

UNIVERSIDAD CENTROAMERICANA

JOSÉ SIMEÓN CAÑAS



**LOS NUEVOS ENFOQUES DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA FORMACIÓN
DOCENTE Y SU IMPACTO EN EL CAMBIO DE CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE
LOS DOCENTES EN EL SALVADOR**

**TESIS PREPARADA PARA LA
FACULTAD DE POSTGRADOS**

**PARA OPTAR AL GRADO DE
MAESTRA EN POLÍTICA Y EVALUACIÓN EDUCATIVA**

POR:

ANA SOFÍA ALVAREZ SILVA

DICIEMBRE 2022

ANTIGUO CUSCATLÁN, EL SALVADOR, C.A.

Rector

Andreu Oliva de la Esperanza, S.J.

Secretaria General

Lidia Gabriela Bolaños Teodoro

Decana de la Facultad de Postgrados

Nelly Arely Chévez Reynosa

Directora de Maestría en Política y Evaluación Educativa

Olga Vásquez

Directora de Tesis

Olga Vásquez

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	2
1.1. Introducción al fenómeno de estudio: La necesidad de la formación docente en educación artística	2
1.2. Planteamiento del problema	4
1.3. Objeto de estudio	6
1.4. Preguntas de investigación	7
1.4.1. General	7
1.4.2. Específicas	7
1.5. Objetivos de la Investigación	8
1.5.1. General	8
1.5.2. Específicos	8
1.6. Supuestos de la investigación	8
1.7. Justificación	8
1.8. Limitantes	10
2. MARCO CONCEPTUAL	12
2.1. Aportes al concepto de Educación Artística en el siglo XX	12
2.2. La evolución histórica del concepto de educación artística en El Salvador	16
2.3. Concepciones docentes sobre educación artística en El Salvador	20
2.4. Los nuevos enfoques en la educación artística	22
2.4.1. El Enfoque Ecléctico	23
2.4.2. Del Paradigma al Enfoque Biocéntrico	24
2.4.3. El Enfoque Constructivista	25
2.4.4. El enfoque Posmoderno – contemporáneo	26
2.5. Otros enfoques de educación artística	27

2.6. Los nuevos enfoques y los ejes transversales: Categorización de elementos innovadores	28
3. METODOLOGÍA	31
3.1. Reflexión Metodológica	31
3.2. Diseño metodológico del trabajo de campo	31
3.2.1. Definición de métodos, técnicas e instrumentos	32
3.2.2. Población y lugar de realización	33
3.2.3. Diseño metodológico del análisis y discusión	36
4. HALLAZGOS SOBRE LAS CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DOCENTES	36
4.1. Los nuevos enfoques de educación artística presentes en las concepciones y prácticas docentes	36
4.2. En camino hacia la revalorización del concepto de educación artística	45
4.3. La educación artística y las concepciones tradicionales	50
4.4. Las nuevas concepciones en coexistencia con las concepciones tradicionales	52
4.5. Las prácticas de los docentes de educación artística	53
CONCLUSIONES	59
Los retos de la educación artística en El Salvador	61
¿Hacia dónde nos dirigimos?: La educación artística que queremos en El Salvador	62
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65
ANEXOS	46
ANEXO 1: Matriz de Categorización	46
ANEXO 2: Matriz de Conceptualización	47
ANEXO 3: Guía de entrevista semi estructurada	48

INTRODUCCIÓN

Esta investigación explora las concepciones y prácticas actuales de los docentes de educación artística formados con el Programa de Formación Docente a partir del Plan Nacional de Formación de los Docentes en Servicio en el Sector Público del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MINEDUCYT). Este programa fue diseñado para desarrollar capacidades básicas disciplinares y pedagógicas específicas de las artes como herramientas para la mejora en la calidad de la enseñanza de la educación artística, a través de ocho módulos que planteaban en su diseño la implementación de cuatro nuevos enfoques: el enfoque ecléctico, el constructivista, el biocéntrico y el posmoderno o contemporáneo (MINEDUCYT, 2017, p.9).

Para analizar las concepciones, prácticas actuales de los docentes y los nuevos enfoques propuestos, fue necesaria la comprensión de la historia y la evolución del concepto de educación artística en El Salvador hasta la actualidad, con la implementación del Programa de Formación Docente en Educación Artística que fue desarrollado entre los años 2016 a 2018, y los diferentes enfoques que ha tenido, tanto la asignatura en el programa educativo salvadoreño, como otros programas de educación artística en países de América y Europa.

El objetivo de esta investigación es analizar las ideas, percepciones y prácticas pedagógicas de los docentes que participaron en el proceso formativo antes mencionado, identificando elementos innovadores de estos nuevos enfoques de educación artística para determinar cambios significativos que indiquen un avance hacia una visión diferente de educación artística en El Salvador.

La investigación se realizó con 15 docentes a nivel nacional, que finalizaron los ocho módulos del Programa de Formación Docente. Para ello, se definió un enfoque intensivo

interpretativo con el objetivo de ahondar en las preconcepciones, ideas, paradigmas, experiencias y prácticas de docentes que en este momento están impartiendo la asignatura desde la realidad de los centros escolares y otras instituciones educativas.

Este documento presenta los resultados de esta investigación y está estructurado en cuatro apartados principales. En el primero se presenta el problema de investigación, su planteamiento y justificación, el objeto de estudio y los objetivos y preguntas de la investigación, así como las limitantes identificadas. El segundo apartado inicia con un esbozo de la historia de la educación artística en el siglo XX, tanto en Europa como en El Salvador, para después desarrollar los enfoques de educación artística que aborda el programa de formación Docente, así como otros enfoques transversales de interés para esta investigación. En el tercero se presenta el planteamiento metodológico, su definición y diseño. Finalmente, el cuarto apartado presenta los hallazgos y análisis a partir de la información obtenida.

1. EI PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Introducción al fenómeno de estudio: La necesidad de la formación docente en educación artística

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO - en el marco de la Conferencia Mundial sobre la Educación Artística realizada en Lisboa en el año 2006, advierte algunas problemáticas identificadas en los países, como la falta de programas de formación de docentes especializados en educación artística o programas de formación docente de asignaturas generales que no fomentan adecuadamente el papel de las artes en la enseñanza y el aprendizaje. Así mismo, se observa que las experiencias en educación artística no están siendo lo suficientemente investigadas ni sistematizadas (p. 13-14).

El MINEDUCYT, desarrolló el Plan El Salvador Educado (2016), estructurando El Sistema Nacional de Profesionalización Docente para fortalecer las capacidades intelectuales, científicas, técnicas y metodológicas, así como la ética docente para el desarrollo de capacidades productivas y ciudadanas de los estudiantes en tres fases, de las cuales, la primera era Plan Nacional de Formación de los Docentes en Servicio en el Sector Público, que se implementó entre los años 2015 a 2019, con el objetivo de mejorar la calidad educativa y las prácticas docentes en los centros educativos a través del desarrollo articulado de procesos de formación inicial, actualización y especialización docente.

El Plan de Formación Docente inició con la formación especializada de las materias básicas, para luego pasar a inglés, educación artística y educación física, entre otras. El proceso formativo en educación artística tendría una duración de dos años y medio, a través de ocho módulos en modalidad semipresencial, haciendo un total de 120 horas por módulo. (Consultado en Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, [MINEDUPEDIA-CYT plan nacional de formacion docente \[\] \(mined.gob.sv\)](http://minedupedia-cyt.mined.gob.sv/plan_nacional_de_formacion_docente))

El Programa de Formación Docente de Educación Artística (2017), fue implementado aproximadamente entre los años 2016 a 2018, iniciando con dos módulos comunes a los que se añadieron seis módulos más para completar el plan de estudio de esta especialidad, que contó con 24 docentes y especialistas formadores en diferentes áreas artísticas. Según datos del MINED (2016) publicados en el Diario de Hoy del 6 de diciembre del mismo año, se atendieron 33,866 docentes, de los cuales 350 tenían la especialidad de educación artística, lo que corresponde al 1% del total de docentes formados en esta área. Sin embargo, según datos proporcionados por el Instituto Nacional de Formación Docente -INFOD-, se tienen registros de 255 docentes inscritos, de los cuales 118 finalizaron el proceso formativo. Lamentablemente, no

se cuenta con registros de las fechas específicas en las que se realizó el proceso con estos docentes.

1.2. Planteamiento del problema

El valor de las artes en la educación y la importancia de su incorporación en la currícula educativa de los países, ha sido, desde hace algunos años, parte de las prioridades establecidas por La Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación - UNESCO y la Organización de los Estados Iberoamericanos - OEI. Sin embargo, esto se contradice con la priorización que se da a esta asignatura en los sistemas educativos de los países (OEI, 2014).

En El Salvador, no es sino hasta la reforma educativa de 1940, que la educación artística es reforzada con un sólido programa de formación docente en artes, teniendo un impacto positivo en el desarrollo de las capacidades artísticas y otras habilidades de los estudiantes. Pero en la década de 1970, la educación salvadoreña tuvo un giro que la orientó hacia las nuevas exigencias del modelo económico imperante, lo cual, se tradujo en una tecnificación del estudiantado, generando un aumento en la demanda de docentes que llevó a procesos acelerados de formación; mayor cantidad de docentes en un menor tiempo, derivando en un deterioro en la calidad de la formación docente (Valle, 2015).

Es así como la educación artística dejó de ser un espacio de desarrollo de la sensibilidad, la creatividad y la exposición a las diferentes manifestaciones artísticas, y se convirtió en un medio para el desarrollo de otras asignaturas como matemática, ciencias, sociales y lenguaje, que prometían mejores resultados en función de las necesidades de mercado. Esta concepción permeó de tal manera en el cuerpo docente, que una serie de ideas y paradigmas comenzaron

a ser reproducidos convirtiendo la educación artística en una materia secundaria, no considerada como un campo válido de conocimiento, ni como conocimiento útil para los estudiantes en el desarrollo laboral futuro para generar ingresos (Valle, 2016).

A partir de diversos análisis, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología - MINEDUCYT-, identificó dos problemáticas importantes alrededor de la educación artística: En primer lugar, se observa un déficit en la cantidad de docentes especializados (INFOD, 2018, p. 1); y, en segundo lugar, el reconocimiento de la existencia de una concepción instrumentalista de la educación artística (MINEDUCYT, 2017).

A partir de estas problemáticas y otros elementos en referencia a la concepción de la educación artística, el MINEDUCYT (2017), diseñó El *Programa de Formación en Educación Artística para Docentes en Servicio del Sector Público*, cuyo objetivo general es el desarrollo de marcos conceptuales y epistemológicos, capacidades disciplinares y pedagógicas de las artes como herramientas para la Educación Artística -estética y cultural-. El Programa se diseñó considerando ocho objetivos específicos, de los cuales, el primero retoma la actualización de la práctica pedagógica en educación artística a partir de la deconstrucción de los conceptos, creencias y saberes sobre educación artística (estética y cultural) (P. 9), que, como se mencionó anteriormente, es uno de los puntos identificados como un desafío en la formación docente en esta especialidad:

*“El salto de calidad que se propone este plan está dirigido a la fundamentación y dotación de significados de los contenidos de la educación artística basadas en un enfoque holístico y sistémico con relación a otros campos del saber, con lo cual se pretende **superar los enfoques tecnicistas y utilitarios** tan usuales en la educación artística.”*

Este planteamiento es claro, tanto en la identificación de la problemática como en la propuesta para abordarla. Es así como el Programa de Formación Docente propone, como parte de la actualización y sensibilización docente, un análisis y aplicación de cuatro enfoques: El ecléctico (estética y cultural), el constructivista cognitivo, el biocéntrico y el posmoderno; orientados a superar las concepciones tecnicistas y utilitarias a través de la deconstrucción de ideas, creencias y paradigmas y la comprensión del origen de la educación artística salvadoreña, para la mejora en la calidad de la enseñanza - aprendizaje (MINEDUCYT, 2017, p. 7).

Sin embargo, la implementación de esta nueva propuesta para la formación docente realizada aproximadamente entre los años 2016 al 2018, abre un espacio para cuestionar si el Programa de Formación se ha traducido en nuevas concepciones sobre la educación artística y prácticas innovadoras en el aula. Por lo que, después de esta formación, interesa conocer ¿Cuáles son las concepciones y prácticas pedagógicas vigentes en los docentes de educación artística?

1.3. Objeto de estudio

Esta investigación se centra en las concepciones y prácticas pedagógicas de los docentes de educación artística formados con el Programa de Formación Docente en Educación Artística desarrollado por el MINEDUCYT. La propuesta parte de la inquietud por comprender cuáles elementos innovadores propuestos en los nuevos enfoques de formación del Programa, se encuentran presentes en las concepciones de educación artística de los docentes, y cómo estos elementos han impactado en su práctica pedagógica.

Por tanto, el análisis se realizó haciendo una revisión de los cuatro enfoques propuestos en el *Programa de Formación en Educación Artística para Docentes en Servicio del Sector Público* y los cinco ejes transversales que derivan de ellos; a través de la definición de categorías que permitieran clasificar los elementos principales en cada uno de los enfoques y de esa forma facilitar la identificación de dichos elementos en la práctica actual de los docentes. Se retomaron diferentes perfiles de docentes que finalizaron los ocho módulos propuestos por el Programa de Formación y que actualmente están desarrollando la asignatura de educación artística en centros escolares públicos y otras instituciones educativas.

1.4. Preguntas de investigación

1.4.1. General

¿Cuáles son las concepciones y prácticas pedagógicas actuales de los docentes de educación artística que fueron formados con el Programa de Formación Docente?

1.4.2. Específicas

- ¿Qué elementos innovadores de los nuevos enfoques de educación artística del Programa de Formación Docente se encuentran presentes en las concepciones y prácticas pedagógicas de los docentes de educación artística?
- ¿Cómo las concepciones de educación artística de los docentes formados con el Programa de Formación Docente han impactado en su práctica pedagógica?

1.5. Objetivos de la Investigación

1.5.1. General

Evaluar las concepciones de educación artística y las prácticas pedagógicas actuales de los docentes que han sido formados con el Programa de Formación Docente en Educación Artística.

1.5.2. Específicos

- Identificar los elementos innovadores de los nuevos enfoques de educación artística presentes en las concepciones y la práctica pedagógica actuales de los docentes que han sido formados con el Programa de Formación Docente.
- Analizar cómo las concepciones de educación artística de los docentes que han sido formados con el Programa de Formación Docente han impactado en su práctica pedagógica.

1.6. Supuestos de la investigación

En esta investigación ha definido como supuesto que los docentes de educación artística han tenido un aprendizaje significativo después haber sido formados con el Programa de Formación Docente en Educación Artística, generando cambios en sus concepciones sobre la educación artística y por ende en su práctica pedagógica.

1.7. Justificación

En El Salvador, los planes de estudio y la currícula de educación básica reconocen el valor de las artes y la educación artística. Sin embargo, el modelo educativo salvadoreño ha puesto el énfasis en programas que desarrollen habilidades que vuelvan a las personas cada

vez más competitivas en el mercado laboral, entendiendo la educación como un factor de desarrollo económico, y no como un medio para el desarrollo integral de los estudiantes. (Palevi, 2012).

Este enfoque es el que ha definido en gran medida, la forma en la que se concibe la educación artística en El Salvador, y, por tanto, la forma en la que es integrada en el currículo educativo, permeando finalmente en las concepciones y prácticas de los docentes, entendiendo la educación artística como actividades de entretenimiento que no aportan valor. Esta forma de comprender la educación artística ha sido la realidad de la asignatura en los centros escolares, sobre todo a partir del cierre de Ciudad Normal Alberto Masferrer en 1980, que dejó a los docentes sin espacios de formación especializada en educación artística, generando un deterioro en la formación de docentes en esta especialidad y por ende en la calidad de la educación. (Pacheco y Picardo, 2012).

Ante esta situación, el MINEDUCYT, inició un proceso de fortalecimiento de las competencias docentes para incidir en la mejora de la calidad de la enseñanza en esta especialidad a través del Programa de Formación en Educación Artística para Docentes en Servicio del Sector Público con la implementación de cuatro nuevos enfoques de educación artística, cuyo desafío sería orientar la educación artística hacia el desarrollo humano integral, transformando las ideas y creencias tecnicistas y utilitarias hacia una práctica artística constructora de significados y enriquecimiento cultural (2017, p. 31).

