



**UNIVERSIDAD
NACIONAL
AUTÓNOMA DE
NICARAGUA,
MANAGUA**

UNAN - MANAGUA

FACULTAD DE EDUCACIÓN E IDIOMAS

Doctorado en Gestión y Calidad de la Educación

TESIS

Efectividad de la carrera Cultura y Artes de la Facultad de Educación e Idiomas, UNAN-Managua en la formación del profesorado de enseñanza artística y cultural para la educación secundaria nicaragüense.

Autor: MSc. Anna Danilovna Medrano

Tutor: Dra. Marta Ávila Aguilar

Managua, junio de 2020

Valoración de la Tutora

La presente investigación titulada: Efectividad de la carrera Cultura y Artes de la Facultad de Educación e Idiomas de la UNAN-Managua en la formación del profesorado de enseñanza artística y cultural para la educación secundaria nicaragüense, fue realizada por la doctoranda: Anna Danilovna Medrano.

A través de su lectura se pueden encontrar los diferentes elementos de la investigación científica, así como los criterios metodológicos de la investigación cualitativa.

Este ha sido un trabajado arduo que se ejecutó con mucho esmero y entusiasmo, y requirió una dedicación muy constante, en el que se puso gran esfuerzo y empeño.

Considero que es una investigación pionera para el contexto nicaragüense, del cual se espera que su aporte contribuya significativamente al crecimiento y transformación del área de estudio.

Managua- Nicaragua, 24 de agosto de 2020

Firma

MARTA
EUGENIA AVILA
AGUILAR
(FIRMA)

Firmado digitalmente
por MARTA EUGENIA
AVILA AGUILAR
(FIRMA)
Fecha: 2020.08.24
17:02:32 -06'00'

Agradecimiento

El agradecimiento de este trabajo es en primer lugar a mí Mamá Lidia Moiseeva, Pavel Flores mi esposo a mis hijos Taiza, Nathaly y Pavel, por haberme incentivado y apoyado en cada momento de todo el programa de este doctorado, a mis amigos y colegas Osbaldo Acevedo Maltez (q.e.p.d.), Julio Orozco Alvarado, Ramón Dávila, Nelson Mena Coca, Marjorie Gutiérrez, María Rosa Alizaga Bonilla, Henry Armas, Ana Gloribeth Cruz, Janerys Mercado, Sergio Herradora, William Herrera, Harold Gutiérrez, Johana Torrez, Gloria Villanueva, Antonio Parajón y Álvaro Escobar, y a todos los estudiantes de la I cohorte de la carrera Cultura y Artes, por brindarme su apoyo incondicional en la realización de este estudio.

Agradezco también a mi tutora Doctora Marta Ávila Aguilar, a los docentes de la UNAN-Managua, quienes dedicaron su tiempo en apoyarme en la validación de los instrumentos y revisión de este trabajo.

De igual manera, agradezco a la Doctora Norma Cándida Corea, coordinadora del programa de Doctorado en Gestión y Calidad de la Educación, por haberme dado la oportunidad de realizar este programa, a las autoridades universitarias y personal docente que integró este programa, por todos los conocimientos que he adquirido en esta etapa de mi formación profesional.

Dedicatoria

Esta tesis está dedicada a la carrera Cultura y Artes de la UNAN-Managua, y a todos los programas relacionados a la formación docente, que puedan retomar elementos del estudio y que estos sean de utilidad para mejorar la labor del profesorado en todas las áreas de conocimiento y formación de los ciudadanos.

Índice

Resumen	1
I. Introducción	3
II. Justificación y determinación del problema	5
III. Antecedentes del problema de la investigación	7
IV. Objetivos de investigación	13
General:	13
Específicos:	13
V. Aspecto teórico de la Investigación	14
1. Educación Artística en la escuela secundaria.	14
1.1.Perspectiva histórica en la ruta de la conceptualización de Paradigma	14
1.2.Paradigmas y su implicancia en la educación	16
1.3.Enfoques de la educación artística en la escuela secundaria	30
1.3.1.Desarrollo histórico de las artes y su relación con la educación.	31
1.3.2.Las artes en el currículo escolar	37
1.3.3.La finalidad de la educación artística en la formación general	41
1.3.4.Competencias que desarrollan las artes en la escuela	41
1.4.Aplicación artística en los modelos educativos implementados en el currículo educativo nicaragüense.	52
2. Formación docente en artes para educación secundaria	57
2.1.La formación docente en el contexto de la educación en Nicaragua desde una perspectiva histórica	64
2.2.La contextualización en la formación de docentes con el perfil educativo de secundaria nicaragüense	66
2.3.Modelos educativos implementados en la formación de docente para la educación general en Nicaragua	69

2.4.Nuevos retos del profesorado de artes en la escuela secundaria en el siglo XXI	71
VI. Preguntas directrices	76
VII. Descriptores	77
VIII. Diseño metodológico	82
1. Enfoque de la investigación.	84
2. Proceso de recopilación de la información en el campo de estudio	87
3. Métodos y técnicas	90
4. Tipo de investigación según el alcance, nivel de profundidad y según tiempo de realización.	97
5. Informe Final	99
6.Análisis de resultados	100
Capítulo N° 1: Análisis de los documentos Curriculares de la Carrera Cultura y Artes	100
Capitulo N° 2	173
IX. Discusión	203
1. Resultados	204
2. Propuesta de aplicación metodológica para la educación artística del profesorado escolar.	218
X. Conclusiones	224
XI. Recomendaciones	227
XII. Líneas a seguir	230
Anexos	251

Índice de Tablas

Tabla 1 Rubrica de validación 1	253
Tabla 2 rubrica de validación 2.....	254
Tabla 3 Perfil Pedagógico	256
Tabla 4 Director Artístico	257
Tabla 5 Productor Artístico.....	258
Tabla 6 Promotor Cultural	259
Tabla 7 Gestor Cultural.....	260
Tabla 8 área de Formación general.....	261
Tabla 9 área de Formación básica.....	262
Tabla 10 área de Investigación	262
Tabla 11 área de Metodológicas	263
Tabla 12 área de Historia del Arte.....	263
Tabla 13 área de Técnicas y Talleres de Aplicación	264
Tabla 14 área de producción Artística	264
Tabla 15 área de Coreografía y composición.....	265
Tabla 16 área de sistema de Prácticas	265

Índice de Ilustraciones

Ilustración 1 Metodología	82
Ilustración 2 Metodología	89
Ilustración 3 Metodología	92
Ilustración 4 Coherencia del análisis cualitativo de los programas	172
Ilustración 5 Triangulación de la información	202
Ilustración 6 Aplicación del modelo curricular	208
Ilustración 7 Procesos de aprendizaje de estudiantes	212
Ilustración 8 Metodologías de enseñanza-aprendizaje	214
Ilustración 9 Relación de los programas	217
Ilustración 10 primera fase de la propuesta	219
Ilustración 11 segunda fase de la propuesta	220
Ilustración 12 Modelo interactivo del abordaje de contenidos	222
Ilustración 13 Modelo de construcción de aprendizajes	223

Índice de Gráficos

Gráfico 1 Balance general de asignaturas.....	101
Gráfico 2 Balance general de asignaturas.....	102
Gráfico 3 Balance asignaturas PEM.....	104
Gráfico 4 Balance asignaturas Lic.	105
Gráfico 5 Relación entre asignaturas	107
Gráfico 6 Asignaturas de formación básica	108
Gráfico 7 Asignaturas de Investigación.....	109
Gráfico 8 Asignaturas metodológicas.....	111
Gráfico 9 asignaturas de Historia del Arte	112
Gráfico 10 Asignaturas de Técnicas y talleres de aplicación artística	113
Gráfico 11 Asignaturas de producción Artística	114
Gráfico 12 Asignaturas de Coreografía y Composición	115
Gráfico 13 Sistema de Prácticas profesionales.....	115
Gráfico 14 Asignaturas del perfil pedagógico	116
Gráfico 15 asignaturas de perfil de director Artístico.....	117
Gráfico 16 asignaturas de perfil de Producción Artística	118
Gráfico 17 asignaturas de Promotor Cultural	119
Gráfico 18 asignaturas de perfil de Gestor cultural	119
Gráfico 19 Distribución de asignaturas.....	122
Gráfico 20 Balance de unidades por perfil.....	122
Gráfico 21 Distribución de contenidos y subcontenidos en los programas por perfil.....	123
Gráfico 22 Distribución de asignaturas por área.....	124
Gráfico 23 Balance de unidades por área.....	125
Gráfico 24 Distribución de contenidos y subcontenidos por área.....	126

Resumen

La presente investigación muestra mediante los resultados obtenidos la implementación del currículo de la carrera Cultura y Artes de la Facultad de Educación e Idiomas en la formación de profesores para las áreas artísticas que se imparten en el sistema educativo nicaragüense en la escuela secundaria, describiendo los procesos de aprendizaje, basándose en el paradigma hermenéutico interpretativo que a través del análisis documental, entrevistas, grupo focal, la observación directa en la aplicación de los aprendizajes; las metodologías y la relación entre los programas de la carrera con los desarrollados en la educación media del Ministerio de Educación Nicaragüense, MINED, en la asignatura Talleres de Artes y Cultura. Además, se propone la orientación metodológica que determina los criterios para la formación del profesorado en educación artística, con fundamentación teórica de las distintas corrientes y tendencias curriculares en función de las necesidades educativas de la actualidad, a las prácticas encontradas, que muestran buenos resultados para mejores efectos en la aplicación de los saberes y conocimientos en el campo profesional.

Palabras Claves: Educación artística, Modelos educativos, Paradigmas, Contenidos de aprendizaje, Currículo e Integración.

Abstract

The present research shows through the results obtained the implementation of the curriculum of the Culture and Arts career of the Faculty of Education and Languages in the training of teachers for the artistic areas that are taught in the Nicaraguan educational system in secondary school, describing the learning processes, based on the hermeneutic interpretative paradigm that through documentary analysis, interviews, focus group, direct observation in the application of learning; methodologies and the relation between career programs and those developed in secondary education by the Nicaraguan Ministry of Education, MINED, in the subject of Arts and Culture Workshops. In addition, it proposes the methodological orientation that determines the criteria for training teachers in arts education, with theoretical foundations of the different curricular currents and trends according to current educational needs, to the practices found, which show good results for better effects in the application of knowledge and skills in the professional field.

Keywords: Artistic Education, Educational Models, Paradigms, Learning Contents, Curriculum and Integration

I. Introducción

La presente investigación se realizó en la carrera Cultura y Artes de la Facultad de Educación e Idiomas de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua, UNAN-Managua, con la I cohorte correspondiente al periodo comprendido entre el año 2014 – 2019, para analizar la formación del profesorado que atiende la educación artística en las escuelas secundarias.

El estudio está enfocado en la formación del profesorado de educación secundaria nicaragüense en el perfil de las artes, que lleva un análisis reflexivo sobre la educación artística en la escuela, y su articulación con la formación en el campo de la docencia, para atender estas asignaturas en la educación secundaria nicaragüense, considerando la particularidad en la cual el ingreso a la carrera no presenta requisitos de formación previa en las artes.

Se establece la importancia de la educación artística en la secundaria, de manera integrada en el currículo, con enfoques al desarrollo de competencias creativas que propicien la innovación y el emprendimiento en cualquier área del conocimiento, mostrando la importancia metodológica de la enseñanza de estas materias para la formación integral del individuo.

Se reconoce la importancia que la educación artística representa en la escolaridad y se definen aspectos necesarios para la adecuada formación docente, visualizando las artes desde su origen en la evolución del ser humano y reconociéndolo como parte inherente de toda civilización, que está presente en la determinación del comportamiento, la cultura y el desarrollo social, a través del principal elemento que es el comunicativo, el lenguaje primitivo que parte de la expresión más vital de manifestar los sentimientos mediante representaciones gestuales, gráficas y sonoras.

La danza, música, teatro y las artes plásticas, son consideradas actividades artísticas principalmente basándose en la etimología que define al arte como el artificio humano, o como lo precisa la Real Academia de la Lengua Española RAE “Del latín. ars, artis, y este calco del griego. τέχνη téchnē, Capacidad, habilidad para hacer algo,

Manifestación de la actividad humana mediante la cual se interpreta lo real o se plasma lo imaginado con recursos plásticos, lingüísticos o sonoros” (Padruno. s.f. p.1)

El aporte científico de esta tesis radica en el análisis del currículo de la carrera Cultura y Artes, con relación a la demanda del profesorado que requiere el sistema educativo nicaragüense para las escuelas secundarias, presentando a partir de los hallazgos una orientación que mejore las debilidades encontradas.

Considerando que la educación artística, desde principios del siglo XXI es una necesidad en la construcción creativa de la sociedad moderna, como lo plantea Marín, (2011), sobre la importancia de desarrollar las organizaciones que impulsen acciones innovadoras dependientes de la creatividad de las personas que las integran, que se desarrollan mediante la coherente aplicación de la enseñanza artística desde las esferas de la educación escolar.

Por lo antes expuesto, se consideró necesario realizar un estudio del sistema de formación docente que impulsa la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua, UNAN-Managua en el área de Educación Cultural y Artística, para la educación secundaria, desde las política y normativas curriculares del programa, hasta le implementación metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje, encontrado elementos valiosos que puntean hacia una ruta más asertiva en el perfil profesional de este programa.

La metodología utilizada en esta investigación parte del análisis que permite la valoración desde la perspectiva del desarrollo curricular que ha tenido la carrera y su pertinencia para la necesidad profesional en la docencia, que atiende en la educación secundaria, especializada en los componentes artísticos y culturales.

El documento presenta tres aspectos, en la primera parte se describe el problema de estudio, antecedentes, objetivos, fundamentación teórica, preguntas directrices, diseño metodológico, análisis e de resultados discusión de los resultados, propuesta metodológica para desarrollo del aprendizaje, las principales conclusiones, recomendaciones y las líneas de investigación a seguir como resultado de este estudio.

II. Justificación y determinación del problema

El estudio sobre la efectividad de la carrera Cultura y Artes de la Facultad de Educación e Idiomas, UNAN-Managua en la formación del profesorado de enseñanza artística y cultural para la educación secundaria nicaragüense, analiza el proceso educativo que se logra en los docentes que imparten las asignaturas de Danza, Música, Teatro y Artes plásticas en las escuelas de secundaria nicaragüenses, para establecer los mecanismos metodológicos que mejores resultados demuestran en la particularidad de los campos abordados en el perfil profesional.

El mayor impacto de este estudio para la educación artística escolar se presenta en la manera del abordaje de la formación docente que desarrolla el plan de estudios y la pedagogía con que se establecen los procesos metodológicos en función a la demanda del campo profesional.

En base a las políticas educativas en Nicaragua y la reforma al currículo de educación básica y media en el año 2007, se integra de manera optativa la asignatura de Expresión Cultural y Artística (ECA), la cual desarrolla las áreas de Danza, Música, Teatro y Artes plásticas; cada una de estas materias se establecen de manera independiente entre sí, para lo cual se cuenta con el trabajo de los artistas nacionales para la construcción de los programas, pero estos no se interactúan en la definición de rutas metodológicas y los objetivos que se deben alcanzar para el nivel requerido.

Aun cuando el escenario se muestra propicio para la integración de las artes en el contexto escolar, una de las problemáticas más relevantes se establece en la capacidad docente para asumir estos retos en términos didácticos, la carencia profesional de los maestros que asumen estas asignaturas, ya sea por no tener ninguna experiencia en el área o por ser artistas formados sin el perfil docente y los que asumen la docencia, lo hacen de la manera en que fueron formados en función de las competencias de ser artista.

La situación antes expuesta requiere buscar los mecanismos de profesionalización del personal docente que impartía las asignaturas artísticas en las escuelas, para esto se recurrió a la Facultad de Educación e Idiomas de la UNAN-Managua, para crear una

carrera que formara de manera integral en la enseñanza de la Danza, Tetro, Música y Artes Plásticas. Esta carrera se conforma bajo el criterio de los catedráticos de la Facultad, quienes también son artistas nacionales de trayectoria en el ámbito de las artes mencionadas, y a diferencia de la conformación de los programas para la Expresión Cultural y Artística de la educación Básica y Media, aquí los expertos tratan de buscar las líneas comunes que permiten el fundamento de un currículo integral de las artes en función del magisterio.

La Carrera Cultura y Artes se apertura en el año 2014 con una matrícula exclusiva de 35 estudiantes, previamente seleccionados por el Ministerio de Educación (MINED), que les garantizó un apoyo en calidad de estipendio, durante tres años que duró el programa de Técnico Superior, para obtener el grado de Profesor de Educación Media en Cultura y Artes. Los dos años siguientes que oferta la carrera para el grado de Licenciatura son opcionales, por lo que ya no se cuanta con el estímulo monetario y los estudiantes asumen los gastos académicos.

La mayoría de los que ingresaron a la carrera y cumplieron con la obtención del Técnico Superior (PEM), decidieron continuar sus estudios hasta alcanzar el grado de Licenciatura en Cultura y Artes. Esta es la población del presente estudio, que debido a las características de ser maestros activos en el sistema escolar, impartir las clases de artes y ser heterogéneos en cuanto a los conocimientos de las artes.

Con las particularidades del programa de la carrera y su acelerada conformación en cuanto a la estructura curricular, se hace indispensable analizar la pertinencia de la aplicación de este para la profesionalización de los docentes, acorde a las necesidades del sector educativo. Y como elemento esencial es el cuestionamiento que surge en determinar ¿Cuál es la efectividad de la carrera Cultura y Artes de la Facultad de Educación e Idiomas de la UNAN-Managua en la formación del profesorado de la enseñanza artística y cultural para la educación secundaria nicaragüense? Este estudio permite definir las rutas de mejora.

III. Antecedentes del problema de la investigación

La carrera de formación docente en las áreas de las artes, en sus cuatro disciplinas; Danza, Música, Teatro y Artes plásticas, es un aspecto único en el contexto de educación superior, no existen estudios directamente relacionados con la intencionalidad de esta tesis, por tanto, se tomaron como antecedentes las investigaciones que tuvieran una relación con las variables planteadas en el presente estudio, como son la formación docente para secundaria y educación artística en las escuelas. Todos estos estudios son internacionales.

La Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua, UNAN-Managua, es la única en Nicaragua que forma docentes para la educación secundaria en el área de las artes, desde las carreras de Pedagogía con Mención en educación Musical, Licenciatura en Danza y Licenciatura en Cultura y Artes. Aun no se han realizado estudios que aborda esta investigación, sobre el análisis curricular y su pertinencia en el contexto educativo.

Antecedentes Nacionales

Cruz, J, e Intxausti, N (2013) en la revista Iberoamericana de Educación. N. °61 (2013), pp. 143-158 (1022-6508) -OEI/CAE la Monografía titulada: La Educación Artística en Nicaragua una Investigación en el marco de la cooperación Educativa Iberoamericana, la Escuela de Magisterio de Bilbao y Nahia Intxaust, Escuela Universitaria de Magisterio de San Sebastián de la Universidad del País Vasco, España. El estudio se centra en las escuelas rurales de la ciudad de León con énfasis en las asignaturas de Artes Plásticas y Música ya que el objetivo es determinar las rutas de un proyecto de cooperación en estas áreas artísticas, para lo que se analiza el contexto en que se imparten la asignatura de Expresión Cultural y Artístico. Se resalta la problemática en cuanto a la orientación de la asignatura y las carencias de orden estructural en las que se desarrollan las clases, así como las limitantes de recursos didácticos y pedagógicos en la coherente aplicación.

La importancia del estudio que se presenta como antecedente, sustenta la justificación en cuanto a una de las problemáticas mencionadas en torno a la orientación

metodológica de la enseñanza de las artes y es en la carencia de la formación del profesorado para asumir asignaturas artísticas, por lo que para esta tesis representa un antecedente esencial del problema en estudio.

Antecedentes Internacionales

Retomado el estudio de Márquez (2009) en su tesis doctoral titulada *La Formación Inicial para el nuevo perfil del Docente de Secundaria. Relación entre la teoría y la práctica*, cuyos objetivos son determinar las características que debe tener un programa de formación inicial de docentes de enseñanza secundaria, determinar en qué medida la formación teórica y la formación práctica están conectadas en los programas de formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria, constatar la importancia que, tanto el alumno en formación, futuro profesor de enseñanza secundaria, como el profesor experimentado dan a la formación inicial, analizar comparativamente el impacto que la formación teórica y la práctica provocan en la formación inicial del profesor de secundaria, determinar la relación que debe existir entre el perfil profesional que se le pide en este siglo al profesorado de secundaria y la formación que recibe para responder a esta demanda y valorar en qué medida ha calado en el profesor de enseñanza secundaria el nuevo perfil que le asigna la secundaria obligatoria. la metodología aplicada en este estudio es mixta, descriptiva y comprensiva presentando como resultados relevantes en la formación docente para la secundaria, que una gran cantidad de profesores consideran su profesión como educador, no de un especialista en un área de conocimientos, aunque prevalece la tendencia de especialización, se priorizan el aprendizaje sobre la enseñanza de la materia, los mismos generan cambios en su labor. Existe fuerte demanda de la sociedad en que los docentes asuman roles educativos y administrativos en la toma de decisiones curriculares, sobre qué enseñar, cómo enseñar, qué y cómo evaluar. También se encontraron aspectos que dificultan la nueva estructura y función del docente por falta de conocimiento, conciencia y comprensión social.

Partiendo de estos hallazgos se retoman elementos que ayudan comprender la posición del profesorado ante los retos de la educación del siglo XXI, la manera de

orientar esta labor en un sentido proactivo y coherente a las necesidades de la sociedad moderna para la construcción de nuevos saberes.

Valle (2015) en su tesis doctoral titulada *La Formación Docente en Educación Artística en El Salvador: Historia y Propuesta Curricular*, departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, establece tres objetivos generales; 1er, Incidir en la calidad educativa artística en la enseñanza básica en El Salvador por medio de la formación de especialistas en educación artística de acuerdo a parámetros internacionales y a las realidades históricas y culturales de la población salvadoreña, 2do, Promover, desde la enseñanza básica, la formación artística de la población salvadoreña para su desarrollo humano y creativo, para el disfrute de las artes y la cultura, su formación como público y también para aquellos dicentes con potencial para la profesionalización artística y 3ro, Establecer las pautas para la formación de arte en educadores en El Salvador, muestra en sus principales conclusiones y aspectos relevantes retomados en este estudio como son: La educación artística en la enseñanza básica en El Salvador, donde la metodología desarrollada es de un enfoque mixto, con mayor implicancia en el aspecto educativo, concluye que este afectación en el desarrollo de la educación artística por la precaria prioridad que tiene la educación artística en la sociedad salvadoreña, la ausencia de programas de formación docente especializados esta esfera, el acceso a recursos (humano, equipo y materiales, infraestructura). Este estudio se realizó en la Universidad Dr. José Matías Delgado, que es una institución privada de educación superior, retoma en sus planteamientos como referente la metodología DACUM para el desarrollo del currículo.

El referente de este estudio permite valorar aspectos correlacionados que existen en el contexto nicaragüense, que también son claves en los países de la región centroamericana, refuerza la manera en que se aborda la formación docente y la importancia de las artes en las escuelas generales.

La Tesis Doctoral de Carabias (2015), titulada: *La Formación Inicial y Continua del Maestro de Educación Artística en España y Latinoamérica*, presentada para optar al grado de doctor por la Universidad de Valladolid, la cual es un estudio de investigación,

exploratorio-descriptivo, comienza con el interés por conocer diversos aspectos sobre la formación inicial y continua de los maestros de Educación Artística en España y Latinoamérica, también refiere a Nicaragua, evidencia que el profesorado responsable de la Expresión Cultural y Artística en Educación General, así como la profesionalización a nivel universitario, sólo hace referencia a la carrera de Pedagogía con Mención en Educación Musical, sin tomar en consideración la carrera Cultura y Artes y Danza ya existentes en la Facultad de Educación e Idiomas de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua, UNAN-Managua. Presenta una panorámica consistente en la distribución temporal de la carga asignada al componente artístico en la primaria, secundaria y las escuelas normales, muestra las conclusiones relevantes en que la educación artística es esencial en el desarrollo de la persona, componente necesario para la calidad educativa, las artes vinculan las materias troncales en función de garantizar el desarrollo y la innovación de la sociedad, la formación docente en artes es un aspecto que debe ser desarrollado para la adecuada aplicación en la educación general. De esta manera el estudio proporciona a esta tesis insumos que sustentan la importancia de la formación docente en el área de las artes y su coherente orientación metodológica, en el perfilamiento de las asignaturas y estrategias didácticas conectoras de las áreas curriculares en función de una educación más apropiada.

La tesis doctoral de Rodríguez (2013), titulada: *Identidad Profesional, Necesidades Formativas y desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de secundaria*, que presenta un estudio relacionado al comportamiento de la formación docente para secundaria con relación a la identidad pedagógica de los profesores de esta área, señalando actitudes diversificadas que corresponden a la ubicación y comprensión en el campo pedagógico, lo que demuestra que la formación docente no supera la identidad del mismo en el ejercicio de la profesión. La información proporcionada en el estudio, aborda temáticas significativas para la fase reflexiva en torno a la formación docente, ya que permite retomar aristas orientadoras para en el análisis de esta investigación.

El estudio de Franz (2002), titulado *Educación para la Comprensión Crítica del Arte. Un modelo de análisis*, establece como objetivo la búsqueda de evidencias para en torno de la educación para la comprensión del arte, en escuelas, centros culturales y museos, a través del estudio interpretativo se establecen en las principales conclusiones que la educación artística supera la concepción de alfabetización estética, puesto que el desafío está en la comprensión y la importancia del arte para la vida y la relevancia histórica de la humanidad, establece la posibilidad de replantear la manera de como se abordan las artes en las escuelas brasileñas en función de lograr una conexión con los espacios de apreciación y disfrute de las artes, en búsqueda de una forma justa del acceso de todas las personas ya sea como artista o espectador, en el cual se comparta la experiencia y la finalidad comunicativa. Se retoman las ideas planteadas de este estudio a modo de referencia y fundamentación, que refuerza la importancia de la educación artística en las escuelas y la pertinente formación docente para este perfil.

El estudio presentado por Giráldez y Palacios (2014), titulado *Educación Artística en Iberoamérica: Educación Primaria*, de la publicación: OEI objetivo ayudarnos a comprender el estado de la Educación Artística en la etapa de Educación Primaria (6 a 12 años) en Iberoamérica y averiguar: qué está funcionando, qué podemos mejorar y qué podemos hacer, trabajando juntos, para proporcionar una mejor Educación Artística a los niños y las niñas de dicha etapa. Cuyas principales conclusiones señalan en función del indicador 17 de las Metas Educativas 2021, en el que señalan la inclusión de al menos tres horas semanales para la Educación Artística, con la inserción al currículo escolar, un factor clave para garantizar que estas horas se impartan es la formación especializada de los docentes tanto para la escolaridad primaria como secundaria, se determinen los programas y la coherencia entre las materias y contenidos que desarrollan las habilidades necesarias para el contexto. La información proporcionada de este documento aporta significancia en los planteamientos del análisis de la implementación del currículo de carrera Cultura y Artes de la Facultad de Educación e Idiomas de la Universidad de la UNAN-Managua, en la formación del profesorado en la enseñanza artística y cultural para la educación secundaria nicaragüense.

El trabajo de Rivera, Begoña y González (2017), titulado, Formación de docentes en servicio de Educación Secundaria en México, es un estudio interpretativo positivista que se centra en valorar la importancia que indican los docentes en cuanto a su formación continua a través de cursos de profesionalización, destacando los aspectos de mayor interés e incidencia en los contextos formativos del profesorado, se refleja la opinión de 600 docentes de 43 escuelas de cuatro Estados de México, señala que todo el profesorado encuestado ha participado en actividades de formación en los últimos cinco años, lo que supone un porcentaje mayor que en otras investigaciones realizadas, el trabajo muestra los principales objetivos que destacan las materias de predominio en las temáticas disciplinares, luego las pedagógicas generales, didácticas y curriculares. Los docentes mexicanos están en permanente actualización en temas que para ellos son importantes y en aquellos que saben que tendrán un impacto en su práctica educativa, donde la mayor incidencia de la formación se refleja más centrada en los cómo, que en los que, por qué y para qué de los contenidos y procesos de enseñanza, aspectos que fundamentan el estudio de los procesos de aprendizaje de los estudiantes y las metodologías que se deben desarrollar en la formación del profesorado de secundaria.

IV. Objetivos de investigación

General:

Determinar la efectividad de la carrera Cultura y Artes de la Facultad de Educación e Idiomas de la UNAN-Managua en la formación del profesorado de la enseñanza artística y cultural para la educación secundaria nicaragüense.

Específicos:

1. Analizar la aplicación del modelo curricular de la UNAN-Managua en la carrera Cultura y Artes de la Facultad de Educación e Idiomas, en función de la formación de profesorado para la enseñanza artística en la escuela secundaria.
2. Describir los procesos de aprendizaje de los estudiantes de la carrera Cultura y Artes de la Facultad de Educación e Idiomas de la UNAN- Managua.
3. Identificar las metodologías de enseñanza- aprendizaje implementadas en la carrera Cultura y Artes de la Facultad de Educación e Idiomas de la UNAN- Managua, que favorecen la formación del profesorado de secundaria en las asignaturas de Talleres de Artes y Cultura.
4. Definir la articulación que existe entre los programas desarrollados en la carrera con relación a los que implementa la escuela secundaria en la asignatura de Talleres de Artes y Cultura.
5. Determinar los procesos fundamentales para la formación del profesorado en artes para la educación secundaria escolar.

V. Aspecto teórico de la Investigación

1. Educación Artística en la escuela secundaria.

En este apartado se presentan los contextos en las que se ha abordado la educación artística en los distintos modelos educativos en Nicaragua, se da una panorámica generalizada de la perspectiva histórica de la conceptualización de paradigma en una reflexión desde la evolución de las civilizaciones hasta los planteamientos definitivos de las rutas filosóficas de pensamientos humanos y las normas que sustentan estas.

Posteriormente se analizan los paradigmas de la educación que respaldan modelos educativos a través de su relación histórica, máximos exponentes y planteamientos sustentados en el pensamiento lógico del contexto en el que se desarrollaron y se establecieron lineamientos que rigen la educación.

Estos tópicos permiten observar la integralidad de los elementos fundamentales de esta tesis en el planteamiento de la educación artística como un componente del currículo educativo, cimentado en cada modelo, así como su desarrollo histórico y holístico en la perspectiva de la necesidad educativa contextualizada de la región latinoamericana hasta su implementación en la escuela nicaragüense.

1.1. Perspectiva histórica en la ruta de la conceptualización de Paradigma

Este espacio permite comprender de manera clara la ruta evolutiva de la conciencia humana hasta su definición considerada como la producción científica, para la cual es indispensable hacer un viaje en el tiempo para vislumbrar la mayor herramienta de sobrevivencia de la cual fue afortunadamente dotado el ser humano y la qué ha posibilitado su evidente supremacía por encima de las demás especies que habitan en la tierra.

Ciertamente la humanidad en su evolución histórica siempre ha buscado maneras de hacer la vida más fácil, debido a su condición física desfavorable con relación a otras especies de mamíferos, como Gombrich (1998), la necesidad evolutiva del ser humano, aspecto que obliga a este desarrollar y potencializar aquellas áreas de su cuerpo para la sobrevivencia en entornos hostiles, como es el cerebro.

En este contexto reflexivo puede considerarse que la humanidad es la única con estas cualidades, la historia ha mostrado la manera en que ha prevalecido y evolucionado por encima de los demás de condición simia antropomórfica, puesto que los arqueólogos han encontrado indicios de otras especies de bípedos en el registro de fósiles, que se ubican en los fines del Pleistoceno. Se cree que estas especies del género homo fueron al menos tres; los neandertales, el hombre de Flores y el hombre moderno o también conocido como homo sapiens. Este último aproximadamente con 200 mil años de antigüedad, se destaca por “el desarrollo de técnicas de recolección y caza, junto con el desarrollo de la agricultura, el manejo de la piedra y posteriormente de los metales, llegando a alcanzar un amplio desarrollo tecnológico y cultural”. (Díaz Aros, 2011), aunque las otras especies antes mencionadas también muestran indicios de uso tecnológico y posiblemente de lenguaje, se cree que en algún momento de la evolución se extinguieron por factores ambientales y genéticos, ya que evidentemente los superaban las capacidades cerebrales del homo sapiens del cual procede la humanidad.

Estos hallazgos revelan la complejidad del ser humano ante las otras especies, ya que es la única que trasciende su estado primitivo para dar lugar a un universo creativo de formas y herramientas que día a día se gestan con el fin de mejorar la calidad de vida de esta especie en su existencia terrestre, puesto que, de no ser de esta manera, seguramente no existiría.

Este análisis de la evolución del ser humano es necesario para construir una perspectiva de la fase de engranaje de la evolución social, aspectos que se muestra en todas las civilizaciones que a lo largo de la historia convergen en la necesidad educativa de sus culturas y sociedades considera en este apartado como cultura el medio de comunicación y transferencia, aunque su etimología refiere a la “labranza: la tendencia al crecimiento natural” (Austin, 2000, p. 1).

Es necesario antes de llegar a abordar las conceptualizaciones de paradigmas, dejar definido el proceso de construcción intelectual que ha desarrollado la humanidad en el periodo de más de 4 millones de años. Esta evolución ha permitido al hombre definirse en su estado natural como un ser social, el cual desarrolla el modo de vida

no solo adaptándose a las condiciones climáticas, territoriales y contextuales, sino que ha partido de su realidad y creado infinitudes de cosas que son utilizadas por él para mejorar su condición natural.

En esta perspectiva evolutiva, y sentadas las bases de la sobrevivencia humana muchos historiadores como Gombrich, (1995) coincidiendo con poliantropólogos como Lee Berger (2019), y genetista Spencer Wells (2011), al señalar que la humanidad ha trascendido a las demás especies de bípedos por la capacidad intelectual, que se muestra en la creatividad y las formas de comunicación que crearon nuestros ancestros.

Por tanto, la creatividad es el privilegio exclusivamente humano y ha llevado a este a un desarrollo acelerado y a una necesidad racional más compleja, sumada a la forma de vida, que se manifiesta siempre de manera social, e hizo que el hombre formara estas comunidades o grupos en civilizaciones. Se llega a la conclusión, que esa forma de vida fue la mejor estrategia de preservación de la especie.

Desde esta perspectiva hasta hoy en día el ser humano ha seguido la ruta evolutiva tratando siempre de establecer su posición ideológica de la existencia, lo que da el origen a la ciencia, camino del descubrimiento y luego la comprobación del hallazgo, siguiendo un modelo o guía que determine concretamente el fenómeno. A este modelo o camino se le denomina Paradigma, que a su vez nace del impacto que causan los fenómenos sociales en el comportamiento de las civilizaciones a como muestra Kuhn, (1962)

1.2. Paradigmas y su implicancia en la educación

En el campo educativo cuando se escucha hablar de paradigma, se entiende como el modelo predominante de líneas de acción y concepción educativa. Pero este término en su naturaleza se ha concebido de distintas formas y su conceptualización ha variado, para Kuhn, (1962) se considera paradigma más allá de la orientación o modelo que se sigue en los procedimientos científicos, esto tiene que ver con muchos factores coadyuvantes de la posición y contexto social, y propiamente de la revolución científica que ocurre cuando un paradigma ya no logra sostenerse por el cambio

ocasionado por esa revolución. Es aquí que este término comienza a ser utilizado con mayor relevancia.

Para lograr una conceptualización clara de los paradigmas en la educación es necesario definirlos según las distintas teorías que los fundamentan y clasifican en un análisis desde las bases que fomentaron dichas corrientes y cimentaron estos. También es necesario evidenciar que gran parte de los insumos que refuerzan esta fase de fundamentación teórica parten de las conceptualizaciones que hace Ferreiro (2012) en su texto *Como ser Mejor Maestro*.

En el primer análisis concerniente a estos paradigmas se abordaron y clasificaron una corriente de pensamiento denominada Positivista, esta corriente se fundamenta en las ciencias naturalistas, o bien dicho el estudio de las ciencias desde la perspectiva concreta en la cual se consideran la validación empírica de la ciencia, bien dicho la comprobación científica o normada mediante metodologías establecidas. Aquí prevalece la conducta y se rechaza la metafísica, se clasifica al ser humano según su naturaleza social, la cual se condiciona según su estrato. Esto último lo encontramos en el *Discurso Sobre el Espíritu Positivo* de Auguste Comte (1844), considerado el padre de la sociología, el principal exponente de esta corriente y quien estableció una manera racional de pensamiento que a su vez permitió sentar las bases de un paradigma que de cierta manera prevalece hoy en día.

Se debe entender este paradigma como su máximo exponente que está sustentado en el contexto histórico en el que se ubica; un tiempo que marca con cambios trascendentales el sentido de la sociedad de la época, en primer lugar, el cambio de estructura sociopolítica que pasa de monarquía a república con la revolución francesa, seguido por la revolución industrial, descubrimientos científicos trascendentales como la electricidad de Thomas Alva Edison, en 1879, fueron acontecimientos que obligan a replantearse los dogmas, poner en duda los paradigmas dominantes e identificar la esencia de la vida desde la apreciación existencialista.

Se puede comprender que la corriente positivista desde su perspectiva antagónica a la idea metafísica de la existencia y se establece como la ruta acertada de la vida, ya

que, a diferencia de la anterior, esta es capaz de explicar de manera comprobada las razones por las que suceden las cosas y el funcionamiento de la vida. No obstante, el afán que perseguía esta corriente y debido a la manera arraigada del conocimiento preestablecido de su exponente, esta trató de sustituir aquella idea, que en principio rechazo.

La condición humana en el progreso del pensamiento establece como mecanismo de preservación de la razón, el conservar características tradicionales, aun cuando se trata de romper con estos conocimientos, la inteligencia no permite adelantarse a la evolución. Esta complejidad del pensamiento abordado de manera generosa por Morin (1998), permite visualizar la capacidad de comprender el mundo de manera muchos más interaccionada de lo que establecen las bases positivas en la simplificación de las cosas.

Dado a contexto de Comte, no es difícil comprender su fascinación ante la magnitud de acontecimientos que han conmovido y modificado su realidad conocida, permitiendo considerar la simplicidad con que cada fenómeno puede ser analizado e interpretado. Pero la magnitud de la nueva realidad sobrepasa la conciencia primitiva, la que se construyó desde la infancia por lo que es necesario transformar esa conciencia en la nueva forma de percibir el mundo. Esta es la razón por la cual Comte no logra alcanzar la meta, y lo que hace es tratar de sustituir su concepción metafísica, no comprobada, irreal, infundada desde la cultura, por la forma real, comprobable, demostrable de la ciencia, pero lleva su nueva concepción al mismo punto en el que rechaza su conciencia anterior.

El positivismo como paradigma comprende los fenómenos naturales desde la visión simple en la que todos los fenómenos son explicables de forma independiente, muy distinto a los planteamientos de una conciencia de la vida en una interacción compleja del funcionamiento del mundo y del universo como se ha podido observar en los últimos tiempos, donde “El espacio y el tiempo no son más entidades absolutas e independientes.[...] nociones claras y distintas, realidad no ambivalente, no contradictoria, estrictamente determinada que pueda constituir el sustrato físico”. (Morin,1998, p.22)

Desde esta perspectiva toda acción está sujeta a una realidad empíricamente sustentada, es difícil establecer bajo estos criterios la naturaleza creativa del ser humano, por lo que se debe valorar como parte de una realidad adquirida mediante el estímulo, lejos de la idea subjetiva del talento innato. Lo que define al artista es la técnica por encima de la inspiración, el arte es la capacidad que se desarrolla bajo mecanismos de estricta disciplina a los que estos se deben someter, su acción es distinta al científico que descubre el mundo y establece las leyes que sustentan los hallazgos. El científico descubre el universo y su funcionamiento, el artista se somete a la creación, es aquí donde se marca la concepción y la divergencia entre el arte y la ciencia.

Bajo los principios fundamentales del paradigma positivista, en el contexto educativo se establecen las metodologías que posibiliten el desarrollo, aplicación y comprensión del mundo desde esta perspectiva, por tales razones la formación del individuo debe estar enfocada en las acciones positivas tanto desde el estudio de las ciencias exactas: matemática, física, química y biología, como del comportamiento social e individual desde la psicología y sociología.

La base de esta corriente da origen a una de las estructuras o modelos educativos más arraigados y prevalecientes en toda la historia de la escolaridad a partir del siglo XX, debido a su manera organizada y focalizada hacia objetivos concretos en función de la formación del individuo que necesita la sociedad.

Esta corriente es conductista, su contexto ideológico más existencialista que humanista considera al individuo como un ser, que para aprender debe ser estimulado mediante proceso mecánico de la conducta, por lo tanto, los experimentos que fundamentaron este paradigma educativo, desarrollaron metodologías basadas en la estimulación de acción reacción o estímulo respuesta. En el contexto artístico la prevalencia de la conducta es cimentada en la memoria corporal; es con la habilidad que el artista plasma la obra, reproduce sonidos, acciona los mecanismos plásticos que marcan los pasos, gestos y todos los movimientos establecidos en las distintas técnicas que deben ser dominadas.

El aprendizaje se concibe como estadios de la conciencia en la que la estimulación mental y corporal son desarrollados mediante la reiterada repetición de los mismos patrones que se deben dominar. En este sentido Iván Pávlov (1849-1936), fisiólogo ruso, quien proporcionó a esta corriente insumos sustanciales en cuanto a su investigación sobre los reflejos condicionados, John Broadus Watson (1879-1958), doctor en psicología, y quien investigó los estímulos sensoriales en los animales, es el fundador de la nueva escuela, la que consideraba la conducta como el tema de estudio de la psicología, posteriormente esta tendencia fue retomada y llevada a su radicalidad por Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), quien baso su tesis en que la educación se fundamenta en la conducta y el adiestramiento de ella, se proporciona la validez en que el aprendizaje para todos es de igual manera y por lo consiguiente los resultados son comprobables.

Bajo la estructura jerárquica en los procesos educativos que resultan fundamentales para la eficacia de este modelo, se comprende que el agente pilar de la educación es el docente, el que tiene la responsabilidad de adiestrar a los alumnos, considerados como carentes de saber, mediante métodos que refuerzan su supremacía, en este contexto es muy habitual que la corrección de errores se acompañara con castigo físico o humillante. No es una práctica ajena a todas las culturas, el castigo físico es considerado la máxima sublimación de la enseñanza, como el factor extremo de atención por la cual un niño reaccionaría de manera inmediata basándose en el reflejo de sobrevivencia e intolerancia al dolor.

Estos planteamientos, aunque fundamentados en hechos experimentales, principalmente con animales y niños en primeros años de edad, y planteados por sus exponentes, los que indican que la educación es igual para todos y que todos aprendemos de igual manera, que el conocimiento es circunstancial, adquirido mediante el estímulo mecánico y no lógico. Ciertamente este cimiento ignora la heterogeneidad de los individuos, no sólo en contexto social, sino en el más significativo como es el emocional, por ello que todos los individuos sometidos a castigos reaccionan de distintas maneras.

Pese a los postulados antes mencionados, también es necesario reconocer en esta corriente aspectos relevantes en el rol de la escuela, aquí es donde se sistematiza la educación, se organizan los procesos formativos, los objetivos, contenidos, ruta formativa o currículo, programación y planificación didáctica, así como se establecen criterios de evaluación para medir los aprendizajes. Se puede considerar que en gran parte nutre la taxonomía de Bloom.

Se considera que este paradigma es el que más ha prevalecido, incluso hoy en día, con todos los avances en las innovaciones educativas, planteamientos y nuevos modelos que apuntan a la humanización y construcción de los aprendizajes, basándose en las últimas teorías de la neurociencia. Pese a todo esto, se mantiene el sistema conductual en las organizaciones educativas como lo afirman gran parte de los autores referidos en esta tesis, debido a que este modelo es el que permite una organización estructurada de los aprendizajes.

No obstante la evolución de la ciencia y el interés que surge de la crítica al conductismo, considerándola carente de integración de aspectos individuales y complejos que desde la biología componen a los seres humanos, surge de manera paralela la corriente Humanista, se fundamenta en el existencialismo, donde se entiende al hombre como agente activo, y la fenomenología, con respuesta de la comprensión del ser humano ante el contexto, se basa en la psicología con uno de sus exponentes principales como es Abraham Harold Maslow; (1908 -1970), el que desde la psicología da indicios a la necesidad del estudio de ser humano como un complejo sistema que no puede ser concebido de manera homogénea, sino por el contrario, la heterogeneidad de los humanos son las razones que deben reorientar los planteamientos educativos.

Se hace una extrapolación de la psicología a la educación y con esto se busca una atención antidepresiva, ya que los contextos de esta época y el enfoque educativo no apuntan a las necesidades de los seres humanos, “Cuando hablamos de las necesidades de los seres humanos, hablamos de la esencia de la vida” (Maslow, 1954, p,19). De esta manera la motivación en el aprendizaje adquiere un significado más profundo, ya que el individuo es capaz de identificarse en sus capacidades,

posibilidades y aspiraciones, pero poco se estudia al individuo como agente social y la influencia en un entorno de interacción cultural.

En el sentido de la esencia de la vida, en la década de los 50, McGregor (1994) en su obra titulada el *Lado Humano de las Organizaciones*, presenta un análisis muy contextualizado a la forma de considerar al trabajador como objeto de la producción, si bien esta manera se muestra bastante despectiva, es válido reflexionar qué tipo de educación recibieron los trabajadores de esa época, que fue marcada por dos guerras mundiales, una educación que lejos de desarrollar valores personales, empujaba al individuo a considerarse desafortunado en el contexto en el que vive, o sea, formar parte de una organización laboral, únicamente representaba la posibilidad de no morir de hambre.

Indudablemente una organización cuyo personal encargado de la producción, trabaja de manera desmotivada, la labor que ejerce no presenta tanta calidad en la producción como el personal que se involucra emocionalmente en su trabajo, se considera que fue el motivo principal para interesarse en la persona y buscar una forma de humanizar el trabajo productivo que antepone al individuo sobre la producción.

Otro exponente importante de esta corriente que da por primera vez una connotación de aprendizaje significativo, es Carl Rogers (1902- 1987) en los años 50, pero la relación de este término alude al aprendizaje por descubrimiento personal, basado en el interés del individuo, a diferencia del significado que adquiere en el dogmatismo, así manifiesta una actitud radical en contra el academicismo, del conductismo y los exámenes como prueba de aprendizajes adquiridos.

Las ideas de aprendizaje significativos, logran trascender y tomar mayor fuerza de significación en el paradigma denominado Cognitivo, cuyo postulado es el desarrollo mental del individuo, tiene su fundamentación en el estudio del pensamiento (Rogers,1959), las diversas posibilidades y enfoques fundamentales del mismo, el aprender a aprender y la educación, en si es vista como un proceso de aprendizaje para el individuo que aprende.

Para comprender este paradigma, es necesario analizar el pensamiento de sus exponentes, como Jerome Bruner (1915-2016), aunque se proclamara constructivista, y muchos de sus postulados lo sean, se puede vislumbrar en algunos de ellos aspectos muy específicos del dogmatismo, como es su abordaje sobre la cultura y la transferencia de negociación, que permite a la persona ser “partícipes de su elaboración y reelaboración”, (Bruner, 1989, p. 3). Pero, aunque este postulado indique una tendencia constructivista del conocimiento, mantiene una naturaleza formativa, ya que propone un aprendizaje mediante el descubrimiento, lo que enfatiza en aspectos cognitivos, y lo hace referencia de esta corriente.

Se podrían abordar muchos aspectos de los aportes de Bruner, pero se extenderá demasiado este capítulo, se retoma otro autor que introduce un nuevo significado a este paradigma, y su nombre es David Paul Ausubel (1918- 2008), en los años 60 con la determinación del Aprendizaje significativo y la interacción de los conocimientos, se considera y define el carácter de este paradigma, ya que toda la connotación radica en los procesos cognitivos, visto el aprendizaje como un proceso que debe ser de relevancia para el aprendiz.

En esta teoría, se descarta la idea de que el niño no posee conocimientos previos, más bien, se propone el trabajo sobre los conocimientos que este trae, mediante una orientación que le permite el aprendizaje con significado relevante para la vida, es decir aquel aprendizaje que se contextualice a su realidad y necesidad tanto social como individual.

Por tanto, se evidencia un nuevo sistema que orienta los procesos educativos, que incluye objetivos y habilidades que engloban tres aspectos: Cognitivo, Afectivo y psicomotor. Esta teoría y planteamiento que proporciona Benjamín Bloom (1913-1999) y se le denomina La Taxonomía de Bloom en los años 70. Esta taxonomía cuyo lineamiento es estructuralmente jerárquico, ya que propone los niveles de avance mediante el alcance de cada uno de ellos, se le atribuye una comprensión de los procesos cognitivos como estructuras esquemáticas para el logro de aprendizaje, y en este análisis de orientación caracteriza el funcionamiento del aprendizaje como algo homogéneo.

En el mismo contexto, se plantea una nueva manera de ver la inteligencia en la teoría de Howard Gardner de la Universidad de Harvard. Este le da un nuevo significado y definición de la inteligencia, afirmando que no es única, se desarrolla de maneras disímiles y logra adquirir capacidades múltiples, todos somos inteligentes, pero de distintas maneras.

La complejidad y la diversificación de los ser humano obliga a centrar las atenciones en las distintas posibilidades que cada uno desarrolla y los mecanismos con los que lo hacen basado en estas divergencias, Gardner (1993) esboza los postulados denominados como las inteligencias múltiples, en las que se destacan: 1) inteligencia lingüística; la codificación y decodificación de símbolos y códigos visuales y verbales. 2) Inteligencia matemática; lógica matemática 3) Inteligencia espacial; se adjudica a los artistas, 4) Inteligencia musical; para reconocer la armonía, 5) Inteligencia corporal; comunicación corporal, se refiere a los bailarines, 6) Inteligencia interpersonal; capacidad de relacionarse con los demás, la 7) Inteligencia de los líderes, 8) Inteligencia intrapersonal; capacidad de reconocerse así mismo en sus capacidades.

Se observa que pese a la diferencia que se establece entre el pensamiento lineal positivo del conductismo, tratando de diversificar las posibilidades de aprendizaje humano, se recurre al mecanismo de agrupación y clasificación, ya que es muy difícil erradicar esta manera de pensar y comprender el mundo en su complejidad.

Después de identificar las claves de este paradigma, es interesante denotar como estos autores proyectan una crítica al funcionamiento social de la época. Esta crítica se deja entrever en las funciones que juegan los elementos del entorno, tan inocentes al parecer como son los juguetes a los que hace referencia Bruner (1989), en que sugestionan una realidad del individuo, preparándolo para el futuro, ya que “Los juguetes revelan la lista de cosas que al adulto no le parecen inusuales en absoluto: guerra, burocracia, fealdad, marcianos, etc.” (p. 9).

No se puede dejar de hacer una reflexión homóloga a la idea anterior, ya que transpolando al contexto de las artes, estas siempre han sido el mecanismo social para sensibilizar e idealizar a la población, orientándola hacia los objetivos globales de lo que se pretendía crear en el pensamiento social, por tal razón haciendo un

análisis en la línea del tiempo de la historia del arte, se nota como el arte en sus tendencias ha variado según la cultura, pensamiento y paradigma.

Volviendo a la línea bruneana, como ya se ha mencionado con anterioridad en que él se proclama constructivista y ciertamente lo es. Aquí la historia de la evolución humana, después de muchas y constantes revoluciones a los sistemas de funcionamiento social, pasando de procedimientos muy radicales del comportamiento que debería tener la educación, a sistemas que tratan de comprender el pensamiento de las personas, luego el desarrollo significativo del individuo hasta llegar a este punto, el cual traza una eminente comprensión del ser humano dentro de su entorno meramente civilizado.

De esta manera surge el paradigma Socio histórico cultural, cuyo nombre lejos de la conceptualización que se maneja de manera antropológica para su máximo exponente Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934), quien con fuertes fundamentos en el marxismo establece una ruta del accionar educativo basado en la dialéctica y de la filosofía socrática se rescata la mayéutica, la cultura como la idea que concibe la persona de si y de lo que la rodea y fundamentado en las ideas románticas alemanas, la cultura en dos vías; Cultura Antigua y Cultura Moderna (Korepanova y Ponomarev, 2007).

Esta corriente se enlaza con el cognitivism, Vygotsky elaboró un programa teórico para los procesos psicológicos y socioculturales y una propuesta metodológica, de investigación genética e histórica. Hizo fuertes aportes a la psicología evolutiva en función de los planteamientos del proceso de aprendizaje más reconocidos, como son la ZDR y ZDP, la primera consiste en los conocimientos que posee el estudiante, como aquellos propios de su naturaleza psíquica se denominan Zona de Desarrollo Reales y los aprendizajes formados mediante la mediación pedagógica llamados Zona de Desarrollo Próxima.

En este paradigma el docente adquiere una postura de mediador en el aula y surge la idea que éste es un puente entre la información y el saber, el que guía al estudiante de una ZDR al ZDP en el proceso de aprendizaje. Así mismo con estos postulados el sistema de evaluación adquiere una posición dinámica del proceso, ya que no se

pueden evaluar meramente teorías memorizadas, cuando se ha llevado a niveles superiores de conciencia y aprendizaje propiamente dicho.

Otro de los aportes significativos que referencian este paradigma es la contextualización del aprendizaje, mediante la integración del entorno en el ambiente escolar. Esta práctica difiere con los paradigmas Histórico y Cognitivo ya que considera al estudiante como un ser social que aprende mediante la socialización, por lo cual la sociedad influye en su conciencia y este puede influir en la sociedad mediante la comprensión de optimizar aquellos aspectos que deben ser mejorados social y culturalmente.

El constructivismo expresado por Piaget (1896-1980), estudia la forma en que se razona, aquí el interés está en conocer las variantes del pensamiento. Considerándose constructivista, Piaget concibe el proceso de aprendizaje como una construcción continua, en la cual el ser humano está en constante retroalimentación de los saberes, estos son momentos esenciales que se define como estados de asimilación y acomodación, refutando de esta manera las teorías de aprendizaje mediante la asociación o basados en reflejos condicionados, teorías que se fundamentan en las experimentaciones con animales y ante los complejos procesos sensoriales y cognitivos de la capacidad cerebral del ser humano quedan totalmente inadecuadas.

En este mismo contexto se afirma que el conocimiento no se presenta de manera preestablecida, se localiza mediante una constante reorganización de lo que se sabe, por tanto, la comprensión se encuentra en continua construcción y reconstrucción del mismo saber influenciado por el contexto y la evolución propia del cerebro.

Es importante ahondar un poco más en este planteamiento qué hace Piaget, (1933) respecto al estado de desarrollo del niño en el proceso de razonamiento, el cual clasifica por edades y por ende las lógicas de sus pensamientos, en la primera se denomina como pre concreta, en la que se reciben estímulos, esta etapa es desde el nacimiento hasta los 5 años de edad. Luego de 6 a 12 años los niños se encuentran en la etapa de operaciones concretas, aquí se necesita tocar los objetos, y por último

la etapa hipotético deductivo, en esta fase es de razonamiento, la que permite la conceptualización de las cosas.

No obstante, a lo antes expuesto es necesario reconocer que cada individuo posee un mecanismo distinto de aprendizaje, que no puede ser explícitamente determinado, por lo que Piaget, (1933) los separa por etapas de edades y no en edades concretas. Esto se debe a que la motivación o la influencia del entorno emocional del individuo responde tanto a las necesidades genéticas como a las propias vivenciales. Se hace énfasis al aprendizaje por descubrimiento en el cual el niño debe aprender en un ambiente que propicie el descubrimiento, a lo que este teórico afirma que se logra una apropiación más significativa del aprendizaje.

En esta ruta surge un continuo denominado el socioconstructivismo, que para Jonnaert (2003) no se considera como método de enseñanza-aprendizaje, tampoco como modelo pedagógico, ni tampoco como una posición impuesta de nuevo modelo del proceso educativo, ya que considera que, de ser así, no sería socioconstructivista por tanto “es, cuando más, una hipótesis epistemológica según la cual un sujeto se construye conocimientos a partir que ya conoce” (Jonnaert, 2003, p. 10)

Esta corriente paradigmática reúne tanto los aspectos del constructivismo, como del paradigma socio crítico con la intencionalidad de que los “conocimientos y competencias se articulan estrechamente en situaciones, desde una perspectiva de construcción y de socioconstrucción” (Jonnaert 2003, p. 10)

Autores como Jiménez (2009) externan que esta corriente de pensamiento viene gestándose desde los años 80. La propuesta revolucionaria de este paradigma es sacar al estudiante del entorno habitual del aula de clase y conducirlos a espacios diversos en los que el individuo aprende a través de la socialización, y potencializa el desarrollo de las inteligencias múltiples.

Estas inteligencias, a como se ha referido anteriormente, se activan mediante los estímulos sensoriales directamente influenciados por el entorno. Para ampliar la idea, se hace referencia en el siguiente capítulo de esta fundamentación teórica, regresando a las tendencias de nuevos conceptos del proceso de aprendizaje, los que

se concatenan entre si desde el aspecto creciente de la Neuro Ciencia y la psicología evolutiva han aportado a la educación y las formas de aprendizaje del ser humano.

En este contexto es importante puntualizar en la variante entre el constructivismo y el socio- constructivismo, donde ambas se fundamentan en las teorías de la construcción del aprendizaje mediante el reconocimiento social y cultural, pero veamos a Vigotsky (1925), quien define que el aprendizaje es contextual, según el entorno social y el medio cultural donde convergen los individuos, no es la misma manera de aprender para unos y para otros. Se reflexiona sobre la interculturalidad y pluriculturalidad de las sociedades modernas, donde la información se genera y transmuta en segundos, debido al acceso a la información producto del desarrollo tecnológico.

Esta reflexión es indispensable, ya que la educación a como se ha concebido no presenta las mismas características de aprendizajes y tampoco los estudiantes poseen patrones culturales definidos que obligan a los nuevos modelos educativos enfocarse de manera contextualizada y principalmente a las demandas y necesidades del ser humano actual, estas orientan los procesos educativos en función de ser significativo, o bien definido por Ausubel (1968) como aspectos que el ser humano pueda utilizar de manera espontánea en tiempo adecuado y necesario para su vida.

No obstante, se debe reconocer que cada uno de los contextos en los que se ha enfocado la educación, han respondido a criterios fundamentalmente necesarios, desde la formación estética, bélica y científica desde procesos analíticos mediante la observación y educación de fenómenos a partir del periodo arcaico y las primeras civilizaciones, la alineación de conductas sociales hasta la valoración del pensamiento más sofisticado, las teorías de la instrucción apuntan a formar individuos que respondan a las necesidades reales del contexto social, cultural, político y productivo. Ninguna de las aristas de la educación esta ajena la necesidad del hombre que se pretende crear para la sociedad del futuro.

Entonces es necesario reflexionar en torno al hecho educativo que ha tenido el mismo patrón de comportamiento dinámico de la evolución científica, con los mismos

fundamentos, acciones y necesidades para la aprobación y consolidación de métodos que prueban su coherencia y veracidad.

En concordancia a lo antes expuesto y el surgimiento de múltiples modelos educativos, todos enfocados en cómo hacer una mejor educación, se puede referir a uno con tendencia de moda en la orientación occidental conocido como el modelo educativo por competencias, y aunque se ha abordado en numerosas críticas a este modelo, el cual nace también de una necesidad capitalista de la productividad empresarial, integra como paradigma predominante el socioconstructivismo.

El modelo por competencias permitió visualizar la educación desde las perspectivas de la integración de las capacidades intelectuales, así como las destrezas sociales que permiten la interacción entre el aprendizaje fundamentado en los paradigmas cognitivos, sumados con las intenciones interpersonales y de contexto histórico en función de la construcción de saberes, en donde el principal agente de la educación es el educando, se enfatiza en logros de aprendizajes en un sistema de construcción y reconstrucción social.

Es meritorio tomar en particular referencia y reflexionar sobre el planteamiento crítico de la pedagogía del Oprimido postulada Freire, (1970), en el que se concibe una nueva conciencia del hombre moderno, la que no puede desarrollarse mediante técnicas y pensamientos retrógradas, sin repetir los mismos patrones de lo que se está tratando de cambiar en el contexto de paradigmas. Es así que Freire concibe la educación para la libertad en un sentido propio del hombre libre.

Lo cual quiere decir que no puede el opresor educar oprimidos para ser estos libres, ni viceversa; oprimidos a opresores para que dejen de serlo, pero también se tiene en el sentido de la liberación la teoría de Chomsky, (2007), donde la liberación incluye una total transformación de las estructuras sociales jerárquicamente establecidas en los sistemas culturales, lo que debe desarrollar el ser humano de manera individual a través de la potencialización de sus competencias que permitirá una articulación armónica en todas las esferas sociales, para lo que no se necesita de sometimiento sino de complementariedad.

Es necesario la reingeniería del pensamiento crítico de una estructura social revolucionaria que enfatice a una superioridad del mismo y la capacidad de permitir un desarrollo homogéneo de las personas de la sociedad. Aspectos sensibles del desarrollo humano que realmente muestre la integralidad en todas sus aristas del proceso de construcción de los aprendizajes y no de una manera camuflada de una realidad cómoda y repetitiva de la estructura jerárquica social.

Entonces, se propone reflexionar en torno a la manera de concebir los procesos educativos desde la complejidad del entorno, no erradicando lo conocido, sino que construyendo los andamiajes de posibilidades que permitan la evolución del pensamiento, actitud y visión del nuevo mundo. Es necesario visualizarse desde la posición de académico, no como el transmisor de saberes sino como un eje entre los conocidos y lo que está por descubrirse o crearse mediante la interrelación de habilidades sociales, reconocidas como particularidades de los seres humanos, pero que en su conjunto es un sistema de engranaje complejo y en constante evolución.

1.3. Enfoques de la educación artística en la escuela secundaria

Para comprender el enfoque de la educación artística en el contexto escolar es necesario hacerse la siguiente pregunta: ¿para qué se necesita el arte en la escuela? Una de las expresiones más acertadas a la cuestión planteada es de Nimienky, (1987) quien sustenta la importancia de la educación artística en el sistema escolar para que las nuevas generaciones comprendan y le den el valor de preservación cultural, para poder identificarse dentro de la sociedad con valores de respeto y amor.

El arte debe favorecer a la manera de vivir y percibir la vida reconociendo lo positivo y lo negativo, la educación es necesaria para reconocer la vida y saberla explicar, sólo a través de la educación para el arte se reconoce el entorno desde la perspectiva profundamente reflexiva en la comunicación de lo que percibe el artista plasmándolo en su obra y que el espectador es capaz de comprender, valorar e interpretar positivamente como elemento nutriente de su vida.

Aquí se establecerán los procesos educativos que rigen la educación secundaria, desde un análisis reflexivo de los modelos educativos implementados en el currículo

de educación nacional nicaragüense. Así mismo se profundiza en el desarrollo histórico de los componentes artísticos integrados en los currículos de educación secundaria, su planteamiento, metodología, objetividad y proyección, para abordar los aportes fundamentales para la formación escolar que proporcionan las artes desde su correcta aplicación y práctica.

Para poder definir correctamente la orientación de las artes en el currículo escolar se comprende que “dentro de las Bellas Artes se encuentran: el canto, la danza, la música, el teatro, la poesía, y las artes plásticas. Estas últimas, consideran las áreas de dibujo, pintura, grabado, y escultura que actualmente se encuentran dentro de un rumbo muy específico denominado artes visuales”. (Parres y Flores, 2011, p. 603).

En la educación general escolar las artes juegan un papel multi e interdisciplinar, ya que su aplicación y finalidad en el currículo escolar las “dirigen al desarrollo de sentimientos, donde el disfrute de la belleza, de la naturaleza y la creatividad de la cotidianidad, expresen el mundo circundante con fantasía e imaginación y adquieren hábitos que contribuyan al disfrute de las relaciones interpersonales”. (López, 2011, 106)

1.3.1. Desarrollo histórico de las artes y su relación con la educación.

Es inminente reconocer la práctica del arte a través de la historia de la humanidad y sus distintas connotaciones culturales que cada civilización ha desarrollado. Se plantean las aristas del arte en dos perspectivas genéricas y una tercera que se encamina a la principal pretensión de la educación artística en la escuela media.

Cuando se aborda la temática de las artes como una práctica social, eso incluye los patrones de conducta y lenguaje ya sea cultural, emocional o político, que depende de la percepción del artista como la del espectador. En principio la necesidad humana de comunicación propició las herramientas plásticas que hoy conocemos como las pinturas rupestres más antiguas monocromáticas, bicromáticas, hasta policromáticas encontradas en cuevas pertenecientes al periodo paleolítico.

A medida de la evolución de la especie humana la forma de la concepción del mundo se ha ido visualizando desde las representaciones propias tanto del individuo como de la civilización, se convierte en perentorio la expresión de las emociones y la comunicación de estas de manera traducida a un lenguaje gestual, sonoro y plástico, que no es más que la capacidad de expresar las emociones que no se pueden dar a conocer mediante lenguaje verbal únicamente.

En términos de necesidad humana las artes juegan un papel de crecimiento que hace a esta especie única en la tierra, de esta forma se han creado civilizaciones enteras, formas de vida y culturas específicas que individualizan las particularidades propias de cada etnia, así mismo universalizan las características de percepciones estéticas que se vuelven dinámicas, temporales o espaciales, pero que de toda forma capta la atención del que se ponga en contacto visual o auditivo con ellas.

Se puede comprender el arte desde cualquier esfera evolutiva del ser humano, desde la necesidad comunicativa, como el crecimiento de la productividad según el contexto paradigmático al cual correspondan los dos actores fundamentales de la creación artística. Estos actores son el artista y el observador; el artista produce su obra con el fin de comunicar, el espectador se apropia de la imagen creativa y desea poseerla o convertirla en su propiedad, aunque esta ocurra únicamente en el momento preciso en el que se observa o se escucha.

Para el artista su obra es su sustento, tanto emocional como económico, puesto que depende de la aceptación y reconocimiento del espectador, quien pagará por obtener el placer de observar o escuchar aquel elemento sobrenatural que le provoca delectación emocional.

Estos son aspectos genéricos de la concepción del arte, pero estas son mucho más que las dos premisas antes expuestas, pues filósofos como Aristóteles, Sócrates, Platón, hasta Friedrich Schiller, por mencionar algunos pensadores antiguos, sustentan sus tesis en fundamentos artísticos, refuerzan la predominancia del arte en todas las esferas de la existencias y praxis humana, aunque las inteligencias del ser humano lo ha llevado a orientar el arte como mecanismo de dominio de muchas culturas, han diversificado su funcionalidad en las necesidades cotidianas y de

identidad propia. Es así como se sustenta la cultura, a través de la actividad artística que varía según su tiempo, espacio paradigma y evolución, esta mantiene un común denominador que muestra todos los aspectos identificadores y primarios de su concepción.

Entonces, se formula la interrogante ¿por qué en los currículos de educación básica y media el arte se ha visto como la cenicienta de los componentes de asignaturas? Para responder esta interrogante es necesario ubicarse en la historia de la evolución social y comprender que las civilizaciones se han constituido a través de la producción artística, se han forjado los avances tecnológicos y científicos gracias a la capacidad creativa de invención y comprensión del entorno. Por ello que la cotidianidad humana pretende constantemente la innovación y la creación de nuevos entornos que faciliten la subsistencia de la especie en el planeta, aunque con ello también han logrado destruir el medio ambiente.

Valorando la visión que se tiene en la actualidad para integrar las artes en el currículo escolar, responde precisamente a la orientación paradigmática y la perspectiva del ser humano que se pretende desarrollar para el futuro. Por ello se presenta en Parres y Flores (2011) que “la educación por el arte subyace la concepción de que el arte se halla profundamente incorporado a los procesos de percepción, pensamiento y acción corporal” (p.604), elementos fundamentales para el ser humano crítico, reflexivo, creativo e innovador que apunta la educación contemporánea.

