



VIGILADA MINEDUCACIÓN Res. 12220 de 2016

**CREENCIAS, ACTIVIDADES Y COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA: UNA
MIRADA A DOS PROFESORAS DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS OFICIALES DE CALI**

ESTEFANÍA ZAPATA GONZÁLEZ

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SANTIAGO DE CALI, FEBRERO 23 DE 2021

**CREENCIAS, ACTIVIDADES Y COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN
ARTÍSTICA: UNA MIRADA A DOS PROFESORAS DE INSTITUCIONES
EDUCATIVAS OFICIALES DE CALI**

ESTEFANÍA ZAPATA GONZÁLEZ

DIRECTOR: SANTIAGO MOSQUERA ROA, PhD

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SANTIAGO DE CALI, FEBRERO 23 DE 2021

ARTICULO 23 de la Resolución No. 13 del 6 de Julio de 1946, del Reglamento de la Pontificia Universidad Javeriana.

“La Universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de Tesis. Solo velará porque no se publique nada contrario al dogma y la moral católica y porque las Tesis no contengan ataques o polémicas puramente personales; antes bien, se vea en ellas el anhelo de buscar la Verdad y la Justicia”.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2
Planteamiento del problema	2
Revisión de la literatura	7
Preguntas de investigación	12
Objetivo general	13
Objetivos específicos	13
Justificación	13
Marco Teórico	15
MÉTODO	23
Participantes	23
Diseño de investigación	25
Procedimiento	25
Instrumentos y métodos de recolección de información	27
Método de análisis de datos	29
Tabla 1	29
Tabla 2	29
Tabla 3	31
Tabla 4	31
Consideraciones éticas	32
RESULTADOS	32
Caso 1: Patricia	33
Tabla 5	39
Tabla 6	40
Caso 2: Ana María	45
Tabla 7	49
Tabla 8	51
Tabla 9	52
REFERENCIAS Y FUENTES BIBLIOGRÁFICAS	66

LISTA DE TABLAS Y GRÁFICOS

Tabla 1: Categorías de análisis para las entrevistas

Tabla 2: Categorías de análisis para las sesiones de clase

Tabla 3: Categorías de análisis para los planes de aula

Tabla 4: Categorías de análisis para las guías de actividades

Tabla 5: Frecuencia de las competencias según los objetivos de aprendizaje planteados en los planes de aula de la profesora Patricia

Tabla 6: Frecuencia de los contenidos en los planes de aula de la profesora Patricia

Tabla 7: Frecuencia de las competencias según los objetivos de aprendizaje planteados en los planes de aula de la profesora Ana María

Tabla 8: Frecuencia de los contenidos en los planes de aula de la profesora Ana María

Tabla 9: Frecuencia de las competencias en las actividades de las guías propuestas por la profesora Ana María para los grados 10° y 11°

Gráfico 1: Fluctuación de las competencias desde 6° hasta 11° de acuerdo con los resultados presentados en la Tabla 5

Gráfico 2: Fluctuación de las competencias desde 6° hasta 11° de acuerdo con los resultados presentados en la Tabla 7

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1: Preguntas iniciales “Entrevista semiestructurada”

Anexo 2: “Pauta de observación clases de Educación Artística en Artes Plásticas”

Anexo 3: “Matriz de análisis para los planes de aula”

Anexo 4: “Matriz de análisis para las guías de actividades”

Anexo 5: “Invitación para participar en investigación educativa para padres, madres o acudientes”

Anexo 6: “Consentimiento informado para padres, madres o acudientes”

Anexo 7: “Invitación para participar de investigación educativa docentes”

Anexo 8: “Consentimiento informado docentes participantes”

Anexo 9: “Invitación para participar en investigación educativa para directivos(as) de la institución educativa”

Anexo 10: “Consentimiento informado para directivos(as) de la institución educativa”

RESUMEN

Esta investigación presenta un estudio de caso múltiple realizado con dos profesoras de Educación Artística en Artes Plásticas de dos Instituciones Educativas Oficiales de Cali. El objetivo fue por medio de un enfoque cualitativo dar respuesta a dos preguntas: ¿Qué relación hay entre las creencias que los profesores de Educación Artística tienen sobre las Artes y las actividades que proponen en sus clases? y ¿cuál es la pertinencia de las actividades propuestas en clase de Educación Artística de acuerdo con las competencias que el área permite desarrollar?

La recolección de datos se realizó por medio de tres técnicas: la entrevista semiestructurada, las observaciones de clase virtuales y el análisis documental. Del análisis de los datos recogidos se concluyó que en los casos en los que hay una desconexión entre creencias y actividades, ésta puede deberse a la ausencia de un modelo de enseñanza que otorgue recursos didácticos para traducir esas creencias en actividades. También se pudo observar que la competencia más privilegiada en ambos casos fue la práctico-productiva.

ABSTRACT

This study presents a multiple case study carried out with two secondary school Art Teachers from public highschools in Cali. Through a qualitative approach this study aims at answering the following questions: What is the relationship between Art Teachers' beliefs about Art and the activities they design for their classes? and how relevant are the designed activities according to the competencies that can be developed through Art Education?

Data was collected using three techniques: semi-structured interviews, observation of virtual classes and document analysis. The analysis of the data gathered showed that in cases

where there is no correlation between beliefs and activities this may be due to the lack of an educational model which provides the teacher with didactic resources to translate their beliefs into activities. It also showed the most prioritized competency between both cases was the practical-productive.

Palabras claves: educación artística, profesores, competencias, creencias, actividades, artes visuales.

Keywords: art education, teachers, competencies, beliefs, activities, visual arts.

INTRODUCCIÓN

Planteamiento del problema

Cuando usted piensa en Artes Visuales ¿en qué piensa? Mi familia es de la ciudad de Medellín en Colombia y cada año voy a visitarlos a todos, incluido mi abuelo. Cada año sin falta mi abuelo me pregunta:

- Mija ¿y usted qué estudió?
- Artes Visuales - le respondo.
- Ah ¿eso es para presentadora de televisión?

No es la única persona que me lo pregunta, de hecho, de las personas que conozco solamente los que estudiaron el mismo pregrado conmigo no me lo preguntan. La solución fácil es responder que las Artes Visuales son las Artes que se pueden ver con los ojos. Pero ¿qué son las Artes Visuales en realidad? En una entrevista para la revista Audio Arts, el artista francés Marcel

Duchamp comentaba sobre la definición del arte: “¿Podemos intentar definir el arte? Lo hemos intentado. Todo el mundo lo ha intentado. En cada siglo hay una nueva definición de arte, mostrando que no existe una esencial que sea correcta para todos los siglos” (Duchamp, 1975). Es importante reconocer la variedad de definiciones que existen en las Artes, hay muchas y todas válidas. A diferencia de otras áreas del conocimiento, en las Artes conviven todas las definiciones que se han construido a lo largo de la historia. En este documento al hablar de Artes, me refiero puntualmente a las Artes Visuales. Término que se ha construido con el pasar del tiempo, también referenciado como bellas Artes o Artes Plásticas.

En Colombia, según el Ministerio de Educación Nacional, a la enseñanza de las Artes Visuales se le nombra “Educación Artística - Artes Plásticas”. Esta área es de vital importancia para la educación de los niños y niñas porque desarrolla competencias específicas que no desarrollan otras áreas de la misma manera. En el contexto de la educación básica y media, esta área se enfoca en el desarrollo de tres competencias fundamentales: “la sensibilidad, la apreciación estética y la comunicación” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2010, p. 25). La sensibilidad consiste en el desarrollo de la conciencia sensorial, emocional y contextual para percibir y relacionarse con el mundo. La apreciación estética consiste en el desarrollo de la capacidad para interpretar el mundo visualmente. La comunicación consiste en el desarrollo de la capacidad de transmitir ideas a través de la creación de obras o discursos. En ese sentido, la Educación Artística en Colombia se enfoca en fomentar la formación estética y sensible, que propicia el pensamiento crítico y el dominio del lenguaje visual.

Estas son las competencias que el área de Educación Artística-Artes Plásticas podría desarrollar, pero en la práctica la situación es distinta. Existen tres competencias fundamentales que desarrolla la Educación Artística según Morales-Caruncho y Chacón-Gordillo (2018): la

práctico-productiva, la expresivo-creativa y la reflexivo-cultural. Los estudios demuestran que las creencias de los profesores de Educación Artística relacionan el área mayoritariamente con las competencias práctico-productiva y expresivo-creativa, dejando de lado sus dimensiones reflexivo-cultural y perceptual-estética¹ (Bachar y Glaubman, 2006; Gibson, 2003; Lam y Kember, 2004; Morales-Caruncho y Chacón-Gordillo, 2018; Pavlou, 2004; Salgado, 2013). En su estudio Morales-Caruncho y Chacón-Gordillo (2018) confirman el enfoque de los profesores hacia la competencia expresivo-creativa, cuando al preguntarles sobre qué competencias creen que desarrolla el área, responden mayoritariamente que la Educación Artística “fomenta la creatividad, la imaginación y la libre expresión de sentimientos” (p. 540). Aunque los profesores creen que existe utilidad para el área de Educación Artística fuera del aula, no reconocen que las Artes pueden ser un medio para experimentar y conocer el mundo, sino que resaltan su utilidad para expresar sentimientos (Salgado, 2013).

Se intuye una discrepancia entre las actividades que proponen los profesores de Educación Artística-Artes Plásticas y las competencias que el área desarrolla. Esta discrepancia puede tener origen en las creencias que tienen los profesores de Educación Artística sobre las Artes. Al respecto, Lam y Kember (2004) plantean que “las creencias profundamente arraigadas tienen un impacto en la manera en que los profesores enseñan” (p. 290). Esto asegura que las creencias de los profesores sobre su área afectan de manera significativa su práctica pedagógica. El MEN confirma esta afirmación planteando que “(...) la maestra, el maestro y el agente educativo apelan a sus propias experiencias y gustos o también a sus dudas, miedos o vacíos” (MEN, 2014, p. 41) para proponer actividades. No solamente en el área de las Artes Visuales, sino también en todas las áreas. Así lo proponen Díaz-Larenas, Alarcón-Hernández, Vásquez-Neira, Pradel-Suárez y Ortiz-Navarrete (2013) en el área de lenguaje, donde encuentran en el análisis de las creencias

¹ Competencia que este estudio propone y que se explorará en detalle en el marco teórico.

una herramienta importante para la actualización de los profesores. Esto se ve reforzado por López-Vargas y Basto-Torrado (2010) que nos dicen que “el cambio educativo es posible cuando el profesor cuestiona de manera propositiva su práctica pedagógica” (p. 283). No habrá un cambio en la educación sin un papel activo de los profesores que cuestionen su práctica y propongan mejoras.

En el estudio propuesto por Perlo, Peinado, Alomar y Cardoso (2018) se muestra que los profesores no reconocen haber tenido una formación significativa en Artes en primaria y secundaria. Esto da cuenta de dos cosas: la primera es que la formación en Artes en primaria y secundaria no es ideal, y la segunda es que la formación de los profesores en Artes se refleja en sus creencias sobre el área. En esta misma línea, Gibson (2003) examina las percepciones de los maestros en formación acerca de las Artes y la enseñanza de las Artes. Aunque según el estudio los maestros realizan una distinción entre las Artes Visuales y otras Artes (reflejando un conocimiento básico en el área), la posición que le otorgan a las Artes entre las áreas principales de enseñanza en el currículo de primaria, antes de tener su primera formación en el área, es de último lugar. Lo mismo sucede cuando Salgado (2013) explora el valor que los maestros en formación otorgan a la plástica, en esta investigación los maestros otorgan mayor importancia a otras áreas y relacionan a la plástica con un *hobby*. Esto nos empieza a mostrar algunas de las creencias que pueden aparecer en los profesores y que pueden relacionarse con las actividades que desarrollan en sus clases de manera negativa.

En el caso puntual de Cali, la convocatoria de profesores de Educación Artística – Artes Plásticas es muy baja. En el concurso docente realizado en el año 2006 para el departamento del Valle del Cauca se convocaron 535 docentes para educación primaria generalizada (área con mayor cantidad de vacantes), y en comparación para el área de Educación Artística-Artes

Plásticas se convocó 1 vacante (Comisión Nacional del Servicio Civil, 2006). Así, los profesores que se encargan del área de Educación Artística - Artes Plásticas no tienen formación en el área y esto puede influir en las creencias acerca de cómo enseñar las Artes, cuáles son los contenidos a enseñar y para qué sirve en últimas la enseñanza de este dominio.

Durante la investigación se revisaron los repositorios universitarios de distintas universidades públicas y privadas de Cali y de Colombia para establecer un panorama nacional sobre el tema. Entre los trabajos de grado revisados se resaltan en la Javeriana Cali, la tesis de pregrado en psicología “Educación artística: pensamiento de alto orden y compromiso en estudiantes de primaria” (Zambrano-Ojeda y Soto-Romero, 2020) que busca relacionar la promoción del pensamiento de alto orden en las actividades que proponen profesores de Educación Artística de instituciones privadas de la ciudad de Cali con el nivel de compromiso de sus estudiantes. Esta investigación es un antecedente en Cali del análisis de las actividades que proponen los profesores de Educación Artística. Por otro lado se resalta también la tesis de maestría de la Universidad Pedagógica Nacional “Creencias de las maestras acerca del Arte Teatral en la Educación Inicial: DE MAESTRAS PARA MAESTRAS” (Varela-Barreto, 2018) que busca identificar las creencias de profesoras de Educación Artística en Teatro para primera infancia en Bogotá sobre qué son, para qué sirven y cómo se deben enseñar las Artes teatrales. Esta investigación representa el antecedente más importante en Colombia de una investigación similar a esta, que busca caracterizar las creencias de los profesores de Educación Artística sobre el área. Aún así, no se encontraron en Colombia y particularmente en la ciudad de Cali estudios que recojan y analicen las creencias de los profesores de Educación Artística, Artes Visuales sobre las Artes. Adicionalmente, tampoco se encontraron estudios en este contexto que

relacionen esas creencias con las actividades que los profesores proponen en sus clases, por esto es de vital importancia empezar a abrir camino en el tema.

Las Artes Visuales tienen el potencial de desarrollar un conjunto de competencias que no desarrolla ninguna otra área del conocimiento. El Ministerio de Educación Nacional en sus directrices reconoce este potencial, sin embargo, no existen indicadores que evalúen la pertinencia de las actividades de la clase de Educación Artística con las competencias que el área desarrolla. Esto se agrava con la escasa convocatoria de profesores especializados en el área en las instituciones públicas de la ciudad.

El presente estudio se propone analizar cómo las creencias de los profesores de Educación Artística-Artes Plásticas sobre las Artes se relacionan con las actividades que proponen en sus clases. Se espera que este primer análisis sirva para dar base a un entendimiento más complejo sobre cómo se están enseñando las Artes Visuales en Cali, y que pueda dar pautas para que los profesores puedan transformar sus prácticas en concordancia con las competencias que define el ministerio para el área.

Revisión de la literatura

Para realizar la revisión de la literatura se tuvieron en cuenta dos elementos que componen la pregunta de investigación que guía al presente estudio: las creencias de los profesores de Educación Artística - Artes Plásticas sobre su área y su manera de enseñar en el aula, y las actividades que desarrollan en sus clases. Ambos elementos están enmarcados en las competencias que desarrollan las Artes Plásticas y Visuales. Para este estudio las creencias son entendidas a través de cuatro interrogantes sobre lo que creen los profesores de Artes: (a)¿qué son las Artes Visuales? (b)¿para qué sirven? (c)¿qué competencias permiten desarrollar? y (d)¿cómo deben ser enseñadas?

Los estudios revisados acerca de las creencias de los profesores (Díaz-Larenas, Alarcón-Hernández, Vásquez-Neira, Pradel-Suárez y Ortiz-Navarrete, 2013; Gibson, 2003; Grauer, 1998; Meléndez, 2010; Morales-Caruncho y Chacón Gordillo, 2018; Perlo, Vigna, Peinado, Alomar y Cardoso, 2018) tienen en su mayoría un alcance exploratorio, es decir, realizan un primer acercamiento a las creencias, concepciones y actitudes de los profesores. Aunque existen también algunos estudios de alcance descriptivo (Bachar y Glaubman, 2006; Lam y Kember, 2004; Pavlou, 2004; Salgado, 2013) que logran caracterizar los enfoques de enseñanza de las Artes, las concepciones sobre la enseñanza de las Artes, los perfiles de los profesores de primaria según su enfoque de enseñanza en Artes y el valor que otorgan los maestros en formación inicial a la plástica. Por lo anterior, es importante que el presente estudio no solo caracterice las creencias de los profesores, sino que también las relacione con las actividades que proponen en sus clases y que a la vez se revise la pertinencia de ambos factores con relación a las competencias que el área desarrolla.

En cuanto a los participantes, en los estudios relacionados con las creencias de los profesores de Artes, se trabaja con profesores de Artes que están formando profesores (Perlo et al., 2018), profesores en formación para la enseñanza en primaria y secundaria (Gibson, 2003; Grauer, 1998; Morales-Caruncho y Chacón-Gordillo, 2018; Salgado, 2013), educadoras de museos del área de secundaria (Meléndez, 2010), profesores de Artes que ejercen en primaria (Bachar y Glaubman, 2006; Pavlou, 2004; Bain, Kuster y Young, 2015) y profesores de Artes que ejercen en secundaria (Lam y Kember, 2004; Bain, Kuster y Young, 2015). También se revisó el caso de profesores universitarios de inglés en Chile (Díaz-Larenas et al., 2013) para ver cómo sus creencias afectan su práctica docente. Como se evidencia, los estudios representan una amplia variedad de profesores y futuros profesores de Educación Artística en países como

Australia, Canadá, Chile, Chipre, España, Estados Unidos, Hong Kong e Israel. Esto permite mostrar que el problema persiste en contextos variados y con profesores con diferentes formaciones y enseñando a estudiantes de diferentes edades.

