectivo de criar uma relação pedagógica entre uma turma de jovens do 9º ano de escolaridade e um museu de arte contemporânea, na qual os jovens teriam um papel participativo e de agentes de mudança.

Entendo por intervenção educativa uma acção intencional, na qual existe um sujeito agente (educador) que realiza uma acção com um determinado objectivo, que dá lugar a um acontecimento e a uma acção do educando (Touríñan, 2011) e que tem uma relação indissociável do conceito de mediação (Alzate, Arbelaez, Gomez, Romero y Gallon, 2005). Não obstante a minha intencionalidade de que a intervenção fosse amplamente participativa para a turma e o menos prescritiva possível, qualquer intervenção educativa apresenta um vínculo importante com relações de poder (Remedi, 2004). Qualquer tipo de moderação lida com a tensão entre o instituído e o instituinte, entre tramas de poder, saber e subjectividade, o que constitui também um espaço privilegiado para o aparecimento da incerteza e das resistências ou atracção à mudança (Negrete, 2013). A intervenção educativa também deve estar comprometida com a transferência de poder (Viciano, citado por UNP, 2010) e neste caso assumi a necessidade de transferência de poder para os alunos no contexto da relação entre a escola e o museu. Desta forma, foi possível que os jovens criassem uma relação pedagógica com a colecção do museu, tornando-se co-autores das actividades desenvolvidas, questionando a autoria interpretativa da instituição museológica (Arriaga, 2008).

Motivações pessoais

As motivações pessoais para a concretização deste projecto derivavam da minha experiência docente, cuja relação profissional com os museus – traduzida em visitas escolares – sempre tendeu a ser submissa às suas regras e discursos. Não obstante o facto de outros museus poderem trabalhar com escolas com maior abertura à participação dos jovens, em cada visita escolar que realizava com as minhas turmas os museus adoptavam práticas educativas modernistas e tinham em pouca conta o trabalho desenvolvido nas escolas. Acreditei, então, ser possível levar a cabo um projecto que pudesse ser mais participativo, entre uma turma do 9º ano

de escolaridade da Escola Secundária de Vergílio Ferreira, situada na cidade de Lisboa e a Casa das Histórias Paula Rego, localizada em Cascais (a cerca de 30km da escola).

A escolha da Casa das Histórias Paula Rego para a intervenção educativa deveu-se ao facto de se tratar de um museu recente (aberto em 2009) sobre o qual, à data da realização do projecto de investigação, praticamente não havia estudos.

Na expectativa de poder dinamizar um projecto educativo de carácter democrático e participativo com os jovens, e acreditando que a tal só é possível através da implicação dos participantes, tentei, dar sentido ao caminho apontado por José Enrique Ema (2013) de que a produção de conhecimento possa dar lugar a uma *intervenção emancipatória*, através da criação de "versiones y sentidos alternativos a los dominantes que puedan movilizar una postura crítica y una transformación de lo que hay." (p.19), contrariando o modo hegemónico de entender o conhecimento científico, fazendo emergir outras possibilidades.

Metodologia da intervenção educativa

Partimos dos temas e necessidades que emergiram de um estudo de caso que realizei um ano antes com a mesma turma e o mesmo museu. Deste estudo de caso resultou a identificação das seguintes tensões: o desinteresse de alguns alunos nas visitas a museus; a existência de obstáculos entre o discurso museológico e a escola; a existência de obstáculos entre o discurso escolar e a vida quotidiana.

O projecto desenvolveu-se em 16 momentos: 14 sessões de discussão, uma visita ao museu dinamizada pelas educadoras do museu e uma apresentação pública dos resultados. Foram criados dois grupos de 14 alunos cada, que participaram nas sessões de reflexão de 45 minutos com cada grupo, que tiveram lugar na escola. Todas as sessões foram gravadas em áudio e tiradas algumas fotografias. Para a concretização desta intervenção foram tidas em conta questões éticas respeitantes à investigação educativa (Guerra, 2006), tais como a negociação antes da entrada em campo – com os alunos, com a direcção da escola, com os pais, com a professora de Educação Visual e com o museu –, a protecção de dados pessoais e o compromisso assinado pelas partes envolvidas, através de um consentimento informado de conteúdo negociado.

Inicialmente estava prevista a participação da professora de Educação Visual e do museu – na pessoa de uma educadora – nas sessões de reflexão na escola, mas tal acabou por não acontecer: a professora não pôde participar devido à organização dos tempos lectivos da disciplina de Educação Visual e o museu, apesar do interesse inicial demonstrado, acabou por manifestar indisponibilidade, alegando falta de recursos.

Nesta intervenção educativa, assumi uma mediação de carácter participativo, tentado dar aos alunos a máxima possibilidade de tomada de decisões como colectivo pensante e questionador. Contudo, em momentos específicos, a tensão entre instituído e instituinte também revelaram um leve dirigismo que teve apenas o objectivo de aguçar a vontade do grupo em tomar decisões num processo de transferência de poder.

Apesar de os objectivos da intervenção serem claros para mim, não realizei uma planificação sequencial das sessões por entender que as acções a levar a cabo deveriam ser concebidas pelo colectivo sem prescrição. Contudo, verifiquei mais tarde que esta estratégia não foi eficaz para a compreensão dos objectivos por parte dos alunos. Apesar de lhes ter conseguido transmitir as vantagens de decidirmos em grupo que actividades iríamos desenvolver – repartidas entre as sessões na escola e uma visita ao museu em data a combinar –, os alunos fixaram-se na incerteza de desconhecermos, à partida, o resultado do projecto. Essa incerteza traduziu-se numa insegurança na qual não viram inicialmente nada de positivo, conforme me contaram mais tarde. Contudo, decidiram assumir o risco precisamente pela diferença de abordagem em relação ao que estavam habituados que acontecesse na escola.

Temas trabalhados nas sessões

Preparei previamente a sala para cada sessão. Quando previ trabalho de escrita/ colagem/ desenho, juntei várias mesas em rectângulo e cadeiras em redor, para que pudéssemos ver-nos a todos e ninguém ficasse de costas. Quando previ discussão verbal, utilizei cadeiras dispostas em círculo, afastando as mesas. No início, os alunos estranharam tal disposição, chegando a perguntar-me, a rir, "vamos fazer alguma terapia?". Mas umas sessões mais à frente eram eles próprios quem já tomava a iniciativa de colocar as cadeiras em círculo, acordando que era "melhor para conversar".

Discutimos bastante a nossa relação com os museus e iniciámos o trabalho reflectindo sobre as opiniões que os alunos haviam manifestado um ano antes sobre a visita que haviam feito à Casa das Histórias Paula Rego com a sua professora de Educação Visual. Os alunos exprimiram agrado pela execução de determinadas actividades que realizaram no museu, sobretudo a que havia permitido exporem opiniões, mas criticaram o que consideraram ser um excessivo controlo da disciplina, a imposição do silêncio e outras regras, a determinação prévia de um percurso sem direito a negociação e a falta de oportunidades para o debate de ideias.

Discutimos também sobre o que leva cada pessoa a construir uma opinião sobre uma experiência num museu e sobre o lugar das interpretações, que a maior parte dos jovens identificou como algo que não lhes era permitido. Conversámos sobre o tema da verdade dos museus e da possibilidade de questionamento que estes permitem ou impedem. Trabalhámos com base na discussão

verbal, mas também utilizando a imagem e a escrita, quer como registos, quer como elementos desencadeadores de discussão.