Se ha tomado la tarea de la inclusión de las artes en los currículos escolares, pero se han presentado aspectos muy sensibles en cuanto a la orientación de estas en sus procesos metodológicos y orientativos desde la idea de los programas, ubicación en mallas curriculares y los objetivos asignados a la educación para el arte, más que el arte a la educación.

En muchas investigaciones como las de Parres, et al (2011), Hernández (1996) y Niamiensky (1987) se muestran las actitudes muy similares de la orientación de las artes en el currículo escolar, como la tradicional visión de las autoridades educativas de concebirlas como entretenimiento, con poca relación con los contenidos temáticos de los programas educativos vigentes, para los estudiantes se concreta la idea de que

no todos son capaces de aprender un arte en específico, mucho menos dominarlos todos si carece de talento y habilidades innatas.

En el contexto de la sociedad moderna y los enfoques educativos socializadores y sensibilizadores de la cultura, se concibe visualizar las artes más que herramientas que favorecen el desarrollo de habilidades potenciando destrezas, sino como procesos mucho más complejos de reflexión que conlleva a la crítica y comprensión de los comportamientos del entorno, para comprenderlo en el sentido de constructos culturales que se interrelacionan a partir de la influencia de las interacciones y la comunicación.

Tales razones la educación por el arte debe adquirir un valor relevante en los currículos escolares, para que el individuo en formación pueda desarrollar una visión más amplia y humanizada de las bases que fundamentan las sociedades y su historia a través del tiempo, influencia y contextualización.

Los autores como Niamiensky (1987) y Laferrière (1999) por citar algunos, apuntan que la educación artística en los sistemas escolares debe abarcar mucho más que aspectos didácticos facilitadores de aprendizajes en las distintas materias del currículo, sino que estas deben ser materias relevantes del mismo, puesto que su aplicación es de carácter sensibilizador, crítico y reflexivo ante las formas de vida de las sociedades modernas. Es necesario que las personas desarrollen criterios sólidos de la preservación de la vida, empatía ante la naturaleza y la sensibilidad de reconocer lo bello y lo artístico que nutre la fase espiritual del ser humano.

En otro sentido, los maestros asignados a impartir artes carecen de metodologías y orientación especializada de focalizar estas en los ambientes escolares, que estén dirigidos a estudiantes de manera general, las exigencias educativas se enfocan en la producción artística de manera especializada; causa del fracaso en muchos aspectos en los estudiantes.

Los docentes que imparten arte presentan dos extremos radicales; uno es un artista, con formación meramente artística, carente de conocimientos pedagógicos, que pretende que los estudiantes de las escuelas regulares se conviertan en artistas todos

aquellos que tienen talento, y pone poco interés en los que no muestran habilidades, dejándolos de un lado, sin percatarse el daño que causa en su formación y criterio respecto al arte.

Otro aspecto, es la problemática de la asignación de horas para las clases artísticas, que han impulsado a los directores completar cargas académicas a docentes de otras áreas, para que estos asuman asignaturas artísticas en sus horas restantes, situación aún mucho peor que la anterior, puesto que en este caso la mayoría no tienen ni el más mínimo conocimiento de éstas; en mejor de los casos buscan ayuda externa, otros utilizan las horas de asignaturas artísticas para reforzar las materias básicas o simplemente de recreo. Cruz, e Intxausti, (2013)

Aunque la explicación de las dos vías parezca simple, esto lleva una dimensión más profunda y en referencia al primer caso en la formación del maestro para el arte. El estudio realizado por Parres, et al (2011) reveló que existe resistencia al cambio de metodologías en el contexto artístico, esto es debido al arraigo que las artes han desarrollado a través de una escuela escolástica y rígida, principalmente como las del ballet clásico se deben corresponder las obras a la ejecuciones originales concebidas por el coreógrafo, esto obliga a la réplica exacta de movimientos y emociones del personaje que se ejecuta, entonces la crítica debe ser estricta con esos componentes; donde se encuentra la originalidad es en el talento del bailarín en hacer que el público se identifique con el personaje y lo considere auténtico.

De igual manera, en la educación para el arte se sostiene que sólo los especialistas de una determinada área artística pueden responsabilizarse de conducir un proceso educativo que propicie el desarrollo de habilidades artísticas. Centra en el aprendizaje temprano de técnicas específicas que formarán al profesional del arte.

Analizando a Parres, et al (2011) vemos que estos definen dos aspectos de la educación artística integrada en los currículos escolares, una es la educación por el arte, la cual influye directamente en el desarrollo psicológico debido a su influencia directa sobre el pensamiento, percepción y acción corporal. Y la otra es de la educación a través del arte, la que enfoca el aprendizaje artístico con el fin de solventar las debilidades educativas del sistema escolar.

Lamentablemente es el patrón predominante en casi todos los sistemas educativos del mundo, no solamente en Latinoamérica, la educación artística es la Cenicienta de los currículos escolares, aunque se reconozca la importancia de la práctica artística en la escuela, también se margina la capacidad de su aprendizaje en el entorno escolar y su vinculación directa con las distintas materias del currículo.

Reflexionando al respecto, esta manera de concebir las artes en la escuela, especialmente porque se produce un efecto contrario de la actitud y el pensamiento con relación a estas disciplinas, como Novak (1993) explica los aprendizajes concebidos por Ausubel definiéndolos como proceso más allá de la asociación o pensamiento asociativo de la estructura creativa de las artes, estas se encuentran intrínsecamente relacionadas con las distintas materias del currículo escolar.

Desde los primeros niveles de la escuela hasta el bachillerato los estudiantes deben realizar actividades creativas en la demostración de los saberes, ya sea mediante exposiciones, proyectos o estructuras de obras gráficas que corresponden indispensablemente el uso de herramientas artísticas. Este aspecto es comprensible desde el contexto de la organización social y la prevalencia del modelo que rige las bases sociales y políticas.

Así, concordando plenamente con Camnitzer (2018) en cuanto a la diferencia del arte en el capitalismo y el arte en el socialismo, podemos definir que en el capitalismo se enfoca en la competitividad, de quien es mejor y por tanto la producción de la obra, no se considera relevante en términos de la escolaridad. En el socialismo el arte no es competitivo y la producción artística se orienta en un enfoque comunicativo, adquiere un valor significativo y paralelo en las disciplinas escolares.

Se reconoce que Latinoamérica en su configuración política ha sufrido por siglos el abuso dominante de las colonias y estructuras militarizadas impuestas por los intereses de los imperios, aspectos que influyeron significativamente en la cultura y transculturización de las primitivas esencias propias de la región. Al respecto, la educación ha tomado rumbos dispersos de su contexto real de cada una de las regiones, a como lo externan Burlatski, Gudózhnik, Ignatenko, Krasin y Martínez (1982)

También es significativo que, en grandes países de Latinoamérica, después de independizarse de la colonia española y conformando sus propias estructuras educativas, siempre han marcado su necesidad de copiar las pautas culturales-educativas de los países europeos. Estos copian los modelos educativos y las intenciones sociales de las bases ideológicas, pero transpoladas al contexto latinoamericano carecen de fundamentación lógica del modus vivendi de estas sociedades.

Pese a estas realidades, no se puede descartar la importancia de tomar conciencia de la posición que se tiene como sociedad moderna y en proceso de liberación ideológica a que tanto apunta Freire (1970), liberación que parte del pensamiento crítico- reflexivo y de la práctica dialéctica que debe asumir la sociedad latinoamericana. De esta forma, los mayores esfuerzos de preservar la cultura identificadora de Latinoamérica será también la base de dicha liberación.

No se puede descartar que “Las artes han existido desde los primeros seres humanos, forman parte de todas las culturas y son un ámbito importante de la experiencia humana, al igual que la ciencia, la tecnología, las matemáticas y las humanidades.” (Winner, Goldstein y Vincent-Lancrin, 2014, p. 25), que es una obligación ideológica potencializarlas en todas las esferas de su aplicación y dimensión.

1.3.2. Las artes en el currículo escolar

Es interesante la expresión del Pintor Pablo Picasso, citado por Morton (2001) quien expresa que “Cada niño es un Artista. El problema es cómo conservarlo una vez que crece” (p. 12). El apartado inicia con esta reflexión, debido a que la educación pese a todas sus transformaciones en el pensamiento paradigmático y a como se ha dicho en los capítulos anteriores, está sujeta a las transformaciones sociales y las posiciones dogmáticas regentes los procesos educativos, estos que a su vez contribuyen a desarrollar las habilidades naturales o inhibirlas hasta suprimirlas.

Visibilizando la iniciación en artes desde la perspectiva de los paradigmas que han orientado la educación en su contextualización histórica, que identificaremos de manera reflexiva los aspectos que la ubican en estas corrientes, y explican los

procesos de su integración en los currículos de educación general y las debidas reformas a las perspectivas académicas de las mismas.

Retomando entonces los contextos de la escuela conductista, en Mercado y Sarmiento (2013) se puede dilucidar que la instrucción preconcebida muestran una connotación generalizada de la actuación artística en la escuela, ya que se aplica desde la perspectiva meramente de la técnica artística, los programas se conciben en dominar las técnicas de dibujo desarrolladas y aplicadas en las escuelas de artes de estilo meramente europeo, así como en la música el dominio del pentagrama y la escritura musical.

Aclarando, que la escuela solo concebía dos áreas de las artes que consideraba necesarias para la formación académica, la música y las artes plásticas. Estas asignaturas pretendían desarrollar una habilidad específica de estas materias, donde las lecciones se enfocaban en la repetición exhaustiva de las técnicas, en cuanto al dibujo, el estudiante debía repetir tal cual se mostraba en la representación original y combinar los colores de la misma manera como se presentaban en el cuadro modelo, imagínese el problema que representaba esto para un daltónico, en música la enseñanza se centraba en la escritura musical y práctica de escalas, que en la comprensión armónica de esta. Las clases de danza y de teatro no se consideraban necesarias para la formación escolar.

Pese a las dificultades que este modelo pueda presentar a la educación y la aplicación de las artes en este, se reconoce que además de la mecánica forma de aprendizaje se presentaba una relevancia exquisita por el reconocimiento de las obras clásicas que han marcado la historia de la humanidad. Dichos aspectos de manera intrínseca permitieron el reconocimiento y el aprecio por las especializaciones artísticas, aunque también se produjeron semblantes discriminativos, ya que se consideró al artista otra categoría y no siempre alcanzable.

El arte desarrollado en la escuela conductista también se normaba bajo los criterios establecidos por las metodologías de la conducta, actitud y responsabilidad, así como la evolución de los aprendizajes respondía a la perfección de la réplica de la obra. Aquí vale la pena aclarar que no se hacía ninguna diferenciación metodológica de la

enseñanza en la escuela de formación general y la de la escuela especializada de artes o conservatorio musical ya que los profesores de estas asignaturas no poseían competencias pedagógicas por ser artistas o especialistas en artes, egresados de academias específicas.

Después de lo expuesto anteriormente, se presenta la interrogante de ¿por qué la educación artística no cumple el mismo valor de las ciencias en los procesos formativos escolares? Esta cuestión no ha sido una polémica, por el simple hecho que las artes se vieron de manera disgregada de las ciencias, principalmente en el periodo medieval, donde se les atribuyó una categoría de sentido inferior y ciertamente peligroso debido a que despertaba pensamientos impuros.

Partiendo de esta idea impura, se recuerda al padre del positivismo Augusto Comte quien busca la positividad y decreta los tres estados de la conciencia, en el primer estado la evidencia el teológico o ficticio; en él se ubican las creencias religiosas principalmente y es el momento más discriminado de esta teoría, ya que la posición del exponente se dirige a la crítica desmesurada y al fanatismo dogmático al que recurren las personas en busca de explicarse la vida que llevan. Esta corriente pertenece al existencialismo.

Otro aspecto señalado por Comte (s.f.) es ubicar la fase metafísica o abstracta, este supera el primero, pero aún no es considerado el máximo, en su último momento, denominado estado positivo o real, en este es el que se ubican las artes, y en su planteamiento hace una crítica a la desarticulación que ha hecho la sociedad de la ciencia y las artes, en lo que externa qué:

Importa, sobre todo, reconocer, a este propósito, que la relación fundamental entre la ciencia y el arte no ha podido ser hasta aquí comprendida de un modo conveniente, incluso en las mejores mentes, por una consecuencia (de la insuficiente extensión de la filosofía natural, todavía ajena a las investigaciones más importantes y difíciles, las que conciernen directamente a la sociedad humana (Comte, s.f. p. 14)

Esta idea de Comte evidencia su concepción de las artes, la cual las ubica en la misma posición de las ciencias. Lo planteado, se ha manejado en el mundo artístico,

principalmente cuando se relaciona estrechamente con la ciencia, donde las artes y las ciencias se complementan de manera unilateral. Por más descabellado que pueda parecer, ambas nacieron bajo el mismo contexto y comparten las mismas características propias y exclusivas de las actuaciones y trascendencias de los seres humanos.

De estos postulados con claridad se define que la educación en artes desde la perspectiva conductista está contemplada de manera positiva en los currículos educativos, su aplicación metodológica es conductual no creativa, basa los fundamentos en el reconocimiento de las obras artísticas y en la comprensión de estas, provoca en el estudiante la fascinación por las creaciones, pero no permitiéndole proyectarse en la posibilidad de ser él un posible creador del arte.

La posición del profesor de artes en la escuela bajo este paradigma se plantea de la manera academicista, las clases se imparten de la misma manera que en una academia de artes o conservatorio. El docente es el artista, sin nociones pedagógicas, lo cual provoca una docencia desordenada, esquemática, puesto que este repite la misma manera metódica con la que le enseñaron.

Así la enseñanza artística no varió mucho en el currículo de enfoque histórico, puesto que se aplicaba de la misma manera la enseñanza de las artes, excepto que aquí adquiere un valor nuevo, a través de las expresiones creativas las personas comunican los aspectos de la cultura y pensamiento que el individuo posee.

Desde la perspectiva cognitiva la educación artística se percibe como potencial para el desarrollo intelectual, y parte de las inteligencias múltiples a como señala Gardner (1993). De esta manera, el énfasis del estudio de las artes en la escuela adquiere una connotación de desarrollo de habilidades funcionales para posibilitar la apropiación de aprendizajes. Morton (2001), externa que la comunicación se debe ver desde la perspectiva de “la organización del sonido como lo hace un compositor, organizar el movimiento del cuerpo como lo hace un bailarín, organizar las cualidades visuales como lo hace un pintor o un escultor”, de igual manera que las operaciones verbales” lo cual permite superar “la dicotomía entre pensamiento y sentimiento” (p. 12)

Es interesante la explicación que hace Carretero (1997), a cerca del abandono escolar, donde plantea que este ocurre producto de la brecha que existe entre la educación primaria y secundaria. Vista esta última en un sistema comunicativo e interactivo donde el maestro tiene definidas las secuencias y articulaciones de las asignaturas entre sí, mientras que el sistema de secundaria divide las asignaturas por bloque de enseñanza, y se integran distintos docentes en el aula de clase donde cada uno responde por una asignatura en particular.

Esta división, sumada con la complejidad de los contenidos orientan a una educación instrucción más que al desarrollo de habilidades y competencias. Suele ser traumático para los estudiantes cambiar de un modelo a otro y sobre todo cuando sienten que este es inferior y no les ofrece mayores alternativas que la disciplinaria.

1.3.3. La finalidad de la educación artística en la formación general

Se reflexiona en torno a la idea de que “Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión” (Freire, 1970, p100), ya esta idea señala las habilidades que propician las artes en todos los contextos del desarrollo humano, así López (2011) refiere que:

El conocimiento de la historia de la cultura que debe tener todo educador, para así alcanzar una cultura general Integral como máxima [...] y en este tema se hizo hincapié en la importancia que representa para los estudiantes y docentes conocer sobre el arte, la cultura universal y nacional hasta llegar a la comunidad donde se enclava la escuela, para lograr una correcta integración de los valores identitarios y culturales en las nuevas generaciones (p. 108)

Es esencial referirse a la educación cultural y artística en la escuela desde su verdadero valor y significado para la educación, se explica entonces la diferencia que se debe marcar claramente entre los procesos educativos en el contexto profesionalizante del arte y el de su estudio como aporte a la formación general, justificando su razón, en la intención central del fundamento educativo, a través de la vinculación práctica que permite ejercer en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido Parres, et al, (2011) señalan que la educación artística en con la orientación integradora, lo que indica que tenga un sentido de interconectividad con las demás materias o áreas de estudio en el proceso escolar, adquieren capacidades reflexivas superiores para resolver situaciones concretas, con actitudes creativas, a la vez que se reconocen con todas sus capacidades lo que “nos lleva a pensar en la viabilidad de considerar el vínculo entre el aprendizaje del arte y el desarrollo de la autorregulación”. (p.607)

De esta manera se precisa que, en las escuelas de arte, se forman artistas que crearán metódicamente obras de arte, deben poseer aptitudes y vocación para realizarlas, en este caso los aspectos históricos y metodológicos fundamentarán su formación como artista. Pero en el sistema educativo básico y medio se acude a las artes para el desarrollo de habilidades físicas, cognitivas, espirituales y sentimentales, que construyen los pensamientos del individuo y refuerzan los aprendizajes de otras materias, con el fin de construir actitudes innovadoras. En este caso no se requiere de aptitudes artísticas específicas sino de tomar de las artes las esencias que permiten fortalecer los entornos creativos y sensoriales.

Lo expuesto se reafirma en lo expresado por Muiños (2011):

“Para la construcción pedagógica de un área de conocimiento, las preguntas iniciales son por un lado las que se refieren al ámbito de implementación, entendido como nivel o ciclo, y las que interrogan acerca de su articulación en la formación general e integral o a una formación específica. En el caso del arte, éste tiene presencia en la formación general del sistema educativo y además en un sistema especial conformado por las escuelas de arte, en las que se educan especialistas en el campo. De esto resulta una diferencia cualitativa y significativa en el diseño curricular”. (p.16)

Las artes en la escuela de educación general y la de profesionalización, se diferencian en su aplicación y planificación curricular. Por un lado, permite la generalización de las distintas maneras de manifestación, sólo se centra en el desarrollo específico de un área. De esta manera, el estudio artístico en la escuela pretende aproximar a los

estudiantes al conocimiento las distintas manifestaciones artísticas, como agentes sensibles capaces de percibir y comprender los mensajes que genera el análisis de obras, así como la complejidad en elaborarlas, la formación de escuelas de arte lleva un lineamiento de formación técnica específica que desarrolla las habilidades naturales del estudiante en el sentido que este sea el creador de obras de arte.

Tomando como punto de reforzamiento este planteamiento de expertos en la materia como Garden (1983), señalan los procesos de aprendizaje como aspectos particulares de la persona, aunque se afirman las capacidades y el interés de manera general de todo individuo, no todos tienen el mismo ritmo y capacidad de aprendizaje, entonces la idea central es potencializar de manera general la posibilidad de construcción de saberes que permiten el aprender a aprender y emprender a través de la creatividad.

Hernández y Sánchez (2000) establecen que la actividad artística es un medio que establece el diálogo entre “el entorno físico y el social del individuo, desarrollando en él capacidades creativas, a la vez que contribuye a que adquiera una actitud estética hacia el medio” (p. 9). Por lo consiguiente el estudio de las artes ayuda en la construcción del pensamiento, es un método de expresión a la vez que proporciona la capacidad de analizar esta forma de lenguaje, “condiciona su percepción, estructura su pensamiento, le proporciona un lenguaje expresivo, le permite desarrollar su creatividad y estimula su fantasía e imaginación.” (p. 9)

Reforzando la idea anterior Díaz, Llamas y López (2016) citan en torno a la creatividad e inteligencias múltiples a Gardner (2010) el cual exige que la inteligencia y creatividad no se deben considerar de manera aislada, tampoco hay un tipo único de inteligencia y de creatividad. Así mismo los autores refuerzan lo expuesto por Gardner (2005),

“La educación centrada en el desarrollo de la mente creativa tratará de no reprimir los errores, mostrar un carácter abierto, ofrecer representaciones múltiples y diversas de una misma entidad de estudio y fomentar el entusiasmo por la exploración. En el futuro se rescatará y valorará el papel de la creatividad -cultivándose desde la educación- y surgirán nuevos aspectos a partir de las

nuevas tecnologías, los cuales promoverán la producción de nuevas respuestas a problemas existentes de cualquier ámbito”. (Díaz, et al.2016, p. 10)

Esta posición se refleja en muchos contextos, en las bases de los sistemas educativos y los planes nacionales de desarrollo, como es el caso de Nicaragua que ha procurado integrar en el currículo de educación general la importancia de la educación artística en la escuela que se reafirma con la Visión y Misión de la Educación que presenta el Plan Nacional de Educación Nicaragüense, y en el que se externa qué:

Los nicaragüenses construimos un sistema educativo de excelencia que forme ciudadanos productivos, competentes y éticos, que, como agentes de cambio, propicien el desarrollo sostenible en armonía con el medio ambiente, e impulsen el aprendizaje permanente para convivir e interactuar en el contexto nacional e internacional en una cultura de paz y de justicia social; se sustente en los más altos valores cívicos, morales, culturales, equidad de género y de identidad nacional” (p. 18). Así mismo la Misión de la educación enfatiza en “Formar al ciudadano mediante un proceso educativo de calidad, integral, equitativo y permanente. (Plan Nacional de Educación p. 18)

Estos planteamientos se realizan mediante la aplicación de todos aquellos elementos que nutren el currículo escolar, partiendo de la proyección que se tiene de la educación para formar agentes transformadores de su propio medio a través de la innovación y el emprendimiento. Esto será posible cuando se potencialicen las asignaturas que despierten los entornos creativos y que doten al individuo de conocimientos fundamentales sobre la cultura y su comprensión a través de la capacidad crítica que proporcionan las artes en la educación escolar.

Es importante estructurar un currículo que contenga las asignaturas artísticas de manera de engranaje entre otras por cada nivel o grado, las que deben ser coherentemente articuladas y enfocadas al desarrollo de aquellas competencias fundamentales en estudiante para alcanzar en ese nivel. Así mismo los contenidos son lo suficientemente accesibles y pertinentes para su área de estudio, abordan los

aspectos necesarios para desarrollar un criterio amplio de la cultura, tanto general como particular de la sociedad, con el fin de definir, y preservar los aspectos históricos de su entorno.

En cambio, la realidad que sucede se concreta de la manera que expresa Rodríguez (2011) en que las asignaturas del currículo escolar son de contenidos dispersos enfocados en la tecnificación, con énfasis en la producción favorable en el mercado de consumo y deja un espacio complejo para pensar y repensar su enseñanza, ya que desestiman el valor de la autoría y de las potencialidades de crear, crear y querer aprender.

1.3.4. Competencias que desarrollan las artes en la escuela

La formación psicopedagógica, así como la pertinencia metodológica y la instrucción acertada, en la implementación y estudio de las Artes Plásticas, Danza, Teatro y Música, son fundamentales en la enseñanza en un contexto de formación secundaria, a como se establece en el currículo de educación básica y media de Nicaragua.

Para abordar el tema de la competencia que desarrollan las artes es necesario definir cuáles son las competencias artísticas que fundamentan los procesos educativos, para esto es necesario identificar aquellos paradigmas que centren su atención en el desarrollo humano y social, ya que las artes son característicamente sociales, y a través de su praxis se logran adquirir aprendizajes mediante el descubrimiento del entorno y la construcción de nuevos saberes.

Reforzando en base de a la idea de Jerome Bruner (1915- 2016) quien sostuvo que la práctica de algunas manifestaciones artísticas como la narración de cuentos, el teatro refuerzan aquellos aspectos de aprendizaje que deben ser comprendidos, y a esta idea se suman más teóricos que estudian las distintas maneras de aprendizajes que utilizan los seres humanos.

Se comprende que el desarrollo de la creatividad, es la capacidad de resolver problemas cotidianos o contextuales utilizando técnicas artísticas y con la posibilidad de desarrollar ideas y soluciones propias, aunque puede ser mucho más complejo

definir los aspectos coadyuvantes de los procesos creativos. Estos aspectos dependen de las necesidades, posibilidades y contextos, pero todos ellos se aplican de manera artística, como lo manifiesta Hernández, et al, (2011) en la definición de la creatividad que se refieren a las herramientas según cada disciplina artística, en la cual para las artes espaciales las herramientas son todos los artefactos externos que permitan plasmar plásticamente la idea y las temporales utilizarán su cuerpo como herramienta de creación artística.

Dados estos aspectos relevantes que muestra esta analogía de la concepción de las artes en las escuelas latinoamericanas, de las cuales muchas tienen la educación artística dentro de sus currículos escolares, enfocan en cada una de las áreas de la manera que abordaremos a continuación.

Por tal medida que la implementación de las artes en la formación básica del individuo supone potencializar las habilidades psíquicas como fisiológicas, a la vez que desarrolla los aspectos socializadores de la educación, se encontró que la práctica danzaría posibilita al infante la comprensión de su propio cuerpo y su ubicación en el espacio, así como lo describen Macara y Lozano (2009) , “por medio de la Danza, se puede potenciar la capacidad expresiva y comunicativa de los niños/as y satisfacer de esta forma las demandas motrices de sus cuerpos activos y pensantes”(p. 31) . Las habilidades visuales y las espaciales, mejoran a través de la práctica danzaría, aunque no existen pruebas científicamente relacionadas a estos aspectos, se ha notado en la práctica que los bailarines poseen mayor control de su cuerpo ante el uso de reflejos, los que incluso favorecen en el aprendizaje de manejo de distintos vehículos y maquinarias.

La implementación de la danza en el currículo escolar es relativamente nueva desde la declaración de la UNESCO en el año 2006, a raíz de la cual en los currículos escolares se integraron las asignaturas artísticas abarcando la danza, teatro, música y artes plásticas, puesto que las materias artísticas vistas históricamente han sido solamente las dos últimas, ciertamente por sus cualidades perceptivas, no obstante, algunos estudios han revelado que la práctica danzaría y el teatro precoz también aportan cualidades a la formación del individuo en el sistema básico de educación.

Es necesario referirse a que muchos de los estudios experimentales con la danza no han sido profundizados para determinar su incidencia en los aprendizajes, lo cual no niega las cualidades observadas en la práctica de este arte en el entorno escolar, donde se indican aspectos relevantes de lo que la danza aporta al individuo en su formación intelectual.

Para autores como Macara, et al, (2009), Winner, et al, (2014), la danza contribuye a los procesos creativos, fundamentales en los modelos educativos actuales, en donde es esencial la creatividad para la resolución de problemas reales o ilusionados, que sólo una mente imaginativa puede dimensionar en la fase abstracta para luego transferirla a una realidad del aprendizaje.

Freire (1970) refiere a esta función cíclica del pensamiento, el contexto de aprendizaje debe permitir el desarrollo de esta habilidad. También “la mayoría de las personas, incluidas las que desarrollan las políticas educativas, consideran que la educación artística promueve la creatividad y posiblemente otras habilidades que propician la innovación” (Winner, et al, 2014, p. 5). Ambos describen que aunque existan pocos estudios relacionados y la esfera temática es estrecha, en los estudios experimentales se ha notado que la práctica de la danza aporta a las destrezas visuales, espaciales, que tiene estrecha relación con las habilidades matemáticas, para poder comprender el mundo complejo de la codificación y decodificación de fórmulas, comprensión de las dimensiones geométricas, son habilidades que se comprenden más a través de la experimentación física que permite la práctica danzaria.

En otra perspectiva, la socialización se logra mediante acciones de interacción humana, y la danza permite estas interacciones de manera orgánica, armónica e involucrativa, además que es el arte que mantiene estrecha relación con las demás disciplinas artísticas, se nutre y se acompaña del ritmo dinámico y agógico de la música, proporcionando el elemento plástico que crea una relación estética de la fusión de las mismas, de tal manera que la danza para niños provee “estímulos esenciales para entrar en el mundo de la fantasía y la magia se deben ser abordados para motivar la libertad de expresión y la autosuficiencia” (Macara, et al, 2009, p.30)

El teatro en la escuela como disciplina se presenta al igual que la danza a penas a partir de la declaración de la UNESCO antes señalada, aunque la praxis de este arte siempre ha estado presente en el currículo escolar, de manera extra curricular, pero lo más importante es que se han implementado las técnicas teatrales para el estudio de diversos aspectos relacionados a la literatura e historia, Winner, et al, (2014) afirma que la educación teatral en el aula a través de representaciones de las narraciones “fortalece las habilidades verbales” (p. 9), también externa que no existen evidencias que muestren la vinculación de esta disciplina con el desarrollo de habilidades académicas generales, se ha notado que a través de la implementación de técnicas teatrales se enfatiza en la empatía, aspecto inherente de la humanización.

Partiendo de lo anterior se concluye que no se puede enseñar teatro, este arte no puede ser tratado desde la perspectiva academicista ya que lo tornaría en mecánico y no reflexivo, en la escuela o dentro del currículo escolar su función es activa, ya sea como herramienta didáctica, materia, o practica cultural. Se debe considerar como recurso de la actividad dramática y como reflexión histórica-social.

Como herramienta didáctica, en el trabajo de improvisación se desarrollan aspectos creativos y reflexivos del individuo involucrado, el juego de roles, favorece la empatía, la vocalización es un trabajo que involucra varias destrezas a desarrollar, incluyendo las de inhibición ante un auditorio, con el fin de vencer la timidez y la inseguridad. Comúnmente se confunden los términos de dramatización y de teatro, aunque no se pueden desvincular unos de los otros, pero se debe tener una clara perspectiva de la intencionalidad en la educación para evidenciar los dos aspectos necesariamente trabajados en el contexto socializador y creativo de la educación.

Desde las representaciones del trabajo pedagógico y su incidencia en la formación del individuo el teatro proporciona eminentemente capacidades en las personas para que estos sepan utilizar al máximo todas las propiedades sensoriales, afectivas y cognitivas de su organismo dentro de su entorno. Paré (1977) citado por Laferrière (1999).

En este sentido, es necesario el estudio de las manifestaciones teatrales populares y de índole folclórica, como fundamento de la preservación, promoción y rescate de la cultura, principalmente en los países de Latinoamérica cuya identidad producto de la pluriculturalidad ha desarrollado nuevas maneras de expresión popular.

En cuanto a la música, como materia curricular, es el arte que mayor predominación ha mostrado en distintos modelos educativos y se ha abordado su aplicación desde los paradigmas predominantes en los contextos sociales. Desde la práctica escolástica la música se ha desarrollado como materia rígida de lectura musical, compases y matices estrictos que el estudiante debe dominar para ampliar su bagaje de ser culto, hasta las neurociencias que evidencia que la música influye directamente en las emociones y cumple una función armónica de su procesamiento, ya que de ahí la condición de aprendizaje se refuerza en la medida que el cerebro procesa la información. En este sentido Ausubel. et al. (1983) cuando se refiere a las inteligencias musicales, enfatiza en la capacidad de percibir los fundamentos dinámicos y agógicos que la música integra, esta capacidad permite al individuo situarse adecuadamente en el tiempo y dinámica requerida, además de potencializar la capacidad matemática de abstracción y decodificación de mensajes.

Es posible asegurar que la música más que cualquier arte es percibida y capaz de influenciar directamente en las emociones y actividades cerebrales desde el momento de escucharla, a como se evidencia en la tesis de Piñeros (2016), que:

Al cerebro no le es indiferente la escucha de ciertos intervalos y, por el contrario, cuando en la música predominan los intervalos denominados Segundas y Terceras Menores, en el cerebro hay un predominio estadísticamente significativo de ondas Alfa y Beta en los lóbulos frontales (p. 133).

Estas ondas son las responsables de la memoria, y se asevera que a través del uso del ritmo es posible memorizar conceptos y al escuchar el mismo ritmo, recuperar estos conceptos aun con el paso del tiempo. Así, en todos los contextos educativos aplicado estrategias de aprendizaje con la utilización de elementos musicales, para lo cual no se precisa que el docente sea un músico a como lo afirma Lozano y Lozano

(2007), es suficiente con la selección adecuada del material sonoro y su vinculación con el estímulo sensorial para lograr los aprendizajes requeridos.

En este argumento Winner, et al (2014) relata a que “La educación musical fortalece el coeficiente intelectual (CI), el desempeño académico, las habilidades fonológicas y la capacidad de escuchar en un ambiente ruidoso [...] la educación musical puede facilitar el aprendizaje de lenguas extranjeras”. (p. 9), puesto que la música desarrolla las habilidades auditivas que la posibilita el aprendizaje del lenguaje materno y extranjero, así como su estudio requiere de concentración y disciplina fundamental del proceso académico escolar.

Se puede anotar que, al referirse a procesos académicos escolares, no significa especialmente a la rigidez conductual, sino al grado de motivación y concentración en el proceso práctico del aprendizaje. Es la naturaleza de la música, su forma estructurada y matemática, la que permite al cerebro moldearse plásticamente en la comprensión armónica de su hegemonía.

Si bien la música es un arte cuyo principio es el ritmo presente en la naturaleza, en cuanto potencialización de capacidades sonoras y su transformación a la necesidad conveniente de comunicación y percepción empleada de manera consciente únicamente por los humanos, lo que difiere de los animales, quienes poseen las habilidades naturales, pero no las transforman en supremacías. Es por esto que la práctica musical escolar es una herramienta necesaria para el desarrollo intelectual.

Tenemos las artes plásticas o espaciales, necesarias y presentes en los currículos escolares, cuyo fundamento ha sido comunicativo de los seres humanos, subyace en la observación de elementos plasmados en distintas bases o superficies, mantienen texturas y permanecen por periodos largos en el tiempo.

Entonces, se encontró que en la mayoría de los currículos escolares la integración de las artes plásticas ha estado presentes desde la educación inicial, se han considerado como las premisas del desarrollo de la motórica fina y la capacidad de expresión emocional, debido a que de esta forma las niñas y los niños evidencian su estado

psíquico y emocional, también es indispensable la temática del estudio del arte como manifestación de la cultura.

Las expresiones artísticas temporales se muestran a través de la subjetividad de sus interpretaciones, las artes plásticas por ser espaciales se presentan íntegras a través del tiempo, y nos permiten identificar rasgos sustanciales del modo de vida de las etnias y su cultura, que para el estudio de la historia universal es imposible no referirse a la historia del arte, así como en todas las materias sociales del currículo escolar.

El estudio de las artes plásticas principalmente es necesario para comprender las bases sociales, la identidad, la cultura y la percepción estética del mundo, sin dejar de lado la importancia de su práctica como elemento comunicativo desde la primera infancia. Es evidente en el desarrollo evolutivo del niño que su primer acercamiento al mundo abstracto sucede en la necesidad de utilizar los pigmentos, ver su permanencia; cuando el niño entre un año y cinco rayan todo lo que puedan considerar que se pueda rayar.

En los contextos educativos el uso del dibujo, coloreo incluso el trabajo con manchado, permite al niño identificarse en el plano creativo, según su edad evolutiva perfeccionará su técnica de comunicación siempre y cuando esta no sea obstruida por tendencias didácticas pragmáticas y tradicionales.

Los aspectos antes mencionados han sido observados desde la psicología y las neurociencias, Winner, et al (2014) prestan especial atención a la evolución en términos educativos y la manera como la práctica artística escolar ha favorecido los procesos creativos, demandados por la educación contemporánea. Se refuerza que las artes visuales optimizan el razonamiento geométrico y la apreciación de obras artísticas mejora “las habilidades para observación de las imágenes científicas, lo cual es un ejemplo típico de transferencia cercana de habilidades” (p. 10),

Otro aspecto a valorar, que plantean Giráldez y Pimentel (2011) es que debido a los cambios sociales y tecnológicos las expresiones artísticas también han tenido estas mutaciones, se deben visualizar de manera distinta y acorde al contexto al cual corresponden ya que “el arte de nuestro tiempo ofrece una sorprendente multiplicidad

de manifestaciones y experiencias a cada paso” (p.11). la demanda de la producción artística, así como su entendimiento requieren de estas innovaciones.

En este estudio se hace especial referencia a las dos grandes rutas de la educación artística escolar, respecto al para qué sirve la educación por el arte y para el arte en los sistemas escolares, principalmente en el incipiente currículo de la educación nicaragüense, cuya disposición desde la formación docente para el perfeccionamiento de materias artísticas deben estar coherentemente orientado a la finalidad práctica en la que se perciben las artes en la escuela como fundamento del desarrollo cognitivo básico para la asimilación y construcción de saberes necesarios para la innovación científica, así como la comprensión del mundo circundante y su historia a través de la apreciación y comprensión de las obras artísticas en su permanencia y evolución. Nemiensky (1987)

1.4. Aplicación artística en los modelos educativos implementados en el currículo educativo nicaragüense.

Se entiende por arte generalmente como una actividad o producto hecho por el ser humano, ya sea con la finalidad estética o comunicativa, a través de la cual expresa ideas, emociones o, en general, una visión del mundo, mediante diversos recursos, como los plásticos, lingüísticos, sonoros o mixtos. El arte es un componente de la cultura, en la que se reflejan los fundamentos económicos y sociales, y la transmisión de ideas y valores, inherentes a cualquier cultura humana a lo largo del espacio y el tiempo. Se hace una relación coherente del arte con el artefacto; ya que solo el ser humano es capaz de crear de manera no natural o sea artificial elementos únicos y trascendentales, con la intencionalidad de ser parecidos a los creados en la naturaleza. (Medrano, 2013)

Al respecto De Castilla (2018), plantea en los currículos de Educación Básica y Media nicaragüense estaban contempladas las asignaturas artísticas en los años anteriores al terremoto de 1972, pero pese al gran déficit situacional que vivía Nicaragua en tiempos de la dinastía Somocista, más el desastre provocado en la infraestructura y

vidas humanas a causa del terremoto, se redujeron significativamente los aspectos relacionados a la educación, en cuanto horas, asignatura y personal docente.

El triunfo del triunfo de la Revolución Popular Sandinista en 1979 y la llegada al poder del Frente Sandinista de Liberación Nacional FSLN, en 1980, se trató de reivindicar todos los aspectos relacionados a la educación, en las que se promovió como una de las principales acciones la alfabetización masiva de la población nicaragüense, principalmente en las zonas rurales, la educación inclusiva y participativa, mejora en los procesos organizativos y de acceso a la educación. Pero esto también ocasionó debilidades a como lo señala De Castilla (2018), ya que la demanda a la educación creció notoriamente, se requirió de mayor capacidad docente, con la cual no se contaba para dar cobertura a esta necesidad eminente, lo que ocasionó un alto grado de empirismo docente en el sistema escolar.

Es evidente que el empirismo pedagógico infiere en la calidad educativa, así como la situación coyuntural que se estaba gestando en el país a causa de la injerencia extranjera en el apoyo de una guerra civil, son aspectos que desfavorecieron significativamente la intencionalidad de la mejora y accesibilidad educativa en el periodo de los años posteriores al 1983, para terminar de fragmentarla en la década de los años 90 con los gobiernos neoliberales quienes presidieron por 16 años.

Si se puede referir al lado más oscuro de la educación nicaragüense, se categoriza precisamente en esa década de los gobiernos neoliberales, donde entró en funcionamiento un sistema supuestamente descentralizado de la administración escolar, bajo el nombre de autonomía escolar, la que lejos de ser un sistema favorable al contexto educativo, llevó a la educación nicaragüense a los extremos de corrupción masiva, se centraba principalmente en la sobrevivencia de las escuelas bajo múltiples mecanismos de recolección monetaria más que de preocuparse por los modelos educativos.

La crisis en las que se subsistía todo el sistema escolar abarcaba desde la infraestructura, materiales fundamentales como los pupitres, lo que obligó a muchas familias comprarlos y a los estudiantes cargarlos hasta la escuela además de una mochila repleta de cuadernos y textos comprados obligatoriamente.

El currículo de asignaturas no permitía la incorporación de componentes artísticos, ya que se consideraron poco funcionales e innecesarias dentro del currículo, pero se contemplaron como actividades alternativas y de entusiasmo propio de los estudiantes y padres de familia, quienes, en las décadas de los ochentas, contaron con la formación artística dentro y fuera del país. Así es como se mantienen las conocidas Bandas de Guerra, y Gimnasia Rítmica.

A partir del triunfo del Frente Sandinista de Liberación Nacional FSLN, en 2006 la educación nicaragüense recupera nuevamente su popularidad y gratuidad que se perdió en la supuesta autonomía escolar que estableció un sistema de pago entre comillas voluntario de forma mensual en las escuelas, al mismo tiempo consistió en que si no se pagaba no se contaba con el derecho al acceso escolar.

En esta nueva etapa a como señala De Castilla (2018), se trata de arreglar todas las brechas creadas en el sistema, y se hacen enormes esfuerzos en cuanto a la articulación de los subsistemas de educación en todas las esferas en Nicaragua, también se hace una reforma curricular basada en un estudio complejo de identificación e implementación de un modelo más contextualizado a las necesidades reales y a las posibilidades del país.

Es importante mencionar que no sólo el currículo fue modificado, también se centró el interés en la eliminación del empirismo docente, para lo cual se hicieron importantes convenios con las instituciones universitarias para formar profesorado a nivel de educación Técnica Superior, Licenciaturas y Maestrías. También la continuación del programa de alfabetización, ya que el analfabetismo creció en el periodo de la autonomía, por falta de acceso a la educación.

En cuanto al currículo, se integraron las asignaturas artísticas de manera optativa y adquieren el nombre de Expresión Cultural y Artística ECA, aunque abren grandes posibilidades a las artes en la escuela, estas mantienen un comportamiento similar a las problemáticas de las mayorías de las artes en la escuela de Latinoamérica, como señala Mercado y Sarmiento (2013) que la educación artística escolar está orientada de la misma manera la formación especializada, ya que el profesorado para esta materia es formado en academias de artes. En caso de Nicaragua son la Escuelas

Nacionales de Artes pertenecientes al Instituto Nicaragüense de Cultura INC, y que no cuentan con el aval de instituciones educativas de este país y también se recurre a los artistas que han realizado sus estudios en el extranjero gracias a las políticas de becas obtenidas con la revolución de 1979, pero no tienen formación pedagógica.

En las asignaturas artísticas en el currículo escolar de Nicaragua la situación es aún más compleja ya que no hay profesores para estas, que básicamente son: Danza, Música, Teatro y Artes Plásticas, sin contar que para primaria el docente es multidisciplinar, y se supone que debe saber manejar todas las áreas.

Tratando de resolver en gran medida el problema del empirismo que ahora se presenta en las asignaturas artísticas se hace un acuerdo con la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua UNAN-Managua, en la Facultad de Educación e Idiomas y se crea la Carrera de Cultura y Artes. Esta contempla en su perfil la formación de profesorados en Danza, Música, Teatro y Artes Plásticas, para la educación media, o secundaria.

En cuanto se asumió la responsabilidad educativa en el nuevo sistema de gobierno, se apuntó a la mejora en la educación, y con ello se valoró a la importancia de las asignaturas artísticas en el currículo escolar, tomando como base elementos que proporcionan a las artes para el desarrollo de competencias, ya que despliega el pensamiento crítico, creativo, así como favorece al desempeño académico en otras disciplinas y las habilidades de innovación a como lo señala Winner, et al, (2014)

Se presenta la Propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, El Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea (2005/0221 (COD), en el que se considera la importancia de la educación artística desde la perspectiva de desarrollo de competencias tanto creativas como culturales a nivel nacionales como históricas. Ciertamente esto es en el contexto europeo, pero irradia a todas las fases y esferas de las tendencias educativas en términos de la escuela nueva, donde prevalece una educación liberadora y focalizada al desarrollo integral del individuo como ser biológico y social.

En Nicaragua Lucio Gil (2015), en cuanto a las neurociencia como un enfoque de la investigación educativa, que busca comprender los procesos que usa el cerebro para construir los aprendizajes, su plasticidad desde la biología hasta la sofisticación más compleja de la genética, apunta a la estimulación temprana de aquellas habilidades que se han demostrado desde la temprana infancia, esas son la curiosidad, como base del aprendizaje y la creatividad para descubrir en el entorno y sus posibilidades, se deberá entonces desarrollar currículos y docencia que permita la estimulación de estos procesos.

Indisputablemente no son temáticas nuevas en la educación ya que el paradigma cognitivo centraba su estudio en torno a cómo se aprende. Hoy en día estos estudios han adquirido mayor profundidad e impacto sobre los nuevos modelos educativos, lo que ha influenciado la integración al currículo de asignaturas que estimulan directamente áreas del cerebro que posibilitan los aprendizajes desde la perspectiva liberadora de la educación.

Asimismo, la educación artística ejerce una influencia positiva en todos los ámbitos del desempeño académico, aunque en algunos casos para tratar de salvar las asignaturas artísticas, se justifica su existencia como elemento necesario para potenciar las otras asignaturas del currículo escolar y no por la importancia que representan por sí mismas. (Winner, et al, 2014).

En términos de esta fundamentación, la educación artística escolar es mucho más que herramienta que favorece los aprendizajes de las ciencias, es necesaria para la formación del individuo, comprender el arte, su historia, su aprecio esta intrínsecamente ligado a los valores de la cultura, formas de vida y evolución humana. El poner en contacto con la materia prima de la naturaleza y poder moldear su estructura, así como partir de las posibilidades emociones y transmitirlos a través de comunicación creativa son la finalidad que alcanza en la formación del ser humano integral, más justo y humanizado.

Para poder realmente cumplir con la finalidad de estos planteamientos liberadores y formadores de conciencias críticas, se debe estar en constante reflexión, y orientación en términos de gestión y promotoría de la cultura, consiente del entendimiento y el

valor que tiene el arte en la sociedad. Por ello es que a través de la docencia se debe fomentar el valor del aprendizaje permanente y la reingeniería en función del nuevo concepto de ser humano que se forma de manera integral e interconectada a través de las tecnologías de intercomunicación, con el fin de promover una erudición en términos de paz y respeto a la vida de los demás en este planeta.

2. Formación docente en artes para educación secundaria

En este capítulo la orientación central se define en la importancia de la formación docente en el contexto de las artes en las escuelas de educación secundaria, sin perder de vista la secuenciación lógica de la transición en el sistema de educación inicial y básica para llegar a la media o secundaria. Así como los aspectos relevantes de la ruta histórica de la conformación de las políticas que rigen la estructura y filosofía de ésta, con relación a la importancia formativa que desarrollan las artes en esta etapa de construcción ciudadana.

También se reseña el contexto paradigmático de la concepción de la educación media y la formación docente esencial para esta etapa de las escuelas generales y el aporte de la educación artística en ella. Además, se fundamentan las aristas de las tendencias educativas y su necesidad en la profesionalización del profesorado en la Universidad.

Es necesario hacer referencia a la finalidad de la formación docente a como lo hace Botacio y Acosta (2007), que se debe considerar estrechamente la razón educativa de la estructura básica y del profesorado que es el que desarrolla estos procesos educativos. Por lo tanto “no será el mismo docente si se desea una escuela que desarrolla la autonomía, la tolerancia, el espíritu de indagación o el sentido de cooperación” (p.5), de igual manera los aspectos que la institución concibiese como base de su estructura ideológica.

Tomando en cuenta que en muchos aspectos se pierde de vista la importancia de la formación docente en la característica propia del área de conocimiento que debe impartir, centrándose en los aspectos pedagógicos olvidando “que no es profesor en

vacío, sino siempre profesor de algo”. (Jover, 2015, p. 221), la consistencia de la materia que obliga asumir una posición instruccional y no constructiva del aprendizaje.

Es por ello que el foco centrado en la formación docente corresponde a valorar tanto la pertinencia pedagógica en los currículos de formación, como la propia de la especialidad, ya que una de las particularidades de la educación secundaria es un enfoque disciplinario semejante al universitario.

Entonces, es necesario observar detenidamente la historia de la evolución para comprender la posición del docente, maestros o profesores, cual sea el calificativo que se sigue, esta labor ha sido trascendental en la evolución de la especie humana, que influye directamente en su comportamiento, este también es influenciado por las variantes paradigmáticas de la sociedad, a como lo externa Márquez (2009), afirmando que:

El currículo de la formación inicial del profesorado depende en gran medida del modelo de profesor que se acepte como válido, aunque sin olvidar que la formación del profesorado está sujeta al análisis sociopolítico y al modelo de escuela que pretenden establecer los poderes públicos. (p. 37)

Esta afirmación conlleva a comprender mejor la importancia que se debe considerar en la formación del profesorado, tanto en educación inicial, primaria y secundaria, ya que en la realidad existen programas específicos para la formación docente en primaria, a través de las escuelas Normales, y no hace mucho que se ha enfocado en la formación pedagógica del profesorado a nivel de secundaria, de la cual se responsabiliza el sistema educativo universitario nicaragüense.

Para comprender mejor esta historia se visualiza que la conformación de la educación secundaria es relativamente reciente en Latinoamérica, se data desde los años 20 y se consolida aproximadamente después de los años 40, en cuanto se logra la reforma a los programas educativos que permiten una cierta articulación entre los sistemas de educación preescolar, primaria, la secundaria y la preuniversitaria. Se destaca que en México Moisés Sáenz Garza 1888-1941 es uno de los precursores de la educación secundaria cuyo enfoque y acción enfatizaban en la educación rural e indígena.

Se hace necesario detenerse para hacer la reflexión en torno a los fundamentos socialistas de algunos grandes precursores de la educación moderna, puesto que todos apuntan a la construcción de una sociedad más humana y justa en términos de equidad, ahí se basan los perfiles pedagógicos de Lev Tolstoi en Rusia, Paulo Freire en Suramérica y Moisés Sáenz en Norteamérica. Así como muchos más siguiendo la ruta de una educación liberadora, constructivista y revolucionaria, la cual se centra en la persona y en cómo sus capacidades naturales forman parte de su propia concepción y construcción del mundo.

Si bien la escuela secundaria en América surge en el sistema napoleónico francés, producto de las escuelas preparatorias creadas por las universidades coloniales, es evidente que el modelo predominante corresponde al contexto de la época y su gran influencia directa europea, la educación secundaria es producto de la necesidad de dar respuesta a la formación de jóvenes que han terminado la primaria, pero aún no acceden a la preparatoria.

También es relevante apuntar al pensamiento de que “a medida que un país alcanza un nivel superior de desarrollo económico tiene una mayor preocupación por elevar la edad de lo que se ha dado en llamar enseñanza obligatoria”. (Contreras, 1998, p. 54). Con esto se establece que cada vez es más indispensable replantear las estructuras y concepciones de lo que es la educación para la sociedad.

Indubitablemente en las grandes capitales de la colonia se conformaron las universidades bajo la orientación estricta de la iglesia y con el fin de mantener el dominio sobre el pensamiento popular a través de la doctrina católica, el currículo se orientaba de manera estrecha, con metodologías bancarias que solo permitían el aprendizaje memorístico, ya que se consideraba sumamente peligroso enseñar a pensar, aun cuando esta educación solo era de acceso estricto y clasista.

En el documento de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana, (s.f.) se destaca las dos vías curriculares que predominaban en el sistema educativo universitario y por lo consiguiente el de la preparatoria, estas son:

La escolástica, era el fundamento de un currículum que se componía de dos conjuntos de “artes”: el trivium y el cuadrivium. El trivium estaba compuesto por la gramática, la dialéctica y la retórica. El cuadrivium incluía la aritmética, la geometría, la astronomía y la música. (p. 3)

La música está entre las materias matemáticas, esto se debe a su naturaleza rítmica, a través de la cual se comprende la variación numérica tanto para comprenderla, como interpretarla y crearla. El arte de la matemática está presente en todos los aspectos y componentes musicales.

En este sentido se fundamentaba la educación antes de 1825. Con la creación de la escuela secundaria, se replantearon varios aspectos fundamentales del currículum, y en años posteriores se trabajó en torno de la búsqueda de una continuidad entre la educación preescolar, primaria, secundaria y preparatoria. Es importante señalar que Moisés Sáenz Garza, como se ha mencionado anteriormente, fue quien favoreció el acceso a la educación básica, dando pautas a un sistema educativo general y de acceso más dimensionado en la población.

Se necesita hacer una retrospectiva al contexto del nacimiento de la escuela secundaria en Latinoamérica, esta surge en contexto escolástico, cuya orientación y metodología es bancaria y opresora, el acceso a la educación es restringido ya que solo los nobles podían acceder a la educación a como lo señalan Nassif, Rama y Tedesco (1984), que la educación en sus tres etapas correspondía a las posibilidades y ubicación en la escala social, la población más pobre, a lo máximo que aspiraba era a la educación primaria, la clase media accedía a la secundaria y con posibilidades escasas a la universitaria.

Otro aspecto desconsolante en el sistema escolar latinoamericano, señala Muñoz y Ulloa (s.f.) que está en la concepción curricular, puesto que su orientación y diseño es correspondiente a los sistemas de países dominantes, lo cual aleja significativamente de la realidad del contexto cultural, social y económico de los países en que se reproducen estos modelos. Aspecto que afecta gravemente en todos los procesos escolares, ya que no se logra la apropiación de estos modelos ni se puede adaptarlos por falta de comprensión y significancia, sumado a la débil formación del profesorado.

Ducoing y Barrón (2017) señalan que América Latina concibe la educación secundaria en un amplio abanico de diversificaciones educativas, según la concepción y necesidad de la sociedad, desde un modelo de corte academicista en vista a darle una continuidad a los estudios de primaria y una preparación a los subsiguientes, hasta el de diversas capacitaciones técnico-laborales con las que se pretende facilitar la incorporación de los egresados al mercado de trabajo.

En síntesis, la secundaria se debe considerar como un proceso de formación del individuo con las competencias necesarias para seguir aprendiendo más allá de un ser capacitado para tareas definidas de manera tecnificada. En su paso escolar debe desarrollar habilidades y destrezas en la comprensión de su ser en el entorno, apreciación por el arte y la cultura como su identificación en la historia y la afectividad como dimensión de las relaciones sociales (Tedesco y López, 2002).

Entonces si la secundaria es la encargada de formar al individuo con las características antes expuestas, es inherente concebir al docente que facilite el desarrollo de estas habilidades en contextos educativos acertados y congruentes con las filosofías contemporáneas del ser social de este siglo. Aunque en la realidad se debe reconocer las brechas e inconsistencias que se han tenido en la formación de este profesorado.

Si la formación del profesorado ha tenido los altibajos coyunturales que se han abordado en los capítulos anteriores, producto de las crisis sociales sucesivas a los acontecimientos naturales y políticos en Nicaragua, hoy en día se enfrentan a nuevos retos en términos de adecuaciones curriculares, los que en gran medida para el profesorado de mayor trayectoria resulta incomprensible.

Si esto ocurre en las asignaturas históricamente abordadas en la educación nicaragüense, con la transformación curricular y la integración de asignaturas artísticas, resulta aún más complejo para los profesores que antes se le asignaba una carga horaria para las materias que dominaban, ahora debían asumir contenidos que completaran su carga, y estas resultaban ser del área artística, en muchos casos se le asigna al profesor de matemáticas impartir dibujo y por la falta de conocimiento de

la materia este simplemente evita impartirla, o en mejores de los casos buscan alternativas de instruirse en la materia.

Pero hay que apuntar que se reconoce la importancia de la educación artística en el currículo escolar pese a que la cantidad horaria designada a estas asignaturas son insuficientes, así como la capacitación docente para atender dichas áreas. (Galindo, 2015). Sumado a los programas que superan las expectativas reales de lo que se puede desarrollar en el entorno escolar.

En algunas escuelas se cuenta con profesorado especializado en artes, pero este es técnico y carente de formación docente, lo que incide directamente en la aplicación de sus clases, debido que pretenden hacer artistas de todos los estudiantes, y los que no lo logran caen en el fracaso. Si bien esta problemática la remarcan Mercado y Sarmiento (2013), en la que hacen una distinción en la concepción de la educación artística que se caracteriza por Artes puras y Artes aplicadas, en las escuelas debe estar bien definida esta diferenciación.

Ante esta realidad es básico definir el rol y la formación del profesorado que debe estar a cargo de las asignaturas artísticas en el contexto escolar a como lo evidencia Nimienky (1987), en donde pone especial énfasis a la formación del docente, no desde una perspectiva únicamente artística sino de fundamento estimulante de la apreciación estética, quien también propicia el clima reflexivo de la cultura y su importancia en el contexto de la vida. Entendiendo entonces que para ser profesor en el arte escolar es necesario ser el artista pedagógico que logre fortalecer la importancia del arte en la vida en los estudiantes.

Evidentemente es una manera idealizada de percibir al profesor, puesto que no se está contemplando su entorno real de desarrollo, todas las coyunturas incidentes en su formación, se centra el hecho académico y sus múltiples métodos como la única vía adecuada para la creación de un maestro perfecto. Se debe atender con especial atención todas las teorías fundamentadas a raíz de los estudios y observaciones hechas por grandes maestros de la educación, quienes indicaron las rutas, pero a las que poco caso se les hace en la práctica de esta labor formativa.

Estas rutas las indica Freire (1970), así como sus antecesores Makárenko (1935) y Tolstoi (1828), en lo que primero es necesario que el profesor parta de su propio entendimiento, asuma su rol de educando en su formación para comprender la dificultad de este proceso, pero no de manera simulada, sino vivencial, el maestro en formación debe motivarse, debe encontrar el interés y reconocer sus propias capacidades.

De esta manera se justifica y cimenta la praxis pedagógica del maestro investigador, aspecto de mucha relevancia en los contextos educativos modernos, que persistentemente se aluden en las universidades, pero no pasan de ser simples orientaciones de tendencias retomadas de otros modelos educativos, sin tomar en consideración la profunda reflexión de la intencionalidad investigativa del docente para el hecho escolar.

Campos (2003), define las actitudes de un docente investigador como tarea propia de la profesión que permite el apoyo al estudiante, no se muestra superior al estudiante, se reconoce en todas sus dimensiones físicas, emocionales, capacidades y destrezas para constantemente fortalecer su propio aprendizaje, reconoce el saber, pero orienta a los estudiantes en sentido reflexivo, su planificación es entorno a la realidad circundante del contexto de aprendizaje, estimula a la investigación constante de su entorno y sistematiza su experiencia ante la comunidad pedagógica.

Entonces para poder desarrollar todas estas competencias es esencial adquirir una actitud que propicie la sinergia que involucra el aprendizaje permanente, la autorregulación crítica de lo que se aprende y como se aprende, para poder guiar de manera dinámica el proceso educativo en todos los contextos, principalmente para la producción en arte y para el arte, es necesario que el docente sea artista en la labor pedagógica.

Estas premisas son señaladas por la mayoría de los autores en los que se fundamenta esta tesis, a como externa Borjas (1994) como un saber particular del docente que se activa en el proceso de enseñanza aprendizaje, lo que sitúa como una dimensión de qué enseñar y define como “conjunto de saberes disciplinarios que se producen en diversos, campos de conocimientos (saberes científicos, técnicos, deportivos,

artísticos)” (Borjas, 1994. p.6.) los cuales mediante la transposición didáctica se convierten en objetivos de aprendizaje.

2.1. La formación docente en el contexto de la educación en Nicaragua desde una perspectiva histórica

Como se ha mencionado en los capítulos anteriores, la educación nicaragüense ha sufrido altibajos que han impactado de manera significativa en los niveles de calidad tanto de los aprendizajes como de la enseñanza, si se hace una introspectiva hacia el contexto de accesibilidad a la educación que se produjo en los años de la revolución, también se reconoce el elevado nivel de empirismo sucesivo a este acontecimiento.

Al sublevarse la necesidad de la accesibilidad sumada a la dinámica propia de adaptación de modelos educativos que han sido implementados con aparente éxito en la región latinoamericana, se produjo un fenómeno exógeno a la verdadera intencionalidad de la educación. Los maestros de primaria, en su mayoría contaban con la formación técnica de las escuelas Normales, aunque no en su totalidad, principalmente en las zonas rurales, el caso de la secundaria es más complejo, puesto que el docente de este nivel educativo debía ser un profesional universitario, lo que implicaba que muchos de los profesionales especialistas como médicos, ingenieros, historiadores, abogados, entre otros, accedieran a la docencia sin preparación pedagógica, los que los convierte en profesores empíricos.

Se reconoce que la educación en términos generales en Nicaragua ha luchado por mejorar los procesos de aprendizaje en los estudiantes, pero la falta de dominio pedagógico ha obligado en cierta manera a repetir patrones bancarios de la educación, puesto que se centra en que los estudiantes dominen conceptos y repitan memorísticamente, sin prestar mayor atención a los elementos sensibilizadores del desarrollo cerebral y aunque Lucio Gil (2015), asegura la necesidad de que el infante ingrese a la educación desde tempranas edades, esto puede ser mermado por el contexto educativo que priva al estudiante desarrollar sus habilidades.

Dichas habilidades solo pueden ser potencializadas en disposición de los mediadores de los procesos de aprendizajes cuando estos son generadores de nuevas ideas,

posean las capacidades de desarrollar sus propias habilidades para que la educación realmente tenga la coherencia y la lógica natural, cuando se puede reflexionar sobre su práctica y forma de aprendizaje.

Cuando Tolstoi, Freire y Montessori, entre otros teóricos de la escuela nueva se refieren a una educación liberadora, principalmente hacen énfasis en la docencia, la cual es un puente entre el saber y el aprender. No se puede concebir de ninguna manera como aprendizaje la memorización sin fundamento de los conceptos y definiciones, un fundamento que va más allá de la consiente razón de la importancia del saber, tiene que ver con la motivación natural del aprendiz, esta a su vez es formada por dos aspectos necesarios que son el factor socializador-cultural y el neurosensorial-intelectual.

Entonces, ¿cómo es el maestro? Es la interrogante que surge a partir de la realidad de los sistemas educativos. Galindo (2015) y Giráldez y Palacios (2014), señalan la brecha existente entre la intención de la educación y la formación del profesorado para esta nueva educación, una problemática permanente que refería Freire (1970), a que no se puede enseñar a seres oprimidos a ser liberados, cuando el maestro tiene la conciencia oprimida, ya que este en su naturaleza buscará ser opresor y no libre, desvirtuando de esta manera la verdadera razón.

Esto es una realidad en los sistemas escolares, en Latinoamérica, las múltiples crisis en los sistemas políticos y coyunturales de la región han inferido en la formación de los ciudadanos, se han buscado rutas de mejora, pero sólo se resume en muchos contextos la réplica de patrones de otros modelos educativos, poco apropiados para las características inéditas de la región.

En Nicaragua la formación docente a nivel universitario surge en un contexto socio político accidentado, y se conforma como Escuela de Ciencia de la Educación en 1960, con el triunfo de la revolución en la década de los 80, por un decreto presidencial, se instituye como Facultad de Educación, en 1994 Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades y en el 2006 Facultad de Educación e Idiomas. Pese a todas las transformaciones la universidad ha tratado de mantener un modelo curricular que enfatiza en la integración de la investigación, docencia y extensión,

basados en el planteamiento de Ortega y Gasset (1883-1955), Medrano y Herradora (2012).

Otra problemática latente en el contexto de los nuevos paradigmas en la educación es la adopción de modelos que no llegan a ser comprendidos por la inmensa mayoría del profesorado, y el cual trata de interpretar a su conveniencia estas premisas educativas. Tal es el caso de considerar la investigación educativa como recurso pedagógico en las escuelas y universidades, “La dinámica de la universidad reproduce en el TFM el trabajo solitario del profesor en el aula, porque el modelo está extraído de los maestros de investigación antesala de las tesis doctorales” (Jover 2015, p. 222) y no de la propia experiencia investigativa.

2.2. La contextualización en la formación de docentes con el perfil educativo de secundaria nicaragüense

En el contexto nicaragüense la formación inicial docente está en las Escuelas Normales, las que se encargan de formar en términos generales al profesorado para educación primaria, es la universidad la que se encarga de profesionalizar a profesores de secundaria.

En Galindo (2015), se encuentra una descripción de la panorámica en cuanto a la formación docente en el área de educación artística en Nicaragua, pero esta anotación no incluye aspectos significativos de las particularidades reales de este país, ya que muestra los programas que impulsa el Ministerio de Educación MINED, en términos generales de profesionalización docente y en área artística sólo incluye la carrera de Pedagogía con Mención en Educación Musical, cuando también en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua UNAN-Managua, se desarrollan dos carreras; Licenciatura en Danza desde el año 2003 y Cultura y Artes desde el 2014, cuyo perfil es una solicitud hecha directamente por el MINED, con el fin de profesionalizar docentes en el área de Expresión Cultural y Artística.

La formación de profesorado para la educación secundaria apenas surge en la década de los 60 con la conformación de Facultad de Humanidades en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua UNAN, en la que se establece la Escuela de

Ciencias de la Educación, allí surgieron los Cursos de Profesionalización de Maestros de Educación Media en 1964. Esto nació por la necesidad de dar respuesta a muchos docentes en servicio que no tenían el título académico para desempeñarse en ese nivel. (Medrano y Herradora 2012).

La Organización y Estructura de la Formación Docente en Iberoamérica sobre la Educación Primaria de Nicaragua externa que la formación inicial del profesorado para la primaria se formuló en la duración de la carrera de magisterio en dos ciclos, uno básico que corresponde hasta tercer año de bachillerato, con esto la carrera docente sería de tres años y el otro con el bachillerato aprobado, así la carrera docente sería de dos años. Ambas modalidades inician las prácticas profesionales desde el primer año del ciclo magisterial, salvo que la del ciclo básico en el segundo semestre y del bachillerato desde el primer semestre; esto permite ponerse en contacto directo con el campo laboral y desarrollar experiencia en la docencia directa.

En cambio, para la formación docente para secundaria debemos apuntar a como lo señala Márquez (2009), que en sus inicios la educación secundaria, por su carácter preparatorio pre universitario contaba con docencia especializada en las ramas de la ciencia y las artes que se abordaban en el currículo escolar, es en su mayoría eran Físicos, Matemáticos, Literatos, Artistas, Sociólogos entre otros. Aun considerando que la especialización de los profesores es lo necesario para la enseñanza secundaria, se notó que la falta de componentes pedagógicos dificultaba los procesos de enseñanza-aprendizaje, eso conllevó a replantearse la carrera docente que respondiera a las demandas pedagógicas del magisterio para secundaria.

En Nicaragua la formación de profesores de educación media, tiene una duración de cinco años e integra la especialización en el área científica que requiere y se efectúa en la universidad, se obtiene el grado de Licenciado en Ciencias de la Educación con la mención en la especialidad. También se realizan las prácticas docentes según la normativa curricular de la universidad, a lo que se apunta que el sistema difiere al de la carrera inicial de docente en las Normales, aunque estas prácticas se realizan en centros de educación media y las Escuelas Normales.

Existen también programas que nacieron a partir de la realidad en que se encontraba el país producto del empirismo docente, el cual obligó a replantearse las formas de profesionalización y se crearon programas como el de Profesionalización; estas completan la formación de docentes en ejercicio, los que no tuvieron la posibilidad de prepararse en la educación inicial de las Escuelas Normales o en la Universidad. Se orienta a docentes de educación primaria y secundaria y se imparte en modalidades por encuentro en tres o cinco años.

El MINED ha impulsado programas de Formación Continua, diseñados con el fin de proporcionar a los docentes en servicio la actualización académica, pedagógica, curricular entre otras relacionadas al quehacer de la docencia, a través de múltiples programas de capacitación, intercambios, accesos a postgrados, todo con el fin de elevar el nivel profesional.

