

**Enseñanza de la Didáctica en
Educación Artística y las Artes Visuales en Colombia,
un Punto de Referencia Conceptual y Metodológica**

Paula Andrea Correa Montaña

**Universidad de Caldas
Facultad de Artes y Humanidades
Programa Maestría en Educación
Manizales, Colombia
2020**

**Enseñanza de la Didáctica en
Educación Artística y las Artes Visuales en Colombia,
un Punto de Referencia Conceptual y Metodológica**

Paula Andrea Correa Montaña

Trabajo final de Maestría presentado como requisito parcial para optar al título de:

Magister en Educación con Énfasis en Investigación

Directores

Dra. Liliana del Pilar Gallego Castaño

Dr. Francisco Javier Ruiz Ortega

Universidad de Caldas

Facultad de Artes y Humanidades

Manizales, Colombia

2020

Contenido

	3
INTRODUCCIÓN	9
1. JUSTIFICACIÓN.....	12
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	14
2.1. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	17
3. OBJETIVOS.....	18
4. ANTECEDENTES	19
5. MARCO TEÓRICO	28
5.1. EPISTEMOLOGÍA DE LA DIDÁCTICA	28
5.2. DIDÁCTICA GENERAL Y DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS	33
5.3. RELACIÓN ENTRE LA DIDÁCTICA Y LA PEDAGOGÍA	38
5.4. DIDÁCTICA DE LA ENSEÑANZA ARTÍSTICA Y LAS ARTES VISUALES	42
5.5. UNA VISIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y LAS ARTES VISUALES EN COLOMBIA.	51
6. METODOLOGÍA	58
6.1. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN.....	59
6.2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	59
6.3. FASES DE LA INVESTIGACIÓN	61
7. RESULTADOS.....	62
7.1. DESCRIPCIÓN PLANES DE ESTUDIO	63
7.1.1. <i>Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística.</i>	<i>65</i>
7.1.2. <i>Universidad Del Valle. Licenciatura en Artes Visuales.</i>	<i>67</i>

7.1.3. Universidad Pedagógica Nacional. Licenciatura en Artes Visuales.....	68
7.1.4. Universidad Tecnológica de Pereira. Licenciatura en Artes Visuales.....	70
7.1.5. Universidad de Nariño. Licenciatura en Artes Visuales.	72
7.2. DESCRIPCIÓN PLANES INSTITUCIONALES DE ACTIVIDADES ACADÉMICAS (PIAAS)	78
7.2.1. Descripción y Análisis de los Objetivos Generales y Específicos de los Planes Institucionales de Actividades Académicas (PIAAS) de las asignaturas de didáctica en la Licenciatura EAYAV.....	79
7.2.2. Categoría de La Enseñanza	83
7.2.3. Categoría del Aprendizaje.....	84
7.3. DESCRIPCIÓN DE LOS CONTENIDOS Y BIBLIOGRAFÍA.....	86
7.3.1. UTP. Didáctica Artística Infantil:.....	92
7.3.2. UTP. Didáctica Especial:.....	95
7.3.3. UPN. Didáctica de las Artes visuales:.....	98
7.4. DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA.....	105
7.5. DESCRIPCIÓN DE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN.....	112
7.5.1. UTP. Didáctica Artística Infantil:.....	114
7.5.2. UTP. Didáctica Especial:.....	115
7.5.3. UPN. Didácticas de las Artes Visuales:	117
8. CONCLUSIONES	120
9. RECOMENDACIONES	124
10. REFERENCIAS.....	127

Índice de Tablas

Tabla 1 Evolución de la didáctica de las ciencias.....	34
Tabla 2 Educación artística en Colombia	52
Tabla 3 Universidades acreditadas con programas de licenciatura en Licenciatura de EAYAV	60
Tabla 4 Fases de la Investigación	61
Tabla 5 UNIMINUTO - Plan de Estudios Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística	65
Tabla 6 Universidad del Valle- Plan de Estudios Licenciatura en Artes Visuales	67
Tabla 7 Universidad Pedagógica Nacional - Plan de Estudios Licenciatura en Artes Visuales.....	68
Tabla 8 Universidad Tecnológica de Pereira. Plan de Estudios Licenciatura en Artes Visuales.....	70
Tabla 9 Universidad de Nariño. Plan de Estudios Licenciatura en Artes Visuales.....	72
Tabla 10 Semestre donde se ubica didáctica en EAYAV y las horas respectivas.....	76
Tabla 11 Objetivos Generales y Específicos de los Planes Institucionales de Actividades Académicas de las asignaturas de didáctica en la Licenciatura en EAYAV.	80
Tabla 12 Categorías en la UTP de las asignaturas de Artística Infantil y Didáctica Especial.....	81
Tabla 13 Categorías en la UPN de la asignatura de Didáctica Especial.....	82

Tabla 14 Contenidos de los PIAA de las asignaturas de didáctica en las Licenciaturas en EAYAV.....	87
Tabla 15 Referentes Bibliográficos presentados en los PIAA de las asignaturas de didáctica en las Licenciaturas en EAYAV.....	87
Tabla 16 Metodología aplicada en los programas de didáctica en las Licenciaturas en EAYAV.....	106
Tabla 17 Criterios de Evaluación aplicados en los programas de didáctica en la Licenciatura en EAYAV.	113

Índice de figuras

Figura 1 <i>Círculo vicioso en el que se mueve la educación de las artes. (Aguirre, 2003)</i>	45
Figura 2 <i>Elementos que constituyen y contienen las Didácticas de una disciplina</i> (González G, I. 2002).	48
Figura 3 <i>Aproximación que configura la Didáctica de la EAYAV. (Basado González G, I. 2002)</i>	48
Figura 4 <i>Ubicación y créditos de la didáctica dentro de los planes de estudio de 5 universidades acreditadas en Colombia en Licenciatura en EAYAV</i>	74

Tabla de abreviaturas

AV:	Artes Visuales
EA:	Educación Artística
DA:	Didáctica de las Artes
DEAyAV:	Didáctica de la Educación Artística y las Artes Visuales
DG:	Didáctica General
DC:	Didáctica de las Ciencias.
DE:	Didácticas Especiales
EAYAV:	Educación Artística y las Artes Visuales
CNA:	Consejo Nacional de Acreditación Colombiano
PIAA:	Planes Institucionales de las Actividades Académicas
SP:	Saber Pedagógico
UTP:	Universidad Tecnológica de Pereira
UPN:	Universidad Pedagógica Nacional

Introducción

La investigación ***“Enseñanza de La Didáctica en Educación Artística y Las Artes Visuales en Colombia, Un Punto de Referencia Conceptual y Metodológica”*** asume la Didáctica de las Ciencias (DC) como disciplina que, además de aportar el desarrollo del pensamiento crítico en dominios específicos de conocimiento, está en permanente relación con diferentes campos del saber. Inicialmente, en este trabajo se aborda la construcción de un panorama general de la Didáctica en Educación Artística y las Artes Visuales (en adelante EAYAV) que permita entender cuáles son las perspectivas teóricas que sustentan las prácticas de enseñanza de los docentes, por ello se consideran algunos modelos de formación de profesores, alcanzados por la investigación y la evolución lograda en el tema de las Didácticas Especiales en las últimas décadas. En definitiva, se realiza un análisis del desarrollo histórico de esos modelos y, en particular, se discute la formación de profesores de educación artística y artes visuales, desde la perspectiva de las teorías del cambio didáctico.

Para lograr la construcción de este panorama, se realiza un acercamiento con los planes de estudio y los planes institucionales de las asignaturas referidas a la didáctica en los programas de licenciatura en EAYAV acreditadas por el Consejo Nacional de Acreditación Colombiano (CNA), analizando los aspectos conceptuales, metodológicos y evaluativos que caracterizan la enseñanza de la didáctica. Al respecto, es importante mencionar que, en la actualidad, 192 licenciaturas se encuentran acreditadas, de las cuales 8 se vinculan con licenciaturas en EAYAV y solo 5 están acreditadas en alta calidad al año 2020. Las universidades seleccionadas para llevar a cabo la investigación son:

1. Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística.
UNIMINUTO- Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bogotá. Renovación.
Resolución 16829. 2016-08-19. Vigencia 4 Años.

2. Licenciatura en Artes Visuales. Universidad del Valle. Cali. Reacreditación. Resolución 11953. 2016-06-16. Vigencia 4 Años.
3. Licenciatura en Artes Visuales. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Acreditación. Resolución 11244. 2017-06-02. Vigencia 4 años.
4. Licenciatura en Artes Visuales. Universidad Tecnológica de Pereira. Acreditado. Resolución 1089. 2014-01-28. Vigencia 6 años
5. Licenciatura en Artes Visuales. Universidad de Nariño. Pasto. Acreditación. Resolución 11218. 2017-06-01. Vigencia 4 años.

La investigación se ubica en la línea de trabajos cualitativos. Hernández, Fernández & Baptista (2006) presentan el término "Investigación Cualitativa" como cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación, e intenta describir sistemáticamente las características de las variables y fenómenos (con el fin de generar y perfeccionar categorías conceptuales, descubrir y comparar los constructos y postulados generados a partir de fenómenos observados en distintos contextos), así como intentar descubrir teorías que expliquen los datos.

Con respecto a los criterios metodológicos para el análisis documental, se toman los conceptos presentados por Strauss & Corbin (2002) por los cuales el investigador codifica y analiza los datos para desarrollar elementos organizadores. Mediante la comparación, el investigador refina esos elementos, identifica sus propiedades, explora sus interpelaciones y los integra en una teoría coherente. Así, el análisis documental se convierte en un elemento básico y complementario del proceso de suministro de la información.

De esta forma, la presente investigación se enmarca en un enfoque descriptivo - comprensivo, ya que inicialmente, pretende obtener una descripción que implica la observación sistemática de los datos obtenidos de los programas y planes de estudio proporcionados por las licenciaturas en EAYAV que están acreditadas por el CNA. El objetivo de esta clase de

método es ir obteniendo datos precisos que se puedan aplicar en promedios y cálculos que reflejen, por ejemplo, tendencias o fenómenos concretos.

Dentro de los impactos esperados con el actual trabajo investigativo, está la conformación de comunidades que discutan la relevancia de la didáctica en los programas de formación de docentes y desde las cuales se lideren procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, y al mismo tiempo, fortalecer las perspectivas teóricas sobre la enseñanza de la didáctica en los programas de formación de docentes en Colombia.

1. Justificación

Actualmente la didáctica se ha convertido en un área del conocimiento de gran relevancia en la formación de docentes, hasta tal punto que las licenciaturas presentan la asignatura Didáctica en los planes de estudios de forma obligatoria. Se puede decir entonces, que el aporte que realiza esta investigación es de gran valor, ya que propone una perspectiva contextual a los programas de formación de docentes, como un elemento primordial en las propuestas curriculares, con lo que favorece a las universidades involucradas en la investigación, ya que al evaluar las perspectivas actuales sobre la didáctica de EAYAV en sus planes de estudio y de área, podrán actuar en la construcción de ajustes necesarios en las estructuras curriculares y a su vez, en la preparación integral de profesionales en la docencia que permitan aportar a la construcción de una mejor sociedad, más crítica y preparada en asumir soluciones a problemas locales, regionales y nacionales.

Por otra parte, los nuevos estudios bibliométricos, (Anta C, 2006), muestran cómo se han ido generando gradualmente comunidades académicas enfocadas al estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje, particularmente en los dominios de las didácticas de las artes y de las humanidades que discuten la relevancia de la didáctica en los programas de formación docente y desde las cuales, a partir de la reflexión se lideren procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

La formación, la enseñanza y el aprendizaje son procesos con un alto nivel de complejidad que se viven a diario dentro del aula y de las instituciones de formación docente, los cuales requieren conocimientos detallados y una actitud coherente de los docentes en función de lograr tales propósitos. Hoy son de especial importancia la incorporación de desarrollos en las ciencias cognitivas, la epistemología, las ciencias del lenguaje, las biológicas, las sociales y las de la educación, entre otras. (Tamayo O, 2009)

Pese al consenso sobre la importancia de discutir el qué enseñar, el para qué y el cómo evaluar la didáctica en los programas de formación docente, en el contexto colombiano existe un cierto grado de desconocimiento sobre las perspectivas teóricas en didáctica de los docentes que enseñan este campo del saber, sus formas de enseñarla, evaluarla y la relación que se establece con otros campos como la pedagogía, el currículo, la evaluación y las motivaciones que se asocian a estas maneras concretas de concebir la didáctica. Con ello, además de conocer el lugar explícito que ocupa la didáctica en los programas de formación de docentes, se podrán proponer líneas de trabajo conjuntas que faciliten consensos comprensibles sobre las perspectivas teóricas para su enseñanza y la evaluación de los aprendizajes, y proponer acciones que contribuyan a cualificar los procesos de formación didáctica o su transformación, si es necesario.

Para finalizar, el presente proyecto de investigación da respuesta concreta a una de las exigencias que no solo se expone de manera explícita en la Resolución 2041 del MEN, en la cual se reconoce el papel del componente didáctico en la formación de docentes, sino también, y lo más importante, satisface dos de los interrogantes que subyacen en los programas de Licenciatura en Colombia: ¿cuál o cuáles perspectivas teóricas y metodológicas sustentan la formación general y específica de los licenciados en EAYAV en Colombia? ¿Qué debe caracterizar una propuesta de formación didáctica que reconozca los dominios disciplinares y las prácticas de los formadores de profesores en el país? La respuesta a estos interrogantes consideramos que será el principal aporte de la investigación para la orientación de políticas públicas en educación.

2. Planteamiento del problema de investigación

Los desarrollos y debates en torno a la Didáctica de las Ciencias (DC), y en especial en la DEAYAV, merecen una indagación más profunda que permita examinar las causas de su valor, significación, evolución y los principales objetivos de investigación. Es por ello que las Didácticas Específicas (DE) integran un campo disciplinar que aporta al perfeccionamiento de los procesos educativos en el contexto de la educación superior, lo que conlleva a cuestionar las dimensiones conceptuales y las perspectivas teóricas que se evidencian en las universidades acreditadas en EAYAV de Colombia.

Dentro del contexto de la formación docente, por tradición, la DC se ha asumido como una rama de la pedagogía que indica y determina el papel del docente en el aula, en otras palabras, se ha asumido como una parte de la pedagogía que define el cómo enseñar. Aceptar esta perspectiva es desconocer, entre otros elementos, los resultados de las investigaciones que se han logrado en las últimas décadas sobre la enseñanza, el aprendizaje, el saber como objeto de enseñanza y su evaluación.

En la actualidad son múltiples las investigaciones que, además de reconocer la relevancia de la didáctica en la formación de los docentes, admiten la necesidad de transformar sus prácticas, apoyadas en la incorporación de elementos como la argumentación, la metacognición, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la motivación, los cuales nacen de reflexiones sobre la propia actuación de los docentes y se encamina hacia el desarrollo de aprendizajes profundos y permanentes de los contenidos que se abordan en las aulas. En apoyo a esta idea, Mosquera y Furió (2008) afirman que los cambios conceptuales, actitudinales y procedimentales que han de vivenciar los profesores para un aprendizaje significativo y relevante de la DC, supone que a partir de sus ideas espontáneas sobre la ciencia y sobre la enseñanza de la ciencia, logren transformaciones significativas en cuanto a sus conocimientos sobre el cuerpo teórico de dicha didáctica, en cuanto a sus actitudes hacia

la ciencia y su enseñanza (ideas, creencias, valores, tomas de decisión) y en cuanto a sus prácticas docentes (esquemas de acción en el aula y trabajo con los estudiantes). Así pues, se trata de transformaciones que favorecen la coherencia y articulación entre lo que piensa, predispone y hace el profesor, para permitir el desarrollo de competencias profesionales docentes.

Desde la implantación del Espacio ALCUE (América Latina, el Caribe y la Unión Europea) en el año 2000, las instituciones universitarias han tenido que enfrentarse a complejos cambios estructurales y organizativos, relacionados con nuevas competencias para los docentes universitarios. Sin embargo, no en todos los países ha existido una cultura institucional que integre la formación del profesorado universitario. Al mismo tiempo, se percibe la urgencia de iniciar procesos que ahonden en cómo se aborda la enseñanza de las ciencias en las aulas universitarias, lo que hace necesario iniciar la reflexión en torno a las prácticas de los profesores universitarios, así como a sus investigaciones y estrategias de enseñanza (Zambrano, 2003). Sin embargo, el estudio de las concepciones en el profesorado universitario, articulado a la formación de profesores, es un tema aparentemente reciente en el país:

[...] en realidad, este es un campo de investigación en el cual hay mucho por hacer y, por tanto, se requiere el concurso de todos, para iniciar un trabajo conjunto, que poco a poco conduzca a tener en las universidades del país una educación en ciencias de mayor calidad (Zambrano, 2003, p.19).

En cuanto al tema de la Didáctica, desde la perspectiva de la EAYAV, se logra evidenciar que en las últimas décadas hay un auge y expansión investigativa en DC, lo que permite iniciar una construcción de marcos de referencia para la formación en educación artística y visual, teniendo en cuenta algunos atributos que determinan la teorización de sus supuestos conceptuales y la implementación en la práctica docente. Para llegar a este fin, se precisa analizar algunos elementos temáticos y características que abarcan concepciones actuales en torno a la producción y reflexión de la didáctica en la EAYAV, que se incorporan

como parte de su acción curricular y de sus estrategias de enseñanza situadas en el presente contexto nacional.

Es el caso de los lineamientos curriculares en Educación Artística del MEN, las cuales se entienden como orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares definidas para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley General de Educación en su artículo 23. Es de resaltar que, a pesar de tener un carácter obligatorio, algunas instituciones educativas las han relegado a un segundo plano, lo cual demuestra la gran necesidad de analizar los contenidos relacionados con el área artística que contribuyan con el mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de los futuros maestros.

Reflexionar sobre el papel que la Didáctica en la EAYAV realiza actualmente en la sociedad es reconocer que, a pesar de los avances conceptuales, la educación artística en general sigue visualizándose como una asignatura menor en los planes de estudios de cualquier nivel educativo, lo que hace que se conserve aún una concepción muy tecnologicista de la educación. Las artes representan un recurso esencial para generar valiosos espacios de aprendizaje, que permitan al estudiante un desarrollo cognitivo integral, interactuando con las diferentes formas de conocimiento y articulando su proyecto de vida en torno a sus capacidades y talentos.

De este modo, para el siglo XXI se observan nuevos desafíos en la educación artística, que exigen a los docentes transformaciones en las metodologías de aprendizaje que permitan a los estudiantes, no solo enfrentarse a la vida laboral, sino también desenvolverse en el mundo con una actitud crítica y una fuerte alfabetización socio cultural y educativa, que les posibilite enfrentar los cambios con mayor innovación y creatividad ante un mundo globalizado (Martínez, 2011). Las propuestas y desafíos para la didáctica en la EAYAV, como una disciplina que integra contenidos multidireccionales, es perseguir el mejoramiento de las prácticas pedagógicas y didácticas del profesorado de educación inicial, básica, media y superior.

No obstante, como una estrategia inicial, los docentes deben interesarse por articular y transferir el conocimiento de las disciplinas artísticas, teniendo como soporte los nuevos enfoques disciplinarios de los aprendizajes cimentados en las bases curriculares de educación artística y abandonar por completo, dentro de la comunidad educativa, las creencias y pensamientos que ubican la asignatura dentro de los aspectos más irrelevantes en la formación del estudiantado en las escuelas (Hernández, 2012).

2.1. Preguntas de Investigación

1. ¿Cuáles son las perspectivas teóricas sobre didáctica que se evidencian en los planes de estudio de los programas de licenciaturas en Educación Artística y Las Artes Visuales (EAyAV) y en los planes institucionales de actividades académicas (PIAA) de la asignatura en didáctica?
2. ¿Qué aspectos conceptuales, metodológicos y evaluativos caracterizan la enseñanza de la Didáctica de la Educación Artística y las Artes Visuales (DEAyAV)?

3. Objetivos

1. Caracterizar comprensivamente las perspectivas teóricas, conceptuales, metodológicas y evaluativas sobre la didáctica y su enseñanza, presentes en los planes de estudio y los PIAA de las licenciaturas acreditadas en EAYAV en Colombia.
2. Elaborar un panorama general de la didáctica en los programas de formación en licenciatura de Educación Artística y las Artes Visuales (EAYAV) acreditados por el CNA.

4. Antecedentes

Para llevar a cabo la recolección de información para la construcción de los antecedentes, es importante exponer los criterios de búsqueda, los cuales se basaron en palabras claves, a saber: *Didáctica, Didáctica de las Ciencias, Educación Artística y Visual, Artes Visuales y Formación de Profesores*. En la búsqueda se contemplaron publicaciones a partir del año 2007 hasta la fecha, se descartaron trabajos de investigación no válidos o inaplicables, teniendo en cuenta parámetros que favorecen la selección cuidadosa de la información los cuales fueron: Pertinencia con la Didáctica de las Ciencias y la Educación Artística y las Artes Visuales, la coherencia del diseño metodológico empleado y los aportes a futuros trabajos acerca de la Didáctica en la Educación Artística y las Artes visuales.

Dicha búsqueda se realizó por medio del acceso a bases de datos, de las cuales se utilizaron: Jstor, Science Direct y Web Of Science. Con los resultados obtenidos, se realizó la selección de los documentos con mayor relevancia en cuanto al aporte conceptual y bibliográfico, con la pretensión de dar luz a los acercamientos que se han realizado en los últimos años al concepto de Didáctica en Educación Artística y Artes Visuales y a cuáles son las perspectivas teóricas y aspectos conceptuales y metodológicos que caracterizan las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los docentes, específicamente en el área EAYAV.

Partiendo de lo anterior y teniendo presentes las intenciones que tiene esta investigación, se tomaron los siguientes documentos como referentes para enriquecer la discusión:

La Primera fuente que se presenta es el estudio de caso **“La Educación Plástica y Visual en la Formación del Profesorado de Infantil y Primaria de la Universidad de Córdoba”** (2019) de los autores Adela Olmo-Soto, Alexánder Maz-Machado y María José Madrid, un estudio realizado en la Universidad de Córdoba (España), el cual pretende analizar la formación en educación plástica y visual que reciben los maestros en formación de los

grados de educación infantil y educación primaria. Los autores analizan los planes de estudio publicados en la web de la Universidad, las asignaturas relativas a la enseñanza de las artes plásticas, los títulos de las materias y las guías docentes, lo que permite en primera instancia comprender las competencias y objetivos de cada una de las asignaturas. Bajo un enfoque descriptivo y exploratorio, y utilizando el software QDA Miner,¹ pretenden analizar, buscar carencias y plantear acciones necesarias para obtener un nivel óptimo de ciertas competencias que están recogidas en el art. 2 de la Orden ECD/65/2015, del Gobierno de España, 2015.

Dentro de los hallazgos encontrados en la investigación, se evidencia que existe una disminución de las materias psicopedagógicas y sociológicas, lo que perjudica al conjunto de materias que componen las Bellas Artes. Esto se manifiesta en la escasa consideración social que se tiene por parte de la institución acerca de las artes como actividades cognitivas que contribuyen al desarrollo y formación integral de las personas.

De igual manera, se reflexiona en cómo la educación plástica y visual es considerada una actividad marginal en el currículo, debido al escaso valor que lo artístico tiene en el sistema social. Una siguiente conclusión es la urgencia que hay de implementar nuevas asignaturas dentro del plan de estudios en educación primaria, que den cobertura a las acciones necesarias que indica la legislación para la obtención de todas las competencias. Y a su vez, la necesidad en educación infantil, de cambiar algunas asignaturas, que dejen de ser optativas y se conviertan en obligatorias.

Este estudio ofrece a la actual investigación un panorama para entender cómo la metodología usada por los autores, por medio del análisis de los contenidos y objetivos de las guías docentes, puede obtener resultados enfocados a cuáles son los aspectos fundamentales

¹ QDA Miner es un software de análisis de datos cualitativos que permite anotar, codificar, recuperar, analizar documentos e imágenes recolectadas en el proceso de investigación.

en la formación de los docentes en educación plástica y visual, y brindar herramientas metodológicas y modelos legislativos para su óptimo funcionamiento.

A continuación, se analiza el artículo de reflexión **“Didáctica de las Artes Visuales, una Aproximación desde sus Enfoques de Enseñanza”** (2017) de Patricia Raquimán y Miguel Zamorano Sanhueza de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Chile, la cual presenta la Didáctica de las Artes Visuales en el contexto de las prácticas artísticas contemporáneas y la formación profesional, sustentada desde diferentes enfoques que articulan la construcción de marcos de referencia para la formación artística visual de los estudiantes.

Los autores examinan la generación de conocimiento artístico proporcionado a lo largo de periodos históricos, esquematizando algunos enfoques relevantes desde diversas teorías, las cuales permiten visualizar un panorama relacionado con los modelos de enseñanza en la educación artística (en adelante EA). Al revisar el rol del profesor, tema que se aborda en nuestra investigación, el texto lleva a reflexionar sobre un profesor con la capacidad de adaptarse, consciente de los diferentes aprendizajes que se dan en la producción artística, teniendo una comprensión profunda de las artes y las posibilidades expresivas, críticas y analíticas. Se puede decir que el documento posiciona al docente como un facilitador de contenidos, otorgando propósitos, comprensión y sentido, a fin de dar a la educación el enfoque y la metodología apropiados a los contextos, necesidades y posibilidades de transformación que el arte puede aportar desde una perspectiva formativa y transformadora de la experiencia individual, social, escolar y comunitaria. (Jiménez, Aguirre & Pimentel, 2009) .

El siguiente antecedente es el artículo de investigación, **“La Didáctica de Las Artes Plásticas: Entre lo Visual, Lo Visible y Lo Invisible”** (2017) de Silvia Burset, de la Universidad de Barcelona. El artículo expone las orientaciones y los posicionamientos que hay respecto a la Didáctica de las Artes Plásticas, presentando dos categorías: Las que se centran en la creación de objetos y las que promueven las capacidades intelectuales de los sujetos.

Entre estas dos ideas (objetos y sujetos) el artículo expone que la Didáctica de las Artes Plásticas debe alejarse de la creación de artefactos, que en efecto no permiten establecer conexiones claras entre la forma (lo visible) y el concepto (lo invisible). En este sentido, argumenta que las propuestas pedagógicas deben activar procesos de aprendizaje que potencien la sensibilidad y el pensamiento crítico, alejado de las manualidades.

Para argumentar esta posición, el escrito realiza un recorrido histórico sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje, relacionando autores relevantes y sus corrientes filosóficas, desde la Ilustración hasta la Revolución Francesa y recorriendo algunas corrientes pedagógicas del siglo XIX y XX de la mano de diferentes corrientes que siguen activas como La Bauhaus (1919)² y autores como Piaget (1896-1980), Vygotsky (1896-1934), Rudolf Arnheim (1904-2007) y Elliot W. Eisner (1933-2014). Para finalizar, hace un riguroso análisis de los nuevos modelos pedagógicos, con autores como Arthur Efland, Fernando Hernández y Freedman entre otros, enmarcando la Educación de las Artes Visuales en diferentes momentos y contextos, los cuales permiten evidenciar un panorama general sobre el tema que se aborda en esta investigación. Seguido a la introducción histórica, el documento expone la importancia de la EA en el currículo y en las diversas perspectivas educativas desde autores que consideran la educación de las artes plásticas como un espacio que motiva el desarrollo integral de los sujetos. Así mismo, hace énfasis en tres acciones indispensables en la enseñanza–aprendizaje de la educación visual y plástica: observar, hacer y pensar. La fusión de estos, en el proceso de las actividades en el aula, facilita el camino para potenciar la creatividad, tanto en el aspecto perceptivo como en el expresivo. Con esto, se obtiene para esta investigación un sustento conceptual sobre la evolución de la didáctica en la educación artística y las artes visuales, pero donde se sigue ubicando el campo de la formación desde un

² La Bauhaus fundada en 1919 por Walter Gropius en Alemania, es la escuela de arte y diseño, que hasta nuestra fecha ha tenido una influencia considerable en las propuestas didácticas de muchos profesores y maestros del área de las artes plásticas

aspecto pedagógico, más no en el campo de la didáctica como elemento independiente de conocimiento.

En relación con las prácticas docentes, tema de gran importancia para este trabajo, se hace pertinente citar el manuscrito realizado por los profesores Ramón Esteban Cárdenas Pérez y Andrés Troncoso Ávila **"Importancia de las Artes Visuales en la Educación: Un Desafío para la Formación Docente"** (2014). El texto aborda la redefinición curricular de la asignatura de las artes visuales establecida por el Ministerio de Educación de Chile y las estrategias de acción-reacción que el profesorado de educación general básica debe considerar al momento de transmitir conocimientos artísticos. Esta redefinición presenta la pertinencia de enfatizar, en términos de argumentaciones teóricas, los contenidos de aprendizajes que debe adquirir el profesorado de educación básica en la formación inicial docente, en relación con el diseño, creación, fundamentación y valoración de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la construcción del potencial creativo en la enseñanza básica. Así mismo, expone la escasa presencia de la formación inicial docente en torno a las artes y su didáctica en el currículo en la básica primaria, lo que genera en los profesores la necesidad de desplegar un mayor esfuerzo en el quehacer profesional y en la actualización de competencias para contribuir en aprendizajes significativos en los estudiantes y desarrollar el potencial creativo a través de lenguajes de expresión visual y plástica (Berrocal, Caja y González, 2010). Bajo esta perspectiva, el documento brinda elementos para entender enfoques, métodos y prácticas de enseñanza que contribuyan al mejoramiento de aprendizajes basados en competencias artísticas.

Para finalizar con este antecedente, se puede afirmar que la propuesta curricular de las AV se convierte en una poderosa herramienta de contextualización educativa que apoya al profesorado en la enseñanza del arte, lo que permite al estudiante expresar ideas y emociones con una actitud crítica y reflexiva. Sin embargo, no se exhibe un análisis profundo de la perspectiva de las didácticas específicas, con lo que se desconocen los cambios didácticos y

las características de modelos eficaces que pueden favorecer el desarrollo profesional docente, elementos que se tratan de esclarecer en esta investigación.

