



ACUERDO NO. 1998 CON FECHA DEL 07 DE JUNIO DE 2016 DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE
AGUASCALIENTES

PROBLEMÁTICAS METODOLÓGICAS EN LA ENSEÑANZA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA, DESDE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LA LICENCIATURA EN ARTES

TESIS PARA: **DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

PRESENTA: **DIANA PATRICIA DIAZ CHALARCA**

DIRECTOR DE TESIS: **ELI LEONARDO MALVACEDA ESPINOZA**

COLOMBIA, SEPTIEMBRE DE 2022

ASUNTO: Carta de liberación de tesis.

Aguascalientes, 10 de noviembre de 2022.

LIC. ROGELIO MARTÍNEZ BRIONES
UNIVERSIDAD CUAUHTÉMOC PLANTEL AGUASCALIENTES
RECTOR GENERAL

P R E S E N T E

Por medio de la presente, me permito informar a Usted que he asesorado y revisado el trabajo de tesis titulado:

**“Problemáticas metodológicas en la enseñanza de Educación Artística,
desde las prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Artes”**

Elaborado por **Mtra. Diana Patricia Diaz Chalarca**, considerando que cubre los requisitos para poder ser presentado como trabajo recepcional para obtener el grado de **Doctorado en Ciencias de Educación**.

Agradeciendo de antemano la atención que se sirva a dar la presente, quedo a sus apreciables órdenes.

ATENTAMENTE



Dr. Eli Leonardo Malvaceda Espinoza
Director de tesis

A Quien Corresponda
Presente

Asunto: Responsiva de integridad académica

Yo, Diana Patricia Diaz Chalarca, con matrícula Edco18629, egresado del programa Doctorado en Educación de la Universidad Cuauhtémoc, plantel Aguascalientes, identificado con IFE-INE o CC, N°29463620, pretendo titularme con el trabajo de tesis titulado:

“Problemáticas metodológicas en la enseñanza de Educación Artística, desde las prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Artes)”,

Por la presente Declaro que:

- 1.- Este trabajo de tesis, es de mi autoría.
- 2.- He respetado el Manual de Publicación APA para las citas, referencias de las fuentes consultadas. Por tanto, sus contenidos no han sido plagiados, ni ha sido publicado total ni parcialmente en fuente alguna. Además, las referencias utilizadas para el análisis de la información de este Trabajo de titulación están disponibles para su revisión en caso de que se requiera.
- 3.- El Trabajo de tesis, no ha sido auto-plagiado, es decir, no ha sido publicado ni presentado anteriormente para obtener algún grado académico previo o título profesional y se han contemplado las correcciones del Comité Tutorial.
- 4.- Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados y por tanto los resultados que se presentan en el trabajo de tesis, constituirán aporte a la realidad investigada.
- 5.- De identificarse fraude, datos falsos, plagio información sin citar autores, autoplagio, piratería o falsificación, asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad Cuauhtémoc, plantel Aguascalientes, Instituto de Educación de Aguascalientes, la Secretaria de Educación Pública, Ministerio de Educación Nacional y/o las autoridades legales correspondientes.
6. Autorizo publicar mi tesis en el repositorio de Educación a Distancia de la Universidad Cuauhtémoc, plantel Aguascalientes.

Diana Diaz.

Diana Patricia Diaz Chalarca
Diaz951@hotmail.com- 3108461051

Tabla de Contenido

Resumen	8
Abstract	9
Introducción	10
Capítulo I. Planteamiento del Problema	15
1.1 Formulación del Problema	15
1.1.1. <i>Contextualización</i>	15
1.1.2. <i>Definición del problema</i>	21
1.2 Pregunta de Investigación	27
1.3 Justificación	29
1.3.1. <i>Conveniencia</i>	29
1.3.2. <i>Relevancia Social</i>	30
1.3.3. <i>Implicaciones Prácticas</i>	31
1.3.4. <i>Utilidad Metodológica</i>	32
1.3.5. <i>Utilidad Teórica</i>	33
1.4 Supuestos Teóricos	34
Capítulo II. Marco Teórico	36
2.1 Teoría Cognitivista en la Educación	36
2.1.1. <i>Pensamiento Crítico</i>	38
2.1.2. <i>Pensamiento creativo</i>	40
2.2 Educación Artística	41

2.2.1. Competencias de la Educación Artística.....	44
2.2.2. Metodologías de Enseñanza de la Educación Artística	45
2.2.3. Desarrollo Integral del Ser desde la Pedagogía Artística	49
2.2.4. Prácticas Pedagógicas en Educación Artística.....	50
2.3 Marco Referencial.....	52
2.3.1. Investigaciones Internacionales	52
2.3.2. Investigaciones nacionales	54
2.3.3 Investigaciones en EA Realizadas en el Oriente Antioqueño (Colombia)	55
Capítulo III. Método.....	60
3.1 Objetivo	60
3.1.1. General	60
3.1.2. Específicos.....	60
3.2 Diseño del Investigación	61
3.2.2. Alcance del Estudio.....	61
3.3 Participantes	62
3.4 Escenario	66
3.5 Instrumentos de Recolección de Información.....	67
3.6 Procedimiento.....	68
3.7 Operacionalización de las Categorías de Estudio	69
3.8 Análisis de Datos.....	71
3.9 Consideraciones Éticas	72

Capítulo IV. Resultados de la Investigación	74
4.1 Problemáticas en la Enseñanza de la Educación Artística	74
4.1.1. <i>No Había o Estaba Mal Estructurado el Plan de Estudio de la EA</i>	75
4.1.2. <i>Pocas Fortalezas de la EA en la Institución</i>	77
4.1.3. <i>Docente no Licenciado en Artes</i>	81
4.1.4. <i>Importancia de la EA en la Institución</i>	86
4.2 Metodologías de Enseñanza Aplicadas a las Problemáticas de la EA	87
4.2.1. <i>Prácticas Pedagógicas con Planeación y Objetivos</i>	89
4.2.2. <i>Impacto de la Metodología</i>	90
4.2.3. <i>Recursos y Materiales Empleados en la Metodología</i>	92
4.2.4. <i>Motivación Intrínseca hacia el Aprendizaje</i>	94
4.2.5. <i>Competencias del Área</i>	95
4.2.6. <i>Reconocimiento de la Importancia de la EA en la Institución</i>	97
Capítulo V. Discusión y Conclusiones	99
5.1 Limitaciones	114
5.2 Conclusiones	115
5.3 Recomendaciones	119
REFERENCIAS	120
APÉNDICES	136

Índice de Figuras

Figura 1. Mapa Semántico 1: Problemáticas en la enseñanza de la EA.....	74
Figura 2. Mapa semántico 2: Metodologías de enseñanza aplicadas a las problemáticas de la EA y subcategorías.	88

Índice de Tablas

Tabla 1.	63
Tabla 2.	65
Tabla 3.	69

Índice de Apéndices

Apéndice 1. Guía de entrevista para exalumnos	136
Apéndice 2. Guía de Grupo focal para exalumnos	138
Apéndice 3. Validación de la entrevista	139
Apéndice 4. Guía de análisis documental.....	140
Apéndice 5. Validación de la guía de análisis documental	141
Apéndice 6. Consentimiento informado	142
Apéndice 7. Libro de códigos.....	144
Apéndice 8. Matrices de códigos (entrevistas, grupo focal).....	145
Apéndice 9. Matrices de códigos (documentos monográficos).....	148
Apéndice 10. Tabla de tácticas de generación de significado	151

Agradecimientos

Después de todo este proceso, me queda darle mis sinceros agradecimientos a mi asesor, Eli Malvaceda Espinoza, por su acompañamiento, claridad y objetividad para guiarme a través de esta significativa construcción.

De igual forma, agradezco a mi hermosa familia por haberme inspirado a lograr esta nueva meta, a su paciencia y a la confianza que depositan en mí a pesar de mis incertidumbres.

A mis leales amigos, por sus palabras, por su acompañamiento constante, por los debates y cuestionamientos que me conducen a querer aprender cada día más.

A mis estudiantes, ya hoy compañeros, por su colaboración incondicional e invaluable en este maravilloso trabajo investigativo.

En total, agradezco infinitamente a Dios por haberme permitido vivir esta experiencia rodeada de las personas precisas para alcanzar este propósito en tiempos tan complejos.

Dedicatoria

A pesar de tener dotes artísticas, reconozco que no soy artista, soy docente de Educación Artística. Enseñar esta área ha sido para mí todo un honor y un placer, observar las sensaciones y la satisfacción en los rostros de los estudiantes ante el descubrimiento de los talentos y capacidades, aquellas que logran desarrollar a través de este encantador campo de conocimiento, es la mayor inspiración para iniciar cada día mi labor pedagógica.

Por tal razón, dedico este intenso y significativo trabajo investigativo a todos aquellos que sienten esta vocación por la enseñanza de las artes, invitándoles a renovarse cada día en su quehacer, a motivar a sus estudiantes a ir más allá de lo que creen, de lo que esperan, hasta llegar a sorprenderse de lo que ocurra.

Resumen

La Educación Artística (EA), presenta diversos vacíos en los procesos académicos desarrollados en algunas instituciones educativas pertenecientes al Oriente Antioqueño (Colombia), por esto, la presente investigación plantea como objetivo analizar las problemáticas metodológicas encontradas en la enseñanza de esta área, desde las prácticas pedagógicas de estudiantes de licenciatura en Artes Plásticas. Para su realización, se implementó un estudio cualitativo bajo el diseño de la fenomenología hermenéutica. La información se obtuvo mediante la aplicación de entrevistas a 14 estudiantes del programa mencionado, el análisis documental de 10 de sus monografías y la reunión con un grupo focal en la cual participaron 9 de dichos estudiantes. El análisis de la información se realizó mediante el Software ATLAS.ti 9.1. Sobre los resultados, el estudio encontró problemáticas metodológicas asociadas a limitaciones docentes, entre estas, prácticas pedagógicas inapropiadas, escasos recursos y estrategias metodológicas para esta enseñanza, desconocimiento y desinterés en la orientación de la EA. Se encuentran, además, problemáticas relacionadas con la interacción entre estudiantes, la desmotivación hacia el aprendizaje de la EA, lo cual se fundamenta en el ambiente conflictivo del aula. Finalmente, a nivel institucional se evidenció la ausencia de planes de estudio y el desinterés de los directivos en los procesos del área. Ante ello, los docentes en formación implementaron algunas estrategias metodológicas para disminuir dichas problemáticas. Se concluye que, las problemáticas halladas se presentan de forma generalizada en las dinámicas del proceso de enseñanza-aprendizaje, asimismo, se identificó que el enfoque metodológico de los participantes permitió mejorar las situaciones encontradas.

Palabras Clave: Educación artística, prácticas pedagógicas, estrategias metodológicas, pedagogía artística.

Abstract

Artistic Education (EA), presents several gaps in the academic processes developed in some educational institutions belonging to Eastern Antioquia (Colombia), for this reason, the present investigation aims to analyze the methodological problems found in the teaching of this area, from the pedagogical practices of undergraduate students in Plastic Arts. For its realization, a qualitative study was implemented under the design of hermeneutic phenomenology. The information was obtained through the application of interviews to 14 students of the mentioned program, the documentary analysis of 10 of their monographs and the meeting with a focus group in which 9 of said students participated. The analysis of the information was carried out using the ATLAS.ti 9.1 Software. Regarding the results, the study found methodological problems associated with teaching limitations, among them, inappropriate pedagogical practices, scarce resources and methodological strategies for this teaching, ignorance and lack of interest in the orientation of EA. In addition, there are problems related to the interaction between students, the lack of motivation towards learning EA, which is based on the conflictive environment of the classroom. Finally, at the institutional level, the absence of study plans and the lack of interest of managers in the processes of the area were evident. Given this, teachers in training implemented some methodological strategies to reduce these problems. It is concluded that the problems found are presented in a generalized way in the dynamics of the teaching-learning process, likewise, it was identified that the methodological approach of the participants allowed improving the situations found.

Keywords: Artistic education, pedagogical practices, methodological strategies, artistic pedagogy.

Introducción

En el campo de las artes, se reconoce que las diferentes expresiones artísticas han hecho parte fundamental de la historia del ser humano en cada una de sus etapas, evidenciándose en la variedad de objetos hallados pertenecientes a milenarias culturas, lo que ratifica la idea de que el arte es tan antiguo como el hombre mismo (Sánchez, 2017). Sin embargo, en el ámbito educativo, la Educación Artística (EA), no ha logrado posicionarse y delimitar cuál es realmente su función en la escuela, teniendo en cuenta que se encuentra catalogada como área fundamental y obligatoria en la Ley General de Educación (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1994).

Desde esta perspectiva y con el propósito de conocer la realidad de la EA, se planteó la presente investigación teniendo como base las prácticas pedagógicas realizadas por estudiantes de la Licenciatura en Artes Plásticas, en la básica secundaria de algunas instituciones educativas públicas pertenecientes al Oriente Antioqueño. Tales prácticas constan de dos niveles en los que los practicantes definen los grupos que van a atender, los horarios y procesos que se han de desarrollar en convenio previo con los directivos, el docente responsable de la orientación del área, el practicante y el docente asesor universitario.

De acuerdo con lo anterior, en el primer nivel de las prácticas, se pudieron detectar diversas falencias relacionadas con la orientación, apropiación y ejecución del área, falencias descritas décadas atrás por el MEN en los Lineamientos curriculares de la EA (MEN, 2002), lo cual se convirtió en el insumo base para la estructuración del planteamiento del problema en el primer capítulo del trabajo investigativo. Fue así como se realizó un recorrido a nivel internacional, nacional, regional y local sobre la panorámica que presenta la enseñanza de la EA en otros escenarios, de forma tal que se pudiera obtener una perspectiva más amplia sobre la problemática, lo que es o no real alrededor del tema y así, cimentar conocimientos suficientes que aporten alternativas pertinentes a la resolución de la pregunta general del proyecto: ¿Cuáles

son las problemáticas metodológicas en la educación Artística, identificadas desde las prácticas pedagógicas de los estudiantes de la licenciatura en artes, en la básica Secundaria del Oriente Antioqueño?

Es importante, además, destacar las características de la EA que hacen de este campo de saber un escenario bastante motivador y enriquecedor para los estudiantes (MEN, 2002), toda vez que favorece, mediante sus competencias de sensibilidad, apreciación estética y comunicación, expresar de manera autónoma, sana y creativa sus sentimientos, reconocer de forma crítica y objetiva las capacidades propias y las de sus pares, al tiempo que interactúa positivamente con el medio en la socialización de sus elaboraciones artísticas (MEN y Ministerio de Cultura, 2010).

En tal sentido, la EA no solo aporta al conocimiento de temas y procedimientos, sino que, conduce a la exploración de habilidades y talentos del estudiante, desarrollando también las competencias del ser, del hacer y el conocer, haciendo participe a toda la población estudiantil de este aprendizaje sin que requieran habilidades artísticas o sean otras las tendencias profesionales que posea el estudiante (Romero, 2006). De ahí la importancia de esta enseñanza, no solo por lo que le ofrece al educando, sino también por su valiosa colaboración en la construcción de una educación de calidad.

Teniendo en cuenta lo anterior, se construyó el Marco teórico el segundo capítulo. Este se sustenta en posturas de autores reconocidos como Ausubel (1983) y la teoría cognitivista en la educación, igual que los procesos y herramientas mentales propuestos por Bruner (2001) tratado por Matienzo (2020), la teoría sobre las inteligencias múltiples de Gardner (1997). Dichas teorías se asocian apropiadamente con los procesos que se desarrollan en la EA y con los intereses del estudio. Asimismo, Freire (2004) y su teoría crítica, el pensamiento creativo (Vizcaya, 2010; Cachinero, 2007; Lacin y Balkan, 2010; Wang, 2012), así como desde el fundamento legal, se cita la Ley General de Educación (1994), MEN (2002), con los lineamientos

curriculares de la EA y las orientaciones pedagógicas de la EA en la Básica y Media (Ministerio de Educación y Ministerio de Cultura, 2010).

Respecto a la metodología en el tercer capítulo, se seleccionó una muestra de 14 estudiantes como fuente principal de información que se encontraban inscritos en la práctica docente I – II del programa de Licenciatura en Artes Plásticas, Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, sede Oriente (zona del Oriente antioqueño), en el período 2018 – 2019. Asimismo, se realizó una reunión con un grupo focal y el análisis documental de 10 de sus tesis monográficas. Todo el proceso de indagación se desarrolló dentro de la metodología cualitativa bajo el diseño de la fenomenología hermenéutica (Macías, 2018) que, de acuerdo con la naturaleza de la problemática planteada, fue determinante profundizar en las experiencias descritas por los participantes.

Con la información obtenida del proceso metodológico, se constituyó el cuarto capítulo con los resultados de la investigación. Allí se registraron las categorías principales relacionadas con las problemáticas metodológicas halladas y las metodologías implementadas para subsanar lo encontrado en las aulas de clase. Así mismo se registraron las subcategorías basadas en los testimonios dados por los participantes. En cuanto a la primera categoría, la indagación evidenció problemáticas metodológicas relacionadas con diversas limitaciones docentes, entre estas, prácticas pedagógicas inapropiadas, escasos recursos y pocas estrategias metodológicas para desarrollar esta enseñanza, así como el desconocimiento y desinterés en la orientación de la EA.

En esta misma línea, se hallaron problemáticas articuladas a la interacción de los estudiantes, desmotivación hacia el aprendizaje de esta área lo que pudo suscitarse desde un ambiente conflictivo en el aula. Con relación a lo institucional, se observó la ausencia de planes de estudio del área, reflejando a su vez, el desinterés de los directivos en los procesos de EA. Frente a tales situaciones, los practicantes implementaron estrategias metodológicas que ayudaron a menguar dichas problemáticas. De igual manera, quedó en evidencia el desacuerdo

a nivel institucional sobre el sentido e importancia de esta área en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), reflejado en la falta de apoyo y reconocimiento que recibía la EA en comparación con otras áreas del currículo institucional. (MEN, 2002)

En cuanto a las metodologías aplicadas, se puede afirmar que la diversidad de situaciones encontradas en las distintas Instituciones Educativas (IE), fueron la motivación para los docentes en formación respecto a la planeación, el diseño y la ejecución de metodologías acordes a las problemáticas y al contexto institucional (Ortega y Franco, 2010), así como a sus propias habilidades y tendencias artísticas y pedagógicas (López, 2019; Medina, 2016; Ríos, 2019). De esta forma, compilar tal diversidad de experiencias de aula fue determinante para cumplir con las expectativas de la investigación donde la descripción e interpretación del fenómeno presentado con la EA, favoreció el análisis de la situación general del área en la zona seleccionada.

Finalmente, se presentó la discusión y las conclusiones en el capítulo cinco, alrededor del análisis hecho a las problemáticas metodológicas encontradas en la enseñanza de la EA por los estudiantes de la Licenciatura en Artes plásticas durante las prácticas docentes. En este último apartado se establecieron diversas relaciones entre las categorías y subcategorías resultantes y las posturas teóricas y conceptuales abordadas en el marco teórico del proyecto. Entre las relaciones establecidas, se pudo constatar, contradecir, oponer y reafirmar varias de las realidades encontradas sobre la EA.

Como resultado del proceso, se logró determinar varios aspectos fundamentales que dan claridad sobre el tema indagado, entre otras, la posibilidad de orientar la EA empleando múltiples metodologías y enfoques, abarcando tantas dimensiones del ser como las características del contexto y la perspectiva del docente orientador lo permitan. De todo el proceso de investigación, se destaca la necesidad de contar con licenciados especializados en las diversas disciplinas artísticas, para orientar y potenciar efectivamente la enseñanza y el aprendizaje de la Educación Artística en cualquier escenario y nivel educativo que ofrezca este conocimiento; aspecto que, en

definitiva, se identifica como principal responsable de las problemáticas metodológicas investigadas.

Capítulo I. Planteamiento del Problema

1.1 Formulación del Problema

1.1.1. *Contextualización*

El ámbito de las artes viene canalizado a través de la historia y evolución humana, en los invaluable testimonios descubiertos en cada época y en los diferentes campos de conocimiento que constituyen el quehacer del hombre (Sánchez, 2017). Asimismo, sustenta dicho autor que el arte se ha desplegado mediante lenguajes simbólicos y creativos en la interacción sensible entre el ser, los elementos y las formas, lo que lo circunscribe en el campo de las ciencias sociales como representación de un contexto cultural donde se generan perspectivas de análisis subjetivas, situación que incide en el reconocimiento de las artes como campo de conocimiento en el ámbito educativo.

Desde esta perspectiva, las artes han suscitado una profunda indagación y discusión a nivel internacional sobre la esencia o función de estas en la evolución del hombre y la educación, entre estas, Efland (2002) describe dos perspectivas sobre las artes visuales en esta historia, por un lado, considerada como una actividad indigna de personas prominentes de la sociedad; del otro, se consideró como un oficio superfluo a los que solo podían dedicarse personas adineradas. De una u otra manera, se puede afirmar que el arte ha ocupado un lugar preponderante en la historia de la evolución humana, aunque sin el reconocimiento del pensamiento científico, en particular, considerado como pasatiempo o como saber orientado a la producción de obras.

No obstante, no es igual en el campo de la enseñanza. Las artes visuales, asumidas históricamente como una forma de lenguaje simbólico, ha reflejado diferentes épocas y tendencias artísticas desde el período prehistórico, hasta lo que actualmente se conoce como arte contemporáneo, continuando o rompiendo paradigmas entre unas y otras épocas (Martínez, 2017). Así, el arte es un “saber” factible de enseñarse, de ser aprendido, que explora y desarrolla

diversas formas sensibles de expresión y estilos artísticos a través de la enseñanza de conceptos, contenidos y técnicas del orden estético (Efland2002). Tal como lo expresa Eisner (1992), las artes incitan a un recorrido a través de los sentidos para conocer y precisar las características del entorno, de esta forma, el autor puede comunicar su relación e interpretación de la realidad que lo circunda.

Bajo estas circunstancias, las artes como campo de enseñanza se han ido constituyendo lentamente en determinados contextos históricos y culturales, pasando por diversas etapas y concepciones. Para Palacios (2006), el ideario de la sociedad moderna no da razón ni lugar al arte, lo que incide en el espacio educativo, tal situación sustenta la fragilidad de esta área en el currículo institucional. En este sentido, se observa que el proceso educativo inicial en las escuelas tiene un pronunciado énfasis en la actividad artística generando el desarrollo de la imaginación y creatividad del niño, sin embargo, en los ciclos educativos posteriores, dicho aspecto queda de lado priorizándose otros aspectos, como el profesionalista.

Al respecto, Jiménez (2019), señala que existe una idea preconcebida sobre las artes en la que se afirma que no tienen propósito, metodologías, secuencia ni manera de valorar. Es una visión de menosprecio y devaluación de este campo de saber. Así, el saber artístico ha sido generalmente desprestigiado, enmarcado en un tipo de actividades marginales, referidas a las manualidades, artesanías, aquellas que no requieren “cognición”; las que no encajan en ninguna ciencia dada su dimensión intrínseca de lo subjetivo (sensible) del arte, en oposición a la condición racional del conocimiento.

Debido a lo anterior, Alatríste et al. (2010), mencionan como consecuencia, que el arte sea concebido opuesto al conocimiento. Suposición que algunos artistas asumen con actitud desafiante frente al poder, lo que ha favorecido dicha posición en las relaciones sociales, dejando de lado su aporte institucional en espacios oficiales o particulares. De esta forma, los

autores, sustentan otra arista sobre la devaluación del arte como campo de conocimiento, responsabilizando la actitud y sentimiento de los mismos artistas.

Relacionado con lo anterior, se aprecia que la EA ha sido abordada en eventos y escenarios internacionales diversos como el Marco de Acción Dakar Educación para todos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2000), en el cual se acordó el cumplimiento de diversos compromisos tales como la mejora de la calidad y la equidad de educación para todos, asimismo, el cambio de los contenidos educativos de la básica orientados hacia una educación pertinente y flexible, en la que lo cultural, lo artístico y lo creativo sean módulos imprescindibles en el sistema educativo de todos.

Así mismo, en Australia se realizó la “Mini-cumbre” de Arte y Educación en septiembre de 2005, convocada por la Federación Internacional de Consejos de Arte y Agencias de Cultura (IFACCA, 2012, 2015). Esta Mini- cumbre hace parte de las acciones promovidas por los organizadores, quienes también realizan una cumbre cada tres años reuniendo a los principales responsables del manejo y orientación de las artes y la cultura del mundo. En estas se abordan temas como el apoyo y la financiación del sector artístico y cultural, así como la cooperación internacional y el intercambio de información sobre el tema, estableciendo, además, acuerdos como el de la inserción de las artes en el sistema educativo y la mejora de la formación profesional de educadores y artistas.

Otro escenario significativo para el desarrollo de esta área fue la Conferencia mundial sobre la EA en Lisboa, Portugal (UNESCO, 2006), además de tratar temas relacionados con la enseñanza de las artes y la función de la EA en la educación, sus tributos a nivel cultural, a la calidad de la educación y a la formación del ser. Fue así como la UNESCO estableció la Hoja de Ruta centrándose en las maneras de insertar o promover esta área de conocimiento en el espacio de aprendizaje, analizando sus posibles contribuciones respecto a los requerimientos del siglo

XXI, de creatividad y sensibilidad cultural, buscando, además, concientizar a los participantes sobre la importancia de la EA y su rol relevante en la calidad educativa.

De otro lado, existen diversas organizaciones dedicadas a la investigación y el fortalecimiento de la enseñanza de las artes, entre estas, se destaca en Estados Unidos, la National Art Education Association (NAEA), fundada en 1947, la cual construye los estándares educativos nacionales de las artes visuales y promueve la educación y el logro del desarrollo del potencial humano y la comprensión global a través de la EA (NAEA, 2022).

Lo descrito da cuenta del recorrido y relevancia que ostenta a nivel mundial la enseñanza de las artes, no obstante, la discusión sobre la función fundamental que cumplen estas en la educación y la formación del ser, persiste. Al respecto, Lora (2009) señala que la clave de la reivindicación de la EA es reconocer como se expresa el arte, cómo influye en la naturaleza del individuo, sin ello, seguirá sin lograr el merecido posicionamiento en los sistemas educativos mundiales.

En el escenario latinoamericano, se encuentran falencias comunes en el tema de la enseñanza de las artes, entre estas, una mirada predominantemente funcional, asumida como un complemento de otras asignaturas; poco énfasis en la preparación del docente de artes, disociación entre los planteamientos enunciados y las características históricas y culturales propias del contexto, la discriminación y dependencia curricular del sistema institucional (Errázuriz, 2019).

No obstante, en Cuba, Martínez y López (2011), señalaron que desde 1965 se instituyó la Resolución sobre la cultura Artística y Literaria, lo que generó la creación de academias de arte dirigidas a las generaciones venideras. De esta manera, la educación se orientó hacia la adquisición de la cultura general del pueblo cubano, principio fundamental de la EA que favorece el conocimiento y apropiación del patrimonio cultural en sus estudiantes.

El caso de México respecto a la EA evidencia un panorama opuesto al de Cuba; puesto que no se ha orientado de manera efectiva y productiva, en cuanto al discurso y reconocimiento oficial. El Estado la considera un área fundamental en el desarrollo integral del estudiantado, sin embargo, se cumple parcialmente, aunque la EA hace parte de las políticas gratuitas y flexibles, no ha estado al alcance de todos (Fernández, 2003).

Desde décadas atrás, dicho país ha tenido grandes falencias en la EA comenzando por la escasa formación superior en las diversas disciplinas artísticas. Estudios realizados demostraron los escasos niveles educativos que tenían los docentes que orientaban esta área, su enseñanza se limitaba básicamente a la música; sin embargo, posteriormente ampliaron sus funciones hacia la enseñanza de otras disciplinas artísticas, para las que no se encontraron preparados, lo que significó un desafío para ellos (Capistrán, 2018).

México reconoce la EA como una asignatura formativa de carácter obligatoria para los diferentes grados escolares (Secretaría de Educación Pública, 2009), no obstante, se evidencian factores influyentes que debilitan el área, entre ellos, son muy pocos los docentes especializados en este campo de conocimiento, el tiempo dedicado a su enseñanza es escaso tanto en intensidad horaria de clase (Reynoso, 2013) como en la intensidad de horas anuales en el ciclo escolar, aunque en la educación básica presenta una mejora en cuanto a la preparación del docente de artes, son constantes estas debilidades.

En Chile, desde el 2013 se realiza la celebración internacional de la Semana de la Educación Artística (Ministerio de las Culturas, 2019), con el propósito de resaltar la EA y promover la diversidad cultural, el diálogo intercultural e interdisciplinar y la cohesión social en la comunidad internacional, dirigida a niños y jóvenes en pleno desarrollo, reconociendo el rol fundamental que cumplen las artes en su formación. Este evento resalta diferentes funciones, entre otras, difundir experiencias en esta área, además de establecer redes de colaboración en diversos espacios educativos y culturales.

Ahora bien, en el territorio colombiano, se conocen las aportaciones a otros campos de conocimiento de la EA que permitieron reconocer su papel fundamental en estas relaciones, como la ocurrida en la Expedición Botánica en 1783, en la que las artes ofrecieron grandes aportes al campo científico mediante lo excepcional de sus dibujos; con estos, se hizo la documentación descriptiva y realista de la naturaleza en el nuevo Reino dándole relevancia al servicio del dibujo prestado a la ciencia, resignificando sus funciones y permitiendo su inclusión en el plan de estudios de la enseñanza de las Bellas Artes (Luna y Escobar, 2014). Ello no se encuentra distanciado de lo que históricamente se ha realizado en el campo de la EA y la ciencia, en tal sentido, se pueden encontrar ejemplos como los de Leonardo Da Vinci, sus grandes obras maestras y sus tratados de anatomía, Galileo Galilei que pudo definir elementos del sistema solar; así como Alberto Durero quien referenció la zoología a través de acuarelas y grabados (Serón, 2019).

Sobre las raíces de la expresión plástica en Colombia, Barco (2003) describe una especial relación entre el arte y elementos cosmológicos y mitológicos en la etapa precolombina, representada en un valioso legado ancestral orfebre, alfarero y de tejidos con matices fundamentalmente social por su carácter icónico, aunque señala que el arte representó un medio de evangelización en la colonización.

En tanto que en el siglo XIX se creó la Escuela de Artes y Oficios (Mayor et al., 2013), en la que se fomentó la enseñanza técnica y funcional de la música y el dibujo relacionando el arte con oficios y labores artesanales, atendiendo a los dotados en este tipo de talentos; en la educación primaria y secundaria, las nociones sobre dibujo, pintura, artes manuales y canto, eran actividades de entretenimiento, no de formación, sin ninguna estructura educativa, brindando descanso después de recibir la educación real.

De acuerdo con el recorrido histórico planteado por Barco (2003), estas y otras políticas gubernamentales no evolucionaron más allá del papel y del discurso, aunque se reconocen

algunos leves avances como ponencias sobre cultura, estética, expresión y creación en la Segunda Asamblea Pedagógica en Bogotá. Asimismo, Barco sustenta que Colcultura, actual Ministerio de la Cultura, organizó el Encuentro Nacional de Formación Artística (1997), los Ministerios de Cultura y de Educación Nacional (1998), patrocinaron el Primer Seminario de Formación Artística con la participación de artistas, docentes y gestores culturales (Barco, 2003). En el año 2000, los mismos mecenas organizaron un encuentro semejante, con mayor cobertura y participación, donde resaltaron el ámbito artístico cultural sin ningún marco pedagógico.

Con la creación de la Ley General de Educación (MEN, 1994), desde unas políticas de flexibilización en la estructuración del currículo y en función de fomentar la autonomía y el desarrollo de la creatividad e invención educativa, se estableció y reglamentó la EA como área fundamental del Plan de Estudios (Decreto 1860, 1994). Se expidieron los Indicadores de logros para orientar sus procesos abarcando ampliamente la sensibilidad del ser (Decreto 2343, 1996). Así mismo, en el Plan Decenal 1996- 2005, en la estrategia No. 7, se contempló la EA como eje del desarrollo cultural.

En el proceso de posicionamiento como área, el MEN (2002), determinó la estructura y fundamentos de la EA publicando los Lineamientos curriculares de esta área. Publicó, además el Documento 16, Orientaciones Pedagógicas para la enseñanza de la Educación Artística para Básica Secundaria y Media (MEN, 2010), determinando la sensibilidad, la apreciación estética y la comunicación como competencias disciplinares con una orientación hacia el ser, el hacer y el conocer en el estudiante, estas implican tanto el conocimiento técnico del arte como la exploración y reconocimiento personal y social de una comunidad en un contexto particular.

1.1.2. Definición del problema

Respecto a la enseñanza de las artes, el MEN (2010), sustenta que lo educativo del arte precisa comprender su naturaleza, conocer lo que es educable desde el arte y lo que representa

esta influencia en la educación del sujeto, por lo que se hace indispensable conocer y fundar los elementos esenciales de este campo de conocimiento y llevarlo al ejercicio desde todas sus disciplinas y dimensiones para posicionarla como un área efectivamente fundamental dentro del currículo institucional, orientada al desarrollo de las competencias disciplinares y sociales en todo su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, en el apartado 2 sobre Las Artes en la educación colombiana, los Lineamientos de la EA (MEN, 2002), describen diversos limitantes y falencias de esta enseñanza, entre otros, el permanente desacuerdo sobre la significación y manejo de la EA en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), la negación de su obligatoriedad en el currículo, espacios inadecuados, falta de materiales y herramientas de trabajo, confusa preparación del docente, aspectos que conducen a debilitar sus potenciales.