Esta investigación parte de la inquietud por conocer cuáles son las concepciones de educación artística y las prácticas docentes actuales, identificando elementos innovadores en éstas a partir del proceso formativo realizado por el MINEDUCYT con el Programa de Formación

Docente en Educación Artística, entendiendo las razones que históricamente han generado los paradigmas entorno a la educación artística.

Se espera que los hallazgos identificados en esta investigación sean una contribución a la política educativa en el proceso de transformación de la educación artística, como punto de partida para futuras investigaciones sobre este fenómeno; promoviendo un debate sobre cómo la política educativa ha contribuido o no a generar cambios en las concepciones y prácticas docentes, hacia la mejora en la calidad de la educación artística salvadoreña.

1.8. Limitantes

Durante la investigación, se han identificado una serie de factores limitantes explicados a continuación:

El alcance de la investigación se centró en el análisis de los enfoques de educación artística planteados en el Programa de Formación Docente en Educación Artística, las concepciones de educación artística y las prácticas pedagógicas de los docentes que han sido formados y han concluido el Programa, para determinar si existen prácticas creativas e innovadoras en las que se puedan identificar elementos de los enfoques que sugieran nuevas formas de entender la educación artística. En ese sentido, una limitante identificada para llevar a cabo esta investigación fue precisamente el acceso a la información sobre el diseño, proceso y resultados de la implementación del Programa de Formación Docente en Educación Artística.

Actualmente esta documentación se encuentra en el Instituto de Formación Docente (INFOD), pero el Programa de Formación Docente fue implementado por el Ministerio de Educación en años previos a la existencia del INFOD. La información del Programa fue

transferida de una instancia a la otra, pero el gran volumen de datos aún se encuentra en fase de clasificación, lo que generó que el personal del INFOD tuviese muchas complicaciones para encontrar la información solicitada. Debido a esto, el tiempo de respuesta del INFOD para atender las consultas, generó un considerable tiempo de retraso e incluso la posibilidad de replantear el objetivo de la investigación. Sin embargo, a pesar de la demora y de las múltiples dificultades, se logró obtener la base de datos del total de docentes inscritos y la base de los docentes que finalizaron los ocho módulos del Programa de Formación Docente, no así otra información en referencia a la ejecución del Programa.

Por lo tanto, si bien la investigación incluyó en su planteamiento inicial establecer el impacto del Programa de Formación Docente en Educación Artística en las concepciones y prácticas de los docentes, a partir de un análisis base sobre su diseño e implementación incluyendo entrevistas con los especialistas en artes que impartieron los ocho módulos de formación, no se realizó un análisis curricular de este Programa, ni una profundización en los elementos que lo componen, retomando únicamente la información que fue proporcionada por el INFOD sobre los docentes que participaron y finalizaron el proceso formativo y el Plan de Estudios Educación Artística que contiene el Programa de Formación de Docentes publicado por el Ministerio de Educación en el año 2017.

Otra limitante identificada, fue la recolección de información con los docentes que concluyeron el proceso formativo, puesto que no se contaba con suficientes datos de contacto y muchos de estos no estaban actualizados. Esto generó la necesidad de hacer contactos directos con los centros escolares a nivel nacional para localizar a los docentes. Por otra parte, la dispersión de la población a nivel nacional, tomando en cuenta las estadísticas del Observatorio del MINEDUCYT (2018) sobre la cantidad de docentes que imparten la asignatura de educación artística y las restricciones por COVID-19, representaron un reto que fue superado a través del

uso de tecnologías para desarrollar entrevistas virtuales y el método de muestreo de bola de nieve, a través de referencias que los docentes entrevistados hicieron de otros docentes de las redes a nivel nacional facilitando los contactos, lo que finalmente se convirtió en una ventaja para la investigación en cuanto al alcance con docentes de diferentes departamentos a nivel nacional, incluso contactando con docentes de zonas rurales y de difícil acceso.

2. MARCO CONCEPTUAL

2.1. Aportes al concepto de Educación Artística en el siglo XX

Para comprender el concepto actual de educación artística, es necesario conocer el contexto histórico y los aportes de diferentes intelectuales e investigadores a partir de la segunda mitad del siglo XX, que dio origen a muchos de los idearios sobre las artes y la educación que hoy en día continúan vigentes.

Como resultado de los estragos provocados por la Segunda Guerra Mundial, surgieron corrientes de pensamiento con una creciente preocupación por la deshumanización generada por la magnitud del conflicto. Herbert Read, un pensador y crítico de artes inglés, fue el primero en hacer un planteamiento en 1941, sobre el papel del arte y la educación para la construcción de sociedades más humanas:

“La mayoría de los sistemas pedagógicos parecen concebidos con el deliberado fin de anular la sensibilidad estética del niño. Con raras excepciones, la instrucción pública se aplica hoy, en todo el mundo, a inculcar el conocimiento intelectual, para lo cual es preciso el desarrollo de la memoria, el análisis, la enumeración, la clasificación y la generalización. Estas facultades pueden ahogar o disminuir la sensibilidad estética, cuyo

desarrollo exige concreción, agudeza de los sentidos, espontaneidad emocional, atención, contemplación, amplitud de visión o de percepción (Read, 1941, citado en Ivaldi, 2014)”.

Read promovía un sistema educativo integrando las actividades artísticas, abarcando todas las materias y sus interrelaciones básicas, alejadas de los modelos lógicos y racionalistas en la enseñanza; fue además quien acuñó el término “Educación por el arte” en 1943, dando inicio a un camino de reflexión teórica sobre la relación entre arte y educación que persiste hasta nuestros días como un enfoque de educación artística, con la idea de fortalecer los procesos de humanización desde la infancia a través de las artes; es decir, una forma de contrarrestar las formas lógicas racionales predominantes en los modelos educativos. (Ivaldi, 2014)

A partir de estas primeras ideas, otros autores como J. P. Guilford (1950) y Paul Torrence (1966), abordarían los conceptos de creatividad y pensamiento divergente, que, conjugándose, derivan en la capacidad de encontrar nuevas soluciones modificando las formas habituales de resolver problemas en respuesta al pensamiento convergente orientado a la solución convencional de los problemas. Las investigaciones sobre la creatividad y su importancia sufren un cambio, pasando de un modelo místico-mágico-intuitivo-imaginativo al pensamiento racional y científico (Álvarez, 2010). Estos planteamientos contribuirían fuertemente a la revalorización del concepto de educación artística en los siguientes años (Ivaldi, 2014).

Posteriormente, en el marco de la Asamblea General de las Naciones Unidas que aprobó en el año 1989 la Convención sobre los Derechos de los Niños y las Niñas, se cuestionaría los avances en la educación y particularmente en la educación artística; en ese momento surgen otros autores que también contribuirían a la revalorización de la educación artística en el ámbito educativo a través de nuevas corrientes enfocadas al desarrollo integral en la educación, tal es

el caso de Elliot Eisner (1972) con sus propuestas en la estructuración curricular, la evaluación de los aprendizajes en artes y la investigación en educación artística (Ivaldi, 2014).

Más tarde, en esa misma línea, se sumaría Howard Garner (1987) con la Teoría de las Inteligencias Múltiples, quien cuestionó el desarrollo de características racionales y lógicas, dejando de lado las relacionadas a la creatividad. Esta propuesta generaría cambios importantes en el enfoque de los modelos educativos de la época (Ivaldi, 2014).

Un acontecimiento histórico que tendría un gran aporte en el concepto de educación artística gracias a los avances tecnológicos de la época es la neurociencia, a través de las investigaciones y estudios sobre el funcionamiento del cerebro que serían posteriormente enfocados a los procesos cognitivos, de manera que, hacia los años 90 las investigaciones se orientaban principalmente al estudio del cerebro en relación con otras ramas de conocimiento (Dzul, 2016).

En ese sentido, la neurociencia en relación con la educación ha permitido la creación de modelos de enseñanza en respuesta a las diferentes formas de aprendizaje desarrollando el pensamiento concreto y el pensamiento abstracto (Muñoz et ál., 2012). En esa época, el psicólogo y filósofo Alemán, Rudolf Arnheim, hizo importantes aportes desde el campo de las artes visuales a la educación artística; afirmando que la educación debería promover la constante interacción entre intuición e intelecto, no sólo a través de un equilibrio entre las asignaturas que desarrollan procesos lógico-formales y aquellas que desarrollan capacidades intuitivo-perceptivas, sino sobre la necesidad de una educación que genere interacción entre la razón y la intuición (1993, p. 51).

Es así como, hacia finales del siglo, Daniel Goleman (1998), trabajaría el concepto de inteligencia emocional como la capacidad de reconocer los sentimientos propios, los de otros y el manejo de las emociones a partir de esta corriente de estudios sobre el desarrollo de la neurociencia y los avances sobre el funcionamiento de los hemisferios cerebrales (Ivaldi, 2014. P17), estos planteamientos hicieron grandes aportes para aumentar la efectividad en el proceso de aprendizaje, que posteriormente se transformarían en estrategias en el aula para la estimulación de ambos hemisferios (Muñoz et ál., 2012).

Finalmente, la UNESCO (2006), en el marco de la Conferencia Mundial sobre la Educación Artística realizada en Lisboa, presenta un concepto de educación artística de cara a los retos de la sociedad del siglo XXI, como una especialidad que integra las facultades físicas intelectuales y creativas a través del arte y la cultura, estimulando la creatividad, el desarrollo cognitivo y la inteligencia emocional para la reflexión crítica sobre las necesidades del entorno, la libertad de pensamiento y la autonomía, así como la comprensión, apreciación y experimentación de las diferentes expresiones artísticas.

Siendo el derecho al desarrollo de la cultura y las artes un objetivo primordial, la educación artística debería convertirse en una parte obligatoria de los programas educativos, teniendo en cuenta que es un proceso a largo plazo (p. 2-3).

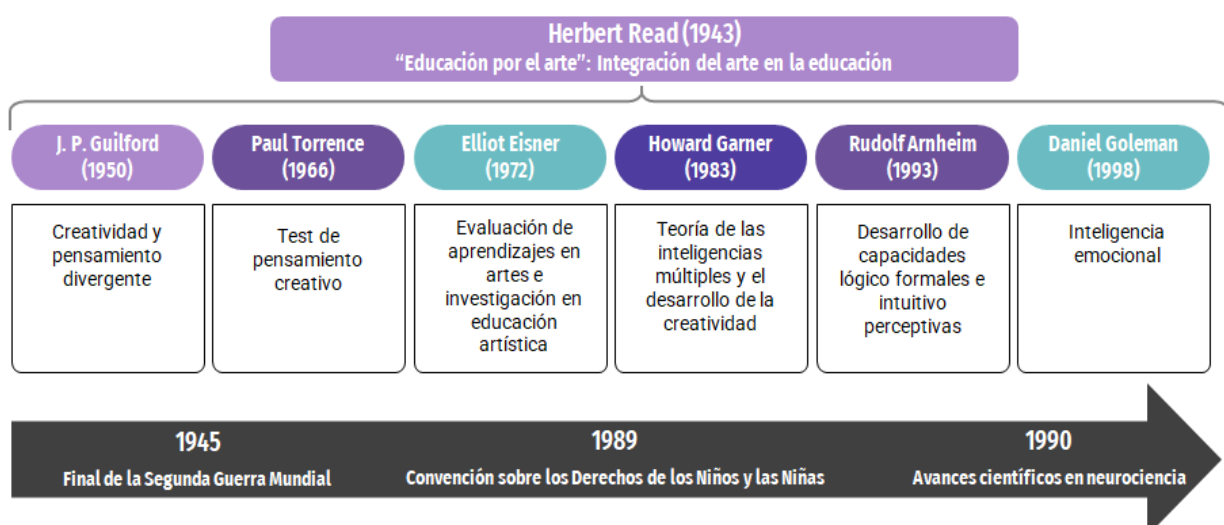
A partir de estos elementos, la presente investigación estaría considerando un concepto de educación artística orientado hacia el desarrollo de aspectos sensibles, que permita conectar con la parte afectiva y emocional, no dejando de lado la técnica artística, pero cuyo objetivo es abrir la conciencia hacia otra visión de la vida en relación con la comunidad y el entorno, desarrollando un individuo integral. En ese sentido, el arte y la educación artística tendrían que

ser un eje transversal en la currícula educativa con programas de estudio que interrelacionen el arte con todas las materias, bajo una perspectiva de formación más humana y cohesionadora.

El siguiente esquema presenta de forma resumida el recorrido histórico sobre los principales planteamientos alrededor de la educación artística:

Figura 1

Hitos de la educación artística en el siglo XX



Nota: La información contenida en la figura está organizada en orden cronológico de acuerdo a la publicación de teorías y trabajos de investigación de los pensadores citados. *Elaboración propia con base en Ivaldi, E. (2014). Educación, arte y creatividad en las infancias del siglo XXI. P. Sarlé, E. Ivaldi, y L. Hernández (Comps.), Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias, 11-28. y Dzul, E., & Uscanga Uscanga, I. D. J. (2016). El cerebro en el tiempo. Recorrido de la neurociencia.*

2.2. La evolución histórica del concepto de educación artística en El Salvador

Luego de tener una visión general sobre las artes y la educación en el siglo XX, es necesario dar un vistazo a los conceptos sobre la educación artística en El Salvador en ese período; para esto, se han retomado principalmente elementos del estudio de Marta Eugenia Valle "La Formación Docente en Educación Artística en El Salvador: Historia y Propuesta

Curricular” realizado en el año 2015, por ser una investigación que recoge la historia de la educación artística en El Salvador.

De acuerdo con Valle, entre los años 1832 hasta aproximadamente el año 1886, la educación estaba regida por el método lancasteriano de enseñanza mutua, período en el cual, el currículo educativo no incluía las asignaturas de artes. El Reglamento de Escuelas Primarias de 1861 registra que el currículo se enfocó en tres asignaturas: lenguaje, aritmética y doctrina cristiana; sin embargo, hacia finales del siglo XIX en El Salvador se estaba considerando la incorporación del método Pestalozzi, con el objetivo de modernizar el sistema educativo salvadoreño (2015).

De acuerdo con Torres, el método pedagógico de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) que fue innovado por Friedrich Fröbel (1782-1852), llamado método de observación o intuitivo, se enfoca en el aprendizaje a través de la observación, descripción y análisis, fundamentado en la captación de los elementos del entorno a través de los sentidos, haciendo del niño el centro del proceso de enseñanza aprendizaje. La influencia de este método se extendió a algunos países de Europa, Estados Unidos y en Hispanoamérica en México, Colombia y Costa Rica. En ese momento, el gobierno de El Salvador había identificado la necesidad de retomar métodos y contenidos de enseñanza de otros sistemas educativos que hubiesen demostrado avances en materia de educación (2013, p.40, 50-53).

Es así como en el año 1887, a pesar de la resistencia por continuar con el método lancasteriano, inicia la divulgación de los métodos Pestalozzi, dando importancia a la educación creativa y productiva, incluyendo la enseñanza oral en sustitución de la memorística y la incorporación de las primeras expresiones artísticas como dibujo, canto y gimnasia, haciendo evidente la gran influencia de los modelos pedagógicos de otros países y las corrientes

humanistas que fueron la base que justificó la presencia de las artes en el currículo escolar hacia estos años (Valle, 2015, p. 113-114).

En 1940 se da la primera Reforma Educativa en El Salvador, la cual fue clave para el fortalecimiento de la educación artística salvadoreña. De acuerdo con Araujo et al. (2015), la

Constitución Política de la República de El Salvador de 1939, Art. 54, menciona que el Estado era el encargado de fomentar la enseñanza secundaria y profesional de artes y oficios y toda actividad cultural. Estos autores afirman además que la Reforma de 1940 no tuvo como propósito cambiar la estructura del sistema ni ampliar su cobertura, sino procurar algunas mejoras cualitativas en la educación primaria (p. 26).