El siguiente antecedente es la tesis de investigación realizada por Eduard Andrés Barrera Mateus para obtener el título de licenciado en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, **"Intersticios. Didáctica de las Artes Visuales. Un Reto de Investigación en Educación Artística desde la Experiencia Pedagógica"** (2013), la cual permite establecer elementos de la didáctica que están en la experiencia educativa, en la que se toman como referentes teóricos y conceptuales a Kincheloe (2001) y Giroux (1997), y se identifica un marco de referencia hacia una diádica de las Artes Visuales.

El documento pone en discusión la figura del docente en concordancia con las apuestas de Efland Arthur (2003) y Arañó Gisbert (2002), quienes puntualizan en las posibilidades de una re-significación de la educación en artes a partir de la relación dialógica del profesor con el contexto, se crea así un diálogo entre las apuestas posmodernas y las opiniones de De la torre (1993) y Da costa (2007), quienes justifican la necesidad de re-significar a las didácticas en el escenario contemporáneo, con lo que admiten un cambio de paradigma educativo. En una segunda fase, la tesis estudia las concepciones y principios de conocimiento en la Licenciatura de Artes Visuales, por medio de un análisis de los documentos: proyecto curricular, renovación curricular, malla curricular, plan de estudios e informe de autoevaluación (2012), y realiza un contraste con las opiniones de algunos docentes de la licenciatura, lo cual arroja evidencias de falencias relacionadas con el conocimiento sobre la didáctica y la aplicabilidad en el escenario de la licenciatura.

La apuesta metodológica de la investigación se desarrolla con la sistematización de la práctica pedagógica, donde se identifican estrategias y dispositivos didácticos que develan una serie de vínculos educativos que desde lo artístico se dan en el espacio educativo, así se responde al objetivo general de la tesis, el cual busca identificar horizontes de sentido de la Didáctica de las Artes Visuales en la práctica educativa, como aporte a la formación docente en

la Licenciatura. De esta forma, como reto de construcción conceptual para el contexto colombiano, la tesis plantea las nociones de didáctica de las artes visuales como campo de investigación en la licenciatura.

El último documento que se analiza para los antecedentes es la tesis doctoral del profesor Fabio Rodrigues da Costa **“Didáctica de las Artes Visuales: Una Proposición Posmoderna”** Brasil (2007), la cual tiene como objetivo sistematizar una Didáctica Específica para el currículum de formación inicial en la licenciatura en Artes Visuales y del profesorado para la enseñanza de artes visuales, con las pedagogías contemporáneas y los modelos educativos para la enseñanza y aprendizaje de las artes visuales en el contexto brasileño como objeto de estudio. La metodología planteada en la investigación se enfoca desde la investigación cualitativa y se apoya en un trabajo de campo, en el que se aplica un instrumento de recolección de datos basados en entrevistas narrativas, análisis de contenido e historia de vida. Con los datos, el autor establece un paralelo entre las experiencias y las exigencias contemporáneas en el campo de las Didácticas Especiales.

Así mismo, descubre un contexto general del concepto de educación artística en Brasil, por medio del estudio histórico sobre la enseñanza y la formación de profesores, los cuales estuvieron centrados en los autores Kilpatrick (1871-1954), John Dewey (1859-1952), Washburne (1889-1961), Decroly (1871-1932), Ferriere (1879-1961) y Montessori (1870- 1052). El autor analiza la educación y la didáctica en la modernidad y llega a la conclusión de que la didáctica general se asume como “Métodos de enseñanza”, con lo que se centra la educación en el dominio técnico de seguir normas y reglas por parte del profesor y se reducen las capacidades cognitivas.

El documento busca potenciar los elementos para la configuración de la didáctica de las AV como un campo emergente. Además, Da Costa se fundamenta en las teorías de Paulo Freire (1921-1997) y Joe Kincheloe (1950-2008) quienes consideran que la posmodernidad exige una reconceptualización del conocimiento del profesor, lo que genera reflexiones sobre la

posibilidad de plantear una didáctica específica para la enseñanza de las AV y sobre cuáles serían las contribuciones para el desarrollo de una educación posmoderna, de manera que se disponga de un conjunto teórico/práctico/teórico que permita dar respuesta a las preguntas sobre el conocimiento artístico y estético del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Así pues, los temas mencionados en las páginas anteriores ofrecen importantes contribuciones teóricas y conceptuales a la investigación, las cuales permiten identificar elementos que llevan a la re-significación y re-contextualización de la formación del profesorado, de la didáctica general y específica, lo que plantea una delimitación más concreta para la configuración de la Didáctica de la EAYAV (en adelante DEAYAV) y, a su vez, a las rupturas con los enfoques de enseñanza tradicional en la formación de los profesores de AV en un contexto iberoamericano.

Finalmente, al comparar estas evidencias, es posible observar que el actual tratamiento de la DEAYAV continúa siendo limitado, pero en constante crecimiento especialmente a un nivel latinoamericano. Dichos planteamientos dan cuenta con claridad del papel actual que tiene el docente de AV, el cual debe responder a los cambios de paradigmas que, por generaciones, se han incorporado en la enseñanza artística. Como se evidencia en el análisis realizado en los documentos citados, es recurrente la necesidad de un trabajo cooperativo entre instituciones formadoras de profesores, profesores, el Estado y los encargados de elaborar y llevar a cabo las políticas públicas de educación en el país.

Cabe resaltar que la mayoría de investigaciones que abordan el tema de la Didáctica EAYAV se enfocan, en particular, en la educación inicial básica primaria y secundaria y restan interés al contexto de la educación superior y profesional. Aun así, se encuentra un amplio repertorio de apoyo para la reflexión y el análisis de las prácticas institucionales y docentes, a partir de las fuertes particularidades que presenta la educación artística en cuanto a concepciones, contenidos, enfoques y posicionamientos que se socializan a través de diversas fuentes investigativas. La literatura revisada hasta el momento tiene un eje articulador:

Considerar un cambio de paradigma, tanto en los docentes como en los estudiantes frente a las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el contexto educativo.

Al explorar en el área de la EAYAV se encuentra que en los últimos años ha ocupado el interés de un número en crecimiento de investigaciones. No obstante, se evidencia que alguna de estas investigaciones siguen hablando de la didáctica desde una perspectiva clásica, como simples estrategias de aprendizajes y, en algunos casos, enfocadas a la producción artística, lo que demuestra que se trata de un área con escasa exploración investigativa, con poco avance, y ratifica la pertinencia de esta investigación, debido a los pocos sustentos conceptuales, teóricos y metodológicos, en relación con las DE y en nuestro caso, con las Didácticas de la EAYAV en las licenciaturas acreditadas que hay en el país, temas que no están lo suficientemente afianzados en el sistema educativo de nuestro contexto nacional.

5. Marco teórico

5.1. Epistemología de la Didáctica

La Didáctica, en el contexto de los programas de formación docente, es un referente que promueve la reflexión de la labor de los profesores no solo en las aulas de clase, sino también donde el profesor analiza, interpreta y reflexiona sobre atributos cognitivos y perceptivos, suyos y de los estudiantes, y en función de ello, establece su práctica docente. Idea que cobra mayor importancia hoy en día, dadas las múltiples demandas del contexto social y cultural. En este sentido, para realizar un reconocimiento que evidencie la construcción epistemológica, es necesario volver la mirada a la evolución que ha tenido el concepto de didáctica para contribuir a enriquecer la tarea docente, asumiendo que la enseñanza es una tarea compleja, multidimensional y en constante evolución. Por otra parte, se plantea examinar algunos aportes que a través de la historia se han destacado, para el caso de este estudio, se toma el recorrido histórico que elabora Ángel Díaz Barriga (1997), quien considera la Didáctica como una disciplina teórica, histórica y política:

Es teórica en cuanto responde a concepciones amplias de la educación (y esto la engazaría a una teoría de la educación), de la sociedad, del sujeto, etc. Es histórica en cuanto sus propuestas son resultados de momentos históricos específicos. (...) Es política porque su propuesta se engarza en un proyecto social. (Díaz, 1997, 23)

De esta manera, se pretende recuperar el sentido y significado del concepto *Didáctica* a partir del análisis e interpretación de los problemas de la enseñanza, la función y las actividades del profesor y las posibles dificultades del estudiante en su proceso de aprendizaje. En consecuencia, y con el propósito de sustentar las ideas sobre sus diferentes concepciones, se realiza una síntesis histórica de las corrientes más significativas que han abordado este concepto como problema central, exponiendo las diversas transformaciones que determinaron la generación de una teoría didáctica.

Desde su origen, en el siglo XVII, fue concebida por Juan Amós Comenio con la obra *Didáctica Magna* (1630), quien aportó una definición de la Didáctica como:

El artificio fundamental para enseñar todo a todos. Enseñar realmente de un modo cierto, de tal modo, que no pueda no obtenerse un buen resultado. Enseñar rápidamente, sin molestias ni tedio ni para el que enseña ni para el que aprende, antes al contrario, con gran atractivo y agrado para ambos. Y enseñar con solidez, no superficialmente, no con meras palabras, sino encaminando al discípulo a las verdaderas, a las suaves costumbres. (Comenio, 1998, p. ¿?)

En esta obra se reclama la urgencia de buscar métodos de enseñanza que alcancen la perfección, estableciendo tres principios básicos para el desarrollo didáctico: 1) La Didáctica es una técnica y un arte, 2) La enseñanza debe tener como objetivo el aprendizaje de todo por parte de todos y 3) Los procesos de enseñanza y aprendizaje deben caracterizarse por la rapidez y la eficacia, así como por la importancia del lenguaje y de la imagen (Comenio, 1998).

La definición presentada por Comenio, observada desde lo histórico, es de mucho valor como inicio para el estudio de la Didáctica. Asoció la Didáctica con el arte, la definió como un fundamento sustancial para el desarrollo de la enseñanza y la obtención de resultados positivos y útiles, como un recurso para vencer el tedio y la monotonía, componentes aún vigentes en la docencia.

Otros elementos relevantes en los inicios del quehacer didáctico están basados en lo racional y experimental de Francis Bacon (1620) y el pensamiento pedagógico realista de Wolfgang Ratke (1612). Sus obras representan un sólido enfoque disciplinario de la conducta basado en comprender la naturaleza, de tal manera que, para la época, la didáctica se asume desde un corte humanista o tradicional, ya que se centra en el derecho del hombre de aprender.

Por otra parte, para el siglo XIX, J. Friedrich Herbart (1816) aportó a la definición de la psicología de la educación, enfatizando en el proceso de la instrucción como transmisión del

saber. A pesar de las diferencias entre los exponentes históricos, los enfoques conformaron la producción del discurso de la didáctica, enlazado a la creación de normas y reglas de acción para la enseñanza. Si bien estas normas y reglas mostraban una fuerte carga de adoctrinamiento de la conducta del profesor y los estudiantes, el problema de los fines de la educación aún conservaba una normatividad.

Para finales del siglo XIX e inicios del XX, se conformó un pensamiento que criticó el modelo establecido en el momento, se le conoció como *Movimiento de la Escuela Activa o Escuela Nueva*,³ caracterizado por la premisa de la defensa de un aprendizaje cuyo foco de interés es el estudiante, permitió abrir paso a las concepciones de un contenido vivo, el cual nace de la vida cotidiana. La meta fue establecer la vida en el aula, de manera que el método y el contenido se subordinaran a aquellos elementos vivos que se hallaran en el entorno social, cultural y académico del estudiante. Dicho movimiento marcó un nuevo enfoque, y generó profundas tensiones entre sus propios postulados y diversas expresiones metodológicas y las diversas perspectivas del modelo de la Escuela Tradicional.

La expansión de la escolaridad pública y los avances del conocimiento de la psicología del desarrollo facilitaron la concreción de experiencias significativas en el tema de la didáctica. En este contexto, se estructuran las experiencias metodológicas de Ovide Decroly (1901), María Montessori (1912), los postulados de Ferriere (1920) y el trabajo colectivo de Freinet (1934), entre otros, que dieron lugar a proyecciones didácticas para los distintos momentos de su evolución.

No obstante, aquella expansión de iniciativas se articula en un amplio proyecto pedagógico social, en el que la obra de John Dewey (1904) representa un gran paradigma.

³ El término "**Escuela Nueva**" se refiere a todo un conjunto de principios que surgen a finales del siglo XIX y se consolidan en el primer tercio del siglo XX como alternativa a la enseñanza tradicional. Plantea un modelo didáctico y educativo completamente diferente a la tradicional: Se apoya en la creencia de que la escuela debe ser activa, con una educación basada en el individualismo del alumno y en los intereses del mismo. Se pretende que este aprenda mediante el razonamiento y desarrolle su creatividad.

Dewey sostiene la instrumentalidad de la educación para la supervivencia social, y esa instrumentalidad no es indiferente a la sociedad, pues es el mayor ambiente de las experiencias del hombre. Una cita del mismo Dewey, en su libro "Democracia y Educación", ejemplifica claramente la función homogeneizadora que cumple la escuela en el contexto social:

[...]La mezcla en la escuela de la juventud de diferentes razas, religiones y costumbres crea para todos un ambiente nuevo y más amplio [...] La fuerza asimiladora de la escuela pública americana es un testimonio elocuente de la eficacia de un estímulo común y equilibrado[...]. (Dewey, 1967, p. 30)

Otras significativas contribuciones, que nacen de la necesidad de cambio e innovación, las realizó W. Kilpatrick (1967), con las que trazó las bases de la *Metodología por Proyectos*. En ella sostiene que el aprendizaje es más eficaz cuando se basa en experiencias y permite al estudiante ser parte del proceso de planificación, producción y comprensión de las mismas, lo que constituye un referencial pedagógico en busca de sociedades más democráticas. De tal manera, la normativa de la didáctica pudo fusionar los postulados de las "utopías" pedagógicas y las prácticas educativas. Por más que representen una visión optimista, fuertemente comprometida con lo epistemológico y el pragmatismo, se cumple con la unificación de los componentes básicos de la educación: La explicación, la norma y la utopía, esta última entendida como el motor de cambio.

No obstante, a mediados del siglo XX, junto con el avance tecnológico en el cual la máquina reemplazó al hombre, este elemento ideológico experimentó una separación de las perspectivas mencionadas a partir de la posguerra, el industrialismo y la expansión del *Enfoque Tecnista* en ella; se centró en las estrategias, la técnica dentro de la educación, las propuestas didácticas se basaban en el "objetivismo", la neutralidad política y la eliminación simbólica del sujeto. Se creía que, si el profesor enseñaba de una manera, los estudiantes iban a reaccionar de la manera esperada porque se utilizó la técnica correcta. A esto se le denominó

conductismo⁴, en el cual el docente era visto como ejecutor.

En esta etapa surgió el currículum, como respuesta a la necesidad de que los contenidos se presentaran de manera organizada. En los años setenta, junto con el apogeo en el avance de las ciencias sociales (filosofía, pedagogía y política, entre otras), se cuestionó el enfoque tecnicista y se reflexionó en que el acto didáctico está integrado por más elementos y que la enseñanza y el aprendizaje son dos cosas distintas, aunque estrechamente vinculadas. Se inició el estudio de lo educativo desde las ciencias sociales, con mayor relevancia en lo que se enseña y se vio al aula como una pequeña sociedad sumergida en una cultura desde una visión sociocultural. Para este momento, se pueden distinguir dos corrientes críticas, 1) la Europea: la cual estudia la revisión de la práctica docente teniendo en cuenta las variables (brindando un corte humanístico a la educación, desde una visión social) y 2) la Latinoamericana: Orientada por Pablo Freire, la cual estudia el efecto social de la enseñanza como transformador y modelador de la sociedad.

Para el siglo XX, en la década de los ochenta y con una notable expresión en Latinoamérica, ocurre una explosión de intereses teóricos, investigativos y prácticos relacionados con la didáctica, la cual se mantiene hasta nuestros días. El interés que provocó en muchos investigadores de las ciencias sociales, especialmente en las ciencias de la educación y la práctica docente, hizo que la inquietud investigativa por el tema alcanzara dimensiones que hasta el momento no eran descubiertas. La cantidad de incursiones alrededor de la teoría de la didáctica amplió el espectro de posibilidades para la generación de criterios, en muchos casos contradictorios y dispersos, que han mantenido la vigencia del debate hasta el contexto educativo actual.

⁴ La teoría conductista se basa en las teorías de Ivan P. Pavlov (1849-1936). Propone que la base fundamental de todo proceso de enseñanza-aprendizaje se halla representada por un reflejo condicionado, es decir, por la relación asociada que existe entre la respuesta y el estímulo que la provoca.

De forma similar, al inicio del siglo XXI, se han planteado nuevos retos desde la definición disciplinaria de la didáctica y sus especializaciones. Expertos en distintas disciplinas se han interesado por reflexionar y a la vez reconceptualizar la Didáctica alrededor de la formación de docentes y de los contenidos de enseñanza. En palabras de Díaz (2009):

La necesidad de reflexionar sobre el sentido de la didáctica en la formación docente guarda estrecha relación con dos cuestiones: a) ¿Cuál es la orientación de las políticas educativas en lo que podríamos denominar “generación de la reforma global”? b) ¿Cuál es el sentido de la educación escolar? Esto implica dar respuesta a un antiguo interrogante, que forma parte del entramado pedagógico: ¿Para qué se educa?

Dilucidar esas dos incógnitas permitirá comprobar que no es una obviedad volver a cuestionarse sobre el sentido de la didáctica en la formación docente, porque en definitiva implica preguntarse sobre el sentido de la educación en los albores del siglo XXI. (p. 18)

En definitiva, Ángel Díaz Barriga resalta el abandono de la disciplina Didáctica como fuente primaria de orientaciones para la acción docente, de ahí la necesidad de restablecer una posición de análisis que tenga como eje dicha disciplina y que armonice la perspectiva histórica con la complejidad del contexto actual, para fomentar la reflexión, el pensamiento crítico y la resolución de problemas. "En la actualidad, enseñar se hace cada vez más complejo y aprender se ha convertido en una experiencia mucho más desafiante para los alumnos". (Moreno, 2011, p. 27)

5.2. Didáctica General y Didácticas Específicas

Entre los debates teóricos que se abordan actualmente en el área de las didácticas, es fundamental plantear la relación entre la Didáctica General (DG) y Didácticas Específicas (DE). Como se expone en el capítulo anterior, el origen del debate y el estudio entre dichas didácticas (general y específicas) se sitúa en el siglo XX, al inicio de la década de los 50, pero

con mayor evolución en los 80 y principios de los 90, debido al incremento del interés en el área, lo cual ha permitido que estas últimas (DE) se estén consolidando como áreas independientes de conocimiento.

Para entender mejor la evolución que se ha dado en las últimas décadas a las DE, a continuación se presenta, en la tabla 1., la síntesis realizada por Adúriz-Bravo e Izquierdo (2002), donde se expone el desarrollo histórico de la didáctica de las ciencias en cinco fases, caracterizadas por sus referentes epistemológicos y psicopedagógicos más utilizados:

Tabla 1 Evolución de la didáctica de las ciencias

FASE	REFERENTES EPISTEMOLÓGICOS	REFERENTES PSICOPEDAGÓGICOS	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA
1880-1955 Adisciplinar	Variados (Positivismo lógico)	Variados (Pedagogía Activa)	No hay investigación empírica
1955-1970 Tecnológica	Positivismo Lógico	Neoconductismo teoría de la instrucción de Bruner	Investigación evaluativa (cuantitativa), no hay investigación básica
1970-1980 Protodisciplinar	(Casi no tiene; se cita a Kuhn)	Modelos de Piaget y de Ausubel	Cuantitativa y cualitativa. Centrada en el aprendizaje
1980-1990 Emergente	Epistemologías Postkuhnianas	Modelos Cognitivos y Constructivistas	Mayormente cualitativa; investigación sobre enseñanza, aprendizaje y contenidos
1990 Consolidada	Epistemologías actuales; Epistemología escolar	Modelos Constructivistas	Casi exclusivamente cualitativa. Paradigma metodológico constructivista

Nota. Breve caracterización de la evolución de la didáctica de las ciencias (Adúriz-Bravo, 1999, retomada por Espinet, 1999 y Adúriz-Bravo e Izquierdo, 2002)

1. **Fase Adisciplinar.** Desde las primeras muestras a finales del siglo XIX de una inquietud teórica por la calidad de la enseñanza de las ciencias naturales y hasta mediados de la década de los 50 del siglo XX, el volumen de trabajos en el campo de la didáctica de las ciencias es limitado y corto. Estos trabajos se sitúan en diferentes marcos conceptuales y ubican a la didáctica como una ciencia dependiente de la pedagogía.

La falta de relación entre los autores permite sostener, para esta fase, la inexistencia de la DC como elemento de investigación. Solo se podría hablar de una serie de estudiosos de distintas disciplinas que coinciden en su preocupación por la problemática de la educación científica.

2. **Fase Tecnológica.** Comienza durante las décadas de los 50 y 60 con la producción de estudios orientados a la reforma de los currículos de ciencias⁵, como respuesta institucional a la preocupación de un “retraso” científico, asociado a la falta de preparación científica de la población estudiantil. Así se inicia una serie de programas a gran escala, que toman como orientación teórica diversas investigaciones en psicología del aprendizaje y posteriormente se evalúan a la sombra de una metodología fuertemente cuantitativa. (Fensham, 1988; Gutiérrez, 1985)

Es decir que, para esta fase, la DC busca soporte en el conocimiento científico obtenido en contextos disciplinares externos, lo que genera ciertas “instrucciones”, recursos y técnicas de corte claramente metodológico. Según Aliberas, citado por Bravo e Izquierdo (2002): “está caracterizada por una precisa delimitación de sus objetivos y metas”. (p. ¿?) El campo resurgirá con identidad propia, basado en un nuevo enfoque que pretende estar cada vez menos ligado a las fuentes teóricas externas.

⁵ Las reformas curriculares generadas en esta etapa se apoyan en científicos reconocidos, como los de Jerome Bruner, Robert Gagné y Robert Karplus.

3. **Fase Protodisciplinar.** Los consensos que se generan en la década de los 70, acerca de la existencia de un nuevo campo de estudio académico, conducen a que los investigadores en DC comiencen a considerarse miembros de una comunidad que se separa del paradigma de enseñar la ciencia y que acepta la necesidad de formular problemas propios y originales, ligados inicialmente al aprendizaje de contenidos específicos de ciencias. Además, se verifica la creciente separación teórica de los tradicionales modelos de tendencia psicológica (más centrada en el aprendizaje) y los nuevos modelos didácticos.

Como señala Gil-Pérez (1994), el extraordinario empuje que recibió esta temprana línea de las concepciones alternativas pudo deberse a la necesidad de mostrar, desde la naciente didáctica de las ciencias, resultados académicos rápidos y contundentes.

Resultado de esto, es que varias escuelas no muy estructuradas rivalizan para implantarse como sustento teórico de la comunidad. Así mismo, cada escuela trabaja de forma aislada, y desconoce la existencia de las otras. A través de estas escuelas se perfilan las diferentes líneas que conformarán más tarde la didáctica de las ciencias, así como las múltiples vertientes teóricas externas que convergerán en ella para darle entidad e integrar la investigación básica.

4. **Disciplina Emergente.** Inicia en la década de los 80, considera necesaria una investigación más rigurosa de los elementos teóricos, conceptuales y metodológicos del cuerpo de conocimiento acumulado, valida la existencia de un conjunto de personas caracterizado por la apertura interdisciplinar (Astolfi y Develay, 1989), y genera acuerdos acerca de que el constructivismo, en su versión didáctica, es la base teórica común para la mayor parte de los estudios del campo (Izquierdo, 1990; Moreira y Calvo, 1993), lo que da paso ahora a la discusión acerca de las posibilidades que tiene este marco de convertirse en un modelo teórico sólido, y de guiar a modo de paradigma a la didáctica de las ciencias.

Al mismo tiempo, diversos autores caracterizan la didáctica de las ciencias en evolución acelerada como una disciplina *emergente* desde el punto de vista

epistemológico, utilizando para ello los llamados modelos evolucionistas de dinámica científica (Aliberas, 1989; Porlán, 1998).

5. *Disciplina Consolidada.* Durante las últimas décadas, se ha generado una opinión más o menos generalizada acerca del creciente fortalecimiento de la didáctica de las ciencias como cuerpo teórico y como comunidad académica para poder ser enseñada (Gil-Pérez, et al., 2000). Y esta enseñabilidad es tomada como un argumento central para sostener la disciplinariedad de la didáctica, pues tiene como condición necesaria la existencia de una estructura de coherencia propia, transponible y difundible. (Joshua y Dupin, 1993)⁶

Como se puede apreciar en esta *Breve caracterización de la evolución de la didáctica de las ciencias*, los diversos conceptos de las DE a lo largo de la historia comprometieron diferentes modelos teóricos relacionados con la enseñanza, los métodos y el aprendizaje, lo que la lleva a una evolución científica. Dice Díaz (1997): “la Didáctica como disciplina ha estado tradicionalmente asociada a visiones de tipo instrumentalista (tecnologización), fundadas epistemológicamente en el positivismo y en el funcionalismo”. (p. 23)

Es así, como los modelos educativos en la innovación de la enseñanza, obtienen de la DG el conjunto de conocimientos aplicables a cualquier acción relacionada con la enseñanza-aprendizaje, mientras que la DE es el conjunto de conocimientos aplicables a un determinado campo de conocimiento, amparada también por una epistemología establecida. Las DE, en contraste con la DG, suponen la posibilidad de concentrar la investigación en el análisis y la teorización curricular, es decir, en la aplicación de cada disciplina en el aula. Y ello, porque la herramienta que utiliza la educación es, primordialmente, la comprensión disciplinar: la asignatura.

⁶ Joshua y Dupin fueron los autores del primer manual universitario de didáctica de las ciencias.

Una DE reconoce claramente dos campos de conocimiento de los que toma sus elementos: las ciencias de la educación y un área del saber específico. En definitiva, se trata de emplear los conocimientos que las ciencias de la educación proporcionan a un determinado campo del conocimiento, que en nuestro caso es la EAYAV. Las Ciencias de la Educación, por tanto, cuando son aplicadas sobre una ciencia referente, producen un nuevo tipo de conocimiento científico.

En este sentido, la DG y las DE coinciden en la urgencia de preparar profesionales en la educación más reflexivos, capaces de leer contextos locales y globales, para responder a los retos de la época y cumplir el papel de facilitadores que, a través de metodologías activas y coherentes, ofrezcan herramientas para que los estudiantes comprendan el mundo desde diversos lenguajes, aprendan a vivir con los demás, sean productivos y conviertan la disciplina en un objeto real de aprendizaje. De ahí la necesidad de rediseñar nuevos escenarios académicos e investigativos como objetivo fundamental de la enseñanza, que propicien un aprendizaje para la vida y para la convivencia en un ambiente diverso.

Por último, se evidencia el estar ante un campo de gran complejidad que está ampliando constantemente sus referentes y puntos de vista, y genera de esta forma una necesidad de reflexionar sobre el contraste entre lo trascendente del campo y la escasa transformación que se ha producido en la práctica educativa actual.

5.3. Relación Entre La Didáctica y La Pedagogía

*No hay nada tan práctico como una buena teoría,
si bien hay que tener la práctica de saber qué teoría hay que escoger
Henri Poincare.*

Por consiguiente, es importante en esta investigación realizar una reflexión más profunda sobre la relación que existe actualmente entre Didáctica y Pedagogía, ya que persiste

cierta confusión conceptual en el empleo de dichos términos. Con esta reflexión se pretende enriquecer posibles miradas que permitan que las diferentes disciplinas y saberes específicos articulen acciones y consideraciones frente al desarrollo de la educación superior y su proyección hacia el futuro, y ofrecer así una perspectiva profesional al docente universitario que trascienda el carácter tecnicista o transmisor de contenidos. Exponer las fronteras que se dan entre Didáctica y Pedagogía ha motivado esta investigación a realizar un análisis por diversos autores para comprender cómo ha ido evolucionando su pensamiento frente a estos conceptos.

No es posible alejar al hombre de su época o de sus contextos histórico, político, económico y cultural, estos condicionan diversos factores que participan en su formación y desarrollo físico e intelectual y en ellos evoluciona como ser social, de ahí la importancia de que el conocimiento sea cambiante y dialéctico.

Cada contexto requiere un modelo de ciudadano conforme a los intereses políticos y económicos y como consecuencia, dirigir su educación hacia principios y valores inherentes a cada modelo social.

Por ello, cuando la generación paulatina de nuevas corrientes de pensamiento fue renovando la práctica educativa, representaron una importante oxigenación para el sistema, aunque su desarrollo no siempre haya sido fácil y homogéneo, sin duda proyectaron el camino inagotable de la transformación didáctica y pedagógica.

Por un lado, la Pedagogía según diferentes conceptualizaciones, puede o no constituirse como una disciplina o ciencia y en algunas ocasiones es considerada como un concepto polisémico cuyo origen se encuentra en el pensamiento griego⁷. Por otra parte, la Real Academia Española (2019) define la pedagogía como: “Ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza, especialmente la infantil”, (Definición 1) la cual tiene como objetivo

⁷ La palabra Pedagogía en el griego antiguo viene de *paidagogós*, compuesto por *paidos* (“niño”) y *gogía* (“conducir” o “llevar”) y hace referencia a la formación de métodos que garanticen una educación de alto valor.

proporcionar el contenido suficiente para poder planificar, ejecutar y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En otras palabras:

"La Pedagogía es una reflexión sobre los fines de la educación y sobre los medios que uno puede poner al servicio de dichos fines". (Meirieu, 1997, p. 231)

Con esta definición, se reconoce el poder del método y al hacerlo, se divide la pedagogía en diferentes ramas. Es por esto que algunos autores definen el concepto de pedagogía como el arte de conducir a los estudiantes en su crecimiento no solo intelectual, sino también emocional, social, cultural, etc, lo que lleva a que la pedagogía no solo se entienda como general, sino que tienda a particularizarse en pedagogías específicas a partir de concepciones diferentes del hombre.