Sumado a lo anterior, se reconoce la importancia de la influencia del contexto en el currículo, con autonomía y pertinencia se estructura el PEI acorde a las características identitarias y patrimoniales de la cultura local y regional. Ejemplo de esto se da en el municipio del oriente antioqueño, El Carmen de Viboral, donde tradicionalmente se ha fabricado cerámica desde 1945, año en el que se fundó la Escuela Nacional de Cerámica Jorge Eliecer Gaitán, décadas después se convirtió en el actual instituto Técnico Jorge Eliecer Gaitán, el cual mantiene viva esta enseñanza a través de los contenidos de la EA, llevados a cabo en sus talleres y hornos que facilitan la formación de los jóvenes carmelitanos en este tradicional oficio (Ministerio de Cultura, 2014).

Lo anterior destaca otra de las funciones de la EA en el marco de sus competencias, la promoción y acercamiento de los estudiantes a la cultura y el patrimonio (MEN, 2010), en este caso particular, la cerámica, considerada como rasgo relevante de la identidad, del sentido de pertenencia y prolongación histórica en la relación establecida entre la cultura y lo técnico, con lo creativo, innovador y empresarial para los jóvenes en este municipio del oriente antioqueño.

Con relación al Oriente Antioqueño, es importante señalar que hace parte significativa de una de las nueve subregiones del departamento de Antioquia, Colombia. De acuerdo con la Cámara de Comercio del Oriente Antioqueño, está conformada por 25 municipios con una población proyectada al 2021 de 695.569 habitantes. Fue una de las regiones del país más afectadas por la violencia originada en el conflicto armado, sin embargo, en los últimos años ha evidenciado un acelerado crecimiento tanto poblacional como industrial y económico, siendo el Altiplano la zona que más aporta al Producto Interno Bruto (PIB), al departamento (Cámara de Comercio, 2018). Pertenecen a esta zona los municipios de Rionegro, Marinilla, El Carmen de Viboral, El Retiro, El Santuario, Guarne, La Ceja, La Unión y San Vicente, municipios escenarios de la presente investigación.

La relevancia que adquiere esta zona no solo es por el aumento de la población, también por la numerosa presencia de empresas, entidades educativas y de salud y los mayores aportes al PIB de la subregión (Cámara de Comercio, 2016), por tanto, se considera una de las zonas con mayor influencia económica en el departamento. Esto hace que, a nivel superior, la vocación y oferta educativa se proyecte en función de la caracterización del mercado laboral y las dinámicas empresariales (Di Pietro, 2011), y en su defecto, en la necesidad de que el servicio educativo sea pertinente a las necesidades de los sectores económicos como factor fundamental en el progreso de la región.

En esta misma línea, Gómez (2017), fundamenta la pertinencia educativa en tres sentidos: la respuesta a los logros personales, a las aspiraciones de las personas a consolidar sus proyectos de vida; la respuesta a lo social, a su transformación cultural y ciudadana, y la pertinencia productiva relacionada con las tendencias empresariales del territorio. Entendido así, las instituciones universitarias de la zona han dirigido su atención al establecimiento de las necesidades de formación de las nuevas generaciones, definiendo como desafío la instauración de programas académicos desde una perspectiva interdisciplinar fundamentados en el

crecimiento de la productividad empresarial, teniendo como base el aprovechamiento de las TIC (Vega y Ruiz, 2018), una de las herramientas de mayor impacto en los procesos de implementación didáctica en las diferentes ciencias que conforman el currículo institucional nacional.

Atendiendo ya el ámbito universitario actual, con el propósito de cumplir con las expectativas de los diferentes gremios mencionados, Marín (2011), destaca la evidente tendencia de crear o denominar grupos nuevos de ciencias, como por ejemplo las “ciencias del mar”, “ciencias de la actividad física” y otras, pero, volviendo al campo de las artes, ninguna surge con la denominación de “ciencias de las artes”; ello ratifica su lenta evolución en medio de un confuso y diezmado reconocimiento a causa de su carácter subjetivo, creativo y sensible, aspectos que se encuentran en el mismo sentido de la pertinencia educativa en cuanto a tener presente las expectativas de las personas de consolidar sus proyectos de vida (Gómez, 2017), pero en dirección opuesta a la objetividad, contrastabilidad y demostración que caracteriza el rigor científico.

De esta forma, en el ámbito regional educativo de la zona del Oriente Antioqueño, la realidad institucional sigue mostrando las mismas problemáticas referidas sobre la enseñanza de la EA. Lo anterior se ha podido constatar durante las Prácticas pedagógicas realizadas por los estudiantes del programa Licenciatura en Artes Plásticas, de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, (U de A), sede Oriente (Antioquia, Colombia), prácticas que facilitan la relación entre el estudiante y el ejercicio real profesional, igual que las acciones que impactan en la comunidad desde el programa. Ello genera una confrontación de los docentes en formación con la realidad de la EA y a las capacidades adquiridas para transformar o mejorar sus procesos. Dichas prácticas tienen el propósito de convertir la EA en el centro de interés como campo de conocimiento y representación de la docencia en artes plásticas, trasegados con la observación

analítica y la intervención pedagógica en espacios formales y no formales del contexto educativo local (Universidad de Antioquia, 2017).

Sin embargo, existen diversas dificultades para lograr el propósito señalado anteriormente. En tal sentido, de acuerdo con las problemáticas mencionadas en los trabajos monográficos, resultado de la realización de las Prácticas Docentes como requisito de graduación para optar al título de Licenciado en Educación Artes Plásticas, Ríos (2019), encontró que existe poco conocimiento sobre la historia, las costumbres, los símbolos que conforman la cultura del municipio de Carmen de Viboral, entre muchas otras falencias didácticas o metodológicas en la enseñanza de la EA. Por otro lado, en el municipio de La Ceja, Antioquia, también se observaron conflictos entre estudiantes que, con frecuencia, tenían lugar durante la clase de EA, interrupciones con gritos y palabras vulgares, trato irrespetuoso hacia compañeros y docente, a quien no le prestaban ninguna atención (López, 2019).

En un contexto similar, Jaramillo y Sánchez (2018), identificaron en una institución educativa (en adelante IE), reconocida como el mayor punto digital de la región, que no se hacía uso de los recursos tecnológicos que contaban para la enseñanza de sus contenidos, ciñéndose al tablero como única herramienta metodológica. Por otro lado, López (2019), en su observación, no encontró planeación alguna para orientar los procesos del área en la IE, así mismo, encontró que el docente a cargo era licenciado en básica primaria por lo que desconocía todo lo relacionado con la EA en la secundaria, por tanto, este horario se dedicaba a “entretener” a los educandos con actividades básicas sin ningún fundamento como dibujo libre, fotocopias o planas.

De los anteriores señalamientos, es significativo destacar el hecho de que las diferentes problemáticas afectan particularmente la enseñanza de esta área porque se cree, por su naturaleza y tradición, que su orientación no requiere conocimiento específico, por tanto cualquiera puede ofrecerla, quedando esto en evidencia al determinar que son los procesos metodológicos los que quedan como eje transversal de los diversos enfoques narrados. En este

sentido, se hace necesario relacionar el concepto de procesos metodológicos con la integralidad de la praxis docente y no con una parte de esta, como lo expresa Correa (2009), quien implica los contenidos de la enseñanza, los objetivos del aprendizaje y aquellas estrategias que aplica el docente (planeación, procedimientos, evaluación y resultados), en los procesos metodológicos, diseñados sobre las condiciones del contexto y las alternativas de aprendizaje que presentan los educandos y su propia tendencia al enseñar.

No obstante, tales procesos no han pasado desapercibidos en lo que corresponde a las determinaciones del orden ministerial, donde específicamente mencionan una serie de recomendaciones generales para la organización y articulación de la EA en los proyectos educativos institucionales (MEN, 2010), destacan entre otros, la importancia de una metodología y ambiente educativo apropiado para su enseñanza y su evaluación relacionando, además, el desarrollo de las competencias propias del área y de sus procesos con la mejora de las dinámicas artísticas y culturales del país.

Con base en lo anterior, se demuestra que existen situaciones y problemáticas tangibles y cotidianas alrededor de la enseñanza del área de EA, entre estas, no encontrar profesionales especializados en su enseñanza, no evidenciar planeaciones previas, no se tiene en cuenta el contexto en el quehacer del área ni se discurre la metodología y las herramientas que facilitarán la aprehensión de los contenidos y procedimientos, ni se demuestra una actitud objetiva y comprometida en quien enseña o quien administra. Lo anterior no concuerda con el apoyo ni las recomendaciones que el MEN describe en los diferentes documentos, decretos y lineamientos publicados para su enseñanza, los que, además, hacen parte de la carta de navegación que rige el Sistema Nacional de Educación (MEN, 1994, 2002, 2010).

De manera global y con relación a las problemáticas metodológicas encontradas en la enseñanza de la EA, se pueden inferir falencias en la formación del docente orientador, puesto que el saber pedagógico y disciplinar son el insumo principal para acercar al estudiante hacia el

conocimiento, lo que conduce a otro aspecto de la problemática abordado por Zapata (2018), sobre uno de los desafíos que se debe asumir de manera prioritaria en la formación de docentes en artes plásticas y demás disciplinas artísticas, demostrar el conocimiento y la autonomía, el escenario investigativo, su misión y contribución en la transformación social de forma tal, que llegue a posicionarse con todo su potencial como disciplina fundamental en la educación.

Comprender esta realidad obliga una reflexión profunda sobre cada uno de los factores incidentes en la contradicción que se experimenta entre el reconocimiento por parte del MEN de la EA, y el desconocimiento en las instituciones educativas de los procesos de enseñanza y aprendizaje de esta área tan significativa en la formación y el desarrollo de las nuevas generaciones en el territorio nacional.

1.2 Pregunta de Investigación

Desde la perspectiva descrita en el planteamiento del problema, es posible identificar una serie de rasgos y factores que influyen en los procesos de enseñanza de la EA, delimitando a su vez, los interrogantes que orientan la investigación. De un lado, se evidencia una evolución en cuanto al objeto de conocimiento y cómo han sido asumidas históricamente las diferentes disciplinas que componen el campo artístico en el ámbito educativo.

Si bien es cierto que hoy día se ofrece un espacio en este ámbito a los diferentes lenguajes artísticos, también es cierto que el dibujo y la música fueron las expresiones a partir de las cuales, las artes se abrieron paso y reconocimiento en la educación (Barco, 2003), llegando a determinarla como área fundamental y obligatoria en el currículo nacional en Colombia otorgado por la Ley General de Educación (MEN, 1994), publicando documentos que le dieron estructura a la EA como los Lineamientos Curriculares (MEN, 2002) y las Orientaciones pedagógicas para la Educación Artística en la Básica y Media, Documento N.º 16 (MEN, 2010). En este documento se expone y analiza las competencias del área destacando entre otros aspectos, los diversos

lenguajes y procesos que puede explorar y desarrollar en el alumnado, vistos como actos creativos que dan origen a los elementos simbólicos propios de una cultura de un territorio particular, es decir, trasciende de la formación integral del estudiante hacia el impacto social – cultural de dicho territorio.

Del otro lado, se encuentra una evidente contradicción en lo estipulado por el MEN y la realidad del ejercicio pedagógico de esta enseñanza al interior de las IE públicas de la zona Norte del oriente antioqueño. Es como si se desconociera en el ámbito institucional los fundamentos legales y esenciales del campo de conocimiento artístico; es decir, la EA hace parte del currículo, pero no se profundiza ni se le da importancia a las posibilidades que su naturaleza entraña, como se ha podido constatar en la variedad de falencias descritas, que además, hacen parte del ejercicio cotidiano en el aula como orientar la clase desde un planeación previa, llevar secuencias didácticas soportadas en procesos no en acciones sueltas, respaldar la enseñanza con metodologías varias aplicables a las condiciones del contexto, ser orientada por un docente especializado, estas y otras deficiencias que a fuerza de repetirse, se han normalizado en la enseñanza de la EA.

Desde esta perspectiva, y teniendo como objeto de investigación el análisis de las problemáticas metodológicas presentes en la enseñanza de la EA, observadas en las prácticas pedagógicas realizadas por los estudiantes de la licenciatura en Artes plásticas de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia en la zona del Oriente antioqueño, se determinó la siguiente pregunta orientadora del proceso investigativo:

¿Cuáles son las problemáticas metodológicas encontradas en la enseñanza de la educación Artística, identificadas en las prácticas pedagógicas de los estudiantes de la licenciatura en artes plásticas, en la básica Secundaria del Oriente Antioqueño?

Así mismo, es relevante formular interrogantes secundarias que permitan precisar el proceso investigativo, que en este caso apunta a identificar lo que significa para esta área de

conocimiento, transformar sus metodologías de enseñanza, por tanto, se generan las siguientes inquietudes:

¿Qué problemas metodológicos en la enseñanza de la EA, son identificados en las prácticas pedagógicas por los estudiantes de la licenciatura en Artes plásticas, en la básica secundaria del Oriente Antioqueño?

¿Qué metodologías de enseñanza aplicadas frente a las problemáticas de la EA, se pueden encontrar en las prácticas pedagógicas de estudiantes de la licenciatura en Artes plásticas, en la básica Secundaria en la zona del Oriente Antioqueño?

1.3 Justificación

1.3.1. Conveniencia

La presente investigación se justifica en términos teóricos, debido a que desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo en el individuo ha sido uno de los propósitos de la educación desde todos los ciclos y áreas del currículo nacional como se especifica en la Ley General de Educación (MEN, 1994). En este sentido, las áreas consideradas como fundamentales han gozado de un alto reconocimiento en el ámbito educativo, en tanto que áreas humanísticas como la EA no ha logrado alcanzar este estatus. Ello se debe a que su esencia subjetiva, creativa y sensible, se encuentra en oposición con el racionalismo propio del conocimiento (Marín 2011).

Así mismo, a través de la investigación se espera plantear relaciones que permitan fortalecer los procesos pedagógicos como los que se dan entre lo perceptivo y la cognición desarrollados desde la EA. Al respecto, López (2014), aduce que el pensamiento creativo implica la habilidad propia del análisis percepto-cognitivo, en el que se elige parte de la realidad, se abstrae y se sintetiza, es decir, señala una relación de complementariedad más que de oposición entre las operaciones racionales y aquellas que se dan en lo subjetivo de lo sensible en función de un aprendizaje integral y efectivo.

De igual manera, el proyecto investigativo aportará información relevante sobre algunas particularidades que afectan el fortalecimiento de esta área en los niveles de la básica secundaria y media, aspectos que han sido abordados por diversos autores, entre estos, Ros (2004), quien sustenta que el lugar periférico ocupado tradicionalmente por la EA en los currículos institucionales, fue asociado a partir de la Modernidad a una visión del hombre y del Arte altamente influenciada por la corriente positivista. Esta corriente filosófica enmarcó y validó el conocimiento regido por el pensamiento científico, postura que llevó al confinamiento de varios campos de conocimiento de carácter social y humanístico que, por sus objetos de saber, no lograban cumplir con las fases y condiciones del método científico, por tanto, no hicieron parte de esta categoría.

1.3.2. Relevancia Social

Desde el campo social, la investigación destaca la función que cumple la EA, en la innegable complejidad que presenta la sociedad actual. Soportar la comprensión de sus dinámicas solo desde el pensamiento científico resulta insuficiente, más cuando hay un vasto número de campos de saber que pueden aportar en esta comprensión desde diversas visiones. Tal como en el caso de Klimenco (2009), defensor del pensamiento creativo, sustenta que el fomento y la potenciación de las prácticas artísticas que se ha venido apreciando en las últimas décadas, se han convertido en instrumento primordial tanto en la transformación del prototipo social como en la innovación de los diseños pedagógicos de la actualidad.

Otros elementos tratados en la investigación y que favorecen la comprensión de la problemática planteada son los expuestos por Belardinelli y Catibiela (2017), en su texto *Consideraciones sobre el arte y su enseñanza*, en este, las autoras narran la transformación que tuvo la EA en el marco de planteamientos antipositivistas sobre una educación enfocada en los procesos del estudiante, defendiendo una enseñanza más “flexible y democrática” con posturas

de pedagogos representantes de la Escuela Nueva como María Montessori, John Dewey y Ovide Décroly.

Tales posturas conciben la enseñanza desde la valoración de la experiencia como aprendizaje para la vida; así, al flexibilizar la clase, resaltan que el interés se focalizó en la esencia infantil, particularmente en su capacidad creativa y expresiva, elementos esenciales de la EA, resultando así la enseñanza del arte un factor determinante en el desarrollo integral de los estudiantes, al tiempo que respetaba sus intereses y vivencias, lo que posteriormente se verá reflejado en la inserción activa y asertiva de éstos en la sociedad.

1.3.3. Implicaciones Prácticas

Ya en el escenario institucional, la investigación permitirá sustentar la necesidad de asumir y presentar la EA en toda la comunidad educativa como un campo de conocimiento integral, con estructura teórico-conceptual, múltiples rutas metodológicas y enfoques relacionados con diversos saberes como el conocer y el ser, no solo con el hacer, este aspecto ha sido referido por diversas investigaciones como la realizada por Puente (2017), quien expresa que existen evidencias de los aportes positivos de la educación en artes para los educandos, pero que no se tiene muy clara su función en la educación. De igual forma, el MEN (2010) ratifica lo anterior al definir la enseñanza de las artes como “campo de saber”, en el que se vincula al estudiante con el ámbito cultural, facilitando una interacción entre este y las demás expresiones sociales. En ese sentido la EA cumple además una función social que se manifiesta a través del arte como escenario de desarrollo y conocimiento, no solo como formalización de obras o manualidades creadas por quienes gozan de estos talentos.

Si bien es cierto que, a nivel internacional, organizaciones como la UNESCO (2006), han explicado las “diferencias sustantivas” existentes entre la formación de los artistas y en la educación que se da al sujeto a través de los lenguajes artísticos, parte relevante de la

problemática que se expone y analiza en el presente proyecto investigativo. Se resalta, además, la responsabilidad de quienes asumen esta enseñanza, del compromiso serio de llevar a cabo la función de las artes en la escuela desde un marco cognitivo, incentivando el desarrollo de la imaginación y la creatividad hacia la comprensión y transformación de su realidad y contexto.

En este orden de ideas, se podría considerar que el exiguo reconocimiento que ha tenido el área en el ámbito educativo a pesar de su innegable y efectiva participación en la formación del sujeto (Mora y Osses, 2012), es una sumatoria de varios porcentajes de los factores detectados, los que, finalmente redundan en la disminución del potencial educativo y formativo que se obtiene de la EA.

1.3.4. Utilidad Metodológica

En el ejercicio real, las prácticas artísticas no evidenciaron reconocimiento hacia el área en el escenario investigado (López, 2019, Ríos, 2019, Jaramillo, 2018), por tal razón, visibilizar estas problemáticas en la enseñanza de la EA permitirá determinar los factores de resistencia que obstaculizan el crecimiento y potencialización del área. Se identifica, además, en qué medida esta responsabilidad recae en uno u otro factor, si bien se observan en un contexto particular, podría extenderse la perspectiva de análisis para lograr avanzar en cuanto al aprovechamiento de todos los componentes y aportes que tanto para el estudiante, la comunidad y el currículo en general, puede representar la EA en todo el sentido de su enseñanza.

Asimismo, investigar la variedad de problemáticas encontradas y analizar las metodologías aplicadas en la enseñanza de la EA, puede desatar consecuencias muy favorables en el cumplimiento de los objetivos del área y de la educación en los diferentes niveles de enseñanza, lo que podría lograrse haciendo hincapié en el diseño de las metodologías, en los aspectos estructurales que la componen como el diagnóstico, la selección y planeación de los contenidos y procedimientos, los dispositivos y medios para su ejecución y los resultados que se

obtengan en los educandos y por ende, en el área misma. Del mismo modo, el diseño que asume esta investigación, desde una óptica cualitativa, en la cual se busca conocer en profundidad este fenómeno en cuestión, permitirá brindar mayores alcances en relación a futuras investigaciones al respecto de esta temática

1.3.5. Utilidad Teórica

En cuanto a los elementos teóricos, los aportes de una nueva visión sobre la enseñanza de la EA permitirán potenciar los procesos formativos a partir del desarrollo del pensamiento crítico (Klimenco, 2009), desde un enfoque cognitivo y sus diversas dimensiones en la comunidad estudiantil o institucional en general. Lo anterior resulta determinante en la acción conjunta educativa ya que sus aportes, más que simples ejecuciones técnicas, manuales o de actos individuales, pueden convertirse en actos pedagógicos profundizando en su esencia de modo tal, que permita comprender que es lo enseñable del arte y que implicaciones tiene este en la educabilidad del sujeto (MEN, 2010), de esta manera, se podrá llegar a cumplir no solo con los propósitos del área sino de la educación y la formación integral del ser.

Este análisis evidencia que la investigación, además de encontrarse en línea con la Didáctica y evaluación educativa, responde a las condiciones y necesidades del derecho a la educación de calidad que se pretende mediante la Ley General de Educación y el Sistema Nacional de Educación, toda vez que el proceso investigativo se orienta hacia el reconocimiento de las problemáticas que enmarcan la EA como área curricular, y cómo, desde un abordaje pedagógico, puede optimizar los procesos en función de los fines de la educación (Título I, Art. 5), relacionados con el desarrollo integral de la personalidad en cuanto a la formación en todas las dimensiones del ser (MEN, 1994, Moreno, 2020) desde las disciplinas artísticas, como formadora en valores y la transversalidad curricular en los niveles de la básica Secundaria y Media en las diferentes regiones del territorio nacional.

1.4 Supuestos Teóricos

Teniendo en cuenta la pregunta y el enfoque cualitativo de investigación, se plantearon los siguientes supuestos teóricos que, como indica Peralta (2018), no están sujetos a comprobación, sino que orientarán la comprensión del problema de investigación:

De acuerdo con la formulación del problema presentado en páginas anteriores, se plantea como supuesto que la enseñanza de la EA en los centros educativos ha sido orientada sin evidencia de procesos metodológicos que fundamenten la práctica docente. Así, la presente investigación pone en relevancia una problemática de antigua data relacionada con la concepción y función de las artes en el ámbito educativo (Sánchez 2017, Efland, 2004). Tal enunciado es corroborado en otros escenarios a nivel mundial donde las artes gozan de reconocimiento, pero como actividad de pasatiempo o de producción de obras, mas no de contenidos cognitivos que desarrollen habilidades del ser, el hacer o el conocer en los educandos, a pesar del reconocimiento dado a la EA como área fundamental y obligatoria del currículo nacional e internacional (IFACCA, 2012, 2015; MEN, 1994; NAEA, 2022; Unesco, 2006).

En particular, la problemática formulada parte de lo encontrado en la enseñanza de la EA desde las prácticas docentes de los estudiantes de la Licenciatura en artes de la Universidad de Antioquia en la sede del Oriente antioqueño (Colombia), éstos describen una serie de falencias en los contenidos y procedimientos metodológicos que se desarrollan en la secundaria de diferentes instituciones en la zona mencionada. Es así como, al adentrarse en tales condiciones, los practicantes encuentran situaciones recurrentes como docentes orientadores de la EA no especializados ni en artes ni en pedagogía, lo que va sustentando la ausencia de procesos metodológicos orientados desde un plan de estudio que evidencie conocimiento y experiencia sobre el área y su apropiada ejecución, situación que va generando a su vez otra serie de problemáticas que redundan en el escaso reconocimiento de la EA en dichas instituciones, aspectos expuestos anteriormente por el MEN (2002, 2010).

Como respuesta a las problemáticas metodológicas encontradas, los docentes en formación parten del conocimiento específico que poseen sobre arte y pedagogía, para el diseño metodológico a desarrollar en su práctica, atendiendo particularmente lo detallado en cada institución estudiada. Siguiendo esta línea y destacando los aportes significativos de las metodologías aplicadas, se resalta la importancia de la investigación en tanto logra discernir la realidad de este campo de conocimiento en el ámbito educativo y demuestra que mientras el docente cuente con el perfil profesional idóneo para asumir esta enseñanza, se hace posible mejorar sustancialmente los procesos metodológicos y optimizar los resultados y efectos de la EA tanto en el estudiante como en la comunidad institucional en general.

Capítulo II. Marco Teórico

Para abordar las problemáticas metodológicas de la Educación Artística (EA) detectadas por los estudiantes de licenciatura en Artes Plásticas, se partirá de la teoría cognitiva en educación, la cual comprende el pensamiento crítico y creativo, aspectos esenciales del área estudiada. Por otra parte, se encuentra la conceptualización de la EA, que abarca las competencias de sensibilidad, apreciación estética y la comunicación, competencias consideradas propias del área; los métodos de enseñanza de la EA, el desarrollo Integral del ser desde la Pedagogía Artística, así como las prácticas pedagógicas en la EA. Finalmente, se aborda el marco referencial, en el que se hace un rastreo a nivel internacional, nacional y local sobre estudios relacionados con la enseñanza de la EA, incluyendo algunas investigaciones realizadas en el Oriente Antioqueño, Colombia.

2.1 Teoría Cognitivista en la Educación

Ausubel (1983), expuso que el aprendizaje se encontraba sujeto a la relación que se da entre la nueva información y la estructura cognitiva que el estudiante trae consigo, estructura concebida como todas aquellas ideas y conceptos que el sujeto ya tiene sobre un saber específico y como éste las organiza. Dicho autor, afirma que el eje de la psicología educativa podría sintetizarse en que los conocimientos previos del estudiante son el factor más importante e incidente en el aprendizaje. Enfatiza, además, en la necesidad de conocer los conceptos, proposiciones y su nivel de estabilidad más que en la cantidad de información que posee, lo que permite aprovechar el conocimiento y experiencias previas en beneficio de la labor educativa.

Para los años sesenta, la teoría de aprendizaje fue trasladando sus intereses de una orientación conductista hacia un modelo cognitivo centrándose en la promoción de los procesos mentales, en los que propone criterios para obtener habilidades y conocimientos en los

estudiantes, en tanto que implica las técnicas de medición y evaluación de resultados (Bruner, 2001). Dichos procesos fueron sustentados por diversos autores, argumentando diferentes y significativas posturas, teniendo como lugar de anclaje las dimensiones cognitivas tales como el pensamiento, la atención, la memoria, inteligencia, lenguaje; desde estas se desarrollaron una diversidad de líneas de investigación que dieron pie a importantes corrientes evolucionadas dentro de este enfoque. Entre dichas posturas, se encuentra Matienzo (2020), quien destaca los sistemas básicos de representación definidos por Brunner como herramientas mentales existentes en la cognición del ser humano, la representación activa (esquemas motores), la icónica (imágenes) y la simbólica (lenguaje), con las que el sujeto almacena y organiza la información en su memoria, facilitando así promover intencionalmente acciones específicas como la toma de decisiones o la resolución de problemas.

Otro destacado representante de la corriente cognitiva es Howard Gardner, quien en su obra *Arte, Mente y Cerebro* (1997), dedicó la investigación a la relación establecida entre el arte y el desarrollo cognitivo del ser humano, lo que se encuentra en plena alineación teórica con la problemática planteada en la presente investigación. Dicho autor menciona los resultados investigativos sobre la evolución del proceso creativo, los que demostraran cómo el ser humano puede generar teorías válidas en el campo científico o crear obras de arte. Gardner se adentró en el análisis de la inteligencia, entendiendo que ésta dimensiona diversas capacidades del ser más que un conocimiento específico.

Al respecto, Chura et al. (2019), expresan sobre la inteligencia cómo reconocidos autores han expuesto sus teorías, sin embargo, históricamente se conoce la existencia de una única inteligencia que incluso podría ser cuantificada (Macias, 2002). No obstante, Gardner afirmó que el ser humano posee distintos tipos de inteligencia relacionadas con diversos campos del conocimiento, como en el caso de la inteligencia musical, disciplina artística, o la kinestésica referida a la coordinación del movimiento y la creatividad (Gardner, 1994), factores fundamentales

de la danza. Estas inteligencias refieren las capacidades que tiene el sujeto de adquirir conocimiento y emplearlo de diversas formas (Castro et al., 2014).

En este sentido, lo importante de la teoría de Gardner fue la apertura dada al campo de la “inteligencia”, significando esto el reconocimiento de las diversas capacidades que tiene cada persona, y a su vez, cada inteligencia contiene una serie de procedimientos esenciales con las que espontáneamente se actúa de acuerdo con esta (Chura et al., 2019; Suarez et al., 2010). Se reconoce, además, el ser subjetivo, el saber creativo que hace parte de estos procedimientos esenciales y que finalmente conducen a desarrollar en el individuo, la habilidad de enfrentar las diversas problemáticas que se le presenten haciendo uso efectivo de sus conocimientos.

2.1.1. Pensamiento Crítico

Otro de los fundamentos teóricos que respalda la presente investigación es el desarrollo del pensamiento crítico como factor determinante en el ejercicio pedagógico. En tal sentido, la Pedagogía Crítica de Paulo Freire (2004), resulta importante y pertinente por los elementos que resalta, entre estos, aquellos que relacionan el pensamiento crítico y la cognición. Asocia, además, la participación en la investigación analítica que conlleva a transformar los valores y prácticas educativas, dirigidas a la transformación de las estructuras sociales. En otras palabras, una educación en y para la educación.

En función de lo planteado, se comprende y asume la idea de motivar el desarrollo del pensamiento como factor determinante en el sujeto para proceder en su contexto social de manera independiente y comprometida. En esta misma línea, Morales (2018), resalta el enfoque pedagógico y social de Freire hacia prácticas como la lectura crítica, catalogándola como instrumento de promoción y desarrollo de las habilidades cognitivas en el estudiante, posicionando sujetos activos con actitud crítica, reflexiva e innovadora sobre la comprensión y participación en su contexto y el mundo.

Lo anterior requiere de una reflexión crítica permanente que trascienda el momento de la clase o el espacio institucional, que además de conocimientos disciplinares, prepare a sus alumnos para asumir esas posturas críticas que lo lleven a la necesaria liberación consciente y reflexiva en función de su desarrollo integral y desempeño favorable en sociedad (Daros, 2009). Así cada elemento hace parte de los saberes inherentes a la práctica docente. En tal sentido, dicha práctica docente ata o libera de acuerdo con el discurso ético que constituya el hecho pedagógico y a los intereses que este defienda (Giroux, 1985).

Dentro de este marco, Vargas y Vargas (2013), conciben el pensamiento crítico como una capacidad alcanzada que propicia el razonamiento reflexivo en función de la toma de decisiones. Es una reflexión autorregulada producto de la interpretación, el análisis y la aplicación de estrategias que estimulan el pensamiento hacia la construcción del saber, lo que va en concordancia con la estructuración del ser y su significación en el hecho pedagógico descrito por Freire (2004).

Así mismo, Tovar (2014), expresa la importancia de desarrollar habilidades cognitivas en el individuo tales como el análisis, la interpretación, valoración, deducción y la autorregulación para llegar a formar el pensamiento crítico, que, asociado a su disposición mental y estructura personal a la hora de decidir y ejecutar sus acciones, demuestran los resultados del proceso de aprendizaje destacando la actitud autorregulada. Tal actitud infiere en el sujeto, buenos hábitos y mayor eficiencia en cuanto a prioridades, persistencia y propósitos trazados, postura y decisión sobre las condiciones y posibles transformaciones contextuales acordes con el nivel de pensamiento crítico que ostente (Tobón, 2013).

Otro punto para resaltar sobre el desarrollo del pensamiento crítico es el quehacer docente, destacado por Freire (1976, 1981, 1987, 2006), evidencia la crisis de los saberes pedagógicos reformulando cuestiones vigentes y de gran significación al interior de las ciencias de la educación como el crecimiento y variación de las fuentes irrefutables de conocimiento y la

coherencia requerida entre las competencias saber-hacer y el saber-ser pedagógico. Verdeja (2019), refiere los saberes indispensables del docente propuestos por Freire: la ética, coherencia y tolerancia (Freire, 1997, 1993 y 2006), indiferente de su postura tradicional o progresista, comprendiendo que enseñar es mediar las posibilidades de su producción, no solo la transmisión de conocimiento.

Planteado así, la labor pedagógica debe orientarse hacia el fortalecimiento de las diversas dimensiones del ser, valores como la convivencia, democracia, justicia, entre otros, deben enfocarse fundamentalmente en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo. Al respecto, Triviño y Vaquero (2020) afirman que la sociedad actual exige el pensamiento crítico aplicado de manera creativa para desempeñarse a nivel laboral y productivo, pero igual, requiere desarrollar estas formas de pensamiento para cumplir con la función social que tiene implícita la enseñanza de la EA.

2.1.2. *Pensamiento creativo*

Siguiendo en la línea de las formas de pensamiento como componentes esenciales de los procesos cognitivos, el pensamiento creativo viene a fortalecer el conocimiento y las habilidades que el sujeto debe tener para enfrentar los desafíos del mundo actual. Al respecto, Celorrio (2003) manifiesta que saber pensar es una necesidad, destacando el pensamiento que trasciende la lógica matemática (convergente), para desatar procedimientos innovadores (divergente), en la solución de una dificultad.

Se comprende así porque la escuela, más que llenar de tareas y repetir información por años, debe buscar la manera de motivar hacia el conocimiento y desatar el pensamiento creativo que permita al estudiante reinventarse y asumirse para cualquier situación o necesidad que le surja. Al respecto, en el video de EduCaixa (2019), *Hablamos con David Perkins*, este afirmó que la escuela debe llevar al estudiante a pensar y asumir una postura con aquello que sabe, incluso,

ir más allá de lo que conoce. Por su parte, Vizcaya (2010), lo expresa como la necesidad de motivar en los estudiantes el pensamiento creativo que los lleve a indagar por la realidad y el saber mediante la investigación, lo que favorecerá su participación social activa y crítica orientados a la resolución ingeniosa y pertinente de las situaciones problemáticas de su entorno.