Para Valle, el período comprendido entre 1940 hasta la Reforma Educativa de 1968, tiene una gran importancia en la formación especializada de docentes de educación artística, que recibían 120 horas anuales de formación en educación artística y adicionalmente, desarrollaban 5 cursos especializados en artes: Canto, solfeo, dibujo, trabajo manual (Construcción y preparación de material científico), literatura infantil (arte de narrar); en un promedio de 3 horas semanales por 5 años de formación (2015, p. 117-121).

Sin embargo, sobre la Reforma Educativa de 1968, Palevi explica que, si bien la reforma se impulsó para dar un salto cualitativo en la educación salvadoreña, el enfoque de la reforma era la educación como factor de desarrollo social y económico, lo cual evidencia la relación de sistema educativo y sistema productivo (2012, p. 105), enfoque que en los próximos años influiría en la concepción actual de la educación y particularmente en el enfoque que se tiene de la educación artística en el sistema educativo.

Finalmente, entre las décadas de 1970 y 1980, debido al aumento en la demanda de trabajadores cualificados con la entrada de la industrialización, se implementarían acciones para aumentar la cantidad de docentes formados en el mínimo tiempo posible.

De acuerdo con Pacheco y Picardo (2012), desde el cierre de Ciudad Normal Alberto Masferrer en el año 1980 y la apertura de institutos tecnológicos para la formación docente en 1981, que no lograron cumplir esta función, se observó un claro deterioro en la formación de los docentes y por ende en la calidad de la educación. Es así como, hacia 1989, el Ministerio de Educación, decidió no continuar con la formación docente directamente, dejando esta labor a las universidades pública y privadas, cada una con sus propios objetivos y metodologías en las carreras de profesorado ofertadas, principalmente enfocadas a las cuatro asignaturas básicas, la pedagogía y la especialización en los diferentes niveles del programa educativo.

Esto significó para la educación artística, la pérdida de los espacios de formación especializados que había tenido con las Escuelas Normales. Desde entonces la formación especializada en educación artística ha estado limitada a espacios muy reducidos de formación en algunas áreas artísticas como las artes plásticas, música, danza y teatro en la Universidad de El Salvador, El Centro Nacional de Artes y la Escuela Nacional de Danza Morena Celarié; estas dos últimas, formaban parte de la Secretaría de Cultura de la Presidencia, y actualmente del Ministerio de Cultura. Ambas instituciones siguen funcionando, pero históricamente no ha existido una certificación que avale sus procesos de educación en artes como educación formal, situación que hoy en día persiste.

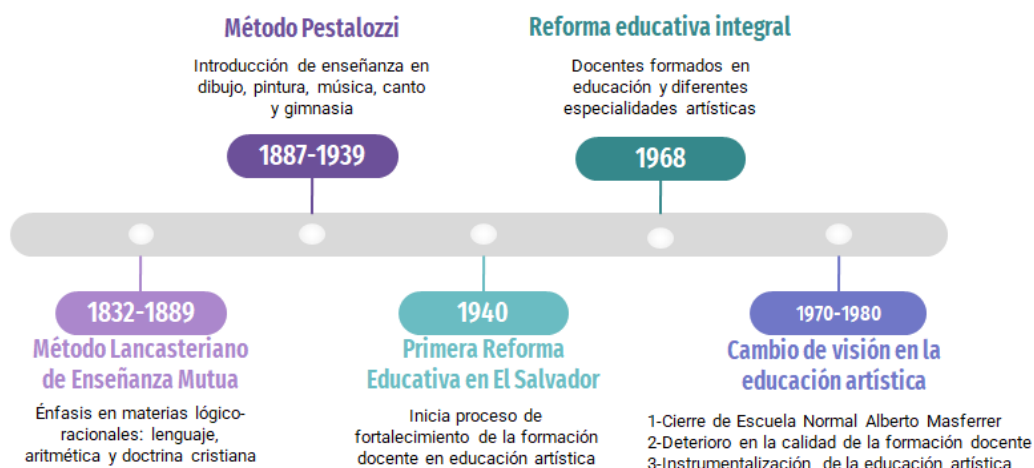
A partir de estos cambios en el enfoque de la educación artística, Valle (2015), observa que la asignatura comienza a transformarse más bien en un medio para el desarrollo de otras materias como matemáticas, ciencias, estudios sociales y lenguaje, que generarían los

conocimientos técnicos necesarios para aumentar la mano de obra calificada, dejando de lado el desarrollo de la sensibilidad, creatividad y la exposición a las diferentes manifestaciones y lenguajes artísticos.

A continuación, en la *Figura 2*, se resumen los puntos más importantes para la educación artística salvadoreña desde 1832 hasta la década de 1980:

Figura 2

Educación artística en El Salvador 1832 - 1980



Nota: La figura presenta un esquema que resume los puntos más importantes para la educación artística salvadoreña desde 1832 hasta la década de 1980. Elaboración propia con base en Valle (2015), *La Educación Artística en El Salvador* y Araujo et ál (2015), *Experiencias y reformas educativas: en la República de El Salvador* y Pacheco Cardoza, R. B., & Picardo Joao, O. (2012). *La formación de docentes en El Salvador: Retos, problemas, posibilidades. Realidad y Reflexión*, 2012, Año. 12, núm. 35, p. 16-64.

2.3. Concepciones docentes sobre educación artística en El Salvador

Para empezar a profundizar en este tema, se ha considerado una base teórica para tener mayor claridad sobre qué se entenderá sobre el término “concepciones” en el marco de esta investigación. Moreno y Azcárate (2003), definen las concepciones como organizaciones de naturaleza cognitiva que influyen en los procesos de razonamiento. Según esta definición, cada persona construye sus concepciones a partir de sus experiencias individuales. Sin embargo,

López explica que las concepciones también se construyen a partir de las interacciones sociales con diferentes grupos (2001, p. 4).

Por otro lado Pascual (2018), aborda los conceptos de Teorías Implícitas y Explícitas, siendo la primera, la representación de un conocimiento intuitivo, construido inconscientemente a partir de creencias e ideas que no se han analizado y se dan por hecho sin mayor cuestionamiento; y la segunda, todas las ideas científicas, religiosas, políticas, que inicialmente no formaban parte del imaginario de una persona y que han sido construidas, aprendidas y aceptadas en el tiempo de manera consciente.

Tomando como base estos planteamientos, se podría considerar que las concepciones son una construcción individual y social, que, por un lado, resultarían de las opiniones e ideas recogidas de las diferentes interacciones sociales que llevarían a la creación de ciertas valoraciones a nivel individual. Y, por otro lado, de la educación tanto formal como no formal que las personas hayan tenido a lo largo de su vida. Según Pascual, en el caso de los docentes, las concepciones serían un conjunto de significados especiales que éstos le dan a un fenómeno, los cuales van a guiar su interpretación y su práctica pedagógica (2018, p. 76-77)

Por otro lado, desde la perspectiva de Rodríguez, las concepciones sobre la educación artística han sido originadas a partir de las orientaciones que ha tenido la educación desde el enfoque sociohistórico; la visión económica, política y social en los diferentes momentos históricos incide en la construcción de los conceptos de educación actuales. (1995, p. 219). En El Salvador las concepciones de los docentes de educación artística se han visto influenciadas por diversos elementos políticos, sociales y culturales, llevando a ideas y paradigmas que han permeado en la manera de entender la asignatura y sus objetivos.

Sobre este punto, Valle (2016), presenta algunos elementos identificados a partir de un diagnóstico realizado con docentes en centros escolares públicos entre los años 2008 a 2010. La información recabada revela que las ideas de los docentes sobre la educación artística parecieran estar orientadas por una tendencia a enfocar la asignatura como manualidades o presentaciones artísticas en fechas festivas, concluyendo que una de las problemáticas identificadas alrededor de la educación artística, es la existencia de un paradigma en el enfoque que tienen los docentes sobre la asignatura, considerada como una materia de baja prioridad por no ser evaluada en las pruebas estandarizadas, un apoyo para impartir otras materias más importantes para la inserción al mercado laboral y finalmente, el diagnóstico evidenció la creencia que la educación artística es un lujo y que la niñez en situación de vulnerabilidad económica no debería dedicarse a estas actividades, sino a aquellas que les acerquen a mejores “condiciones de vida” (2016, p. 27-30).

2.4. Los nuevos enfoques en la educación artística

En su enfoque de formación, el Programa de Formación Docente expresa ciertas consideraciones contextuales que fueron tomadas en cuenta en su diseño para la definición de los enfoques de educación artística, entre ellas se encuentra el contexto educativo, social y cultural, la necesidad de despolarización, integración, inclusión, equidad y la convivencia pacífica. Es así como el Programa se ve orientado hacia cuatro enfoques principales: el ecléctico (estética y cultural), el biocéntrico, el constructivista y el posmoderno; con una visión holística y sistémica como elementos transversales en el enfoque formativo del programa (MINEDUCYT, 2017, p. 6, 29-31). A continuación, se presenta una tabla comparativa que resume los principales aspectos que definen a cada uno de los enfoques:

Tabla 1

Los enfoques del Programa de Formación Docente en Educación Artística

Enfoques	Ecléctico	Biocéntrico	Constructivista	Posmoderno
Definición	Generación de entornos armónicos que permitan el reconocimiento del valor de las manifestaciones artísticas y culturales de los pueblos para la apreciación del patrimonio cultural nacional. ^a	Aprendizaje desde el contacto con la naturaleza promoviendo el respeto a la vida. Integración entre la inteligencia y la afectividad para el desarrollo de la resiliencia. ^b	Construcciones individuales para el desarrollo de la identidad individual hacia una construcción colectiva a partir de las experiencias e interacciones sociales, para la transformación del espacio comunitario. ^c	Análisis sobre los procesos de arte en El Salvador, el uso de tecnologías ^d y el arte en relación con el cuidado del medio ambiente y el desarrollo sostenible en la comunidad. ^e

Nota: Elaboración propia con base en ^aLópez (2010). ^bVignau (2022). ^cSerrano y Pons (2011). ^dMeléndez (2010) y ^eValle (2016, p. 48).

En los siguientes apartados se presentarán las definiciones ampliadas de los cuatro enfoques y cómo el Programa recoge elementos de cada uno de ellos.

2.4.1. El Enfoque Ecléctico

De acuerdo con el concepto de educación artística que se expresa en el Programa, se entiende este enfoque como un medio para conocer el mundo desde la perspectiva de otra área de conocimiento, permitiendo así, la comprensión y el análisis la diversidad de los mundos sociales y culturales (MINEDUCYT, p. 31)

Merani (1983) citado en López (2010) explica que desde el punto de vista filosófico o pedagógico, el eclecticismo se plantea como el intento de conciliar puntos de vista discordantes por medio de la adopción selectiva de elementos que los componen, y construir con estos un sistema más o menos consistente, y es así que López concluye que los cambios en las condiciones educativas que los docentes enfrentan en su práctica pedagógica, pueden llegar a

ser muy complejos en cuanto al proceso de transformación de paradigmas, que es iterativo y multidimensional. Para esto, el docente debe considerar todo su entorno, y en ese sentido, el enfoque ecléctico, permite armonizar elementos opuestos tomando lo mejor de cada uno en aras de la mejora de la práctica pedagógica.

Podría considerarse entonces, que el enfoque ecléctico supondría una visión abierta y con un principio de respeto y reconocimiento del valor de las diferentes manifestaciones artísticas y culturales, promoviendo la capacidad estética y creadora de los pueblos para la apreciación del patrimonio cultural nacional como el primer escalón en un proceso de apreciación del valor de expresiones artísticas y culturales de otras naciones.

2.4.2. Del Paradigma al Enfoque Biocéntrico

El modelo creado por el chileno Rolando Toro comenzó con algunas actividades de contemplación de la naturaleza para luego ser plasmada en dibujos y pinturas, y de esta forma, facilitar el desarrollo de la creatividad artística. Este fue el inicio de una nueva visión pedagógica a través del aprendizaje vivencial para el desarrollo de las facultades espirituales, afectivas e intelectuales del niño.

Como primer momento, el modelo desarrolló la llamada “Educación Salvaje”, que consistía en el trabajo con los instintos, la observación y la reflexión desde un acercamiento con la naturaleza. Posteriormente, se dio una segunda fase llamada “Escuela Universo”, enfocada en el trabajo con valores como la paz, la solidaridad y el amor a la vida; y finalmente el paradigma se perfecciona con la educación biocéntrica que trabaja con las emociones y sentimiento, pero además se agrega un componente fundamental que es el desarrollo de la ciencia y la tecnología (Toro, 2012, citado en Vignau, 2022)

Esta propuesta educativa a partir del paradigma biocéntrico tiene como eje principal el principio de organización en función del respeto a la vida; de ahí la importancia del aprendizaje desde la vivencia a través del contacto con la naturaleza, la observación, el estudio de la historia y las bellas artes, desde la perspectiva de la vida como centro. Un elemento importante de este modelo es la integración entre la inteligencia y la afectividad que además propone la incorporación de una enseñanza experimental de ciencias y tecnología (Vignau, 2022).

En ese sentido, se espera que desde el enfoque biocéntrico el niño tenga la posibilidad de desarrollar la resiliencia para conectar con su entorno y por tanto con la vida; de manera que logre la armonía entre la mente, las emociones y los sentimientos; como parte de la propuesta del eje cohesionador para construir humanidad.

2.4.3. El Enfoque Constructivista

Existen diferentes posiciones que definen la forma de comprender el constructivismo, sin embargo, según Serrano y Pons (2011) la mayoría de los planteamientos actuales al respecto de este enfoque se cobijan bajo tres visiones teóricas dominantes: El constructivismo cognitivo, el constructivismo de orientación sociocultural y el constructivismo social. De la integración de estas visiones han surgido los conceptos de *cognición situada*, en la que el individuo en comunidad y con ciertos instrumentos, es quien construye el conocimiento; y la *cognición distribuida*, en la que la construcción de conocimiento se realiza a partir de la interacción con el entorno y de éste surgen las actividades (Hutchins, 1995, citado en Serrano y Pons, 2011).

Estos dos enfoques integrados conducen hacia conceptos como las comunidades de aprendizaje, que son grupos de personas con distintos niveles de experiencia y conocimiento que aprenden y construyen conocimiento de forma colaborativa.

De manera que, cuando se habla de constructivismo retomado como uno de los enfoques del Programa, se refiere a la forma en la que los elementos pasan primero por construcciones individuales que permitan el desarrollo de la identidad individual, y luego se amplían hacia una construcción colectiva a partir de las experiencias e interacciones sociales, que buscan al final una transformación del espacio comunitario.

2.4.4. El enfoque Posmoderno – contemporáneo

Durante el siglo XX, los enfoques de educación artística parecieran estar más relacionados con una visión ecléctica, considerando las diferentes manifestaciones culturales y sociales. Sin embargo, hacia inicios del siglo XXI, empiezan a surgir las corrientes posmodernas, caracterizadas por representar una ruptura hacia la transformación que desafía las formas anteriores, trayendo propuestas alternativas (Díez, 2005).

Según Meléndez (2010), el posmodernismo en la educación artística combina las concepciones clásicas con las nuevas realidades, y como parte de estas nuevas tendencias aparece el uso de las herramientas tecnológicas y el acceso a la información. Sin embargo, esta cantidad de nuevas propuestas y herramientas ha generado la fragmentación del pensamiento, haciendo que las teorías educativas y las prácticas pedagógicas sean tan variadas, que han caído en una indefinición, mezclando diferentes elementos que pueden llegar a crear confusión.

Por otro lado, también pareciera haber una urgencia de pasar del paradigma tradicional de la educación artística, que de manera muy amplia consiste en practicar técnicas artísticas, al paradigma contemporáneo: un desarrollo de las dimensiones artística, estética, ética y cultural de los estudiantes, siendo esta visión el fundamento para el desarrollo humano integral y sostenible (Valle, 2016, p. 48).

Dentro del Programa de Formación Docente, el enfoque posmoderno se refleja en el análisis de la historia y los paradigmas sobre los procesos de arte en El Salvador, el uso de tecnologías, el arte como elemento aglutinador en una comunidad con una visión de desarrollo sostenible local y global, consciente con el medio ambiente y que aporte valor humano y cultural.