Los estudios visitados tienen en su mayoría un enfoque cualitativo o mixto, a excepción del caso de Salgado (2013) que tiene un enfoque cuantitativo. Adicionalmente, cada estudio propone distintos instrumentos y lógicas para estudiar las creencias. Dentro de estos instrumentos se encuentran: encuestas o cuestionarios con preguntas abiertas o de ranking, cuestionarios con escalas tipo Likert, grupos focales, entrevistas semiestructuradas, observaciones no participantes, observaciones participantes, grabaciones en audio de las clases, diarios autobiográficos y cuadernos de campo con y sin bocetos de las aulas. Para analizar las creencias de los profesores sobre las Artes se proponen categorías no excluyentes la una de la otra (Lam y Kember, 2004; Meléndez, 2010), es decir, que las creencias de cada profesor pueden tener características de más de una categoría. Adicionalmente, se han estudiado las creencias como un elemento de categorías más amplias, como el perfil del profesor (Pavlou, 2004) y el enfoque del profesor al enseñar (Bachar y Glaubman, 2006), lo que quiere decir que la noción de creencia se articula a conceptos que tienen que ver con su manera de ser (perfil) profesor y/o su manera de ejercer (enfoque). También se identifica el análisis del currículo como un elemento importante para conocer y analizar las creencias de los profesores, siempre y cuando no haya un currículo estandarizado y sean ellos mismos quienes crean el currículo (Bain, Kuster y Young, 2015).

Según Meléndez (2010) aun habiendo una metodología para las actividades pedagógicas, los profesores recurren a lo que creen es mejor según el momento. Esto ejemplifica por qué es importante analizar las creencias de los profesores para mejorar su práctica. Es necesario tener en

cuenta las creencias de los profesores a la hora de proponer y lograr cambios en la educación tal como lo señalan Díaz-Larenas et al. (2013) y Lam y Kember (2004). Al respecto López-Vargas y Basto-Torrado (2010) nos dicen que es importante tener en cuenta tanto la acción observable (el hacer de los profesores) como su pensar y su sentir, es decir, tanto qué y cómo enseñan como los sistemas implícitos de representación que guían esa enseñanza. Grauer (1998) por su parte expone que es posible cambiar las creencias de los profesores, siempre y cuando se analicen sus orígenes y sus motivaciones.

Dentro de los estudios que abordan las prácticas docentes se retoma la manera en que desarrollan las actividades en sus clases como, por ejemplo, a través del trabajo con libros de texto, donde prevalecen las imágenes instruccionales sobre las artísticas o de la cultura popular (Gómez-Pintado, 2015). Bachar y Glaubman (2006) dan cuenta de dos enfoques para la enseñanza de la Educación Artística: el enfoque de estudio y el enfoque cognitivo-académico. En el primero, se diseñan actividades personalizadas según el proceso de cada estudiante, se recomiendan ayudas didácticas particulares y la retroalimentación es individual. En el segundo, las actividades se orientan según el currículo particular de cada escuela, en el que tienen objetivos de enseñanza claros y la retroalimentación es colectiva. De manera similar, Pavlou (2004) propone dos enfoques: uno de producción de arte y el otro de responder al arte. En el primero, las actividades son prácticas, se enfocan en la creación de objetos y son cercanas a las manualidades. En el segundo, las actividades están enfocadas en el desarrollo crítico y estético de los estudiantes. Por otro lado, Bain, Kuster y Young (2015) mencionan una relación evidente entre los intereses personales de los profesores con las actividades que desarrollan en clase, donde los profesores trabajan sobre los artistas o estilos que los han impactado personalmente, y orientan las clases hacia las técnicas que conocen y que se sienten cómodos enseñando.

Frente a las creencias de los profesores y la relación con las actividades que proponen empieza a evidenciarse una problemática. Dentro de las creencias sobre la Educación Artística Morales-Caruncho y Chacón-Gordillo (2018) resaltan que la mayoría de los profesores se enfocan en promover las competencias práctico-productiva y expresivo-creativa, dejando de lado la competencia reflexivo-cultural. Lam y Kember (2004) encuentran que la mayoría de los profesores promueven un enfoque de desarrollo estético en las Artes y, en segundo lugar, de expresión y terapia a través de las Artes. Aún existen las creencias de algunos profesores que relacionan las Artes Visuales con el talento innato y las manualidades (Gibson, 2003; Morales-Caruncho y Chacón-Gordillo, 2018). Estos enfoques provenientes de las creencias de los profesores sobre las Artes afectan las actividades que se privilegian en sus clases. Como respuesta, Pavlou (2004), Bachar y Glaubman (2006) proponen generar un giro en la Educación Artística, donde ésta pase de estar enfocada en la práctica y en el hacer, a estar enfocada en la reflexión crítica y estética.

La principal limitación expuesta en algunos estudios sobre las creencias de los profesores (Perlo et al., 2018; Meléndez, 2010) es quedarse en una fase inicial del análisis y descripción de las creencias y no analizar su impacto en la práctica. Los estudios que establecen relaciones entre las creencias de los profesores de Artes y las actividades que proponen en sus clases son escasos y si establecen alguna relación, es de manera secundaria. Aunque en la mayoría de los estudios se sugiere el impacto que pueden tener las creencias en la práctica, no se comprueba con evidencia empírica.

Brecha de conocimiento

A través de los estudios y las recomendaciones de los investigadores se comprueba la importancia de estudiar las creencias de los profesores y la escasez de datos recogidos sobre las

mismas, en particular en la enseñanza de las Artes Visuales y Plásticas. Adicionalmente se reconoce el impacto que pueden tener dichas creencias en las actividades propuestas por los profesores. También se vislumbra una problemática frente a las creencias de los profesores de Artes que pueden estar afectando la pertinencia de las actividades que proponen en sus clases para el campo de la Educación Artística. En cuanto al alcance, los estudios visitados llegan hasta el carácter descriptivo de al menos una de las variables. Pero el presente estudio propone avanzar hacia un alcance correlacional donde se pueda, tanto caracterizar cada variable, como establecer la relación entre las creencias y las actividades que los profesores de Educación Artística proponen. Además de establecer esta relación entre creencias y actividades, esta investigación revisará la correspondencia o discrepancia que pueda existir entre ambos elementos y las competencias que el área de Artes Visuales y Plásticas desarrollan. Esto último enfatiza no sólo la pertinencia del presente estudio sino también la pertinencia de las actividades que están siendo propuestas hoy en día por los profesores de Educación Artística. Se trata, por tanto, de indagar la articulación entre dichas creencias y las prácticas de los profesores en la enseñanza de las Artes Visuales en un contexto que, además ha sido poco explorado, como es el de las instituciones educativas colombianas. Hasta el momento son escasos los estudios sobre las creencias de los profesores de Educación Artística en Cali, aunque es una problemática que persiste en varios países con profesores y futuros profesores de Educación Artística.

Preguntas de investigación

¿Qué relación hay entre las creencias que los profesores de Educación Artística tienen sobre las Artes y las actividades que proponen en sus clases? Y a su vez ¿cuál es la pertinencia

de las actividades propuestas en clase de Educación Artística de acuerdo con las competencias que el área permite desarrollar?

Objetivo general

Establecer la relación entre las creencias de los profesores de educación artística sobre las Artes y las actividades que proponen en sus clases y determinar su correspondencia con las competencias definidas para el área.

Objetivos específicos

- Caracterizar las creencias de los profesores de Educación Artística sobre las Artes Plásticas y Visuales y la manera de enseñarlas.
- Describir las actividades que los profesores de Educación Artística proponen en sus clases.
- Proponer las relaciones entre las creencias de los profesores de Educación Artística y las actividades de clase.

Justificación

El presente estudio pretende establecer las posibles relaciones entre las creencias y las actividades de enseñanza-aprendizaje de un grupo de profesores de Educación Artística en Cali, teniendo en cuenta la correspondencia entre esas creencias y actividades con las competencias que el área permite desarrollar.

Aunque en Colombia se ha iniciado la discusión académica sobre la Educación Artística y su estructura curricular (Gómez-Pinilla, 2010), aún no se ha dirigido la mirada hacia las creencias y su relación con las prácticas educativas de los profesores de esta área. Además, a nivel internacional la mayoría de los estudios en este tema se han orientado hacia aspectos

descriptivos ya sea de las prácticas o las creencias (Bachar y Glaubman, 2006; Lam y Kember, 2004; Pavlou, 2004; Salgado, 2013). Sin embargo, en el área de Educación Artística apenas se han sugerido las posibles relaciones entre las mismas. Es por esto que, esta propuesta se propone avanzar en esa última vía, tratando de establecer y comprender las relaciones entre lo que los profesores dicen y lo que hacen en Educación Artística.

Los resultados de esta investigación pueden ser de interés para la comunidad académica porque ofrecen datos sobre la relación entre prácticas y creencias, en un área como la de Artes Plásticas y Visuales, que ha sido poco explorada en trabajos empíricos. A nivel teórico este estudio pretende aportar a la Educación Artística con la propuesta de una categoría adicional para las competencias que el área permite desarrollar. Esta nueva categoría es la competencia perceptual-estética, que tiene en cuenta las competencias propuestas por el MEN (2014) y las relaciona con referentes teóricos como Eisner (1970) y referentes académicos más actuales como los planteados por Morales-Caruncho y Chacón-Gordillo (2018).

A partir de este estudio se puede iniciar en Colombia, una reflexión y discusión sobre la importancia de las creencias de los profesores a la hora de pensar en cambios educativos. Este trabajo también puede ofrecer evidencia sobre la forma en la que se materializan las competencias propuestas para el área de Educación Artística en las aulas de clase. Lo anterior puede aportar a las estrategias de contratación, formación y acompañamiento del MEN para los profesores de Educación Artística, generando no sólo posibilidades de transformación en el quehacer de los profesores sino también en las políticas públicas para la Educación Artística y las estrategias de acompañamiento o supervisión para que éstas se cumplan.

Marco Teórico

El presente estudio está guiado por tres conceptos principales: las *creencias* de los profesores de Educación Artística, las *actividades* que proponen en clase y las *competencias* que el área de Educación Artística, en Artes Plásticas y Visuales, permite desarrollar. Estos tres conceptos serán presentados en esta sección.

Las creencias de los profesores

El concepto principal que guía este estudio son las *creencias* que los profesores de Educación Artística, en Artes Plásticas y Visuales, tienen sobre el área y su enseñanza. Las creencias son “entendidas como maneras individuales en cómo un profesor entiende a sus estudiantes, la naturaleza del proceso de aprendizaje y los objetivos pedagógicos” (Northcote, 2009, como se cita en Díaz-Larenas et al., 2013). Por su parte, Harvey (1986, como se cita en Pajares, 1992, p. 313) propone entender las creencias “como la representación de un individuo de la realidad, que tiene suficiente validez, veracidad o credibilidad para guiar el pensamiento y el comportamiento”. Esta definición muestra la importancia que tienen las creencias en el hacer y en las decisiones que toman los profesores. Buehl y Beck (2015) argumentan que las creencias pueden ser tanto explícitas como implícitas, resaltando que hacen parte de un mismo sistema interconectado. Lo anterior nos demuestra que el discurso de los profesores puede no mostrar todas sus creencias y que algunas permanecen de forma implícita.

Es importante aclarar en este estudio la diferencia entre creencias y concepciones (término que se ha estudiado como algo similar a las creencias). Según Bohórquez (2014) las creencias están basadas en las experiencias, los recuerdos y son supuestos más arraigados y menos flexibles (diferentes al conocimiento de un dominio específico), mientras que las

concepciones son la manera en las que los profesores organizan el conocimiento sobre su área particular para ser enseñada (un ejercicio más metacognitivo), de manera objetiva.

En resumen, esta investigación estudia las creencias de los profesores de Educación Artística en Artes Plásticas y Visuales sobre su área y sobre las competencias que esta área permite desarrollar. Estas creencias son esos supuestos formados a través de las experiencias de los profesores, que en muchas ocasiones se originan por fuera de sus estudios formales y no tienen relación con el conocimiento específico sobre las Artes. Este estudio pretende recoger información sobre las creencias de los profesores de Educación Artística en Artes Plásticas y Visuales en la ciudad de Cali. Las creencias pueden enfocarse en la manera en que se concibe la enseñanza de las Artes, en la utilidad que perciben en su enseñanza, en lo que consideran que son las Artes, en los medios que tiene el docente para enseñar este saber. Las creencias son objeto de estudio en esta investigación porque influyen en la manera en la que los profesores enseñan (Lam y Kember, 2004).

Las actividades de enseñanza

Acompañando a las creencias se encuentran las *actividades* que los profesores de Educación Artística proponen en sus clases. Éstas se revisan dentro del estudio como una evidencia o complemento a las creencias de los profesores y pueden o no tener correspondencia con las mismas.

Según Villalobos (2003) las actividades son los mecanismos usados dentro del aula de clase por medio de los cuales se involucran los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un dominio específico y tienen como fin último el aprendizaje de los estudiantes. Así mismo Cañal (2000) complementa esta definición proponiendo a las actividades como un flujo de información propio del aula de clase donde participan estudiante y profesor.

Para ampliar lo anterior, podemos revisar el concepto de práctica educativa o más específicamente práctica de enseñanza que cobija aspectos como: “planeación, toma de decisiones, estrategias instruccionales u orientaciones, evaluación, reflexión, trabajo con familias y construcción de relaciones interpersonales” (Buehl y Beck, 2015, p. 67). De lo anterior es importante para el estudio considerar dentro de las actividades a la planeación, la toma de decisiones, y las estrategias instruccionales y de evaluación. En este sentido, podemos entender que las actividades son las estrategias de enseñanza-aprendizaje, planeadas por el profesor, y que tienen como objetivo el aprendizaje del estudiante. Desde el punto de vista de la didáctica Dolz y Gagnon (2018) plantean que las actividades parten de un objetivo de enseñanza, se desencadenan por una consigna explícita, se desarrollan con una forma social de trabajo específica en función de la meta establecida por la consigna y que además requieren de materiales y recursos concretos. De igual manera, las actividades de enseñanza generan interacciones entre el profesor y los estudiantes que se materializan en acciones y verbalizaciones con el fin de construir nuevos significados sobre el objeto de enseñanza, en este caso, las Artes. Para este estudio las actividades se tomarán como secuencias de actividades (aquellas que comparten un mismo objetivo de enseñanza) o conjuntos de actividades (aquellas que no necesariamente comparten un mismo objetivo de enseñanza).

Una de las aproximaciones teóricas para caracterizar las prácticas de los profesores de Educación Artística de primaria y bachillerato, propone dos enfoques de enseñanza: el enfoque de estudio y el enfoque cognitivo-académico (Bachar y Glaubman, 2006). El enfoque de estudio está encabezado por el profesor como *maestro*. No tiene instrucción directa, sino que se basa en las actividades artísticas del profesor. El enfoque cognitivo-académico hace énfasis en el conocimiento sobre historia del arte, las técnicas artísticas, la discusión y el análisis crítico y las

habilidades cognitivas y metacognitivas de los estudiantes. Este último enfoque se basa en el currículo propuesto por la escuela y tiene instrucción directa por parte del profesor. También se propone un tercer enfoque donde se combinan estos dos enfoques. Esta caracterización presenta un modelo de referencia para los tipos de actividades que puedan encontrarse en las clases de Educación Artística.

Las competencias en Educación Artística

Finalmente, en este estudio entra en juego un tercer concepto, las *competencias* que el área de Educación Artística en Artes Plásticas y Visuales permite desarrollar. Estas competencias serán el filtro y marco de referencia por el que se analicen los datos recogidos sobre las creencias y las actividades, dando cuenta de su pertinencia para el área. A su vez, permitirán evaluar la correspondencia entre las creencias y las actividades de los profesores de Educación Artística.

Existen diferentes aproximaciones al concepto de competencias desde las áreas que estudian el desarrollo cognitivo y psicosocial de los seres humanos. Desde el lenguaje, Chomsky habla de las competencias como capacidades innatas (López-Figueroa, 2014). Desde el ámbito laboral, se proponen dos enfoques: el funcionalista y el conductista. Para el enfoque funcionalista ser competente es tener un performance esperado. Para el enfoque conductista ser competente es una cualidad particular de una persona que determina lo que ésta puede hacer (Mertens, 1996). El enfoque cognitivo según Coll (como se cita en López-Figueroa, 2014), propone la competencia como la capacidad de ser competente, cumpliendo con los requisitos que esto implique. En las aproximaciones anteriores podemos ver la ausencia del contexto socio cultural dentro de la concepción de las competencias. Para este estudio, las competencias se entienden desde un enfoque socioconstructivista, donde ser competente es poder movilizar los saberes dependiendo del contexto particular. Las competencias son entonces la capacidad de adaptar los

saberes a contextos particulares sabiendo que el resultado puede ser diferente para cada estudiante. Estas competencias son “orientaciones abiertas que determinan el diseño de situaciones de aprendizaje” (López-Figueroa, 2014, p. 41).

Como este estudio se desarrolla en Colombia, es relevante tener en cuenta lo que el Ministerio de Educación Nacional plantea frente a las competencias que el área permite desarrollar. En este sentido, se tienen en cuenta dos documentos: los Lineamientos curriculares para la enseñanza de las Artes (MEN, s.f.) y las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media (MEN, 2010). Estos documentos permiten entender cómo el Ministerio concibe las competencias para el área desde preescolar hasta grado 11°. Además, estos planteamientos se complementarán con las categorías propuestas por Eisner (1970) y Morales-Caruncho y Chacón-Gordillo (2018).

Según los lineamientos curriculares para el área de Educación Artística (MEN, s.f.), las competencias que permite desarrollar esta área se entienden desde cuatro procesos: El proceso contemplativo, imaginativo, selectivo; el proceso de transformación simbólica de la interacción con el mundo; el proceso reflexivo y el proceso valorativo. El *proceso contemplativo*, *imaginativo*, *selectivo* se trata de la formación del estudiante de su propia perspectiva, a través de la exploración por medio de los sentidos. El *proceso de transformación simbólica de la interacción con el mundo* se trata de la capacidad para expresar emociones e ideas a través del lenguaje simbólico, y tiene en cuenta el desarrollo de habilidades de comunicación. El *proceso reflexivo* se trata de la capacidad del estudiante para reflexionar sobre su experiencia estética y formar un discurso, esto está enfocado en el desarrollo de habilidades conceptuales. Por último, el *proceso valorativo* se trata de la capacidad del estudiante para emitir juicios de valor acerca de la producción cultural y artística propia y de los otros.