Es así como el pensamiento creativo ha sido objeto de estudio en múltiples investigaciones (Cachinero, 2007; Lacin y Balkan, 2010; Wang, 2012), algunos han coincidido en las características o destrezas atribuidas a esta forma de pensar. Señalan la fluidez, relacionada con la habilidad de recordar palabras, ideas, frases y soluciones ante una dificultad; lo flexible de las informaciones recibidas; lo original o particular para asumir de diversas maneras las situaciones problemáticas y sus posibles soluciones; y lo elaborado de las ideas. En tal sentido, Chaverra y Gil (2017) destacan las precisiones de Esquivias (2009), sobre las características del pensamiento creativo, tales como la transversalidad y aplicabilidad propuesta en el Sistema Nacional de Educación colombiano (MEN, 1994).

Es indudable la importancia que tiene la creatividad como una capacidad humana de alta complejidad, los múltiples estudios y enfoques en los que ha sido investigada dan cuenta de ello. Sin embargo, Klimenco (2017), expresa que el interés actual sobre esta capacidad ha ido aumentando acorde a los avances de la sociedad contemporánea que exige cada vez mayores destrezas académicas, sociales y laborales, cobrando más importancia los elementos creativos e innovadores que respondan a tales exigencias. Así mismo, Romero manifiesta que una de las formas de activar la creatividad es romper con la tradición de seguir un modelo y trabajar a partir de referentes (Magisterio TV., 2020).

2.2 Educación Artística

Indagar por algunas concepciones que se tienen en Colombia acerca de la EA, su estructura y logística es relevante porque permite precisar sus alcances y la situación real que

posee el área en el currículo nacional, para lo cual, se tomará inicialmente la definición que ofrece el Sistema Educativo Nacional, reconociéndola como un campo de conocimiento, habilidades y emprendimiento orientado hacia el desarrollo de la parte sensible, estética, el ser creativo y el lenguaje simbólico, mediante expresiones tangibles e intangibles en espacios de interacción cultural expresadas desde lo auditivo, visual, corporal y literario asociadas con el patrimonio, el contexto cultural y artístico (Ministerio de Cultura y Educación, 2008). En tal sentido, se identifica la EA como un campo de conocimiento cuyos propósitos se relacionan con la percepción, la creatividad, la estética, lo simbólico, los sentidos y el patrimonio.

A su vez, el MEN la nombra en los Lineamientos Curriculares de la EA como área de conocimiento, siendo su objeto de estudio la experiencia sensible en una interrelación transformadora y entendida del mundo. En esta se le da valor a la calidad de vida en función del ser social y cultural, facilitando las relaciones con los otros a través de la expresión impredecible de la persona representando su propia experiencia (MEN, 2002). En esta perspectiva, se orienta hacia el ámbito social y cultural, en un marco humanístico asociado a las Ciencias Sociales y Humanas, dejando a criterio de cada institución educativa, los enfoques contextuales pertinentes que deben marcar la orientación de tal enseñanza (MEN, 2010).

Así mismo, la UNESCO delimita la diferencia que existe entre la enseñanza y la formación artística dada a los artistas, es decir, educar para las artes, y la educación mediante los lenguajes artísticos para formar integralmente al sujeto (Ministerio de Cultura et al., 2005). Lo anterior delimita aspectos fundamentales en el quehacer del docente de EA en las aulas de clase de instituciones educativas, y el maestro que enseña arte fuera de los ciclos o niveles que hacen parte de la educación formal. De otro lado, la IFACCA (2022), Federación que incorpora ministerios de cultura y organizaciones estatales en función de la promoción del arte y la cultura con representantes de más de 70 países, consideran que el tejido artístico y cultural construido desde la educación, hacen parte del bien público con el que se puede lograr una transformación

mayor a nivel social e inclusivo, por lo que todas las poblaciones deben adecuar y facilitar equitativamente su acceso.

De acuerdo con lo anterior, se resalta la formación que se da al individuo como individuo o como ser social a través de la expresión artística desde el desarrollo de sus competencias, promoviendo la interacción consigo mismo, con el otro y los otros desde la realidad social contemporánea. Asimismo, el MEN (2010), define cuatro componentes fundamentales para la elaboración de planes de estudios alineados con los propósitos institucionales, los modelos pedagógicos que adopte, las prácticas y disciplinas artísticas que elija y los contextos culturales y sociales que tengan directa influencia en esta. Así pues, se trata de vincular la Educación Artística y Cultural con las problemáticas sociales y proyectos formativos institucionales.

En este sentido, se destaca la promoción de la EA y la diversidad cultural en Chile durante la celebración de la SEA (Semana de la EA), en la que se establece un plática intercultural y multidisciplinar y enlace social con la comunidad internacional, donde se reconoce el aporte esencial de las artes en la formación de la población estudiantil de este territorio (Ministerio de las Culturas, 2019). Observado así, desde una estructura férrea y una apropiada ejecución, se viabiliza el posicionamiento del área en un lugar preponderante en la formación de jóvenes y niños, sin aislarse del proceso educativo sino abriendo caminos hacia la integridad y la transversalidad desde el ser cognitivo, objetivo y subjetivo que se conforma y conforma una sociedad. De esta manera, el estudiante articula y reconstruye el conocimiento propio con el conocimiento preexistente en lo social y como parte de esta.

De ahí que, el arte facilita expresar de diversas maneras el lado oculto del ser y comunica a partir de él, cumpliendo una función no solo pedagógica sino expresiva y terapéutica donde otros campos o disciplinas no logran efectividad (De la Cruz, 2013). A través de los colores, de figuras o signos existe una semiótica del ser, que comunica aquello que el sujeto no podría expresar de manera verbal y que hace parte de su subjetividad. Capdevielle (2011) analiza tanto

el subjetivismo como el objetivismo como estructuras de conocimiento parcial, lo que va en concordancia con los beneficios de esta enseñanza.

Entendido así, se puede afirmar que el arte permite formar al ser sensible y al ser cognitivo en una relación dialógica que se descubre en el estudiante durante el encuentro con la pedagogía artística y sus prácticas. Se trata así de formar sujetos en sus diferentes dimensiones, en la subjetivación y objetivación que para Bourdieu son modos de conocimientos del ser humano (Gutiérrez, 2006), y que constituye su identidad individual y colectiva en su ser biológico, emocional, cognitivo, físico, espiritual, en un momento histórico donde el mecanicismo anula el pensamiento y la percepción humana.

2.2.1. Competencias de la Educación Artística

La enseñanza de las diversas disciplinas enmarcadas en el área Artística se funda en la estructuración de unas competencias que van más allá de la cognición, vinculan la subjetividad y espiritualidad humana, favoreciendo en el estudiante establecer una relación diferente con la realidad y el contexto mediante la experiencia sensible. En tal sentido, el MEN (2010), definió la sensibilidad, apreciación estética y la comunicación como competencias relacionadas a la EA en contextos específicos.

Respecto a la sensibilidad, fue definida como las disposiciones del orden biológico, cognitivo y de relación que facilitan procesar la información originada en un acto artístico en sus diversas presentaciones (MEN, 2010). El desarrollo de esta competencia se produce a través de los sentidos, aunque requiere un estado de percepción y conciencia hacia las sensaciones recibidas, función relevante de la EA.

Así mismo, el MEN (2010), refiere la apreciación estética como la serie de conocimientos, procesos cognitivos, actos y estimaciones, que, sumadas a la información sensible sobre la elaboración estética, permite su aprehensión en el proceso de concebirla, analizarla y

conceptualizarla. En este sentido, la EA provee al estudiante de un conjunto de conceptos, técnicas y criterios desarrollados en la praxis artística, con los que podrá producir objetos y acciones de este orden, elaborar juicios valorativos sobre su propia producción desde la evolución del pensamiento abstracto y espacial en una interpretación formal básica o decodificación del contenido estético de la obra.

Finalmente, la competencia comunicativa definida por el MEN (2010), destaca la relación entre el hacer, la sensibilidad y la apreciación estética en la disposición productiva y el acto creativo. Argumenta que el estudiante al producir una obra o realizar ejercicios artísticos habla de sí mismo para otros, impactando por lo que leen o interpretan de tal producción generando un sentido propio sobre lo observado. Así, tal relación se convierte en un hecho social comunicativo que cobra mayor significación en el currículo (Vásquez, 2017).

2.2.2. Metodologías de Enseñanza de la Educación Artística

De acuerdo con Klingberg (1972), el método de enseñanza era la forma que empleaban tanto el maestro como el estudiante para alcanzar los objetivos determinados en el plan de estudio en los que se impartía o asimilaban los contenidos disciplinares. En tanto que, Reyes y Pairot, (2009) resaltan los aportes de Danilov (1978), en los que supone una necesaria interacción entre maestro y estudiante, siendo el maestro quien planea y ejecuta las actividades sobre los contenidos que serán asimilados por el estudiante durante este proceso, sin determinar la manera como este los asimilaría.

De igual forma, Neuner (1981), precisó que el método de enseñanza es la serie de actos del maestro enrutados a ordenar las acciones prácticas y cognitivas del alumno con el propósito de lograr el aprendizaje efectivo de los contenidos educativos. Ya Neuner consideró el aspecto cognitivo dentro de este proceso, profundizando en la incidencia de los métodos de enseñanza en los que consideró no solo el cómo se va a enseñar, implicó además los actos de seleccionar

y planear los contenidos a enseñar, los procedimientos y recursos necesarios para la práctica y el aprendizaje que se espera lograr con los educandos.

Cada uno de estos enunciados, abordan conceptos y elementos relacionados con el aprendizaje evidenciando pequeñas variaciones entre uno y otro. No obstante, se enfocan en el logro de los propósitos educativos en general, aunque no especifican las características disciplinares del estudiante, sus formas y ritmos de aprendizaje, aspectos esenciales para la efectividad de este proceso. Alcoba (2012) agrega otro factor en su definición sobre el método de enseñanza, lo enuncia como el conjunto de recursos técnicos y prácticos empleados por el docente, dirigidos al logro de las metas educativas concebidas de manera integral y el reconocimiento de la comunidad científica.

En los aspecto señalados, se evidencia la evolución en la concepción sobre el método de enseñanza, aunque no especifican claramente los componentes operativos de estos procesos, los que necesariamente se encuentran asociados con el método de aprendizaje, ya que tendría que haber un devenir entre ambos procesos (Navarro y Simón, 2017), más cuando se considera que el aprendizaje son procesos mediante los cuales los organismos transforman sus comportamientos acorde a las condiciones variables de su contexto (Ortega y Franco, 2010). Por tanto, se podría considerar que los procesos de aprendizaje son una transformación conductual producto de la experiencia de interacción entre la escuela, como parte de su contexto, y el entorno personal que provoca cambios permanentes en su comportamiento y su estructura de conocimientos.

De los anteriores señalamientos, es significativo destacar que los procesos metodológicos se convierten en el eje articulador de los procesos de enseñanza y aprendizaje y sus expectativas de transformación del comportamiento del estudiante, por lo que se hace necesario relacionar el concepto de procesos metodológicos con una práctica docente integral, no como parte individual y delimitada de estos procesos, como lo expresa Correa (2009), quien relaciona los contenidos

de esta enseñanza con los propósitos del aprendizaje y las estrategias y recursos implementadas por el docente para llevar a cabo su ejercicio, entre estos, la selección de los temas y contenidos, el diseño y la planeación periódica, las técnicas, evaluación y resultados, todo suscrito dentro del contexto y las características de aprendizaje que demuestran los estudiantes y el enfoque particular adoptado por el maestro respecto a la EA.

Específicamente, se habla de las metodologías de enseñanza en la EA cuando este proceso está enfocado a desarrollar integralmente el ser, a descubrir sus habilidades y talentos sin distinción alguna entre los educandos, sean estos afines o no a la expresión artística, teniendo como medio y metodología de enseñanza las diferentes disciplinas y lenguajes propios del arte sin enfocarse solo en mediar el aprendizaje de otras áreas curriculares, más bien acentuando los contenidos propios de la EA (Rubio, 2018).

De esta forma, cada una de las propuestas metodológicas, apunta a la transformación de los procesos académicos y formativos que se llevan en el aula con el propósito de estimular al estudiante hacia la adquisición de los conocimientos del área a través de los métodos de enseñanza que, a su vez, propicien un aprendizaje efectivo y pertinente a las condiciones y necesidades de la sociedad actual (Montoya, 2017). Así, para que este aprendizaje ocurra, se requiere que la motivación sea tanto del docente como del estudiante constituyéndose en elementos esenciales en la labor educativa (Asensio, 2015).

Puntualmente, en cuanto a la Pedagogía de las Artes, debido a su conformación interdisciplinaria, se ve fortalecida en herramientas, dispositivos y recursos disponibles para la exposición de temas, técnicas y procedimientos en el espacio educativo (MEN, 2010). En este sentido, la creatividad representa un papel preponderante igual que la proyección disciplinar que tenga el maestro para su óptima implementación, sin embargo, queda el interrogante de quien debería orientar este saber, el artista, el pedagogo o el teórico. Al respecto, Araque (2013), señala que el pedagogo desarrollará esta enseñanza en medio de la práctica a través de lo

experimentado con el arte, aunque reconoce que éste debe adentrarse en este conocimiento en cuanto a teorías y procedimientos que estimulen al estudiante a emprender con convicción este aprendizaje.

Particularmente, la enseñanza del arte trae inmersa en su esencia la subjetividad del sujeto que enseña conjugada con la subjetividad de quien aprende, durante el proceso creador, desde el conocimiento teórico y práctico que conduce al estudiante a reflexionar sobre sus procesos internos y externos, es decir, autoexplorarse y reconocerse en sus fortalezas y debilidades a través del producto de su creación (Daza 2014). De esta forma, quien enseña debe interiorizar la diferencia de la enseñanza del arte por el arte y la formación del ser a través del lenguaje artístico, sin perder de vista el objeto de su enseñanza. Igual, para el caso, la evaluación tiende a ser personalizada, lo que exige un diálogo permanente entre estudiante y docente para conocer y comprender las condiciones particulares, y esto se alcanza con los conocimientos interdisciplinarios y de actividad flexible que demuestre el docente (MEN, 2010).

Sobre métodos y enfoques de enseñanza del arte, Ruiz (2000), menciona la propuesta hecha por Read (1986), por cuanto se trata de un método para formar no solo artistas, sino a todos los sujetos disponiéndolos a acercarse al mundo a través de las sensaciones, la libre expresión y a formar en libertad, la personalidad y el carácter. Al respecto, el autor propone desarrollar una percepción favorable hacia esta enseñanza, incitarlos, cautivarlos con las formas, colores, ritmos, melodías que desaten la imaginación y el entusiasmo por percibir, sentir, expresarse y compartir con sello individual. Es una propuesta dirigida hacia el desarrollo creativo y expresivo a través del arte, con o sin habilidades artísticas, el estudiante puede ser partícipe activo y disfrutar a la vez de este aprendizaje (Romero, 2006).

De igual manera, la claridad y objetividad que debe tener el docente que enseña artes se evidencia en el enfoque pedagógico. Sobre el tema, se reconoce la influencia en la EA en los escritos y enseñanzas de Víctor D'Amico (1942), estos se cimentaban en la consideración de que

el niño era un creador y que no debía comparársele con un artista. Por tanto, si se comprende que el acto creativo de un artista asociado a su profesión se configura en la producción de la obra, lo cual no requiere procesos didácticos, curriculares o evaluativos intencionales, como si lo requiere la práctica pedagógica del docente de artes (Barragán, 2014).

De esta forma, la cultura escolar para el docente representa un espacio para el desarrollo de habilidades creativas, expresivas y comunicativas de sus estudiantes a través de la experiencia, la imaginación, la cognición, sensibilidad individual o colectiva, conteniendo, además, valores sociales y ambientales que asocia desde su propia identidad y percepción en la intervención efectiva de su contexto (Frigeiro, 2003). Todo lo anterior se puede viabilizar mediante el diseño de un plan de estudio que se corresponda de forma transversal y pertinente con el PEI, donde se incluyan los cambios y las reformas curriculares que requiere la actualidad (MEN, 2010).

2.2.3. Desarrollo Integral del Ser desde la Pedagogía Artística

En la enseñanza de los lenguajes artísticos, la sensibilidad se convierte en el medio para desarrollar y articular la creación con las experiencias de vida que atraviesan los estudiantes, aportando además a la recuperación y valoración de la identidad, al fortalecimiento del sentido de pertinencia, la formación en valores y el respeto por los miembros de la comunidad educativa y la multiculturalidad que representan (MEN, 2010). En tal sentido, Elichiry y Regatky (2010), señalan a las artes visuales como medio de desarrollo de la sensibilidad inserta en una amplia concepción de cultura, dirigiendo su interés al estímulo de las capacidades cognitivas del sujeto y de su contexto social promoviendo en él las habilidades creadoras en función de lo personal en contacto con los otros.

Desde la perspectiva pedagógica, el arte se convierte en una poderosa herramienta didáctica que facilita desarrollar la parte subjetiva de su saber, además de sus fortalezas; de esta forma, el sujeto asume como suyo este saber, permitiendo reflexionar y actuar sobre sus diversas

dimensiones (Mora y Osses, 2012). En este sentido, reconocer la subjetividad es parte central de este proceso ya que, como individuo inmerso en una cultura visual protagónica que refleja la realidad social, requiere una formación consciente y responsable desde el campo educacional de las artes visuales (Gutiérrez, 2015).

En esta interacción comunicativa intercultural surgida de la experiencia sensible y simbólica mediada por el arte, se aprende a convivir, a reconocer al otro y los otros como seres parecidos entre sí, que comparten espacios, formas de vida, hábitos e ideologías. De esta forma, no solo se fortalecen los conocimientos y habilidades artísticas, además, se modifican las estructuras sociales del estudiante, adquiriendo conocimiento sobre sí mismo, los demás y el contexto (Ministerio de Cultura et al., 2008).

Del mismo modo, se suceden los procesos de aprendizaje de los lenguajes artísticos en tanto el estudiante adquiere responsabilidad sobre su proceso y sobre su ser, reconociendo que es él quien construye o reconstruye los saberes dentro de su grupo cultural, considerándose activo en la acción de descubrir, inventar, manipular, leer, interpretar y escuchar la exhibición de otros saberes, en medio de su propia reflexión, su entorno personal y social, acciones inmersas en la cotidianidad del sujeto y en la creación artística (Alvarado, 2020). Tales son los aportes de la enseñanza del arte al desarrollo integral del ser, sobre lo que Ros (2004), manifiesta que es todo un campo interdisciplinar del orden sensible y creativo hacia el desarrollo de las formas expresivas múltiples e integradoras que ofrece el arte, que forma y fortalece el crecimiento personal y social de manera integral.

2.2.4. Prácticas Pedagógicas en Educación Artística

Las prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Artes Plásticas de la Universidad de Antioquia en la zona del Oriente antioqueño se legalizan mediante convenios entre la entidad y agencias legales. Se rigen por los protocolos, instrumentos, herramientas pedagógicas,

sistematización de memorias de práctica, y medios de socialización, normalizadas por el Consejo Académico de la Facultad de Artes (Universidad de Antioquia, 2017).

La realización de estas prácticas requiere la orientación de un asesor especializado tanto en las prácticas como la enseñanza del arte, y el acompañamiento del docente cooperante de la institución educativa donde se lleven a cabo. Su propósito es aportar y enriquecer la educación y la enseñanza propiamente de las artes a partir del desarrollo crítico en un ejercicio reflexivo y transformador de estas prácticas, además de propiciar el encuentro del estudiante con las realidades de su ejercicio.

Las prácticas se realizan en dos fases, una de observación y otra de intervención. La primera se orienta hacia la observación y problematización de la enseñanza de la EA en las instituciones educativas de la región. En esta fase se obtiene la información diagnóstica sobre las situaciones que experimenta la EA en dichos espacios. La fase de intervención, el practicante debe haber definido la problemática en la que se hace pertinente su mediación, y con la supervisión del asesor, diseña las actividades de acuerdo con los contenidos del plan de estudio institucional, a la problemática que espera subsanar y a las condiciones contextuales y generales que presenta la población estudiantil.

De igual manera, debe definir los recursos metodológicos que requiere para los procedimientos con los que orientará los contenidos, estos incluyen herramientas, dispositivos, materiales, espacios, tiempos, es decir, aquello que Alcoba (2012) determina como la serie de recursos técnicos y prácticos que el docente implementa para alcanzar los propósitos y metas educativas, diseñadas de forma global y que cuenten con la aprobación de la comunidad científica. Finalizada la práctica, se socializa con la comunidad escolar y universitaria el proyecto de práctica, la cual se convierte en la base del proyecto monográfico, requisito esencial de graduación del estudiante.

A modo de síntesis se puede señalar que se expusieron aspectos relevantes sobre lo que es la EA y su rol en el currículo institucional. Para algunos entes, es un campo de conocimiento (Ministerio de Cultura y Educación, 2008); el MEN (2002) la define como área de conocimiento; la Unesco resalta la diferencia entre la formación artística y la educación a través del arte (Ministerio de Cultura, et al. 2005), en tanto que la IFACCA (2022) destaca que el tejido artístico hace parte de los bienes culturales de un pueblo. Así mismo, se desglosan las competencias específicas de la EA (MEN, 2010) y los componentes para la construcción del plan de estudios teniendo en cuenta el factor contextual en su estructura. Capdevielle (2011) y Gutiérrez (2006) relacionan la EA con lo subjetivo y objetivo del sujeto, es decir, su parte sensible y cómo puede articularse efectivamente con lo racional. Se aborda luego los métodos de enseñanza de la EA (Alcoba, 2012, Neuner, 1981), finalizando con las prácticas docentes (Universidad de Antioquia, 2017), y la implementación de nuevas metodologías acordes a las problemáticas descritas por los participantes.

2.3 Marco Referencial

2.3.1. Investigaciones Internacionales

En el Salvador, Valle (2011), se propuso conocer el estado de la EA y las artes en la enseñanza básica y la formación del docente de dicha área. El estudio de corte cualitativo exploratorio se hizo en dos fases, una documental y otra de consulta a expertos. Se entrevistaron a 83 personas relacionadas con la EA en ámbitos varios como educación, cultura y políticas gubernamentales. Los resultados arrojaron fallas estructurales que reflejan una enseñanza precaria en cuanto a docentes especializados, recursos, conocimientos exigidos al docente, priorización de otras áreas evaluadas por el ministerio, exiguo reconocimiento de su valor pedagógico; esto a nivel nacional. Se concluyó que, al no haber exigencia para la enseñanza de la EA, no se requería una enseñanza superior para la preparación de docentes especializados.

Lo anterior dio pie a un segundo estudio, en el que Valle (2015), se propuso incidir en la calidad de la EA en la enseñanza básica en este país, mediante creación de una maestría para la formación de especialistas en EA acorde a criterios internacionales y a la situación histórica y cultural de este país, promover su enseñanza y establecer las pautas de formación de arte-educadores. Para ello, se implementó el diseño cualitativo, hermenéutico- dialéctico desde un enfoque fenomenológico, además de la metodología DACUM (Developing a Curriculum), utilizada para el diseño de planes educativos contextualizados visibilizados en la construcción de una propuesta curricular. Los resultados ratificaron la inexistente oferta de formación en EA. Se concluyó que la Maestría propuesta se convirtió en una excelente opción para incidir en la calidad de esta enseñanza, enfocados en todo momento en las características del contexto.

Capistrán (2018), desarrolló en México una investigación de tipo exploratorio y metodología mixta, con el propósito de definir las necesidades existentes en la formación docente de los educadores de la EA en función de formular y establecer estrategias de mejora, en el Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA). Para ello diseñaron un cuestionario para cada disciplina artística utilizando algunos indicadores creados por Shulman (2005), en el que participaron 103 maestros. Los resultados obtenidos reflejaron que muchos de los participantes tenían una sólida formación disciplinar, pero igual encontraron falencias significativas, en cuanto a tener estudios especializados en artes, el desconocimiento de alternativas metodológicas de la EA y la poca voluntad para participar en los cursos de formación continua. Finalmente, se reconoce la necesidad e importancia de establecer un diálogo permanente entre docentes e institución que promueva y facilite la formación profesional y la actualización de los maestros respecto a la disposición de materiales para esta enseñanza.

En Chile, Cárdenas et al. (2016), realizaron un estudio apuntando a indagar las percepciones y conocimientos de los docentes activos en los diferentes escenarios educativos, sus bases curriculares en las Artes Visuales y el reconocimiento de las estrategias empleadas en

sus prácticas docentes de 1° a 6° año básico escolar. Enmarcados en la metodología cualitativa y diseño de estudio de caso, se aplicaron entrevistas semiestructuradas y análisis documental a un grupo de 10 docentes. El proceso investigativo permitió evidenciar las complejidades, diferencias y contribuciones de las Artes Visuales en la formación integral de los niños del sistema escolar chileno.

2.3.2. Investigaciones nacionales

Barco et al. (2015), realizaron una investigación de corte cualitativa, enfocada al reconocimiento de los fundamentos conceptuales y metodológicos como base del proyecto educativo en la Licenciatura de Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá, Colombia. Se aplicaron técnicas como el análisis documental, entrevistas abiertas y encuestas. La muestra se seleccionó entre directivos del programa y estudiantes de distintos niveles. Realizaron visitas de campo a tres universidades nacionales que ofrecen este programa (Nariño, Valle y Pereira). Como resultado, se identificaron aspectos comunes alrededor de la EA, entre estos, cómo configura escenarios de encuentro donde se comparten dinámicas pedagógicas que transforman las habituales formas de exponer los saberes. Se concluyó que la pedagogía y las artes visuales para estas licenciaturas configuran un mismo campo de indagación y construcción bajo un dialogo horizontal entre ambos saberes, potenciando así el perfil del licenciado y la resignificación del área en el currículo educativo.

En Pamplona, Norte de Santander, Colombia, Chona y Garzón (2018), se propusieron rescatar las tradiciones mediante el fortalecimiento de la identidad cultural desde la EA en los estudiantes de la básica primaria. El enfoque metodológico fue cualitativo con diseño de Acción-Participativa. La muestra fueron veinte estudiantes de 4° y 5°, siendo los instrumentos de recolección de información la encuesta y la observación. Los resultados arrojaron algunas causas del desarraigo de las tradiciones como la irrupción de equipos tecnológicos, falta de motivación y

las ocupaciones de los padres que interrumpían la comunicación. Se concluyó que las actividades culturales en la escuela fomentan la participación de los niños, los concursos y talleres artísticos resaltaron la identidad cultural local y regional.

En Medellín, Antioquia, Díaz (2013), llevó a cabo un estudio con el propósito de indagar si el trabajo colaborativo como estrategia de aprendizaje en la EA, podría desarrollar competencias de interculturalidad y diversidad en estudiantes de la Media con y sin discapacidad. El estudio se realizó bajo la metodología cualitativa con diseño de investigación acción. Para la recolección de datos se aplicó la observación, entrevistas a ocho estudiantes, cuatro sordos y cuatro oyentes, dos docentes y un directivo. Los resultados arrojaron que las dificultades de interacción se originaban más por la prevención que por la condición, y que eran pocas las oportunidades que tenían para relacionarse en la institución. Las conclusiones demuestran que la EA mediada por el trabajo colaborativo, motivó a los estudiantes a responder con entusiasmo, interactuaron activamente superando sus diferencias lingüísticas y sociales, dando cuenta de que una estrategia metodológica bien orientada puede mejorar significativamente los resultados de la EA.

2.3.3 Investigaciones en EA Realizadas en el Oriente Antioqueño (Colombia)

Los siguientes estudios hacen parte de las tesis monográficas realizadas sobre la EA en IE pertenecientes al Oriente Antioqueño en el período 2018 – 2019. Todas estas, se encuentran en la base de datos del Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Antioquia (OPAC), catálogo público de acceso en línea.

Ríos (2019), efectuó un estudio en el municipio de El Carmen de Viboral (Antioquia, Colombia), con el objetivo de analizar cómo, mediante la EA, se podría promover la investigación, el reconocimiento y el sentido de pertenencia hacia los elementos patrimoniales que representan la región. Bajo el enfoque cualitativo y una muestra seleccionada entre 75 estudiantes de los grados sexto y séptimo, se recopiló la información mediante instrumentos como la encuesta, el

cuestionario, la observación, rastreo bibliográfico y fotográfico. Los resultados evidencian que existe un acentuado desconocimiento y confusión en los estudiantes frente a lo identitario y patrimonial del municipio. Se pudo concluir que el estudio generó un mayor conocimiento de ellos mismos, una mejor interacción entre pares y el entorno que habitaban, favoreciendo el reconocimiento tanto de las necesidades como del potencial contenido en la región.

En Rionegro, Antioquia (Colombia), Velásquez y Velásquez (2019), realizaron una investigación orientada a facilitar un escenario educativo en los que estudiantes con capacidades diversas expresaran sus sensaciones mediante procesos artísticos que, a la vez, ayudara a desarrollar sus habilidades creadoras y motoras. Desde la metodología cualitativa, se implementaron técnicas como la observación, entrevistas y talleres a cinco jóvenes que presentaban dificultades cognitivas. Los resultados permitieron ver el gusto de los participantes por las actividades artísticas y como se esforzaron por realizarlas. Se concluyó que el arte como instrumento mediador de la comunicación con esta población es de gran utilidad e importancia, porque fomentó no solo su capacidad motora sino también sus habilidades cognitivas como la memoria, la creatividad y la expresión.

En el Carmen de Viboral (Antioquia, Colombia), Muñoz (2018), realizó un estudio con el propósito de generar el reconocimiento del patrimonio arquitectónico cultural local en estudiantes de la Media mediante el diseño de diversas estrategias pedagógicas grabadas en un CD. Desde un estudio cualitativo etnográfico, se propuso aplicar encuestas, entrevistas y análisis de archivos documentales y fotográficos a diez personas con diferentes edades y ocupaciones oriundas del municipio. El resultado arrojó una lista de diez sitios representativos para los participantes. Las conclusiones resaltan el desconocimiento y la falta de sentido de pertenencia hacia el patrimonio arquitectónico local tanto de gobernantes como de los habitantes, se espera que el trabajo con el CD pueda fortalecer estos valores en los estudiantes de la Media.

Desde el municipio de Marinilla, Rincón y Silva (2019), realizaron un estudio cuyo objetivo fue reforzar el sentido de pertenencia hacia el territorio rural mediante el uso de estrategias creativas en estudiantes de 8° en el marco de la EA. Se utilizó la metodología cualitativa bajo el diseño etnográfico. La indagación se hizo a 12 estudiantes y a la docente titular del grupo mediante la entrevista y una encuesta. En los resultados se observa que hay confusiones respecto a lo que es territorio, ruralidad, identidad y cultura. Ya en las conclusiones, se observa un cambio de actitud respecto a estos conceptos, se sintió agrado y orgullo de pertenecer al sector rural llegando a interesarse en cómo aportar en la resolución de las problemáticas que los aquejan.

Muñoz (2018), desarrolló un estudio en el Carmen de Viboral con el objetivo de vincular la educación básica en el reconocimiento del patrimonio territorial colectivo, con la implementación de la pedagogía de la memoria cultural en los procesos de formación de estudiantes de este nivel desde la EA. Bajo el paradigma cualitativo y diseño hermenéutico, se trabajó con una población de 45 niños de séptimo grado. Se aplicó la técnica de análisis documental histórico, análisis fotográfico familiar y municipal mediante la cartografía, transferencia y el collage. Los resultados reflejaron el interés desatado en los estudiantes hacia el reconocimiento de la historia, de la memoria personal y territorial a través de las actividades artísticas. Como conclusión se reconoció la importancia de integrar los valores patrimoniales culturales tanto municipales como personales en los procesos formativos en la básica secundaria para generar identidad y sentido de pertenencia en sus estudiantes.

En los municipios de la Ceja y la Unión, Buitrago y Soto (2019), realizaron un estudio sobre el fortalecimiento estructural de la EA mediante la elaboración de una bitácora como estrategia metodológica en grado décimo, en dos IE de los municipios mencionados, bajo el diseño de investigación acción de la metodología cualitativa. Se contó con una muestra de cuatro estudiantes en ambas instituciones utilizando como herramientas de recolección de datos la

observación directa e indirecta, entrevistas y anotaciones en diario de campo. Los resultados reflejaron que la EA no se trabajaba con planeación previa, que no había un qué ni un cómo trabajar el área. Las conclusiones permitieron reconocer la necesidad de elaborar una planeación previa, variada, contextual y que tuviera presente los intereses de los estudiantes.

En el municipio de la Ceja, Ochoa (2019), realizó una investigación con el propósito de fortalecer el aprendizaje significativo de estudiantes con capacidades diversas de la Unidad de atención integral (UAI) a través de la música y la plástica, desarrollado desde el diseño de investigación acción participativa del paradigma cualitativo. Para ello, se aplicó a una muestra de cuatro estudiantes las técnicas de entrevista y observación participante. Sus resultados dejaron ver algunos vacíos en los procesos de enseñanza relacionado con las características particulares de estos estudiantes. Se concluyó que la EA en su interdisciplinariedad, puede favorecer el desarrollo de habilidades y competencias varias en estudiantes con capacidades diversas.

La investigación de Hernández (2016), tuvo como objetivo propiciar espacios de convivencia y fortalecer la cultura de la paz partiendo de la generación de estrategias pedagógicas desde la EA en dos IE rurales en el Carmen de Viboral. Desde la metodología cualitativa en el diseño de investigación acción con enfoque a la resiliencia, se aplicaron la entrevista semi estructurada, encuesta y talleres interdisciplinarios de EA y Cátedra de la paz participando una docente del área y cinco estudiantes de la Media de cada institución. Los resultados evidenciaron que un docente sin el perfil para orientar la EA poco podría aportar al tema de la convivencia en paz. Al respecto, las conclusiones dejaron ver como el conocimiento disciplinar y pedagógico, desarrollado desde una buena planeación, la EA puede articularse con ambos saberes obteniendo muy buenos resultados en beneficio de la población estudiantil intervenida.