Se toma como punto de partida a Lucio (1989), quien afirma: "Hay pedagogía cuando se reflexiona sobre la educación, cuando el *saber educar* implícito se convierte en un "saber sobre la educación" (sobre sus "cómo": sus "porqués", sus "hacia dónde")" (p. 36). Lucio reconoce la pedagogía como una disciplina teórico-práctica a partir del desarrollo del Saber Pedagógico (SP) como Saber Científico (SC), esto significa la sistematización de este saber, de sus métodos y procedimientos, y el condicionamiento de su objetivo, limitado por la visión que se tenga de educación y, a su vez, por la idea que se tenga del hombre, como ser que crece en sociedad. Al mismo tiempo, el concepto del SP evidencia una relación multidimensional entre el campo de la educación, la pedagogía y las ciencias, y sus acciones en las prácticas en el aula.

El SP marca diferencias de quien sabe enseñar y posee un saber disciplinar frente a quien solo sabe la disciplina. Mialaret (1991), expone que el SP es un discurso que una sociedad y el maestro alcanzan, luego de observar las condiciones históricas y hacer una reflexión sobre el educar, la pedagogía y el proceso de enseñar.

Así mismo, es conveniente guardar coherencia entre los tipos de saberes: El *saber enseñar*, el *saber enseñado* y el *saber aprehendido*. El primero corresponde al campo teórico y se dirige a pensar el objeto de estudio en su estado "natural". El *saber enseñado* por el

docente, el cual tiene un campo contextualizado hacia lo práctico, se dirige a cómo presenta y enseña el objeto de estudio, y el *saber aprehendido* por los estudiantes, el cual *corresponde al campo teórico- práctico*. Tener claridad de estos tres saberes es lo que se precisa en los procesos de enseñanza-aprendizaje relacionado con la Didáctica.

Como se ha hablado en capítulos anteriores, y partiendo desde la visión griega de la poiesis,⁸ la Didáctica es un campo de saber que tiene un origen profundo en la epistemología del conocimiento, no solo del hacer y del saber hacer, sino de los interrogantes principales del *qué, con qué, por qué y para qué* del saber, basados en la relación enseñanza - aprendizaje y sus implicaciones teórico - prácticas en el aula y fuera de ella. Como lo plantea Camilloni (1997):

La didáctica es una teoría de la enseñanza, heredera y deudora de muchas otras disciplinas. Su destino, empero, al ocuparse de la acción pedagógica es constituirse, recíprocamente, en oferente y dadora de teorías en el campo de la acción social y del conocimiento. (p. 39)

Además de las deudas de las que habla Alicia Camilloni, la didáctica ha evolucionado y desplegado una maquinaria de saber para comprender, explicar y crear modelos pertinentes, por ejemplo en optimizar y movilizar el saber en los estudiantes, innovación y renovación de contenidos, qué tecnologías facilitan la configuración de nuevas lógicas en el aprender, cómo motivar el deseo de aprender, qué hacer para disminuir el fracaso escolar y cómo se procesan y a su vez, desarrollan los aspectos cognitivos, sociales y personales, entre otras. Estas posturas muestran cómo el campo, aparentemente reciente de la didáctica, deja atrás la preocupación contundente por la enseñanza y ubica su centro de interés en el aprendizaje.

⁸ Poiesis es un término griego que significa 'creación' o 'producción', derivado de ποιέω, 'hacer' o 'crear'. Platón define en El banquete el término poiesis como «la causa que convierte cualquier cosa que consideremos de no-ser a ser». Se entiende por poiesis todo proceso creativo. Es una forma de conocimiento y también una forma lúdica: la expresión no excluye el juego.

Con todo lo anterior, se puede concluir que la didáctica es una ciencia social y humanística y que sus leyes, como ya se ha dicho, tienen una naturaleza dialéctica, no solo vista desde la idea limitada que reduce su objeto a las actividades que se dan entre profesor y el alumno, sino que incluyen toda la dinámica del proceso de enseñanza - aprendizaje y a sus actores, son flexibles, dinámicas y están en constante construcción y crecimiento. Es así como tanto la pedagogía como la didáctica se convierten en disciplinas relativamente autónomas, con sus propios objetos de saber y de investigación y, en consecuencia, con estructuraciones que las caracterizan.

5.4. Didáctica de La Enseñanza Artística y Las Artes Visuales

“El arte es una función esencial del hombre, indispensable tanto al individuo como a las sociedades y que se ha impuesto a ellos como un anhelo desde los orígenes prehistóricos. El arte y el hombre son indisociables”

René Huyghe.

Al plantear una DE para la EAYAV, es fundamental considerar cuáles serían sus contribuciones para el desarrollo de una educación que esté a la vanguardia y de un profesor que disponga de un conjunto teórico-práctico que le permita alcanzar las respuestas a las preguntas sobre el conocimiento artístico, estético y cultural, del proceso de enseñanza y aprendizaje de este mismo conocimiento.

Para esto, es importante que el profesor encuentre en esta didáctica una concepción de educación como procesos y acciones de re-socialización y re-inención, orientados a consolidar y aumentar las capacidades individuales y colectivas de los sujetos mediante la recuperación y recreación de valores, la producción, apropiación y aplicación de conocimientos que permitan el desarrollo de propuestas movilizadoras (Souza, 2004).

Pensar en el papel que la EAYAV realiza en la sociedad actual es reconocer que, a pesar de los avances, la Educación Artística (EA en adelante) en general sigue visualizándose como una asignatura menor en los planes de estudios de cualquier nivel educativo, lo que conserva una concepción muy tecnologicista de la educación. Las artes representan un recurso fundamental para propiciar espacios valiosos de aprendizaje, que permitan al estudiante un desarrollo cognitivo integral, interactuando con las diferentes formas de conocimiento y articulando su proyecto de vida en torno a sus capacidades y talentos.

Actualmente, en el caso de la EA, los enfoques que tienen los docentes universitarios con relación a su quehacer profesional son altamente significativos y determinantes, ya que brindan un acercamiento a las formas de enseñanza. Este acercamiento constituye una reflexión acerca de cómo se pueden abordar diversos esquemas de conocimiento y acción de la DEAYAV en la educación superior.

Para comprender cómo opera la didáctica en la EAYAV, es importante considerar que existen diversas formas de generar conocimiento a partir de su enseñanza y su aprendizaje. Si se tiene en cuenta que existen diversas estrategias de enseñanza,⁹ se puede considerar que estas son una mirada amplia de modelos dados en el quehacer docente.

Camilloni (1998) plantea:

[...] es indispensable, para el docente, poner atención no solo en los temas que han de integrar los programas y que deben ser tratados en clase sino también y, simultáneamente, en la manera en que se puede considerar más conveniente que dichos temas sean trabajados por los alumnos. La relación entre temas y la forma de

⁹ Se puede entender por estrategias de enseñanza al conjunto de acciones y procedimientos, mediante el empleo de métodos, técnicas, medios y recursos que el docente emplea para planificar, aplicar y evaluar de forma intencional, con el propósito de lograr eficazmente el proceso educativo en una situación de enseñanza-aprendizaje específica, según sea el modelo pedagógico y/o andragógico por: contenidos, objetivos y/o competencias para las cuales las elabora y desarrolla.

abordarlos es tan fuerte que se puede sostener que ambos, temas y estrategias de tratamiento didáctico, son inescindibles. (p. 186)

A partir de esta consideración, se puede afirmar que las estrategias de enseñanza que un docente elige y utiliza afectan en:

- Los contenidos que transmite a los alumnos.
- El trabajo intelectual que estos realizan.
- Los hábitos de trabajo.
- Los valores que se ponen en juego en la situación de clase.
- El modo de comprensión de los contenidos históricos, científicos, artísticos, culturales y sociales, entre otros.

Si es cierto que una estrategia de enseñanza puede tener diferentes formas de abordar los contenidos, resulta más claro señalar que el modo en el cual estas estrategias se desarrollan se encuentra definido por los enfoques de enseñanza que estas mismas operan. Dichos enfoques establecen la forma de dar a conocer, entender y estimular el aprendizaje, y en el caso de la DEAYAV se debe establecer, desde los avances tecnológicos, la innovación, creación y diversidad, teniendo siempre presente la gran contribución que hace el arte a la experiencia y al conocimiento humano.

Según Aguirre (2003),

La educación artística ha vivido y vive en un círculo vicioso de difícil apertura, constituido por la falta de valoración social de la formación artística, que incide en una escasa presencia curricular, la cual motiva una escasa atención y profesionalización de los educadores, que, a su vez, da lugar a una escasa formación de la sensibilidad artística, la cual incide de nuevo en la falta de valoración de la formación artística... y así hasta el infinito (p. 34). (véase *Cuadro No. 1*)

Con esto, Aguirre expone la necesidad que tienen los profesionales en educación superior de formar en habilidades comprensivas, destrezas y una sensibilidad hacia las artes

que permita disponer de un profesorado con los conocimientos y actitudes adecuados para convertirlo en un buen profesorado de arte.

Figura 1 *Círculo vicioso en el que se mueve la educación de las artes. (Aguirre, 2003)*



Nota. La escasa flexibilidad de la escuela como institución para adaptarse a los cambios que la educación actual requiere.

De este modo, actualmente se vislumbran nuevos desafíos de la EAYAV, que exigen de los docentes transformaciones en las metodologías de aprendizaje que permitan a los estudiantes, no solo enfrentarse a la vida laboral, sino también, desenvolverse en el mundo con una actitud crítica y una ponderada alfabetización socio cultural y educativa, que le posibilite enfrentar los cambios con mayor innovación y creatividad ante un mundo globalizado (Martínez, 2011). Las propuestas y desafíos de la didáctica de la EAYAV, como una disciplina que integra contenidos multidireccionales, es propender al mejoramiento de las prácticas didácticas y pedagógicas del profesorado de educación inicial, básica, media y superior.

No obstante, como una estrategia inicial, los profesores deben tratar de articular y transferir el conocimiento de las disciplinas artísticas y las artes visuales, teniendo como soporte los nuevos enfoques disciplinarios de los aprendizajes que habitan en las bases curriculares de EA y relegar las creencias y pensamientos que ubican la asignatura dentro de

los aspectos más irrelevantes en la formación del estudiantado en las escuelas (Hernández, 2012).

Fomentar estos cambios en la EAYAV:

no responde a una moda, sino que conecta con un fenómeno más general que tiene que ver con el papel de la escolarización en la sociedad de la información y la comunicación, y con la necesidad de ofrecer alternativas al alumnado para que aprenda a orientarse y a encontrar referencias y puntos de anclaje que le permitan valorar, seleccionar e interpretar el alud de información que recibe cada día. (Hernández, 1996, p. 17)

De igual forma, los docentes deben promover en los estudiantes competencias que permitan una constante reconstrucción socio-cultural del conocimiento a través de la enseñanza, y que, en palabras de Tubío (2012), “debe poseer como principio fundamental “formar seres pensantes, individuos capaces de reflexionar críticamente sobre la sociedad en la que viven” (p. 136). A su vez, la educación es el proceso de aprender a crearnos a nosotros mismos.

“El trabajo en las artes no solo es una manera de crear productos artísticos, es también una manera de crear vidas ampliando conciencia, conformando nuestras actitudes, satisfaciendo nuestra búsqueda de significado, estableciendo contacto con los demás y compartiendo una cultura”. (Eisner, 2004, p. 19)

Partiendo de estos argumentos, es posible decir que la DEAYAV objetiva una alfabetización estética y visual por medio de un proyecto educativo en que el conocer, aprender y comprender están asociados a los contenidos educativos, instrumentales y operativos.

Una concepción de educación que contempla la humanización de la persona requiere una concepción de acción educativa en la cual el educador ya no es quien educa, pero que, en cuanto educa, es educado, en diálogo con el educando que, al ser educado, también educa. (Freire, 2001, p. 68)

Por medio de las artes se aprende a ver, a sentir y a emplear formas de pensamiento propias de las artes. Estas experiencias tienen una importancia fundamental porque, por medio de ellas, emprendemos un proceso donde se reconstruye nuestro ser (Eisner, 2004). Así, el arte aprendido en las instituciones educativas es el resultado de un proceso de reconstrucción y construcción de conocimiento, que encuentra en las didácticas que constituyen la EAYAV un abanico de posibilidades que generan a su vez, proyectos de intervención social.

Gadamer (1991) menciona que el propósito es encontrar en la justificación y legitimación de la verdad del arte un punto de partida para alcanzar “un concepto de conocimiento y de verdad que responda al conjunto de nuestra experiencia hermenéutica” (p. 25). Así mismo, el autor propone el arte como un “generador de conocimiento a pesar del subjetivismo”, el cual es confrontado precisamente en el ejercicio de interpretación y comprensión. Por tanto, los estudiantes experimentan diversos medios al paso en que van construyendo sus hipótesis sobre la realidad y sobre ellos mismos. Es un proceso que depende inicialmente de la capacidad de experimentar e interpretar las cualidades del entorno, cualidades que alimentan nuestra vida conceptual y que luego usamos para alimentar nuestra imaginación (Eisner, 2004.)

Al mismo tiempo, para justificar una Didáctica en la EAYAV, a continuación se toman las ocho categorías presentadas por González G, I. (2002) (**Cuadro 2**) las cuales constituyen y contienen las DE, que generan una aproximación que configura la Didáctica y también aportan a la DEAYAV (**Cuadro 3**). Para González G, I. (2002) la existencia de esta teoría que fundamenta las DE objetiva su contribución para solucionar los problemas de la enseñanza que muchos profesores tienen a lo largo de su acción educativa. Dichos problemas pueden ser algo complejos y dependen en cierta medida de los contenidos del currículum, en otras palabras, dependen de las disciplinas.

Figura 2 Elementos que constituyen y contienen las Didácticas de una disciplina (González G, I. 2002).

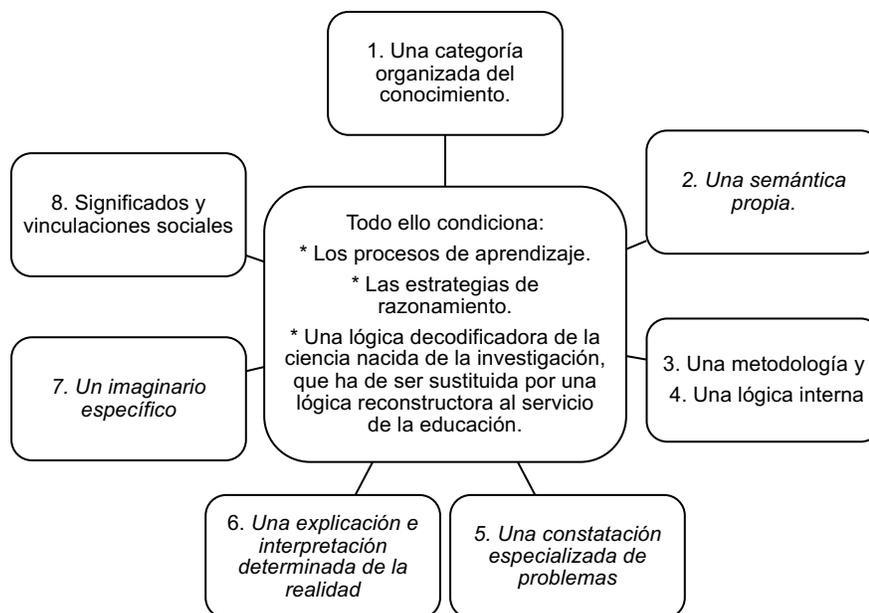


Figura 3 Aproximación que configura la Didáctica de la EAYAV. (Basado González G, I. 2002)

<p>1. Una categoría organizada del conocimiento.</p>	<p>Las investigaciones relacionadas con la enseñanza y aprendizaje de la EAYAV en primaria, secundaria y universitaria han permitido configurar una base epistemológica como: Fundamentos Teóricos y Epistemología de la Educación de las Artes Visuales, Historia de la Educación Artística, Fundamentos Didácticos del Lenguaje Visual, Educación Estética, Educación Artística y Creatividad, Arte Infantil, Educación y Cultura Visual, Valores y Educación Artística, Semiótica de la Imagen, Educación Artística y Educación Intercultural, Nuevas Tecnologías y Educación Artística, Formación del Profesorado de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Universitaria. Estos elementos, entre otros, definen una epistemología del área en EAYAV, teniendo como objeto de investigación y estudio los procesos de enseñanza y aprendizaje y su interface con la formación y actuación del profesorado en primaria, secundaria y universitaria.</p>
<p>2. Una semántica propia</p>	<p>Todas las áreas del conocimiento poseen su propio lenguaje que caracteriza o define su aspecto semántico. En el universo de la enseñanza y aprendizaje de la EA no solo se posee una semántica propia sino que esta representa una conceptualización del área.</p>
<p>3. Una metodología</p>	<p>En una Didáctica de la EAYAV, la metodología es de naturaleza cualitativa. Esta metodología intenta abordar los problemas en el proceso de enseñanza hacia la acción/reflexión/acción. Se basa en una Didáctica que entiende el arte como parte del conocimiento humano, esto significa que posee una estructura propia inscrita en una más amplia del conocimiento general a la que no se opone, sino que la complementa (Arañó,1994).</p>
<p>4. Una lógica interna</p>	<p>El área de DEAYAV posee una lógica interna en que enseñar implica trasladar y transformar el conocimiento de la materia en sí en conocimiento de la materia para su enseñanza (...) Este proceso comienza con la visión que el profesor sostiene de la materia que él enseña, de</p>

	los propósitos y objetivos de su enseñanza, de las expectativas de los estudiantes y del contexto en el que se desarrollará la enseñanza (Ortega, 1996).
5. Una constatación especializada de problemas	Mediante la DEAYAV es posible identificar problemas que enfrentan los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en espacios de educación primaria, secundaria y universitaria. Es fundamental que los docentes en EAYAV reconozcan la existencia de dichos problemas, teniendo claro que enseñar es un fenómeno social, concreto y determinado por la sociedad, su cultura y el contexto.
6. Una explicación y una interpretación determinada de la realidad	“Todas las producciones humanas, y especialmente las artísticas, surgen en particulares condiciones históricas y sociales y no se comprenderían jamás estas condiciones especiales si no fuéramos capaces de captar los principios estructurales generales que se encuentran en la base de esas obras. La visión estructural de la cultura debe preceder a la meramente histórica. La misma historia se perdería en una masa informe de hechos dispersos si no poseyera un esquema estructural general en cuya virtud pudiera clasificar, ordenar y organizar estos hechos” (Kubler, 1988, en: Arañó, 1994). La DEAYAV intenta explicar e interpretar la realidad partiendo de la comprensión desde lo histórico.
7. Un imaginario específico	La enseñanza de la EA en cuanto un fenómeno social y concreto es estudiado por la DEAYAV contemplando que: El Arte, desde una perspectiva sociológica y más concretamente antropológica, lo podemos considerar como un fenómeno cultural, de carácter universal que afecta a todas las personas, grupos sociales y culturas (...) Si entendemos la cultura como un sistema, el arte constituye un subsistema incluido en este, de modo que se encuentra funcionalmente relacionado con las demás manifestaciones culturales, aunque dependiente siempre de algún aspecto concreto y especialmente vinculado a los modos de transmisión cultural. De esta manera también se podría llegar a considerar el arte como elemento de expresión, más que de lenguaje o comunicación. El artista, en este caso, genera expresiones por medio de las que se relaciona con su sociedad emitiendo mensajes que no solo espera que sean comprendidos sino esperados. Pero el artista no actúa como individuo aislado, sino implicado y condicionado por la compleja realidad sociocultural de su ambiente natural. (Arañó, 1994,)
8. Significados y vinculaciones Sociales	Plantear una DEAYAV es intentar encontrar su significado y vínculos sociales para el momento actual. El significado que a ella puede atribuirse se aproxima a “la educación como una constante reorganización de las experiencias humanas” (Arañó, 1994). Pero sus vínculos sociales se sitúan en la creencia de que: Toda actividad humana comienza en la observación. Del mismo modo, el aprendizaje o construcción de nuevos conocimientos comienza con la observación de acontecimientos u objetos o ideas a partir de los conceptos previos que poseemos. La enseñanza tratará por tanto de construir el entramado estructural del conocimiento a partir de las proposiciones que forman los conceptos y estos, a su vez, el significado (Arañó, 1994).

Los argumentos presentados por González (2002) abren una puerta para que otras áreas del conocimiento reflexionen sobre su propia didáctica. Aceptado el hecho de que los contenidos curriculares del conocimiento científico son solo un instrumento para educar y entendiendo que la adquisición de sus saberes hace parte del concepto de educación, no existe repelo científico para aceptar la idea de los saberes educativos como objeto de una rama especializada de la ciencia: una especialización de las ciencias de la educación (la didáctica

disciplinar) y una especialización de cualquier ciencia (su propia didáctica) (González G, I., 2002.) Así, la didáctica del área se basa en la reconstrucción de una lógica y una estructura científica al servicio de los sujetos. En efecto, este conocimiento es el que conduce al profesor por estrategias de acción que no pueden estar basadas más que en la investigación sobre la didáctica de esta área de conocimiento científico. Ello supone la selección y secuenciación en el aula de contenidos disciplinares, desde perspectivas que no tienen por qué ser exclusivamente científicas, en el sentido de la ciencia referente. El conocimiento educativo de una disciplina no es el conocimiento científico: es un conocimiento para la acción, en donde se mezclan las disciplinas, los imaginarios sociales y todo el conjunto de saberes y culturas.

A su vez, la educación es el proceso de aprender a crearnos a nosotros mismos, y esto es lo que fomentan las artes entendidas como proceso y como los resultados de ese proceso.

“El trabajo en las artes no solo es una manera de crear actuaciones y productos, es una manera de crear nuestras vidas ampliando nuestra conciencia, conformando nuestras actitudes, satisfaciendo nuestra búsqueda de significado, estableciendo contacto con los demás y compartiendo una cultura” (Eisner, 2004, p. 19).

Es así como el docente, a través de la acción educativa, intenta contribuir al nacimiento de un “hombre nuevo” humanizado y humanizador mediatizada por una concepción didáctica en que la cognición es un proceso que abarca conocer, aprender y comprender. Este proceso implica una acción educativa donde la didáctica ayuda a definir los contenidos educativos, instrumentales y operativos. Partiendo de esta comprensión y siguiendo el pensamiento de Souza (2004) “El contenido de los procesos educativos se convierten en una acción educativa que objetiva la construcción de la comprensión, de la interpretación, de la explicación de la realidad natural y cultural.” (p.210), y origina nuevos conocimientos relacionados con la realidad en contextos actuales, es decir que la didáctica de la EAYAV objetiva una alfabetización estética y visual por medio de un proyecto educativo en que el conocer, aprender y comprender están asociados a los contenidos.

Para concluir este apartado, se podría decir que el proceso educativo en el que los contenidos conceden un carácter humanizado de la acción del profesor, exige su propia didáctica. Esta didáctica no solo participa en la definición del contenido educativo, instrumental y operativo, sino que pasa a redimensionar el proyecto educativo de las diferentes instituciones de educación básica primaria, secundaria y universitaria.

5.5. Una visión sobre la Educación Artística y Las Artes Visuales en Colombia.

“En sus manos está la posibilidad de construir una verdadera sociedad democrática, sin la pobreza, la segregación y la exclusión que hoy vivimos. No me cabe duda de que la educación en sus manos es una poderosa herramienta para lograrlo”.

Estanislao Zuleta

Igual que la didáctica, en las últimas décadas la EAYAV ha fortalecido su discurso frente a las perspectivas de enseñanza - aprendizaje, lo que permite crear un soporte para profundizar sobre su propia solidez conceptual. En muchas ocasiones, la generación de un conocimiento artístico de baja calidad proviene de un aprendizaje deficitario (Efland, 2004), por este motivo, surge la necesidad de reflexionar sobre la construcción de líneas de pensamiento en cuanto a la práctica docente que rescaten el pensamiento complejo por encima de la creación de elementos formales, a la creación de métodos de trabajo que propongan visiones problematizadoras sobre la realidad, y la promoción de estrategias de enseñanza que permitan superar la visión de lo estético como una adecuación formal o simbólica ante un contexto establecido.

Pero para entender la situación actual de la EAYAV, se considera pertinente en esta investigación elaborar un panorama nacional sobre las tendencias en las prácticas educativas

en artes, estudiando sus políticas, roles de los actores que participan en ella, los autores de su implementación, el impacto en la población estudiantil y en la sociedad colombiana. Para esto, se presenta un breve análisis (tabla 2), tomado del artículo: ***Reseña histórica del arte en la Educación formal colombiana, de José Mario Fandiño Franky (2009)***, el cual muestra la evolución histórica y legislativa del Área de Educación Estética y Artística en la educación formal colombiana, partiendo del mandato del General Francisco de Paula Santander en 1832 hasta su inclusión definitiva en la Ley General de Educación de 1994. Igualmente hace ver la importancia del área en su inclusión como un elemento fundamental dentro del Currículo Colombiano.

Tabla 2 *Educación artística en Colombia*

Siglo	Gobierno/ Período/ Legislación	Institución/ Maestros	Formación
XIX	Gral. F. de Paula Santander (1832-1837) Mariano Ospina Rodríguez (1857-1861) Tomás Cipriano de Mosquera	Realiza cambios significativos para la formación de tipo vocacional, los cuales son los primeros rastros en aspectos artísticos en la educación colombiana.	Educación vocacional: Artístico, científico, agrícola e industrial.
	Gral. Santos Acosta (1867-1868)	Escuela de Bellas Artes de la Universidad Nacional	Bellas Artes.
	Rafael Núñez Decreto 141 del 28 de abril de 1891	Universidad Nacional: <i>Alma mater</i> conformada por la Escuela de Derecho, Ingeniería, Medicina, Bellas artes y Conservatorio de Música (1881)	Educación Superior: Derecho, Ingeniería, Medicina, Bellas artes y Música.
XX	En 1903 se expide ley 39 mediante decreto 045 de 1904	Maestros artistas egresados de la escuela de Bellas Artes o del conservatorio de música de la Universidad Nacional. Otros eran aficionados conocedores de técnicas de artes plásticas, con alguna sensibilidad hacia la música, las danzas y oficios manuales.	Se reglamenta el plan de estudios para áreas vocacionales, en niveles de secundaria, profesional, industrial y artística. En niveles de formación básica no se tiene en cuenta como área de estudio, convirtiéndose en asignatura de extensión y complementaria, de simple interés por los alumnos, se tenía en cuenta para la aprobación de las asignaturas: ciencias sociales y español.
	1950	Maestro Jorge Elías Triana inicia Conservatorio de música en Tolima (1950)	Egresan muchos maestros que se desempeñan aún en distintas instituciones.