2.5. Otros enfoques de educación artística

De acuerdo con la Hoja de Ruta para la Educación Artística de la UNESCO, existen dos enfoques principales que pueden ser implementados sin ser excluyentes el uno del otro. El primero es la enseñanza “Para el arte”, que se refiere a impartir las materias artísticas de diferentes disciplinas para el desarrollo de competencias artísticas, la sensibilidad y la apreciación de las artes; y el enfoque “Por el arte”, que es el uso del arte como método de enseñanza y aprendizaje, que integra las dimensiones artísticas y culturales en todas las asignaturas del currículo (2006, p. 5).

Además, la UNESCO (2010) también menciona otros enfoques que han formado parte de la visión de educación artística, como el modelo DBAE por sus siglas en inglés, *Discipline Based Art Education*, que sería el “Enfoque de Educación a través de las artes”, que tiene como principal característica una visión de arte como un proceso cognitivo mental y práctico y no solamente emotivo, que puede ser enseñado y aprendido a través de tres elementos: la figura de un docente especialista, es decir el docente que tiene el conocimiento que es transmitido a los estudiantes; el arte como experiencia estética de producción-producto y el aprender haciendo; el método de trabajo y procedimientos desde la óptica de la ciencia para la creación artística, desde el positivismo. (Morales, 2001, p. 110-111).

Algunos elementos de este enfoque disciplinar, parecieran estar más presentes en lo que se ha entendido por educación artística en El Salvador en los últimos años, cuya orientación ha estado en el método y la técnica, más que en elementos de desarrollo integral del estudiante.

Así mismo, la UNESCO (2010) menciona el enfoque interdisciplinario de las inteligencias múltiples que tiene a su base la Teoría de Howard Garner (1983), y consiste en poner al alcance de todos los estudiantes la educación artística, incorporándola a todas las asignaturas con la aplicación práctica de las disciplinas artísticas.

Finalmente, el enfoque enriquecido de las artes o artes integradas pretende articular las diferentes áreas curriculares en los programas de estudio en diferentes niveles. Este enfoque se organiza a partir de cuatro estructuras: el uso de las artes para la comprensión de los períodos históricos; la alfabetización de las artes, que consiste en el conocimiento y apreciación de las diferentes expresiones artísticas; el uso del arte como medio para explorar ideas y potenciar el pensamiento divergente y la práctica artística como potenciador de la resolución de problemas (Puente, 2017, citado en Trujillo, 2019, p. 5). En los países de Iberoamérica se observa principalmente un enfoque de áreas integradas, a excepción de algunos países que sí tienen áreas diferenciadas para algunas disciplinas artísticas. (Giráldez y Palacios, 2014).

2.6. Los nuevos enfoques y los ejes transversales: Categorización de elementos innovadores

A partir del análisis de los cuatro enfoques presentes en el Programa de Formación Docente, se llevó a cabo una revisión de los cinco ejes transversales: La pedagogía de la afectividad, la corporalidad, los discursos estéticos artísticos culturales, el patrimonio y pluralidad, y las técnicas y recursos artísticos; los cuales, de acuerdo con el Programa, surgen de la

implementación de los enfoques, y serían la guía para la introducción a los módulos de educación artística contemporánea. Los elementos de cada uno de los ejes se desarrollarían transversalmente en cada módulo de acuerdo con la pertinencia de los contenidos y estarían enfocados en el fortalecimiento de los conocimientos técnicos de las cuatro disciplinas artísticas y las temáticas relacionadas a la historia y la investigación en artes, a través de diferentes metodologías sugeridas. (MINEDUCYT, 2017, p. 7).

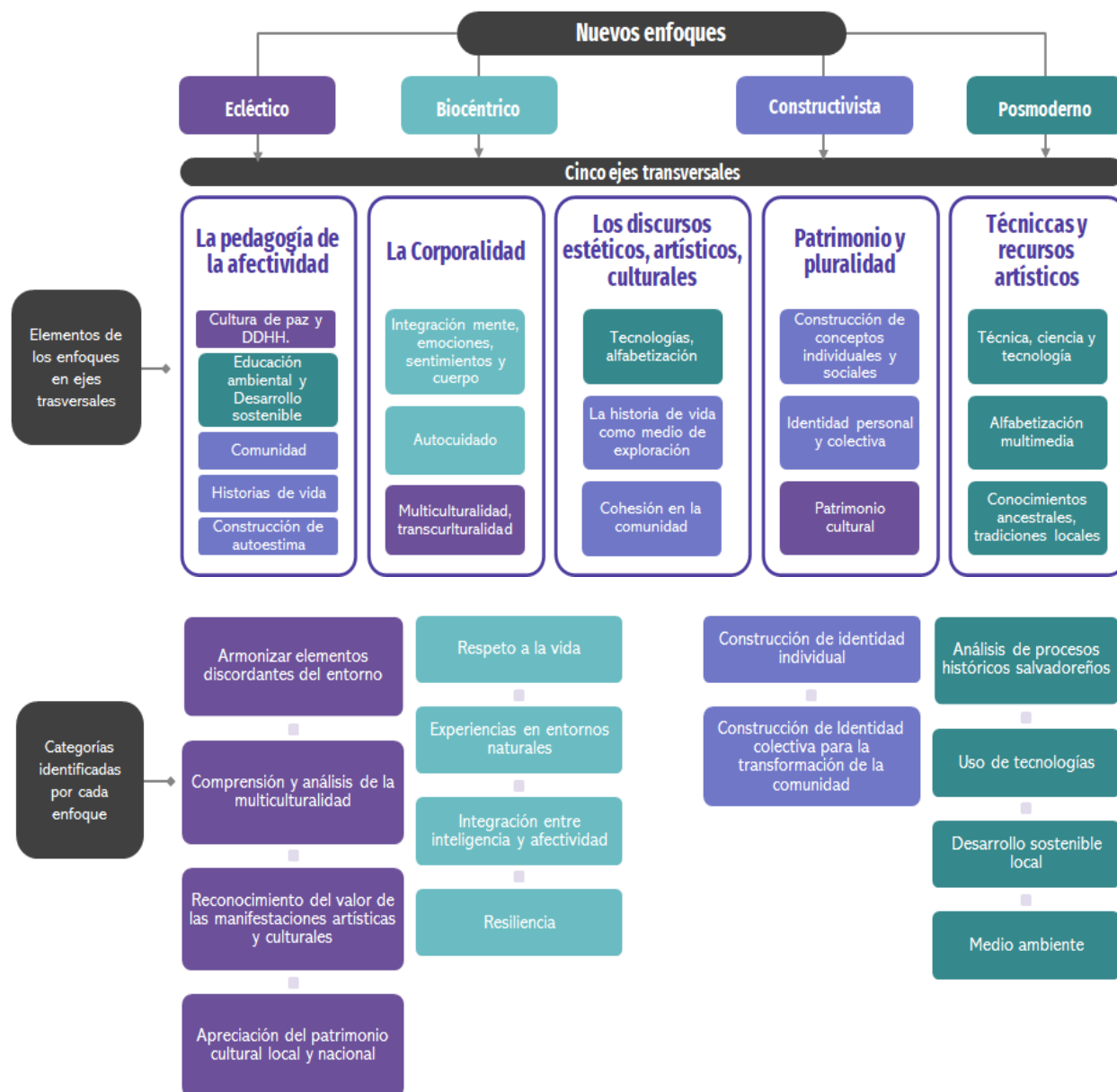
Para el análisis, se retomaron las características principales de cada eje, las cuales, se encuentran descritas en el Programa de Formación Docente; haciendo una relación con las características identificadas en los cuatro enfoques, es decir un ejercicio de caracterización de los elementos de cada eje transversal y a cuál de los enfoques hace referencia, observando que dentro de cada eje se integraban elementos de entre dos a tres enfoques diferentes.

Finalmente, este análisis permitió crear una categorización a partir de las características de cada enfoque, generando catorce categorías de análisis: Cuatro respectivamente en cada uno de los enfoques ecléctico, biocéntrico y posmoderno, haciendo un total de doce categorías, y dos para el enfoque constructivista. Estas categorías, serían la base para la identificación de los elementos innovadores en las concepciones y prácticas docentes.

A continuación, se presenta un esquema para el análisis de los elementos presentes en los cuatro enfoques, en el que, los colores identifican a qué enfoque pertenece cada uno de los elementos, así como las diferentes categorías identificadas para cada uno de ellos:

Figura 3

Categorización de los enfoques de educación artística y sus ejes transversales



Nota: El esquema de elaboración propia resume en categorías los principales elementos que definen los cuatro enfoques de educación artística con base en Ministerio de Educación -MINED- (2017). Plan de Estudios Educación Artística. Programa de Formación de Docentes en servicio del Sector Público del Ministerio de Educación. Ministerio de Educación de El Salvador.

3. METODOLOGÍA

3.1. Reflexión Metodológica

Considerando que el objeto de la investigación se focalizó en las concepciones de educación artística de los docentes y su impacto en la práctica pedagógica, se definió el enfoque intensivo interpretativo para profundizar en las experiencias de los sujetos de estudio e identificar las construcciones e interpretaciones a partir de la realidad de los docentes. En ese sentido, el análisis ha sido realizado a partir de la identificación de elementos presentes en los cuatro enfoques del Programa de Formación Docente y dos enfoques transversales en las prácticas docentes actuales, a partir de un análisis sobre las concepciones de educación artística de los docentes que finalizaron la formación en el Programa (Danermark, Ekström, Jakobsen y Karlsson, 2016).

3.2. Diseño metodológico del trabajo de campo

Para el análisis de la información se construyó un esquema base de categorías sobre los cuatro enfoques a analizar, con el objetivo de facilitar la identificación de los elementos que forman parte de los enfoques y los ejes transversales del programa (*ANEXO 1*). Se busca identificar a través de entrevistas semi estructuradas lo que los docentes están comprendiendo y desarrollando en sus prácticas para profundizar en el fenómeno.

La selección de los docentes fue intencionada a partir de las características de interés en la población de estudio y las posibilidades de acceso, es decir, que se ha hecho una selección de perfiles que cumplen con ciertas características bajo criterios establecidos por la investigadora. (Charles, 1995 y Merriam, 1998, citados en García, 2019). Es así como se establecieron inicialmente 4 criterios de selección, pero a medida que la investigación avanzó,

se incluyó un criterio adicional para obtener información más precisa de las personas informantes.

3.2.1. Definición de métodos, técnicas e instrumentos

Para la recolección de la información se seleccionó la técnica de la entrevista semi estructurada, sin embargo, previo al diseño del instrumento se creó una matriz de conceptualización como guía de correlación entre las preguntas de investigación y los objetivos, que derivaron en categorías para la definición de preguntas orientadoras. (ANEXO 2)

A partir de esta matriz, se inició la construcción del instrumento de recolección de datos. La guía de la entrevista se estructuró con preguntas abiertas en su mayoría para dejar espacio a una conversación distendida; pero, además se consideraron preguntas cerradas en referencia a elementos de los enfoques analizados. Esta consideración fue retomada en las entrevistas con docentes que no expresaban elementos o información que diera la pauta para comprender si había integrado o no los nuevos enfoques en sus concepciones y prácticas. Cabe aclarar que, estas preguntas se realizaron al final de algunas entrevistas, con el objetivo de evitar el sesgo y permitir que las respuestas se dieran de manera espontánea.

Las entrevistas se realizaron a través de Microsoft Teams por ser una plataforma que tiene un buen desempeño y que cuenta con herramientas como la transcripción automática que facilitó el trabajo de transcripción de la información. Con la aplicación del instrumento, las entrevistas tuvieron una duración de entre 45 a 70 minutos. (ANEXO 3)

3.2.2. Población y lugar de realización

Para la definición de la población se utilizó la base de datos proporcionada por el INFOD con los datos de los docentes que finalizaron el proceso formativo. La base contiene información de 118 docentes, de quienes se contaba solamente con correo electrónico como dato de contacto. Esta limitante provocó que se tuviera que acudir a llamadas directas a los centros escolares que aparecían entre la información de cada docente para lograr contactarlos, sin embargo, se logró realizar el total de entrevistas programadas a partir de las referencias que los docentes previamente entrevistados, proporcionaron de otros docentes a nivel nacional.

Para la selección de la muestra se definieron cinco criterios: paridad de sexo, logrando ocho entrevistas con hombres y siete con mujeres; departamento en el que trabaja, buscando al menos dos docentes por zona geográfica que en este caso fueron: 3 docentes de occidente, 8 docentes de la zona central y 4 docentes de oriente; la asignatura que imparte, procurando abordar tanto docentes que imparten la asignatura de educación artística, como docentes que imparten otras asignaturas; la formación académica y el cargo que desempeñan en su lugar de trabajo, teniendo participación de docentes, coordinadores, sub directores y directores.

Para asegurar que la información de cada docente estuviera bien organizada, se creó una guía de clasificación de persona informante, que permitiría llevar un buen proceso de sistematización de las entrevistas realizadas a los docentes, cuyas opiniones han sido tratadas de manera confidencial. Para esto, se definió un código de identificación que recoge la información de los cinco criterios definidos para la selección. Tal y como se muestra en la *Tabla 2*, el código consta de 10 letras que permitieron identificar las características relevantes de cada persona informante,:

Tabla 2*Codificación de personas informantes*

Criterios	Nombre	1.Sexo	2.Departamento		3.Asignatura	4.Formación	5.Cargo
Definición	Dos primeras letras de primer apellido. Ejemplo: Beltrán	"H" para hombre y "M" para mujer	Dos letras según corresponda:		Dos letras según las siguientes categorías: 1.AA: Artes 2.Artes y otras AO	Primera letra según corresponda: 1.Artes 2.Educación 3.Otras	Dos primeras letras según corresponda: 1.Docencia 2.Dirección 3.Coordinación 4.Otro
			SA Santa Ana	CA Cabañas			
			SO Sonsonate	LP La Paz			
			AH Ahuachapán	VI San Vicente			
			CH Chaletenango	US Usulután			
			LL La Libertad	MO Morazán			
			SS San Salvador	UN La Unión			
			CU Cuscatlán	SM San Miguel			
Ejemplo	BE	M	SA		AA	A	DO

Nota: Codificación creada con base en los 5 criterios establecidos para la selección de las personas informantes para el resguardo de la confidencialidad.

El siguiente cuadro muestra toda la información relevante sobre la/el docente entrevistado incluyendo además los criterios de selección, los cuales están marcados en color. Este cuadro se ha utilizado para la clasificación de la información al inicio de cada documento de transcripción, con el fin de facilitar la identificación de la persona informante.