Finalmente, hecho el recorrido por los diferentes estudios sobre la EA, es posible reconocer que es un área que ofrece múltiples alternativas para abordar e impactar problemáticas

diversas de la dinámica educativa. Para el MEN (2002, 2010), la EA tiene un papel fundamental en el desarrollo integral de los niños y jóvenes, de ahí que resalte la exploración creativa de talentos y habilidades en estos a través de sus competencias y procesos, dejando a consideración de las instituciones educativas los enfoques del área que el contexto institucional requiera, como se observa en las investigaciones referenciadas como la inclusión (Velásquez y Velásquez, 2019), el patrimonio (Ríos 2019, Gómez 2019, Muñoz, 2018), la convivencia escolar (Hernández, 2016), la calidad de la educación (Valle, 2011, 2014), el desarrollo de competencias (Díaz, 2012), la interdisciplinariedad (Ochoa, 2019), la ruralidad (Rincón y Silva, 2019), el fortalecimiento estructural de la EA (Buitrago y Soto, 2019), entre otros.

Tales antecedentes dan cuenta del potencial que entraña la EA, por tanto, merece un docente especializado liderando su enseñanza, que a su vez genere fortalezas y credibilidad hacia el área en cuanto a la formación integral que logra desarrollar en los estudiantes. De esta forma, la EA se puede ir posesionando en un lugar fundamental dentro del currículo de toda institución educativa, por los aportes a los estudiantes, a la comunidad institucional en general y al logro de los objetivos de una educación de calidad en el territorio nacional.

Capítulo III. Método

En el desarrollo de capítulo se presentarán los procedimientos llevados a cabo en la recolección y análisis de los datos requeridos para responder a la pregunta de investigación. Para ello fue necesario definir la metodología y el diseño metodológico en el que se enmarcó el proceso investigativo que aportará las bases para comprender la problemática tratada. De esta forma, se parte por especificar los objetivos de investigación, el diseño de investigación, así como su alcance, los participantes, el escenario, los instrumentos de recolección de información, el procedimiento, el análisis de datos y las consideraciones éticas.

3.1 Objetivo

3.1.1. General

Analizar las problemáticas metodológicas encontradas en la enseñanza de la Educación artística, identificadas en las prácticas pedagógicas de los estudiantes de la licenciatura en Artes plásticas, en la básica secundaria del Oriente Antioqueño.

3.1.2. Específicos

1. Identificar las problemáticas metodológicas encontradas en la enseñanza de la EA, en las prácticas pedagógicas de estudiantes de la licenciatura en Artes plásticas, en básica secundaria del Oriente Antioqueño.

2. Analizar las metodologías de enseñanza aplicadas a las problemáticas de la EA, encontradas en las prácticas pedagógicas de estudiantes de la licenciatura en Artes plásticas, en básica Secundaria del Oriente Antioqueño.

3.2 Diseño del Investigación

De acuerdo con la naturaleza del fenómeno a investigar y teniendo en consideración el indagar a profundidad sobre dichos procesos, es que se opta por utilizar una metodología de tipo de cualitativo (Martínez, 2002). Asimismo, alineado con la problemática, se definió como diseño de investigación, la fenomenología hermenéutica. Al respecto, Macías (2018), afirma que este diseño de investigación busca conocer el significado, la estructura y la esencia de una experiencia vivida por un grupo de personas relacionadas con un fenómeno determinado, por lo que el centro de indagación reside en la experiencia de los participantes.

De forma semejante, Moran (2011), afirma que la fenomenología estudia los significados de los sucesos tal como lo experimenta el individuo cada día, de esta forma, se propone describir e interpretar la experiencia humana con mayor amplitud y profundidad. En esta misma línea, Ayala (2008), expresa sobre la fenomenología hermenéutica, que lo esencial de este método de investigación está en la diversidad de campos de conocimientos que pueden acceder a una profunda comprensión de la experiencia humana. De igual manera, el autor destaca los aportes de Van Manen (2016), en cuanto a que la fenomenología hermenéutica puede ser utilizada como método de estudio pedagógico, basado en la importancia de los fenómenos que se viven a diario en el espacio institucional y la articulación del conocimiento pedagógico con la práctica.

3.2.2. Alcance del Estudio

De acuerdo con lo estipulado en el diseño, el alcance de la presente investigación es de corte descriptivo, debido a que se pasará a precisar los rasgos, particularidades y perfiles de los sujetos, comunidades o situaciones relacionadas con el fenómeno que se pretenda analizar; señalar los sentires y experiencias de los/as participantes, es decir, el objeto de este tipo de estudio es medir o recopilar la información de manera grupal o individual, sobre las concepciones

de la situación que se indaga. Su función no es la de indicar la forma en que estas concepciones se relacionan sino definir las para posteriormente realizar su descripción (Hernández et al, 2018)

Asimismo, Hernández (2018), afirma que es necesario que el investigador, además de establecer el escenario o ámbito donde se ocurre el fenómeno, tenga la capacidad de determinar los conceptos o componentes que medirá, igual que el tema y los participantes con quienes realizará el proceso de recolección de información, pueden ser individuos, grupos, comunidades, objetos o situaciones, entre otras. Definir con claridad los aspectos que se vayan a incluir en el estudio, si va a profundizar en la descripción, teniendo en cuenta que su medición se realizará sobre uno o varios de los atributos que el fenómeno presente. Alineado con lo anotado, en la tesis doctoral se estableció el ámbito de la educación, el tema de las problemáticas metodológicas en la enseñanza de la EA, participando estudiantes (hoy docentes), de la Licenciatura en Artes Plásticas, en la secundaria de algunas instituciones educativas públicas del Oriente antioqueño, Colombia.

3.3 Participantes

La población que participó en el proceso de indagación fueron estudiantes del curso Práctica docente I y II del programa Licenciatura en Artes Plásticas de la Universidad de Antioquia, sede Oriente, en el período 2018 – 2019 (Tabla 1). Estos fueron seleccionados bajo criterios de homogeneidad y representatividad en términos cualitativos (Robinson, 2014). Como criterios de inclusión se tuvo en cuenta a estudiantes del programa mencionado, pertenecientes a la región del Oriente antioqueño y que hubieran realizado prácticas pedagógicas en artes plásticas como parte de su proceso formativo, asimismo, que hubiesen obtenido un alto desempeño en ese proceso (obteniendo como mínimo 4 de los 5 puntos máximos en el curso), todos pertenecientes a municipios de la región en el período 2018- 2019. De igual forma, se excluyeron estudiantes de otras ramas de las artes que, además, no se hubieran graduado en el

período estipulado. Aplicados estos criterios, se logró conformar un grupo de 14 estudiantes (hoy en día docentes). La cantidad de participantes se dio debido a que solo se contó con aquellos que cumplieron los criterios de inclusión. El acceso a la participación en el estudio se dio por convocatoria durante el curso de Prácticas docentes de los estudiantes de la licenciatura en Artes plásticas en el semestre 2018-1, accediendo cada uno de manera voluntaria. Cabe señalar que a todos los participantes se les aplicó la guía de entrevista y a su vez, a 9 de los mismos, se les aplicó el grupo focal.

El promedio de edad de los participantes se encontró en el rango de los 22 a 36 años siendo estos 3 hombres y 11 mujeres. Los enfoques de los proyectos se dieron de acuerdo con la realidad de la enseñanza de la EA encontrada, tales como inclusión y convivencia, patrimonio (territorial, identidad y arquitectónico) y medio ambiente; tecnologías y currículo; tradiciones culturales, entre otros. Asimismo, las/os participantes desarrollaron sus proyectos de EA en municipios como Rionegro (urbano y rural), El Peñol (urbano y rural), Carmen de Viboral (urbano y rural), Guarne, San Antonio de Pereira, La Unión y La Ceja del Tambo (Tabla 1).

Tabla 1.

Características de los participantes.

Seudónimo	Sexo	Edad (años)	Enfoque EA	Municipio	Técnica aplicada
Nata	F	28	Medio ambiente	Rionegro (rural)	E y GF
Leo	M	25	Cultura tecnológica	El Peñol	E y GF
Henry	M	34	Medio ambiente	Carmen de Viboral (rural)	E y GF
Isa	F	24	Microcurrículo. Sin docente orientador	El Peñol (rural)	E
Luisa	F	25	Inclusión	Rionegro	E y GF
Liza	F	26	Competencias sociales	Carmen de Viboral	E
Dora	F	23	Patrimonio- identidad cultural	Guarne	E y GF
Jime	F	31	Ambiente escolar	San Antonio de Pereira	E y GF

Heidy	F	36	Ambiente escolar	San Antonio de Pereira	E y GF
Estiven	M	24	Estructura curricular	La Unión	E
Vane	F	23	Estructura curricular	La Ceja del Tambo	E
Yura	F	23	Inclusión	La Ceja del Tambo	E y GF
Vero	F	24	Cultura tecnológica	El Peñol	E
Isaga	F	23	Medio ambiente	Carmen de Viboral (rural)	E y GF

Nota: E: Entrevista; GF: Grupo Focal

Con el propósito de indagar con mayor profundidad y precisión las problemáticas encontradas en el aula y los respectivos escenarios de los participantes, se realizó el análisis documental de 10 monografías pertenecientes a todos/as los/as participantes señalados en la Tabla 1 (cabe mencionar que hubo monografías realizadas en pareja). Se observó que, en la narrativa de las monografías, los estudiantes detallaron aspectos relacionados con el contexto, particularidades de la institución, la población estudiantil y de la práctica misma que se ejecutaba normalmente en dichas instituciones, aspectos que se consideró, favorecían la comprensión de las categorías en el presente estudio.

Este análisis documental permitió evidenciar que, de manera particular, se compartía un mismo interés en cuanto a fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de la EA, superar las falencias que exclusivamente presentaban en el área e implementar diferentes diseños metodológicos pertinentes a cada problemática. Como criterios de inclusión se tuvo en cuenta que fuesen trabajos realizados en instituciones educativas pertenecientes a municipios del Oriente Antioqueño, además, que fueran de estudiantes de la Licenciatura en Artes Plásticas, finalmente, que fueran desarrollados en esa disciplina artística durante el período 2018 – 2019. De igual forma, se excluyeron textos monográficos que no estuvieran en el período de tiempo delimitado, y que estuvieran fundamentados en ramas artísticas diferentes a la plástica, como se evidencia en la Tabla 2.

Tabla 2.

Características de los documentos seleccionados.

Título	Año de publicación	Problemática	Enfoque temático	Municipio
¿Cómo puedo comunicarme con el mundo a través del arte, utilizando material reciclable?	2018	Diversificación del material de trabajo en la EA	Medio ambiente	Vereda La Playa, Rionegro
Enriqueciendo la Educación Artística desde una cultura tecnológica	2018	Uso de las Tics	Cultura tecnológica	El Peñol Zona urbana
La Educación Artística y el aprovechamiento del material reciclable en la Básica Secundaria en la I. E. Santa María, Carmen de Viboral, Antioquia.	2019	Aprovechamiento de material reciclable	Medio ambiente	Carmen de Viboral (rural)
Fortalecimiento de la Educación Artística mediante la construcción del Micro currículo para básica secundaria del C. E. R. Guamito, de El Peñol.	2019	Área sin orientación	Microcurrículo.	El Peñol (rural)
Estrategias para incluir los procesos de arte en la comunidad sorda de la institución educativa barro blanco en el semestre 2018-2	2018	Fortalecimiento académico en jóvenes con discapacidad	Educación Inclusiva	Rionegro
Contribución de la educación artística al desarrollo de competencias sociales en la básica secundaria de la I. E. María Josefa Marulanda en La Ceja, Antioquia	2019	Conflictos en el aula	Competencias sociales	La Ceja
Estrategias en la Educación Artística para el reconocimiento de la cabuya como elemento patrimonial e identitario presente en el municipio de guarne	2019	Desconocimiento del patrimonio cultural	Patrimonio Cultural	Guarne
La Educación Artística mediadora en la transformación del ambiente escolar en la institución Educativa San Antonio de Pereira, en Rionegro, Antioquia	2018	Convivencia escolar	Ambiente escolar	San Antonio de Pereira, Rionegro
La bitácora, estrategia metodológica para el fortalecimiento de la Educación Artística en los grados décimo de las Instituciones Educativas Pío XI en La Unión y María Josefa Marulanda en La Ceja, Antioquia	2019	Monocurrículo en todos los niveles de la secundaria y Media	Fortalecimiento estructural de la EA	La Ceja del Tambo La Unión
La Educación Artística: mediadora para una educación inclusiva en los estudiantes con problemas cognitivos en la institución UAI (unidad de atención integral) del municipio de la Ceja-Antioquia	2018	Dificultad en los procesos sociales de personas con discapacidad	Educación Inclusiva	La Ceja

Es importante agregar que a pesar de hacer parte del mismo curso (Práctica docente I y II), era poco el contacto que los participantes tenían entre sí ya que cada uno se encontraba respondiendo a sus diferentes responsabilidades académicas, prácticas y personales, lo que fue muy significativo para todos al momento de socializar los trabajos monográficos con todos los compañeros, evidenciar las similitudes y contrastes de las realidades que cada uno vivió, suscitándose un interés general por conocer cómo enfrentaron las diferentes problemáticas experimentadas.

3.4 Escenario

El estudio se enmarca en el ámbito educativo universitario de la zona del Oriente Antioqueño en el programa Licenciatura en Artes Plásticas de la Universidad de Antioquia, sede Oriente, particularmente en el curso de Prácticas Docentes. En este curso, los estudiantes de últimos semestres realizaron sus prácticas en instituciones de educación formal y no formal. De acuerdo con lo anterior y con las características y los objetivos de la investigación, se incluye como parte del escenario, la descripción que aparece en los textos monográficos de las instituciones educativas intervenidas por los participantes en dichas prácticas, donde finalmente, se reflejó el impacto de las metodologías implementadas.

En cuanto a la región del Oriente antioqueño, se destaca a nivel departamental por el crecimiento de la población, el desarrollo empresarial y la presencia de diversas entidades prestadoras de servicios de salud y educación superior, por lo que se considera como una de las zonas de mayor incidencia económica en Antioquia (Cámara de Comercio, 2016). Por tal razón, se justifica la realización de una indagación profunda sobre la problemática descrita basada en las características del contexto regional e institucional desde la perspectiva de la EA, los propósitos de enseñanza y la posibilidad de aportar al progreso de la región.

3.5 Instrumentos de Recolección de Información

De acuerdo con la naturaleza del fenómeno a investigar, se decidió aplicar tres técnicas para el recojo de información. Por un lado, se empleó la entrevista a profundidad semiestructurada (Apéndice 1), para captar la interpretación que tiene el participante sobre la experiencia vivida (Carbajo, 2008). Por otro lado, se aplicó la técnica del grupo focal (Apéndice 2), el cual se encuentra definido por Abarca et al. (2013) como una entrevista grupal a personas relacionadas por una temática establecida previamente y mediada por un moderador. Las técnicas mencionadas se concretizaron en instrumentos. Para su construcción se creó una matriz de categorización (Tabla 3) acorde a los objetivos de investigación, así como al marco teórico previamente establecido. Tanto la guía de entrevista (Apéndice 1) y la guía del grupo focal (Apéndice 2) se estructuraron desde las categorías de Problemáticas metodológicas en la enseñanza de la EA y Metodologías de enseñanza aplicadas en la EA, las cuales comprendieron cinco y tres subcategorías respectivamente.

Los instrumentos fueron examinados por cinco expertos en el tema (Apéndice 3), obteniéndose una V de Aiken promedio de 0,94 y se pusieron a prueba a través de una prueba piloto (Martínez, 2002), después de lo cual se hicieron las modificaciones necesarias a las preguntas, enfocados a una mejor aplicación y obtención de información significativa para el proyecto. Finalmente, se obtuvieron los instrumentos con 22 preguntas abiertas cada uno.

Por último, se aplicó la técnica del análisis documental sobre las tesis monográficas de los estudiantes seleccionados, con el objetivo de profundizar en las problemáticas encontradas en el aula y los respectivos escenarios de los participantes, ello debido a que los mencionados trabajos hacen una descripción detallada de situaciones y problemáticas encontradas en sus respectivos centros de práctica, por ende, permiten una comprensión globalizada desde la perspectiva documental experiencial de sus autores (Londoño et al., 2014).

Así se construyó una guía de análisis documental (Apéndice 4), creada a partir de los objetivos de investigación. Esta guía fue sometida a un proceso de validación, en la cual fue examinada por cuatro expertos en el tema (Apéndice 5), obteniéndose una V de Aiken promedio de 0,92. Lo anterior permitió afinar posteriormente los indicadores para facilitar una mayor comprensión y logro de información representativa para la investigación. Cabe mencionar que esta guía contó con 18 indicadores en su versión final.

3.6 Procedimiento

La investigadora asumió el rol de informante clave y debido a su desempeño como docente en la universidad señalada como escenario, pudo acceder a los participantes que cumplían con los criterios de inclusión. Posterior a ello, se les informó de manera individual (presencial y/o telefónicamente) acerca de los objetivos de investigación y del proceso de participación en la misma. Luego, con quienes decidieron participar, se conformó un grupo cerrado de comunicación en una red social, para socializar información pertinente. En tal sentido, se les envió el consentimiento informado (Apéndice 6), de manera electrónica. Finalmente, se les informó que las entrevistas y grupo focal a aplicar quedarían grabados, para posteriormente realizar la transcripción literal de sus narrativas. Asimismo, que dichas grabaciones se resguardarían por un lapso de 5 años, para efectos de auditoría o revisión, luego de lo cual se destruirían las mismas. Finalmente, se realizó la ubicación, revisión y selección de los trabajos monográficos registrados en el sistema OPEC de la Universidad de Antioquia, sede Oriente, Facultad de Artes, Programa Licenciatura en Artes Plásticas, período 2018 - 2019.

Con respecto a los criterios de calidad, se tuvieron en cuenta específicamente tres: dependencia, credibilidad y la confirmabilidad (Mertens, 2015). La dependencia se dio mediante la realización del presente protocolo de análisis en el que se describió con detalle las fases del proceso; para la credibilidad, fue importante contrastar la fidelidad de las transcripciones con la

revisión y comentarios de los participantes, luego de lo cual no fueron necesarias las correcciones sobre lo transcrito. Por último, la confirmabilidad que implica probar los resultados a través de una cadena lógica de evidencias que surgen durante el análisis de la información (Yin, 2018).

3.7 Operacionalización de las Categorías de Estudio

Como se señaló en el apartado 3.5 se realizó la construcción de una guía de entrevista y un grupo focal, para lo cual se construyó una matriz de categorías de estudio (Tabla 3), la cual permite apreciar los objetivos específicos de la investigación, las categorías y subcategorías apriorísticas en el estudio (entendidas también como dimensiones y subdimensiones) que sirven para orientar las preguntas de los instrumentos antes señalados.

Tabla 3

Matriz de categorías de estudio.

Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Preguntas entrevista	Preguntas para grupo focal
Identificar las problemáticas metodológicas encontradas en la enseñanza de la EA, en las prácticas pedagógicas de estudiantes de la licenciatura en Artes plásticas, en básica secundaria del Oriente Antioqueño	Problemáticas metodológicas	Plan de estudios o currículo	En la institución donde laboraste, ¿Encontraste un plan de estudios de EA?, ¿Cuál fue tu percepción sobre el plan de estudio de la EA en la institución? ¿Cuál era la reciprocidad entre el plan de estudio y los procesos dados en la clase?	En la institución en la que laboraron ¿Encontraron un plan de estudios de EA? ¿Encontraron reciprocidad entre el plan de estudio y los procesos de la clase
		Docente especializado	¿Qué pensaste sobre el manejo de la clase de EA del docente a cargo? ¿Piensas que cumplía con el perfil profesional requerido para esta enseñanza? ¿Por qué?	¿Qué piensan del manejo que daba el docente a la clase de EA? ¿creen que cumplía con el perfil?
		Prácticas pedagógicas	¿Cómo describirías la clase de EA que el docente orientador impartía? ¿Cuáles fueron las principales fortalezas observadas en esa enseñanza?	¿Cómo describirían ustedes esta clase? ¿Cuáles creen que eran sus fortalezas? ¿Cuáles eran sus problemáticas?

Matriz de categorías de estudio.

Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Preguntas entrevista	Preguntas para grupo focal
			¿Cuáles fueron las principales problemáticas observadas en esta enseñanza?	
		Percepción de la EA en la Básica secundaria	¿Cuál fue tu percepción sobre la enseñanza de la EA en la institución? ¿Cuál era la actitud del docente orientador durante las clases? ¿Cuál fue tu percepción sobre la actitud de los estudiantes hacia la EA?	En la institución, ¿cómo percibieron la enseñanza de la EA? ¿Cuál fue su percepción sobre la actitud del docente? ¿y como fue la actitud de los estudiantes?
		Recursos metodológicos	¿Con qué recursos físicos contaba la institución para orientar la EA?, ¿Cómo utilizaban los docentes orientadores estos recursos?, ¿Cómo lo utilizaban los estudiantes? ¿Cuáles eran los recursos humanos con los que contaba?, ¿Cuáles eran sus funciones?	¿Qué recursos físicos y humanos tenía la institución para enseñar la EA? ¿Los docentes empleaban estos recursos en las clases? ¿Los alumnos pedían estos recursos?
Analizar las metodologías de enseñanza aplicadas a las problemáticas de la EA, encontradas en las prácticas pedagógicas de estudiantes de la licenciatura en Artes plásticas, en básica Secundaria del Oriente Antioqueño.	Metodologías de enseñanza aplicadas a las problemáticas de la EA	Metodología en el aula	¿Qué tipo de metodología implementaste en tu intervención? ¿De dónde partió el diseño de la metodología empleada? ¿Cuál fue tu objetivo al implementarla?	En la práctica, ¿qué diseño metodológico aplicaron? ¿Dónde se originó este diseño? ¿cuál fue el objetivo al aplicarlo?
		Recursos a utilizar	¿Qué recursos utilizaste para su desarrollo? ¿Qué material te dio mayor resultado en el trabajo en clase? ¿Qué crees que hace falta para alcanzar los objetivos de la clase?	¿Qué recursos utilizaron en la práctica? ¿cuál les dio mejor resultado? ¿qué creen que falta para lograr los objetivos en una clase?
		Impacto de la metodología	¿Cuál percibes tú, que fue la actitud de los estudiantes frente a la metodología empleada? ¿Qué significó para el área la intervención realizada? ¿Cuál crees que fue el impacto del proceso en la institución?	¿Cómo percibieron la actitud de los estudiantes hacia la nueva metodología? ¿Qué creen que significó para el área, la práctica? ¿Qué impacto creen que tuvo la práctica en la institución?

La estructuración de la tabla 3 se orientó a identificar y conceptualizar las diferentes problemáticas de la enseñanza de la EA basadas en la percepción de los practicantes; de la misma forma se buscó determinar y conceptualizaron las metodologías implementadas en las problemáticas de la EA, generándose así dos categorías principales y las subcategorías o dimensiones resultantes. Toda la construcción se encuentra alineada con los componentes esenciales de la EA, las competencias, desarrollo integral, metodologías de enseñanza, pedagogía de las artes, y en especial, las prácticas pedagógicas donde se originó el estudio.

3.8 Análisis de Datos

Mediante el software ATLAS.ti 9.1, se realizó el análisis temático híbrido (Swain, 2018), complementando la propuesta de Braun y Clarke (2006). Se desarrollaron los pasos siguientes: (1) elaboración previa de un libro de códigos (Apéndice 7) de índole deductivo, para lo cual se utilizó la propuesta teórica señalada por el MEN (1994, 2002, 2010). (2) Se continuó con la familiarización de los datos obtenidos de las técnicas aplicadas, mediante la transcripción textual de las entrevistas, la reunión del grupo focal y el análisis documental generando así las citas surgidas de su lectura. Se prosiguió determinando los códigos de carácter inductivo asociados con la información empírica obtenida. Dicha codificación estuvo a cargo de la investigadora principal, siendo auditada por el director de tesis.

(3) Paso seguido se realizó la indagación y revisión de los temas en función de crear categorías de sentido basados en la información obtenida, de donde se construyeron los mapas semánticos (Figuras 1 y 2) y la matriz de códigos de las tres fuentes indagadas (Apéndice 8 y 9). (4) Luego, partiendo del método de comparación y triangulación, se realizó la definición y el nombramiento de temas para la verificación de las categorías creadas, proceso que se ejecutó hasta lograr la saturación de la información, aplicando los criterios de generación de significado, empezando por el de *representatividad* en el que se verifica que en cada documento aparecieran

los códigos; la *frecuencia* entendida como el número de citas vinculadas a cada código reflejando su importancia, esto se evidencia a través de los códigos que sean mayores o iguales a la mediana de los subtotales por cada código, (ver Apéndice 10); y la *densidad* de las categorías, la cual se evidencia a través de la relación entre las categorías, de tal modo que aquellas con más relaciones poseen un mayor poder explicativo (Miles et al, 2014).

(5) De esta forma, se llegó a la elaboración de los resultados, los que fueron devueltos a los participantes al finalizar el proceso para que emitieran sus comentarios, pudiendo así mejorarlos. Los elementos antes relacionados, hacen referencia a la profundización minuciosa dada a los significados de tales conceptos (Martínez, 2002). Los pasos señalados han sido aplicados para el análisis de la información recopilada, con la salvedad de que, en el análisis documental, no se realizó la transcripción.

3.9 Consideraciones Éticas

A partir de la aplicación del consentimiento informado (Apéndice 7), se aclararon los aspectos referentes a la confidencialidad de la información; al anonimato (indicando que se utilizarán seudónimos durante y en la transcripción de la entrevista) de tal modo que su información no sea pública o rastreable; y la no maleficencia (vale decir, se informó acerca de potenciales beneficios y riesgos en la investigación). Finalmente, se realizó la devolución de la información a los participantes, tanto en lo referente a las transcripciones como a los resultados, de tal modo que brindaron sus apreciaciones al respecto.

Con todo lo anterior se constituyó el proceso metodológico de investigación partiendo de los objetivos, general y específicos en el marco del paradigma cualitativo y el diseño del Investigación de la fenomenología hermenéutica (Marín 2011, Macías, 2018). Así mismo, se determinó el alcance de investigación descriptivo (Hernández et al., 2018), que busca recoger información de forma colectiva o individual, respecto a las concepciones que tienen los

involucrados sobre el fenómeno a estudiar, en este caso, se conformó un grupo de 14 estudiantes de la Práctica docente I y II de la Licenciatura en Artes Plásticas de la Universidad de Antioquia, sede Oriente, en el período 2018 – 2019 a quienes se les aplicó algunos criterios de inclusión y exclusión. Se determinaron los instrumentos y técnicas de recolección de información, desglosándose paso a paso el procedimiento de investigación, siendo los criterios de calidad la dependencia, credibilidad y la confirmabilidad (Mertens, 2015). Para la operacionalización de las categorías de estudio se elaboró una matriz con las categorías y subcategorías definidas, terminando en el análisis de datos realizado mediante el software ATLAS.ti 9.1 y la presentación del texto del consentimiento informado relacionado con las consideraciones éticas que requiere la investigación.

Capítulo IV. Resultados de la Investigación

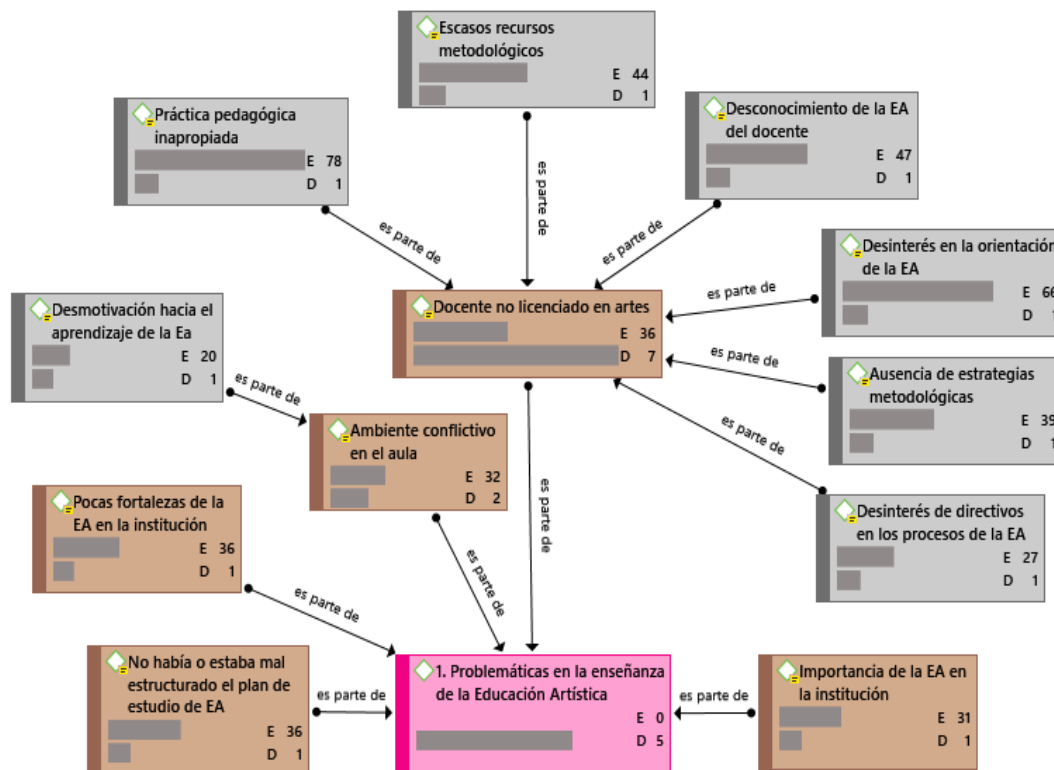
Con la investigación se buscó analizar las problemáticas metodológicas presentadas en la enseñanza de la EA, observadas desde las prácticas pedagógicas de estudiantes de la licenciatura en Artes plásticas, realizadas en la zona del Oriente Antioqueño en la básica Secundaria entre los años 2018 y 2019. Los participantes fueron 3 hombres y 11 mujeres y se encontraban en un rango de edad de los de los 22 a 36 años, todos pertenecientes a municipios de la zona mencionada. Cada uno de ellos encontraron distintas problemáticas asociadas a la enseñanza de la EA, así como fueron diferentes las metodologías aplicadas a dichas problemáticas.

4.1 Problemáticas en la Enseñanza de la Educación Artística

Las problemáticas hacen referencia a situaciones y dificultades que se presentaron durante el desarrollo de las prácticas pedagógicas en las clases de EA, tanto a nivel de observación y hallazgos en las IE estudiadas, como a nivel del plan de acción, del diseño metodológico que ellos debieron elaborar y ejecutar para enfrentar la realidad encontrada en esta área. Al respecto, los participantes señalan que se encontraron diversas situaciones tales como: no había o estaba mal estructurado el plan de estudio de EA, pocas fortalezas de la EA en la institución, el ambiente conflictivo en el aula, docente no licenciado en artes y finalmente, la importancia que le brinda la institución a la EA. A continuación, se pasará a detallar cada una.

Figura 1.

Mapa Semántico 1: Problemáticas en la enseñanza de la EA.



Fuente: *Elaboración propia.*

4.1.1. No Había o Estaba Mal Estructurado el Plan de Estudio de la EA

La inexistencia o insuficiencia del Plan de Estudio de la EA, evidencia una importante problemática metodológica, ya que al no existir o encontrarse limitado este documento orientador de carácter metodológico no se puede cumplir con los fines educativos propuestos en el currículo institucional. Cabe señalar que este documento se elabora basado en las orientaciones pedagógicas de la EA para la básica secundaria y Media, y en las condiciones socioculturales del contexto estudiantil e institucional. Se aclara también que son los docentes especializados en cada área a quienes les corresponde la construcción y actualización pertinente y permanente de este documento.

Respecto al plan de estudio, en la indagación se encontró que, en varios casos, este documento no existía, por tanto, en esta clase no se llevaban procesos de enseñanza mediante temas y contenidos planeados previamente, con objetivos y metas de aprendizaje. Los docentes a cargo se limitaban a improvisar actividades sueltas sin un marco metodológico que diera sentido y valor pedagógico a tal enseñanza, como lo expresado por uno de los participantes:

Como tal, no había plan de estudio, porque la institución no tenía docente profesional en artes. Si había como unas plantillas que tenía la profesora de manualidades, pero eso no cumplía con los objetivos básicos de un plan de área (Henry, 34 años, entrevista).

En este mismo marco, se pudo constatar en otras instituciones en las que sí existía plan de estudio ocurrían otro tipo de situaciones, entre estas, que los docentes a cargo no lo ejecutaban, es decir, no lo tenían en cuenta para desarrollar las clases; era copia de otra institución o no presentaba ninguna estructura, es decir, era un compendio de actividades manuales sin construcción pedagógica, ninguna afiliación a procesos, metodologías o secuencias didácticas enfocadas a un aprendizaje específico disciplinar o formativo, así lo expresó la participante "Yura":

No había plan de área como tal, la EA se trabajaba sobre un diagnóstico personal apuntando en particular a la motricidad del estudiante. La EA no se llevaba a cabo en función de un proceso de aprendizaje, era más un refuerzo o desarrollo de habilidades del estudiante (Yura, 23 años, entrevista).

Lo anterior permite evidenciar una primera problemática metodológica, la cual tiene como origen la inexistencia, insuficiencia y el no uso del plan de estudio de la EA. Este aspecto desencadena que no exista claridad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, al no plantearse los temas y contenidos previamente, asimismo, conlleva a una improvisación de actividades, sin sentido pedagógico y metodológico.