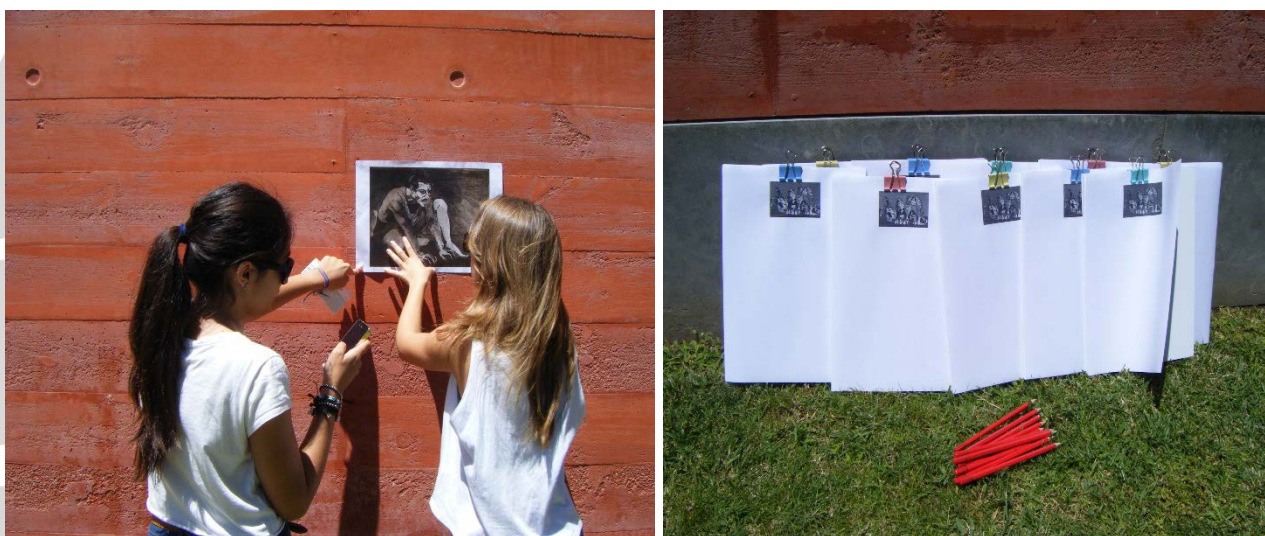
Os jovens verbalizaram o que apreciam nos museus, nomeadamente: interactividade por meio da tecnologia; preservação da decoração de interiores de época; detalhes da arquitectura; arquitectura contemporânea; museus cheios de visitantes, em lugar de museus vazios; a utilização do teatro/performance como forma de mediação entre visitantes e obras de arte; temas de afiliação pessoal, como artilharia, brinquedos, arte moderna, e acontecimentos históricos. Como factores negativos nos museus, os jovens identificaram: a inexistência, muitas vezes, de condições de acesso para as pessoas com deficiências físicas; o frio e o desconforto do ambiente criado pelo chão de mosaico e pelas paredes brancas, sendo dispensável o requinte desses materiais; a falta de espaços de convívio; o desinteresse que algumas actividades provocam, mesmo que sejam consideradas participativas; a diferença entre o tempo do museu e o tempo dos jovens, que têm de seguir um percurso pré-definido, não negociado e com uma duração estabelecida para cada obra; o excesso de regras sobre o que não se pode fazer dentro do museu.

Depois destas reflexões, considerei que as perspectivas críticas dos jovens poderiam ser exploradas numa nova visita à Casa das Histórias, na qual fosse possível que o Serviço Educativo recebesse a turma tendo em conta as críticas que esta havia apresentado, criando as condições para a menorização dessas mesmas críticas. Tal não foi possível por indisponibilidade do Serviço Educativo, que, ainda assim, acabou por propor aos jovens uma visita recém-criada para grupos escolares, que teria um carácter mais participativo do que a anterior. A turma fez essa nova visita, após a qual os jovens referiram que desta vez haviam podido interpretar e debater e "compreender que há opiniões diferentes". Uma das alunas lembrou que, na visita anterior, as opiniões da turma foram sendo classificadas como "certas" ou "erradas" pela educadora, sem que tivessem compreendido as razões de tais juízos. Outra aluna referiu o facto de a visita anterior também ter tido espaço para a partilha de opiniões, mas que a educadora acabava por conduzir as conclusões para uma versão única, como se esta tivesse sido construída pelo grupo. Contudo, sobre a nova visita, alguns jovens chegaram a criticar a falta de empatia da educadora, a excessiva extensão da visita, o cansaço, o tempo curto para o debate e a incompreensão de algumas obras abordadas.

Da discussão, na escola, à acção, no museu

De regresso à escola, conversámos sobre o que seria a visita ideal a um museu de arte e desafiei os jovens a concretizarem a sua "visita ideal", tendo em conta apenas aquilo que seria permitido fazer num museu, regras que não poderíamos contornar. Já que haviam mencionado por várias vezes que o papel das educadoras era fundamental e que nem sempre estas adequavam o discurso às suas necessidades, a ideia era que os jovens pudessem preparar uma visita àquele museu, constituindo-se eles próprios como mediadores de obras que lhes interessassem. Estabele-

ceiros que trabalhariam em grupos pequenos e que qualquer actividade que dinamizassem seria sempre para um público que não criasse hostilidade – a própria turma, família e amigos próximos. Pese embora os receios e inseguranças iniciais de alguns dos jovens, acederam à proposta. Divididos em quatro grupos, conceberam quatro actividades de mediação, tendo por base as obras da colecção do museu e o espaço arquitectónico. O museu foi informado e as actividades foram aprovadas. Os estudantes organizaram-se sozinhos e dinamizaram sozinhos as actividades por eles criadas (Figuras 1 e 2).



Figuras 1 e 2. À esquerda: Alunas preparando uma actividade. (31 de maio de 2014). Casa das Histórias Paula Rego. Fonte: original do autor. À direita: Material preparado por um grupo de alunos para o início de uma actividade (31 de maio de 2014). Casa das Histórias Paula Rego. Fonte: original do autor.

Cada um dos grupos criou uma actividade diferente. Pesquisaram sobre as obras que lhes interessavam e criaram quatro actividades que tinham como elemento comum a possibilidade de participação do público com opiniões que ficaram registadas nos suportes escolhidos previamente. Cada grupo escreveu inicialmente numa folha de papel qual era a obra escolhida e a actividade que se propunha realizar. Tentei limitar-me ao meu papel de mediadora sem interferir com as ideias que iam registando, apoiando os grupos apenas com comentários sobre o que seria viável ou não fazer por limitações que o museu poderia colocar, ou ajudando-os a resolver dilemas, quando mo solicitaram. Resume-se em seguida as actividades preparadas por cada grupo.

Grupo A: "Segredos e Histórias"

Tendo como pano de fundo uma reprodução da obra "Segredos e Histórias", uma gravura de Paula Rego, foi explicado aos participantes que através daquela imagem podemos pensar no quotidiano como algo que pode ir do real ao fictício e que a vida pode ter semelhanças com os contos infantis tradicionais. Foi pedido que se juntassem em grupos e escrevessem ou desenhassem nas folhas que lhes foram distribuídas os seus pontos de vista relativamente ao que

observavam na obra. Seguidamente, um representante de cada grupo leu o que escreveram (ninguém optou pelo desenho). O objectivo, segundo os alunos, era, mesmo sem conhecer o contexto daquela gravura em particular, perceber que a mesma imagem pode ter diferentes interpretações.

Grupo B: "Mulher-Cão"

Perante uma reprodução da obra "Mulher-Cão", foi explicado aos participantes que Paula Rego pretendeu representar-se em posição de animal que protege e defende os filhos. A obra foi contextualizada pelas alunas, que explicaram as razões da sua criação, complementando as informações que lhes foram dadas na visita com um aprofundamento que procuraram na internet. Foi pedido que cada participante escrevesse três palavras que caracterizassem a imagem e que associassem alguém, ligado às suas vidas, com um animal e explicassem porquê. O objectivo foi, segundo as alunas, compreender que há diferentes perspectivas sobre o conceito de protecção. No final, as alunas manifestaram o seu agrado pelo facto de a criatividade para encontrar semelhanças entre uma pessoa e um animal ter superado as expectativas que tinham inicialmente para com o público.

Grupo C: "O Príncipe-Porco"

Neste caso, o grupo não interveio com qualquer explicação oral, solicitando que os participantes se aproximassem das reproduções expostas na parede, às quais tinham acrescentado uma legenda que contava a parte da história que era suposto cada peça ilustrar. Os participantes puderam observar um conjunto de seis reproduções da obra "O Príncipe-Porco", de Paula Rego, nas quais tinham sido colados pedaços de texto do livro "Oinc!" de Isabel Minhós Martins. O objectivo foi, segundo o grupo, dar a conhecer, de forma ilustrada, a história popular do Príncipe-Porco, que não conheciam e que não conseguiram compreender, aquando da visita, através da legenda técnica.

Grupo D: "O Espaço da Casa"

A actividade consistia no preenchimento de um crucigrama, em equipas. Através de um jogo de pistas, as equipas encontrariam as palavras que lhes permitiriam decifrar a palavra central, apenas descoberta quando todas as outras estivessem preenchidas, ganhando a equipa que primeiro conseguisse chegar ao resultado. Cada equipa tinha um "mentor", que era um dos alunos que havia preparado o jogo, que faria as perguntas e ajudaria a sua equipa a encontrar as respostas. Para encontrar cada uma das palavras era necessário seguir as pistas, que conduziam os participantes por todos os espaços do museu, desde as salas de exposição, à loja, à esplanada e ao jardim. O objectivo era, segundo os alunos, fazer com que cada grupo explorasse o espaço do museu de forma divertida, tomando atenção a detalhes do espaço e da arquitectura nos quais, de outra forma, não reparariam.

As famílias seguiram as actividades com entusiasmo e congratularam os jovens no final (Figuras 3 e 4). Alguns pais elogiaram o resultado do trabalho dos jovens, tecendo comentários como *"não esperava que o meu filho fosse capaz de falar assim em público"* ou *"estes conhecimentos vão ficar-lhes para a vida toda"*. Uma mãe referiu ainda a importância de se quebrarem as regras de comunicação tradicional nos museus, tal como ali tinha sido feito ao solicitarem a opinião dos participantes nas actividades: *"nunca ninguém nos pergunta nada, vemos a obras, ouvimos a explicação e pronto"*. Os jovens, no final, estavam felizes com o resultado do seu trabalho. Embora o Serviço Educativo tivesse conhecimento da realização das actividades, ninguém do museu ali esteve presente junto dos jovens naquela tarde, facto que sentiram com desânimo.