<i>Nombre</i>	
<i>Sexo</i>	
<i>Departamento</i>	
<i>Asignatura(s) que imparte</i>	
<i>Formación</i>	
<i>Cargo</i>	
<i>Fecha de realización de la entrevista</i>	/Día/Año/Mes
<i>Observaciones:</i>	
<i>Código:</i>	<i>Según estructura de construcción de correlativo</i>

En la *Tabla 3*, se presenta la selección de docentes que fueron entrevistados considerando estos cinco criterios:

Tabla 3*Perfiles de Docentes Seleccionados*

N°	Correlativo	Sexo	Departamento	Formación académica	Asignatura que imparte	Cargo que desempeña
1	GUHAAOODI	Hombre	Ahuachapán	Profesorado en letras / Licenciatura en ciencias de la educación, especialidad matemática	Letras y matemáticas	Director
2	IGMSAAADO	Mujer	San Miguel	Profesorado en artes	Lenguaje, artística, ciencias	Docente
3	RIMAAOEDI	Mujer	Ahuachapán	Licenciatura en ciencias de la educación	Estudios sociales, MUCI	Directora
4	HEHCHAAEDO	Hombre	Chalatenango	Licenciatura en ciencias de la educación para I y II ciclo	Educación musical	Docente
5	ACMCUAAEDO	Mujer	Cuscatlán	Profesorado en educación básica para I y II ciclo	Educación artística, todas las básicas, educación física	Docente
6	ALHSSAAADO	Hombre	San Salvador	Profesorado en artes opción música	Educación musical, seminario de investigación, formación de maestros	Docente
7	MEHLPAAADI	Hombre	La Paz	Profesorado en artes plásticas	Música y artes plásticas	Director
8	MOHSMAAOCO	Hombre	San Miguel	Ingeniería en sistema de redes informáticas	Educación artística y música	Coordinador
9	FLMSSAAEDO	Mujer	San Salvador	Profesorado en educación primaria urbana	Educación artística	Docente
10	MEMSSAAEDO	Mujer	San Salvador	Profesorado en educación básica	Educación artística, estudios sociales, MUCI, DAI.	Docente
11	SAMSMEOEDI	Mujer	San Miguel	Profesorado en letras	Educación artística	Docente
12	RAHLPAAADO	Hombre	La Paz	Licenciatura en ciencias de la educación	Educación artística	Docente
13	ENHCHAAADO	Hombre	Chalatenango	Profesorado en educación musical	Educación artística	Docente
14	GOHUNAAADO	Hombre	La Unión	Profesorado en educación musical	Educación artística	Docente
15	CAMSOAAESD	Mujer	Sonsonate	Profesorado en educación básica I y II ciclo / Licenciatura en psicología	Matemáticas, ciencias, educación artística, lenguaje, sociales	Subdirectora

Nota: La tabla presenta los perfiles de los 15 docentes entrevistados y de acuerdo con los cinco criterios establecidos.

3.2.3. Diseño metodológico del análisis y discusión

Como primer paso, se realizaron transcripciones de las entrevistas, las cuales fueron guardadas en dos versiones, una en PDF y otra en formato editable como registro. Para el análisis de datos, se realizó una comparación utilizando como base el esquema de categorías previamente elaborado, de manera que, se colocó la información recolectada en una matriz que recoge los cuatro enfoques de educación artística y los dos enfoques transversales: el enfoque interdisciplinario y el enfoque enriquecido, en las 16 categorías identificadas. A partir de la información recolectada en cada entrevista transcrita, se realizó una clasificación de la información en la categoría que correspondiera dentro de cada enfoque. Esto permitió clasificar la información en categorías ya definidas e identificar nuevos hallazgos para el análisis (García, 2019).

4. HALLAZGOS SOBRE LAS CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DOCENTES

4.1. Los nuevos enfoques de educación artística presentes en las concepciones y prácticas docentes

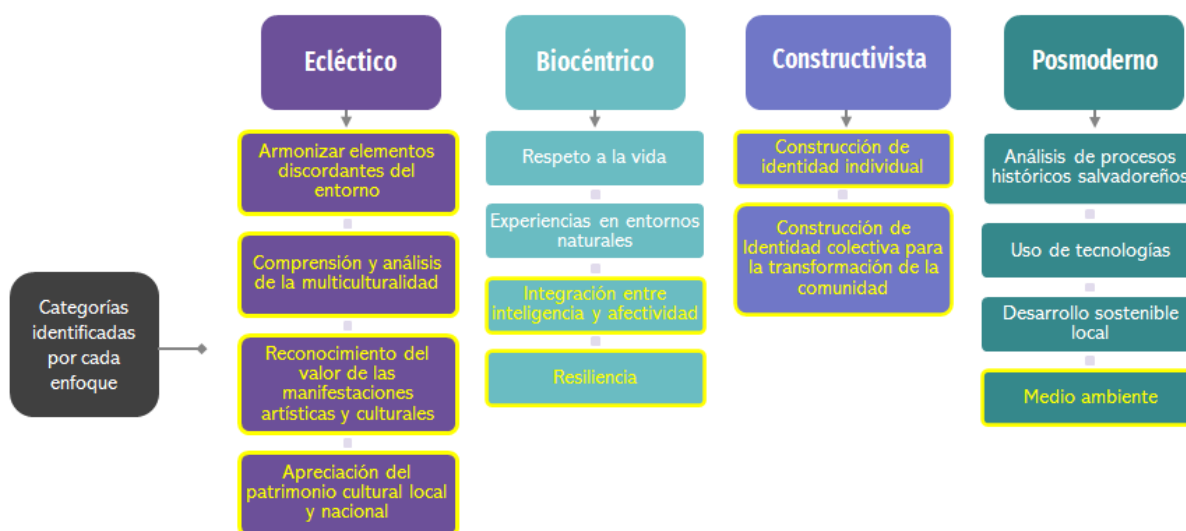
Como parte del planteamiento de esta investigación, se retomaron y organizaron los cuatro enfoques de educación artística del Programa de Formación Docente en categorías para el análisis; así mismo, se identificaron dos enfoques de educación artística presentes de manera transversal en el Programa: el enfoque interdisciplinario, definido a través de la incorporación de las disciplinas artísticas en las otras materias de la currícula educativa, y el enfoque enriquecido, expresado en una práctica artística orientada hacia el desarrollo de la creatividad y el pensamiento divergente.

Este facilitó la creación de una matriz de categorización en la que los enfoques están subdivididos en 16 categorías que recogen los elementos principales de los enfoques. En ese sentido, a partir de la información generada con los docentes entrevistados, se identificaron elementos de los seis enfoques de educación artística presentes en las concepciones y prácticas docentes actuales.

A continuación, se muestra un esquema que resume los elementos identificados en los cuatro enfoques que desarrolló el Programa de Formación Docente, en las que se encontraron nueve elementos predominantes. Los elementos identificados en los dos enfoques transversales al Programa serán desarrollados al final de este apartado.

Figura 4

Elementos predominantes en los enfoques de educación artística



Nota: En esta figura se han resaltado en color, las categorías que fueron identificadas en las concepciones y prácticas de los docentes entrevistados.

Iniciando con el **enfoque ecléctico**, entre los puntos principalmente identificados, se encontró un patrón en la valoración de las cuatro especialidades artísticas que trabaja la currícula

de educación artística actual del Ministerio de Educación. Se observó un claro reconocimiento de la importancia de estas especialidades, la cuales fueron desarrolladas por el Programa de Educación Artística: música, artes plásticas, danza y teatro. Sin embargo, parece ser que las áreas con mayor preponderancia son la música y las artes plásticas:

“Educación artística tiene las cuatro áreas, es plástica, artes escénicas, danza y música. En el área de danza le falta... Son pocos los temas que tiene. En cuanto a artes escénicas, también, es poco lo que hay, el contenido tanto de la guía, como en el programa. Tiene más de música y de plástica... Eso es lo que hace que el maestro que no es especialista y que tampoco estuvo en la formación que nosotros recibimos, se limite a clases de música y plástica. Las otras áreas poco las abordan, porque desconocen los procesos, cómo desarrollarlas y porque tiene poco contenido, no hay de dónde”
(IGMSMAAADO, Docente San Miguel)

Entre las posibles razones por las que se da esta priorización, está la formación recibida por los docentes de educación artística actuales, quienes se han especializado en música y artes plásticas en las instituciones que tienen disponible la enseñanza en estas especialidades, como el Centro Nacional de Artes y la Universidad de El Salvador; o a partir de la formación recibida en el Bachillerato en Artes:

“Generalmente los maestros que estamos en educación artística en el país, como no había especialistas, la mayoría son de música o somos de música. Hasta que llegó el Plan de Formación y ahí ya nos especializamos en las otras áreas. Porque este sí ya es completo.” (IGMSMAAADO, Docente de San Miguel)

Este elemento identificado, pareciera indicar que el énfasis de algunos docentes en los contenidos impartidos en la asignatura, continúan siendo aquellos relacionados a la música y las artes plásticas, que son las dos especialidades que tradicionalmente se han venido trabajando en la currícula de educación artística, incluso algunos docentes expresaban su preferencia por impartir los contenidos técnicos que se les facilitaban más, orientando su práctica pedagógica sobre estas especialidades.

Otro punto identificado en el enfoque ecléctico es la apreciación del patrimonio cultural, que, como parte de los contenidos presentes en la currícula de educación artística, es retomado a través del desarrollo de danzas folklóricas, la investigación de tradiciones locales y visitas a sitios arqueológicos, encaminadas a crear acercamientos que generen un valor real sobre las diferentes expresiones artísticas y culturales salvadoreñas.

En cuanto a la comprensión y análisis de la multiculturalidad, esta categoría es retomada a través del análisis de autores de música latinoamericana y Europa, con el objetivo de ampliar la cosmovisión de los pueblos en América Latina y otras culturas. Aunque fue una categoría poco mencionada, los docentes que han integrado elementos de esta categoría en sus prácticas, tienen claridad sobre los contenidos que consideran relevantes.

Finalmente, sobre este enfoque se observó mayor apertura de la comunidad educativa hacia el reconocimiento de la importancia de las artes en el desarrollo integral de los niños, niñas y jóvenes, como un proceso de armonización con el entorno que muestra elementos discordantes sobre la asignatura de educación artística. En la mayoría de los casos, los docentes de educación artística manifestaban que, tanto los directores(as), como los docentes de otras especialidades y los padres de familia, que antes consideraban la educación artística como algo

secundario, parecieran estar más abiertos a darle valor a esta asignatura a partir de cambios favorables observados en la conducta y las habilidades sociales e individuales de los estudiantes.

En cuanto al **enfoque biocéntrico** (Toro, 2012), se identificaron elementos sobre el desarrollo de la inteligencia emocional y su relación con la expresión corporal, la afectividad positiva y la resiliencia. Según Edwards et al (2009), el trabajo sobre las habilidades socio emocionales en las escuelas, influye positivamente en la capacidad de los alumnos de relacionarse con otras personas dentro de la comunidad, tomando conciencia de las necesidades emocionales de los demás, mejorando el ambiente de aprendizaje, haciéndolo “Más cálido, seguro y protector”.

Las expresiones artísticas como la danza y el teatro permiten experimentar el conocimiento y manejo del propio cuerpo, orientando la expresión corporal hacia la canalización de emociones, sentimientos y pensamientos. Esto genera en los alumnos disciplina y concentración, que deriva en relaciones más armónicas con su entorno.

Sobre este punto, hay un énfasis en el trabajo con la resiliencia. Por un lado, a partir de la búsqueda de nuevas formas de resolver situaciones del día a día, como, por ejemplo, el uso de recursos alternativos para el logro de objetivos ante la escasez de insumos, a través del uso de materiales reciclados y pigmentos naturales para las clases de música y pintura, sobre todo en las zonas rurales del país. Pero el trabajo en la resiliencia tiene un alcance más amplio en el abordaje de situaciones difíciles que deben enfrentar los estudiantes por las condiciones de vulnerabilidad económica y riesgo social en las que viven.

No obstante, no se observa mayor profundización sobre el reconocimiento del ser humano como parte de la naturaleza, que promueve el respeto a la vida en todas sus formas;

que es uno de los elementos fundamentales de este enfoque, ya que las actividades para generar contacto con entornos naturales y la apreciación de la naturaleza, parecieran ser puntos menos priorizados en las prácticas docentes. Esto podría llevar a considerar que los docentes continúan teniendo un concepto de educación reducido al trabajo de aula, en la que sus prácticas se centran a este espacio y en menor medida al uso de espacios al aire libre.

Los elementos identificados del **enfoque constructivista** se encuentran relacionados con el desarrollo de la identidad individual, la construcción colectiva y la identidad nacional. En cuanto a la identidad individual, el autoconocimiento y el trabajo de la autoestima con los estudiantes, ha sido para los docentes, en muchos casos, un proceso difícil y lento, pero finalmente es motivo de orgullo y satisfacción, dado que se evidencian los avances en el descubrimiento de potencialidades y habilidades natas en niños, niñas y jóvenes a través de las diferentes disciplinas artísticas.

Por otro lado, existe un trabajo sobre el reconocimiento y rescate de tradiciones locales, como el idioma náhuatl, la historia, leyendas y la oferta turística propias de cada localidad. Vale la pena destacar que algunos docentes expresaban que, a partir de estos esfuerzos, las artes comenzaron a integrarse en la vida comunitaria de las zonas cercanas a los centros escolares.

Finalmente, se identificó un importante hallazgo no esperado dentro del enfoque constructivista, que, en su dimensión colectiva, hace referencia a las comunidades de aprendizaje, identificadas en la creación de redes de apoyo de docentes de educación artística a partir del proceso formativo del Programa de formación docente. Desde esta experiencia, se identificaron dos tipos de redes: las primeras institucionalizadas por el Ministerio de Educación a través de las instancias Departamentales, que permiten compartir la información de las guías

metodológicas que se envían a través de WhatsApp cada semana a los docentes que actualmente están impartiendo la asignatura de educación artística.

Ahora bien, existen otras redes de carácter informal y tienen como objetivo compartir conocimientos y experiencias con un principio de empatía y colaboración entre los docentes que formaron parte del proceso formativo en educación artística, pero integrando además a aquellos docentes que no tuvieron la oportunidad de forma parte del proceso y que actualmente se encuentran con muchas limitantes técnicas.

“Y así nos hemos vinculado como una comunidad, que por cierto seguimos en contacto todavía en la comunidad a través WhatsApp, el grupo es de todo El Salvador, ahí están cientos de profesores que estuvieron en otras sedes, en las de Santa Ana, en la de San Miguel, aquí en San Salvador estuvimos con Chalatenango, Zacatecoluca...”
(ALHSSAAADO, Docente de San Salvador)

Del **enfoque posmoderno**, se identificó solamente un elemento integrado en las prácticas docentes, dado que, de las 4 categorías establecidas para este enfoque, la más destacada fue la conciencia y cuidado del medio ambiente, como se mencionaba anteriormente, a través de actividades de reciclaje.

En algunos casos, se observó el uso de tecnologías para el desarrollo de clases y talleres de artes desde plataformas digitales, pero más que un aprendizaje a partir del proceso formativo se debe a la necesidad de trabajar desde la virtualidad a raíz de la pandemia por COVID-19. El uso de otro tipo de plataformas, aplicaciones y herramientas digitales para impartir los contenidos de educación artística, no fueron mencionados entre las prácticas docentes. En consecuencia, la forma de impartir la asignatura continúa siendo a través de medios tradicionales, exceptuando

las plataformas de videoconferencias que en algunos casos han sido utilizadas para impartir talleres artísticos, sobre todo durante el confinamiento que inició el 21 de marzo del 2020.

Lo que podría significar que, en el uso de la tecnología la educación artística ha tenido avances limitados a partir de la implementación del Programa de Formación Docente, y en perspectiva de una sociedad que está cada vez más orientada al uso de nuevas tecnologías, es necesario fortalecer este componente, adaptado a los contenidos de educación artística para dar un salto en esta vía.

Las categorías de procesos históricos salvadoreños y desarrollo sostenible local no lograron ser identificados entre las prácticas docentes actuales. Por tanto, se podría considerar como el enfoque cuyos elementos se encuentran menos presentes en las prácticas de los docentes que fueron formados por el Programa.

Habiendo abordado los cuatro enfoques de educación artística que plantea el Programa, es importante acotar, que se observaron ciertos patrones en casi la totalidad de los docentes entrevistados, en relación con el enfoque interdisciplinario y en enfoque enriquecido, que, si bien no están establecidos en el Programa de Formación Docente como enfoques a desarrollar, se encuentran presentes a lo largo del planteamiento de su diseño.