4.1.2. Pocas Fortalezas de la EA en la Institución

Esta problemática se relaciona con la existencia o no de elementos o factores que fortalecen la enseñanza de la EA en las instituciones. Aquí se puede hacer referencia a los espacios apropiados para su práctica, herramientas metodológicas que facilitan la comprensión de los contenidos, los recursos y materiales específicos para trabajar el área, entre otros.

Luego del análisis, no se encontró en las instituciones mayores elementos metodológicos, concretizados en espacios y recursos (herramientas) que favorecieran esta enseñanza. Ejemplo de ello eran las aulas de clase pequeñas donde los estudiantes no contaban con espacio para desplazarse o ejecutar la variedad de técnicas que ofrece el área, convirtiéndose en un factor limitante ya que el docente no diversificaba los procedimientos ni buscaba otros recursos diferentes a colorear copias de imágenes o hacer planas, volviéndose así una clase rutinaria y poco motivante para ellos. Asimismo, la EA era atendida por docentes que desconocían el área que enseñaban, tema que se desarrollará más adelante. Se describieron, además, dificultades para conseguir materiales propios del trabajo artístico, ya fuera por tratarse de la zona rural donde se encontraba la institución y/o por los escasos recursos económicos institucionales y de los estudiantes.

Las problemáticas metodológicas descritas impedían el desarrollo de competencias y de habilidades disciplinares o formativas, no obstante, dentro de las pocas fortalezas encontradas, se destacó la percepción favorable que había entre los estudiantes hacia la EA, aspecto significativo a la hora de aplicar y optimizar los procesos metodológicos de esta enseñanza, observado en la forma recurrente en que estos manifestaron gusto o motivación hacia el área, a pesar de las circunstancias. Sin embargo, se describió que esta actitud, no era constante, avanzada la clase el comportamiento de los jóvenes cambiaba, se desconcentraban y se dedicaban a charlar o hacer otras actividades afectando el normal desarrollo de la labor pedagógica en general, tal y como lo describe la participante "Nata":

Era excelente, se veía mucho entusiasmo, estaban listos para empezar desde que entraban al aula, se les veía el gusto por el área, pero al cabo del rato ya algunos se dispersaban y empezaban a molestar, ya no hacían lo que la profe les pedía (Nata, 28 años, entrevista).

Reconociendo en general que había pocas herramientas para desarrollar un trabajo pedagógico significativo alrededor de la EA, también y como otro factor particular y positivo, se encontró en otro caso, donde el enfoque ambientalista de la institución establecido en su misión y visión, junto con los proyectos ecológicos que allí lideraban, se convirtieron en el factor de mayor apoyo a la práctica pedagógica y a la metodología empleada, la cual se fundamentó en el aprovechamiento del material reciclable como principal recurso metodológico del participante "Henry":

El colegio tenía un proceso del manejo ecológico desde varios años atrás; trabajaban por el ambiente y hacían un proceso de recolección de residuos reciclables, no solo del colegio, también desde los hogares y eso, a la larga, se convirtió en un recurso muy importante para el trabajo del área (Henry, 34 años, grupo focal).

Un aspecto relevante de los resultados alrededor de las fortalezas del área es que no se mencionaron factores o elementos del ejercicio pedagógico, es decir, métodos, lúdicas, procesos que apoyaran la enseñanza del área, no, se mencionaron programas y/o proyectos ajenos al trabajo artístico que ya existían en la institución. Ejemplo de ello fue el reciclaje que acumulaban desde años anteriores y que no revertía mayor significación en la parte pedagógica, solo se visionaba como proyecto medioambiental, proyecto que los practicantes lograron emplear a favor del fortalecimiento de la enseñanza de la EA.

Otra de las problemáticas encontradas fue el *ambiente conflictivo en el aula*. Ello hace mención de situaciones comportamentales de los estudiantes que obstaculizaban el normal desarrollo de la clase de EA. Estas situaciones involucraban acciones entre compañeros como

gritos, arrojarse objetos, empujarse, utilizar palabras soeces entre estudiantes y hacia la docente, todo en un espacio muy reducido que era el aula de clase donde invariablemente se orientaba la EA.

De acuerdo con la indagación, estos comportamientos se arraigaban en el manejo dado a la clase. Inciden en este nivel algunos aspectos físicos como un aula de clase pequeña, estrecha, lo que favorecía el contacto directo entre compañeros provocando mal trato verbal y físico entre ellos durante el trabajo cotidiano de la EA, así como también, impedía desarrollar secuencias didácticas con propósitos formativos y pedagógicos, es decir, resultaba más fácil realizar actividades como dibujo libre o repetir planas, que buscar alternativas que promovieran la exploración, la experimentación, la reflexión y el análisis de los procedimientos y resultados, aspectos cognitivos implícitos en los procesos metodológicos efectivos de este aprendizaje; esto sumado a los ruidos externos y a las escasas competencias sociales demostradas por los estudiantes, como no lograr relacionarse en términos respetuosos, compartir materiales o apoyarse entre ellos en la realización de las actividades de clase. De estas situaciones se desprendían una serie de conflictos que impedían orientar y desarrollar efectivamente los procesos metodológicos planeados. La participante “Heidy” así lo expresó:

Lo estrecho del salón, la incomodidad de los pelaos cuando se tenían que acomodar al empezar la clase, algunos pegados contra la pared. Aparte, al lado del salón había una cancha que afectaba mucho la acústica a la hora de dar la clase. Se cumplía con el pénsum, pero no iba más allá de la actividad, no importaban los procesos (Heidy, 36 años, entrevista).

En tal sentido, no solo era el espacio incómodo del aula, sino también los métodos tradicionales de la enseñanza de la EA donde el enfoque se dirigía al aprendizaje de oficios y labores manuales. Al respecto, estas labores se asumían como parte del tiempo libre, de

descanso o entretenimiento, no eran concebidas como contenidos o procesos adheridos a un campo de conocimiento, y mucho menos, como actividades de formación del estudiante.

Como consecuencia de la problemática del ambiente conflictivo en el aula, se encuentra la *desmotivación hacia el aprendizaje*, la cual aparece como subcategoría emergente, aspecto detectado en los estudiantes durante la clase de EA demostrado en la poca atención que ponían a las explicaciones del docente, no seguir sus instrucciones, no cumplir con los materiales o actividades que se les pedía, las charlas, juegos y risas en clase, las salidas del salón sin autorización; eran actitudes frecuentes en esta clase en todos los grados atendidos. A su vez, esta situación evidenciaba el poco seguimiento que se hacía por parte de los directivos a los procesos pedagógicos en la IE, de acuerdo con la expresión del participante “Estiven”:

Solo daba dibujo, dibujo arquitectónico y planos; algo que me parecía que era muy teso era en el dibujo de la figura humana, muy teso, pero siempre enseñaba lo mismo, eran los mismos temas para todos los grados, si... muy complicado, una clase muy monótona, inclusive ya en 11º, encontré que había estudiantes que no hacían lo que el profesor decía, ellos hacían sus propios dibujos. ¡Que desperdicio de clase! (Estiven, 24 años, entrevista).

La situación descrita evidenciaba una práctica tradicional y común en varias de las instituciones estudiadas. Así, el docente que llevaba años orientando la EA de una misma manera, abordando un mismo tema en todos los niveles educativos sin hacer diferencia entre lo procedimental o de profundización, no generaba un cuestionamiento sobre su enseñanza, o sobre las actitudes y comportamientos de sus estudiantes en sus clases; se había habituado tanto a estas que ni siquiera las concebía como desmotivación, desgano y desagrado por lo que él les enseñaba, mucho menos, concebía su propia indiferencia como desmotivación hacia la labor que por años repetía sin objeto alguno. También resultó preocupante la indiferencia de los directivos que conociendo esta situación, no intervenían para mejorarla.

4.1.3. Docente no Licenciado en Artes

Esta problemática destaca uno de los hallazgos más relevantes del estudio, más por su relevancia dentro del sistema educativo, la importancia de cumplir con el perfil profesional idóneo para la enseñanza de las diferentes áreas que componen el currículo institucional, esto porque el docente podrá ofrecer su conocimiento de manera estructurada, con objetivos, contenidos, procesos metodológicos apropiados y efectivos. De esta forma, el docente conducirá a sus estudiantes hacia el descubrimiento de capacidades y talentos, además de propiciarles la construcción de su propia perspectiva sobre la realidad que los circunda, dejando abierta la posibilidad de transformarla.

Al respecto, se encontró que en varias de las IE estudiadas, la orientación de la EA estaba a cargo de un profesional no licenciado en artes o licenciado en otras áreas que no cumplía el perfil profesional requerido para esta enseñanza, situación que generó múltiples problemáticas metodológicas que incidieron en la enseñanza efectiva de la EA, tales como la práctica pedagógica inapropiada, escasos recursos metodológicos, desconocimiento de la EA, desinterés en la orientación de la EA; ausencia de estrategias metodológicas y desinterés de directivos en los procesos de la EA.

Lo anterior cobra sentido al comprender cómo se afectan los procesos metodológicos de enseñanza y aprendizaje del área, el ser orientado por un profesional en otros campos de conocimiento que, de un lado, desconocen el área, del otro lado, su única relación con la EA era el gusto por las actividades manuales o que le faltaba completar su asignación académica. Tal y como se observa en el comentario de los participantes “Leo” y “Vero”:

A nosotros nos tocó un docente cooperante que no era licenciado, era maestro en artes plásticas, pero no tenía el componente pedagógico, así que basaba todo en una estructura técnica más no académica. Viéndolo bien fue un buen reto, pero uno quisiera tener un

buen referente para tener un buen punto de partida en su labor profesional (Leo, 25 años y Vero, 24 años, entrevista).

De la situación presentada con el *docente no licenciado en artes*, se desprendieron una serie de problemáticas metodológicas que incidieron directa o indirectamente en los procesos de la EA. Entre estos, se tiene a la *práctica pedagógica inapropiada*, referida a la manera como el docente diseñó y ejecutó las acciones o metodologías para acercar el conocimiento de la EA al estudiante, como lo comenta la participante “Vane”:

Con ella no era así, no transmitía alegría y motivación por el área, era más bien regañona y gritona, los muchachos no le prestaban atención; al tratarlos con gritos, con mala actitud, los chicos respondían igual, no había violencia dentro del salón, más bien ellos se ponían a molestar, hacer bromas, alguna vez se pusieron a tirar los bolsos por la ventana para salir más rápido, estaban superaburridos en esa clase, buscaban escaparse de la clase y la profesora no encontraba como cambiar este comportamiento, más bien los atizaba más con sus regaños y gritos (Vane, 23 años, entrevista).

Lo inapropiado de las prácticas por parte del docente responsable del área se evidenció no solo en la forma como ofrecía el conocimiento, sino también en la actitud que reflejaba disgusto, inseguridad o confusión en lo que enseñaba, así como la insatisfacción en los logros y comportamientos de sus estudiantes. Esto cobra importancia puesto que se origina en el mismo docente, quien es un representante del equipo pedagógico de la IE responsable de prestar un servicio educativo de calidad, por lo que se supone que cuenta con los elementos disciplinares del área y de la pedagogía, que lo hacen idóneo para atender como lo requiere la población estudiantil e institucional en general, y esto no sucede.

Asimismo, se identificaron otros problemas subsecuentes a la situación limitante presentada por los docentes no licenciados en artes, como los *escasos recursos metodológicos* con los que la docente esperaba lograr los objetivos de la clase de EA. En este aspecto se

relacionan las herramientas, dispositivos, técnicas y procesos que favorecen la exploración y experiencia sensible del estudiante con aquello que aprende y que suscita mayor deseo por este saber. Al respecto, la participante “Isa” mencionó en su tesis algunas falencias en cuanto a recursos, esto fue un factor muy representativo en el tema de análisis puesto que suma mayor complejidad a la enseñanza de la EA:

En cuanto a espacios y dotación para Artística no se encontró nada; en ese aspecto fue muy complicado porque los niños, en su condición de población rural fluctuante, no contaban con las herramientas básicas para trabajar en clase tales como lápices, colores, block, como tampoco contaban con los recursos económicos institucionales ni familiares para suplir estas falencias (Isa, 24 años, análisis documental).

No tener recursos didácticos en la institución es una realidad general, no obstante, mediante la creatividad y el conocimiento, se espera que el maestro pueda superar o subsanar algunas falencias, más si se tiene en cuenta las fortalezas que ofrece el contexto. Lo anterior es probable que ocurra toda vez que se cuente con el saber y la experticia del docente que le permita dimensionar todas las posibles metodologías que se pudieran implementar, es decir, emplear aquello que esté a su alcance, elementos naturales, de reciclaje, de alimentos, de vestuario, sin embargo, esto no ocurre. Se sigue destacando la incidencia de docente no licenciado en artes.

Asimismo, se presenta otra de las problemáticas adscritas a la situación del docente no licenciado en artes, el *desconocimiento de la EA del docente*, limitación que presentaron varios docentes, que, al no ser licenciados en EA, no tenían idea de cómo enseñarla a partir de contenidos temáticos y procesos metodológicos pertinentes y efectivos para los niveles de enseñanza de la básica secundaria y la Media que atendían, y para las condiciones del contexto. Tal situación no permitía potencializar las funciones del área, tanto a nivel disciplinar como formativo en los estudiantes, lo que impedía alcanzar los resultados esperados con estos y con el área misma, así se observa en el comentario de la participante “Yura”:

Sobre la experiencia en una institución inclusiva, sé que contaban con una diversidad de profesionales, pero no de artes, aunque allá trabajaban esta clase; desconocían la estructura y funciones de la EA, estaba dirigida solo al desarrollo de su motricidad (Yura, 23 años, grupo focal).

Los hallazgos obtenidos dieron cuenta del desconocimiento que existía del área orientada, pero también describieron una realidad opuesta a la reglamentación determinada para los ciclos educativos del Sistema Nacional de Evaluación, particularmente, en cuanto a la necesidad de que cada área sea orientada por docentes especializados. Asociado esto, se encuentra la problemática del *desinterés en la orientación de la EA*. Así, por ser desconocedores del área pudieran indagar sobre esta, pero se encontró en la investigación que los docentes a cargo no evidenciaron indagación previa a las clases, no buscaban desarrollar eficazmente sus propósitos como docentes, ni los de las áreas que lideraban. En tal sentido, resulta evidente el poco interés que pueda provocarle esta enseñanza, como se refleja en el comentario de “Estiven”:

Pienso que no cumplía, pero también pienso que cuando era más joven podría serlo, pienso que debía tener más pasión por lo que hacía. Ya pasado el tiempo, seguro está cansado. Para el momento en que yo estuve en el colegio, el no cumplía con el perfil, el solo hacía por cumplir, pero no se le veía ningún interés porque los chicos aprendieran (Estiven, 24 años, entrevista).

Desde otra postura, la del estudiante, el realizar actividades simples como planas, dibujos libres y hasta llegar a ocupar el horario de la EA en compromisos con otras áreas justificaba el quehacer en esta clase, ya que se la consideraba como área de “relleno”. Al desconocer los talentos y capacidades que podrían llegar a descubrir, se suman a la superficialidad de estas acciones, así lo confirma la participante “Jime”:

Ese espacio lo utilizan como relleno, se reúnen a hablar, es decir, es como sin respeto ni interés en el área y la docente pues como que se había acostumbrado a eso y como que no le molestaba ese desorden, ¡mejor dicho! (Jime, 31 años, entrevista).

Cada problemática descrita se presenta como consecuencia de la situación del docente no licenciado; limitante que incidió de manera directa en la enseñanza de la EA, como se evidencia en las problemáticas subsecuentes. En esta misma línea, la participante “Vane” refleja en su comentario del análisis documental, otro factor relacionado: la *Ausencia de estrategias metodológicas*:

Ella se preocupaba porque los estudiantes tuviesen resultados artísticos o llegaran a hacer trabajos como artistas, como una comparación con el artista, al no lograrlo era una nota baja y aparecía la frustración del estudiante por no poder alcanzarlo, y eso generaba más conflicto. Había muchos juicios de valor ante los trabajos, este era lindo, este era feo, no tenía criterios distintos para evaluar los productos, el esfuerzo o la intención del estudiante, que así no tuviera la habilidad, pues ponía las ganas al hacerlo y no se veía compensado (Vane, 23 años, entrevista).

En este sentido, se requiere del conocimiento específico para determinar las estrategias metodológicas a emplear, estas hacen parte del componente pedagógico; asimismo se hace indispensable la iniciativa del docente para investigar otras alternativas de enseñanza, aprovechar otros escenarios de la institución, diversificar los materiales que estuvieran al alcance de los estudiantes, implementar herramientas tecnológicas, es decir, buscar otras posibilidades que le permitieran reducir estas dificultades, limitantes significativos que afectan directamente la enseñanza de la EA.

Continuando con la misma perspectiva en cuanto al docente no licenciado en artes, se encontró el problema del *desinterés de los directivos en los procesos de la EA*, donde se identificó la indiferencia de los directivos hacia estos procesos, siendo tomado por parte de los participantes

como una actitud generalizada, más que como una particularidad de algún directivo, como lo expresa el participante “Henry”:

La formación y educación de los estudiantes se da desde todas las áreas del conocimiento, es función de los directivos velar porque el estudiante reciba una educación integral y de calidad. Sin un buen liderazgo, los objetivos se diluyen, no se cumplen (Henry, 34 años, grupo focal).

Con lo expresado por el participante, se demuestra que los procesos con la EA no tenían la atención suficiente de los directivos, de hecho, se omitían y solo dejaban que el docente se “defendiera” con los estudiantes, finalmente, no son ellos los que eligen a los maestros, aunque si son los directivos los que velan por el cumplimiento de la labor pedagógica en las instituciones.

4.1.4. Importancia de la EA en la Institución

Esta es la última de las problemáticas encontrada, que, en coherencia con la indagación, no se observó ninguna relevancia hacia los procesos de la EA hasta antes de la intervención de los practicantes, y aun después de esta. Fueron muy pocos los que le dieron el reconocimiento o la importancia a los procesos académicos y formativos que se pueden desarrollar con la EA, y los pocos reconocimientos que se le dan, recaen en otros aspectos de la dinámica institucional, como lo descrito por “Nata”:

En la institución se reconocía la importancia del área; incluso se daban eventos como trovas, la antioqueñidad, concursos interinstitucionales de danza y música, en ese aspecto se sentía el apoyo al área, como en lo que eran eventos institucionales o entretenimiento así, pero ya a nivel de darle trascendencia o reconocer lo que se puede lograr con una buena clase de artística o invertir en recursos para su enseñanza, no era lo mismo, en eso nada (Nata, 28 años, entrevista).

En cada una de las problemáticas abordadas en los diferentes niveles, se ve reflejado el deterioro de un área considerada dentro del currículo nacional como fundamental en el territorio nacional. No obstante, se logró observar una realidad ajena a tal consideración, encontrando problemáticas que van desde la ausencia, copia o mala estructuración del plan de estudio del área, pocas fortalezas de la EA en la institución, ambiente conflictivo en el aula, hasta la desmotivación de los estudiantes hacia el aprendizaje de la EA.

Como situación de alta incidencia en las problemáticas metodológicas encontradas, se destaca la orientación de la EA por parte de docentes no licenciados en el área y todo lo que esto conlleva, entre estas, las prácticas pedagógicas inapropiadas, escasos recursos metodológicos, el desinterés y desconocimiento del docente a cargo, la ausencia de estrategias de enseñanza y el desinterés de los directivos, finaliza en la importancia que tiene la EA en las IE. Los anteriores son los resultados obtenidos del análisis de las problemáticas de la enseñanza de la EA en las instituciones investigadas en la zona del Oriente antioqueño.

4.2 Metodologías de Enseñanza Aplicadas a las Problemáticas de la EA

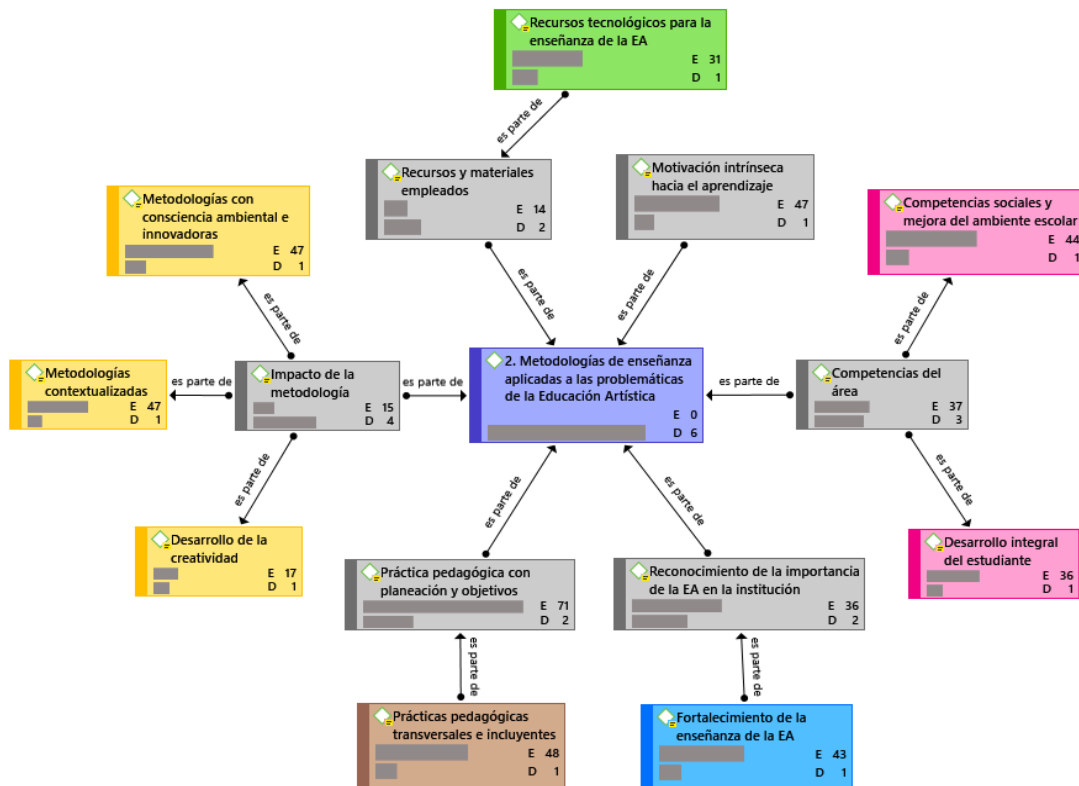
Analizadas las problemáticas metodológicas en la enseñanza de la EA descritas por los estudiantes de la licenciatura en Artes Plásticas durante sus prácticas pedagógicas en el Oriente antioqueño (2018 – 2019), se continuó con el análisis de las metodologías de enseñanza que estos exalumnos implementaron para mejorar las situaciones que, por las distintas dimensiones contextuales encontradas, debieron diseñarse de manera específica.

En esta segunda categoría, se enfoca el conjunto de metodologías con las que los practicantes hicieron frente a las problemáticas descritas anteriormente, entre estas, aparece en primer lugar, las Prácticas pedagógicas con planeación y objetivos, de la cual se desprende las Prácticas pedagógicas transversales e incluyentes. El siguiente aspecto analizado fue el impacto

de la metodología, lo que a su vez fundamenta otros tres aspectos, el desarrollo de la creatividad, las metodologías contextualizadas y las metodologías con consciencia ambiental e innovadoras.

Aparece un tercer factor metodológico sobre los recursos y materiales empleados, ramificado en los recursos tecnológicos para la enseñanza de la EA. En cuarto lugar, se encuentra la motivación intrínseca hacia el aprendizaje, seguido de las competencias del área, las cuales se subdividen en dos dimensiones: el desarrollo integral del estudiante y las competencias sociales y mejora del ambiente escolar. Finalmente, surge el reconocimiento de la importancia de la EA en la institución, extendido hacia el fortalecimiento de la enseñanza de la EA.

Figura 2. Mapa semántico 2: Metodologías de enseñanza aplicadas a las problemáticas de la EA y subcategorías.



Fuente: *Elaboración propia*

4.2.1. Prácticas Pedagógicas con Planeación y Objetivos

Tales prácticas aparecen en primer lugar dentro de las metodologías de enseñanza aplicadas a las problemáticas descritas. En esta se analiza aquello que está relacionado con el diseño y ejecución de una metodología basada en la planeación de temas y actividades con objetivos previos, atendiendo a las condiciones de la población estudiantil y la situación problemática encontrada, así lo describe la participante “Liza”:

Vea, mientras uno tenga una buena planeación y bien claro los objetivos del proceso, lo más importante es diseñar la metodología que facilite la comprensión y gusto por lo que se está enseñando, que se quede en la memoria, no que sea algo que se hace solo por cumplir con una tarea, no, que sea tan buena que el estudiante se involucre, se entusiasme y ahí sí, que aprenda (Liza, 26 años, entrevista).

Este nivel da cuenta de los aspectos pedagógicos que el practicante consideró para la ejecución de su práctica en EA. En este mismo sentido, aparece derivada del primer diseño metodológico, las *Prácticas pedagógicas transversales e incluyentes*. Adquiere sentido entendiendo que la naturaleza de la EA se ajusta al trabajo transversal con cualquier área del currículo, sin importar la condición que presenten los estudiantes y manteniendo lo esencial de su enseñanza, así lo expresa “Nata”:

Se llevaron a cabo dos exposiciones de los trabajos realizados en clase el cual permitió que estudiantes, docentes y directivos visualizarán el talento y las diferentes metodologías aplicadas en la propuesta, las cuales permitieron generar una transversalidad con las otras áreas, sobre todo, con ciencias naturales y sociales, ya que muchos docentes desean tomar estos procesos para fortalecer sus áreas (Nata, 28 años, análisis documental).

Respecto a la parte de la inclusión, los procesos llevados a cabo en la metodología se evidencian que no solo se trataba de que la población con discapacidad sensorial accediera a las

clases de arte o de EA, era incluirlos a nivel social con sus compañeros, como manifiesta la participante Luisa:

Sinceramente, más que ellos recibieran la clase de EA, era que ellos se reintegraran socialmente a su grupo primario, es que, por ejemplo, yo soy del grupo 9-A, pero cuando llegaban las clases de EA, tecnología y demás, ya no era parte del grupo, esta situación me generaba como un ruido, ya que los otros estudiantes, los que no eran sordos recibían las clases, mientras que estos, los sordos, eran discriminados y parecía que esto no le importaba a ninguno (Luisa, 25 años, entrevista).

El diseño metodológico sustentado en talleres artísticos con énfasis en los sentidos favorece no solo la inclusión educativa de la población estudiantil sorda, también favorece el proceso de enseñanza y aprendizaje de las demás áreas que se veían afectadas por la falta del intérprete de lengua de señas en la institución.

4.2.2. Impacto de la Metodología

Hace referencia a lo que ha suscitado la ejecución de las diversas metodologías por parte de los practicantes. En torno a ello se dieron diferentes comentarios, entre estos, evidenciar la evolución de cada estudiante, así lo expresó “Vane”:

A los estudiantes, era como motivarlos hacia la EA, y lo hice a través de la elaboración de su propia bitácora, era como llevarlos a registrar sus procesos y así poder ver sus avances, que ellos mismos sintieran que podían hacer mejor y al mismo tiempo, ver los trabajos de sus compañeros, me parece que eso también ayudó mucho (Vane, 23 años, entrevista).

De otro lado, involucrar a los estudiantes en la transformación del ambiente escolar también representa un impacto favorable en la institución, esto los hizo sentir importantes, no solo

por la problemática que su comportamiento generó en el ambiente institucional, sino porque les dieron la oportunidad de pensar como resarcir el daño creado, “Jime” así lo expresó:

Se les notó a los estudiantes la satisfacción de participar en un trabajo en el que ellos eran protagonistas, la satisfacción de haber sido escuchadas sus voces con relación a las problemáticas de la institución y como ellos pudieron aportar ideas y acciones para solucionarlas (Jime, 31 años, análisis documental).

Derivado del anterior, surge el *desarrollo de la creatividad*, asumido como las acciones que conducen al estudiante hacia la solución de las dificultades que surjan durante y después del proceso de aprendizaje, algo que ratificó “Vane”:

Me sirvió para comprender la importancia de llevar un registro que aterrizará las ideas, los imaginarios, los propósitos que pasan por nuestra mente, y que consignándolos los podemos realizar, retroalimentar constantemente, modificar, corregir, ampliar, es decir, provocar el proceso creativo, esto daba cuenta de la problemática encontrada, una herramienta tan importante y estaba ausente (Vane, 23 años, entrevista).

De acuerdo con el comentario, se destaca que al estudiante se le ofrece una ruta hacia el conocimiento, alternativas, procedimientos, y si estos elementos son mediados por una buena metodología, uno de los resultados podrá ser el desarrollo de la creatividad, habilidad que le facilitará llevar a cabo cualquier propósito que se trace.

Otro de los aspectos desprendido del impacto de la metodología, son las *metodologías contextualizadas*, aquellas que tienen presente en su diseño la cotidianidad y los contextos de los estudiantes haciendo más pertinentes los procesos de enseñanza y aprendizaje además de servirle como herramientas para el trabajo de la EA, “Leo” lo expresó así:

En mi caso me paso algo muy interesante, siempre he tenido un gran amor por las tecnologías y cuando llegué a la institución me di cuenta de que la institución tenía muy buenas herramientas tecnológicas, entonces aplicamos una metodología utilizando estas

herramientas y más bien, como un proceso que motivara también al estudiante, entonces por ahí partió nuestra herramienta metodológica (Leo, 25 años, Grupo focal).

El último nivel desprendido del impacto de la metodología, son las *metodologías con consciencia ambiental e innovadoras*, estas relacionan aquellas prácticas en las que se busca suplir las falencias de recursos para el trabajo del área y que, asimismo, dieran cuenta del cuidado ambiental. En esta misma línea, se encontraron metodologías en las que se implementaron materiales diferentes a los que comúnmente se utilizaban, que, además, hacían parte del contexto institucional y favorecían el medio ambiente, como sustentó “Henry” en la entrevista:

Yo me fijé como objetivo principal que los estudiantes entendieran que las artes no necesariamente había que comprar los materiales, al mismo tiempo era apostar a crear conciencia en ellos del cuidado del medio ambiente, que ellos podían transformar residuos en obras de arte, y así lo hicieron, lo disfrutaron y lo expusieron (Henry, 34 años, entrevista).

4.2.3. Recursos y Materiales Empleados en la Metodología

En un tercer orden, se halla lo referido a los *recursos y materiales* empleados en la metodología, una de las problemáticas más recurrentes descritas por los participantes. Se trata de contar con los materiales necesarios para desarrollar algunas técnicas y prácticas que, por sus características y bajo un enfoque formativo más que artístico, logran cautivar a los estudiantes hacia la exploración, el autoconocimiento, la satisfacción y motivación hacia la EA. Esta realidad, provocó la atención de los participantes en pro de mejorarla, así lo expresó “Nata”:

Pues mira, para la variedad de temas y actividades que vos sabes que trabajamos en el área, muchos materiales me resultaron muy útiles como los textos impresos, los talleres para realizar en la misma clase con ciertas adecuaciones, todos muy prácticos, pero como te dije, los materiales reciclables, como los recortes de cartón, icopor, tubos plásticos,

excedentes textiles, eran muy útiles y fáciles de conseguir porque la zona donde está ubicado el colegio es muy industrial y tenemos acceso a ese tipo de materiales (Nata, 28 años, entrevista).

No obstante, los recursos y materiales no se limitaron a los elementos con los que se desarrollarían las actividades; también describieron algunos espacios inadecuados para orientar las clases de EA, lo que le resta atractivo al área. En este sentido, se hace indispensable considerar estrategias y escenarios varios que permitan estimular la imaginación, la creatividad, el trabajo en equipo, es decir, planear a consciencia cual podría ser la mejor ruta metodológica para impartir esta enseñanza.

Desglosado del orden anterior, los recursos y materiales, se encuentran los *recursos tecnológicos para la enseñanza de la EA*. Aunque solo se dio en una institución, se trató de una situación particular porque, a pesar de contar con una gran dotación de herramientas tecnológicas, estas no se usaban para la enseñanza de las áreas, por tanto, los estudiantes desestimaban su función, así quedó consignado en el siguiente comentario de los participantes “Leo” y “Vero”:

Yo creo que los estudiantes entendieron que no solo era hacer, también era reflexionar para aprender. Cambiaron, tuvieron muy buena actitud, entendieron que las tecnologías no solo eran para pasar el rato, que con ellas podrían aprender lo que quisieran con una buena orientación. Me zafo un poquito del tema de las artes plásticas, al fin y al cabo, enseñamos es para la vida y creo que se logró un poco de eso (Leo, 25 años y Vero, 24 años, entrevista).

Así mismo, en otro de los textos, la practicante describió el uso oportuno y apropiado de los recursos tecnológicos en la metodología ejecutada, además de las técnicas y estrategias motivadoras para los estudiantes y de fácil aplicación para el docente, así lo expresa en el comentario de la participante “Dora”:

La metodología aplicada sí fomentó el uso de los recursos tecnológicos desde los objetivos específicos y el producto entregado de un CD interactivo basado en talleres artísticos, fotografías, entrevistas sobre el tema del patrimonio cultural local (Dora, 23 años, entrevista).

4.2.4. Motivación Intrínseca hacia el Aprendizaje

Este aspecto, como factor incidente en los procesos metodológicos de esta enseñanza, llamó la atención de varios participantes, se observó tanto en la entrevista como en el grupo focal, igual que en el análisis documental. Los participantes coincidieron en que independientemente de las problemáticas o falencias en la EA, los estudiantes se mostraban motivados por lo que se les enseñaba, así se observa en lo comentado por “Nata”

... eso, más identificar que hacía falta la experimentación en la clase de EA, que los niños descubrieran lo que eran capaz de hacer tanto de forma individual como grupal, facilitó planear los paso a paso de las actividades y talleres y el cómo se le debían presentar a ellos para causar el efecto de motivación y curiosidad que los llevara a disfrutar y realizar todo el proceso y hasta más (Nata, 28 años, análisis documental).