En este sentido y abordando el aspecto curricular, se observa que los programas de formación docente, así como las estructuras de asignaturas pedagógicas, sistema de prácticas y modelos educativos, varían de un sistema a otro, aunque todos responden a un enfoque constructivista-humanista, se crea una brecha entre las dos modalidades de formación docente, sumado a que la praxis en el contexto suele ser conductista más que constructivista, afirma Tünnermann (2008)

Es importante abordar la Formación Docente desde la concepción que indica la Dirección General de Formación Docente, del MINED, que fundamentándose en la Ley 582 estima que esta es concebida como responsable la instancia de Educación que tiene por encargo formar docentes integrales con valores humanísticos, líderes, altamente calificados, que aportan al desarrollo social sostenible de la región con ideas innovadoras, emprendedoras y capaces de dar soluciones pertinentes a los retos que se les plantean en la vida cotidiana.

Para lo que se analizó a la luz de los aspectos indicados en la Ley General de Educación (Ley 582) en su Art. 25. “La Formación Docente se concibe desde una perspectiva integral que combina el desarrollo de contenidos y experiencias en los aspectos de conocimientos académicos, pedagógicos, de formación humana, ético-

moral, práctica profesional y prácticas ecológicas”. (p.19) es una perspectiva idealizada de esta labor, puesto que en muchos aspectos la visión se contrarresta con la práctica y se destacan aspectos bastante contradictorios en cuanto al acceso a la docencia y el compromiso vocacional, así como la aplicación del currículo en todas sus dimensiones, a como lo sustentan (Arrien, Lucio Gil, et al., 2018).

A lo anterior se destaca en el señalamiento que hace Jover (2015) considerando erróneo descartar la experiencia y el conocimiento empírico a cerca de la materia que imparte el profesorado, enfocándose únicamente en el balance que debe haber entre las materias de formación pedagógica y las de especialidad.

2.3. Modelos educativos implementados en la formación de docente para la educación general en Nicaragua

Se parte de un análisis crítico en este acápite, ya que la realidad de la aplicación de los modelos educativos es inferior a su concepción y orientación, aspectos que lamentablemente se muestran en muchas críticas a los sistemas educativos incluyendo a los intelectuales de la educación como De Castilla (2018), Lucio Gil (2015) y Tünnermann (2008), quienes señalan frecuentemente que en Nicaragua y muchos países de Latinoamérica no han desarrollado modelos específicos y particularmente propios, pero si han retomado aspectos de otros países y estos se han tratado de adaptar al contexto.

Inevitablemente se debe reconocer que Latinoamérica ha sido sometida constantemente, desde la conquista, a adaptarse a las imposiciones de grandes potencias y esto ha obligado tratar de copiar no solo los modelos educativos, sino que patrones conductuales y culturales en muchas regiones, principalmente las que fueron más afectadas por las invasiones. Por lo tanto, es la tónica actual y la problemática más significativa en las esferas de la educación como también lo señalan Muñoz, et al, (1991).

Arrien, Lucio Gil, et al, (2018). Señalan la necesidad de definir claramente los enfoques, modelos educativos, didácticas y la evaluación en los currículos de la formación docente en la universidad. Así mismo recomiendan el involucramiento de

toda la comunidad educativa en los procesos de transformación y adecuación curricular. También es necesario que los procesos educativos sean más dinámicos en concordancia a la intención del modelo constructivista que evidencia la perspectiva pedagógica, pero en la práctica no se aplica.

En este mismo sentido es necesario que los docentes sean investigadores que potencialicen de manera creativa e innovadora los procesos de enseñanza-aprendizajes, con la finalidad de desarrollar ambientes propicios para la investigación educativa entre los estudiantes, ya que hasta ahora la investigación no ha logrado ser un eje transversal dentro del currículo, aunque está presente en los perfiles y programas de las carreras.

No obstante, a todos los aspectos antes mencionados, se reconoce el esfuerzo que se ha hecho en cuanto al trabajo de articulación de los subsistemas, y aunque este proceso esté en fase de revisión y adecuación por niveles y grados, aún no se ha tratado directamente la articulación de las carreras docentes entre el MINED y Las Universidades para homogenizar las rutas, modelos y métodos de formación del profesorado para todos los niveles de la educación nicaragüense, por ello:

Un punto de especial relieve lo constituye la necesaria articulación que debe darse entre los centros de formación y el Ministerio de Educación, por cuanto los egresados de esta formación pasan a ser maestros de educación media por lo general, y en algunas carreras específicas, al nivel de educación básica y preescolar. (Arríen, Lucio Gil, et al., 2018, p.304)

Es necesario profundizar en la filosofía de la educación superior nicaragüense, en la formación de docentes para los distintos subsistemas educativos en todos sus niveles y enfoques, para poder comprender la actitud de las artes en el currículo escolar nicaragüense.

2.4. Nuevos retos del profesorado de artes en la escuela secundaria en el siglo XXI

Para iniciar este acápite es meritorio reflexionar sobre la mayoría de los aspectos abordados en esta fundamentación teórica y principalmente en las nuevas rutas de la demanda que se hace en la formación del profesorado para la generación de nativos digitales (Ferreiro, 2012). Los cambios acelerados del acceso a la información, la ciencia el arte y la interculturalidad son aspectos que muchas veces se pasan de frente de manera acelerada y a lo cual el docente de décadas pasadas no está acostumbrado y renuente a considerar cualquier cambio en su zona de confort pedagógica.

Comprendiendo la posición dentro del sistema educativo que ocupa la escuela secundaria y visualizando su concepción histórica Ducoing y Barrón (2017) externan que la diversificación de la existencia y concepción de la escuela secundaria, aunque esta corresponde a la formación de los jóvenes en pubertad y adolescencia, varía de acuerdo a las regiones y contextos sociopolíticos y culturales de las regiones, en algunos casos la educación secundaria se encuentra fuertemente ligada a la primaria, al concebírsele como una continuidad de esta última, para otros, su vínculo es mayor con la educación superior.

Es reconocible la posición que ocupa la secundaria, para orientar cada una de sus perfiles a ser no un eslabón del sistema educativo, sino un puente secuencial del proceso educativo, en donde se contemplen todas las posibilidades de aprendizajes de manera ordenada, lógica y constructiva, acorde al nivel de desarrollo del adolescente y su transición biológica a la etapa adulta.

Estas características e indicaciones obligan repensar la labor docente, la cual se polariza dependiendo del contexto, ya sea inclinándose hacia la formación relativa a la educación primaria o el extremo de corte tajante hacia la perfilación de educación superior, lo que afecta significativamente al joven en su formación, ya que se corta esta secuencia lógica en su desarrollo intelectual como han señalado autores como Lucio (2015).

Penalba (2006) citando a Rousseau indica que para proporcionar una educación liberadora es necesario formar maestros en este contexto “de modo que la profesionalidad docente consiste en el saber necesario para cultivar en el alma del joven la semilla de verdad y de bondad es el que da al niño las potencialidades [...] para que llegue a ser libre” (p. 93)

Desde toda la reflexión presentada en esta fundamentación, teniendo en cuenta particularmente la ideología que orienta la formación del profesorado para este siglo, con miras a la construcción de una sociedad más justa, abandonando totalmente la concepción bancaria de la educación, transformándola en un proceso de construcción dialéctica, como la ha concebido Freire (1970) en la emancipación intelectual que permita trascender no solo en las barreras sociales sino que potencialice sus propias capacidades y permita a cada individuo reconocer sus posibilidades y trascender en sus saberes, con el fin de construir un mundo más justo y racional.

La realidad muestra que en la medida en que se integra la educación artística en el contexto escolar esta “debería ser la regla: que la música, la danza, las artes visuales, el teatro y otros lenguajes y formas de expresión formen parte de los currículos escolares y, en el caso de hacerlo, que su impartición efectiva esté garantizada”. (Giráldez y Palacios, 2014.p.9)

Estos mismos autores señalan la relevancia del rol que desempeña el profesorado en cuanto a la calidad educativa y al cumplimiento de las leyes establecidas donde indican la necesidad de mejorar los sistemas de formación inicial y continua, se debe asegurar que:

Los docentes reciban un mínimo anual de horas, con un programa formativo adecuado, que les proporcione las herramientas necesarias para hacer frente a las exigencias de un área que, al estar integrada en la mayoría de los currículos por distintos lenguajes, es compleja y requiere del desarrollo de habilidades específicas. (Giráldez, et al, 2014.p.39)

En este sentido la necesidad del profesorado en la actualidad demanda que éste sea un agente generador y motivador en la formación de saberes, desarrollen el espíritu

investigativo, crítico y reflexivo ante su propia praxis, a la vez de ser capaces de autoevaluarse constantemente, construir nuevas estrategias didácticas y pedagógica apropiadas a las necesidades de los contextos y particularidades de los estudiantes, así como de dimensionar sus conocimientos en una constante búsqueda de nuevos aprendizajes que les permitan comprender mejor los funcionamientos básicos de la neurociencia. (Lucio Gil, 2015)

En torno a la perspectiva del profesorado, Márquez (2009) también señala que ningún modelo ni tendencia contemporáneo en la educación podrá ser pertinente sin una formación adecuada del profesorado. Los sistemas educativos y curriculares deben estar estrechamente vinculados con los programas de formación docente para la escuela.

Debido a la concepción de la educación secundaria contemporánea se establecen competencias básicas que los estudiantes obtendrán en esta etapa educativa, por lo tanto, el profesorado debe poseer estas competencias en función de su labor formativa y saber desarrollar las pautas correspondientes en los aprendizajes de sus estudiantes. Dichas competencias señaladas por Márquez (2009) son:

1. Competencia en comunicación lingüística, 2. Competencia matemática, 3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo Físico, 4. Tratamiento de la información y competencia digital, 5. Competencia social y ciudadana, 6. Competencia cultural y artística, 7. Competencia para aprender a aprender y 8. Autonomía e iniciativa personal. (p. 56).

Siguiendo el planteamiento de Ducoing y Barrón (2017) que para ser una realidad en América Latina el carácter obligatorio de la educación secundaria “demanda la formulación de propuestas educativas que se abran a múltiples alternativas de formación y de orientación en respuesta a la diversidad de inquietudes, expectativas y proyectos del sector juvenil” (p.18), se puede agregar a la formación acertada del profesorado asignado a este subsistema de educación general.

Sin perder de vista el hecho de aprendizaje desde su perspectiva transformadora o como suceso de transformación en donde el docente adopta el rol tanto de formador

como de permanente aprendiz, que debe considerar todas las posibilidades favorables al proceso, como son las edades, contexto social, cultural y del medio ambiente, “espacio de construcción; los procesos de pensamiento dialéctico y la construcción del conocimiento como pilares de la formación” (Fernández, 2018. p.223), estos influyen directamente sobre el estudiante.

Entonces, los retos del profesorado del siglo XXI están totalmente replanteados desde su concepción tradicional, debido a todas las nuevas y evolucionadas formas de comprender el aprendizaje y la construcción de los conocimientos donde “aprender es lograr argumentar, comprender, interpretar la realidad, usar la teoría de tal modo que permita problematizarla” (Fernández, 2018, p.230). se trata de la más alta esfera de la metacognición adquirida por el ser humano, el poder utilizar el aprendizaje en función de la construcción de nuevos saberes de manera individual y colectiva.

Toda la comprensión de mediador en la construcción del aprendizaje conlleva al docente reconocer su rol ante los estudiantes procurando generar ambientes propicios para la organización y reorganización de saberes de manera significativa; que permita aplicarlos en contextos reales como hipotéticos, plasmando soluciones creativas y alternativas diversas a las mismas problemáticas.

Entonces, la finalidad máxima de la educación consiste en formar individuos dotados de posibilidades cognitivas con amplio desarrollo de sus destrezas y habilidades, se reconozcan a sí mismos como entes transformadores y en constante transformación evolutiva de saberes, que les permita maximizar el desarrollo personal y social, con el fin de mejorar el modo de vida y la calidad de la misma. Estos aspectos son posibles únicamente a través de la vivencia continua con el arte y la ciencia en una sinergia interconectada.

En concordancia a todo lo abordado anteriormente Rodríguez (2011) afirma que para poder educar a través de la filosofía en y por la emancipación, lo que enfatiza en el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes con el propósito más humanístico libertador en el contexto actual de la vida social e ideológico es “el arte (lo estético) puede vehiculizar ese espacio de autonomía, libertad y creatividad” (p.23), es indispensable la educación artística desde los primeros acercamientos la formación

escolar, lo que compromete al sistema proporcionar una docencia pertinente y coherente a las necesidades y demandas contextuales de esta era.

Tos los aspectos que sustentan la perspectiva teórica de este estudio enfatizan en la necesidad de ejercer una docencia distinta, más humanizada y que reconozca las particularidades de los procesos de aprendizaje tanto de los estudiantes como los propios de los docentes, el reconocimiento del entorno y las tendencias evolutivas en todas las esferas del desarrollo humano, propician la innovación en las metodologías pedagógicas desde la aplicación didáctica y concepción curricular a través de una cultura investigativa y creativa que debe ser la ruta de la formación del profesorado en tanto de las ciencias como de la educación artística escolar.

VI. Preguntas directrices

A continuación, se presentan las preguntas de investigación que orientan la ruta metodológica que permitió el análisis del currículo de la carrera Cultura y Artes, así como todos los elementos que sustentan este estudio. En función de la principal interrogante que plantea el ¿Cómo es la implementación del currículo de carrera Cultura y Artes de la Facultad de Educación e Idiomas de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua, UNAN-Managua en la formación del profesorado en la enseñanza artística y cultural para la educación secundaria nicaragüense? surgen las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo es la aplicación del modelo curricular de la UNAN-Managua, en la carrera Cultura y Artes de la Facultad de Educación e Idiomas, en función de la formación de profesorado para la enseñanza artística en la escuela secundaria?
2. ¿Cómo son los procesos de aprendizaje de los estudiantes de la carrera Cultura y Artes de la Facultad de Educación e Idiomas de la UNAN- Managua?
3. ¿Qué metodologías de enseñanza- aprendizaje implementadas en la carrera Cultura y Artes de la Facultad de Educación e Idiomas de la UNAN-Managua, favorecen la formación del profesorado de secundaria en las asignaturas de cultura y artes?
4. ¿Cuál es la articulación que existe entre los programas desarrollados en la carrera con relación a los que implementa la escuela secundaria en la asignatura de Talleres de Artes y Cultura?
5. ¿Qué procesos son fundamentales para la formación del profesorado en artes para la educación secundaria escolar?

VII. Descriptores

Objetivos	Preguntas directrices	Indicadores	Pregunta de Investigación	Fuentes	Informantes	Técnicas
<p>Analizar la aplicación del modelo curricular de la UNAN-Managua en la carrera Cultura y Artes de la Facultad de Educación e Idiomas, en función de la formación de profesorado para la enseñanza artística en la escuela secundaria</p>	<p>¿Cómo es la aplicación del modelo curricular de la UNAN-Managua, en la carrera Cultura y Artes de la Facultad de Educación e Idiomas, en función de la formación de profesorado para la enseñanza artística en la escuela secundaria?</p>	<p>Aplicación del Modelo curricular en la carrera Cultura y Artes</p>	<p>¿Cuál es la realidad en la aplicación del modelo curricular en la Carrera con relación a lo establecido en el documento?</p>	<p>Modelo curricular en la Carrera Programas de Asignaturas</p>	<p>Docentes Estudiantes</p>	<p>Análisis Documental Entrevista Observación</p>

Objetivos	Preguntas directrices	Indicadores	Pregunta de Investigación	Fuentes	Informantes	Técnicas
Describir los procesos de aprendizaje de los estudiantes de la carrera Cultura y Artes de la Facultad de Educación e Idiomas de la UNAN- Managua.	¿Cómo son los procesos de aprendizaje de los estudiantes de la carrera Cultura y Artes de la Facultad de Educación e Idiomas de la UNAN- Managua?	Procesos de aprendizaje de los estudiantes de la carrera Cultura y Artes	¿De qué manera los estudiantes aprenden? ¿Cuáles son las estrategias de mayor logro de aprendizajes?	Teorías pedagógicas	Profesores Estudiantes	Entrevista Entrevista Grupo focal Observación
Identificar las metodologías de enseñanza-aprendizaje implementadas en la carrera Cultura y Artes de la Facultad de Educación e Idiomas de la	¿Qué metodologías de enseñanza-aprendizaje implementadas en la carrera Cultura y Artes de la Facultad de Educación e Idiomas de la	Metodologías de enseñanza-aprendizaje implementadas en la carrera Cultura y Artes	¿A qué paradigma corresponde la metodología implementada en los procesos de	Programas de asignatura Planificación docente	Profesores Estudiantes	Entrevista Grupo Focal

Objetivos	Preguntas directrices	Indicadores	Pregunta de Investigación	Fuentes	Informantes	Técnicas
Idiomas de la UNAN-Managua, UNAN-Managua, que favorecen la formación del profesorado de secundaria en las asignaturas de cultura y artes.	UNAN-Managua, favorecen la formación del profesorado de secundaria en las asignaturas de cultura y artes?		enseñanza-aprendizaje? ¿Cuáles son los métodos más aceptados en el proceso educativo de la carrera?			
Definir la articulación que existe entre los programas desarrollados en la carrera con relación a los que implementa la escuela secundaria en la asignatura de	¿Cuál es la articulación que existe entre los programas desarrollados en la carrera con relación a los que implementa la escuela secundaria en la asignatura de	Relación que existe entre los programas desarrollados en la carrera de Cultura y Artes con relación a los programas que implementa la escuela	¿Qué contenidos desarrollados en la carrera se relacionan con los que se abordan en el currículo de secundaria en el área de Cultura y Artes?	Modelo curricular de la Carrera Programas de asignatura Programa del MINED en la asignatura de	Análisis Documental Estudiantes	Entrevistas a profundidad

Objetivos	Preguntas directrices	Indicadores	Pregunta de Investigación	Fuentes	Informantes	Técnicas
Talleres de Artes y Cultura.	Talleres de Artes y Cultura?	secundaria en la asignatura de Talleres de Artes y Cultura	¿De qué manera la metodología sugerida para desarrollar el componente de Cultura y Artes está relacionado con la demanda del MINED en términos de formación docente?	Talleres de Artes y Cultura.	Expertos en currículo de Secundaria	
Determinar los procesos fundamentales de la	¿Qué procesos son fundamentales para la formación del	Procesos fundamentales para la formación	¿Qué relación tiene el plan de estudios de la	Modelos pedagógicos de formación docente	Análisis Documental	Entrevistas

Objetivos	Preguntas directrices	Indicadores	Pregunta de Investigación	Fuentes	Informantes	Técnicas
base formativa del profesorado en artes para la educación secundaria escolar	profesorado en artes para la educación secundaria escolar?	del profesorado en artes para la educación secundaria escolar	<p>carrera Cultura y Artes con los programas que desarrolla la escuela secundaria en la asignatura de Talleres de Artes y Cultura?</p> <p>¿De qué manera se debe orientar los procesos formativos de la carrera Cultura y Artes?</p>	<p>Modelo curricular de la UNAN-Managua</p> <p>Currículo de la Carrera Cultura y Artes</p>	<p>Docentes</p> <p>Estudiantes</p> <p>Expertos del MINED en formación docente</p>	<p>Observación</p> <p>Grupo focal</p>

VIII. Diseño metodológico

En este capítulo se presenta la ruta metodológica que demuestra la fase ejecutiva del proceso investigativo y que operativiza los objetivos, establece los recursos y estrategias de acopio de la información, forma de procesamiento, análisis, determinación de los hallazgos y la manera de presentación del informe final de la tesis.

En la primera fase de éste se muestra gráficamente la metodología que se va explicando a lo largo del capítulo y se representa de la siguiente manera:

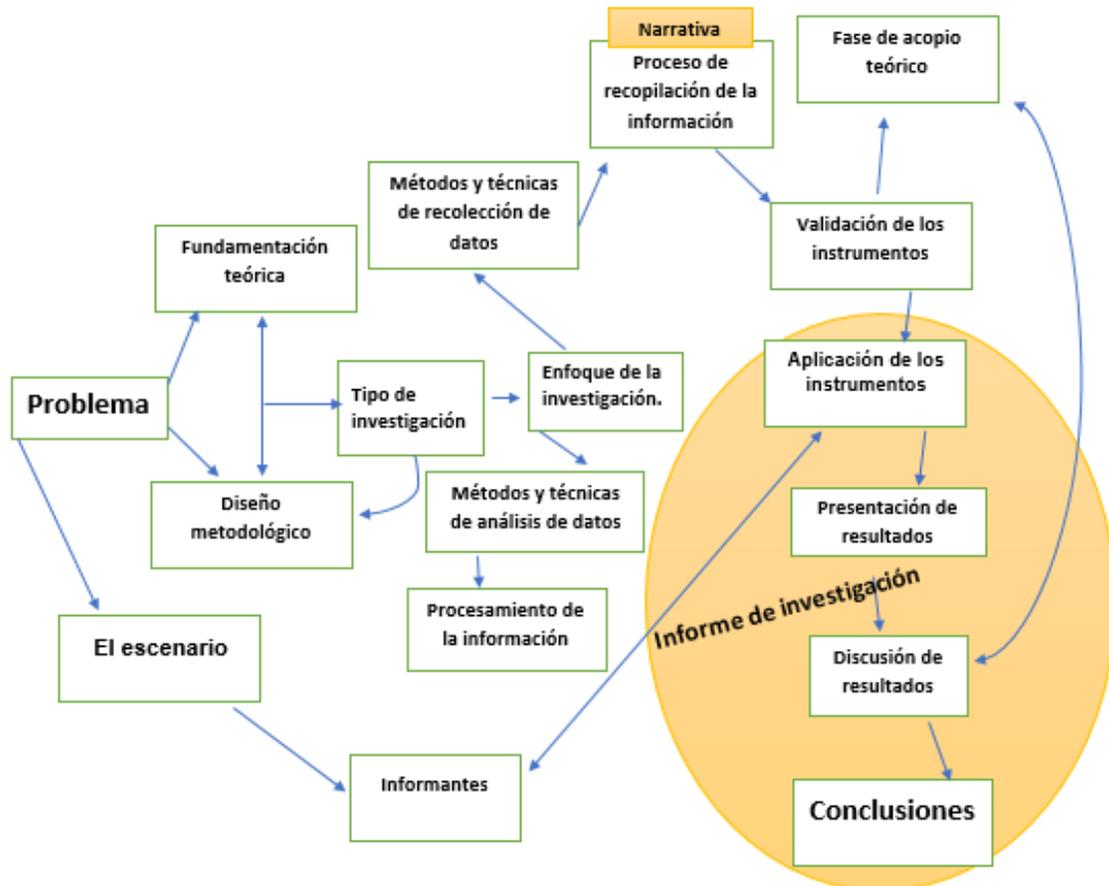


Ilustración 1 Metodología

Para exponer de manera sustentada el diseño metodológico que se desarrolló en esta Investigación, se hace una referencia clara de que es en sí un diseño metodológico y para ello se toma la aclaración de Cisterna (2005), citando a Serrano (1998) el cual establece una estructura de investigación cualitativa que responde a los aspectos que se dividen por secciones, las que son:

Planteamiento problemático: cuyos elementos integrantes responden a la enunciación de las temáticas planteadas en el informe de investigación, como son los objetivos, ejes temáticos, finalidad de la investigación y soporte teórico, en las cuales las funciones esenciales aluden a comunicar el objeto de estudio y los componentes antes mencionados.

Esta investigación se orienta al análisis de la formación docente de la carrera de Cultura y Artes para la enseñanza artística y cultural en la educación secundaria nicaragüense, que permita la asimilación de los aprendizajes de manera efectiva en el estudio de todas las manifestaciones artísticas.

Fundamentación Teórica: aborda el análisis documental y la discusión teórica basándose en el conocimiento existente y saberes previos del tema en estudio señala Bernal (2006). Este aspecto es reflexivo, a partir de documentación clave y en estrecha relación con el problema de investigación, lo cual para este estudio son las literaturas pedagógicas, artísticas y sociológicas por ser parte de los procesos humanísticos, artículos científicos que abordan las temáticas de la educación artística, currículo educativo y métodos de enseñanza aprendizaje de la educación media y artística, tesis sobre la formación docente, así mismo los documentos normativos de la educación: documentos curriculares y programas.

Diseño metodológico: declara el enfoque de la investigación, fuentes, recursos, estrategias y técnicas que serán utilizadas para la obtención de datos y su procesamiento para dar validez al conocimiento epistemológico que determina el tipo de investigación según su alcance y profundidad, el escenario del estudio y la población participante como fuente de información. Palencia (s.f.) define este aspecto como:

El plan de investigación que incluye la descripción de cómo serán tratadas las variables en un estudio, siguiendo las fases del método a través de tareas concretas, o metodología, para poner a prueba las hipótesis elaboradas previamente y responder a las preguntas de investigación (p.73)

1. Enfoque de la investigación.

El presente estudio corresponde al enfoque hermenéutico interpretativo, con implicaciones positivas en el análisis de los documentos curriculares, debido a que pretende reflexionar sobre el currículo de la carrera de Cultura y Artes y su aplicación para la formación del profesorado de enseñanza artística y cultural en la educación secundaria nicaragüense, valorar la pertinencia de la carrera en cuanto a la necesidad del Ministerio de Educación MINED en la formación de profesorado en esta área y su coherencia plasmadas en el perfil profesional con relación a todos los componentes del currículo de esta carrera.

Con base a la definición que presenta Vargas, (2011) esta investigación es empírico interpretativo, ya que se consideró la experimentación en el trabajo de campo, permitiendo al investigador ser observador participante a la vez que es de corte transversal debido a que se focaliza en un periodo determinado de tiempo en el que sucede la primera cohorte de la carrera Cultura y Artes, entre su apertura en el 2014 hasta su culminación en mayo del 2019.

En la perspectiva de la investigación el estudio es cualitativo, porque tiene por objetivo entender la parte sensible del fenómeno, muestra subjetividad desde el momento en que se basa el estudio en los criterios de la población involucrada (Vargas, 2011), con una pretensión de identificar los elementos esenciales que fundamenten la lógica de los procesos formativos del profesorado para la educación media en área artísticas del currículo escolar. El estudio lleva una trayectoria de observación directa de los estudiantes de la carrera, para identificar todos los aspectos que fundamenten la lógica de la aplicación curricular, se ha trabajado desde el 2015 en el seguimiento a estudiantes de la carrera Cultura y Artes, quienes son docentes en las escuelas de educación

secundaria, con el fin de identificar elementos que han sido aplicados en la práctica laboral después de ser estudiados en la carrera.

El escenario: Es la carrera de Cultura y Artes de la Facultad de Educación e Idiomas de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua, UNAN-Managua, Recinto universitario Rubén Darío, cuya dirección es: de los semáforos de ENEL 2km al sur. El estudio se llevó a cabo cuando la carrera no estaba adscrita a ningún departamento docente y dependía directamente de la decanatura de la Facultad de Educación e Idiomas. A partir de abril del año 2019 se conforma el Departamento Multidisciplinario de la misma facultad y la carrera pasa a pertenecer a este departamento docente, las aulas son administradas y proporcionadas por la administración de la Facultad, sólo existe un aula acondicionada con tabloncillo, asignada a la carrera de Danza y una de Dibujo; prestada por la Facultad de Ciencia e Ingeniería.

La asignatura de Prácticas de profesionalización fue el escenario que permitió la realización del estudio en su fase valorativa, ya que a través de laboratorios de aplicación didáctica los estudiantes realizaron simulaciones de clases entre los compañeros, con el fin de valorar los niveles de aprendizajes relacionados que se abordaron en las distintas materias del pensum de estudio relacionadas con las artes.

También para fines de comprobación se realizaron observaciones directas a través de las prácticas profesionales en las capacitaciones nacionales que ha realizado el Ministerio de Educación. La primera en enero del año 2018 en centro IDEAS, sede de la Normal de Carazo, y la segunda en enero del año 2019 en el Colegio Público Experimental México. En ambos centros participaron como capacitadores los estudiantes de la carrera Cultura y Artes, a los cuales se les dio seguimiento a través de la observación y evaluación de la práctica realizada.

Tanto las simulaciones como las capacitaciones nacionales permitieron determinar aspectos significativos de la aplicación del plan de estudio, su pertinencia y las necesidades que se evidenciaron mediante esta práctica, al igual que las características relacionadas a la planificación didáctica. Toda la información recopilada presentó una

radiografía clara de las competencias que desarrolla la carrera y su pertinencia en el contexto de la educación general.

Informantes: Son los docentes de artes plásticas, música, danza y teatro, que además imparten las asignaturas pedagógicas y metodológicas de la carrera. Cabe destacar que la coordinación de la carrera solo cuenta con dos maestros de planta, los demás son por contratación horaria, pero todos cuentan con formación artística y pedagógica en el área que imparten, además la mayoría tienen una trayectoria tanto en su arte como en la docencia bastante desarrollada y están en constante capacitación y actualización en el campo de su trabajo. Con fines de este estudio se seleccionaron las dos maestras de planta con las que cuenta la coordinación y con un maestro horario quien ha impartido las asignaturas metodológicas de la carrera, ya que estos son los que poseen mayor conocimiento de la trayectoria que ha tenido el grupo de estudio y permiten amplitud en la información recopilada.

Con cada uno de los docentes se realizó una entrevista grabada en la cual se abordaron los tópicos correspondientes a los objetivos de esta tesis, lo que permitió determinar los conocimientos que poseen los docentes en relación a los aspectos curriculares, al igual que la predominancia de enfoque metodológico que desarrollan en la formación del profesorado.

Otros de los informantes fueron los estudiantes de la carrera Cultura y Artes que cursaban el 5to año de la carrera, estos se seleccionaron basados en que tenían que ser profesores de artes en el sistema de educación general y que culminan la carrera de manera satisfactoria sin tener clases reprobadas en los semestres anteriores, ya que las prácticas de profesionalización sólo se pueden llevar cuando todas las asignaturas del plan de estudios están aprobadas.

Las prácticas de Profesionalización fueron el espacio en donde se comprobó la pertinencia del plan de estudio ya que a través de las capacitaciones nacionales que desarrollaron los estudiantes y las simulaciones en esta asignatura se obtuvieron los elementos primordiales, lo que fue corroborado y reafirmado en gran medida a través del grupo focal realizado con los estudiantes y las entrevistas individuales.

Las entrevistas individuales proporcionaron mayor información al estudio ya que se profundizó en los tópicos relevantes que dimensionan la intencionalidad de esta investigación, para permitir a través del análisis concluir en aspectos concretos de la pertinencia, eficacia y eficiencia del servicio académico que da la carrera en la formación de profesorado en artes para el sistema educativo general.

2. Proceso de recopilación de la información en el campo de estudio

Esta fase de la investigación corresponde a “Obtener la información de la población o muestra objeto de la investigación” (Bernal C., 2006, p. 181), su desarrollo es organizado, sistémico y diplomático, para poder alcanzar las metas establecidas en el protocolo del estudio.

En el proceso de este trabajo cada uno de los instrumentos pasa por un proceso de validación con 7 expertos, utilizando la rúbrica de cotejo elaborada bajo el modelo proporcionado por Orozco Alvarado (2016). Así mismo cada observación y valoración obtenida del proceso se organizó en matriz de comparación y se triangularon los resultados, para luego pasar a la fase de pilotaje con los involucrados en el estudio.

El proceso de validación permitió adecuar, aspectos que tenían que ser incorporados y otros descartados por falta de relevancia, de esta manera cada instrumento se adecuó de modo lógico y pertinente a la intencionalidad del estudio. Posteriormente paso otro filtro de validación para ser aplicado.

A través del pilotaje se obtuvieron resultados que permitieron mejorar significativamente los instrumentos, puesto que algunos tópicos abordados se salían del contexto de la objetividad de este estudio, lo que desviaba de la intencionalidad y objetividad de la investigación. Asimismo, la validación con expertos permitió reorientar algunos instrumentos, ya que se salían de la importancia y foco, readecuar y mejorar la redacción de los objetivos del estudio.

Una vez logrado este proceso se prosiguió a la segunda fase de validación, ya con instrumentos readecuados y piloteados, esto permitió afinar mejor los aspectos redundantes y descontextualizados, así como faltos de coherencia en la redacción y

profundidad. También este proceso permitió definir las técnicas de recogida de datos de manera acertada al estudio.

En la fase de aplicación: Este proceso tuvo varias etapas debido a la necesidad y profundidad del estudio, el primer momento fue de análisis documental a los informes de seguimiento a estudiantes de esta carrera, principalmente en las clases relacionadas al área profesionalizante.

En el proceso de aplicación de instrumentos se realizaron distintas acciones; para el grupo focal con estudiantes de 5to año de la carrera se trabajó en tres ocasiones previas en el análisis de documentos curriculares con los estudiantes, el grupo focal se llevó a cabo bajo una dinámica de reflexión en función de los objetivos establecidos para esta técnica. Posteriormente hecha la transcripción de la información recopilada en el grupo focal, se realizaron entrevistas semiestructuradas pero que dieron mayor alcance a la aclaración de aspectos que se necesitaban reforzar y que fueron expuestos en el grupo focal.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes de la carrera Cultura y Artes con el fin de obtener la suficiente información que permitió la confiabilidad de la información obtenida en las técnicas aplicadas a los estudiantes, tanto para el análisis de la pertinencia del currículo, como la aplicación metodológica del mismo, a la vez que se identificaron los estilos didácticos y enfoques pedagógicos prevalecientes en la mayoría de las clases de la carrera.

También se entrevistó a responsables de planificación curricular del Ministerio de Educación MINED, ya que esta carrera fue de solicitud directa del ministerio para formar maestros en estas áreas, debido a que no existían profesionales que desarrollaran las asignaturas de artes en las escuelas y que además tuvieran las competencias metodológicas y pedagógicas. Esto permitió visualizar la pertinencia curricular con relación a la demanda y necesidad planteada por el Ministerio de Educación.

Para la presentación de resultados

La información cualitativa obtenida en las entrevistas, grupo focal, guías de observación, se distribuyó en matrices de análisis, se prosiguió a la identificación de elementos comunes de manera independiente y conforme a cada indicador, luego se ubicó en matrices de relación de elementos comunes y posteriormente en la fase de triangulación de la información obtenida mediante las técnicas señaladas anteriormente.

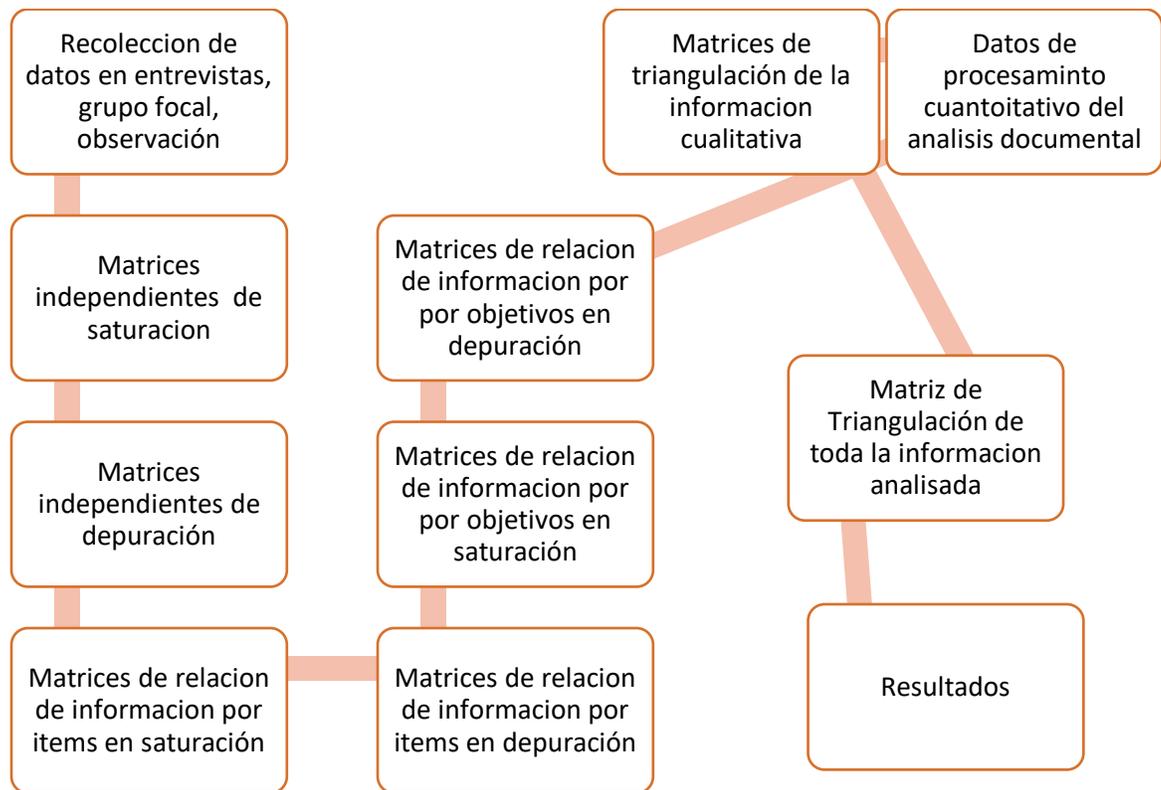


Ilustración 2 Metodología

En cuanto a la triangulación de los resultados, las matrices que se elaboraron para este proceso incluyen el análisis documental que fue depurado de manera cuantitativa para la determinación de variables entre contenidos y unidades de los programas, cantidad de asignaturas por perfil en el plan de estudios, su ubicación en la malla curricular y la cualitativa en el análisis de la relación de los contenidos por unidad y otros programas del plan de estudios.

Toda esta información se analizó a la luz de la teoría que fundamenta esta investigación, permitiendo una radiografía clara de la situación estudiada y plasmada en los objetivos.

Discusión de resultados:

Obtenida toda la información en el procesamiento de datos, se procedió a relacionar y contrastar aspectos de la fundamentación teórica con la información obtenidos provocando una discusión epistemológica que permitió determinar la relevancia de los hallazgos, con base coherente al enfoque de este estudio.

En esta fase la investigación muestra la relación de los objetivos en función del problema de estudio y plantea los hallazgos relevantes que determinan la finalidad, se redacta de manera clara y consistente a cada uno de los objetivos de la investigación fundamentándose en el contraste de la teoría con el trabajo de campo cuyos resultados determinan el problema.

Conclusiones: A partir de los resultados obtenidos mediante la discusión se elaboraron las conclusiones basadas fundamentalmente en los objetivos propuestos en esta tesis. Estos dimensionaron cada aspecto relevante de los hallazgos que establecen la perspectiva lógica del análisis y finalidad de este estudio, dando salida a las recomendaciones en torno de la temática que permiten seguir desarrollando y profundizando en el caso de la formación docente para el arte en el sistema educativo, así como para visibilizar las pertinencias curriculares de las demás carreras a nivel universitario.

3. Métodos y técnicas

3.1. Fase de acopio teórico

Para poder fundamentar el aspecto teórico de esta tesis, se realizaron varios procesos de acopio de información; se navegó en internet por sitios fiables: EBSCO, RIUMA, Digitalia, Proquest, E-LIBRO, SciELO, Latindex, Universum entre otras que proporcionaron documentación clave, se realizaron varias visitas a la biblioteca de la UNAN-Managua, en las que se obtuvieron fuentes literarias necesarias, se realizaron compras de bibliografía en internet, se incluyó literatura existente de forma física y se

compraron libros relacionados al tema de forma física, artículos científicos y tesis referentes a la temática fueron proporcionados por colegas. Otro factor importante para el acopio de la información resultó ser la visualización de conferencias en YouTube, a partir de las cuales se identificó a los exponentes y se les dio seguimiento a sus obras publicadas.

Toda la información que se extrajo se ubicó en matriz como base de datos de la teoría, para ser abordada y citada en el capítulo de fundamentación teórica de la tesis. De igual manera cada una de la literatura consultada fue leída detalladamente, lo que permitió comprender la idea central del tema y la manera como la interpreta el autor.

Se procuró identificar a los autores originales de las teorías y comprender sus postulados para visualizar la perspectiva de cómo son considerados por otros autores y poder plasmar propia interpretación de las teorías que fundamentan la base científica de este estudio.

Debido a este proceso, la fundamentación teórica presenta una estructura narrativa que muestra la reflexión sobre los aspectos coadyuvantes del fenómeno en estudio a la vez que refuerza la pertinencia en el campo de la gestión y calidad educativa, en cuanto a la formación de profesorado de artes para las escuelas secundarias, ya que se demuestra a través de la teoría la importancia y trascendencia de la educación artística históricamente concebida en los sistemas educativos.

De igual manera a lo largo de todo el proceso investigativo se recurrió a las teorías y fuentes teóricas que refuerzan tanto los aspectos metodológicos de este trabajo como los hallazgos presentados en fases de procesamiento, discusión de los resultados y determinación de las conclusiones.

3.2. Validación de los instrumentos

El proceso de validación se focaliza en las dos áreas necesarias para obtener los resultados esperados y que eviten el sesgo en la investigación, estos son la Confiabilidad y la validez como lo señala Bernal (2006), quien indica que la primera es la manera en que la aplicación del mismo instrumento genera las mismas o similares respuestas o

resultados, y la validez es la pertinencia con la que se examina un fenómeno o los indicadores del instrumento son correspondientes a la intencionalidad del estudio.

En esta etapa se elaboraron los instrumentos en función de los indicadores, se adecuó el protocolo de validación proporcionado por Orozco Alvarado (2016), con el fin de valorar la pertinencia de los instrumentos, dándole un calificativo para determinar su fiabilidad.

En la primera fase de validación se utilizó el modelo para validar instrumentos de investigación del Orozco Alvarado (2016), que permitió calificar cada uno de los ítems propuestos en los instrumentos. Ver Tabla N° 1 en anexos.

En esta fase se contó con cinco especialistas, quienes dieron aportes significativos a los instrumentos, lo que permitió, mejorarlos y en otros casos reestructurarlos. También se evidenció, que las disposiciones de validación no resultaban de todo compatible a la intencionalidad de los instrumentos para esta tesis, ya que el aspecto cualitativo de este estudio no enfatiza en la medición de las dimensiones.

En la segunda fase se elaboró una estructura cualitativa que solamente abarca tres criterios: Validez de contenido, Validez de criterio, Validez de constructo. Y esta fue validada por tres expertos más, así como el pilotaje de los instrumentos permitió concretar todos los puntos de validez, para ser aplicados de manera pertinente a los informantes claves de este estudio. Las rúbricas de valoración de las simulaciones en la clase y en las capacitaciones nacionales se sujetaron a lineamientos coherentes a los objetivos de este estudio donde se validó el instrumento.

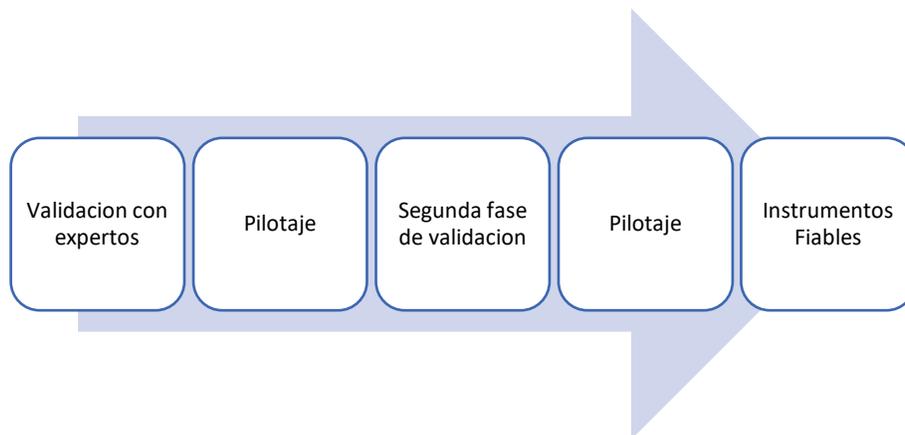


Ilustración 3 Metodología

El proceso de validación en todas sus fases antes expuestas determinó la fiabilidad de los instrumentos que se aplicaron en este estudio, permitiendo de esta manera obtener información necesaria y pertinente que responde a cada uno de los objetivos planteados en esta investigación.

3.3. Aplicación de los instrumentos

El proceso de aplicación de los instrumentos estuvo sujeto a las posibilidades de los informantes, en primer lugar, se aplicó un grupo focal con estudiantes el día 13 de abril 2019 a las 8:20 horas con una duración de 50 minutos en el que participaron 12 informantes, de los cuales 4 son mujeres y 8 varones. Este grupo se llevó a cabo bajo el consentimiento de los participantes y con la información que debían manejar en relación a esta actividad, la integración fue total, todos brindaron sus opiniones y aportes relevantes y acordes a las temáticas abordadas.

En un primer momento se requirió de realizar una dinámica de relajación ya que existía la confianza entre el grupo y el investigador, se explicó la dinámica de la sesión, los objetivos, se organizó el espacio de forma que todos estuvieran relacionados, se presentaron los tópicos entorno a los cuales se hablaría y se inició en orden de los indicadores. Los que iniciaron las participaciones eran maestros con mayor experiencia en la docencia escolar, posteriormente se sumaron los menores y a medida que se fue desarrollando el proceso las participaciones se notaron más activas y con mayor soltura, lo que permitió externar todos los sentires y criterios que consideraron los estudiantes participantes en este grupo.

Todo el proceso fue grabado mediante una grabadora de voz, ya que se consideró pertinente en anonimato de los participantes.

En la segunda fase de acopio de información se realizaron entrevistas con los estudiantes de manera individual, en este proceso participaron 4 mujeres y 4 varones. Las entrevistas se llevaron a cabo en la oficina de la coordinación de la carrera Cultura y Artes, ahora pertenecientes al Departamento Multidisciplinario de la Facultad de Educación e Idiomas de la UNAN-Managua, sin afectaciones a clases y tiempo de los estudiantes.

Cada entrevista tuvo una duración máxima de 20 minutos y mínima de 15, lo que proporcionó información significativa y confiable a este estudio, asimismo se reforzaron elementos obtenidos en el grupo focal y se profundizó en aspectos que era necesario caracterizar y tener mayor perspectiva de la información ya que los entrevistados proporcionaron información que no habían expuesto en el grupo focal.

Las entrevistas con los docentes se realizaron de manera independiente con el fin de identificar las percepciones individuales y poder obtener una radiografía clara de cómo se presentan cada uno de los aspectos relevantes de la información recopilada y que responde a los objetivos propuestos en el estudio.

Dichas actividades se llevaron a cabo en las instalaciones de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua, UNAN-Managua en el Departamento Multidisciplinario y cada una de ellas tuvo una duración entre 20 y 25 minutos, obteniendo información relevante de cada una de las opiniones de los informantes así como los aspectos claves de este estudio ya que se proporcionó información valiosa que aclaró muchos aspectos de la aplicación del modelo curricular, metodologías y formas de interacción de los programas con su puesta en práctica.

Las entrevistas con responsables de programación educativa del MINED se realizaron mediante correo electrónico, en la cual se le proporcionó el instrumento de entrevista y el que fue contestado en cada uno de sus puntos de manera concreta y pertinente, brindando la información necesaria y relevante para este estudio, de igual manera mediante la información obtenida se logró una visión más panorámica que contestaba los objetivos propuestos y que permitió aclarar y reforzar los elementos fundamentales de esta tesis.

3.4. Procesamiento de la información

La información que se obtuvo de los participantes en el estudio alcanzó alto grado de validez debido a las técnicas que se utilizaron en su proceso de análisis, como son:

En la fase cualitativa se presentaron la estrategia de saturación; la cual consiste en reunir las evidencias suficientes para garantizar la credibilidad de la investigación, debido a que

los informantes claves coincidieron en sus observaciones o apreciaciones, y no aportaron nuevos hallazgos a la información lo cual demostró que la información se ha saturado.

La Triangulación: En este procedimiento subyace un principio básico que consistió en recoger observaciones acerca de una situación o algún aspecto de ella, desde una variedad de perspectivas que se compararon y contrastaron con las fuentes de consulta obtenidas, así como la información recopilada de las entrevistas y grupo focal. Para ello se realizó el análisis directo de la información recabada en los distintos instrumentos ubicadas en matrices que permitieron mayor orden de la información compilada.

El Contraste entre colegas: Este método de validez también es conocido como triangulación de sujetos, de afirmación o de negociación; y como se comentó anteriormente la información obtenida se contrastó desde diferentes puntos de vista con otros informantes, observadores o personas implicadas en la investigación, para esto también se realizaron matrices de salida.

Para este proceso se aplicaron técnicas de transcripción de la información recopilada en el grupo focal y las entrevistas, ubicando la información en matrices que permitieron el análisis tanto horizontal como vertical de los semblantes significativos planteados por los participantes en el estudio, de esta información se obtuvo un panorama generalizado que se corroboró con las demás técnicas aplicadas a través de la triangulación.

Se extrajeron aspectos relevantes del análisis documental y minucioso del documento curricular de la carrera, Modelo Curricular institucional y a los 38 programas de asignaturas que desarrolla el plan de estudios de la carrera Cultura y Artes. Fue necesario procesar la información a través de técnicas cuantitativas para lograr identificar las variabilidades entre los contenidos y unidades en cada uno de los programas por área de estudio y ubicación en la malla curricular.

Las clases simuladas hechas por los estudiantes participantes en el estudio contaron con una rúbrica de evaluación que se aplicó de igual manera en las capacitaciones nacionales, puesto que los estudiantes elaboraron planificaciones didácticas especiales

y las desarrollaron en el territorio. Las indicaciones tenían valoración totalmente cualitativa ya que su finalidad era de retroalimentación y no de calificación.

Los descriptores obtenidos en la aplicación de las rúbricas, tanto en las simulaciones en la clase como en las capacitaciones nacionales fueron procesadas en matrices de tres filtros; 1, saturación, 2 selección por objetivos, 3 triangulación de la información obtenida en las entrevistas, grupo focal y entrevista con los docentes.

Se realizaron clases simuladas en las áreas de Pedagogía de la Danza, Teatro, Artes Plásticas y Música y en las prácticas de Profesionalización que consisten en ser facilitadores en las capacitaciones nacionales del MINED en el Área de Talleres de Artes y Cultura, las cuales se llevaron a cabo del 13 al 18 de enero del año 2019 en las instalaciones del Colegio Experimental México del distrito 4 de Managua.

Dichas actividades permitieron el acopio de la información a través de la técnica de observación la que definió la realidad en la aplicación del modelo curricular de la carrera en relación con lo establecido en el documento curricular, fue necesario el proceso de observación en cuanto la actitud y conocimientos que mostraban los estudiantes en la aplicación de la docencia en las distintas áreas de las Artes Plásticas, Música, Danza y Teatro.

Las principales rutas de la observación se definieron al describir la manera de como aprenden los estudiantes, identificar los procesos de mayor apropiación de los conocimientos y valorar la relación que tiene el plan de estudio de la carrera Cultura y Artes con el desarrollo real en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Se entrevistó a tres maestros de las distintas especialidades para determinar tanto su apropiación de los aspectos curriculares que se ofertan en la carrera como para determinar su apreciación con relación a los procesos de aprendizaje, a la vez que se identificó el método más recurrente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por factores de tiempo y responsabilidades de los expertos del Ministerio de Educación MINED las entrevistas fueron enviadas y contestadas por vía de correo electrónico. Estas permitieron determinar la manera en que la carrera Cultura y Artes está en

correspondencia a la demanda del profesorado que requiere el sistema educativo nicaragüense y cuáles son los elementos curriculares que deben ser considerados en la carrera, para mejorar aspectos de enseñanza aprendizaje de las artes en la escuela de formación general.

4. Tipo de investigación según el alcance, nivel de profundidad y según tiempo de realización.

La presente investigación es descriptiva, ya que detalla los aspectos significativos y relevantes del objeto de estudio, que es la formación docente que desarrolla la carrera de Cultura y Artes para la educación secundaria. Valora los aspectos significativos de los procesos formativos del currículo y su desarrollo en esta carrera. Dado al conocimiento que se tiene del área de estudio se formularon las preguntas específicas que indican la descripción del fenómeno a como lo expresa Palencia (s.f.) y refuerza Vargas, (2011).

El estudio es hermenéutico interpretativo (Vargas, 2011) desde el enfoque como se aborda el fenómeno, corresponde a un periodo determinado de tiempo, por lo cual es de corte transversal y conveniente a la primera cohorte de la carrera Cultura y Artes. Es indispensable el análisis profundo de todos los documentos curriculares que fundamentan las percepciones y hallazgos significativos de esta investigación.

Es necesario destacar que es una investigación cualitativa desde su característica meramente subjetiva en la manera de abordar el fenómeno, aunque se refuerza en el análisis documental en algunos aspectos que deben ser ordenados para su valoración con técnicas cuantitativas, las que permitieron mayor visión en cuanto el análisis de programas, contenidos y subcontenidos para determinar la verdadera orientación del perfil con relación a lo planteado en el documento curricular.

Las conclusiones se enfatizan en los aspectos evidenciados por cada uno de los objetivos obtenidos mediante las técnicas cualitativas en el análisis y discusión de resultados que refuerzan el tipo y característica de este estudio investigativo.

Población y Muestra

Los agentes intervinientes en este estudio serán: 3 docentes de la carrera de Cultura y Artes, 12 estudiantes de la carrera Cultura y Artes quienes son docentes de artes en secundaria escolar, 2 expertos del Ministerio de educación MINED que atienden directamente el área de talleres de Artes y Cultura desde la Programación educativa y educación Secundaria.

En caso de los estudiantes de la carrera la muestra es el total de 14 personas que culminaban el 5to año de la carrera, y quienes imparten la asignatura de Talleres de Artes y Cultura en las escuelas secundarias.

En cuanto a los docentes, se trabajó con 3 docentes, quienes han impartido constantemente las clases en la carrera, independientemente de ser profesores de planta o de contratación horaria, con el fin de abarcar todos los aspectos coadyuvantes del proceso de formación docente para las artes.

En caso de los expertos en currículo, se trabajó con la responsable por talleres de Artes y Cultura a nivel de educación secundaria y la otra persona fue encargada en la programación educativa del MINED de estos talleres.

Métodos y técnicas utilizados para la recolección y el análisis de datos

La información que se obtuvo de los participantes en el estudio alcanzó alto grado de validez debido a las técnicas que se utilizaron en su proceso de análisis, como son:

La Saturación: Se reunieron las evidencias suficientes para garantizar la credibilidad de la investigación, debido a que los informantes claves coincidieron en sus observaciones o apreciaciones, y no aportaron nuevos hallazgos a la información lo cual demostró que esta se ha saturado.

La Triangulación: Toda la información recopilada de las entrevistas, grupo focal, tanto de expertos como, docentes y estudiantes se ubicó en matriz de relación por cada indicador y objetivo, extrayendo lo esencial de cada uno.

El Contraste entre colegas: Una vez completada la matriz de triangulación se integraron aspectos teóricos que tuvieron directa relación con la información proporcionada y se

extrajeron la mayor cantidad de aspectos significativos que determinaron los hallazgos del estudio.

5. Informe Final

El informe final de esta tesis doctoral se redactó siguiendo estrictamente la rúbrica proporcionada por el programa del Doctorado en Gestión y Calidad de la Educación, ninguno de los elementos fue modificado o alterado, con el fin de mantener la estructura que permite la valoración final de este estudio, siguiendo cada uno de sus aspectos metodológicos.

6. Análisis de resultados

Capítulo N° 1: Análisis de los documentos Curriculares de la Carrera Cultura y Artes

El presente capítulo expone de manera organizada la distribución de las asignaturas en el plan de estudios de la carrera Cultura y Artes en dos formas: a) según la organización en la malla curricular, para Profesor de Educación Media (PEM) y Licenciatura: b) según las asignaturas que dan salida a los cargos y funciones evidenciadas en el perfil profesional, de igual manera la PEM y Licenciatura.

1. Distribución de Asignaturas en el plan de estudios conforme a la orientación de la malla curricular

Se analizaron las asignaturas conforme a cada área establecida en la malla curricular por lo que las variables de análisis son las 10 áreas, tituladas como: Formación general, Básicas, Investigación, Metodológicas, Historia del arte, Técnicas y talleres, Producción artística, Composición coreográfica, Prácticas de formación profesional y Modalidades de Graduación.

Las asignaturas se organizan para proporcionar mejor comprensión de su razón en el plan de estudios, ya que permiten identificar puntos de interacción entre los objetivos, de tal manera que existen asignaturas que pertenece a dos áreas, por las características propias y principalmente en el aspecto básico y profesionalizante. Por lo que para el fin de este análisis las materias que presenten estas características serán ubicadas en las dos áreas pertenecientes.

En el gráfico se explica de manera porcentual el balance que tienen las áreas de la malla curricular con relación a mayor y menor énfasis de asignaturas correspondientes a la carrera, por lo que permite tener una visión panorámica del equilibrio entre las materias que componen este currículo.

1.1. Balance General de las asignaturas en la malla curricular de Licenciatura

Se figura el balance de asignaturas por área que se establecen en la malla curricular, valorando que estas son las que permiten el desarrollo de los objetivos correspondientes

al nivel de licenciatura en la carrera de Cultura y Artes. Por lo que en la tabla se indica por área la cantidad de asignaturas y su proporción en el porcentaje mostrado en el gráfico.

Áreas	Cantidad	%
Formación general	11	23%
Básicas	8	17%
Investigación	8	17%
Metodológicas	4	8%
Historia del arte	2	4%
Técnicas y talleres	9	19%
Producción artística	2	4%
Composición coreográfica	3	6%
Prácticas de formación profesional	3	6%
Modalidades de Graduación	2	4%
Total de asignaturas en plan de estudios.	48	100%

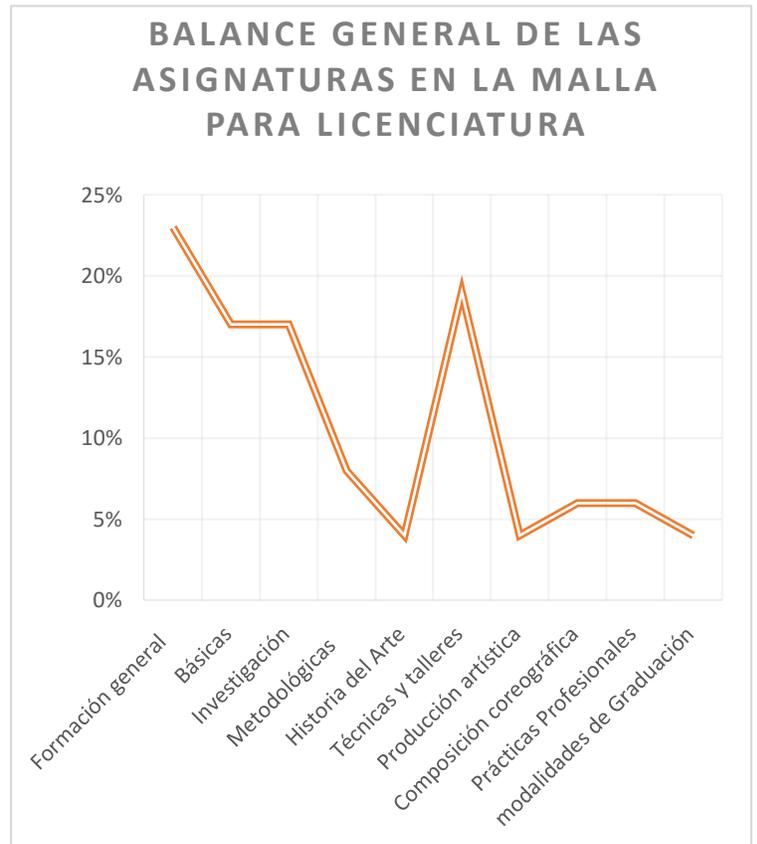


Gráfico 1 Balance general de asignaturas

De esta manera se observa que, de las 48 asignaturas del plan de estudios, la mayor cantidad de asignaturas corresponden en primer lugar, a las de Formación general, con un total del 23%, seguido de asignaturas pertenecientes a Técnicas y Talleres con un 19%. Posteriormente, las básicas y de investigación, cada una con un 17%, las metodológicas con 8%, Composición coreográfica y Prácticas de formación profesional de 8% cada una y las de Producción artística y Modalidades de Graduación 4%.

Se debe destacar que las prácticas Profesionales y Modalidades de graduación tienen estrecha relación con las demás asignaturas, por lo que no muestra relevancia en cuanto a la cantidad de asignaturas que correspondan a esta área. Sin embargo, es notoria la disparidad que se presenta entre las generales y las demás áreas.

1.2. Balance General de las asignaturas en la malla para Profesor de Educación Media (PEM)

Se observa el balance de asignaturas por área que se establecen en la malla curricular, valorando que estas son las que permiten el desarrollo de los objetivos correspondientes al nivel de Profesor de Educación Media en la carrera de Cultura y Artes. Por lo que, en la también se indica por área, la cantidad de asignaturas y su proporción en el porcentaje.



Gráfico 2 Balance general de asignaturas

Se observa que de 30 asignaturas equivalentes al 63% de todo el plan de estudios corresponden a la titulación de Profesor de Educación Media (PEM) de las cuales 11 asignaturas de Formación Generales son correspondientes al 37% del plan de estudio referido al PEM, 6 asignaturas de Formación Básicas equivalentes al 20%, 4 asignaturas

a la Investigación equivalente al 13%, 1 asignatura Metodológica que es 3%, 2 de Historia del Arte igual a 7%, 4 asignaturas correspondientes a Técnicas y talleres de aplicación artística equivale al 13%, 0 asignatura para Producción Artística igual a 0%, 2 asignaturas de Coreografía y Composiciones equivalentes al 7%, 1 Práctica de formación profesional igual a 3% y 1 asignatura de Modalidad de graduación para el PEM corresponde al 3%.

1.3. Ubicación de asignaturas en el plan de estudios conforme a cargos y funciones del perfil profesional para (PEM)

En la tabla se indican las asignaturas que le dan salida a cargos y funciones del perfil profesional de la carrera a nivel de Profesor de Educación Media. Y en el gráfico se indica el balance correspondiente a cada cargo establecido en el currículo.

Áreas	Cantidad	%
Docente y Asesor pedagógico en Danza, Teatro, Música y Artes Plásticas	5	17%
Director Artístico	3	10%
Productor Artístico	1	3%
Promotor Cultural	3	10%
Gestor Cultural	4	13%

Áreas	Cantidad	%
Formación general	14	47%
Correspondientes al perfil	16	53%

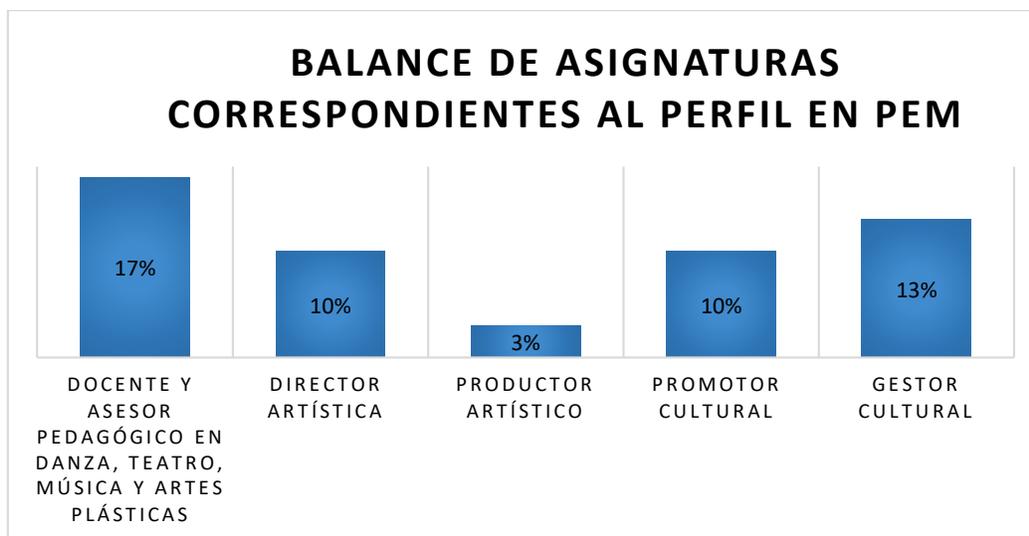


Gráfico 3 Balance asignaturas PEM

En relación con el perfil profesional en la modalidad de Profesor de Educación Media (PEM), grado de Técnico Superior, se muestra el siguiente balance de asignaturas que corresponde al 53% asignadas para esta modalidad, el restante 47% es de formación general, se detalla el perfil Docente y Asesor pedagógico en Danza, Teatro, Música y Artes Plásticas en el que se disponen 5 asignaturas, las que equivalen al 17%, siendo este el que contiene la mayor cantidad de asignaturas, lo que corresponde a la titulación. En segundo lugar, se presentan 4 asignaturas correspondientes al 13% en el perfil de Gestor Cultural, en tercer lugar, hay una distribución equivalente en las áreas de Director Artístico y Promotor Cultural con 3 asignaturas correspondientes al 10% cada una, lo que evidencia carencia en la de Productor Artístico, ya que únicamente se fundamenta en 1 asignatura que corresponde al 3%, dejando de esta manera prácticamente sin desarrollo esta tarea.

1.4. Ubicación de asignaturas en el plan de estudios conforme a cargos y funciones del perfil profesional para Licenciatura.

Para el grado de Licenciatura en ciencias de la educación con mención en Cultura y Artes, se muestra el siguiente balance de asignaturas: en la tabla se señalan las asignaturas que le dan salida al Perfil profesional de la carrera a nivel de Licenciatura en

Cultura y Artes. Y en el gráfico se indica el balance correspondiente a cada cargo establecido en el currículo.

Áreas	Cantidad	%	Áreas	Cantidad	Porcentaje
Docente y Asesor pedagógico en Danza, Teatro, Música y Artes Plásticas	9	19%	Formación general	23	48%
Director Artístico	4	8%	Correspondientes al perfil	25	52%
Productor Artístico	2	4%			
Promotor Cultural	4	8%			
Gestor Cultural	6	13%			

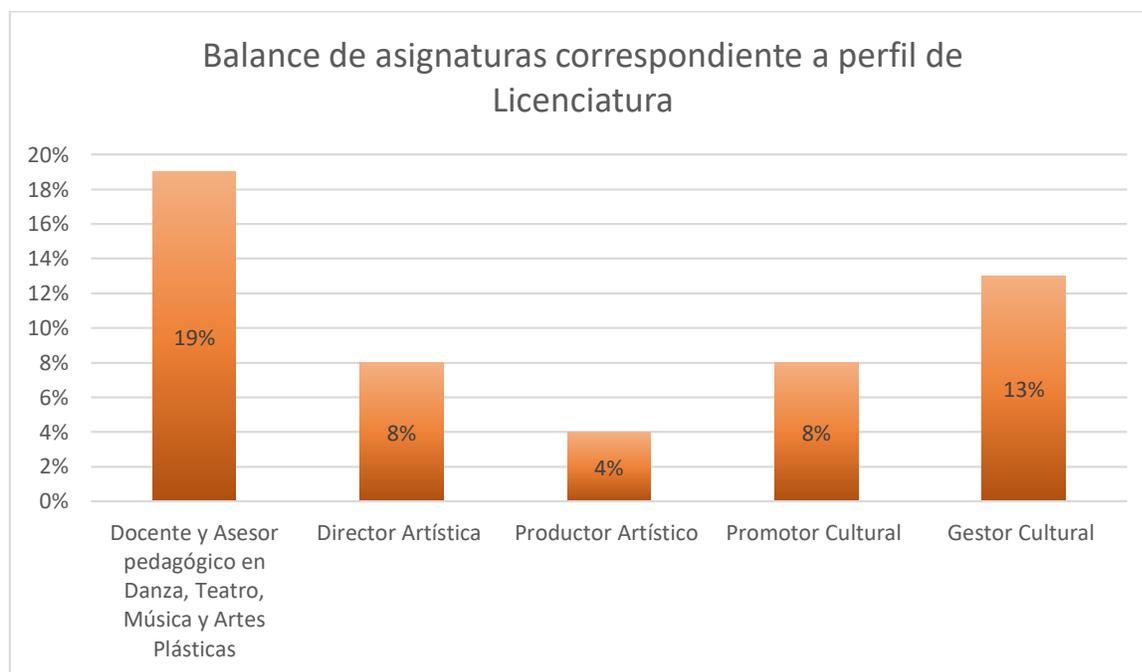


Gráfico 4 Balance asignaturas Lic.