En ese sentido se puede ver que los lineamientos curriculares se enfocan en la competencia reflexivo-cultural (reflejada en los procesos reflexivo y valorativo), complementándolas por las competencias expresivo-creativa y práctico-productiva (reflejadas en el proceso de transformación simbólica) y la perceptual-estética (reflejada en el proceso contemplativo).

Por otro lado, según las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media (MEN, 2010) las tres competencias principales que se desarrollan en el área de Educación Artística en Artes Visuales son: la sensibilidad visual, la apreciación estética y la comunicación. La sensibilidad visual habla de la manera en la que nos relacionamos con el mundo a través de lo percibido por la visión. La apreciación estética es la capacidad de construir una opinión sobre las experiencias estéticas y sobre las producciones culturales. Por último, la comunicación se trata de la capacidad de expresar en un discurso las opiniones que se producen sobre las obras propias o de otros, pero a la vez se trata también de producir obras que comuniquen la perspectiva propia.

Otra perspectiva sobre las competencias que el área de Educación Artística permite desarrollar son los tres dominios propuestos por Eisner (1970) como parte del Proyecto Kettering de la Universidad de Stanford. Este proyecto pretendía desarrollar un currículo para facilitar la enseñanza de las Artes de profesores de primaria sin formación artística. Con ese objetivo se propusieron tres dominios, el dominio productivo, el dominio crítico y el dominio histórico. El dominio productivo se enfoca en “el desarrollo de habilidades que hacen posible la actividad artística” (Eisner, 1970, p. 4). Este dominio corresponde al uso técnico de materiales para la creación de obras. El dominio crítico se enfoca en “desarrollar habilidades que permitan buscar y ver el aspecto estético de las formas visuales” (Eisner, 1970, p. 4). Este dominio se preocupa por

el desarrollo de la percepción con una mirada crítica orientada por principios estéticos. Finalmente, el dominio histórico se enfoca en “el desarrollo de una comprensión del arte como un producto de la cultura, como algo que afecta la cultura y es afectado por la cultura” (Eisner, 1970, p. 4). Este dominio busca reflexionar sobre las diferentes producciones artísticas en relación con el contexto particular en el que fueron creadas. Estos tres dominios construyen una base sobre la que se pueden explorar las competencias que el área de Educación Artística permite desarrollar.

Morales-Caruncho y Chacón-Gordillo (2018) proponen inspirados en los dominios propuestos por Eisner (1970) tres competencias que el área de Educación Artística permite desarrollar. La competencia práctico-productiva que se enfoca en desarrollar la capacidad de crear objetos aplicando técnicas. La competencia expresivo-creativa que se enfoca en desarrollar la capacidad de expresar sentimientos y conectarse con el lado sensible al crear. Finalmente, la competencia reflexivo-cultural que se enfoca en desarrollar la capacidad de análisis crítico de las imágenes y de comprender su significado en y para el contexto.

En este estudio se han combinado las competencias propuestas por Eisner (1970), Morales-Caruncho y Chacón-Gordillo (2018) con lo propuesto por el Ministerio de Educación Nacional en los lineamientos (s.f.) y en las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media (2010) proponiendo una nueva categoría para las competencias. Se toman como base las competencias práctico-productiva, expresivo-creativa y reflexivo-cultural (Morales-Caruncho y Chacón-Gordillo, 2018). Sin embargo, es necesario reevaluar la competencia expresivo-creativa que combina aspectos que difieren entre sí como: la autoexpresión, la experimentación de la realidad y la percepción estética. Bajo la competencia expresivo-creativa se cobija la capacidad auto expresiva y la creatividad, pero es adecuado

nombrar otra competencia que distinga a la percepción estética y la experimentación de la realidad. Esta última competencia se denominaría “perceptual-estética”, también muy relacionada con el dominio crítico propuesto por Eisner (1970). Esta última se define como la capacidad de percibir e interpretar experiencias estéticas e imágenes desde la sensibilidad visual.

En este sentido se condensarían en esta investigación cuatro competencias fundamentales que desarrolla la Educación Artística:

1. La práctico-productiva que además de lo planteado por Morales-Caruncho y Chacón-Gordillo (2018) cobija la competencia de comunicación planteada por el ministerio. Esta competencia se enfoca en desarrollar la capacidad de producir obras y discursos.
2. La expresivo-creativa que utiliza las Artes como medio terapéutico, desarrollando la capacidad de expresar sentimientos de manera creativa.
3. La reflexivo-cultural que además de lo planteado por Morales-Caruncho y Chacón-Gordillo (2018) cobija parte de la competencia de apreciación estética que plantea el Ministerio, exclusivamente en lo relacionado con la interpretación de imágenes y obras de acuerdo con el contexto sociocultural (interpretación extratextual). La enseñanza de la historia del arte está incluida en esta competencia.
4. La perceptual-estética se enfoca en desarrollar la capacidad de percibir e interpretar experiencias estéticas e imágenes desde la sensibilidad visual. Esta competencia cobija el otro elemento que conforma la competencia de apreciación estética que plantea el Ministerio, en lo relacionado con la interpretación formal de las imágenes.

No existe otra asignatura en la educación básica y media que desarrolle las mismas competencias que desarrolla la Educación Artística en Artes Plásticas, sobre todo en cuanto se

refiere a lo perceptual-estético desde lo visual. La historia y la filosofía por ejemplo puede aportar al desarrollo de lo reflexivo-cultural, pero no de lo perceptual-estético. Si bien la filosofía estudia también la estética, existe una diferencia importante en el desarrollo de la competencia perceptual-estética desde lo visual a través de la experiencia estética. Bursset (2017) comenta sobre esta tensión que busca entender la “alfabetización visual” como equivalente al lenguaje escrito, sin comprender que son formas de comunicación diferentes y complementarias. Esto significa a menudo que los lenguajes artísticos y visuales estén forzados a entenderse únicamente a través del lenguaje escrito. Otro ejemplo de la experiencia singular de la Educación Artística es la geometría, que aporta al desarrollo del componente perceptual, pero no del estético en la competencia perceptual-estética. Finalmente, las otras Artes, como la música y el teatro son también muy cercanas, sin embargo, difieren en que cada una desarrolla una competencia perceptual-estética diferente a la visual.

MÉTODO

Participantes

Para este estudio las participantes fueron dos profesoras del área de Educación Artística, específicamente de Artes Plásticas, de bachillerato, pertenecientes a instituciones educativas oficiales de la ciudad de Cali. Es importante tener en cuenta que, como propone Hernández-Sampieri (2014) en los estudios de casos múltiples, siempre y cuando la información recogida sea profunda, la cantidad de participantes puede reducirse. El autor recomienda una muestra común de entre tres y cinco participantes, sin embargo, para esta investigación se trabajó con dos, cada uno como un caso individual que se analizó a profundidad. Las profesoras participantes pertenecen a dos instituciones educativas oficiales distintas de la ciudad de Cali. y

llevan más de dos años enseñando como profesoras oficiales nombradas en el área de Educación Artística, específicamente en Artes Plásticas.

La muestra que constituyó esta investigación fue realizada por conveniencia, (Hernández-Sampieri, 2014) puesto que “están formadas por los casos disponibles a los cuales tenemos acceso” (Battaglia, 2008, como se cita en Hernández-Sampieri, 2014, p. 390). En este sentido la muestra consistió en dos profesoras pertenecientes a la Red de Docentes de Educación Artística y Cultural (REDARTI) a la que se tenía acceso por medio de una funcionaria de la secretaría de educación. Esta funcionaria recomendó a seis profesores, de los cuales solamente tres accedieron a participar, pero únicamente dos completaron todas las fases.

Según lo recomendado por los jurados de este trabajo la muestra sugerida debía ser de cuatro profesores, sin embargo, como consecuencia de la pandemia por COVID-19 se hizo imposible alcanzar esta muestra. Los profesores de Educación Artística a los que se tenía acceso no estaban teniendo encuentros sincrónicos con los estudiantes y solamente estaban trabajando por medio de guías integradoras de varias áreas. Adicionalmente, los profesores que estaban teniendo encuentros sincrónicos, redujeron la frecuencia de sus clases y tenían encuentros únicamente una vez al mes o una vez cada dos meses. Lo anterior dificultó grabar más de una sesión de clase, teniendo en cuenta la necesidad de llenar los consentimientos. Además, muchos se rigieron por un comunicado publicado por la defensoría del pueblo que prohibía, aun haciendo uso del consentimiento informado, la grabación de las sesiones de clase virtual. Esto para defender el derecho a la intimidad de niñas, niños y adolescentes. Finalmente, entre los profesores que cumplían con los requisitos y habían aceptado participar en la investigación, hubo complicaciones de salud, y tanto ellos o sus familias se vieron afectados directamente por el COVID-19 y no pudieron continuar participando en la investigación.

Con esta muestra no se pretende generalizar los resultados a la población de profesores de Educación Artística de Cali. Lo que se busca es profundizar en casos que permitan evidenciar la manera en que cada uno de los profesores ponen en juego un conjunto de creencias sobre el área y su enseñanza, a través de las actividades que desarrollan en el aula de clases.

Diseño de investigación

La presente investigación se desarrolló por medio de una metodología cualitativa, más específicamente, mediante un estudio de caso múltiple con profesoras de Educación Artística de instituciones oficiales de la ciudad de Cali. El estudio de caso múltiple es un enfoque metodológico cualitativo en el que el investigador explora casos de la vida real durante un tiempo determinado recogiendo datos detallados a través de fuentes múltiples (Creswell, 2013). El alcance de la investigación es descriptivo, pero propone también establecer la relación entre las creencias y las actividades de enseñanza de las profesoras participantes sin buscar la generalización de los hallazgos en población similar.

Procedimiento

Inicialmente se realizó una fase de pilotaje observando una sesión de clase previa a la recolección de datos para ajustar la pauta de observación. También se revisaron los documentos (planes de aula y guías de actividades) de un profesor de Educación Artística en Música, que no participó en la investigación. Todo ello con el fin de construir y ajustar los indicadores de las categorías de análisis de las creencias y de las actividades de clase, las matrices de análisis para cada tipo de documento y la pauta de observación.

En la segunda fase se contactó a los profesores que participaron en este estudio para explicarles de qué se trataba la investigación y el procedimiento para participar. Se procedió a llenar los consentimientos informados correspondientes. A continuación, se inició la recolección

de datos, recopilando los documentos (planes de aula y guías de actividades²) de los profesores participantes. Se trabajó con estos documentos puesto que, a excepción de las guías de actividades, son un requisito de planeación para los profesores que pertenecen a instituciones educativas oficiales, por lo que constituyen en un soporte para la planificación de su trabajo en el aula. Este material sirve para dar cuenta de las actividades que planean y realizan, junto con la justificación conceptual que dan para las mismas. Además, en algunos planes de aula se mencionan las competencias del área de Educación Artística que define cada profesor.

Después, en diálogo con las profesoras, se acordaron las sesiones de clase que serían observadas y grabadas. Una vez definido el cronograma para las observaciones se realizaron las entrevistas que tuvieron una duración de entre una hora y hora y media. Estas entrevistas se realizaron de manera virtual, por videollamada debido a la emergencia sanitaria. Las entrevistas se registraron en grabaciones de audio que se transcribieron posteriormente.

Al concluir las entrevistas con cada profesora, se llevaron a cabo las observaciones de clase. En principio se estimaba observar y registrar de manera audiovisual entre tres y cuatro sesiones de clase por cada profesor, lo que representaría aproximadamente un mes de trabajo. Sin embargo, a causa de la pandemia por COVID-19 únicamente se registró una sesión de clase por cada profesor, que en las condiciones actuales corresponde aproximadamente a un mes de trabajo. Todas las sesiones fueron registradas digitalmente como material de observación y de análisis de las acciones y verbalizaciones de la profesora, así como la interacción con sus estudiantes.

Finalmente, se realizó el análisis de los datos recogidos, de manera individual por cada caso a partir de cada una de las tres fuentes (entrevista, documentos y sesión de clases), haciendo

² Las guías de actividades no son un requisito obligatorio para los profesores de Educación Artística, sin embargo, debido a la pandemia la mayoría de los profesores las implementaron. Estas guías dan cuenta de las actividades que trabajan en clase.

una triangulación en búsqueda de patrones y relaciones entre las creencias y las actividades planeadas y desarrolladas.

Instrumentos y métodos de recolección de información

El estudio implementó la recolección de la información a través de tres técnicas: la entrevista semiestructurada, las observaciones de clase³ y el análisis documental. Para la elección de los instrumentos se tuvo en cuenta su capacidad para responder a los objetivos específicos de la investigación.

Para responder al primer objetivo, se utilizó la entrevista semiestructurada⁴. Las preguntas guía para la entrevista semiestructurada, presentadas en el Anexo 1, están divididas en cuatro categorías que corresponden con las descritas más adelante en la Tabla 1 “Categorías de análisis para las entrevistas”. La primera categoría de preguntas corresponde con la *concepción general que las profesoras tienen sobre las Artes Plásticas y Visuales* y están guiadas por la pregunta (a) ¿Qué son las Artes visuales? Estas preguntas exploran la percepción general que tienen las profesoras sobre esta área, al igual que sus experiencias personales con la misma. La segunda categoría corresponde a la *utilidad que las profesoras asignan a las Artes Visuales* e inicia con la pregunta (b) ¿Para qué sirven las Artes Visuales?. Estas preguntas pretenden revisar creencias más específicas sobre las Artes que entre otras cosas pueden relacionarse con el valor que otorgan las profesoras al área y la pertinencia que tienen en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. La tercera categoría se relaciona con las *competencias que el área permite desarrollar* y es guiada por la pregunta(c) ¿Qué competencias permiten desarrollar?. Estas preguntas indagan explícitamente sobre las competencias que las profesoras reconocen en el área de Educación Artística en Artes Plásticas y Visuales como educadoras. La cuarta y última

³ Debido a la situación actual de coyuntura sanitaria (pandemia por el virus Covid-19) se realizaron observaciones de clases virtuales.

⁴ En el Anexo 1 “Entrevista semiestructurada” se encuentran detalladas las preguntas orientadoras.

categoría corresponde a las creencias que las profesoras tienen sobre la *enseñanza de las Artes* y se ven guiadas por la pregunta (d) ¿Cómo deben ser enseñadas las Artes Visuales? Estas preguntas revisan tanto las concepciones generales sobre la enseñanza que tengan las profesoras y concepciones específicas sobre la enseñanza de las Artes Visuales. Estas preguntas permitieron caracterizar las creencias de los profesores de Educación Artística sobre las Artes y la manera de enseñarlas. Sin embargo, teniendo en cuenta que las creencias son “juicios que solo pueden ser inferidos desde un entendimiento conjunto de lo que los seres humanos dicen, hacen y pretenden” (Pajares, 1992, p. 316) se complementó la caracterización de las creencias con los otros medios propuestos para la recolección de la información.

De este modo, el estudio no se limita a identificar las creencias únicamente en lo que las profesoras dicen, sino también lo que hacen y lo que planean. Para responder al segundo y tercer objetivo de esta investigación se registraron sesiones de clase de Artes Plásticas y se recopilaron documentos como los planes de aula y las guías de actividades, utilizadas por las docentes antes, durante y después de las clases. Las sesiones de clase registradas se analizaron utilizando una pauta de observación (ver Anexo 2) que se compone de siete categorías de análisis: (1) consigna, (2) objetivos de aprendizaje, (3) estrategias de evaluación, (4) recursos, (5) tipología de formas de trabajo, (6) gestos didácticos del profesor y (7) contenidos (ver Tabla 2). Este instrumento busca describir las actividades observadas en la sesión de clase haciendo énfasis en la relación que tiene cada actividad propuesta por las profesoras con las competencias que el área de Educación Artística en Artes Visuales permite desarrollar. Por otro lado, los documentos (tanto planes de aula como guías de actividades) se registraron teniendo en cuenta las mismas categorías de la pauta de observación, a excepción de los gestos didácticos (ver Tabla 3).

Método de análisis de datos

Para esta tarea se utilizó el análisis cruzado de casos (Bullough y Young, 2015). Este análisis consiste primero en una descripción detallada del caso, seguido por un análisis temático transversal a todos los casos (Creswell, 2013) que permite encontrar patrones (Bullough y Young, 2015). Para desarrollar este análisis se han establecido las categorías descritas en las tablas a continuación que describen los objetos de estudio, en este caso, creencias y actividades.

Tabla 1⁵

Categorías de análisis para las entrevistas

Categoría de análisis	Descripción
Concepción general de las Artes	Esta categoría busca describir la concepción general que tiene el profesor sobre las Artes Visuales y la relación que tiene con esta área del conocimiento.
Enseñanza de las Artes	Esta categoría busca describir la concepción de enseñanza que tiene el profesor a la hora de enseñar Artes Visuales.
Utilidad de las Artes	Esta categoría busca definir la utilidad y pertinencia que le otorga el profesor a las Artes Visuales tanto para sus estudiantes como para sí mismo.
Competencias que el área permite desarrollar	Esta categoría busca determinar la percepción del profesor sobre las competencias que el área permite desarrollar en los estudiantes.

Tabla 2

Categorías de análisis para las sesiones de clase

Categoría de análisis	Indicadores
Consigna	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relación con competencias 2. Congruencia con la actividad

⁵ Como se explicó en el procedimiento para los indicadores presentados en las tablas 1, 2 y 3 se realizó un pilotaje con el fin de ajustar y enriquecer las categorías propuestas y completar los indicadores.