Figuras 3 e 4. À esquerda: Participação das famílias numa das actividades (31 de maio de 2014). Casa das Histórias Paula Rego. Fonte: original do autor. À direita: Aluna dinamizando uma actividade (31 de maio de 2014). Casa das Histórias Paula Rego. Fonte: original do autor.

Balanço da intervenção educativa

A intervenção educativa foi considerada pelos alunos como positiva e interessante. Destaco as seguintes expressões: "No final correu bem". "Não gosto de arte, o projecto não contribuiu para eu gostar de arte, mas aprendemos a sermos companheiros uns dos outros". "Aprendi a ouvir a opinião dos outros, porque as pessoas têm diferentes maneiras de ver as coisas". "Cumprimos o objectivo de dar a conhecer o museu de uma forma divertida e não tão quadrada". "Os nossos pais ficaram orgulhosos daquele trabalho". "Conseguimos mostrar o museu de outra forma, sem ser da maneira tradicional, que é uma seca".

Porque se tratou de um projecto diferente na vida escolar dos alunos, a sua importância para a investigação centra-se no facto de ter sido possível verificar que existem espaços para práticas participativas que o currículo e as práticas educativas entre escolas e museus deixam entreabertos.

As sessões com os jovens foram marcadas pela participação, mas também pela abordagem a ideias e conceitos que não conheciam e que lhes apresentei, tentando contribuir para a ampliação das suas aprendizagens. Creio que foi importante trabalhar com metade da turma de cada vez e contribuir para alterar as suas expectativas quanto às oportunidades de participação, que escaparam ao comum das aulas tradicionais, não só pelas discussões geradas, como pela própria ocupação do espaço da sala de aula. Quer os alunos, quer o museu reconheceram que trabalhar com menos alunos potencia o debate e facilita a participação, o que conduz à progressão no desenvolvimento do trabalho.

Numa sessão pública de devolução dos dados que teve lugar na escola, seis meses depois do fim da intervenção educativa, entrevistaram voluntariamente quatro alunas que apresentaram as suas considerações sobre o projecto. O museu, apesar de ter sido convidado, não esteve presente. Perante o público – alunos, famílias e docentes – as quatro alunas apresentaram uma recordação da sua primeira visita ao museu, da qual não evocaram situações positivas. Além disso, em comum apresentaram a possibilidade, ainda que hipotética e longínqua, de um dia poderem trabalhar como educadoras num museu, desde que pudessem provocar mudanças nas práticas actuais, nas quais não se revêem: "Se fosse para mudar essa rotina que elas tomam, para dinamizar mais projectos, para que os jovens participassem mais, se fosse para ajudar dessa forma, sim, possivelmente eu iria" (palavras de uma das alunas participantes). Constata-se assim a importância da reflexão e da avaliação sobre as práticas que os Serviços Educativos dinamizam, já que é para jovens como estas que os museus trabalham e, se continuarem sem levarem em conta as necessidades das escolas, podem não conseguir afectar positivamente os grupos escolares.

Estabelecer novas práticas foi um dos objectivos desta intervenção. Embora lidando com a indiferença do museu, a escola foi ao museu problematizar a voz do artista-comissário que se institui na figura da educadora (Padró, 2011). A produção de conhecimento dos alunos deu lugar a uma atitude emancipatória, pois, através de uma postura crítica, criaram versões e sentidos alternativos aos dominantes (Ema, 2003). Com este projecto foi possível conferir aos jovens um sentido de autoria interpretativa (Arriaga, 2008), já que o questionamento que efectuaram deu origem a que propusessem alternativas ao que o museu lhes havia oferecido na visita guiada. Possibilitei que o resultado do processo fosse aberto, o que no início não deu segurança aos alunos, embora a indeterminação constitua também uma das condições para a aprendizagem (Carrillo, 2012). Contudo, as práticas foram alteradas apenas naquele contexto específico. Não foi possível, nem era objectivo do projecto, intervir para mudar práticas estruturais, pelo que, se não forem dadas aos jovens oportunidades de estabelecerem relações pedagógicas com um museu – neste caso a relação estabeleceu-se essencialmente com a colecção – as visitas de estudo continuarão a funcionar nos mesmos moldes de antes, pois quer a escola quer o museu podem não estar na disposição de fazer cedências às suas práticas comuns.

Conclusão

A relação entre os jovens e o museu pode ter objectivos e consequências muito diversificadas, dependendo dos conceitos de conhecimento, de pedagogia e de aprendizagem que possui quem orienta o grupo (na escola ou no museu). Essa perspectiva é determinante para o lugar onde os jovens são colocados. Nesta intervenção educativa, o museu assumiu-se como um lugar de aprendizagem que não pretendeu aprender com a escola e não encontrou nos alunos potencial de criação autónoma. Por seu turno, os jovens puderam encará-lo com um espírito crítico e ter dele uma visão menos condicionada ao discurso hegemónico. Ficou demonstrado que através de um estilo docente mais delegante e de estratégias de aprendizagem mais motivadoras é possível que os alunos criem relações pedagógicas, pelo menos com a colecção do museu, encarando a arte e o conhecimento artístico com visões alternativas aos discursos hegemónicos.

Os jovens continuaram sem reconhecer ao museu capacidade de este se adaptar às suas necessidades. Embora tenham considerado a segunda visita ao museu mais participativa do que a do estudo de caso – porque houve espaço para o debate –, a legitimidade do discurso e a autoridade interpretativa manteve-se com o museu. Este projecto não alterou a visão que o museu tem da escola nem as suas práticas de apropriação da escola, uma vez que esteve ausente do processo de autoria dos jovens.

Não têm de ser os docentes a assumir a liderança nas relações entre escola e museu, podendo funcionar apenas como moderadores. Este projecto deixou visível que é possível abordar a educação artística levando em consideração as reivindicações dos jovens por práticas mais participativas, que, neste caso, acabaram por resultar em seu benefício, pois foram constituídos como uma comunidade de aprendizagem.

Se nos estudos de caso desta tese se verificou uma preocupação constante com o comportamento dos alunos, a possibilidade de poder dividir a turma em dois grupos permitiu uma maior e mais equitativa participação de cada elemento do grupo no projecto. Este terá provavelmente sido um dos factores que contribuiu para que o comportamento deixasse de constituir uma preocupação, abrindo lugar a outros temas.

A intervenção educativa permitiu que a escola se apropriasse do museu através da negatividade com que os alunos encararam as propostas que aquele lhes apresentou na primeira visita, aquando do estudo de caso. Esta apropriação resultou na criação de propostas alternativas da autoria dos alunos. Ao ignorar as propostas dos alunos, o museu manteve a sua hegemonia de discurso.

A presente proposta educativa demonstra como os processos colaborativos e cooperativos são estratégias mais estimulantes e desencadeadoras de aprendizagens que permitem a criação de novas relações e significados, elementos fundamentais para uma educação pós-moderna.

Referências

- Alzate, M., Arbelaez, M., Gómez, M., Romero, F. e Gallón, H. (2005). Intervención, mediación pedagógica y los usos del texto escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(3), 1–15.
- Arriaga, A. (2008). Modelos de educación estética y autoridad interpretativa en centros de arte contemporáneo. *Estudios sobre Educación*, 14, 129–139.
- Bahia, S. e Janeiro, I. (2008). Avaliação da eficácia das intervenções educacionais em museus: uma proposta teórica. *INFAD Revista de Psicologia*, 1, 35–41.
- Carrillo, J. (2012). Museo y Educación: figuras de transición. Em Á. Mestres (Dir.). *Música para Camaleones* (pp. 198–200). Barcelona: Trànsit Projectes.
- Correa, J. M. e Aberasturi, E. J. (2013). Buscando conexiones entre la relación pedagógica, la innovación y la indagación narrativa. Em J. M. Correa e E. Aberasturi (Coord.), *(Re)Pensar la Innovación en la Universidad desde la Indagación* (pp. 11–23). Recuperado em <http://en.calameo.com/read/002767798380e34d4f5d9>
- Eça, T. T. (2010). O Museu como Interface entre Cultura Local e Cultura Global. Em A. Semedo e E. Nascimento (coord.), *Actas do I Seminário de Investigação em Museologia dos Países de Língua Portuguesa e Espanhola*, Vol. 2 (pp. 275–282). Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Recuperado em <http://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id03id1319&sum=sim>
- Ellsworth, E. (1997). *Posiciones en la Enseñanza: Diferencia, Pedagogía y Poder en la Direccionalidad*. Madrid: Akal.
- Ema, J. H. (2013). ¿Qué habrá sido de las Ciencias Sociales? *Educatio Siglo XXI*, 31(2), 15–34.
- Fróis, J. (2008). Os Museus de Arte e a Educação Discursos e Práticas Contemporâneas. *Museologia.pt*, 2, 62–75.
- Gómez, S. (setembro, 2009). Un Museo sin Etiquetas. Em J. Barrera (Presidência), *III Congrés d'Educatió de les Arts Visuals: per un diàleg entre les arts*. COLBACAT, Barcelona.
- Guerra, L. (junho, 2006). Ética de la investigación educativa. Em M. Albornoz (Presidencia), *I Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad y Innovación CTS+I: Ciencia, Tecnología e Innovación para el desarrollo en Iberoamérica*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI), Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) e Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México D.F. Recuperado em <http://www.oei.es/memoriasctsi/mesa2/m02p33.pdf>