El comentario destaca la necesidad de indagar, de atender los intereses de los estudiantes, llevarlos al autodescubrimiento, factores que inciden directamente en su motivación y entusiasmo. Cuando se diseñan los procesos metodológicos teniendo en cuenta la motivación de los estudiantes se observa con claridad en la motivación de ellos, pero, cuando esto no se da, ocurre lo que narra la participante “Liza”:

Pues, como le digo, algunos estudiantes se ponían a hacer otras cosas, yo veía que dibujaban o escribían; ahí lograba ver que entre ellos había talento para la artística, sino que chocaban con las formas o los métodos que usaba la docente, era como si ellos si

quisieran ver y aprender de arte, pero no querían aprender lo que la profesora les quería enseñar o más bien, como se los enseñaba (Liza, 26 años, entrevista).

4.2.5. Competencias del Área

Respecto a estas competencias, la sensibilidad, la apreciación estética y la comunicación, importan por que dan cuenta del progreso del alumno tanto en lo disciplinar artístico como en lo formativo de cada estudiante. Sentir, transmitir esas sensaciones y plasmarlo estéticamente en el objeto artístico es la mejor demostración de una buena práctica pedagógica en la EA, como lo expresó “Vane”:

La construcción de una bitácora como herramienta metodológica de registro personal de todos los procesos, permitió el desarrollo de las competencias propias de la Educación Artística porque su elaboración requirió del sentir, la estética y la comunicación de cada estudiante (Vane, 23 años, análisis documental).

Sobre las competencias del área, se desglosan otros dos aspectos, de un lado, el desarrollo integral del estudiante, y del otro lado, las competencias sociales y mejora del ambiente escolar. Ambos se encuentran relacionados directamente con las competencias del área entendiendo que éstas, no solo se dirigen a la exploración de las habilidades artísticas de los alumnos, también, al desarrollo integral del estudiante, como se registró en el comentario de los participantes “Henry” e “Isaga”:

La investigación adquirió sentido al lograr organizar toda esta experiencia, fundamentando los conceptos y presentarlos como ruta pedagógica de la enseñanza de la Educación Artística, volviendo el tema de los residuos como una fortaleza que benefició la creación individual y el trabajo en equipo, igual que el reconocimiento propio de cada estudiante para su crecimiento personal y social (Henry, 34 años, Isaga, 23 años, análisis documental).

El desarrollo integral del ser y los objetivos de la enseñanza de la EA son compatibles y efectivos en tanto se logre aprovechar los factores físicos y humanos que rodean esta disciplina, y que, además, sean parte de la tendencia y objetivos del docente durante la enseñanza.

Así mismo, el segundo aspecto desprendido de las competencias del área fueron las *competencias sociales y mejora del ambiente escolar*, estas competencias hacen parte de la formación del ser social, las actitudes y comportamientos que le permitan convivir asertivamente en sociedad, aspectos considerados entre las funciones de la EA. Su abordaje no solo favorece esta área, favorece todos los procesos académicos y formativos del estudiante. “Jime” afirmó:

Era como fomentar el interés de los estudiantes por el área de Artística y por medio de estos talleres, llevarlos a una reflexión relacionada al ambiente escolar que ellos mismos generaban; por ejemplo, ruido, basura, desorden, conflictos, peleas entre ellos; era un ambiente poco apropiado para el aprendizaje, lo que nosotros pretendíamos transformar (Jime, 31 años, entrevista).

De esta manera, la reflexión va llevando a los estudiantes a actuar con conciencia y sentido de pertenencia por ese espacio que comparten a diario, sus actitudes y comportamientos comienzan a transformarse llegando incluso a ser ellos mismos los veedores del orden y buen uso del escenario escolar, tanto dentro como fuera del aula, teniendo como resultado el mejoramiento del ambiente escolar.

El enfoque dado a esta práctica ratifica la importancia del trabajo en el aula y en la institución en general, diseñando su ejecución tanto desde el campo disciplinar como de formación en las dimensiones del ser, del hacer y el conocer; cuando se trabaja de manera paralela estos aspectos, se pueden optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en función del crecimiento personal del estudiante y de la adquisición de los conocimientos, acercándose así a la calidad educativa.

4.2.6. Reconocimiento de la Importancia de la EA en la Institución

El último aspecto sobre las metodologías aplicadas es el *reconocimiento de la importancia de la EA en la institución*, aunque se ramifica hacia el *fortalecimiento de la enseñanza de la EA*. En este orden, se describe cómo las metodologías llevadas a la práctica docente por parte de los participantes contribuyeron a su reconocimiento, como se observa en el siguiente comentario de la participante “Isaga”:

Respondieron muy positivamente, sintieron el cambio, las actitudes fueron excelentes frente a las actividades que se realizaron en esa práctica. Es que ellos eran el centro y así se sentían, nosotros solo los habíamos ayudado a desatar las ideas y lo creativo, ellos pusieron el resto y se sintieron muy bien con los resultados y con ellos mismos, sobre todo eso (Isaga, 23 años, entrevista).

El comentario de la practicante no solo da cuenta del reconocimiento dado al área por parte de los estudiantes; después de la práctica, comprendieron que la EA podía aportar mucho más de lo que hasta el momento habían recibido. También es importante resaltar que las metodologías implementadas fueron en sí motivadoras, se sintieron innovadoras frente a los procesos invariables que por años trabajaron, así lo expresó “Dora”:

Desde matemáticas, todo el tema de las medidas para confección del traje, entonces si fue algo bien interesante lograr creo que, por primera vez en esta institución, que la educación artística tuviera un poco más de reconocimiento y que las demás áreas se unieran para tener un proyecto en común y que involucrara a la institución en general (Dora, 23 años, grupo focal).

Finalmente, aparece como parte del último aspecto, el *fortalecimiento de la enseñanza de la EA*, aspecto representativo en la investigación ya que en este redundan los objetivos trazados, fortalecer la EA a través de la descripción e interpretación de las problemáticas encontradas, tal como señala “Jime” respecto a la indagación desde la EA:

También puede ser para la institución un logro haber tenido un acercamiento, un dialogo con los estudiantes sobre lo que ellos podían aportar para mejorar una problemática en la institución, porque se pudo crear un puente entre la problemática y las soluciones que los mismos estudiantes pueden plantear (Jime 31 años, entrevista).

Terminado el análisis sobre el conjunto de metodologías de enseñanza aplicadas a las problemáticas de la EA, se puede afirmar que cada una sigue una ruta de acuerdo con la problemática atendida teniendo presente que las metodologías de enseñanza se corresponden con la práctica docente integral, tal como lo expresa Correa (2009), en donde se articulan los contenidos del área con los propósitos del aprendizaje y el conjunto de estrategias que el docente lleva a cabo en su labor, entre estas, la elección de los contenidos, la planeación, los procedimientos y técnicas, la valoración y los resultados, que den cuenta del contexto y las particularidades del aprendizaje de sus estudiantes y de su propia tendencia sobre el área.

De esta forma, se generaron las prácticas pedagógicas con planeación y objetivos, algunas de estas se situaron en lo transversal e incluyentes, otras trataron el impacto causado por las metodologías; algunas favorecieron el desarrollo de la creatividad, otras se centraron en lo contextual, o en el cuidado del medio ambiente y la innovación. Los recursos y materiales empleados tuvieron gran significación, entre estos, los recursos tecnológicos para esta enseñanza, lo que condujo a la motivación intrínseca hacia el aprendizaje de la EA.

De igual manera, se mencionaron las competencias del área, comprendiendo, además, las competencias sociales y la mejora del ambiente escolar, así como también, el desarrollo integral del estudiante. Todo lo anterior conduce al reconocimiento de la importancia de la EA en la institución, y finalmente, al fortalecimiento del área.

Capítulo V. Discusión y Conclusiones

El planteamiento de la presente investigación se fundamenta en el análisis de las diferentes problemáticas metodológicas encontradas en la enseñanza de la Educación artística durante las prácticas pedagógicas de estudiantes de la licenciatura en Artes plásticas (2018 – 2019), en la básica Secundaria de la zona del Oriente Antioqueño. Para ello, se analizaron 14 entrevistas semiestructuradas, 10 análisis documental de textos monográficos y un grupo focal. Los resultados arrojaron dos categorías principales, Problemáticas en la enseñanza de la EA y Metodologías de enseñanza aplicadas a las problemáticas de la EA.

Con relación a la primera categoría, se da la problemática de *No había o estaba mal estructurado el plan de estudio de EA*, falencia identificada en las instituciones estudiadas, ya que no se encontraba un documento orientador de esta enseñanza, o de existir, era copia de otra institución o un compendio de actividades sin procesos pedagógicos. Ello se contradice con lo planteado por Klingberg (1972), Danilov (1978), Neuner (1981) y MEN (2010), quienes refieren que el plan de estudio determina los objetivos y contenidos disciplinares a desarrollar mediante un método de enseñanza; este plan supone una interacción entre el maestro y el estudiante. En tal sentido, según los autores, debería existir una relación directa entre el plan de estudio y el diseño y ejecución del método de enseñanza. Lo anterior se puede deber a la ausencia de licenciados en artes en las IE, de lo cual se hablará más adelante.

Otra de las problemáticas encontradas fue la de las pocas fortalezas de la EA en la institución, situación observada en la ausencia de recursos (materiales, dispositivos tecnológicos, procesos), espacios reconocimiento entre otros, en la mayoría de las instituciones estudiadas. Al respecto, independientemente de la zona (ya sea rural o urbana), fue común la falta de recursos tanto físicos como humanos en la EA. Lo anterior se condice con lo expresado por el MEN (2002), respecto al estado de las Artes en la educación en Colombia. Dicho ente describe entre los

limitantes de esta enseñanza, la falta de consenso sobre la significación y orientación de la EA en el PEI, la resistencia a su obligatoriedad en el currículo institucional, la falta de materiales y recursos para el desarrollo de sus procesos, así como la ausencia de espacios apropiados para su enseñanza.

En efecto, el MEN reconoce estas falencias y como debilitan sus potenciales beneficios. Lo particular de esto es que, a pesar de haber pasado veinte años de dicha publicación del MEN, la realidad sigue siendo la misma. De lo anterior, se puede deducir que, desde sus inicios, la enseñanza de las artes no fue concebida de manera integral y profunda respecto a los alcances que podría lograr esta área en el educando.

Frente al ambiente conflictivo en el aula; los estudiantes demostraron intolerancia y comportamientos agresivos entre ellos y hacia la docente, lo que permite inferir que la enseñanza de la EA no era concebida como medio para desarrollar capacidades cognitivas y sociales en los estudiantes. Lo anterior se contrapone con los planteamientos de Elichiry y Regatky (2010) y Frigeiro (2003), quienes conciben las artes visuales como medio evolutivo de la sensibilidad inmersa en una cultura, en la que se fomentan las habilidades cognitivas, creativas y comunicativas del sujeto y su contexto social en función del ser y su contacto con los otros. Esta problemática puede deberse a la situación encontrada sobre los docentes responsables de enseñar la EA sin tener los conocimientos básicos para orientarla, no actuaba bajo los fundamentos disciplinares y formativos del área, los cuales son indispensables para la efectividad del ejercicio pedagógico.

De la anterior problemática y como subcategoría emergente, se desprende la desmotivación hacia el aprendizaje de la EA, aspecto que sin ser de índole metodológico da cuenta de este proceso, actitud generalizada observada en los estudiantes durante esta clase, aunque también mencionaron casos en los que mostraban cierto interés, pero decaía a medida que avanzaba la clase. Lo descrito se contradice con los señalamientos de Montoya (2017) y

Asensio (2015), sobre la motivación y el diseño metodológico como el eje transformador de los procesos formativos, los que estimulan al estudiante hacia el aprendizaje de la EA, no obstante, la motivación debe experimentarla tanto el docente como el estudiante, para alcanzar dicho conocimiento. Lo anterior sugiere que no se estaba dando un buen proceso metodológico, puesto que no se lograba captar la atención y el gusto de los estudiantes por el conocimiento que se impartía; es decir, podría gustarles la EA, pero no la forma en que se les enseñaba.

Una de las situaciones de alta relevancia en los hallazgos se encuentra relacionada con los *docentes no licenciados en artes*, lo que a su vez desencadenó otra serie de problemáticas. Al respecto, la indagación permitió conocer que la mayoría de las instituciones estudiadas no contaban con un docente especializado en Artes, era orientada por docentes de otras áreas que desconocían su estructura para enseñarla. Este factor generó otras problemáticas de gran incidencia en los procesos del área. Tal realidad se encuentra alineada con lo expresado por Jiménez (2019), respecto a la existencia de una mirada de menosprecio y devaluación sobre las artes, donde se afirma que su enseñanza no tiene propósito, ni métodos, ni forma de evaluar. Dicha concepción puede ser una de las razones por las que no se considera necesario el docente de artes en las instituciones, suponen que no exige conocimiento ni desarrolla cognición y se cree que no tiene estructura pedagógica, por lo tanto, cualquiera puede orientarla, esta situación no evidencia la incidencia en las problemáticas descritas de esta enseñanza, lo que se opone totalmente a las indicaciones del MEN (2002, 2010), respecto a la importancia del saber disciplinar artístico para fortalecer esta enseñanza.

Una de las problemáticas provocadas por la situación del *docente no licenciado en artes*, es la práctica pedagógica inapropiada, siendo esta la más representativa para las fuentes indagadas. Se evidenciaron dificultades por parte del docente durante las clases relacionadas con el método de enseñanza, el desorden, desinterés y de manera constante, el trato inapropiado entre estudiantes y docente (irrespeto, gritos y discusiones). Lo anterior se contradice con los

postulados de Daza (2014) sobre el rol del docente en el aula, donde se conjugan las subjetividades tanto del maestro como del estudiante durante el proceso de creación artística. Se parte del conocimiento teórico y práctico aportado para llegar a la reflexión del estudiante sobre su autoexploración y reconocimiento de sus fortalezas y limitantes mediante el producto de su acto creador.

Esta situación puede generarse ante el desconocimiento de la estructura de la EA cuando es orientada por un docente no especializado en el área; también puede ser que el docente conozca de arte más no de pedagogía, lo que le impide propiciar procesos adecuados a las formas de aprender de sus educandos y así, la clase no fluye como debería. De igual forma, no contar con la planeación de procesos, de objetivos, métodos y logros conllevan al desenfoco y fracaso de la labor educativa.

Aparece otra problemática asociada a la condición del docente no licenciado en Artes, son los *Escasos recursos metodológicos*. Esta situación se acentuaba por las dificultades económicas que presentan las IE y la población estudiantil, evidenciándose más en la zona rural que en la urbana. Aquí se hace énfasis en la escasa iniciativa del docente hacia la diversificación y experimentación de métodos y materiales. La situación descrita se contrapone con lo expresado por González (2012) y Klimenco (2017), respecto al método de enseñanza y los recursos y materiales, considerando éstos que el método es la serie de recursos técnicos y prácticos utilizados por el docente para lograr los objetivos educativos, destacando el uso de elementos creativos e innovadores que respondan a las exigencias sociales y laborales de la contemporaneidad.

En este sentido, puede suceder que el docente, al no conocer el área desconoce las alternativas que el esta ofrece, por tanto, no contempla el componente de creatividad en su labor pedagógica no solo para desarrollarlo en sus educandos, también para reinventarse ante las falencias de su ejercicio. Si así fuera, podría experimentar con materiales alternos que el contexto

puede ofrecer, como ocurrió con los recursos naturales y reciclables empleados en varias prácticas, recursos que se ajustaron pertinentemente al trabajo artístico.

Subsecuente a la categoría del docente no licenciado en artes, aparece la siguiente problemática, desconocimiento de la EA del docente. Durante las prácticas, se evidenció que los docentes responsables de la EA desconocían su estructura, sus contenidos, procedimientos, fortalezas y potenciales; su ejercicio se centraba en las manualidades, actividades libres o de entretenimiento. Este planteamiento se opone a la pedagogía de las artes que describe Araque (2013), donde afirma que un pedagogo en artes desarrollará estos procesos mediante la experiencia con el arte, reconociendo la necesidad de profundizar en este conocimiento, comprender tanto las teorías como los procedimientos para estimular al estudiante a explorar efectivamente este aprendizaje.

En otro sentido, la situación es coherente con los hallazgos del estudio de Valle (2011), sobre la formación de un docente de la EA en el Salvador, reconociendo lo precario de la formación y los pocos conocimientos que se exigían al docente para enseñarla. Se presentan dos sentidos en esta problemática, el primero originado en el desconocimiento del docente de los fundamentos de la EA, por lo que este se iba a lo manual, superficial y decorativo que tradicionalmente acompaña el quehacer de la EA. El segundo, el del docente que recibe una formación escasa o netamente artística sin fundamentos pedagógicos que le permitieran viabilizar los procesos educativos como el área y la labor docente exige.

Aparece como otra consecuencia de la situación del Docente no licenciado en artes, la problemática sobre el *Desinterés en la orientación de la EA*, actitud generalizada observada en los docentes responsables de la EA reflejadas en las prácticas sin fomento al desarrollo cognitivo (dibujo libre o tiempo libre, actividades manuales, planas, fotocopias), evaluación sin criterios, desorden en la clase, ausencia de una orientación pedagógica y disciplinar.

La anterior descripción se opone a lo señalado por Asensio (2015) sobre la motivación en la labor educativa, quien considera imprescindible el interés del docente y del estudiante para lograr el aprendizaje. De igual forma, se opone a las afirmaciones de Alonso (2012), quien destaca la aptitud pedagógica del docente, arraigada en la formación disciplinar amplia y suficiente para su orientación. En este caso, el docente no mostraba ni motivación, ni aptitud pedagógica, lo que sugiere que no se encontraba a gusto orientando un área diferente a la propia. Y por el tipo de actividades que desarrollaba, mecánicas y de repetición, no consideraba la EA relevante en el proceso educativo, por lo que no lograba desatar procesos ni progresos con los estudiantes.

Aparece la problemática *Ausencia de estrategias metodológicas*, la última de las problemáticas desprendidas de la categoría Docente no licenciado en artes. Tal problemática cobra mayor sentido cuando el docente ostenta un título diferente al área que orienta. Esta situación fue evidenciada por las diversas fuentes indagadas, quienes describieron clases tradicionales sin diversificación de los métodos o estrategias de enseñanza en la EA. Tal situación se encuentra en oposición con los planteamientos de Neuner (1981) y Acoba (2012), ellos concebían los métodos de enseñanza, como el conjunto de estrategias y de recursos técnicos y prácticos que el docente implementa para organizar las actividades procedimentales y cognitivas de los estudiantes, dirigidas al logro de los objetivos educativos y la efectividad del proceso de aprendizaje.

La problemática descrita puede deberse al *desconocimiento del docente sobre la EA*, y siguiendo la tradición de esta enseñanza, solo la asumen hacia lo estético o manual, sin trascender al desarrollo cognitivo, por tanto, el docente puede asumir que no requiere métodos o estrategias para enseñarla, bajo esta idea, solo propone actividades para “entretener” a los estudiantes, generando una deuda representativa en cuanto al servicio de educación de calidad que debería prestar.

La siguiente categoría es el *desinterés de directivos en los procesos de la EA*. Esta problemática también fue reconocida por todas las fuentes investigadas. Identificar todas las falencias encontradas en la enseñanza de la EA, llevó a cuestionar las funciones y el compromiso tanto de los docentes como de los directivos. Esta descripción es coherente con las afirmaciones hechas por Freire (1976, 1981, 1987, 2004), sobre la crisis de los saberes pedagógicos, respecto a replantear factores actuales y de alta incidencia en la educación como el desarrollo y la diversificación de las fuentes categóricas del conocimiento y la necesaria articulación entre las competencias del saber-hacer y el saber-ser – pedagógico.

Desde la perspectiva pedagógica, enseñar exige conocimiento y experticia en el campo del saber que se orienta, sin embargo, por las características de la EA como la subjetividad, lo manual, lo cultural, lo disciplinar y la misma naturaleza del área, existe la creencia de que esta enseñanza se puede asumir de manera informal, más cuando el MEN publicó los Lineamientos curriculares de la EA (2002), pero no contempló contenidos específicos para el área, dejando libertad a la institución para definirlos de acuerdo al contexto institucional y estudiantil. En esta misma ruta, el MEN (2010) publicó las Orientaciones pedagógicas de la enseñanza de la EA más no los estándares como sí ocurre con otras áreas curriculares permitiendo pensar de manera errática, que este saber no cuenta con estándares. Contrario a esto, el MEN (2010) considera el aspecto identitario cultural particular, por lo que cada región, municipio establece sus contenidos y estándares arraigados en su identidad y cultura. Otro factor bastante significativo es que no se evalúa en las pruebas que miden la calidad educativa en la educación, nacional, solo se evalúan las que inicialmente se consideraron fundamentales.

Lo anterior resulta razonable para los licenciados en EA entendiendo lo anteriormente explicado, que no se determinan los contenidos ni los estándares ni se evalúa porque el arte, la cultura y el patrimonio poseen rasgos particulares de las diversas zonas o regiones, nacionales o universales, los que hacen parte de lo subjetivo de la enseñanza del área, por tanto, el criterio

del docente especializado es el que determina que es lo apropiado para enseñar de acuerdo con el contexto donde se encuentra.

Aparece finalmente, la importancia que le brinda la institución a la EA. Se puede afirmar que, en todas las fuentes investigadas, se reconoció no solo su poca relevancia, también se identificó la creencia en la comunidad institucional de que la EA no requiere cognición ni influye en el desarrollo de la persona. Lo descrito se encuentra en oposición a la postura de Klimenco (2009), quien expresa respecto al pensamiento creativo la importancia de fomentar los lenguajes artísticos, a través de los cuales, se ha venido transformando el prototipo social, igual que la innovación en los diseños pedagógicos modernos.

Tales ideas y actitudes tanto de directivos como de docentes en general, puede deberse a varios factores, de un lado a que el Sistema educativo nacional les ha dado relevancia a unas áreas más que otras y son esas las que evalúan midiendo la calidad de la educación en el país. Las demás, aparecen en los discursos y decretos que las avalan como fundamentales, entre ellas, la EA, pero su ejecución no ofrece distinciones significativas para las instituciones, en tanto que las áreas que se evalúan en las pruebas nacionales representan reconocimientos y beneficios varios para las instituciones según los puntajes obtenidos.

De otro lado, si bien la EA ha sido reconocida como campo de conocimiento por el MEN (1994, 2002, 2010), presenta en su esencia la subjetividad inherente al ser, al ser sensible que se guía por sus percepciones y emociones, lo que representa el lado opuesto al razonamiento, a la lógica, por tanto, su aceptación e importancia en el ámbito institucional educativo ha sido relegado y no reconocido por sus aportes al desarrollo cognitivo, físico y emocional de los estudiantes.

Tanto es así que, en algunas de las instituciones estudiadas, los grupos fueron entregados a los practicantes sin los protocolos del caso, poco fue el acompañamiento y aporte por parte de los docentes cooperantes y la institución en sí, confirmándose la informalidad que se le endilga a

la enseñanza de la EA, el desconocimiento de sus potencialidades, el estigma a los procesos pedagógicos que genera el área. Todo, en suma, refleja la poca importancia de la EA en las instituciones educativas.

Respecto a la segunda categoría, se encuentran las metodologías que fueron aplicadas a las problemáticas descritas, iniciando con Prácticas pedagógicas con planeación y objetivos. En este sentido, cada practicante determinó la mejor forma de afrontar las dificultades encontradas en las clases de EA de las diferentes IE estudiadas, para ello, se realizaron las planeaciones basadas en objetivos que menguaron la problemática según la situación, el contexto y la población, generándose así los diseños metodológicos que dieron estructura y efectividad a dichas prácticas.

Lo descrito es coherente con el MEN (2002, 2010) y Montoya (2017), cuando afirman que la planeación facilitó dar orden y propósito a las prácticas docentes, así como obtener resultados efectivos y pertinentes durante el proceso. Se puede decir que los docentes en formación llevaban el conocimiento pedagógico y artístico necesario para establecer la mejor ruta metodológica que les permitió resolver las dificultades detectadas, al tiempo que desarrollaron habilidades expresivas, estéticas y sensibles en los estudiantes.

Desprendida de la anterior, aparecen las *Prácticas pedagógicas transversales e incluyentes*. Alrededor de estas prácticas, se tuvieron en cuenta la articulación de los procesos de la EA con otras áreas como las ciencias sociales, tecnología y ciencias naturales, lo que presenta coherencia con los señalamientos del MEN (2010), en cuanto a que el campo de conocimiento de esta área no se compone solo de prácticas artísticas, se transversaliza con otras áreas como las ciencias sociales y humanas, la educación y la cultura. De igual forma, los talleres artísticos diseñados y aplicados de forma incluyente (Contreras, 2018), son consecuentes con lo afirmado por De la Cruz (2013), sobre como el arte facilita la comunicación dentro de su función pedagógica, expresiva y terapéutica, donde otros campos no logran actuar efectivamente.

Sobre el *impacto de la metodología*, se demostró que los métodos aplicados por los participantes fueron diseñados y aplicados de acuerdo con las problemáticas detectadas en cada escenario educativo, causando un impacto favorable en cada comunidad, lo que demuestra coherencia con el planteamiento de Neuner (1981), quien afirmó que la metodología, bien dimensionada, da orden a las acciones de tipo práctico y cognitivo de los estudiantes, facilitando así, el acceso al conocimiento. Lo anterior da cuenta de la necesaria reflexión que realizaron los participantes al definir las falencias que durante la práctica pudieron transformar, con el diseño y ejecución de temáticas y talleres artísticos apropiados para motivar a los estudiantes hacia el aprendizaje significativo de la EA.

Como parte del impacto de la metodología, se desprende el *desarrollo de la creatividad*, lo cual se encuentra asociado a la disposición demostrada por los estudiantes a experimentar con la metodología propuesta en la actividad artística para llegar a descubrirse, superarse y sorprenderse con sus producciones. Tal descripción se encuentra alineada con lo expresado por Celorrio (2003), MEN (2010) y Klimenco (2017), sobre la creatividad como forma de pensamiento que va más allá de lo lógico para llegar a la innovación en la solución de las dificultades surgidas durante el proceso, lo cual exige a diario más y mejores habilidades académicas, laborales y sociales basadas en los factores creativos e innovadores que respondieran a sus necesidades. Lo anterior sugiere que la metodología empleada fomentó la indagación, la ampliación de las posibilidades, el reconocimiento de otras formas de hacer, de crear, superando incluso, sus propios límites.

Otra línea desprendida del impacto de la metodología fueron las *metodologías contextualizadas*, es decir, ante las dificultades respecto a la actitud de los estudiantes y la escasez de material para el trabajo artístico, se diseñó la metodología involucrando las condiciones y características del contexto buscando motivarlos hacia el conocimiento de la EA y de sí mismos. Lo anterior concuerda con lo expresado por Perkins (EduCaixa, 2019), sobre la

importancia de conducir al educando a asumir una postura frente al conocimiento que ya tiene y el que podría llegar a obtener. Esta situación pudo darse por el conocimiento que traían los docentes en formación respecto a la necesidad de adecuar los contenidos y procedimientos de la EA a la realidad contextual de los estudiantes y de la institución, de forma tal que fuera representativo para ellos y así, transformar su mirada sobre las problemáticas de su entorno y su participación creativa e innovadora en la resolución de estas.

Seguidamente, aparecen las *metodologías con consciencia ambiental e innovadoras* desplegada del impacto de la metodología. Se demostró que, lo ambiental e innovador fue una excelente estrategia para suplir las falencias de la enseñanza de la EA, que, en algunos casos, se describió más como potenciar los recursos del entorno. Lo anterior se condice con Vizcaya (2010) en el marco del pensamiento creativo, quien recalcó la necesidad de motivar al estudiante hacia el conocimiento e investigación de su realidad para llegar a la participación activa social y crítica mediante soluciones innovadoras a las problemáticas que los rodea. Tal resultado pudo deberse a la postura asumida por los docentes en formación respecto a la función de la EA en la formación del estudiante, no solo en el quehacer artístico, sino en lo que, a través de los lenguajes y propuestas artísticas, los educandos podrían aportar en la transformación positiva de sus contextos.

Frente a los recursos y materiales empleados, los practicantes demostraron que diversificar y aprovechar los recursos y materiales que el entorno ofrecía favoreció los procesos de la EA, en este caso, los materiales naturales y de reciclaje permitieron superar la problemática de la escasez de recursos y materiales para trabajar el área. En este sentido, se encuentra coherencia con la descripción que hace el MEN (2002, 2010), respecto al objeto de estudio de la EA, la experiencia sensorial en interacción significativa y comprensible del mundo. Al respecto, se puede afirmar que el conocimiento que los participantes tenían sobre la región donde hicieron la práctica, les facilitó ser más objetivos y asertivos en el aprovechamiento de los recursos y

materiales existentes en el entorno institucional, innovando o potencializando en algunos casos, residuos que a nivel de empresas locales se pudieron conseguir e implementar en la construcción creativa de las propuestas artísticas.

En esta misma línea, aparecen los recursos tecnológicos para la enseñanza de la EA, se identificó esta falencia en un alto porcentaje de las instituciones estudiadas, solo una de ellas contaba con estos recursos. La práctica demostró los grandes beneficios que ofrecen estas herramientas como alternativa metodológica de enseñanza, a pesar de la clara resistencia demostrada por los docentes hacia la incorporación de estos recursos en su labor. Esta descripción resulta coherente con las afirmaciones que hace Montoya (2017) sobre la necesidad de transformar los métodos de enseñanza, actualizarlos para propiciar aprendizajes significativos acordes a las características de la actual sociedad.

Se reafirma y complementa esta postura con lo manifestado por el MEN (2010), respecto a que, para los educadores, los recursos tecnológicos representan un complejo desafío en el que deben empezar por reconocer y admitir las nuevas formas virtuales de interacción, las cuales requieren modificar la relación tiempo, espacio y realidad. La experiencia narrada por los practicantes respecto al uso de las tecnologías pudo facilitarse no solo por la juventud que ellos mismos ostentan, también la inquietud y el deseo de imprimir dinamismo y energía a los procesos de enseñanza de la EA, y de esta forma, motivar, facilitar, generar interés y ampliar las posibilidades de dicho aprendizaje.

Continúa la motivación intrínseca hacia el aprendizaje, actitud detectada en los estudiantes de varias de las instituciones estudiadas. Dicha motivación se observó en el deseo y la curiosidad que demostraban los estudiantes al iniciar la clase de EA; y que desaparecía a medida que transcurría. Al respecto, se observó una oposición con la descripción que hace Asensio (2015) sobre la relevancia de la motivación como uno de los elementos esenciales en

este ejercicio, siendo indispensable tanto para el docente como para el estudiante; esta motivación no se evidenció en estas clases, ni en el docente ni en los estudiantes.

De ahí que, los practicantes lograron motivar a los educandos al enfocar la metodología hacia el estímulo de las actividades artísticas, así lograron optimizar el ejercicio docente y conducir a los jóvenes hacia la exploración mediante la diversificación de contenidos, procedimientos, espacios de enseñanza y recursos, por consiguiente, de resultados.

Con relación a las competencias del área, se reconoce que las metodologías aplicadas fueron diseñadas basadas en dichas competencias, no obstante, se identificó que todos los practicantes abarcaron, además del campo disciplinar de la EA, el desarrollo cognitivo, la parte espiritual y subjetiva de los educandos, interactuando de forma sensible con su realidad contextual. Tal enfoque presenta coherencia con las recomendaciones del MEN (2010), respecto al desarrollo de las competencias del área, la sensibilidad, la apreciación estética y la comunicación, y a través de estas, los procesos insertos en el campo de la EA, de recepción, de creación y de socialización. Lo anterior da cuenta de la integridad de la enseñanza del área que los practicantes llevaron a las instituciones, trascendiendo del quehacer artístico hacia las dimensiones del ser como individuo y como miembros de una sociedad.

Las competencias del área dieron apertura al desarrollo integral del estudiante. Los practicantes, demostraron que no solo era cuestión de trabajar las habilidades artísticas del estudiante, de igual forma, se enfocaron hacia el desarrollo integral del ser. Esta demostración se encuentra alineada con lo manifestado por el MEN (2010) y Ministerio de cultura (2007), en cuanto a que la experiencia sensible mediante el arte desarrolla habilidades de convivencia, facilita el fortalecimiento del saber y los talentos artísticos, además, transforma la organización social del educando, descubriendo conocimientos sobre él mismo, los otros y de su entorno.

De igual forma, los practicantes implicaron el desarrollo del pensamiento crítico como parte del desarrollo integral de los jóvenes, al orientar las metodologías hacia la valoración de

sus trabajos y el de sus pares basados en sus propios criterios, producto de la experiencia surgida en la realización de los talleres propuestos. Esta orientación establece coherencia con lo propuesto por Vargas y Vargas (2013), quienes describen el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo como parte importante en el comportamiento individual y social del educando y su capacidad para tomar decisiones.

Frente a las competencias sociales y mejora del ambiente escolar, se demostró que el conocimiento planificado, dirigido y con objetivos claros sobre lo que se deseaba lograr en los estudiantes, puede llegar a transformar los comportamientos y la interacción entre éstos y el entorno que los rodea. Esta demostración presenta coherencia con la postura de Elichiry y Regatky (2010) y Frigeiro (2003), quienes afirman que las artes visuales favorecen el desarrollo de habilidades cognitivas, creativas, sociales y ambientales, enfocadas al ser y su interrelación con los otros y su contexto, articulados a la estructura personal del educando y la intervención pertinente y oportuna en su contexto.