Siendo el 52% de asignaturas del plan de estudios correspondiente a profesionalizante y el 48% a formación general, se observa que predomina el perfil Docente y Asesor pedagógico en Danza, Teatro, Música y Artes Plásticas, que muestra 9 asignaturas, las que corresponden al 19%, en segundo lugar está el Gestor Cultural con 6 asignaturas

igual al 13%, seguido de Director Artístico y Promotor Cultural con 4 asignaturas equivalentes a 8% cada uno y por último, el de Productor Artístico con 2 asignaturas que son el 4%, lo que indica que esta tarea no es sustentada en el plan de estudios por la carencia de contenidos para desarrollar los conocimientos relativos a esta área.

2. Ubicación de Asignaturas en el plan de estudios conforme a la orientación de la malla curricular

En este apartado se muestran explícitamente las asignaturas que componen cada una de las áreas según su ubicación en la malla curricular y su correspondencia al perfil profesional declarado en el documento curricular de la carrera, con el fin de establecer la relación entre el balance de las asignaturas y su orientación.

2.1. Formación general

En cuanto a las asignaturas de formación general se observa la relación que existe entre las Técnica de Lectura, Redacción y Ortografía y la Técnicas de Investigación Documental, esta última es requisito para las demás de orientación de investigación, así mismo en este plan 2013 se desarrollan las asignaturas de Historia de Nicaragua y Geografía de Nicaragua de manera independiente, estas pasan a fusionarse en el plan 2016. Las restantes 9 asignaturas se abordan de manera independiente entre sí y no contemplan aspectos relacionados con las asignaturas profesionalizantes.

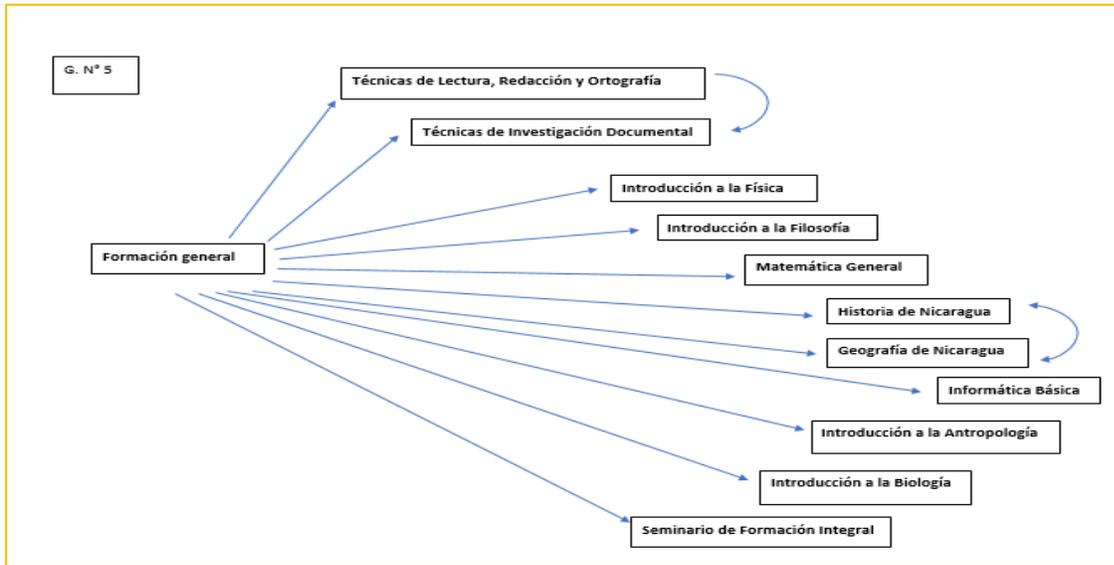


Gráfico 5 Relación entre asignaturas

2.2. Formación básica

En las asignaturas de formación básica se observan cinco asignaturas que orientan al perfil docente; Pedagogías General, Psicología General y de los Aprendizajes, Didáctica General, Evaluación Educativa y Pedagogía Teatral, así como Danzas Regionales Nicaragüenses, Estilos Musicales y Solfeo, Estilos y Técnicas Danzarias que son de la especialidad artística con mayor énfasis en la danza, poco en música y nulo en artes plásticas.

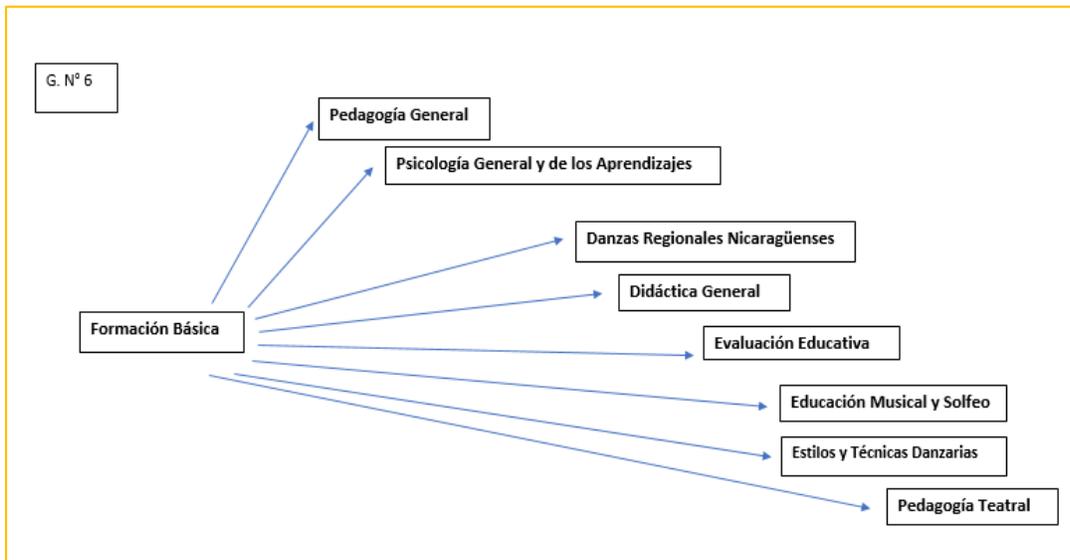


Gráfico 6 Asignaturas de formación básica

2.3. Investigación

En el área de Investigación, las asignaturas se presentan en vinculación entre sí, así como con requisitos de consecuencia, aunque sólo tres de las profesionalizantes se muestran como asignaturas de investigación, estas se vinculan a los perfiles de producción y gestión, no se evidencia concordancia con los otros perfiles de la carrera.

En el gráfico se señala con flechas las asignaturas que deben ser aprobadas para poder llevar las consecuentes en el avance del plan de estudios, si una de estas asignaturas es reprobada, no se podrá continuar con la siguiente etapa o nivel.

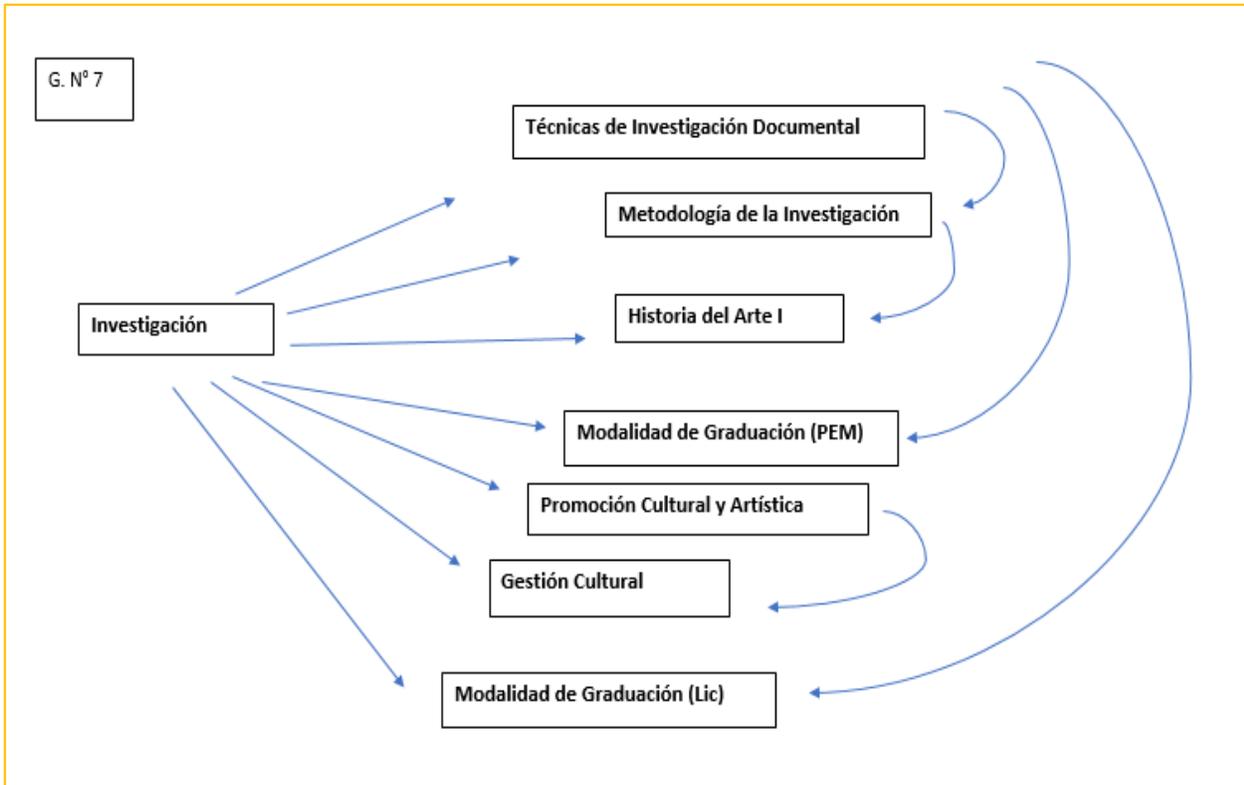


Gráfico 7 Asignaturas de Investigación

Como se observa, La asignatura de Técnicas de Investigación Documental es la principal para que se pueda promover a la siguiente, esta asignatura pertenece a las generales en el pan de estudios y corresponde a esta área, que es asumida por docentes del departamento de español y no se relaciona con ninguna asignatura correspondiente al perfil de la carrera.

La asignatura de Metodología de Investigación, pertenece a las generales en el pan de estudios y corresponde a esta área, y es asumida por los docentes de la carrera, pero el programa fue elaborado con orientación general por especialistas no relacionados a la carera ni al perfil, la único que vincula a la carrera dentro de los componentes de la asignatura es que se debe contemplar el análisis de las líneas de investigación del perfil profesional en el desarrollo y elaboración del protocolo de investigación.

Como consecuencia de Metodología de la Investigación se desarrolla la modalidad de graduación para optar al título de Técnico Superior de Profesor de Educación Media (PEM), este programa se fundamenta en el reglamento para modalidades de graduación,

y es desarrollado por docencia de la carrera y se fundamenta en el protocolo elaborado en la clase anterior, por lo que culmina con un trabajo científico.

Las asignaturas de Producción Cultural y Artística y Gestión Cultural, son parte de esta área debido al componente investigativo que tiene como requisito, una es requisito de la otra, no dependen meramente de las otras asignaturas investigativas precedentes, pero dentro de los programas deben desarrollar investigaciones en los campos de estudio y presentar trabajo científico al final de curso.

Investigación Aplicada, no comparte relación con la modalidad y graduación PEM, pero tiene como requisito Metodología de la Investigación, el programa se sustenta en la Normativa de Modalidades de Graduación, se desarrolla bajo la docencia del especialista de la carrera y aquí se establece el protocolo de la tesis final para la graduación.

Por último se establece la modalidad de Graduación, que presenta tres posibilidades de salidas: 1) Seminario de graduación, 2) Monografía y 3) Examen de Grado, no existe un programa establecido, se sustenta en la Normativa de Modalidades de Graduación, y es desarrollado por docente especialista de la carrera.

2.4. Metodológicas

Las asignaturas metodológicas en esta malla curricular son cuatro. Didáctica especial de las Artes, Pedagogía de las Plásticas, Pedagogía de la Danza y Pedagogía Teatral, esta última es considerada también como básica en la malla curricular.

Todas se presentan directamente relacionadas al perfil docente y de asesoramiento pedagógico, no obstante, los demás perfiles no están contemplados en estas asignaturas, los programas son elaborados y desarrollados directamente desde la experiencia de los docentes especialistas de la carrera en cada una de las áreas artísticas correspondientes.

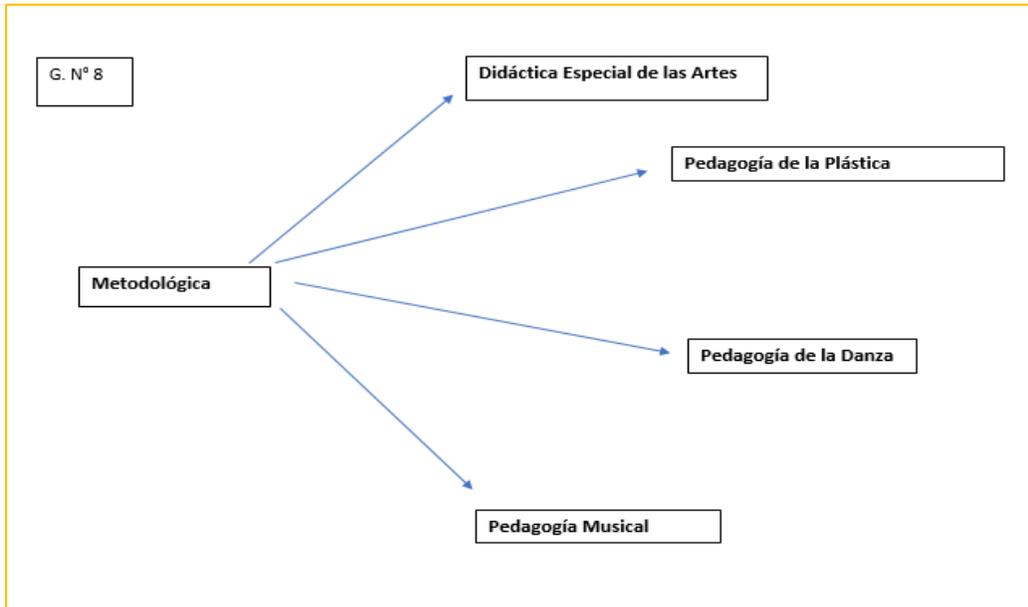


Gráfico 8 Asignaturas metodológicas

2.5. Historia del Arte

En el área de Historia del Arte se muestran las dos asignaturas correspondientes, relacionadas directamente y con requisito de secuencia en la malla curricular, así mismo la Historia del Arte I tiene eje de investigación y también requisito para Promoción cultural y artística, pero Historia del arte II no presenta requisitos más que de su antecesora.

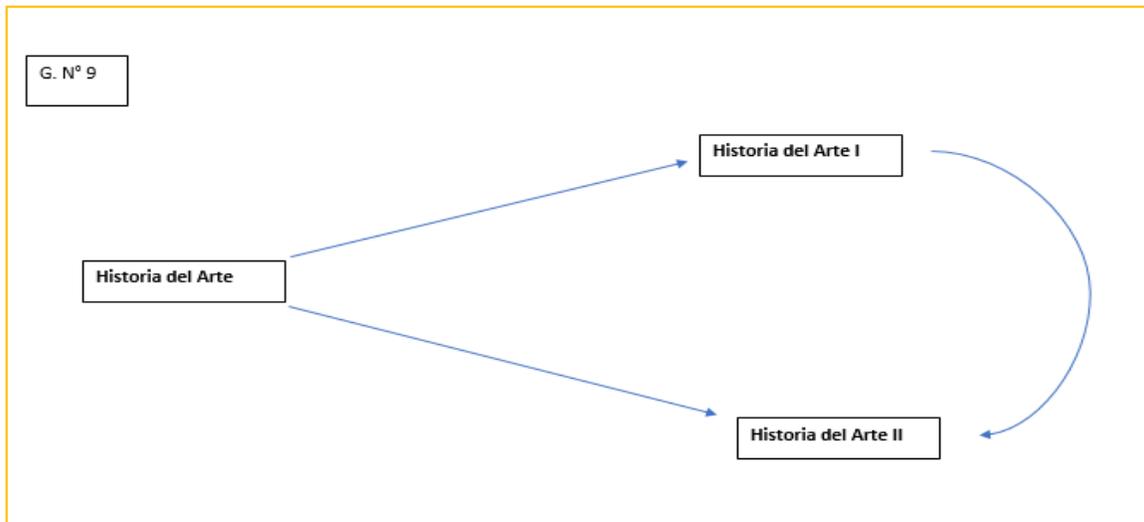


Gráfico 9 asignaturas de Historia del Arte

2.6. Técnicas y talleres de aplicación artística

Las Técnicas y talleres de aplicación artística, se constituyen de nueve asignaturas vinculantes entre sí, pero con la particularidad que solamente Taller de Música I es requisito para taller de Música II, ninguna de las otras presenta esta característica, aunque por la naturaleza del currículo se deberían establecer los requisitos para las asignaturas de Técnicas teatrales, las de Introducción a las técnicas teatrales. En cuanto para los Talleres de plásticas II, se requiere de tener aprobado Taller de plásticas I. consecuentemente Técnicas de dibujo pintura y manualidades, después de Introducción Técnicas de dibujo pintura y manualidades.

Es notorio que existe individualidad entre las áreas de Danza, Música, Teatro y Artes plásticas, igualmente se observa que hay mayor inclinación sobre unas con relación a otras, esto sucede no por que el plan de estudios no está equilibrado, sino que se organizan las asignaturas en distintas áreas por presentar características especiales con mayor inclinación de los objetivos a estas.

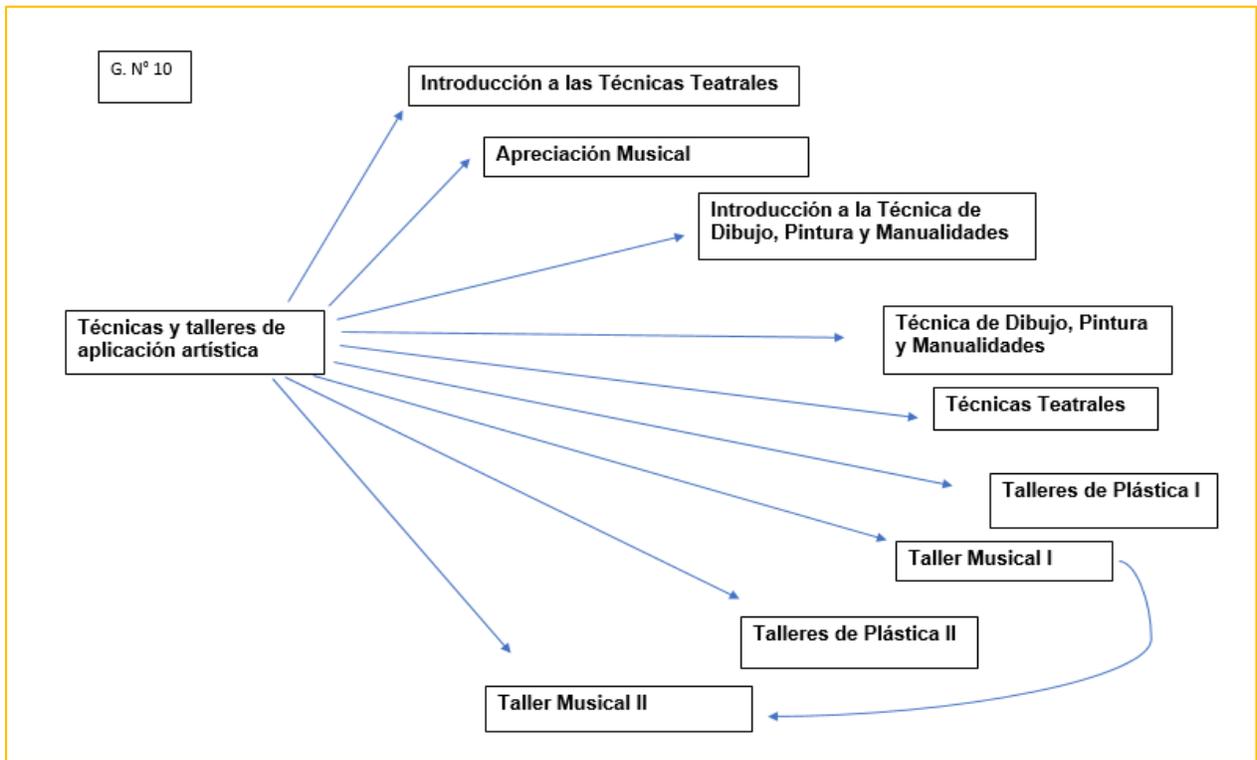


Gráfico 10 Asignaturas de Técnicas y talleres de aplicación artística

2.7. Producción artística

Se observa que, en áreas de Producción artística, existen pocas asignaturas designadas, dos de ellas son de correquisito: Gestión Cultural depende de Promoción cultural y artística, ambas también son del área de Investigación. Por otro lado, Dirección y Montaje Teatral es totalmente independiente al igual que Producción Artística. También es meritorio destacar que Promoción cultural y artística sólo puede ser llevada una vez aprobada Historia del Arte I.

Por lo presentado se nota que esta área en el currículo contiene muy poco sustento para el desarrollo del perfil profesional ya que únicamente la asignatura de Producción Artística es la exclusivamente determinante para el desarrollo de esta área. No obstante, se permite visualizar la interdisciplinariedad que sustenta las habilidades que se exponen en el perfil de la carrera.

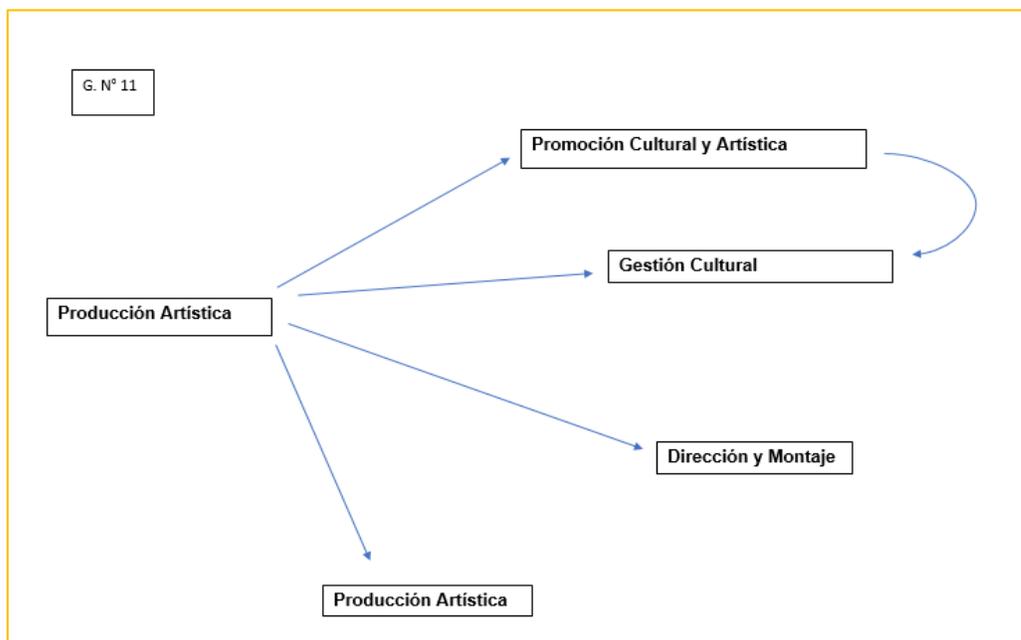


Gráfico 11 Asignaturas de producción Artística

2.8. Coreografía y Composición

Coreografía y Composición contienen tres asignaturas de las cuales dos tienen relación entre sí, aunque no de manera directa, estas son Composición Coreográfica y Apreciación de la danza, puesto que las de Composición Teatral y dramaturgias se desarrollan de manera independiente en su programa desde los objetos hasta los tópicos.

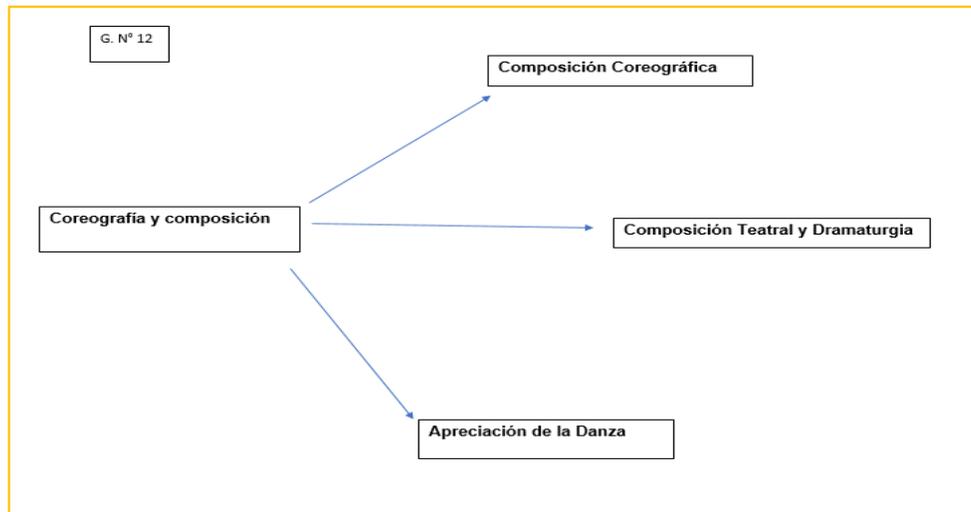


Gráfico 12 Asignaturas de Coreografía y Composición

2.9. Sistema de Prácticas de Formación Profesional

Sistema de Prácticas de Formación Profesional, desarrolla tres programas que se muestran de manera vinculada de una con la otra, pero en función del perfil docente y asesor pedagógico, y es la característica que más se destaca, dejando por fuera los demás perfiles expuestos en el plan de estudios.

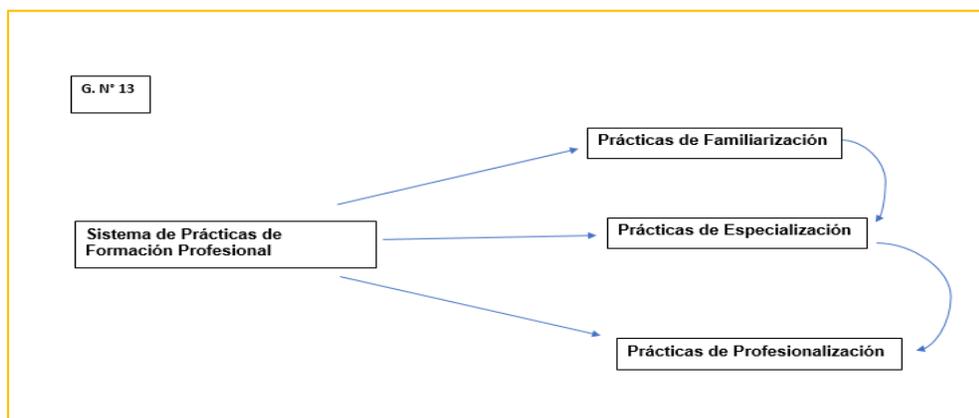


Gráfico 13 Sistema de Prácticas profesionales

2.10. Coherencia de las asignaturas conforme cargos y funciones del Perfil Profesional

En la siguiente fase habiendo evidenciado la estructura organizativa en la malla curricular de las asignaturas del pensum de la carrera de Licenciatura en Cultura y Artes se

presenta la coherencia de las asignaturas conforme el perfil profesional que muestra el currículo.

a. Perfil de Docente y Asesor pedagógico en Danza, Teatro, Música y Artes Plásticas

En el perfil pedagógico se presentan 9 asignaturas de las cuales 4 son de formación básica: Pedagogía General, Psicología General y de los Aprendizajes, Didáctica General, Evaluación Educativa, y 5 específicamente del campo de estudio: Didáctica Especial de las Artes, Pedagogía Teatral, Pedagogía de las Plásticas, Pedagogía de la Danza y Pedagogía de la Música.

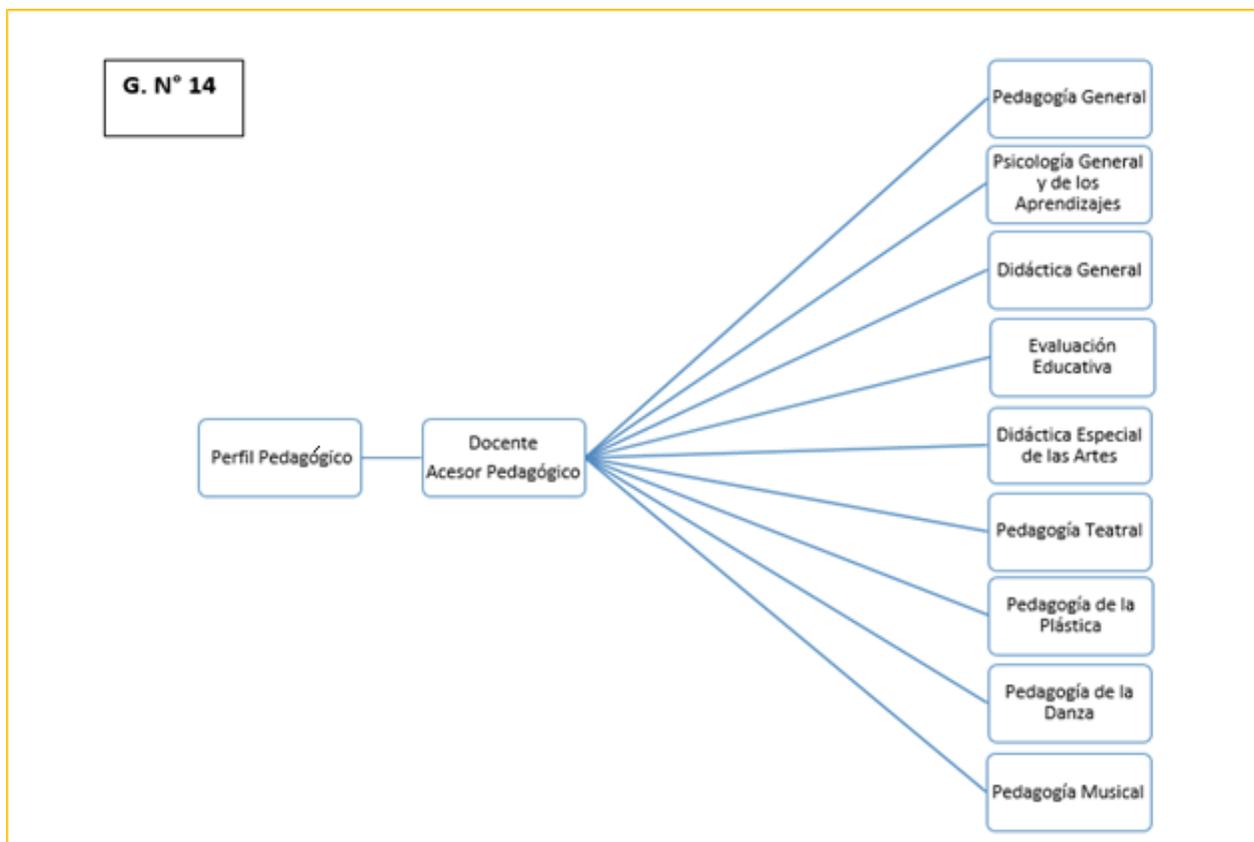


Gráfico 14 Asignaturas del perfil pedagógico

b. Perfil de Director Artístico

Para el perfil de Director Artístico se disponen cuatro asignaturas, de las cuales una es de área de investigación, una de producción artística y dos de Coreografía y

Composición, no están presentes asignaturas directamente relacionados con este perfil, así como los talleres de ampliación, Introducción a las Técnicas de Dibujo, Pintura y Manualidades, Técnicas de Dibujo, Pintura y Manualidades, Taller Plásticas I, Taller Plásticas II, Introducción a las Técnicas Teatrales, Técnicas Teatrales, apreciación Musical, Taller Musical I, Taller Musical II, Danzas Regionales Nicaragüenses y Estilos y Técnicas Danzarias.

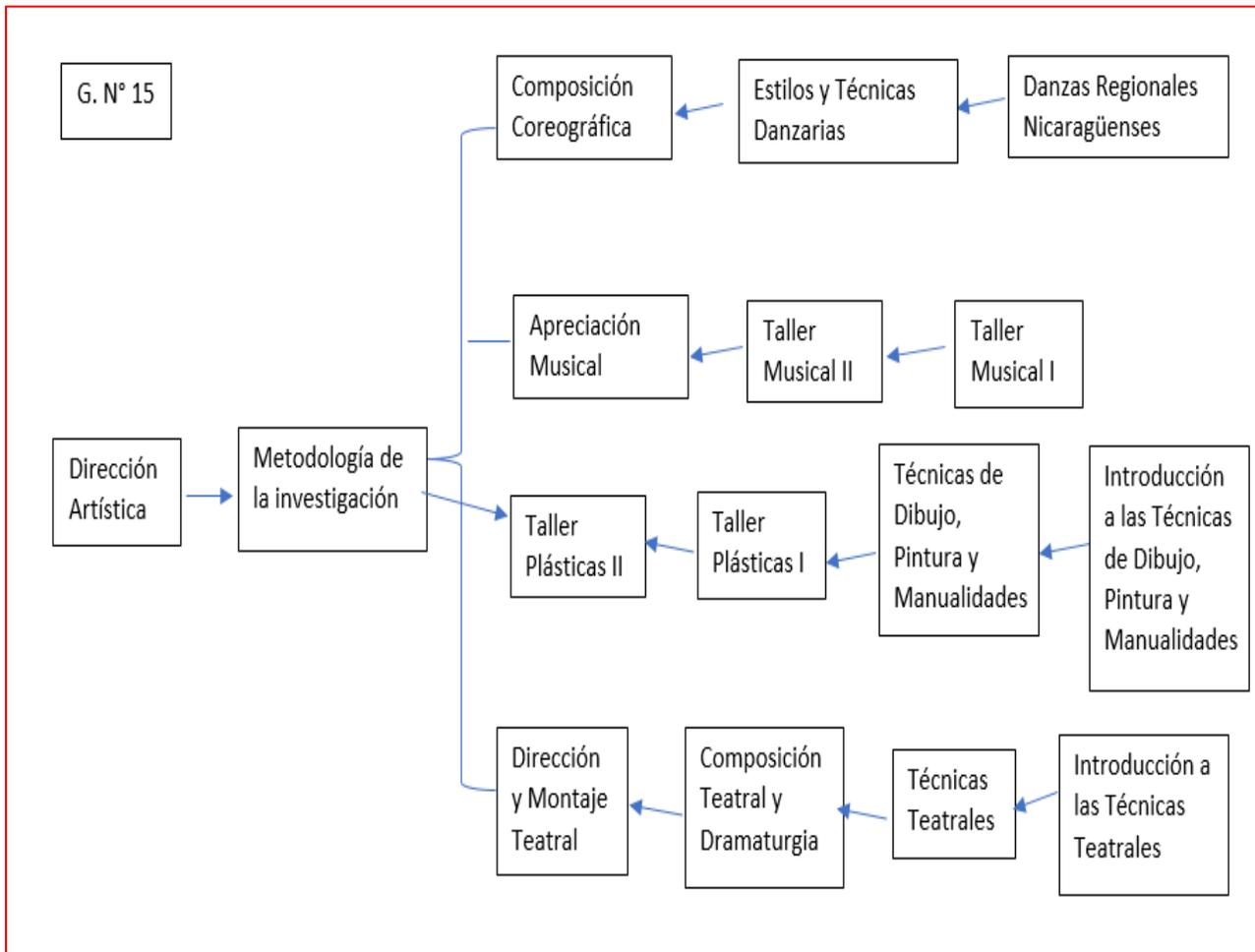


Gráfico 15 asignaturas de perfil de director Artístico

c. Perfil de Producción artística

En este sentido las asignaturas que corresponden al perfil profesional para el área de Producción artística se evidencian dos asignaturas, una es Metodología de la investigación, la cual es general para todo el plan de estudios, por lo que no contiene elementos exclusivos para este perfil y la otra es Producción Artística, siendo esta la única que se focaliza en contenidos y objetivos para esta área, lo cual demuestra una debilidad en la consistencia que determine el desarrollo de todas las capacidades requeridas para en desempeño como productor artístico.

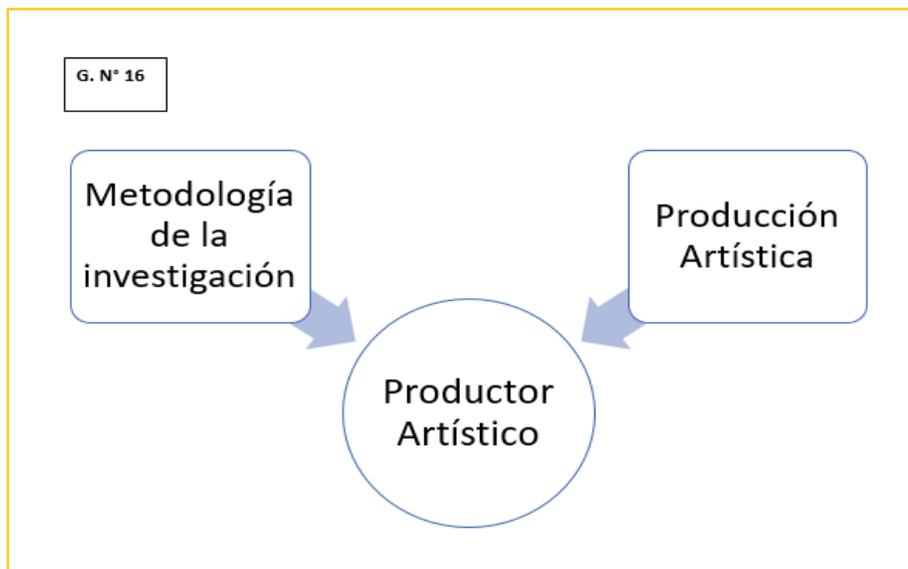


Gráfico 16 asignaturas de perfil de Producción Artística

d. Perfil de Promotor Cultural

En el perfil de Promotor Cultural, se presentan cuatro asignaturas: del área de investigación: Metodología de la Investigación e Historia del arte I, de igual manera Historia del Arte II y una propia del perfil que es Promoción Cultural y Artística. Lo que demuestra poca intencionalidad de la propia materia al igual que ocurre con el perfil de Producción Artística, estos se fortalecen con otras áreas, pero muestran poca consistencia en las asignaturas directamente establecidas para su desarrollo.

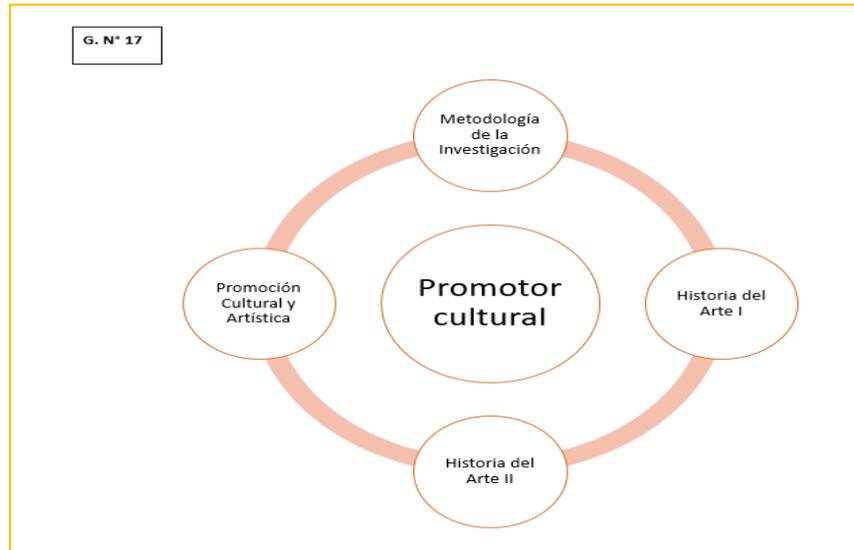


Gráfico 17 asignaturas de Promotor Cultural

e. Perfil de Gestión cultural

En cuanto a la Gestión cultural, se muestra que este perfil no presenta ninguna asignatura que sea orientada directamente a su desarrollo, ciertamente todas las asignaturas que integran y fundamentan este perfil son relevantes, ninguna de manera explícita propone el desarrollo de las habilidades requeridas para un gestor Cultural. Por lo que este perfil queda sin sustento en el plan de estudios.



Gráfico 18 asignaturas de perfil de Gestor cultural

El balance en la cantidad de las firmas tanto por área curricular como de perfil profesional en las modalidades de Profesor de Educación Media y Licenciatura muestran similitud en cuanto a la disparidad en la distribución de asignaturas que dan salida a estas modalidades, pero no es factor determinante en la pertinencia y la aplicabilidad de los saberes necesarios para la formación profesional de la carrera, pero si establece un panorama claro de la orientación metodológica de la institución educativa que se centra en el modelo curricular de integración.

Capítulo N° 2: Análisis de unidades y contenidos en los programas de asignatura

Para determinar la integración del currículo y la coherencia de las asignaturas para la formación profesional de los egresados de la carrera Cultura y Artes se analizó cada uno de los programas según su ubicación en la malla curricular, las variables fueron las proporciones de las unidades y contenidos en cada uno de los programas, así como la relación entre objetivos y contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales y la relación existente entre los programas.

Para analizar el perfil y la ubicación en la malla curricular se relacionan las variables en conformidad a los objetivos generales de la carrera, que consisten en la formación del profesorado en la educación cultural y artística, para los diversos niveles del sistema educativo nacional, capaces de incentivar a sus alumnos para que descubran, analicen, investiguen y experimenten las distintas manifestaciones de la cultura y las artes, que desarrollen sus potencialidades a través de la vivencia y práctica del arte y la cultura, que tengan capacidad de percibir lo emocional, intelectual, el razonamiento crítico y la imaginación creadora, potencializando la integración a la sociedad de profesionales creativos con amplia visión para que planteen soluciones a los problemas relacionados con el proceso de enseñanza- aprendizaje de las artes y de la cultura universal, con sentido crítico, ético y estético, así como valores morales, culturales y patrióticos, acordes con los principios humanísticos de nuestra sociedad.

Se toma en particular, para la reflexión ante este análisis que los programas se desarrollan en 15 encuentros semanales con una carga horaria de 45 horas, se muestra

en el análisis que estos están diseñados para desarrollarse en 19.4 frecuencias semanales y con una carga de 60 horas.

1. Balance de asignaturas, unidades y contenidos por cargos y funciones del perfil profesional.

En este apartado se muestra la organización de los programas en la variable de unidades y contenidos que presentan los programas correspondientes a las áreas curriculares con el fin de establecer la relación que existe en la organización estructural de los programas con relación a los objetivos de la carrera.

1.1. Distribución de asignaturas por cargos y funciones del perfil profesional

Se destacan 6 cargos y funciones que desarrolla el profesional de esta carrera, en los cuales se destacan Docente de Artes plásticas, Danza, Teatro y Música, Asesor pedagógico, Director artístico, Productor artístico, Promotor cultural, Gestor cultural.

En cuanto al perfil Docente se observa tanto en la distribución de asignaturas como en los enfoques de los programas bastante énfasis ya que el 41% de las asignaturas del pensum corresponden al área docente y de asesoramiento pedagógico 12% al área de Dirección Artística, 2.3% a la de Productor Artístico, 2.3% a Promotor cultural 2.3 % a Gestor cultural y el 40% corresponde a las asignaturas generales y básicas, sin incluir modalidad de graduación y prácticas profesionales.

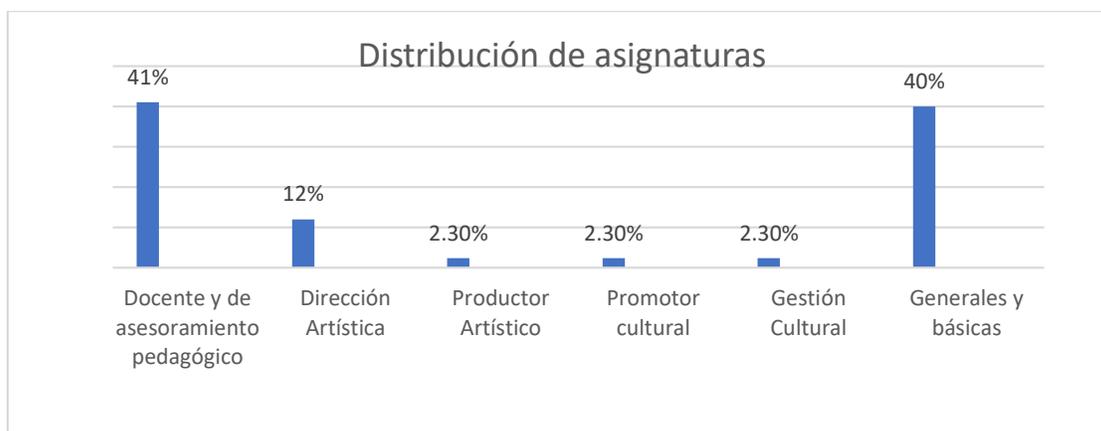


Gráfico 19 Distribución de asignaturas

1.2. Distribución de unidades de los programas del plan de estudios

En el gráfico se indica la cantidad de unidades que poseen los programas ordenándose en las variables de moda, mínimo y máximo de unidades que se presentan en los programas según cargos y funciones del perfil profesional, con el fin de identificar los elementos comunes y divergentes entre los programas.

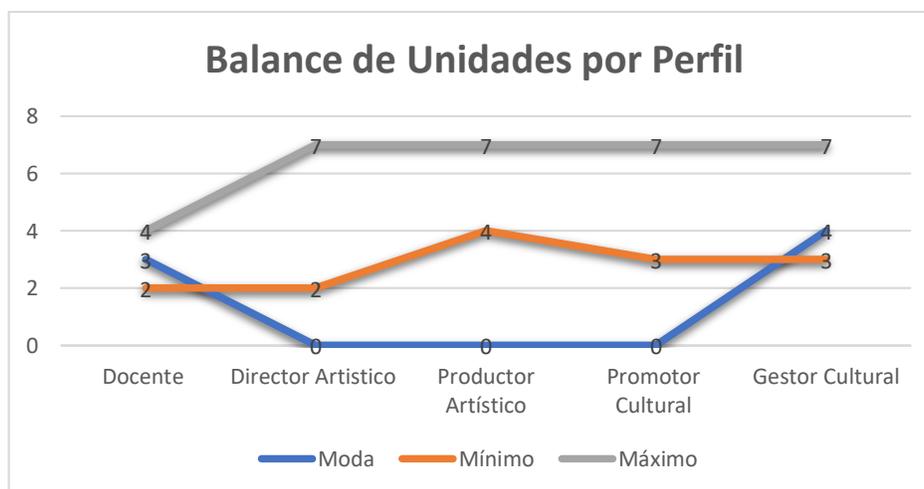


Gráfico 20 Balance de unidades por perfil

Se presenta que el balance de la moda le cantidades de unidades para cargo y funciones de Docente es de 3 unidades por programa, en Gestor cultural prevalecen 4 unidades por programa, pero en los de Director artístico, Productor artístico y Promotor cultural, es

de 0, ya que los programas presentan distintas cantidades de unidades, esto indica que cada programa presenta distinta cantidad de unidades.

En el mínimo de unidades presentes en los programas se encontró que para Docencia y Dirección artística es de 2 unidades, para Promotor cultural y Gestor cultural es de 3 unidades, pero para Productor artístico el mínimo es de 4 unidades.

El máximo de unidades presentes en los programas es de 4 para la Docencia y de 7 para el resto de cargos y funciones del perfil profesional.

De esta manera se observa que existe varianza significativa entre la distribución de unidades en cada uno de los programas.

1.2.1. Distribución de contenidos y subcontenidos en los programas por cargos y funciones del perfil profesional

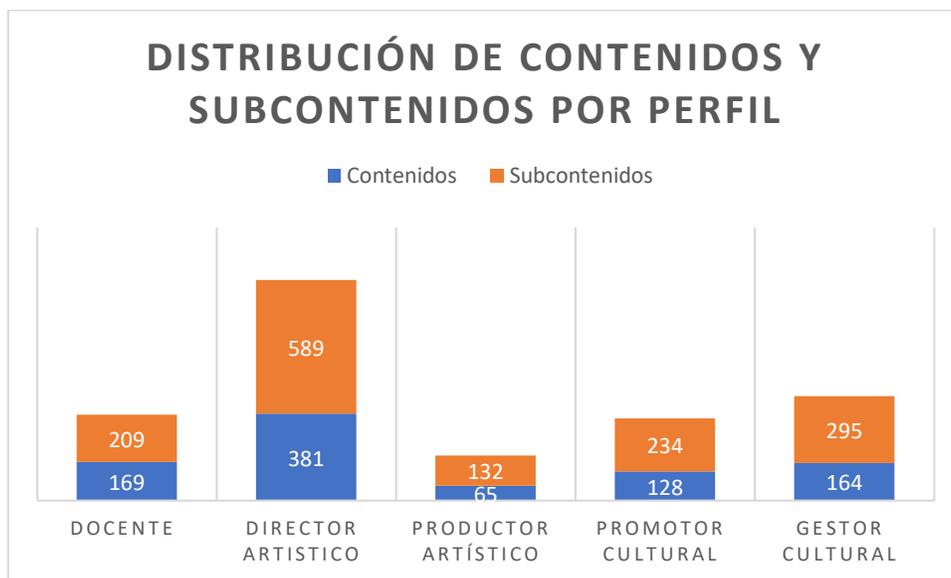


Gráfico 21 Distribución de contenidos y subcontenidos en los programas por perfil

La relación que se observa en el gráfico, demuestra que los programas con mayor cantidad de contenidos y subcontenidos se encuentran en el cargo de dirección artística y luego en el de docentes con menos de la mitad con relación al anterior, seguido por el Gestor cultural y Promotor cultural, y en último lugar está el de Productor artístico.

Es necesario destacar que los programas correspondientes a Productor artístico son los que mayor cantidad de contenidos y subcontenidos poseen, ya que solo son dos las asignaturas que corresponden a este cargo.

El comportamiento de la varianza en los subcontenidos se refleja en el perfil de Dirección Artística y es menor en Producción Artística, pero en este sentido se presenta mayor diferencia entre la cantidad de subcontenidos de los otros programas.

El análisis permite visualizar que no existe homogeneidad en cuanto a la distribución de contenidos y subcontenidos entre los programas, por tal razón, el desarrollo de los mismos es difícilmente concebido en el tiempo que se le establece a cada asignatura.

1.3. Balance de Asignaturas unidades y contenidos por Áreas

1.3.1. Distribución de asignaturas por área

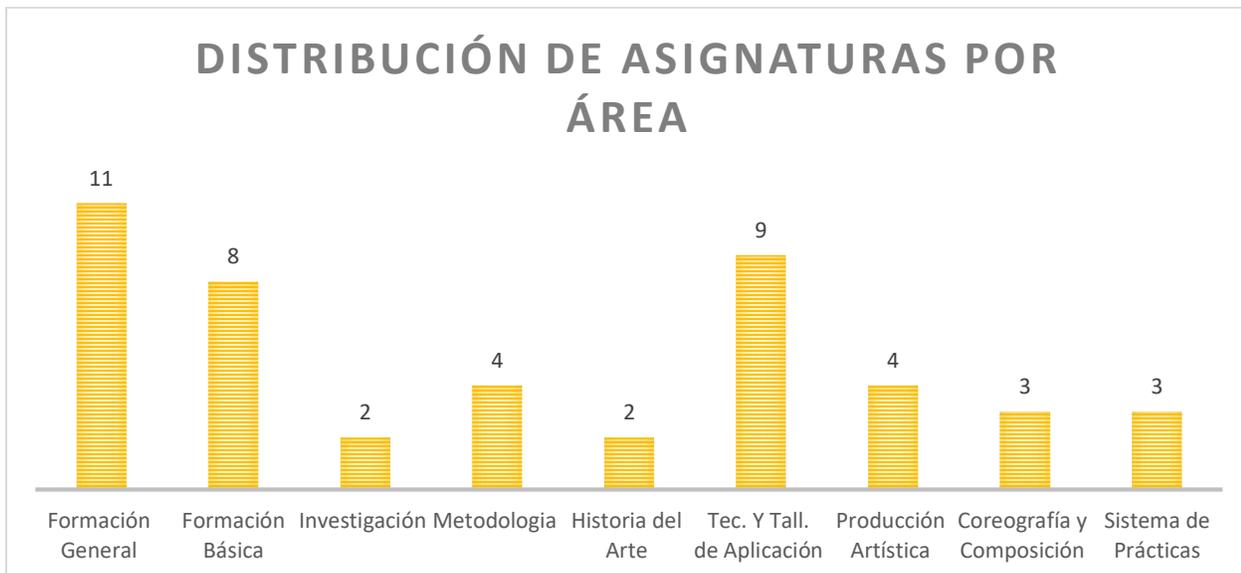


Gráfico 22 Distribución de asignaturas por área

Se demuestra la mayor prevalencia de asignaturas que corresponden al área de Formación general con 11 asignaturas, seguido por el área de Técnicas y Talleres de Aplicación con 9, luego las de Formación básica y con menor cantidad las declaradas profesionalizantes y correspondientes al área de investigación, lo que demuestra debilidad en este aspecto declarado en el currículo de la carrera como uno de sus objetivos.

1.3.2. Distribución de unidades en los programas por áreas en la malla curricular

En el gráfico se indica la cantidad de unidades que poseen los programas ordenándose en las variables de moda, mínimo y máximo de unidades que se presentan en los programas según áreas de la malla curricular, con el fin de identificar los elementos comunes y divergente entre los programas.

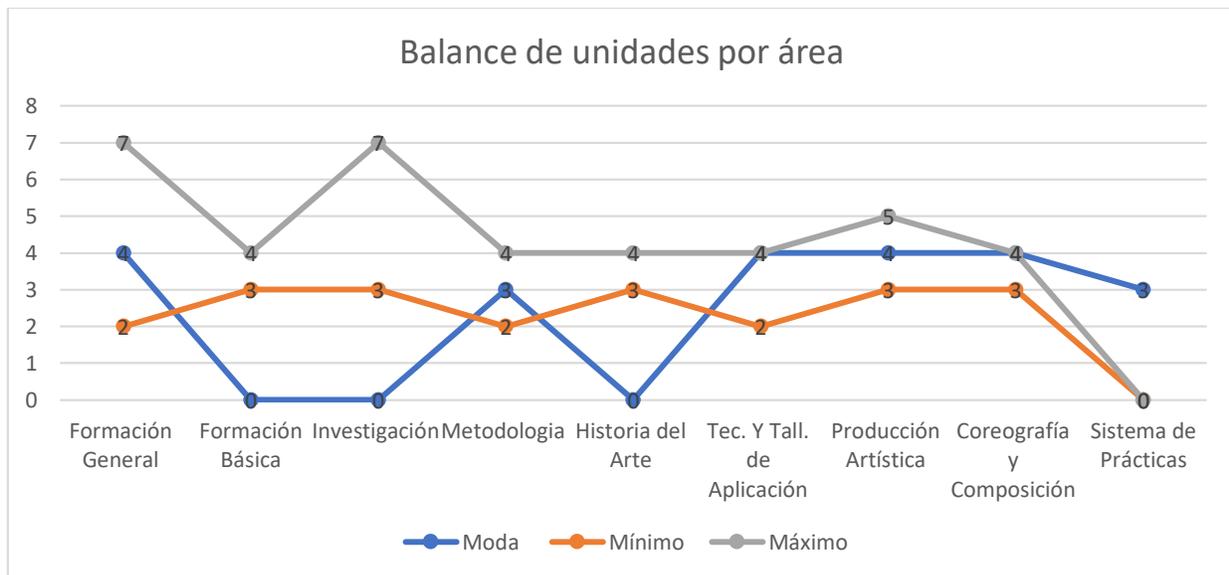


Gráfico 23 Balance de unidades por área

La moda en las unidades correspondiente a la Formación docente, Técnicas y talleres de aplicación, Producción artística y Coreografía y composición contienen 4 unidades por programa, en Formación básica, Investigación e Historia del Arte, no existe unificación entre la cantidad de unidades recurrentes en los programas por lo que es de 0, Las Metodologías y el del Sistema de Prácticas contienen 3 unidades como aspecto recurrente en los programas.

En el mínimo de unidades presentes en los programas se encontró que en Formación general, Metodología y Técnicas y talleres de aplicación presentan 2 unidades, Formación básica, Investigación, Historia del arte, Producción artística y Coreografía y composición es de 3 unidades, únicamente el Sistema de prácticas no presenta un mínimo ya que en los tres programas se establece la misma cantidad de unidades.

En el máximo de unidades presentes en los programas se identificó que en las áreas de Formación general e Investigación son 7 unidades, en Producción artística 5, y en Formación básica, Metodología, Historia del arte, Técnicas y talleres de aplicación y Coreografía y composición 4 unidades, el Sistema de prácticas no presenta un mínimo ya que en los tres programas se establecen la misma cantidad de unidades.

1.3.3. Distribución de contenidos y subcontenidos en los programas por área

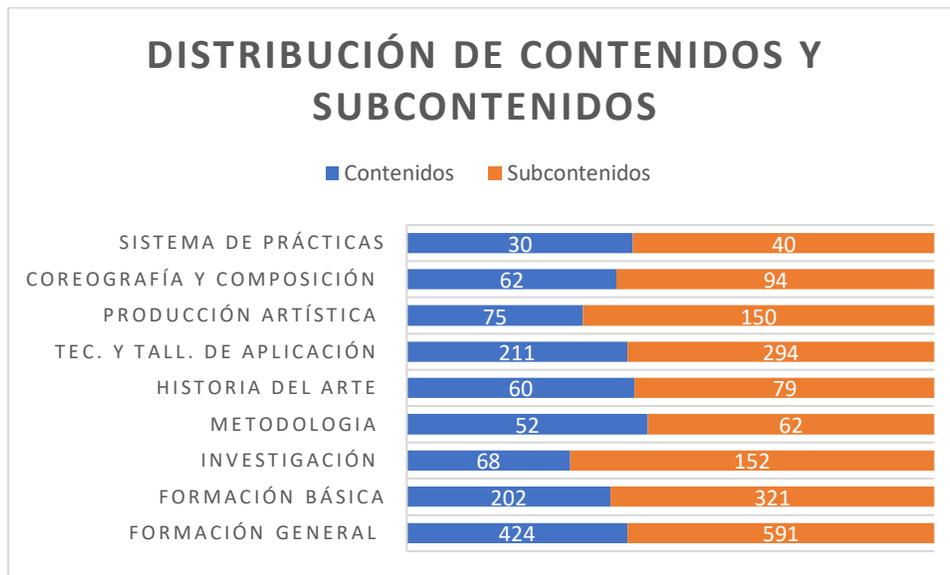


Gráfico 24 Distribución de contenidos y subcontenidos por área

Las cantidades de contenidos y subcontenidos corresponden a la distribución de las asignaturas por áreas en la malla curricular, presentan varianzas significativas en cuanto a la proporción de las mismas, no obstante, estas varianzas no son significativas en algunos programas, pero se observó que existen programas cuyos subcontenidos no se relacionan de manera coherente al contenido y se focalizan de modo meramente conceptual sin evidencia de los aspectos procedimentales y actitudinales.

Capítulo N 3: Análisis de Programas por área

El presente apartado muestra de manera explícita el análisis correspondiente a cada uno de los programas del plan de estudios y la relación que existe entre los elementos fundamentales de estos, con el fin de identificar la estructura, metodología, evaluación y la interrelación entre las áreas y asignaturas.

La forma en que se presenta la información, se indican las áreas de formación, programas, cantidad de unidades, cantidad de contenidos y subcontenidos, la relación de estos entre sí y el sistema de evaluación que se orienta. En cada una de las áreas se presenta una síntesis de la coherencia encontrada en el análisis de los programas.

1.4. Formación general

Los programas que a continuación se presentan en el análisis son: Técnicas de lectura, redacción y ortografía, Técnicas de Investigación Documental, Introducción a la Física, Introducción a la Filosofía, Matemática General, Historia de Nicaragua, Geografía de Nicaragua, Informática Básica, Introducción a la Antropología, Introducción a la Biología y Seminario de formación Integral

1.4.1. Técnicas de lectura, redacción y ortografía

En la primera unidad titulada Técnicas de lectura, contiene 17 contenidos y 28 subcontenidos, de los conceptuales se presentan 4 contenidos y 9 subcontenidos, en los procedimentales se muestran 6 contenidos y 15 subcontenidos, en los actitudinales 12 contenidos y 8 subcontenidos. Se observa en los contenidos que van relacionados directamente con los objetivos, en la primera unidad se abordan de manera operativa los contenidos conceptuales, pero desde su planteamiento en el programa se muestran como una secuencia conceptual en los Subcontenidos, así mismo los actitudinales presentan esta misma característica.

En la segunda unidad titulada La redacción, se presentan 20 contenidos y 41 subcontenidos, de los conceptuales se presentan 9 contenidos y 17 subcontenidos, en los procedimentales se muestran 5 contenidos y 14 subcontenidos, en los actitudinales

6 contenidos y 10 subcontenidos. Los contenidos se desarrollan en los procedimentales con un coherente enfoque que da salida a los objetivos actitudinales. Se nota que se trata de abordar muchos elementos y de manera más informativa que formativa.

En los procesos evaluativos se observa que la intención es de una evaluación de carácter formativo, se enfatiza en la interacción de la práctica con la conceptualización, evidencia el trabajo grupal y el individual, así como las temáticas de las lecturas están enfocadas a que el docente vincule el perfil profesional de las carreras, se hace una contextualización, se señalan reiteradas pruebas cortas que comprueben la intención práctica de la asignatura. En la unidad de lectura se enfoca en el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo a través de la lectura de obras de autores nacionales. Pero también se muestra un gran énfasis en la evaluación sumativa.

1.4.2. Técnicas de Investigación Documental

Este programa se constituye de cinco unidades y enfatiza en el carácter investigativo, es requisito para la asignatura de Metodología de Investigación

En la primera unidad titulada Introducción a la investigación, contiene 6 contenidos y 13 subcontenidos, de los conceptuales se presentan 2 contenidos y 7 subcontenidos, en los procedimentales se muestran 2 contenidos y 4 subcontenidos, en los actitudinales 2 contenidos y 2 subcontenidos. Se nota que su énfasis prevalece en la conceptualización del conocimiento científico como asignatura.

En la segunda unidad titulada Proceso de la Investigación Documental, contiene 7 contenidos y 14 subcontenidos, de los conceptuales se presentan 3 contenidos y 10 subcontenidos, en los procedimentales se muestran 2 contenidos y 2 subcontenidos, en los actitudinales 2 contenidos y 2 subcontenidos. En esta unidad predomina la conceptualización, aunque evidencia el proceso de construcción de idea investigativa, en su contexto procedimental no se muestra la vinculación operativa de lo planteado de manera conceptual, lo mismo sucede en lo actitudinal, lo que se queda a nivel de enunciado.

En la tercera unidad titulada Técnicas de recolección y selección de la información, contiene 9 contenidos y 17 subcontenidos, de los conceptuales se presentan 3 contenidos y 9 subcontenidos, en los procedimentales se muestran 3 contenidos y 5 subcontenidos, en los actitudinales 3 contenidos y 3 subcontenidos. El panorama de esta unidad enfoca en la conceptualización de aspectos referidos a la construcción de fichas, se nota aquí que la práctica y la comprensión de su fundamento no están siendo contempladas, aunque está presente la práctica.

En la cuarta unidad Procesamiento de la información documental, contiene 9 contenidos y 11 subcontenidos, de los conceptuales se presentan 3 contenidos y 5 subcontenidos, en los procedimentales se muestran 3 contenidos y 3 subcontenidos, en los actitudinales 3 contenidos y 3 subcontenidos. La particularidad de esta unidad es que se orienta a la ejecución de los contenidos conceptuales pero la cantidad de estos contenidos es muy elevada con relación al tiempo asignado.

En la quinta unidad Redacción científico-técnica, contiene 16 contenidos y 22 subcontenidos, de los conceptuales se presentan 5 contenidos y 10 subcontenidos, en los procedimentales se muestran 6 contenidos y 7 subcontenidos, en los actitudinales 5 contenidos y 5 subcontenidos. Es evidente que el mayor peso recae sobre el abordaje conceptual, aunque el título de la unidad indica carácter práctico y de producción.

El sistema de evaluación de este programa indica que en este proceso no se examinan los aprendizajes, pero se le da seguimiento al cumplimiento de las tareas asignadas.

1.4.3. Introducción a la Física

El programa consta de 4 unidades a desarrollar. En la primera unidad titulada Reseña histórica y Filosófica de la Ciencia Física, contiene 13 contenidos y 8 subcontenidos, de los conceptuales se presentan 5 contenidos y 5 subcontenidos, en los procedimentales se muestran 5 contenidos y 3 subcontenidos, en los actitudinales 2 contenidos sin subcontenidos. En esta unidad todo el énfasis se centra en la conceptualización, pero las temáticas abordadas no manifiestan la fundamentación de esta ciencia y su vinculación con el contexto de los estudiantes en su entorno.

En la segunda unidad titulada Medición, se presentan 15 contenidos y 18 subcontenidos de los conceptuales se presentan 7 contenidos y 12 subcontenidos, en los procedimentales se muestran 7 contenidos y 5 subcontenidos, en los actitudinales 1 contenido sin subcontenidos. En esta unidad se presenta la conceptualización en primer plano, incluso en los elementos establecidos como procedimentales enfatizan a la conceptualización y no se justifica la importancia de esta temática, Así mismo predomina la carencia de contenido actitudinal, lo cual resta el carácter práctico de la unidad.

En la tercera unidad titulada Energía, se presentan 16 contenidos y 14 subcontenidos de los conceptuales se exhiben 7 contenidos y 8 subcontenidos, en los procedimentales se muestran 5 contenidos y 6 subcontenidos, en los actitudinales 4 contenidos sin subcontenidos. En esta unidad también se exterioriza recargada la fase conceptual, muy poco enunciado la forma procedimental del aprendizaje y la actitudinal enfoca en la memorización de los conceptos.

En la cuarta unidad titulada La Luz, se presentan 13 contenidos y 12 subcontenidos de los conceptuales se presentan 5 contenidos y 3 subcontenidos, en los procedimentales se muestran 4 contenidos y 9 subcontenidos, en los actitudinales 4 contenidos sin subcontenidos. De igual manera a las unidades anteriores la mayor fuerza recae sobre la conceptualización de elementos de la física como ciencia y su campo de estudio, pero se queda de manera disociada la forma procedimental y actitudinal requerida para el logro de objetivos según el enfoque de este currículo.

El sistema de evaluación corresponde respectivamente al reglamento del Régimen Académico, plantea pruebas cortas y sistemáticas que incluyen elaboración de esquemas gráficos y prácticas de laboratorio, por último, se realiza la examinación de los aprendizajes.

1.4.4. Introducción a la Filosofía

El presente programa está compuesto por 3 unidades a desarrollar.

En la primera unidad titulada La Filosofía: Origen, Concepto, Objeto y Funciones, se presentan 11 contenidos y 17 subcontenidos de los conceptuales se exhiben 4

contenidos y 9 subcontenidos, en los procedimentales se muestran 4 contenidos y 8 subcontenidos, en los actitudinales 3 contenidos, sin subcontenidos. Se destaca la importancia del pensamiento del estudiante, aunque existe mayor peso en la conceptualización, esta se operativiza en los aspectos procedimentales y actitudinales evidenciados en esta unidad.