- Hernández, F. (2011). *Pensar la Relación Pedagógica en la Universidad desde el Encuentro entre Sujetos, Deseos y Saberes*. Barcelona: Universitat de Barcelona, Dipòsit Digital. Recuperado em <http://hdl.handle.net/2445/20946>
- Huerta, R. (2010). *Maestros y Museos: Educar desde la Invisibilidad*. València: Universitat de València.
- Leite, E. e Vitorino, S. (2008). *Serralves - Projectos com Escolas*. Porto: Fundação de Serralves.
- Martínez, P. (2011). La educación como práctica estética... y algunas notas sobre el trabajo en el CA2M. M. Acaso (coord.), *Perspectivas: Situación Actual de la Educación en los Museos de Artes Visuales* (pp. 69–72). Madrid/Barcelona: Editorial Ariel.
- Moutinho, A. e Ferreira, I. (2007). Internet, Museu e Educação: alguns exemplos de e para Portugal e Brasil. Em T. Toldy et al. (org.), *Actas do Congresso Internacional de Cidadania(s): discursos e práticas* (pp. 96–101). Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa. Recuperado em http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/753/1/internet_museu_educacao.pdf
- Negrete, T. (2013). Principios metodológicos para la investigación e intervención educativa comparada. México, España y Argentina. Em J. Flores Vázquez, A. Rangel Ruíz de la Peña, M. Á. Izquierdo Sánchez e A. Santana Sandoval (Coord.), *1er. Congreso Internacional de Intervención Educativa* (pp. 59–72). Guadalajara, México: Universidade Pedagógica Nacional e Secretaria de Educación Gobierno de Jalisco. Recuperado em http://upnuruapan.edu.mx/libro_lie.pdf
- Oliveira, G. (2010). Educação nos museus de arte moderna e contemporânea portuguesas: um lugar no feminino?. Em A. Semedo e E. Noronha (Coord.), *Actas do I Seminário de Investigação em Museologia dos Países de Língua Portuguesa e Espanhola*, Vol. 2. (pp. 193–206). Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Recuperado em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8034.pdf>
- Oliveira, G. (2013). O museu como um instrumento de reflexão social. *Museus e Estudos Interdisciplinares*, 2, 1–15. DOI : 10.4000/midas.222
- Padró, C. (2009). Compartiendo Momentos de Tránsito: la Investigación Educativa en Museos como un Espacio de Posibilidad Intermedia. Em A. Semedo e E. Noronha (coord.), *Actas do I Seminário de Investigação em Museologia dos Países de Língua Portuguesa e Espanhola*, Vol. 2. (pp. 34–46). Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Recuperado em <http://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id03id1319&sum=sim>
- Padró, C. (2011). La culpa es del swing o por qué no hablamos de relaciones pedagógicas también en los museos?. Em M. Acaso (coord.), *Perspectivas: Situación Actual de la Educación en los Museos de Artes Visuales* (pp. 52–54). Madrid/Barcelona: Editorial Ariel.
- Porres, A. (2012). *Relaciones pedagógicas en torno de la cultura visual de los jóvenes*. Barcelona: Octaedro.

Remedi, E. (abril, 2004). La Intervención Educativa. Em Conferencia Magistral - *Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional*. Conferência levada a cabo no Hotel Cibeles, México. Recuperado em http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursosnivelesuperior/seccion2/fortalecimiento-de-las-trayectorias/Conferencia_Eduardo_Remedi_1_.pdf

Rodríguez, C. (2015). La exclusión femenina en la impostación de los saberes escolares. Em J. G. Sacristán (Comp.), *Los contenidos: una reflexión necesaria* (pp. 53–64). Madrid: Morata.

Sacristán, J. G. (2003). *El Alumno Como Invención*. Madrid: Ediciones Morata.

Sánchez de Serdio, A. (2010). Arte y Educación: Diálogos y Antagonismos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 43–60.

Touriñan, J. M. (2011). Intervención Educativa, Intervención Pedagógica y Educación: La Mirada Pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Extra-Série: número de homenagem ao Professor Doutor João José Matos Boavida, 283–307.

Triggs, P. e Wishart, J. (2010). *MuseumScouts: abordagens inovadoras ao ensino e à aprendizagem abrangendo museus, tecnologia interactiva e trabalho de equipa - Um guia para professores e tutores*. Universidade de Bristol: The Partners, MuseumScouts, Comenius 2.1. Recuperado em http://museumsscouts.org/Handbooks/PT/091209_MS_Handbook_part1_PT_online_v01.pdf

UNP - Universidad Pedagógica Nacional. (2010). La Intervención Educativa es una transferencia de poder. Em L. S. Ramírez (Dir.) *Gaceta*, 49. (s.p.) Tlalpan, México: Universidad Pedagógica Nacional.

Para citar este artículo: Sobral Ornelas, M. (2018). A voz dos jovens na relação entre escola e museu. *Observar*, 12, 92–106.

Una mirada desde la educación artística sobre las energías renovables y el medioambiente en Marruecos

A look from Art Education on renewable energies and environment in Morocco

Rafael Sumozas¹

Universidad de Castilla-La Mancha

rafael.sumozas@uclm.es

Fecha de recepción del artículo: 2 de octubre de 2018

Fecha de aceptación: 11 de noviembre de 2018

Resumen

Este artículo presenta un análisis desde la educación artística sobre el uso de energías renovables, el medioambiente y el desarrollo sostenible en Marruecos, mediante la producción de fotografías, como recurso educativo en la enseñanza superior, con los objetivos de suscitar una discusión sobre el empleo de las energías renovables en las políticas públicas para el incentivo y cuidado del medioambiente; y analizar el relato de la experiencia de dos agentes de educación en movilidad dentro de un proyecto de excelencia internacional de energía y medioambiente. La principal conclusión de esta experiencia es que programas como este incorporan la educación ambiental en el proceso de formación del profesorado y fomentan su crecimiento científico, profesional y personal, además de impulsar la reflexión del papel de la educación artística en nuestras sociedades frente al problema del cuidado del medioambiente.

Palabras clave: educación artística, educación ambiental, energías renovables, España-Marruecos, internacionalización y globalización.

Abstract

This article presents an analysis by Art Education on the use of renewable energies, the environment and the sustainable development in Morocco, through the production of pictures as educational resource in Higher Education. The aims are, to develop a discussion on the use of renewable energies in public policies related to the incentive and care of the environment, and to analyze the experience gained by the education agents who were involved within a project by the International Excellence of Energy and Environment. The main conclusion is that programs such as this incorporate Environmental Education to the teacher training, encouraging their scientific, professional and personal growth, as well as boosting the reflection about Art Education's role in our societies in relation to the environmental care.

Keywords: art education, environmental education, renewable energies, Spain-Morocco, internationalization and globalization.

¹ Correspondencia: Facultad de Educación de Ciudad Real. Universidad de Castilla-La Mancha. Ronda de Calatrava, 3. 13071 Ciudad Real. España.

Introducción

Con el presente artículo tenemos el objeto de suscitar un análisis desde la educación artística sobre el uso de las energías renovables, el medioambiente y el desarrollo sostenible en Marruecos, mediante la producción de fotografías, como recurso educativo en la enseñanza superior teniendo como procedimiento metodológico la investigación artística en educación y los relatos del alumnado de la realidad reflejada en las fotos realizadas desde la Escuela Normal Superior de Tetuán (ENS) y la asesoría del organismo público encargado de las energías, perteneciente al Ministerio de Educación Nacional de Educación Superior y de Investigación Científica de Marruecos, instituciones para el fomento de la investigación sobre el uso de energías renovables relacionadas con la educación, así como el análisis del discurso de agentes para la educación ambiental (Sumozas y Galindo Miguel, 2018).