Objetivo de aprendizaje	<ol style="list-style-type: none"> 1. Precisión y claridad 2. Relación con la unidad temática 3. Relación con competencias
Estrategias de evaluación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Objeto de la evaluación: contenido, habilidad, proceso, producto 2. Tipo de evaluación (diagnóstico, formativa, sumativa) 3. Formato de evaluación (escrita, oral, producto manual) 4. Retroalimentación (sobre el contenido, sobre el proceso, sobre el alumno)
Recursos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Función del material (guía, ilustrativa, generar discusión, crear) 2. Tipo de recurso (digital, impreso, fotografía, video)
Tipología de formas de trabajo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabajo individual 2. Trabajo en parejas 3. Trabajo en grupo 4. Competencia
Gestos didácticos (verbalizaciones del profesor(a))	<ol style="list-style-type: none"> 1. Para cuestionar/generar discusión 2. Para sintetizar 3. Para explicar el tema 4. Para expresar una creencia sobre las Artes 5. Para motivar 6. Para aclarar la consigna
Contenidos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Historia del arte 2. Técnica 3. Alfabetización visual 4. Cultura popular 5. Elementos discursivos 6. No relacionado

Para el análisis documental se revisaron documentos que le sirven a las profesoras para planificar y registrar lo que sucede antes y después de las actividades de clase: el plan de aula y las guías de actividades de la asignatura. El análisis de estos documentos se fundamentó en las categorías descritas a continuación (ver Tabla 3) que constituyeron la matriz de análisis (ver Anexo 3). Estas categorías se construyeron con base a los documentos (planes de aula y guías de

actividades) revisados en la fase de pilotaje y están alineados con los indicadores que se proponen en la pauta de observación. Lo anterior puesto que logran identificar los mismos aspectos, entre lo planeado para el año lectivo y lo ejecutado en el encuentro sincrónico, permitiendo describir a fondo el objeto de estudio, es decir, las actividades de clase.

Tabla 3
Categorías de análisis para los planes de aula

Categoría de análisis	Indicador
Competencias presentes en los objetivos de aprendizaje	<ol style="list-style-type: none"> 1. Práctico-productiva 2. Expresivo-creativa 3. Reflexivo-cultural 4. Perceptual-estética
Contenidos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Historia del arte 2. Técnica 3. Alfabetización visual 4. Cultura popular 5. Elementos discursivos 6. No relacionado

Tabla 4
Categorías de análisis para las guías de actividades

Categoría de análisis	Indicador
Competencias presentes en las actividades	<ol style="list-style-type: none"> 5. Práctico-productiva 6. Expresivo-creativa 7. Reflexivo-cultural 8. Perceptual-estética
Objetivo de aprendizaje	<ol style="list-style-type: none"> 1. Precisión y claridad 2. Relación con la unidad temática 3. Relación con competencias
Contenidos	<ol style="list-style-type: none"> 7. Historia del arte 8. Técnica 9. Alfabetización visual

10. Cultura popular
 11. Elementos discursivos
 12. No relacionado
-

Consideraciones éticas

Para el presente estudio, previo a las entrevistas y las observaciones se habló con cada profesora para explicar a fondo de qué se trataba la investigación, qué información se iba a recoger y cómo se iba a usar. También se discutió y se aclararon dudas sobre qué recibirían ellas como resultado de la investigación (copia impresa del informe final de la investigación). Además, se entregaron consentimientos informados para las profesoras participantes y las instituciones a las que pertenecen, así como consentimientos informados para las observaciones de clase (para estudiantes, padres, madres y acudientes). Este estudio también garantizó la anonimidad de los participantes para asegurar que no haya perjuicios para las profesoras por su participación (ver Anexos 6 y 7).

RESULTADOS

Para la presente investigación los resultados se presentan en función de los dos casos que se trabajaron. El caso 1 será el de la profesora Patricia y el caso 2 será el de la profesora Ana María⁶. Estos resultados se desarrollan teniendo en cuenta los dos primeros objetivos específicos propuestos para esta investigación, siendo en su orden (a) caracterizar las creencias de los profesores de Educación Artística sobre las Artes y la manera de enseñarlas y, (b) describir las actividades que los profesores de Educación Artística proponen en sus clases. El tercer objetivo específico: (c) proponer las relaciones entre las creencias de los profesores de Educación Artística y las actividades de clase, se retomará en la discusión puesto que se trata de la

⁶ Los nombres originales fueron reemplazados por seudónimos para mantener la anonimidad de las profesoras.

identificación de correspondencias entre lo que dicen y hacen las profesoras. Esto se hará por cada caso y en el espacio de discusión se podrá hacer el comparativo tanto intrasubjetivo como intersubjetivo.

Caso 1: Patricia

Creencias sobre las Artes Plásticas y Visuales y su manera de enseñarlas

Para la recolección de datos sobre las creencias se utilizó una entrevista semiestructurada, que apuntaba a cuatro elementos para el análisis posterior: la concepción general de las Artes, la enseñanza de las Artes, la utilidad de las Artes y, por último, las competencias que el área permite desarrollar. A continuación, se describen los resultados obtenidos desde esta fuente de información de acuerdo con lo que manifestó la profesora Patricia.

Frente a la *concepción general de las Artes* la profesora Patricia indicó que entiende las Artes Visuales como un contenedor de las Artes plásticas, audiovisuales y el diseño. Además, señaló que dentro de las Artes el conocimiento se construye a través de los sentidos. Patricia menciona que las Artes plásticas son “como modelar una idea a partir del pretexto que es el material, que es la técnica” (Turno de Habla 41, TH41). Además, manifiesta en su discurso que, no se trata únicamente de materializar la idea, sino que esta materialización o creación está intrínsecamente relacionada con las emociones y los afectos. La priorización de la expresión de emociones sobre la transmisión de un significado o concepto particular se repite constantemente en su discurso, siendo lo más mencionado en tres diferentes momentos durante la entrevista. Esto no sólo lo prioriza al hablar de su propia práctica artística, sino también la de sus estudiantes, y se repite en tres episodios diferentes durante la entrevista, al hablar de las producciones de sus estudiantes cuando dice que “el dibujo no era bello, pero todo el sentir era muy bello” (TH146) o “él no estaba dibujando bonito, o sea, de hecho sus trabajos eran siempre así, toscos, ¿sí? pero

[...] tenían toda su expresión, estaban como reflejando al niño ahí en esos trabajos, entonces para mí es más eso” (TH186) y también cuando menciona que un estudiante “hacía unos trabajos tan hermosos, o sea, como que se entregaba” (TH196). Así, manifiesta la idea de priorizar la expresión del sentir, por encima de la ejecución de la obra. También habla de las obras de arte como aquello que “logra calar, calar en el espíritu del otro. O sea, logra transmitir muchas, muchas... emociones de... de quien lo hizo” (TH95) y asimismo menciona que el verdadero artista no es aquel que tiene intereses comerciales, sino la intención de comunicar emociones. Adicionalmente, propone que el artista debe ser ético y estético. Lo ético lo explica como que el artista debe siempre ser honesto con lo que transmite, sin importar el dominio o aplicación que haga de la técnica. Lo estético lo propone como las estrategias que el artista debe usar para que su creación “cale en la otra persona”. (TH124)

Otra idea que se ve reflejada en la entrevista de la profesora Patricia, y que amplía la concepción general que ella tiene sobre las Artes es, la transversalidad de las Artes. Esta transversalidad que propone la profesora entiende a las Artes como un medio y no como un propósito en sí y para ejemplificarlo comparte que los estudiantes “siempre están mostrando con imágenes algún tema de otra área” (TH122).

Una de las preocupaciones de la profesora frente a la Educación Artística, es la ausencia de un profesor especialista en Artes en los grados de primaria. Ella menciona que esto hace que los estudiantes lleguen sin ciertos conocimientos básicos en Artes y da como ejemplo que “los niños no logran mínimamente hacer una margencita a una hoja, o trazar una línea de 2cms, eh, o definir eh, cuáles son los colores primarios y los secundarios”. (TH200)

En cuanto a la categoría de *enseñanza de las Artes*, primero la profesora Patricia expresó algunos elementos que son relevantes para estructurar y diseñar una clase, a nivel de la

enseñanza en general. Para ella es importante partir de la curiosidad de cada estudiante y construir los planes de área desde las necesidades de ellos. Además, se centra en los conocimientos previos de sus estudiantes, para esto hace una evaluación diagnóstica antes de iniciar un curso y con esto recoge sus conocimientos previos. Luego retoma los conocimientos previos y hace un recordatorio de los temas ya vistos en años anteriores. A partir de estos conocimientos previos realiza las propuestas para las actividades de clase. Adicionalmente, expresa de manera repetida que la enseñanza debe ser contextualizada puesto que eso permite que los estudiantes se motiven a trabajar y a aprender sobre los temas que se enseñan. Por último, dice que los docentes deben estar actualizando su formación y ajustando sus clases.

Refiriéndose a la enseñanza del dominio específico de las Artes Plásticas y Visuales, ella habla de una ausencia de un modelo de enseñanza para las Artes, y dice “a mí nunca me dijeron usted tiene que enseñarlas (las Artes) así y así” (TH200). Sin embargo, menciona los objetivos de enseñanza que tiene con las Artes en particular, para Patricia estos consisten en que sus estudiantes: disfruten, comprendan el entorno y aprendan a desarrollar su percepción de este a través de las Artes y también que desarrollen una sensibilidad frente a la vida y la muerte. Por otro lado, propone que para mejorar la Educación Artística en Artes plásticas es importante que los directivos de las instituciones educativas le den importancia y reconocimiento al área. También menciona que sería importante poder contar con un salón adecuado y especial para la clase de Artes, al igual que aumentar la intensidad horaria de la asignatura puesto que es de únicamente una hora a la semana. La profesora considera que dibujar es algo que se aprende y no un talento innato, de hecho, cuando sus estudiantes le dicen “profe es que yo no sé dibujar”, ella les responde “no es que no tienes que saber dibujar, yo tampoco sabía y practiqué y practiqué y aprendí”.(TH204) Esto demuestra que para ella el saber dibujar es una habilidad que se aprende

con la práctica. Sintetizando lo que plantea, describe el proceso de aprendizaje de la creación como (1) copiar, (2) transformar y (3) crear, estos a su vez parecen indicar niveles de desempeño.

Al hablar de la *utilidad de las Artes*, un patrón que se presenta en el discurso de Patricia es el de la utilidad terapéutica de las Artes, esto lo propone desde lo personal cuando menciona que estas permiten equilibrarse emocionalmente, desde la enseñanza del área, cuando menciona que sus estudiantes “trascienden esas angustias que tienen dentro” (TH116) y también como inherente al proceso creativo donde propone que la persona “logra canalizarse” (TH148). También habla de las Artes como una herramienta de comunicación y un medio para impactar a las personas que lo ven a nivel emocional.

Finalmente, cuando se indaga sobre las *competencias que el área permite desarrollar* (cuarta categoría para el análisis), la profesora Patricia se ve muy inclinada hacia la competencia expresivo-creativa y también en ocasiones a la competencia perceptual-estética. Al describir el proceso de materializar una idea, dice que en realidad el material o la técnica son solamente una excusa para transmitir “las sensaciones, los sentimientos de la persona, toda la parte emotiva y de pensamiento” (TH41). A nivel personal, dice que también por medio de las Artes puede “expresar pensamientos, sentimientos, muchas emociones, rabias o alegrías”. También habla de la competencia perceptual-estética cuando menciona en el Turno de Habla 41 que en las Artes “se construye el conocimiento a través de toda la participación de los sentidos”. Así, procura que sus estudiantes desarrollen el sentido de observación y también que puedan apreciar lo bello dentro de una obra. Asimismo, al hablar del aprendizaje dice que las Artes “primero se tienen que aprender con el desarrollo de la percepción” (TH208). Esta profesora también propone la competencia perceptual-estética al servicio de la competencia expresivo-creativa y viceversa, lo

menciona como: “poner todos los sentidos [...] al servicio de [...] las Artes y de la expresión” pero también que en las Artes hay que “observar mucho y para observar hay que sentir” (TH140 y TH208).

Menciona en una ocasión también la competencia reflexivo-cultural, cuando insiste en la importancia del estudio de la historia del arte “porque eso amplía mucho la cosmovisión de cada uno de nosotros frente a la creación universal de todo” (TH208). La competencia práctico-productiva, la identifica en una ocasión cuando dice que dentro del aprendizaje del área es importante explorar los materiales y reconocerlos. Adicional a las competencias, propone tres habilidades que también se desarrollan por medio de la enseñanza de las Artes: la motricidad fina, el respeto y el trabajo colaborativo.

Actividades que las profesoras de Educación Artística proponen en sus clases

Para la descripción de las actividades que ambas profesoras proponen en sus clases se revisaron los documentos que dan cuenta de la planificación de su trabajo en el aula. Para ello se recogieron dos tipos de documentos: a) los planes de aula de grado 6° hasta 11°, de los tres periodos que conforman el año lectivo y, b) las últimas tres guías de actividades que se habían implementado. Estas guías cobijaban el periodo de trabajo que incluye la sesión que se registró para la observación de clase.

Para recopilar y clasificar la información de estas fuentes documentales se elaboraron dos matrices de análisis, una matriz de análisis para los planes de aula y otra para las guías de actividades (ver anexo 3 y 4). La matriz de análisis de los planes de aula, cobijó dos categorías: (1) las competencias presentes en los objetivos de aprendizaje y (2) los contenidos. Por otro lado, la matriz de análisis de las guías de actividades estuvo compuesta de: (1) las competencias presentes en las actividades, (2) los objetivos de aprendizaje, (3) los contenidos.

En el caso de la profesora Patricia se presentan *las competencias presentes en los objetivos de aprendizaje* propuestos en sus planes de aula (ver Tabla 5), estos datos se retoman de las competencias codificadas en la matriz de análisis de los planes de aula (ver Anexo 3). Se tomó en cuenta la frecuencia de aparición de objetivos de aprendizaje dentro del documento que refirieran de forma explícita a las competencias, es decir, palabras o frases que aludieran a alguna de las competencias delimitadas (expresivo-creativa, perceptual-estética, práctico-productiva o reflexivo-cultural). En los casos en que el objetivo de aprendizaje propuesto no correspondía a alguna de las cuatro competencias o que no era claro a cuál de estas correspondía se valoraba como “no relacionada”.

Al respecto se encontró que dentro de las competencias que se privilegian en los objetivos de aprendizaje propuestos por la profesora (ver Tabla 4), la competencia más preponderante es la perceptual-estética, ocupando un 36% del total de los objetivos. En segundo lugar, la competencia práctico-productiva con un 31%. En tercer lugar se encontraron las competencias no relacionadas con un 21%. En cuarto lugar, la competencia reflexivo-cultural con un 16% de presencia en los objetivos de aprendizaje y en quinto lugar, la competencia expresivo-creativa con un 5% de presencia, siendo la menos evidente en los objetivos de aprendizaje de los planes de aula.

Para revisar las Tablas 5 y 7 es importante aclarar que un objetivo de aprendizaje puede promover más de un tipo de competencia, por lo cual la suma de los porcentajes en cada grado pueden superar el 100%. En este sentido el porcentaje que acompaña a cada competencia corresponde a la presencia de la competencia en los objetivos de aprendizaje para cada grado.

Tabla 5

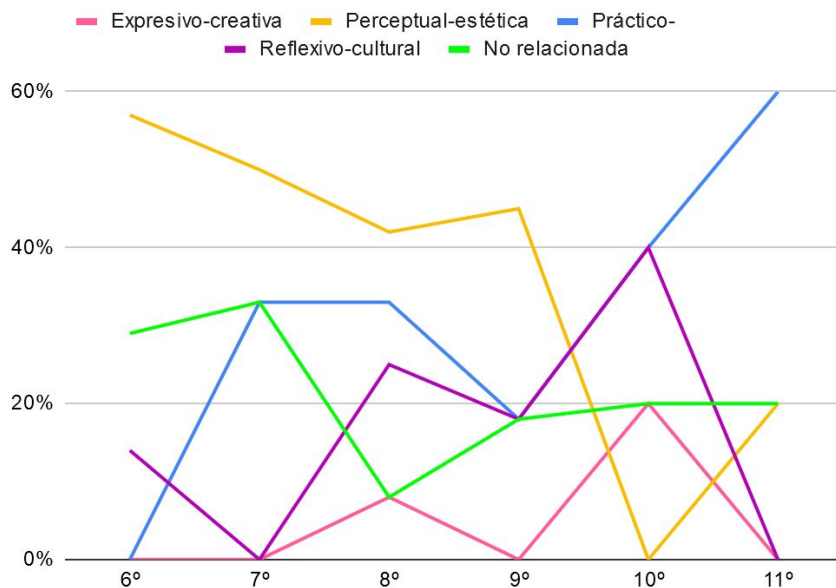
Frecuencia de las competencias según los objetivos de aprendizaje planteados en los planes de aula de la profesora Patricia

Grado	Expresivo -creativa	%	Perceptual- estética	%	Práctico- productiva	%	Reflexiv o-cultural	%	No relacionada	%
6°	0/7	0%	4/7	57%	0/7	0%	1/7	14%	2/7	29%
7°	0/6	0%	3/6	50%	2/6	33%	0/6	0%	2/6	33%
8°	1/12	8%	5/12	42%	4/12	33%	3/12	25%	1/12	8%
9°	0/11	0%	5/11	45%	2/11	18%	2/11	18%	2/11	18%
10°	1/5	20%	0/5	0%	2/5	40%	2/5	40%	1/5	20%
11°	0/5	0%	1/5	20%	3/5	60%	0/5	0%	1/5	20%
promedio		5%		36%		31%		16%		21%

Otra forma de mostrar la fluctuación de las competencias desde el grado 6° hasta 11 se puede observar en el Gráfico 1. Por medio de esta representación se identifica que no existe una relación evidente entre el porcentaje de presencia de cada competencia y el aumento o disminución del grado.

Gráfico 1

Fluctuación de las competencias desde 6° hasta 11° de acuerdo con los resultados presentados en la Tabla 10



En cuanto a *los contenidos* propuestos en los planes de aula, los más privilegiados fueron los que tenían relación con la historia del arte, ocupando un 48% del total. En segundo lugar, se ubicaron los contenidos relacionados con la técnica (35% del total). En último lugar estuvieron los contenidos relacionados con la alfabetización visual (9.5%) y la cultura popular (4%). Finalmente, los contenidos no relacionados con el área ocuparon un 8% del total de los planes de aula revisados.