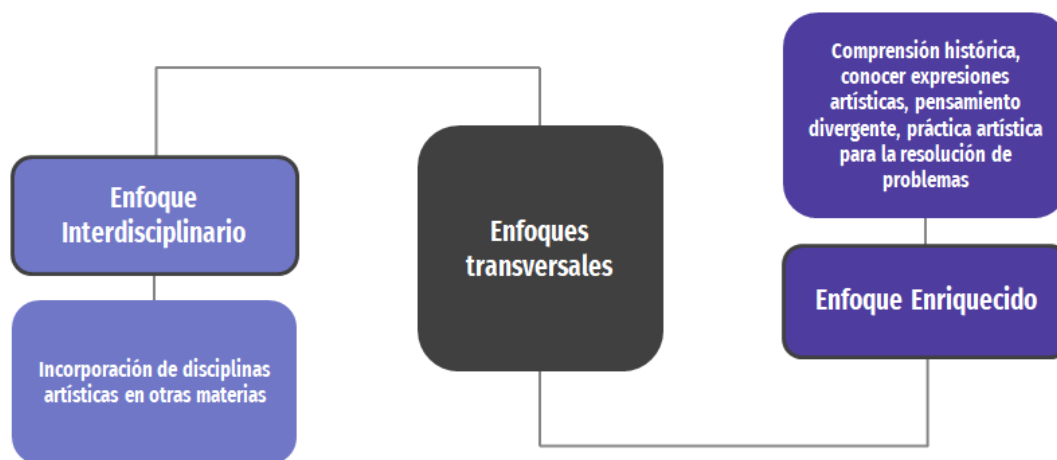
Uno de los patrones más fuertemente identificado es la transversalidad de la educación artística o **enfoque interdisciplinario**, que consiste en la incorporación de la educación artística como eje transversal en las cuatro materias básicas: Estudios Sociales, Ciencia, Salud y Medio Ambiente, Matemática, Lenguaje, y en algunos casos en Educación Física y Orientación para la Vida. Estas pautas se encontraban presentes en las prácticas actuales de los docentes

entrevistados, que podrían sugerir un cambio en la forma de entender la educación artística a partir del proceso formativo en el Programa de Formación Docente.

Posteriormente, se observaron elementos claramente orientados al **enfoque enriquecido**, sobre todo en la estimulación de la creatividad y el pensamiento divergente, del cual, se observó tanto un buen manejo teórico, como una clara aplicación práctica, que anima a resolver problemas de formas no convencionales, utilizando además la expresión creativa para generar soluciones y formas de ver la realidad de manera diferente a lo ya establecido.

Figura 5

Enfoques transversales de educación artística



Nota: Esta figura resume la definición de los dos enfoques transversales identificados en el Programa de Educación Artística con base en Ministerio de Educación -MINED- (2017). Plan de Estudios Educación Artística. Programa de Formación de Docentes en servicio del Sector Público del Ministerio de Educación. Ministerio de Educación de El Salvador.

Los hallazgos relacionados a los 2 enfoques de educación artística serán ampliados en los siguientes apartados, siendo de gran importancia para la investigación por ser categorías identificadas en las concepciones y prácticas de casi la totalidad de docentes entrevistados.

4.2. En camino hacia la revalorización del concepto de educación artística

Las concepciones actuales de los docentes sobre la educación artística han sido construidas a partir de diversas experiencias tanto a nivel individual como colectivo, las cuales han orientado la forma en la que los docentes conciben la educación artística (Pascual, 2018). Esta construcción previa al proceso formativo con el Programa de Formación Docente estuvo fuertemente marcada por el cambio en el enfoque de esta asignatura, limitando los espacios de formación docente, que se convirtieron en barreras de acceso a la formación especializada en educación artística en detrimento en la calidad de la educación a partir del cierre de las Escuelas Normales en el año 1980 (Pacheco y Picardo, 2012). Actualmente, la falta de espacios de formación especializada continúa siendo una deuda con la educación artística en El Salvador, ya que, de momento no existe una instancia pública que certifique la formación en artes como educación formal.

Los docentes de educación artística que no tenían una especialidad como música o plástica, y que no habían logrado formarse en algunas instituciones educativas como la Universidad de El Salvador o el Centro Nacional de Artes, únicamente tenían conocimientos empíricos sobre arte. Como alternativa, recurrían a la búsqueda de libros en bibliotecas públicas, o aquellos con más posibilidades compraban libros que pudieran tener contenidos de arte; en la actualidad exploraban videos en Youtube para construir sus materiales de clase por sus propios medios, teniendo que enfrentar limitantes técnicas muy difícilmente superables sin una formación especializada.

“Esa es la realidad de la asignatura, que no hay y no había especialistas en educación artística, ni de la universidad ni en ningún lado. Prácticamente el maestro de artes, de música asumió el rol del maestro educación artística.” (IGMSMAAADO, Docente San Miguel)

Comprendiendo los elementos históricos que han condicionado la formación docente por limitada disponibilidad de espacios para la formación especializada en educación artística, cobra sentido que los docentes relacionaran la educación artística a la educación musical y a las manualidades; sin estos espacios de educación formal especializados, se dio una pérdida sistemática del concepto de educación artística, de los conocimientos técnicos en artes relacionados a la educación y por tanto del valor de esta asignatura en el desarrollo integral.

El proceso formativo del Programa de Formación Docente en educación artística vino a introducir nuevamente este concepto, revolucionando las ideas de los docentes sobre la educación artística, entendida como educación musical y actividades de dibujo y coloreo: *“Honestamente para nada, no tenía ni idea de que era artística, ni sabía que existía la palabra, yo era profesor de música y enseñaba música, y nomás ahí de vez en cuando un dibujito era lo único que hacía.”* (GOHUNAAADO, Docente de la Unión).

De manera que, una de las principales transformaciones en las concepciones docentes, está relacionada a la comprensión del concepto *per se*, de la educación artística, cuyos objetivos van más allá de entretener al alumno y que integra y da valor a cuatro manifestaciones artísticas. Los módulos del Programa abordaron cada una de estas especialidades individualmente, así como otros conceptos importantes, esto abrió la asignatura hacia un mundo de posibilidades, permitiendo construir un concepto más amplio de educación artística.

“Del programa formativo lo que valoro es la visión, la visión que se tenía de educación artística, porque veníamos de una educación artística que solo es de cuaderno de cuadriculado, donde solo doy música y la educación artística no se trata de solo dar lo que

yo domino, sino de esforzarse para que todas las áreas tengan oportunidades de ayudar al desarrollo del niño” (CAMSOAAESD, Docente Sonsonate)

En gran medida, los docentes entrevistados expresaron que la idea de educación artística como una clase de manualidades o en la que se enseñan algunos elementos de una sola especialidad artística, quedaron atrás, a partir de la formación recibida: *“El arte es tan extenso y la actividad artística no son manualidades, sino una herramienta para el desarrollo de competencias propias”*. Estas afirmaciones se evidencian en la claridad sobre cuál es el objetivo de la asignatura, que no se refiere al enfoque “para el arte”, sino el enfoque “por el arte”, que es el que la mayoría de los países en América Latina incluyendo El Salvador, ha adoptado.

“Algunos quizás se equivocan pensando que lo que quieren es formar artistas como tales, sino que el arte sirva para formar mejores personas, mejores ciudadanos, mejores seres humanos, y que bien que haya alguien que trascienda...” (MOHSMAAOCO, Docente San Miguel)

Es así, que los conceptos de desarrollo individual y colectivo, la sensibilización, la visión integral de las artes y la creatividad, que antes no eran considerados como posibles componentes de la educación artística, fueron introducidas como parte de los objetivos de la asignatura para los docentes de educación artística formados por el Programa.

Otro cambio importante identificado en las concepciones docentes es el pensamiento divergente. La asignatura de educación artística se convirtió en una herramienta para desarrollar la creatividad y el pensamiento divergente, que, por consiguiente, contribuye al desarrollo de habilidades, competencias y potencialidades en los alumnos, en otras palabras, que existen maneras nuevas y diferentes de abordar y resolver problemas.

La evidencia recopilada, indica que los docentes entrevistados comprenden la base teórica del pensamiento divergente y la creatividad, y lo aplican apoyándose de las especialidades artísticas para lograr diferentes objetivos; fomentando en los alumnos el uso de alternativas no convencionales para resolver situaciones cotidianas, no solamente durante las actividades relacionadas a la asignatura de educación artística, sino con todas las materias básicas.

Algunas dificultades expresadas por los docentes giran en torno a la escasez de recursos para las clases de educación artística, por ejemplo, la falta de instrumentos musicales y materiales para artes plásticas. Ante esta situación recurrente, muchos docentes optaron por adoptar el uso de materiales reciclados para elaborar instrumentos de percusión, así como el uso de pigmentos naturales como café, achiote y otras plantas locales; como una forma de demostrar a los estudiantes que es posible llevar a cabo una clase y alcanzar un objetivo con recursos no convencionales.

Así mismo, una docente relataba su experiencia para desarrollar el pensamiento creativo a través del dibujo, en donde la instrucción para la clase consistía en dibujar una flor, para lo cual, cada alumno tendría libertad de crear el dibujo desde sus propias apreciaciones. La docente evitaba dar indicaciones explícitas sobre la forma “correcta” de hacer el dibujo, dejando abierta la posibilidad de creación de cada estudiante, explorando con formas y colores.

Sin embargo, aunque muchos docentes han buscado nuevas alternativas ante la falta de materiales a la que se enfrentan, otros docentes simplemente se limitan a impartir las especialidades artísticas en las que cuentan con recursos, es decir que omiten una gran cantidad de contenidos reemplazándolos con contenidos de otras especialidades.

Finalmente, el último hallazgo identificado como cambio en las concepciones docentes se refiere a la integración de la educación artística con otras materias del programa de estudio. En vista que la asignatura de educación artística se comprendía como un espacio de entretenimiento, coloreo y horas libres, se encontraba esencialmente desvinculada de las otras materias.

El Programa de Formación Docente introdujo una nueva concepción: la visión interdisciplinaria de las artes o la transversalidad. Se identificó un patrón de pensamiento en los docentes de educación artística, que actualmente buscan mecanismos para integrar el arte con las materias básicas. Esto debido a que no existe un lineamiento claro de cómo integrar el arte con matemáticas, ciencia, lenguaje o sociales de una forma más estructurada que no fuese replicar los mismos conceptos de manualidades, dramatizaciones u otros sin un sentido de valor del arte en la educación.

“Con los estudiantes estamos trabajando en danza, pero también estamos trabajando matemáticas, porque muchos estudiantes creen que la artística es perder el tiempo, pero no. Abordo las materias, las artes y las ciencias en esa interrelación y procuro que ellos se den cuenta que las artes están unidas con todas las materias y no es algo separado”.
(ACMCUAAEDO, Docente Cuscatlán)

Sobre este punto, y como se mencionaba entre los elementos identificados en el enfoque ecléctico, se observó que el cambio en las concepciones del docente de educación artística sobre la asignatura también ha generado cambios importantes en la comunidad educativa. Tanto los esfuerzos por integrar la educación artística en las otras materias básicas trabajando muy cerca de los otros docentes, el trabajo con los padres de familia que poco a poco han evidenciado los

cambios positivos en sus hijos e hijas, como el trabajo por desarrollar festivales artísticos y otras actividades que integren a la comunidad; han marcado positivamente la forma de entender y valorar la educación artística. Y aunque algunos directores entrevistados y otros docentes expresaban que todavía encuentran resistencia en docentes no formados en educación artística y en padres de familia, los avances son significativos.

“El maestro de otra área que está alrededor del especialista en educación artística, a él también le ha cambiado la forma de pensar, porque ver la transformación en el momento de la clase y lo que los estudiantes hacen. No es sólo el que estuvo en la formación o el maestro que está impartiendo la asignatura, sino el entorno, todos.” (HEHCHAAEDO, Docente Chalatenango)

No obstante, todavía se observa resistencia en ciertos sectores de la comunidad educativa para reconocer que la educación artística tiene una función en el desarrollo de habilidades sociales, autoestima y competencias técnicas artísticas, ya que, a pesar de los esfuerzos, estas actividades siguen siendo “actividades extra” que no siempre son bien recibidas por padres, madres de familia y directores(as).

4.3. La educación artística y las concepciones tradicionales

Es innegable que existen cambios en las concepciones docentes en cuanto a la comprensión sobre el objetivo y alcances de esta asignatura, no obstante, también se han identificado elementos de un pensamiento tradicional, que considera que la educación artística es un espacio para manualidades. Sobre este punto, se observa que antes de proceso formativo la asignatura parecía ser algo más bien improvisado para los docentes, en el que se realizaban

actividades de manualidades, coloreo e incluso pequeños trabajos que justificaran una calificación.

Si bien a partir del proceso formativo, se identifica, por un lado, un cambio en esta concepción sobre la educación artística, transformando y ampliando las ideas sobre el arte en la educación; por otro lado, todavía se observan una asignatura que está orientada a la elaboración de manualidades, pintura y piñatería.

De alguna manera, la falta de claridad sobre el objetivo, el alcance de esta especialidad, los contenidos y las metodologías de educación artística, podrían justificar que algunos docentes considerasen esta asignatura como manualidades y educación musical; pero luego del proceso formativo, se esperaba observar al menos algunos cambios en estas concepciones, sin embargo, los elementos identificados sobre las actuales concepciones docentes parecieran indicar que a pesar de proceso formativo, han privado muchas de las ideas tradicionales sobre la asignatura por encima de los nuevos enfoques planteados en el Programa de Formación Docente.

Asimismo, otro elemento identificado de una concepción tradicional es la orientación de la asignatura al modelo económico, la instrumentalización del “arte - manualidades” como medio para la generación de ingresos; esto como una alternativa ante la imposibilidad de continuar estudiando, evidentemente en referencia a carreras diferentes a las relacionadas con el arte, dejando ver una vez más la desvalorización del arte como conocimiento e incluso como una carrera profesional. La educación artística sería entonces una alternativa secundaria para el desarrollo de habilidades que podrían ser utilizadas ante las diferentes barreras de acceso a la educación y la situación de desempleo en El Salvador y no como una formación que conduzca al desarrollo del arte, la cultura y la educación.

“El niño se orienta para la vida, para el futuro, imagine que un niño ya no pueda seguir estudiando, puede trabajar en esas áreas: en la pintura, puede hacer almohadas, puede ser un mantel bordado, el niño pueda sacarle provecho a su vida.” (RIMAHAOEDI, Directora Ahuachapán)

4.4. Las nuevas concepciones en coexistencia con las concepciones tradicionales

Los hallazgos identificados sobre las concepciones docentes sugieren dos vertientes, por un lado, se observa que el Programa de Formación Docente no solo ha generado cambios en la forma de entender la educación artística, sino que, ha tenido un impacto positivo en las concepciones docentes en cuanto a la revalorización de las diferentes manifestaciones artísticas y su aplicación en la educación para el desarrollo de competencias, potencialidades y habilidades que la educación actual pareciera no estar atendiendo. Por otro lado, también fueron identificados elementos de las concepciones tradicionales que reproducen las ideas de una educación artística orientada a las manualidades, y la instrumentalización del arte como medio para generar ingresos y no como una especialidad con valor en sí misma.

Ambas formas de comprender la educación artística conviven en el imaginario de los docentes, que, por un lado, continúan reproduciendo las ideas tradicionales sobre la educación artística, pero integrando también elementos de los nuevos enfoques; y, por otro lado, se observa un perfil docente que se centra en la forma tradicional de educación artística.

En ese sentido, la inquietud está en comprender de qué manera estos cambios o la permanencia de una concepción tradicional, han impactado en la práctica de los docentes. El siguiente apartado abordará los hallazgos identificados en las prácticas pedagógicas y los

posibles elementos que apuntan a una integración de estas nuevas concepciones, así como elementos de las prácticas tradicionales que continúan vigentes.

4.5. Las prácticas de los docentes de educación artística

La evidencia de algunos cambios en las concepciones de los docentes sobre la educación artística indica la existencia de cambios en la práctica pedagógica, sobre todo a partir de los cambios en las preconcepciones sobre las artes y la educación artística. A partir de la deconstrucción de ideas, después del proceso formativo con el Programa de Formación Docente en Educación Artística, en la mayoría de los casos se han identificado nuevas herramientas y elementos, en la práctica docente, sobre todo con énfasis en categorías establecidas en los enfoques **ecléctico, interdisciplinario y enriquecido**.

Las prácticas identificadas presentan elementos que apuntan a un enfoque de educación artística sostenible en el tiempo en aquellos docentes que fueron formados y que han pasado por un proceso de transformación de sus concepciones sobre la educación artística: *“El contenido lo podemos dar de diferente forma y auxiliarnos del teatro, de la danza, de la música, porque ya no estamos enseñando de una manera tradicional” (ACMCUAAEDO, Docente de Cuscatlán)*

La manera “tradicional” de impartir la asignatura, hace referencia al concepto de educación artística antes del proceso formativo con el Programa de Formación Docente, incluso, algunos docentes expresaron que una práctica común entre ellos antes del proceso era “saltarse” los contenidos que no conocían o que no manejaban bien, práctica que cobra sentido a partir de la falta de espacios de formación especializada para los docentes; por lo tanto, la forma de impartir la asignatura y la profundización en alguna de las disciplinas artísticas dependía de la formación técnica en artes que hubiera tenido el docente.