<p>1956 Reunión en Moscú y Reunión en Punta del Este, Uruguay,</p> <p>1961 Reforma los planes y programas de estudio mediante decreto 045 de 1962</p>	<p>Los maestros no tenían conocimiento de temáticas artísticas. Se establece la Escuela superior de Música y Danzas Folclóricas, Ibagué. Creación de las escuelas de Bellas Artes y Música de Cartagena, Instituto de Bellas Artes y Música de Cali, Instituto de Bellas Artes de Antioquia, Escuela de Artes, Escuela de Música Luis A. Calvo, Escuela Nacional de Teatro ENEA de Bogotá.</p> <p>Todas dependientes de Institutos departamentales y distrital de cultura y turismo de las diferentes secciones territoriales.</p>	<p>Asignatura de Dibujo, con peso académico de media materia, de contenido libre. Tendencia al dibujo técnico y al refuerzo de las asignaturas a cargo. Bachillerato diversificado: Industrial, agropecuario, normalista y comercial. Dos niveles en secundaria: básico de 4 años y vocacional de 2 años. Asignaturas: Dibujo, Música y Teatro.</p>
<p>En 1969 decreto 1962</p>	<p>Se establece educación artística en 19 Institutos de enseñanza media diversificada (INEM) y 3 institutos de enseñanza agrícola (ITA).</p>	<p>Plan de estudios reglamentado en núcleo común con peso académico igual a todas las asignaturas de 6° a 11°: Educación estética (plásticas y música).</p>
<p>Decreto 363 de 1970</p>	<p>Se incluye en currículos de los INEM programa del Ministerio de Educación Nacional el Arte como área de formación importante. Los instructores de arte los vincularon mediante concurso entre artistas plásticos y músicos.</p>	<p>Núcleo vocacional: 6° y 7 Exploración Vocacional; 8° y 9° Orientación Vocacional; educación ocupacional 10° y 11° INEM. Área de Educación estética; Música (Cuerdas, viento, percusión, cobres, conformación de banda y grupo de cámara). Artes plásticas (dibujo, pintura, cerámica, diseño y grabado) rotación de 1° a 4°, historia del arte en Ed. Ocupacional.</p>
<p>1970 - 1976</p>	<p>La formación pedagógica de los maestros estaba a cargo del Instituto Colombiano de Construcciones Escolares (ICCE). La investigación sobre didácticas generales y especiales se adelanta en programas dentro de cada institución, posteriormente se socializaba en seminarios-taller de plásticas o de música, a nivel nacional.</p>	<p>La formación se enmarcó en propuestas de escuelas Comprensiva y Activa y el Diseño Institucional de Dick</p>
<p>1971</p>	<p>Servicio Nacional de aprendizaje (SENA)</p>	<p>Actividades de formación artístico-cultural</p>
<p>1972</p>	<p>Formalización oficina de actividades Culturales y Deportivas</p>	<p>Diseño currículo en artes para todos los centros de formación: Artes plásticas, Música y Danza, Teatro.</p>
<p>1974, decreto 080 y con vigencia del decreto 045 de 1962.</p>		<p>Contempla el estudio del arte como fundamental en la educación y formación colombiana. Define la norma de niveles educativos formales del preescolar, básicos primarios y secundarios y media vocacional.</p>
<p>Ley 043 de 1975 a través del decreto 088 de 1976</p>	<p>Ordena la reorganización del sistema educativo y crea en el MEN la división de Diseño y Programación Curricular de Educación Formal</p>	<p>A nivel nacional, se organiza por primera vez el Grupo de Planeación y Programación del Área de Educación Estética, con representación en las artes plásticas, música, danza y teatro, en la denominada renovación curricular.</p>
<p>1976</p>	<p>Organizan en el país los centros experimentales piloto (CEP) para iniciar la renovación curricular.</p>	<p>Programa la capacitación de los docentes del nivel de básica primaria y secundaria de todas las zonas urbanas del país.</p>

	<p>Grupo de planeación y programación del área de educación estética, los CEP, las secretarías departamentales de educación e instituciones prestigiosas de educación superior, realizaron un diagnóstico a nivel nacional, para conocer el estado de la educación estética en la educación formal. Se inicia programas de licenciatura: Universidad Pedagógica Nacional: música y artes plásticas. Conservatorio de música de la Universidad nacional: Música Universidad de Antioquia: Plástica INSE: plástica, a nivel de carrera intermedia</p>	<p>Se diseñan en el ciclo de primaria, programas enfocados a desarrollar la sensibilidad por los valores estéticos, según los conocimientos propios de las asignaturas de música, danzas folclóricas, artes plásticas y teatro. En el ciclo de educación básica secundaria se diseñan enfocados a la aprehensión de los valores estéticos y el descubrimiento de actitudes hacia los lenguajes artísticos en los programas para las asignaturas de música y folclor, artes plásticas: diseño, dibujo, pintura y grabado. En la media vocacional se establece el programa de historia del arte para la asignatura de educación estética.</p>
1974-1992	<p>El proceso para la construcción de este nuevo currículo, se basó en el diseño, programación, experimentación, rediseño, expansión, evaluación, extensión y sucesivas evaluaciones desde 1974 hasta 1992, en instituciones privadas y oficiales, de las zonas urbanas del país. Las zonas rurales estaban a cargo de los programas de Escuela Nueva y las Concentraciones de Desarrollo Rural (CUR), las cuales no contemplaban la asignatura de Educación Estética en sus currículos.</p>	<p>Este nuevo currículo nacional está basado en los postulados de la Escuela Nueva, con algunas propuestas de Jean Piaget y Viktor Lowenfeld. Este currículo flexible, con tendencia a los valores universales, sensibles, intelectuales y espirituales, contempla los campos de las humanidades, las ciencias, el arte y la tecnología.</p>
	<p>Los objetivos que se habían formulado no se lograron alcanzar por inconvenientes en la capacitación entre los CEP, los licenciados contratados de Ayudas Educativas y el Grupo Técnico De Diseño y Programación Del Área De División De Currículo Formal Del Ministerio de Educación Nacional</p>	<p>Con estos inconvenientes, algunas instituciones educativas privadas, contratan docentes por cátedra con alguna preparación en artes, sin embargo, en otros casos se le asignaba la asignatura al maestro de otra área para completar su carga académica, sin tener en cuenta la importancia formativa del área de Educación Estética.</p>
Decreto 1419 de 1978 Ley 88 de 1976	<p>Se establecen los tipos de bachillerato diversificado entre ellos el de arte para el nivel media vocacional, como continuación de la educación básica</p>	<p>Tipos de bachillerato diversificado, Media vocacional: Arte, con modalidad de bellas artes y artes aplicadas</p>
Decreto 327 de 1979	<p>Crea programa de Centros Auxiliares Servicios Docentes (CASD). Crean el área de artes, mediante resolución 22610 de 1979, con planes de estudio para modalidades en Bellas Artes, Plásticas; Bellas Artes, Música y Artes aplicadas en Medellín, Cali, Sabanalarga, Barranquilla, Tunja, Quibdó. Los maestros vinculados son egresados de las facultades de Bellas Artes, los conservatorios y escuelas de música y teatro del país. La formación en pedagogía la tienen a su cargo el programa CASD, los CEP, secretarías de Educación Departamentales y proyectos de formación de docentes con el Banco Mundial y la UNESCO.</p>	<p>El plan de estudios de 1° y 11° Cuenta con Educación Estética: historia del arte con dos horas. Su objetivo es preparar y orientar profesionalmente a los estudiantes, para una carrera a fin o para la vida laboral, en oficios propios del arte.</p>
1982	<p>Se da inicio al Programa Centro Administrativo de Servicios Docentes (CASD) de Santafé de Bogotá, adscrito al Programa Cemdizob del Instituto de Desarrollo Urbano (IDU) Coordinado por la Secretaría de Educación Distrital, con seis Colegios y asesorados por el programa INEM y</p>	<p>Con un enfoque dirigido al mercado ocupacional desde la educación media</p>

	el programa CASD del Ministerio de Educación Nacional.	
1984	El 4 de abril de 1984, se promulga el decreto 1002. Universidad de la Sábana inicia licenciatura en artes plásticas (1981), optando la modalidad semipresencial en 1984	Por medio de este decreto, se define el plan de estudios mínimos a nivel nacional de la renovación curricular. Donde se definen las áreas básicas de formación, entre las que se encuentra la educación artística.
1994	El congreso de Colombia promulga la ley 115 Ley General de Educación, en su artículo 23 establece la educación artística como una de las áreas fundamentales del conocimiento y de la formación en el currículo colombiano para los niveles de educación básica, de carácter académica o técnica. Señala que los títulos de licenciatura deben señalar el nivel de educación formal en el cual se desempeñarán y el énfasis en el Área de Educación Artística.	Este nuevo currículo concibe la formación integral, basado en la sensibilidad en la persona contemplando las relaciones del conocimiento científico, artístico y tecnológico.
1997- art. 65, ley 397 de 1997.	Posteriormente, el artículo 65 de la Ley 397 de 1997 modificó el nombre y la concepción del área: Educación Artística y Cultural, dándole un sentido más amplio a este campo del conocimiento	
2000	El MEN publica los Lineamientos curriculares de Educación Artística algunos de cuyos fines son, entre otros, "fortalecer las vivencias en la escuela, darle sentido a lo artístico mediante una pedagogía que promueva la realización de los talentos, haciendo posible expresar en el lenguaje de lo estético aquello que va mucho más de la razón	Procura orientar la práctica pedagógica para que la escuela y la Educación formen para interpretar las expresiones del Arte.
2010	El MEN publica las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media	Permite identificar aquellas competencias que son propias del campo de la Educación Artística y la manera como estas contribuyen al desarrollo de las competencias básicas" (MEN, 2010, p.10).

Nota. Basado en la Reseña Histórica de La Educación Artística en Colombia de José Mario Fandiño Franky (2009)

A partir de este panorama, se reitera la necesidad de la EAYAV, para indagar en la historia, conocer su evolución, para entender su implementación y así, lograr desplegar las teorías y concepciones que se vislumbran hoy sobre la EAYAV en el contexto actual. Ahora bien, en Colombia la EA ha sido entendida de diversas maneras, se han formulado varias

definiciones, de las cuales el Ministerio de Educación Nacional (MEN), se apoya en tres, estas son:

1. Entiende la EA como campo: La Educación Artística es el campo de conocimiento, prácticas y emprendimiento que busca potenciar y desarrollar la sensibilidad, la experiencia estética, el pensamiento creativo y la expresión simbólica, a partir de manifestaciones materiales e inmateriales en contextos interculturales que se expresan desde lo sonoro, lo visual, lo corporal y lo literario, teniendo presentes nuestros modos de relacionarnos con el arte, la cultura y el patrimonio¹⁰
2. La EA es un área del conocimiento que estudia [...] la sensibilidad mediante la experiencia (experiencia sensible) de interacción transformadora y comprensiva del mundo, en la cual se contempla y se valora la calidad de la vida, cuya razón de ser es eminentemente social y cultural, que posibilita el juego en el cual la persona transforma expresivamente, de maneras impredecibles, las relaciones que tiene con los otros y las representa significando la experiencia misma. (MEN, 2000, p. 25)
3. La Conferencia Regional de América Latina y el Caribe de Unesco sobre Educación Artística, celebrada en Bogotá en noviembre de 2005, señaló como finalidad de la Educación Artística: expandir las capacidades de apreciación y de creación, de educar el gusto por las artes y convertir a los educandos en espectadores preparados y activos para recibir y apreciar la vida cultural y artística de su comunidad y completar, junto a sus maestros, la formación que les ofrece el medio escolar (Ministerio de Cultura, MEN, Oficina Regional de Cultura para América Latina y el Caribe de la Unesco , 2005, p. 5)

¹⁰ Definición de Educación Artística y Cultural divulgada por el Plan Nacional de Educación Artística, en virtud del Convenio 455 celebrado entre los ministerios de Cultura y de Educación de Colombia, en el marco del Congreso Regional de Formación Artística y Cultural para la región de América Latina y el Caribe. Medellín, 9 de agosto de 2007.

Esta postura fue recogida por los académicos asistentes al IV Encuentro de Educación Artística (Bogotá en noviembre de 2008), quienes identificaron “tres maneras de educación en lo artístico: la formación **para** las artes (formación de artistas), la educación **por** el arte (el arte como vehículo de formación de valores y categorías del ser humano) y la educación **en** el arte (la experiencia estética como salida a las condiciones culturales-sociales)” (Ministerio de Cultura et al. 2008, p.7). Es decir, se trata de una educación por las artes, que busca contribuir a la formación integral de los individuos a partir del aporte que realizan las competencias específicas en sensibilidad, apreciación estética y comunicación al desarrollo de las competencias básicas.

En el país la EA comprende la educación en artes plásticas y visuales, escénicas y musicales. Aunque no en todos los establecimientos educativos del país imparten todas estas asignaturas como parte del currículo obligatorio, en alguno de ellos se procura que exista una como mínimo. Por lo tanto, estas reflexiones sobre DA pretenden también apoyar la construcción del tejido social y a todos aquellos que se acerquen a ellas aportando nuevos elementos en sus prácticas pedagógicas cotidianas promoviendo una amplia reflexión sobre el papel de la didáctica en la EAYAV. Tratar de construir una didáctica específica para la EAYAV en Colombia es también interrogarse acerca del acceso que pueden tener los estudiantes a estas manifestaciones, signos, técnicas e historia de las diversas disciplinas artísticas, y develar los supuestos que gravitan en el contexto socio-cultural académico sobre el significado de la EAYAV, la sensibilidad como expresión o como percepción, el conocimiento de lo artístico y su reflexión desde un campo específico del pensamiento, y su importancia en el contexto nacional.

6. Metodología

En el presente trabajo de Investigación ***“Enseñanza de La Didáctica en Educación Artística y Las Artes Visuales en Colombia, Un Punto de Referencia Conceptual y Metodológica”*** se instauran los principios metodológicos teniendo en cuenta los objetivos establecidos desde su planteamiento inicial, se ubica en la línea de los trabajos cualitativos en tanto que involucra profundizar en la comprensión, reflexión y descripción de ciertos fenómenos en contextos educativos y procesos de formación, lo que conlleva a analizar y caracterizar a través de los documentos escritos, suministrados por las licenciaturas acreditadas en EAYAV, los diferentes conceptos que poseen los programas que enseñan la asignatura de Didáctica.

Hernández, Fernández & Baptista (2006) presentan el término "Investigación Cualitativa" como cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación, e intentan describir sistemáticamente las características de las variables y fenómenos (con el fin de generar y perfeccionar categorías conceptuales, y descubrir y comparar los constructos y postulados generados a partir de fenómenos observados en distintos contextos), así como descubrir teorías que expliquen los datos. Se basa en un método comparativo que va enfrentando casos similares entre sí, pero que se diferencian en algunas características, para tratar de formular interpretaciones que incluyen conceptos teóricos. Estos se van construyendo en ese mismo proceso de análisis (Glaser y Strauss, 1969; Strauss, 1987).

Es así como, por medio de este método se logra reconocer características propias de los programas académicos que permiten interpretar los contenidos y construir saberes acerca de los escenarios concretos, así mismo, encontrar las bases teóricas que la validan y poder develar su aporte en los procesos de formación de licenciados en EAYAV en Colombia.

Con respecto a los criterios metodológicos para el análisis documental, se toman los conceptos presentados por Strauss & Corbin, (2002) quienes exponen que el investigador codifica y analiza los datos para desarrollar *elementos organizadores*. Mediante la comparación, el investigador refina esos *elementos*, identifica sus propiedades, explora sus interpelaciones y los integra en una teoría coherente. Así, el análisis documental se convierte en un elemento básico y complementario del proceso de suministro de la información.

6.1. Enfoque de la Investigación

Esta investigación se enmarca en un enfoque Descriptivo-Comprensivo, ya que inicialmente, se pretende obtener una descripción que implica la observación sistemática de los datos obtenidos de los programas y planes de estudio proporcionados por las licenciaturas en EAYAV que están acreditadas por el CNA. El objetivo de esta clase de método es ir obteniendo datos precisos que se puedan aplicar en promedios y cálculos que reflejen, por ejemplo, tendencias o fenómenos concretos. Algunas de las características más representativas del método descriptivo son:

- Suele atender a un método cualitativo
- Hace posible la consecución de muchos datos sobre el objeto que se estudia
- Implica una observación atenta y hay un registro fiel de lo que se observa.

Posteriormente se pretende lograr la comprensión de las perspectivas que brindan dichos documentos, en consideración a sus objetivos, estrategias y contenidos en torno al concepto de didáctica y en especial a la Didáctica de la EAYAV.

6.2. Contexto de la Investigación

El presente trabajo de investigación se ubica en 5 universidades que poseen dentro de su oferta académica la carrera en Licenciatura en Educación Artística y en Artes Visuales

acreditadas hasta la fecha por el CNA. Dichas universidades presentan los planes de estudio en sus portales web, lo cual permite la identificación de las asignaturas relativas a la didáctica general y específica presentes en las licenciaturas elegidas.

Tabla 3 *Universidades acreditadas con programas de licenciatura en Licenciatura de EAYAV*

	UNIVERSIDAD	LICENCIATURA	ACREDITACIÓN
1	UNIMINUTO Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bogotá.	Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística.	Renovación. Resolución 16829. 2016-08-19. Vigencia 4 Años.
2	Universidad del Valle. Cali	Licenciatura en Artes Visuales	Reacreditación. Resolución 11953. 2016-06-16. Vigencia 4 Años.
3	Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.	Licenciatura en Artes Visuales	Resolución 11244. 2017-06- 02. Vigencia 4 años.
4	Universidad Tecnológica de Pereira.	Licenciatura en Artes Visuales	Acreditado. Resolución 1089. 2014-01-28. Vigencia 6 años
5	Universidad de Nariño. Pasto	Licenciatura en Artes Visuales	Acreditación. Resolución 11218. 2017-06-01. Vigencia 4 años.

De igual forma es necesario aclarar que, de las cinco universidades con las cuales se buscó contacto directo para la obtención de los documentos relacionados con los Planes Institucionales de Actividades Académicas (PIAA) en las asignaturas de Didáctica, solo se obtuvo respuesta positiva de dos universidades, estas fueron:

- Universidad Tecnológica de Pereira.
- Universidad Pedagógica Nacional.

6.3. Fases de la Investigación

Desde esta perspectiva, la investigación se desarrolló en dos fases. La primera, la elaboración del panorama general de la didáctica en los programas de formación de docentes, específicamente en los campos específicos decretados por el MEN, esto permitió aplicar como criterio de selección aquellos programas de licenciatura acreditados en EAYAV. Esta fase concretó la identificación y consecución de los planes de estudio, los PIAS de las asignaturas relativas a la didáctica general y específica presentes en las licenciaturas elegidas.

En la segunda fase se realizó la revisión, sistematización y análisis de la información de los documentos obtenidos. El análisis que se aplicó a la información obtenida fue de contenido cualitativo. Concretamente se realizó la sistematización y análisis de los planes de estudio y programas académicos de las universidades que dieron una respuesta positiva, con ello se logró exponer aspectos relacionados con los contenidos, la metodología y los propósitos de este campo de conocimiento.

Tabla 4 *Fases de la Investigación*

FASES	ETAPAS
Fase 1.	Elaboración del panorama general de la didáctica en los programas de formación de docentes en las licenciaturas acreditadas en EAYAV, específicamente en los campos decretados por el MEN. Identificación y consecución de los planes de estudio, los PIAA de las asignaturas relativas a la didáctica general y específica presentes en las licenciaturas elegidas.
Fase 2.	Revisión, sistematización y análisis de los planes de estudio, los PIAA de las asignaturas relativas a la didáctica general y específica presentes en las licenciaturas elegidas.

Se realizó un análisis en doble vía: Inductivo y deductivo. El primero corresponde a un análisis de contenido cualitativo. Con este se logró la nominación, descripción e identificación de coincidencias en las categorías que emergen de la información analizada desde los documentos ya mencionados (justificación, propósitos, contenidos, metodología, evaluación).

Desde este análisis se visualizaron las perspectivas teóricas y metodológicas de la didáctica que orientan las prácticas de los docentes encargados de formar profesores en EAYAV.

El análisis deductivo complementó al anterior, desde la utilización y aplicación de referentes teóricos para los componentes analizados (Bibliografía y autores). Aquí se establecieron relaciones entre los datos y los supuestos teóricos expuestos en las diferentes investigaciones realizadas en este campo.

7. Resultados

Antes de presentar los resultados, es necesario comentar que, para llevar a cabo el presente estudio, se generó como primera fase el análisis de las licenciaturas en Educación Artística y

en las Licenciaturas en Artes Visuales que están acreditadas por la CNA. Posteriormente, se realizó una exhaustiva búsqueda en los portales web de las universidades seleccionadas, con el fin de encontrar los Planes de Estudio de cada una de las licenciaturas.

Teniendo en cuenta el primer objetivo presentado en el trabajo de investigación: “Elaborar un panorama general de la didáctica en los programas de formación en licenciatura de Educación Artística y las Artes Visuales acreditados por el CNA”, y después de obtener la documentación expuesta en los diferentes portales web, se formalizó el análisis de los Planes de Estudio de los programas de formación de docentes en EAYAV que tienen acreditación de alta calidad en Colombia.

7.1. Descripción Planes de Estudio

Para este apartado, es pertinente iniciar con la definición de Planes de Estudio, la cual proviene de la expresión latina: *ratio studiorum*, que se relaciona con la organización racional de los estudios (Furlán, 1996.). Casarini, Glazman e Ibarrola exponen que:

“El plan de estudios y los programas son documentos guías que prescriben las finalidades, contenidos y acciones que son necesarios para llevar a cabo por parte del maestro y sus alumnos para desarrollar un currículum” (Casarini, 1999, p.8).

“El plan de estudios es la síntesis instrumental mediante la cual se seleccionan, organizan y ordenan, para fines de enseñanza, todos los aspectos de una profesión que se considera social y culturalmente valiosos, profesionalmente eficientes” (Glazman e Ibarrola, 1978, p. 13).

Como lo exponen los autores, en los planes de estudio están implícitas las finalidades que dan soporte a las propuestas curriculares, así como el objetivo del profesional que se desea formar y su papel en la sociedad. Se pueden deducir las finalidades de aprendizaje, conocimiento, entre otras, a partir de los objetivos de aprendizaje, de la organización, secuencia y continuidad de las asignaturas.

Dichos planes se pueden encontrar organizados por áreas de conocimiento, materias o módulos, que contienen implícitamente una concepción de hombre, ciencia, conocimiento, práctica, aprendizaje y enseñanza, práctica profesional, etc.

Adicionalmente a entender el concepto, es necesario especificar que, para realizar la descripción de los planes de estudios, se consideró la **resolución 18583 de 2017** del 15 de septiembre de 2017, «Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016» específicamente el **Artículo 2. Características específicas de calidad para los programas de Licenciatura**. Entre estas, se consideran:

a. Contenidos curriculares:

Componente de fundamentos generales.

Componente de saberes específicos y disciplinares

Componente de pedagogía

Componente de didáctica de las disciplinas

b. Organización de las actividades académicas:

Créditos y duración

Práctica educativa y pedagógica.

En este componente se reconoce la necesaria articulación entre la pedagogía y la didáctica como fundamentos del quehacer del educador. Se refiere a la capacidad para aprehender y apropiar el contenido disciplinar desde la perspectiva de enseñarlo y como objeto de enseñanza; conocer cómo las personas aprenden esos contenidos y habilidades concretas; reconocer dónde se encuentran las mayores dificultades para lograrlo; saber cómo utilizar estrategias y prácticas que permitan que el estudiante resuelva estas dificultades, y conocer cómo evaluar los aprendizajes concretos desarrollados. Implica una intersección entre los saberes didácticos y contenidos disciplinares del campo o el área de desempeño del educador y sus prácticas pedagógicas, de forma que esté en capacidad de apropiar e investigar prácticas y evaluar su impacto, así como de comprender las exigencias pedagógicas y didácticas

de su propio campo o área de desempeño. (Ministerio de Educación Nacional, Resolución, 1853, p. 6).

Teniendo en cuenta lo anterior a continuación, se realiza una descripción y posteriormente un análisis de los Planes de Estudio de las 5 universidades:

7.1.1. Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística.

Programa con Acreditación de Alta Calidad según resolución 16829 del 19 de agosto del 2016.

Vigencia 4 años. SNIES. 12170

Tabla 5 UNIMINUTO - Plan de Estudios Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística

UNIMINUTO - BOGOTÁ				
No. de Semestres		9		
Semestre	Asignatura	No. Créditos	TOTAL DE CRÉDITOS	144
I	Fundamentos de Pedagogía	2	Créditos en Pedagogía	9
II	Historia de la Pedagogía en Colombia	4		
IV	Modelos Pedagógicos	3	Créditos en Didáctica	9
	Didáctica y evaluación	3		
VI	Educación Artística	3	Créditos en Educación	9
	Didáctica de las Artes Plásticas	2		
VII	Investigación Educativa en el Énfasis	4	Créditos Disciplinarios	117
	Didáctica de las Artes Escénicas	2		
VIII	Didáctica de la Música	2		
IX	Gestión Educativa	2		

Nota. Fuente: Plan de Estudios registrado en el portal web de la Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO.

La Universidad Minuto de Dios - UNIMINUTO asigna 144 créditos a la licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística, con un total de nueve semestres, de los cuales 27 hacen parte del componente pedagógico, educativo y didáctico, con 9 créditos por cada componente, el área de la didáctica se ubica en los semestres IV, VI, VII y VIII, donde otorgan 9 créditos correspondientes a las asignaturas en didáctica que representan el 6,25 % de los créditos totales.

La Licenciatura se concibe como una escuela pertinente en pedagogías y en innovaciones sociales en Educación, y considera relevante propender por la formación integral del futuro licenciado. En la estructura curricular se evidencia igual presencia del campo didáctico y pedagógico. Dentro de la formación profesional que propone la universidad se encuentran asignaturas como la Epistemología y Método de la Investigación (3 créditos) en sexto semestre, Práctica Profesional I (5 créditos) en séptimo semestre, Práctica Profesional II (5 créditos) en octavo semestre, y Gestión Educativa (2 créditos) en noveno semestre, las cuales permiten la apropiación de referentes fundamentales de las Ciencias de la Educación e implicaciones cognitivas, sociales, éticas, estéticas y políticas para los procesos formativos.

Al realizar el análisis documental del plan de estudio, se encuentra que, dentro de los contenidos curriculares, existen componentes de fundamentos generales en asignaturas como: Gestión Básica de la Información (2 créditos), Comunicación Escrita y Procesos Lectores I (2 créditos), Proyecto de Vida (2 créditos), Inglés (3 créditos), Sensibilidad y Creatividad (2 créditos) entre otros.

En el componente de saberes específicos y disciplinares, se pueden encontrar asignaturas:

Historia del Arte (3 créditos), Historia de la Pedagogía en Colombia (4 créditos), Psicología del Arte (2 créditos), Composición Artística (2 créditos), Práctica de Responsabilidad Social (3 créditos), Gestión de Proyectos artísticos (2 créditos). Donde los futuros maestros

consolidan un dominio de los saberes y conocimientos actualizados, de los fundamentos conceptuales y disciplinares.

7.1.2. Universidad Del Valle. Licenciatura en Artes Visuales.

Programa con Acreditación de Alta Calidad según resolución 11953 del 16 de junio del 2016.

Vigencia 4 años. SNIES.10886.

Tabla 6 *Universidad del Valle- Plan de Estudios Licenciatura en Artes Visuales*

UNIVERSIDAD DEL VALLE - CALI				
No. de Semestres		10		
Semestre	Asignatura	No. Créditos	TOTAL DE CRÉDITOS	176
IV	Introducción a la Pedagogía	3	Créditos en Pedagogía	16
V	Pedagogía I. Didáctica de las Artes Visuales	3		
VI	Pedagogía II. Metodología de la Investigación	3	Créditos en Didáctica	3
VII	Pedagogía III. Estrategias Docentes	3		
VIII	Pedagogía IV. Seminario de Práctica	3	Créditos Disciplinarios	157
IX	Pedagogía V. Práctica Profesional	4		

Fuente: Plan de Estudios registrado en el portal web de la Universitaria del Valle

La Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad del Valle asigna 176 créditos a la licenciatura en Artes Visuales, con una duración de diez semestres. Su plan de estudios está estructurado por dos ciclos, uno de Fundamentación el cual abarca desde el primer semestre al cuarto semestre y un segundo ciclo de Profundización, que va del quinto al décimo semestre. Sus créditos se configuran en asignaturas básicas con 136 créditos, electivas profesionales con 12 créditos, electivas complementarias 12 créditos, y 8 créditos obligatorios de ley que corresponden a asignaturas como constitución política y deporte formativo.

Del componente pedagógico y didáctico, se cuentan 19 créditos, lo que representa el 10,79% en relación con los créditos de la licenciatura, de los cuales solo 3 son para el componente didáctico, en quinto semestre con la asignatura Pedagogía I. Didáctica de las Artes Visuales, dicha asignatura se enfoca en la investigación sobre la didáctica de las artes visuales como un proceso reflexivo, sistemático, innovador y crítico; como herramienta teórica y metodológica que pone en marcha proyectos artísticos y pedagógicos, de impacto cultural en la comunidad. Igualmente se logra evidenciar que el programa considera el área de la didáctica como un componente de la pedagogía, la cual representa solo el 1,7% de los créditos totales.

Al realizar la descripción de los planes de estudio, se encuentra que, dentro de los contenidos curriculares, existen componentes de fundamentos generales en asignaturas como: Dibujo (3 créditos), Inglés (3 créditos) y Seminario Técnico Tecnológico I (4 créditos), entre otras, las cuales constituyen el manejo de la lectura, la escritura, la argumentación, la investigación y el manejo de una lengua extranjera y apropiación y uso pedagógico de las TIC.

En el componente de saberes específicos y disciplinares se pueden encontrar las asignaturas: Introducción a la Estética (3 créditos), Introducción al Diseño (3 créditos), Introducción a la Pedagogía (3 créditos), Historia del Arte (3 créditos), Sociología del Arte (3 créditos).

7.1.3. Universidad Pedagógica Nacional. Licenciatura en Artes Visuales.

Programa con Acreditación de Alta Calidad según resolución 11244 del 02 de junio del 2017. Vigencia 4 años. SNIES. 52199

Tabla 7 Universidad Pedagógica Nacional - Plan de Estudios Licenciatura en Artes Visuales

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL - BOGOTÁ				
No. de Semestres			10	
Semestre	Asignatura	No. Créditos	TOTAL DE CRÉDITOS	160

III	Discursos pedagógicos y de la educación	3	Créditos Pedagogía y Didáctica	42
V	Didáctica de las artes visuales	2		
VII	Seminario práctica pedagógica I	2	Interdisciplinar	18
	Práctica pedagógica	3	Investigativo	42
VIII	Seminario práctica pedagógica II	2	Disciplinar	38
	Práctica pedagógica II	3	Comunicativo	14
IX	Seminario práctica pedagógica III	2	Créditos Electivos	6
	Práctica pedagógica III	3		

Nota. Fuente: Plan de Estudios registrado en el portal web de la Universidad Pedagógica Nacional

El programa es concebido como una experiencia creativa al interior de manifestaciones visuales y pedagógicas, en las que el individuo parte en búsqueda de sí mismo a través de la experimentación, la pedagogía y el arte, para encontrarse con una actitud responsable, creativa, analítica y crítica.

El plan de estudios abarca 10 semestres, 160 créditos totales con 2 ciclos de formación: Fundamentación y Profundización. El ciclo de fundamentación (semestres I a VI) orienta las actividades académicas a la apropiación crítica de los fundamentos conceptuales y metodológicos de la educación artística visual y al desarrollo de actitudes propositivas hacia la profesión docente. El ciclo de profundización (semestres VII a X) agrupa las actividades académicas encaminadas a vivenciar procesos de producción de conocimientos pedagógicos, educativos y disciplinares, a la ampliación de saberes, a la sistematización de experiencias de enseñanza y de aprendizaje, y al análisis de su impacto en la cultura.

Además, el plan curricular inserta los componentes pedagógico y didáctico, interdisciplinar, investigativo, disciplinar y comunicativo. Como primer componente, se encuentra el pedagógico y didáctico, el cual comprende 42 créditos distribuidos en 16 espacios académicos: Identidad y Rol docente (3 créditos), Educación, cultura y sociedad (3 créditos),

Discursos pedagógicos y de la educación (3 créditos), Sujetos y contextos de la educación (3 créditos), Epistemologías de la educación artística (3 créditos), Didáctica de las artes visuales (2 créditos) lo que equivale solo al 1,25% del componente, Planeación educativa y diseño curricular (3 créditos), Gestión cultural (2 créditos), Prácticas pedagógicas I, II, III y IV (3 créditos cada uno) y sus respectivos seminarios (2 créditos). Así, el componente favorece la discusión de la pedagogía como disciplina y saber fundante de la profesión del licenciado y la reflexión sobre el saber pedagógico y didáctico en sus relaciones con las artes visuales como saber disciplinar específico. El Componente interdisciplinar comprende 18 créditos que ofrecen un abordaje crítico de los problemas disciplinarios concernientes a las teorías del arte y lo artístico aportando al diálogo interdisciplinario con la educación artística visual. El siguiente es el investigativo, el cual suma 42 créditos, en donde se integran todos los aprendizajes de la carrera. Este componente busca desarrollar en los estudiantes una constante actitud de indagación que, enriquecida con teorías y modelos investigativos, permita la reflexión sobre la práctica educativa y el avance del conocimiento pedagógico y didáctico.