Lo anterior demostró que había claridad y objetivos en la ejecución del diseño metodológico durante la práctica pedagógica por parte de los docentes en formación, quienes apuntaron a resolver situaciones comportamentales que incidían negativamente en los procesos de la EA, desarrollando en los educandos desde el campo artístico, habilidades sociales en función de resolver la problemática mediante la reflexión y transformación de sus comportamientos.

Se continúa con la categoría, reconocimiento de la importancia de la EA en la institución, en este aspecto, se evidenció que fueron pocas las instituciones en las que se reconocieron los beneficios obtenidos con la EA. Así mismo, se puede decir que quienes demostraron mayor reconocimiento, sorpresa y satisfacción frente a lo creativo y excepcional de los trabajos desarrollados en las clases de artística, fueron los estudiantes. Este reconocimiento coincide con las manifestaciones de Rubio (2018), quien destaca la importancia de la EA en cuanto a descubrir

habilidades y talentos en los educandos, sean estos afines o no al arte, teniendo como medio y metodología de enseñanza los lenguajes artísticos, no solo mediando el aprendizaje de otras áreas, más bien acentuando los contenidos propios de la EA. Lo descrito pudo deberse a la importancia que los practicantes mismos le dieron al área y a su enseñanza, abarcando contenidos, técnicas y métodos diversos y pertinentes que ayudaron a generar la motivación e interés de los estudiantes, de ahí que fueran ellos quienes más valor dieron a esta clase.

Finalmente, y como extensión del reconocimiento de la importancia de la EA en la institución, aparece el fortalecimiento de la enseñanza de la EA. En este sentido, se pudo evidenciar que, durante el tiempo de la práctica docente, todas las acciones y componentes agregados por parte de los practicantes a la EA, le dieron estructura y fortalezas en las instituciones estudiadas. Tal afirmación se condice con la descripción de la EA dada por los Ministerios de Cultura y Educación (2007), acerca del fomento del desarrollo sensorial, la estética, lo simbólico, lo expresivo y creativo a través de la expresión artística tangible e intangible, expresión que trasciende los límites del aula hacia los espacios educativos y culturales de la institución. Lo anterior se pudo lograr por el conocimiento sobre la EA y la pedagogía artística demostrado por los practicantes, difundido mediante las diversas metodologías que facilitaron la resolución y transformación de las complejidades que presentaba esta enseñanza.

Como se ha podido constatar, tanto las problemáticas encontradas como las metodologías de enseñanza aplicadas en la EA, apuntaron inicialmente a mejorarlas o menguarlas, pero más allá de esto, a lograr el reconocimiento y fortalecimiento de esta significativa área curricular desde una orientación sustentada en el conocimiento del área demostrada por los docentes en formación. Lo anterior permitió que se desplegaran metodologías enfocadas a suplir falencias de la EA como la ausencia de planes de estudio (Klingberg 1972, Danilov 1978, Neuner, 1981), pocas fortalezas (MEN, 2002, 2010), ambientes conflictivos de aula (Elichiry y Regatky, 2010, Frigeiro, 2003), desmotivación hacia su aprendizaje (Montoya, 2017,

Asensio, 2015), y todas aquellas problemáticas derivadas de la situación del docente no especializado en artes (Jiménez, 2019, Daza, 2014, Alcoba, 2012, Klimenco, 2017, Araque, 2013, Asensio, 2015, Alonso, 2012, Freire, 2006).

Asimismo, las metodologías aplicadas se enfocaron en diversos aspectos incidentes en estas problemáticas, de ahí que resultaron metodologías de orden estructural y de proyección como las Prácticas pedagógicas con planeación y objetivos (MEN, 2002, 2010, Montoya, 2017), y las Prácticas pedagógicas transversales e incluyentes (Contreras, 2018, De la Cruz, 2013), donde se trabajó bajo unos mismos objetivos con otras áreas incluyendo toda la población educativa. Se continuó con el impacto de la metodología (Neuner, 1981), desde la que se desplegaron varios enfoques como el desarrollo de la creatividad (Celorrio, 2003, MEN, 2010, Klimenco, 2017); las metodologías contextualizadas (Educaxia, 2019), y las metodologías con consciencia ambiental e innovadoras (Vizcaya (2010).

Se enfocaron, además, en los recursos y materiales (MEN, 2002, 2010), los recursos tecnológicos para la enseñanza de la EA (Montoya, 2017, MEN, 2010). Continuó la motivación intrínseca hacia el aprendizaje (Asensio, 2015), las competencias del área (MEN, 2010), que fueron la base para llegar al desarrollo integral del estudiante, (MEN y Mincultura, 2007) y a las competencias sociales y mejora del ambiente escolar (Elichiry y Regatky, 2010, Frigeiro, 2003). Finaliza la discusión con el reconocimiento de la importancia de la EA en la institución (Rubio, 2018) y el fortalecimiento de la enseñanza de la EA (Ministerio de Cultura y MEN, 2007).

5.1 Limitaciones

Durante el proceso de investigación, se presentaron varias limitantes que debieron sortearse de diferentes maneras, entre estas, las más incidentes fueron las relacionadas con la pandemia provocada por el Covid 19, como las enunciadas a continuación:

- La selección de los participantes, ya que esta se tuvo que limitar al período 2018-2019, debido al cierre de las universidades, de sus sedes y del programa, no habiendo practicantes del área durante el 2020 y 2021.
- Dificultad para encontrar a todos los participantes, el obligado confinamiento dificultó la comunicación fluida con ellos ya que no todos contaban con internet en sus lugares de habitación.
- El grupo focal presentó inconvenientes de conectividad con varios participantes, por lo que se tuvo que posponer varias fechas y aun así no fue posible contar con todos ellos.
- En términos prácticos, otra limitante se dio al no poder realizar una mayor triangulación, tanto de datos como de fuentes, en la medida en que la comunicación virtual con los participantes no siempre se logró realizar en los tiempos planeados, lo que retrasó mucho la ejecución del proceso metodológico.
- A nivel teórico conceptual, es escasa la teoría actualizada sobre la enseñanza de las artes. Al respecto, si bien se encuentran investigaciones y textos relacionados con la EA o las artes con fechas recientes, muchos de estos textos o artículos se basan en el análisis de teorías de autores muy significativos reconocidos desde décadas anteriores.

5.2 Conclusiones

Las categorías desarrolladas a lo largo de la investigación son producto de los hallazgos encontrados en la enseñanza de la EA durante la práctica docente de estudiantes de Licenciatura en Educación Artes Plásticas (2018 - 2019), ya hoy licenciados, en instituciones educativas públicas, urbanas y rurales, en la zona del Oriente Antioqueño, quienes encontraron una serie de problemáticas que dieron lugar al presente análisis a profundidad.

En cuanto a las mencionadas problemáticas, se encontraron diversos enfoques y matices respecto a una misma situación, como sucede con el primer hallazgo en esta categoría, la

ausencia del plan de estudios en una gran parte de las instituciones estudiadas, en otras se observó que era copia de otra institución, como también se observó que donde sí existía este plan, los docentes no lo aplicaban. Es una falencia de base bastante significativa, evidencia que es un área sin norte y sin doliente; quien asume esta enseñanza tiene total libertad para hacer o no procesos con la EA y nadie podrá reclamar porque el docente a cargo no es especialista en artística, por tanto, no habría como exigir resultados. Lo mismo ocurre con la siguiente problemática, las pocas fortalezas observadas en la EA, no hay un doliente del área que lidere la consecución de los elementos necesarios y suficientes para enseñarla apropiadamente.

En este mismo sentido, la siguiente problemática sobre los ambientes conflictivos en el aula, hace parte de la cadena de falencias encontradas, debido a que no se tiene una directriz clara ni el conocimiento necesario para enseñar la EA. Bajo estas circunstancias, el aula se convierte en un espacio vacío donde no hay procesos, donde no se experimenta una dinámica que genere aprendizajes, pero sí genera roces y conflictos entre los estudiantes, decepción, tedio y una gran desmotivación hacia el área.

En concordancia con lo anterior, aparece una categoría de gran peso en la indagación, Docente no licenciado en artes, es decir, los docentes orientadores de la EA, en una gran parte de las instituciones estudiadas no eran licenciados en artes, eran licenciados en otras áreas o profesionales de otros campos como contadores, gerontóloga o ingenieros. Si se analiza la evolución de las Artes y su enseñanza, lo que se puede inferir es que este saber ha sido dimensionado desde lo subjetivo de su naturaleza sensible, sus disciplinas se han relacionado más con las artes y oficios, las tradiciones o el aspecto patrimonial cultural de una u otra región, más no desde la esencia pedagógica que engrandece la EA, lo que pudo haber generado la creencia de que cualquiera puede enseñarla, y aún continúa esta creencia.

Así las cosas, al no haber un docente especializado a cargo de su enseñanza, se puede comprender el origen de las anteriores problemáticas, no hay quien elabore un plan de estudio,

ni quien se responsabilice por los elementos y factores que puedan ser convertidos en fortalezas para el área. Así mismo, no está el conocimiento disciplinar que pueda motivar a los educandos mediante un buen dibujo, el color, lo creativo, esto conduce al desorden, a los conflictos en el aula. Esta misma problemática provoca las prácticas inapropiadas, se improvisa, no se dan procesos y son escasos los recursos metodológicos que se emplean, lo que es comprensible porque hay desconocimiento y desinterés en la EA por parte del docente.

De ahí que resulta el desinterés de los directivos en los procesos de la EA quienes poco se inquietan por los procesos pedagógicos que se pudieran desarrollar, en tanto se responsabilice de la decoración de los recintos y la ejecución de actos en los eventos culturales institucionales, esto pareciera ser el valor real de la EA, la importancia que tiene la EA en la institución.

En cuanto a la categoría de las Metodologías de enseñanza aplicadas a las problemáticas de la EA, diseños creados y ejecutados por los practicantes, se reconocen los buenos resultados en las categorías y subcategorías encontradas. En primer lugar, surgió la práctica pedagógica con planeación y objetivos, se estableció una directriz, las acciones basadas en objetivos superando la improvisación que caracterizaba esta enseñanza. Así mismo, aparecieron las prácticas pedagógicas transversales e incluyentes, ya no solo se estableció un norte, además expandieron las posibilidades de la EA hacia el trabajo mancomunado con otras áreas del currículo teniendo en cuenta toda la población estudiantil, independiente de sus condiciones y necesidades.

De lo anterior surge el impacto de la metodología, que pasó de ser insulsa a desatar procesos como el fomento de la creatividad, componente inherente a la EA y que no se percibía en esta enseñanza. De igual forma, se dieron las metodologías contextualizadas y las metodologías con consciencia ambiental e innovadoras; elementos muy significativos tanto como el reconocimiento y apropiación de los contextos, el valor del factor ambiental en la formación de

estudiantes participativos, efectivos e innovadores en la resolución de las diversas problemáticas que los rodea.

En este sentido y a la luz del conocimiento del área, surgieron los recursos y materiales empleados, los que, para las nuevas metodologías, el entorno mismo se convirtió en una alternativa para la creación artística, incluidos los recursos tecnológicos para la enseñanza de la EA, a pesar de los limitantes encontrados con este recurso se pudo reconocer los aportes y beneficios que ofrecen al área. Así mismo, aparece la motivación intrínseca hacia el aprendizaje, el cambio metodológico agregó versatilidad y dinamismo a la clase, transformando la desmotivación que presentaban los grupos de estudiantes.

Continuando con las Metodologías de enseñanza aplicadas a las problemáticas de la EA, se encontraron las competencias del área, siendo docentes en formación del campo artístico, fue determinante incluir la sensibilidad, la apreciación estética y la comunicación para el desarrollo de habilidades en los estudiantes, enfocándose además, en las competencias sociales y mejora del ambiente escolar, así como el desarrollo integral del estudiante, complemento valioso y necesario en la formación del futuro ciudadano. Es evidente el interés demostrado por los practicantes no solo por descubrir y desarrollar talentos artísticos en sus estudiantes, también trabajaron el ser, su interacción con el otro y con el entorno enfrentando problemáticas generadas y resueltas por ellos, desde la reflexión y la ejecución de actividades artísticas.

De esta forma, los procesos del área se consolidaron no solo en los talentos, influyeron además en el desarrollo integral del estudiante, y si bien no todas las prácticas obtuvieron el reconocimiento de la importancia de la EA en las instituciones, algunas trascendieron los límites de la comunidad educativa hacia otros escenarios municipales, lo que representó el fortalecimiento de la enseñanza de la EA en un corto período de tiempo, en la secundaria de algunas instituciones educativas del Oriente Antioqueño.

5.3 Recomendaciones

Finalizado el proceso investigativo sobre las problemáticas metodológicas en la enseñanza de la EA, es importante realizar nuevos estudios que determinen varios aspectos detectados en la presente investigación, como los que se describen a continuación:

- Indagar en otras zonas a nivel departamental o nacional sobre la enseñanza de la EA, para reconocer cuáles son las fortalezas y debilidades del área y determinar si en otras localidades, tiene mayor relevancia o reconocimiento en el currículo institucional.
- Investigar la calidad de la formación de los docentes de Artes, interrogándose por la participación equitativa y apropiada del saber pedagógico como el disciplinar artístico, teniendo en cuenta que los ciclos educativos en la básica primaria, secundaria y la Media, se centran más en el ser persona que en el ser artista.
- Compilar en una investigación, diferenciando los enfoques, las rutas metodológicas que se desarrollan dentro de las prácticas docentes en la EA, detallando los contenidos y procedimientos, los cuales, aun perteneciendo a un mismo municipio, se dan de distintas formas de acuerdo con las características de cada región e institución. Esta recopilación representaría una gran fortaleza para el área.

REFERENCIAS

- Abarca, A., Alpízar, F., Sibaja, G. y Rojas, C. (2013). *Técnicas cualitativas de investigación*. UCR.
- Alatríste, T. J., Bernal, G., E. & Encastin, C., M. (2010). El arte como posible conocimiento. *Espacios Públicos*, 13(29), 158-174.
- Alcoba, G., J. (2012). La clasificación de los métodos de enseñanza en educación superior. *Contextos Educativos*, 15, 93 – 106. <https://bit.ly/3a0chSH>
- Alonso, S., M. (2012). *La formación del alumnado de magisterio en educación artística. Un estudio de caso a partir de las historias de vida de futuros docentes de la Universidad de Alicante*. [tesis doctoral, Universidad de Alicante]. Tesis Doctorals en Xarxa. <https://bit.ly/3wC6pXt>
- Alvarado, G. K. (2020). Experiencia estética, proceso creador y despliegue de la imaginación. *Revista Humanismo y Cambio Social*, 7(16), 143 -157. <https://bit.ly/3MtV3LY>
- Álvarez, T. M. (2019). *Educación artística y creatividad. Desarrollo de una propuesta didáctica a través del Arte Contemporáneo*. [tesis de pregrado, Universidad de Valladolid]. Repositorio documental Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/39267>
- Araque, O. C. (2013). ¿Arte y pedagogía o pedagogía de las artes? *Calle 14: revista de investigación en el campo del arte*, 8(11). <https://bit.ly/38wWFWH>
- Asensio, B. M. (2015). El aprendizaje natural. La mejor vía para acercarse al patrimonio. *Education siglo XXI. Actualidad y tendencias en educación patrimonial*, 33(1), 55-82. <https://bit.ly/3sIQwxn>
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. <https://bit.ly/3wqwBFy>

- Ayala, C. R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de investigación educativa*, 26(2), 409-430. <https://bit.ly/3Ntalvf>
- Barco, R. J. (2003). *Introducción al énfasis en educación artística*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Barco, R. J., Bulla, G. G., & Velásquez, M. G. (2015). Educación de educadores en artes visuales, un lugar de sentido para la educación artística. *Pensamiento palabra y obra*, (14), 108-120. <https://bit.ly/3wujR0E>
- Barragán, C. B. (2014). La formación de maestros en artes: ensayo crítico sobre los campos de hegemonía. *Artes, la revista*, 13(20), 81-100. <https://bit.ly/3wt9hY2>
- Belardinelli, P. & Catibiela, A. (2017). Consideraciones sobre el arte y su enseñanza. *Metal*, 3(3), 75-85. <https://bit.ly/3Pub4mS>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. <https://bit.ly/3wt8wya>
- Bruner, J. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Narcea.
- Buitrago, A. E., y Soto, M., V. (2019). *La bitácora, estrategia metodológica para el fortalecimiento de la Educación Artística en los grados décimo de las Instituciones Educativas Pío XI en La Unión y María Josefa Marulanda en La Ceja, Antioquia*. [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. OPAC. <https://bit.ly/3Nm3A3r>
- Cachinero, A. (2007). Una experiencia de entrenamiento del pensamiento creativo en alumnos de 2° ciclo de Educación Primaria. *Psicología Educativa*, 13(1), 79-91. <https://bit.ly/3yTfxcS>
- Caeiro, R. M. (2018). Aprendizaje Basado en la Creación y Educación Artística: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción. *Arte, individuo y sociedad*, 30(1), 159-177. <https://bit.ly/3yG3bVE>

- Cámara de Comercio del Oriente antioqueño. (2016). *Concepto económico del Oriente antioqueño 2016*. <https://bit.ly/3wpJBv5>
- Cámara de Comercio del Oriente antioqueño. (2018). *Informe de gestión 2018*. <https://bit.ly/3sJ7X0y>
- Capdevielle, J. (2011). El concepto de habitus: “con Bourdieu y contra Bourdieu”. *Anduli, Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, (10), 31-45. <https://bit.ly/3IIWU9G>
- Capistrán G. R. (2018). Necesidades de formación docente de los maestros de Educación Artística a nivel Secundaria del Instituto de Educación de Aguascalientes. *Artseduca*, (19), 10-31. <https://bit.ly/3FY80Lo>
- Cárdenas, P. R., Lagos, H. & Figueroa, G. E. (2016). El profesorado de educación básica y su contribución a la enseñanza de las artes visuales en la escuela. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28(3), 475-493. <https://bit.ly/3wyd3hz>
- Cárdenas, P. R. & Troncoso, A., A. (2014). Importancia de las artes visuales en la educación: Un desafío para la formación docente. *Revista Electrónica Educare*, 18 (3), 191-202. <https://bit.ly/3yLo6qc>
- Castro, V. Y., Fonseca, V., L. & Reyes, O., L. (2014). *La didáctica como estrategia pedagógica para fortalecer el desarrollo de las inteligencias múltiples en los niños y niñas de la Institución Educativa Rafael Uribe Uribe Sede Mampuján de María La Baja Bolívar*. [Tesis de pregrado, Universidad del Tolima]. Repositorio institucional. <https://bit.ly/3NtafJv>
- Celorrío, I.R. (2003). Desarrollo del pensamiento creativo en la ESO. *Revista de Ciencias de la Educación*, 196, 433-466.
- Chaverra, F. D. & Gil, R., C. (2017). Habilidades del pensamiento creativo asociadas a la escritura de textos multimodales. Instrumento para su evaluación en la Educación Básica Primaria. *Folios*, (45), 3-15. <https://bit.ly/381IQAk>

- Chona, J. M., & Garzón, F., L. (2018). *Rescate y recuperación de las tradiciones a través de la educación artística*. [Tesis de especialización, Universidad Abierta y a Distancia]. Repositorio institucional. <https://bit.ly/3wpUwVz>
- Chura, E., Huayanca, P. & Maquera, M. (2019). Bases epistemológicas que sustentan la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner en la pedagogía. *Revista Innova Educación*, 1(4), 589-598. <https://bit.ly/39yUhP0>
- Contreras, P. L. (2018). *Estrategias para incluir los procesos de arte en la comunidad sorda de la Institución Educativa Barro Blanco en el semestre 2018-2*. [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. OPAC. <https://bit.ly/3wweEEu>
- Contreras, K. & Sotomayor, J. (2013). *Psicología*. Lima, Perú: Lumbreras Editores.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y Técnicas de Investigación Social*. (1ª ed.). McGraw-Hill.
- D'Amico, V. (1942). Creative Teaching in Art. Scranton, Pennsylvania. *International Textbook Company*, 261.
- Correa, G. (2009). Fundamentación Metodológica en Términos Educativos. *Revista Técnico Educativa de Pedagogía*. (2ª ed.) UCV.
- Danílov, A.M. (1978). *Didáctica de la escuela media*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Daros, W. (2009). *Teoría del aprendizaje reflexivo*. Argentina, Editorial RICE.
- Daza, C., S. (2014). Investigación - Creación: Un acercamiento a la investigación en las artes. *Horizontes Pedagógicos*, 11(1), 87- 92. <https://bit.ly/3wqoFUM>
- De La Cruz, A. (2013). *Oferta de talleres de Arteterapia en empresas de gestión cultural* [Tesis de Maestría, Universidad Politécnica de Valencia]. <https://bit.ly/3PuNnLm>
- Di Prieto, P., L. (2011). *Hacia un desarrollo integrador y equitativo: una introducción al desarrollo local*. <https://bit.ly/3a3arQZ>
- Díaz, Ch. D. (2013). *La educación artística como mediadora en la Integración Social y Académica de estudiantes con y sin discapacidad sensorial*. [Tesis de Maestría, Instituto

Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey]. Repositorio Institucional.

<https://bit.ly/381gvJi>

Duque, LI., N. (2018). *¿Cómo puedo comunicarme con el mundo a través del arte, utilizando material reciclable?* [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. OPAC.

<https://bit.ly/3lqqqtq>

EduCaixa. (2019, 3 de enero). *Hablamos con David Perkins: ¿Qué vale la pena aprender en la escuela?* [video]. YouTube. <https://bit.ly/3BAijoW>

Efland, A., D. (2002). *Una historia de la educación artística. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Paidós.

Eisner, E., W. (1992). La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano. *Revista Española de pedagogía*, 50(191),15-34. <https://bit.ly/3FWz6mn>

Elichiry, N. y Regatky, M. (2010). Aproximación a la educación artística en la escuela. *Anuario de Investigaciones*, 17, 129-134. <https://bit.ly/3wBi8pp>

Errázuriz, L. H. (2019). Educación Artística ayer y hoy: anacronismo, dependencia y resistencia al cambio. *Revista Gearte*, 6(2), 390-409. <https://bit.ly/3wrMmMB>

Esquivias, S., M. (2009). *Análisis del pensamiento creativo en estudiantes universitarios: expresión lingüística*. Unam–Facultad de Filosofía y Letras. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. <https://bit.ly/3sM7ACK>

Fernández, A. (2003). La educación artística y musical en México. Incompleta, elitista y excluyente. *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*, 2(004).

Fernández, S. & Rivera, Z. (2009). El Paradigma Cualitativo y su presencia en las investigaciones de la Bibliotecología y la Ciencia de la información. *Acimed*, 20(3).

<https://bit.ly/3MFyrlg>

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI. <https://bit.ly/3FZZhZI>

- Frigeiro, G. (2003). *Los sentidos del verbo educar*. Crefal
- Gardner, H. (1994). *Educación Artística y Desarrollo Humano*. Paidós.
- Gardner, H. (1997). *Arte, mente y cerebro*. Paidós.
- Garzón, C., I. y Osorio, O., H. (2018). *La Educación Artística y el aprovechamiento del material reciclable en la Básica Secundaria en la I. E. Santa María, Carmen de Viboral, Antioquia*. [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. OPAC. <https://bit.ly/39s24hl>
- Giráldez, A., & Malbrán, S. (2011). Generalistas, especialistas y artistas: algunas ideas sobre el perfil de los educadores. En A. Giráldez, L. Pimentel, (Coord.). *Educación artística, cultura y ciudadanía: de la teoría a la práctica*, 39. <https://bit.ly/3sIMJjM>
- Giroux, H. A. (1985). Teorías de la reproducción y de la resistencia en la nueva sociología de la educación: Un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, 44, 36- 65. <https://bit.ly/3sKEx28>
- Gómez, C., J. (2019). Valorar la memoria arquitectónica de El Carmen de Viboral a través de la educación artística. [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. OPAC. <https://bit.ly/3lyuc5D>
- Gómez, G., J. (2001). *Hermenéutica y pedagogía, una propuesta y presentación crítica de algunas tendencias pedagógicas en Colombia*. Corporación Región.
- Gómez, Z. D. (2017). Educación, vocación y compromiso del territorio. *Oriente Antioqueño, realidades y prospectivas*. (2017). Cámara de Comercio del oriente Antioqueño.
- González, V. (2001). *¿Qué son las estrategias educativas? Estrategias de enseñanza aprendizaje*. Editorial Pax.
- Guerra, G., J. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7(2), 1-121. <https://bit.ly/3FSp5ql>

- Gutiérrez, A. (20016). El sociólogo y el historiador: el rol del intelectual en la propuesta bourdieusiana. *Estudios Sociológicos*, 34(102). <https://bit.ly/3wZHsWn>
- Gutiérrez, F., A. (2015). La imagen en las artes plásticas y visuales. *Nuevos modos de comunicación en la escuela. Enunciación*, 20(2), pp. 207-221.
- Hernández, H. N. (2016). *Espacios para vivir la paz a través de la Educación Artística en las instituciones educativas la aurora y el progreso del Carmen de Viboral en el año 2016*. [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. OPAC. <https://bit.ly/3Nkc5Mv>
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., & Baptista, L. P. (2018). *Metodología de la investigación* (Vol. 4). McGraw-Hill Interamericana.
- Hurtado de Barrera, J. (2010). Líneas de investigación y gerencia del conocimiento: Premisas de la cultura de investigación. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 2(2), 83-94
- International Federation of Arts Councils and Culture Agencies. (2012). *Hoja informativa: arte y educación*. IFACCA. <https://bit.ly/3G5M3Kz>
- International Federation of Arts Councils and Culture Agencies. (2022). *Lo que hacemos*. IFACCA. <https://bit.ly/3P7x6dR>
- Jaramillo, L. A., & Sánchez, Q., V. (2018). *Fortalecimiento de la Educación Artística con la implementación de las Tics desde una Cultura Tecnológica*. [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. OPAC. <https://bit.ly/3Pu7ycc>
- Jiménez, L. (2019). Arte y ciencia en la educación básica: hacia un nuevo equilibrio entre el saber y el sentir. *Revista internacional Magisterio*, (49), 16-21
- Klimenco, O. (2009): La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. *Educación y Educadores*, 11(2), 191-210. <https://bit.ly/39vHGMP>
- Klimenko, O. (2017). Bases neuroanatómicas de la creatividad. *Katharsis: Revista de Ciencias Sociales*, (24), 207-238. <https://bit.ly/3wlv0Ro>
- Klingberg, L. (1972). *Introducción a la Didáctica General*. La Habana: Pueblo y Educación

- Lacin, S., C. & Balkan, K., F. (2010). How much science and technology lesson student studying books support creative thinking? *Science Teaching. Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2105-2110. <https://bit.ly/39VII5R>
- Leal G., J. (2005). *La Autonomía del Sujeto Investigador y la Metodología de Investigación*. (1ª ed.). Centro Editorial Litorama.
- Londoño, P., L., Maldonado, G., L., & Calderón, V., L. (2014). *Guía para construir estados del arte*. International Corporation of Networks of Knowledge. <https://bit.ly/38uLRs7>
- López, F. M. (2014). *La importancia de la expresión artística en el desarrollo humano: creatividad y arte como terapia*. <https://bit.ly/39vjuda>
- López, M., E. (2019). *Contribución de la educación artística al desarrollo de competencias sociales en la básica secundaria de la I. E. María Josefa Marulanda en La Ceja, Antioquia*. [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. OPAC. <https://bit.ly/3lnJiuF>
- López, R., I. (2019). *Fortalecimiento de la Educación Artística mediante la construcción del Micro currículo para básica secundaria del Centro Educativo Rural El Guamito, de El Peñol*. [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. OPAC. <https://bit.ly/3Pvda5W>
- Lora, M. E. (2009). Los senderos del arte, la formación y la educación artística. Notas para un deslinde. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(55), 15-30. <https://bit.ly/3wo8xmR>
- Luna, C. J., & Escobar, C., J. (2014). *Ilustración científica en la expedición botánica del nuevo reino de Granada*. [tesis de pregrado, Universidad Autónoma de Occidente]. <https://bit.ly/39v9zUW>
- Macías, G. F. (2018). Metodología para la investigación cualitativa fenomenológica y/o hermenéutica. *Revista Latinoamericana de Psicoterapia Existencial*, 17, 17-23.
- Macías, M. A. (2002). Las múltiples inteligencias. *Sicología desde el Caribe Revista de la Universidad del Norte*, 10(1), 27-38. <https://bit.ly/3MrCQi7>

- Magisterio TV. (2020, 16 de junio). *Herramientas Didácticas Aplicadas al diseño de Una Guía Pedagógica. Vídeo Conferencia # 58*. [video]. Youtube. <https://bit.ly/3PteqXm>
- Marín, V., R. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educação, 34(3)*, 271- 285. <https://bit.ly/3sGx0le>
- Martínez, E., V. y López, B., N. (2011) *Actividades para sistematizar los contenidos de educación plástica vinculados al desarrollo artístico y cultural de la localidad*. Biblioteca Virtual de Derecho, Economía, Ciencias Sociales y Tesis Doctorales. <https://bit.ly/3lp35da>
- Martínez, G. C. (2017). La evolución peculiar del arte y la evolución cultural. *AusArt, 5(2)*, 27-39. <https://bit.ly/3aecnXf>
- Martínez, M., M. (2002). La nueva ciencia: su desafío, lógica y método. Trillas.
- Martínez, R., J. (2018). Educación por medio del Arte en el aula y su importancia. *Educem, 3(15)*. <https://bit.ly/3NkFPZD>
- Matienco, R. (2020). Evolución de la teoría del aprendizaje significativo y su aplicación en la educación superior. *Dialektika: Revista de Investigación Filosófica y Teoría Social, 2(3)*, 17-26. <https://bit.ly/3Pwae9d>
- Matos, C., Z., & Matos C., C. (2010). La construcción del marco teórico en la investigación educativa. Apuntes para su orientación metodológica en la tesis. *EduSol, 10 (31)*, 92-105. <https://bit.ly/3wCTAMq>
- Mayor, M. A., Quiñones, A. C., Barrera, J. G., & Trejos, C. J. (2013). *Las escuelas de artes y oficios en Colombia (1860-1960): Volumen 1: el poder regenerador de la cruz*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

- Mazo, B., J. y Rincón, R., H. (2019). *La Educación Artística mediadora en la transformación del ambiente escolar en la institución Educativa San Antonio de Pereira, en Rionegro, Antioquia*. [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. OPAC. <https://bit.ly/3libkrm>
- Mejía, E., S. (2012). Investigación en educación artística y formación de docentes en artes plásticas. *Unipluriversidad*, 12 (2). 80 – 90. <https://bit.ly/3Pqdlzv>
- Mertens, D., M. (2015). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Sage publications.
- Miles, M., Huberman, M., y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook* (3ª ed.). Sage Publications
- Ministerio de Cultura y Ministerio de Educación de Colombia, Oficina Regional de Cultura para América Latina y el Caribe de la UNESCO (2005). *Conferencia Regional de América Latina y el Caribe, preparatoria de la Cumbre Mundial de Educación Artística: Documento Base*.
- Ministerio de Cultura. (2007). *El Plan Nacional de Educación Artística*. <https://bit.ly/3sIDH62>
- Ministerio de Cultura de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte de Bogotá D.C., Universidad Pedagógica Nacional. (2008). *IV Encuentro Nacional de Educación Artística: Lugares y sentidos del arte en la educación en Colombia, Relatorías finales, Mesas de trabajo*.
- Ministerio de Cultura. (2014). *El Carmen de Viboral, el jardín llevado a la loza*. Ministerio de cultura. <https://bit.ly/3yHxYkQ>
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (2019). *Semana de la Educación Artística*. <https://www.cultura.gob.cl/educacion-artistica/sea/>
- Ministerio de Educación. (1994, 8 de febrero). *Ley General de Educación*. <https://bit.ly/3PuHNIX>
- Ministerio de Educación. (2002). *Lineamientos curriculares de Educación artística. Áreas obligatorias y fundamentales*. Magisterio. <https://bit.ly/3ln8YY8>

- Ministerio de Educación y Ministerio de Cultura. (2010). *Documento 16 sobre las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística*. Ministerio de Educación, Bogotá D. E.
<https://bit.ly/3lnQtmB>
- Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. (s. f.). *Puntos Vive Digital*.
<https://bit.ly/3Lo07A4>
- Monje, C. (2011). *En Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: guía didáctica*. Universidad Surcolombiana. <https://bit.ly/3MshfGd>
- Montoya, G., W. (2017). Gestión pedagógica de aprendizajes significativos en la educación artística. *Aibi revista de investigación, administración e ingeniería*, 5(1), 9-19.
<https://bit.ly/3FSJtrc>
- Mora, M., J., & Osses, B., M. (2012). Educación Artística para la Formación Integral. Complementariedad entre Cultura Visual e Identidad. *Estudios Pedagógicos*, 38 (2), 321-335. <https://bit.ly/3lIFkm5>
- Morales, J. (2018). Aportes de Paulo Freire a la investigación y a la lectura crítica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(2), 175-192. <https://bit.ly/37UtNat>
- Morán, D. (2011). *Introducción a la fenomenología*. Anthropos.
- Moreno, J. O. P. (2020). La lúdica una dimensión del ser, los juegos un bien cultural. *Lúdica Pedagógica*, 1(32), 1-19. <https://bit.ly/3LjgnIP>
- Muñoz, G., C. (2018). *Pedagogía de la memoria, la identidad y el patrimonio cultural desde las artes en la escuela*. [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. OPAC.
<https://bit.ly/3sGYU0r>
- Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. Asamblea General de las Naciones Unidas. <https://bit.ly/3sl7X14>
- NAEA, (2020). Misión. <https://www.arteducators.org/about>

- Navarro, L. D. & Samón, M. M. (2017). Redefinición de los conceptos método de enseñanza y método de aprendizaje. *EduSol*, 17(60), 26-33.
- Neuner, G. (1981). *Pedagogía*. La Habana: Libros para la Educación.
- Ochoa, A., A. (2019). *La Música y la plástica como generadores de aprendizajes significativos y espacios de inclusión a estudiantes con capacidades diversas de la unidad de atención integral (UAI) La Ceja, Antioquia*. [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. OPAC. <https://bit.ly/3MoqGGx>
- Ochoa, R., D. (2019). *Estrategias en la Educación artística para el reconocimiento de la cabuya como elemento patrimonial e identitario presente en el municipio de Guarne*. [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. OPAC. <https://bit.ly/3wsaz40>
- Ortega, L., C. y Franco, J., C. (2010). Neurofisiología del aprendizaje y la memoria. Plasticidad Neuronal. *Archivos de Medicina*, 6(1), 2. <https://bit.ly/3wlxaAG>
- Ospina, G., Y. (2018). *La educación artística: mediadora para una educación inclusiva en los estudiantes con problemas cognitivos en la institución UAI (unidad de atención integral) del municipio de la Ceja-Antioquia*. [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. OPAC. <https://bit.ly/3wnYfmG>
- Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (46). <https://www.redalyc.org/pdf/340/34004607.pdf>
- Peralta, Y. (2018). *Supuesto de Investigación*. [video]. Youtube. <https://bit.ly/3wHEANK>
- Presidencia de la Republica. (2003). *Decreto 2566 de septiembre 10 de 2003*. <https://bit.ly/3lsqMBI>
- Puente, V. M. (2017). Las artes en educación: concepciones, retos y posibilidades. <https://bit.ly/3KCNna1>
- Read, H. (1986). *Educación por el arte*. Ediciones Paidós Ibérica
- Reyes, G., L. & Pairo, G.E.V. (2009). *Pedagogía*. (4ª ed.) La Habana: Pueblo y Educación.