En la segunda unidad titulada El Conocimiento de la Realidad, se presentan 8 contenidos y 13 subcontenidos, de los conceptuales 3 contenidos y 10 subcontenidos, en los procedimentales 3 contenidos y 3 subcontenidos, en los actitudinales 2 contenidos, sin subcontenidos. En esta unidad se nota la articulación de los objetivos tanto conceptuales, procedimentales y actitudinales ya que se muestra el énfasis en la comprensión de los conceptos y teorías en estudio, aplicados el contexto del estudiante.

En la tercera unidad titulada El Ser Humano y la Sociedad, se presentan 15 contenidos y 30 subcontenidos, de los conceptuales 6 contenidos y 18 subcontenidos, en los procedimentales 4 contenidos y 7 subcontenidos, en los actitudinales 4 contenidos, sin subcontenidos. Esta es la mayor unidad en términos de contenidos, aunque presenta las temáticas más importantes del estudio de esta ciencia y su articulación entre los objetivos también es adecuada, la dimensión no corresponde con la realidad de su aplicación en el desarrollo del programa, ya que las temáticas se abordan desde perspectiva meramente textual y no reflexiva.

En el sistema de evaluación presenta la orientación establecida en el reglamento académico.

1.4.5. Matemática General

El programa presenta 4 unidades a desarrollar.

En la primera unidad titulada Aritmética, se presentan 4 contenidos y 8 subcontenidos, de los conceptuales 1 contenido y 5 subcontenidos, en los procedimentales 1 contenido y 3 subcontenidos, en los actitudinales 2 contenidos, sin subcontenidos. Se observa en esta unidad que a pesar que entre los objetivos se indica la relación de los contenidos

de la matemática con el entorno social, no se logra observar dicha relación en los contenidos expuestos.

En la segunda unidad titulada Álgebra, se presentan 6 contenidos y 10 subcontenidos, de los conceptuales 3 contenidos y 8 subcontenidos, en los procedimentales 2 contenidos y 3 subcontenidos, en los actitudinales 1 contenido, sin subcontenidos. Esta unidad aborda de manera clara en forma de reactivación de conocimientos adquiridos en el proceso educativo escolar, pero no vincula la importancia de la aplicación cotidiana del álgebra en el contexto de los estudiantes.

En la tercera unidad titulada Funciones, se presentan 8 contenidos y 9 subcontenidos, de los conceptuales 2 contenidos y 4 subcontenidos, en los procedimentales 4 contenidos y 5 subcontenidos, en los actitudinales 2 contenidos, sin subcontenidos. Esta unidad se exhibe de manera elemental y bastante accesible, pero no vincula el objetivo procedimental con el actitudinal de manera aplicativa.

En la cuarta unidad titulada Geometría plana, se presentan 7 contenidos y 10 subcontenidos, de los conceptuales 2 contenidos y 5 subcontenidos, en los procedimentales 3 contenidos y 5 subcontenidos, en los actitudinales 2 contenidos, sin subcontenidos. La unidad muestra claridad en los contenidos conceptuales y procedimentales, pero no existe vinculación con el actitudinal ya que indica criterios que no son contenidos, como el “respeto a las ideas de sus compañeros”.

En cuanto al sistema de evaluación se muestra de manera correspondiente a la normativa del Régimen Académico, por lo cual se realiza un solo examen y el resto de evaluación es por trabajos y pruebas sistemáticas.

1.4.6. Historia de Nicaragua

El programa presenta 7 unidades a desarrollar.

En la primera unidad titulada Introducción al estudio de la Historia de Nicaragua, se presentan 9 contenidos y 6 subcontenidos, de los conceptuales 3 contenidos y 4 subcontenidos, en los procedimentales 3 contenidos y 1 subcontenido, en los actitudinales 3 contenidos y 1 subcontenido. La unidad muestra aspectos relevantes del

estudio de esta ciencia con relación al perfil de la carrera y se visualiza un equilibrio entre los objetivos, aunque su formulación muestra una orientación hacia el docente más que al estudiante.

En la segunda unidad titulada El proceso de Formación del Estado de Nicaragua. (Desde la antigüedad a la actualidad), se presentan 6 contenidos y 13 subcontenidos, de los conceptuales 2 contenidos y 9 subcontenidos, en los procedimentales 2 contenidos y 2 subcontenidos, en los actitudinales 2 contenidos y 2 subcontenidos. Las temáticas se abordan en los contenidos conceptuales y su secuencia en los procedimentales, pero en cuanto a los actitudinales no se logra observar los objetivos en contenidos y subcontenidos.

En la tercera unidad titulada Las Sociedades Indígenas en Nicaragua. Pasado y pervivencia, se presentan 3 contenidos y 5 subcontenidos, de los conceptuales 1 contenido y 3 subcontenidos, en los procedimentales 1 contenido y 1 subcontenido, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenido. Se observa una claridad y concatenación de los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales en relación con los objetivos y perfil de la carrera.

En la cuarta unidad titulada Nicaragua en los principales procesos de integración regional, se presentan 3 contenidos y 4 subcontenidos, de los conceptuales 1 contenido y 2 subcontenidos, en los procedimentales 1 contenido y 1 subcontenido, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenido. Aunque la unidad esta contextualizada el objetivo procedimental se formula como conceptual y no se logra la operatividad en el objetivo actitudinal.

En la quinta unidad titulada Dominación e intervención extranjera en Nicaragua, se presentan 3 contenidos y 7 subcontenidos, de los conceptuales 1 contenido y 5 subcontenidos, en los procedimentales 1 contenido y 1 subcontenido, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenido. Esta unidad posee congruencia y articulación entre los objetivos y contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales.

En la sexta unidad titulada resistencia indígena y movimiento de liberación a través de la Historia de Nicaragua, se presentan 3 contenidos y 8 subcontenidos, de los conceptuales

1 contenido y 5 subcontenidos, en los procedimentales 1 contenido y 1 subcontenido, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenido. Se establecen las temáticas de manera conceptual incluso en los indicadores procedimentales y actitudinales.

En la séptima unidad titulada Regiones y localidades en Nicaragua Actual, se presentan 3 contenidos y 5 subcontenidos, de los conceptuales 1 contenido y 3 subcontenidos, en los procedimentales 1 contenido y 1 subcontenido, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenido. Esta unidad presenta aspectos poco vinculados con las unidades anteriores y aborda semblantes de manera conceptualizada en todos los contenidos.

El sistema de evaluación se presenta en concordancia al Régimen Académico y aunque enfatice en una evaluación del proceso se maneja a nivel conceptual y cuantitativo.

1.4.7. Geografía de Nicaragua

En la primera unidad titulada Fundamentos Geográficos para la formación ciudadana, se presentan 9 contenidos y 12 subcontenidos, de los conceptuales 3 contenidos y 8 subcontenidos, en los procedimentales 3 contenidos y 3 subcontenidos, en los actitudinales 3 contenidos y 1 subcontenido. Se establecen elementos que los objetivos no muestran relación con los contenidos y los subcontenidos, no se logra la interrelación de los objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En la segunda unidad titulada Aprovechamiento del relieve y sus principales amenazas, se presentan 10 contenidos y 18 subcontenidos, de los conceptuales 4 contenidos y 13 subcontenidos, en los procedimentales 3 contenidos y 3 subcontenidos, en los actitudinales 3 contenidos y 2 subcontenidos. Se logra la vinculación entre los objetivos y los contenidos, aunque los objetivos procedimentales tienden a la manera conceptual.

En la tercera unidad titulada Recursos hídricos y su aprovechamiento, se presentan 13 contenidos y 17 subcontenidos, de los conceptuales 5 contenidos y 15 subcontenidos, en los procedimentales 4 contenidos y 1 subcontenido, en los actitudinales 4 contenidos y 1 subcontenido. Se abordan muchas temáticas, pero su relevancia se aprecia en la articulación que existe entre los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En la cuarta unidad titulada Clima e Incidencias del Cambio en el territorio nacional, se presentan 9 contenidos y 8 subcontenidos, de los conceptuales 3 contenidos y 4 subcontenidos, en los procedimentales 3 contenidos y 3 subcontenidos, en los actitudinales 3 contenidos y 1 subcontenido. Se destacan los objetivos que difieren de los contenidos y subcontenidos, así mismo en los planteamientos procedimentales se muestran elementos meramente actitudinales y conceptuales. Está muy cargada de elementos esta unidad.

En la quinta unidad titulada cambios demográficos en Nicaragua, se presentan 3 contenidos y 12 subcontenidos, de los conceptuales 3 contenidos y 9 subcontenidos, en los procedimentales 2 contenidos y 2 subcontenidos, en los actitudinales 2 contenidos y 1 subcontenido. Existe intencionalidad hacia una temática en específico, la cual está presente en los tres objetivos, pero las demás temáticas conceptuales no se abordan en los contenidos procedimentales y actitudinales.

El sistema de evaluación de esta signatura mantiene la tónica establecida en el reglamento académico, y el mayor énfasis de la evaluación del proceso recae en la comprobación sumativa de los aprendizajes.

1.4.8. Informática Básica

En la primera unidad titulada Generalidades de la Informática, se presentan 8 contenidos y 8 subcontenidos, de los conceptuales 4 contenidos y 5 subcontenidos, en los procedimentales 3 contenidos y 3 subcontenidos, en los actitudinales 1 contenido, sin subcontenidos. Los contenidos abordados son claros y con coherencia entre los conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En la segunda unidad titulada Plataforma Virtual de enseñanza-aprendizaje, se presentan 5 contenidos y 7 subcontenidos, de los conceptuales 2 contenidos y 4 subcontenidos, en los procedimentales 2 contenidos y 3 subcontenidos, en los actitudinales 1 contenido, sin subcontenidos. Existe relación coherente entre los contenidos. Se observa el énfasis en el carácter práctico de estos.

En la tercera unidad titulada Internet y la web, se presentan 6 contenidos y 5 subcontenidos, de los conceptuales 3 contenidos y 1 subcontenido, en los procedimentales 2 contenidos y 1 subcontenido, en los actitudinales 1 contenido y 2 subcontenidos. Hay correspondencia entre los contenidos y subcontenidos, aunque los denominados como actitudinales muestran mayor énfasis en la conceptualización.

En la cuarta unidad titulada Procesadores de textos, se presentan 11 contenidos y 18 subcontenidos, de los conceptuales 5 contenidos y 14 subcontenidos, en los procedimentales 5 contenidos y 3 subcontenidos, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenido. Se plantean muchos subcontenidos, pero por la naturaleza de este componente es pertinente y está bien articulado entre conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En la quinta unidad titulada Hojas de cálculo electrónicas, se presentan 7 contenidos y 9 subcontenidos, de los conceptuales 2 contenidos y 6 subcontenidos, en los procedimentales 4 contenidos y 3 subcontenidos, en los actitudinales 1 contenido, sin subcontenido. Los objetivos difieren de los contenidos en el aspecto conceptual en cuanto a los subcontenidos se presentan de manera procedimental, esto permite la interacción en las tres fases de lo conceptual, procedimental y actitudinal, aunque en el actitudinal su presentación es más conceptual.

En la sexta unidad titulada Creaciones de Presentaciones, se establecen 9 contenidos y 15 subcontenidos, de los conceptuales 3 contenidos y 8 subcontenidos, en los procedimentales 5 contenidos y 7 subcontenidos, en los actitudinales 1 contenido, sin subcontenidos. Es mayor el énfasis en el aspecto procedimental, aunque algunos elementos son más conceptuales y no se hace mayor referencia a los actitudinales.

El sistema de evaluación está en conformidad a la normativa del Régimen Académico y su énfasis es sumativo.

1.4.9. Introducción a la Antropología

En la primera unidad titulada Introducción a la ciencia antropológica, se presentan 4 contenidos y 8 subcontenidos, de los conceptuales 1 contenido y 4 subcontenidos, en

los procedimentales 1 contenido y 2 subcontenidos, en los actitudinales 2 contenidos y 2 subcontenidos. Muestra articulación entre los contenidos y objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En la segunda unidad titulada Estudio de la vida cotidiana, se presentan 4 contenidos y 4 subcontenidos, de los conceptuales 1 contenido y 1 subcontenido, en los procedimentales 1 contenido y 2 subcontenidos, en los actitudinales 2 contenidos y 1 subcontenido. Presentan un enfoque conceptual en todas sus dimensiones.

En la tercera unidad titulada identidad cultural nicaragüense, se presentan 4 contenidos y 7 subcontenidos, de los conceptuales 2 contenidos y 3 subcontenidos, en los procedimentales 1 contenido y 2 subcontenidos, en los actitudinales 1 contenido y 2 subcontenidos. El contenido referido a la parte procedimental tiene una clara aplicación teórica, en esta área se enfatiza en la conceptualización más que en el proceso.

En la cuarta unidad titulada Modelos antropológicos ejemplares y etnografías comparadas, se presentan 6 contenidos y 4 subcontenidos, de los conceptuales 3 contenidos y 1 subcontenido, en los procedimentales 2 contenidos y 2 subcontenidos, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenido. Logra la articulación de los componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales con énfasis en la relevancia del contenido del programa.

En la quinta unidad titulada Antropología, familia y parentesco, se presentan 3 contenidos y 7 subcontenidos, de los conceptuales 1 contenido y 3 subcontenidos, en los procedimentales 1 contenido y 3 subcontenidos, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenido. Todos los componentes tienen un énfasis conceptual.

En la sexta unidad titulada Antropología Económica, se presentan 3 contenidos y 10 subcontenidos de los conceptuales 1 contenido y 5 subcontenidos, en los procedimentales 1 contenido y 3 subcontenidos, en los actitudinales 1 contenido y 3 subcontenidos. Se observa la relación entre los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, así como el énfasis en el aspecto práctico de la investigación.

En el sistema de evaluación el programa presenta la disposición de la normativa del reglamento del Régimen Académico, evalúa el proceso y realiza examinación lo cual enfatiza en la cuantificación de éste.

1.4.10. Introducción a la Biología

En la primera unidad titulada La Vida, se presentan 11 contenidos y 14 subcontenidos, de los conceptuales 5 contenidos y 6 subcontenidos, en los procedimentales 5 contenidos y 7 subcontenidos, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenido. Aborda aspectos con mayor énfasis en el semblante conceptual, también el primer contenido se observa de manera disociada al título de la unidad.

En la segunda unidad titulada la Célula, se presentan 9 contenidos y 4 sub contenidos, de los conceptuales 4 contenidos y ningún subcontenido, en los procedimentales 4 contenidos y 3 subcontenidos, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenido. Se observa que, en el primer y segundo objetivo, así como el contenido conceptual plantea dos temas en uno. En cuanto a los procedimentales presentan la relación directa con los conceptuales, pero se muestra confusión en el planteamiento de los objetivos conceptuales que indican procedimiento y en cuanto a los aspectos actitudinales se expresa la relación, pero no el sentido aplicativo.

En la tercera unidad titulada Reproducción, se presentan 10 contenidos y 7 subcontenidos, de los conceptuales 5 contenidos y 4 subcontenidos, en los procedimentales 4 contenidos y 2 subcontenidos, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenido. Existe variación de temas con mayor énfasis en la conceptualización, así como poca relación entre tópicos.

En la cuarta unidad titulada Genética, se presentan 9 contenidos y 10 subcontenidos, de los conceptuales 4 contenidos y 5 subcontenidos, en los procedimentales 4 contenidos y 4 subcontenidos, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenido. Todas las temáticas se presentan de manera conceptual y el contenido actitudinal no exterioriza relación directa con la unidad.

En la quinta unidad titulada Ecología, se presentan 8 contenidos y 7 subcontenidos, de los conceptuales 4 contenidos y 3 subcontenidos, en los procedimentales 3 contenidos y 3 subcontenidos, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenido. Se exhibe énfasis en aspectos conceptuales.

En cuanto al sistema de evaluación se observa que está planteado acorde a la normativa de Régimen Académico, su mayor enfoque radica en la cuantificación de los aprendizajes.

1.4.11. Seminario de formación Integral

En la primera unidad titulada Derechos Humanos, se presentan 12 contenidos y 12 subcontenidos, de los conceptuales 4 contenidos y 4 subcontenidos, en los procedimentales 4 contenidos y 4 subcontenidos, en los actitudinales 4 contenidos y 4 subcontenidos. Se plasma una gran variedad de temáticas, aunque todos los contenidos están relacionados en el contexto evidencian lo conceptual, procedimental y actitudinal.

En la segunda unidad titulada Género, se presentan 10 contenidos y 9 subcontenidos, de los conceptuales 4 contenidos y 3 subcontenidos, en los procedimentales 3 contenidos y 3 subcontenidos, en los actitudinales 3 contenidos y 3 subcontenidos. Se sostiene mayor énfasis en el aspecto conceptual, aunque presenta algunos elementos procedimentales.

En la tercera unidad titulada Desarrollo Humano Sostenible, se presentan 8 contenidos y 13 subcontenidos, de los conceptuales 3 contenidos y 5 subcontenidos, en los procedimentales 3 contenidos y 6 subcontenidos, en los actitudinales 2 contenidos y 2 subcontenidos. Abarca muchas temáticas, aunque se plantean en una sola, los tópicos tienen mayor énfasis en el aspecto conceptual.

En la cuarta unidad titulada Soberanía y Seguridad Alimentaria en Nicaragua (SSAN), se presentan 3 contenidos y 3 subcontenidos, de los conceptuales 1 contenido y 1 subcontenido, en los procedimentales 1 contenido y 1 subcontenido, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenido. Los contenidos se presentan de manera conceptual.

En cuanto al Sistema de Evaluación se observa la orientación de la normativa del Régimen Académico, pero hace énfasis en el proceso y la producción cualitativa de los aprendizajes.

Coherencia en la malla correspondiente a Formación general

Los programas de esta área curricular no comparten ninguna perspectiva entre sí, cada uno se presenta de manera individual incluso los contenidos de cada unidad son planteados de manera individual, las relaciones que existen entre los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales sólo se corresponden en la unidad temática. Además, se observa una gran cantidad de contenidos dedicados solo a esta área curricular.

1.5. Formación Básica

Los programas que a continuación se presentan en el análisis son: Pedagogía General, Psicología General y de los Aprendizajes, Danza Regional Nicaragüense, Didáctica General, Evaluación Educativa, Educación Musical y Solfeo, Estilos y Técnicas Danzarias y Pedagogía Teatral.

1.5.1. Pedagogía General

En la primera unidad titulada Fundamentos de la Pedagogía como ciencia de la Educación, se presentan 3 contenidos y 11 subcontenidos, de los conceptuales se 1 contenido y 9 subcontenidos, en los procedimentales 1 contenido y 1 subcontenido, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenido. El énfasis es conceptual, aunque indica algunos aspectos procedimentales.

En la segunda unidad titulada El escenario Pedagógico en la formación del ser humano, se presentan 3 contenidos y 7 subcontenidos, de los conceptuales 1 contenido y 5 subcontenidos, en los procedimentales 1 contenido y 1 subcontenido, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenido. Los tres aspectos de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales demuestran su intencionalidad, aunque en los subcontenidos se ostenta como actuación directa de una clase más que tópicos.

En la tercera unidad titulada El proceso educativo en la formación escolar, se presentan 3 contenidos y 7 subcontenidos, de los conceptuales 1 contenido y 5 subcontenidos, en los procedimentales 1 contenido y 1 subcontenido, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenido. Integra los aspectos tanto conceptuales como procedimentales y actitudinales de manera clara en la generación de nuevos aprendizajes basado en proyecto como resultado del proceso.

El sistema de evaluación se presenta conforme a la normativa del Régimen Académico y se enfoca en la forma cuantitativa del proceso.

1.5.2. Psicología General y de los Aprendizajes

En la primera unidad titulada Introducción a la Psicología, se presentan 12 contenidos y 13 subcontenidos, de los conceptuales 4 contenidos y 5 subcontenidos, en los procedimentales 4 contenidos y 4 subcontenidos, en los actitudinales 4 contenidos y 4 subcontenidos. Aunque con una gran cantidad de contenidos, se presenta estrechamente relacionados los componentes.

En la segunda unidad titulada Psicología General, se presentan 6 contenidos y 6 subcontenidos de los conceptuales 2 contenidos y 2 subcontenidos, en los procedimentales 2 contenidos y 2 subcontenidos, en los actitudinales 2 contenidos y 2 subcontenidos. Tanto los contenidos como los objetivos están claramente establecidos y relacionados en esta unidad.

En la tercera unidad titulada Psicología de los Aprendizajes, se presentan 9 contenidos y 9 subcontenidos, de los conceptuales 3 contenidos y 3 subcontenidos, en los procedimentales 3 contenidos y 3 subcontenidos, en los actitudinales 3 contenidos y 3 subcontenidos. Demuestra mayor énfasis en lo conceptual, aunque evidencia aspectos actitudinales.

El sistema de evaluación obedece en su totalidad la normativa del Régimen Académico y enfatiza en la forma sumativa de valoración de los aprendizajes.

1.5.3. Danza Regional Nicaragüense

En la primera unidad titulada Aspectos generales del Folklore, se presentan 5 contenidos y 14 subcontenidos, de los conceptuales 3 contenidos y 8 subcontenidos, en los procedimentales 1 contenido y 5 subcontenidos, en los actitudinales 1 contenido 1 subcontenido. La mayor orientación está en las conceptualizaciones, aunque permite visualizar aspectos procedimentales y actitudinales.

En la segunda unidad titulada Fiestas patronales de Nicaragua, se presentan 3 contenidos y 14 subcontenidos, de los conceptuales 1 contenido y 6 subcontenidos, en los procedimentales 1 contenido y 6 subcontenidos, en los actitudinales 1 contenido y 2 subcontenidos. Se refleja el carácter teórico que se proyecta a la conceptualización y poco a la concepción de la asignatura.

En la tercera unidad titulada Principales Danza de Nicaragua, se presentan 8 contenidos y 22 subcontenidos, de los conceptuales 4 contenidos y 15 subcontenidos, en los procedimentales 2 contenidos y 3 subcontenidos, en los actitudinales 2 contenidos y 4 subcontenidos. El carácter es evidentemente conceptual con su mayor peso en la teorización.

En la cuarta unidad titulada Taller de Danza regional del pacifico, centro, norte y caribe, se presentan 6 contenidos y 13 subcontenidos, de los conceptuales 3 contenidos y 10 subcontenidos, en los procedimentales 2 contenidos y 2 subcontenidos, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenido. Presenta errores de redacción y la manera en la que se muestra indica teorización de los contenidos, aunque estos solo se logran a través de la aplicación práctica.

El sistema de evaluación que presenta el programa esta en funcion del Reglameto de Régimen Académico y enfatiza el los aspectos sumativos del proceso.

1.5.4. Didáctica General

En la primera unidad titulada Fundamentos teóricos y epistemológicos de la Didáctica general como ciencia, se presentan 8 contenidos y 20 subcontenidos, de los conceptuales 4 contenidos y 18 subcontenidos, en los procedimentales se muestran 3

contenidos y 1 subcontenido, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenido. Evidencia gran cantidad de subcontenidos conceptuales y su mayor énfasis se presenta en contenidos de intención conceptual.

En la segunda unidad titulada Bases Conceptuales y Teóricas del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, se presentan 9 contenidos y 17 subcontenidos, de los conceptuales 4 contenidos y 17 subcontenidos, en los procedimentales 4 contenidos, sin subcontenidos, en los actitudinales 1 contenido, sin subcontenidos. Existe relación entre los semblantes conceptuales, procedimentales y actitudinales, aunque prevalece el aspecto conceptual.

En la tercera unidad titulada El Proceso de la Comunicación Didáctica, se presentan 7 contenidos y 3 subcontenidos, de los conceptuales 3 contenidos y 3 subcontenidos, en los procedimentales 3 contenidos, sin subcontenidos, en los actitudinales 1 contenido, sin subcontenidos. Establece articulación entre los componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales de manera clara.

En la cuarta unidad titulada La planificación Didáctica desde una perspectiva científica, se presentan 9 contenidos y 6 subcontenidos, de los conceptuales 4 contenidos y 5 subcontenidos, en los procedimentales 3 contenidos y 1 subcontenido, en los actitudinales 2 contenidos, sin subcontenidos. Indica la aplicación de conocimientos adquiridos en las unidades anteriores, pero se focaliza con relevancia en los aspectos conceptuales.

El sistema de evaluación se basa en el reglamento del Régimen Académico y presenta mayor preeminencia en los aspectos cuantificables.

1.5.5. Evaluación Educativa

En la primera unidad titulada Fundamentos y enfoques teóricos de la Evaluación educativa, se presentan 3 contenidos y 8 subcontenidos, de los conceptuales 1 contenido y 5 subcontenidos, en los procedimentales 1 contenido y 2 subcontenidos, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenido. Se observa relación entre los componentes.

En la segunda unidad titulada La evaluación educativa según tipos y funciones, se presentan 3 contenidos y 11 subcontenidos de los conceptuales 3 contenidos y 7 subcontenidos, en los procedimentales 1 contenido y 3 subcontenidos, en los actitudinales 1 contenido y 2 subcontenidos. Plantea el aprendizaje mediante resolución de problemas y contextualización, la parte conceptual se desarrolla en el proceso que traza una actitud necesaria para esta competencia.

En la tercera unidad titulada El proceso administrativo de la evaluación de los aprendizajes con énfasis en el aprendizaje, se presentan 5 contenidos y 10 subcontenidos, de los conceptuales 1 contenido y 6 subcontenidos, en los procedimentales 2 contenidos y 2 subcontenidos, en los actitudinales 2 contenidos y 2 subcontenidos. Se nota el carácter práctico, se enfoca en la comprensión de los elementos estudiados mediante la aplicación experiencia de los contenidos.

En la cuarta unidad titulada Tipos de instrumentos para la evaluación educativa según enfoque y contexto, se presentan 7 contenidos y 7 subcontenidos, de los conceptuales 1 contenido y 2 subcontenidos, en los procedimentales 3 contenidos y 2 subcontenidos, en los actitudinales 3 contenidos y 3 subcontenidos. Muestra los aspectos procedimentales y actitudinales con un aclara referencia temática en los semblantes conceptuales.

En cuanto al sistema de evaluación la asignatura se orienta en la normativa del régimen académico establecido, pero hace especial mención al proceso considerando como fundamental que la evaluación se debe considerar de manera sistemática y continuo en el desarrollo de la asignatura, debiendo aplicar las funciones y tipos de evaluación que se estudian en la clase, de esta manera cumpliendo con la aplicación de los aprendizajes.

1.5.6. Educación Musical y Solfeo

En la primera unidad titulada Acercamiento a la teoría Histórico-Cultural desde la EM en función del aprendizaje gráfico de la lectoescritura musical. La sofisticada, se presentan 12 contenidos y 14 subcontenidos de los conceptuales 4 contenidos y 5 subcontenidos, en los procedimentales 4 contenidos y 5 subcontenidos, en los actitudinales 4 contenidos y 4 subcontenidos. Abarca aspectos relevantes de manera equilibrada en cuanto a lo

conceptual, procedimental y actitudinal, puesto que se centra en la comprensión práctica de los elementos estudiados.

En la segunda unidad titulada Educación Musical en el siglo XX, se presentan 15 contenidos y 17 subcontenidos, de los conceptuales 6 contenidos y 6 subcontenidos, en los procedimentales 5 contenidos y 5 subcontenidos, en los actitudinales 4 contenidos y 6 subcontenidos. La cantidad de las temáticas superan la capacidad establecida para el desarrollo del programa.

En la tercera unidad titulada Educación musical contemporánea, se presentan 9 contenidos y 18 subcontenidos, de los conceptuales 3 contenidos y 10 subcontenidos, en los procedimentales 3 contenidos y 4 subcontenidos, en los actitudinales 3 contenidos y 4 subcontenidos. Plantea un desarrollo procedimental y actitudinal con base conceptual bien establecida.

La evaluación de este programa corresponde a la normativa del Régimen Académico y se presenta con mayor orientación a la forma cuantitativa de evaluación.

1.5.7. Estilos y Técnicas Danzarias

En la primera unidad titulada Técnicas y géneros Danzarios, se presentan 3 contenidos y 10 subcontenidos de los conceptuales 1 contenido y 4 subcontenidos, en los procedimentales 1 contenido y 3 subcontenidos, en los actitudinales 1 contenido y 3 subcontenidos. Aborda de manera articulada los elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales resaltando el trabajo cooperativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En la segunda unidad titulada Estilos de las Danzas, se presentan 3 contenidos y 9 subcontenidos, de los conceptuales 1 contenido y 3 subcontenidos, en los procedimentales 1 contenido y 3 subcontenidos, en los actitudinales 1 contenido y 3 subcontenidos. Muestra coherencia de las temáticas abordadas, así como los procesos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En la tercera unidad titulada Clasificación de las diversas manifestaciones danzarias, se presentan 3 contenidos y 7 subcontenidos, de los conceptuales 1 contenido y 2

subcontenidos, en los procedimentales 1 contenido y 3 subcontenidos, en los actitudinales 1 contenido y 2 subcontenidos. Se articula secuencialmente con las unidades anteriores y entre las temáticas conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En cuanto el sistema de evaluación, este obedece a la normativa del Régimen Académico y su orientación es sumativa.

1.5.8. Pedagogía Teatral

En la primera unidad titulada La enseñanza del teatro desde la pedagogía teatral, se presentan 12 contenidos y 12 subcontenidos, de los conceptuales 4 contenidos y 4 subcontenidos, en los procedimentales 4 contenidos y 4 subcontenidos, en los actitudinales 4 contenidos y 4 subcontenidos. Tiene coherencia en los contenidos y su aplicación práctica, actitudinal y conceptual.

En la segunda unidad titulada Aprender haciendo en la enseñanza del teatro, se presentan 12 contenidos y 12 subcontenidos, de los conceptuales 4 contenidos y 4 subcontenidos, en los procedimentales 4 contenidos y 4 subcontenidos, en los actitudinales 4 contenidos y 4 subcontenidos. Se evidencia el carácter práctico de los contenidos y su relación en los aspectos conceptuales y actitudinales.

En la tercera unidad titulada El teatro se piensa, se siente y se hace acción, se presentan 12 contenidos y 12 subcontenidos, de los conceptuales 4 contenidos y 4 subcontenidos, en los procedimentales 4 contenidos y 4 subcontenidos, en los actitudinales 4 contenidos y 4 subcontenidos. Atenúa la articulación entre los componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales, con mayor énfasis en la fase práctica de la construcción de los aprendizajes.

En la cuarta unidad titulada instrumentos metodológicos de la pedagogía teatral, se presentan 12 contenidos y 12 subcontenidos de los conceptuales 4 contenidos y 4 subcontenidos, en los procedimentales 4 contenidos y 4 subcontenidos, en los actitudinales 4 contenidos y 4 subcontenidos. El aspecto conceptual se presenta de manera clara en la operacionalización a través de la fase procedimental con énfasis en la actitudinal.

El sistema de evaluación cumple con la normativa del Régimen Académico, determina la práctica, aunque la forma de examinación y pruebas sea de carácter dinámico, la evaluación es sumativa.

Coherencia en la malla en Formación Básica

El análisis de los programas del área básica señala que existen enormes brechas entre los contenidos y aplicación de los programas, se carece de relación y concatenación entre los mismos, la manera individualizada de cada una de las materias se enfoca en las temáticas muy particulares de conocimiento, sin procurar la conectividad que debería existir entre ellos.

1.6. Investigación

Los programas que a continuación se presentan en el análisis son: Metodología de la Investigación e Investigación Aplicada.

1.6.1. Metodología de la Investigación

En la primera unidad titulada Fundamento epistemológico de la investigación, se presentan 13 contenidos y 21 subcontenidos de los conceptuales 5 contenidos y 11 subcontenidos, en los procedimentales 5 contenidos y 7 subcontenidos, en los actitudinales 3 contenidos y 3 subcontenidos. Gran cantidad de tópicos de carácter conceptual.

En la segunda unidad titulada Líneas de investigación, se presentan 8 contenidos y 11 subcontenidos, de los conceptuales 4 contenidos 7 subcontenidos, en los procedimentales 3 contenidos y 3 subcontenidos, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenido. Evidencia elementos procedimentales, pero mantiene el carácter conceptual.

En la tercera unidad titulada Los métodos Teórico-conceptuales de investigación cualitativa y cuantitativa, se presentan 6 contenidos y 7 subcontenidos, de los conceptuales 2 contenidos y 3 subcontenidos, en los procedimentales 3 contenidos y 3

subcontenidos, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenido. Se orienta a las teorías referentes a la investigación, no se observa aplicación práctica de trabajo científico.

En la cuarta unidad titulada Los pasos de la Investigación científica, se presentan 4 contenidos y 17 subcontenidos, de los conceptuales 2 contenidos y 9 subcontenidos, en los procedimentales 1 contenido y 7 subcontenidos, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenido. Requieren de mayor tiempo de estudio y aplicación, la conceptualización básica subyace la intención sobre la práctica de la construcción de una investigación.

En la quinta unidad titulada Las técnicas e instrumentos de investigación, se presentan 6 contenidos y 16 subcontenidos, de los conceptuales 2 contenidos y 11 subcontenidos, en los procedimentales 3 contenidos y 4 subcontenidos, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenido. Se plasma gran cantidad de contenidos que inducen a la fase procedimental, pero no está en concordancia con el tiempo asignado para el desarrollo de la unidad, se observa una amplitud temática en la fase conceptual y prácticamente nula en la actitudinal.

En la sexta unidad titulada las técnicas de procesamiento de datos, se presentan 12 contenidos y 32 subcontenidos, de los conceptuales 5 contenidos y 21 subcontenidos, en los procedimentales 6 contenidos y 9 subcontenidos, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenido. Gran cantidad de contenidos, en su mayoría de carácter conceptual, con menor inferencia en lo procedimental y casi nula en lo actitudinal.

En la séptima unidad titulada La estructura del protocolo e informe de investigación, se presentan 4 contenidos y 7 subcontenidos de los conceptuales 2 contenidos y 3 subcontenidos, en los procedimentales 1 contenido y 3 subcontenidos, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenido. Muestra la elaboración del trabajo final de curso, pero no cuenta con el tiempo para su aplicación adecuada.

El sistema de evaluación muestra una clara correspondencia a la construcción del proceso investigativo, enfatiza en el carácter formativo y se evalúan los procesos de construcción del documento final del curso. Esto difiere a la forma en que se estructuran las unidades y temáticas ya que se presenta el trabajo que debe realizar el estudiante como un aspecto paralelo al desarrollo de la asignatura.

1.6.2. Investigación Aplicada

En la primera unidad titulada Introducción a la investigación aplicada, se presentan 3 contenidos y 9 subcontenidos de los conceptuales 1 contenido y 6 subcontenidos, en los procedimentales 1 contenido y 2 subcontenidos, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenido. Aborda temáticas conceptuales con poca relevancia en los aspectos procedimentales de la investigación, trabajada por los estudiantes en el curso anterior.

En la segunda unidad A titulada Elaboración del Protocolo de Investigación, se presentan 3 contenidos y 16 subcontenidos de los conceptuales 1 contenido y 14 subcontenidos, en los procedimentales 1 contenido y 2 subcontenidos, en los actitudinales 1 contenido, sin subcontenidos. Induce a la realización de un protocolo que no se ha trabajado con anterioridad, su énfasis es conceptual.

En la segunda unidad B titulada Elaboración de Proyecto de Desarrollo, se presentan 4 contenidos y 12 subcontenidos, de los conceptuales 2 contenidos y 7 subcontenidos, en los procedimentales 1 contenido y 5 subcontenidos, en los actitudinales 1 contenido, sin subcontenidos. Aunque esta unidad indica la realización de un proyecto, su aplicación es conceptual y teorizante.

En la tercera unidad titulada Informe final de Investigación y Artículo científico, se presentan 5 contenidos y 4 subcontenidos, de los conceptuales 3 contenidos y 3 subcontenidos, en los procedimentales 1 contenido y 1 subcontenido, en los actitudinales 1 contenido, sin subcontenidos. Exhibe las temáticas y su aplicación de saberes en la forma meramente teórico-conceptual.

El sistema evaluativo de este programa corresponde a la Normativa del Régimen académico, se evalúa cuantitativamente los procesos como resultados del informe o trabajo final.

Coherencia en la malla en Investigación

Los programas de metodología de la investigación e investigación aplicada no presentan relación secuencial entre sí, ya que en la primera se evidencia una base de construcción

de la temática investigativa, la cual pierde su razón en la investigación aplicada, puesto que se indica a construir una nueva investigación.

1.7. Metodológicas

Los programas que a continuación se presentan en el análisis son: Didáctica Especial de las Artes, Pedagogía de las Plásticas, Pedagogía de la Danza y Pedagogía Musical.

1.7.1. Didáctica Especial de las Artes

En la primera unidad titulada Fundamentos teóricos y epistemológicos de la didáctica de la danza, teatro, música y artes plásticas, se presentan 3 contenidos y 3 subcontenidos, de los conceptuales 1 contenido y 1 subcontenido, en los procedimentales 1 contenido y 1 subcontenido, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenido. Centra su enfoque en la teorización de los contenidos, por lo tanto, su énfasis es conceptual.

En la segunda unidad titulada Base conceptuales y teóricas de la Enseñanza de la Danza, Teatro, Música y Artes Plásticas, se presentan 3 contenidos y 3 subcontenidos, de los conceptuales 1 contenido y 1 subcontenido, en los procedimentales 1 contenido y 1 subcontenido, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenido. Establece relación entre los contenidos y enfatiza en la fase práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la tercera unidad titulada La planificación Didáctica de la enseñanza de la Danza, Música y Artes plástica, se presentan 4 contenidos y 3 subcontenidos de los conceptuales 1 contenido y 1 subcontenido, en los procedimentales 1 contenido y 1 subcontenido, en los actitudinales 2 contenidos y 1 subcontenido. La aplicación de los conocimientos conceptuales abordados en las unidades anteriores, proporcionan articulación y afianzamiento de los aprendizajes en la aplicación práctica.

El sistema de evaluación está orientado conforme a la normativa del régimen académico, pero su forma de evaluación pretende dimensionar los aspectos formativos de manera paralela con los sumativos.

1.7.2. Pedagogía de las Plásticas

En la primera unidad titulada Modelos educativos implementados en la enseñanza de las artes plásticas, se presentan 3 contenidos y 6 subcontenidos, de los conceptuales 1 contenido y 4 subcontenidos, en los procedimentales 1 contenido y 1 subcontenido, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenidos. Se observa relación entre los componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales, lo que evidencia su orientación práctica de construcción de los aprendizajes.

En la segunda unidad titulada Relación de las Teorías pedagógicas con los métodos actuales de enseñanza de las artes plásticas, se presentan 3 contenidos y 3 subcontenidos, de los conceptuales 1 contenido y 1 subcontenido, en los procedimentales 1 contenido y 1 subcontenido, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenido. Todos los contenidos se articulan en sentido que abordan las dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales de los objetivos.

En la tercera unidad titulada Diseño de un modelo para el estudio de las artes plásticas, se presentan 3 contenidos y 3 subcontenidos, de los conceptuales 1 contenido y 1 subcontenido, en los procedimentales 1 contenido y 1 subcontenido, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenido. Los tópicos están en concordancia con los contenidos de las unidades anteriores y presenta un resultado de aprendizaje por proyecto.

El Sistema de Evaluación corresponde al reglamento del Régimen Académico y enfatiza en la sistematización del proceso de aprendizaje y en el resultado obtenido de tipo sumativo.

1.7.3. Pedagogía de la Danza

En la Primera unidad titulada Modelos y paradigmas de la educación y su aplicación en el estudio de la Daza, se presentan 3 contenidos y 3 subcontenidos, de los conceptuales 1 contenido y 1 subcontenido, en los procedimentales 1 contenido y 1 subcontenido, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenido. Predomina el carácter práctico en las tres dimensiones de lo conceptual, procedimental y actitudinal.

En la segunda unidad titulada Relacionar los modelos educativos con la enseñanza de la Danza, se presentan 3 contenidos y 5 subcontenidos, de los conceptuales 1 contenido y 3 subcontenidos, en los procedimentales 1 contenido y 1 subcontenido, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenido. Es de carácter práctico, se centra en el aprendizaje mediante proyectos y relaciona los espacios conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En la tercera unidad titulada Reconocimiento de los modelos educativos aplicados en la enseñanza de la danza, se presentan 3 contenidos y 4 subcontenidos, de los conceptuales 1 contenido y 2 subcontenidos, en los procedimentales 1 contenido y 1 subcontenido, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenido. Se relacionan los contenidos y ostenta un carácter práctico en su aplicación.

En la cuarta unidad titulada Determinación de los modelos de enseñanza de la danza, se presentan 3 contenidos y 3 subcontenidos, de los conceptuales 1 contenido y 1 subcontenido, en los procedimentales 1 contenido y 1 subcontenido, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenido. Concreta los tópicos abordados en las unidades anteriores a través de la presentación de un modelo que permite un aprendizaje basado en proyecto.

El sistema de evaluación obedece al reglamento del Régimen Académico, aunque se enfatiza en la evaluación formativa, su finalidad es sumativa.

1.7.4. Pedagogía Musical

En la primera unidad titulada Aproximación teórica al estudio de la Pedagogía de la música, se presentan 12 contenidos y 12 subcontenidos, de los conceptuales 6 contenidos y 7 subcontenidos, en los procedimentales 4 contenidos y 3 subcontenidos, en los actitudinales 2 contenidos, sin subcontenidos. Gran cantidad de temáticas bien articuladas y fundamentadas en el proceso de construcción de los aprendizajes, evidenciando los componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En la segunda unidad titulada Metodología musicales entre los siglos XX-XXI: autores, métodos, se presentan 9 contenidos y 14 subcontenidos, de los conceptuales 3

contenidos y 6 subcontenidos, en los procedimentales 3 contenidos y 4 subcontenidos, en los actitudinales 3 contenidos y 4 subcontenidos. Contextualiza los fundamentos conceptuales con la realidad de la educación nicaragüense, se vincula la fase conceptual y actitudinal mediante la procedimental en el estudio de los contenidos.

El sistema de evaluación corresponde al reglamento de Régimen Académico y su enfoque es calificativo y formativo.

Coherencia en la malla en Metodológicas

Los programas de esta área de la malla curricular comparten relación estrecha entre las temáticas y su forma de aplicación, evidenciando una clara tendencia al aprendizaje basado en proyecto, en el cual la fase práctica procedimental presenta mayor relevancia en los aprendizajes.

1.8. Historia del Artes

Los programas que a continuación se presentan en el análisis son: Historia del Artes I e Historia del Artes II.

1.8.1. Historia del Artes I

En la primera unidad titulada Introducción a las Artes. Expresiones Prehistóricas, se presentan 14 contenidos y 19 subcontenidos, de los conceptuales 6 contenidos y 11 subcontenidos, en los procedimentales 4 contenidos y 4 subcontenidos, en los actitudinales 4 contenidos y 4 subcontenidos. Se focaliza en el aspecto conceptual, aunque presenta las facetas procedimentales y actitudinales en su aplicación.

En la segunda unidad titulada Arte Antiguo, se presentan 18 contenidos y 22 subcontenidos, de los conceptuales 6 contenidos y 11 subcontenidos, en los procedimentales 6 contenidos y 6 subcontenidos, en los actitudinales 6 contenidos y 5 subcontenidos. Amplitud en los tópicos que evidencian articulación en las fases conceptuales, procedimentales y actitudinales de manera articulada y secuencial.

En la tercera unidad titulada Edad Media, se presentan 13 contenidos y 17 subcontenidos, de los conceptuales 5 contenidos y 8 subcontenidos, en los

procedimentales 4 contenidos y 5 subcontenidos, en los actitudinales 4 contenidos y 4 subcontenidos. Predomina la teorización en las temáticas, aunque se muestran aspectos de índole investigativo no profundiza en semblantes comprensivos y contextualizados.

El sistema evaluativo corresponde a la normativa del Régimen Académico y centre su función en los aspectos calificativos.

1.8.2. Historia del Artes II

En la primera unidad titulada Edad Moderna: Época del renacimiento en Europa, se presentan 5 contenidos y 3 subcontenidos, de los conceptuales 3 contenidos y 2 subcontenidos, en los procedimentales 1 contenido sin subcontenidos, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenido. No evidencia tópicos procedimentales y los actitudinales corresponden a los procedimientos, por lo cual se muestra un error de ubicación temática.

En la primera unidad titulada Periodo del Arte Neoclásico, se presentan 4 contenidos y 1 subcontenido, de los conceptuales 2 contenido y 1 subcontenido, en los procedimentales 1 contenido, sin subcontenidos, en los actitudinales 1 contenido, sin subcontenidos. Establece la importancia del proceso reflexivo-analítico en el estudio de los temas.

En la tercera unidad titulada Estilos del arte moderno, se presentan 3 contenidos y 12 subcontenidos, de los conceptuales 1 contenido y 1 subcontenido, en los procedimentales 1 contenido, sin subcontenidos, en los actitudinales 1 contenido y 11 subcontenidos. Instaure un carácter actitudinal en cuanto se debe aplicar los aprendizajes adquiridos en los contenidos anteriores.

En la cuarta unidad titulada Arte Oriental y de América, se presentan 3 contenidos y 5 subcontenidos, de los conceptuales 1 contenido y 5 subcontenidos, en los procedimentales 1 contenido, sin subcontenidos, en los actitudinales 1 contenido, sin subcontenidos. Se aborda el contenido teórico que desarrolla en aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

El sistema evaluativo corresponde a la normativa del Régimen Académico y su finalidad es calificativa con intención formativa.

Coherencia en la malla en Historia del Arte

Es importante destacar que en esta área de la malla curricular los dos programas presentan una coherencia secuencial en el abordaje de los contenidos, de tal manera que se permite ver una construcción homogénea y articulada de los aprendizajes a través de la aplicación de los programas.

1.9. Técnicas y talleres de Aplicación

Los programas que a continuación se presentan en el análisis son: Introducción a las técnicas teatrales, apreciación Musical, Introducción a las técnicas de Dibujo, Pintura y Manualidades, Técnicas de Dibujo, Pintura y Manualidades, Técnicas Teatrales, Taller plásticas I, Taller plástico II, Taller Musical I y Taller Musical II.

1.9.1. Introducción a las técnicas teatrales

En la primera unidad titulada El teatro como espectáculo, se presentan 8 contenidos y 5 subcontenidos, de los conceptuales 3 contenidos y 3 subcontenidos, en los procedimentales 2 contenidos y 2 subcontenidos, en los actitudinales 3 contenidos, sin subcontenidos. Coherente abordaje de la teoría y enfoque en la conceptualización de los temas.

En la segunda unidad titulada Técnicas Teatrales: el método Stanislavsky, se presentan 12 contenidos y 10 subcontenidos de los conceptuales 4 contenidos y 5 subcontenidos, en los procedimentales 4 contenidos y 5 subcontenidos, en los actitudinales 4 contenidos, sin subcontenidos. Muestra carácter práctico de los tópicos, vinculando los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En la tercera unidad titulada Técnicas de expresión teatral: Creando un rol, se presentan 11 contenidos y 11 subcontenidos, de los conceptuales 4 contenidos y 7 subcontenidos, en los procedimentales 4 contenidos y 4 subcontenidos, en los actitudinales 3 contenidos, sin subcontenidos. Demuestra articulación entre los elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En la Cuarta unidad titulada La construcción del personaje, se presentan 8 contenidos y 8 subcontenidos, de los conceptuales 4 contenidos y 4 subcontenidos, en los procedimentales 2 contenidos y 4 subcontenidos, en los actitudinales 2 contenidos, sin subcontenidos. Se focaliza en la práctica y vincula los elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

El sistema de evaluación de esta asignatura obedece al Reglamento del Régimen Académico y su carácter es calificativo, aunque todo el proceso del desarrollo de la asignatura se evalúa sistemáticamente de manera cualitativa.

1.9.2. Apreciación Musical

En la primera unidad titulada Génesis de la apreciación musical: el rústico sonido, sus componentes simples y estetizantes, se presentan 9 contenidos y 15 subcontenidos, de los conceptuales 3 contenidos y 5 subcontenidos, en los procedimentales 3 contenidos y 5 subcontenidos, en los actitudinales 3 contenidos y 5 subcontenidos. Se basa en la conceptualización de los tópicos manteniendo la orientación procedimental y actitudinal el su planteamiento.

En la segunda unidad titulada La ideología ideoestética de la Música y los medios comunicativos, se presentan 8 contenidos y 11 subcontenidos, de los conceptuales 4 contenidos y 5 subcontenidos, en los procedimentales 1 contenido y 3 subcontenidos, en los actitudinales 3 contenidos y 3 subcontenidos. Existe coherencia entre los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales, vincula la práctica con la teoría.

En la Tercera unidad titulada Juicios estéticos de creación expresión musical, el artista y oyente, se presentan 14 contenidos y 22 subcontenidos, de los conceptuales 4 contenidos y 14 subcontenidos, en los procedimentales 5 contenidos y 5 subcontenidos, en los actitudinales 5 contenidos y 3 subcontenidos. Demuestra un carácter práctico y articulado entre las unidades anteriores, así como entre los elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

El sistema de evaluación aun cuando presenta carácter enfocado a la aplicación práctica es calificativo como lo indica el Reglamento del régimen académico.

1.9.3. Introducción a las técnicas de Dibujo, Pintura y Manualidades

En la primera unidad titulada Introducción al dibujo, se presentan 3 contenidos y 9 subcontenidos, de los conceptuales 1 contenido y 2 subcontenidos, en los procedimentales 1 contenido y 6 subcontenidos, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenido. Evidentemente práctico y orienta la secuencia entre las dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En la segunda unidad titulada Introducción a la pintura, se presentan 3 contenidos y 5 subcontenidos, de los conceptuales 1 contenido y 2 subcontenidos, en los procedimentales 1 contenido y 2 subcontenidos, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenido. Articula los componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales en un sentido práctico, en la experimentación como elemento de aprendizaje y creación.

En la tercera unidad titulada Introducción a las Manualidades, se presentan 3 contenidos y 11 subcontenidos, de los conceptuales 1 contenido y 1 subcontenido, en los procedimentales 1 contenido y 9 subcontenidos, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenido. La práctica es el actor predominante, al igual que en las unidades anteriores la base del aprendizaje se centra en la experimentación para la comprensión teórica de los componentes estudiados.

El sistema evaluativo aun siendo de orientación calificativa, enfatiza en la constancia práctica de los aprendizajes a través de la creatividad.

1.9.4. Técnicas de Dibujo, Pintura y Manualidades

En la primera unidad titulada Géneros artísticos del dibujo, se presentan 3 contenidos y 4 subcontenidos, de los conceptuales 1 contenido y 2 subcontenidos, en los procedimentales 1 contenido y 1 subcontenido, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenido. Evidencia la fase memorística estimulada a través de la práctica creativa dimensionada en los aspectos conceptuales, actitudinales y procedimentales.

En la segunda unidad titulada Géneros artísticos de la pintura, se presentan 3 contenidos y 4 subcontenidos, de los conceptuales 1 contenido y 2 subcontenidos, en los procedimentales 1 contenido y 1 subcontenido, en los actitudinales 1 contenido y 1

subcontenido. Expone la relación entre los componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales de manera secuencial y práctica en su contexto.

En la tercera unidad titulada Estructuras decorativas, se presentan 3 contenidos y 10 subcontenidos, de los conceptuales 1 contenido y 1 subcontenido, en los procedimentales 1 contenido y 8 subcontenidos, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenidos. Articula los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales con énfasis en el aprendizaje mediante la práctica y la experimentación.

El sistema evaluativo es calificativo y basado en proceso, se señala la valoración en la estrategia práctica de demostración de los aprendizajes.

1.9.5. Técnicas Teatrales

En la primera unidad titulada Técnicas teatrales, se presentan 11 contenidos y 14 subcontenidos, de los conceptuales 4 contenidos y 6 subcontenidos, en los procedimentales 4 contenidos y 4 subcontenidos, en los actitudinales 4 contenidos y 4 subcontenidos. Predomina la articulación entre los tópicos conceptuales, procedimentales y actitudinales, aunque se observa gran cantidad de contenidos que muestran mayor énfasis en la fase teorizante.

En la segunda unidad titulada Principios técnicos del arte teatral, se presentan 9 contenidos y 11 subcontenidos, de los conceptuales 3 contenidos y 4 subcontenidos, en los procedimentales 3 contenidos y 4 subcontenidos, en los actitudinales 3 contenidos, sin subcontenidos. Persiste el enfoque práctico y se enuncian los elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales de manera constructiva.

En la tercera unidad titulada Importancia del actor, se presentan 12 contenidos y 16 subcontenidos, de los conceptuales 4 contenidos y 6 subcontenidos, en los procedimentales 4 contenidos y 4 subcontenidos, en los actitudinales 4 contenidos y 6 subcontenidos. Las temáticas abordan aspectos teórico-prácticos en los componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En la cuarta unidad titulada Creación y construcción de personajes teatrales, se presentan 12 contenidos y 15 subcontenidos, de los conceptuales 4 contenidos y 8

subcontenidos, en los procedimentales 4 contenidos y 4 subcontenidos, en los actitudinales 4 contenidos y 4 subcontenidos. Predomina el carácter práctico y acoplado en la perspectiva conceptual, procedimental y actitudinal.

El sistema evaluativo enfoca en el proceso sistemático de la valoración práctica de los aprendizajes y constantes creaciones producidas en el proceso de aprendizaje, pero también se sujeta a la normativa del Régimen Académico y su énfasis en la valoración calificativa.

1.9.6. Taller plásticas I

En la primera unidad titulada Representación de objetos de la naturaleza, se presentan 3 contenidos y 2 subcontenidos, de los conceptuales 1 contenido y 2 subcontenidos, en los procedimentales 1 contenido y 1 subcontenido, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenido. Las temáticas se conceptualizan, operativizan y se destacan en la reflexión crítica a través de la aplicación práctica del aprendizaje.

En la segunda unidad titulada Dibujo de objetos inanimados, se presentan 3 contenidos y 5 subcontenidos, de los conceptuales 1 contenido y 2 subcontenidos, en los procedimentales 1 contenido y 2 subcontenidos, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenido. El enfoque es práctico e interconectado en los elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En la tercera unidad titulada Pintura decorativa, se presentan 3 contenidos y 7 subcontenidos, de los conceptuales 1 contenido y 2 subcontenidos, en los procedimentales 1 contenido y 4 subcontenidos, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenido. Los componentes temáticos muestran articulación y secuencia entre sí, su carácter es totalmente práctico, lo que favorece el aprendizaje.

En la cuarta unidad titulada Manualidades; trabajo con papel, tela, plastilina o arcilla, se presentan 3 contenidos y 8 subcontenidos, de los conceptuales 1 contenido y 3 subcontenidos, en los procedimentales 1 contenido y 3 subcontenidos, en los actitudinales 1 contenido y 2 subcontenidos. Todos los aspectos son prácticos y las

temáticas enfatizan en la articulación coherente entre los elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

El sistema de evaluación es calificativo, sistemático y acentuado en la producción artística.

1.9.7. Taller plástico II

En la primera unidad titulada elaboración de rostros como molde para máscaras, se presentan 3 contenidos y 4 subcontenidos, de los conceptuales 1 contenido y 1 subcontenido, en los procedimentales 1 contenido y 2 subcontenidos, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenido. Se vinculan los temas conceptuales, procedimentales y actitudinales complementando con saberes de otras ciencias que nutren la fase creativa de este programa.

En la segunda unidad titulada Elaboración de máscaras utilizando la técnica del papel maché, se presentan 3 contenidos y 10 subcontenidos, de los conceptuales 1 contenido y 2 subcontenidos, en los procedimentales 1 contenido y 7 subcontenidos, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenidos. La característica es procedimental, se centra en la construcción de saberes a través de la práctica que se conceptualiza y operativiza.

En la tercera unidad titulada diseño de vestuario, se presentan 3 contenidos y 5 subcontenidos, de los conceptuales 1 contenido y 2 subcontenidos, en los procedimentales 1 contenido y 2 subcontenidos, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenidos. Relaciona las temáticas y su impacto en otras asignaturas del plan de estudio.

En la cuarta unidad titulada Maqueta escenográfica, se presentan 3 contenidos y 7 subcontenidos, de los conceptuales 1 contenido y 3 subcontenidos, en los procedimentales 1 contenido y 3 subcontenidos, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenidos. Reúne en las temáticas abordadas todos los elementos estudiados en las unidades anteriores y asignaturas coadyuvantes del plan de estudios.

El sistema de evaluación corresponde a la normativa de Régimen Académico por tanto su enfoque es calificativo. El proceso práctico es el que tiene mayor relevancia en la evaluación .

1.9.8. Taller Musical I

En la primera unidad titulada Teorizando, ejecutando y creando música: la flauta dulce como instrumento musical melódico de apoyo en el refuerzo-aprendizaje de la grafía musical, se presentan 14 contenidos y 21 subcontenidos, de los conceptuales 6 contenidos y 13 subcontenidos, en los procedimentales 5 contenidos y 5 subcontenidos, en los actitudinales 3 contenidos y 3 subcontenidos. Vence gran cantidad de temáticas, pero estas son adecuadas, por la característica propia de la música, relaciona coherentemente los elementos conceptuales, actitudinales y procedimentales, así como su enfoque es meramente práctico que se articula en función de las técnicas teorizadas.

En la segunda unidad titulada Instrumentación y ejecución de la flauta dulce. Una actitud creativa y emprendedora en la formación del educando y futuro docente de la música, se presentan 11 contenidos y 15 subcontenidos, de los conceptuales 3 contenidos y 7 subcontenidos, en los procedimentales 3 contenidos y 4 subcontenidos, en los actitudinales 5 contenidos y 4 subcontenidos. Muestra el carácter práctico a través de los elementos procedimentales que evidencian las actitudes en función de la teorización de esta área.

El sistema de evaluación obedece la normativa del Régimen Académico, su función es sumativa con gran énfasis en la evaluación de los procesos creativos y sistemáticos en el desarrollo de esta asignatura.

1.9.9. Taller Musical II

En la primera unidad titulada Debatiendo, ejecutando y creando música: Flauta dulce II, se presentan 16 contenidos y 15 subcontenidos, de los conceptuales 8 contenidos y 7 subcontenidos, en los procedimentales 4 contenidos y 4 subcontenidos, en los actitudinales 4 contenidos y 4 subcontenidos. Está en consecuencia directa con el programa Taller Musical I y su abordaje es práctico.

En la segunda unidad titulada Reflexiones sobre Educación Musical. Ejecución de la flauta dulce. Aprendizaje educativo de la voz hablada y cantada dirigido a la educación escolar, se presentan 14 contenidos y 14 subcontenidos, de los conceptuales 5 contenidos y 6 subcontenidos, en los procedimentales 5 contenidos y 4 subcontenidos, en los actitudinales 4 contenidos y 4 subcontenidos. Estructurado acorde a la consecuencia de temáticas estudiadas en el programa anterior.

El sistema de evaluación refiere en gran manera la práctica y construcción de los aprendizajes. Obedece la normativa de Régimen Académico y su carácter es calificativo.

Coherencia en la malla en Técnicas y talleres de Aplicación

Las asignaturas que integran esta área demuestran una sucesión lógica de los contenidos en el énfasis práctico y secuencial en la manera en las que están estructurados los programas.

1.10. Producción Artística

Los programas que a continuación se presentan en el análisis son: Promoción Cultural y Artística, Gestión Cultural, Dirección y Montaje Teatral y Producción Artística.

1.10.1. Promoción Cultural y Artística

En la primera unidad titulada Conceptos básicos de la promoción cultural y artística, se presentan 3 contenidos y 6 subcontenidos de los conceptuales 1 contenido y 3 subcontenidos, en los procedimentales 1 contenido y 2 subcontenidos, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenido. Predomina el carácter conceptual.

En la segunda unidad titulada Marco jurídico sobre la promoción cultural y artística, se presentan 3 contenidos y 10 subcontenidos de los conceptuales 1 contenido y 3 subcontenidos, en los procedimentales se muestran 1 contenido y 6 subcontenidos, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenido. Se basa en la conceptualización en todos los tópicos.

En la tercera unidad titulada perfil del promotor cultural y artístico, se presentan 3 contenidos y 3 subcontenidos de los conceptuales 1 contenido y 1 subcontenido, en los

procedimentales 1 contenido y 1 subcontenido, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenido. Plantea la construcción conceptual a través de lo procedimental con referente actitudinal.

En la cuarta unidad titulada Dimensiones de la planeación, se presentan 3 contenidos y 17 subcontenidos, de los conceptuales 1 contenido y 10 subcontenidos, en los procedimentales 1 contenido y 2 subcontenidos, en los actitudinales 1 contenido y 5 subcontenidos. Se centra en la práctica de la construcción de los aprendizajes a la vez que se teorizan los elementos conceptuales, pero no se observa el elemento actitudinal.

En la quinta unidad titulada Globalización y promoción cultural y artística, se presentan 3 contenidos y 8 subcontenidos, de los conceptuales 1 contenido y 6 subcontenidos, en los procedimentales 1 contenido y 1 subcontenido, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenido. Posibilita la construcción de los aprendizajes, su carácter es práctico que engloba los elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

El sistema de evaluación es calificativo y obedese la normativa de Régimen Académico, las unidades se presentan de manera separada a su vez no permite la interconexión de los contenidos.

1.10.2. Gestión Cultural

En la primera unidad titulada Aspectos generales de la cultura, se presentan 3 contenidos y 8 subcontenidos, de los conceptuales 1 contenido y 5 subcontenidos, en los procedimentales 1 contenido y 2 subcontenidos, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenido. Plantea el aspecto práctico en los conceptuales y procedimentales, pero el actitudinal está ausente.

En la segunda unidad titulada Políticas y Derechos Culturales en su promoción, se presentan 3 contenidos y 7 subcontenidos, de los conceptuales 1 contenido y 4 subcontenidos, en los procedimentales 1 contenido y 1 subcontenido, en los actitudinales 1 contenido y 2 subcontenidos. La intención es conceptual.

En la tercera unidad titulada Procesos de gestión cultural, se presentan 3 contenidos y 3 subcontenidos, de los conceptuales 1 contenido y 1 subcontenido, en los procedimentales 1 contenido y 1 subcontenido, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenido. Relaciona de forma práctica los elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En la cuarta unidad titulada Producto cultural bajo una lógica industrial y económica, se presentan 3 contenidos y 13 subcontenidos, de los conceptuales 1 contenido y 5 subcontenidos, en los procedimentales 1 contenido y 4 subcontenidos, en los actitudinales 1 contenido y 4 subcontenidos. Esta unidad presenta en sus contenidos la relación conceptual, procedimental y actitudinal en función de un abordaje práctico de las temáticas.

El sistema de evaluación obedece a la normativa del Régimen Académico y su finalidad es calificativa.

1.10.3. Dirección y Montaje Teatral

En la primera unidad titulada El director teatral, se presentan 12 contenidos y 14 subcontenidos de los conceptuales 4 contenidos y 6 subcontenidos, en los procedimentales 4 contenidos y 4 subcontenidos, en los actitudinales 4 contenidos y 4 subcontenidos. El elemento conceptualizado es el predominante, aunque se muestran aspectos prácticos en los procedimentales.

En la segunda unidad titulada Metodología de la Puesta en escena, se presentan 12 contenidos y 25 subcontenidos, de los conceptuales 4 contenidos y 17 subcontenidos, en los procedimentales 4 contenidos y 4 subcontenidos, en los actitudinales 4 contenidos y 4 subcontenidos. No se observa elementos actitudinales, quedándose en los conceptual y procedimental.

En la tercera unidad titulada Procedimientos, Técnicas, métodos, estilos y acciones del proceso de la dirección teatral, se presentan 12 contenidos y 15 subcontenidos, de los conceptuales 4 contenidos y 5 subcontenidos, en los procedimentales 4 contenidos y 4

subcontenidos, en los actitudinales 4 contenidos y 6 subcontenidos. Falta ordenar los tópicos en la tabla de contenidos ya que se dificulta su apreciación.

En la cuarta unidad titulada Procesos de montaje y etapas de la puesta en escena, se presentan 12 contenidos y 16 subcontenidos, de los conceptuales 4 contenidos y 7 subcontenidos, en los procedimentales 4 contenidos y 3 subcontenidos, en los actitudinales 4 contenidos y 6 subcontenidos. La orientación es práctica en la construcción de los aprendizajes a través de la aplicación de los elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

El sistema de evaluación obedece a la normativa del Régimen Académico y su enfoque es calificativo. Los procesos de evaluación están referidos a la dimensión práctica de los saberes y contenidos estudiados.

1.10.4. Producción Artística

En la primera unidad titulada Concepto de producción de espectáculo artístico, se presentan 3 contenidos y 4 subcontenidos, de los conceptuales 1 contenido y 2 subcontenidos, en los procedimentales 1 contenido y 1 subcontenido, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenido. El foco es la teorización.

En la segunda unidad titulada El rol del productor artístico, se presentan 3 contenidos y 7 subcontenidos, de los conceptuales 1 contenido y 5 subcontenidos, en los procedimentales 1 contenido y 1 subcontenido, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenido. La predominancia radica en los semblantes conceptuales, aunque presenta intenciones procedimentales y actitudinales.

En la tercera unidad titulada El ciclo de la producción Artística, se presentan 3 contenidos y 6 subcontenidos de los conceptuales 1 contenido y 1 subcontenido, en los procedimentales 1 contenido y 4 subcontenidos, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenido. Plantea demostración de los aprendizajes a través de la aplicación práctica, aunque prevalece la conceptualización.

En la cuarta unidad titulada Simulacro de producción artística, se presentan 3 contenidos y 4 subcontenidos, de los conceptuales 1 contenido y 2 subcontenidos, en los

procedimentales 1 contenido y 1 subcontenido, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenido. Engloba las temáticas estudiadas en las unidades anteriores y enfatiza en la demostración práctica de los aprendizajes basados en proyecto.

El sistema de evaluación obedece la normativa del Régimen Académico y su enfoque es calificativo, aunque la verificación de los aprendizajes adquiridos son abordados a través de demostraciones prácticas y sistematicas.

Coherencia en la malla en Producción Artística

Se observa que en esta área los programas no se vinculan entre sí, los aspectos abordados son totalmente individuales y segmentados en las unidades, aunque exista relación entre algunos contenidos de las unidades, de manera general se abordan aisladamente y en función del área específica del programa.

1.11. Coreografía y Composición

Los programas que a continuación se presentan en el análisis son: Composición Coreográfica, Composición teatral y Dramaturgia y Apreciación de la danza.

1.11.1. Composición Coreográfica

En la primera unidad titulada Tendencias y estilos coreográficos, se presentan 5 contenidos y 10 subcontenidos, de los conceptuales 1 contenido y 6 subcontenidos, en los procedimentales 1 contenido y 4 subcontenidos, en los actitudinales 1 contenido, sin subcontenidos. No presenta una articulación entre los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, los tres elementos se observan de manera aislada.

En la segunda unidad titulada Procedimientos de montaje coreográfico, se presentan 6 contenidos y 9 subcontenidos, de los conceptuales 3 contenidos y 6 subcontenidos, en los procedimentales 2 contenidos y 3 subcontenidos, en los actitudinales 1 contenido, sin subcontenidos. Se plantean las temáticas de forma disgregada y no se observa vinculación entre los elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En la tercera unidad titulada El bailarín y el espacio, se presentan 4 contenidos y 10 subcontenidos, de los conceptuales 2 contenidos y 6 subcontenidos, en los

procedimentales 1 contenidos y 4 subcontenidos, en los actitudinales 1 contenido, sin subcontenidos. Existe coyuntura entre los elementos procedimentales y actitudinales, no así con los conceptuales.

El sistema de evaluación de la asignatura obedece la normativa del Régimen Académico y se sustenta en la evaluación calificativa en su proceso práctico de aplicación.