Se encuentra que el componente disciplinar suma 38 créditos, los cuales fortalecen referentes históricos, estéticos y críticos del arte y orientan a la exploración de herramientas y modelos de producción del hacer artístico.

Y finalmente el componente comunicativo, el cual ofrece 14 créditos y que fomenta el desarrollo de una mentalidad abierta frente a otras culturas y la actitud sensible y crítica ante la multiplicidad de fuentes de información universal.

7.1.4. Universidad Tecnológica de Pereira. Licenciatura en Artes Visuales.

Programa con Acreditación de Alta Calidad según resolución 1089 del 28 de enero del 2014 – Vigencia 6 años. SNIES. 12145.

Tabla 8 *Universidad Tecnológica de Pereira. Plan de Estudios Licenciatura en Artes Visuales.*

No. de Semestres		10		
Semestre	Asignatura	No. Créditos	TOTAL DE CRÉDITOS	167
II	Modelos Pedagógicos	2	Créditos	19
III	Práctica Pedagógica I	3	Pedagogía	
VI	Práctica pedagógica II	3		
V	Práctica pedagógica III	3	Créditos	6
VI	Práctica pedagógica IV	3	Didáctica	
VII	Didáctica artística infantil	3		
VIII	Didáctica especial	3	Créditos	142
IX	Seminario práctica pedagógica III	2	Disciplinarios	
	Práctica pedagógica III	3		

Nota. Fuente: Plan de Estudios registrado en el portal web de la Universidad Tecnológica de Pereira

La Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Tecnológica de Pereira tiene una duración de 5 años (10 semestres), con un total de 167 créditos, de los cuales 19 hacen parte del componente pedagógico y 6 del componente didáctico. El área de la didáctica se ubica en los semestres VII y VIII con las asignaturas de Didáctica Artística Infantil y Didáctica Especial, lo que representa el 3,59% de los créditos totales.

Dentro de la estructura curricular que propone el programa, se encuentran asignaturas que buscan determinar las competencias para el desarrollo del componente de saberes específicos y disciplinares, tales como Historia del Arte I,II,II (3 créditos cada una), Administración Educacional (3 créditos), Metodología de la Investigación I, II (que suman 4 créditos), Teoría y Diseño Curricular (2 créditos) y Evaluación Educativa (2 créditos) las cuales permiten consolidar y apropiar un dominio de los saberes, de los fundamentos conceptuales y

disciplinarios del área en que se desempeñará como licenciado. El programa busca formar licenciados que reflexionen y respondan a las problemáticas pedagógicas, artísticas, estéticas y culturales desde la praxis de sus conocimientos, saberes y competencias en la apropiación de medios y procesos de educación y creación en contexto.

7.1.5. Universidad de Nariño. Licenciatura en Artes Visuales.

Programa con Acreditación de Alta Calidad según resolución 1089 del 28 de enero del 2014 – Vigencia 6 años. SNIES. 12145

Tabla 9 Universidad de Nariño. Plan de Estudios Licenciatura en Artes Visuales.

UNIVERSIDAD DE NARIÑO - PASTO				
No. de Semestres			10	
Semestre	Asignatura	No. Créditos	TOTAL DE CRÉDITOS	15 0
I	Epistemología y Teoría de la Pedagogía	2		
II	Historia y pedagogía del arte	2	Créditos	35
III	Taller de pedagogía y currículo en el arte	2	Pedagogía	
	Investigación educativa y pedagógica	2		
IV	Taller de pedagogía y didáctica en el arte	2	Créditos	9
	Lectura de la realidad educativa y pedagógica	2	Didáctica	
V	Conceptos contemporáneos de la pedagogía del arte	2		
VI	Pedagogía y arte contemporáneo I	3	Créditos	98
	Arte, pedagogía y psicoanálisis	2	Disciplinarios	

	Pedagogía y cultura visual	3
IX	Práctica pedagógica I	3
	Taller de producción artística y pedagógica I	4
X	Práctica pedagógica II	2
	Taller de producción artística y pedagógica II	4
Componente Flexible de Profundización a partir de quinto semestre		Laboratorios-seminarios-talleres
Sublínea de investigación en Pedagogía Contextual		
	Didáctica y Gestión Cultural	3
Sublínea de investigación en Pedagogía de la Creatividad		
	Didácticas Lúdicas y Creativas	3
	Didácticas Alternativas	3
Sublínea de investigación en Enseñanza del Arte		
	Didáctica del Dibujo y la Pintura	3
	Didáctica De Entornos Visuales	3

Fuente: Plan de Estudios registrado en el portal web de la Universidad de Nariño

Lo que propone la Licenciatura en Artes Visuales de la Facultad de Artes de la Universidad de Nariño es una estructura curricular móvil, conformada por cuatro componentes de formación: fundamentos generales, saberes específicos y disciplinares, pedagogía y ciencia de la educación y la didáctica de disciplina, los cuales se interrelacionan a partir del elemento investigativo que atraviesa transversalmente el plan de estudios, cuenta además con dos campos de formación: Saber Educativo e investigativo y el saber artístico, fundamentados y proyectados a la sociedad desde la investigación-creación y la interacción social.

La Licenciatura en Artes Visuales tiene una duración de 5 años (10 semestres), con un total de 150 créditos, los cuales se distribuyen de la siguiente manera:

Créditos plan de estudios: 133

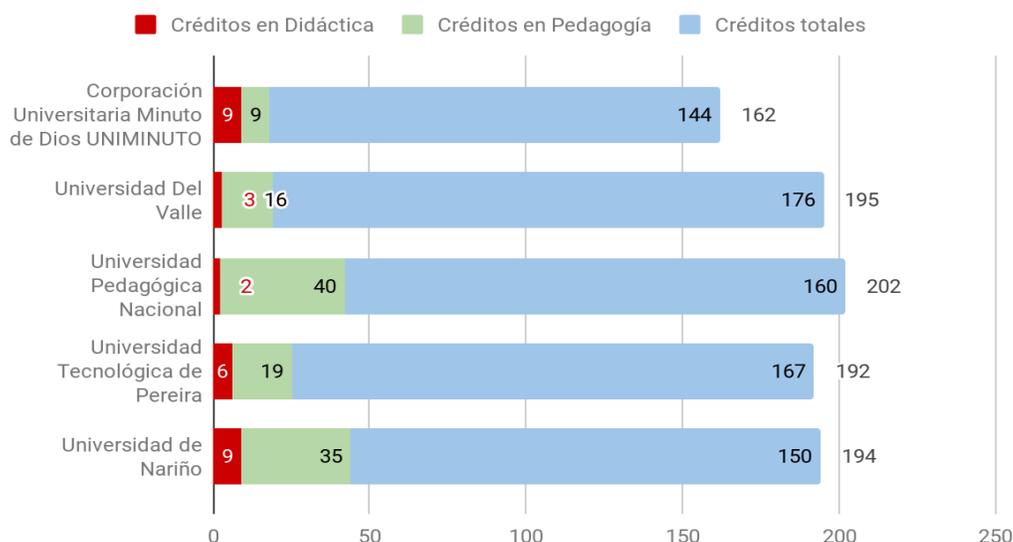
Créditos según línea de profundización: 9

Créditos de componente institucional: 8

Al realizar el análisis, se evidencia que la asignatura de didáctica se ubica en el de profundización, con un total de 15 créditos de los cuales 9 son obligatorios y corresponden al 6% del total de la carrera; además, se orienta la asignatura de Taller de pedagogía y didáctica en el arte en cuarto semestre (2 créditos), que corresponden al 1,3% de los créditos relacionados al tercer componente de pedagogía y ciencia de la educación, lo cual demuestra que la didáctica está dentro del área de la pedagogía.

Ahora, con el fin de exponer con mayor claridad y evidenciar el lugar que tiene la didáctica en la oferta académica, se presenta el siguiente gráfico (figura 4.), donde se puede ver la ubicación de la asignatura de Didáctica y la cantidad de créditos hallados en los planes de estudio de las cinco universidades antes expuestas:

Figura 4 *Ubicación y créditos de la didáctica dentro de los planes de estudio de 5 universidades acreditadas en Colombia en Licenciatura en EAYAV*



La figura 4 discrimina la cantidad de créditos que se ofertan relacionados con el componente pedagógico y el componente didáctico. Se puede apreciar que existe un rango mínimo de dos créditos y máximo 9 créditos asignados al área del conocimiento relacionada con la didáctica. Aquí, solo la Universidad Pedagógica Nacional otorga 2 créditos a dicho campo de conocimiento, por lo que es la universidad con menor valor entre las cinco. Le sigue la Universidad del Valle, la cual oferta 3 créditos al área, Universidad Tecnológica de Pereira con 6 créditos y las 2 universidades restantes, Universidad de Nariño y la Corporación Universitaria UNIMINUTO, 9 créditos.

Por otra parte, al examinar en qué semestres se ubica la didáctica en los planes de estudio, se encuentra que se sitúa en todas las universidades después del cuarto semestre, donde se brinda a los estudiantes los componentes de investigación y profundización. Cabe anotar que, de las cinco universidades solo la Corporación Universitaria UNIMINUTO tiene una duración de 9 semestres, las demás son de 10.

Para continuar con el análisis, se debe considerar que en Colombia el crédito académico equivale a 48 horas totales de trabajo del estudiante, incluidas las horas

académicas con acompañamiento docente y las demás horas que deba emplear en actividades independientes de estudio; prácticas, preparación de exámenes u otras que sean necesarias para alcanzar las metas de aprendizaje propuestas, sin incluir las destinadas a la presentación de exámenes finales. Lo que equivale a que las asignaturas de didácticas en la Universidad Pedagógica Nacional ofrecen 96 horas relacionadas con el área específica durante los 5 años que dura la licenciatura. La Universidad del Valle, 144 horas; Universidad Tecnológica de Pereira, 288 horas y la Universidad de Nariño y la Corporación Universitaria UNIMINUTO, 432 horas. En la Tabla 10. Se establecen los semestres donde se ubica la didáctica de EAYAV en las universidades acreditadas y el total de horas según la cantidad de créditos.

Tabla 10 *Semestre donde se ubica didáctica en EAYAV y las horas respectivas.*

UNIVERSIDAD	ASIGNATURA - CRÉDITOS	SEMESTRE	HORAS
UNIMINUTO	Didácticas y Evaluación (3)	IV	432
	Didácticas de las Artes Plásticas (2)	VI	
	Didácticas de las Artes Escénicas (2)	VII	
	Didácticas de la Música (2)	VIII	
Universidad del Valle	Didáctica de las Artes Visuales (3)	V	144
UPN Universidad Pedagógica Nacional	Didáctica de las Artes Visuales (2)	V	96
UTP Universidad Tecnológica de Pereira	Didáctica Artística Infantil (3)	VII	288
	Didáctica Especial (3)		
Universidad de Nariño	Didáctica y Gestión Cultural (3)	Líneas de Profundización a partir del semestre V	432
	Didácticas Lúdicas y Creativas (3)		
	Didácticas Alternativas (3)		

Fuente: Plan de Estudios registrado en el portal web de las Universidades seleccionadas.

La tabla 10 posibilita abrir la reflexión sobre el tiempo que se dedica a la enseñanza de la didáctica en las licenciaturas de EAYAV, teniendo en cuenta la **resolución 18583 de 2017** y los contenidos curriculares, en donde se hace especial énfasis en el componente de didáctica

de las disciplinas. Se devela la urgente necesidad de considerar cambios estructurales en los currículos de las instituciones de educación superior, para que la DG y la DE tengan una mayor presencia en los planes de estudio, y se permita generar un mayor fortalecimiento desde el componente didáctico en la educación superior.

Además, al realizar la descripción se logra observar que en los cinco planes de estudio de las licenciaturas, el componente pedagógico aparece en los primeros semestres antes de impartir las asignaturas relacionadas con la didáctica, esto se puede identificar en las asignaturas de primer semestre *Fundamentos de Pedagogía* (UNIMINUTO) y *Epistemología y Teoría de la Pedagogía* (Universidad de Nariño), de igual forma, en la Universidad Tecnológica de Pereira se ofrece la asignatura *Modelos Pedagógicos* (II) y en la Universidad Pedagógica Nacional con la asignatura *Discursos Pedagógicos y de la Educación* (III). Por último, en la Universidad del Valle se encuentra la asignatura de *Introducción a la Pedagogía* (IV). Esto lleva a pensar que dicho componente va como introducción de las didácticas. Posiblemente aceptando que la pedagogía, al ser la disciplina en la cual se introduce a la didáctica, debe ofrecer inicialmente el componente teórico y luego el práctico, que sería la didáctica.

Parte de la reflexión nos lleva también a evidenciar la necesidad de mejorar la preparación didáctica de los futuros licenciados, la cual no puede limitarse a esquemas operativos producto del estudio de diferentes campos de conocimiento, que en la mayoría se perciben desarticulados, tanto en lo pedagógico y lo didáctico, pues es a través de la interacción de estos dos componentes, como se logra impulsar y concretar el aprendizaje de los estudiantes, el cual debe ser coherente, significativo y relevante. De la Torre (1993) expone su concepción de Didáctica en la cual:

La Didáctica es una disciplina reflexivo-aplicativa que se ocupa de los procesos de formación en contextos deliberadamente organizados con miras al crecimiento personal y desarrollo social. Este crecimiento y desarrollo se ponen de manifiesto ante los cambios en conocimientos, habilidades o actitudes, así como en la mejora de las

condiciones curriculares en las que se concretan las intenciones, los contenidos, los métodos y recursos, la evaluación, adaptándolos a los contextos y a los sujetos con características diferenciales. (p. 7)

Así pues, se espera que el diseño curricular de los programas de licenciatura en EAYAV den cuenta de nuevas dinámicas que lleva tanto a los estudiantes como a los mismos docentes a sustentar y enriquecer la constante relación con la didáctica, aumentando los créditos destinados a su transitar en la carrera.

Asimismo, un punto que merece especial consideración en el actual análisis es que, además de tener un número tan bajo de créditos asignados, la didáctica está ubicada en semestres superiores, lo que lleva a pensar que la formación de los estudiantes en las licenciaturas todavía está pensada desde la linealidad, donde se abordan los elementos teóricos en los primeros semestres y posteriormente se presenta el elemento práctico, entendiendo así a la didáctica aún como un componente metodológico.

Como es sabido y partiendo de la Ley Nacional, la manera como se estructure curricularmente el componente didáctico de las licenciaturas es potestad de cada universidad dentro de su autonomía curricular. No obstante, es recomendable que la totalidad del componente didáctico sea abordado durante toda la carrera incluyendo los primeros semestres de fundamentación, con el fin de alcanzar una sólida formación que permita discriminar y valorar diferentes enfoques teóricos en que se sustentan las prácticas educativas y las diversas propuestas de intervención en el campo didáctico.

7.2. Descripción Planes Institucionales de Actividades Académicas (PIAA)

La ruta para alcanzar una idea precisa sobre lo que se enseña a los licenciados en formación es el análisis de los PIAA, dado que estos ofrecen toda la información oficial de cada asignatura. Empiezan a ser visibles estudios que utilizan los planes institucionales universitarios como herramientas para analizar diferentes aspectos relacionados con la

formación del profesorado desde diversos enfoques que van desde los contenidos hasta las competencias.

Un programa de estudio es una formulación hipotética de los aprendizajes, que se pretenden lograr en una unidad didáctica de las que componen el plan de estudios, documento éste que marca las líneas generales que orientan la formulación de los programas de las unidades que lo componen (Pansza, M. 1986, p.17).

Por tal razón, la descripción y análisis que se realiza en este apartado pretende exponer los propósitos, ejes temáticos, las perspectivas teóricas, los aspectos conceptuales, metodológicos y evaluativos, así como las diferencias y afinidades que se describen en los PIAA en el área de la didáctica, suministrados por las dos universidades que decidieron vincularse a la investigación en los programas de EAYAV, que en este caso corresponden a la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Es necesario aclarar que los planes institucionales que se describen y analizan en la presente investigación son: Didáctica Artística Infantil y Didáctica Especial, de la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP) y Didáctica de las Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Y que, en este caso, no se tendrán en cuenta los planes institucionales de las tres universidades restantes, debido a que dichas universidades no dieron respuesta a la invitación de la actual investigación. Estas fueron: Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, Universidad del Valle y Universidad de Nariño.

7.2.1. Descripción y Análisis de los Objetivos Generales y Específicos de los Planes Institucionales de Actividades Académicas (PIAA) de las asignaturas de didáctica en la Licenciatura EAYAV.

Para comenzar, se lleva a cabo la descripción y análisis de los objetivos tanto generales como específicos que posee cada uno de los PIAA de las licenciaturas participantes. Teniendo en cuenta que es aquí donde se pueden vislumbrar los propósitos fundamentales de cada

licenciatura, relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje, el siguiente análisis se aborda teniendo presente el sistema didáctico y sus componentes: Profesor, Estudiante, Contenido y Contexto.

Después de realizar un análisis sobre los objetivos de las asignaturas relacionadas con la didáctica, se presenta un estudio sobre los contenidos, el cual involucra los autores y los textos que aparecen en la bibliografía. Como siguiente paso, se toma la Metodología expuesta en los tres PIAA y los criterios de evaluación. Esto con la finalidad de precisar las intenciones establecidas al comienzo de la actual investigación, y dar respuesta a las preguntas iniciales: ¿Qué aspectos conceptuales y metodológicos caracterizan la enseñanza de la didáctica en las Artes Visuales? y ¿Cuáles son las perspectivas teóricas sobre EAYAV que se evidencian en los planes de estudio de los programas de licenciaturas en ciencias sociales y de los planes de área de la didáctica? A continuación, en la **tabla 11**, se describen los objetivos que permiten empezar a dar respuesta a las preguntas antes descritas:

Tabla 11 *Objetivos Generales y Específicos de los Planes Institucionales de Actividades Académicas de las asignaturas de didáctica en la Licenciatura en EAYAV.*

UNIVERSIDAD	ASIGNATURA	OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Universidad Tecnológica de Pereira (UTP)	Didáctica Artística Infantil	Trabajar algunos acercamientos a la enseñanza de la educación artística en la básica primaria del Sistema Educativo Nacional, de manera que los estudiantes obtengan un panorama general del papel, aportaciones y valor de esta área en el contexto general del currículo de la educación básica pero, sobre todo, de su valor intrínseco como formadora de habilidades, conocimientos y capacidades creativas en sus alumnos	Descubrir las posibilidades e importancia de la educación artística en función educativa.
			Reestructurar prejuicios e ideas preconcebidas sobre la educación artística
			Iniciarse en el conocimiento del lenguaje plástico de los niños en especial el período de educación infantil.
			Experimentar con procedimientos y metodologías propias de la Expresión Plástica en Educación Infantil.
			Elaborar y poner en práctica un programa de educación artística dentro del ámbito de su futura actividad docente.
			Introducir a las principales teorías sobre el arte en la educación El papel de la educación artística en los procesos formativos del niño. Aportaciones al

			desarrollo psicomotriz, intelectual, afectivo, creativo y social.
			Hacer valoración crítica a las funciones de la educación y la pedagogía como procesos de humanización desde las prácticas artísticas.
	Didáctica Especial	Conocer y valorar el corpus de la Didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la educación Artística y Estética, de manera que el estudiante de licenciatura, pueda proponer y emprender procesos de educación, proyección e investigación en torno al campo de las Artes Visuales.	Estudiar y conocer la fundamentación básica entorno a la Didáctica General y su problematización dentro de la función de la educación y la pedagogía artística en particular. Proponer y aplicar métodos, técnicas y herramientas para el diseño de proyectos en educación artística y estética. Realizar trabajos donde se integre la teoría en la práctica de manera que se evidencie el análisis crítico mediante la consulta y la investigación.
Universidad Pedagógica Nacional. (UPN)	Didáctica de las Artes Visuales	Proponer una acción didáctica basada en prácticas artísticas que posibilite la enseñanza de las artes visuales en un contexto específico	Acercarse a las nociones básicas sobre didáctica general y, en específico a los planteamientos teóricos sobre didáctica de las artes visuales. Identificar distintas acciones artísticas, en distintos momentos de la historia, que por su carácter social o cultural, permitan relacionarlas con las didácticas de las artes visuales. Reflexionar sobre la naturaleza del qué y cómo enseñar artes visuales.

Fuente: Los PIAA de la DAV suministrados por los directores de los programas de las Licenciaturas en AV de la UPN y UTC.

En relación con los objetivos de cada asignatura, se pueden evidenciar dos categorías iniciales de gran importancia: La enseñanza y el aprendizaje, las cuales llevan a profundizar en la discusión. En la **tabla 12** (UTP) y **tabla 13** (UPN) se realiza una relación de las categorías evidenciadas en los objetivos generales y específicos de las asignaturas de Didáctica de las dos universidades.

Tabla 12 Categorías en la UTP de las asignaturas de Artística Infantil y Didáctica Especial.

ASIGNATURA UTP	CATEGORÍAS	OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Didáctica Artística Infantil	ENSEÑANZA	<i>Trabajar</i> algunos acercamientos a la enseñanza de la educación artística en la básica primaria	<i>Introducir a las principales teorías</i> sobre el arte en la educación El papel de la educación artística en los procesos formativos del niño. Aportaciones al desarrollo psicomotriz, intelectual, afectivo, creativo y social.

del Sistema Educativo
Nacional

	APRENDIZAJE	Que los estudiantes obtengan un panorama general del papel, aportaciones y valor de esta área en el contexto general del currículo de la educación básica, pero sobre todo, de su valor intrínseco como formadora de habilidades, conocimientos y capacidades creativas en sus alumnos	<p>Descubrir las posibilidades e importancia de la educación artística en función educativa</p> <p>Reestructurar prejuicios e ideas preconcebidas sobre la educación artística</p> <p>Iniciarse en el conocimiento del lenguaje plástico de los niños en especial el período de educación infantil.</p> <p>Experimentar con procedimientos y metodologías propias de la Expresión Plástica en Educación Infantil.</p> <p>Elaborar y poner en práctica un programa de educación artística dentro del ámbito de su futura actividad docente.</p>
Didáctica Especial	ENSEÑANZA	Conocer y valorar el corpus de la Didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la educación Artística y Estética...	Estudiar y conocer la fundamentación básica entorno a la Didáctica General y su problematización dentro de la función de la educación y la pedagogía artística en particular.
	APRENDIZAJE	...El estudiante de licenciatura, pueda proponer y emprender procesos de educación, proyección e investigación en torno al campo de las Artes Visuales.	<p>Hacer valoración crítica a las funciones de la educación y la pedagogía como procesos de humanización desde las prácticas artísticas.</p> <p>Proponer y aplicar métodos, técnicas y herramientas para el diseño de proyectos en educación artística y estética.</p> <p>Realizar trabajos donde se integre la teoría en la práctica de manera que se evidencie el análisis crítico mediante la consulta y la investigación.</p>

Tabla 13 Categorías en la UPN de la asignatura de Didáctica Especial.

ASIGNATURA UPN	CATEGORÍAS	OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Didáctica de las Artes Visuales	ENSEÑANZA	Proponer una acción didáctica basada en prácticas artísticas que posibilite la enseñanza de las artes visuales en un contexto específico	Acercarse a las nociones básicas sobre didáctica general y, en específico a los planteamientos teóricos sobre didáctica de las artes visuales.
	APRENDIZAJE		Identificar distintas acciones artísticas, en distintos momentos de la historia, que por su carácter social o

cultural, permitan relacionarlas con las didácticas de las artes visuales.

Reflexionar sobre la naturaleza del qué y cómo enseñar artes visuales.

7.2.2. Categoría de La Enseñanza

Con las tablas 12 y 13 se ha realizado un estudio de las competencias y propósitos definidos en los PIAA que son objeto de estudio, en el que se vislumbra que, para las dos universidades, la didáctica se enfoca en fortalecer procesos de enseñanza en los futuros maestros, apoyándose en la fundamentación “básica” de la teoría y la práctica.

Esto se ve evidenciado en los siguientes objetivos:

- **UTP: Trabajar** algunos acercamientos a la enseñanza de la educación artística, **Introducir a las principales teorías** sobre el arte en la educación, **Conocer** y valorar el corpus de la Didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la educación Artística y Estética. **Estudiar y conocer** la fundamentación básica entorno a la DG y su problematización dentro de la función de la educación y la pedagogía artística.
- **UPN: Proponer una acción didáctica** basada en prácticas artísticas que posibilite la enseñanza de las artes visuales en un contexto específico. **Acercarse** a las nociones básicas sobre didáctica general y, en específico a los planteamientos teóricos sobre didáctica de las artes visuales.

Pero este fortalecimiento, se ve opacado por las acciones reduccionistas sobre la concepción que tienen frente al concepto didáctico, las cuales se pueden apreciar en frases como: “trabajar **algunos** acercamientos...”, “Estudiar y conocer la fundamentación **básica** entorno a la didáctica...” en el caso de la UPN y en mayor medida en la concepción instrumentalista que expone la UPN sobre “Proponer una acción didáctica basada en **prácticas** artísticas...” Con esto, se hace el llamado a que las asignaturas y los ambientes educativos no pueden ignorar los diversos elementos y aspectos que ofrece la didáctica específica y que

contribuyen a formar un profesional con herramientas desde lo artístico para intervenir en la sociedad como un individuo participativo y comprometido con su tiempo. Kerry Freedman en su obra *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte* (2003) presenta que la educación es un proceso de formación de la identidad porque se cambia a medida que se aprende, el aprendizaje influye en el yo subjetivo, y el arte y la educación artística son formas de mediación entre personas en las que una serie de prácticas profesionales y discursivas desempeñan un papel importante.

Tal y como se ha dicho en capítulos anteriores, el profesor debe adquirir competencias que permitan facilitar recursos no solo técnicos y de materiales, sino que también ha de motivar y ofrecer orientaciones que le den al estudiante la posibilidad de pensar de forma crítica para crear relaciones y conexiones y así generar soluciones diferentes en contextos específicos.

De igual forma, se logró identificar en los propósitos de las tres asignaturas la constante referencia al área de la educación artística en el proceso de enseñanza, sin presentar diferencias conceptuales tangibles entre la educación artística, didáctica y pedagogía. Es importante entonces reforzar en los estudiantes de educación superior los conceptos referidos a dichas áreas, esto con el objetivo de no generar posibles sinonimias entre los conceptos y que a su vez, tengan claridad en que, aunque conservan una fuerte relación entre ellos, existen diferencias desde su objeto de estudio, lo que hace necesario enfatizar cada una de sus funciones dentro de los temas presentados en los PIAA.

7.2.3. Categoría del Aprendizaje

En consonancia con la perspectiva sobre la Didáctica expuesta en la actual investigación, se puede evidenciar que algunos de los objetivos planteados en las tres asignaturas analizadas están alineados al concepto de la UTP:

La UTP, en la asignatura Didáctica Especial, tiene como objetivo general que: “El estudiante de licenciatura, pueda **proponer y emprender** procesos de educación, proyección e

investigación en torno al campo de las Artes Visuales” y algunos objetivos específicos como: **“Reestructurar prejuicios e ideas preconcebidas sobre la educación artística”**. Y en la Asignatura de didáctica especial: **“Hacer valoración crítica a las funciones de la educación y la pedagogía como procesos de humanización desde las prácticas artísticas”**, y de igual manera, **“Realizar trabajos donde se integre la teoría en la práctica de manera que se evidencie el análisis crítico mediante la consulta y la investigación”**. Se puede apreciar cómo la licenciatura promueve un espacio desde un pensamiento crítico de los procesos de educación artística, valorando acciones de proyección e investigación en campos específicos relacionados con la EAYAV.

Continuando con la **UPN**, en la asignatura de Didáctica de las Artes Visuales, se encuentra en los objetivos específicos: **“Identificar distintas acciones artísticas, en distintos momentos de la historia, que por su carácter social o cultural, permitan relacionarlas con las didácticas de las artes visuales”** el cual puede llevar a los estudiantes a reconocer la importancia de los componentes histórico, social y cultural en la educación pero que queda corto en generar una lectura más cercana a sus contextos cercanos y a sus realidades sociales y culturales. El siguiente objetivo específico **“Reflexionar sobre la naturaleza del qué y cómo enseñar artes visuales”**, muestra de igual forma que falta claridad en el planteamiento para los futuros maestros, donde no solo se debe reflexionar sobre el *qué y el cómo*, es necesario *agregar a la reflexión el porqué y a quiénes se enseña*. Es a partir de estas preguntas que se estimula en los estudiantes un proceso reflexivo de las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje.

De igual forma, es imperativo hacer un mayor énfasis en la necesidad de construir líneas de pensamiento en relación con la acción docente y los procesos cognitivos y de aprendizaje, los cuales están fuertemente enlazados con la experiencia didáctica de la EAYAV, ya sea en cuanto a su sentido, sus significados, o bien en sus relaciones inter y transdisciplinares.

Al realizar el análisis sobre los elementos de acción visibles en los PIAA, se puede constatar, en las dos universidades, que la categoría de aprendizaje en las asignaturas presenta una ausencia en la forma de propiciar la reflexión en los futuros licenciados, en cuanto a sus posibles transferencias de contenidos, sus habilidades específicas vinculadas a la educación, y sobre todo, a la comprensión de sus propias concepciones relacionadas con la EAYAV.

Es por esto que parte de la discusión se debe plantear desde la necesidad de generar acciones docentes que rescaten el pensamiento complejo por sobre la necesidad de determinar elementos formales, basados en enfoques problematizadores que involucren la realidad de sus contextos. En este sentido y como se ha dicho en capítulos anteriores, se argumenta que los objetivos de las tres asignaturas deben activar procesos de aprendizaje que potencien la sensibilidad y el pensamiento crítico, desde una visión integral y holística para considerar el área una vía hacia el conocimiento, alejada de las manualidades.