Tras este análisis, se exponen los datos recogidos por el alumnado de Educación, presentando semejanzas, diferencias y complementariedades para entender la importancia de las energías renovables y el desarrollo sostenible en la mejora del medioambiente. Es normal que la preocupación por los problemas ambientales se constatare en las producciones artísticas actuales (Alcaide, 2008, p. 4-6)

La designación de educación ambiental fue utilizada por primera vez en 1948 en una conferencia de la Unión para la Conservación de la Naturaleza realizada en París retomando a Patrick Geddes (1854-1933), profesor escocés pionero en la inserción de temáticas ambientales en su práctica educativa Sumozas y Almeida (2017, p. 89). Se hace necesario establecer qué se entiende por educación ambiental frente a la naturaleza dañada, algo que hasta la década de los setenta del siglo XX no se consideraba como un problema, pero que actualmente y dentro de la visión del desarrollo sostenible de las naciones se aspira a una economía que no dañe nuestro planeta (Amaro, Manzanal y Cuetos, 2015, p. 101-103). Desde la educación ambiental se pueden trabajar otras áreas de conocimiento, como es el caso de la educación artística, al igual que desde la educación no formal, con la intencionalidad específica de construir mentalidades, hábitos y valores (Aramburu, 2000, p. 217). Las conexiones entre la educación artística y la educación ambiental se centran en un principio en el entorno natural sin considerar el entorno urbano, pero el impacto de la ciudad, incluida la isla de calor urbano, en la fenología de las plantas, ha sido destacada en muchas ciudades, lo que ha dado como resultado un avance de la primavera en las zonas urbanas en comparación con las zonas rurales circundantes (Quénot, Dubreuil, Mimet, et al., 2010). Estos autores profundizan en la relación entre la fenología urbana y el clima urbano a escala intraurbana, teniendo en cuenta la estructura de la ciudad y los procesos de enseñanza-aprendizaje y su impacto en el desarrollo de concepciones de los docentes sobre la enseñanza de la ciencia y la tecnología mediante la educación artística y el constructivismo en acción (El Alaoui, Khaddor, Mimet, et al., 2016), lo que ha generado un acercamiento interdisciplinar entre arte, construcción, biología y educación. (Palacios, 2006, p. 59).

La educación artística se interesa por la educación ambiental y sus problemas desde los años setenta del siglo XX, momento en el que se produce una ruptura de las formas tradicionales artísticas y a ello, agregaremos la aportación de la educación artística (Rigo, 2006) que contribuye a la sensibilización medioambiental mediante acciones educativas, que permiten tomar conciencia sobre el medioambiente desde el arte así como posibilidad de intervención educativa para potenciar el acercamiento a una investigación globalizada internacional (De Wit, 2015, p. 24).

En esta perspectiva, se propone estudiar la internacionalización de la educación ambiental, a través del análisis de Sumozas y Almeida (2017, p. 90) sobre las conferencias promovidas por la UNESCO en las décadas de los setenta y ochenta del siglo XX en Belgrado (1975) y Moscú (1987) que aumentaron la visibilidad de la educación ambiental a nivel mundial y condujeron a un compromiso de los responsables de las diferentes naciones a su inclusión en sus sistemas de enseñanza contenidos medioambientales, hasta llegar a la declaración de la conferencia intergubernamental de Tiflis sobre educación ambiental (Georgia, 1977), organizada por la UNESCO en cooperación con el Programa de Naciones Unidas para el Medioambiente.

Los principios orientadores emanados de la Conferencia de Tiflis continúan particularmente actuales y apoyan el ideario de la educación para el desarrollo sostenible, la cual ganó espacio en las dos primeras décadas del siglo XXI (Sumozas y Galindo Miguel, 2018). En este momento de cambio, a través de un esfuerzo sistemático, con vistas en un crecimiento globalizado, la internacionalización de la educación ambiental debe ser incentivada con apoyo de agencias de fomento nacionales, provinciales y municipales, así como con la iniciativa privada, inclusive no nacional.

En el escenario internacional de la educación, estamos pautados por lo que fue propuesto por la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión, realizada en París, en 1998, en la que, para asegurar un desarrollo endógeno, genuino y sostenible se tiene la necesidad de una educación superior con instituciones de investigación adecuadas que “formen la masa crítica de personas cualificadas y cultas”, con el objetivo de reducir la disparidad que separa “los países pobres y en desarrollo de los países desarrollados” (UNESCO, 1998).

Tal documento sostenía que, para llegar a una educación de calidad, ésta, precisa presentar características internacionales, como intercambio de conocimientos, creación de redes interactivas, movilidad docente/discente y proyectos de investigación internacional. Dada la importancia de compartir conocimientos teóricos y prácticos entre países, proponiendo el principio de la “sostenibilidad y de una auténtica asociación entre instituciones de educación de todo el mundo”.

Ya en 2009, la Conferencia Mundial sobre Enseñanza Superior, llamada “Las Nuevas Dinámicas de la Enseñanza Superior e Investigaciones para el Cambio y el Desarrollo Social”, también promovida por la UNESCO (2009), dedica un capítulo entero a la internacionalización y a como con-

tribuye la investigación y la enseñanza superior en el progreso. Además, la cooperación internacional, mediante la responsabilidad social y la proyección internacional, ayudan al establecimiento de redes universitarias preocupadas por la inserción social.

Educación ambiental y artística en el norte de Marruecos, región de Tánger-Tetuán-Alhucemas

El cuidado del medioambiente en Marruecos está apoyado en una legislación que regula su preservación, protección y valorización, además, aborda aspectos como cuál debe ser la calidad del agua y del aire, desarrolla estudios de impacto sobre el medioambiente, la contaminación del aire y la gestión de los desechos. El medioambiente y el desarrollo sostenible en Marruecos, están contemplados por parte de su Ministerio de Energía, Minas y Desarrollo Sostenible (2014) mediante la *Ley Marco Nº 99-12 en la Carta Nacional del Medioambiente y del Desarrollo Sostenible*, la cual es el resultado de una serie de reformas políticas y económicas que afectan a toda la sociedad y tienen el objetivo de mejorar la calidad de vida de las personas, mediante la gestión eficiente de los recursos naturales para promocionar así actividades económicas más respetuosas con el medioambiente. En lo relativo a las energías renovables, Marruecos hizo una gran apuesta para potenciarlas mediante su Ministerio de Energía, Minas y Desarrollo Sostenible (2010) mediante la *Ley Nº 1-10-16 relativa a las energías renovables*, donde ya se contemplaba la creación de una agencia especializada para regular las renovables. La legislación marroquí sobre medioambiente, abarca todo lo necesario para su cuidado, así como los instrumentos para su protección y desarrollo de las actividades que en ellos se generan. Algo distinto es su forma de aplicación y cumplimiento.

En el cuidado del medioambiente, la educación artística puede tener un papel importante, ya que se consigue sensibilizar a los estudiantes en la apreciación, respeto y cuidado de la naturaleza, creando relaciones con el entorno, actitudes de cooperación, diálogo y participación (Abad, 2008, p. 316), lo que permite que estos adquieran conocimientos y experiencias para comprender los problemas ambientales y desarrollar una conciencia ecológica a partir del uso de la fotografía en educación lo que les permite reflexionar sobre la problemática ambiental con una mirada crítica. Para ello nos centramos en una metodología basada en el proceso de apreciación donde la producción tendrá la misma importancia (Acaso, Antúnez, Nuere y Zapatero, 2007, p. 127), la realización de fotografías será una metodología de trabajo, no solo una herramienta visual ya que se fomenta que cada estudiante llegue a sus propios resultados de forma creativa.

El área sometida a estudio en el norte de Marruecos es la región de Tánger-Tetuán-Alhucemas (Figura 1), la cual concentra importantes parajes naturales, como los Parques Nacionales de Tallasemtane y Alhucemas, en ocasiones no bien conservados, y que se ven afectados por ciudades insostenibles por su baja capacidad de adaptación o resiliencia (Figura 2). Gran cantidad de población se concentra en el norte del país y se observan residuos que se acumulan en la costa,

lo que constata una gestión medioambiental deficiente, además en los últimos años está habiendo un boom inmobiliario que afecta al litoral (Figura 3), todo ello, influye con el objetivo del gobierno marroquí para un desarrollo sostenible adecuado y potenciación de las energías renovables.



Figura 1. Mapa de la región Tánger-Tetuán (norte de Marruecos). Fuente: B. Galindo Miguel.



Figura 2. Obras de canalización en Tetuán (Marruecos). Fuente: original del autor.



Figura 3. Especulación en Tetuán (Marruecos). Fuente: original del autor.

Fruto de una vivencia cada vez más urbana, los jóvenes actuales van perdiendo progresivamente el contacto con el medioambiente. Esta falta de contacto lleva frecuentemente a un desconocimiento de la realidad natural, en ocasiones hasta relativamente próxima, así como al desconocimiento de los procesos naturales que pueden producir los modelos de un consumo menos respetuoso con el medioambiente. Este conocimiento, es casi siempre distante y extraño, teniendo en consideración que el contacto con la naturaleza es inspirador de la creatividad de los estudiantes, en la que desenvuelven todos sus sentidos y contribuye a su salud mental, física y emocional. En relación con todo esto, el objetivo de Marruecos es que para 2020 las energías renovables representen el 42% del conjunto energético, el país cuenta desde enero de 2010 con una agencia especializada en la energía solar y una ley específica que regula las energías renovables. En paralelo con el propósito de implantar energías renovables, existen problemas como las emisiones de gases a la atmósfera, el uso de pesticidas en la agricultura, la producción de residuos que al final repercuten en los hábitats marinos y terrestres (Figura 4).

La educación artística puede ayudar a mitigar esta tendencia de alejamiento de un medioambiente más sostenible, facilitando una reflexión y concienciación de los alumnos hacia modelos de consumo más eficientes. Suscitando en un futuro una posible rendición de cuentas por parte de la sociedad a las administraciones en materias de gestión de residuos, emisiones de gases y demanda por el uso de energías más limpias.