Tabla 6

Frecuencia de los contenidos en los planes de aula de la profesora Patricia

Grado	Historia del arte	Técnica	Alfabetización visual	Cultura popular	Elementos discursivos	No relacionado
6°	3/4	0/4	0/4	0/4	0/4	1/4
7°	3/8	2/8	2/8	0/8	0/8	2/8
8°	3/6	4/6	0/6	0/6	0/6	0/6
9°	2/11	7/11	2/11	0/11	0/11	0/11

10°	5/8	2/8	0/8	1/8	0/8	0/8
11°	3/7	2/7	1/7	1/7	0/7	0/7
% total	48%	35%	9.5%	4%	0%	8%

En el caso de la profesora Patricia las guías de actividades correspondieron al grado 9°. Se analizaron la tercera guía del segundo periodo y la primera y segunda guía del tercer periodo. Por lo que se refiere a *las competencias presentes en las actividades*, se puede ver que las actividades de las tres guías se centran en la competencia práctico-productiva, sin que se evidencie la participación de las demás competencias (expresivo-creativa, perceptual-estética y reflexivo-cultural).

Adicional a las competencias reflejadas en las actividades que se propusieron en cada guía, se analizaron *los objetivos de aprendizaje* (en este caso cada guía tuvo un único objetivo). En la guía no. 1 el objetivo de aprendizaje estuvo orientado a la competencia práctico-productiva, en la guía no. 2 a una competencia no relacionada con el área, y en la guía no. 3 a la competencia reflexivo-cultural. No hubo una competencia que se privilegiara por encima de las demás.

Finalmente, en cuanto a *los contenidos* de las guías, tres de los cuatro contenidos propuestos fueron contenidos relacionados a la técnica y el contenido restante estuvo relacionado con la cultura popular.

Adicional a los documentos, para recoger datos sobre las actividades de las profesoras de Educación Artística en Artes Plásticas se registró de manera digital una sesión de clase por cada profesora. La clasificación de la información de esta sesión se llevó a cabo por medio de la pauta de observación presentada en instrumentos (ver Anexo 2) y que se decanta en siete categorías:

(1) consigna, (2) objetivos de aprendizaje, (3) estrategias de evaluación, (4) recursos, (5) tipología de formas de trabajo, (6) gestos didácticos del profesor y (7) contenidos.

En el caso de la profesora Patricia, la sesión observada correspondió a un encuentro sincrónico con los estudiantes del grado 9°. Este encuentro fue el último del tercer periodo y tuvo lugar el día 3 de noviembre de 2020 a las 3:00 pm, con una duración total de una hora y veinticuatro minutos. A continuación, se dará una descripción de los resultados que arrojó la pauta de observación según las categorías de análisis planteadas.

La *consigna* se estructuró de la siguiente manera, inicialmente la profesora presentó y explicó el taller que se planteó para esta última parte del tercer periodo. Luego, continuó mencionando que la actividad del encuentro sincrónico sería un taller en vivo, presentó los materiales de trabajo y enfatizó en que se trabajaría la técnica de collage. Después inició la lectura del taller y retomó la última actividad del taller anterior que estaba pensada para entregarse en esta sesión. A continuación, planteó que el producto que iban a realizar en el taller en vivo debía ser publicado en un tablero de Padlet. Seguidamente, la profesora compartió un video que mostraba la interpretación de arrullos por parte de mujeres afrodescendientes del pacífico y al finalizar la proyección explicó el aprendizaje esperado de esta actividad. Cuando terminó esta sección, realizó la lectura del objetivo de aprendizaje de la guía e inmediatamente después explicó la importancia que tenía esta actividad, relacionándola con el aprendizaje esperado de la misma. Más adelante, introdujo las otras actividades de la guía haciendo un resumen: (1) presentar la propuesta escrita del taller pasado, (2) ubicar en el mapa la región pacífica con sus departamentos y (3) realizar la lectura relacionada con el folclor de la región del pacífico. La profesora continúa haciendo la lectura del fragmento del libro Cocorobé, y luego retoma el resto de las actividades del taller: (4) consultar el significado de arrullo, (5) transcribir

en una cartulina, (6) decorar la cartulina y (7) participar del taller en vivo durante el encuentro sincrónico. Después de eso, explicó cómo realizar publicaciones en la plataforma Padlet, aclarando el tipo de contenidos que debían subir. Al finalizar la consigna empezó el taller en vivo.

Con respecto a los *objetivos de aprendizaje*, se plantearon unos para la guía y otros para la sesión. En la guía de actividades se planteó como objetivo principal “Comprendo y respeto la diversidad artística y cultural desde la interculturalidad y la convivencia”. Este estuvo acompañado de otro objetivo de aprendizaje más específico que fue el de “Identificar qué es un arrullo”. En cuanto al objetivo de aprendizaje de la sesión, la profesora menciona como objetivos explorar la técnica del collage y también la aplicación de los vinilos.

Frente a las *estrategias de evaluación*, durante el encuentro se mencionan dos criterios de evaluación: la asistencia al encuentro y la participación durante el mismo. Además se mencionan como calificables: la propuesta escrita del taller anterior, la imagen que se publicará en el muro de Padlet y la actividad del mapa de la región pacífica. La actividad de escritura de la propuesta, tiene como objeto de evaluación la habilidad de planeación previa a la creación de una obra. Ahora bien, la actividad del mapa, tiene como objeto de evaluación el contenido relacionado con la ubicación de los departamentos de la región pacífica, y en la imagen del muro se evaluará el producto.

En lo que se refiere a los *recursos* usados por la profesora durante el encuentro, se pueden identificar cuatro. El primero y el segundo corresponden al fragmento del video de arrullos del pacífico colombiano y al fragmento del libro Cocorobé, donde ambos tienen una función ilustrativa sobre el tema. El tercer recurso corresponde a los materiales que se solicitan para la clase: cartulinas en octavo, témperas, pinceles, agua, tarro para el agua, trapos, bolsa

plástica y marcador, estos tienen como función crear. En cuarto lugar está la plataforma de “mi ágora de exposición” donde también está publicado el muro de Padlet que los estudiantes usarán. Este recurso aparece en la sesión como un apoyo didáctico. En relación con las *tipologías de trabajo*, se mantiene el trabajo individual durante la sesión y de igual forma se plantea que la guía de actividades se trabajará también de manera individual.

Por otro lado, entre los *gestos didácticos* que la profesora utiliza se evidencia el uso continuo de la explicación durante el taller en vivo para definir el tema, en este caso, la técnica de collage y las técnicas de aplicación de los vinilos. La profesora explica detalles sobre el uso de los pinceles, habla de la teoría del color (colores primarios, secundarios, terciarios y colores luz), explica técnicas de aplicación del color como el matizado y el relamido, y ofrece recomendaciones sobre la pintura de paisajes.

Otro tipo de *gestos didácticos*, corresponden a la aclaración de la consigna, cuando responde diferentes preguntas que los estudiantes tienen al respecto. También se repiten verbalizaciones donde la profesora expresa creencias que tiene sobre las Artes. Una de estas creencias -y que más se reitera- es el disfrute personal que ella encuentra en las Artes Plásticas. Además, expresa que las producciones de sus estudiantes deben ser estéticas, y que deben ser honestos al opinar de las obras. Menciona en constantes ocasiones que los estudiantes pueden realizar como deseen los ejercicios y que tienen la libertad para hacerlo. Igualmente, menciona que el arte es un asunto de inspiración, a veces es bueno no planearlo y dejarlo fluir. Asimismo, expresa dos creencias que se pueden relacionar con la competencia perceptual-estética: la primera, que es importante aprender a analizar el color; la segunda, que hay que nutrir el ojo de imágenes, de paisajes, para mejorar la capacidad creativa.

Para finalizar, en la categoría de los *contenidos* se presentan dos temáticas principales: la teoría del color que corresponde a un contenido de alfabetización visual y la aplicación de los vinilos que corresponde a una técnica. No obstante, hay una breve mención al tipo de pinceladas de los impresionistas, lo cual tiene relación con el contenido de la historia del arte.

Caso 2: Ana María

Creencias sobre las Artes Plásticas y Visuales y la manera de enseñarlas

Tal como se propuso para el caso de la profesora Patricia, se describirán los resultados de acuerdo con cada una de las tres fuentes de información del segundo caso, la profesora Ana María.

En cuanto a la *concepción general de las Artes*, esta docente define a las Artes visuales como “uno de los lenguajes artísticos, que tiene relación con la producción de objetos estéticos visuales” (TH21). También define a las Artes visuales como una evolución del término de Artes plásticas, tal como lo señala cuando explica que “porque las Artes plásticas digamos que estaban antes más enfocadas solamente al trabajo manual” (TH28). De igual manera, expresa que “las Artes visuales tienen que ver con lo técnico, de manera básica, inicial, pero también tienen que ver con lo conceptual” (TH8). En este sentido, menciona que las Artes visuales trascienden lo manual, añaden nuevos medios y trascienden desde lo netamente productivo hacia lo reflexivo-cultural. Así, propone que las producciones artísticas, “construyen cultura” y son en sí mismas “mediaciones de la cultura” y participan en “la construcción de identidades”. Sin embargo, trae a colación en un momento de la entrevista que “las Artes visuales literalmente son un medio a través del cual se expresan las disposiciones, o sea, las sensaciones, lo que siente el sujeto y lo que sabe también” (TH101).

En la categoría de la *enseñanza de las Artes*, Ana María entiende su práctica docente como la producción de obra artística, planteando que todo proyecto que ella desarrolla dentro del aula “es una obra como tal”. Se identifica una inclinación hacia el enfoque metodológico del Aprendizaje Basado en Proyectos, pues la profesora dice:

En mi caso particular para Ana María, las Artes visuales deben ser enseñadas a través de proyectos (...) uno debe de estructurar un proyecto que parta de una pregunta que tenga relación con la realidad de los estudiantes, algo que realmente sea significativo y les importe (...) a partir de esa pregunta, uno debe de seleccionar, las técnicas que va a utilizar, como mediación para que los estudiantes se hagan esas preguntas (...) y a partir de eso generar, las actividades al interior del proyecto que permitan que el estudiantes vaya adquiriendo los saberes necesariamente a través del desarrollo del hacer (...) y que al final sean ellos los productores de los resultados de su propio proyecto y puedan colocarlo en diálogo con el mundo y con la realidad. (TH141)

En resumen, la profesora menciona que para construir un proyecto es necesario iniciar siempre con una pregunta generadora. Luego, seleccionar las técnicas para la mediación y según esto planear las actividades. Además, establece una analogía entre el proceso creativo y el proceso de creación de una clase porque mantienen la misma estructura: “Literal parto de una pregunta, pienso por qué tiene relación con mi habilidad, qué es lo que quiero reflexionar, selecciono el medio, un medio que sea más pertinente conmigo, con lo que quiero decir [...] después lo expongo” dice Ana María (TH145). Su discurso también da cuenta de un interés por la enseñanza contextualizada.

A la pregunta ¿cómo se aprenden las Artes visuales? ella responde que “se aprenden observando y haciendo. Observando, consumiendo objetos estéticos de las Artes visuales y

haciendo objetos estéticos de las Artes visuales” (TH165). Aquí se refleja un aprendizaje desde aspectos que se pueden relacionar con tres competencias: la perceptual-estética, la práctico-productiva y la reflexivo-cultural.

Frente a la categoría de la *utilidad de las Artes*, Ana María menciona los diversos usos que han tenido para ella las Artes visuales a nivel personal “me sirvieron a mí cuando estaba adolescente para encontrar mi utilidad como sujeto”, “me han servido para expresarme, para relajarme” y prosigue: “me han servido para enseñar [...] para conquistar, [...] para demostrar cariño” dice la profesora (TH109). En resumen, las Artes Visuales le han servido como medio de expresión a nivel personal y en su práctica artística. Así, al hablar de su práctica artística amplía que “permite entonces en ese objeto que uno crea, colocar todo aquello que quiere decir acerca de eso que está sintiendo”. Esto también lo busca en sus estudiantes, “la exhortación de sus sentimientos, de sus sensaciones” y que “ellos puedan narrar lo que sienten”. (TH101)

Para la última categoría, es decir, la categoría de las *competencias que el área permite desarrollar* se puede comprender que de parte de la profesora Ana María hay un entendimiento complejo de las Artes visuales, donde las competencias no se exploran de manera individual, sino que están entretejidas en el proceso creativo y en la práctica artística. La profesora entiende las Artes visuales también desde la inclusión de lo que ella denomina “cultura visual” y en ese sentido, en la inclusión de la competencia reflexivo-cultural. Sin embargo, esta competencia no va sola, la docente plantea que “las Artes visuales tienen que ver con lo técnico, de manera básica, inicial, pero también con lo conceptual [...] comprender los objetos estéticos como mediaciones de la cultura y cómo ellos participan en la construcción de identidades” (TH28). En su discurso, la profesora tiene en cuenta todas las competencias del área, la competencia perceptual-estética que la explica como la comprensión de “los elementos formales que

constituyen una imagen” y “las sensaciones que emergen al observar un objeto estético. Ese momento inicial en el que, como diría Kant, contemplas sin carácter de juicio” (TH131). A su vez, esta competencia perceptual-estética la enlaza con la práctico-productiva y expresivo-creativa cuando menciona en el Turno de Habla 131 que en su práctica docente desarrolla en sus estudiantes “habilidades y disposiciones para que ellos puedan comprender cómo es que yo siento, cómo eso que quiero decir puedo hacerlo a través de un dibujo”.

Ella menciona las competencias propuestas por el MEN, es decir: apreciación estética, comunicación y sensibilidad. Dentro de su discurso la apreciación estética tiene dos componentes, cada uno perteneciente a una competencia distinta de este estudio, “los elementos formales que constituyen una imagen” como la competencia perceptual-estética y “los elementos discursivos de la imagen” como la competencia reflexivo-cultural. En cuanto a la sensibilidad, lo que menciona se relaciona directamente con la competencia perceptual-estética. Por último, cuando explica la comunicación se pueden entrever tres competencias: perceptual-estética, práctico-productiva y expresivo-creativa.

La competencia que más se repite en el discurso de la profesora Ana María es la reflexivo-cultural, cuando menciona a la historia del arte como un saber específico de las Artes visuales y expresa que “como tal le permiten al sujeto conectarse con la manera en la que la humanidad se ha expresado o se ha desarrollado” y cuando indica que dentro de su clase ella se propone “darles (a sus estudiantes) el poder de relacionarse con saberes en las imágenes y no ser simplemente consumidores pasivos”. (TH119 y TH121)

Finalmente, menciona como habilidades que se desarrollan con el área a la motricidad fina y la espacialidad o manejo espacial.

Actividades que las profesoras de Educación Artística proponen en sus clases

Para el caso de la profesora Ana María se dará cuenta de *las competencias presentes en los objetivos de aprendizaje* propuestos en sus planes de aula (ver Tabla 7), estos datos se retoman de las competencias codificadas en la matriz de análisis de los planes de aula (ver Anexo 3). Estos objetivos de aprendizaje se determinaron de la misma forma que en el caso de la profesora Patricia.

Con respecto a las competencias que se privilegian en los objetivos de aprendizaje propuestos por la profesora, se encuentra que la competencia más frecuente es la práctico-productiva con un 57%, luego la competencia perceptual-estética con un 38% y la reflexivo-cultural con un 27%. La competencia que menos presencia tiene en estos planes es la expresivo-creativa, ocupando un 16% del total.

Tabla 7

Frecuencia de las competencias según los objetivos de aprendizaje planteados en los planes de aula de la profesora Ana María

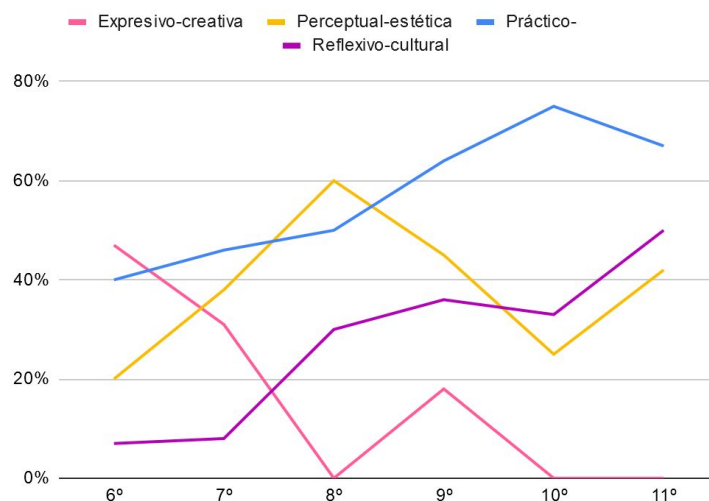
Grado	Expresivo -creativa	%	Perceptual- estética	%	Práctico- productiva	%	Reflexivo -cultural	%
6°	7/15	47%	3/15	20%	6/15	40%	1/15	7%
7°	4/13	31%	5/13	38%	6/13	46%	1/13	8%
8°	0/10	0%	6/10	60%	5/10	50%	3/10	30%
9°	2/11	18%	5/11	45%	7/11	64%	4/11	36%
10°	0/12	0%	3/12	25%	9/12	75%	4/12	33%
11°	0/12	0%	5/12	42%	8/12	67%	6/12	50%
promedio		16%		38%		57%		27%

De acuerdo con la fluctuación de las competencias desde el grado 6° hasta 11° que se aprecia en el Gráfico 2, se puede ver que la competencia expresivo-creativa tiende a disminuir a

medida que aumentan los grados, desapareciendo en los grados 8°, 10° y 11°. Por otro lado, la competencia perceptual-estética aumenta de grado 6°, donde tiene su punto más bajo (20%), hasta grado 8°, y de grado a 8° a 10° disminuye, para volver a aumentar en 11°. La competencia práctico-productiva nunca se encuentra por debajo del 40% y tiende a aumentar a medida que aumentan los grados, llegando a su punto más alto en el grado 10° donde llega al 75%. Por último, la competencia reflexivo-cultural tiende a aumentar a medida que aumenta el grado, teniendo su punto más alto en el grado 11° con un 50%.