7.3. Descripción de los Contenidos y Bibliografía

Para el correcto desarrollo de este apartado, es necesario aclarar que además de analizar los contenidos (unidades temáticas), se tiene en cuenta la bibliografía expuesta en los PIAA, la cual lleva a abordar autores y textos más representativos y recurrentes en las asignaturas. Asimismo, se reconocen áreas de conocimiento de otras disciplinas como la **pedagogía, la educación y el currículo**, como elementos relevantes en los contenidos para la formación de los estudiantes, lo que posibilita mejorar y contribuir con los procesos de enseñanza-aprendizaje y la calidad educativa en los programas de EAYAV en el país.

De esta forma, se inició con la descripción de los contenidos (Tabla 14) y la bibliografía (Tabla 15) para posteriormente, realizar un análisis conjunto de estas dos categorías, teniendo presente también el componente de competencias, con el fin de examinar las relaciones existentes entre las perspectivas alrededor de la didáctica.

Tabla 14 *Contenidos de los PIAA de las asignaturas de didáctica en las Licenciaturas en EAYAV.*

ASIGNATURA	CONTENIDOS
UTP: Didáctica Artística Infantil	Historia de La Educación Artística: Conceptos, definiciones, teorías y perspectivas contemporáneas de la enseñanza y del aprendizaje de la educación artística
	La Expresión Plástica del Niño: La expresión plástica en el mundo creativo y expresivo del niño. Características de la expresión plástica infantil: la línea, la forma, el color, el espacio, el tiempo. Expresión y personalidad en el desarrollo infantil. La representación del mundo y del conocimiento activo. Representación de la realidad. Representación del mundo imaginario. Los temas del arte infantil.
	La Expresión Plástica en la Escuela Infantil: La expresión plástica en el currículum de la Educación Infantil. Expresión y educación artística en la primera infancia. Aproximación al fenómeno artístico. Fomento de la actividad creadora. Motivación y estímulos adecuados. Desarrollo de la libre creatividad.
	El Lenguaje Visual Del Niño: Educación Plástica y desarrollo. La expresión plástica en el niño y las actividades lúdicas: génesis y desarrollo del lenguaje visual infantil. El lenguaje visual en la Educación Infantil. Etapas del desarrollo. El dibujo infantil como aprendizaje del mundo que le rodea y como lenguaje no verbal o medio de comunicación
	Técnicas y Materiales para la Escuela Infantil: Recursos materiales para la expresión plástica. Técnicas y materiales en las artes plásticas y en la escuela (témpera, ceras, tiza, papel, modelado, construcciones). <i>Recursos didácticos.</i> Características y propiedades de los materiales. Materiales adecuados proveedores de estímulos rápidos. Instrumentos y soportes adecuados para las distintas etapas evolutivas. Reciclado de materiales no convencionales y expresión plástica.
Planificación y Currículo: La educación artística en el sistema escolar, en los medios de información y comunicación, teorías y movimientos pedagógicos, propuestas metodológicas, la lúdica como herramienta pedagógica, estructura y componente del currículum, propuesta de currículum, estándares y competencias.	
UTP: Didáctica Especial	Teoría de la Educación: La Educación y sus problemáticas contemporáneas. Educación en la globalización. Educación, comunicación, arte y cultura. Dimensión crítica de la Didáctica
	Teoría de la Didáctica: La Didáctica y su corpus teórico. La didáctica como ciencia Didáctica, arte y estética. Transposición didáctica en las artes visuales.
	La Enseñanza y El Aprendizaje (En el Arte): El Arte, la ciencia y el conocimiento. El aprendizaje, el arte y la estética. Competencias Artísticas y estéticas. Cómo Aprende el ser humano. Variables en el proceso de aprendizaje. El desarrollo de Competencias. El Aprendizaje significativo.
UPN: Didáctica de las Artes Visuales	Contextualización y ubicación de las didácticas en el campo de las artes visuales. La práctica artística y la educación artística visual: entre los límites del arte visual y el campo de la educación artística visual. Proyecto artístico como propuesta didáctica: De la acción a la reflexión de las didácticas en artes visuales.

Fuente: Los PIAA de la DAV suministrados por los directores de los programas de las Licenciaturas en AV de la UPN y UTC.

Tabla 15 *Referentes Bibliográficos presentados en los PIAA de las asignaturas de didáctica en las Licenciaturas en EAYAV.*

ASIGNATURA	AUTORES	TEXTOS
UTP: Didáctica Artística Infantil	Akoschky, Judith, y otros	Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística: Buenos Aires: Editorial Paidós, 2005.
	Arnheim, Rudolf	Consideraciones sobre la educación artística. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1993.
	Bisquerra Alzira, R.	<i>Métodos de investigación educativa. Guía práctica.</i> Barcelona, Ceac, 1989.
	Boggino, N. Y Rosenkrans, K.	<i>Investigación-acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa.</i> Ss. As, Horno Sapiens Ediciones, 2004. Pág. 23 a 53, 57 a 86.
	Buendía, L., González, O., Gutiérrez, J. y Pegalajar, M.	<i>Modelos de análisis de la investigación educativa.</i> Sevilla, Alfar, 1999.
	Del Rincón Egea, O.	"Investigación acción cooperativa". En: <i>Memorias Seminario Int. La investigación en la escuela</i> , Bogotá, dic. 1997. Pág. 71 a 96.
	Eisner, E.W.	Educación la visión artística. Paidós. Barcelona (1995).
	Gardner, H.	Mentes extraordinarias. Cuatro relatos para descubrir nuestra propia excepcionalidad, 1997. Arte, mente y cerebro. Paidós. Barcelona, 1997. Educación artística y desarrollo humano. Paidós. Barcelona, 1994.
	Kellog, R.	Análisis de la expresión plástica del preescolar. Cincel. Madrid, 1981.
	Lowenfeld, Viktor	El niño y el arte, Kapelusz, Buenos Aires (1973). Desarrollo de la capacidad creadora. Editorial Kapelusz. Buenos Aires, 1980.
	Marín Viadel, Ricardo	Didáctica de la educación artística. Editorial Pearson, Prentice Hall, Madrid, 2005.
	Pozo, J. I.	De aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje. Graó Editorial. España, 1997.
	Read, Herbert.	Arte y sociedad, Ediciones Península, Madrid, 1990.
	Usher, R.	La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. Madrid, Ediciones Morata, 1992. Cap. VI, Pág. 115 a 141.
Vizer, E.	La trama (in)visible de la vida social. Comunicación, sentido y realidad. Buenos Aires, Ediciones La Crujía, 1998. Cap. V, Pág. 275 a 230.	
UTP: Didáctica Especial	Almeida, Julio.	Sociología de la Educación. Editorial Ariel S.A. Barcelona 1995
	Bárcena, Fdo. y Melich, Joan C.	Educación como acontecimiento ético. Papeles de pedagogía. Paidós 2000 C.
	Bedoya, Jorge I.	Epistemología y pedagogía. Ensayo crítico sobre el objeto y método pedagógico. Ecoe Ediciones. 2000.
	Bonall, Xavier.	Sociología de la educación. Papeles de pedagogía. Paidós 1998
	Bourdieu, Pierre	<i>Sociología y Cultura.</i> Grijalbo, Consejo Nal. para la Cultura y las Artes. México, 1984.
	Castañeda, B. Elsa.	Hacia una pedagogía de la creatividad. Fundación FES, 1993.

	Castells, Manuel,	<i>La era de la información. Economía, sociedad y cultura</i> , Tres volúmenes, Alianza Editorial, Madrid.1997.
	Darden, R. F.	Educación y desarrollo de la razón "Formación del sentido crítico. Editorial Narcea, 1982.
	De Bono, Edward.	Pensamiento creativo. Ediciones Paidós 1995
	Díaz, Mª José	Educación y Razonamiento Moral. Editorial Mensajero, 1994
	Flórez, Rafael.	Hacia una pedagogía del conocimiento. McGraw Hill, 1998.
	García Canclini, Néstor	<i>Globalización Mundialización en el Campo de la Cultura</i> . México, 2000
	García Duarte, Noemí	"II. Sociedad y Sujeto de la Información en la Era Digital", (2000). <i>Educación Mediática. El Potencial Pedagógico de las Nuevas Tecnologías de la Educación</i> . SEP/UPN. México. Pp. 51-78.
	Hernández H. Pedro.	Psicología de la Educación. Editorial Trillas, México, 1999
	Lowenfeld, Viktor W.	Desarrollo de la capacidad creadora. Editorial Kapelusz
	Maturana, Humberto.	El Árbol del Conocimiento. "Bases biológicas del conocimiento humano". Editorial Debate, 1997. El sentido de lo humano. J. C. Sáez Editor, 2003. El Juego, el camino desdeñado (1993)
	Moore, T.W.	Introducción a la filosofía de la educación. Editorial Trillas, 1987
	Morin, Edgar.	Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Min. Educación UNESCO, 2000
	Porlán, Rafael.	Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza – Aprendizaje, basado en la investigación. Editorial Díada, 1995.
	Solana, Fernando.	Educación en el siglo XXI. Colección Reflexión y análisis. Noriega Editores, 1998.
	U. Católica de Manizales.	Temas Fundamentales para la educación del siglo XXI. Fundación Konrad – Adenauer, 1994
UPN: Didáctica de las Artes Visuales	Acaso, M., & Nuere, S.	El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. <i>Arte, Individuo y Sociedad</i> , 17, 207–220. (2005).
	Aguirre, I.	Modelos Formativos en Educación Artística (p.21). Bogotá: CO. (2006).
	Astolfi, J. P.	Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas. Sevilla,Ep: Díada Editorial S.L. (2001).
	Beltrán Llavador,F.,& Delval Merino, J.	Lecturas de didáctica. Madrid, ES: UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia. (2013).
	Belver, M. H., & de la Colina, I. M.	La Educación Artística y la Formación del Profesorado en Secundaria. <i>Educación XX1</i> , (7), 45–62. (2004).
	Bolívar, A.	Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad. Málaga, ES: Ediciones Aljibe. (2008).
	Camilloni, A. R. W. de, Cols, E., Basabe, L., & Feeney, S.	El saber didáctico. Buenos Aires, AR: Paidós. (2007).

Chevallard, Y., & Bosch, M.	Didactic Transposition in Mathematics Education. In S. Lerman (Ed.), <i>Encyclopedia of Mathematics Education</i> (pp. 170–174). (2014).
Costa, M. E.	Ejes conceptuales en la didáctica de las artes visuales. <i>Arte E Investigación</i> , 10(5), 101–106. (2006).
Díaz, R.	¿Y si la educación sucede en cualquier momento y en cualquier lugar? <i>Educación Expandida</i> . (2012).
García, J. J., & López, F. E.	Pedagogía crítica y enseñanza problémica: una propuesta Didáctica de formación política. <i>Uni-Pluri/versidad</i> , 12(1), 73–85. (2012).
García, M. G.	Cine y literatura para el aprendizaje de las competencias básicas: Vínculos semióticos y educativos. <i>Educatio Siglo XXI</i> , 1(33), 175–193. (2015).
Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, Á. I.	(1999). <i>Comprender y transformar la enseñanza</i> (Octava ed.). Madrid, ES: Morata.
Golfarini, M.	Saber lo que sabe el otro, saber qué sabe el otro: Nota sobre la estructura del tiempo lógico en Lacan y en el acontecimiento didáctico. <i>Educação Temática Digital</i> , (8), 22–30. (2007).
Gómez Mendoza, M. Á.	La transposición didáctica: Historia de un concepto. <i>Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)</i> , 1(1), 83–115. (2005).
Grisales, L. M.	La pregunta didáctica en la enseñanza universitaria: Una síntesis para la comunicación y la comprensión del sentido de los saberes. <i>Praxis</i> , (8), 118–137. (2012).
Jiménez, L., Aguirre, I., & Pimentel, L. G.	<i>Educación Artística, cultura y ciudadanía</i> . Madrid, ES: Fundación Santillana. (2011).
Litwin, E.	<i>Las configuraciones didácticas: Una nueva agenda para la enseñanza superior</i> . Buenos Aires, AR: Paidós. (2012).
Pozo, J. I.	<i>Aprender en tiempos revueltos: la nueva ciencia del aprendizaje</i> . Madrid, ES: Alianza Editorial. (2016).
Sánchez-Amaya, T., & González-Melo, H. S.	Saber pedagógico: fundamento del ejercicio docente. <i>Educación Y Educadores</i> , 19(2), 241–253. (2016).
Sensevy, G.	Categorías para describir y comprender la acción didáctica. In G. Sensevy & A. Mercier (Eds.), <i>Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves</i> . Rennes: PUR (2007).

Fuente: Los PIAA de la DAV suministrados por los directores de los programas de las Licenciaturas en AV de la UPN y UTC.

De esta forma, se pueden entender los Contenidos como el conjunto de conocimientos conceptuales, habilidades, destrezas, actitudes y valores que deben aprender los estudiantes y que los profesores en su labor, pueden integrar en la estructura cognitiva del estudiante. Por su parte, Zabala (2000) define los contenidos como:

[...] todo cuanto hay que aprender para alcanzar unos objetivos que no solo abarcan las capacidades cognitivas, sino que también incluyen las demás capacidades. De este

modo, los contenidos de aprendizaje no se reducen a los aportados únicamente por las asignaturas o materias tradicionales... también serán contenidos de aprendizaje todos aquellos que posibiliten el desarrollo de las capacidades motrices, afectivas, de relación interpersonal y de inserción social. (28)

Coll (1987) propone que la discusión acerca de los contenidos no se realice de forma independiente a la persona que aprende y cómo aprende, ni de las técnicas que se utilizan para favorecer el aprendizaje. Los contenidos pueden, en consecuencia, ser hechos, conceptos, principios, procedimientos, valores, normas y actitudes (Coll,1987). En efecto, las propuestas curriculares reconocen la clasificación de contenidos establecida por autores como Coll et al. (1992) que los categorizan como **conceptuales**, **procedimentales** y **actitudinales**.

De igual forma, los autores recomiendan un tratamiento integral de estas categorías, aceptando que no es posible observarlos de forma aislada en la estructura cognitiva de los estudiantes: la mente opera (*procedimentalmente*) sobre los saberes (conceptuales) analizando, clasificando y deduciendo y lo hace asumiendo una postura axiológica (*actitud*), determinada por las situaciones y el contexto en el que se encuentra (Coll et al., 1992). En este sentido, se tienen en cuenta en los contenidos conceptuales (saber) los hechos, datos y conceptos que se ofrecen a los estudiantes. Los conceptos procedimentales se sustentan en la ejecución de acciones, ya sean intelectuales o prácticas, que se aplican sobre la realidad y se enfocan en las técnicas, métodos y estrategias, y a su vez se integran los contenidos que abordan el desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas. Los contenidos actitudinales (ser), están configurados por componentes cognitivos (conocimientos y creencias), afectivos (sentimientos y preferencias) y conductuales (acciones), y por tanto, intervienen actitudes, normas y valores.

Ahora bien, al encontrar relación con esta clasificación en las tres asignaturas de didácticas, se facilitó la discusión sobre el análisis de los contenidos, las competencias y los autores expuestos en los PIAA, incluyendo, como se ha dicho anteriormente, las áreas de

conocimiento en **pedagogía, educación y currículo**. A continuación, se presenta el análisis empezando con las dos asignaturas de al UTP, (Didáctica Artística Infantil y Didáctica Especial) y continuando con la UPN (Didáctica de las Artes Visuales):

7.3.1. UTP. Didáctica Artística Infantil:

Esta asignatura se oferta en el séptimo semestre del plan de estudios, dentro de las competencias se incluyen las transversales (instrumentales y personales) y específicas (cognitivas, procedimentales y actitudinales), las cuales son visibles en los siguientes contenidos:

Contenidos Conceptuales: *Historia de la Educación Artística*, la cual se enfoca en presentar a los estudiantes los conceptos, definiciones, teorías y perspectivas contemporáneas en las áreas de conocimiento de la enseñanza-aprendizaje de la educación artística y la pedagogía, las cuales evidenciaron los siguientes temas: Teorías y movimientos pedagógicos, y la lúdica como herramienta pedagógica. Posteriormente, se presenta *La Expresión Plástica del Niño*, donde se exploran sus características (línea, forma, color, espacio, tiempo) y las diferentes representaciones del conocimiento activo, del mundo real e imaginario del niño. Dentro de la bibliografía propuesta, se encuentran autores y textos relevantes que se han empleado también en el marco teórico y han dado grandes aportes a la teoría de la educación artística, quienes abordan problemas de la enseñanza y el aprendizaje de la EAYAV en los contextos escolares, y permiten profundizar en conceptos relacionados con el desarrollo de capacidades creadoras en los niños y contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza artística. Entre ellos, se encuentra el autor Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*, quien propone planteamientos significativos para aplicar en las escuelas donde los niños aprendan a experimentar las características del mundo en que habitan. Continuando con el tema *La Expresión Plástica en el Currículum de la Educación Infantil*, en la cual se exploran conceptos sobre la expresión y educación artística en la primera infancia,

aproximación al fenómeno artístico, la génesis y desarrollo del lenguaje visual infantil, se observó que se realiza especial énfasis en áreas enfocadas al currículo y la didáctica, las cuales se evidencian en los temas: Planificación y Currículo, que profundiza en la estructura y componente del currículo, propuesta de currículo y la expresión plástica en el currículo de la educación infantil.

Los contenidos ofrecidos se vieron reflejados en la bibliografía en autores como: Eisner, E.W. (1995). *Educación la visión artística*, donde se plantea una visión progresista de las relaciones didácticas generales y específicas, de cómo se produce el aprendizaje artístico y las diferentes concepciones del arte infantil. Gardner, H. (1994) con el texto *Mentes extraordinarias*, Lowenfeld, Viktor. (1973) *El niño y el arte*. Pozo, J. I. (1997) *De aprendices y maestros*, Read, Herbert. (1990) *Arte y sociedad*. Akoschky, Judith, y otros (2005). *Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Y finalmente, el autor Marín-Viadel, Ricardo. (2005) con el documento *Didáctica de la educación artística*. Obras y autores que ofrecen a profesores y estudiantes, líneas de análisis y propuestas que les permiten repensar la tarea que en el área de educación artística se realiza actualmente en las instituciones educativas.

Contenidos Procedimentales: Dentro de estos contenidos se encontraron temas relacionados con el dibujo infantil como aprendizaje del mundo que le rodea y lenguaje no verbal o medio de comunicación, posteriormente se presenta el tema de *Técnicas y Materiales para la Escuela Infantil*, correspondiente a los recursos, técnicas, características y propiedades de los materiales en las artes plásticas (témpera, ceras, tiza, papel, modelado, construcciones) y reclama especial atención cómo dentro de este contenido se incluye el tema de Recursos didácticos; es necesario aclarar que dentro del PIAA de esta asignatura, el componente procedimental, y especialmente el relacionado con la didáctica, se presenta de la siguiente manera:

Ser competente para diseñar los medios didácticos adecuados a las personas, situaciones, contextos y ámbitos de formación según los recursos disponibles, utilizarlos

con la suficiente flexibilidad para introducir las implementaciones que requiera el desarrollo de los hechos así como evaluarlos por su naturaleza y por su aplicación didáctica en la intervención socioeducativa. (PIAA de la asignatura didáctica artística infantil – competencias procedimentales / instrumentales.)

Lo que da a entender que parte de la didáctica se concibe como proceso metodológico instrumental.

Al analizar los referentes bibliográficos para esta categoría, se encontró que algunos de los documentos buscan hacer énfasis en la ejecución de acciones (intelectuales o prácticas) que se aplican sobre la realidad mediante técnicas, métodos y las estrategias, y contenidos que apuntan al desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas.

Es así como se encontraron los siguientes autores y documentos: Bisquerra Alzira, R. (1989) *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Es de señalar que el documento en sus primeros capítulos presenta contenidos teóricos relacionados a la génesis, evolución y características de la investigación, pero realiza mayor énfasis en exponer los procesos, metodologías y métodos de investigación, especialmente la investigación acción, lo que sirve de base documental para los estudiantes de ciencias de la educación con un enfoque eminentemente práctico. Otros autores que sustentan este componente son: Boggino, N. y Rosenkrans, K. (2004) *Investigación-acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa*. Buendía, L., González, O., Gutiérrez, J. y Pegajalar, M. (1999) *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Del Rincón Egea, O. (1997) "Investigación acción cooperativa". En: *Memorias del Seminario Internacional La investigación en la escuela*, Bogotá. Y, por último, Lowenfeld, Viktor (1973). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Como se puede ver, los contenidos de esta categoría aplican hacia el fortalecimiento de la investigación educativa vinculada con la enseñanza artística en los futuros licenciados.

Contenidos Actitudinales: Dentro de las competencias que presenta el PIAA, se encontró:

Ser competente para detectar y evaluar los diferentes factores tanto personales, interpersonales o sociales que inciden en determinadas situaciones y que son generadores de situaciones de exclusión o las mantienen. Ser competente para transmitir y comunicar actitudes empáticas, solidarias y de confianza hacia personas que, a título individual, colectivo o institucional, estén vinculadas con la educación.

Tomando como guía dichas competencias, se observó que se presentan los siguientes temas relacionados con la competencia de “ser”: Fomento, motivación y estímulos de la actividad creadora y el desarrollo de la libre creatividad y reciclado de materiales no convencionales y expresión plástica. Al revisar los referentes bibliográficos, se encontraron los siguientes textos y autores, quienes refuerzan el aprendizaje de dichos contenidos, estos son: Boggino, N. Y Rosenkrans, K. (2004) *Investigación-acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa*. y el autor: Del Rincón Egea, O. (1997), "*Investigación acción cooperativa*". Con estos referentes, se evidenció que los contenidos adquiridos en este componente permiten desarrollar en los estudiantes de la licenciatura actitudes empáticas sociales y reflexión crítica, que a su vez permiten desarrollar la capacidad de investigación en el aula, es decir, un “investigador en la acción”, con lo que se optimiza la intervención educativa en las dimensiones personales e institucionales.

7.3.2. UTP. Didáctica Especial:

Esta asignatura, la cual se oferta en octavo semestre de la licenciatura, tiene dentro de sus contenidos conceptuales elementos como *Teoría de la Educación*, la cual presenta conceptos relacionados con la educación, desde diferentes perspectivas tales como sus problemáticas contemporáneas, globalización, comunicación, arte y cultura, e incluye la *Dimensión Crítica de la Didáctica*. En esta unidad temática, se pudieron relacionar los siguientes textos y autores presentados en la bibliografía del plan institucional: Almeida, Julio. (1995) *Sociología de la Educación*. Hernández H. Pedro. (1999) *Psicología de la educación*,

textos donde se delimita el campo de estudio de la sociología y la psicología de la educación como disciplina científica, y presentación de aportes teóricos y aplicaciones a la educación moderna. Moore, T.W (1987). *Introducción a la filosofía de la educación*. Documento donde el autor ofrece una introducción fundamental a la filosofía de la educación, como una rama especializada de la filosofía.

Posteriormente, se expone *Teoría de la Didáctica*, en la que se transmiten temas relacionados con la didáctica y su corpus teórico, la didáctica como ciencia, didáctica, arte y estética, transposición didáctica en las artes visuales. Llama la atención cómo esta unidad temática expone una mayor profundización en el aspecto teórico de la didáctica (contenidos) pero solo se observa una referencia bibliográfica: Porlán, Rafael (1995). *Constructivismo y escuela, capítulo 2. Construcción del conocimiento didáctico: hacia un modelo de enseñanza – aprendizaje, basado en la investigación*. En este documento se exponen algunos problemas didácticos, y cómo la personalidad y conducta del profesor afecta la eficacia del intercambio didáctico. Aborda también el pensamiento del estudiante como proceso generador de significados, el contexto del aula como núcleo del intercambio didáctico (la dimensión comunicativa y social de los procesos de enseñanza-aprendizaje). Con esto, cabe resaltar que dentro de las competencias que se presentan en el PIAA, se hace énfasis en la capacidad de resolver problemas desde la teorización y construcción apoyados en los fenómenos y elementos de interpretación de teoría didáctica aplicada a la educación artística, lo cual solo se logra ver reflejado en la bibliografía antes expuesta.

Igualmente se presenta el tema *Enseñanza y el Aprendizaje (en el Arte)* el cual expone contenidos conceptuales relacionados con el arte, la ciencia y la estética como formas de conocimiento. De esta forma, se contrastó el contenido con los referentes bibliográficos ubicando algunos autores que permiten la apertura a conocimientos relacionados no solo con la enseñanza, sino también con el aprendizaje, entre ellos: Solana, Fernando, (1998), *Educación en el siglo XXI* y Porlán, Rafael, (1995). *Constructivismo y escuela* (ya antes reseñado).

Contenidos Procedimentales: Aquí se encontraron temas relacionados con las competencias artísticas y estéticas, cómo aprende el ser humano, variables en el proceso de aprendizaje. Dentro de las competencias, está la “Capacidad para comprender y aplicar metodologías y estrategias didácticas para el desarrollo de proyectos en investigación en la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales.” (Apartado de Competencias en el PIAA).

Por consiguiente, al analizar los referentes bibliográficos y tener claridad sobre las características de los contenidos procedimentales, se encuentran los siguientes autores: De Bono, Edward (1995). *Pensamiento creativo*, el cual se plantea como técnicas para resolver problemas y situaciones de una forma imaginativa y un enfoque completamente creativo. Morín, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. (2000) el cual contribuye al debate sobre la forma de reorientar la educación hacia el desarrollo sostenible, y expone siete principios clave que estima necesarios para la educación del futuro.

Con este análisis se puede decir que los contenidos actitudinales de la asignatura, al estar estrechamente enfocados al componente didáctico y creativo, permitirán preparar a los estudiantes para afrontar de mejor manera el cambio y la globalización, al ser profesionales más flexibles, con mayor iniciativa y más hábiles en el uso de la capacidad creativa y por ende de la capacidad de innovación.

Contenidos Actitudinales: En las competencias presentadas por el PIAA, se encuentra una relacionada con las actitudes de los futuros maestros: “Capacidad de proyectar social y culturalmente su saber como profesional en educación en cualquier ámbito pedagógico.” (referencia. Puede ser la página porque ya se nombró que era del PIAA) La cual se ve relacionada en los contenidos presentados al final del plan en las semanas 16 y 17, el desarrollo de competencias, aprendizaje significativo y propuesta de intervención didáctica. Para ello, los referentes que se encuentran son: Bárcena, Fdo. y Melich, Joan C. (2000), *Educación como acontecimiento ético. Papeles de pedagogía*. Darden, R. F. (1982), *Educación y desarrollo de la razón “Formación del sentido crítico”*. Díaz, Mª José. (1994), *Educación y*

Razonamiento Moral. Bourdieu, Pierre. (1984), *Sociología y Cultura*. Maturana, Humberto. *El Árbol del Conocimiento*. “Bases biológicas del conocimiento humano” (1997). *El sentido de lo humano* (2003). *El Juego, el camino desdeñado* (1993) y, por último: García Canclini, Néstor, (2000) *Globalización Mundialización en el Campo de la Cultura*.

Se pudo constatar que no se realiza ningún énfasis en el contenido de la asignatura al área del currículo, pero sí en la pedagogía, la cual se ve reflejada en los referentes bibliográficos con los siguientes autores: Bedoya, Jorge I, (2000) *Epistemología y pedagogía. Ensayo crítico sobre el objeto y método pedagógico*. Bonall, Xavier, (1998) *Sociología de la educación. Papeles de pedagogía*. Castañeda, B. Elsa. (1993) *Hacia una pedagogía de la creatividad*. García Duarte, Noemí, (2000), “II. Sociedad y Sujeto de la Información en la Era Digital”, (2000). *Educación Mediática. El Potencial Pedagógico de las Nuevas tecnologías de la educación*.

Como se pudo constatar, los contenidos de las asignaturas de la UTP tienen un enfoque desde las diferentes áreas del conocimiento relacionadas con la pedagogía, la educación y la didáctica, apoyadas desde la investigación. Puede encontrarse también una posición que reconoce la importancia del contenido como medio para la ejercitación del pensamiento crítico e investigativo y el desarrollo de determinadas habilidades y destrezas en el campo de la EAYAV.

7.3.3. UPN. Didáctica de las Artes visuales:

Se oferta en quinto semestre de la licenciatura, demuestra una estrecha relación con la categorización que se realiza en este apartado, los contenidos se presentan en tres grandes bloques con poca descripción de los subtemas, y se complementan con las lecturas obligatorias, las cuales se exponen en la bibliografía. El primer bloque: *Contextualización y ubicación de las didácticas en el campo de las artes visuales*, sería el que presenta los contenidos teóricos y conceptuales más fuertes del plan de estudios de la asignatura. Al

realizar el análisis de la bibliografía, se encuentra un gran compendio de libros y autores que aportan significativamente a la visión actual sobre la didáctica y que se encuentran en sintonía con esta propuesta investigativa, entre ellos están: *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas*, (2001) de Astolfi, J. P., *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad* (2008) del autor Bolívar, A., *El saber didáctico*. (2007) de los autores A. Camilloni, A. R. W. de, Cols, E., Basabe, L., & Feeney, S. *Ejes conceptuales en la didáctica de las artes visuales. Arte e Investigación*, (2006) de Costa, M. E. *Didactic Transposition in Mathematics Education*, (2014) de Chevallard, Y., & Bosch, M. Siguiendo con el artículo de la Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), *La transposición didáctica: Historia de un concepto* (2005), de Gómez Mendoza, M. Á. Finalmente para dar cierre a este contenido teórico, se encuentra a Grisales, L. M. *La pregunta didáctica en la enseñanza universitaria: Una síntesis para la comunicación y la comprensión del sentido de los saberes*. (2012). Litwin, E. *Las configuraciones didácticas: Una nueva agenda para la enseñanza superior*, (2012). Sensevy, G. (2007). *Categorías para describir y comprender la acción didáctica*.