Figura 4. Sin salida al mar, Río Martín, Tetuán (Marruecos). Fuente: original del autor.



Figura 5. Contaminación, Río Martín, Tetuán (Marruecos). Fuente: original del autor.

En su preocupación legítima con el aprendizaje de los alumnos, no siempre los docentes disponen de recursos educativos para promover éstos conceptos, y a veces, estas son parciales o poco adecuadas a la visión de la enseñanza ya que no disponen de herramientas adecuadas para la promoción de los aprendizajes que posibiliten un desarrollo empático por parte de los alumnos

con el medioambiente y su sensibilización con la necesidad de potenciar las energías renovables y otros nuevos modelos de consumo eficiente.

El norte de Marruecos sufre degradación medioambiental (Figura 5), lo que afecta a la población, además, en algunos casos los habitantes de esta región no conocen bien sus derechos y es aquí donde puede intervenir la educación ambiental a través de la educación artística, concienciando desde la infancia sobre los valores medioambientales y cuidado del entorno, patrimonio común para un desarrollo sostenible. Los incentivos económicos y la aplicación laxa de la legislación medioambiental en Marruecos han permitido la instalación de una serie de empresas en el territorio, las cuales no se ven obligadas a cumplir una legislación medioambiental de forma estricta como en sus países de origen, éstas, aumentan la contaminación y ponen en riesgo a la población. Por otra parte, el consumo de alimentos procesados, tiene consecuencias sobre el medioambiente y la salud ya que se generan residuos plásticos para los que no están preparadas las poblaciones (Figura 6), pues no tienen sistemas de reciclaje de los mismos y éstos se acumulan contaminando el entorno, al no estar controlada su eliminación, su no reciclaje afecta al medioambiente (Figura 7). Lo mismo sucede con el sistema de alcantarillado y aguas residuales (Figura 8), sobre el que afortunadamente se está trabajando y mitigando su problemática.



Figura 6. Contaminación, Río Martín, Tetuán (Marruecos). Fuente: B. Galindo Miguel.



Figura 7. Contaminación en Chaouen, Chefchaouen (Marruecos). Fuente: B. Galindo Miguel.

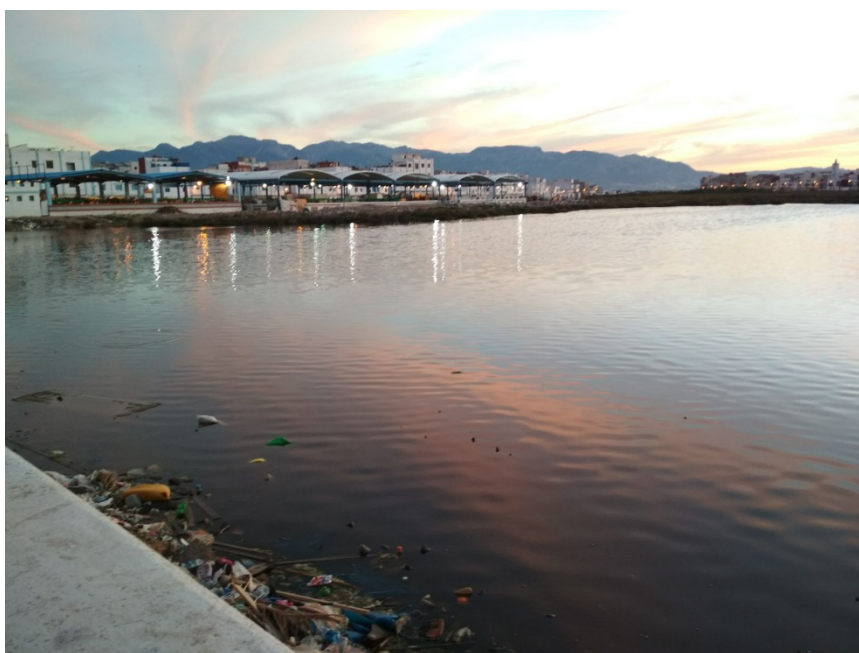


Figura 8. Contaminación, Río Martín, Tetuán (Marruecos). Fuente: B. Galindo Miguel.

Al mismo tiempo se pudo comprobar que en el Sur de Marruecos, han surgido nuevos modelos de autoconsumo energético a partir del uso de placas solares (Figura 9). Sistema solar de calentamiento de agua contemplado para las seis zonas climáticas marroquíes. (Fellak, El Ganooui, Mimet, Maalouf, 2017).



Figura 9. Placa solar en Ksar Tanamouste (Marruecos). Fuente: B. Galindo Miguel.

Cohabitando con el fortalecimiento e implantación del uso de energías renovables, se observó también que se siguen manteniendo en algunos pueblos las costumbres tradicionales de regadío, más respetuosas con el medioambiente y los recursos naturales de la zona (Figura 10).



Figura 10. Huerta Hassilabied (Marruecos). Fuente: B. Galindo Miguel.

El Programa Campus Científico y Tecnológico de la Energía y el Medioambiente (Cytema) de la Universidad de Castilla-La Mancha

Con el objetivo prioritario de fomentar la internacionalización de la investigación desde el Campus (Cytema) de la Universidad de Castilla-La Mancha se estimula la investigación en los ámbitos de la energía y el medio ambiente. Este programa de cooperación fue reconocido por el Secretario General de Universidades el 27 de octubre de 2011 con la calificación de “Campus de Excelencia Internacional” con el objetivo de la mejora docente. La Universidad de Castilla-La Mancha contribuye en la definición de una estrategia de desarrollo para una economía sostenible, donde la diversificación de las fuentes de energía y su menor impacto sobre el medioambiente es una preocupación constante de la institución. Sus propuestas de actuación se prevén en los ámbitos de la mejora docente, la mejora científica y transferencia de conocimiento, todo ello concretizado en doce acciones:

- Creación y desarrollo de la Escuela de Doctorado en Energía y Medioambiente, con homologación complementaria con títulos no europeos de prestigio, su modelo formativo se basa en la combinación y simultaneidad de la formación teórica con la formación práctica, mediante la dotación de becas de excelencia.
- Desarrollo y puesta en marcha del evento científico anual *Energy & Environment Knowledge Week*. Se trata de un punto de encuentro anual para el avance científico y tecnológico a nivel internacional en el ámbito de las ciencias y tecnologías energéticas y medioambientales.
- Creación y puesta en marcha de un centro de Formación Profesional de Grado Superior especializado en temas de energía y medioambiente, para impulsar ciclos formativos y fortalecer las relaciones productivas con empresas y el objetivo de ser un referente de modelo dual en el que conviven estudios del EEES y estudios profesionales en campus universitarios.
- Programas de la Universidad de Castilla-La Mancha en el mundo. Esta acción va encaminada a fomentar la internacionalización de la UCLM, potenciando la oferta de formación en idiomas.
- Creación y puesta en marcha de programas excelentes de I+D de carácter multidisciplinar, que respondan al eje estratégico de excelencia, en torno a la energía y el medioambiente
- Diseño y puesta en marcha de un sistema de información para la gestión e investigación energética y medioambiental (SIGIEM), que se constituirá en un elemento clave para la gestión eficiente al proporcionar la información necesaria, en materia de gestión de la energía y el medioambiente.
- Creación y desarrollo del *Energy Innovation Lab*, espacio para la innovación energética capaz de crear equipos innovadores de alto rendimiento.

- Creación y desarrollo del *Green & Sustainable Lab*, igualmente se trata de un espacio para la innovación y el desarrollo sostenible capaz de crear equipos de alto rendimiento.
- Diseño y puesta en marcha del *Energy & Environment Talent Program*. Programa de captación de talento internacional que pretende intensificar la tradicional política de la UCLM en ese ámbito.
- Diseño y puesta en marcha del programa *INFO-ENE*, para acercar la evolución científica de la energía a las personas. Se trata de un programa de comunicación 2.0 a través de redes sociales.
- Diseño y puesta en marcha del programa *TERRI-RESP*, para la interrelación de las instituciones. Centra sus esfuerzos en las instituciones locales, en busca de una nueva forma de relacionarse.
- Diseño y puesta en marcha del programa de Movilidad y Sostenibilidad 2020. Con el firme propósito de posicionar a la UCLM como una de las universidades europeas con un mayor grado de sostenibilidad energética en 2020.

El CEI CYTEMA centra su apuesta de excelencia en el postgrado universitario adaptado al EEES, potenciando los programas de doctorado y los títulos oficiales y propios de máster en los ámbitos científicos que promueve: la energía y el medioambiente. Además, con su convocatoria de ayudas post-doctorales para estancias en Universidades agregadas al CEI CYTEMA tiene el objetivo prioritario de fomentar la internacionalización de la investigación, así como estimular la colaboración y movilidad de sus profesores con universidades de referencia extranjeras como es el caso de la Universidad Abdemalek Essâadi en Marruecos.