1.11.2. Composición teatral y Dramaturgia

En la primera unidad titulada Generalidades de la composición teatral y Dramaturgia, se presentan 6 contenidos y 8 subcontenidos, de los conceptuales 2 contenidos y 4 subcontenidos, en los procedimentales 2 contenidos y 2 subcontenidos, en los actitudinales 2 contenidos y 2 subcontenidos. Se plantea mayor intención en la teorización de las temáticas al igual que poca relación con los objetivos, además la vinculación entre elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales es muy limitada.

En la segunda unidad titulada Los elementos básicos para la estructura dramática, se presentan 9 contenidos y 10 subcontenidos, de los conceptuales 3 contenidos y 4 subcontenidos, en los procedimentales 3 contenidos y 3 subcontenidos, en los actitudinales 3 contenidos y 3 subcontenidos. Se observa poco orden en la ubicación de los contenidos, temáticas repetidas; algunas se ubican en donde no corresponden y no se presenta la articulación entre los elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En la tercera unidad titulada El texto dramático en la expresión teatral, se presentan 12 contenidos y 12 subcontenidos, de los conceptuales 4 contenidos y 4 subcontenidos, en los procedimentales 4 contenidos y 4 subcontenidos, en los actitudinales 4 contenidos y 4 subcontenidos. Destaca el aspecto práctico y teórico del programa.

En la cuarta unidad titulada técnica de la composición teatral y dramaturgia, se presentan 8 contenidos y 8 subcontenidos, de los conceptuales 4 contenidos y 4 subcontenidos, en los procedimentales 2 contenidos y 2 subcontenidos, en los actitudinales 2 contenidos y

2 subcontenidos. Evidencia su carácter práctico, pero no presenta contenidos de índole actitudinal, la mayoría son procedimentales y conceptuales.

El sistema de evaluación de esta asignatura obedece a la normativa de Régimen Académico y su enfoque es calificativo en la aplicación de los contenidos prácticos y teóricos.

1.11.3. Apreciación de la danza

En la primera unidad titulada Conceptualización de la danza, se presentan 3 contenidos y 7 subcontenidos, de los conceptuales 1 contenidos y 5 subcontenidos, en los procedimentales 1 contenido y 1 subcontenido, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenido. Se observa mayor énfasis en la teorización de los aprendizajes.

En la segunda unidad titulada La danza a través del tiempo, se presentan 3 contenidos y 7 subcontenidos de los conceptuales 1 contenido y 5 subcontenidos, en los procedimentales 1 contenido y 1 subcontenido, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenido. Su enfoque es conceptual.

En la tercera unidad titulada La danza clásica y moderna, se presentan 3 contenidos y 8 subcontenidos, de los conceptuales 1 contenidos y 6 subcontenidos, en los procedimentales 1 contenido y 1 subcontenido, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenido. Existe articulación entre tópicos conceptuales, procedimentales y actitudinales que permiten el objetivo básico de esta asignatura.

En la cuarta unidad titulada Folklore en América Latina, se presentan 3 contenidos y 5 subcontenidos, de los conceptuales 1 contenido y 3 subcontenidos, en los procedimentales 1 contenido y 1 subcontenido, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenido. Resalta en el aspecto actitudinal a través de la articulación de los elementos conceptuales y actitudinales.

El sistema de evaluación obedece a la normativa de Régimen Académico y su enfoque es calificativo a través de la práctica constante de los elementos en estudio.

Coherencia en la malla en Coreografía y Composición

Todos los programas correspondientes a esta área presentan divergencias desde la concepción hasta el enfoque entre sí, ninguno comparte características que se relacionen y tengan un orden secuencial.

1.12. Sistema de Prácticas de Formación profesional

Los programas que a continuación se presentan en el análisis son: Prácticas de Familiarización, Prácticas de Especialización y Prácticas de Profesionalización.

1.12.1. Prácticas de Familiarización

En la primera unidad titulada Área docente en danza, Música, Artes plásticas y Teatro, se presentan 3 contenidos y 3 subcontenidos, de los conceptuales 1 contenido y 1 subcontenido, en los procedimentales 1 contenido y 1 subcontenido, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenido. Cada uno de los contenidos se relaciona de manera explícita y evidencian su carácter conceptual, procedimental y actitudinal.

En la segunda unidad titulada Área de asesoría pedagógica en asignaturas artísticas, se presentan 3 contenidos y 3 subcontenidos, de los conceptuales 1 contenido y 1 subcontenido, en los procedimentales 1 contenido y 1 subcontenido, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenido. Predomina la coherencia en la interacción de los elementos temáticos.

En la tercera unidad titulada Área de dirección artística en el proceso creativo y de propuesta artística, se presentan 3 contenidos y 3 subcontenidos de los conceptuales 1 contenido y 1 subcontenido, en los procedimentales 1 contenido y 1 subcontenido, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenido. Se observa el enfoque aplicativo de los aprendizajes.

El sistema de evaluación es calificativo, el programa se divide en unidades no articuladas entre sí, la evaluación del programa se adapta a la particularidades de las unidades. También corresponde a la normativa del Régimen Académico.

1.12.2. Prácticas de Especialización

En la primera unidad titulada Área docente en danza, Música, Artes plásticas y Teatro, se presentan 3 contenidos y 3 subcontenidos, de los conceptuales 1 contenido y 1 subcontenido, en los procedimentales 1 contenido y 1 subcontenido, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenido. Se demuestra el carácter práctico y vinculado con las demás asignaturas precedentes en el plan de estudio.

En la segunda unidad titulada Área de asesoría pedagógica en asignaturas artísticas, se presentan 3 contenidos y 3 subcontenidos, de los conceptuales 1 contenido y 1 subcontenido, en los procedimentales 1 contenido y 1 subcontenido, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenido. Obedece la característica aplicativa en los componentes que se relacionan con los programas precedentes.

En la tercera unidad titulada Área de dirección artística en el proceso creativo y de propuesta artística, se presentan 3 contenidos y 3 subcontenidos, de los conceptuales 1 contenido y 1 subcontenido, en los procedimentales 1 contenido y 1 subcontenido, en los actitudinales 1 contenido y 1 subcontenido. Establece la relación con los procesos investigativos.

El sistema evaluativo corresponde a la forma en que está concebido el programa, y se evalúa de manera segmentada cada unidad que termina en un informe único evidenciando las tres áreas abordadas. Obedece a la normativa del Régimen Académico, la evaluación es calificativa.

1.12.3. Prácticas de Profesionalización

En la primera unidad correspondiente a capacitaciones a docentes en Cultura y Artes titulada Diseño de plan didáctico de capacitación, se presentan 3 contenidos y 6 subcontenidos de los conceptuales 1 contenido y 2 subcontenidos, en los procedimentales 1 contenido y 1 subcontenido, en los actitudinales 1 contenido y 3 subcontenidos. Determina el carácter práctico y organizativo, relaciona los elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En la primera unidad correspondiente a Clases directas a estudiantes de educación Primaria, Secundaria y Normalista titulada Diseño de plan didáctico de aplicación en las

clases de artes en las escuelas, se presentan 3 contenidos y 6 subcontenidos, de los conceptuales 1 contenido y 2 subcontenidos, en los procedimentales 1 contenido y 1 subcontenidos, en los actitudinales 1 contenido y 3 subcontenidos. Demuestra la aplicación de los elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales con relación en los elementos estudiados en los programas anteriores.

En la segunda unidad correspondiente a capacitaciones a docentes en Cultura y Artes titulada Aplicación de la capacitación a docentes de las asignaturas de artes en escuelas de educación básica y media, se presentan 3 contenidos y 5 subcontenidos, de los conceptuales 1 contenido y 1 subcontenido, en los procedimentales 1 contenido y 2 subcontenidos, en los actitudinales 1 contenido y 2 subcontenidos. El carácter práctico y vinculados con las temáticas de los programas precedentes.

En la segunda unidad correspondiente a Clases directas a estudiantes de educación Primaria, Secundaria y Normalista titulada Aplicación de plan didáctico en las clases de artes en las escuelas, se presentan 3 contenidos y 5 subcontenidos, de los conceptuales 1 contenido y 1 subcontenido, en los procedimentales 1 contenido y 2 subcontenidos, en los actitudinales 1 contenido y 2 subcontenidos. Se establece en función de los aprendizajes obtenidos en las asignaturas presentes y acentúa la aplicación de los saberes.

El sistema de evaluación es calificativo y separado por cada una de las áreas que aborda el programa. Obedece a la normativa de Régimen Académico.

Coherencia en la malla en Prácticas de Formación profesional

Cada uno de los programas de esta área muestra una coherente articulación secuencial entre sí, manifestando la orientación práctica en su ampliación de los demás elementos abordados a lo largo de la carrera.

Concluyendo este análisis de cada uno de los programas, se encontró que predomina la individualidad en cada uno, con muy poca relación secuencial y de profundidad en las temáticas planteadas, la orientación de los contenidos y subcontenidos se muestra de manera disociada, la disparidad entre la cantidad de contenidos y subcontenidos entre

programas no se justifican en función de los objetivos correspondientes al perfil profesional.

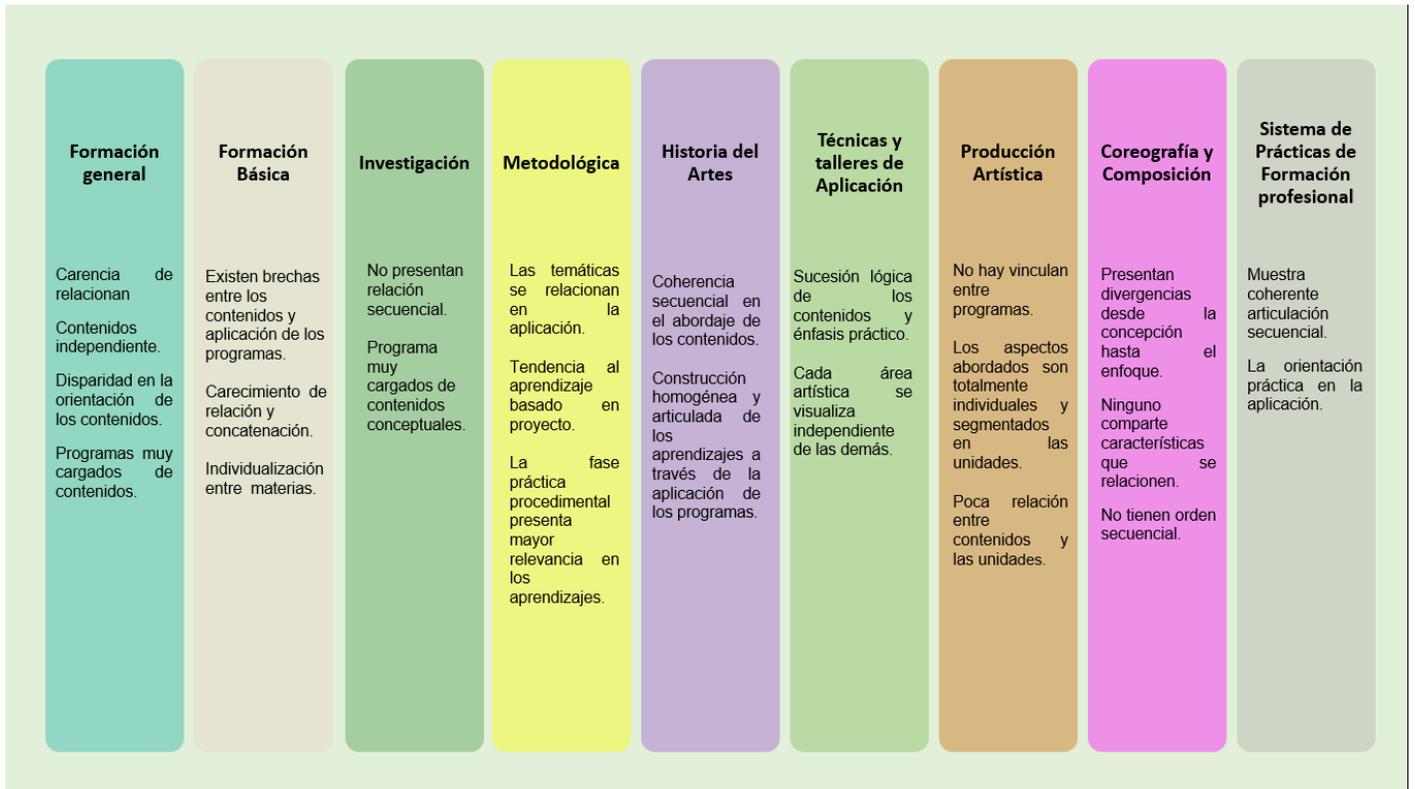


Ilustración 4 Coherencia del análisis cualitativo de los programas

Capítulo N° 2

Análisis de Grupo Focal, Entrevistas y Observaciones.

1. Grupo Focal con estudiantes

El desarrollo del grupo focal se llevó a cabo el día 13 de abril del año 2019 a las 8:20am, durante 50 minutos en el que participaron 4 mujeres y 8 varones, haciendo un total de 12 personas. Quienes se identificaron con la siguiente codificación: F1, F2, F3, F4, M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7 y M8,

La información se presenta en conformidad a cada uno de los tópicos abordados en esta actividad.

A. Analicemos las asignaturas del plan de estudio por semestre.

✓ Las asignaturas de mayor dificultad en el plan de estudio:

M1: Las de música presentaron mucha dificultad ya que su carácter práctico sumado a las exigencias del docente, provocaron en algunos estudiantes niveles mayores de estrés, fue la de mayor dificultad, aunque se logró avanzar bastante y que sirvió para poder transmitir conocimientos a cada uno de los estudiantes a quienes impartimos estas materias en las escuelas.

F1: La Técnicas de investigación documental, su aplicación fue poco pertinente para el perfil de la carrera.

M3: Matemáticas y Física, estas fueron de manera obligatoria pero no vinculante con el perfil de la carrera.

M2: Las clases de geografía, historia y antropología tienen poco enfoque a la carrera.

El resto del grupo concordó con lo expuesto.

✓ Las asignaturas que requieren de ser reestructuradas

M4: Danzas regionales, porque hay demasiada teoría poca práctica, porque nos vamos a encontrar con muchos compañeros, que no dominan cada uno de los pasos,

y pienso que sí el maestro debe de indicar la manera de cómo se realizan cada uno de estos.

F2: Música; debe tener mayor cantidad de tiempo asignado para la práctica

F3: Las asignaturas de historia, geografía, antropología, sociología no están relacionadas a la carrera, debería de tener como un cierto enfoque.

El resto del grupo no opinó.

✓ **Nuevas asignaturas que deben ser integradas al currículo**

M2: Las nuevas asignaturas que deben ser integradas al currículo son Historia del arte nicaragüense e Investigación cultural, ya que en todo el perfil de la carrera no se abordan temáticas que identifiquen desde la perspectiva histórica la cultura propia y el desarrollo de investigaciones específicamente en ese ámbito.

El grupo estuvo de acuerdo al planteamiento.

B. Definir las metodologías para la formación docente en las asignaturas artísticas para la secundaria

✓ **Análisis de las metodologías que utilizan los docentes en la universidad en la carrera de Cultura y Artes**

M4: Algunos maestros aplican estrategias poco prácticas como abusar del uso del proyector en todas las clases evidenciando un enfoque tradicional.

M5: Muchas metodologías son poco motivadoras y lejos del abordaje práctico que indica la asignatura, como por ejemplo en las clases se presentan solo teorías y no se llevan a la relación con la carrera.

M3: En cuanto a las Matemáticas el docente mostró empatía y apoyo al grupo ya que las mayorías teníamos mucho tiempo de haber salido de la secundaria y él tuvo mucha paciencia y consideración, al igual que con otros maestros de física, e historia.

M4: En la práctica de danza es necesario aplicar el enfoque conductual, considerándolo como la única manera de aprender las técnicas danzarias, En Danza y muchas veces los docentes no se ponen a dirigir a como se debe de dirigir una clase.

También la carrera debe adecuar los contenidos de las asignaturas en correspondencia directa con los que plantea el MINED.

M6: Difiere de la opinión anterior y plantea que las técnicas de artes deben estar proyectadas en mayor fuerza para desarrollar habilidades, lo que permite poder enseñar a través de la experiencia.

F1: Se requiere de hacer más prácticas, hacer bien los pasos, montar una coreografía, dominar las técnicas de dibujo. Está bien la parte teórica de la redacción que ahí quedamos con poca base, investigación documental, que do muy lejos de las expectativas.

F4: La metodología utilizada para la clase de música es muy difícil, principalmente para las personas que no tienen ningún conocimiento de esa área.

F2: Muchos maestros son muy creativos, principalmente en las clases de artes, mostraron nuevas formas de enseñar, aunque nos costó entender las metodologías al principio.

Los demás se abstuvieron de hacer comentarios al respecto.

✓ **Sugerencias metodológicas que se deberían implementar en los procesos formativos de la carrera de Cultura y Artes**

M2 y F3: Sugieren que los programas metodológicos vayan en caminados pegados con los programas del ministerio de educación.

M1: Se debe enfatizar más en la aplicación práctica de las clases artísticas.

F1: Hay que hacer un equilibrio entre la parte científica y lo que vivimos en la realidad escolar pero no quedarnos ahí solamente.

F2: En el teatro me hubiera gustado más trabajar la expresión de sentimientos, a mí me faltó mucho que me enseñaran, lo hacíamos porque teníamos que hacerlo, pero faltó la manera de como enseñar a sacar los sentimientos no lo sé. Hay una técnica para eso, pero nunca la recibimos.

F3: El maestro debe dar más técnicas y estrategias para que nosotros podemos dominar las herramientas de enseñar el arte, no somos artistas, pero nos exigen enseñar las artes en las escuelas.

M4: Los docentes que impartieron clases deben conocer el programa del MINED y son esos contenidos que nos deben enseñar para reproducirlos en las escuelas.

F3: Es necesario explicar bien la parte pedagógica, hasta que llegué a la monografía en la que trabajé el teatro, encontré por mis propios medios la pedagogía teatral, el cómo impartir el teatro y ahí me di cuenta que específicamente el programa no tiene relación de los contenidos pedagógicos del teatro con relación a lo que se enseña aquí en la universidad. La pedagogía Teatral establece diferentes etapas, diferentes ejercicios y procesos para trabajar en 7mo, 8vo y 9no grado según diferentes edades, no podés trabajar los mismos ejercicios, pero en el programa no especifica el abordaje paulatino.

M5: La ventaja que hemos tenido nosotros es que tenemos bastante o suficiente experiencia y vamos adquiriendo más, ahora las cosas que hacíamos empíricamente las hacemos con científicidad dado al nivel de conocimientos que tenemos, pero debo recordarles algo: Un docente nos decía una vez, ustedes tienen que estudiar más allá por dos y simples razones; cuando internacionalmente decís soy licenciado en Cultura y Artes, quiere decir que vos sos alguien magistral. Entonces entiendo a la UNAN ahora, no solo prepararse como docente, también como experto en la historia del arte y reconocedor del mismo. Es cierto nos dan la mitad, la otra tenemos la obligación de construir.

M8 y F4: Es necesario dedicar más tiempo a las clases prácticas de Danza, Música, Artes plásticas y Teatro, ya que quedamos muy cortos en el desarrollo de esas destrezas.

M6: Para los que quieren estudiar esta carrera, deben hacer una prueba de aptitudes, porque muchos no poseen habilidades para todas las áreas artísticas.

El resto del grupo acertó en los señalamientos extraídos de las intervenciones, de tal manera los informantes apuntaron como sugerencias metodológicas que se deberían implementar en los procesos formativos de la carrera de Cultura y Artes:

- a. Mayor conocimiento de los elementos enseñados.
- b. Relacionar los contenidos con el contexto del campo laboral.
- c. Articulación directa de la carrera con las instituciones educativas.
- d. Retroalimentación de los conocimientos con el campo de acción del perfil profesional.

✓ **¿Cómo valoran la metodología de las prácticas de formación profesional?**

F1: La experiencia fue muy nueva y al comienzo la considere inapropiada, cuando nos llevaron a las capacitaciones nacionales. No me sentía con preparación para capacitar a otros profesores, pero la orientación de mi docente de prácticas fue implacable y gracias a eso logre enfrentarme a mi pánico y demostrar mis conocimientos.

M7: Considero que la metodología de las prácticas profesionales fue la demostración de todo lo que aprendimos y pudimos desarrollar en nuestro campo laboral.

M3: La participación en las capacitaciones nacionales reforzaron los conocimientos y dieron una nueva perspectiva de lo que podemos hacer, no es lo mismo enseñar a los colegas que a los estudiantes de aula.

F1: Hasta los más tímidos tuvieron que estar al frente y dirigir un proceso de aprendizaje en las capacitaciones nacionales. Fueron jornadas intensas, pero muy bien dirigidas y nos quedó una grandiosa experiencia laboral y profesional.

El resto del grupo se mostró de acuerdo con los aspectos externados. De esta manera se concreta que la metodología trabajada en las prácticas profesionales que se desarrollaron en conjunto con el MINED, permitió afianzar los conocimientos, es una forma innovadora que reforzaron, demostrar y valorar los saberes que se construyeron durante todo el proceso de la carrera, fue de mucha relevancia aplicar los aprendizajes

mediante este ejercicio en las capacitaciones nacionales, por la vinculación que se dio con el Ministerio de Educación.

C. Valorar los perfiles de egresado de la carrera de Cultura y Artes

✓ Análisis del perfil de egresado de la carrera y Aportes de mejoras al perfil profesional de la carrera Cultura y Artes

M2, M8, M4, F3 y F4: visualizan la relación entre contenidos y el contexto real de la escuela como limitada. Explícitamente creen que la carrera está enfocada en la malla curricular de las escuelas, también valoran la práctica en el abordaje del teatro ya que se enfatiza en la necesidad de que las estrategias deben ser rotundamente señaladas por el docente.

M2, M3, M1, M6, F3, F2, F1 y M7: Aluden a que se requiere de estrategias directas de la enseñanza de las artes para replicarlas en el contexto laboral, se señala marcadamente que los programas de la universidad no están en función de los del MINED y que hay debilidades en la aplicación pedagógica de asignatura de Pedagogía del Teatro, ya que su abordaje está centrada en aspectos teóricos, históricos y de dramaturgia y que no se abordan semblantes de estrategias didácticas para la aplicación de este componente en el contexto escolar.

M2: No se muestra una claridad en el perfil de la carrera. Los documentos apuntan a la docencia, pero en la realidad parece que es para artistas, se necesita mayor orientación.

F1: El factor tiempo destinado a la fase práctica de todos los componentes artísticos es limitado y no permite profundizar en el desarrollo de las habilidades. Es necesario valorar los perfiles de egresado de la carrera, ya que evidencian poca relación en los contenidos de los programas en las asignaturas y su balance entre el período de aplicación de las artes y el proceso de construcción de aprendizajes.

El resto de los participantes se abstuvo de opinión.

Se evidencia la importancia de la aplicación del currículo, en cuanto se reconoce la integralidad de los componentes y su abordaje desde la perspectiva globalizada de los

saberes artísticos, se admite la necesidad de profundizar en la praxis y la teoría para comprender las bases fundamentales del arte y no de replicar actividades sin sentido.

D. Definir el Rol del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje

✓ ¿Cómo consideran su desempeño como estudiante a lo largo de la carrera?

En términos particulares que definen el rol del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se preguntó a los participantes, el ¿cómo consideraban su desempeño estudiantil a lo largo de la carrera?, a lo que todos externaron: que su compromiso estudiantil es notorio pese a las dificultades de índole aptitudinal, ya que no todos tienen habilidades para algunas de las manifestaciones artísticas, los que han logrado superar sus barreras están mostrando frutos y son conscientes de que es necesario un aprendizaje permanente a lo largo de su profesión.

✓ ¿Qué nivel de responsabilidad y compromiso asumió en su carrera?

Todos los participantes apuntaron que pese a las circunstancias que son bastante diversas el compromiso fue grande, debido a que por una u otra razón las responsabilidades cotidianas sumadas a las académicas forzaban el proceso de estudio.

E. Identificar la funcionalidad de los aprendizajes

✓ ¿De qué manera los contenidos de las asignaturas influyeron en su campo laboral?

Los participantes M3, M7, F2, M6 y M4 afirmaron que, en el uso apropiado del vocabulario, el evitar el empirismo, en mejorar la calidad de la aplicación de estrategias didácticas en términos generales, permitió abrir nuevas formas de aplicación del proceso educativo con el arte.

Los demás participantes coincidieron con lo expuesto por sus compañeros.

✓ ¿Cuáles fueron las asignaturas que más se relacionaron con su campo profesional?

El total de los participantes señalaron que fueron todas las asignaturas del pensum.

✓ **¿Qué metodologías fueron las más adecuadas para lograr los aprendizajes?**

Los participantes F1, F2, M3, F3, y M5 explicaron que las metodologías más adecuadas fueron las que permitieron la creatividad, no pusieron una barrera, sino que se facilitó el desarrollo del talento demostrado en cada una de las clases prácticas. La vinculación de contenidos entre otras materias propició amplitud de la creatividad.

En relación a las estrategias de aprendizaje los participantes M5, F1, F3, M3, M6 y M7 señalaron que la aplicación didáctica del maestro de música fue de las más difíciles, pero muy atinadas ya que hasta este momento se aprecia la vinculación que se hizo con las demás asignaturas y la manera como se logró el aprendizaje.

Otros participantes se abstuvieron de opinar.

✓ **¿Existen semejanzas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Carrera con relación a los de Secundaria?**

Los participantes F3, F1, M3, M6, F2, M5 y M6 piensan en que la semejanza radica en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la carrera a los de la escuela secundaria, expresaron que en el último año se ha notado la vinculación de la carrera con el MINED, lo que genera mejores resultados en la aplicación de la asignatura.

✓ **¿Cómo valoran ustedes la aplicación de todos sus aprendizajes en la producción científica que han realizado y están realizando?**

En la valoración de la aplicación de todos los aprendizajes en la producción científica que han realizado los participantes, coincidieron en que las formas de culminación de la carrera demuestran los aprendizajes adquiridos y la manera pertinente del desarrollo del currículo, se logró demostrar la calidad de los profesionales egresados de esta primera cohorte de Cultura y Artes.

F. Conclusiones

Todos los participantes estuvieron de acuerdo con la necesidad de integrar más el idioma inglés y potencializar la carrera también en el perfil de educación primaria.

Mediante esta información obtenida se reflejan las debilidades que presenta el currículo en cuanto a la organización de los programas y los contenidos, según el perfil profesional que se declara, es en este momento, que es notoria la disparidad de los elementos que se muestran como débiles en el plan de estudios.

2. Entrevista con los estudiantes

Como punto clave de este estudio, la entrevista realizada a 8 estudiantes, 4 mujeres y 4 varones manteniendo la codificación utilizada en el grupo focal; F1, F2, F3, F4 para las mujeres y M5, M6, M2, M3 para varones, con el fin de identificar las metodologías de enseñanza- aprendizaje implementadas en el currículo, muestran una estrecha relación entre las distintas opiniones surgidas en este proceso, para lo que al definir las estrategias los participantes externaron los siguientes aspectos:

a. La respuesta a la interrogante ¿Cuáles son las estrategias que usted utiliza para lograr el aprendizaje? Presenta las siguientes respuestas:

Los informantes F1, M6, M3, F3 y M5, afirman que las estrategias más efectivas para el aprendizaje fueron aquellas en las que se vinculó de manera directa la práctica con la teoría.

Los informantes F2, F4 y M2, consideraron que el repaso teórico es acertado, y que la mejor manera de aprender está en la memorización.

Todos los estudiantes concuerdan que para poder aprender es necesario memorizar los conceptos y luego llevarlos a la práctica, afirman que es necesario que los maestros enseñen estrategias de enseñanza de las artes para ellos replicarlas en las escuelas donde imparten clases.

b. Indique las estrategias utilizadas por los docentes, que considera más efectivas para el aprendizaje.

Las consideraciones de todos los informantes en relación a las metodologías que más funcionaron en los procesos formativos, principalmente en las áreas prácticas, destacan el uso de recursos tecnológicos como el celular para buscar información durante la clase,

los sitios web sugeridos para la búsqueda de la información, son herramientas que facilitaron y promovieron el interés en el estudio de aspectos conceptuales.

Los informantes M5, F1, F4 y M6, se señalan que la rigurosidad de la asignatura de música, sumada a la metodología tridimensional del docente, en la que los conceptos, procedimientos y resultados son aspectos que ellos no habían experimentado antes, ni en su formación escolar ni en sus estudios profesionales anteriores.

Los M2, M3, F2 y F3, explican, que en principio consideraron los métodos como incomprensibles y poco posibles de realizar, pero que mediante el desarrollo de la asignatura fueron adquiriendo posibilidades conocidas al punto que cuando presentaron los resultados se sorprendieron de la manera en que lograron hacer música sin considerarse aptos para este arte.

En la opinión general señalan, que muchos lograron estas habilidades en las áreas de Teatro, Danza y Artes Plásticas, esto debido a que cada asignatura de carácter artístico utilizó métodos específicos de las artes en la aplicación y el aprender haciendo, como lo señalan los entrevistados.

c. ¿Cómo definiría el paradigma predominante en la metodología implementada en los procesos de enseñanza-aprendizaje?

Todos los informantes, revelan confusión en la conceptualización y significado de modelos o paradigmas de la educación, señalan la debilidad en la asignatura de pedagogía y didáctica general, piensan que fue muy poco el tiempo para el abordaje y comprensión real de los contenidos estudiados.

Los informantes M3, F2, M2 y F4, afirman que existe variedad de métodos de enseñanza-aprendizaje, pero prevalece el constructivista debido a la vinculación que hacen los docentes de los aspectos teóricos con la fase práctica en las clases, lo que afianza los saberes y admite comprender mejor los elementos esenciales de las artes, historia y metodologías para la enseñanza de éstas.

Para los M5, M6, F1 y F3, El paradigma prevaleciente es el constructivista ya que engloba todos los demás aspectos importantes de los modelos educativos.

En cuanto a las estrategias utilizadas por los docentes, todos los informantes coincidieron que la práctica de las clases demostrativas, al igual que aquellas en las que se debe analizar videos sobre las realidades en los contextos escolares, permitieron verse reflejados en esos escenarios y valorar las soluciones, propiciando la reflexión sobre su propia práctica en la realidad. Otras estrategias que los docentes implementaron en la práctica con exposiciones con adaptaciones de teatro, montajes de bailes, exposiciones plásticas y números musicales, eso ayudó bastante en la apropiación de los contenidos y desarrollo de habilidades.

Entonces el paradigma predominante en los procesos de enseñanza aprendizaje según los estudiantes es el constructivista, debido a las variedades de estrategias que utilizan los docentes para impartir las clases, sobre todo en las de especialidad que tienen carácter práctico, aunque también señalan algunas asignaturas cuyo desarrollo fue más conductista, como es el caso de geografía e historia.

d. Para la interrogante ¿Qué contenidos desarrollados en la carrera se relacionan con los que se abordan en el currículo de secundaria en el área de Cultura y Artes? Se obtuvieron las siguientes respuestas:

Todos los informantes definen que existe mucha similitud, aunque también se presenta la necesidad de que los docentes enseñen más estrategias para desarrollar los contenidos presentes en las mallas curriculares de las escuelas.

Los informantes M5, M3, F1, F2 y F4 explicaron que el caso de la música, es bastante complicado por el cambio curricular que se dio de esa asignatura, es más complejo desarrollar los contenidos por no contar con una orientación secuencial, externaron los estudiantes refiriéndose a la relación de las asignaturas en el currículo escolar. Aunque señalan que en la universidad sí contaron con la debida instrucción para esta materia.

Los F3, M2 y M6, expresaron que el hecho de haber ingresado a la carrera fortaleció en gran medida los conocimientos que la mayoría tenía en términos pedagógicos, pero también creen que la formación brindada les abrió nuevas perspectivas, no solamente en la docencia de áreas generales, sino de la importancia que tiene el estudio de las artes para la formación general del individuo.

Un aspecto que todos afirmaron como innovador y muy acertado, es la orientación de las prácticas profesionales, expresaron que estas le demostraron que ellos aprendieron de verdad todos los aspectos que estudiaron en las distintas clases. El hecho de elaborar diagnósticos de las situaciones en sus escuelas referentes a la asignatura de Talleres de Artes y Cultura, les permitió elaborar un trabajo de intervención el cual resultó ser el producto de la titulación como técnico superior o grado de Profesor de Educación Media PEM, que ofrece la carrera.

e. ¿Cómo valora usted la pertinencia de las prácticas profesionales que se llevaron a cabo en su proceso académico?

Para M2, las prácticas profesionales fueron la mejor manera de demostrar lo aprendido.

F1, afirma que en principio causaron mucho temor, el hecho de ser capacitadores de maestros a nivel nacional, pero que en el proceso tuvo que aplicar todos los conocimientos.

F2, señala que las practicas permitieron darse cuenta de lo que habían adquirido y el para qué les servía en su profesión.

M5, comparte que aprendo muchísimo más de todo lo que habían estudiado en el momento de tener que demostrar en la aplicación directa como docentes.

M3, explica que siendo del área de danza, en las prácticas profesionales también destaco las otras áreas artísticas.

Para F4, las prácticas culminan un ciclo de aprendizaje en el cual se pone de manifiesto todos los saberes y habilidades que se han trabajado en todo el proceso de formación de la carrera.

F3, comparte que su experiencia es extraordinaria ya que no podía reconocer todo lo que dominaba hasta ese momento de aplicar los saberes.

M6, indica que la experiencia de las prácticas es además de ser la estrategia de comprobación de los aprendizajes, también es la oportunidad laboral para muchos, ya que se dan a conocer como profesionales en su campo.

f. ¿Qué aspectos del currículo considera que deben ser reforzados?

Todos los informantes plantearon que las reformas al currículo deben ser enfocada a la conexión entre las asignaturas del plan de estudios; tanto las clases generales como las profesionalizantes deben estar enfocadas al perfil profesional. Los contenidos que se abordan en las asignaturas de la carrera, deben estar conectados entre sí y en las temáticas que desarrollan las competencias artísticas en la enseñanza de las artes y la cultura a nivel escolar.

Se destaca que la finalidad de este técnica permitió definir los puntos clave que muestran el carácter académico de los estudiantes, la forma en que aprenden está sujeta a patrones establecidos, por lo que se les hace un poco difícil encontrarse ante estrategias de aprendizaje que instan a formularse criterios distintos a los que la mayoría concordara, esto se debe al arraigo de formas de aprendizaje desarrolladas durante toda la formación que han tenido y que en general ha sido conductual.

3. Observaciones directas a estudiantes (Clases y Prácticas profesionales)

En esta fase de acopio de información relevante para el estudio, se analizaron dos actividades de observación, enfocadas a determinar el aprendizaje adquirido por los estudiantes de la carrera Cultura y Artes; la primera fase, simulaciones de clases, desarrolladas en el periodo de las prácticas de profesionalización, con una duración de 80 minutos y una frecuencia semanal.

La otra fase de las observaciones, se llevó a cabo en las capacitaciones nacionales que desarrolla el Ministerio de Educación, en las que participaron los estudiantes durante dos semanas intensivas, en la sede destinada para este fin por el MINED.

A continuación, se describe detalladamente cada uno de los procesos observados:

a. Simulación en las clases en aula

La simulación en las clases han sido una estrategia recurrente en la carrera, por lo que en varios momentos se han desarrollado, con el fin de acercar al estudiante a su profesión docente, pero para la finalidad de este estudio, se planifico una jornada de

clases simuladas que permitieron recopilar mayor información y poder contrastarla con la técnica de actuación directa de la docencia en las capacitaciones nacionales, donde el contexto requiere de alta responsabilidad y compromiso.

Simulación de clases en el área de Danza

El trabajo de planificación didáctica se realizó en equipo de tres y cuatro integrantes, debido a la falta de tiempo para la aplicación de las clases.

Se observaron elementos de planificación didáctica que fueron retomados de la manera que los estudiantes recibían las clases, aplicaron distintos modelos de planificación, todos con fuerte referente conductual y se enfocaron en su totalidad en la enseñanza estricta de movimientos y pasos de las danzas folclóricas de las distintas regiones de Nicaragua.



En cuanto a la ejecución de las clases, estas se llevaron a cabo en el horario correspondiente a las prácticas de profesionalización y se trabajó de manera grupal debido al tiempo.

Se observó en la ejecución de la clase que cada miembro se integró de manera protagónica en cada uno de los contenidos abordados, también se mostró en su mayoría el cumplimiento con la planificación hecha, pero también se notaron aspectos que no fueron planteados en la planificación y otros que no fueron llevados a cabo en el proceso de la ejecución de la clase, por la falta de control de grupo y en algunos casos a la actitud poco dinámica de los expositores.

La característica metodológica predominante es la conductual, ya que se enfatizó en la repetición de los pasos que mostraba el exponente y en la correcta ejecución mediante múltiples repeticiones de estos elementos, poco se tomó en cuenta la sensación que deben experimentar los aprendices y la evaluación se focalizó en la demostración exacta de los pasos, dándole un valor ponderado por el equipo expositor.

Simulación de clases en el área de Teatro

El trabajo de planificación didáctica se realizó en equipo de tres y cuatro integrantes debido a la falta de tiempo para la aplicación de las clases.

Entre las características de la planificación didáctica se destacaron aspectos que se



presentan de manera enfocada a una clase de secundaria, con evidente intención procedimental de los aprendizajes, se destacó la intención de una metodología constructivista con un sistema de evaluación enfocado en la aplicación de los conocimientos.

Pero en la ejecución de las clases, se mostró el aspecto de capacitación para docentes de teatro, en vez de una clase orientada a estudiantes de secundaria. Este aspecto fue en todos los grupos que desarrollaron la clase, lo que alejó radicalmente la planificación de la ejecución, aunque se abordaron las temáticas planificadas, pero las estrategias variaron en cuanto la población a la cual se dirigió la clase.

Aunque el control de grupo fue más participativo en la mayoría de los expositores el sistema de evaluación se mostró poco relevante comparado con lo planificado en la unidad didáctica.

Las estrategias presentadas en el desarrollo de las clases fueron poco creativas, pero si bien apropiadas de lo que aprendieron en las clases del área de teatro.

Simulación de clases en el área de Plásticas

La planificación didáctica mantiene la misma metodología de las dos clases anteriores en cuanto el trabajo en grupo, y en las características estructurales del plan. En este sentido la mayoría de los planes muestran una intencionalidad práctica de la clase, pero de igual manera la programación se enfoca a un grado de secundaria y se evidencian las posibles características del grupo que se va a simular.



Los planes están bien elaborados con todas las características y enfocados a las mallas curriculares del Ministerio de Educación MINED, con los contenidos reales y distribución de tiempo, estrategias y forma de evaluación que enfatizan en el aprendizaje de los estudiantes a los que se les aplicaría este plan.

En cuanto a la simulación se notan las mismas carencias de las dos clases anteriores, la manera explicativa de cómo debería aplicarse el plan y no en la ejecución del mismo, las estrategias son las mismas que las trabajadas en las clases de artes plásticas, pocos grupos mostraron nuevas habilidades de abordaje de los contenidos expuestos en el plan.

Simulación de clases en el área de Música



Esta clase es la que presenta mayor complejidad en su aplicación y planificación, ya que, en ambos casos al desarrollar la simulación, los estudiantes tuvieron que apoyarse de los compañeros que dominan esta área, esto evidentemente mostró que en un escenario real la clase de música no se desarrollaría coherentemente con el programa que presenta.

La planificación evidenció los contenidos correspondientes a la malla curricular del MINED, todas las estrategias mostraron creatividad, pero su orientación se inclinó a primeros grados de educación primaria y no a la secundaria, debido al poco manejo de esta.

En cuanto a la simulación, la clase fue conducida por los estudiantes que dominaban la música, estuvieron muy claras las dinámicas y estrategias que se utilizaron, se notó poca participación de todos los integrantes como facilitadores. En cambio, todos los implicados mostraron mucho interés y pusieron todo su empeño para participar de la clase como estudiantes.

Para describir la manera como aprenden los estudiantes, mediante la observación se ratificó, que el modo más pertinente fue el de aplicar los conocimientos desarrollados en el proceso formativo, se notó que cada uno de los participantes se preparó de manera

individual en la realización de la planificación didáctica, para las clases que impartieron en el proceso de simulación, en las asignaturas de Pedagogía de la Danza, Pedagogía de Teatro, Pedagogía de las Plásticas y Pedagogía de la Música.

Se distinguió, que las estrategias propuestas para el desarrollo de las asignaturas, fueron en gran parte retomadas de las clases específicas de las artes, algunas recibidas en la carrera y otras fueron adaptadas de distintas fuentes que consultaron los estudiantes.

Los planes de clases se sometieron a validación del docente de prácticas, en las simulaciones se brindaron aportes colectivos para mejorar aspectos relacionados a la dinámica de la clase, pertinencia según el grupo al cual estaba dirigida, las estrategias y sistema de evaluación que se proponía y aplicaba en el desarrollo de la simulación.

Una de las particularidades que más se acentúan en las simulaciones es que los estudiantes están conscientes de que no es la realidad, por lo que de manera intrínseca lo que hacen es formular un escenario en el cual es factible el fracaso, salirse de su personalidad, adoptar comportamientos teatrales, en otras palabras, no ser los mismos, esto sucede tanto en los que asumen el rol del docente como los que actúan como estudiantes. De esta manera no se logra determinar la verdadera posición que asumirían como maestros ante un grupo de estudiantes.

b. Capacitaciones Nacionales del Ministerio de Educación MINED

Los estudiantes de V año participaron como capacitadores en el área de talleres de Artes y Cultura, desarrollados por el Ministerio de Educación, previamente se realizó una preparación metodológica en la asignatura de prácticas de profesionalización, en este caso se realizó una preselección de estudiantes que mejor se desarrollaban en un área artística específica.

Las planificaciones se elaboraron en trabajo de tres practicantes por área; Música, Artes Plásticas, Danza y Teatro, cada uno correspondía a las temáticas expuestas en las mallas curriculares. En esta ocasión se consideró también la educación primaria, puesto que era una necesidad del ministerio capacitar a profesores en la educación artística.

Las capacitaciones se llevaron a cabo en la semana del 13 al 18 de enero del año 2019, en las instalaciones del Colegio Público Experimental México, del distrito IV de Managua, en horarios de 8:00am a 4:30pm.

El primer día se distribuyeron por áreas y cada grupo de capacitadores se integró a desarrollar sus planes de trabajo. Las capacitaciones mostraron mayor grado de apropiación y dominio de los contenidos y desarrollo de la clase que en las simulaciones, el uso de los recursos, así como el manejo del tiempo para cada actividad fueron apropiados, pese a las pocas condiciones de infraestructura y material proporcionado por el MINED.

Cada grupo de los practicantes se encargó en proporcionar materiales didácticos para el desarrollo de las clases, en las que mostraron la capacidad creativa en el uso de recursos y técnicas, tanto para que los participantes en las capacitaciones pudieran comprender y aprender aspectos necesarios de las áreas abordadas, al igual que proporcionaron de estrategias metodológicas que pueden ser utilizadas en las aulas de clases con estudiantes de primaria como de secundaria.

En el área de música, siendo esta la más compleja tanto para los docentes de educación general como también para muchos estudiantes de la carrera Cultura y Artes, los talleres fueron con mayor tiempo y participación, los facilitadores elaboraron recursos didácticos funcionales que fueron proporcionados para dinamizar las capacitaciones.

El las capacitaciones se observó mayor dominio de la docencia por parte de los estudiantes de Cultura y Artes, el aplicar los conocimientos y encontrarse ante un panorama real motivó a evidenciar todas las capacidades desarrolladas, de manera que se vincularon los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales abordados en el proceso formativo de la carrera.

A continuación, se presenta la comparación entre los procesos en las simulaciones y las capacitaciones nacionales de manera que se refleja la diferencia entre las acciones surreales en la simulación y la realidad en las capacitaciones, aspectos que evidencia la necesidad de la práctica profesional más activa en el campo de la profesión.

Área	Simulación en clases	Capacitaciones nacionales
Danza	Grupos de 3 y 4 personas	Estudiantes con mayor experiencia en el área
	Planificación colectiva	Se sujeto a la necesidad según mallas curriculares del MINED
	Poco dominio grupal	Todos los miembros del equipo
	Prevalece el carácter conductual	Conductual
	Cumplimiento de la planificación Dominio de contenido	Mayor dominio de los contenidos y estrategias
Teatro	Grupal Grupos de 3 y 4 personas	La mayoría de los estudiantes se integraron a esta área
	La planificación se enfocó en una clase para secundaria	En función de la malla curricular del MINED correspondiente
	Integración de todos los participantes	Se trabajo de manera colegiada
	Presenta aspectos constructivistas	Constructivista
	La planificación difiere de la aplicación y se observa poca creatividad	Las estrategias se mostraron más dinámicas y pertinentes
Artes Plásticas	Grupal Grupos de 3 y 4 personas	Estudiantes con mayor experiencia en el área
	La planificación supera la ampliación	Estrategias didácticas nuevas y cumple con la malla curricular del MINED
	La participación es interactiva y coordinada	La integración completa de los participantes
	Énfasis en métodos conductuales	Constructivista
	Carencia de creatividad metodológica	creatividad en la creación de nuevas estrategias
Música	Los estudiantes que dominan la música son guías del grupo	Estudiantes con mayor dominio en el área
	La planificación corresponde a los programas del MINED	Mayor tiempo en la capacitación y adecuación de la planificación
	Conducida por los estudiantes que dominan la música.	Estudiantes que dominan la música
	Evidencian carácter constructivista	Conductual
	Se evidencia la creatividad metodológica	Se recurre a la creatividad metodológica

4. Entrevista con los Docentes

Es importante señalar que los docentes participantes en el estudio son de especialidades artísticas y tienen amplia trayectoria en la enseñanza de las artes. Sus opiniones respecto a la valoración de este estudio son totalmente pertinentes, de igual manera

proporcionaron información significativa que refuerza la objetividad de la investigación, a la vez que permite identificar aspectos relevantes que deben ser considerados en el proceso de mejora de la carrera.

Las entrevistas consistieron en una dinámica directa del entrevistado con el entrevistador, haciendo uso de grabadora de voz para captar todas las ideas en torno a las interrogantes que se analizaron y que se exponen mediante la codificación; P1, P2 y P3. En el procesamiento de los siguientes elementos:

a) ¿Qué aspectos del documento curricular de la carrera Cultura y Artes conoce usted?

En lo concerniente a los aspectos del documento curricular de la carrera Cultura y Artes que conocen los docentes, solo uno de externó tener conocimiento de los documentos curriculares de la carrera de Cultura y Artes, y fue debido a que participó en la elaboración de los programas de asignaturas referentes a la especialidad que imparte en la carrera. Los otros docentes externaron no tener conocimiento del documento normativo, únicamente de los programas de las asignaturas que les ha correspondido impartir.

b) ¿En qué consiste la importancia de la asignatura que imparte para desarrollar el perfil profesional de la carrera?

Todos manifestaron que pese a la poca profundidad con la que se pueden desarrollar los programas de las asignaturas, su valor es relevante puesto que estas les permiten su aplicabilidad en el campo laboral como docentes de Talleres de Artes y Cultura en el sistema escolar.

P2, menciona que el abordaje de contenidos en los programas es bastante básico y de poca posibilidad de desarrollo.

P1, hace referencia a que debido que la mayoría de los estudiantes son profesores en servicio, el desarrollo de los contenidos abordados en las asignaturas de especialidad favorece en su réplica a la hora de impartir las clases artísticas en el entorno escolar.

P3, señala que el abordaje de contenidos en los programas es bastante básico y de poca posibilidad de desarrollo.

c) ¿Describa los contenidos de la asignatura que usted imparte y su relación con el perfil de la carrera?

Todos los docentes afirmaron que los contenidos de las asignaturas están estrechamente ligados con el perfil de la carrera, en particular a la docencia de las artes, en cada una de las asignaturas que imparten se da relación directa con el campo del arte y su docencia, de igual manera evidenciaron la importancia de la vinculación práctica de los contenidos con la aplicación de estos, tanto en el entorno de aula como en las escuelas en las que trabajan.

P2, externó, que en este punto se destacó que los estudiantes en su mayoría son profesores de educación general y muchos son artistas de trayectoria, se debió profundizar más en todos los aspectos de los contenidos para que estos fueran significativos.

d) ¿Cuál es su percepción de la aplicación del modelo curricular en la carrera con relación a lo establecido en el documento curricular?

En este aspecto la opinión es divergente, puesto que P2, opinó que el enfoque del modelo es bastante teórico, P1, considera que, aun teniendo muchos elementos prácticos y bien enfocados en el perfil de la carrera, el modelo trae vacíos que deben ser superados. Para P3, se concibe la integralidad que establece el modelo curricular en cuanto el planteamiento de la articulación de las asignaturas, aunque también se manifiesta que en la ampliación no se logra esta articulación entre algunas asignaturas del plan de estudio, lo que genera que algunas se vean fuera de la importancia y focalización del perfil profesional.

e) ¿De qué manera describiría usted el ambiente en que transcurren la mayoría de las clases que usted imparte?

Los docentes enfatizan en una forma de sinergia que debe prevalecer en cuanto el desarrollo de los contenidos, siempre relacionados y vinculados con el saber hacer. Todos explicaron que las clases siempre se desarrollan en contexto práctico, pero que también se teoriza a partir de las experimentación y comprobación en las clases.

f) ¿Usted como docente aborda todos los contenidos indicados en los programas de estudio?

Todos los docentes concordaron que ha sido muy difícil por múltiples factores que no permiten dicho estudio.

P2, afirma que uno de los factores es el tiempo asignado para los contenidos en el programa en relación con la carga horaria asignada para un semestre, que en caso de la modalidad de profesionalización es de 15 frecuencias de 80 minutos.

P3, explica, que de igual manera las afectaciones extracurriculares son factores de desventaja; cada vez que se presenta una eventualidad en la cual se afectan las clases y no es posible reprogramarlas, se pierden momentos valiosos del proceso interactivo de aprendizaje.

P1, revela que la mayoría de los programas está muy cargada de contenidos y de poca utilidad real, pero quitan tiempo a los elementos realmente importantes para el aprendizaje de los estudiantes.

g) Indiquen cuales son las estrategias que usted utiliza y que mejores resultados de aprendizaje hayan mostrado en sus estudiantes

P1, explicó que una de las estrategias que utiliza frecuentemente es la de dinámicas grupales, sobre todo en grupos muy grandes le ha dado buenos resultados ya que la integración, participación y cooperación se logra en esta estrategia.

Considera el uso de la música en el trabajo de expresión corporal a través de las sensaciones que provoca. Para el área de dramaturgia su principal estrategia es indicar a los estudiantes que toda creación parte de las propias experiencias de vida a la hora de la escritura de una obra, en principio no se elabora como un guion teatral, sino como

una historia, permitiéndole al estudiante partir de sus experiencias, de fotos, de cuentos contados por sus abuelos, por sus tíos y recrear de manera escrita su propia creación.

Esta estrategia refuerza en gran manera la redacción y que utilicen la creatividad en la elaboración de sus propios guiones y no solo de replicar a dramaturgos reconocidos.

P2, explicó que traer algunos especialistas con trayectoria como artista y maestro, el docente de la asignatura orientó la temática que va trabajar y el invitado desde su experiencia comparten lo que les ha resultado. Esta estrategia permite al estudiante comprender mejor el campo de la educación artística a la vez que se comparten experiencias que motivan a los futuros profesores en las distintas disciplinas artísticas.

Otra de las estrategias es hacer uso de la tecnología en cuanto al celular, a lo que externa que a muchos de los jóvenes les gusta trabajar con el celular, se asignan trabajos en clases para que utilicen el dispositivo móvil, buscando información y extrayéndola, dando la oportunidad para los que no cuentan con el tiempo suficiente para hacer tareas en casa, por sus trabajos, familias, entre otros factores, puedan adquirir conocimientos desde el ambiente de la clase.

P3, afirma que el uso de la tecnología brinda mejor apoyo al aprendizaje, siendo una de las estrategias utilizadas es la de compartir link de videos, documentación corta y pertinente que motiven el aprendizaje relacionándolos con su contexto laboral. Otra de las estrategias, es de mostrar ejemplos de cosas que los estudiantes relacionen con sus trabajos generando la teoría a partir de la práctica que se esté desarrollando, logrando la vinculación de lo conceptual y lo procedimental para ser retroalimentada nuevamente desde la actitud ante el saber.

h) ¿De qué manera usted realiza su clase?

P1, especifica que su clase la realiza explicando los contenidos, las unidades, cómo se van a desarrollar en las frecuencias semanales, cuál es el producto final. También recurre a la prueba diagnóstica para identificar el grado de conocimientos y aprendizajes adquiridos.

En expresión corporal se les facilita una hojita que dice: ¿qué entienden por expresión corporal?, que hagan tres dibujos sobre movimientos del cuerpo, lo que produce que salgan bastantes dibujos de gestos de enojos, tristeza y todas las emociones y luego los ejecutan en composición teatral. Para el aspecto teorizado se debate sobre qué entienden por composición y se construyen conceptos.

Otro aspecto importante de la clase es la simulación de clases aplicando estrategias de aprendizaje específica para el arte que se estudia.

La reactivación de conocimientos previos es una actividad presente en todos los docentes participantes en el estudio, de igual manera siempre se plantea los objetivos de programa y los de la clase en específico.

Cuando se trata de clases prácticas como danza, teatro, música y artes plásticas el desarrollo es el hacer, ya sea primeramente por modelación; donde el docente presenta ejemplos o basado en la inspiración propia de los estudiantes.

P2, explicó que en primer lugar, consolida el contenido abordado en la clase anterior, luego se abordan las temáticas del día de manera dialéctica para determinar que tanto los estudiantes conocen de los temas, para luego relacionarlos con la práctica a través de las experiencias concretas en la materia y posteriormente se orienta trabajar con el celular para buscar la información, de manera específica del tema para realizar un conversatorio entre todos, con el fin de establecer el tipo de información que encontraron.

P3, manifestó que generalmente en las asignaturas teóricas procura enviar documentación previa a la clase, en el desarrollo de esta presenta ejemplos que los estudiantes identifican a partir de lo leído o visualizado con anticipación. Lo que permite concretar el aspecto teorizado a través de la vinculación de la práctica favoreciendo la construcción de conceptos, a partir de esta teoría se realizan nuevos ejemplos, pero ya hechos por los estudiantes, aspecto que concretiza el aprendizaje.

i) ¿De qué manera los estudiantes aprenden?

Todos los docentes concordaron en que la mejor manera de aprendizaje se demostró a través de la aplicación procedimental en el abordaje de los contenidos, de esta manera se logra mejor la comprensión y conceptualización de los saberes.

j) ¿A qué paradigma corresponde la metodología implementada en los procesos de enseñanza-aprendizaje?

En este particular, en conformidad a lo externado por los docentes, se notó que no dominan en su totalidad la definición de paradigmas de educación desde el aspecto conceptual, aunque a través de la descripción que hacen de la manera en que desarrollan sus clases indica métodos constructivistas, también se identifican aspectos de interacción de los conocimientos en algunas estrategias mencionadas en los puntos anteriores.

k) ¿De qué manera su metodología ha fortalecido los aprendizajes de los estudiantes?

P1. Considera que la manera en que imparte las clases artísticas ha permitido que los estudiantes descubran sus potenciales y puedan de esta manera orientar sus propias estrategias de enseñanza-aprendizaje.

P2. Apunta que los contenidos abordados en la carrera proporcionan las herramientas necesarias para la aplicación práctica de conocimientos en el campo de la docencia de las artes.

P3. Afirmó que los aspectos más prácticos aplicados en las clases son los que mejores resultados han mostrado al igual que el uso de la tecnología y recursos del medio que sirven como apoyo a la construcción de saberes y afianzamiento de elementos ya conocidos en el área de la danza y su didáctica.

Todos los maestros externaron que ellos desconocen los contenidos artísticos de las mallas curriculares del MINED, pero que sus estudiantes han dado referencia de que lo que han aprendido les ha funcionado de gran manera a la hora de desarrollar las clases en las escuelas.

De igual manera consideran que tanto la carrera como el programa del ministerio de educación deben tener una estrecha relación en los contenidos que se desarrollan para la enseñanza de las artes a nivel de educación general, para tener el balance coherente que debe tener la educación en artes no profesionalizante.

En lo concerniente a las metodologías para la enseñanza de las artes concebida por el MINED con relación a las de la Carrera Cultura y Artes, se logra identificar que la opinión es un poco diversificada ya que en algunos casos se considera que es muy similar y en otros que es totalmente distinta. Esto se puede comprender desde la perspectiva de cada asignatura ya que los componentes que desarrolla el MINED en Talleres de Artes y Cultura no siempre coinciden con las asignaturas de artes que se imparten en la carrera de Cultura y Artes.

5. Entrevista con Expertos en currículo de secundaria MINED

Siendo enfocado el presente estudio en la formación de profesorado para educación secundaria en las asignaturas artísticas, considera fundamental la opinión del Ministerio de Educación como referente para este proceso.

Se contó con la opinión de los expertos en torno a la demanda del MINED, obteniendo la siguiente información que fue brindada por la responsable de Talleres de Artes y Cultura a nivel de secundaria y ejecutiva de la Dirección de Programación a nivel Central, quien ha tenido participación en la transformación de la asignatura en el sistema escolar.

Respetando el anonimato de los participantes en este análisis nos referiremos al siguiente código: E1 y E2.

A continuación, se muestran los resultados por cada una de las interrogantes:

a. Referente a la demanda del MINED en términos de formación docente, en el área de Cultura y Artes se obtuvo:

E1: Tiene mucha demanda, sobre todo en el componente de música, hay una gran cantidad de docentes que imparten la asignatura en los colegios y no son especialistas, aunque se les imparta capacitación, hace falta la preparación profesional.

E2: Uno de los desafíos del MINED, es una educación integral con promoción del arte y la cultura, con una formación integral de los docentes en todos los componentes del arte y la cultura (artes plásticas y visuales, danza, teatro y música).

De igual manera, una educación de calidad en el ser humano también dependiente, del talento, de la formación en valores, del desarrollo de las capacidades y potencialidades de los estudiantes. Es por ello que se han realizado talleres para fortalecer las competencias de los docentes en los componentes de las unidades pedagógicas de talleres de arte y cultura (TAC).

b. En cuanto a las perspectivas del MINED en términos de formación docente para la asignatura de Talleres de Artes y Cultura se expresó:

E1: Preparar al docente para que desarrolle habilidades y talentos artísticos en los estudiantes en las escuelas desde los cuatro componentes que se desarrollan en la asignatura durante todo el año, crear en los colegios concursos en los diferentes componentes de la asignatura, fortalecer la ruta de trabajo que el MINED está preparando en coordinación con la oficina de Arte y Cultura para continuar desarrollando estas materias en los colegios.

E2: Que los docentes dominen las competencias de los componentes de artes plásticas y visuales, danza, teatro y música.

En ese sentido el MINED incorporó una ruta educativa de Identidad Nacional y Orgullo de Mi País donde se pretende que los estudiantes conozcan sobre las tradiciones y la cultura. Un programa que permitirá el protagonismo de la comunidad educativa con la formación de sus talentos artísticos, desarrollando las capacidades de los estudiantes, a la vez para fortalecer los componentes de la asignatura.

c. Abordando la estructura de los programas que desarrolla la escuela secundaria en la asignatura de Talleres de Artes y Cultura se explicó:

E1: Curricularmente está estructurados por Unidades Pedagógicas que permitan la secuencia y linealidad horizontal y vertical en el desarrollo de competencias de los estudiantes en los cuatro componentes.

En la Unidad Pedagógica está estructurada la malla curricular con las competencias de grado, indicadores de logro, contenidos, actividades sugeridas de aprendizaje y actividades de evaluación en cada uno de los componentes.

E2: Los programas actualizados están organizados en unidades pedagógicas, a lo interno se establecen ciclos, cuyo propósito es facilitar la programación didáctica en los Encuentros Pedagógicos de Interaprendizajes (EPI) para su concreción en el aula, promoviendo las potencialidades del estudiantado, la formación en valores, uso de tecnologías y desarrollo de una cultura emprendedora, evaluando el avance de los aprendizajes tomando en cuenta las características del estudiantado, los ritmos de aprendizaje y el aprovechamiento de los recursos disponibles.

d. En la orientación de las temáticas abordadas en la asignatura de Talleres de Artes y Cultura en secundaria se expresó que:

E1: Se orienta de manera práctica, utilizar metodología taller (aprender haciendo) para un mejor desarrollo de habilidades en los estudiantes.

E2: Las temáticas están orientadas a la formación de los estudiantes con una educación integral, centrada en el ser humano con principios y valores que le permitan aplicar los distintos saberes adquiridos a situaciones de la vida cotidiana; así como sus talentos por medio de la educación artística, para su inserción en el mundo laboral y en la continuidad de estudios en educación técnica o educación superior

e. En cuanto al modelo Curricular que se orienta en el programa de Talleres de Artes y Cultura se explicó que:

E1: El enfoque curricular centrado en el ser humano con enfoque en el aprendizaje, que el estudiante construya su propio aprendizaje, desarrollo de habilidades y la creatividad, que sea capaz de desenvolverse en su vida diaria, el enfoque promueve que el estudiante sea artífice y gestor de sus aprendizajes, y que sean capaces de desarrollar pensamientos críticos, reflexivos, comunicativos, que contribuyan a su formación integral y el alcance de sus metas.

E2: El modelo curricular basado en competencias educativas, centrado en el ser humano, en él se considera a la persona como sujeto social que tiene las capacidades para realizar múltiples procesos cuyas exigencias son particulares, dependiendo de las implicaciones cognitivas, comunicativas, motivacionales, volitivas y contextuales, asociadas a cada proceso. Cada competencia es entendida como la integración de tres saberes: conceptual (saber), procedimental (saber hacer) y actitudinal (ser)

6. Consideraciones finales del análisis de los resultados mediante la triangulación.

Cada uno de los tópicos abordados en este capítulo muestran una radiografía de los aspectos planteados en este estudio, permitiendo determinar y establecer criterios que muestren la realidad de la carrera Cultura y Artes en las dimensiones en las que se ha analizado, con el fin de potencializar y mejorar todos aquellos aspectos que deben ser considerados para la formación pertinente del profesorado en educación artística para las escuelas de educación secundaria nicaragüense, a la vez que los procesos de formación sean significativos y se puedan transpolar a todos los contextos de educación en esta área.

En la siguiente ilustración se observa la relación que se obtiene en el proceso de triangulación de los resultados obtenidos de las técnicas antes presentadas. Dicha información proporciona la ruta de acción de la propuesta de mejora curricular para la carrera.

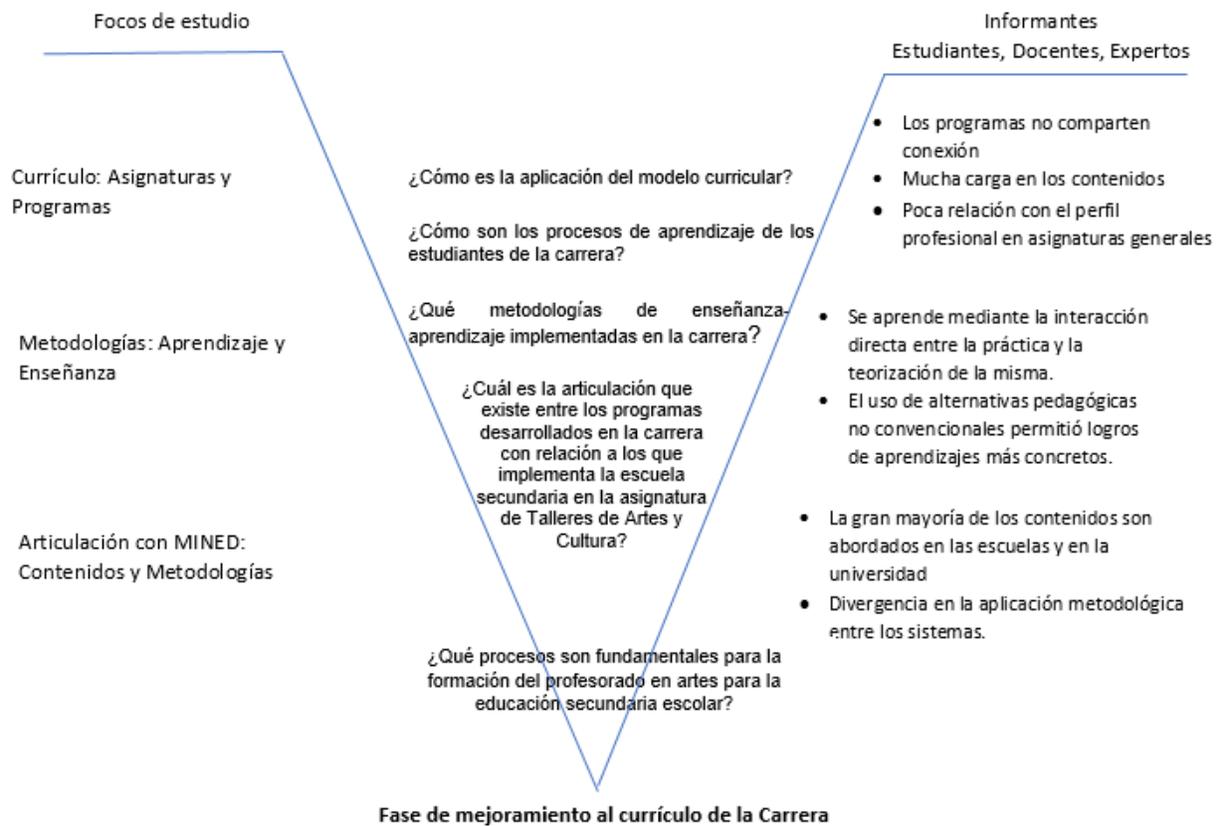


Ilustración 5 Triangulación de la información

IX. Discusión

El capítulo de Discusión de Resultados, describe los hallazgos y la interpretación que se hace del fenómeno de estudio establecido como problema de investigación, con el fin de formar una valoración que determine los objetivos planteados. Mediante las técnicas aplicadas en el análisis de los resultados, estos hallazgos muestran los elementos significativos de la formación del profesorado para la educación artística escolar, que oferta la carrera de Cultura y Artes, desde el modelo curricular, procesos de aprendizaje de los estudiantes, metodologías de enseñanza- aprendizaje implementadas y la relación existente entre los programas del pensum con los de la escuela secundaria, en la asignatura de Talleres de Artes y Cultura.

En el primer acápite se describe el currículo de la carrera Cultura y Artes, así como la relación de los programas de estudio y los hallazgos en cada uno de estos documentos, en concordancia a la información proporcionada por los participantes en el estudio y lo que plantea la teoría en los argumentos abordados.

El segundo apartado describe la manera en que ocurre el proceso de aprendizaje, desde la visión de los estudiantes, reforzada por los docentes y la teoría que lo sustenta, en el contexto de la carrera, lo que permitió comprender mejor los mecanismos de aprendizaje que suceden en las asignaturas de índole teórico y práctico.

Como tercer punto se describe la metodología de enseñanza- aprendizaje implementada en la carrera, desde la perspectiva crítica del estudiante hacia las asignaturas y procesos que han pasado en su formación profesional, se contrasta con los argumentos presentados por los docentes en cuanto la consideración y conocimientos que estos poseen sobre modelos pedagógicos. Toda esta información es avalada por la teoría que fundamenta este estudio.

Finalizando la investigación, en los programas desarrollados en la carrera con relación a los de escuela secundaria en la asignatura de Talleres de Artes y Cultura, se determina el análisis obtenido de la información proporcionada por los estudiantes, docentes y expertos del ministerio de educación, las mallas curriculares para secundaria del MINED,

permitiendo establecer el vínculo de pertinencia en el desarrollo del programa de formación docente para la enseñanza artística en el contexto escolar.