Contenidos Procedimentales: Aquí aparece el segundo bloque de los tres contenidos que propone el PIAA de la licenciatura en AV: “La práctica artística y la educación artística visual: entre los límites del arte visual y el campo de la educación artística visual”. Al analizar las competencias a desarrollar en los estudiantes, se encontró: “Desarrollo de procesos de observación y análisis de necesidades educativas en contextos reales, con el fin de proponer acciones didácticas pertinentes al campo de la educación artística visual.” Aquí, se puede observar que las competencias tanto procedimentales como actitudinales se completan con el contenido propuesto. Igualmente, al revisar la bibliografía propuesta a los estudiantes, se hallaron los siguientes referentes: Aguirre, I. (2006), *Modelos Formativos en Educación Artística* (p. 21). M. H., & de la Colina, I. M. (2004), *La Educación Artística y la Formación del Profesorado en Secundaria*. García, J. J., & López, F. E. (2012). *Pedagogía crítica y enseñanza*

problémica: una propuesta didáctica de formación política. Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, Á. I. (1999). *Comprender y transformar la enseñanza.* Pozo, J. I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos: la nueva ciencia del aprendizaje.*

En estos referentes, se obtuvieron hallazgos relacionados con la búsqueda de preparar a los estudiantes en formación, en la construcción de un pensamiento crítico y autónomo, transformadores de la realidad y la sociedad. La enseñanza de la educación artística debe aportar al mejoramiento de las prácticas curriculares e incluso cotidianas de los actores del proceso educativo. Los fundamentos de la formación y la pedagogía crítica facilitan marcos de acción para abordar la realidad como problema, y desde ahí, posibilitar la formación en y para la acción en los contextos que habitan.

Contenidos Actitudinales: El tercer y último contenido expuesto en el PIAA “*Proyecto artístico como propuesta didáctica: De la acción a la reflexión de las didácticas en AV*”, el cual se ve directamente relacionado con el objetivo general de la asignatura: “Proponer una acción didáctica basada en prácticas artísticas que posibilite la enseñanza de las artes visuales en un contexto específico”. Es importante resaltar que, para estos contenidos, habita una coherencia con el factor de didáctica donde se piensa y asume la propuesta de elementos reflexivos y en espacios reales y contextualizados. Al revisar los referentes bibliográficos se encuentran los siguientes autores: García, M. G. (2015). *Cine y literatura para el aprendizaje de las competencias básicas: Vínculos semióticos y educativos.* Jiménez, L., Aguirre, I., & Pimentel, L. G. (2011), *Educación Artística, cultura y ciudadanía.*

Al realizar un análisis de dichos referentes, se evidenció que el artículo de García, M. G. (2015) expone la conexión intertextual entre cine y literatura que favorece el aprendizaje para la vida de estudiantes de etapas educativas obligatorias, permite desarrollar cooperativamente un conocimiento contextualizado y contribuye así a solventar un problema en la educación escolar — que impone contenidos conceptuales alejados del mundo de los estudiantes—, finalmente reflexiona frente a un mundo globalizado en la necesidad de formar a las personas para

adaptarse con flexibilidad a un mundo cambiante e interconectado. Por ello, propone una metodología de investigación-acción en el aula que promueve un aprendizaje significativo, constructivista y heurístico.

De igual forma, en el texto de Jiménez, L., Aguirre, I., & Pimentel, L. G. (2011), se explora cómo las exigencias sociales y una visión renovada sobre la función de la educación escolar han puesto de manifiesto la importancia de lograr que los estudiantes adquieran competencias que les permitan aprender a aprender, aprender a convivir y aprender a ser. En este contexto, el papel de la educación artística toma fuerza para la formación integral y la construcción de la ciudadanía.

De lo expuesto hasta ahora, se logró evidenciar que las tres asignaturas de didáctica refuerzan la visión de las perspectivas contempladas en torno a la didáctica de la EAYAV, estableciendo una relación más estrecha entre cultura, aprendizaje, educación y contenidos. De igual forma, los contenidos se enfocan en el fortalecimiento de actitudes reflexivas, investigativas y de pensamiento crítico frente a lo social, cultural y los contextos inmediatos de los estudiantes.

Cabe anotar que los avances e investigaciones en el campo de la DEAYAV no son equiparables a los de otras didácticas de campos diferentes como las ciencias naturales o sociales, llama la atención cómo la asignatura de la UTP *Didáctica Artística Infantil* aborda los autores más representativos que han realizado sus tesis y argumentos de las principales corrientes que trazan el debate contemporáneo de la EA, entre estos autores encontramos:

- **Arnheim, Rudolf (1993)**, en su estudio de la percepción visual, sitúa la percepción y la creación artística en el centro del proceso educativo.
- **Eisner, E.W. (1995)**, quien analiza las tradiciones dominantes en la enseñanza del arte, destacando desde una postura cognoscitiva y en defensa del arte como espacio

- curricular propio. Participó en la elaboración de un modelo pedagógico en artes visuales en California, que se denominó *Discipline Based Art Education* (DBAE).
- **Gardner, H. (1994)**, reconocido por su obra sobre “inteligencias múltiples” se ha dedicado a los estudios de los procesos cognitivos y el papel de la creatividad en el arte, basándose en la psicología del desarrollo y en la psicología cognitiva, desarrolló un enfoque curricular y de evaluación del campo de las artes que ha servido para ampliar el conocimiento de este campo. El autor indaga sobre pensamiento artístico, pues piensa que, al igual que la ciencia y la matemática, las artes implican formas complejas de pensamiento. Entiende la cognición como la capacidad de utilización de símbolos. Expone que los seres humanos tienen un amplio número de competencias simbólicas más allá del lenguaje y la lógica, como es el caso de los símbolos presentes en las artes. Desde esta perspectiva, se entiende la habilidad artística como una acción de la mente, “una actividad que involucra el uso y la transformación de diversas clases de símbolos y de sistemas simbólicos”. (Gardner, 1994, p. 30)
 - **Lowenfeld, Viktor W. (1980)**, quien ayudó a definir y desarrollar el campo de la educación artística en Estados Unidos, destaca la importancia de que el niño adquiera libertad para expresar sus ideas, retoma la teoría del desarrollo psicogenético de Jean Piaget y realiza el primer intento de traducirlos al campo del arte.
 - **Read, Herbert. (1990)**, desarrolló un gran interés en el tema de la educación artística, elaboró una dimensión sociocultural de la educación creativa, logró establecer la Sociedad Internacional de Educación a través del Arte (INSEA) en 1954. La educación integral que concibe Read es relativamente indiferente al destino de las materias individuales, pues parte del supuesto subyacente de que la finalidad de la educación consiste en desarrollar cualidades genéricas de penetración y sensibilidad, cualidades fundamentales incluso en matemáticas o geografía (Read H, 1955). Por consiguiente,

se podría decir que la EAYAV ratifica el desarrollo de la personalidad del estudiante a través de la expresión creativa.

Al contrario de la UPN, en la asignatura de *Didáctica de las Artes Visuales*, se pudo constatar que los autores más relevantes que presenta en el PIAA, en el área de la EAYAV son más contemporáneos y de un contexto iberoamericano. En este caso, se encontraron los siguientes autores:

- **Acaso, M., (2005)**, quien aborda la didáctica de las AV y expone que la educación artística es un motor de cambio social.
- **Aguirre, I. (2005)**, el autor defiende una visión de la educación artística basada en la experiencia y en la importancia que tiene el desarrollo de la sensibilidad estética de las personas, adicionalmente, ha teorizado sobre las prácticas que rigen la educación artística actual.
- **Costa, M. E. (2006)**, quien aborda el tema de la didáctica de las AV y sustenta que la enseñanza de las AV aún no está lo suficientemente afianzada en el sistema educativo.

Como hemos visto, en las últimas décadas se ha venido desarrollando una tradición de pensamiento que se ha mantenido constante y que asigna a la EAYAV un alto valor cognitivo, por ejemplo, a Rudolf Arnheim (1993) le interesa demostrar cómo la propia percepción es un hecho cognitivo, recordando que la creación de imágenes en cualquier medio, visual, auditivo, verbal, etc., requiere de la invención y la imaginación. Entiende a la visión no como un registro mecánico de estímulos físicos, sino “[...] ligada inseparablemente a los recursos mentales de la memoria y la formación de conceptos”. (Arnheim, 1993, p. 30)

Asimismo, para Eisner, uno de los inconvenientes que determinan el tipo de educación que predomina en las instituciones educativas tiene que ver con la manera como se percibe la

cognición. Normalmente se relaciona con los procesos que involucran el conocer. De esta manera, Eisner puntualiza en la necesidad de entender la cognición en un sentido amplio, en el que entran en juego otros aspectos, como por ejemplo el de la afectividad. Cognición y afectividad, expone, son dos aspectos que suceden de forma simultánea y que comparten la misma realidad dentro de la experiencia humana. Si se entiende la cognición desde esta perspectiva para la EAYAV, se consigue reconocer que el sentir hace parte del propio proceso de conocimiento y que “[...] no puede haber actividad cognitiva que no sea también afectiva” (Eisner, 1994, p. 42). Una vez que se ubica al sentir como parte del conocimiento, se abre la posibilidad de considerar la importante función de los sentidos y su papel en la conformación de la vida cognitiva dentro de la EAYAV. Eisner (1994, p. 55) coincide con Arnheim al reconocer que la percepción es en sí misma un hecho cognitivo” experimentar las cualidades del sonido, tacto, gusto, requiere atención, selección, comparación y juicio”.

En ese sentido, se pudo identificar que los PIAA proponen enfoques específicos que apuntan hacia aspectos diversos, como la percepción, los mecanismos del pensamiento que involucran el trabajo en el arte, así como el pensamiento crítico y la investigación. Así pues, es una necesidad primordial preparar a los estudiantes a entender y vivir el mundo que habitan, para ello, es importante que los docentes delinear actividades enfocadas a la EA en consonancia con el contexto actual. El propósito de la educación de los futuros licenciados es la educación crítica, la cual consiste en sacar el máximo provecho de las complicaciones imprevistas de la clase (Kincheloe, 2001). Por lo tanto, estos estudiantes tienen que aprender a producir su propio cuerpo de conocimiento.

Por lo tanto, los contenidos y autores referenciados en los planes de la UTP y la UPN exponen una postura contemporánea de la didáctica, puesto que ofrecen a los estudiantes un aprendizaje de la EAYAV más enriquecedor que contempla “el saber, saber hacer y el ser”, y al mismo tiempo, ofrecen una visión crítica, con un sentido humano, comprometido con los conflictos del contexto global y local. En efecto, las universidades coinciden con la postura de la

actual investigación frente al lugar que ocupa la didáctica de la EAYAV, como disciplina teórico-práctica que se ocupa de la formación inicial y permanente de los estudiantes de la licenciatura, a fin de orientar la intervención en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, se demuestra la necesidad de considerar una ampliación y diferenciación de los conceptos: educación, pedagogía y didáctica que, aunque se abordan de manera teórica y práctica en los PIAA, en momentos pareciera que se confunden en su significado sin expresar que existen diferencias claves en su definición. Aunque estos conceptos guardan una estrecha relación, es necesaria la distinción, la relación sistémica y la comprensión, la cual incide directamente en el desempeño de los futuros profesores en el ámbito de la EAYAV, por ello es necesario elaborar un marco de categorías, teorías, objetos de estudio, conocimientos, saberes y prácticas que, organizados e interrelacionados permitan delimitar cada una de sus funciones dentro del saber educativo.

7.4. Descripción de la Metodología

Se puede entender la metodología como el vehículo a través del cual los estudiantes alcanzan los conocimientos, habilidades y actitudes con el fin de desarrollar las competencias y cumplir con los objetivos planteados en los PIAA de cada asignatura descrita. En este sentido, la metodología didáctica se entiende como la acción sistematizada de seleccionar y organizar las actividades, los recursos y los tiempos para alcanzar los objetivos de formación definidos por la estrategia didáctica. Así, Villamizar-Herrera et al. (2012) la definen como "un proceso intencionado de apropiación del conocimiento que se inicia con la reflexión, comprensión, construcción y evaluación de las acciones didácticas que propician la adquisición y el desarrollo de habilidades y actitudes para un adecuado desempeño en la sociedad" (pp. 277-278). Por tanto, la metodología didáctica es la que propicia en forma directa el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es así como en este apartado se indagó en las metodologías propuestas por las asignaturas para la formación de los estudiantes en didáctica de la EAYAV. En la **tabla 16** se presenta la metodología implementada por cada una de las asignaturas, que permiten obtener elementos para su análisis:

Tabla 16 Metodología aplicada en los programas de didáctica en las Licenciaturas en EAYAV.

UNIVERSIDAD	ASIGNATURA	METODOLOGÍA
Universidad Tecnológica de Pereira (UTP)	Didáctica Artística Infantil	<p>A fin de lograr los objetivos propuestos y comprendiendo la importancia de las prácticas en los procesos de enseñanza aprendizaje, se proponen distintas técnicas de trabajo personal y grupal.</p> <p>El carácter teórico práctico de la asignatura permite combinar procedimientos didácticos y metodológicos que conduzcan al logro de un proceso de aprendizaje.</p> <p>Exploración ideas previas del alumnado sobre los contenidos de la asignatura y la propuesta de los contenidos teóricos-prácticos.</p> <p>Debate y búsqueda de consenso de los contenidos propuestos.</p> <p>Debates y reflexión en grupos pequeños con ejemplos extraídos de sus experiencias contrastándola con la documentación aportada por todo el grupo.</p> <p>Debate general concretando los nuevos interrogantes planteados</p> <p>Grupos cooperativos para la búsqueda de información y contraste.</p> <p>Debates conceptuales.</p> <p>Análisis y reflexión de los procesos de creación artística individual y colectiva.</p> <p>Método de Enseñanza: Está enmarcado en los siguientes aspectos: Proceso individual del estudiante, acompañamiento y asesoría, proceso de confrontación.</p> <p>Técnicas de Enseñanza: Clase teórica impartida por el profesor, conversatorios, lecturas previas de apoyo y complementarias, manejo de material audiovisual, talleres prácticos de actividades propias del área en el aula.</p>
	Didáctica Especial	<p>Estrategias Educativas: El desarrollo y articulación de contenidos de manera que la teoría y los procesos conceptuales y prácticos conduzcan al estudiante a una aprehensión, integrando trabajos individuales y grupales.</p> <p>Método: Estudio – reflexión e intervención</p> <p>Método de Enseñanza: Se resume en tres aspectos que fortalezcan la relación alumno – docente en:</p> <p>Procesos individuales del estudiante</p> <p>Acompañamiento y asesoría</p> <p>Proceso de confrontación</p> <p>Técnicas de Enseñanza: Exposiciones, clase magistral, conversatorio mayéutico, lecturas previas de apoyo y complementarias, talleres prácticos de diseño, reflexión y análisis, presentación, puestas en común, análisis, interpretación y aplicación, manejo de material audiovisual.</p>
Universidad Pedagógica Nacional (UPN)	Didáctica de las Artes Visuales	<p>El espacio académico será trabajado de dos formas, la primera de ellas es un seminario – taller que posibilite lugares para reflexionar desde la teoría y la práctica artística, ello quiere decir que como parte de las actividades que se llevarán a cabo para comprender y proponer los trabajos de la clase, se hará a través de ensayos escritos, de igual manera ensayos visuales o productos y acciones artísticas.</p> <p>Se espera que la clase sea un espacio de diálogo que permita enriquecer las miradas particulares sobre los temas, así como fortalecer en el grupo acciones artísticas que los involucren y tengan cierta incidencia en el contexto próximo de cada uno de ellos.</p>

Respecto al trabajo independiente, según el cronograma de actividades artísticas de la ciudad, se visitarán algunas exposiciones y se programará una visita a una experiencia significativa, relacionada con las artes visuales y la educación, ya sea en el contexto de la educación formal o no formal.

Fuente: Los PIAA de la DAV suministrados por los directores de los programas de las Licenciaturas en AV de la UPN y UTC.

Como se pudo observar, las tres asignaturas abordan componentes relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje, los cuales presentan aspectos de interés que fueron de utilidad para comprender las aproximaciones a los procesos de planificación y desarrollo para el aprendizaje óptimo de los estudiantes. La descripción anterior permitió fijar, en las tres asignaturas, dos metodologías primordiales:

- **Metodología Presencial:** Iniciando con la UTP, se encontró que, en las dos asignaturas, Didáctica Artística Infantil y Didáctica Especial, se abordan las mismas estrategias metodológicas, las cuales se evidenciaron en las clases teóricas impartidas por el profesor, conversatorios, exploración de conocimientos previos, talleres prácticos, acompañamiento y asesorías por parte del profesor, trabajo grupal, debates y presentaciones. En la asignatura Didáctica de las Artes Visuales (UPN) se pudo obtener información relacionada de igual forma con la oferta de seminario – taller, el cual busca construir conocimiento con la interacción y la actividad.

- **Metodología Individual:** De igual manera, se constató que las dos asignaturas de la UTP (Didáctica Artística Infantil y Didáctica Especial) tiene componentes similares relacionados con la generación de actividades individuales tales como lecturas previas de apoyo y complementarias, talleres prácticos de diseño, reflexión, análisis, interpretación y Manejo de material audiovisual. En cuanto a la asignatura de la UPN (Didáctica de las artes visuales), se encontraron elementos de reflexión, análisis, trabajos, ensayos escritos y visuales, productos y acciones artísticas, visitas a exposiciones y visita a una experiencia significativa, relacionada con las artes visuales y la educación.

De esta forma, se puede considerar la metodología presencial como las clases teóricas,

los seminarios, las clases prácticas, las prácticas externas y las tutorías, y se considera la metodología individual como aquella donde los alumnos pueden realizar de forma independiente su trabajo, ya sea de forma individual o en grupo.

Con esto, se identificó que las metodologías propuestas por las tres universidades buscan la formación basada en competencias donde se evidencian los métodos de clase magistral, que tiene como finalidad transmitir conocimientos y activar procesos cognitivos en los estudiantes y el método de resolución de ejercicios y problemas, el cual busca ejercitar, ensayar y poner en práctica los conocimientos previos. Así mismo, Díaz Barriga y Hernández (2002) coinciden en confirmar que la ejecución de estrategias está asociada a los recursos y a cuatro tipos de conocimiento como son los procesos cognitivos básicos (operaciones y procesos involucrados en el procesamiento de la información), la base de los conocimientos (bagaje de hechos, conceptos y principios que se posee), el conocimiento estratégico (saber cómo conocer basado en la concepción de los autores) y el conocimiento metacognitivo (conocimiento que se posee acerca de qué y cómo conocer o la expresión del conocimiento sobre el conocimiento mismo).

Es interesante ver cómo la UPN introduce otras modalidades que dan espacio a prácticas externas, las cuales se evidencian en actividades artísticas de la ciudad, visitas a exposiciones y visita a una experiencia significativa, relacionada con las artes visuales y la educación, ya sea en el contexto de la educación formal o no formal. Según Eisner (2004), "el trabajo en las artes no solo es una manera de crear actuaciones y productos; es una manera de crear nuestras vidas ampliando nuestra conciencia conformando nuestras actitudes, satisfaciendo nuestra búsqueda de significado, estableciendo contacto con los demás y compartiendo una cultura". (p. 19).

En consecuencia, la UPN logra impulsar un enfoque más plural, potenciando especialmente las metodologías no presenciales, con el fin de que los estudiantes tengan más oportunidades en la búsqueda del conocimiento en contextos no solo en el aula, sino también,

fuera de ella.

Aun es sabido que en el contexto de enseñanza-aprendizaje se utilizan gran cantidad de metodologías y hasta ahora no se ha podido demostrar que una sea mejor que otra. La eficacia de la metodología depende de la combinación de muchos factores, entre ellos los **resultados de aprendizaje** u objetivos previstos (conocimientos frente a destrezas y actitudes) **características del estudiante** (conocimientos previos, capacidades, motivación, estilo de aprendizaje, etc.) **características del profesor** (estilo docente, personalidad, capacidades docentes, motivación, creencias, etc.), **características de la materia a enseñar** (área disciplinar, nivel de complejidad, carácter más teórico o práctico, etc.), **condiciones físicas y materiales** (número de estudiantes, disposición del aula, disponibilidad de recursos, tiempo disponible, etc.). Aquí se pudo comprobar que algunas de estas características prevalecen en los planes de actividades, ejemplo de esto es la UTP en su asignatura Didáctica Artística Infantil, que se basa en las características de sus estudiantes, por medio de la exploración de ideas previas, la realización de debates y reflexión en grupos pequeños donde toman ejemplos extraídos de sus experiencias, lo que permite la generación de nuevos interrogantes. Otro elemento importante que se halló en el análisis, es que en ninguna de las tres asignaturas se evidencia la exploración de las características del profesor, relacionadas con su estilo docente o personalidad, capacidades o creencias. No se logró encontrar temas relacionados con dichas características.

Tradicionalmente la cultura académica supone que el dominio de la materia por parte del profesor constituye la clave del éxito de la enseñanza y que los estudiantes a partir del trabajo, los intereses y capacidades, determinan los resultados. Este concepto de aprendizaje aún se conserva en la mayor parte de las universidades. Adicionalmente a esto, no se debe concebir al profesor únicamente como transmisor de los conocimientos, sino, como quien puede gestionar los procesos de aprendizaje en los estudiantes, lo que implica ofrecerles pautas, herramientas, espacios de diálogo y medios para que sean los propios alumnos

quienes de forma autónoma desarrollen su propio proceso de aprendizaje. Freire (2001) se acerca desde la humanización del diálogo constructivo al decir que:

Una concepción de educación que contempla la humanización [...] requiere una concepción de acción educativa en la cual el educador ya no es quien educa, pero que, en cuanto educa, es educado, en diálogo con el educando que, al ser educado, también educa. (p. 68)

De hecho, como se pudo notar en el análisis, los docentes de las tres asignaturas ofrecen el acompañamiento a sus estudiantes, para orientarlos y generar en ellos las competencias que se proponen como metas del aprendizaje, esto se evidencia en los métodos de enseñanza que presentan las dos asignaturas de la UTP, donde exponen: *Proceso individual del estudiante, acompañamiento y asesoría, proceso de confrontación*. De igual forma en la UPN cuando expone:

Se espera que la clase sea un espacio de diálogo que permita enriquecer las miradas particulares sobre los temas de la clase, así como fortalecer en el grupo acciones artísticas que los involucren y tenga cierta incidencia en el contexto próximo de cada uno de ellos. (Referencia)

En suma, las metodologías planteadas están orientadas a propiciar el cuestionamiento, la actitud de búsqueda, el procesamiento de la información, el reconocimiento de la propia identidad, el aprender a autorregularse, el desarrollo de un pensamiento crítico y la solución de problemas.

Por otro lado, cabe anotar que solo la UTP con la asignatura Didáctica Artística Infantil, aborda métodos de aprendizaje cooperativo, el cual pretende desarrollar aprendizajes activos y significativos de forma cooperativa y presenta también el método de contrato didáctico o aprendizaje (learning contract), Anderson et al. (1996) señalan algunas razones para emplear contratos de aprendizaje, entre las que se encuentran: 1) Relevancia, donde para los estudiantes, al identificar sus propias necesidades, las actividades se vuelven más

significativas y relevantes. 2) Autonomía. Los contratos de aprendizaje permiten cierta libertad para elegir qué aprender y cómo aprenderlo. 3) Equidad. Los contratos capacitan a los profesores a responder a las necesidades diversas de un amplio rango de estudiantes. Facilitan el acceso a los contextos y a la equidad dentro de los cursos.

De lo anterior, se pudo deducir que es necesario desarrollar en los docentes que imparten las asignaturas de didáctica, la capacidad para conocer, planificar y organizar efectivamente las distintas estrategias para diseñar y realizar con éxito la enseñanza.

Hoy se habla sobre la necesidad de enfocar la enseñanza como un proceso de orientación del aprendizaje, donde se ofrezcan las condiciones para que los estudiantes, además de apropiarse de los conocimientos, adquieran habilidades, integren valores y generen estrategias que les permitan actuar de forma autónoma, reflexiva y crítica, y obtener herramientas para adaptarse a las constantes transformaciones del mundo laboral y la expansión del conocimiento.

Además, las propuestas metodológicas en la DEAyAV deben introducir estrategias activas de aprendizaje en las que se precisen problemáticas, analicen casos, se apoye el trabajo colaborativo, se genere la búsqueda de información de manera autónoma y se debatan sus ideas. Es así como los estudiantes lograrán dar sentido a los conocimientos obtenidos en el aula. “El conocimiento es el resultado de la interacción de puntos de vista subjetivos con el contexto histórico-cultural en el que se localiza. Por tanto, es el resultado de la interacción social con localizaciones externas al sujeto que lo produce”. (Pérez Serrano, 1994, p. 36)

Para la óptima formación de los estudiantes es necesario que predomine en las propuestas metodológicas un equilibrio entre conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, mediado por los procesos de enseñanza y aprendizaje que fomenten el pensamiento crítico y la investigación. Las metodologías o tendencias metodológicas no se deben comprender como algo estático, inalterable, sino, como una guía o camino por dónde orientarse hacia la construcción de la reflexión (teórico-práctica) y de la satisfacción de la experiencia (teórico-

práctica). Serán entendidas como el resultado de una investigación acerca de reflexiones y composiciones, imágenes leídas e imágenes a ser construidas, donde los pre-conceptos serán revisados posibilitando nuevos conceptos. (Souza, 2004).

Todo esto conlleva al uso de estrategias y metodologías que propicien un aprendizaje intencional, reflexivo, consciente y autorregulado, regido por objetivos y metas propios, como resultado del vínculo entre lo afectivo y lo cognitivo, y de las interacciones sociales y la comunicación, que tengan en cuenta la diversidad del estudiantado y las características de la generación presente en las aulas universitarias.

Finalmente, en las estrategias docentes es necesario que se haga referencia a cómo se organiza y dirige la actividad de aprendizaje, para lo que se requiere determinar en cada momento de la actividad qué acciones deben ser realizadas por los estudiantes y cuáles por el profesor, en su función de líder. Esto significa que se estructure la actividad siguiendo las etapas de cualquier actividad humana: la orientación, la ejecución y el control valorativo, que tiene lugar a lo largo de todo el proceso.

7.5. Descripción de los Criterios de Evaluación

Autores como Gimeno, (2008) definen la evaluación como:

Cualquier proceso por medio del cual alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación. (p. 338)

Así, la evaluación se transforma en un proceso permanente, dinámico y sistémico de la acción educativa, adecuado a las necesidades, acciones y metas formativas, de tal manera que permita valorar y comprender los avances y transformaciones no solo de los estudiantes, sino también de todos los actores que intervienen en ella.

Como se ha expuesto en capítulos anteriores, la evaluación del aprendizaje de los estudiantes se relaciona con los componentes del currículum: en este caso se basó en los hechos conceptos, procedimientos y actitudes. Desde este planteamiento, se deben resaltar las aportaciones realizadas por Coll y otros (1992) sobre la evaluación de estos contenidos. Dichos autores destacan algunos aspectos que se deben tener en cuenta en la evaluación de cada una de las dimensiones mencionadas. En pocas palabras, se debe señalar que las actividades de evaluación deben ser acordes con las metodologías que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura y que, a su vez lleven a la comprensión del “qué, cómo, por qué y cuándo evaluar”.

Para este fin se realiza una descripción de cada uno de los criterios evaluativos de los PIAA aportados por las universidades que participan en la investigación. En la tabla 17 se exponen los métodos evaluativos utilizados en las tres asignaturas de didáctica. Aspectos que permitieron generar la discusión.

Tabla 17 *Criterios de Evaluación aplicados en los programas de didáctica en la Licenciatura en EAYAV.*

UNIVERSIDAD	ASIGNATURA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Universidad Tecnológica de Pereira (UTP)	Didáctica Artística Infantil	<p>Evaluación continua, procesual y formativa, tutorizada individualmente y en pequeños grupos, valorando conjuntamente con el alumnado los logros y dificultades en sus procesos de aprendizaje y nuestros avances en la construcción del conocimiento.</p> <p>Asistencia a las clases, tutorías y proyectos programados.</p> <p>Participación en las actividades que se realicen.</p> <p>Capacidad de atención, curiosidad y reflexión en torno a los temas tratados, claridad y argumentación al expresar sus ideas.</p> <p>Producción plástica:</p> <p>Curiosidad, interés, motivación, creatividad y experimentación en el uso de las técnicas, procedimientos y materiales utilizados.</p> <p>A nivel general se valorará:</p> <p>La actitud hacia la educación artística y el arte, así como de su papel en la educación integral del estudiante como contribución a la formación del adulto sensible al arte y el entorno como fuentes y experiencias estéticas.</p> <p>La asistencia regular como garantía de trabajo personal y de comunicación con grupo aula.</p> <p>La participación en todas las actividades que se propongan.</p> <p>La coherencia entre lo proyectado y lo realizado.</p>

		<p>La carpeta de trabajos y su compromiso activo en las actividades de aprendizaje programadas/consensuadas serán tenidos en cuenta. Las diferentes valoraciones se distribuirán en un 30% primer parcial ,30% segundo parcial y 40% parcial final. Las fechas se concertarán con los estudiantes y según el calendario de la universidad.</p>
	Didáctica Especial	<p>Técnicas: Autoevaluación, coevaluación, interevaluación y/o heteroevaluación Se sustentan en los procesos y resultados de las diferentes pruebas: Orales (30%) Exposiciones, sustentaciones, participación y aportes, mesa redonda Escritas (40%) Previas escritas, informes, quices. De ejecución (30%) Trabajo práctico. (Desarrollo total de una micro propuesta didáctica), ejercicios y experimentación, consultas realizadas dentro y fuera de la clase. El porcentaje obtenido por cada uno de los puntajes de trabajo, al igual que el número y las fechas de las previas se concertarán con anterioridad con los estudiantes. Notas parciales. Dos (2) con un valor del 30% cada una y una (1) con un valor del 40% sobre la nota definitiva resultante del proceso acumulativo. Se tendrá en cuenta: Procesos, argumentación y conceptualización en los trabajos, interpretación y construcción teórica y práctica, presentación, sustentación y pertinencia de las propuestas a desarrollar, entregas puntuales, recursividad y creatividad, asistencia y permanencia regular a las clases.</p>
Universidad Pedagógica Nacional. (UPN)	Didáctica de las Artes Visuales	<p>La profundidad y claridad en el tratamiento de los conceptos y referentes, su contextualización y aprovechamiento. La profundidad en el análisis de contextos educativos, artísticos y didácticos concretos. La pertinencia y viabilidad de las acciones didácticas propuestas. La capacidad, claridad y pertinencia en los procesos de argumentación. La capacidad de trabajo autónomo y colectivo Es de aclarar que la evaluación, en todo caso, se hará en consenso con los estudiantes y que garantice que cada uno será evaluado y evaluará según sus propias particularidades en el proceso. Que en todo momento, la evaluación más que un fin, es un medio que permitirá mejorar el sentido del espacio académico, así como la posibilidad para que cada uno de los estudiantes tome una perspectiva crítica y constructiva de su propio proceso y del proceso del grupo. Cada uno de los cortes del semestre tiene una equivalencia del 33.33% sobre el ponderado total.</p>

Fuente: Los PIAA de la DAV suministrados por los directores de los programas de las Licenciaturas en AV de la UPN y UTC.