Aunque esta práctica fue quedando atrás después de formación recibida, continúa presente entre las prácticas actuales de algunos docentes, aun habiendo sido formados por el Programa. Asimismo, se identificó que los docentes que aún conservan las concepciones tradicionales de educación artística suelen enfocar sus horas clase solamente en trabajos manuales, pintura y dibujo, dejando de lado los contenidos de las otras especialidades.

Es claro que el Programa de Formación Docente impactó en los conocimientos técnicos especializados en teatro, danza, música y plástica, a través de especialistas de cada una de las disciplinas, que reforzaron los principios básicos necesarios para la correcta enseñanza de las artes desde la parte técnica, más no necesariamente metodológica. Algunos docentes expresaban que, aunque la técnica artística fue un elemento de gran valor, algunos especialistas no tenían formación pedagógica, por lo que los docentes complementaban con sus conocimientos la parte metodológica que les permitiera transmitir adecuadamente los conocimientos a los alumnos de todos los niveles.

Sobre este punto, se observa la incorporación de elementos técnicos en las diferentes especialidades artísticas, por ejemplo, se integraron las posturas, el acondicionamiento físico y la respiración en las clases de danza, ya no solamente enfocándose en la construcción de coreografías. Además, docentes que no eran especialistas en artes plásticas empezaron a incorporar conceptos como la profundidad, la proporción, las sombras, la perspectiva y el uso del color para mejorar las clases de dibujo y pintura. La música representó un gran reto para los docentes que no eran especialistas, sin embargo, el ritmo, los tiempos y el uso del cuerpo como el primer instrumento musical, fueron algunos de los nuevos elementos incorporados. En el caso del teatro, la perspectiva de desarrollar capacidades en estudiantes que inicialmente parecieran más introvertidos y con dificultad de socialización, ha sido una práctica bastante común con excelentes resultados en el desarrollo de la autoestima. Esto se ha logrado a través de

presentaciones de obras teatrales preparadas y dirigidas por los mismos estudiantes, en donde el docente cumple un papel de agente orientador.

Es así como las clases de educación artística se vieron fortalecidas positivamente para el desarrollo del arte y se volvieron espacios creativos, utilizando diferentes elementos lúdicos con nuevas metodologías que retomaban los aprendizajes obtenidos en los módulos del Programa, facilitando a los estudiantes los recursos artísticos para expresar libremente su forma de ver el mundo, cuestionar su entorno y hacer sus propias valoraciones como un ejercicio de construcción de criterio e identidad.

Por otro lado, para impartir la asignatura, los docentes cuentan con guías metodológicas compartidas por el MINEDUCYT en los chats de Whatsapp de las Redes Departamentales, como un recurso didáctico para las clases; y aunque los docentes expresaban que sí son de utilidad, muchos consideran que los contenidos no abordan todos los elementos necesarios para que los alumnos puedan desarrollar habilidades en las especialidades artísticas. Además, estos contenidos combinan las cuatro disciplinas artísticas, es decir que las guías enviadas abordan contenidos de diferente especialidad artística cada semana, lo que dificulta la fijación del aprendizaje en el alumno porque no tienen coherencia ni continuidad en una sola disciplina.

Debido a esto, los docentes han diseñado su propia forma de impartir la asignatura tomando como base las guías metodológicas enviadas por el MINEDUCYT y reforzando los contenidos con los conocimientos adquiridos en su formación especializada, con el fin de lograr los objetivos de la asignatura, la comprensión de conceptos y la correcta enseñanza de las disciplinas artísticas, llevando una secuencia didáctica más adecuada a las necesidades de los grupos de estudiantes en los diferentes niveles.

“Si yo sigo el programa al pie de la letra, así como está allí, lo que voy a conseguir es que a los niños no les guste la música, no le guste la plástica, ni el teatro ni la danza. ¿Por qué? Porque son un montón de pequeñas partes que no tienen un hilo conductor entre sí... No coincide de un ciclo a otro, los niños no lo van a entender y no lo entienden de esa manera, a no ser que yo diga punto y aparte, yo voy a hacerlo como yo sé que se hace y lo desarrollo, y entonces ahí me funciona (ALHSSAAADO, Docente San Salvador)

Es valioso destacar que las adaptaciones que cada docente hace en sus propios contextos y atendiendo las necesidades particulares de sus grupos, es un gran aporte a la construcción de nuevas formas de enseñanza de la educación artística, contribuyendo además a que los estudiantes se vean expuestos al arte, proporcionando las bases de cada una de las especialidades; estas acciones han tenido un impacto positivo en la inclinación natural de algunos estudiantes a seguir desarrollándose en una u otra especialidad, al desarrollo de sus potencialidades natas o a fortalecer aquellas que pueden ser aprendidas y perfeccionadas.

Asimismo, estos esfuerzos trascienden la enseñanza de la asignatura y sus contenidos, siendo un eje transversal para apoyar los contenidos de otras asignaturas, a través de la creación de herramientas que faciliten el aprendizaje de temas que normalmente generan mucha dificultad a otros docentes de diferentes especialidades como matemática o ciencias, y que no tienen formación en educación artística. A esto se le conoce, según un docente del departamento de San Salvador, como *Actividad Integradora*: *“Es un trabajo que requiere esfuerzos a nivel didáctico y pedagógico para integrar la educación artística en asignatura que tengan contenidos que son de difícil asimilación para los estudiantes, es la educación artística también una ayuda.” (FLMSSAAEDO, Docente San Salvador)*

Es así como se ha observado entre las nuevas prácticas docentes, un esfuerzo por identificar y abordar deficiencias en el aprendizaje de contenidos de otras asignaturas. Se retoman temas de las otras materias que requieren refuerzo y de maneras creativas se explican con el objetivo de lograr una mejor comprensión. En muchos casos, los docentes de educación artística dan soporte a los docentes de otras especialidades, utilizando herramientas poco convencionales a través del arte para apoyar el aprendizaje de temáticas que suelen ser de difícil comprensión, sobre todo aquellas que tienen que ver con la memorización. El uso de recursos lúdicos a través de la música y el canto han tenido excelentes resultados en los alumnos:

“Mi fuerte es en la parte musical, trabajo algunas actividades elaborando canciones que aportan a la transversalidad con otras materias... Hicimos una canción que ayuda a los niños a que se aprendan los departamentos el país...Por medio de la música ya conocen los departamentos y cantados, por lo que vamos avanzando no solamente en la educación artística, si no que, por medio de esta, ayudamos a que los niños avancen en las otras materias.”
(HEHCHAAEDO, Docente Chalatenango)

En relación con el fortalecimiento de la creatividad y el pensamiento divergente, lo que se propone en la práctica pedagógica es un aprendizaje basado en problemas, en el que el estudiante es un ente activo en el proceso de aprendizaje y tiene una participación directa. Muchos docentes han adoptado esta nueva forma de desarrollar los contenidos fortaleciendo el aprendizaje significativo que se apoya de las diferentes expresiones artísticas, sustituyendo algunas prácticas en las que la relación maestro alumno genera barreras y relaciones de poder en las que el docente tiene todo el conocimiento y el alumno es un actor pasivo.

Como ya se dijo anteriormente, los docentes se han visto muy limitados para el ejercicio de la práctica pedagógica de la asignatura, Por lo cual, es importante destacar que el

pensamiento divergente no solo es parte de la enseñanza dirigida al alumno, también se ha vuelto parte del trabajo que realiza el docente para abordar diferentes necesidades.

Otro hallazgo identificado en la práctica docente de cara a la innovación en la asignatura es el trabajo constante en talleres artísticos, que tienen dos objetivos principales; el primero es que funcionan como refuerzos en las disciplinas artísticas, y el segundo es un espacio para que los estudiantes que están en niveles que no reciben la asignatura: tercer ciclo y bachillerato, tengan acceso a las artes. Los talleres son actividades extra que realizan los docentes fuera de horas clase, ahí se integran los estudiantes que quieran participar. Esta práctica ha sido sumamente exitosa cuando es apoyada por directores y otros docentes, teniendo excelentes resultados.

“El centro escolar que yo oriento, se maneja muy diferente que en centros escolares que están aledaños, o sea, hay un abismo de diferencia entre cómo se maneja la educación artística dentro de la institución que administro y como se maneja en otra institución por la importancia que se tiene como educación artística.” (GUHAHAOODI, Director Ahuachapán)

Aunque de manera general se observa una mayor tendencia a incorporar nuevos elementos en las prácticas docentes, también es importante dejar en claro que las concepciones tradicionales sobre la educación artística persisten en estas prácticas. La asignatura en muchos casos sigue teniendo como énfasis el trabajo de producción sencilla de objetos, pero no se observa que el interés de la asignatura se oriente a la comunicación de ideas, emociones y sentimientos para interpretar el entorno; sino más bien el enfoque sobre el producto del trabajo manual que tiene como objetivo abrir oportunidades para la vida y el trabajo. Es así como el énfasis de la práctica docente está en desarrollar talleres de piñatería, bisutería, bordado y otros.

CONCLUSIONES

Después del análisis de los hallazgos descritos y como resultado de la investigación en respuesta a la pregunta ¿Cuáles son las concepciones y prácticas pedagógicas actuales de los docentes de educación artística que fueron formados con el Programa de Formación Docente?, se puede concluir lo siguiente:

- El principal elemento identificado en las concepciones actuales de los docentes sobre la educación artística es la comprensión de un concepto cohesionador, interdisciplinario y potenciador de capacidades y habilidades para el desarrollo de competencias, que ha clarificado para los docentes el objetivo, alcances y la importancia del desarrollo de la asignatura con una nueva perspectiva en el sistema educativo salvadoreño.
- En segundo lugar, se observa en los docentes el reconocimiento del valor de las artes en la educación y como el perfeccionamiento técnico de las diferentes disciplinas artísticas ha adquirido mayor preponderancia en la enseñanza; de manera que, como práctica innovadora, el desarrollo de las cuatro especialidades artísticas a través de talleres extracurriculares que las refuerzan les ha devuelto el valor a estas manifestaciones artísticas.
- La capacidad de comprender que la creatividad debe ser desarrollada para la formación integral a través del pensamiento divergente de manera transversal a todas las asignaturas del programa educativo, es una tendencia identificada en los docentes, que se expresa en el uso de metodologías para la deconstrucción de las formas convencionales, dando espacio a la creatividad de cada niño de manera libre pero orientadora.

- Finalmente, a pesar de haber participado y completado el Programa de Formación, se observan elementos de la concepción tradicional de la educación artística en las concepciones y prácticas docentes, identificando dos perfiles: un docente que no ha incorporado nuevos elementos de los enfoques de educación artística y otro perfil docente que aunque en sus prácticas ha integrado los enfoques de educación artística, todavía conserva prácticas en las que enfoca la asignatura como manualidades, dibujo y pintura, así como la idea de una educación artística que se vuelve útil en la medida que aporta a la mejora de la calidad de vida desde la perspectiva económica.

Algunos puntos adicionales identificados desde los hallazgos y a partir de las conclusiones en respuesta a la pregunta inicialmente planteada en esta investigación, se puede decir que hay evidencia de cambios importantes en las concepciones docentes y por tanto en sus prácticas pedagógicas a partir del Programa de Formación Docente en Educación Artística. Tomando en consideración los hallazgos en el diagnóstico realizado por Valle (2016), en el que las concepciones docentes tendían hacia las ideas tradicionales, se puede concluir que ha habido un impacto positivo hacia una nueva forma de ver la educación artística en los docentes formados, aun y cuando parte de estas concepciones tradicionales permanece, los avances son significativos. Por ende, es claro que existe una necesidad de continuar con el fortalecimiento de la formación docente especializada en educación artística.

En ese sentido, el soporte que han tenido los docentes desde que finalizó el Programa de Formación, han sido las redes de educación artística creadas como comunidades de apoyo que en alguna medida contribuyen a paliar la falta de espacios de formación, que, si bien no es

una solución a esta problemática, se rescata el sentido de colaboración, empatía y apoyo mutuo para seguir trabajando y fortaleciendo la educación artística salvadoreña.

Los cambios que de los docentes en sus concepciones y prácticas sobre la educación artística han tenido un impacto positivo en los estudiantes, abriendo espacios de expresión creativa y desarrollo integral. Pero, además han generado cambios importantes en la manera en que se comprende la educación artística en la comunidad educativa, especialmente en padres de familia y docentes de otras especialidades, que ha sido un punto de partida para el reconocimiento de las artes como una herramienta que desarrolla competencias que otras asignaturas no desarrollan.

Los retos de la educación artística en El Salvador

Después de presentar diferentes elementos que evidencian cambios en las concepciones y prácticas docentes, hay indicios claros sobre los avances que ha tenido la educación artística en El Salvador después del proceso formativo. Sin embargo, para dar continuidad a estos logros, debe priorizarse el fortalecimiento de la formación especializada en artes.

De acuerdo con las valoraciones de los docentes sobre el Programa de Formación Docente, la duración fue corta, y dado que la especialización en esta área ha sido una limitante histórica a partir del cierre de los últimos espacios de formación, consideran que el Programa debió haber continuado, o más bien, que debería haberse convertido en un programa de formación continua en las cuatro especialidades artísticas y en conceptos clave relacionados a la educación artística.

Además, de cara a esta situación, existe una fuerte preocupación en los docentes sobre la continuidad de la labor y avances alcanzados en la educación artística dentro de los centros escolares, expresadas por una docente del departamento de Cuscatlán con una pregunta simple pero contundente: “Cuando yo me vaya, ¿Quién va a retomar todo esto?”. Gran parte de los docentes formados con el Programa tienen entre 20 y 30 años de servicio, tiempo que les acerca a su jubilación. De manera que, la falta de espacios de formación en un corto y mediano plazo afectaría los avances alcanzados y la proyección de trabajo en esta especialidad, a no ser que exista un relevo generacional con nuevos docentes que puedan continuar con la enseñanza de la educación artística en los centros escolares a nivel nacional.

“Hoy por hoy le cuento, queriendo hacer un poco de análisis en esto, somos solo 60 profesores de educación artística en San Salvador para 513 escuelas, imagínese la estadística... Y le aseguro que en 10 años de aquí para allá, ninguno de nosotros va a seguir trabajando, porque somos profesores con más de 25 años de servicio.” (ALHSSAAADO, Docente San Salvador)

Para concluir, aunque hay avances en la educación artística, el camino por recorrer es todavía arduo; ya que, a pesar de los esfuerzos, aún se identifican barreras y resistencia para reconocer el valor y aportes reales que tiene la educación artística en el sistema educativo.

¿Hacia dónde nos dirigimos?: La educación artística que queremos en El Salvador

Desde hace algunos años, existe una creciente preocupación sobre cuál es el rumbo que debería tomar la educación artística salvadoreña. Los avances obtenidos, considerando las grandes limitantes a las que esta especialidad se ha visto enfrentada, ponen en perspectiva lo

que se está entendiendo por educación artística hoy en día, pero la pregunta es ¿Qué se espera de aquí en adelante?

Como primer punto, la educación artística ha sido poco sistematizada, las investigaciones sobre esta temática son escasas e insuficientes. No obstante, son el punto de partida para entender dónde estamos hoy y a partir de esto, plantear hacia dónde nos dirigimos. Por tanto, promover la investigación, la sistematización de experiencias y la recuperación de información sobre lo que se ha trabajado en educación artística desde el MINEDUCYT y el INFOD, debe ser prioritario.

Por otra parte, no se puede descartar que el polo tierra con la realidad son los y las docentes. De este modo, la construcción del pensamiento colaborativo, a partir del fortalecimiento de las redes de docentes, artistas, investigadores, gestores culturales, y otras personas que trabajan por el arte, la cultura y la educación, permitiría unificar la visión y los esfuerzos sobre la educación artística de cara al futuro.