Gráfico 2

Fluctuación de las competencias desde 6° hasta 11° de acuerdo con los resultados presentados en la Tabla 10



Por lo que se refiere a *los contenidos* propuestos en los planes de aula, los más frecuentes fueron los que tenían relación con la alfabetización visual con un 38% del total de contenidos. En segundo lugar, estuvieron los contenidos relacionados con la técnica con un 32%, en tercer lugar los que tenían que ver con historia del arte con un 20%, en cuarto lugar los contenidos no relacionados al área con un 12%, en quinto lugar los contenidos relacionados a los elementos

discursivos de las obras de arte, como las justificaciones conceptuales y la curaduría, con un 10%, y finalmente los temas que apuntaban a la cultura popular con un 9%.

Tabla 8

Frecuencia de los contenidos en los planes de aula de la profesora Ana María

Grado	Historia del arte	Técnica	Alfabetización visual	Cultura popular	Elementos discursivos	No relacionado
6°	1/8	3/8	4/8	0/8	0/8	0/8
7°	2/8	2/8	3/8	1/8	2/8	0/8
8°	2/10	2/10	5/10	1/10	2/10	1/10
9°	3/15	5/15	4/15	1/15	1/15	3/15
10°	3/15	6/15	6/15	1/15	1/15	2/15
11°	3/13	4/13	4/13	2/13	1/13	2/13
% total	20%	32%	38%	9%	10%	12%

En el caso de la profesora Ana María las guías de actividades correspondieron a la primera, segunda y tercera guía del tercer periodo del grado 10°. En relación con la frecuencia de *las competencias presentes en las actividades* propuestas en las guías (ver Tabla 8), la mayoría de las actividades se enfocan en la competencia reflexivo-cultural, ocupando un 56% del total, y en segundo lugar en la competencia perceptual-estética con un 33%.

Al igual que en las Tablas 5 y 7 que presentan la presencia de las competencias en los planes de aula, aquí es importante tener en cuenta que una actividad puede promover más de un tipo de competencia, por lo cual la suma de los porcentajes en cada guía pueden superar el 100%. En este sentido, los números representan a la cantidad de veces que cada competencia participa dentro del total de actividades de la guía.

Tabla 9

Frecuencia de las competencias en las actividades de las guías propuestas por la profesora Ana María para los grados 10° y 11°

Guía No.	Expresivo -creativa	%	Perceptual- estética	%	Práctico- productiva	%	Reflexivo -cultural	%
1	0/5	0%	5/5	100%	0/5	0%	0/5	0%
2	0/2	0%	0/2	0%	1/2	50%	2/2	100%
3	0/3	0%	0/3	0%	1/3	33%	2/3	67%
promedio		0%		33%		28%		56%

Además de las competencias reflejadas en las actividades que se propusieron en cada guía, se analizaron *los objetivos de aprendizaje* correspondientes (en este caso cada guía tuvo un único objetivo) en función a las competencias. En la guía no. 1 el objetivo de aprendizaje estuvo orientado a la competencia perceptual-estética, en la guía no. 2 a la competencia práctico-productiva y reflexivo-cultural, y en la guía no. 3 a la competencia reflexivo-cultural, siendo esta la más privilegiada por estar presente en dos de los tres objetivos de aprendizaje. Aquí, la tendencia vista en las actividades se mantiene, siendo la competencia más privilegiada la reflexivo-cultural y en segundo lugar las competencias perceptual-estética y práctico-productiva.

Por último, en cuanto a *los contenidos* propuestos para las guías, el tipo de contenido que más se repite es el de cultura popular, que aparece en cuatro de los ocho contenidos, luego le siguen los contenidos de técnica e historia del arte, apareciendo en dos contenidos cada uno (siendo uno de los contenidos el mural, que entra tanto dentro de la técnica como la historia del arte). En último lugar se encuentra un único contenido relacionado con la alfabetización visual.

En el caso de la profesora Ana María, la sesión observada correspondió a un encuentro sincrónico con los estudiantes de los grados 10° y 11°, este encuentro fue el último del tercer

periodo y tuvo lugar el día 20 de octubre de 2020 a las 8:00 am, con una duración total de una hora y veintiún minutos. A continuación, al igual que en el caso de Patricia, se dará una descripción de los resultados que arrojó la pauta de observación según las categorías de análisis planteadas. Inicialmente la profesora realizó una antesala planteando la agenda del día, mencionó que iba a explicar la siguiente guía que debían trabajar y, a su vez, presentó la importancia de las guías integradoras interdisciplinarias.

Para esta sesión, se socializó la *consigna* de la actividad que debía ser realizada posterior al encuentro. Así se planteó a los estudiantes que, en primer lugar, debían conseguir un octavo de cartulina, luego observar en detalle la imagen del recurso movilizador (la esquina). A continuación, debían pensar en la esquina de su barrio y lo que sucede ahí. A partir de esto, debían dibujar esa esquina y lo que ahí sucede. Luego, la profesora Ana María explicó los requisitos del dibujo y ofreció ideas sobre los materiales que podían usar. Cabe resaltar que la profesora expresa que lo que quiere ver es un dibujo expresivo que refleje lo que cada estudiante siente por esa esquina. Seguidamente, indicó que debían tomar un registro de la obra en buena calidad, podía ser escaneada o fotografiada. Por último, les mencionó que debían responder unas preguntas de reflexión sobre la esquina elegida por cada uno. Al finalizar la consigna, la profesora comenzó a retroalimentar de manera colectiva los resultados del ejercicio de la guía pasada.

Con respecto a los *objetivos de aprendizaje*, la profesora plantea para el encuentro un único objetivo de aprendizaje que es reflexionar en torno a las situaciones cotidianas que construyen la identidad del territorio próximo de los estudiantes, usando “la esquina”, como recurso movilizador. Por otro lado, con respecto a las *estrategias de evaluación*, la principal estrategia que propone la profesora es el dibujo que se realiza a partir del recurso movilizador.

Este tiene como objeto de evaluación el producto, pero se acompaña de un cuestionario de cuatro preguntas que también evalúan el proceso de pensamiento y reflexión que tuvo el estudiante para crear este dibujo. Ana María menciona como criterios de evaluación: el cumplimiento, la calidad del ejercicio, el nivel de creatividad, la pertinencia, la originalidad y la disposición de investigación del tema.

Por lo que se refiere a los *recursos*, la profesora implementó una imagen digital donde se encontraban superpuestos la imagen de una esquina, y un fragmento de una canción de Vico C titulada “Esta es la esquina”. Este recurso tuvo como función generar la discusión entre los estudiantes. También se usó como recurso la plataforma digital Jamboard, que permite poner distintos comentarios en formato de notas adhesivas. Este recurso se usó como apoyo didáctico en la etapa que la profesora titula “presaberes”, que fue el espacio para recoger los conocimientos previos de los estudiantes sobre las esquinas. Por otra parte, no se explicita una *tipología de formas de trabajo*, sin embargo se entiende que la actividad debe realizarse de manera individual.

En cuanto a los *gestos didácticos* de la profesora, ella utiliza en dos ocasiones verbalizaciones para sintetizar la actividad de la guía pasada. Además, está constantemente cuestionando y movilizándolo a los estudiantes con diferentes preguntas. Al principio las preguntas las realiza de manera abierta, y al ver que esta estrategia no es tan efectiva, empieza a dirigir cada pregunta a una persona específica. De la misma forma, cuando cada estudiante interviene, ella propone nuevas preguntas y genera discusión con bucles de retroalimentación.

Además, la profesora propone una actividad de revisión de presaberes, es decir, de recolección de los conocimientos previos de los estudiantes sobre las esquinas. Para acceder a estos conocimientos previos se usa la imagen de la esquina que la profesora retoma

constantemente para generar preguntas. Hay dos momentos donde la profesora expresa en sus verbalizaciones creencias sobre las Artes. En primer lugar cuando habla de Vico C y las dificultades de todo tipo que el artista tuvo en su vida y menciona que el arte sirve para expresar sentimientos de dolor y canalizar los problemas. También menciona que el arte funciona como resistencia política, y a su vez nos permite reflexionar acerca de nuestro entorno, de nuestra realidad y es un primer paso para transformarla.

Finalmente, frente a los *contenidos* trabajados durante la sesión, se encuentran las esquinas y también la canción de Vico C, ambos como temáticas que hacen parte de la cultura popular.

En resumen, frente a las creencias de la profesora Patricia se puede mostrar que se perciben las artes como un medio de expresión de sentimientos y afectos, que a la vez se relaciona en segundo lugar con la técnica. Ahora bien, en el caso de la profesora Ana María se puede decir que sus creencias demuestran en todas las categorías de análisis una presencia de todas las competencias. En cuanto a las actividades, Patricia se enfoca más en la competencia perceptual-estética y en segundo lugar en la competencia práctico-productiva, mientras que Ana María se enfoca en las competencias reflexivo-cultural y práctico-productiva.

Por lo que se refiere a las competencias, en ambas profesoras, y a lo largo de creencias y actividades la competencia más privilegiada fue la competencia práctico-productiva, seguida por la competencia perceptual-estética. Cabe resaltar que ninguna de las profesoras prioriza o promueve la variedad en las tipologías de formas de trabajo. En los documentos consultados no se especifican, sin embargo se logra inferir en todos los casos que se trabaja de forma individual.

DISCUSIÓN

Para responder al objetivo general del presente estudio, es decir, establecer la relación entre las creencias de los profesores de Educación Artística sobre las Artes y las actividades que proponen en sus clases y determinar su correspondencia con las competencias definidas para el área se hará un análisis al interior de cada caso y luego uno a nivel general estableciendo puntos en común y de diferencia entre lo que se presentó para cada profesora.

Discusión caso 1: Patricia

“(a través de la enseñanza de las Artes) se logra salud, se logra armonía con uno mismo. Ahí (...) como que trasciende el espíritu de la persona a través del color, de un material ¿cierto? de su pincel o del lápiz, lo que sea, pero trasciende esas angustias que tiene dentro y las va plasmando sin darse cuenta.” (TH116).

La profesora Patricia entiende las Artes Visuales como un medio para expresar sentimientos, comunicar ideas, y desarrollar la sensibilidad visual. Estas creencias se aplican a través de la creación de productos visuales. En los resultados de la entrevista que busca recoger las creencias de la profesora Patricia sobre las Artes y la manera de enseñarlas, se encontró que la competencia más privilegiada es la expresivo-creativa. Sin embargo en los planes de aula esta competencia aparece en último lugar (debajo de las competencias no relacionadas) con únicamente un 5% de presencia en los objetivos de aprendizaje. En las guías de actividades no se encontró ninguna mención a esta competencia, y lo mismo sucede en el encuentro sincrónico, donde no se refleja la competencia en ninguna de las actividades. Por otro lado, en la entrevista la profesora menciona que es más importante que las producciones artísticas de sus estudiantes expresen su sentir verdadero, a que demuestren dominio de la técnica. Esto priorizaría a la

competencia expresivo-creativa por encima de la práctico-productiva, de hecho, durante la entrevista, la competencia práctico-productiva solo se menciona una vez. Sin embargo, al revisar las actividades que propone la profesora, esta creencia no se refleja. En los planes de aula, la competencia práctico-productiva es la segunda más preponderante y en las guías de actividades es la única competencia presente. En estos mismos documentos la competencia expresivo-creativa siempre ocupa el último lugar. Esto demuestra una desconexión entre las creencias que la profesora tiene sobre las Artes y las actividades que planea y ejecuta en sus clases.

Por otro lado, la competencia perceptual-estética se menciona en varias ocasiones a lo largo de la entrevista, siendo la segunda más prevalente. En los planes de aula es la más preponderante con un 36% de presencia en los objetivos de aprendizaje. Adicionalmente, durante la observación de clase, uno de los dos contenidos de la sesión estaba orientado hacia la alfabetización visual y hubo dos menciones relacionadas con la competencia perceptual-estética. Sin embargo, al analizar los contenidos de alfabetización visual en los planes de aula la prevalencia de esta competencia se hace menos evidente. En los planes de aula ocupan el tercer lugar, siendo muy baja su presencia con menos del 10%. Además, esta competencia no aparece en las tres guías de actividades revisadas, ni en los contenidos ni en los objetivos de aprendizaje. Esto muestra una conexión entre las creencias y los objetivos de aprendizaje planteados para los planes de aula, pero no corresponde con los contenidos de estos documentos, ni con las guías de actividades. Además, en la sesión de clase aunque se explora el contenido relacionado con la alfabetización visual, no se conecta con las actividades de aprendizaje.

También vale la pena resaltar que durante la entrevista a la profesora Patricia, la competencia reflexivo-cultural se menciona únicamente una vez. Esto es congruente con los

objetivos de aprendizaje de sus planes de aula donde esta competencia es la segunda menos mencionada con apenas 16% de presencia. Sin embargo, al analizar los contenidos de estos mismos planes de aula, se puede ver que los que más se repiten, con un 48% de presencia, son los relacionados con la historia del arte. Esto sugiere que si bien se están trabajando contenidos que podrían promover la competencia reflexivo-cultural, los objetivos de aprendizaje no dan cuenta de esta competencia.

Un aspecto que la profesora resalta durante la entrevista es que siempre se debe realizar un diagnóstico antes de empezar cualquier curso. Esto nos habla de una creencia que la profesora tiene sobre la enseñanza en general y la enseñanza de las Artes en particular. Esta creencia se ve reflejada en todos sus planes de aula desde 6° hasta 11°, donde siempre se inicia el periodo con una evaluación diagnóstica. Otra creencia que la profesora menciona durante la entrevista tiene que ver con entender las Artes como un medio, más que como un propósito. Ella habla de la transversalidad de las Artes, donde las entiende más como una mirada sensible que se implementa para otros dominios. Esta creencia podría corresponder con la alta presencia de las competencias no relacionadas en los objetivos de aprendizaje de los planes de aula, donde ocupan el tercer lugar con un 21%. En este caso se utilizan algunas técnicas, mecanismos o recursos de las Artes como pretexto para enseñar competencias y contenidos propios de otras áreas del conocimiento. En los planes de aula y guías de actividades revisados, estas competencias no relacionadas, parecían pertenecer a las áreas de lenguaje, música o teatro.

Por otra parte, la profesora durante la entrevista insiste en que el artista debe ser ético y estético. Esto se refuerza en el encuentro sincrónico cuando les enfatiza a los estudiantes que sus producciones deben ser estéticas y ellos en las Artes, deben ser honestos y decir siempre la verdad. Sin embargo, la profesora Patricia presenta dos definiciones distintas para la estética, una

presente en la entrevista y otra analizada en la observación de clase. Durante la entrevista la profesora menciona que lo estético es lo que cala en la otra persona, mientras que en la sesión de clase, la profesora usa lo estético para referirse a algo bonito, o bien hecho. Esto confirma lo planteado por Buehl y Beck (2015), quienes mencionan que las creencias se organizan en una red interconectada de creencias. Esto significa que una persona puede sostener simultáneamente dos creencias distintas y aún opuestas sobre una misma cosa dependiendo del contexto en el que se ejerza o cuestione esa creencia.

Cabe resaltar que según los resultados obtenidos en los gestos didácticos y en la consigna de la sesión observada de la profesora Patricia, se utiliza en repetidas ocasiones la palabra *decorar*, para instruir sobre un producto manual. La decoración está más orientada hacia las manualidades y no promueve competencias propias de las Artes Visuales. Esto confirma lo planteado por Gibson (2003) y Morales-Caruncho y Chacón-Gordillo (2018) quienes mencionan que aún existen profesores que relacionan las Artes con las manualidades.

En general, se puede observar una desconexión entre las creencias que la profesora Patricia expresa en la entrevista y las competencias que promueve en sus actividades. Existe también una desconexión entre los objetivos de aprendizaje planteados para las actividades, sus contenidos y su ejecución. Esto se evidencia en la sesión de clase observada, donde el objetivo de aprendizaje principal se enfoca en la competencia reflexivo-cultural, pero las actividades presentadas corresponden a otras competencias.

Durante la entrevista, la profesora menciona la ausencia en su práctica docente de un modelo de enseñanza para las Artes en general y las Artes Visuales en específico. Argumenta que en su formación nunca se especificó una manera en la que debían enseñarse las Artes, aún cuando cuenta con dos pregrados en Artes, y uno de ellos en licenciatura en Educación Artística.

Esta ausencia de un modelo específico para la enseñanza de las Artes puede relacionarse con la desconexión que se observa entre las creencias expresadas por la profesora y las actividades propuestas. A su vez, esta desconexión puede ser causada por una ausencia de los recursos didácticos necesarios para traducir esas creencias en actividades.

Discusión caso 2: Ana María

“El tema de las artes visuales tiene que ver con lo técnico, de manera básica, inicial, pero también tiene que ver con lo conceptual. Y tiene que ver con lo conceptual en la medida en que se involucran nuevas relaciones conceptuales para la producción artística, como la que mencionaba ahora y es ya comprender los objetos estéticos como mediaciones de la cultura” (TH28)

La profesora Ana María tiene un entendimiento complejo de las Artes Visuales, donde todas las competencias del área son interdependientes y se reflejan en el análisis y producción de objetos estéticos visuales.

En la entrevista con la profesora Ana María la competencia que más se menciona es la reflexivo-cultural. Esto corresponde con lo observado en la sesión de clase, donde los objetivos, contenidos y gestos didácticos promueven conjuntamente esta competencia. Lo mismo sucede con las guías de actividades donde es la competencia con mayor presencia y en los planes de aula, donde es la segunda más preponderante. En este último documento, la competencia que aparece con más frecuencia es la práctico-productiva. Esta tendencia es consecuente con la revisión de la literatura, donde se menciona la competencia práctico-productiva como una de las más privilegiadas por los profesores de Educación Artística (Morales-Caruncho y Chacón-Gordillo, 2018).