A continuación, se presenta el análisis realizado por cada una de las asignaturas:

7.5.1. UTP. Didáctica Artística Infantil:

La asignatura se basa en la evaluación continua, procesual y formativa, tutorizada individualmente y en pequeños grupos, valoración de logros dificultades y avances en la

construcción del conocimiento con los estudiantes. De igual manera, en involucrarlos en la responsabilidad con sus propios procesos de aprendizaje.

En la presencialidad, los criterios de evaluación se reflejan en actividades relacionadas con la asistencia como garantía de trabajo personal y de comunicación con grupo aula, tutorías, participación en las actividades, capacidad de atención, claridad y argumentación al expresar sus ideas.

En los procesos autónomos de los estudiantes, se pudo constatar que los criterios de evaluación tienen estrecha relación con los elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales en consonancia con la producción plástica y artística, aquí se encontraron: Las carpetas de trabajos o portafolios, entendidos como instrumentos fundamentados en la evaluación procesual y formativa y la coherencia entre lo proyectado y lo realizado.

Adicionalmente, se apreciaron elementos procedimentales tales como: La experimentación en el uso de técnicas, procedimientos y materiales a utilizar. Y componentes actitudinales que se reflejan en los siguientes componentes: la curiosidad, interés, motivación, creatividad, la actitud hacia la educación artística y el arte, la reflexión en la educación integral del estudiante como contribución a la formación del adulto sensible al arte y el entorno como fuentes y experiencias estéticas.

Con respecto a la valoración porcentual de las actividades evaluativas se presentan distribuidas en tres etapas del proceso. El primer parcial con un valor de 30%, segundo parcial 30% y parcial con porcentaje mayor del 40%. Las fechas se concretan con los estudiantes y se distribuyen en los diferentes momentos del proceso según el calendario de la universidad.

7.5.2. UTP. Didáctica Especial:

Dentro de las técnicas de evaluación, se evidencian distintos procedimientos, entre los que se distinguen los siguientes:

- **Autoevaluación:** Su propósito es que el estudiante se apropie de su propio proceso de aprendizaje, ya que al autoevaluarse tiene que ser crítico consigo mismo, con su actitud, esfuerzo, logros, posibles fracasos, es una forma además de autoconocimiento de sus capacidades.
- **Coevaluación:** Puede definirse como el proceso de valoración realizado entre pares basado en criterios predefinidos, en el cual se evalúan el desempeño y la calidad de los trabajos, así como el nivel de logro en relación con los objetivos de aprendizaje.
- **Heteroevaluación:** Hace referencia a procesos de evaluación realizados por personas distintas al estudiante o sus iguales, es decir, pueden entrar a evaluar las familias, otros profesores y otros agentes externos.

Se sustentan en los procesos presenciales las siguientes actividades: Exposiciones, sustentaciones, participación y aportes, mesa redonda, pruebas escritas, examen breve y consultas en clase. Para las acciones individuales se encontraron: Realización de informes, Trabajo práctico que se basa en el desarrollo total de una micro propuesta didáctica, ejercicios y experimentación, consultas realizadas dentro y fuera de la clase.

Además, se exponen elementos que se tienen en cuenta para la evaluación y que tienen una fuerte vinculación con las acciones conceptuales, procedimentales y actitudinales de los estudiantes, estas se lograron definir de la siguiente manera:

- **Conceptuales:** Argumentación y conceptualización en los trabajos, interpretación y construcción teórica y práctica.
- **Procedimentales:** Presentación, sustentación y pertinencia de las propuestas a desarrollar, entregas puntuales.
- **Actitudinales:** Recursividad y creatividad, asistencia y permanencia regular a las clases.

De igual forma, como en la asignatura de Didáctica Artística Infantil, los porcentajes de valoración se presentan en tres momentos del proceso de aprendizaje: Orales 30%, Escritas 40% y de ejecución (30%).

7.5.3. UPN. Didácticas de las Artes Visuales:

Se pudo observar que la asignatura de la UPN, asume la evaluación, más que como un fin, como un medio que permite mejorar el sentido del espacio académico, y brinda la posibilidad de que cada estudiante tome una perspectiva crítica y constructiva del proceso personal y del proceso del grupo. Orienta los criterios de evaluación por elementos conceptuales, los cuales se pudieron evidenciar cuando se sitúa en evaluar la profundidad y claridad en el tratamiento de los conceptos y referentes, y la contextualización y profundidad en el análisis de contextos educativos, artísticos y didácticos concretos.

En cuanto a los criterios de evaluación de las acciones procedimentales y actitudinales, se pudo observar que están presentes en: la pertinencia y viabilidad de las acciones didácticas propuestas por los estudiantes; la capacidad, claridad y pertinencia en los procesos de argumentación y en la capacidad de trabajo autónomo y colectivo. Es de aclarar que la evaluación en la asignatura, realiza un consenso con los estudiantes que garantiza que cada uno será evaluado según sus particularidades en el transcurso de la asignatura.

Los procesos de valoración porcentual, al igual que en las anteriores, se presentan en tres momentos del proceso de aprendizaje, con un mismo valor del 33.33% sobre el ponderado total.

Al realizar la descripción y posterior análisis de los criterios de evaluación expuestos en los PIAA de las tres asignaturas, se evidenció que existe cohesión entre los procesos metodológicos y el proceso evaluativo, donde se valora el trabajo realizado durante el proceso presencial y autónomo. Los actuales desafíos en la formación en educación superior exigen situar el foco en la evidencia de logro de aprendizaje en estudiantes. Lo anterior, repercute en

el rol que asumen docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Beltrán, 1998).

De la información obtenida, se puede establecer que las tres asignaturas sustentan sus procesos desde la enseñanza-aprendizaje permanente y continua, lo que permite descubrir el alcance y la confrontación del aprendizaje del estudiante. "No es suficiente que el que enseña corrija los errores y explique la visión correcta, debe ser el propio alumno quien se evalúe, proponiéndole actividades con este objetivo específico. Esta evaluación es la que se llama evaluación formadora". (Sanmartí, 2007, p. 21)

De esta forma, se busca que los estudiantes aprendan a observar, evaluar, planificar y controlar sus propios procesos de aprendizaje. Saber cómo aprende, identificar sus posibilidades y limitaciones y, en función de ese conocimiento, controlar y regular los procesos para adecuarlos a los objetivos y al contexto, esto con el fin de optimizar sus competencias, al tiempo que mejora sus habilidades y destrezas mediante la práctica.

Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) lo plantean de la siguiente forma: "Aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones". (pág. 234)

De igual manera, se evidenció la valoración de los contenidos, desempeño y afinidad con las dimensiones cognitivas y metacognitivas, pues permite al estudiante la capacidad de tener control del proceso de aprendizaje e identificar sus estrategias, sus métodos para resolver problemas. Entendemos las estrategias metacognitivas como acciones que realiza el estudiante antes, durante y después de que tengan lugar los procesos de aprendizaje para optimizar los resultados. Tiene tres dimensiones: Autoplanificación, automonitoreo (autocontrol) y autoevaluación. (Schraw y Moshman, 1995)

Sobresale también en el análisis, la importancia que dan las tres asignaturas a la comunicación y las interacciones sociales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde se

socializa el conocimiento individual, mediante presentaciones orales, mesas redondas, y debates, y se enriquece y potencia en el conocimiento colectivo, el cual surge como resultado de la actividad grupal, por lo que se estimula la cooperación entre los mismos estudiantes y el desarrollo de habilidades de trabajo en grupo. J. Hattie, (2008) partiendo de sus exhaustivos estudios, nombra cinco prácticas del docente en el aula que generan mayores logros de aprendizaje para todos los estudiantes: 1) *La enseñanza recíproca*, en esta estrategia los docentes permiten que los estudiantes aprendan entre ellos y hagan uso del auto-aprendizaje. 2) *La retroalimentación o feedback*, consiste en ofrecer respuestas específicas al trabajo de los estudiantes, es decir se realiza una evaluación para y como aprendizaje. El propósito de la retroalimentación es “reducir discrepancias entre las actuales comprensiones de los estudiantes, el desempeño y un objetivo” (John Hattie & Timperley, 2007, p. 86). 3) *La autoverbalización y el autocuestionamiento*, el cual consiste en ofrecer a los estudiantes espacios para que verbalicen lo que tienen que realizar y cómo lo realizarán. Esta estrategia se puede enmarcar dentro de las estrategias para favorecer *La Metacognición*, entendida como la cuarta práctica, y por último, 5) *la resolución de problemas*. De acuerdo a lo presentado, se pudo evidenciar que las tres asignaturas ofrecen a sus estudiantes las prácticas expuestas por J. Hattie, lo que permite mayores logros en sus procesos de aprendizaje.

Si bien es cierto que una de las ocupaciones de la evaluación es la recolección de información relacionada con los aprendizajes de los estudiantes, esta información debe orientarse a la toma de decisiones pertinentes y sobre todo oportunas encaminadas a la regulación y autorregulación de los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje (Díaz, 2005). En este sentido resulta relevante la retroalimentación direccionada por el docente donde el diálogo se constituye en el eje que orienta los procesos de autoevaluación para que el mismo estudiante comprenda su propio proceso de aprendizaje y asuma con responsabilidad los compromisos que dependen de él, de ahí la importancia de favorecer procesos de

metacognición que den protagonismo al estudiante en su proceso formativo (Jorba y Sanmartí, 1996).

Al valorar la evaluación como un elemento continuo, se evidencia en las tres asignaturas el registro de datos para evaluar el desarrollo del proceso en tres momentos importantes como pueden ser al inicio, en la mitad del proceso y al final de cada curso o ciclo. Para finalizar se pudo constatar que, para las tres asignaturas en Didácticas, la evaluación forma parte fundamental del diseño curricular, junto con los contenidos y las metodologías, elementos que están en consonancia y juegan un papel inherente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las didácticas en EAYAV.

De esta manera, es primordial que las licenciaturas en EAYAV implementen múltiples métodos evaluativos, ya que así los procesos de enseñanza-aprendizaje y la evaluación se presentan de forma holística. Se puede hablar de un buen proceso académico, ya que no se limita solo a la metodología tradicional de evaluación, basada en la simple realización de pruebas y exámenes sino a la participación del alumnado en los procesos de evaluación, fomentando así la utilización de la auto-evaluación, la co-evaluación y la evaluación compartida entre el profesor y los estudiantes (Pérez Pueyo, Julián y López, 2009).

8. Conclusiones

La presente investigación propone una perspectiva contextual sobre la Didáctica en los programas de licenciaturas en EAYAV, y se sustenta como un elemento primordial en las propuestas curriculares y como un “nuevo” campo de investigación, ya que al evaluar las perspectivas actuales sobre la DEAYAV en sus planes de estudio y de área, se podrá intervenir en la construcción de ajustes necesarios en las estructuras curriculares y a su vez, en el desarrollo integral de profesionales en la docencia que permitan contribuir en la construcción de

una mejor sociedad, más crítica y participativa, involucrada en aportar soluciones a problemas locales, regionales y nacionales.

Sobre el proceso de este trabajo de investigación, más que conclusiones se podrían asumir como reflexiones, que no han hecho más que indagar y profundizar en el pensamiento de la DEAYAV, es por esto que se exponen las siguientes:

Al inicio de esta investigación surgió la pregunta ¿Cuáles son las perspectivas teóricas sobre didáctica que se evidencian en los planes de estudio de los programas de licenciaturas en EAYAV y de los planes institucionales de actividades académicas (PIAA) de la asignatura en didáctica?, al realizar el análisis se logra observar inicialmente que en los cinco planes de estudio de las licenciaturas, el componente pedagógico aparece en los primeros semestres antes de impartir las asignaturas relacionadas con la didáctica, una posible explicación a este hecho es que se sigue aceptando la perspectiva tradicional, donde la didáctica, siendo parte de la pedagogía, se ubica como método; por lo tanto, se debe ofrecer inicialmente el componente teórico y luego el práctico, que sería la didáctica.

Asimismo, un punto que merece especial atención, es el número tan bajo de créditos asignados al componente didáctico en los planes de estudio. En los documentos analizados se comprueba que la didáctica no ocupa un lugar predominante en las cinco licenciaturas de EAYAV acreditadas por la CNA, se otorga mayor número de créditos a áreas como la investigación, la pedagogía y los contenidos disciplinares.

También se puede constatar que en las tres asignaturas de las universidades participantes en la investigación (UTP y UPN), la categoría de aprendizaje presenta una ausencia en la forma de propiciar en los futuros maestros, la reflexión en cuanto a sus posibles transferencias de contenidos, sus habilidades específicas vinculadas a la educación y, sobre todo, a la comprensión de sus propias concepciones relacionadas a la DEAYAV.

Por otro lado, en los objetivos planteados en los PIAA de las tres asignaturas, la didáctica se enfoca en fortalecer procesos de enseñanza en los futuros maestros, apoyándose

en la fundamentación “básica” de la teoría y la práctica. Sin embargo, como se pudo constatar en esta investigación, existen algunas concepciones reduccionistas sobre la perspectiva que presentan frente al concepto didáctico, las cuales se pueden apreciar en la UPN con la asignatura Didáctica Artística Infantil en su objetivo general: “**Trabajar algunos acercamientos** a la enseñanza de la educación artística en la básica primaria del Sistema Educativo Nacional.”; de igual forma en la asignatura de Didáctica Especial en uno de sus objetivos específicos: “Estudiar y conocer **la fundamentación básica** entorno a la Didáctica General y su problematización dentro de la función de la educación y la pedagogía artística en particular.” y en la concepción instrumentalista que expone la UPN en la asignatura Didáctica de las Artes Visuales en su objetivo general: “Proponer una **acción didáctica basada en prácticas artísticas** que posibilite la enseñanza de las artes visuales en un contexto específico” Con esto, se hace el llamado a que las asignaturas en DEAYAV no ignoren los diversos elementos conceptuales y aspectos teóricos que ofrece la didáctica específica y que se puedan abordar de manera más profunda en dichas asignaturas, lo que permita la formación de un maestro con herramientas desde lo artístico para intervenir en una sociedad como un individuo participativo y comprometido con su contexto.

En relación con la perspectiva del aprendizaje, los PIAA proponen enfoques específicos que apuntan hacia aspectos diversos, como la percepción y los mecanismos del pensamiento que involucran el trabajo en el arte, así como el pensamiento crítico, pero es necesario no solo dar prioridad a lo perceptual, sino también, promover y reconocer en los estudiantes el desarrollo de habilidades cognitivas de forma más rigurosa que permita a su vez el desarrollo de habilidades afectivas y motivacionales, elementos de gran relevancia en el campo artístico.

Respecto a la pregunta ¿Qué aspectos conceptuales, metodológicos y evaluativos caracterizan la enseñanza de la DEAYAV?, se pudo observar que los contenidos y autores referenciados en los planes de la UTP y la UPN, se acercan a una postura contemporánea de la didáctica, puesto que ofrecen a los estudiantes un aprendizaje de la DEAYAV que

contemplan “el saber, saber hacer y el ser”. En efecto, las universidades coinciden con la postura de la DEAYAV, como disciplina teórico-práctica; sin embargo, se considera que hay un traslapamiento frente a su objeto de estudio, desde la perspectiva de la actual investigación, la didáctica tiene como objeto de estudio el desarrollo de pensamiento crítico, apoyado en dominios específicos de conocimiento en este caso, las artes; contrario a pensar en una didáctica que tenga como objeto de estudio la formación del sujeto, objeto de estudio de la pedagogía.

En el componente metodológico, se identificó que en los PIAA las tres asignaturas en didácticas buscan la formación basada en competencias (conceptuales, procedimentales y actitudinales), que tiene como finalidad profundizar en la comprensión de conocimientos y activar procesos cognitivos en los estudiantes. En consecuencia, las metodologías planteadas, están orientadas a tener el acompañamiento y asesoría del docente, que propicie el cuestionamiento, la actitud de búsqueda, el procesamiento de la información, el reconocimiento de la propia identidad, el desarrollo de un pensamiento crítico y la solución de problemas. Asimismo, algunas de las propuestas metodológicas en la DEAYAV se apoyan en estrategias activas de aprendizaje, en ellas se apoya también el trabajo colaborativo, se genera la búsqueda de información de manera autónoma y se debaten sus ideas. Esto, seguramente facilitará a los futuros maestros dar sentido a los conocimientos obtenidos en el aula. “El conocimiento es el resultado de la interacción de puntos de vista subjetivos con el contexto histórico-cultural en el que se localiza. Por tanto, es el resultado de la interacción social con localizaciones externas al sujeto que lo produce”. (Pérez, 2004, p. 36)

Es necesario recalcar que un elemento importante en la metodología de la DEAYAV, y que no se evidencian en ninguna de las tres asignaturas, involucra también la exploración de las características del profesor, relacionadas con su estilo docente o personalidad, conocimientos previos, capacidades o creencias; pues es por medio de estos elementos que dispone, establece y potencia su acción en el aula, por tanto, las propuestas metodológicas

deben reconocer dicho componente como punto inicial para un óptimo resultado en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En lo referente a los criterios de evaluación, se evidencia que existe cohesión entre los objetivos, los contenidos y los procesos metodológicos, donde se valora el trabajo realizado durante el proceso presencial y autónomo. En este sentido, para las tres asignaturas en didácticas, la evaluación forma parte primordial del diseño curricular, junto con los contenidos y las metodologías, elementos que están en consonancia y juegan un papel inherente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las didácticas en EAYAV. De esta manera la evaluación en las DEAYAV implementa múltiples métodos evaluativos y se presenta de forma integral y sistémica para el estudiante. Sin embargo, el proceso de evaluación no contempla de forma clara los procesos donde el profesor también debe evaluar a partir de los resultados sus metodologías y procesos de enseñanza que, a su vez, lleven a la comprensión del “qué, cómo, por qué y cuándo evaluar”.

Finalmente, las tres asignaturas de DEAYAV analizadas, sustentan los procesos desde la enseñanza-aprendizaje permanente y continua, lo que permite descubrir el alcance y la confrontación del aprendizaje del estudiante. De igual manera, se evidenció la valoración de los contenidos, desempeño y afinidad con las dimensiones cognitivas y metacognitivas, pues permiten al estudiante la capacidad de tener control del proceso de aprendizaje e identificar sus estrategias y sus métodos para resolver problemas.

9. Recomendaciones

Para finalizar, se presentan algunas recomendaciones apoyadas en los resultados y las conclusiones obtenidas del presente trabajo de investigación:

Es indudable la necesidad de mejorar la preparación didáctica en la EAYAV de los futuros maestros, donde la Didáctica se aborde teniendo en cuenta su recorrido histórico y epistemológico, evolución, cualidades, innovaciones y retos. Así pues, se espera que frente al panorama de la ubicación de la didáctica en las estructuras curriculares de los programas de licenciatura en EAYAV den cuenta de nuevas dinámicas aumentando los créditos destinados a la didáctica y distribuyéndolos en todo el proceso de formación y no solo en los semestres superiores. Lo que permitirá romper con el paradigma de una didáctica concebida como un elemento práctico.

De igual forma, es pertinente considerar una ampliación y diferenciación de los conceptos: educación, pedagogía y didáctica que, aunque se abordan de manera teórica y práctica en los planes de estudio, en momentos pareciera que se confunden en su significado sin expresar que existen diferencias claves en su definición. Aunque estos conceptos guardan una estrecha relación, es necesaria la distinción, la relación sistémica, la comprensión la cual incide directamente en el desempeño de los futuros maestros en el ámbito de la EAYAV, por ello es oportuno elaborar un marco de categorías, teorías, objetos de estudio, conocimientos, saberes y prácticas que, organizados e interrelacionados permitan delimitar cada una de sus funciones dentro del saber educativo.

Es imperativo hacer un mayor énfasis en la necesidad de construir líneas de pensamiento relacionadas con la acción docente y los procesos cognitivos y de aprendizaje que ellos mismos tienen, los cuales están fuertemente enlazados con la experiencia didáctica de la EAYAV, ya sea en cuanto a su sentido, sus significados, o bien a sus relaciones inter y transdisciplinarias.

De esta forma, la resignificación que se plantea para la Didáctica en la presente investigación, requiere que además de entenderla como campo de investigación, se conciba como un tejido de relaciones que logra el docente en DEAYAV desde la acción-reflexión-acción, que plantea la construcción de conocimiento desde su mismo quehacer educativo, el repensar

constantemente su práctica mientras la perfecciona, analizar desde el pensamiento crítico y construir un conocimiento propio de la didáctica en el arte, en función de los cambios socioculturales que la enmarcan.

Finalmente, dentro de los impactos esperados con el actual trabajo investigativo, está la conformación de comunidades que discutan la relevancia de la didáctica en los programas de formación de docentes y desde las cuales se lideren procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación y al mismo tiempo, se fortalezcan las perspectivas teóricas sobre la enseñanza de la didáctica en los programas de formación de docentes en Colombia.

10. Referencias

- Acaso, M., Belver, M., Nuere, S., Moreno, M.C., Antúnez, N., & Ávila, N. (2011). *Didáctica de las Artes y la cultura visual*. Madrid: Akal.
- Adúriz-Bravo, Agustín & Izquierdo, Mercè. (2002). Acerca de la didáctica de las ciencias como disciplina autónoma. REEC: Revista electrónica de enseñanza de las ciencias, ISSN 1579-1513, Vol. 1, Nº. 3, 2002. 17.
- Aguirre, Imanol (2003). ¿Estamos impartiendo la formación inicial que precisan los enseñantes de hoy?. El Practicum de maestro como ámbito para el desarrollo de proyectos de trabajo en educación de las artes visuales. Educación Artística, Revista de Investigación. Número 1, p.34
- Agirre, I. (2005). Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética. Editorial Octaedro.
- Aguirre, I. y Jiménez, L. (2014). Educación artística, cultura y ciudadanía. OEI: Santillana.
- Anderson, G., Bould, D. y Sampson, J. (1996): Learning contracts. A practical guide. London: Kogan Page.
- Arnheim, R. (1998). El pensamiento visual. Editorial Paidós.
- Arnheim, R. (1999). Consideraciones sobre la educación artística. Editorial Paidós.
- Arnheim, R. (2002). Arte y percepción visual. Editorial Alianza.
- ASTOLFI, J.P . y DEVELAY, M. (1989). La didactique des sciences. París: Presses Universitaires de France.
- Berrocal, M., Caja, J. y González, J. M. (2010). Educar la mirada, la mano y el pensamiento. En J. Caja (Coord.), La educación visual y plástica hoy. Educar la mirada, la mano y el pensamiento (pp. 9- 79). Barcelona: Graó.
- Camilloni, A. et al (1997). Corrientes didácticas contemporáneas. Editorial Paidós.
- Camilloni, A. et al (2008) El Saber Didáctico. Editorial Paidós.
- Coll, C. y Martín, E. (1996). La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: Una perspectiva constructorista. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala (Auts.), El constructivismo en el aula (5a ed., pp. 163-183). Editorial Grao.
- Coll, C., Pozo, J.J.; Valls, E (1992): Los contenidos en la reforma. Editorial Santillana
- Da Costa, F. (2007): Didáctica de las Artes Visuales: una proposición postmoderna. Universidad de Sevilla. (Tesis inédita de Doctorado)
<http://www.arsdidas.org/publicaciones/articulo/13>

- De La Torre. S. (1993): *Didáctica y currículo: Bases y componentes del proceso formativo*. Editorial Dikynson, S.L.
- Díaz Barriga, A. (1998) *La investigación en el campo de la didáctica. Modelos históricos*. Perfiles educativos Enero – Junio No. 79. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Díaz Barriga, Á. (2009), *Pensar la didáctica*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Díaz-Barriga, F.; Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Efland, A. (2004). *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículum*. Editorial Octaedro.
- Efland, A. D., Freedman, K. y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Editorial Paidós Ibérica.
- Eisner, Elliot W. (1998). *El ojo ilustrado Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós Educador.
- Eisner, Elliot W. (2004). *El papel de las artes en la transformación de la conciencia*. (pp.17-33). Editorial Paidós
- Fandiño Franky, José Mario (2001). *Reseña histórica del arte en la educación formal colombiana*. *Educación y Educadores*, (4),109-116. ISSN: 0123-1294.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=834/83440405>
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Editorial Octaedro.
- Freire, Paulo (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Siglo XXI.
- Furlan, A. (1996). *Currículum e institución*. México, CIEEN Morevallado.
- Gadamer, H-G. (1991). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca.
- Gardner, H. (1990). *Educación artística y desarrollo humano*. Editorial Paidós.
- Gil-Pérez, D. (1994). *Diez años de investigación en didáctica de las ciencias: realizaciones y perspectivas*. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, Vol. 12, n.º 2, pp. 154-6.
<https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21355>
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Press.
- Glazman, R. y De Ibarrola, M. (19878) *Diseño de planes de estudio*. México: Ed. CISE UNAM
- Gonzalez Gallego, I. (2002): *Las didácticas de área: un reciente campo científico*. *Educación*, 328, pp. 11 – 34.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to*

- achievement: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112
- Hernández Y, Arnaldo (2012). La retirada de las artes en la escuela. *Rexe. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11(21), 109-117 ISSN: 0717-6945. <https://www.redalyc.org/pdf/2431/243124125007.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hernández, F. (1996). Educación artística para la comprensión de la cultura visual. *Curriculum*, 12-13, 11-27. website: [http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20 QURRICULUM/12-13%20-%201996/03%20\(Fernando%20Hernández\).pdf](http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20QURRICULUM/12-13%20-%201996/03%20(Fernando%20Hernández).pdf)
- Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Editorial Octaedro.
- Jiménez, L., Aguirre, I., & Pimentel, L. (2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: OEI y Fundación Santillana.
- Jorba, Jaume & Puig, Neus. (1996). Enseñar, aprender y evaluar, un proceso de regulación continua: propuestas didácticas para las áreas de Ciencias de la Naturaleza y Matemáticas. <http://www.redined.mec.es/oai/indexg.php?registro=008199720076>.
- Joshua, S. y Dupin, J. J. (1993): *Introduction a la didactique des sciences et des mathématiques*. París, Presses Universitaires de France.
- Kincheloe, J. (2001): *Hacia una revisión critica del pensamiento docente*, Editorial Octaedro.
- Lucio A., D. (1989). Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: diferencias y relaciones. *Revista de la Universidad de La Salle*, (17), 35-46.
- Martínez, A. (2008). La educación artística en el ámbito social y cultural. En L. M. Martínez, R. Gutiérrez y C. Escaño (Coords.), *Nuevas propuestas de acción en educación artística* (pp. 155-158). Málaga: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Málaga.
- Martínez, J. (2011). Las artes visuales y la educación de la cultura visual. *Cátedra de Artes*, 9, 13- 28. <http://catedradeartes.uc.cl/pdf/catedra9/martinez%20catedra9.pdf>
- Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer. Ethique et pédagogie*. París: ESF.
- Mialaret, Gaston. (1991). *Pédagogie générale*. Puf, París, Francia.
- Moreno, T., (2011). Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI, *Revista Perspectiva Educacional*. <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/45/24>
- Morin, E. (2001): *Los siete saberes necesario para la educación del futuro*, Editorial Paidós Iberica, S.A.

- Mosquera, C. J. & Furió-Mas, C. J. (2008). El cambio didáctico en profesores universitarios de química a través de un programa de actividades basado en la enseñanza por investigación orientada. *Re- vista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (22), 115-154.
- Lowenfeld, V. (2008). *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*. Editorial Síntesis.
- PANSZA, M. (1986). *Elaboración de programas. Operatividad de la didáctica*. Vol.1. México. Gernika.
- Pérez-Pueyo, A.; Julián, J.A., López, VM. (2009). Evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En López-Pastor, VM. (coord.). *La Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*, (pp. 19-44). Madrid: Narcea.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Metodos*. Madrid: La Muralla.
- Read, H. (1972). *Educación por el arte*. Editorial Paidós.
- Read, H. (1980). *Imagen e idea. La función del arte en el desarrollo de conciencia humana*. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371.
- SACRISTÁN, Gimeno y PÉREZ GÓMEZ, (1985). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Editorial Akal
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona, España: Editorial Grao.
- Souza, B. B. B. 2004: *La estampa en la Enseñanza Primaria. Metodología para la Educación Plástica*. Ediciones Aljibe.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada* (1. ed.). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Tamayo, O. (2009). *Didáctica de las ciencias: La evolución conceptual en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias*. Manizales: Ed. Universidad de Caldas.
- Tyler, R.W. (1942): "General statement on evaluation", *Journal of Educational Research*, 35, pp 492-501.
- Tubío, D. (marzo, 2012). Reflexiones sobre educación visual. Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación, 12(39), 131-143. Universidad de Palermo. http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/346_libro.pdf

- Villamizar-Herrera, L. N., Montenegro-Velandia, W. y Salvador-Poveda, J. (2012). Revisión teórica sobre la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1 (35), 254-287.
<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/361>
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Vygotsky, L. (2006). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.
- Zabala V., A. (2000). "El aprendizaje de los contenidos según su tipología" en *La práctica educativa. Cómo enseñar*. 7a Edición Graó.
- Zambrano, A. (2003). *Educación y formación del pensamiento científico*. Colombia, Universidad del Valle: ICFES.