1. Resultados

1.1. Aplicación del modelo curricular en la carrera Cultura y Artes

Se presentan los hallazgos que determinan la aplicación de modelo curricular de la UNAN-Managua en la carrera Cultura y Artes de la Facultad de Educación e Idiomas, para la toma de decisiones sobre potencializar la labor docente en el contexto educativo y de pertinencia a la calidad en formación docente para secundaria en el área de la enseñanza artística.

En el análisis de los documentos curriculares se encontró que desde la estructura del modelo curricular desarrollado por la UNAN-Managua y en el documento curricular de la carrera, se evidencia un enfoque integrador del proceso de enseñanza- aprendizaje. La carrera de Cultura y Artes se ajusta a la normativa establecida, pero desde la perspectiva estructural del documento hasta los programas, se encontraron muchos aspectos que señalan características no aplicadas en la ejecución de este modelo.

La fase epistemológica del currículo enfatiza en el desarrollo de “competencias de abstracción, comprensión, comunicación y creatividad” (Cultura y Artes 2014. p. 8), además evidencia una interacción entre las disciplinas de carácter general, básico y profesionalizante, lo que en el análisis de los programas no se observa totalmente reflejado, principalmente entre las asignaturas profesionalizantes y las generales. Este aspecto es reforzado por los estudiantes quienes afirman que no existe una conexión entre las asignaturas reglamentarias de la universidad y las de la profesión.

Las afirmaciones antes expuestas se corroboraron con las entrevistas a docentes, quienes indicaron que efectivamente no tenían ningún conocimiento de los programas de formación general y de otras asignaturas que ellos no impartían. Además, que los maestros que elaboraron programas de su especialidad no tuvieron ninguna interacción con otros homólogos de distintas áreas para consensuar temáticas relacionadas, inclusive la mayoría desconoce el documento curricular de la carrera.

El documento curricular evidencia la formación profesional que a través del perfil establece, al igual que los fundamentos en los que se basa la importancia de la carrera y todo el plan de estudios. Estos subyacen en la importancia de nuevas formas de enseñanza-aprendizaje, señalando que “La educación del siglo XXI es una suma de muchas personas y voluntades de una misma área y de otras colaterales; de instituciones educativas que quieren mejorar sus resultados y de personas” (Marcos y Alcolado 2014, p.99), pero este planteamiento no se presenta en la puesta en marcha en el proceso educativo.

La finalidad de la carrera que se declara en su perfil y que apunta a la formación docente no presenta visiblemente en los programas la orientación a la educación para el arte, por el arte, o a través del arte, esta diferencia es señalada por Parres, et al, (2011) y reside que en la primera, su función es propiciar el desarrollo de habilidades artísticas, formar artistas, por el arte; alude a la interacción emocional del maestro al estudiante en función del desarrollo psicológico y la educación “a través del arte se propone utilizar las bondades de aprender arte como una manera de atender y dar una posible solución a los problemas que enfrenta el sistema educativo en general” (p.604)

En el balance en la distribución de asignaturas prevalece el perfil docente y asesor pedagógico, en segundo lugar, Dirección Artística luego Productor Artístico, Promotor cultural y Gestor cultural, indicando pocos elementos para poder desarrollar estos perfiles. Además, el plan de estudio presenta una gran cantidad de asignaturas generales y básicas que no se correlacionan de manera directa con los perfiles, apartando las modalidades de graduación y prácticas profesionales.

Se destaca que la distribución de unidades en los programas del plan de estudios son todos distintos, aunque la aplicación de los programas se les asigna el mismo tiempo para ser desarrollados. Es notorio que la cantidad de unidades en algunas asignaturas de carácter general son superiores a la distribución de tiempo asignado a su aplicación, así como es el caso de la asignatura de Metodología de la Investigación, Historia del Arte y las relacionadas a las clases teatrales, presentan máximo cuatro unidades, los contenidos superan las posibilidades de desarrollo en la temporalidad establecida. Estas afirmaciones son presentadas tanto por los estudiantes como por los mismos docentes

que imparten estas asignaturas, ya que confirman no desarrollar todos los contenidos por falta de tiempo, lo que los hace adecuar y seleccionar los que consideran de mayor relevancia.

En la distribución de contenidos y subcontenidos en los programas por perfil, es evidente la disparidad entre los programas correspondientes a las pedagógicas y de gestión cultural, quienes muestran mayor cantidad con relación a las de dirección artísticas y de producción, señalando que estos dos últimos no son desarrollados adecuadamente a como lo indica el perfil ya que no se cubre en totalidad su intención.

En el balance en la distribución de asignaturas por área se encontró que la mayor cantidad de asignaturas en el pensum se presenta en el área general, después en talleres de aplicación artística, luego básica y por último las otras áreas incluyendo las pedagógicas. El problema radica en que los programas no comparten elementos comunes para determinar su precedencia y consecuencia, indicado en el plan de estudios, dejándolas como individuales.

En el análisis detallado de los programas se encontraron aspectos significativos en la variación entre los contenidos de cada programa en la cantidad de unidades, contenidos y subcontenidos, en algunos programas de formación general como es el caso de Introducción a la Física, sería más provechoso para el estudiante de esta carrera el abordaje sobre cómo se comporta el universo, desde su hipotético origen hasta la manera de como se ha estudiado las distintas leyes físicas a partir de la observación de la tierra, lo que se relaciona estrechamente con el estudio de la historia del arte, en cambio el programa aborda aspectos generales de esta ciencia sin la conectividad entre las unidades, lo que para los estudiantes no fue considerada como conocimiento relevante para su profesión.

Se presenta el programa de Matemática General en el cual hace falta enfatizar en la importancia para el perfil profesional del estudio, en el que se aplican las matemáticas en artes, para que los contenidos sean pertinentes en las aritméticas y su relación con la música, el álgebra y geometría analítica en el contexto de las creaciones plásticas proporcionales y tridimensionales.

En el programa de Introducción a la Biología se observó que las unidades no comparten relación alguna entre sí, ni las propias temáticas que abordan, no se logra valorar la lógica de los contenidos con la pertinencia de la carrera, siendo esta asignatura vital para las carreras de artes, el programa a como está concebido deja muchos vacíos en la opinión de los estudiantes. Además, está muy cargado de unidades y contenidos, los que se desarrollaron de manera eminentemente teórica.

El programa de Introducción a las Técnicas Teatrales, es un programa muy cargado de contenidos, en el que no se observa una vinculación secuencial entre las unidades, aunque tienen aspectos relacionados, tanto la maestra como los estudiantes concuerdan que es muy difícil abarcar todos los contenidos que presenta el programa, lo que implica la necesidad de reducir y omitir algunos tópicos.

Esta situación no es exclusiva de las asignaturas antes mencionadas, la mayoría de los programas de la carrera presentan estas características, al igual que la falta de interrelación de los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales, los que se exhiben de forma independiente cuando deben ser integradores del mismo contenido y unidad del programa.

En función de los hallazgos se debe considerar que la formación de docentes para la enseñanza de las artes debe ser un proceso en el que el arte sea la herramienta, el medio y el fin de los aprendizajes a como lo sugieren Parres, et al (2011) citando a (Bamford, 2006; Deasy, 2002; Eisner, 2004; Hetland y Winner, 2004; Rabkin y Redmond, 2006), en que se refiere que la educación artística “es el eje conductor que permite despertar y provocar conocimientos artísticos siendo, a la vez, una vía para propiciar el desarrollo cognoscitivo o bien por el potencial que tiene para transferir los aprendizajes a otras asignaturas” (p.604-605)

Para ser posible estas aseveraciones las estructuras curriculares deben concebir todas las perspectivas, las asignaturas deben estar interconectadas y en función de los objetivos que desarrollen las competencias del perfil profesional, cada uno de los componentes de los programas siguiendo la sinergia en la aplicación metodológica que induce la apropiación de los saberes.

Dada la particularidad única de esta carrera, en la que se debe formar al egresado en competencias en las distintas artes y su docencia, es meritorio considerar estrategias extracurriculares que aborden a profundidad cada elemento práctico de requisito en el desarrollo de habilidades artísticas, puesto que la saturación de temáticas no resuelve problemas que requieren de apropiación experiencial.

La fase de evaluación de los aprendizajes orientado en el currículo, establece la manera calificativa de los procesos formativos, en que predomina la valoración sistemática y estructurada en el desarrollo de los programas. Se encontró que todas las asignaturas establecen este sistema y que, en la opinión de los estudiantes, no determina los logros de aprendizaje que se han obtenido en concordancia con las calificaciones.

De manera sintetizada los hallazgos se representan en la siguiente ilustración:

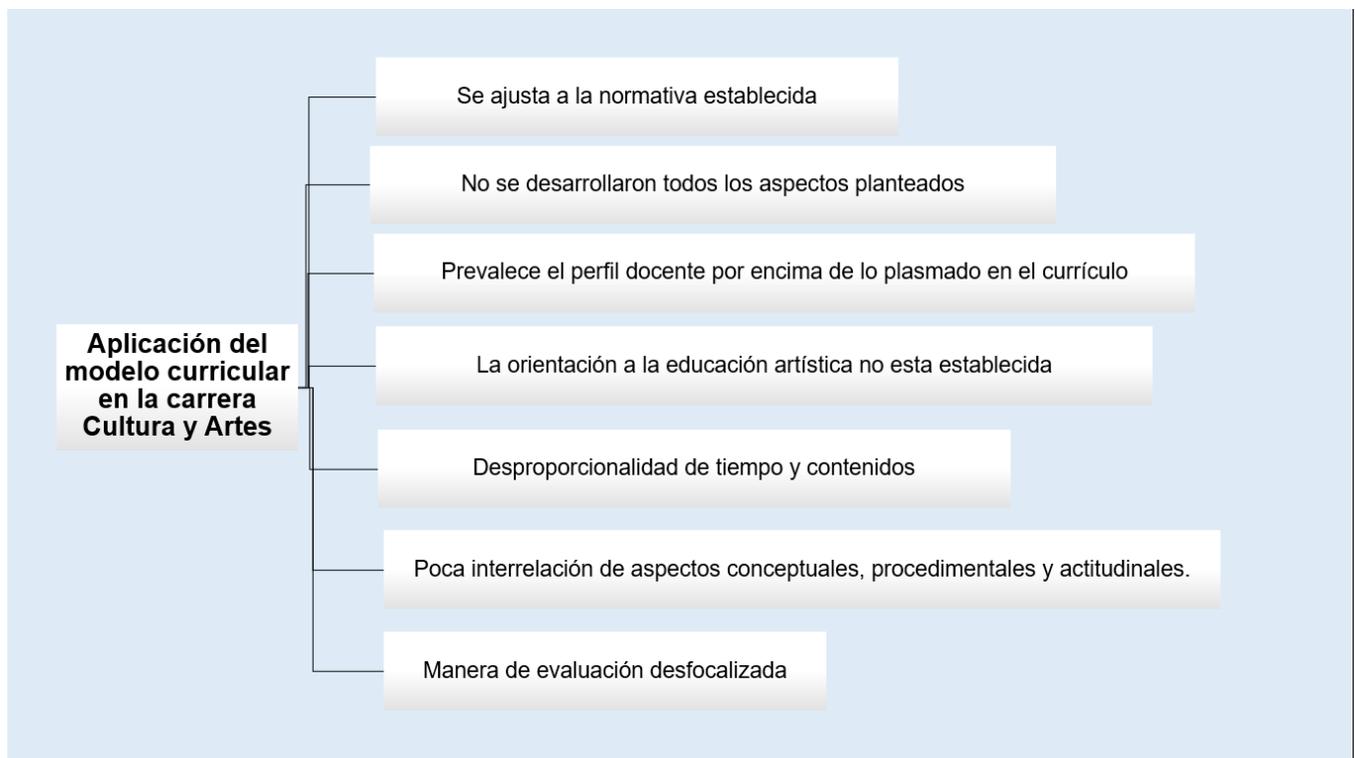


Ilustración 6 Aplicación del modelo curricular

1.2. Procesos de aprendizaje de estudiantes de la carrera Cultura y Artes

Otro aspecto fundamental de este estudio es la manera como aprenden los estudiantes de la carrera Cultura y Artes, la relevancia es en que predomina la heterogeneidad en el grupo, los estudiantes provienen de distintos contextos y áreas de conocimientos, algunos son docentes en el sistema educativo de secundaria, otros son educadores también de primaria, y hay quienes solamente atienden las áreas de enseñanza artística en los dos niveles de educación y último grupo que se integra en la docencia a partir del ingreso a la carrera.

En ciertos casos los estudiantes ya cuentan con otra profesión a nivel técnico en la docencia o universitaria en alguna de las ramas de las ciencias, esta carrera es una segunda profesionalización que demanda el sistema general de educación nicaragüense, al integrar las artes en el currículo escolar. Y dentro de la normativa de ingreso a la universidad no se contempla contar con estudios previos en el área de las artes, de manera que se parte de cero en la formación de esta carrera.

El estudio logró obtener información suficiente para determinar los mecanismos de aprendizaje de los profesores, que una vez egresados de la carrera serán aplicadores de estos procesos en las aulas de clases de la educación básica y media nicaragüense en el área de la educación artística.

Uno de los aspectos más relevantes es que la mayoría consideran la práctica como la mejor estrategia de aprendizaje, ya que mediante su aplicación logran la apropiación del saber hacer, pero es inquietante que estos mismos informantes creen que la mejor manera de estudio radica en repasar y memorizar técnicas, estrategias y conceptos, a lo que externaron que los profesores que enfatizaron en que ellos mismos crearan mecanismos didácticos basados en la experimentación propia, les resultaron inadecuados y valoraron que se debería proporcionar métodos ya establecidos para ellos replicarlos.

Este hallazgo no se puede considerar extraño, ya que tomando la realidad en la que fueron formados estos estudiantes, desde su escolaridad y luego sus otras carreras, las estrategias metodológicas a las que han estado acostumbrados son conductuales y de repetición de lo ya establecido. Encontrarse con nuevas formas de aprendizaje, en las que se pide la particularidad creativa no solo en la elaboración de obras artísticas en las clases de talleres, sino que esa misma creatividad deben implementar en los propios procesos de construcción de saberes, desde una perspectiva analítico-reflexiva, distorsiona los paradigmas preconcebidos.

Pero las artes y la educación no pueden ser abordadas de la manera esquemática en las nuevas estructuras sociales, puesto que la fase principal de la creación subyace en la comunicación a lo que Monjarrés J., (1859) determina en torno al arte que es “la necesidad natural de transmitir nuestras ideas a los demás”. (p.4) desde su fase más subjetiva es imposible esquematizar nuestros pensamientos mediante métodos preestablecidos de comunicación, aun cuando se utilicen mecanismos ya existentes para plasmar esas ideas.

En gran medida y gracias a las distintas técnicas utilizadas en este estudio, se pudo identificar elementos sustanciales de los procesos de aprendizaje de los estudiantes de la carrera Cultura y Artes, para describir la manera en cómo se ha trabajado la formación de estos profesionales en la docencia de las artes para la educación general.

Cada una de las fases del desarrollo del plan de estudios, los estudiantes establecieron formas de adaptación a las distintas dinámicas metodológicas que implementaron los docentes, desde los métodos más tradicionales conductistas hasta las técnicas integracionistas que obligaron despertar la creatividad en procesos abstractos, para concretar estilos y posibilidades innovadoras en creación artística y su posible didáctica.

Otro aspecto relevante del estudio mostró que para desarrollar ciertas habilidades artísticas no es necesario poseer aptitudes innatas que generalmente presentan los artistas. Tomando como reflexión Nemiensky (1987) las nociones estéticas, la armonía y la sensibilidad hacia la forma artística es un potencial humano que despierta cuando es estimulado mediante la confrontación directa de la idea y su proyección. Esto no solo

posibilita la habilidad artística creativa, sino que desarrolla el sentido apreciativo ante las creaciones de otros y las características propias que hacen definitiva una proyección de la cultura.

El estudio refuerza la importancia de reconocer las nuevas intenciones en la formación del individuo de este siglo, para la emancipación de paradigmas infundados y que conllevan a las valoraciones que Chomsky (2007) citando a Paulo Freire señala, “la manera en que la sociedad se ve forzada a crear estructuras educativas que adormezcan la capacidad crítica de los alumnos, con miras a domesticar el orden social y asegurar así su autopreservación” (p.11), aspectos que deben ser erradicados, para que las nuevas generaciones posean las herramientas de la socialización mediante constructos más igualitarios, menos jerarquizados y clasificados en sentidos de distribución social.

En las sociedades capitalistas el consumismo se incentiva como la forma máxima del desarrollo. Es vital que la educación transforme este pensamiento de consumo en generación y producción de ideas que fortalecen la comunicación, sensibilidad, humanismo, respeto y admiración a la naturaleza, historia, cultura, ideas, ciencia, filosofía, aspectos que se desarrollan mediante la praxis y aprecio al arte.

No se puede obviar que los estudiantes de la carrera Cultura y Artes reconocen el grado de aprendizaje que lograron a través de todos los procesos académicos con los que estuvieron en convivencia durante los cinco años, pero destacan aquellas experiencias que los confrontaron con sus propias posibilidades y habilidades no desarrolladas. En gran medida se sienten transformados por las experiencias alcanzadas, los métodos que los obligaron a desprenderse de técnicas tradicionales y construir nuevas formas de posibilidades de aplicación en su campo de estudio.

En síntesis, los hallazgos se expresen de la siguiente manera:



Ilustración 7 Procesos de aprendizaje de estudiantes

1.3. Metodologías de enseñanza- aprendizaje implementadas en la carrera Cultura y Artes

De manera estrechamente relacionada al acápite anterior, se destacan las metodologías implementadas por los docentes en los procesos de enseñanza aprendizaje, las cuales demuestran una relación concordante con lo externado por los estudiantes, en cuanto a la mejor manera de apropiación de los saberes desarrollados en todo el proceso formativo. Todo muestra que las mejores estrategias han sido las que fomentan la práctica, experimentación y el auto aprendizaje.

También, es significativa la implementación de estrategias innovadoras que hacen algunos docentes para incluir la tecnología y recursos novedosos, en término de creación artística y estrategias didácticas para la enseñanza del arte, se fundamentan en las

bases pedagógicas de la finalidad del arte en la educación, que muchos autores han hecho alusión en sus postulados.

Se destaca la aplicación de metodologías constructivistas en las asignaturas prácticas, especialmente en las de aplicación artística, aunque los maestros que imparten asignaturas teóricas, pero muy relacionadas con las artes procuran mantener una dinámica que favorece el aspecto reflexivo, mediante la aplicación de estrategias de aprender haciendo, aunque en menor medida todavía prevalecen aspectos conductuales desvinculantes en la fase de conceptualización y orientación de los programas de estudio.

Por un lado, los planteamientos de Выготский Л. С. (1925) [Vygotsky] en su obra psicología del arte revela el carácter sensible en el pensamiento crítico del ser humano, en los procesos formativos la aplicación de estrategias que conecten al estudiante con la apreciación crítica hacia la obra artística, desarrolla habilidades cognitivas de manera mucho más significativa.

También esto se refuerza en los señalamientos que hacen Parres, et al (2011) en que el desarrollo de habilidad se presenta con mayor agudeza mediante la enseñanza de las “artes visuales en el ámbito escolar y subrayan que la forma en que los maestros conducen la clase es una variable importante que debe tomarse en cuenta en el diseño de estas experiencias educativas”. (p.606)

Se determina que en la carrera Licenciatura en Cultura y Artes se implementan distintas estrategias que favorecen el aprendizaje de los estudiantes, aun cuando se nota claramente que hace falta la comprensión conceptual en términos de paradigmas educativos al respecto de las metodologías implementadas por algunos docentes.

Es notorio que el hecho de que los docentes de esta carrera sean artistas, les facilita enfocar las clases desde una perspectiva de desarrollo de competencias artísticas, aun cuando los estudiantes no posean las aptitudes requeridas para la creación. Esto permite valorar que la pertinencia del estudio de las artes en la escuela favorece no sólo aquellas personas con habilidades, sino que todos son capaces de comprender y adecuar sus posibilidades en términos no necesariamente artísticos, pero que desde la inteligencia

artística pueden ser apropiados para los contextos en que se desarrolle el individuo y su ubicación profesional.

Es necesario destacar que la carrera no evidencia ni muestra una orientación definida en cuanto a la metodología, pero su alcance es de una orientación enfocada a la integralidad de distintas maneras de enseñanza aprendizaje, según la coyuntura y necesidad de cada una de las áreas del plan de estudios.

En el siguiente esquema se presenta la síntesis de los hallazgos correspondientes a este apartado.



Ilustración 8 Metodologías de enseñanza-aprendizaje

1.4. Relación de los programas desarrollados en la carrera con los de escuela secundaria en la asignatura de Talleres de Artes y Cultura

Dado que esta carrera fue creada en función de la demanda del Ministerio de Educación MINED, con el fin de profesionalizar personal empírico y que en particular no ha tenido

ninguna formación previa en el campo de las artes, pero fueron asignados impartir las materias artísticas en las escuelas de formación general, se establece una relación estrecha entre las asignaturas que se imparten en la carrera Cultura y Artes, como la mayoría de los contenidos abordados en las mallas curriculares de educación artística en las escuelas secundarias nicaragüenses.

La percepción de los expertos así como de los estudiantes que son docentes en el sistema general de educación, las consideraciones en relación a la pertinencia de la carrera y a la necesidad educativa en el contexto de la educación artística, prevalece en que las artes en la escuela abarcan mucho más que aspectos culturales, también fortalecen las capacidades de aprendizaje en las distintas áreas del currículo escolar, presentado por Parres, et al (2011) quienes explican la manera de interacción de las artes con las distintas materias y áreas académicas.

La formación docente que proporciona la carrera vista desde la perspectiva de los expertos del MINED, docentes y estudiantes, se considera la pertinencia en los enfoques de los programas para el aprendizaje de las artes y su adecuado abordaje de los valores y necesidades de la escuela, potencializando las aptitudes estudiantiles, que no siempre están en función de ser artistas, pero que se reconocen como la necesidad de fortalecimiento cultural.

También se señala que la carrera aborda los componentes requeridos en la formación de docentes para la enseñanza de las artes en su contexto escolar, a través de la práctica pertinente de los métodos y estrategias que facilitan la comprensión de temáticas que deben ser abordados en la escuela, aunque no todos los contenidos que se desarrollan en las distintas áreas artísticas son los mismos que se plantean en la educación secundaria.

Por tal razón Botacio y Acosta (2007), señalan la necesidad de la “trasposición didáctica a partir de la práctica” (p.9) lo que posibilita identificar las realidades en el escenario escolar y su relación con la formación que oferta la universidad.

Siendo distinto el modelo curricular implementado en la carrera con relación al MINED, la mayoría de las asignaturas son abordadas desde el aspecto constructivista con un

enfoque por competencias, ya que la finalidad es de desarrollar las tres dimensiones fundamentales de este modelo que es el saber, saber hacer y ser. Estos semblantes son los que prevalecen en toda la finalidad educativa y de una manera global se visualizan en la aplicación del currículo, permitiendo que el egresado tenga las competencias para desarrollar aprendizajes en el contexto de la educación general.

A modo de conclusión de esta fase de discusión, se determina que en gran medida la carrera Cultura y Artes ha fortalecido la formación docente en la opinión de los actores participantes en el estudio, pero también se han encontrado elementos que deben ser sustancialmente mejorados para el fortalecimiento de una orientación más acertada en la enseñanza de las artes en las escuelas, principalmente en la interconexión con las ciencias, valores culturales, las habilidades propias, la práctica del arte para el desarrollo cognitivo y psicológico del individuo en formación.

Todos estos hallazgos indican la necesidad de establecer un planteamiento que fortalezca las buenas prácticas desarrolladas en los procesos formativos, a la vez que oriente la adecuación al currículo que permita establecer mejores conexiones entre los planteamientos epistemológicos de los documentos normativos y la realidad de la educación y formación del profesorado que atiende la enseñanza de las artes en las escuelas.

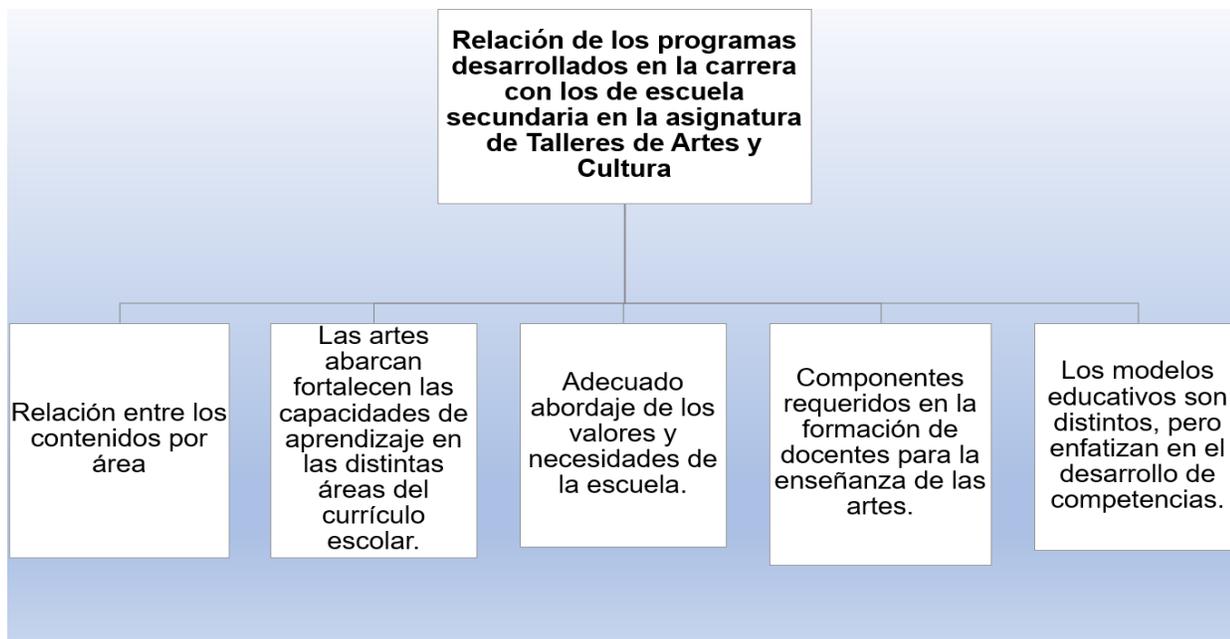


Ilustración 9 Relación de los programas

2. Propuesta de aplicación metodológica para la educación artística del profesorado escolar.

2.1. Fase de mejoramiento al currículo de la Carrera Cultura y Artes

En función de los hallazgos se destacan los aspectos relevantes en cuanto al modelo curricular, se debe definir según la finalidad de la carrera y el contexto para el cual está diseñada, para establecer las bases necesarias en el desarrollo de los elementos curriculares que se orientan al perfil profesional de manera realista.

Los programas de asignatura, así como cada uno de sus componentes se debe establecer en orientación clara y pertinente a la finalidad del perfil profesional y los campos de actuación en los que se pondrá en marcha la aplicación de los conocimientos adquiridos en la carrera.

Es importante establecer cada uno de los elementos que deben ser desarrollados para la docencia de las artes desde las distintas aplicaciones que corresponden en el contexto escolar, con la finalidad de lograr la pertinencia de las temáticas para el logro de aprendizaje significativos.

Si bien la universidad plantea sus políticas en cuanto a los diseños curriculares, es fundamental determinar la coherencia de los saberes que deben ser desarrollados en función de la demanda social y necesidades de la educación en términos globales, para lograr mejores perspectivas de educación.

La formación del profesorado pertinente, requiere contar con las habilidades que se pretenden desarrollar en los profesionales. Para ello es requerida la vinculación de los elementos coadyuvantes de los saberes, tanto específicos como correlacionales, a través de conocimientos científicos estrechamente relacionados a la profesión, donde cada programa y contenido están en función del desarrollo de competencias propias del área.

La estructura de las asignaturas se establezca de modo integrador al currículo, no como islas independientes con contenidos que sean útiles en la formación. Es perentorio formular el proceso formativo como una estructura progresivamente organizada, pero

articulada entre cada uno de los componentes y contenidos que construyen las bases de aprendizajes, nuevas formas de concretar las teorías y estrategias innovadoras en las áreas de la educación artística.

Ruta de seguimiento para la reforma curricular de la carrera:

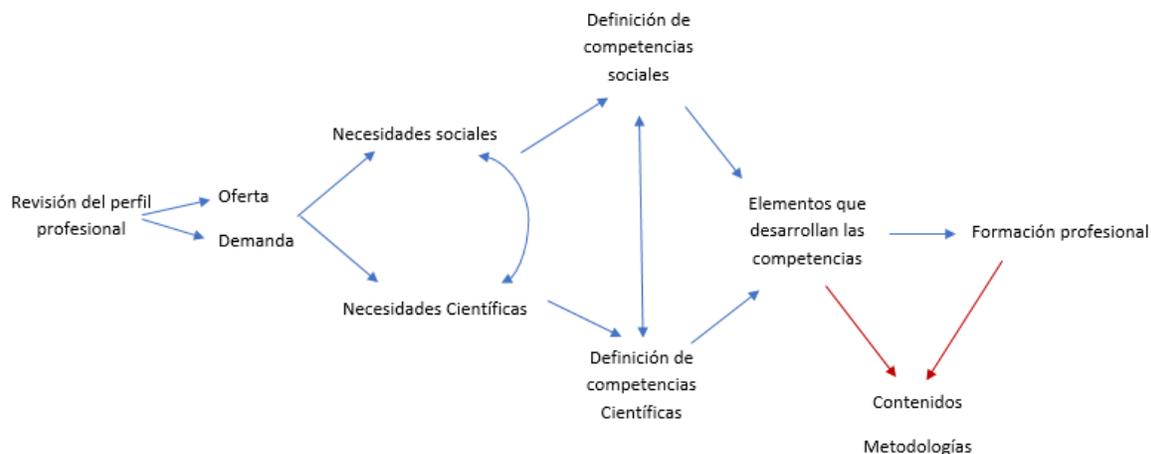


Ilustración 10 primera fase de la propuesta

2.2. Fase metodológica en el currículo de la carrera Cultura y Artes

Partiendo de la estructura anterior, en cuanto a los elementos que desarrollan las competencias para la formación docente, se sigue la definición metodológica de la estructura que se debe adoptar para las formas de aplicación y construcción de los aprendizajes, ya que de nada vale la restructuración de todo un currículo si su aplicación será de la misma manera unidimensional; ya sea conceptual, actitudinal o procedimental, esto visto de forma separada, a como está presente en el plan de estudios actual.

Se necesita retomar las experiencias metodológicas que han facilitado la construcción de aprendizajes y valorar la pertinencia en su aplicación en distintas áreas del componente curricular, al igual que las posibilidades que estas generen en función de nuevas propuestas metodológicas. Para ello, se establecerán las asignaturas articuladas con un tronco común, o un eje de desarrollo de competencia, en concordancia con las metodologías aplicadas que posibiliten la conectividad entre los contenidos; estas integran en su aplicación las tres dimensiones en un solo tópico.

La estructura curricular de la carrera propiciará la metodología desarrollada en el proceso formativo, en que cada docente estará estrechamente relacionado con cada uno de los campos de conocimientos abordados y estudios en dichos procesos, sin necesidad de ser expertos en cada una de las áreas. Esto permitirá la conectividad y una acertada manera de desarrollar las competencias requeridas.

Determinando el proceso, se establecerá el perfil profesional, este orientará las competencias que deben ser desarrolladas tanto en el área de conocimientos como las actitudinales de la profesión, para identificar y establecer contenidos transversales presentes en todo el plan de estudios, su debida articulación con las temáticas interconectadas. Esta estructura dará paso a la contextualización de las asignaturas que debe contener el plan de estudios y con ello a la metodología pertinente en función de construcción de los aprendizajes, a como se observa en el siguiente esquema:

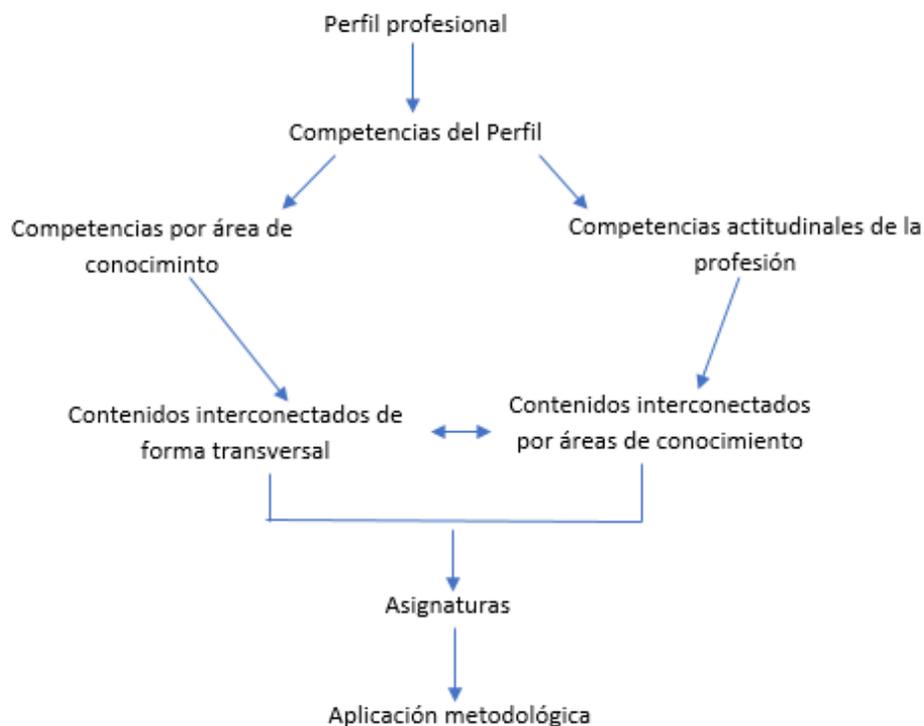


Ilustración 11 segunda fase de la propuesta

2.3. Fase de orientación metodológica de la carrera Cultura y Artes

En este sentido es indispensable partir de estrategias constructivistas con amplitud de posibilidades metodológicas, aplicables en cada aspecto de los conocimientos abordados en el plan de estudios, deben ser alcanzables desde la práctica hasta los elementos teóricos y su interacción en contextos reales, cada una de las asignaturas desarrollará una dinámica que conecta los saberes en función de las competencias en las áreas de estudio por nivel y alcance.

Se propone desarrollar una estructura conexas de planificación interactiva, que permita al claustro docente establecer rutas metodológicas, enfocadas en una meta común con la distribución lógica de actividades en función de cada una de las habilidades a desarrollarla en las asignaturas, en correspondencia al nivel y la profundidad, con la finalidad de evitar excesos de asignaciones que luego no muestren mayor relevancia en los aprendizajes, saturando de contenidos a los estudiantes. Las orientaciones deben ser coordinadas en función de un mismo producto, aunque sean abordados desde distintas perspectivas.

Las evaluaciones serán completamente prácticas y en función de los objetivos de nivel, es indispensable valorar cualitativamente los aspectos actitudinales, mediante los procedimentales desde los conceptuales. Únicamente se puede dar una coherencia a la intencionalidad de este modelo curricular, puesto que, si se fragmentan los aspectos antes mencionados, carecerá de funcionalidad y pertinencia toda la estructura e intencionalidad educativa.

La evaluación cualitativa de este modelo, se centra no solamente en el proceso, también en los resultados presentados en cada nivel, para ello se definen las rutas de interacción mediante estrategias claves que otorgarán las categorías de alcance para las competencias requeridas. Este proceso posibilitará determinar todas las competencias evidenciadas en el currículo con relación a las que se muestran en el contexto real de su aplicación.

Otro semblante indispensable es la definición del enfoque de la educación artística que debe ser asumido, esté adecuado a la demanda del sector escolar, porque la

intencionalidad es de desarrollar aquellas habilidades que sean pertinentes en todas las posibilidades educativas y no con inclinación en la formación artística especializada.

Una vez determinados todos los elementos antes expuestos se pondrá en práctica el modelo interactivo del abordaje de contenidos que se está presentando a continuación, en el que la generación de los conocimientos se desarrolla partiendo de la aplicación tridimensional de los contenidos a como ya se ha expuesto:



Ilustración 12 Modelo interactivo del abordaje de contenidos

La función de los aprendizajes se logra atendiendo la característica antes expuesta, en el primer momento se observa una estructura cíclica, este proceso es continuo y no jerárquico, de modo que las cinco fases se aplican en cada uno de los contenidos que se aborden en los programas, ubicándose simétricamente en las tres dimensiones; conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Para comprender mejor esta estructura se muestra a continuación su aplicación lógica, de la siguiente manera:



Ilustración 13 Modelo de construcción de aprendizajes

La actitud es la base del conocimiento que se retroalimenta por aspectos reflexivos, mediante la práctica procedimental, para ser concretada en la conceptualización desde la perspectiva lógica de los conocimientos. El aprendizaje significativo, estimula la metacognición de los estudiantes y permite determinar desde la propia capacidad el saber adquirido.

Este modelo de ser aplicado en el contexto de la formación docente, permitirá que los profesores formados cuenten con elementos suficientes de estimulación de su propia creatividad, desarrollen procesos educativos de las artes en el entorno escolar. Tomando de estas disciplinas los compendios necesarios, a la vez generando formas innovadoras de aplicación de saberes.

X. Conclusiones

1. El currículo de la carrera Cultura y Artes que oferta la Facultad de Educación e Idiomas de la UNAN-Managua, está centrado en la persona y demuestra una clara orientación al desarrollo de competencias fundamentales de un profesor de educación artística en el contexto escolar, pero se detectaron debilidades en el plan de estudios y los programas de asignaturas; se notan carencias de interacción, la perspectiva del perfil profesional no logra ser sustentada por la cantidad de elementos que no se desarrollan de modo conductual del sistema de evaluación reglamentado.

El perfil profesional se orienta a campos de acción relativos a la profesión, con posibilidades laborales en la docencia, dirección, gestión y producción artística, pero la debilidad en los componentes que desarrollan las competencias necesarias, hace que el cumplimiento de esta intención carezca de fundamento y que la única posibilidad que logra el plan, es el docente.

El análisis determinó que la articulación de todas las asignaturas, tanto por semestres, años y áreas necesitan ser reestructuradas desde las políticas metodológicas en el currículo. Es necesario encontrar la vinculación temática entre cada área científica y artística que se conecten en función de competencias específicas de la carrera.

La evaluación que se aplica en los procesos formativos presenta mayor énfasis en la calificación de contenidos estudiados, incluso en las actividades meramente creativas se esquematiza en la calificación más que en la capacidad adquirida a través de la práctica y dedicación.

2. Aun cuando existe prevalecía el patrón de aprendizaje conductual, los estudiantes lograron desprenderse de esa concepción mediante la aplicación de diferentes metodologías que desarrollaron algunos maestros en las clases de artes, principalmente en música, la que por su naturaleza requiere de comprensión lógica y competencia matemática. Al principio fue tedioso e incomprensible para los estudiantes, solamente se percataron de sus logros una vez cumplido el proceso en la última etapa de su estudio.

Los procesos de aprendizaje de los estudiantes muestran mayor asimilación de conocimientos mediante su aplicación, concretada en lo conceptual, procedimental y actitudinal. La manera más acertada de aprender resulta ser la demostración de los saberes, desarrollando las estrategias de realización de clases no simuladas y sí del ejercicio directo de la docencia a través de las prácticas profesionales; ante estudiantes reales, que en el caso de este estudio fueron profesores de educación general a los que se les capacitó en disciplinas artísticas.

3. Se identificaron las metodologías de enseñanza-aprendizaje implementadas, mostrando una variabilidad de métodos que suelen ser más complejos y otros acertados a las particularidades del grupo en estudio. Estos son efectivos desde la dinámica aplicada, entendiendo que “La docencia es una práctica inminentemente comunicacional, destinada a intercambiar ideas, conocimientos, experiencias y valores; tarea imposible de realizar sin el uso de lenguajes medios y sin la selección y diseño de estrategias pedagógicas”. (Botacio y Acosta, 2007, p.36), principalmente en las asignaturas profesionalizantes y de carácter muy relacionado al perfil de la carrera, no de igual manera en las generales que se muestran de carácter aislado, cuyas metodologías no son señaladas como las más pertinentes al proceso formativo de los estudiantes.

A partir de las experiencias metodológicas que desarrollaron los maestros identificados en este estudio, se lograron aprendizajes reales que fueron determinantes en la aplicación de estas estrategias, lo cual se corroboró en los informes de investigación que sirvieron como producción científica de culminación del plan de estudios.

4. Esta Carrera está enfocada a la demanda de formación docente en arte del Ministerio de Educación MINED, principalmente en función de la educación secundaria, evidenciado desde la perspectiva pertinente en la aplicación de conocimientos adquiridos por los estudiantes, en el contexto de aplicación docente, partiendo de las habilidades y prácticas artísticas que han desarrollado en todo el proceso formativo.

5. Se encontró en los programas que las temáticas estudiadas en la carrera establecen estrecha relación con los contenidos presentados en las mallas curriculares de educación secundaria, aunque no se abordan de la misma manera, La intencionalidad que tiene el plan de estudios se basa en que el estudiante domine los saberes prácticos de las artes, desarrolle las habilidades creativas, para diseñar nuevas metodologías de enseñanza en la educación general.

6. Es evidente la necesidad de establecer mecanismos interdisciplinarios en la cimentación de un nuevo currículo, basado en la necesidad del profesional que se gradúan. La construcción de programas y asignaturas se enfocará en el desarrollo de competencias a través de los elementos que cada área de conocimiento aporte al perfil profesional, previamente establecido mediante un estudio de pertinencia.

El estudio determina que es necesario reestructurar el currículo de la carrera, basándose en principio de la necesidad y pertinencia de un perfil congruentemente definido para que dé respuesta concreta a la formación docente en el área de las artes para la educación media. Mejorar la orientación desde el plan de estudios mediante procesos coordinados y articulado con las distintas áreas de conocimiento que proporcionan el desarrollo de estas competencias requeridas para el profesional egresado.

7. A través de esta tesis se determinó que la efectividad de la carrera Cultura y Artes en la formación del profesorado de la enseñanza artística y cultural para la educación secundaria nicaragüense se destaca que los graduados de esta cohorte muestran dominio de las metodologías para la enseñanza de las artes, aspectos que se demostraron en las capacitaciones nacionales y se reconocieron por el MINED. Pero debido a que los estudiantes son maestros con experiencia y muchos tienen bases artísticas, facilitó el proceso formativo, lo que establece la necesidad de mejorar los problemas encontrados y dar seguimiento a la propuesta metodológica incipiente a partir de los hallazgos.

XI. Recomendaciones

1. A través de esta tesis se recomienda profundizar en la valoración y pertinencia de los programas de formación docente enfocados a la enseñanza de las artes, tomando en consideración la aplicación en las distintas áreas del desarrollo formativo, ya sean estas conducentes a la educación general o para formar artistas en las distintas ramas.

Es necesario revisar a profundidad los perfiles profesionales de la carrera Cultura y Artes, para darle una orientación con mayor pertinencia a los componentes esenciales de la educación, según el contexto actual en la formación del individuo y las artes en el entorno escolar de Nicaragua.

Se debe replantearse el carácter sumativo que se ha otorgado como mecanismo de categorización de aprendizajes y que difiere con las teorías pedagógicas que apuntan a la diversificación de formas en que se construyen los conocimientos.

Se recomienda poner especial atención en los estudios de los procesos de enseñanza aprendizaje, permitiendo un desarrollo emancipador, que aporte a la humanización y crecimiento en valores de una sociedad más justa e igualitaria a través de metodologías dinámicas y creativas en función de la innovación.

Se debe identificar las características de la población aspirante a la carrera y las necesidades educativas que estos presentan, para establecer los mecanismos más acertados en el desarrollo de competencias artísticas y pedagógicas.

Otro aspecto relevante en que se deben profundizar los estudios, es la manera en la que los estudiantes aprenden y crean sus propias estrategias de aprendizaje, tomando en consideración las características particulares de cada grupo; edad, posición social, vocación y motivación, para establecer nuevas fuentes que permitan la orientación transcendental del aprendizaje.

En cuanto a la evaluación, se sugiere reestructurar el modelo, permitiendo la demostración de los saberes, mediante estrategias que abarcan la interdisciplinariedad sugerida para el alcance de las competencias, según grado de complejidad y alcance. Debe replantearse el carácter sumativo que se ha otorgado como mecanismo de

categorización de aprendizajes y que difiere con las teorías pedagógicas que apuntan a la diversificación de formas en que se construyen los conocimientos.

2. Partiendo de los hallazgos que muestran las pertinentes estrategias metodológicas implementadas en la carrera, se recomienda sistematizarlas y comprobar su aplicación como aspectos de innovación pedagógica. De esta manera, es necesario potencializar la investigación educativa tanto en los estudiantes como en el personal docente.
3. Se deben considerar y sistematizar las prácticas de la docencia innovadora, transpolarlos a las diversas materias del pensum académico, para que el abordaje temático contemple estructuras y alcances más relacionados entre todos los componentes, en función de logro de las competencias.

Es necesario que se revisen las líneas de investigación de la carrera y se valore el perfilamiento de las mismas en función de la innovación pedagógica en la enseñanza de las artes, tanto para las necesidades educativas en contextos escolares como para los profesionalizantes.

4. Aunque se hayan comprobado los vínculos que tienen la carrera de Cultura y Artes con el MINED, es necesario mayor integración en los procesos curriculares, con el fin de desarrollar mecanismos de mediación y la adecuada articulación entre los dos subsistemas en el área de la educación artística; para ello la producción científica que genere la carrera a través de los programas de investigación y extensión en las prácticas profesionales, deben ser aspectos considerados por el sector escolar en función de la coherencia en las estrategias de enseñanza-aprendizaje.
4. Para generar aprendizajes significativos en todo el proceso formativo de la carrera, se debe considerar la interdisciplinariedad, desde las competencias que establecen el perfil profesional hasta los contenidos que permitan el desarrollo de las mismas. Para esto se recomienda la valoración crítica de cada uno de los aspectos curriculares, enfocándose primordialmente en lograr una adecuada reestructuración desde las bases, hasta la aplicación pertinente de las políticas en las que se fundamenta la finalidad del programa de formación docente en el área artística para las escuelas de secundaria nicaragüense

Otro aspecto a considerar, es el de acceso a la carrera docente en el contexto artístico; que requiere de una mayor aplicación práctica en el área de las artes, ya que, para poder desarrollar una docencia atinada, se debe contar con la experiencia propia ante los saberes y producciones artísticas. Para esto, se deben crear programas conjuntos con las instancias educativas del MINED como con el Instituto Nicaragüense de Cultura INC, permitiéndole a los estudiantes de la carrera Cultura y Artes el acceso a la práctica específica de las artes.

XII. Líneas a seguir

Considerando el alcance de este trabajo, se plantean algunas líneas de investigación que deben ser retomadas y estudiadas en el campo de la educación artística en el contexto escolar y a nivel de educación superior nicaragüense, con el fin de reforzar el objeto de estudio de esta investigación, se presentan las siguientes líneas:

1. Fundamentación de la enseñanza artística dentro del sistema escolar desde la relevancia cultural y cognitiva para el contexto nicaragüense.
2. Valoración de nuevas metodologías para la enseñanza de las artes en los contextos escolares y a nivel de educación superior.
3. Análisis de la conectividad de la enseñanza artística con las demás materias en los currículos escolar y de formación docente para las artes.
4. Partiendo de las estrategias didácticas implementadas en las prácticas profesionales que fueron parte de este estudio y que consistieron en capacitar a profesores de educación básica y media en Talleres de Artes y Cultura, resulta importante realizar investigaciones que muestren el impacto pedagógico en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los docentes capacitados.
5. Desarrollar investigaciones sobre las particularidades de aprendizaje en grupos heterogéneos que están en formación docente para la enseñanza artística.

XIII. Fuentes consultadas, bibliografía, documentos, entrevistas, web grafías y otras

Arias, M., Salazar, S., y Marín, P. (2012). *Modelos pedagógicos de formación docente en la Universidad de Costa Rica. Precisiones, historia y desafíos*. (1.ª ed.). Escálela de Formación Docente, Universidad de Costa Rica.

Aguilera, J. (2019) DOSSIÊ “Didáctica e Formação de Professores” La tutoría universitaria como práctica docente: fundamentos y métodos para el desarrollo de planes de acción tutorial en la universidad, Universidad Complutense de Madrid – UCM, Madrid, MAD, España, <https://orcid.org/0000-0002-5272-1390>. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v30/1980-6248-pp-30-e20170038.pdf>

Alcón, S. (2005) Formación docente en Warisata, El constructivismo y el papelógrafo, PINSEIB, PROEIB-Anders, Plural Editores, La Paz Bolivia, ISBN:9990563-25-x p. 171. Recuperado a partir de: <https://books.google.com.ni/books?id=iYqA6mFOZekC&printsec=frontcover&dq=inauthor:%22Sof%C3%ADa+Alc%C3%B3n+Tancara%22&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiVmouKq6znAhUBnOAKHVr0DqkQ6AEIJzAA#v=onepage&q&f=false>

Alonso, P. (2019) El perfil del buen docente universitario desde una perspectiva del alumnado: 0000-0003-1536-61631 Educ. Pesqui., São Paulo, v. 45, e196029, 2019. Recuperado a partir de: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e196029.pdf>

Arias, M., Salazar, S., y Marín, P. (2012). *Modelos pedagogicos de formación docente en la Universidad de Costa Rica. Precisiones, historia y desafíos*. (1.a ed.). Escuela de Formación Docente, Universidad de Costa Rica.

Arrien, J., Lucio, R., García, De Castilla M., Juárez, G. Mayorga, G., y Rojas, N. (2018), Informe de Línea de Base Observatorio de Calidad de la Formación Docente en Nicaragua, Universidad Centroamericana, UCA, Instituto de Educación de la Universidad, Centroamericana (IDEUCA), PBS de Nicaragua. Recuperado de: http://repositorio.uca.edu.ni/1049/1/observatorio_de_la_calidad_de_la_educaci%C3%B3n_docente_en_nicaragua_2014.pdf

Asprelli, M. (2012). La didáctica en la formación docente. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones. Recuperado de: <https://elibro.net/es/ereader/unanmanagua/67092>

Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2° Ed. TRILLAS México, Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/336434593/Ausubel-D-Novak-J-y-Hanesian-H-1983-Psicologia-educativa-un-punto-de-vista-cognoscitivo-Mexico-Trillas-Tipos-de-aprendizaje-pdf>

Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston. Recuperado de: http://www.spbkbd.com/english/art_english/art_51_030211.pdf

Ávila, N. (2019) Educación artística, transformación social y universidad reflexiones desde las prácticas de máster, la sociedad del aprendizaje: retos educativos en la sociedad y cultura posmoderna, Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España Revista Prisma Social N° 25. 2º trimestre, abril, sección temática | pp. 316-331 recibido: 12/7/2018 – aceptado: 12/11/2018. Recuperado de: <https://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=10&sid=cbfbc166-56d0-4527-834b-5d4067977c5f%40pdc-v-sessmgr03>

Azzerboni, D., y Harf, R. (s. f.). *Conduciendo la escuela* - Google Libros. Recuperado 30 de octubre de 2014, Recuperado de: <http://books.google.com.ni/books?id=RqCVZ6QbpaIC&pg=PA97&dq=definici%C3%B3n+de+calidad+educativa&hl=es&sa=X&ei=kFtSVK7SClioNs6GgZgC&ved=0CBoQ6AEwAA#v=onepage&q=definici%C3%B3n%20de%20calidad%20educativa&f=false>

Barragán, B. (2014) La formación de maestros en artes: ensayo crítico sobre los campos de hegemonía, Universidad de Antioquia, Facultad de Artes, Departamento de Artes Visuales, bloque 24, oficina 123. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5737440.pdf>

Bernal, C. (2006), *Metodología de la investigación. Para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*, Person Educación, México, p.304, ISBN 970-26-0645-4.

- Bolaños, G., y Molina, Z. (2007). *Introducción Al Currículo* - - Google Libros.
Recuperado 19 de febrero de 2015. Recuperado de:
https://books.google.com.ni/books?id=Ew_JkA-5EaUC&pg=PA91&dq=se+entiende+por+enfoco+curricular+a..&hl=es&sa=X&ei=zRfmVJ3kLbWasQSM5YGoDg&redir_esc=y#v=onepage&q=se%20entiende%20por%20enfoco%20curricular%20a..&f=false
- Borjas B., (1994) *La formación docente en las escuelas*, colección Procesos educativos, editorial Fe y Alegría, Caracas- Venezuela, ISBN 980-07-2052-9. p. 64
- Botacio, C., y Acosta, M. (2007) *Experiencias Innovadoras en la Formación Inicial de Docentes*, Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC), Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), San José, Costa Rica. ISBN:978-9968-818-31-5. P.118
- Bozán, D. (2008). *El oficio del pedagogo, Aportes para la construcción de una práctica reflexiva en la escuela* (1.a ed.). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Bixio, C. (2005), *Enseñar a Aprender: Construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje*. -7°ed.-Rosario: Homo Sapiens, ISBN 95-808-213-5, p.132
- Burlatski, F., Gudózhnik, G., Ignatenko, A., Krasin, Y., y Martínez, R. (1982), *Materialismo Histórico*, editorial Progreso, URSS. p. 345
- Bruner, J. (1989) *Acción, pensamiento y lenguaje*, Capítulo 10 Alianza, Madrid,
Recuperado de: <http://es.geocities.com/historiapucv/bruner.doc>
- Campos, N. (2019), *El Docente Investigador: su génesis teórica y sus rasgos*, **Revista Educación** 27(2): 39-43. Recuperado de:
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/viewFile/3875/3746>
- Campos, A. (2010), *Neuroeducación: Uniendo las Neurociencias y la Educación en la búsqueda del Desarrollo Humano*, la Educación revista digital. Recuperado de:
<http://kdoce.cl/wp-content/uploads/2017/10/DOC1-neuroeducacion.pdf>

Carabias, D. (2015), La formación inicial y continua del maestro de educación artística en España y en Latinoamérica, para optar al título de doctor por la universidad de Valladolid, Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/16967/1/Tesis1045-160518.pdf>

Carrascal, N., y Sierra, I. (2011). *Contextos de enseñanza y calidad del aprendizaje. Factores críticos*. - Google Libros. Recuperado 18 de febrero de 2015.

Recuperado de:

https://books.google.com.ni/books?id=eVr2mh3f578C&pg=PA15&dq=1.%09Calidad+de+a+ense%C3%B1anza+en+la+educaci%C3%B3n+superior&hl=es&sa=X&ei=_7jVLjsKoKiNonegrqK&redir_esc=y#v=onepage&q=1.%09Calidad%20de%20la%20ense%C3%B1anza%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20superior&f=false

Carretero, M. (1997), *Constructivismo y Educación*, Editorial Progreso, México.

Recuperado de: https://books.google.com.ni/books?id=l2zg_a-lti4C&printsec=frontcover&dq=constructivismo++en+la+educacion&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjfx7_JzODYAhUHvIMKHdTOCecQ6AEIKjAB#v=onepage&q=constructivismo%20%20en%20la%20educacion&f=false

Cepeda, G. (2006), *La calidad en los métodos de investigación cualitativa: principios de aplicación práctica para estudios de casos* Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa, núm. 29, 2006, pp. 57-82, Asociación Científica de Economía y Dirección de Empresas, Madrid, España

Cisterna, F. (2005) *Caracterización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. Departamento de Ciencias de la Educación y Humanidades, Universidad de Bío-Bío, Chillán

Comte, A. (1844) *Discurso sobre el Espíritu Positivo* – Filosofía, Editorial: Colección "Los Grandes Pensadores" Sarpe, Madrid, reimpresso en 1984. Pág. 160

Contreras, R. (1998), *Didáctica de la educación física, Un enfoque constructivista*, INDE publicaciones, Barcelona-España. Recuperado de:

<https://books.google.com.ni/books?id=pFpdlfg130IC&pg=PA47&dq=constructivismo+ruso+>

[en+la+educacion&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjZtv7mxuDYAhUFv1MKHagwCsoQ6AEIJTAA#v=onepage&q=constructivismo%20ruso%20en%20la%20educacion&f=false](https://www.google.com/search?q=en+la+educacion&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjZtv7mxuDYAhUFv1MKHagwCsoQ6AEIJTAA#v=onepage&q=constructivismo%20ruso%20en%20la%20educacion&f=false)

Cortés, L. (2010), Reconstrucción social, a través de la enseñanza-aprendizaje de las artes visuales, en la formación del profesorado, Departamento de Artes Plásticas, Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Chile, Talca- Chile.

Contreras, J. (1999) La autonomía del Profesor, ed.2, Ediciones Morata, S.L., Madrid, ISBN: 84-7112-417-3. P. 231.

Corredor, O. y Saker, J. (2018). Perspectiva de la formación científica de docentes en instituciones de educación básica y media, Barranquilla. Revista Educación y Humanismo, 20(34), 156-172. DOI: <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2862>

Chomsky, N. (2007). *La (des) educación. On Mis Education*. Publicado por Rowman & littlefiel, Lanham, Maryland U.S.A All rights reserved. p.241

Cuellar, J. (2010) *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media*, Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media, Bogotá D.C. – Colombia, ISBN: 978-958-691-395-9. Pág. 97

Cruz, J, e Intxausti, N (2013) La Educación Artística en Nicaragua, una investigación en el marco de la cooperación Educativa Iberoamericana, Artículo de la Revista Iberoamericana de Educación. N.º 61, pp. 143-158 (1022-6508) - OEI/CAEU. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie61a09.pdf>

Comisión de las Comunidades Europeas Bruselas, (2005), final2005/0221(COD). Propuesta de Recomendación Del Parlamento Europeo Y Del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Recuperado de: [https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com\(2005\)0548 /com_com\(2005\)0548 es.pdf](https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com(2005)0548 /com_com(2005)0548 es.pdf)

Danermark, B., Jakobsen, L., Ekström, M., y Karlsson, J. (2016), Explicando la sociedad: el realismo crítico en las ciencias sociales, ed, 1. UCA editorial, San Salvador- El Salvador, conexión textos universitarios; V.53, p. 344.

De Castilla, M. (2018), Summa Pedagógica” 1998-2018: Veinte años pensando y escribiendo sobre la educación de los nicaragüenses”. –la ed—Lea Grupo Editorial. Managua, ISBN 978-99924—77-39-7, p.633.

De la Peña, M. (2008) Manual básico de Historia del Arte, Segunda edición. — Cáceres: Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones, 200 pp; 17x24 cm. (Manuales UEX, ISSN 1135-870-X;49), ISBN 84-7723-716-6, 1. Arte-Historia. I. Título. II. Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones, ed. III. Serie 7 (091). Recuperado de: [https://www3.unex.es/publicaciones/files/1562-Manual%20b%C3%A1sico%20de%20Historia%20del%20Arte%20\(2018\).pdf](https://www3.unex.es/publicaciones/files/1562-Manual%20b%C3%A1sico%20de%20Historia%20del%20Arte%20(2018).pdf)

Díaz, C., Llamas, F., y López, V. (2016). “Relación entre creatividad, inteligencias múltiples y rendimiento académico en alumnos de enseñanza media técnico profesional del área gráfica. Programa de intervención neuropsicológico utilizando las TIC”. Revista Academia y Virtualidad, 9, (2), p-p. recuperado de: <file:///C:/Users/Anna/Downloads/Dialnet-RelacionEntreCreatividadInteligenciasMultiplesYRen-5633575.pdf>

Díaz, R. (2011), Los primates y el hombre fósil Introducción a la evolución humana, Centro de Estudios Paleontológicos de Chile. Recuperado de: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33823091/Diaz_R._2011_Los_primates_y_el_hombre_fosil_introduccion_a_la_evolucion_humana.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1515819263&Signature=JV6X0PaiD98XuQJMv8okGHD3eoY%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DDiaz_R._2011_.Los_primates_y_el_hombre.pdf

Dirección General de Formación Docente, (2019) MINED. Recuperado de: <https://www.mined.gob.ni/formacion-docente/>

Domínguez, H. (2012), La Reforma Educativa y la Autonomía Universitaria (1920-1940) Propósitos: Valorar algunas manifestaciones socioculturales influidas por el

nacionalismo revolucionario y su impacto sociocultural. Recuperado de:
https://portalacademico.cch.unam.mx/repositorio-de-sitios/historico-social/historia-de-mexico-2/HMIICultura_Vida/ReformaEducativa.pdf

Ducoing, P., y Rojas I. (2017), Investigación temática, La Educación Secundaria en el contexto Latinoamericano, Consideraciones a partir del vínculo política educativa-currículum vol. 22, núm. 72, PP. 31-56 (ISSN: 14056666). Recuperado de:
<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v22n72/1405-6666-rmie-22-72-00032.pdf>

Ducoing, P., y Barrón, C. (2017) La Escuela Secundaria Hoy. Problemas y retos Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 22, núm. 72, pp. 9- 30 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México. ISSN: 1405-6666. Recuperado de:
file:///C:/Users/pc/Downloads/art%C3%ADculo_redalyc_14048873002.pdf

Enkvist, I. (2012) Revista Internacional de Tecnología, Ciencia y Sociedad, Volumen 1, Número 1, <<http://tecnociencia-sociedad.com>>, ISSN 2530-4895 Global Knowledge Academics. Todos los Derechos Reservados, Permisos: soporte@gkacademics.com Republicado de Revista Internacional de Tecnología, Conocimiento y Sociedad 1(1), (pp. 81-90)

Ershova, G. (2017) Historia del Arte, Curso financiado y adaptado para eLibro por: Asociación Rafael Ayau (ARA), ISBN: 978-9929-687-44-8 © ARA, 15 avenida 14-43 zona 10 Oakland I, Guatemala, Centroamérica. Recuperado de:
<http://cemyk.org/pages/es/publicaciones-yproyectos.php>

Facultad de Artes y Humanidades Uniandes (27 feb. 2018) Sobre el socialismo de la creatividad - Luis Camnitzer [archivo de video] Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=yV4u8Fo8jNk>

Farga, M. (2012) Historia del arte Segunda edición Pearson Educación de México. S.A de C. V. México, ISBN: 978-607-32-1438-4 Área: Bachillerato Formato: 21 x 27 cm. Páginas: 360. Recuperado a partir de:
<https://clasesdefilosofiaarte.files.wordpress.com/2017/02/historia-del-arte-bachillerato-pearson.pdf>

- Fernández, M. (2018) "Autoridad pedagógica en la formación docente. Sus rasgos en concepciones de aprendizaje como transformación", en Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 29, Vol. 2, jul./dic. 2019, pp. 219-233. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v29n2/v29n2a03.pdf>
- Ferreiro, R. (2012). Como ser mejor maestro, El método ELI. 3ª.ed. México, 296
- Freire, P. (1970) Pedagogía del Oprimido, Tierra nueva, Montevideo, Uruguay vigesimoquinta edición, 1980, siglo XXI, editores, s.a. ISBN 968-23-0236'6.
- García, M., Pérez, S., Burgos, I., y Garvayo, C. (2013) Materiales didácticos de Historia del Arte, Para Secciones Bilingües de Rusia, Secretaría General Técnica, Subdirección General de documentación y publicaciones. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/rusia/dam/jcr:bf3bdaca-3d5f-4d7c-8dfc-7553fdc04748/historia-arte-ssbb-rusia.pdf>
- Gardner, H. (1993) Estructuras de la Mente, La Teoría de Las Inteligencias Múltiples, Basic Books, división de Harper Collins Publisher Inc., Nueva York ISBN: 0-465-02510-2. Recuperado de: http://educreate.iacat.com/Maestros/Howard_Gardner_-_Estructuras_de_la_mente.pdf
- Gombrich, E. (1995). Historia del Arte, Primera impresión de la decimosexta edición inglesa, aumentada, corregida y rediseñada por Phaidon Press Limited en 1995: octubre de 1999 por Editorial Diana, S.A. de C.V. Roberto Gayol 1219, Colonia del Valle, México. D.F. 03100, en unión con El Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Dirección General de Publicaciones. Con la autorización de Phaidon Press Limited. Regent's Wharf. All Saints Street. Londres, N1 9PA. Reino Unido. P.666
- Guerra-Báez, S. (2019) Una revisión panorámica al entrenamiento de las habilidades blandas en estudiantes universitarios, Psicología Escolar e Educativa. 2018, v.23: e186464. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v23/2175-3539-pee-23-e186464.pdf>

Giráldez, A., y Palacios, A. (2014), Educación Artística en Iberoamérica: Educación Primaria, de la publicación: OEI, Bravo Murillo, 38, 28015 Madrid, España, Diseño y maquetación: OEI, ISBN: 978-84-7666-208-3, Depósito Legal: Hecho el depósito que marca la Ley n.º 1.328/98. Recuperado de: www.oei.es/artistica/info_general.htm

Gutiérrez, P. (2011), La Formación Docente en la sociedad del conocimiento: Sfodosu, Memoria Para optar al grado de Doctor, Madrid, ISBN: 978-84-694-5509-8 © Pedro Antonio Eduardo Gutiérrez, 2011. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/13032/1/T33031.pdf>

Guzmán, J., Arreola, R., Solís, I. y Martínez, Ó. (s. f.). Del currículum al aula: Orientaciones y sugerencias para aplicar la rieb - Google Libros. Recuperado 29 de octubre de 2014, Recuperado de:

<http://books.google.com/nl/books?id=XnPmIDbE4CMC&printsec=frontcover&dq=Componentes+de+un+curriculo+en+la+educaci%C3%B3n+2013&hl=es&sa=X&ei=iHFRVNDwBYKfgwSksoC4AQ&ved=0CBoQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false>

Hargreaves, D. (1991). Infancia y educación artística. Ediciones Morata. Recuperado de:

https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=ur-IPE_UHoIC&oi=fnd&pg=PA11&dq=educaci%C3%B3n+art%C3%ADstica+en+las+escuelas+&ots=9bmlcaXiux&sig=8_iyR2-4tL2ZPFen-Oe-xHTgbg#v=onepage&q=educaci%C3%B3n%20art%C3%ADstica%20en%20las%20escuelas&f=false

Hernández Sampieri. (2010). Los enfoques cuantitativo y cualitativo en la investigación científica (5.a ed.).