El discurso de los agentes educativos desde la educación artística para la educación ambiental

Para el análisis se tomó en consideración el discurso de los actores implicados en esta investigación, un grupo de alumnos de la Escuela Normal Superior (futuros docentes), lo cuales trabajaron con una técnico en cooperación y un docente en educación artística utilizando tanto la imagen como la palabra y pidiendo al alumnado implicado que expresaran, mediante imágenes fotográficas, conceptos como energías renovables, objetivos de desarrollo sostenible y otros relacionados con la energía y el medioambiente desde la educación artística, mediante la realización de series fotográficas. Además, el alumnado realizó una clasificación de artefactos utilizados para la docencia de las ciencias, con sus respectivas fichas técnicas, para la creación de un museo de la ciencia dentro de la universidad. Estos artulugios son una recopilación para el uso docente que ayudaban a explicar fenómenos naturales y físicos relacionados con las energías. El procedimiento es el análisis del relato de estudiantes participantes en la investigación en Marruecos, desde la Escuela Normal Superior de Tetuán, lo que aportó congruencias, divergencias y complementariedades en sus discursos con base al desarrollo de la educación ambiental desde la educación artística. La

Escuela Normal Superior de Tetuán, cuenta con unas condiciones excepcionales en sus instalaciones para potenciar el uso de energías renovables, encontrándose molinos de viento, alumbrado con placas solares y huerto ecológico en el interior del campus.

Con esta intervención se buscó sensibilizar sobre la problemática del medioambiente desde el uso de la fotografía y la educación a través de conocimientos, actitudes y valores comprometidos con la promoción del desarrollo humano y sostenible, no de forma puntual, sino para que formen parte de proyectos planificados y orientados hacia públicos diferenciados, ya sea en centros educativos y universidades, espacios de ocio y tiempo libre, medios de comunicación, desde cuatro dimensiones, no excluyentes e interrelacionadas: sensibilización, educación-formación, investigación y participación social-incidencia política.

Los agentes

Los alumnos, ya licenciados de diversas carreras, fueron un grupo de estudiantes de la Escuela Normal Superior de Tetuán, los cuales se forman en educación ya que serán futuros maestros y profesores del sistema educativo marroquí.

La técnico en gestión, planificación y evaluación de intervenciones de cooperación al desarrollo es arquitecta e ingeniera civil por una universidad politécnica de España, con experiencia sobre el terreno.

El profesor, presenta aptitud pedagógica en arte, máster y doctorado relacionados con el arte y la educación realizados en España, con experiencia de cooperación universitaria internacional.

Aun existiendo una diferencia en la experiencia profesional éstas no inciden en la elección de las áreas de conocimiento: educación ambiental y cooperación al desarrollo.

La propuesta

La investigación surgió de la necesidad, percibida por la técnico en gestión y por el docente, de la internacionalización como oportunidad de crecimiento profesional y personal, en las áreas de educación ambiental y cooperación al desarrollo mediante la elección de una universidad de destino. Relacionado con esto, se hizo necesario dar a conocer el plan de trabajo inicialmente planteado y su desarrollo en dicha universidad. De igual modo, los alumnos de la ENS coincidieron en la necesidad de la internacionalización de su educación y vieron en el trabajo desarrollado con ellos una posibilidad de desarrollo profesional desde la educación artística sobre el cuidado del medioambiente.

Sobre las actividades realizadas, siguieron el plan de trabajo inicial al que se añadieron nuevas actividades coordinadas para las que se contó con el apoyo del Polo de Competencias Energéticas de Marruecos y la Escuela Normal Superior de Tetuán. Todo ello se reflejó sobre la experiencia con la educación ambiental mediante el uso de la fotografía en educación la cual proporcionó un impacto profesional y facilitó una nueva herramienta de investigación y análisis. Éstas prácticas visuales hicieron reflexionar a los alumnos sobre como ellos perciben el uso de las energías renovables en su país y como pueden desarrollar la educación ambiental mediante la educación artística.

La elección de la universidad de destino

La motivación para la elección de la universidad de destino siguió diferentes criterios. El docente tenía experiencia académica de movilidad internacional y conocimiento de la lengua francesa – primera lengua extranjera utilizada en el sistema educativo marroquí- y describe cómo la primera motivación para la elección era conocer el programa de estudios que se desarrolla desde una Escuela Nacional Superior de Educación en Marruecos. Otra motivación añadida era el deseo de compartir experiencias y mostrar el estudio de casos realizado en su universidad de origen para dar a conocer técnicas y recursos a profesorado y alumnado, desde los que proponer modelos de docencia, investigación y transferencia sobre educación ambiental desde la educación artística. Se partía de la fotografía como herramienta educativa con la imagen como método de investigación. Se tuvo en consideración que la Universidad Abdelmalek Essaâdi, tiene diferentes sedes repartidas en el norte de Marruecos al otro lado del Estrecho de Gibraltar, espacio para la cooperación internacional, en este caso centrada en las energías renovables. La técnico en cooperación al desarrollo ya tuvo experiencia sobre el terreno en Marruecos y en Hispanoamérica, basó su elección en dos criterios, el primero por la competencia lingüística ya que tenía algunos conocimientos de árabe clásico y el segundo por su formación en ingeniería y arquitectura, dada su aplicabilidad a las energías renovables, área dentro de la cooperación al desarrollo.

Las expectativas

En el caso de los estudiantes, la adquisición de nuevas técnicas educativas era su principal expectativa, además de tener una experiencia académica con profesorado internacional, lo que les incentivaba para poder proseguir sus estudios en España.

En el caso del profesor y de la técnico, el desarrollo profesional era el objetivo perseguido, el profesor en el área de educación artística y su aplicación en la educación ambiental y la técnico en el área de cooperación al desarrollo en el área de energías renovables para el desarrollo sostenible, con el fin de conocer la realidad de Marruecos y su apuesta por las energías renovables.

Aplicabilidad del plan de trabajo

El plan de trabajo fue presentado por el profesor en movilidad y consensuado con el coordinador marroquí de Escuela Normal Superior de Educación de Tetuán, se expuso el modelo de investigación artística mediante la fotografía aplicada a la educación ambiental, pudiendo trabajar directamente con alumnos y profesores de la ENS la imagen fotográfica como forma de pensamiento reflexivo y método de investigación.

El medio encontrado

Es interesante verificar que la realidad encontrada en el aula de clase de una Escuela Normal Superior de Educación marroquí fue muy semejante a los medios que se encuentran en España, en la ENS la diferencia no existió, el profesor visitante tuvo sus expectativas cumplidas por encontrar buenas instalaciones y grado de cualificación del personal, llamando la atención el gran número de profesores investigadores y la calidad de su docencia e investigación, además del estímulo para la realización de actividades en educación, investigación y extensión.

La educación ambiental en Marruecos desde la educación artística

Fue apuntado por el profesor visitante que actualmente “no se concibe el desarrollo de nuestra docencia sin la investigación asociada y sin la necesaria internacionalización de la misma” y que es imposible desarrollar el trabajo académico de forma aislada o local, siendo necesario “abrir nuevos horizontes”, lo que queda claro al observar el desarrollo del programa Campus Científico y Tecnológico de la Energía y el Medioambiente de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Para la técnico de proyectos de cooperación, la internacionalización trae la posibilidad desarrollar conocimientos sobre gestión y evaluación de intervenciones en contacto con el mundo académico.

El programa Cytema para los actores

Los dos actores consideran que la movilidad internacional realizada es el germen de futuros trabajos en contacto con profesionales a los dos lados del Estrecho de Gibraltar para hacer que el proyecto Cytema continúe dando frutos académicos.

La educación ambiental desde la educación artística a través de la fotografía

El sistema educativo en el norte del país, como en el resto de Marruecos es público y gratuito en un 95%, únicamente el 5% restante lo constituye el sistema privado y las denominadas “misiones”, fundamentalmente, francesa, española y estadounidense, a las que tienen acceso las familias con mayor poder adquisitivo. El sistema educativo deriva del sistema francés y se divide en Enseñanza Preescolar, Primaria, Secundaria y Superior, la lengua vehicular es el árabe, pero el francés es la primera lengua extranjera. La enseñanza es deficitaria por falta de medios y se aprecian diferencias entre las ciudades y el medio rural, por lo que únicamente ciertos contextos socioeconómicos

favorecidos de la sociedad, tienen un contacto temprano con herramientas digitales y la utilización de la fotografía en la educación, en general no es algo habitual, el profesorado encargado de desarrollar la educación ambiental no es una excepción y no tiene una alfabetización digital, pero como en otros lugares, los alumnos que los docentes reciben en las aulas en muchos casos si tienen algún contacto por ejemplo con ordenadores, teléfonos móviles, cámaras digitales y algunas otras herramientas digitales de los adultos que les rodean. Es cada profesor y según el alumnado con el que trabaja el que encuentra las distintas formas de desarrollar el alfabetismo digital, desde la simple utilización de herramientas digitales que tienen a su alcance, pasando por su aplicación en la educación y difícilmente llegan a utilizarlas de forma creativa en el aula. La competencia digital normalmente y si se adquiere, es fuera del centro educativo, ya sea por falta de medios o por falta de conocimientos digitales del profesorado, lo que acentúa la brecha entre niveles económicos de la sociedad.