- Reynoso, A., R. (Coord.) (2013). *Prácticas pedagógicas y desarrollo profesional docente en preescolar*. México: Instituto Nacional para la Evaluación Educativa. <https://bit.ly/3Npallo>
- Rincón, G., J. & Silva, S., J. (2019). *La experiencia artística como escenario para visualizar mi territorio*. [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. OPAC. <https://bit.ly/3wzS4Ld>
- Ríos, R., J. (2019). *Hacia una apropiación de elementos simbólicos culturales identitarios mediante la Educación Artística desde la experiencia de las prácticas pedagógicas en el municipio de El Carmen de Viboral*. [tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. OPAC. <https://bit.ly/3FS9gQp>
- Robinson, O., C. (2014). Sampling in interview-based qualitative research: A theoretical and practical guide. *Qualitative research in psychology*, 11(1), 25-41. <https://bit.ly/3Pq45vj>
- Romero, I., P. (2006). *La Pedagogía Artística y su importancia para la transición del preescolar a primero de primaria*. EdiarTE S. A.
- Ros, N. (2004). El lenguaje artístico, la educación y la creación. *Revista Iberoamericana de educación*, 35(1), 1-8. <https://bit.ly/3wzAXcp>
- Rubio, F., A. (2018). Cuatro estrategias didácticas basadas en arte contemporáneo: El proceso educativo como obra de arte a través de Metodologías Artísticas de Enseñanza-Aprendizaje. *ANIAY-Revista de Investigación en Artes Visuales*, (3), 67-79. <https://doi.org/10.4995/aniav.2018.10116>
- Ruiz, R., C. (2000). Educación por el arte, de H. Read. Universidad Nacional de Colombia - Sede Manizales. <https://bit.ly/3yKgRPj>
- Sánchez, C. H. (2017). *Arte, creatividad y desarrollo humano*. Universidad Ricardo Palma
- Salgado, L. A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13) 71-78. <https://bit.ly/3MjDLRD>
- Secretaría de Educación Pública. (2009). *Plan de estudios 2009. Educación básica primaria*. <https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/planestedubas09.pdf>

- Serón, T., F. (2019). Arte, ciencia, tecnología y sociedad. Un enfoque para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias en un contexto artístico. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, 14(40), 197-224. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6873899>
- Suárez, J., Maiz, F., & Meza, M. (2010). Inteligencias múltiples: una innovación pedagógica para potenciar el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista de Investigación y Posgrado*, 25(1), 81-94. <https://bit.ly/3wzCdMF>
- Swain, J. (2018). *A hybrid approach to thematic analysis in qualitative research: Using a practical example*. SAGE Publications.
- Triviño, C., L., & Vaquero, C., M. (2020). Educación artística y ciudadana en la formación inicial de maestras/os: un estudio de caso sobre el desarrollo del pensamiento crítico-creativo-social a través de "Malamente". *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 375-385. <https://bit.ly/3wldHc7>
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4ta. Ed.). Bogotá: ECOE.
- Tovar, P., E. (2014). El desarrollo del pensamiento crítico: una necesidad en la formación de los estudiantes universitarios. *Didac*, 64, 10-17. <https://bit.ly/3LJRIY9>
- Unesco. (2000). Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Foro Mundial sobre la Educación. <https://bit.ly/39tg3DX>
- Unesco. (2006). Hoja de ruta para la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI. Lisboa. <https://bit.ly/3wBETtd>
- Universidad de Antioquia. (2017). *Documento Maestro: Programa Licenciatura en Artes Plásticas*. Universidad de Antioquia. (Documento inédito)
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia. (2020, 21 de septiembre). *Hablemos de creatividad con: Pablo Romero Ibáñez* [video]. Youtube. <https://bit.ly/3wCQ0C1>

- Universidad Pedagógica Nacional. (2022). *Principios y objetivos*. <https://bit.ly/3G21zHh>
- Valle, M. (2011). *La Educación artística en la enseñanza Básica en El Salvador*. Antiguo Cuscatlán: Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades. Universidad Dr. José Matías Delgado.
- Valle, C. M. (2015). *La formación docente en Educación Artística en El Salvador: una propuesta curricular para la formación de arte educadores*. [tesis de pregrado. Universidad de Granada]. Biblioteca Digital Universidad de Granada. <https://bit.ly/3yLwAxt>
<https://bit.ly/3yLwAxt>
- Valles, M., S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Sello Editorial Universidad del Cauca.
- Vargas, A., E., & DT-Vargas, A., A. (2013). *Técnicas de Aprendizaje Activas y su incidencia en el Desarrollo del Pensamiento Crítico en niños y niñas de la Escuela de Educación Básica Caracas*. [Tesis de Maestría, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio digital. <https://bit.ly/3PzY3bG>
- Vásquez, B., L. (2017). Investigación en el aula como estrategia curricular: Desarrollo de las competencias específicas de la educación artística. *Horizontes Pedagógicos*, 19(2), 56-68. <https://bit.ly/3Msf7hD>
- Vega, M., N. & Ruiz, R., A. (2018). Retos y desafíos de la educación superior para responder a la demanda de profesionales en la subregión del Oriente Antioqueño Colombiano. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*. 9(1), 115-126. <https://bit.ly/3sKbYSE>
- Velásquez, L., I., & Velásquez, L., M. (2019). *El arte como herramienta de creación, apoyo y expresión en jóvenes con discapacidad intelectual grave con deterioro del comportamiento significativo que requiere atención y tratamiento de la Clínica del Oriente Corporación para*

la salud mental del municipio del Carmen de Viboral. [tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. OPAC. <https://bit.ly/3wrdRG4>

Verdeja, M., M. (2019). Concepto de educación en Paulo Freire y virtudes inherentes a la práctica docente: orientaciones para una escuela intercultural. *Contextos: Estudios de humanidades y ciencias sociales*, 42, 7-7. <https://bit.ly/3Pv17FL>

Vidales, G. C. (2013). En diálogo: Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales. *Comunicación y sociedad*, (20), 239-247. <https://bit.ly/3NnQH9f>

Vizcaya, C. M. (2010). Concepción pedagógica creativa fundamentada en la teoría crítica educativa de Paulo Freire. *Revista Educare*, 14(1), 93-117. <https://bit.ly/3lu4OxD>

Vygotsky. (2006). *Psicología del Arte*. Ed. Paidós. (Original publicado en 1982).

Wang, A. (2012). Exploring the relationship of creative thinking to reading and writing. *Thinking Skills and Creativity*, 7(1), 38-47. <https://bit.ly/3lqeSbg>

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: design and methods*. Sage Publications.

Zapata, G., M. (2018). *Opinión. Educación en Artes Plásticas*. <https://bit.ly/3sGvDTC>

APÉNDICES

Apéndice 1.

Guía de entrevista para exalumnos

Guía de entrevista para exalumnos de la Licenciatura en Artes Plásticas (2018 - 2019)

Tipo de Institución:

Nombre:

Sexo:

Edad:

Ocupación:

Cargo:

Categoría 1: Problemáticas metodológicas de la enseñanza de la EA

Subcategoría 1.1: Plan de estudio o currículo

1. En la institución donde laboraste, ¿Encontraste un plan de estudios de EA?, ¿Cuál fue tu percepción sobre el plan de estudio de la EA en la institución?
2. ¿Cuál era la reciprocidad entre el plan de estudio y los procesos dados en la clase?

Subcategoría 1.2: Docente especializado

3. ¿Qué pensaste sobre el manejo de la clase de EA del docente a cargo?
4. ¿Piensas que cumplía con el perfil profesional requerido para esta enseñanza?, ¿Por qué?

Subcategoría 1.3: Prácticas pedagógicas

5. ¿Cómo describirías la clase de EA que el docente orientador impartía?
6. ¿Cuáles fueron las principales fortalezas observadas en esa enseñanza?
7. ¿Cuáles fueron las principales problemáticas observadas en esta enseñanza?

Subcategoría 1.4: Percepción de la EA en la Básica secundaria

8. ¿Cuál fue tu percepción sobre la enseñanza de la EA en la institución?
9. ¿Cuál era la actitud del docente orientador durante las clases?
10. ¿Cuál fue tu percepción sobre la actitud de los estudiantes hacia la EA?

Subcategoría 1.5: Recursos metodológicos

11. ¿Con qué recursos físicos contaba la institución para orientar la EA?
12. ¿Cómo utilizaban los docentes orientadores estos recursos? ¿cómo los utilizaban los estudiantes?
13. ¿Cuáles eran los recursos humanos con los que contaba?

Categoría 2: Metodologías de enseñanza aplicadas en la EA

Subcategoría 2.1: Metodología en el aula

14. ¿Qué tipo de metodología implementaste en tu intervención?
15. ¿De dónde partió el diseño de la metodología empleada?
16. ¿Cuál fue tu objetivo al implementarla?

Subcategoría 2.2. Recursos a utilizar

17. ¿Qué recursos utilizaste para su desarrollo?
 18. ¿Qué material te dio mayor resultado en el trabajo en clase?
 19. ¿Qué crees que hace falta para alcanzar los objetivos de la clase?
-

Subcategoría 2.3. Impacto de la metodología

20. ¿Cuál percibes tú que fue la actitud de los estudiantes frente a la metodología empleada?

21. ¿Qué crees significó para el área, la intervención realizada?

22. ¿Cuál crees que fue el impacto del proceso en la institución?

Elaborada por Diana Patricia Díaz Ch.

Apéndice 2.

Guía de Grupo focal para exalumnos

Guía del grupo focal con exalumnos de la Licenciatura en Artes Plásticas (2018 - 2019)

Tipo de Institución:	Nombre:
Sexo:	Edad:
Ocupación:	Cargo:

Categoría 1: Problemáticas metodológicas de la enseñanza de la EA

Subcategoría 1.1: Plan de estudio o currículo

1. En la institución en la que laboraron ¿Encontraron un plan de estudios de EA?
2. ¿Encontraron reciprocidad entre el plan de estudio y los procesos de la clase?

Subcategoría 1.2: Docente especializado

3. ¿Qué piensan del manejo que daba el docente a la clase de EA?
4. ¿Creen que cumplía con el perfil?

Subcategoría 1.3: Prácticas pedagógicas

5. ¿Cómo describirían ustedes esta clase?
6. ¿Cuáles creen que eran sus fortalezas?
7. ¿Cuáles eran sus problemáticas?

Subcategoría 1.4: Percepción de la EA en la Básica secundaria

8. En la institución, ¿cómo percibieron la enseñanza de la EA?
9. ¿Cuál fue su percepción sobre la actitud del docente?
10. ¿y fue la actitud de los estudiantes?

Subcategoría 1.5: Recursos metodológicos

11. ¿Qué recursos físicos y humanos tenía la institución para enseñar la EA?
12. ¿Los docentes empleaban estos recursos en las clases?
13. ¿Los alumnos pedían estos recursos?

Categoría 2: Metodologías de enseñanza aplicadas en la EA

Subcategoría 2.1: Metodología en el aula

14. En la práctica, ¿qué diseño metodológico aplicaron?
15. ¿Dónde se originó y cuál fue el objetivo?
16. ¿Cuál fue el objetivo al aplicarlo?

Subcategoría 2.2. Recursos a utilizar

17. ¿Qué recursos utilizaron en la práctica?
18. ¿cuál les dio mejor resultado?
19. ¿qué creen que falta para lograr los objetivos en una clase?

Subcategoría 2.3. Impacto de la metodología

20. ¿Cómo percibieron la actitud de los estudiantes hacia las nuevas metodologías?
21. ¿Qué creen significó para el área, la práctica?
22. ¿Qué impacto creen que tuvo la práctica en la institución?

Elaborada por Diana Patricia Díaz Ch.

Apéndice 3.

Validación de la entrevista

Evaluación de Validez de Contenido por Criterio de Jueces Entrevistas- grupo focal

Ítems	Claridad	Coherencia	Represent	Total
1	1,00	0,89	0,95	0,95
2	0,85	1,00	1,00	0,95
3	0,55	0,65	0,65	0,62
4	0,75	0,95	0,90	0,87
5	0,90	1,00	1,00	0,97
6	1,00	1,00	1,00	1,00
7	1,00	1,00	1,00	1,00
8	0,90	0,95	1,00	0,95
9	1,00	0,96	0,90	0,95
10	1,00	1,00	1,00	1,00
11	1,00	1,00	0,95	0,98
12	1,00	1,00	1,00	1,00
13	0,80	0,90	0,90	0,87
14	1,00	1,00	1,00	1,00
15	1,00	1,00	1,00	1,00
16	1,00	1,00	1,00	1,00
17	0,90	1,00	1,00	0,97
18	1,00	1,00	1,00	1,00
19	1,00	1,00	1,00	1,00
20	0,95	0,95	1,00	0,97
21	0,80	0,95	1,00	0,92
22	1,00	0,95	1,00	0,98
Plan de estudio o currículo	0,93	0,95	0,98	0,95
Docente especializado	0,65	0,80	0,78	0,74
Prácticas pedagógicas	0,97	1,00	1,00	0,99
Percepción de la EA en la Básica secundaria	0,97	0,97	0,97	0,97
Recursos metodológicos	0,93	0,97	0,95	0,95
Metodología en el aula	1,00	1,00	1,00	1,00
Recursos a utilizar	0,97	1,00	1,00	0,99
Impacto de la metodología	0,92	0,95	1,00	0,96
Total	0,92	0,96	0,96	0,94

Apéndice 4.

Guía de análisis documental

Guía de análisis documental sobre monografías de egresados de la licenciatura en Educación Artes Plásticas período 2018- 2019

Nombre de la tesis:

Problemática de la tesis:

Enfoque de la tesis:

Año de publicación:

Municipio:

Criterios de análisis por categorías y subcategorías

Categoría 1: Problemáticas metodológicas en la enseñanza de la EA

Subcategoría 1.1: Enfoque de la problemática

1. Problemáticas descritas sobre la enseñanza de la EA:

2. Temática de la problemática abordada:

Subcategoría 1.2: Docente especializado

3. Descripción del manejo de la clase de EA del docente a cargo y su influencia en la problemática abordada:

Subcategoría 1.3: Prácticas pedagógicas

4. Fortalezas descritas que favorecían los procesos de enseñanza y aprendizaje de la EA:

5. Situaciones descritas dentro del aula y su influencia en la problemática abordada:

Subcategoría 1.4: Percepción de la EA en la Básica secundaria

6. Posicionamiento descrito de la EA a nivel institucional:

7. Actitud de la población estudiantil hacia la enseñanza y aprendizaje de la EA:

Subcategoría 1.5: Recursos metodológicos

8. Descripción de los recursos físicos, humanos y metodológicos para la enseñanza de la EA:

Categoría 2: Metodologías de enseñanza aplicadas

Subcategoría 2.1: Metodología en el aula

9. La metodología implementada se fundamentó en teorías o textos sobre el área:

10. La metodología implementada fue creación netamente del practicante:

11. La metodología aplicada permitió mejorar diversos aspectos o enfoques de la problemática:

12. La metodología aplicada se corresponde con el contexto:

13. La metodología aplicada apunta al desarrollo de las competencias del área:

14. La metodología implementada facilita el trabajo transversalizado:

Subcategoría 2.2. Recursos implementados

15. Las metodologías implementadas fomentan el uso de herramientas tecnológicas:

16. Las metodologías aplicadas fomentaron el uso de recursos diversos e innovadores:

Subcategoría 2.3. Impacto de la metodología

17. La metodología aplicada cumplió satisfactoriamente los objetivos trazados:

18. La metodología aplicada favoreció el empoderamiento de la EA en la institución:

Apéndice 5.

Validación de la guía de análisis documental

Ítems	Claridad	Coherencia	Representatividad	Total
1	1,00	0,94	1,00	0,98
2	1,00	0,94	0,94	0,96
3	0,81	0,81	0,81	0,81
4	1,00	0,88	0,81	0,90
5	0,69	0,88	0,81	0,79
6	1,00	1,00	1,00	1,00
7	1,00	0,94	0,88	0,94
8	0,88	0,88	0,81	0,85
9	1,00	1,00	1,00	1,00
10	0,88	0,75	0,88	0,83
11	0,94	0,94	0,94	0,94
12	1,00	1,00	1,00	1,00
13	0,94	0,94	0,94	0,94
14	1,00	1,00	1,00	1,00
15	0,88	0,88	0,88	0,88
16	1,00	0,94	0,94	0,96
17	1,00	1,00	1,00	1,00
18	1,00	1,00	1,00	1,00
Total	0,94	0,93	0,92	0,93
Enfoque de la problemática	1,00	0,94	0,97	0,97
Docente especializado	0,81	0,81	0,81	0,81
Prácticas Pedagogía	0,88	0,88	0,81	0,86
Percepción en secund.	1,00	0,97	0,94	0,97
Recurso metodol.	0,88	0,88	0,81	0,86
Metodología en el aula	0,96	0,94	0,96	0,95
Recursos utilizados	0,94	0,91	0,91	0,92
Impacto de la metodología	1,00	1,00	1,00	1,00
Total	0,93	0,92	0,89	0,92

Apéndice 6.

Consentimiento informado

Consentimiento informado para la aplicación de entrevista

Hola, te invito a participar de la investigación titulada: “Problemáticas metodológicas en Educación Artística, desde las prácticas pedagógicas de la licenciatura en Artes en Secundaria” la cual se encuentra dirigida por la Mg. Diana Patricia Díaz Chalarca, en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad Cuauhtémoc. En el presente documento encontrarás información importante relacionada con la finalidad del estudio, lo que se te pedirá que hagas, los riesgos y/o beneficios de tu participación, entre otros aspectos que te permitirán decidir si participas o no. Lee detenidamente este documento y considera indagar con libertad cualquier inquietud que te surja.

Si decides participar de esta investigación, indícale al entrevistador/a tu aceptación verbal, la cual quedará grabada y posteriormente se te brindará una copia de este documento, firmada y fechada con la firma del coordinador de investigación. El proyecto “Problemáticas metodológicas en Educación Artística, desde las prácticas pedagógicas de la licenciatura en Artes en Secundaria” se orientó a identificar y analizar las problemáticas de enseñanza encontradas en Educación Artística durante las prácticas pedagógicas de los estudiantes de licenciatura en Artes de la Universidad de Antioquia en la zona del Oriente antioqueño (período 2018-2019), involucrando tanto a los practicantes como los textos monográficos donde se consignaron dichas problemáticas. En este sentido, las problemáticas metodológicas fueron el eje principal enfocadas a: (1) Diseño curricular de la EA; (2) Docente especializado; (3) Prácticas pedagógicas; (4) Percepción de la EA en la Básica secundaria; (5) Recursos metodológicos; (6) Nuevas metodologías en el aula. Es así como la presente investigación se justifica en la medida que busca evaluar el impacto de este proyecto en las instituciones intervenidas y en la percepción de los participantes sobre la enseñanza de las artes.

Para el presente estudio se te pedirá que respondas a una serie de preguntas como parte de una entrevista. La duración de dicha entrevista será de aproximadamente 40 minutos. La información será grabada durante las entrevistas. La realización del presente estudio no te ocasionará ningún tipo de riesgo físico, psicológico y/o social. Tu participación no implicará el recibimiento de algún pago o beneficio económico o material. Tu confidencialidad está garantizada ya que tus respuestas serán anónimas. Asimismo, nos indicará un seudónimo con la finalidad de poder ser denominado así, en caso sea citado/a.

Si tuvieses alguna duda sobre el estudio o sientes que tus derechos fueron vulnerados, podrá comunicarte con el Dr. Eli Malvaceda Espinoza, emalvacedae@unmsm.edu.pe y Diana Patricia Díaz Chalarca, a través del correo electrónico diaz951@hotmail.com. Ten en cuenta que podrás retirarte en cualquier momento del estudio sin ninguna explicación al respecto.

Nombre del participante:

Nombre del investigador que administra el consentimiento:

Seudónimo elegido:

Fecha:

Firma:

Apéndice 7.

Libro de códigos

1. Problemáticas metodológicas de la EA	
1.1 Plan de estudio	Documento que estructura y orienta la enseñanza de las áreas de conocimiento
1.2 Docente especializado	Ostenta el perfil profesional idóneo para una enseñanza
1.3 Prácticas pedagógicas	Serie de acciones realizadas en el aula para orientar un conocimiento
1.4 Percepción de la EA en secundaria	Actitud que muestran los estudiantes de secundaria hacia la EA
1.5 Recursos metodológicos	Todo el material o dispositivo empleado para facilitar el aprendizaje
1.6 Desinterés del docente	Actitud de indiferencia del docente hacia los procesos del área
1.7 Importancia de la EA en la institución	Reconocimiento que tiene el área a nivel institucional
2. Metodologías de enseñanza aplicadas a las problemáticas de la EA	
2.1 Metodología en el aula	Acciones y herramientas utilizadas en clase dirigidas a la enseñanza y aprendizaje
2.2 Impacto de la metodología	Aquello que se causa con la intervención
2.3 Manejo del aula	Organización de la clase para el logro de sus objetivos
2.4 Motivación hacia el aprendizaje	Deseo por adquirir los conocimientos del área
2.5 Competencias del área	Refiere la sensibilidad, apreciación estética y la comunicación
2.6 Recursos tecnológicos para la enseñanza de la EA	Dispositivos tecnológicos usados en clase
2.7 Transversalidad	Trabajo pedagógico articulado entre áreas
2.8 Desarrollo integral del estudiante	Fortalecimiento de las dimensiones del ser

Apéndice 8.

Matrices de códigos (entrevistas, grupo focal)

Códigos	Dora 5 Entrev 6-09-21 Gr=31	Elisa 13 Entrev 13-09-21 Gr=25	Heidy 8 Entrev 8-09-21 Gr=25	Henry 4 entrev 5-09-21 Gr=26	Isa 2 Entrev 5-09-21 Gr=26	Isaga 3 Entrev 5-09-21 Gr=23	Jime 6 Entrev 6-09-21. Gr=28	Leo- Vero 7 Entrev X-09-21 Gr=26	Nata 1 Entrev 4-09-21 Gr=26	Vane 11 Entrev 13-09-21 Gr=26	Yura 9 Entrev 9-09-21 Gr=22	Estiven 10 Entrev 11-09-21 Gr=25	Luisa 12 Entrev 20-09-21 Gr=30	Total
● 1. Problemáticas en la enseñanza de la EA Gr=0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
● 1.1 No había o estaba mal estructurado el plan de estudio de EA Gr=36	5	0	0	3	2	2	0	3	2	2	4	1	3	
● 1.2 Pocas fortalezas de la EA en la institución Gr=36	2	1	3	0	0	1	1	2	4	1	3	1	1	
● 1.3 Ambiente conflictivo en el aula Gr=32	0	6	2	0	1	1	3	1	2	5	1	3	0	
● 1.3.1 Desmotivación hacia el aprendizaje de la EA Gr=20	0	3	0	2	0	1	1	0	1	2	0	4	0	
● 1.4 Docente no licenciado en artes Gr=36	3	2	0	3	1	2	0	5	0	1	3	0	3	
● 1.4.1 Práctica pedagógica inapropiada Gr=78	3	5	4	4	2	5	4	3	1	4	4	7	5	
● 1.4.2 Escasos recursos metodológicos Gr=44	7	2	1	4	3	2	1	1	2	2	2	1	2	
● 1.4.3 Desconocimiento de la EA del	1	0	1	1	5	2	1	2	1	1	3	1	5	

● 2.3 Recursos y materiales empleados Gr=14	1	0	1	1	2	1	0	0	2	2	2	1	0
● 2.3.1 Recursos tecnológicos para la enseñanza de la EA Gr=31	4	1	0	0	2	0	0	4	0	0	0	0	2
● 2.4 Motivación intrínseca hacia el aprendizaje Gr=47	5	1	1	1	4	2	6	3	3	3	1	3	2
● 2.5 Competencias del área Gr=37	1	2	0	3	2	1	1	0	1	2	1	1	1
● 2.5.1 Desarrollo integral del estudiante Gr=36	2	3	2	0	0	0	4	0	1	1	2	1	0
● 2.5.2 Competencias sociales y mejora del ambiente escolar Gr=44	4	6	2	2	1	2	2	1	3	1	3	1	1
● 2.6 Reconocimiento de la importancia de la EA en la institución Gr=36	2	3	0	3	2	2	1	2	2	2	3	3	1
● 2.6.1 Fortalecimiento de la enseñanza de la EA Gr=43	0	1	1	4	0	3	2	3	3	2	1	3	1
Totales	72	53	32	56	40	43	46	49	43	46	48	49	44

Apéndice 9.

Matrices de códigos Documentos (tesis monográficas analizadas)

Códigos	Transcrip Grupo Focal Gr=58	1 monog análisis 23-09- 21 Gr=27	2 monog análisis 23-09- 21 Gr=25	3 monog análisis 23-09- 21 Gr=24	4 monog análisis 23-09- 21 Gr=21	5 monog análisis 23-09- 21 Gr=28	6 monog análisis 23-09- 21 Gr=20	7 monog análisis 23-09- 21 Gr=20	8 monog análisis 23-09- 21 Gr=20	9 monog análisis 23-09- 21 Gr=22	10 monog análisis 23-09- 21 Gr=17	Totales (entrevistas, Grupo focal y documentos analizados)
• 1. Problemáticas en la enseñanza de la EA Gr=0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
• 1.1 No había o estaba mal estructurado el plan de estudio de EA Gr=36	2	0	1	1	1	0	0	4	0	0	0	36
• 1.2 Pocas fortalezas de la EA en la institución Gr=36	4	2	1	2	2	1	1	0	1	2	0	36
• 1.3 Ambiente conflictivo en el aula Gr=32	1	1	0	0	0	0	3	0	0	2	0	32
• 1.3.1 Desmotivación hacia el aprendizaje de la EA Gr=20	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	20
• 1.4 Docente no licenciado en artes Gr=36	8	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	36
• 1.4.1 Práctica pedagógica inapropiada Gr=78	7	1	5	2	2	1	1	0	0	7	1	78
• 1.4.2 Escasos recursos metodológicos Gr=44	1	1	1	1	0	4	1	2	1	1	1	44

<ul style="list-style-type: none"> ● 1.4.3 Desconocimiento de la EA del docente 	8	1	0	2	3	1	0	2	0	1	5	47
Gr=47												
<ul style="list-style-type: none"> ● 1.4.4 Desinterés en la orientación de la EA 	3	3	0	0	0	1	1	1	0	2	0	66
Gr=66												
<ul style="list-style-type: none"> ● 1.4.5 Ausencia de estrategias metodológicas 	4	1	1	0	0	0	0	0	0	2	1	39
Gr=39												
<ul style="list-style-type: none"> ● 1.4.6 Desinterés de directivos en los procesos de la EA 	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	27
Gr=27												
<ul style="list-style-type: none"> ● 1.5 Importancia de la EA en la institución 	5	2	0	1	2	0	1	1	0	0	1	31
Gr=31												
<ul style="list-style-type: none"> ● 2. Metodologías de enseñanza aplicadas a las problemáticas de la Educación Artística 	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gr=0												
<ul style="list-style-type: none"> ● 2.1 Práctica pedagógica con planeación y objetivos 	7	3	1	3	3	2	5	2	3	4	2	71
Gr=71												
<ul style="list-style-type: none"> ● 2.1.1 Prácticas pedagógicas transversales e incluyentes 	6	1	3	2	1	4	1	3	1	1	4	48
Gr=48												
<ul style="list-style-type: none"> ● 2.2 Impacto de la metodología 	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gr=0												
<ul style="list-style-type: none"> ● 2.2.1 Desarrollo de la creatividad 	0	0	0	0	0	2	0	0	1	0	1	17
Gr=17												
<ul style="list-style-type: none"> ● 2.2.2 Metodologías contextualizadas 	6	3	2	2	2	2	1	3	2	2	1	47
Gr=47												
<ul style="list-style-type: none"> ● 2.2.3 Metodologías con consciencia 	8	3	3	5	1	1	1	1	3	2	2	47

ambiental e innovadoras Gr=47												
● 2.3 Recursos y materiales empleados Gr=14	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	14
● 2.3.1 Recursos tecnológicos para la enseñanza de la EA Gr=31	3	1	4	1	1	2	1	2	1	1	1	31
● 2.4 Motivación intrínseca hacia el aprendizaje Gr=47	4	3	2	0	1	0	0	0	1	1	0	47
● 2.5 Competencias del área Gr=37	1	1	1	2	1	4	2	1	5	1	2	37
● 2.5.1 Desarrollo integral del estudiante Gr=36	0	3	2	3	2	1	3	2	3	0	1	36
● 2.5.2 Competencias sociales y mejora del ambiente escolar Gr=44	5	0	0	0	0	1	2	0	5	0	2	44
● 2.6 Reconocimiento de la importancia de la EA en la institución Gr=36	3	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	36
● 2.6.1 Fortalecimiento de la enseñanza de la EA Gr=43	3	2	2	1	0	4	0	3	0	3	1	43
Totales	91	34	32	31	23	33	26	30	28	34	27	1010

Apéndice 10.

Tabla de tácticas de generación de significado

Códigos	Representatividad (>=1)	Frecuencia (>=36)	Densidad (>=2)	Códigos significativos
● 1. Problemáticas en la enseñanza de la EA Gr=0				
● 1.1 No había o estaba mal estructurado el plan de estudio de EA Gr=36	No	Si	No	Si
● 1.2 Pocas fortalezas de la EA en la institución Gr=36	No	Si	No	Si
● 1.3 Ambiente conflictivo en el aula Gr=32	No	No	Si	Si
● 1.3.1 Desmotivación hacia el aprendizaje de la EA Gr=20	No	No	No	No
● 1.4 Docente no licenciado en artes Gr=36	No	Si	Si	Si
● 1.4.1 Práctica pedagógica inapropiada Gr=78	No	Si	No	Si
● 1.4.2 Escasos recursos metodológicos Gr=44	No	Si	No	Si
● 1.4.3 Desconocimiento de la EA del docente Gr=47	No	Si	No	Si
● 1.4.4 Desinterés en la orientación de la EA Gr=66	No	Si	No	Si
● 1.4.5 Ausencia de estrategias metodológicas Gr=39	No	Si	No	Si
● 1.4.6 Desinterés de directivos en los procesos de la EA Gr=27	No	No	No	No
● 1.5 Importancia de la EA en la institución Gr=31	No	No	No	No
● 2. Metodologías de enseñanza aplicadas a las problemáticas de la E A Gr=0	Si	Si	Si	Si
● 2.1 Práctica pedagógica con planeación y objetivos Gr=71	No	Si	No	Si
● 2.1.1 Prácticas pedagógicas transversales e incluyentes Gr=48	No	No	Si	Si
● 2.2 Impacto de la metodología Gr=0	No	No	Si	Si

● 2.2.1 Desarrollo de la creatividad Gr=17	No	No	No	No
● 2.2.2 Metodologías contextualizadas Gr=47	No	Si	No	Si
● 2.2.3 Metodologías con consciencia ambiental e innovadoras Gr=47	No	Si	No	Si
● 2.3 Recursos y materiales empleados Gr=14	No	No	Si	Si
● 2.3.1 Recursos tecnológicos para la enseñanza de la EA Gr=31	No	No	No	No
● 2.4 Motivación intrínseca hacia el aprendizaje Gr=47	No	Si	No	Si
● 2.5 Competencias del área Gr=37	No	Si	Si	Si
● 2.5.1 Desarrollo integral del estudiante Gr=36	No	Si	No	Si
● 2.5.2 Competencias sociales y mejora del ambiente escolar Gr=44	No	Si	No	Si
● 2.6 Reconocimiento de la importancia de la EA en la institución Gr=36	No	Si	Si	Si
● 2.6.1 Fortalecimiento de la enseñanza de la EA Gr=43	No	Si	No	Si