Al hablar de su experiencia personal con las Artes y la utilidad que han tenido en su vida, la profesora Ana María las relaciona con la competencia expresivo-creativa. Cuando habla de la utilidad que tiene la enseñanza de las Artes para sus estudiantes, las relaciona con esta misma competencia. Esta creencia sobre la utilidad de las Artes no corresponde con los documentos analizados. En los objetivos de aprendizaje de los planes de aula, la competencia expresivo-creativa es la de menor presencia con apenas un 16%. En las guías de actividades, no se ve reflejada en ninguna de las actividades. Sin embargo, durante la sesión de clase observada la profesora hace alusión a esta competencia, planteándola como el criterio de evaluación más importante para el producto esperado.

Dentro de la entrevista la profesora Ana María propone que la enseñanza de las Artes debería estar enfocada al momento del desarrollo de los estudiantes. Esto es consecuente con las tendencias generales que se observan en la gráfica 2, donde la competencia expresivo-creativa tiende a disminuir a medida que aumentan los grados, y las competencias práctico-productiva y reflexivo-cultural tienden a aumentar. Esto muestra una relación directa entre las competencias de las actividades propuestas y el grado para el que se proponen.

Aunque existen excepciones donde se puede observar una desconexión entre las creencias que la profesora manifiesta y las actividades que propone, se puede decir que en general se encuentran alineadas. Esto es evidente al analizar las competencias propuestas en los distintos documentos, además también puede observarse congruencia entre los objetivos de aprendizaje y las actividades planteadas en cada documento analizado.

En el caso de la profesora Ana María se distingue a través de la entrevista un modelo definido para la enseñanza de las Artes. Este modelo está bastante influenciado por el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), influencia que la profesora reconoce, relacionando las

etapas del modelo con el proceso de la creación artística. La aplicación de este modelo le permite implementar actividades relacionadas con las competencias del área y con sus creencias. Si bien ocasionalmente la profesora trabaja contenidos no relacionados con el área de Educación Artística, siempre los conecta en sus objetivos de aprendizaje y la ejecución de las actividades con alguna de las competencias propias del área.

Análisis general

En promedio, la competencia más privilegiada entre las dos profesoras fue la competencia práctico-productiva. Esto es consecuente con la literatura revisada que menciona la competencia práctico-productiva como una de las más privilegiadas. Sin embargo, la competencia menos privilegiada en ambas profesoras fue la competencia expresivo-creativa. Esto se opone a la literatura revisada que presenta las competencias expresivo-creativa y práctico-productiva como las más privilegiadas por los profesores de Educación Artística. Ambas profesoras mencionan la competencia expresivo-creativa en su discurso y la relacionan con la utilidad de las Artes en sus vidas, y las vidas de sus estudiantes. Estas creencias rara vez se ven reflejadas en las actividades que las profesoras proponen en sus clases.

Por otro lado, ambas profesoras mencionan en su discurso la importancia de una enseñanza contextualizada, que reconozca las particularidades del estudiante y el medio en el que vive. Esta creencia se ve especialmente reflejada en las actividades de la profesora Ana María que hacen énfasis en la competencia reflexivo-cultural. En el caso de la profesora Patricia el interés por una enseñanza contextualizada se ve reflejado en los contenidos que propone y en sus objetivos de aprendizaje, pero no logra conectarse con la ejecución de las actividades. Otra creencia en la que coinciden las dos profesoras se trata de las habilidades que el área de

Educación Artística permite desarrollar, en la que ambas profesoras mencionan la motricidad fina.

Los casos de Patricia y Ana María presentan dos perspectivas bastante diferentes sobre la Educación Artística y sus competencias. Estos casos muestran la importancia de trabajar las creencias de los profesores de Educación Artística en los procesos de formación docente, como se menciona en los estudios revisados. Además, es importante conectar estas creencias con un entendimiento complejo de las Artes Visuales, donde se promueven todas las competencias de manera interdependiente. De esta forma se puede construir una visión completa de las Artes que permita enseñarlas con todo su potencial. Igualmente, es fundamental otorgar a los profesores Educación Artística en Artes Visuales, un modelo de enseñanza que les permita apropiarse de los recursos didácticos necesarios para traducir sus creencias en actividades que promuevan las competencias del área.

Conclusiones

Este estudio muestra que es importante enfocar la formación docente de los profesores de Educación Artística en Artes Plásticas y Visuales a una comprensión profunda de las competencias propias del área. No se puede dar por sentado que los profesores por ser especialistas (como es el caso de ambas profesoras participantes) conocen las competencias del área y tienen un entendimiento complejo de las mismas. Es necesario formar a los profesores en una concepción interdependiente de las competencias del área, donde se entienda que todas las competencias tienen un papel significativo en el proceso creativo y el análisis de las obras. Asimismo, es necesario priorizar la construcción de actividades y estrategias que promuevan varias competencias a la vez en lugar de cada una de manera independiente.

Al analizar los resultados del estudio se identifica que en el caso que presenta una mayor desconexión entre las creencias y las actividades, la profesora no cuenta con un modelo de enseñanza para las Artes. En contraste con lo anterior, en el caso que presenta una alta correspondencia entre las creencias y las actividades, existe un modelo de enseñanza claro y específico para las Artes. A partir de esto, se propone que la desconexión entre las creencias y las actividades puede deberse a la ausencia de un modelo de enseñanza que otorgue recursos didácticos para traducir las creencias en actividades.

Las creencias de los profesores de Educación Artística en Artes Plásticas y Visuales son un objeto de estudio que podría explorarse aún más, sobre todo en el caso de Cali. Este estudio da apenas unos primeros indicios sobre la pertinencia y la relación entre las creencias y las actividades de los profesores de Educación Artística. Sería provechoso explorar las variables de este estudio en una muestra mayor que permita generalizar los resultados a la población de la ciudad.

Se espera que el presente estudio pueda motivar a los profesores de Educación Artística a explorar más a fondo sus creencias, sus actividades y las relaciones entre ambas. A la vez, se espera que este estudio pueda aportar en la construcción de las competencias específicas del área y complementar las actualmente planteadas. Además, se espera que los hallazgos del estudio sirvan para justificar la creación de programas de formación docente de profesores de Educación Artística, que se enfoquen en un entendimiento complejo de las competencias del área y las herramientas para promover estas competencias dentro de las actividades de aula.

Recomendaciones para futuras investigaciones

Es importante seguir construyendo y fortaleciendo las competencias específicas para el área de Artes Plásticas y Visuales. En ese sentido, se recomienda desglosar más a fondo la

competencia práctico-productiva donde se pueda diferenciar lo manual de lo discursivo, y a la vez considerar dentro de esta competencia las técnicas de montaje. Adicional a las competencias definidas para el presente estudio se propone considerar una quinta competencia que considere la gestión cultural, la mediación y el ejercicio de curaduría que se da de manera posterior a la creación de una obra. Esta sería una competencia fundamentada en la relación que tienen las obras y sus creadores con la formación de públicos. Lo anterior nace de un hallazgo en los planes de aula, donde se presentó en una ocasión una competencia que no cabía dentro de las ya planteadas pero sí estaba relacionada con el área.

La presente investigación también mostró que para determinar si una actividad promueve una competencia particular, deben analizarse tanto los objetivos de aprendizaje, como los contenidos y la ejecución de la actividad. Lo anterior porque aún cuando los objetivos y los contenidos se relacionen con la competencia, puede que la actividad en sí misma no lo haga.

Por último, se identifica un posible camino de investigación sobre las estrategias de evaluación en las Artes. Esto debido a que, aún en los casos en que los contenidos, las actividades, y los objetivos de aprendizaje se alineaban entre sí y a su vez con las competencias del área, los criterios de evaluación apuntaban a aspectos no relacionados con el área o muy abstractos para ser evaluados. Criterios como el cumplimiento, la calidad del ejercicio, el nivel de creatividad, la pertinencia, la originalidad, la disposición de investigación del tema, la asistencia y la participación.

REFERENCIAS Y FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

- Bachar, P. y Glaubman, R. (2006). Policy and Practice of Art Teaching in Schools as Perceived by Educators and Artists. *Arts Education Policy Review*, 108(1), 3-13.
- Bain, C., Kuster, D. y Young, J. R. (2015). Take Five: Fifth-Year Art Teachers' Maturing Understanding of Curriculum. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 56(4), 369-381.
- Bohórquez, L. (2014). Las creencias y las concepciones de los profesores de matemáticas y sus cambios. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*.
- Buehl, M. M. y Beck, J. S. (2015). The Relationship Between Teachers' Beliefs and Teachers' Practices. En H. Fives y M. G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 66-84). Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Bulough, R. V. y Young, B. (2015). Methods for studying beliefs: Teacher writing, Scenarios and Metaphor analysis. En H. Fives y M. G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 150-169). Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Burset, S. (2017) La didáctica de las Artes Plásticas: entre lo visual, lo visible y lo invisible. *Didacticae*, 2, 105-118.
- Cañal, P. (2000). Las actividades de enseñanza. Un esquema de clasificación. *Investigación en la escuela*, 40, 5-21.
- Comisión Nacional del Servicio Civil. (2006). *Convocatoria a concurso público de méritos para selección de docentes y directivos docentes del servicio educativo estatal*. Recuperado de <http://www.cnsc.gov.co/docs/3.3.23.2.1288.pdf>
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Los Ángeles, Estados Unidos: Sage.

Díaz-Larenas, C., Alarcón-Hernández, P., Vásquez-Neira, A., Pradel-Suárez, B. y

Ortiz-Navarrete, M. (2013). Beliefs of Chilean University English Teachers: Uncovering Their Role in the Teaching and Learning Process. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 15(2), 85-97.

Dolz, J. y Gagnon, R. (2018). *Former à enseigner la production écrite*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Duchamp, M. (1975). Marcel Duchamp [Entrevista por R. Hamilton y G. H. Hamilton]. *Audio Arts*, 2(4). Recuperado de <https://www.tate.org.uk/audio-arts/volume-2/number-4>.

Eisner, E. (1970). Stanford's Kettering Project. *Art Education*, 23(8), 4-7.

Gibson, R. (2003). Learning to be an Art Educator: Student Teachers' Attitudes to Art and Art Education. *International Journal of Art & Design Education*, 22(1), 111-120.

Gómez-Pinilla, M. A. (2010). *La Educación Artística en los currículos escolares de preescolar y básica primaria* (Tesis de maestría). Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, Bogotá, Colombia.

Gómez-Pintado, A. (2015). Estudio de las imágenes para la Educación de las Artes Visuales en los libros de texto en la Educación Secundaria Obligatoria: implicaciones educativas. *Arte, Individuo y Sociedad*, 27(2), 179-196.

Grauer, K. (1998). Beliefs of Preservice Teachers Toward Art. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 39(4), 350-370.

Hernández-Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. México D.F, México: McGraw-Hill.

Lam, B. H. y Kember. D. (2004). Conceptions of Teaching Art Held by Secondary School Art Teachers. *The International Journal for Art and Design Education*, 23(3), 290-301.

- López-Figueroa, M. (2014). *El enfoque por competencias como factor de transformación educativa. Estudio de caso sobre concepciones y prácticas docentes en profesores de educación media* (Tesis doctoral). Universidad Iberoamericana, Puebla, México.
- López-Vargas, B. I. y Basto-Torrado, S. P. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y Educadores*, 13(2), 275-291.
- Meléndez Teutsch, A. (2010). Concepciones de la Educación Artística en museo: el caso de las educadoras del museo nacional de bellas Artes de Chile. *Arte, Individuo y Sociedad*, 22(1), 145-161.
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo, Uruguay: Cinterfor.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media*. (Documento N° 16). Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2014). *El arte en la educación inicial*. (Documento N° 21). Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (s.f.). Serie lineamientos curriculares Educación Artística. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf2.pdf
- Morales-Caruncho, X. y Chacón-Gordillo, P. (2018). Percepción y conocimiento de dos grupos de futuros docentes de educación primaria sobre la Educación Artística y las competencias que desarrolla. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(77), 527-546.

- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pavlou, V. (2004). Profiling Primary School Teacher in Relation to Art Teaching. *International Journal of Art & Design Education*, 23(1), 35-47.
- Perlo, R., Vigna M., Peinado, F., Alomar, A. y Cardoso C. (2018). Las concepciones de Educación Artística desde las voces del profesorado en un Instituto Superior de formación docente. *Revista Trayectoria: Práctica Docente en Educación Artística*, 5, 17-34.
- Salgado, M. C. (1998). Valor percibido por los maestros en formación inicial hacia la práctica. *Educación artística: Revista de investigación*, 4, 277-288.
- Varela-Barreto, E. P. (2018). *Creencias de las maestras acerca del Arte Teatral en la Educación Inicial: DE MAESTRAS PARA MAESTRAS* (tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Villalobos, J. (2003). El docente y actividades de enseñanza/aprendizaje: algunas consideraciones teóricas y sugerencias prácticas. *Educere*, 7(22), 170-176.
- Zambrano-Ojeda, Y. A. y Soto-Romero, L. S. (2020). *Educación artística: pensamiento de alto orden y compromiso en estudiantes de primaria* (tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana Cali, Colombia.

ANEXOS

Anexo 1: Preguntas guía “Entrevista semiestructurada”

- (a) ¿Qué son las Artes Visuales?
 - (i) ¿Cuál es su relación personal con las Artes?
 - (ii) ¿Cuál es su formación en las Artes?
 - (iii) ¿El profesor ejerce como artista?
 - (iv) ¿Visita con frecuencia museos, galerías o espacios artísticos independientes?
- (b) ¿Para qué sirven las Artes Visuales?
 - (i) ¿Para qué les sirve a sus estudiantes aprender Artes?
 - (ii) ¿Cómo han sido útiles las Artes en su vida?
- (c) ¿Qué competencias permiten desarrollar?
 - (i) ¿Qué habilidades se desarrollan con la Educación Artística?
- (d) ¿Cómo deben ser enseñadas las Artes?
 - (i) ¿Qué conocimientos y habilidades necesita una persona para enseñar Artes?
 - (ii) ¿Cómo se aprenden las Artes?
 - (iii) ¿Cuál es su objetivo principal al enseñar Artes?

Anexo 2: “Pauta de observación clases de Educación Artística en Artes Plásticas”

Categoría de análisis	Indicador	Descripción de la clase observada	Interpretación
Consigna	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relación con competencias 2. Congruencia con la actividad 		
Objetivo de aprendizaje	<ol style="list-style-type: none"> 1. Precisión y claridad 2. Relación con la unidad temática 3. Relación con competencias 		
Estrategias de evaluación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Objeto de la evaluación: contenido, habilidad, proceso, producto 2. Tipo de evaluación (diagnóstico, formativa, sumativa) 3. Formato de evaluación (escrita, oral, producto manual) 4. Retroalimentación (sobre el contenido, sobre el proceso, sobre el alumno) 		
Recursos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Función del material (guía, ilustrativa, generar discusión, crear) 2. Tipo de recurso (digital, impreso, fotografía, video) 		
Tipología de formas de trabajo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabajo individual 2. Trabajo en parejas 3. Trabajo en grupo 4. Competencia 		
Gestos didácticos (verbalizaciones del profesor(a))	<ol style="list-style-type: none"> 1. Para cuestionar/generar discusión 2. Para sintetizar 3. Para explicar el tema 4. Para expresar una creencia sobre las Artes 5. Para motivar 6. Para aclarar la consigna 		
Contenidos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Historia del arte 2. Técnica 3. Alfabetización visual 4. Cultura popular 5. Elementos discursivos 6. No relacionado 		

Anexo 3: “Matriz de análisis para los planes de aula”

PLAN DE AULA GRADO _°				
Categoría de análisis	Descripción	Indicadores	Categorización	Codificación
Competencias presentes en los objetivos de aprendizaje	Esta categoría busca describir las competencias que el profesor propone para el área de Educación Artística.	Práctico-productiva Expresivo-creativa Reflexivo-cultural Perceptual-estética	Periodo 1	
			Periodo 2	
			Periodo 3	
Actividades	Esta categoría busca describir las actividades propuestas por el profesor para el desarrollo del año lectivo.	Contenidos Historia del arte Técnica Alfabetización visual Cultura popular No relacionado	Periodo 1	
			Periodo 2	
			Periodo 3	

Anexo 4: “Matriz de análisis para las guías de actividades”

GUÍA DE ACTIVIDADES NO. _ GRADO _°				
Categoría de análisis	Descripción	Indicadores	Categorización	Codificación
Competencias presentes en las actividades	Esta categoría busca describir las competencias que el profesor propone para el área de Educación Artística.	Práctico-productiva Expresivo-creativa Reflexivo-cultural Perceptual-estética	Periodo 1	
			Periodo 2	

				Periodo 3	
Actividades	Esta categoría busca describir las actividades propuestas por el profesor para el desarrollo del año lectivo.	Objetivos de aprendizaje	Precisión y claridad Relación con la unidad temática Relación con competencias	Periodo 1	
				Periodo 2	
				Periodo 3	
		Contenidos	Historia del arte Técnica Alfabetización visual Cultura popular No relacionado	Periodo 1	
				Periodo 2	
				Periodo 3	

Anexo 5: “Invitación para participar en investigación educativa para padres, madres o acudientes”

Título: Creencias, actividades y competencias en la Educación Artística: una mirada a los profesores de las Instituciones Educativas Oficiales de Cali.

Investigadora: Estefanía Zapata González.

Director de Trabajo de grado: Santiago Mosquera Roa, PhD. (Pontificia Universidad Javeriana Cali).

Introducción

Esta es una invitación para participar en una investigación que tiene como objetivo principal: Establecer la relación entre las creencias de los profesores de Educación Artística

sobre las Artes y las actividades que proponen en sus clases, determinando su correspondencia con las competencias definidas para el área. Con este proyecto se pretende dar base a un entendimiento más complejo sobre cómo se están enseñando las Artes Visuales en Cali.

Para esto se grabarán de tres a cuatro sesiones de encuentros sincrónicos de la clase de Educación Artística de la profesora **NOMBRES Y APELLIDOS DEL DOCENTE identificado(a) con el documento NÚMERO de Cali**, vía videollamada para poder analizar las actividades que se trabajan en la clase. Los datos que se recogerán y se utilizarán como insumo para la investigación, serán únicamente los relacionados con las actividades propuestas por el profesor.