La propuesta de desarrollar la educación ambiental a través de la fotografía y desde la educación artística, trata de salvar la carencia que supone la utilización de esta herramienta en el medio educativo únicamente como acompañamiento y de forma anecdótica, para conseguir aplicarla realmente y de forma creativa en la enseñanza, haciendo partícipe al alumnado de su propio proceso educativo como observador que capta mediante la imagen estática fotográfica instantes precisos que pueden emplear en sus trabajos escolares. Todo ello permite otra forma de comunicación transmitiendo ideas a partir de fotografías interpretativas y creativas (Sumozas y Lekue, 2016, p. 106).

Desde la Escuela Normal Superior de Tetuán se trabajó con su alumnado, futuros maestros y profesores del sistema educativo público de Marruecos, sobre las ventajas que ofrece el uso de la fotografía aplicada a la enseñanza de la educación ambiental. Se mostraron diferentes fotografías sobre la temática, realizadas en el mismo entorno, para concienciar sobre la problemática del cuidado del medioambiente y se expuso un proyecto de trabajo que permitía establecer un diálogo en grupo, no limitado al espacio del aula, que buscaba concienciar al alumnado sobre el cuidado del medioambiente, a partir de fenómenos de su entorno que les resultaban atractivos, lo que facilitó un aprendizaje consciente en el contexto de educativo (Figuras 11 a 20).



Figura 11. Cuidado del medioambiente, ENS de Tetuán (Marruecos). Fuente: M. Barga.



Figura 12. Partes de un árbol en Educación Ambiental, ENS de Tetuán (Marruecos). Fuente: Mohamed Ben Issa.



Figura 13. Enseñar la importancia de las plantas, ENS de Tetuán (Marruecos).
Fuente: Mohamed Ben Issa.



Figuras 14 y 15. Enseñar la importancia de las plantas, ENS de Tetuán (Marruecos).
Fuente: Mohamed Ben Issa.



Figura 16. Reciclaje en clase, ENS de Tetuán (Marruecos). Fuente: Iman Albalaf.



Figura 17. Reciclaje en clase, ENS de Tetuán (Marruecos). Fuente: Iman Albalaf.



Figura 18. Reciclaje en clase, ENS de Tetuán (Marruecos). Fuente: Iman Albalaf.



Figura 19. Reciclaje en clase, ENS de Tetuán (Marruecos). Fuente: Iman Albalaf.



Figura 20. Reciclaje en clase, ENS de Tetuán (Marruecos). Fuente: Iman Albalaf.



Figura 21. Reciclaje en clase, ENS de Tetuán (Marruecos). Fuente: Iman Albalaf.

Consideraciones finales

Este artículo expone algunas potencialidades que presenta la educación artística mediante el uso de la fotografía digital en educación ambiental. Su utilización crea nuevas posibilidades de enfrentarse al dañado medioambiente que nos rodea, ya que puede ayudar a alumnado y a profesorado a desarrollar actividades más dinámicas, movilizandolos saberes en el dominio de la educación ambiental. Estos saberes pueden constituir una plusvalía y ayudar a pensar en otras formas de abordar las cuestiones ambientales, desarrollando el alfabetismo digital mediante las dinámicas planteadas y evaluadas en grupo en ciclos continuos de diseño, implementación, prueba y evaluación.

La investigación expuesta, constata que el proceso de internacionalización de la actividad académica puede propiciar un análisis de cómo desde las áreas de conocimiento de la educación ambiental y la educación artística se puede trabajar el medioambiente, el desarrollo sostenible y el uso de energías renovables (Figura 21), aportando, desde las Ciencias Humanas, la necesaria visión pedagógica.



Figura 21. Renovables, energía eólica, ENS Tetuán (Marruecos). Fuente: M. Barga.

Percibimos en los discursos de los actores de esta intervención, que el área de educación ambiental en Marruecos carece de programas que incentiven su desarrollo. Con esta aportación desde la educación artística se propone una herramienta para implementar desde los niveles básicos del sistema educativo, considerando que los estudiantes que la desarrollaron eran alumnos de la Escuela Nacional Superior de Tetuán, futuros maestros y profesores del sistema de educación marroquí. La idea fue compartir conocimientos sobre educación ambiental desde la educación artística en el sistema de educación superior con vistas a fomentar el intercambio académico entre España y Marruecos.

Referencias

- Abad, J. (2008). *Iniciativas de educación artística a través del Arte Contemporáneo para la Educación Infantil*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Bellas Artes. Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, Madrid, Recuperado el 5 de octubre de 2018 de <http://eprinst.ucm.es/9161/>
- Acaso, M., Antúnez, N., Nuere, S. y Zapatero, D. (2007). Conocer, jugar y crear con el arte contemporáneo. En M. Hernández y A.M. Ullán, *La creatividad a través del juego. Propuestas del Museo Pedagógico de Arte Infantil*, (pp.155-167). Salamanca: Amarú.
- Alcaide, C. (septiembre, 2008). Las artes educan. Conocimiento y afectividad ambientales. Artes plásticas. En F. Velázquez de Castro (presidente), *III Congreso Internacional de Educación Ambiental*. Asociación Española de Educación Ambiental, Granada.
- Amaro, F., Manzanal, A. I. y Cuetos, M.J. (2015). *Didáctica de las ciencias naturales y educación ambiental*. Logroño: Universidad Internacional de La Rioja.
- Aramburu, F. (2000). *Medio ambiente y educación*. Madrid: Síntesis.
- De Wit, H. (2015). Quality Assurance and Internationalization. Trends, challenges and opportunities INQAAHE conference, Chicago, U.S. Recuperado el 30 de septiembre de 2018 de http://ingaahe.org/admin/files/assets/subsites/1/documenten/1429530892_ingaahe-keynote-dewit.pdf
- El Alaoui, M., Khaddor, M., Mimet, A. et al. (2016). Le constructivisme en action, impact sur le développement des conceptions d'apprentis-enseignants relatives à l'enseignement-apprentissage des sciences et des techniques. *Radisma*, 12, s.p. Recuperado el 30 de septiembre de 2018 de <https://www.researchgate.net/publication/289524954>
- Fellak, I., El Ganooui, M., Mimet, A., y Maalouf, A. (2017). The solar domestic water heating system in the six moroccan climate zones. *Energy Procedia*, 139, 180–185.
- Ministerio de Energía, Minas y Desarrollo Sostenible (2010). *Ley nº 1-10-16 relativa a las energías renovables* (Boletín Oficial del Reino de Marruecos nº 5822 de 18/10/2010). Recuperado el 18 de noviembre de 2018 de <http://www.environnement.gov.ma/>

- Ministerio de Energía, Minas y Desarrollo Sostenible (2014). *Ley Marco nº 99-12 en la Carta Nacional del Medioambiente y del Desarrollo Sostenible* (Boletín Oficial del Reino de Marruecos Nº 6240 de 06/03/2014). Recuperado el 18 de noviembre de 2018 de <http://www.environnement.gov.ma/>
- Palacios, A. (2006). Educación artística y ambiental: un estudio del caso británico a través del proyecto "art and the built environment" (arte y el entorno construido). *Arte, Individuo y Sociedad*, 18, 57–76.
- Quénol, H., Dubreuil, V., Mimet, A., et al. (2010). Climat urbain et impact sur la phénologie printanière. *Météo et climat. Société météorologique de France*, 68, 50–77.
- Rigo, C. (2006). *Sensibilización medioambiental a través de la educación artística*. Universidad Complutense: Madrid.
- Sumozas, R. y Almeida, A. (2017). La Competencia digital en Educación Ambiental: potencialidades de las nuevas tecnologías en el ultrapasar de la dicotomía entre corriente naturalista y resolutive. En R. Sumozas, y E. Nieto. *Evaluación de la competencia digital docente*. (p. 89). Editorial Síntesis: Madrid.
- Sumozas, R. y Galindo Miguel, B. (2018): The 2030 Agenda for sustainable development: The contribution of outdoor education and the importance of natural areas for its achievement. 91th Simposio: Outdoor education and the importance of natural areas. En L. Almeida (president). *6th International Congress of Educational Sciences and Development*. Universidade de Minho, Setúbal, Portugal.
- Sumozas, R. y Lekue, P. (2016): La fotografía digital en la formación del profesorado. En M. A. Rodríguez, E. Nieto, y R. Sumozas. *Las tecnologías en Educación. Hacia la calidad educativa*. (pp. 97-108). Síntesis: Madrid.
- UNESCO (1998): Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. Recuperado el 30 de septiembre de 2018 de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- UNESCO (2009): Conferencia Mundial sobre Enseñanza Superior 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. París: UNESCO. Recuperado el 30 de septiembre de 2018 de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- Para citar este artículo:** Sumozas, R. (2018). Una mirada desde la educación artística sobre las energías renovables y el medioambiente en Marruecos. *Observar*, 12, 107–130.