Ante este escenario, se estaría considerando que otra de las prioridades de la educación artística debería orientarse hacia la formación docente. Tomando en cuenta que la educación artística es un eje transversal en la currícula de educación básica, y se promueve el enfoque interdisciplinario por el arte, la formación docente estaría enfocada hacia una nueva visión que transforme la educación artística en una especialidad que trabaje la integración de los lenguajes artísticos diversos en la currícula educativa. En ese sentido, sería lógico que el compromiso de integrar la educación artística con los otros programas de las materias básicas no sea solamente del docente de educación artística, sino también de los docentes que tienen otras especialidades. Por tanto, un reto importante es que los espacios de formación en educación artística incluyan módulos de formación para docentes de todas las especialidades.

Finalmente, para lograr avanzar en la formación docente, es imprescindible abordar una problemática que pareciera impedir el avance hacia la formalización de la educación artística y la formación en artes, que es la desvinculación del Ministerio de Educación y el Ministerio de Cultura, dos entidades estatales que convergen en competencias relacionadas a la formación en arte y educación, sin embargo, El Salvador continua sin espacios de educación formal pública para especializarse en arte y educación. La propuesta entonces debería buscar la integración de competencias para lograr avanzar hacia la certificación y la formalización de la formación docente en educación artística.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, E. (2010). Creatividad y Pensamiento Divergente. Desafío de la mente o desafío del ambiente, 5-15.

Arévalo, A. P. G. (2012). Educación para la paz en el sistema educativo de El Salvador. Ra Ximhai, 8(2), 93-126.

Araujo Romagoza, J. A., Luna, A., Soriano, J. M., Burgos, F. J., & Castillo, R. (2015). Experiencias y reformas educativas: en la República de El Salvador.

Contreras, M. V. (2015). La formación docente en la educación artística en El Salvador: una propuesta curricular (Disertación Doctoral, Universidad de Granada).

Contreras, M. E. V. (2016). Pensar la educación artística en el currículo nacional: evidencias, reflexiones para imaginar un nuevo escenario de la asignatura en El Salvador. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales, (8), 15-49.

Contreras Gavilanes, M. A., & Guamán Sánchez, Z. E. (2017). Tesis. Recuperado a partir de <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/25424>

Díez del Corral Pérez-Soba, P. (2005). Una nueva mirada a la educación artística desde el paradigma del desarrollo humano.

Danermark, B., Ekström, M., Jakobsen, L. y Karlsson, J. (2016). 7. Pluralismo metodológico crítico: diseño de investigativo intensivo y extensivo. En Danermark et al. Explicando la realidad. El realismo crítico en las ciencias sociales. El Salvador.

Dzul, E., & Uscanga Uscanga, I. D. J. (2016). El cerebro en el tiempo. Recorrido de la neurociencia.

Fernández, J. T. (2008). Innovación didáctica y formación del profesorado. In Didáctica general: la práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria (pp. 311-331). McGraw-Hill.

Ferrando, M., & Ferrándiz García, C., & Bermejo, M. R., & Sánchez, Cristina, & Parra, Joaquín, & Prieto, María Dolores (2007). Estructura interna y baremación del Test de Pensamiento Creativo de Torrance. *Psicothema*, 19(3),489-496. [fecha de Consulta 9 de junio de 2021]. ISSN: 0214-9915. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72719320>

Goleman, D. (1998). La inteligencia emocional en la práctica. Barcelona: Editorial Kairós. SA.

Guercia, C. U., & París, A. C. (2013). Formación de maestros en educación artística y formación artística de maestros. Los patrimonios migratorios en la enseñanza obligatoria. *Educación artística: revista de investigación (EARI)*, (4), 301-316.

Edwards, M. I. M., Espinosa, C. R., & Mena, A. M. V. (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socio afectivas y éticas en la escuela. *Revista Electrónica" Actualidades Investigativas en Educación"*, 9(3), 1-21.

Errázuriz, L. H. (2001). La Educación Artística en el sistema escolar chileno. Recuperado de <http://portal.unesco.org/culture/en/files/40444/12668488733errazuriz.pdf/errazuriz.pdf>.

Giráldez, A., & Palacios, A. (2014). Educación artística en Iberoamérica: Educación primaria. Organización de Estados Iberoamericano, 5.

García, P. D. (2019). El método comparativo constante y sus potencialidades para el estudio de políticas educativas para la escuela secundaria en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 10(15), 27-43.

Ivaldi, E. (2014). Educación, arte y creatividad en las infancias del siglo XXI. P. Sarlé, E. Ivaldi, y L. Hernández (Comps.), *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*, 11-28.

López, E., Camacho, Y., Chairez, M., & Gallegos, M. D. J. (2010). El eclecticismo epistemológico de los docentes de matemáticas.

López, R. A. (2001). En el reconocimiento de las concepciones docentes se encuentra el camino del mejoramiento continuo de la calidad docente. *Revista Docencia Universitaria*, 2(2).

Martín, M. T., & Galán, M. E. R. (2018). Enfoque docente sobre integración artística: un estudio de casos múltiples. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(2), 135-147.

Martínez, A. D. M. (2020). Enfoques de la educación artística en la Escuela Secundaria para Nicaragua. *Revista Científica de FAREM-Estelí: Medio ambiente, tecnología y desarrollo humano*, (36), 3-21.

Meléndez Teutsch, A. (2010). Concepciones de la Educación Artística en Museo: El caso de las educadoras del Museo Nacional de Bellas Artes de Chile. *Arte, Individuo y Sociedad*, 22(1),145-161. [fecha de Consulta 2 de febrero de 2022]. ISSN: 1131-5598. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513551278011>

Morales, J. J. (2001). La disciplinarización de la educación artística. Tdx. cat.

Moreno, M. M., & Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 265-280.

Muñoz González, J. M., Gutiérrez-Arenas, M. P., & Serrano Rodríguez, R. (2012). Los hemisferios cerebrales: dos estilos de pensar, dos modos de enseñar y aprender.

Pacheco Cardoza, R. B., & Picardo Joao, O. (2012). La formación de docentes en El Salvador: Retos, problemas, posibilidades. *Realidad y Reflexión*, 2012, Año. 12, núm. 35, p. 16-64.

Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. *Reencuentro. Análisis De Problemas Universitarios*, (46), 36-44. Recuperado a partir de <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/578>

- Pascual Medina J., Navío-Gómez A. (2018). Concepciones sobre innovación educativa. ¿Qué significa para los docentes en Chile? Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado, 22(4), 71-90. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8395>
- Rodríguez, J. M. B. (1995). Para comprender la educación artística en el marco de una fundamentación crítica de la educación y el currículum. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, (24), 39-63.
- Read, H., & Leite, E. (1968). Al diablo con la cultura. Proyección.
- Serrano González-Tejero, J. M., & Pons Parra, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. Revista electrónica de investigación educativa, 13(1), 1-27.
- Torres, J. G. (2013). Una reforma educativa desconocida El Salvador 1883-1890. Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, (135), 35-67.
- Trujillo Jara, K. S. A., & Rojo Ccaccya, Á. C. D. Artes Integradas para desarrollar habilidades sociales en estudiantes con TEA en primaria.
- Valle Contreras, M. E. (2011). La Educación Artística en la enseñanza básica en El Salvador. Antiguo Cuscatlán: Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades (CICH), Universidad Doctor José Matías Delgado.
- Vignau, A. M. (2022). Rolando Toro: creador de un paradigma educativo alternativo. Revista Nueva Educación Latinoamericana, Chile. GDES_MAESTROS_NO4.pdf (ilce.edu.mx)

Ynoub, R. (2010). El diseño de investigación: una cuestión de estrategia. Inédito. UNLA. Maestría en Metodologías de la Investigación Científica. Módulo III. Metodología de la Investigación.

Zetino, M., & Contreras, M. E. V. (2021). La experiencia literaria en la formación docente continua en Educación Artística. *AKADEMOS*, 25-44.

Ley General de Educación. (1990, 11 de mayo). Decreto N°917. Diario Oficial N° 162, Tomo 308, de fecha 4 de julio de 1990, El Salvador.

Instituto Nacional de Formación Docente -INFOD- (2018). Proceso y ruta a seguir para la habilitación en educación artística. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de El Salvador.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología -MINEDUCYT-, Plan Nacional de Formación Docente. Consultado el 18 de febrero de 2022. <http://minedupedia.mined.gob.sv>

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología -MINEDUCYT-. (2018). Observatorio. San Salvador, El Salvador: MINED.

Ministerio de Educación -MINED- (2017). Plan de Estudios Educación Artística. Programa de Formación de Docentes en servicio del Sector Público del Ministerio de Educación. Ministerio de Educación de El Salvador.

Ministerio de Educación -MINED- (2017). Guías metodológicas de educación artística Primer y Segundo Ciclo: Educación Básica. Dirección Nacional de Educación Básica, Primer y Segundo Ciclo. Ministerio de Educación de El Salvador.

Ministerio de Educación -MINED- (2009). Programas de estudio primero a sexto grado: Educación Básica. Programa de Educación Artística. Ministerio de Educación de El Salvador.

Naciones Unidas. Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Metas del objetivo 4. Consultado el 7 de agosto de 2020. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2010) Metas Educativas 2021: La Educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Documento Final, Síntesis. Madrid, España.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2006) Hoja de Ruta para la Educación Artística Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI Lisboa, 6-9 de marzo de 2006. [Hoja de Ruta para la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI Lisboa, 6-9 de marzo de 2006 \(unesco.org\)](https://unesco.org)

ANEXO 2: Matriz de Conceptualización

Preguntas de Investigación		Objetivos	Categorías	Preguntas/elementos orientadores según categorías
G e n e r a l	¿Cuáles son las concepciones y prácticas pedagógicas actuales de los docentes de educación artística que fueron formados con el Programa de Formación Docente?	Evaluar las concepciones de educación artística y las prácticas pedagógicas actuales de los docentes que han sido formados con el Programa de Formación Docente en Educación Artística.	1. Concepciones actuales sobre educación artística.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué se entiende por educación artística? • Relevancia que el/la docente da a la asignatura • Relevancia que le da el CE donde labora a la asignatura • La educación artística frente a otras materias • Aporte de la asignatura en la formación del estudiante.
	¿Qué elementos innovadores de los nuevos enfoques de educación artística del Programa de Formación Docente se encuentran presentes en las concepciones y prácticas pedagógicas de los docentes de educación artística?	Identificar los elementos innovadores de los nuevos enfoques de educación artística presentes en las concepciones y la práctica pedagógica actuales de los docentes que han sido formados con el Programa de Formación Docente.	2. Prácticas docentes actuales.	<ul style="list-style-type: none"> • Contenidos a desarrollar en la asignatura • Actividades artísticas dentro y fuera del aula • ¿Cómo ha definido sus metodologías para impartir la asignatura? • Cambios en sus prácticas docentes en los últimos 5 años.
	¿Cómo las concepciones de educación artística de los docentes formados con el Programa de Formación Docente han impactado en su práctica pedagógica?	Analizar cómo las concepciones de educación artística de los docentes que han sido formados con el Programa de Formación Docente han impactado en su práctica pedagógica.	3. Elementos de enfoques educación artística.	<ul style="list-style-type: none"> • Experiencias con el Programa de Formación Docente en educación artística • Aprendizaje significativo en educación artística • Incorporación de nuevas herramientas en sus prácticas pedagógicas (Identificación de 4 enfoques) • Metodología para la aplicación de programa de formación (5 ejes transversales)
E s p e c í f i c a s			4. Impacto en las prácticas docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Relación entre concepciones sobre educación artística y prácticas docentes • Identificación de mejoras y/o barreras en prácticas docentes a partir de experiencia formativa. • Identificación de cambios favorables en estudiantes.

ANEXO 3: Guía de entrevista semi estructurada

INFORMANTE (Insertar correlativo)	
INTRODUCCIÓN - PERFIL DEL ENTREVISTADO <i>*Tiempo estimado: 10 minutos</i>	
1	¿Desde cuándo ejerce la docencia en el área artística?
2	¿Qué le motivó a ser docente de educación artística?
3	¿Tienes un área de especialización artística (Explorar: música, teatro, danza, artes plásticas...)?
<p>PARTE I – Concepciones y prácticas actuales sobre educación artística</p> <p>Pregunta de investigación a la que responde: ¿Cuáles son las concepciones y prácticas pedagógicas actuales de los docentes de educación artística que fueron formados con el Programa de Formación Docente? <i>*Tiempo estimado: 20 minutos</i></p>	
4	¿Para usted, qué es la educación artística?
2	¿Cómo se ve la asignatura en el programa de estudio? ¿Qué propone el programa? ¿Qué piensa sobre eso?
3	¿Cómo imparte la asignatura de artística en el centro escolar en donde usted da clases? ¿Qué tipo de actividades realizan, cuánto tiempo? ¿Las actividades son dentro o fuera del aula?
4	¿Qué temáticas o contenidos desarrolla en clase? ¿Éstas son las que están definidas en el programa de educación artística o ha incluido algunos otros elementos? ¿Cuáles y por qué?
5	¿Siempre ha desarrollado las clases de la misma forma? ¿ha hecho cambios? ¿Cuáles y por qué? (Énfasis que pone en algunas temáticas, en contenidos)
7	Sabe usted cómo se imparten las otras materias, ¿Qué tipo de actividades realizan? ¿Las diferentes materias se relacionan entre sí en algún momento del año escolar o cada una tiene actividades separadas?
8	¿Hay momentos en el año en que la materia de educación artística tiene más realce? ¿Se mantiene más o menos igual en el año?
9	Los y las estudiantes, ¿Cómo ven la asignatura? ¿Les gusta o no les gusta?
10	Si ha hecho algún cambio en su forma de dar clases ¿Ha visto cambios en los y las estudiantes? ¿Cuáles?
11	¿En qué aspectos cree que la materia les aporta más a los y las estudiantes? ¿Por qué?
12	¿Hay algo en lo que no esté aportando a la formación de los y las estudiantes? ¿Algo que le falta?
<p>PARTE II – Identificación de elementos de nuevos enfoques de educación artística.</p> <p>Pregunta de investigación a la que responde: ¿Qué elementos innovadores de los nuevos enfoques de educación artística del Programa de Formación Docente se encuentran presentes en las concepciones y prácticas pedagógicas de los docentes de educación artística?</p>	

<i>*Tiempo estimado: 20 minutos</i>	
13	¿Qué opina del programa de formación docente en educación artística? ¿Cómo fue su experiencia? ¿Cuánto tiempo?
14	¿Qué aspectos considera fueron positivos en su proceso formativo?
15	¿Considera que el programa tiene algunas limitaciones? ¿Cuáles?
16	¿El programa propone herramientas o metodologías? ¿Cuáles? ¿Las ha utilizado? ¿Cómo? (Indagar sobre experiencias)
<p>PARTE III – Impacto en las prácticas docentes.</p> <p>Pregunta de investigación a la que responde: ¿Cómo las concepciones de educación artística de los docentes formados con el Programa de Formación Docente han impactado en su práctica pedagógica?</p> <p><i>*Tiempo estimado: 10 minutos</i></p>	
24	¿Este proceso formativo, en qué cree que le ha ayuda más, en qué considera que no le ayudó? ¿Cómo, Por qué?
25	¿Considera que, a partir de la experiencia formativa con el programa, has cambiado algunas de sus ideas sobre la educación artística, sobre qué es para que sirva? ¿Esto ha hecho que cambie alguno o varios aspectos de su práctica docente, si/no ¿Cuáles?
26	¿A partir de esta experiencia y los aprendizajes que tuvo, ha observado algún cambio en el desarrollo de sus estudiantes? ¿Sí/no/ Por qué? ¿Cuáles? ¿Me podrías dar algunos ejemplos?
27	¿Cómo contribuye, según su opinión, el programa de formación docente en educación artística a la formación los(as) estudiantes?
28	Como profesor/a ¿quiere señalar alguna reflexión sobre su práctica docente en estos años y lo que has logrado con sus estudiantes? ¿A qué se debe?