Hernández, A., García, E, Rodríguez J., Dabdoub L., Rondán M., Quiroz M., Castillo O., Terres R., Morales S., et al, (2011), Las Artes y Su enseñanza en la educación Básica, Primera edición, secretaria de educación Pública, Argentina 28, Centro, CP 06020, Cuahtémaco, México D.F. ISBN:978-607-467-054-7. Recuperado de: https://issuu.com/alegarduno/docs/artes_web

Hernández, F. (1996), Educación artística para la comprensión de la cultura visual, QURRICULUM, 12-13. Recuperado de:

<http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20CURRICULUM/12-13%20-%201996/03%20%28Fernando%20Hern%C3%A1ndez%29.pdf> -*9

Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana (s.f.), Educación Secundaria, Universidades y Formación de las Élités en América Latina durante el Siglo XIX
Recuperado de:

<file:///C:/Users/pc/Downloads/LA%20EDUCACI%C3%93N%20SECUNDARIA%20Y%20LA%20FORMACI%C3%93N%20DE%20LAS%20%20C3%89LITES.pdf>

Idk (23 dic. 2011) Spencer Wells construye un árbol genealógico para toda la humanidad.
TED 2007 español Sub [Archivo de video] Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=swlykLMrR5o&t=130s>

Iglesias, A. (2019) *De relatos y experiencias. Elegir la universidad para formarse como profesor de la escuela secundaria*. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, Año 15, nro. 14, VOL. 1, Páginas 111-132. ISSN 1851-6297 ISSN 2362-3349 Universidad de Buenos Aires, Argentina. Recuperado de:
<http://www.scielo.org.ar/pdf/rece/v1n14/v1n14a08.pdf>

Jonnaert, P. (2003), Competencias y socioconstructivismo Nuevas referencias para los programas de estudios1 UQÀM, Montreal, Quebec-Canadá

Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D., y Yaya, M. (2008) La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 12, núm. 3, p. 1-32. Universidad de Granada, España. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/567/56712875004.pdf>

Jover, G. (2015) La Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Revisión y propuestas de futuro, Universidad Complutense de Madrid, Recuperado de:
<https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2015/06/presentacion.pdf>

Jiménez, J. (2009) Biografías de Científicas. Una Aproximación al papel de la Mujer En Ciencias desde un enfoque Socioconstructivista con el uso de las Tic Revista

Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, vol. 6, núm. 2, 2009, pp. 264-277 Asociación de Profesores Amigos de la Ciencia: EUREKA Cádiz, España

Корепанова, И.А. и Пономарев, И.В (2007) Рецензия на книгу «Кембриджский попутчик к Выготскому». Recuperado de: https://psyjournals.ru/files/8308/kip_2008_n1_Korepanova-Ponomaryov.pdf

Korepanova, I., y Ponomarev, I. (2007) Revisión del libro "El compañero de Cambridge de Vygotsky" Recuperado de: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/PE_Piaget_Unidad_2.pdf

Kuhn, T. (1962) La Estructura de Las Revoluciones Científicas, Fondo de Cultura Económica, Traducido por Agustin Contin. México

Laferriere, G. (1999), La pedagogía teatral, una herramienta para educar, Educación Social núm. Facultad de arte. Universidad de Ouébec a Montreal. C.P. 8888 succ. Centre-ville Montréal, P.O. Canada H3C 3P8 Tel. 1-514-987-3000 poste 4023. 13 pp. 54 -65, Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/39108274.pdf>

López, C. (2011) Estudio Histórico-Crítico de la Enseñanza de las Artes Plásticas en la Educación cubana, desde 1959 hasta el 2010, Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona", Ministerio de Educación, Republica de Cuba. Tesis Doctoral.

López, M., Borisova A., Sáez J., Brugarolas, M. et al (2019), Interacciones artísticas en espacios educativos y comunitarios, colección Linterna Pedagógica, 10, p.293. Recuperado de: [https://books.google.com.ni/books?id=LbG9DwAAQBAJ&pg=PA184&lpg=PA184&dq=Winner+y+Hetland+\(2006\)&source=bl&ots=KVsjcYiY-o&sig=ACfU3U0xwG-e6BockXYamODQUTdSNaHIIA&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwi-5sqvn7jnAhWfXVkJHYu2B7kQ6AEwC3oECAgQAQ#v=onepage&q=Winner%20y%20Hetland%20\(2006\)&f=false](https://books.google.com.ni/books?id=LbG9DwAAQBAJ&pg=PA184&lpg=PA184&dq=Winner+y+Hetland+(2006)&source=bl&ots=KVsjcYiY-o&sig=ACfU3U0xwG-e6BockXYamODQUTdSNaHIIA&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwi-5sqvn7jnAhWfXVkJHYu2B7kQ6AEwC3oECAgQAQ#v=onepage&q=Winner%20y%20Hetland%20(2006)&f=false)

Lozano, L., y Lozano, A. (2007) La influencia de la música en el aprendizaje. Memorias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida, México. Recuperado de: http://www.ruv.itesm.mx/convenio/catedra/recursos/material/cn_04.pdf

- Lucio, R. (2015) La Neuroeducación, un nuevo paradigma educativo. Nuevo diario, Nicaragua. Recuperado de:
<https://www.elnuevodiario.com.ni/opinion/362850-neuroeducacion-nuevo-paradigma-educativo/>
- Makárenko, A. (1935) Poema Pedagógico, Biblioteca virtual Antorcha, Omegalfa, Biblioteca Libre. P 770. Recuperado de:
<https://www.omegalfa.es/downloadfile.php?file=libros/poema-pedagogico.pdf>
- Marcos, J., y o Alcolado, R. (2014) Modelo integrador para la formación de profesionales de la comunicación en entornos virtuales: preparando emprendedores. BIBLIOTECOLÓGICA, Vol. 28, Núm. 64, septiembre/diciembre, 2014, México, ISSN: 0187-358X. pp. 75-100. Recuperado de:
<http://www.scielo.org.mx/pdf/ib/v28n64/v28n64a5.pdf>
- Marín, R. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 271-285, set. Recuperado de:
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/9515/6776>
- Márquez, A. (2009) La Formación Inicial para el nuevo perfil del Docente de Secundaria. Relación entre la teoría y la práctica. Tesis Doctoral universidad de Málaga. Recuperado de: <http://www.biblioteca.uma.es/bbl/doc/tesisuma/17676356.pdf>
- Maslow, A. (1954) Motivación y personalidad, ediciones Díaz de Santos, S.A. Recuperado de:
<https://books.google.com.ni/books?id=8wPdj2Jzqq0C&printsec=frontcover&dq=abraham+maslow+paradigma+humanista&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwJx5bOF9tjYAhWMRN8KHbytCVwQ6AEINjAD#v=onepage&q&f=false>
- McGregor, D. (1994) El lado humano de las organizaciones. Recuperado de:
https://isabelportoperez.files.wordpress.com/2011/11/mc-gregor-direccic3b3n_x_y.pdf
- Medrano, A. (2013) Propuesta de plan de estudio de la carrera de Artes Plásticas y Visuales, para su apertura en la Facultad de Educación e Idiomas de la

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua. En el periodo 2012-2013.

Medrano, A., y Herradora, S. (2012) Desarrollo de la Educación Superior en Nicaragua, Congreso de Educación UNAN-Managua.

Medrano, A, Bonilla, M, Herradora, S, Cordero, R, y Genet, A. (2014, marzo). Plan de estudio Licenciatura en Cultura y Artes UNAN-Managua

Mercado, M., y Sarmiento, A. (2013) Orígenes y Reforma: dos hitos para historizar las Instituciones de Formación Docente en Artes de la Ciudad de Córdoba, Origins and Reform: two landmarks for Narrating the History of the Institutions for Training Art Teachers in the city of Córdoba, Celia Salit

Modelo Educativo, Normativa y Metodología para la Planificación Curricular 2011. (2011, septiembre 2). Recuperado 18 de febrero de 2015, Recuperado de: <zotero://attachment/15/>

Monjarrés, J. (1859) Teoría É Historia Las Bellas Artes, Principios Fundamentales, Librería de Joaquín Verdaguer, Barcelona. P.414

Morin, E. (1998) Introducción al Pensamiento complejo, Traducido por Marcelo Pakman, Edición 2, ilustrada, reimpresa, Editor Gedisa, ISBN: 8474325188, 9788474325188, pág. 167.

Morin, E. (1999) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - 7 place de Fontenoy - 75352 París 07 SP – Francia. Recuperado de: <http://www.ideassonline.org/public/pdf/LosSieteSaberesNecesariosParaLaEduDelFuturo.pdf>

Motos, T. (2009) El teatro en la educación secundaria: fundamentos y retos Creatividad y Teatro, Creatividad y Sociedad N°14. Recuperado de: <http://www.creatividadysociedad.com/articulos/14/3-el-teatro-en-la-educ%20secundaria-tomas-motos.pdf>

Mungaray, A., y Valenti, G. (1997). Políticas públicas y educación superior - - Google Libros. Recuperado 19 de febrero de 2015, Recuperado de: <https://books.google.com.ni/books?id=buVUn9DCf2qC&pg=PA91&dq=definicion+de+pertinente+en+educacion&hl=es&sa=X&ei=Dg7mVKziOO-0sATdy4GYAw&ved=0CCQQ6AEwAg#v=onepage&q=definicion%20de%20pertinente%20en%20educacion&f=false>

Muñoz, M. (2019). La formación de los futuros docentes. Entre historia, competitividad, e incertidumbre. Educación y Humanismo, 21(36), 9-22.DOI: <http://10.17081/eduhum.21.36>

Muñoz, C., y Ulloa, M. (s.f) Cuatro tesis sobre el origen de las desigualdades educativas Una reflexión apoyada en el caso de México* Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), Vol. XXII, No. 2, pp. 11-58. Recuperado de: http://www.cee.edu.mx/revista/r1991_2000/r_texto/t_1992_2_02.pdf

Muñoz, L. (2019) Estructura curricular de la educación secundaria en Costa Rica: Entre el utilitarismo y el mercado de trabajo Curricular. E-ISSN: 1659-2859Volumen 98 (2). Recuperado de: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/reflexiones/v98n2/1659-2859-reflexiones-98-02-65.pdf>

Nassif, R., Rama, G., y Tedesco, J., (1984), El sistema educativo en América Latina, Biblioteca de Cultura pedagógica A, Serie Educación Y Sociedad, Todos los derechos reservados por Editorial Kapelusz S.A., Buenos Aires. Hecho el depósito que establece la ley 11.723. Publicado en marzo de 1984. Libro de Edición Argentina. Printed in argentina. ISBN 95 0 -1 3 -6 1 1 6 -0. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/8549/S37019N268_es.pdf?sequence=1

Неменского Б.М. [Nemiensky B.M] (1987.) *Мудрость красоты*, Издательство: Просвещение. P. 268.

Неменского Б.М. [Nemiensky B.M] (2007.) *Программа Изобразительное искусство и удожественный труд»* p. 124

New Scientist (17 oct. 2019) Lee Berger: Rewriting human history [archivo de video]

Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Y7Q3EGYI78M>

Ordaz, L. (2015), Educación Artística en educación Primaria. Opinión de los Docentes de Chihuahua (México), Educación Musical: Una perspectiva Multidisciplinar Tesis Doctoral, Universidad de Granada (España), p.552. Recuperado de: <https://hera.ugr.es/tesisugr/25681916.pdf>

Orozco Alvarado, J. (2016). La didáctica de las Ciencias Sociales en la Carrera Ciencias Sociales. Impacto en el desempeño de los docentes del área de Ciencias Sociales de Managua. Recuperado de: <http://repositorio.unan.edu.ni/3824/>

Orta, A. (s.f.), Efectos de la formación inicial en el desarrollo de las competencias docentes clave: usos y aplicaciones de la European Profiling Grid (EPG) / Perfil Europeo del Profesor de Lenguas, Departamento de Filología y Traducción Universidad Pablo de Olavide De Sevilla. Recuperado de: <https://rio.upo.es/xmlui/bitstream/handle/10433/2164/orta-gracia-tesis15.pdf?...1>

Organización y Estructura de la Formación Docente en Iberoamérica. (s.f), Educación Primaria de Nicaragua y el Perfil del Formador de Formadores OEI. Recuperado de: https://www.oei.es/historico/quipu/nicaragua/informe_docentes.pdf

Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística y Cultural, Educación Preescolar, Básica y Media (2008) Ministerio de Educación Nacional, Colombia, p.82. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-172594_archivo_pdf.pdf

Pacheco, A. (2015), Formación Docente en Arte: Construyendo puentes entre el Arte y la Enseñanza. Recuperado de: <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/cienciasdelaeducacion/jornadas/jprof2015/ponencias/pacheco.pdf>

Padruno, A. (s.f) Aristóteles Arte Retórica, Glosario. Recuperado de: https://www.academia.edu/37395034/Arist%C3%B3teles_Arte_Ret%C3%B3rica_Glosario

Palencia, M. (s.f.) Metodología de la Investigación, Universidad Nacional Abierta a Distancia, educación para todos UNAD. p. 209

- Павлов, И. (1904), Нобелевская речь, произнесенная 12 декабря г. В Стокгольме1.
(Pavlov C. (1904), discurso Nobel, pronunciado el 12 de diciembre, en Estocolmo)
Recuperado de: <http://molbiol.ru/forums/index.php?act=Attach&type=post&id=6613>
- Parres, R., y Flores, R.(2011) Experiencia educativa en Arte Visual diseñada bajo un modelo de autorregulación del aprendizaje con estudiantes universitarios, Revista Mexicana de Investigación Educativa,16,49, Recuperada de <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=e604afb6-f878-4bab-8806-84415bba30a2%40sessionmgr113&hid=105>
- Penalva, J. (2006), El Nuevo modelo de Profesor: un análisis Crítico, editorial La muralla, ISBN: 847133-7133-761-4, Lavel, S.A. Madrid.
- Pérez, G. (2007) Desafíos de la Investigación Cualitativa, Universidad Nacional De Educación a Distancia (Uned) Chile. P.2. Recuperado de: https://www.academia.edu/6457324/DESAF%C3%8DOS_DE_LA_INVESTIGACI%C3%93N_CUALITATIVA
- Piaget J. (1933) *La Représentation du monde chez l'enfant* Presses Universitaires de France, París. P.344
- Piaget J. (1969) *Psicología y pedagogía*, edición castellana para España y América: Editorial Critica, S.L. Provenca, 2001, ISBN: 84-8432-203-3. Recuperado de: https://books.google.com.ni/books?id=1cQxrOXb_CgC&printsec=frontcover&dq=piaget+libros+gratis+pdf&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwit7smnytnpAhWDm-AKHZleBKsQ6AEIQDAD#v=onepage&q&f=false
- Piñeros, L. (2016) Influencia de la Música en procesos de enseñanza Aprendizaje en estudiantes de Medicina, Tesis Doctoral, Bogotá- Colombia, p. 143 . Recuperado de: <https://hera.ugr.es/tesisugr/2651719x.pdf>
- Plan Nacional de Educación Nicaragüense, (s.f). recuperado de: http://www.codeni.org.ni/contenido/instrumentos_juridicos/educacion/politicas/plan_nacional_educacion.pdf

- Ramírez, C., y Abdo, T. (2013) ,Una mirada a las teorías y corrientes pedagógicas, compilación, 1era edición, Impreso en México .Recuperado de: <https://bibliospd.files.wordpress.com/2016/01/una-mirada-a-las-teorias-y-corrientes-pedagogicas.pdf>
- Real Academia Española. (s. f.). Recuperado 30 de octubre de 2014, Recuperado de: <http://www.rae.es/>
- Rivera, A., Begoña, M., y González, A. (2017), Formación de docentes en servicio de Educación Secundaria en México, Revista Educación, ISSN: 0379-7082, ISSN: 2215-2644, Universidad de Costa Rica. Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/28446/36254>
- Roegiers, X. (2008), Las reformas curriculares guían a las escuelas: pero, ¿hacia dónde? Universidad Católica de Lovaina –la Nueva y director del BIEF (Bélgica), «Curricular reforms guide Schools: but, where to?»Prospects, vol. XXXVII, 2, 155-186. Recuperado de: file:///C:/Users/pc/Downloads/Las_reformas_curriculares_guian_a_las_es.pdf
- Rogers, C. (1939), The clinical treatment of the problem ehild, Houghton Miffiin, Boston
- Rogers, C. (1959) A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as deve/oped in the client-centered framework", en S. Koch (comp.), Psyehoiogy: the rtudy ofaseience, vol. 3: Formulations of the person and the social eontext, McGraw-Hill, Nueva York, pp. 184-256.
- Rogers, C. (2007). Las condiciones necesarias y suficientes de la personalidad terapéutica cambian. Psicoterapia: teoría, investigación, práctica, capacitación, 44 (3), 240–248. Recuperado de:<https://doi.org/10.1037/0033-3204.44.3.240>
- Rodríguez, R. (2011), Arte y crítica filosófica en la enseñanza de la filosofía: potencia creativa o crítica de la imagen artística, CUADRANTEPH,. 23. Recuperado de: www.javeriana.edu.co/cuadrantephi/pdfs/N.23/2.pdf
- Ruiz, R. (2019) Evaluación de un Plan de Desarrollo Docente Universitario basado en la Experiencia Formación Universitaria Vol. 12 N° 4. Universidad Europea de Madrid.

Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v12n4/0718-5006-formuniv-12-04-00047.pdf>

Sepúlveda, F., Calderón, E., y Espinoza, M. (2019) Caracterización de prácticas pedagógicas de personal docente adscrito a liceos del programa de acompañamiento y acceso efectivo a la educación superior (PACE) Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile Recibido. EISSN: 1409-4258 Vol. 23(2) MAYO-AGOSTO, 2019: 1-24: Recuperado de: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v23n2/1409-4258-ree-23-02-143.pdf>

Spencer, W. (2007) El viaje del hombre: una odisea genética, Grupo Nelson, p, 238

Sueli, T. (2002), Arte, Individuo y Sociedad, Educación para la Comprensión Crítica del Arte. Un modelo de análisis, ISSN: 1131-5598, Vol. 14 27-47, Universidad del Estado de Santa Catalina (Brasil). Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/27588723_Educacion_para_la_Comprension_Critica_del_Arte_Un_modelo_de_analisis

Touriñán, J., y Alonso, R. (2011). *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones: la mirada pedagógica* - Google Libros. Recuperado 17 de octubre de 2014, Recuperado de: <http://books.google.com.ni/books?id=Sr3QeT04IBMC&pg=PA297&dq=teorias+sobre+calidad+educativa+2008&hl=es&sa=X&ei=AWRBVOuDN4PCggT6k4GIBw&ved=0CBoQ6AEwAA#v=onepage&q=teorias%20sobre%20calidad%20educativa%202008&f=false>

Tatarkiewicz, W. (1993) Creación: historia del concepto, Criterios, n° 30, pp. 238-257 Recuperado de: <http://entrelasartes.org/archivos/tatarkiewicz-creacion.pdf>

Tolstoi, L. (1828) *Yasnaya Polyana*, Editor: Natalia Ivanovna Azarova Compilado por Borisov S. M., Editorial Planeta, 1982 N.º de páginas, 143 páginas

Tomás, R., y Austin, M. (2000) Para comprender el concepto de Cultura, UNAP Educación y Desarrollo, Año 1, N° 1, Universidad Arturo Prat, Sede Victoria, Chile. Recuperado de: <http://sanchez->

lengerke.com/mediateca/ova/ucm/dvd1/PLANEACION/CD/paq4/pdf/Austin_El_concepto_de_cultura.pdf

Tünnermann, C. (2008) Modelos educativos y académicos, HISPAMER, Managua, ISBN: 978-99924-79-35-3.

UNESCO (2006), Hoja de Ruta para la Educación Artística: Conferencia Mundial sobre la Educación Artística construir capacidades creativas para el siglo XXI Lisboa.

Recuperado de:

http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_es.pdf

Valle, M. (2015), La Formación Docente en Educación Artística en El Salvador: Historia y Propuesta Curricular, departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Universidad de Granada. Recuperada de: http://www.insea.org/docs/inseapublications/thesis/VALLECONTRERAS,MartaEugenia_Tesis.pdf

Vargas, X. (2011) ¿Cómo hacer Investigación Cualitativa? Una guía práctica para saber qué es la investigación en general y como hacerla, con énfasis en las etapas de la investigación cualitativa (Apropiada para quien hace investigación por primera vez. Colección Educación, Editado por ETXETA, SC, Jalisco, Mexico. ISBN: 978-607-95401-8-0 colexion:3. P.135. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/Amabelis2018/como-hacer-investigacin-cualitativa-vargas-2011>

Vázquez, A. (2011), Una Mirada Crítica a la Formación Docente en la Integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el Proceso de Enseñanza, Daena: International Journal of Good Conscience. 6(2) 241-252. Octubre 2011. ISSN 1870-557X. Recuperado de: [http://www.spentamexico.org/v6-n2/6\(2\)241-252.pdf](http://www.spentamexico.org/v6-n2/6(2)241-252.pdf)

Velásquez, M., De León, A., y Díaz, R. (2009) Coordinación educativa y Cultura Centroamericana, Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica, ed.1. San José -Costa Rica. ISBN 978-9968-818-48-3. p. 130.

Van de Velde, H. (2014) Construyendo escenarios educativos, basados en cooperación genuina, - 1a ed. Estelí, Nicaragua: ABACO en Red, 148 p. ISBN 978-99964-900-0-2

Воробьева, Ю., и Голошумова, Г. (2016) Формирование творческого потенциала детей младшего школьного возраста в системе дополнительного образования // Universum: Психология и образование: электрон. научн. журн. № 8 (26). Recuperado de: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/3511>

Выготский, Л. (1925) [Vigotsky L.] Психология искусства. Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 1998-В92 ISBN 5-222-00256-Х p. 4 8 0 с. Recuperado de: <https://www.marxists.org/russkij/vygotsky/art/psichologia-iskusstva.pdf>

Winner, E., Goldstein, T. y Vincent, S., (2014), ¿El arte por el arte? Resumen, OECD publishing. p. 28.

Anexos

Índice de Anexos

Validación de Instrumento.....	253
Procesamiento de Análisis documental.....	254
Instrumentos de recolección de información	266
Galería de Fotos.....	273

Validación de Instrumento

Tabla 1 Rubrica de validación 1

CATEGORÍA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
Suficiencia		
Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.	1. Deficiente	Los ítems no son suficientes para obtener la información.
	2. Regular	Se deben incrementar algunos ítems para obtener la información.
	3. Bueno	Los ítems miden la dimensión, pero no corresponden con la dimensión total.
	4. Muy Bueno	Los ítems son suficientes para medir la dimensión.
	5. Excelente	Los ítems son suficientes y el número de estos miden exactamente la dimensión.
Claridad		
El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. Deficiente	El ítem no es claro
	2. Regular	Los ítems requieren modificar el orden de algunas palabras.
	3. Bueno	El ítem está bueno, pero requiere modificación de algunos términos.
	4. Muy Bueno	El ítem está bastante bien y el uso y significado de las palabras de acuerdo al contexto.
	5. Excelente	El ítem es claro, tienen semántica y sintaxis.
Coherencia		
El ítem tiene relación lógica con la dimensión u	1. Deficiente	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión

objetivo que está midiendo.	2. Regular	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo.
	3. Bueno	El ítem está bueno, pero se puede mejorar más.
	4. Muy Bueno	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.
	5. Excelente	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.
Relevancia		
El ítem es esencial o importante, es decir, debe ser incluido.	1. Deficiente	No hay relación entre el ítem y la dimensión que mide.
	2. Regular	El ítem tiene relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Bueno	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	4. Muy Bueno	El ítem es esencial y debe ser incluido para medir la dimensión.
	5. Excelente	Cada ítem es relevante y esencial para medir la dimensión.

Tabla 2 rubrica de validación 2

Con el objetivo de lograr la pertinencia de los instrumentos de esta tesis se presenta el siguiente cuadro de valoración en el cual se solicita según lo analizado defina cada uno de los aspectos relacionados al instrumento valorado				
Instrumento	Validez de contenido	Validez de Criterio	Validez de constructo	Observaciones
N° 1				

Entrevista a Estudiantes				
N° 2 Grupo focal a Estudiantes				
N° 3 Observación a Estudiantes				
N° 4 Entrevista a Docentes				
N° 5 Expertos del Ministerio de Educación MINED en el área curricular de Talleres de artes y Cultura en Secundaria.				

Procesamiento de Análisis documental

Relación de contenidos por perfil profesional

Tabla 3 Perfil Pedagógico

Relacion de Conetenidos por Perfil Profesional										Unidades de Perfil N° 1 Pedagógico			
Los indicadores se codifican de la siguiente manera: Contenidos Conceptuales (Cont. Conc.), Contenidos Procedimentales (Cont. Poc.), Contenidos Actitudinales (Cont. Act.), Subcontenidos Conceptuales (Sub Conc.), Subcontenidos Procedimentales (Sub. Poc), Subcontenidos Actitudinales (Sub. Act.).										Moda en Unidades	3		
										Mínimo	2		
										Máximo	4		
Asignatura	Unidad	Cont. Conc.	Cont. Poc.	Cont. Act.	Total Cont.	Sub Conc.	Sub. Poc.	Sub. Act.	Total Sub.	Totales de contenidos y Subcontenidos de Perfil N° 1 Pedagógico			
Pedagogía General	1ra	1	1	1	3	9	1	1	11	Total de Asignaturas	8		
	2da	1	1	1	3	5	1	1	7				
	3ra	1	1	1	3	5	1	1	7				
Psicología General y de los Aprendizajes	1ra	4	4	4	12	5	4	4	13			Total de contenidos por perfil	169
	2da	2	2	2	6	2	2	2	6				
	3ra	3	3	3	9	3	3	3	9				
Didáctica General	1ra	4	3	1	8	18	1	1	20			Total de subcontenidos por perfil	209
	2da	4	4	1	9	17	0	0	17				
	3ra	3	3	1	7	3	0	0	3				
	4ta	4	3	2	9	5	1	0	6				
Didáctica Especial de las Artes	1ra	1	1	1	3	1	1	1	3				
	2da	1	1	1	3	1	1	1	3				
	3ra	1	1	2	4	1	1	1	3				
Pedagogía Teatral	1ra	4	4	4	12	4	4	4	12				
	2da	4	4	4	12	4	4	4	12				
	3ra	4	4	4	12	4	4	4	12				
	4ta	4	4	4	12	4	4	4	12				
Pedagogía de las Plásticas	1ra	1	1	1	3	4	1	1	6				
	2da	1	1	1	3	1	1	1	3				
	3ra	1	1	1	3	1	1	1	3				
Pedagogía de la Danza	1ra	1	1	1	3	1	1	1	3				
	2da	1	1	1	3	3	1	1	5				
	3ra	1	1	1	3	2	1	1	4				
	4ta	1	1	1	3	1	1	1	3				
Pedagogía Musical	1ra	6	4	2	12	7	3	0	12				
	2da	3	3	3	9	6	4	4	14				
Total:		62	58	49	169	117	47	43	209				

Tabla 4 Director Artístico

Relacion de Conetenidos por Perfil Profesional										Unidades de Perfil N° 1 Director Artístico		
Los indicadores se codifican de la siguiente manera: Contenidos Conceptuales (Cont. Conc.), Contenidos Procedimentales (Cont. Poc), Contenidos Actitudinales (Cont. Act.), Subcontenidos Conceptuales (Sub Conc.), Subcontenidos Procedimentales (Sub. Poc), Subcontenidos Actitudinales (Sub. Act.).										Moda en Unidades	3 y 4	
										Mínimo	2	
										Máximo	7	
N°	Asignatura	Unidad	Cont. Conc.	Cont. Poc.	Cont. Act.	Total Cont.	Sub Conc.	Sub. Poc.	Sub. Act.	Total Sub.	Totales de contenidos y Subcontenidos de Perfil N° 1 Director Artístico	
1	Metodología de la Investigación	1ra	5	5	3	13	11	7	3	21	Total de Asignaturas	15
		2da	4	3	1	8	7	3	1	11		
		3ra	2	3	1	6	3	3	1	7		
		4ta	2	1	1	4	9	7	1	17		
		5ta	2	3	1	6	11	4	1	16		
		6ta	5	6	1	12	21	9	1	32		
		7ma	2	1	1	4	3	3	1	7		
2	Danza Regional Nicaragüense	1ra	3	1	1	5	8	5	1	14	Total de contenidos por perfil	381
		2da	1	1	1	3	6	6	2	14		
		3ra	4	2	2	8	15	3	4	22		
		4ta	3	2	1	6	10	2	1	13		
3	Composición Coreográfica	1ra	1	1	1	5	6	4	0	10	Total de subcontenidos por	589
		2da	3	2	1	6	6	3	0	9		
		3ra	2	1	1	4	6	4	0	10		
4	Composición teatral y Dramaturgia	1ra	2	2	2	6	4	2	2	8		
		2da	3	3	3	9	4	3	3	10		
		3ra	4	4	4	12	4	4	4	12		
		4ta	4	2	2	8	4	2	2	8		
5	Dirección y Montaje Teatral	1ra	4	4	4	12	6	4	4	14		
		2da	4	4	4	12	17	4	4	25		
		3ra	4	4	4	12	5	4	6	15		
6	Introducción a las técnicas teatrales	1ra	3	2	3	8	3	2	0	5		
		2da	4	4	4	12	5	5	0	10		
		3ra	4	4	3	11	7	4	0	11		
		4ta	4	2	2	8	4	4	0	8		
7	Apreciación Musical	1ra	3	3	3	9	5	5	5	15		
		2da	4	1	3	8	5	3	3	11		
		3ra	4	5	5	14	14	5	3	22		
8	Introducción a las técnicas de Dibujo, Pintura y Manualidades	1ra	1	1	1	3	2	6	1	9		
		2da	1	1	1	3	2	2	1	5		
		3ra	1	1	1	3	1	9	1	11		
9	Técnicas de Dibujo, Pintura y Manualidades	1ra	1	1	1	3	2	1	1	4		
		2da	1	1	1	3	2	1	1	4		
		3ra	1	1	1	3	1	8	1	10		
10	Técnicas Teatrales	1ra	4	4	4	11	6	4	4	14		
		2da	3	3	3	9	4	4	0	11		
		3ra	4	4	4	12	6	4	6	16		
		4ta	4	4	4	12	8	4	4	15		
11	Taller plásticas I	1ra	1	1	1	3	2	1	1	2		
		2da	1	1	1	3	2	2	1	5		
		3ra	1	1	1	3	2	4	1	7		
		4ta	1	1	1	3	3	3	2	8		
12	Taller plásticas II	1ra	1	1	1	3	1	2	1	4		
		2da	1	1	1	3	2	7	1	10		
		3ra	1	1	1	3	2	2	1	5		
		4ta	1	1	1	3	3	3	1	7		
13	Taller Musical I	1ra	6	5	3	14	13	5	3	21		
		2da	3	3	5	11	7	4	4	15		
14	Taller Musical II	1ra	8	4	4	16	7	4	4	15		
		2da	5	5	4	14	6	4	4	14		
15	Estilos y Técnicas Danzarias	1ra	1	1	1	3	4	3	3	10		
		2da	1	1	1	3	3	3	3	9		
		3ra	1	1	1	3	2	3	2	7		
Total			141	122	108	381	233	198	97	589		

Tabla 5 Productor Artístico

Relacion de Conetenidos por Perfil Profesional									
Los indicadores se codifican de la siguiente manera: Contenidos Conceptuales (Cont. Conc), Contenidos Procedimentales (Cont. Poc), Contenidos Actitudinales (Cont. Act.), Subcontenidos Conceptuales (Sub Conc.), Subcontenidos Procedimentales (Sub. Poc), Subcontenidos Actitudinales (Sub. Act.).									
Asignatura	Unidad	Cont.	Cont.	Cont.	Total	Sub Conc.	Sub.	Sub.	Total
Metodología de la Investigación	1ra	5	5	3	13	11	7	3	21
	2 da	4	3	1	8	7	3	1	11
	3 ra	2	3	1	6	3	3	1	7
	4 ta	2	1	1	4	9	7	1	17
	5 ta	2	3	1	6	11	4	1	16
	6 ta	5	6	1	12	21	9	1	32
	7 ma	2	1	1	4	3	3	1	7
Producción Artística	1ra	1	1	1	3	2	1	1	4
	2 da	1	1	1	3	5	1	1	7
	3 ra	1	1	1	3	1	4	1	6
	4 ta	1	1	1	3	2	1	1	4
Total		26	26	13	65	75	43	13	132

Unidades de Perfil N° 3 Productor Artístico		Totales de contenidos y Subcontenidos de Perfil N° 3 Productor Artístico	
Moda en Unidades	0	Total de	2
Mínimo	4	Total de contenidos por	65
Máximo	7	Total de subcontenidos por perfil	132

Tabla 6 Promotor Cultural

Relacion de Conetenidos por Perfil Profesional									
Los indicadores se codifican de la siguiente manera: Contenidos Conceptuales (Cont. Conc.), Contenidos Procedimentales (Cont. Poc), Contenidos Actitudinales (Cont. Act.), Subcontenidos Conceptuales (Sub Conc.), Subcontenidos Procedimentales (Sub. Poc), Subcontenidos Actitudinales (Sub. Act.).									
Asignatura	Unidad	Cont. Conc.	Cont. Poc.	Cont. Act.	Total Cont.	Sub Conc.	Sub. Poc.	Sub. Act.	Total Sub.
Metodología de la Investigación	1ra	5	5	3	13	11	7	3	21
	2 da	4	3	1	8	7	3	1	11
	3ra	2	3	1	6	3	3	1	7
	4 ta	2	1	1	4	9	7	1	17
	5ta	2	3	1	6	11	4	1	16
	6ta	5	6	1	12	21	9	1	32
	7 ma	2	1	1	4	3	3	1	7
Promoción Cultural y Artística	1ra	1	1	1	3	3	2	1	6
	2 da	1	1	1	3	3	6	1	10
	3ra	1	1	1	3	1	1	1	3
	4 ta	1	1	1	3	10	2	5	17
	5ta	1	1	1	3	6	1	1	8
Historia del Artes I	1ra	6	4	4	14	11	4	4	19
	2 da	6	6	6	18	11	6	5	22
	3ra	5	4	4	13	8	5	4	17
Historia del Artes II	1ra	3	1	1	5	2	0	1	3
	2 da	2	1	1	4	1	0	0	1
	3ra	1	1	1	3	1	0	11	12
	4 ta	1	1	1	3	5	0	0	5
Total		51	45	32	128	127	63	43	234

Unidades de Perfil N° 4 Promotor Cultural		Totales de contenidos y Subcontenidos de Perfil N° 4 Promotor Cultural	
Moda en Unidad	0	Total de Asignaturas	4
Mínimo	3	Total de contenidos por área	128
Máximo	7	Total de subcontenidos por área	234

Tabla 7 Gestor Cultural

Relacion de Conetenedos por Perfil Profesional										
Los indicadores se codifican de la siguiente manera: Contenidos Conceptuales (Cont. Conc), Contenidos Procedimentales (Cont. Poc), Contenidos Actitudinales (Cont. Act.), Subcontenidos Conceptuales (Sub Conc.), Subcontenidos Procedimentales (Sub. Poc), Subcontenidos Actitudinales (Sub. Act.).										
Asignatura	Unidad	Cont. Conc.	Cont. Poc.	Cont. Act.	Total Cont.	Sub Conc.	Sub. Poc.	Sub. Act.	Total Sub.	
Introducción a la Antropología	1ra	1	1	1	2	4	4	2	2	8
	2da	1	1	1	2	4	1	2	1	4
	3ra	2	1	1	1	4	3	2	2	7
	4ta	3	2	1	1	6	1	2	1	4
	5ta	1	1	1	1	3	3	3	1	7
	6ta	1	1	1	1	3	5	3	3	10
Metodología de la Investigación	1ra	5	5	3	3	13	11	7	3	21
	2da	4	3	1	1	8	7	3	1	11
	3ra	2	3	1	1	6	3	3	1	7
	4ta	2	1	1	1	4	9	7	1	17
	5ta	2	3	1	1	6	11	4	1	16
	6ta	5	6	1	1	12	21	9	1	32
	7ma	2	1	1	1	4	3	3	1	7
Historia del Artes I	1ra	6	4	4	4	14	11	4	4	19
	2da	6	6	6	6	18	11	6	5	22
	3ra	5	4	4	4	13	8	5	4	17
Historia del Artes II	1ra	3	1	1	1	5	2	0	1	3
	2da	2	1	1	1	4	1	0	0	1
	3ra	1	1	1	1	3	1	0	11	12
	4ta	1	1	1	1	3	5	0	0	5
Promoción Cultural y Artística	1ra	1	1	1	1	3	3	2	1	6
	2da	1	1	1	1	3	3	6	1	10
	3ra	1	1	1	1	3	1	1	1	3
	4ta	1	1	1	1	3	10	2	5	17
	5ta	1	1	1	1	3	6	1	1	8
Producción Artística	1ra	1	1	1	1	3	2	1	1	4
	2da	1	1	1	1	3	5	1	1	7
	3ra	1	1	1	1	3	1	4	1	6
	4ta	1	1	1	1	3	2	1	1	4
Total		64	56	44	164	154	84	57	295	

Unidades de Perfil N° 5 Gestor Cultural	
Moda en Unidades	4
Mínimo	3
Máximo	7

Totales de contenidos y Subcontenidos de Perfil N°5 Gestor Cultural	
Total de Asignaturas	6
Total de contenidos por área	164
Total de subcontenidos por área	295

Relación de contenidos por área curricular en los programas

Tabla 8 área de Formación general

Relacion de Conetenidos por área curricular en los programas									
Los indicadores se codifican de la siguiente manera: Contenidos Conceptuales (Cont. Conc.), Contenidos Procedimentales (Cont. Poc), Contenidos Actitudinales (Cont. Act.), Subcontenidos Conceptuales (Sub Conc.), Subcontenidos Procedimentales (Sub. Poc), Subcontenidos Actitudinales (Sub. Act.).									
Asignatura	Unidad	Cont. Conc.	Cont. Poc.	Cont. Act.	Total Cont.	Sub Conc.	Sub. Poc.	Sub. Act.	Total Sub.
Técnicas de lectura, redacción y ortografía	1ra		6	12	17	9	15	8	28
	2da	9	5	6	20	17	14	10	41
Técnicas de Investigación Documental	1ra	2	2	2	6	7	4	2	13
	2da	3	2	2	7	10	2	2	14
	3ra	3	3	3	9	9	5	3	17
	4ta	3	3	3	9	5	3	3	11
	5ta	5	6	5	16	10	7	5	22
Introducción a la física	1ra	5	5	2	13	5	3	0	8
	2da	7	7	1	15	12	5	0	18
	3ra	7	5	4	16	8	6	0	14
	4ta	5	4	4	13	3	9	0	12
Introducción a la filosofía	1ra	4	4	3	11	9	8	0	17
	2da	3	3	2	8	10	3	0	13
	3ra	6	4	4	15	18	7	0	30
Matemática General	1ra	1	1	2	4	5	3	0	8
	2da	3	2	1	6	8	3	0	10
	3ra	2	4	2	8	4	5	0	9
	4ta	2	3	2	7	5	5	0	10
Historia de Nicaragua	1ra	3	3	3	9	4	1	1	6
	2da	2	2	2	6	9	2	2	13
	3ra	1	1	1	3	3	1	1	5
	4ta	1	1	1	3	2	1	1	4
	5ta	1	1	1	3	5	1	1	7
	6ta	1	1	1	3	5	1	1	8
	7ma	1	1	1	3	3	1	1	5
Geografía de Nicaragua	1ra	3	3	3	9	8	3	1	12
	2da	4	3	3	10	13	3	2	18
	3ra	5	4	4	13	15	1	1	17
	4ta	3	3	3	9	4	3	1	8
	5ta	3	2	2	3	9	2	1	12
Informática Básica	1ra	4	3	1	8	5	3	0	8
	2da	2	2	1	5	4	3	0	7
	3ra	3	2	1	6	1	1	2	5
	4ta	5	5	1	11	14	3	1	18
	5ta	2	4	1	7	6	3	0	9
	6ta	3	5	1	9	8	7	0	15
Introducción a la Antropología	1ra	1	1	2	4	4	2	2	8
	2da	1	1	2	4	1	2	1	4
	3ra	2	1	1	4	3	2	2	7
	4ta	3	2	1	6	1	2	1	4
	5ta	1	1	1	3	3	3	1	7
	6ta	1	1	1	3	5	3	3	10
Introducción a la Biología	1ra	5	5	1	11	6	7	1	14
	2da	4	4	1	9	0	3	1	4
	3ra	5	4	1	10	4	2	1	7
	4ta	4	4	1	9	5	4	1	10
	5ta	4	3	1	8	3	3	1	7
Seminario de formación Integral	1ra	4	4	4	12	4	4	4	12
	2da	4	3	3	10	3	3	3	9
	3ra	3	3	2	8	5	6	2	13
	4ta	1	1	1	3	1	1	1	3
Total		164	153	114	424	320	194	75	591

Unidades de Área N° 1 Formación General	
Moda en Unidades	4
Mínimo	2
Máximo	7
Totales de contenidos y Subcontenidos de Área N°1 Formación General	
Total de Asignaturas	11
Total de contenidos por área	424
Total de subcontenidos por área	591

Tabla 9 área de Formación básica

Relacion de Conetenidos por área curricular en los programas										Unidades de Área N° 2 Formación básica			
Procedimentales (Cont. Poc), Contenidos Actitudinales (Cont. Act.), Subcontenidos Conceptuales (Sub Conc.), Subcontenidos Procedimentales (Sub. Poc), Subcontenidos Actitudinales (Sub. Act.).										Moda	0		
Asignatura	Unidad	Cont. Conc.	Cont. Poc.	Cont. Act.	Total Cont.	Sub Conc.	Sub. Poc.	Sub. Act.	Total Sub.	Mínimo	0		
										Máximo	0		
Pedagogía General	1ra	1	1	1	3	9	1	1	11	Totales de contenidos y Subcontenidos de Área N°2 Formación básica			
	2 da	1	1	1	3	5	1	1	7				
	3ra	1	1	1	3	5	1	1	7				
Psicología General y de los Aprendizajes	1ra	4	4	4	12	5	4	4	13			Total de Asignaturas	8
	2 da	2	2	2	6	2	2	2	6			Total de contenidos por área	202
	3ra	3	3	3	9	3	3	3	9			Total de subcontenidos por área	321
Danza Regional Nicaragüense	1ra	3	1	1	5	8	5	1	14				
	2 da	1	1	1	3	6	6	2	14				
	3ra	4	2	2	8	15	3	4	22				
	4 ta	3	2	1	6	10	2	1	13				
Didáctica General	1ra	4	3	1	8	18	1	1	20				
	2 da	4	4	1	9	17	0	0	17				
	3ra	3	3	1	7	3	0	0	3				
	4 ta	4	3	2	9	5	1	0	6				
Evaluación Educativa	1ra	1	1	1	3	5	2	1	8				
	2 da	3	1	1	3	7	3	2	11				
	3ra	1	2	2	5	6	2	2	10				
	4 ta	1	3	3	7	2	2	3	7				
Educación Musical y Solfeo	1ra	4	4	4	12	5	5	4	14				
	2 da	6	5	4	15	6	5	6	17				
	3ra	3	3	3	9	10	4	4	18				
Estilos y Técnicas Danzarias	1ra	1	1	1	3	4	3	3	10				
	2 da	1	1	1	3	3	3	3	9				
	3ra	1	1	1	3	2	3	2	7				
Pedagogía Teatral	1ra	4	4	4	12	4	4	4	12				
	2 da	4	4	4	12	4	4	4	12				
	3ra	4	4	4	12	4	4	4	12				
	4 ta	4	4	4	12	4	4	4	12				
Total		76	69	59	202	177	78	67	321				

Tabla 10 área de Investigación

Relacion de Conetenidos por área curricular en los programas										Unidades de Área N° 3 Investigación			
Los indicadores se codifican de la siguiente manera: Contenidos Conceptuales (Cont. Conc), Contenidos Procedimentales (Cont. Poc), Contenidos Actitudinales (Cont. Act.), Subcontenidos Conceptuales (Sub Conc.).										Moda en Unidades	0		
Asignatura	Unidad	Cont. Conc.	Cont. Poc.	Cont. Act.	Total Cont.	Sub Conc.	Sub. Poc.	Sub. Act.	Total Sub.	Mínimo	3		
										Máximo	7		
Metodología de la Investigación	1 ra	5	5	3	13	11	7	3	21	Totales de contenidos y Subcontenidos de Área N°3 Investigación			
	2 da	4	3	1	8	7	3	1	11				
	3 ra	2	3	1	6	3	3	1	7				
	4 ta	2	1	1	4	9	7	1	17				
	5 ta	2	3	1	6	11	4	1	16				
	6 ta	5	6	1	12	21	9	1	32				
	7 ma	2	1	1	4	3	3	1	7				
Investigación Aplicada	1 ra	1	1	1	3	6	2	1	9			Total de Asignaturas	2
	2 da A	1	1	1	3	14	21	0	16			Total de contenidos por área	68
	2da B	2	1	1	4	7	5	0	12			Total de subcontenidos por área	152
3 ra	3	1	1	5	3	1	0	4					
Total		29	26	13	68	95	65	10	152				

Tabla 11 área de Metodológicas

Relacion de Conetenidos por área curricular en los programas										Unidades de Área N° 4 Metodológicas	
Los indicadores se codifican de la siguiente manera: Contenidos Conceptuales (Cont. Conc), Contenidos Procedimentales (Cont. Poc), Contenidos Actitudinales (Cont. Act.), Subcontenidos Conceptuales (Sub Conc.), Subcontenidos Procedimentales (Sub. Poc), Subcontenidos Actitudinales (Sub. Act.).										Moda en Unidades	3
										Mínimo	2
										Máximo	4
Asignatura	Unidad	Cont. Conc.	Cont. Poc.	Cont. Act.	Total Cont.	Sub Conc.	Sub. Poc.	Sub. Act.	Total Sub.	Totales de contenidos y Subcontenidos de Área N°4 Metodológicas	
Didáctica Especial de las Artes	1 ra	1	1	1	3	1	1	1	3	Total de Asignaturas contenidos por área	4
	2 da	1	1	1	3	1	1	1	3		
	3 ra	1	1	2	4	1	1	1	3		
Pedagogía de las Plásticas	1 ra	1	1	1	3	4	1	1	6	Total de subcontenidos por área	52
	2 da	1	1	1	3	1	1	1	3		
	3 ra	1	1	1	3	1	1	1	3		
Pedagogía de la Danza	1 ra	1	1	1	3	1	1	1	3	Total de subcontenidos por área	62
	2 da	1	1	1	3	3	1	1	5		
	3 ra	1	1	1	3	2	1	1	4		
	4 ta	1	1	1	3	1	1	1	3		
Pedagogía Musical	1 ra	6	4	2	12	7	3	0	12		
	2 da	3	3	3	9	6	4	4	14		
Total		19	17	16	52	29	17	14	62		

Tabla 12 área de Historia del Arte

Relacion de Conetenidos por área curricular en los programas									
Los indicadores se codifican de la siguiente manera: Contenidos Conceptuales (Cont. Conc), Contenidos Procedimentales (Cont. Poc), Contenidos Actitudinales (Cont. Act.), Subcontenidos Conceptuales (Sub Conc.), Subcontenidos Procedimentales (Sub. Poc), Subcontenidos Actitudinales (Sub. Act.).									
Asignatura	Unidad	Cont. Conc.	Cont. Poc.	Cont. Act.	Total Cont.	Sub Conc.	Sub. Poc.	Sub. Act.	Total Sub.
Historia del Artes I	1 ra	6	4	4	14	11	4	4	19
	2 da	6	6	6	18	11	6	5	22
	3 ra	5	4	4	13	8	5	4	17
Historia del Artes II	1 ra	3	1	1	5	2	0	1	3
	2 da	2	1	1	4	1	0	0	1
	3 ra	1	1	1	3	1	0	11	12
	4 ta	1	1	1	3	5	0	0	5
Total		24	18	18	60	39	15	25	79

Unidades de Área N° 5 Historia del Arte		Totales de contenidos y Subcontenidos de Área N°5 Historia del Arte	
Moda en Unidad	0	Total de Asignaturas	2
Mínimo	3	Total de contenidos por área	60
Máximo	4	Total de subcontenidos por área	79

Tabla 13 Área de Técnicas y Talleres de Aplicación

Relacion de Conetenidos por área curricular en los programas										Unidades de Área N° 6 Técnicas y Talleres de Aplicación	
Los indicadores se codifican de la siguiente manera: Contenidos Conceptuales (Cont. Conc.), Contenidos										Moda en Unidades	
Asignatura	Unidad	Cont. Conc.	Cont. Poc.	Cont. Act.	Total Cont.	Sub Conc.	Sub. Poc.	Sub. Act.	Total Sub.	Mínimo	Máximo
Introducción a las técnicas teatrales	1ra	3	2	3	8	3	2	0	5	4	2
	2 da	4	4	4	12	5	5	0	10		
	3ra	4	4	3	11	7	4	0	11		
	4ta	4	2	2	8	4	4	0	8		
Apreciación Musical	1ra	3	3	3	9	5	5	5	15	9	211
	2 da	4	1	3	8	5	3	3	11		
	3ra	4	5	5	14	14	5	3	22		
Introducción a las técnicas de Dibujo, Pintura y Manualidades	1ra	1	1	1	3	2	6	1	9	211	294
	2 da	1	1	1	3	2	2	1	5		
	3ra	1	1	1	3	1	9	1	11		
Técnicas de Dibujo, Pintura y Manualidades	1ra	1	1	1	3	2	1	1	4	294	294
	2 da	1	1	1	3	2	1	1	4		
	3ra	1	1	1	3	1	8	1	10		
Técnicas Teatrales	1ra	4	4	4	11	6	4	4	14	9	211
	2 da	3	3	3	9	4	4	0	11		
	3ra	4	4	4	12	6	4	6	16		
	4ta	4	4	4	12	8	4	4	15		
Taller plásticas I	1ra	1	1	1	3	2	1	1	2	211	294
	2 da	1	1	1	3	2	2	1	5		
	3ra	1	1	1	3	2	4	1	7		
	4ta	1	1	1	3	3	3	2	8		
Taller plásticas II	1ra	1	1	1	3	1	2	1	4	211	294
	2 da	1	1	1	3	2	7	1	10		
	3ra	1	1	1	3	2	2	1	5		
	4ta	1	1	1	3	3	3	1	7		
Taller Musical I	1ra	6	5	3	14	13	5	3	21	211	294
	2 da	3	3	5	11	7	4	4	15		
Taller Musical II	1ra	8	4	4	16	7	4	4	15	211	294
	2 da	5	5	4	14	6	4	4	14		
Total		77	67	68	211	127	112	55	294		

Tabla 14 área de producción Artística

Relacion de Conetenidos por área curricular en los programas										Unidades de Área N° 7 Producción Artística	
Los indicadores se codifican de la siguiente manera: Contenidos Conceptuales (Cont. Conc.), Contenidos										Moda en Unidades	
Asignatura	Unidad	Cont. Conc.	Cont. Poc.	Cont. Act.	Total Cont.	Sub Conc.	Sub. Poc.	Sub. Act.	Total Sub.	Mínimo	Máximo
Promoción Cultural y Artística	1 ra	1	1	1	3	3	2	1	6	4	3
	2 da	1	1	1	3	3	6	1	10		
	3 ra	1	1	1	3	1	1	1	3		
	4 ta	1	1	1	3	10	2	5	17		
	5 ta	1	1	1	3	6	1	1	8		
Gestión Cultural	1 ra	1	1	1	3	5	2	1	8	4	75
	2 da	1	1	1	3	4	1	2	7		
	3 ra	1	1	1	3	1	1	1	3		
	4 ta	1	1	1	3	5	4	4	13		
Dirección y Montaje Teatral	1 ra	4	4	4	12	6	4	4	14	150	150
	2 da	4	4	4	12	17	4	4	25		
	3 ra	4	4	4	12	5	4	6	15		
Producción Artística	1 ra	1	1	1	3	2	1	1	4	4	7
	2 da	1	1	1	3	5	1	1	7		
	3 ra	1	1	1	3	1	4	1	6		
	4 ta	1	1	1	3	2	1	1	4		
Total		25	25	25	75	76	39	35	150		

Tabla 15 Área de Coreografía y composición

Relacion de Conetenidos por área curricular en los programas										Unidades de Área N° 8 Coreografía y Composición	
(Cont. Poc), Contenidos Actitudinales (Cont. Act), Subcontenidos Conceptuales (Sub Conc.), Subcontenidos											
Asignatura	Unidad	Cont. Conc.	Cont. Poc.	Cont. Act.	Total Cont.	Sub Conc.	Sub. Poc.	Sub. Act.	Total Sub.	Modalidad	Unidades
Composición Coreográfica	1 ra	1	1	1	5	6	4	0	10	Modalidad	4
	2 da	3	2	1	6	6	3	0	9	Mínimo	3
	3 ra	2	1	1	4	6	4	0	10	Máximo	4
Composición teatral y Dramaturgia	1 ra	2	2	2	6	4	2	2	8	Totales de contenidos y Subcontenidos de Área N°8 Coreografía y Composición	
	2 da	3	3	3	9	4	3	3	10		
	3 ra	4	4	4	12	4	4	4	12		
	4 ta	4	2	2	8	4	2	2	8		
Apreciación de la danza	1 ra	1	1	1	3	5	1	1	7	Total de Asignaturas	3
	2 da	1	1	1	3	5	1	1	7	Total de contenidos por área	62
	3 ra	1	1	1	3	6	1	1	8	Total de subcontenidos por área	94
	4 ta	1	1	1	3	3	1	1	5		
Total		23	19	18	62	53	26	15	94		

Tabla 16 área de sistema de Prácticas

Relacion de Conetenidos por área curricular en los programas										Unidades de Área N° 9 Sistema de Prácticas	
Los indicadores se codifican de la siguiente manera: Contenidos Conceptuales (Cont. Conc), Contenidos Procedimentales (Cont. Poc), Contenidos Actitudinales (Cont. Act), Subcontenidos Conceptuales (Sub Conc.), Subcontenidos Procedimentales (Sub. Poc), Subcontenidos Actitudinales (Sub. Act).											
Asignatura	Unidad	Cont. Conc.	Cont. Poc.	Cont. Act.	Total Cont.	Sub Conc.	Sub. Poc.	Sub. Act.	Total Sub.	Modalidad	Unidades
Prácticas de Familiarización	1 ra	1	1	1	3	1	1	1	3	Modalidad	3
	2 da	1	1	1	3	1	1	1	3	Mínimo	0
	3 ra	1	1	1	3	1	1	1	3	Máximo	0
Prácticas de Especialización	1 ra	1	1	1	3	1	1	1	3	Totales de contenidos y Subcontenidos de Área N°9 Sistema de Prácticas	
	2 da	1	1	1	3	1	1	1	3		
	3 ra	1	1	1	3	1	1	1	3		
Prácticas de Profesionalización	1 ra	1	1	1	3	2	1	3	6	Total de Asignaturas	3
	2 da	1	1	1	3	2	1	3	6	Total de contenidos por área	30
	3 da	1	1	1	3	1	2	2	5	Total de subcontenidos por área	40
Total		10	10	10	30	12	12	16	40		

Instrumentos de recolección de información

Instrumento #1

El presente instrumento de recogida de información es dirigido a los Estudiantes de V año de la Carrera Cultura y Artes de la UNAN-Managua.

Objetivos del instrumento: recopilar información relevante para Describir los procesos de aprendizaje de los estudiantes de la carrera Cultura y Artes de la Facultad de Educación e Idiomas de la UNAN- Managua y de identificar las metodologías de enseñanza-aprendizaje implementadas en la carrera Cultura y Artes que favorecen la formación del profesorado de secundaria en las Asignaturas de Cultura y Artes.

Datos del infórmate:

Edad: _____ Sexo: _____ Fecha: _____ Hora de la entrevista: _____

A continuación, se solicita contestar el siguiente cuestionario:

- f. ¿Cuáles son las estrategias que usted utiliza para lograr el aprendizaje?
- g. Indique las estrategias utilizadas por los docentes, que considera más efectivas para el aprendizaje.
- h. ¿Cómo definiría el paradigma predominante en la metodología implementada en los procesos de enseñanza-aprendizaje?
- i. Según su consideración, ¿Qué contenidos desarrollados en la carrera se relacionan con los que se abordan en el currículo de secundaria en el área de Cultura y Artes?
- j. ¿Cómo valora usted la pertinencia de las prácticas profesionales que se llevaron a cabo en su proceso académico?
- k. ¿Qué aspectos del currículo considera que deben ser reforzados?

Instrumento # 2

GRUPO FOCAL CON ESTUDIANTES DE LA CARRERA CULTURA Y ARTES

Con el fin de establecer los criterios fundamentales de la base formativa del profesorado en artes para la educación secundaria escolar, se realiza el presente grupo focal basado en los siguientes objetivos:

1. Describir los procesos de aprendizaje de los estudiantes de la carrera Cultura y Artes de la Facultad de Educación e Idiomas de la UNAN- Managua.
2. Identificar las metodologías de enseñanza- aprendizaje implementadas en la carrera Cultura y Artes de la Facultad de Educación e Idiomas de la UNAN-Managua, favorecen la formación del profesorado de secundaria en las asignaturas de cultura y artes.
3. Determinar los criterios fundamentales de la base formativa del profesorado en artes para la educación secundaria escolar.
4. Definir la relación que existe entre los programas desarrollados en la carrera con relación a los programas que desarrolla la escuela secundaria en la asignatura de talleres de Artes y Cultura.

Fecha: _____ Hora de la entrevista: _____

Cantidad de Participantes: ____ Cantidad de Mujeres: _____ Cantidad de Varones: ____

Fase #1

Saludo y presentación de la metodología del Grupo Focal

Fase #2

Presentación de los Objetivos del Grupo Focal

- a) Identificar la articulación que existe entre las asignaturas del plan de estudios de la carrera de Cultura y Artes, con relación al perfil de egresado y programas de las asignaturas artísticas de la escuela secundaria
- b) Definir las metodologías para la formación docente en las asignaturas artísticas para la secundaria
- c) Valorar los perfiles de egresado de la carrera de Cultura y Artes

Fase #3

Abordaje de las temáticas:

G. Analicemos las asignaturas del plan de estudio por semestre.

- ✓ Las asignaturas de mayor dificultad en el plan de estudio
- ✓ Las asignaturas que requieren de ser reestructuradas
- ✓ Nuevas asignaturas que deben ser integradas al currículo

H. Definir las metodologías para la formación docente en las asignaturas artísticas para la secundaria

- ✓ Análisis de las metodologías que utilizan los docentes en la universidad en la carrera de Cultura y Artes
- ✓ Sugerencias metodológicas que se deberían implementar en los procesos formativos de la carrera de Cultura y Artes
- ✓ ¿Cómo valoran la metodología de las prácticas de formación profesional?

I. Valorar los perfiles de egresado de la carrera de Cultura y Artes

- ✓ Análisis del perfil de egresado de la carrera
- ✓ Aportes de mejoras al perfil profesional de la carrera Cultura y Artes

J. Definir el Rol del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje

- ✓ ¿Cómo consideran su desempeño como estudiante a lo largo de la carrera?
- ✓ ¿Qué nivel de responsabilidad y compromiso asumió en su carrera?

K. Identificar la funcionalidad de los aprendizajes

- ✓ ¿De qué manera los contenidos de las asignaturas influyeron en su campo laboral?
- ✓ ¿Cuáles fueron las asignaturas que más se relacionaron con su campo profesional?
- ✓ ¿Qué metodologías fueron las más adecuadas para lograr los aprendizajes?
- ✓ ¿Existen semejanzas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Carrera con relación a los de Secundaria?
- ✓ ¿Cómo valoran ustedes la aplicación de todos sus aprendizajes en la producción científica que han realizado y están realizando?

Instrumento #3

Observación directa a los Estudiantes en su proceso formativo.

Mediante el uso de la Bitácora se recopila la información.

La bitácora contiene como información general:

Fecha, sexo del o la estudiante observado/a, edad, asignatura y numero de la observación.

Fundamentándose en los objetivos:

1. Analizar el modelo curricular de la carrera Cultura y Artes de la Facultad de Educación e Idiomas de la UNAN-Managua, para la formación docente que imparte las asignaturas artísticas en las escuelas de educación secundaria
2. Describir los procesos de aprendizaje de los estudiantes de la carrera Cultura y Artes de la Facultad de Educación e Idiomas de la UNAN- Managua.
3. Identificar las metodologías de enseñanza- aprendizaje implementadas en la carrera Cultura y Artes de la Facultad de Educación e Idiomas de la UNAN-Managua, favorecen la formación del profesorado de secundaria en las asignaturas de cultura y artes.
4. Definir la relación que existe entre los programas desarrollados en la carrera con relación a los programas que desarrolla la escuela secundaria en la asignatura de talleres de Artes y Cultura

Las líneas de observación se enfocan en los siguientes indicadores:

1. Definir la realidad en la aplicación del modelo curricular de la Carrera con relación a lo establecido en el documento curricular.
2. Describir la manera de como aprenden los estudiantes
3. Identificar los procesos de mayor apropiación de los conocimientos
4. Valorar la relación que tiene el plan de estudio de la carrera Cultura y Artes con el desarrollo real en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes

Lista de Cotejo para plan de Clases						
Indicadores		Excelente	Muy bueno	Bueno	Regular	No apto
1	El plan de clases presenta todos los elementos requeridos (área de estudio, datos generales, descripción de la clase, objetivos, nivel y duración, estrategias metodológicas de aplicación y evaluación)					
2	Los objetivos están correctamente redactados en función de los contenidos					
3	Se evidencian las fases de la clase (Inicio, desarrollo, culminación y forma de Evaluación)					
4	Se describe la fase de retroalimentación de conocimientos previos					
5	Se evidencian las estrategias a desarrollar en función de los objetivos					
6	Se describen los recursos didácticos en función de los contenidos					
7	Se muestran evidencias de evaluación					
8	Se describen las tareas asignadas para la siguiente sesión de clases.					
Valor obtenido						

RUBRICAS DE EVALUACION					
Criterios		Nivel			
1	Conocimiento del área de la clase y los contenidos a impartir	Pleno dominio de los contenidos del área que imparte	El conocimiento se muestra de manera parcial y con poco dominio	Hay nociones de los contenidos, pero no se observa dominio de ellos	No hay conocimiento de los contenidos ni se observa conocimiento del área
2	Actitud del docente ante la clase (1. Control de Grupo, 2. dinámica, 3 vocabulario adecuado)	El docente cumple con todos los criterios	El docente cumple con dos de los criterios	El docente cumple solamente con un criterio	El docente no cumple ninguno de los criterios
3	Las estrategias utilizadas por el docente	Se presentan de manera coherente a la temática y son de carácter activo que permiten el aprendizaje de los contenidos planificados	Las estrategias corresponden a la temática de planificada, pero son dinámicas	Las estrategias son dinámicas, pero no corresponden a la temática de la clase planificada.	Las estrategias no son dinámicas ni corresponden a la planificación de la clase.
4	El docente utiliza recursos de apoyo que refuerzan la fase de construcción de los aprendizajes	Todos los recursos didácticos utilizados por el docente refuerzan los contenidos de estudio	Algunos recursos didácticos utilizados por el docente refuerzan los contenidos de estudio	Los recursos didácticos utilizados por el docente se relacionan poco con el desarrollo de la temática	El docente no utiliza recursos didácticos en la clase.
5	Estrategia que utiliza el docente para evaluar los aprendizajes en correspondencia de los objetivos planificados en la clase.	Estrategia que utiliza el docente para evaluar los aprendizajes corresponden a los objetivos planificados en la clase.	Estrategias utilizadas por el docente no presentan relación con los objetivos planificados en la clase, pero se relacionan con los contenidos estudiados.	Estrategia que utiliza el docente para evaluar los aprendizajes no corresponden a los objetivos planificados en la clase.	No se observan estrategias de evaluación en el desarrollo de la clase
Valor obtenido					

Instrumento # 4

El presente instrumento de recogida de información es dirigido a los docentes de las asignaturas profesionalizantes de la Carrera Cultura y Artes de la UNAN-Managua.

Objetivos del instrumento: recopilar información relevante para Describir los procesos de aprendizaje de los estudiantes de la carrera Cultura y Artes de la Facultad de Educación e Idiomas de la UNAN- Managua y de identificar las metodologías de enseñanza- aprendizaje implementadas en la carrera Cultura y Artes que favorecen la formación del profesorado de secundaria en las Asignaturas de Cultura y Artes.

Datos del infórmate:

Años de docencia en la carrera: _____ asignaturas que imparte: _____ Área de formación profesional: _____ área de experiencia artística: _____ años de experiencia docente en las artes: _____ Fecha de entrevista: _____ Hora de entrevista: _____

A continuación, se solicita contestar el siguiente cuestionario:

Conteste las siguientes preguntas:

1. ¿Qué aspectos del documento curricular de la carrera Cultura y Artes conoce usted?
2. ¿En qué consiste la importancia de la asignatura que imparte para desarrollar el perfil profesional de la carrera?
3. ¿Describa los contenidos de la asignatura que usted imparte y su relación con el perfil de la carrera?
4. ¿Cuál es su percepción de la aplicación del modelo curricular en la carrera con relación a lo establecido en el documento curricular?
5. ¿De qué manera describiría usted el ambiente en que transcurren la mayoría de las clases que usted imparte?
6. ¿Usted como docente aborda todos los contenidos indicados en los programas de estudio?
7. Indiquen cuales son las estrategias que usted utiliza y que mejores resultados de aprendizaje hayan mostrado en sus estudiantes
8. ¿De qué manera usted realiza su clase?
9. ¿De qué manera los estudiantes aprenden?
10. ¿A qué paradigma corresponde la metodología implementada en los procesos de enseñanza-aprendizaje?
11. ¿De qué manera su metodología ha fortalecido los aprendizajes de los estudiantes?

Instrumento # 5

El presente instrumento de recogida de información es dirigido a los Expertos del Ministerio de Educación MINED en el área curricular de Talleres de artes y Cultura en Secundaria.

Objetivos del instrumento: recopilar información relevante para Determinar los criterios fundamentales de la base formativa del profesorado en artes para la educación secundaria escolar y Definir la relación que existe entre los programas desarrollados en la carrera con relación a los programas que desarrolla la escuela secundaria en la asignatura de talleres de Artes y Cultura.

Datos del infórmate:

Cargo: _____ Sexo: ____ años de servicio a la institución: _____. Grado académico: _____ Fecha de entrevista: _____ Hora de la entrevista: _____.

A continuación, se solicita contestar las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es la demanda del MINED en términos de formación docente, en el área de Cultura y Artes?
2. ¿Cuáles son las perspectivas del MINED en términos de formación docente para la asignatura de Talleres de Artes y Cultura?
3. ¿Cómo están estructurados los programas que desarrolla la escuela secundaria en la asignatura de Talleres de Artes y Cultura?
4. ¿De qué manera se orientan las temáticas abordadas en la asignatura de Talleres de Artes y Cultura en secundaria?
5. ¿Cuál es el modelo Curricular que se orienta en el programa de Talleres de artes y Cultura?

Galería de Fotos

En las siguientes imágenes se presentan los estudiantes de la carrera Cultura y Artes, quienes fueron los participantes del estudio. Todas las fotos fueron seleccionadas en el desarrollo de las Capacitaciones nacionales enero 2019.



Rosa Calero
Taller de Artes Plásticas
Colegio Experimental México



Henry Robleto
Taller de Danza
Colegio Experimental México



Marlon Chauw
Taller de Artes Plásticas
Colegio Experimental México



Esnayre Hernández
Taller de Música
Colegio Experimental México



Silvio Pichardo (QEPD)
Taller de Música
Colegio Experimental México



Modesto Flores
Taller de Danza
Colegio Experimental México



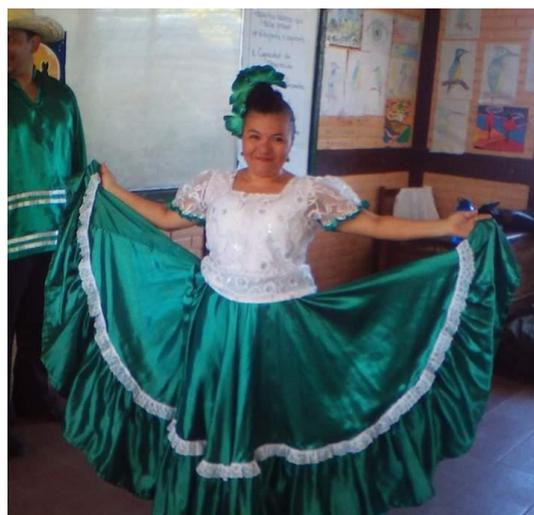
Nohemy Aragón
Taller de Danza
Colegio Experimental México



Aminta Alvarado
Taller de Artes Plásticas
Colegio Experimental México



Henry Margil
Taller de Música
Colegio Experimental México



Felipa Granados
Taller de Danza
Colegio Experimental México



Ignacio Saballos
Taller de Música
Colegio Experimental México



Otoniel Zamora
Taller de Música
Colegio Experimental México