Procedimientos del estudio: ¿Qué tendré que hacer durante la investigación?

Si usted está de acuerdo en autorizar la participación de su hijo(a) o estudiante del que es acudiente en este estudio se grabarán de tres a cuatro sesiones de la asignatura de Educación Artística a cargo de la profesora **NOMBRES Y APELLIDOS DEL DOCENTE identificado(a) con el documento NÚMERO de Cali**

¿Cuáles son los riesgos o inconvenientes de la investigación?

Las actividades propuestas en este estudio son seguras, respetan la dignidad e integridad de todos los participantes. Creemos por tanto que los riesgos para usted son mínimos. La Pontificia Universidad Javeriana de Cali no provee compensación por los daños y perjuicios que pudieran resultar de la participación en las actividades antes mencionadas (entrevista, análisis documental o grabaciones). No obstante, esto no debe ser entendido como una renuncia a los derechos legales que usted tiene como participante en este proyecto.

¿Cómo será protegida mi información?

La información obtenida en este estudio puede ser publicada en revistas científicas o presentada en congresos científicos, pero **cualquier referencia a la identidad de su hijo(a) o estudiante del que es acudiente será mantenida bajo estricta confidencialidad**. Su hijo(a) o estudiante del que es acudiente nunca será identificado(a) por su nombre en el estudio, dado que un código aparecerá en cualquier registro y/o material que usted provea a los investigadores. En el futuro, otros investigadores distintos a nuestro equipo de investigación podrían usar los archivos de datos del estudio para escribir artículos, pero el nombre de su hijo(a) o estudiante del que es acudiente nunca estará disponible para ellos; es más, una nueva identificación será asignada. La información suministrada por usted no será utilizada por fuera de las actividades académicas e investigativas realizadas en la Pontificia Universidad Javeriana Cali, y además, será cuidadosamente guardada para proteger su privacidad.

¿Cuáles son los beneficios del estudio?

Esperamos que su participación en el estudio pueda ayudar a futuro a otros educadores a partir de los hallazgos de la investigadora en este estudio, dando pautas para mejorar las prácticas educativas de Educación Artística en la ciudad.

¿Existen costos por participar? ¿Recibiré algún pago por participar?

No existen costos para usted por participar en el estudio. Usted tampoco recibirá pago por participar.

¿Puedo desistir de participar en el estudio y cuáles son mis derechos?

La participación en este estudio es absolutamente voluntaria, es decir, usted decide si nos permite recoger o usar la información por nosotros solicitada. Usted es libre de retirarse de este proyecto en cualquier momento. Retirarse o participar de este estudio no lo afectará de manera alguna. Podrá retirarse del estudio en cualquier momento, pero los datos obtenidos hasta ese momento seguirán formando parte del estudio a menos que solicite expresamente que la identificación y la información sean borradas de la base de datos de la investigación. En este evento, el participante deberá informar al grupo investigador si desea que sus respuestas sean eliminadas, para lo cual, todos los instrumentos diligenciados serán destruidos. Cualquier pregunta acerca del estudio debe ser dirigida a la investigadora principal por medio del correo electrónico.

Si considera que no hay dudas ni preguntas acerca de su participación en la investigación puede firmar el siguiente Consentimiento Informado.

Anexo 6: “Consentimiento informado para padres, madres o acudientes”

Institución Educativa _____
 Municipio: Cali
 Investigadora: Estefanía Zapata González.
 Director del trabajo de grado: Santiago Mosquera Roa.

Yo _____, padre, madre o acudiente mayor de edad, del estudiante _____ del grado _____, he sido informado acerca de los procedimientos requeridos para la participación de mi hijo(a) o estudiante del que soy acudiente en esta investigación realizada por Estefanía Zapata González para optar por el título de Magíster en Educación en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali.

Luego de haber sido informado(a) sobre los requerimientos para la participación de mi hijo(a) o estudiante del que soy acudiente en la investigación, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta investigación, entiendo que:

- Los resultados obtenidos por la investigadora no tendrán repercusiones o consecuencias en la evaluación del desempeño académico o escolar de mi hijo(a) o estudiante del que soy acudiente.
- La identidad de mi hijo(a) o estudiante del que soy acudiente no será publicada y las imágenes, documentos, sonidos registrados y grabaciones se utilizarán únicamente para los propósitos de la investigación.
- La participación en la práctica no generará ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por ella.
- Las entidades a cargo de realizar la recolección de datos para la investigación garantizarán la protección de las imágenes y el uso de estas, de acuerdo con la normatividad vigente, durante y posteriormente al proceso de evaluación que realizan para la Pontificia Universidad Javeriana de Cali.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados (Ley 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2012) y de forma consciente y voluntaria.

[] DOY EL CONSENTIMIENTO [] NO DOY EL CONSENTIMIENTO

Para la participación de mi hijo(a) o estudiante del que soy acudiente en la investigación y en los procedimientos del estudio.

NOMBRE:

FIRMA:

CC/CE:

Anexo 7: “Invitación para participar de investigación educativa docentes”

Título: Creencias, actividades y competencias en la Educación Artística: una mirada a los profesores de las Instituciones Educativas Oficiales de Cali.

Investigadora: Estefanía Zapata González.

Director de Trabajo de grado: Santiago Mosquera Roa, PhD. (Pontificia Universidad Javeriana Cali).

Introducción

Esta es una invitación para participar en una investigación que tiene como objetivo principal: Establecer la relación entre las creencias de los profesores de Educación Artística sobre las Artes y las actividades que proponen en sus clases, determinando su correspondencia con las competencias definidas para el área. También tiene como objetivos específicos (a) Caracterizar las creencias de los profesores de Educación Artística sobre las Artes y la manera de enseñarlas. (b) Describir las actividades que los profesores de Educación Artística proponen en sus clases. (c) Proponer las relaciones entre las creencias de los profesores de Educación

Artística y las actividades de clase. Con este proyecto se pretende dar base a un entendimiento más complejo sobre cómo se están enseñando las Artes Visuales en Cali.

Procedimientos del estudio: ¿Qué tendré que hacer durante la investigación?

Si usted está de acuerdo en participar en este estudio se le pedirá: (1) compartir planes de área, planes de aula, y guías de texto utilizados para la clase de Educación Artística (se trabajará con estos documentos puesto que, a excepción de los textos guía, son un requisito de planeación para los profesores que pertenecen a instituciones educativas oficiales, por lo que constituyen en un soporte para la planificación de su trabajo en el aula, (2) participar de una entrevista semiestructurada que se espera tengan duración aproximada de una hora (estas entrevistas se realizarán a distancia por videollamada, o por vía telefónica según acuerdo con el participante. Estas entrevistas se registrarán en grabaciones de audio que se transcribirán posteriormente, (3) acordar la fecha para realizar una observación de clase (que corresponda a un encuentro sincrónico con los estudiantes). En principio se estima observar y registrar de manera audiovisual una sesión de clase por cada profesor. Todas las sesiones serán filmadas o registradas digitalmente (si se trata de clases virtuales) y serán el material de observación y de análisis de las acciones y verbalizaciones del profesor y la interacción con sus estudiantes.

¿Cuáles son los riesgos o inconvenientes de la investigación?

Las actividades propuestas en este estudio son seguras, respetan la dignidad e integridad de todos los participantes. Creemos por tanto que los riesgos para usted son mínimos. Sin embargo, un posible inconveniente será el tiempo que le tome participar en los procedimientos del estudio. La Pontificia Universidad Javeriana de Cali no provee compensación por los daños y perjuicios que pudieran resultar de la participación en las actividades antes mencionadas (entrevista, análisis documental o grabaciones). No obstante, esto no debe ser entendido como una renuncia a los derechos legales que usted tiene como participante en este proyecto.

¿Cómo será protegida mi información?

La información obtenida en este estudio puede ser publicada en revistas científicas o presentada en congresos científicos, pero **cualquier referencia a su identidad será mantenida bajo estricta confidencialidad**. Usted nunca será identificado(a) por su nombre en el estudio, dado que un código aparecerá en cualquier registro y/o material que usted provea a los investigadores. En el futuro, otros investigadores distintos a nuestro equipo de investigación podrían usar los archivos de datos del estudio para escribir artículos, pero su nombre nunca estará disponible para ellos; es más, una nueva identificación será asignada. La información suministrada por usted no será utilizada por fuera de las actividades académicas e investigativas realizadas en la Pontificia Universidad Javeriana Cali, y además, será cuidadosamente guardada para proteger su privacidad.

¿Cuáles son los beneficios del estudio?

Esperamos que su participación en el estudio pueda ayudar a futuro a otros educadores a partir de los hallazgos de la investigadora en este estudio, dando pautas para mejorar las prácticas educativas de Educación Artística en la ciudad.

¿Existen costos por participar? ¿Recibiré algún pago por participar?

No existen costos para usted por participar en el estudio. Usted tampoco recibirá pago por participar.

¿Puedo desistir de participar en el estudio y cuáles son mis derechos?

La participación en este estudio es absolutamente voluntaria, es decir, usted decide si nos permite recoger o usar la información por nosotros solicitada. Usted es libre de retirarse de este proyecto en cualquier momento. Retirarse o participar de este estudio no lo afectará de manera alguna. Podrá retirarse del estudio en cualquier momento, pero los datos obtenidos hasta ese momento seguirán formando parte del estudio a menos que solicite expresamente que la identificación y la información sean borradas de la base de datos de la investigación. En este evento, el participante deberá informar al grupo investigador si desea que sus respuestas sean eliminadas, para lo cual, todos los instrumentos diligenciados serán destruidos. Cualquier pregunta acerca del estudio debe ser dirigida a la investigadora principal por medio telefónico o por correo electrónico.

Si considera que no hay dudas ni preguntas acerca de su participación en la investigación puede firmar el siguiente Consentimiento Informado.

Anexo 8: “Consentimiento informado docentes participantes”

Institución Educativa _____
 Municipio: Cali
 Investigadora: Estefanía Zapata González.
 Director del trabajo de grado: Santiago Mosquera Roa.

Yo _____, profesor de la Institución Educativa _____ mayor de edad, he sido informado acerca de los procedimientos requeridos para mi participación en esta investigación realizada por Estefanía Zapata González para optar por el título de Magíster en Educación en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali.

Luego de haber sido informado(a) sobre los requerimientos para mi participación en la investigación, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta investigación, entiendo que:

- Los resultados obtenidos por la investigadora no tendrán repercusiones o consecuencias en la evaluación de mi desempeño laboral.
- Los resultados obtenidos por la investigadora no tendrán repercusiones o consecuencias en las actividades escolares, evaluaciones o calificaciones de mis estudiantes.
- La participación en la práctica no generará ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por ella.
- Mi identidad no será publicada y las imágenes, documentos, sonidos registrados y grabaciones se utilizarán únicamente para los propósitos de la investigación.
- Las entidades a cargo de realizar la recolección de datos para la investigación garantizarán la protección de las imágenes y el uso de estas, de acuerdo con la normatividad vigente, durante y posteriormente al proceso de evaluación que realizan para la Pontificia Universidad Javeriana de Cali.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados (Ley 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2012) y de forma consciente y voluntaria.

[] DOY EL CONSENTIMIENTO [] NO DOY EL CONSENTIMIENTO

Para mi participación en la investigación y en los procedimientos del estudio.

NOMBRE:

FIRMA:

CC/CE:

Anexo 9: “Invitación para participar en investigación educativa para directivos(as) de la institución educativa”

Título: Creencias, actividades y competencias en la Educación Artística: una mirada a los profesores de las Instituciones Educativas Oficiales de Cali.

Investigadora: Estefanía Zapata González.

Director de Trabajo de grado: Santiago Mosquera Roa, PhD. (Pontificia Universidad Javeriana Cali).

Introducción

Esta es una invitación para participar en una investigación que tiene como objetivo principal: Establecer la relación entre las creencias de los profesores de Educación Artística sobre las Artes y las actividades que proponen en sus clases, determinando su correspondencia con las competencias definidas para el área. También tiene como objetivos específicos (a) Caracterizar las creencias de los profesores de Educación Artística sobre las Artes y la manera de enseñarlas. (b) Describir las actividades que los profesores de Educación Artística proponen en sus clases. (c) Proponer las relaciones entre las creencias de los profesores de Educación

Artística y las actividades de clase. Con este proyecto se pretende dar base a un entendimiento más complejo sobre cómo se están enseñando las Artes Visuales en Cali.

Procedimientos del estudio: ¿Qué tendrá que hacer el o la docente durante la investigación?

Si el o la docente está de acuerdo en participar en este estudio se le pedirá: (1) compartir planes de área, planes de aula, bitácoras y textos guía utilizados para la clase de Educación Artística (se trabajará con estos documentos puesto que, a excepción de los textos guía, son un requisito de planeación para los profesores que pertenecen a instituciones educativas oficiales, por lo que constituyen en un soporte para la planificación de su trabajo en el aula, (2) participar de una entrevista semiestructurada que se espera tengan duración de entre media hora y una hora (estas entrevistas se realizarán de manera presencial en las instituciones educativas, a distancia por videollamada, o por vía telefónica según acuerdo con el participante. Estas entrevistas se registrarán en grabaciones de audio que se transcribirán posteriormente, (3) acordar el cronograma para realizar las observaciones de clase (que correspondan a encuentros sincrónicos con los estudiantes). En principio se estima observar y registrar de manera audiovisual entre tres y cuatro sesiones de clase por cada profesor, que representan aproximadamente un mes de trabajo. Todas las sesiones serán filmadas o registradas digitalmente (si se trata de clases virtuales) y serán el material de observación y de análisis de las acciones y verbalizaciones del profesor y la interacción con sus estudiantes.

¿Cuáles son los riesgos o inconvenientes de la investigación?

Las actividades propuestas en este estudio son seguras, respetan la dignidad e integridad de todos los participantes. Creemos por tanto que los riesgos para usted son mínimos. Sin embargo, un posible inconveniente será el tiempo que le tome al docente participar en los procedimientos del estudio. La Pontificia Universidad Javeriana de Cali no provee compensación por los daños y perjuicios que pudieran resultar de la participación en las actividades antes mencionadas (entrevista, análisis documental o grabaciones). No obstante, esto no debe ser entendido como una renuncia a los derechos legales que usted tiene como participante en este proyecto.

¿Cómo será protegida mi información?

La información obtenida en este estudio puede ser publicada en revistas científicas o presentada en congresos científicos, pero **cualquier referencia a la identidad de su institución, del docente o de sus estudiantes será mantenida bajo estricta confidencialidad**. El docente nunca será identificado(a) por su nombre en el estudio, dado que un código aparecerá en cualquier registro y/o material que usted provea a los investigadores. En el futuro, otros investigadores distintos a nuestro equipo de investigación podrían usar los archivos de datos del estudio para escribir artículos, pero su nombre nunca estará disponible para ellos; es más, una

nueva identificación será asignada. La información suministrada por usted no será utilizada por fuera de las actividades académicas e investigativas realizadas en la Pontificia Universidad Javeriana Cali, y además, será cuidadosamente guardada para proteger su privacidad.

¿Cuáles son los beneficios del estudio?

Esperamos que su participación en el estudio pueda ayudar a futuro a otros educadores a partir de los hallazgos de la investigadora en este estudio, dando pautas para mejorar las prácticas educativas de Educación Artística en la ciudad.

¿Existen costos por participar? ¿Recibiré algún pago por participar?

No existen costos para usted por participar en el estudio. Usted tampoco recibirá pago por participar.

¿Puedo desistir de participar en el estudio y cuáles son mis derechos?

La participación en este estudio es absolutamente voluntaria, es decir, usted decide si nos permite recoger o usar la información por nosotros solicitada. Usted es libre de retirarse de este proyecto en cualquier momento. Retirarse o participar de este estudio no lo afectará de manera alguna. Podrá retirarse del estudio en cualquier momento, pero los datos obtenidos hasta ese momento seguirán formando parte del estudio a menos que solicite expresamente que la

identificación y la información sean borradas de la base de datos de la investigación. En este evento, el participante deberá informar al grupo investigador si desea que sus respuestas sean eliminadas, para lo cual, todos los instrumentos diligenciados serán destruidos. Cualquier pregunta acerca del estudio debe ser dirigida a la investigadora principal por medio telefónico o por correo electrónico.

Si considera que no hay dudas ni preguntas acerca de su participación en la investigación puede firmar el siguiente Consentimiento Informado.

Anexo 10: “Consentimiento informado para directivos(as) de la institución educativa”

Institución Educativa _____

Municipio: Cali

Investigadora: Estefanía Zapata González.

Director del trabajo de grado: Santiago Mosquera Roa.

Yo _____, directivo de la Institución Educativa _____ mayor de edad, he sido informado acerca de los procedimientos requeridos para la participación del o la docente _____ en esta investigación realizada por

Estefanía Zapata González para optar por el título de Magíster en Educación en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali.

Luego de haber sido informado(a) sobre los requerimientos para la participación del docente en la investigación, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta investigación, entiendo que:

- Los resultados obtenidos por la investigadora no tendrán repercusiones o consecuencias en la evaluación del desempeño laboral del docente.
- Los resultados obtenidos por la investigadora no tendrán repercusiones o consecuencias en las actividades escolares, evaluaciones o calificaciones de mis estudiantes.
- La participación en la práctica no generará ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por ella.
- Ni la identidad de mi institución, ni la del docente, ni estudiantes será publicada y las imágenes, documentos, sonidos registrados y grabaciones se utilizarán únicamente para los propósitos de la investigación.
- Las entidades a cargo de realizar la recolección de datos para la investigación garantizarán la protección de las imágenes y el uso de estas, de acuerdo con la normatividad vigente, durante y posteriormente al proceso de evaluación que realizan para la Pontificia Universidad Javeriana de Cali.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados (Ley 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2012) y de forma consciente y voluntaria.

[] DOY EL CONSENTIMIENTO [] NO DOY EL CONSENTIMIENTO

Para la participación del docente en la investigación y en los procedimientos del estudio.

NOMBRE:

FIRMA:

CC/CE: