



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

TESIS DOCTORAL:

**LA FORMACIÓN INICIAL Y
CONTINUA DEL MAESTRO DE
EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN
ESPAÑA Y LATINOAMÉRICA**

Presentada por David Carabias Galindo
para optar al grado de doctor por la
Universidad de Valladolid

Dirigida por los doctores:

Andrea Giráldez Hayes y Andrés
Palacios Picos

2015

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis es fruto de un intenso y concentrado trabajo, en el que me han acompañado, orientado, apoyado y centrado muchas personas sin las que hubiera sido imposible alcanzar la culminación de esta memoria.

En primer lugar quisiera dar las gracias a los máximos responsables, mis directores de tesis. Andrea Giráldez fue la profesora que más me marcó de la especialidad de Educación Musical que aquí estudié: inmensa sabiduría contenida en un pequeño y, sólo aparentemente, frágil continente. Ella me abrió los ojos a otras maneras de ver la música, me dio la primera oportunidad de trabajar en esta Escuela y ha sido, durante estos años, jefa, compañera, amiga y mentora. Generosamente se ha ofrecido una y mil veces a dirigir mi tesis... hasta que lo ha conseguido. Gracias por no desfallecer.

En este duro empeño de *hacerme pasar por el aro* ha contado, además, con la inestimable colaboración de Andrés Palacios, lo que ha sido un inmenso privilegio para mí. Ha sido durante este tiempo mi profesor *con licencia para enseñar*, compañero, amigo, jefe y ahora codirector junto a Andrea de esta tesis. Gracias a los dos doctores por su magistral dirección. Y, gracias a su motivación constante y su apoyo incondicional a lo largo del complejo proceso, he sido capaz de recorrer el camino que me ha llevado hasta aquí, hasta hoy. No puedo dejar de agradecerles su dedicación, sus profesionales y minuciosas correcciones y consejos, y la confianza que en mí han demostrado en todo momento. No me olvido de otro profesor, compañero y amigo que desinteresadamente y sin refunfuñar demasiado también ha ejercido primero como codirector y luego como tutor de esta tesis. La sabiduría, paciencia e ingenioso humor de Alfonso Gutiérrez son las mejores medicinas para superar las *fiebres* de este proceso. Junto a él, Roberto Monjas, Juan Carlos Manrique y yo mismo vivimos la intensa experiencia de gestionar la Escuela Universitaria, luego Facultad de Educación de Segovia. Sin ellos, sin su apoyo, dedicación, amistad y compañerismo no hubiera sido posible sacar adelante tantas cosas...

Esta andadura que ahora está llegando a su fin comenzó hace ya quince años, cuando terminaba mi licenciatura en Historia y Ciencias

de la Música (gracias M^a Antonia por tu confianza, Enrique por tu pasión, y a todos los que contribuyeron en mi formación) y decidí matricularme en los cursos de doctorado. En aquel momento no sospechaba el largo camino que tendría que recorrer hasta hoy. Una vez superados los cursos, no pude obtener mi suficiencia investigadora hasta el año 2005. Es aquí donde debo brindar mi agradecimiento a Luis Torrego, mi profesor, compañero y amigo, gracias al cual pude defender mi tesina en el departamento de Pedagogía. Gracias por brindarnos tus conocimientos siempre desinteresadamente.

En aquella época llevaba cinco años trabajando en esta entonces Escuela Universitaria de Magisterio, en la que me había formado. Como estudiante de Magisterio tuve, además de Luis, otros profesores (muchos de ellos hoy son compañeros y amigos) de los que guardo especial recuerdo: Aurora, Ana, Teresa, Santiago... A los que me haya dejado decirles que saben que tienen mi cariño y agradecimiento. A otros les he obviado conscientemente para detenerme ahora en ellos.

Gracias a todos los compañeros de la Facultad de Educación y del Campus de Segovia, profesores y PAS (conserjes, bibliotecarias, informáticos, mantenimiento) con vuestro apoyo y cariño me habéis ayudado a seguir adelante sobre todo en los momentos difíciles que hemos compartido. Gracias Antonieta por tu gran ayuda y por aguantarme en esos cuatro años complicados; gracias a la segunda madre de muchos, Cointa; gracias Asun, Isi, Roberto y Santos; gracias José Vicente y Juanjo; gracias Josema y JJ por vuestra inestimable ayuda, Ana (de nuevo), Víctor, Darío, Gea, *Cristinas* de Experimentales, Marian, Mercedes, Carmen, Almudena, Parejo, Chema, Maryan, Débora, Toñi... también me dejó muchos, pero gracias a todos.

Nunca podría olvidar a las compañeras de departamento con las que llevo trabajando codo a codo tanto tiempo: Mao Cortón e Inés Monreal. La energía inagotable que atesoran sólo es superada por su calidad como personas. Han sido mis ángeles de la guarda durante todo este proceso. Y al recién llegado Alberto: tu entusiasmo y compromiso son un espejo en el que mirarse.

Me gustaría hacer una especial mención a las personas que, desinteresadamente, me han ayudado a contactar con informantes y a los propios informantes. Su atención y su generosidad hacen que hoy esto sea posible. Gracias a mi cuñado Juan Carlos Gargiulo, que movió todos los hilos incansablemente, a Rita San Romualdo, Cristina Laina, Antonio Calvillo, Marita Fornaro, Rubén López Cano y Blanca Giménez. Y, especialmente, a los informantes Israel Moreno Salto (Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Autónoma de Baja California) y María Cecilia Oliva Hernández (maestra de Educación Artística, Escuela Primaria Estatal Francisco Goitia) de México; Mariana Gómez Spatakis (Dirección de Educación del MEC - Área Educación Artística) y Cecilia Mauttoni (Inspección de Educación Artística - docente de Educación Musical en primaria, secundaria y universidad y representante sindical) de Uruguay; María Mónica Volonteri Varan (profesora de literatura - directora de formación de la editorial SM) de República Dominicana; e Inés Monreal Guerrero (asesora de Formación en el Área de Música, Educación Física y Artística del Centro de Formación e Innovación Educativa de Segovia) de España.

Entrando ya en el ámbito más personal, quiero dar las gracias a vosotros que habéis sufrido durante años (quizá más que yo) la nube negra que llegó a ser para mí la tesis. Luisa, gracias por hacerme ver tantas cosas mucho más claras de lo que yo me imaginaba, en el amor, en la vida y en esta tesis. Y por compartir día a día conmigo las renunciaciones y encierros que supone terminarla. En ello has tenido una cómplice, Lula, que ha escrito la mitad de esta memoria (que luego he tenido que borrar) con sus incansables paseos felinos por encima del teclado demandando mi atención. Mis hermanas M^a José y Cristina y mis sobrinos Pablo, Alma y Eduardo siempre me han dado esa dosis de ánimo, cariño y alegría necesaria para afrontar este reto. Mis amigos de muy diferentes ámbitos han tenido la suerte de perderme de vista durante un tiempo. Ahora prometo que se van a aburrir de mí.

Y a mis padres, Pedro y Teresa, a los que debo todo, quiero darles las gracias por los ánimos, la comprensión y el cariño que me han dado. Nunca han tenido una palabra de reproche por haber alargado como un chicle la tesis. ¡Qué paciencia!

Os quiero.

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	1
OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	4
ESTRUCTURA DE LA TESIS	6
CAPÍTULO I: EL VALOR EDUCATIVO DE LAS ARTES	11
I.1 LA CONSIDERACIÓN DE LAS ARTES DENTRO DE LA EDUCACIÓN	13
<i>I.1.1 ¿Hay que justificar la presencia de las artes en la educación formal?.....</i>	<i>13</i>
<i>I.1.2 Las artes son fundamentales en y para la educación formal.</i>	<i>17</i>
I.2 Valores intrínsecos que aportan las artes a la educación	22
I.3 Valores extrínsecos que aportan las artes a la educación.....	25
CAPÍTULO II: LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LOS CURRÍCULOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA	35
II.1 ENFOQUES DE LOS CURRÍCULOS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA.....	39
<i>II.1.1 Academicismo</i>	<i>40</i>
<i>II.1.2 Paradigma tecnocrático.....</i>	<i>42</i>
<i>II.1.3 Los movimientos progresistas. El arte como expresión.....</i>	<i>43</i>
<i>II.1.4 Movimientos progresistas en la Educación Musical</i>	<i>46</i>
<i>II.1.5 El arte como cognición</i>	<i>49</i>
<i>II.1.6 Posmodernidad</i>	<i>57</i>
<i>II.1.7 Modelos eclécticos y “penúltimos” enfoques</i>	<i>62</i>
II.2 CURRÍCULOS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN ESPAÑA Y LATINOAMÉRICA	63

II.2.1 <i>La elaboración de los currículos de Educación Artística</i>	63
II.2.2 <i>La Educación Artística en los currículos de Primaria</i>	64
II.2.3 <i>Los currículos de Educación Artística en los países objeto de estudio</i>	67
CAPÍTULO III: LA FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA DEL PROFESORADO	87
III.1 FORMACIÓN INICIAL.....	92
III.2 FORMACIÓN CONTINUA.....	93
III.3 LA FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA DEL PROFESORADO DE LOS PAÍSES SELECCIONADOS	96
III.3.1 <i>Ecuador</i>	96
III.3.2 <i>España</i>	100
III.3.3 <i>México</i>	105
III.3.4 <i>Nicaragua</i>	108
III.3.5 <i>República Dominicana</i>	112
III.3.6 <i>Uruguay</i>	116
CAPÍTULO IV. MARCO METODOLÓGICO	123
IV.1 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	125
IV.2 INTERROGANTES DE LA INVESTIGACIÓN	126
IV.3 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	127
IV.4 FASES DE LA INVESTIGACIÓN.....	130
IV.4.1 <i>Primera fase: elaboración conceptual y metodológica</i>	131
IV.4.2 <i>Segunda fase: diseño y aplicación de las estrategias de recogida de información</i>	132

<i>IV.4.3 Tercera fase: análisis, sistematización y conclusión del informe de investigación</i>	132
IV.5 MUESTRA	133
IV.6 INSTRUMENTOS	135
<i>IV.7.1 El cuestionario</i>	136
CAPÍTULO V: RESULTADOS Y DISCUSIÓN	145
V.1 ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA ENSEÑANZA BÁSICA	160
<i>V.1.1 Ámbitos que integran el área de Educación Artística</i>	161
<i>V.1.2 La Educación Artística como un área integrada o como materias independientes</i>	172
<i>V.1.3 Horas semanales de Educación Artística impartidas dentro del horario lectivo</i>	178
<i>V.1.4 Oferta de talleres de Educación Artística fuera del horario escolar</i>	185
<i>V.1.5 Talleres de Educación Artística extracurriculares gratuitos o de pago</i>	191
V.2 ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA	196
<i>V.2.1 Titulaciones requeridas a los docentes para la impartición de la Educación Artística</i>	196
<i>V.2.2 Responsables de la impartición de las horas de Educación Artística dentro del horario lectivo</i>	201
<i>V.2.3 Titulación profesional de los responsables de la impartición de las horas de Educación Artística dentro del horario lectivo</i>	207
<i>V.2.4 Modo de adquisición de los conocimientos en artes por parte de los docentes</i>	215

<i>V.2.5 Asignaturas de arte y/o Educación Artística cursadas por los docentes durante su periodo de formación como maestro.....</i>	<i>221</i>
<i>V.2.6 Organismos o instituciones que ofertan formación continua en artes y/o Educación Artística para maestros de Primaria.....</i>	<i>227</i>
<i>V.2.7 Asignaturas de formación pedagógico-didáctica cursadas por los docentes con titulación específica en artes.....</i>	<i>231</i>
<i>V.2.8 Horas de formación en artes y Educación Artística recibidas en cursos presenciales-virtuales por los docentes en los últimos 5 años.....</i>	<i>237</i>
<i>V.2.9 Eventos culturales presenciados por los docentes exceptuando las salidas escolares, y a título personal, en el último año.....</i>	<i>243</i>
<i>V.2.10 Necesidades de formación de los docentes.....</i>	<i>248</i>
<i>V.2.11 Realización de actividades artísticas por parte de los docentes fuera del ámbito escolar.....</i>	<i>251</i>
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES.....	261
VI.1 CONCLUSIONES.....	263
<i>VI.1.1 Conclusiones relacionadas con el objetivo general 1.....</i>	<i>264</i>
<i>VI.1.2 Conclusiones relacionadas con el objetivo general 2.....</i>	<i>265</i>
<i>VI.1.3 Conclusiones relacionadas con el objetivo general 3.....</i>	<i>267</i>
VI.2 LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN Y POSIBLES VÍAS DE CONTINUIDAD.....	270
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	275

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Bloques de asignaturas en la Educación Primaria	15
Figura 2. Un modelo de currículo posmoderno de educación del arte	58
Figura 3. Estructura del área del Conocimiento Artístico	84
Figura 4. Modelo de diseño de investigación.....	130
Figura 5. Preguntas del bloque <i>Datos Identificativos</i>	140
Figura 6. Preguntas del bloque <i>Educación Artística en la enseñanza básica</i>	141
Figura 7. Preguntas del bloque <i>Formación del profesorado</i>	142
Figura 8. Edad de los sujetos en los países seleccionados, datos oficiales.....	150
Figura 9. Género de los maestros en los países seleccionados, datos oficiales.....	153
Figura 10. Titularidad de la escuela en los países seleccionados (encuesta).....	154
Figura 11. Titularidad de la escuela en los países seleccionados, datos oficiales.....	155

Figura 12. Situación de la escuela en los países seleccionados, datos oficiales.....	156
Figura 13. Presencia de la música en la Educación Artística en los países seleccionados.....	163
Figura 14. Presencia de la plástica en la Educación Artística en los países seleccionados.....	164
Figura 15. Presencia del teatro en la Educación Artística en los países seleccionados	165
Figura 16. Presencia de la expresión corporal en la Educación Artística en los países seleccionados	166
Figura 17. Presencia de la danza en la Educación Artística en los países seleccionados.....	167
Figura 18. Ámbitos que integran el área de artística en su escuela y género de los docentes	168
Figura 19. Ámbitos que integran el área de artística y ubicación del centro.....	170
Figura 20. Educación Artística como un área integrada o como materias independientes y países seleccionados	173
Figura 21. Educación Artística integrada o como materias independientes y experiencia en años de los docentes.....	174

Figura 22. Educación Artística integrada o como materias independientes y tamaño de la escuela en nº de alumnos.....	176
Figura 23. Educación Artística integrada o como materias independientes y cargo del docente.....	176
Figura 24. Horas semanales de Educación Artística impartidas por grupo.....	178
Figura 25. Cumplimiento del Indicador 17 del informe <i>Metas Educativas 2021</i> (OEI, 2010) referido al nº de horas semanales de Educación Artística	179
Figura 26. Horas semanales de Educación Artística y género de los docentes	181
Figura 27. Horas semanales de Educación Artística y titularidad de la escuela	182
Figura 28. Horas semanales de Educación Artística y ubicación de la escuela	182
Figura 29. Cumplimiento del Indicador 17 <i>Metas Educativas 2021</i> y tamaño de la escuela en nº de alumnos.....	183
Figura 30. Talleres de Educación Artística fuera del horario escolar y países seleccionados	186
Figura 31. Talleres de Educación Artística fuera del horario escolar y edad de los docentes	187

Figura 32. Talleres de Educación Artística fuera del horario escolar y experiencia en años de los docentes.....	188
Figura 33. Talleres de Educación Artística fuera del horario escolar y tamaño de la escuela en nº de alumnos	189
Figura 34. Talleres de Educación Artística de pago o gratuitos y países seleccionados.....	192
Figura 35. Talleres de Educación Artística de pago o gratuitos y edad de los docentes	193
Figura 36. Talleres de Educación Artística de pago o gratuitos y experiencia en años de los docentes.....	193
Figura 37. Necesidad de titulación específica para impartir Educación Artística en los países seleccionados	197
Figura 38. Titulación específica para impartir Educación Artística y edad de los docentes.....	198
Figura 39. Titulación específica para impartir Educación Artística y experiencia de los docentes.....	198
Figura 40. Titulación específica para impartir Educación Artística y tamaño en de la escuela en nº de alumnos	200
Figura 41. Encargados de impartir la Educación Artística en horario lectivo y edad de los docentes.....	203

Figura 42. Encargados de impartir la Educación Artística en horario lectivo y situación de la escuela	205
Figura 43. Titulación profesional de los docentes y edad de los mismos.....	211
Figura 44. Titulación profesional de los docentes y titularidad de la escuela	212
Figura 45. Titulación profesional de los docentes y cargo de los mismos.....	214
Figura 46. Modo de adquisición de los docentes de conocimientos en artes y edad de los mismos	217
Figura 47. Modo de adquisición de los docentes de conocimientos en artes y titularidad de la escuela.....	218
Figura 48. Modo de adquisición de los docentes de conocimientos en artes y cargo de los mismos.....	220
Figura 49. Asignaturas de arte y/o Educación Artística cursadas por los docentes en su formación como maestros.....	222
Figura 50. Asignaturas de arte y/o Educación Artística cursadas por los docentes en su formación como maestros y situación de la escuela	225
Figura 51. Organismos o instituciones ofertantes de formación artística para maestros	227

Figura 52. Organismos o instituciones ofertantes de formación artística y titularidad de la escuela	229
Figura 53. Asignaturas de formación pedagógica cursadas en titulación en artes	232
Figura 54. Asignaturas de formación pedagógica cursadas en titulación en artes y titularidad de la escuela	235
Figura 55. Horas de formación artística recibidas en últimos 5 años	238
Figura 56. Horas de formación artística recibidas en últimos 5 años y situación de la escuela.....	240
Figura 57. Número de eventos culturales presenciados en el último año y situación de la escuela.....	245
Figura 58. Actividades artísticas fuera del ámbito escolar y edad de los docentes.....	255
Figura 59. Actividades artísticas fuera del ámbito escolar y experiencia de los docentes.....	255
Figura 60. Realización de actividades artísticas fuera del ámbito escolar y titularidad de la escuela	256
Figura 61. Realización de actividades artísticas fuera del ámbito escolar y tamaño en nº de alumnos de la escuela.....	257

Figura 62. Realización de actividades artísticas fuera del ámbito escolar y cargo del docente.....	257
----------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Horas/sesiones semanales área Educación Artística por cursos</i>	72
Tabla 2. <i>Distribución por países (encuesta)</i>	134
Tabla 3. <i>Índice de desarrollo humano en los países seleccionados</i> .	147
Tabla 4. <i>Edad de los sujetos encuestados</i>	148
Tabla 5. <i>Edad de los sujetos encuestados de los países seleccionados</i>	148
Tabla 6. <i>Edad de los docentes de Primaria de los países seleccionados (datos oficiales)</i>	149
Tabla 7. <i>Experiencia como maestro en años (encuesta)</i>	151
Tabla 8. <i>Experiencia como maestro en años (Países seleccionados - encuesta)</i>	151
Tabla 9. <i>Género de los docentes en los países seleccionados (encuesta)</i>	152
Tabla 10. <i>Género de los docentes en los países seleccionados (datos oficiales)</i>	152

Tabla 11. <i>Titularidad de la escuela en los países seleccionados (encuesta)</i>	153
Tabla 12. <i>Titularidad de la escuela en los países seleccionados (datos oficiales)</i>	154
Tabla 13. <i>Ubicación de la escuela en los países seleccionados (encuesta)</i>	155
Tabla 14. <i>Ubicación de la escuela en los países seleccionados (datos oficiales)</i>	156
Tabla 15. <i>Centros Rurales Agrupados (Comunidades Autónomas de España - Ministerio de Educación)</i>	157
Tabla 16. <i>Centros Rurales (Comunidades Autónomas de España - Consejerías de Educación)</i>	157
Tabla 17. <i>Tamaño de la escuela en número de alumnos y alumnas (encuesta)</i>	158
Tabla 18. <i>Tamaño de la escuela en número de alumnos y alumnas en los países seleccionados (encuesta)</i>	158
Tabla 19. <i>Tamaño de la escuela en número de alumnos y alumnas (España - datos oficiales)</i>	159
Tabla 20. <i>Tamaño de la escuela en número de alumnos y alumnas (México - datos oficiales)</i>	159

Tabla 21. <i>Trabajo desempeñado en la escuela por los docentes (encuesta)</i>	159
Tabla 22. <i>Trabajo desempeñado en la escuela por los docentes (Países seleccionados - encuesta)</i>	160
Tabla 23. <i>Ámbitos integran el área de artística en su escuela</i>	161
Tabla 24. <i>Ámbitos que integran el área de artística en su escuela y países seleccionados</i>	163
Tabla 25. <i>Ámbitos que integran el área de artística en su escuela y edad de los docentes</i>	167
Tabla 26. <i>Ámbitos que integran el área de artística en su escuela (Experiencia en años)</i>	168
Tabla 27. <i>Ámbitos que integran el área de artística y titularidad del centro</i>	169
Tabla 28. <i>Ámbitos que integran el área de artística y tamaño de su escuela en n° de alumnos</i>	170
Tabla 29. <i>Ámbitos que integran el área de artística y cargo del docente</i>	171
Tabla 30. <i>Educación Artística integrada o como materias independientes y edad de los docentes</i>	174
Tabla 31. <i>Horas semanales de Educación Artística y países seleccionados</i>	179

Tabla 32. <i>Horas semanales de Educación Artística y edad de los docentes</i>	180
Tabla 33. <i>Horas semanales de Educación Artística y experiencia en años del docente</i>	180
Tabla 34. <i>Horas semanales de Educación Artística y tamaño de la escuela en n° de alumnos</i>	183
Tabla 35. <i>Horas semanales de Educación Artística y cargo del docente</i>	184
Tabla 36. <i>Encargados de impartir la Educación Artística en horario lectivo en los países seleccionados</i>	202
Tabla 37. <i>Encargados de impartir la Educación Artística en horario lectivo y experiencia de los docentes</i>	204
Tabla 38. <i>Encargados de impartir la Educación Artística en horario lectivo y en n° de alumnos de la escuela</i>	205
Tabla 39. <i>Titulación profesional de los docentes encuestados (otras)</i>	208
Tabla 40. <i>Titulación profesional de los docentes encuestados y países seleccionados</i>	208
Tabla 41. <i>Titulación profesional de los docentes encuestados (otras, Ecuador)</i>	209

Tabla 42. <i>Titulación profesional de los docentes encuestados (otras, México)</i>	210
Tabla 43. <i>Titulación profesional de los docentes encuestados (otras, República Dominicana)</i>	210
Tabla 44. <i>Titulación profesional de los docentes y experiencia de los mismos</i>	212
Tabla 45. <i>Titulación profesional de los docentes y tamaño en n° de alumnos de la escuela</i>	213
Tabla 46. <i>Modo de adquisición de los docentes encuestados de conocimientos en artes y países seleccionados</i>	216
Tabla 47. <i>Modo de adquisición de los docentes de conocimientos en artes y experiencia de los mismos</i>	217
Tabla 48. <i>Modo de adquisición de los docentes de conocimientos en artes y tamaño en n° de alumnos de la escuela</i>	219
Tabla 49. <i>Asignaturas de arte y/o Educación Artística cursadas por los docentes en su formación como maestros y países seleccionados</i>	223
Tabla 50. <i>Asignaturas de arte y/o Educación Artística cursadas por los docentes en su formación como maestros y edad de los mismos</i>	223

Tabla 51. <i>Asignaturas de arte y/o Educación Artística cursadas por los docentes en su formación como maestros y experiencia de los mismos</i>	224
Tabla 52. <i>Asignaturas de arte y/o Educación Artística cursadas por los docentes en su formación como maestros y tamaño en n° de alumnos de la escuela</i>	225
Tabla 53. <i>Asignaturas de arte y/o Educación Artística cursadas por los docentes en su formación como maestros y cargo de los mismos</i>	226
Tabla 54. <i>Organismos o instituciones ofertantes de formación artística para maestros en los países seleccionados</i>	228
Tabla 55. <i>Organismos o instituciones ofertantes de formación artística para maestros y edad de los docentes</i>	228
Tabla 56. <i>Organismos o instituciones ofertantes de formación artística para maestros y experiencia de los docentes</i>	229
Tabla 57. <i>Organismos o instituciones ofertantes de formación artística y tamaño en n° de alumnos de la escuela</i>	230
Tabla 58. <i>Organismos o instituciones ofertantes de formación artística y cargo del docente</i>	230
Tabla 59. <i>Asignaturas de formación pedagógica cursadas en titulación en artes y países seleccionados</i>	233

Tabla 60. <i>Asignaturas de formación pedagógica cursadas en titulación en artes y edad de los docentes</i>	233
Tabla 61. <i>Asignaturas de formación pedagógica cursadas en titulación en artes y experiencia de los docentes</i>	234
Tabla 62. <i>Asignaturas de formación pedagógica cursadas en titulación en artes y tamaño en n° de alumnos de la escuela</i>	235
Tabla 63. <i>Asignaturas de formación pedagógica cursadas en titulación en artes y cargo del docente</i>	236
Tabla 64. <i>Horas de formación artística recibidas en últimos 5 años y países seleccionados</i>	239
Tabla 65. <i>Horas de formación artística recibidas en últimos 5 años y edad de los docentes</i>	239
Tabla 66. <i>Horas de formación artística recibidas en últimos 5 años y experiencia de los docentes</i>	239
Tabla 67. <i>Horas de formación artística recibidas en últimos 5 años y tamaño en n° de alumnos de la escuela</i>	241
Tabla 68. <i>Horas de formación artística recibidas en últimos 5 años y cargo del docente</i>	241
Tabla 69. <i>Número de eventos culturales presenciados en el último año y países seleccionados</i>	244

Tabla 70. <i>Número de eventos culturales presenciados en el último año y edad de los docentes</i>	244
Tabla 71. <i>Número de eventos culturales presenciados en el último año y experiencia de los docentes</i>	244
Tabla 72. <i>Número de eventos culturales presenciados en el último año y tamaño en n° de alumnos de la escuela</i>	246
Tabla 73. <i>Número de eventos culturales presenciados en el último año y cargo del docente</i>	246
Tabla 74. <i>Áreas en las que los docentes necesitan recibir más formación por categorías</i>	248
Tabla 75. <i>Áreas en las que los docentes necesitan recibir más formación por categorías (Ecuador)</i>	249
Tabla 76. <i>Áreas en las que los docentes necesitan recibir más formación por categorías (España)</i>	249
Tabla 77. <i>Áreas en las que los docentes necesitan recibir más formación por categorías (México)</i>	250
Tabla 78. <i>Áreas en las que los docentes necesitan recibir más formación por categorías (República Dominicana)</i>	250
Tabla 79. <i>Áreas en las que los docentes necesitan recibir más formación por categorías (Uruguay)</i>	251

Tabla 80. <i>Actividades artísticas fuera del ámbito escolar por categorías</i>	252
Tabla 81. <i>Actividades artísticas fuera del ámbito escolar por categorías (Ecuador)</i>	252
Tabla 82. <i>Actividades artísticas fuera del ámbito escolar por categorías (España)</i>	253
Tabla 83. <i>Actividades artísticas fuera del ámbito escolar por categorías (México)</i>	253
Tabla 84. <i>Actividades artísticas fuera del ámbito escolar por categorías (República Dominicana)</i>	254
Tabla 85. <i>Actividades artísticas fuera del ámbito escolar por categorías (Uruguay)</i>	254

INTRODUCCIÓN

La elaboración de la presente tesis doctoral está marcada por la indisoluble unión de mi vida con la música, en algunas de sus infinitas concepciones. A los seis años comenzó mi formación en el ámbito de la música clásica, que culminó doce años después con la consecución del título de profesor de piano. A esta formación academicista, técnica y alejada de cualquier fundamentación pedagógica que ha caracterizado por lo general a los conservatorios de música, siguió otra totalmente diferente. En mis estudios de magisterio, en la especialidad de Educación Musical, comprendí que se puede ayudar a aprender, ayudar a comprender y ayudar a disfrutar la música. Y quise culminar mi formación académica con la Musicología y el comienzo del doctorado, otra diferente y profunda visión del todo inabarcable que es la música.

Mi aprendizaje y exploración ha continuado de diferentes maneras, algunas menos formales que otras, pero todas ellas enriquecedoras. He sido director de un modesto coro y cantante de otro, he pertenecido a dos grupos de rock, y eventualmente me dedico a la composición musical para producciones audiovisuales. Dejo para el final lo más importante, mi profesión. Llevo quince años siendo docente en la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia, hoy Facultad de Educación, formando a los futuros docentes de Educación Primaria, principalmente a los que optaron por la especialidad (ahora mención) de Educación Musical. Así, he podido poner en práctica lo aprendido y he podido conocer de primera mano la formación inicial de los futuros maestros especialistas en Educación Musical y sus expectativas, demandas e inquietudes con respecto a su futuro profesional.

Por todo lo expuesto, no puedo comprender la vida sin música al igual que tampoco la formación de una persona sin Educación Artística.

La Educación Artística cumple un papel formativo y social más allá de su delimitación como materia dentro de los currículos de

Educación Primaria o CINE 1 (I. de E. UNESCO, 2013)¹. Parte de su importancia radica ahí: define y promueve las competencias clave necesarias para desarrollar habilidades personales e interpersonales, contribuye al desarrollo del pensamiento creativo y crítico y mejora los resultados en otros ámbitos del aprendizaje². De este modo, puede convertirse en el catalizador fundamental del cambio constructivo de los sistemas educativos para lograr satisfacer las necesidades de los estudiantes, sea cual sea el ambiente en el que vivan (UNESCO, 2006).

La importancia de la Educación Artística también se hace evidente cuando consideramos el éxito de muchos proyectos que buscan incidir en contextos sociales desfavorecidos, o en la formación integral de los jóvenes para afrontar los desafíos de la sociedad actual (Robinson, 1999), como puede ser la inserción laboral (en general y, en concreto, en industrias culturales), demostrando el inmenso potencial formativo para todos los individuos (Giráldez, 2009c).

Las potenciales contribuciones de la Educación Artística, que van mucho más allá del ámbito curricular de la materia en sí, no se producirán o lo harán en menor medida si no se alcanzan niveles elevados de concepción y ejecución de los programas educativos (UNESCO, 2006). Por ello, en la *Agenda de Seúl* (UNESCO, 2010) se pide a los Estados Miembros, a la sociedad civil, a las organizaciones profesionales y a las comunidades que se impliquen en un esfuerzo conjunto por hacer realidad el verdadero potencial de la Educación Artística antes descrito.

Resulta incomprensible, por tanto, el diferente trato que recibe en los sistemas educativos dependiendo del país en que nos encontremos; trato casi siempre alejado del ideal que correspondería a los beneficios antes descritos para el desarrollo de niños y jóvenes.

¹ En algunos países se denomina a esta etapa Educación Básica o Educación General Básica. Abarca desde los 6 a los 12 años, aunque en algunos países se extiende hasta el 8º o 10º curso.

² En la resolución de la Asamblea de las Regiones Europeas dentro de la Tercera Conferencia de los Ministerios de Educación y Cultura, celebrada en Irlanda en 2004 bajo el lema "*What Place for Arts in Education? Towards a new pedagogical pattern based on creativity & participation*" se aboga por conseguir en la formación de las personas un equilibrio entre las exigencias del entorno económico y la realización del individuo.

A pesar de los avances, la Educación Artística se mantiene todavía en los márgenes de los sistemas educativos y en las periferias de las formaciones no escolarizadas [...] La comprensión de la importancia del arte en la escuela no es todavía suficiente. (Jiménez, Aguirre, y Pimentel, 2009, p. 11)

Bamford (2009), en su exhaustivo estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación, señala los factores clave que impiden el éxito y, por tanto, un status más elevado de la Educación Artística: la falta de tiempo, de espacios adecuados y de recursos.

Estas consideraciones muestran que la mera presencia de las artes en el currículo no es suficiente para garantizar su reconocimiento. De acuerdo con la UNESCO (2003), la Educación Artística en diferentes épocas de la historia ha gozado de reconocimiento en todos los niveles intelectuales y del quehacer humano. En la actualidad, la Educación Artística en el ámbito legislativo sigue teniendo cierta importancia, pero el que se vea plasmada teóricamente en el currículo no implica necesariamente que tenga un reflejo fiel en la práctica.

En los últimos años, la UNESCO, el Consejo de Europa, la Asamblea de Regiones Europeas y otras organizaciones nacionales, regionales e internacionales han liderado la propuesta de iniciativas dirigidas al ámbito político de carácter educativo y cultural. Desde que en 1999 el director general de la UNESCO pidió en el *Llamamiento para la promoción de la educación artística* que ésta ocupara un lugar especial en la educación de todos los niños y niñas, se han ido sucediendo una serie de publicaciones y foros en diferentes ámbitos (como el primer Foro Mundial de la Educación, celebrado en Dakar en el año 2000; la primera Conferencia Mundial sobre Educación Artística de la UNESCO, celebrada en Lisboa en 2006, a la que siguió la celebrada en Seúl en 2010, etc.) en los que se pretende sensibilizar a la comunidad internacional sobre la importancia de la Educación Artística dentro y fuera de la escuela, en la formación integral y la creación de competencias para la vida en las personas.

Fundamental para la consecución de todo ello será la atención que se preste a la formación de los docentes en Educación Artística. Hay que ser conscientes de que todavía hoy sigue habiendo un largo camino que recorrer en la conquista y consolidación del terreno de la

formación y capacitación docente en Educación Artística si esperamos un desempeño profesional más eficiente (Ros y Iannone, 2010) y sensible hacia la expresión y a la creación artística en todos los ámbitos curriculares del conocimiento (Urpí y Costa, 2013).

Los problemas que encontramos en este ámbito van desde la carencia de maestros y profesores que hayan adquirido la competencia cultural artística hasta las obsoletas y/o escasas herramientas pedagógicas y contenidos artísticos que muchas veces se reciben en su formación.

En España y Latinoamérica la formación inicial y continua de los maestros y maestras de Educación Artística es heterogénea en muchos aspectos. La historia, economía, movimientos sociales, consideración del arte y de la Educación Artística en cada país, son algunos de los factores determinantes de dicha diferencia. Un estudio comparativo de esa formación a modo de diagnóstico, aparte de evidenciar esas diferencias, mostrará una serie de virtudes y carencias de diferente índole que tendrán que ver con la consideración que recibe la Educación Artística en los diferentes países, el trato que recibe en las leyes educativas, los recursos que se destinan a la formación del profesorado y otros factores que inciden en la concepción y ejecución de una Educación Artística de calidad (UNESCO, 2010).

Este diagnóstico serviría de llamada de atención a responsables políticos y agentes de formación del profesorado sobre la situación por la que atraviesa el desarrollo profesional de los maestros y maestras de Educación Artística y la necesidad de medidas de mejora.

Las premisas aquí expuestas motivaron la elección del tema, las primeras preguntas de investigación y el diseño de la misma.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación, de carácter 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, que no podían ser abordados a partir de nuestros conocimientos. Así pues, siguiendo a Bisquerra (2004) decidimos plantearnos dos interrogantes básicos:

- ¿Cómo se forma a los maestros responsables de impartir la Educación Artística en las escuelas de Primaria de España y Latinoamérica?
- ¿Cómo se plantea, normativamente y en el aula, la docencia de este área?

Estos interrogantes señalaron el camino a tomar a la hora de formular los objetivos generales, que enumeramos a continuación:

Analizar el valor educativo y la consideración que recibe la Educación Artística dentro de la Educación Primaria.

Conocer y valorar los principales enfoques que ha recibido la Educación Artística escolar en occidente en el siglo XX y parte del XXI para entender los enfoques que encontraremos en los currículos actuales.

Analizar y comparar algunos aspectos clave de la formación inicial y continua de los maestros de Educación Artística de la etapa de Educación Básica o Primaria en España y algunos países de Latinoamérica.

De la consideración de estos objetivos, inevitablemente, surgen nuevas conjeturas o preguntas que, una vez atendidas, sustentarán el cuerpo de la investigación. Se desgranar de los objetivos generales de la siguiente manera:

Objetivo general 1

- ¿Cuál es el papel de la Educación Artística en la sociedad y en la formación integral de las personas?
- ¿Es adecuada la consideración que recibe en los actuales sistemas educativos?

Objetivo general 2

- ¿Qué ventajas y desventajas presentan los diferentes enfoques que recibe la Educación Artística?
- ¿Cómo influyen en la concepción de la Educación Artística actual y, especialmente, en España y Latinoamérica?
- ¿Cómo se plasma la Educación Artística en la legislación educativa correspondiente a cada país?
- ¿Cuántas horas efectivas a la semana reciben los alumnos de Educación Artística?

Objetivo general 3

- ¿Cómo se plasma la formación inicial y continua de los maestros de Educación Artística en la legislación educativa correspondiente a cada país?
- ¿Qué organismos o instituciones son los responsables de ofertar dicha formación?
- ¿Qué titulación es necesaria para impartir Educación Artística en la escuela?
- ¿Qué parte de formación artística y qué parte de pedagógica tienen estas titulaciones? ¿Cómo se estructura?

ESTRUCTURA DE LA TESIS

El estudio aquí presentado ha sido articulado en dos partes bien diferenciadas para dar respuesta a las preguntas antes mencionadas y alcanzar los objetivos generales descritos: una primera, compuesta de tres capítulos, en la que se ha establecido un marco teórico-conceptual en torno a los temas principales que aborda esta investigación, y la segunda, de dos capítulos, destinada al desarrollo del estudio empírico. A todo ello se añade la presente introducción y el Capítulo VI, dedicado a las conclusiones.

La parte teórica del estudio comienza con el Capítulo I, titulado *El valor educativo de las artes*, en el que se pretende analizar la consideración que recibe la Educación Artística en la sociedad y en la educación para saber si es necesario justificar su presencia en ella y, si es así, hacerlo fundamentando los valores intrínsecos y extrínsecos que pueden aportar a la educación en general. El papel que las artes deberían desempeñar en la escuela y los objetivos que deberían perseguir es uno de los principales debates relacionado con la presencia de la Educación Artística dentro de la educación formal que se lleva produciendo durante las últimas décadas. ¿Debería consistir en la mera apreciación del arte, en el desarrollo de habilidades técnicas, en favorecer aprendizajes de otras materias, o en una mezcla de todos ellos?

En el Capítulo II, titulado *La Educación Artística en los currículos de Educación Primaria*, haremos un recorrido por las principales propuestas, métodos y enfoques que ha recibido la Educación Artística escolar en occidente en el siglo XX y parte del XXI. Todas ellas ofrecen una visión de qué disciplinas artísticas priman, qué fin o fines persiguen y cómo han de desarrollarse en el aula. Los presupuestos de algunos influyen en los que surgen décadas después y, otros, a pesar de considerarse superados, siguen teniendo presencia en las aulas. De este modo, podremos entender en qué se inspiran los currículos actuales de los países seleccionados en nuestro estudio a la hora de obtener, mediante análisis documental, información relativa a su organización, la integración de las artes en un único área de aprendizaje, las horas lectivas destinadas a los aprendizajes artísticos y los objetivos y resultados de aprendizaje.

La parte teórica de la tesis termina con el Capítulo III, titulado *La formación inicial y continua del profesorado*. En él se lleva a cabo un análisis y comparación de la formación inicial y continua de los maestros Educación Artística en los países seleccionados. El profesorado es uno de los factores determinantes para el enfoque y la calidad de la Educación Artística, para el aprovechamiento de su capacidad de transformación social, incluso para su impartición o no, por lo que conocer la calidad de su formación inicial y, sobre todo, continua, es fundamental para nuestro estudio.

Comenzamos la segunda parte del estudio, la empírica, con el Capítulo IV, titulado *Marco metodológico*. En él se abordan los

aspectos relacionados con las opciones metodológicas empleadas en la investigación, se desgranar los argumentos que justifican la pertinencia del enfoque aplicado y del diseño metodológico escogido. Para ello, se retoman las primeras preguntas de investigación y los objetivos generales que se pretende lograr además de los interrogantes que derivan de ellos y se lleva a cabo una descripción de las fases del estudio. También se presentarán otras cuestiones que guían la exploración, como son la muestra y las variables objeto de estudio, y concluiremos el capítulo describiendo los instrumentos empleados para la recogida de la información necesaria (cuantitativa y cualitativa) con los detalles básicos de la fiabilidad o validez de la investigación.

En el Capítulo V, titulado *Resultados y discusión*, se lleva a cabo un análisis e interpretación los resultados obtenidos una vez tratados los datos con el programa estadístico SPSS y se ha procedido a su correspondiente discusión. Los datos han sido obtenidos a través del cuestionario utilizado para conocer la visión de los docentes de Educación Artística de la situación de la misma dentro en la Educación Básica (los ámbitos que la integran, si se imparte como materias independientes o como un área integrada, las horas semanales que se imparten a cada grupo, la oferta de talleres artísticos fuera del horario escolar y la gratuidad o no de los mismos) y de su propia formación inicial y continua (la titulación necesaria para impartir la materia, la cantidad y tipo de formación inicial y continua recibida, quiénes son responsables de ofertarla y los intereses artísticos y necesidades formativas de los docentes responsables de la Educación Artística). Dicho cuestionario, elaborado por Andrea Giráldez y Andrés Palacios (2012) como herramienta de recogida de datos para la realización de un proyecto de investigación encargado por la OEI, ofreció hasta junio de 2013 1.639 respuestas que sirvieron para la elaboración del informe *Educación Artística en Iberoamérica: Educación Primaria* (Giráldez y Palacios, 2014). Posteriormente a la fecha límite de entrega fueron recibidas otras 1.184 respuestas, que son las que analizamos en nuestro estudio. Primeramente se ha realizado el análisis estadístico a nivel descriptivo para pasar seguidamente a uno de tipo inferencial teniendo en cuenta las distintas variables consideradas.

Finalmente, en el Capítulo VI, titulado *Conclusiones*, se recogen las conclusiones finales, desarrolladas tras el análisis de los resultados

intentando dar respuesta a los objetivos e interrogantes que guiaron la investigación. También se hace referencia a las limitaciones que presenta el estudio y a las nuevas vías de investigación que se abren tras finalizar ésta. Finaliza esta memoria de tesis doctoral con la inclusión de las referencias bibliográficas de las que nos hemos servido y el anexo que completa la información utilizada.

Es en este contexto en el que se enmarca nuestro estudio y toma su significado, al pretender aportar información y conclusiones sobre la consideración e integración curricular de la Educación Artística en la Educación Primaria en España y Latinoamérica y la formación inicial y continua que recibe el profesorado de dicho área.

**CAPÍTULO I: EL VALOR
EDUCATIVO DE LAS ARTES**

I.1 LA CONSIDERACIÓN DE LAS ARTES DENTRO DE LA EDUCACIÓN

“En general, las artes se han considerado más «afectivas» que cognitivas, más fáciles que difíciles, más «blandas» que duras, más simples que complejas” (Eisner, 2004, p. 57).

Uno de los principales debates relacionado con la presencia de la Educación Artística dentro de la educación formal ha sido, durante las últimas décadas, y es actualmente el del papel que las artes deberían desempeñar en la escuela y los objetivos que deberían perseguir: la mera apreciación del arte, la trasmisión de un conjunto de competencias relacionadas, favorecer aprendizajes de otras materias, o una mezcla de todos ellos. “Se trata de cuestiones clave que condicionan el enfoque de los artistas, el personal docente, los estudiantes y los responsables políticos” (UNESCO, 2006a, p.1).

I.1.1 ¿Hay que justificar la presencia de las artes en la educación formal?

En la actualidad, y con la *crisis económica mundial* de fondo como realidad o como excusa, en muchos sistemas educativos de diferentes países se tiende a primar la presencia y status de materias consideradas *fundamentales* (troncales en la LOMCE³, STEM⁴ en EE.UU.) por intereses que no tienen que ver tanto con los objetivos de la educación en sí como con cuestiones políticas, económicas o

³ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE de 10 de diciembre).

⁴ Corresponde a las siglas anglosajonas de *science, technology, engineering* y *mathematics*, disciplinas consideradas por organismos estadounidenses gubernamentales y educativos como fundamentales para las sociedades tecnológicamente avanzadas. El interés por dichas materias dio lugar al *STEM Education*, programa que recibe el apoyo de la Casa Blanca y el Congreso, que busca fomentar en la educación la excelencia en dichas materias. (González y Kuenzi, 2012)

sociales. El problema surge cuando se focaliza en exceso la atención en estas materias en detrimento de la Educación Artística, colocándola en un segundo lugar, como un área o un conjunto de materias casi optativas, con menor presencia horaria, con menor dotación de recursos humanos y económicos, con menor consideración dentro y fuera de la escuela, como “marías” o como asignaturas con un simple valor subsidiario que consiste en mejorar los resultados de las materias troncales. Eisner (2004), en su obra *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*, ya ofrecía una visión clara de esta tendencia, ahora agravada y extendida:

Las materias «duras» como las matemáticas y las ciencias se consideran recursos básicos para este desarrollo y los procesos de lectura, escritura y cálculo se consideran los medios más idóneos para cultivar la mente. Hoy queremos (...) un currículo duro y riguroso que exija pensar a los estudiantes y cuyos efectos se manifiesten en unas calificaciones más altas. Como mucho, las artes se tienen por un componente secundario de este proyecto. (...) Los puntos de vista tradicionales sobre la cognición, y sus implicaciones en cuanto a los objetivos y los contenidos educativos, han situado la enseñanza de las artes en una posición marginal. (Eisner, 2004, p.13)

Pongamos el ejemplo de España que, diez años después de lo dicho por Eisner, se halla inmersa en la implantación de la LOMCE. Como vemos en la Figura 1, la reforma contempla un bloque de materias denominadas troncales, que tienen asegurada su presencia en el currículo de la Educación Primaria con, al menos, el 50% del horario lectivo. La Educación Artística forma parte del bloque de materias específicas, pero sin tener asegurada su presencia (no como la Educación Física o la Religión o Valores Sociales y Cívicos).

TRONCALES (5 en cada curso)	ESPECÍFICAS (mínimo 3)	DE LIBRE CONFIGURACIÓN AUTÓNOMICA (nº indeterminado de asignaturas)
<ul style="list-style-type: none"> • Lengua Castellana y Literatura • Matemáticas • Ciencias de la Naturaleza • Ciencias Sociales • Primera Lengua Extranjera 	<p>Siempre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educación Física • Religión / Valores Sociales y Cívicos <p>Al menos una:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educación Artística • Segunda Lengua Extranjera • Religión (si no escogida en "Siempre") • Valores Sociales y Cívicos (si no escogida en "Siempre") 	<p>Siempre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lengua Cooficial y Literatura <p>Otras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A determinar • Una materia del bloque de específicas no cursada
Mínimo 50 % del horario		

Figura 1. Bloques de asignaturas en la Educación Primaria

Fuente: Tomado de MECD (2013b)

La presencia de la Educación Artística en la escuela corre, por tanto, cada vez más peligro en muchos países (si bien en otros no lo corre ya que ni siquiera llega a impartirse en las escuelas) quedando en manos de decisiones políticas de Comunidades Autónomas o centros educativos (como puede ocurrir en el caso de España con la LOMCE) o económicas. Lamentablemente, y respondiendo a la pregunta que hacíamos al comienzo de este punto, sí que nos vemos obligados a justificar la presencia de la Educación Artística en el currículo a pesar del papel fundamental que desempeñan las artes en la educación (que trataremos más adelante) y de la consideración real que los ciudadanos tenían de la Educación Artística antes de la *crisis*.

Sharp y Le Métails (2000) apuntaban que los responsables educativos de diferentes países coincidían en que las artes estaban infravaloradas dentro del sistema educativo, lo que dificultaba la obtención de recursos, generar experiencias artísticas de alto nivel o motivar a estudiantes y profesores. Sin embargo, se destacaba en este estudio que el público en general valoraba en su inmensa mayoría el papel de las artes en la educación. “De hecho, el 82% de los entrevistados creía que las artes son de ayuda en la educación de los niños, y el 95% estaba de acuerdo con la idea de que los niños deberían tener más experiencias artísticas en la escuela” (p.5).

¿Seguirá valorando la población en la actualidad tan positivamente la presencia de las artes en el currículo o se habrá dejado influenciar por aquellos que únicamente buscan la “empleabilidad” de la educación y la mejora de la productividad? ¿Sería entonces concebible una sociedad sin artes dentro de su educación? La cuestión lleva décadas planteándose; esto significa que, en algún momento, campos de conocimiento que una vez estuvieron unidos, como la ciencia y el

arte, han sido obligados a caminar separados a pesar de buscar ambos el conocimiento, la verdad y la belleza. De acuerdo con Schnapp (2009), las artes se insertan indisolublemente en las raíces y ramas de la civilización entera, y eliminarlas del currículo educativo supondría poner en peligro a aquellas materias instrumentales consideradas esenciales (aquellas que denominamos troncales), dejar de valorar el ingenio y la innovación y negar la realidad de las diferencias humanas y de los cambios históricos.

La potenciación de las materias troncales persigue la formación de individuos con alto nivel científico-tecnológico-idiomático que redunde en la competitividad e innovación del propio país, pero numerosos estudios defienden que la potenciación de dichas materias únicamente no garantiza alcanzar ese objetivo. Maeda (2012) defiende que, para superar los retos a los que tendrá que hacer frente la siguiente generación, son necesarias las soluciones creativas, y es aquí donde las troncales o STEM solas no pueden llegar. “La innovación tiene lugar cuando los pensadores convergentes, aquellos que marchan directos hacia su meta, combinan sus esfuerzos con los pensadores divergentes – aquellos que deambulan profesionalmente, que se sienten a gusto estando a disgusto, y que buscan lo que es real” (Maeda, 2012, p.1).

Sesame Workshop, la organización educativa sin ánimo de lucro que está detrás de *Sesame Street*⁵, presente en más de 150 países, defiende una integración de las artes dentro de las materias troncales o STEM (ya se utilizan las siglas STEAM en EE.UU., añadiendo las *Artes* al núcleo de materias a potenciar), y lo justifica de una manera muy inteligente: las artes ayudan a hacer relevante y atractivo el aprendizaje de “conceptos STEM” haciendo hincapié en cómo usan los artistas sus conocimientos en las materias troncales para mejorar su arte o resolver problemas, además de “proporcionar el contexto para subrayar la importancia del conocimiento STEM en carreras artísticas (por ejemplo músico, pintor, escultor o bailarín)” (Sesame Workshop, 2012, p.1).

Esta idea, que instituciones como la UNESCO lleva impulsando durante años sin descanso, comienza a tener reflejo en las políticas

⁵ Serie de televisión educativa estadounidense, en antena desde 1969, que combina el entretenimiento y la educación, sentando las bases de la televisión educativa contemporánea.

educativas de algunos gobiernos, que están descubriendo que artes y materias troncales de la mano generan mayores beneficios que por separado. Las artes deben estar dentro del currículo en igualdad de condiciones que las demás materias por “el papel fundamental de las artes y la creación artística y la experiencia en el desarrollo intelectual, físico, emocional y sensorial de los niños y los jóvenes” (UNESCO, 1997, p.3).

Skorton (2009) va incluso más allá al señalar que:

Dado lo enorme del papel que las artes y las humanidades juegan en su propio derecho – las artes por las artes mismas - ciertamente no necesitan ser justificadas por su utilidad como siervos de la ciencia. ¡Qué lástima, entonces, que las artes y las humanidades en la educación reciban tan poco reconocimiento y financiación, y con tan poca frecuencia encuentren su camino en el discurso nacional! (...) Yo creo profundamente que la Educación Artística es de gran valor en sí misma, no sólo instrumentalmente. (p.1)

I.1.2 Las artes son fundamentales en y para la educación formal.

“Las artes nos ayudan a ser conscientes de nosotros mismos y, en muchos casos, las usamos para rehacernos a nosotros mismos” (Eisner, 2004, p.146).

Autores como Herbert Read o Viktor Lowenfeld han defendido, desde hace más de medio siglo, la necesidad innata de expresión del ser humano. Es en el campo artístico donde el niño encuentra uno de los mejores entornos expresivos, pudiendo volcar en sus producciones inquietudes, deseos y, como defiende Read (1943) principalmente sentimientos. Esta teoría, relacionada con el psicoanálisis, concluye que una adecuada estimulación artística del niño favorecerá un desarrollo mental sano del mismo.

Eisner (2004) afirmaba que el proceso artístico y los frutos de ese proceso fomentan que aprendamos a crearnos a nosotros mismos a través de la educación. El trabajo artístico no sólo ofrece resultados

artísticos, sino que nos permite ampliar nuestra conciencia, adquirir unas determinadas actitudes, satisfacer nuestra búsqueda de significados, socializar y compartir una cultura... en definitiva, nos permite crear nuestras vidas.

De acuerdo con UNESCO (2006a) cada persona tiene un potencial creativo que es precisamente en las artes donde encuentra el entorno para poder ser experimentado y desarrollado. Numerosas investigaciones científicas y enriquecedoras experiencias que se llevan a cabo a diario en escuelas, centros culturales, talleres... ponen de manifiesto los beneficios que la Educación Artística aporta a la educación en general.

Colectivamente las artes ofrecen a los jóvenes una oportunidad única para entender y crear sus propias identidades culturales y personales. Estimulan el estudio interdisciplinario y la toma de decisiones participativa, y motivan a los jóvenes a participar en el aprendizaje activo y el cuestionamiento creativo. (Cohen, McPherson, y Boughton, 2006, p.2)

Podemos afirmar, entonces, que la Educación Artística es esencial e insustituible dentro del desarrollo y la formación de las personas. Aparte de conllevar, como disciplina, un aprendizaje técnico y de habilidades manuales, también implica la potenciación del desarrollo individual, de la observación activa e interpretación de lo que nos rodea, de la expresión de sentimientos a través de diferentes lenguajes y de la creación. Según la Oficina de Información Pública de la UNESCO (2006), sus aportaciones al proceso de enseñanza-aprendizaje son las que justifican su presencia obligatoria en éste con una relevancia que debiera ser cada vez mayor. “La cultura y las artes son componentes básicos de una educación integral que permita al individuo desarrollarse plenamente. Por lo tanto, la educación artística es un derecho universal” (UNESCO, 2006a, p.1).

La UNESCO defiende, además, desde las postrimerías de la 2ª Guerra Mundial, otras aportaciones fundamentales para la sociedad que la educación artística brinda, como “la cultura de la paz, el entendimiento internacional, la cohesión social y el desarrollo sostenible” (Cohen et al., 2006, p.1).

Iniciativas como la *Hoja de Ruta para la Educación Artística* desarrolladas en la Conferencia Mundial sobre Educación Artística de Lisboa (2006) recogen este espíritu, insistiendo en el papel que juega la Educación Artística en la potenciación de la diversidad cultural de los diferentes pueblos y de cómo puede incidir positivamente en la igualdad de oportunidades educativas en regiones desfavorecidas.

Por tanto, si las artes son fundamentales dentro de la sociedad y, por ende, de la educación, deben estar presentes en, al menos, la etapa educativa obligatoria en la mayoría de los países: la Educación Primaria o Básica (consideraremos la que suele comprender el período de los 6 a los 12 años), con una presencia y status acordes a su relevancia y un mínimo de calidad y estabilidad en el tiempo que permita a todas las personas acceder a los enormes beneficios que puede aportar una adecuada Educación Artística.

Dado que proporcionar a todas las personas las mismas oportunidades para desarrollar su actividad cultural y artística constituye un objetivo primordial, la Educación Artística debe convertirse en una parte obligatoria de los programas educativos. Asimismo, la Educación Artística es un proceso a largo plazo, por lo que debe ser sistemática y desarrollarse a lo largo de los años. (UNESCO, 2006a, p.2)

Teniendo en cuenta este planteamiento, no se entiende cómo en el siglo XXI siguen sumándose individuos al no pequeño grupo de personas que nunca ha tenido la oportunidad de practicar una disciplina artística o aprender a través de las artes, debido a que la Educación Artística en su escuela ha tenido una presencia, apoyo y desarrollo muy precarios o nulos. Lo que debiera ser la norma, un derecho fundamental y universal⁶, se convierte en una excepción; y en determinados países, con las reformas educativas economicistas que se están aprobando (a las que se les da un baño de “búsqueda de la mejora de la calidad educativa”), se ahonda el problema al relegar a un segundo o tercer plano a la Educación Artística en pos de favorecer los resultados en las pruebas estandarizadas de las materias troncales como Matemáticas, Ciencias, Lengua o Idioma Extranjero (perdiendo

⁶ El primer objetivo de la Educación Artística, según la UNESCO (2006a), debe ser garantizar el cumplimiento del derecho humano a la educación y la participación en la cultura.

de vista los objetivos esenciales de la Educación Primaria, que no son, de ningún modo, superar pruebas estandarizadas).

Sabiendo que con y a través de la Educación Artística se forma a personas creativas, expresivas, libres, sensibles, predispuestas al trabajo colectivo... y que la sociedad demanda cada vez más trabajadores creativos y proactivos, las reformas educativas no debieran seguir el camino que antes comentábamos, sino que debieran colocar a la Educación Artística dentro del currículo en el lugar que le corresponde, con los recursos que le corresponden, con la consideración que le corresponde, lo cual transformaría las escuelas en lugares en los que la curiosidad, el disfrute y el descubrimiento fueran la norma.

Creemos que las sociedades post-industriales basadas en el conocimiento de hoy en día requieren ciudadanos con arraigadas inteligencias flexibles, habilidades de comunicación verbal y no verbal creativas, habilidades de pensamiento crítico e imaginativo, comprensión intercultural y compromiso empático con la diversidad cultural. Las investigaciones demuestran cada vez más que estos atributos personales se adquieren a través del proceso de aprendizaje y la aplicación de lenguajes artísticos. (Cohen et al., 2006, p.1)

Pero, ¿qué artes son las que deben estar presentes? ¿con qué criterios son elegidas para formar parte de la educación de los niños? Si bien la música, la danza, el teatro, la poesía, la literatura, las artes visuales y plásticas... se consideran expresiones “universales” que deben estar presentes en la educación formal, la Educación Artística no es un compendio inmutable de disciplinas: sus diferentes manifestaciones, dependiendo del país o del momento histórico, político, económico, cultural o social, sufren la prevalencia y presencia de unas sobre otras. Son una realidad cambiante.

En muchas culturas, las expresiones que comunican nociones e incitan a las personas a reflexionar se denominan “arte”. A lo largo de la historia se han ido asignando nombres a los distintos tipos de expresión artística, pero conviene tener presente que, aunque términos como *danza*, *música*, *teatro* o *poesía* se utilizan en todo el mundo, su significado profundo varía de una cultura a otra. Por lo

tanto, cualquier lista de campos de las artes debe considerarse una clasificación pragmática siempre cambiante y nunca excluyente. (UNESCO, 2006a, p.5)

Con ellas, como hemos visto anteriormente, se persiguen unos determinados objetivos que redundan en la libertad, integración y autonomía del individuo dentro de la sociedad, además de desarrollar determinadas competencias cognitivas. Al menos en la actualidad, ya que dado lo cambiante en la elección de unas u otras disciplinas artísticas y la variabilidad de capacidades que busca potenciar la sociedad con su aprendizaje se deduce, de acuerdo con Eisner (2004), que es improbable que en algún momento se llegue a un acuerdo general que establezca las disciplinas artísticas que han de estar presentes en la educación y la función clara y perdurable que han de cumplir dentro de ella. Es el contexto económico y político el que marca el paso, el que pone y quita, el que finalmente decide.

La Educación Artística se puede usar para alcanzar una gran variedad de objetivos. A medida que cambian los tiempos también pueden cambiar las necesidades. El educador realmente competente no hace juicios sobre los programas basándose en una sola convicción, sino basándose en un análisis del contexto donde se van a aplicar esos programas. (Eisner, 2004, p.284)

Pero los objetivos de una disciplina no pueden depender únicamente del momento, no se puede olvidar la concepción y la esencia de la propia disciplina, de la educación en general y de la propia naturaleza humana; elementos que debieran permanecer inmutables y que debieran ser tanto o más importantes a la hora de decidir sobre la presencia de las artes o de otras materias en la educación o sobre su función. Los valores intrínsecos que aportan las diferentes materias a la educación debieran ser los primeros factores a tener en cuenta.

I.2 Valores intrínsecos que aportan las artes a la educación

“La justificación de la Educación Artística se debe basar principalmente en sus contribuciones educativas especiales o distintivas” (Eisner, 2004, p.285).

Cualquier materia dentro de los planes de estudio de la Educación Básica o Primaria aporta una serie de valores propios a este proceso, inherentes a su concepción, que denominaremos intrínsecos. Todas ellas aportan su grano de arena a la formación holística de la persona, al ofrecer a los alumnos las herramientas para interactuar con el mundo y las personas que les rodean de muy diferentes maneras, lo que les aportará una perspectiva multifacética, rica y lo más completa posible de la *vida*. Son aquellos valores que cualquier otra materia no puede aportar, que la hacen única y diferente a las demás.

Las principales contribuciones de las artes a la educación están relacionadas con los resultados que son característicos e incluso exclusivos de las artes mismas. El primero de estos resultados es la comunicación de formas distintivas de significado, el segundo es el desarrollo de formas de pensamiento que surgen de la creación y la percepción de objetos y sucesos como formas de arte, y el tercero es el fomento de la experiencia estética. (Eisner, 2004, p.286)

La Educación Artística, por tanto, estimula la imaginación, creatividad e iniciativa del niño, potencia su desarrollo cognitivo, su inteligencia emocional y su capacidad de reflexionar críticamente, le hace darse cuenta de su autonomía y de su libertad de acción y pensamiento. Estos valores son los que justifican su presencia dentro del plan de estudios, y su análisis y conocimiento redundan en la mejora exponencial de los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje de la misma.

Pero se reflexiona poco sobre los valores intrínsecos de las materias troncales, de marcado carácter instrumental, para justificar su presencia dentro de la Educación Primaria. Su presencia se convierte en una especie de dogma de fe: con el tiempo han adquirido un status privilegiado de por sí, muy diferente al de otras materias, quizá por el

miedo a que los alumnos no alcancen una formación mínima para afrontar su integración en la sociedad, en el mundo laboral. Se siguen utilizando razones muchas veces alejadas de los aportes esenciales de las materias y de la educación para justificarlas.

Veamos la realidad desde otra perspectiva e imaginemos ahora una sociedad utópica en la que las artes ocuparan un lugar seguro y privilegiado dentro de la educación, y hubiera que justificar la presencia de las Matemáticas o la Lengua dentro del currículo de la Educación Primaria o básica únicamente por los beneficios que generan (que los generan) en la Educación Artística. No tendría mucho sentido, ¿verdad? Reflexionar sobre los valores intrínsecos de cada materia, todas ellas fundamentales en el desarrollo integral del niño, ayudaría a entenderlas mejor, enseñarlas mejor y aprenderlas mejor.

Siguiendo a Eisner (2004), podemos identificar algunos de los valores intrínsecos que aporta la Educación Artística a la educación en general. La mayoría redundan en la potenciación de la individualidad y nos fijaremos primero en los que lo hacen en mayor medida.

- Desarrollo de la *sensibilidad* del individuo. Sensibilidad a la hora de *observar* atentamente, *percibir* las cualidades de lo que le rodea y sus interacciones y poder hablar de ello, poder *apreciar* su contenido expresivo, poder llevar a cabo una observación estética del mundo. Como defiende la UNESCO (2006a), comprender, apreciar y experimentar las expresiones artísticas de otros, considerando nuevos aspectos de la existencia y la coexistencia, permitirá a niños y adultos participar plenamente en la vida cultural y artística.

En cuanto a la sensibilidad, las artes nos invitan a prestar atención a las cualidades de lo que oímos, vemos, saboreamos y palpamos para poderlo experimentar; lo que buscamos en las artes es la capacidad de percibir cosas, no el simple hecho de reconocerlas. (Eisner, 2004, p.22)

- Desarrollo de la *imaginación* del individuo. Se trata de un aporte cognitivo fundamental, ya que la imaginación nos permite explorar diferentes posibilidades de lo establecido de manera indirecta, poniéndonos en el lugar de otras personas o

en situaciones que la realidad nos niega, para generar nuevas imágenes de lo posible, para generar nuevos contenidos. Todo ello lo consigue sin correr el riesgo de las consecuencias de desarrollar esa acción en el mundo real. “Las artes nos liberan de lo literal [...] El desarrollo cultural depende de estas aptitudes y las artes desempeñan un papel extraordinariamente importante por su contribución a este objetivo” (Eisner, 2004, p.28).

- La adquisición de las aptitudes necesarias para una ejecución artística de calidad, de las *técnicas* apropiadas, del trabajo adecuado de los materiales; este valor potencia o incide directamente, junto a la *sensibilidad* y la *imaginación*, en el desarrollo de la mente y de la *creatividad*.
Por tanto, la creación y sus procesos, el trabajo artístico y su apreciación, producen efectos cognitivos relacionados con el desarrollo de maneras de pensar sutiles y complejas gracias, como antes apuntábamos, a la observación detallada de las relaciones cualitativas, a la generación de posibilidades imaginativas ante una realidad, a la interpretación de las metáforas encerradas en los significados de las obras artísticas o a la transformación en oportunidad de cualquier imprevisto surgido en el desarrollo del trabajo. De este modo, de acuerdo con la UNESCO (2006a) el contenido del aprendizaje se adapta perfectamente al entorno en que se produce, permitiéndonos adoptar nuevas perspectivas ante infinidad de temas que otros medios educativos no posibilitan.
- Como vimos anteriormente, una estimulación artística adecuada en el niño, que bien puede llevar a cabo la Educación Artística en la escuela, fomentará un desarrollo emocional estable. En sus creaciones artísticas puede volcar emociones y sentimientos positivos y negativos, lo que le servirá de vía de escape emocional y le proporcionará mayor libertad y flexibilidad para enfrentarse a nuevas situaciones.
- Una lectura e interpretación sensible y rigurosa de los significados del arte, lo que permite justificar sólidamente su calidad y no dejarse llevar por modas o tendencias cuyo único apoyo es su interesada difusión invasiva a través de los medios de masas; y una comprensión de los contextos históricos,

sociales y culturales del hecho artístico, lo que permite a la Educación Artística convertirse en el mejor medio para comprender y mejorar la cultura.

I.3 Valores extrínsecos que aportan las artes a la educación

I.3.1 La Educación Artística como potenciadora de las materias troncales

Cada disciplina dentro de la educación, bien planteada, además de aportar unos determinados valores intrínsecos (que por sí mismos las justifican dentro del currículo) ayuda, favorece y mejora el resultado de las demás. Como en un ser vivo, cada órgano cumple su función y eso es lo que justifica su presencia dentro del organismo.

La Educación Artística genera de manera secundaria una serie de valores extrínsecos nada desdeñables, de entre los que suele destacar habitualmente la obtención de mejores resultados en las materias troncales o en la mejora en el aprendizaje de dichas materias cuando la Educación Artística aparece integrada en sus currículos.

La receptividad de la sociedad hacia los objetivos de un campo de estudio está estrechamente relacionada con la medida en que sus miembros creen que ese campo fomentará lo que la sociedad valora. Sin duda, esto es lo que ocurre con el atractivo que tiene para algunas personas el uso de las artes para mejorar el rendimiento escolar de los alumnos. [...] en esta concepción el objetivo es usar el arte como una manera de lograr lo que, para algunos, son unos fines más importantes: unas puntuaciones más elevadas en matemáticas y en ciencias. (Eisner, 2004, p.61)

De acuerdo con Flanagan (2012), esta tendencia de buscar únicamente razones científicas para enseñar las humanidades tuvo uno de sus puntos de partida en la publicación en 1993 en la revista *Nature* del artículo “Music and spatial task performance”, de la doctora Frances H. Rauscher. En él se afirmaba que los sujetos que escuchaban Mozart mejoraban temporalmente sus capacidades de razonamiento espacial. Las conclusiones tuvieron una gran repercusión en los

medios de comunicación, que las trataron de manera claramente sensacionalista y tendenciosa, y rápidamente acuñaron el término “efecto Mozart” para asegurar que “escuchar la música de Mozart te hace más inteligente” (o hace a las gallinas o las vacas producir más cuando la “escuchan”).

Todos estos beneficios, de ser debidamente probados, resultarían muy interesantes, pero no podemos dejarnos cegar por las luces y perder de vista las verdaderas razones intrínsecas por las cuales las artes han de estar dentro de la educación ya que, como sugiere Flanagan (2012), “No [me] sorprende que estudiar o escuchar música tenga efectos beneficiosos a la hora de aprender fracciones u otras destrezas académicas, pero se trata de efectos secundarios” (p.1).

Esta tendencia, si bien tuvo su apogeo en la década de 1990 con la publicación de libros divulgativos, artículos en prensa, edición en discos compactos de colecciones musicales que te hacían “más inteligente” al escucharlas, etc. dejó cierta impronta en amplios sectores de la ciudadanía, de la educación, de la política, que siguen hoy entonando el mantra (sin una base científica sólida) de la valoración las artes en la educación únicamente en la medida en que puedan mejorar la enseñanza y los resultados de las materias troncales, los resultados en pruebas estandarizadas. No obstante, también debemos reconocer que existen algunos estudios serios que comprueban que los “estudiantes expuestos a esas formas de expresión creativa alcanzan puntuaciones más altas en los test estandarizados, o aquellos estudiantes en riesgo es más fácil que no abandonen la escuela cuando participan en un programa de artes” (Bernard, 2005, p.1).

Vemos como los estudios actuales al respecto no sólo se centran en la mejora de los resultados en las materias troncales, también analizan el efecto de la Educación Artística en estudiantes en riesgo de exclusión, en la tasa de abandono o en la posibilidad de continuar con estudios superiores. Catterall (2009) incide en que una educación en que estén presentes las artes proporciona a los estudiantes, aparte de mejores resultados en las materias troncales, mayores posibilidades de continuar sus estudios y, una vez terminados, acceder al mercado laboral. Se tiene en cuenta ahora un amplio abanico de efectos beneficiosos de las *artes integradas* en la educación, “nueva” concepción de la educación que trataremos en el siguiente punto.

1.3.2 La educación artística como modelo para la educación. Las artes integradas

Hemos de considerar también uno de los aportes de la Educación Artística a la educación general que, sin ser directamente intrínseco a las artes, puede generar mayores beneficios: el significado de la concepción de la enseñanza, en sus diferentes campos y materias, como formas potenciales de arte; la aplicación de la metodología de la Educación Artística al resto de disciplinas; en definitiva, las artes como modelo para la educación.

Poder concebir la docencia como un arte, considerar que el aprendizaje posee unos rasgos estéticos, abordar el diseño de un entorno educativo como una tarea artística: estas maneras de concebir algunos de los principios de la educación podrían tener profundas repercusiones para replantear la práctica de la enseñanza y el contexto donde esta enseñanza se da. (Eisner, 2004, p. 15)

La diversidad y la variabilidad, elementos fundamentales en las artes, y la manera de formar las cosas (en la que entran en juego la sensibilidad y creatividad del individuo, las diferentes técnicas empleadas, que darán lugar a diferentes producciones) son algunas de las cuestiones que la educación puede aprender de las artes.

Este planteamiento es el que da lugar al enfoque de la Educación Artística dentro del currículo como *artes integradas*. De acuerdo con la UNESCO (2006a) se trata de una concepción de la educación, basada en la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, no excluyente con el estudio en la escuela de las artes en sí mismas: éstas pueden ser impartidas como materias individuales o agrupadas, y con ellas se trata de desarrollar competencias artísticas tratadas anteriormente. Y además, como hemos visto, se trataría de utilizar las artes como método docente que incluye elementos culturales y artísticos en todas las materias. De hecho, como se sugiere en UNESCO (2006a) “El enfoque de las artes en la educación utiliza las artes y las prácticas y tradiciones culturales relacionadas con las mismas como método de enseñanza de asignaturas generales del currículo para conseguir una mejor comprensión de éstas” (p. 5).

La organización curricular clásica en disciplinas estancas se desdibuja, con lo cual se hace necesaria una reformulación de las áreas, los enfoques metodológicos y los currículos. Según Eisner (2004), se identifican cuatro estructuras curriculares básicas a partir de las cuales elaborar un currículo de *artes integradas*:

- Comprensión de un período histórico o cultura
- Identificación de las similitudes y diferencias en las diferentes artes
- Identificación de una idea fundamental que pueda ser explorada y trabajada mediante obras de arte
- Resolución de problemas desde diferentes perspectivas

Y las modalidades de enseñanza o conexiones entre las áreas, según Giráldez (2009), podrían ser las siguientes:

- Conexión a través de recursos: la más frecuente pero la menos significativa. Un área o determinados aspectos del mismo (subordinada) sirven de vehículo para el aprendizaje de otra (
- Conexión a través de temas o ideas: estructuración de dos o más áreas de conocimiento a través de tema o idea común. Ningún área es aquí dominante ya que todas quedan subordinadas a la idea común que las vertebraba.
- Conexión a través de la resolución de problemas: el profesor o los estudiantes plantean un problema que ha de ser investigado desde diferentes áreas para ser resuelto.

Pero, ¿cómo se beneficia la educación de este planteamiento? ¿qué aporta esta concepción de la educación como arte? De acuerdo con la UNESCO (2006b), si la educación siguiera el modelo de la Educación Artística, se vendría a reforzar la calidad del sistema en cuatro aspectos fundamentales: el dinamismo del aprendizaje, el interés y entusiasmo de los estudiantes por un plan de estudios pertinente, el conocimiento y compromiso de los estudiantes con la comunidad y el contexto cultural, y por último, pero no menos importante, una mejor formación y motivación de los docentes.

De este modo se pretende hacer llegar a todos los estudiantes y utilizar en todas las asignaturas los beneficios que la Educación Artística es capaz de aportar, ofreciendo aplicaciones prácticas de

carácter artístico que ayudan a contextualizar los conocimientos teóricos. Esta concepción exige un replanteamiento de la formación del profesorado y de los métodos empleados en el aula.

1.3.3 La Educación Artística como formadora de trabajadores cualificados

De acuerdo con UNESCO (2006a), otro de los beneficios extrínsecos que se considera que aporta la Educación Artística es el de la formación de futuros trabajadores de calidad: creativos, flexibles, adaptables, innovadores... cada vez más demandados por las sociedades del siglo XXI. Hay opiniones que aseguran que los sistemas educativos han de adaptarse siguiendo únicamente dichas demandas, a pesar del riesgo que se corre de hacer depender a la educación exclusivamente de los vaivenes económicos o políticos, de intereses absolutamente ajenos a la educación misma. Esto nos puede llevar a concebir la escuela del siglo XXI como la escuela del siglo XIX: lugar donde se forman trabajadores productivos, no personas.

Otra concepción de la Educación Artística tiene un carácter muy pragmático y se basa en el empleo de las artes para desarrollar las aptitudes y actitudes necesarias en el mundo del trabajo. Gran parte de la retórica sobre la mejora de la educación se centra en la importancia de la enseñanza para aumentar nuestra competitividad en la economía mundial. (Eisner, 2004, p.55)

Todos aquellos valores intrínsecos que tratamos anteriormente, como el fomento de ciertas capacidades muy bien valoradas en el mundo laboral (iniciativa, planificación, cooperación), de la capacidad de expresión y evaluación crítica del mundo que nos rodea y de la participación activa en diferentes aspectos de la vida, son aquí reconducidos hacia intereses que poco tienen que ver con su razón de ser, con su esencia: la competitividad, la productividad, el mercantilismo... todo aquel trabajo artístico desarrollado en el aula encuentra un fin que para ciertos sectores es la razón última de la presencia de las artes en la educación. La Educación Artística encuentra su *salvavidas* pero, ¿a qué precio?

Otra rama menos *peligrosa* de esta tendencia, como expone UNESCO (2006a), son los beneficios de la Educación Artística en la formación

de trabajadores, pero dentro del propio sector artístico. Se alega que esta concepción permitiría a los países desarrollar un sector cultural fuerte y sostenible, a modo de industria, para explotar su capital cultural y potenciar el desarrollo social y económico. Son indudables los beneficios que puede aportar a un país unas instituciones y una industria cultural diversa, rica y fuerte: fomentarán tanto la conciencia como las prácticas culturales, y constituirán el medio a través del cual el conocimiento y el aprecio por las artes y la cultura se transmitirán de una generación a otra. Deben mostrar una realidad multicultural, diversa, y, de acuerdo con la UNESCO (1997), sin caer en la tentación de jerarquizar manifestaciones artísticas por provenir de diferentes culturas.

En muchos países se están perdiendo aspectos materiales e inmateriales de las culturas porque no se valoran en el sistema educativo y no se transmiten a las generaciones futuras. Por lo tanto, es necesario que los sistemas educativos incorporen y transmitan conocimientos y expresiones culturales, un objetivo que puede conseguirse mediante la educación artística, la educación formal y la no formal. (UNESCO, 2006a, p.4)

Aquí sí que se conecta en cierto modo con valores intrínsecos que antes vimos, ya que para muchos ciudadanos, los libros, la música (grabada o en directo), el cine, los museos, el teatro, los centros culturales... constituyen la manera de acceder, conocer y apreciar la cultura y las artes; y es aquí también donde la Educación Artística puede ayudar a descubrir y valorar críticamente toda esta oferta cultural, además de poder incorporarla a su programa como nuevos recursos.

Todos estos valores extrínsecos que hemos ido tratando en este punto evidentemente no son nada desdeñables dentro de la formación de las personas como futuros trabajadores, ni tampoco son desdeñables para aquellos que consideran como único objetivo de la educación la mejora de la competitividad económica de un país... La sociedad generalmente es receptiva a los objetivos de una materia cuando fomentan lo que ella valora (y hemos visto que lo que más se valora es la obtención de buenos resultados en las materias troncales y la formación de trabajadores competitivos y productivos), por lo que cada vez toma más fuerza esta tendencia que pide la presencia de las

artes en la educación por valores que, aunque muy beneficiosos, no dejan de ser *efectos secundarios*.

Me pregunto por qué nos sentimos obligados a defender la música, el arte, la danza y el teatro por sus beneficios subsidiarios: la potenciación del desarrollo cerebral, del procesamiento espacial/visual/temporal, de la mejora de la memoria y de la atención, de la coordinación física, de la disciplina personal y del trabajo en equipo. (Flanagan, 2012, p.1)

Recapitulando, considero que la Educación Artística, como el resto de materias dentro de la Educación Primaria, justifica su presencia por sus valores intrínsecos, considerando también positivos todos aquellos valores extrínsecos, todos aquellos beneficios que pueda aportar a la construcción de la persona, a su bienestar social o a la conservación y trasmisión de la cultura de un país. “La justificación más sólida para la Educación Artística se basa en lo que es probable que sólo ellas puedan ofrecer. Cualquier consecuencia extra-artística será bienvenida si se produce, pero no debe formar parte de nuestras principales justificaciones” (Eisner, 2004, p.286).

Si únicamente se tienen en cuenta valores extrínsecos (muy demandados en estos momentos por determinados sectores políticos, económicos y sociales) para justificar la presencia de la Educación Artística en los currículos, se corre el peligro de que las artes se conviertan en una mera estrategia, en una mera herramienta para mejorar el aprendizaje de las materias troncales; y, si cualquier otra disciplina, juego, conocimiento, hábito... pudiera aportar mayores beneficios a la enseñanza-aprendizaje de las materias troncales, a la formación de trabajadores de *calidad*, la presencia de la Educación Artística en la educación quedaría en entredicho.

Esta tendencia, con no pocos adeptos dentro del sector educativo, favorece a aquellos que únicamente consideran imprescindibles las materias troncales. Pero, ¿con qué tipo de habilidades queremos dotar a las futuras generaciones, sólo con las fácilmente cuantificables? ¿Van a tener que enfrentarse únicamente a tareas prácticas sencillas, que no requieran de un pensamiento imaginativo, flexible y crítico? Dados los complejos y siempre cambiantes desafíos que nos plantea la

sociedad actual y, probablemente la futura, no parece que se deba caminar en esa dirección.

Sólo considerando todos y cada uno de los beneficios de las artes en y para la educación, y priorizando los que realmente son consustanciales a ellas, se puede conseguir que la Educación Artística desarrolle la importantísima función de transformar constructivamente los sistemas educativos dentro de un entorno muy variable y mediatizado por la tecnología, pero que sigue manifestando grandes desigualdades sociales y culturales.

[Se trata de] hacer realidad todo el potencial de la Educación Artística de calidad a fin de renovar positivamente los sistemas educativos, lograr objetivos sociales y culturales fundamentales y, por último, beneficiar a los niños, los jóvenes y a quienes practican el aprendizaje a lo largo de toda la vida, cualquiera sea su edad. (UNESCO, 2010, p.2)

**CAPÍTULO II: LA EDUCACIÓN
ARTÍSTICA EN LOS CURRÍCULOS
DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

La Educación Artística engloba, por un lado, la formación técnica y especializada de artistas y, por otro, la presencia del arte en general o de determinadas disciplinas artísticas dentro de la escuela. En nuestro caso, y teniendo en cuenta la naturaleza de nuestro estudio, analizaremos esta segunda vertiente vinculada a la educación general, fijándonos en la manera en que ha aparecido organizada en los currículos a lo largo del siglo XX y principios del XXI.

En este período se han ido sucediendo una serie de propuestas, métodos y enfoques de la Educación Artística en la educación general. Todas ellas ofrecen una visión de qué disciplinas artísticas priman, qué fin o fines persiguen y cómo han de desarrollarse en el aula. La meta de algunos de estos enfoques está en el niño, en fomentar su expresión libre a través del arte, la potenciación de su creatividad, su formación integral equilibrada, mientras que el de otros es el arte en sí mismo y sus rudimentos, en que el niño vaya adquiriendo las técnicas artísticas a través de la imitación de obras consagradas. Otros propugnan que a través de la formación artística se mejora la sociedad en que vivimos. Unos surgen en Europa y se exportan a América y viceversa. Los presupuestos de algunos influyen en los que surgen décadas después y, otros, a pesar de considerarse superados, siguen teniendo presencia en las aulas.

Si a esta panorámica añadimos el déficit de sistematización y jerarquización de contenidos que muchas veces ha caracterizado a este área, que a su vez ha influido en que los diversos enfoques no hayan tenido generalmente un reflejo adecuado y equilibrado en las propuestas curriculares (Aguirre y Giráldez, 2009), entenderemos que resulta complejo elaborar un discurso en el que establecer las principales tendencias que han ido apareciendo a lo largo de los siglos XX y XXI sin cometer algún error al intentar clasificar, agrupar por criterios generales o establecer corrientes que aúnen varios enfoques.

También encontraremos dificultad a la hora de definir el fin último de la Educación Artística dentro de la escuela ya que, a pesar de todos los esfuerzos analíticos y metodológicos, aún no queda suficientemente claro si busca “la formación general de la persona o [...] la formación [...] de artistas. [...] la resolución del dilema se ha convertido ya en un reto que no puede aplazarse más” (Aguirre y Giráldez, 2009, p.85).

A este tema se refiere también la *Hoja de Ruta para la Educación Artística*, documento de la UNESCO (2006) en el que se afirma que:

Existe un gran debate sobre los distintos objetivos que puede tener la Educación Artística, en el marco del cual se plantean preguntas como las siguientes: “¿La Educación Artística sirve sólo para apreciar el arte o hay que considerarla como un medio para potenciar el aprendizaje de otras materias?”; “¿El arte debe enseñarse como disciplina por su valor intrínseco, por el conjunto de conocimientos, habilidades y valores que transmite o por ambos motivos?”, o “¿La Educación Artística debe ir destinada a unos pocos alumnos especialmente dotados en disciplinas muy concretas o a todos los alumnos en general?”. Se trata de cuestiones clave que condicionan el enfoque de los artistas, el personal docente, los estudiantes y los responsables políticos. (UNESCO, 2006, p.1)

Pero también es cierto que en las últimas décadas la Educación Artística es tenida en cuenta con un peso específico cada vez mayor dentro de las políticas educativas, formulación de nuevos currículos y por las personas encargadas de diseñarlos y de llevarlos a la práctica. Se reconoce cada vez más el papel fundamental que cumple en la formación integral del individuo y en la construcción de la ciudadanía: “[L]as prácticas artísticas constituyen una formación fundamental en este siglo que apuesta por la innovación, la creatividad y la búsqueda de nuevas formas de equidad, convivencia y cohesión social” (Jiménez, 2009, p.99).

En este capítulo pondremos especial atención en los enfoques curriculares de las artes visuales y la música, disciplinas que tradicionalmente ocupan un lugar preeminente dentro de la Educación Artística escolar (Taggart, Whitby y Sharp, 2004). Con ello no queremos ofrecer una imagen de desconsideración hacia las demás disciplinas artísticas, pero dentro de la educación general “las propias limitaciones de espacio y tiempo han dado lugar a la exclusión de algunas, la adaptación de otras y la apropiación por las artes visuales y la música del espacio que debería ser común a todas” (Aguirre y Giráldez, 2009, p.83).

II.1 ENFOQUES DE LOS CURRÍCULOS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Durante el siglo XX se han dado dos grandes tendencias en el enfoque de la Educación Artística que generalmente han recibido las denominaciones de educación *por* el arte y educación *para* el arte. En un principio, a pesar de referirse a *las artes* en general, surgen en el seno de la Educación Plástica y Visual y, posteriormente, muchos de sus principios son adoptados por la Educación Musical. Estos dos polos sintetizan, por un lado, las tendencias que no suelen considerar el desarrollo artístico como el fin sino más bien como un medio y, por otro, las que consideran el desarrollo artístico técnico como finalidad de la educación. De todos modos, aunque a primera vista pudieran parecer posturas absolutamente antagónicas y excluyentes, con el paso del tiempo han encontrado lugares comunes de colaboración en diversas propuestas, que veremos más adelante, y que combinan características de cada una.

Si bien estas dos grandes “parcelas” sirven para establecer una primera división, ésta resulta demasiado amplia para conocer a primera vista diversos aspectos determinantes de los métodos englobados.

Efland, Freedman, y Stuhr (2003) proponen una división centrada en tres grandes etapas o tendencias en el mundo del arte, la cultura, o la filosofía: el *premodernismo*, identificado aquí con las tendencias academicistas de la Educación Artística, el *modernismo* en las que se engloban aquellos enfoques que buscan la renovación y ruptura con las formas tradicionales en busca del progreso y de una sociedad mejor, y el *posmodernismo*, que denuncia el fracaso del *modernismo* y asume la hibridación, el multiculturalismo, la cultura popular, la descentralización... como características propias. Si bien se trata de un análisis muy interesante y esclarecedor de los diferentes enfoques de la Educación Artística, sigue generando parcelas demasiado amplias para nuestros intereses.

Así pues decidimos recurrir a la propuesta que Bamford (2009) lleva a cabo de las tendencias artísticas que influyen directamente en las prácticas de la Educación Artística a lo largo y ancho del mundo.

(...) la justificación de las clasificaciones siguientes es la necesidad de resumir las principales consideraciones filosóficas, ideológicas y, en ocasiones, pragmáticas que entran en juego en la configuración de los modelos de Educación Artística que observamos en la mayor parte de los países del mundo. (Bamford, 2009, pp.35-36)

Bamford establece las siguientes categorías: *Arte tecnocrático*, *Arte infantil*, *Arte como expresión*, *Arte como cognición*, *Arte como respuesta estética*, *Arte como comunicación simbólica*, *Arte como agente cultural* y *Posmodernidad*. Inspirándonos en esta clasificación, con ciertas modificaciones que creemos permiten abordar mejor el estudio, podríamos agrupar los diferentes métodos que van apareciendo desde finales del siglo XIX hasta comienzos del siglo XXI según los siguientes enfoques:

II.1.1 Academicismo

La necesidad de gran cantidad de mano de obra mínimamente cualificada que se originó durante la Revolución Industrial llevó, en el siglo XIX, a un movimiento de alfabetización universal que supuso uno de los primeros intentos de considerar las artes plásticas y visuales y la música dentro de la educación general. La Educación Artística dentro de la escuela pública, que contó con el rechazo de parte de la sociedad, era vista como un privilegio para los niños que la disfrutaban y no como un área fundamental en su formación (Efland, 2002). El método adoptado más generalizado era el mismo que se seguía en la formación profesional de artistas: el denominado academicismo o enfoque *de los artistas*, dado que ellos fueron los primeros docentes de Educación Artística en las escuelas.

El academicismo tuvo presencia en las escuelas conviviendo con otros enfoques críticos con sus planteamientos hasta bien entrado el siglo XX. Estos enfoques academicistas “parecieron adecuados para establecer una secuencia de contenidos efectiva y, desde entonces, han venido marcando, en mayor o menor medida, los lineamientos curriculares de sucesivas reformas en distintos países iberoamericanos” (Aguirre y Giráldez, 2009, p.79).

II.1.1.1 En la Educación Plástica y Visual

La propuesta metodológica consistía en que el maestro, como artista o modelo a imitar, transmitía de manera unidireccional a los alumnos sus conocimientos y destrezas artísticas (gráficas principalmente), y éstos debían adquirirlos a través del ejercicio frecuente (de dificultad progresiva), siguiendo los procedimientos establecidos y respetando la norma. Los contenidos se presentaban siguiendo una estricta secuencia (Gardner, 1994; Giráldez, 2009b). Esta metodología era exportada a cualquier manifestación artística que tuviera cabida en las aulas.

Se trataba de priorizar, utilizando métodos directamente tomados de la formación de artistas y de un modo muy dirigido, actividades formativas basadas en la imitación, como la copia de modelos u obras artísticas consagradas o el dibujo del natural, primando los procesos productivos sobre los estéticos o creativos. “[E]l principal indicador del talento hubiese sido la habilidad de los estudiantes para representar con precisión y destreza el mundo natural mediante imágenes realistas” (Efland et al., 2003, p.17).

II.1.1.2 En la Educación Musical

Al igual que en la Educación Plástica y Visual, a principios del siglo XX surgen propuestas metodológicas de Educación Musical dentro de la Educación Básica basada en que el aprendizaje musical del niño podía organizarse de igual modo que la formación de músicos profesionales. El enfoque proviene de programas formativos inspirados en las concepciones pedagógicas de destacados compositores, intérpretes y pedagogos europeos para la formación especializada en música, y parten, para cualquier aprendizaje, de la enseñanza progresiva de la teoría musical desde lo simple hacia lo complejo.

El modelo, de corte intelectualista, unidireccional y trasmisivo, es el mismo que el del academicismo visual: el alumno como sujeto pasivo ha de imitar al maestro como modelo, orientando sus ejercicios al dominio de la técnica impuesta (Jonquera, 2004). Dada la poca homogénea formación de los maestros, la amplitud y complejidad para los alumnos de las propuestas, y el poco tiempo disponible para

llevarlas a cabo en las escuelas, los docentes optaron por la selección de contenidos, lo que derivó en varios modelos con diferente enfoque: enseñanza centrada en el solfeo, enseñanza de un repertorio seleccionado para canto y/o conjuntos instrumentales y enseñanza centrada en un instrumento (generalmente flauta dulce) (Aguirre y Giráldez, 2009).

II.1.2 Paradigma tecnocrático

Entroncado con el academicismo, surge a finales del siglo XIX un enfoque de la Educación Artística asociado directamente a los ámbitos productivos. Este *paradigma tecnocrático* buscaba, mediante una enseñanza absolutamente programada, dotar al niño de destrezas suficientes para desenvolverse en la sociedad, pero dichas destrezas estaban absolutamente descontextualizadas con respecto a su persona o sus intereses. El foco estaba en las artes plásticas y visuales, y muy especialmente sobre el diseño industrial, por lo que el éxito se medía en función de los resultados de ejercicios sistemáticos y repetitivos en los que primaba la coordinación y la destreza manual.

Antes de la Primera Guerra Mundial, los educadores se habían guiado por la idea de alcanzar la eficacia social a través de métodos científicos de administración, desarrollo del currículo, examen y estudio. Se suponía que tales métodos debían mejorar la educación, aunque también la llevaron a una estandarización de las prácticas educativas. (Efland, 2002, p.280)

El *darwinismo social* de finales del XIX y principios del XX es un claro ejemplo de enfoque tecnocrático, en el que los maestros debían dejar de lado toda aquella actividad que no se considerase productiva socialmente. El currículo de la Educación Artística debía estar organizado con cierta coherencia científica cercana al *formalismo* (Efland et al., 2003).

El paradigma tecnocrático influirá en enfoques reconstruccionistas que aparecen décadas después centrados en la justificación de la utilidad productiva y social de la educación.

II.1.3 Los movimientos progresistas. El arte como expresión

En las primeras décadas del siglo XX, en Europa y Estados Unidos, surgen otras corrientes pedagógicas modernas, enraizadas en la *educación por el arte*, que buscaban dotar al niño de herramientas suficientes para crear libremente y expresar sin cortapisas sus sentimientos a través de la creación artística y, así, ayudar a su formación integral.

II.1.3.1 Las escuelas del mañana

En Estados Unidos destacaron las figuras de Francis W. Parker y John Dewey, a partir de cuyo trabajo floreció, tras la primera Guerra Mundial, la educación progresista. Tomando como punto de partida diversos estudios científicos sobre el desarrollo natural y los intereses del niño, elaboraron los currículos de sus proyectos experimentales, cimentados en vivencias reales del entorno comunitario. En ellos las artes eran protagonistas como estimuladoras de las capacidades e intereses del niño (Efland, 2002).

Las actividades propuestas generalmente tenían que ver con el estudio de la naturaleza y con las manualidades, sin respetar la división de asignaturas convencional (Efland, 2004). Dewey describe pormenorizadamente este enfoque, que fundamentará las escuelas progresistas, en su obra *Las escuelas del mañana* (1915).

II.1.3.2 Movimiento artístico infantil

Educadores como Franz Cizek en Viena, Marion Richardson en Inglaterra (colaboradora y continuadora de su trabajo), o Florence Cane en Estados Unidos, comienzan a desarrollar nuevos enfoques progresistas de la Educación Artística en los que la creatividad era la protagonista, comenzándose a valorar como relevantes y significativas las producciones artísticas de los niños. Se acuña la denominación de *arte infantil*.

[...] nació de la convergencia entre los teóricos del desarrollo infantil y el estudio psicológico de las artes, bajo la premisa de que las actividades artísticas y creativas de los niños podían utilizarse para desarrollar su inteligencia y su personalidad democrática. (Bamford, 2009, p.37)

El “descubrimiento” del mismo a finales del siglo XIX es atribuido a Cizek, que desarrolló una metodología específica destinada a estimularlo y enriquecerlo, enfatizando su carácter “vulnerable, fácilmente corruptible por las fuerzas hostiles de la sociedad” (Efland et al., 2003, p.110). Por ello, había que alejar a los niños de cualquier influencia ajena de otras artes o artistas y liberarlo de cualquier represión social. El papel del educador artístico tiene un carácter de guía no interviniente; de facilitador del arte infantil, de su creatividad y de su expresión.

II.1.3.3 El arte como expresión

Los movimientos progresistas que surgen a partir del final de la 1ª Guerra Mundial, enraizados en las concepciones *deweyanas* de la educación y en los fundamentos del *arte infantil*, reciben la denominación de *Expresión libre* en Europa y *Autoexpresión creativa* en Estados Unidos (Efland, 2002). Estos enfoques, apoyados en la concepción freudiana del subconsciente como fuente de motivación del hombre, viven su esplendor en este comienzo de siglo hasta la década de 1930, cuando se produce un cierto “resurgir” del paradigma tecnocrático y de postulados reconstruccionistas en Estados Unidos debido a la pujanza del desarrollo industrial.

A pesar de este ambiente educativo con el que termina la Segunda Guerra Mundial, y de las duras críticas que recibían los educadores progresistas por parte de sectores conservadores y academicistas (que les hacían únicos responsables de la baja calidad de la educación general), dos figuras preeminentes destacan en la defensa de la expresión como enfoque adecuado para la Educación Artística en la escuela: Herbert Read, con su obra *Educación por el arte* (1943), y Viktor Lowenfeld, con su *Desarrollo de la capacidad creadora* (1947), contribuyen determinadamente en la vigencia de estas teorías en las escuelas hasta la década de 1970.

Read plasma en su obra la fundamentación teórica de este enfoque, que tiene como objetivo la educación estética y la expresión creativa por encima de la maestría en las diferentes técnicas artísticas. Las tendencias afines a este enfoque justifican las artes en la educación como una herramienta lúdica y útil para la trasmisión de valores, para la expresión personal o “como recurso para la enseñanza de otras

materias donde las artes pueden servir de mediador” (Giráldez, 2009, p.69). La educación de los sentidos se hace fundamental en un planteamiento que identifica la finalidad del arte en la educación con la de la propia educación.

Lowenfeld, basándose en las teorías psicoanalíticas, muestra una postura libre y no intervencionista de la Educación Artística, tomando el arte como hecho expresivo que fomenta el crecimiento y desarrollo saludable de los alumnos (Efland, 2002). En su libro *Desarrollo de la capacidad creadora*, estructurado a modo de guía para el profesorado, aboga por la potenciación a través de la educación de la creatividad e imaginación innatas del niño, y por la atención a la evolución natural de sus intereses y capacidades a través de la expresión libre (Giráldez, 2009a).

El enfoque expresionista tiene como uno de sus logros la generalización de la Educación Artística en las escuelas y ejerció gran influencia principalmente en las artes visuales, inspirando currículos de carácter práctico, carentes de sistematización metodológica, reflexión o análisis de las acciones formativas y, por tanto, sin lugar para la evaluación (Gardner, 1994). Otras cuestiones controvertidas residían en que cualquier profesor con conocimientos básicos en arte, pero motivador y atento a las necesidades de sus alumnos, podía ser en encargado de la Educación Artística en la escuela, y que el interés ya no estaba tanto en la obra artística como en el propio sujeto creador, por lo que la creatividad se asoció a las facultades innatas del niño más que a los procesos formativos (Eisner, 2002; Giráldez, 2009a). En la actualidad comprobamos como, en la mayoría de los casos, sigue sin ser necesaria la especialización del docente.

De él derivaron otros enfoques, que trataremos posteriormente, que buscan fomentar la capacidad crítica, la libertad de expresión y la tolerancia gracias a las posibilidades que ofrece el arte; si bien algunos autores críticos con esta postura consideran que “tendían a la fragmentación y lo efímero” (Efland et al., 2003).

II.1.4 Movimientos progresistas en la Educación Musical

II.1.4.1 Métodos activos

Inspirados en los movimientos progresistas de principios del siglo XX nacen los denominados *movimientos activos*, que comienzan a considerar la Educación Musical desde el punto de vista del sujeto, y que se expandieron rápidamente por Europa y Estados Unidos. Así, en las décadas de 1940 y 1950 surgen propuestas pedagógicas de extraordinaria relevancia que adoptaron “un carácter más definido que buscaba lenguajes más activos, creativos y participativos” (Oriol, 2007, p.87).

En Europa destacan los trabajos del suizo Jaques-Dalcroze, del belga Edgar Willems y del francés Maurice Martenot, creadores de métodos pioneros de este enfoque de la Educación Musical.

Jaques-Dalcroze concibe como fundamental, en la interiorización del movimiento musical, el movimiento corporal. A partir de esta idea elabora su método de música y movimiento, la *Euritmia*, “que relaciona los lazos naturales y beneficiosos entre el movimiento corporal y el movimiento musical, llevando de este modo a la persona a desarrollar sus facultades artísticas” (Del Bianco, 2007, p.23). Los fines de este método no sólo eran de carácter musical (de mejora en los procesos de audición, lectoescritura, interpretación e improvisación), sino también físicos (desarrollo de la expresividad), mentales y emocionales.

Las propuestas de Dalcroze se verán enriquecidas con las de Willems, quien desarrolla su método desde su experiencia en el trabajo con la música y los niños, centrándolo en la formación auditiva y en los principios filosóficos y psicológicos de la enseñanza (Fernández, 2007). Destaca la importancia de la iniciación temprana en la Educación Musical a través de canciones, audiciones y movimiento rítmico-corporal, lo que estimulará las aptitudes musicales del niño antes de llegar al estudio de la teoría musical y del instrumento. Antepone los beneficios afectivos y mentales que puede aportar la música al niño a la instrucción musical para lograr la perfección formal.

Martenot, conocido popularmente por la invención del instrumento *Ondas Martenot*, también se sentía muy atraído por los avances psicológicos del momento, intentando aplicarlos a sus alumnos para poder ofrecerles una enseñanza individualizada que atendiese a sus necesidades e intereses (Arnaus, 2007). Al igual que Dalcroze, se interesó por la mejora en la enseñanza académica del solfeo, para lo que desarrolla un método lúdico y motivador en el que el ambiente agradable de aprendizaje y la vivencia afectiva de la música serán esenciales. Aunque el objetivo del mismo sea esa alfabetización en la lectoescritura musical (Jonquera, 2004), las características de la metodología propuesta lo hace formar parte de estos métodos activos.

En Estados Unidos, los postulados progresistas de Dewey influyeron en las concepciones metodológicas activas y participativas del psicólogo y educador musical James Mursell, que enfatizaba la importancia de la motivación del niño para la consecución del aprendizaje musical. Su trabajo inspirará los planteamientos de la pedagogía musical de su país en las décadas de 1940 y 1950 (Hemsey de Gainza, 2004). También hay que destacar la figura de Justine Bayard Ward, cuyo método estaba centrado en la formación vocal del niño desde el canto gregoriano principalmente (considerada la base del resto de su formación musical), pero también desde la música clásica y popular (Muñoz, 2007).

Como apunta Hemsey de Gainza (2003), en la década de 1960 toman fuerza los *métodos instrumentales*, métodos de referencia que determinaron en gran medida en el devenir de la educación musical: el *Orff-Schulwerk* del alemán Carl Orff, el método *Kodály* del húngaro Zoltán Kodály, y el método *Suzuki* del japonés Shinichi Suzuki. Por primera vez en estos métodos se consideraba seriamente la posibilidad de que el niño crease su propia música y se le diese el status de “obra de arte”.

Orff propone en su *Orff-Schulwerk* un método centrado principalmente en el ritmo y el lenguaje íntimamente unidos, y en el trabajo interpretativo con conjuntos instrumentales. Tienen cabida también en esta propuesta la interpretación vocal y corporal (movimiento y percusión corporal) y a la improvisación y creación, lo que enriquece el desarrollo musical del niño. “[E]s, precisamente, la síntesis y la combinación entre ellos lo que hace que se llegue a un conocimiento más profundo del hecho musical” (López, 2007, p.73).

También hay que destacar su propuesta de utilización de un grupo de instrumentos específicos para el aula, adaptados a las necesidades y capacidades expresivas y creativas de los alumnos: el *Instrumental Orff*.

Kodály desarrolla un método de Educación Musical para la escuela centrado en la educación auditiva y el canto, que preceden a la formación en la interpretación instrumental (Subirats, 2007), y que permitirá al alumno conocer todos los elementos de la música paulatinamente. Kodály, como recopilador y estudioso del folklore, toma de éste el repertorio en la lengua materna de los alumnos para su método, que será interpretado generalmente a través del canto y los conjuntos corales. Para la lectoescritura musical deja de lado los sistemas tradicionales y recurre a métodos como las sílabas rítmicas, la fononimia y el solfeo relativo.

El método *Suzuki* de enseñanza instrumental se centra, en un principio, en el estudio del violín, aunque su fin es ayudar al desarrollo integral del niño. Son elementos fundamentales del mismo, tomados del aprendizaje de la lengua materna, un comienzo temprano en la formación musical (a los 3 o 4 años de edad, aunque no es indispensable), el aprendizaje por imitación (ya que considera que el violín educa al oído), y la implicación activa de la familia. Una vez que el niño ya ha adquirido cierta técnica instrumental, se comenzará a introducir otros elementos en su formación como la escritura musical.

II.1.4.2 Métodos creativos o de los compositores

A partir de la década de 1970 surgen propuestas metodológicas en las que el alumno pasa de ser el *consumidor-intérprete* de las piezas didácticas elaboradas por pedagogos-compositores (como Orff o Kodály) a ser el creador de las mismas. Como apuntan Aguirre y Giráldez (2009), fue decisiva la aportación de la *generación de los compositores*, caracterizada por la utilización en sus propuestas didácticas de los presupuestos de la música contemporánea y por el rol que desempeña el docente, compartiendo el hecho creativo con el alumno (Hemsey de Gainza, 2003).

En Francia destaca la figura de François Delalande, interesado en la experimentación de los niños con el sonido y en prescindir de los convencionalismos de la organización musical (del mismo modo que la música contemporánea) para poder hacer música sin necesidad de una formación específica. En Inglaterra George Self y Brian Dennis proponen la grafía analógica para la composición escolar, mientras que John Paynter trabaja en el desarrollo del currículo de la Educación Musical defendiendo la composición en el aula de los “no músicos”. También lo hace en Canadá R. Murray Schafer, que aporta además una visión ecológica del entorno sonoro que nos rodea (Espinosa, 2007; Glover, 2004).

Estas tendencias vivieron gran auge en distintos países europeos y latinoamericanos en las décadas de 1970 y 1980, llegando su repercusión hasta nuestros días, como lo demuestran los trabajos de Christopher Small (1989), Joanna Glover (2004), o Andrea Giráldez (2010) sobre la composición de los niños en la escuela y el lugar que ocupa en el currículo.

II.1.5 El arte como cognición

II.1.5.1 Disciplinarización

Una vez terminada la 2ª Guerra Mundial, las críticas hacia los movimientos progresistas en Estados Unidos arreciaron como vimos anteriormente. Entre los principales cuestionamientos se argumentaba que “el arte había pasado a ser esclavo de otras asignaturas, que no era valorado por sí mismo. Una segunda crítica era que dicho método sólo podía funcionar con profesores extremadamente competentes versados en todas las materias del currículo” (Efland, 2002, p.310).

Efectivamente, una gran parte de docentes que aplicaron el enfoque de la Educación Artística como expresión, que como vimos no requería de formación pedagógica específica, lo interpretaron de manera errónea. Se confundía creatividad con expresión libre sin ningún tipo de control, y se aplicaban recursos pedagógicos que poco o nada tenían que ver con el trabajo artístico, lo que conllevó pobres resultados en la formación de los niños (Giráldez, 2009a).

En plena Guerra Fría, el lanzamiento del satélite *Sputnik I* por parte de la URSS en 1957, supuso un duro mazazo a carrera espacial de los Estados Unidos, lo que llevó a un replanteamiento de determinadas políticas, incluida la educativa (Eisner, 1995). Para volver a retomar la hegemonía tecnológica, se encomendó a figuras como Jerome Bruner una serie de reformas curriculares en la década de 1960 para la potenciación de las Ciencias y las Matemáticas que pasaban por la disciplinarización de las mismas. De este modo se aplicarían en las escuelas los campos de investigación en los que trabajan los científicos en la vida real (Bruner, 1960; Gardner, 1994).

La Educación Artística necesitaba de nuevo justificar su presencia dentro de la escuela en un contexto en el que la utilidad social (y casi política) del currículo parecía la principal preocupación. Manuel Barkan, crítico con los planteamientos de Lowenfeld y Read, aplica las ideas de Bruner a la Educación Artística (Efland, 2002). Basó su propuesta en la consideración de las materias de la Educación Artística como disciplinas del mismo rango que las demás presentes en la Educación Básica, con su metodología y sus objetivos y contenidos específicos claros y correctamente secuenciados. El niño debía enfrentarse a las cuestiones a las que se enfrenta el artista, el crítico o el historiador del arte en la vida real, convirtiéndose éstos en modelos de investigación. Los conocimientos y habilidades artísticas, al contrario de lo que defendía la expresión libre, no eran considerados innatos.

Este enfoque englobaría las tendencias que consideran irremplazables los objetivos específicos y aportaciones únicas que ofrecen las artes en la educación. Autores como Elliot Eisner, director entonces del proyecto *Kettering*, defendieron que las artes no podían ser únicamente un medio de expresión de creatividad de los niños, considerándolas insustituibles dentro de la formación de la persona. No podían condicionar su presencia en la escuela o los fines específicos que persiguen a los beneficios que pudieran generar ajenos a ellas. “La Educación Artística no se debe desviar de su principal objetivo ni intentar justificarlo centrandolo sus esfuerzos en resultados que otros campos también pueden obtener” (Eisner, 2004, p.65).

Al igual que Barkan, Eisner contribuyó a cambiar el centro de atención en este campo desde una preocupación centrada exclusivamente en la expresión personal de los niños, hacia un énfasis en los contenidos que debían enseñarse en las clases de arte. (Efland, 2002, p.347)

En la década de 1970 decayó el interés hacia el enfoque de las disciplinas. Los postulados de Barkan y el primer Eisner serían considerados “proclives a la estabilidad, el control racional y la estandarización” (Efland et al., 2003, p.23).

II.1.5.2 Manhattanville Music Curriculum Project

El *Manhattanville Music Curriculum Project* (MMCP) surge entre 1965 y 1970 dentro del Programa de Artes y Humanidades de la Oficina de Educación de Estados Unidos, dentro de esa respuesta educativa geoestratégica que vimos anteriormente propia de la *Guerra Fría* (Moon, 2006). El enfoque se concreta en el Manhattanville College, y su objetivo es desarrollar un currículo musical para Primaria y Secundaria, con los consiguientes materiales didácticos y propuestas para la formación del profesorado.

Este proyecto, inicialmente dirigido por el educador musical Ronald B. Thomas, se centró en el alumno y en su adquisición de conocimientos por la experiencia más que en la trasmisión de los mismos basándose en la idea del *currículo en espiral* de Bruner (1960). En el MMCP se considera la música como un arte en continua evolución, por lo que la música clásica occidental no es el único objeto de estudio: se centra en la comprensión, interpretación, improvisación y creación de la música del entorno del estudiante como mejor método para el aprendizaje musical (Glover, 2004).

También busca promover una estrecha relación entre estudiante y música, tanto en la escuela como en su entorno social: satisfacción de necesidades personales de los estudiantes a través de la música, reconocimiento de su valor estético y continuidad del interés por la misma a lo largo de la vida, etc. Estas prácticas tuvieron gran difusión prácticamente por todos los Estados Unidos, generándose gran número de adhesiones y aportaciones desde escuelas de toda la nación (Walker, 1984).

II.1.5.3 Educación Artística como Disciplina (DBAE)

Como hemos visto, bajo el modelo de las disciplinas se venían desarrollando en Estados Unidos, desde la década de 1960, enfoques curriculares de la Educación Artística⁷ que retomaban cierta visión academicista, al concebirla como una disciplina o saber complejo que podía ser enseñado y aprendido dentro de la Educación Básica.

Se constituye como objetivo educativo final el que los alumnos adquieran los conceptos y contenidos artísticos, los procedimientos y técnicas que utilizan los profesionales que se dedican al arte, siempre de un modo adecuado a su propio nivel de desarrollo. (Agra, 1999, p.169)

En la década de 1980 resurgió el interés por las disciplinas en la educación, “seriamente dañada en los años setenta, cuando los educadores habían dado la espalda a las disciplinas en su afán por enseñar aptitudes básicas” (Efland et al., 2003, p.118), como medio para mejorar los resultados educativos en general y, especialmente, en ciencias y matemáticas. La Educación Artística también fue objeto de este interés con el fin de demostrar la utilidad social del conocimiento generado, justificando de este modo su papel fundamental dentro de la educación.

En 1982 se produjeron una serie de reuniones, auspiciadas por el J. Paul Getty Trust⁸, con un grupo de educadores, con el fin de crear bajo su organización un centro de Educación Artística. Al año siguiente comenzaría en este centro un curso de formación en Educación Artística para profesores dirigido por Dwaine Greer (Efland, 2002). Greer, en su artículo *Discipline-based art education. Approaching art as a subject of study* (1984), utiliza por primera vez el concepto Educación Artística como Disciplina⁹ (DBAE). Si bien

⁷ Son los avances que tuvieron lugar en este campo desde la década de 1960, principalmente a partir del Seminario de Penn State (1965), Universidad del Estado de Pensilvania (Agra, 1999). Destacan los trabajos de Bruner o Barkan en la década de 1960; el proyecto *Kettering*, dirigido por Elliot Eisner, a finales de la década de 1960; el modelo curricular Chapman, a finales de la década de 1970; o el enfoque curricular *Arts Propel*, gestado en el Proyecto Zero, en la década de 1980.

⁸ J. Paul Getty, magnate del petróleo, fue uno de los mayores coleccionistas de arte del mundo, y parte de su legado es esta fundación que busca la conservación, difusión y entendimiento del arte (J.-Paul-Getty-Trust, 2015).

⁹ Si bien recibe la denominación de “Educación Artística”, en este caso hace referencia casi exclusivamente a la Educación Plástica y Visual.

reconoce que el concepto deriva de los enfoques disciplinares de la década de 1960, muestra algunas diferencias con aquellos.

No se produce una ruptura total con la expresión libre, ya que la creatividad y el individualismo siguen formando parte de este enfoque, que se organiza en cuatro ámbitos formativos significativos y relacionados en los que se encuentran los conocimientos básicos del arte. Estas disciplinas serían, según el que fuera director del Centro Getty, Elliot Eisner, la estética, la historia del arte, la crítica y la producción artística. Con ellas los estudiantes podrán desarrollar la imaginación y adquirir la destreza técnica necesaria para generar una producción artística de calidad, apreciar las cualidades del arte y poder elaborar un discurso sobre ellas, comprender los contextos en los que surge y cómo influyen en él y, a través de la estética, reflexionar profunda y filosóficamente sobre el arte (Eisner, 2004).

Se justifica, por tanto, un nuevo rol de los maestros encargados de la Educación Artística en las escuelas, con una formación especializada tendente a la excelencia que han de conjugar con una formación interdisciplinar en las cuatro disciplinas esenciales del enfoque, una buena formación pedagógica y actitud reflexiva.

Ya en la década de 1980 surgen posturas críticas con la DBAE, que principalmente argumentaban que el modelo prestaba demasiada atención al objeto de conocimiento, generalmente artistas y obras de arte consagradas, y poca a la sociedad plural en que se desarrollaba (Hamblen, 1987) y, por sus métodos y contenidos, “se había convertido en el estilo academicista de la época y de la corriente dominante del *establishment* cultural norteamericano” (Efland et al., 2003, p.13). Por tanto, se corría el riesgo de que los sectores de poder influyeran en el currículo para imponer sus criterios sobre cuál era el arte que había que enseñar en la escuela.

El enfoque de la DBAE, asimilando las propuestas de sus críticos, sigue influyendo en gran medida en la concepción de la Educación Artística que conocemos en la actualidad.

II.1.5.4 Educación Musical como Disciplina (DBME)

Como influencia directa de la DBAE surge la *Discipline-Based Music Education* (DBME). De acuerdo con Patchen (1996), se trata de un marco conceptual alternativo de la Educación Musical que incorpora diferentes enfoques y propuestas metodológicas con una perspectiva más amplia para poder integrarlas en el marco disciplinar. Más que un modelo de currículo se trata de una aproximación conceptual para la formación musical de todos los niños y jóvenes, tuvieran destreza o talento musical previo o no, en la educación general. “Una aproximación basada en las disciplinas sirve... para situar a la música como una asignatura esencial en la educación general de todos los estudiantes” (Patchen, 1996, p.19).

Como en la DBAE, hay cuatro fundamentos que han de abordarse de manera integrada para lograr una comprensión equilibrada y fluida de la música: la manifestación musical, la estética, la historia y la crítica. Éstos permitirán al niño afrontar el canto, lectura y escritura con una perspectiva tradicional; la producción musical desde la interpretación, la improvisación y la creación; la audición; y la aproximación histórica, estética y crítica hacia la música.

Se incide en la ampliación de repertorio, abriendo las posibilidades a cualquier estilo de moda, jazz, música popular urbana, y estilos experimentales (Aguirre y Giráldez, 2009). También afloraron nuevas actividades creativas que acercaron a la escuela todos los aspectos musicales presentes en la sociedad. De todos modos siguen coexistiendo con los métodos de enseñanza como el *Orff-Schulwerk* o el método Kodály, con su literatura y metodologías específicas difícilmente aplicables fuera de la escuela, por lo que el cambio no ha sido radical.

II.1.5.5 Las artes como un tipo de lenguaje

Fuera de los Estados Unidos, la DBAE no logró una acogida tan exitosa como dentro sus fronteras. En Europa, con una sociedad que progresivamente se va tecnificando, cobran gran auge la semiótica y la cultura visual a partir de la segunda mitad del siglo XX. Surge un modelo de sistematización de la formación en las artes que las considera un hecho comunicativo más, con una estructura de

funcionamiento y acción similares, y en el que se puede aplicar un tipo de percepción que busca comprender la estructura interna o sintaxis más allá de la apariencia superficial del objeto artístico (Eisner, 1992). La alfabetización visual, como sistema de lectura y codificación de imágenes, brinda sus competencias a la formación artística para la observación, análisis, comprensión y producción de los mensajes visuales: “la Educación Artística se ha visto obligada a trabajar de forma interdisciplinar con otros ámbitos curriculares para ayudar a los niños y las niñas a leer y comprender los símbolos estéticos utilizados para comunicar las dificultades de la vida” (Bamford, 2009, pp.40-41). Y, según Eisner, va más allá en sus propósitos:

El primero de ellos es incrementar la variedad y profundidad de pensamientos que la gente puede asegurar en sus vidas. El segundo pertenece al desarrollo del potencial cognitivo, y el tercero a los suministros de la educación igualitaria en nuestras escuelas. (Eisner, 1992, p. 17)

Al igual que ocurría con la DBAE, la DBME no tuvo tanta repercusión fuera de Estados Unidos ya que, por ejemplo, en Europa ya existía otro modelo de sistematización que consideraba la música como un hecho comunicativo.

Este modelo, que ha servido como base para el desarrollo de los currículos españoles de 1990 y 2006 y de buena parte de los currículos latinoamericanos, organiza los contenidos en torno a dos ejes: percepción y expresión, entendiéndose que entre ambos se produce un proceso de comunicación. (Aguirre y Giráldez, 2009, p.82)

II.1.5.6 Educación Artística y desarrollo cognitivo

A partir de la década de 1990 adquieren gran relevancia una serie de investigaciones, centradas en la inteligencia y la psicología cognitiva, que han influido en gran manera en la educación en general e inevitablemente en la discusión sobre el diseño y planteamientos de los currículos de la Educación Artística, que ahora es considerada dentro del ámbito cognitivo. Los resultados de estas investigaciones corren paralelos a la evolución de la DBAE, influyéndola y enriqueciéndola y, de acuerdo con Aguirre (2005), devolviendo el

protagonismo al individuo creador, su contexto y sus procesos de aprendizaje.

De entre estas investigaciones en el campo de la psicología cognitiva, adaptando los enfoques de Piaget y Vygotsky, destaca el Proyecto Cero¹⁰ de la Universidad de Harvard, en el que han participado un grupo de científicos como Howard Gardner, David Perkins o Rebecca Simmons, provenientes de diferentes disciplinas e interesados en la inteligencia humana, el desarrollo cognitivo, los procesos perceptivos o la creatividad (Efland, 2004; Gardner, 1994). A partir de los resultados obtenidos por el Proyecto Cero, plasmados en el enfoque curricular *Arts Propel*, Gardner elabora su teoría de las *inteligencias múltiples* (Gardner, 1995) en la que defiende la existencia de diferentes modalidades de desarrollo cognitivo que derivan en las diferentes inteligencias.

La escuela del futuro debe ayudarnos a combinar, utilizar y desarrollar todas nuestras inteligencias. Esto no implica necesariamente aumentar de forma ilimitada los contenidos del currículo. Al contrario, lo que se debe hacer es seleccionar aquellos elementos del currículo que sean verdaderamente significativos dentro del contexto de la clase y abordarlos desde muchos puntos de vista diferentes. (Díaz, 2007, p.166)

Defiende las aportaciones únicas que el trabajo artístico brinda a este desarrollo cognitivo potenciando el pensamiento sutil y complejo, lo que ayuda a reformular planteamientos de la Educación Artística y a erradicar prejuicios sobre la idoneidad y lugar que ha de ocupar la misma dentro de la educación en general (Efland, 2004). El contexto, el proceso creativo y de aprendizaje y el análisis del mismo vuelve a tener mayor importancia que la pieza artística finalizada. La reflexión natural, tanto de maestro como de alumno, que se produce durante el aprendizaje, constituye el mejor modelo de evaluación de este enfoque, que generalmente considera los instrumentos estandarizados de evaluación inútiles en el campo artístico. Destacan en el ámbito de la Educación Musical de este enfoque los trabajos del propio Gardner

¹⁰ Puesto en marcha por el filósofo Nelson Goodman en 1967, aludiendo el “Cero” a lo que consideraba que se sabía en ese momento sobre la naturaleza del pensamiento artístico (Agra, 1999).

y los de Edwin E. Gordon, Susan Hallam, Mary Louise Serafine o John A. Sloboda entre otros (Díaz y Giráldez, 2007).

II.1.6 Posmodernidad

El cambio de siglo que hemos vivido se ha caracterizado por una cada vez más pujante industria del ocio y la comunicación, que ha propiciado la expansión de la cultura visual y musical. Se comienzan a cuestionar los modelos artísticos y valores estéticos dominantes, y la apreciación del arte deja de recurrir a grandes relatos o interpretaciones universales para servirse de la multiplicidad de miradas y análisis, y de los pequeños relatos o narraciones de experiencias personales (Bamford, 2009).

La posmodernidad dentro de la educación desarrolla un lenguaje democrático, en el que desaparecen las barreras entre arte y cultura popular, y entre las diferentes áreas, para dirigirse a un grupo o comunidad antes que al individuo. El conocimiento ya no es el fin último, sino que a través de él se intenta entender y favorecer a grupos hasta ahora desfavorecidos. La Educación Artística busca, principalmente, que los alumnos comprendan la sociedad o sociedades y cultura o culturas en las que se hayan inmersos. El currículo adquiere un carácter de red o *collage* interconectado pluricultural y pluritemporal, que huye de la jerarquización de contenidos favoreciendo la fragmentación (Efland et al., 2003).

Definición del arte	El arte es una forma de producción cultural destinada a crear símbolos de una realidad común
Contenido y métodos	Reciclar contenidos y métodos de técnicas de formación modernas y premodernas Presentar los minirrelatos de varias personas o grupos sin representación en el canon de grandes artistas Explicar las repercusiones del poder en la homologación del saber artístico Usar argumentos relacionados con la deconstrucción para mostrar que no hay puntos de vista privilegiados Reconocer que las obras de arte tienen múltiple codificación, en varios sistemas simbólicos
El valor	Mejorar y profundizar nuestro entendimiento del panorama social y cultural

Figura 2. Un modelo de currículo posmoderno de educación del arte

Fuente: Adaptado de Efland, A., Freedman, K. y Stuhr, P. (2003)

A pesar de las generalidades presentadas, resulta imposible mostrar una visión posmoderna tipificada de la Educación Artística que pueda albergar en su seno, y plasmar en un currículo, la totalidad de las características de los enfoques posmodernos. Repasaremos a continuación alguno de ellos.

II.1.6.1 Multiculturalismo

De acuerdo con Efland et al. (2003) y Chalmers (2003), si bien el enfoque multicultural es esencialmente posmoderno, no todos los currículos multiculturales podrían considerarse así.

Salvo en muy pocos casos, en las escuelas la tarea de enfrentarse con nuevas identidades, formas y prácticas culturales mestizas ha parecido excesivamente confusa, por lo que las hemos dejado de lado. En lugar de eso, nos hemos dedicado a reinterpretar, adulterar y ver el lado exótico de unas pocas culturas seleccionadas. (Chalmers, 2003, p.11)

En su surgimiento en la década de 1960, el multiculturalismo tenía el objetivo de mejorar los resultados académicos de los estudiantes marginados por su etnia, por lo que realmente no reflejaba un ideal posmoderno puro. Efland et al. (2003) describen cinco modelos multiculturales en la Educación Artística:

- Educación basada en la diferencia cultural
- Educación basada en las relaciones humanas
- Estudio de un grupo singular
- Democracia social
- Reconstrucción social

Los dos primeros tienen más características modernas que posmodernas, el tercero (dependiendo del modo en que se aplique) tiene características tanto modernas como posmodernas. Los dos últimos son los ideales para promover el discurso posmoderno y de verdadero relativismo cultural en la educación artística, ya que “contribuyen a crear una ciudadanía informada, que cuestiona la autoridad y el *statu quo*, acepta las diferencias y actúa en defensa de los demás y del entorno” (Efland et al., 2003, p.155), objetivos propios un currículo posmoderno.

Las críticas recibidas por el enfoque multicultural de la Educación Artística probablemente tengan su origen en la elección errónea del modelo con el que llevarlo a las aulas y en la dificultad que supone para el docente ponerlo en práctica. Le será imposible mostrar la infinidad de culturas en el aula, pero puede mostrar un enfoque multicultural en su interpretación del currículo. De acuerdo con Chalmers (2003), los currículos de la Educación Artística multicultural “han de diseñarse y ejecutarse teniendo en cuenta los intereses locales, una adecuada secuenciación de la enseñanza y los estilos individuales y culturales de aprendizaje” (p.137).

La educación multicultural requiere de cambios estructurales en todos los ámbitos de la educación, no puede consistir únicamente en incluir actividades en los currículos para que los maestros las desarrollen.

El cambio tiene que ser global y afectar a muchos niveles, comportando revisiones de aspectos tan diversos como las políticas educativas, la organización del currículo, la contratación del personal, los textos y materiales de estudio,

la evaluación, y el desarrollo profesional. (Pankratz, 2003, p.17)

El enfoque multicultural ha de aplicarse a todos los estudiantes, sea cual sea su procedencia, dado que la sociedad en la que viven es cada vez más plural y todos tienen derecho a la igualdad de oportunidades. Incluso podría ser más efectivo con aquellos que provienen de entornos homogéneos o dominantes, ya que necesitan ampliar su visión de la sociedad y probar su respeto hacia todos los que no son igual que ellos (para que terminen viéndolos como esencialmente iguales), hacia sus diversas culturas, sus diversas formas de pensar, etc. que confluirán en los grandes temas y funciones del arte (Chalmers, 2003).

La globalización y las migraciones, con sus luces y sus sombras, nos acercan realidades y culturas que antes parecían sumamente lejanas. Es por eso que este enfoque, también en el ámbito de la Educación Musical, promueve el desarrollo de proyectos que favorecen el conocimiento, la comprensión, el entendimiento, el respeto y la cooperación entre los diferentes pueblos y culturas, status sociales, géneros o edades y generaciones. Por tanto, ha de valorar de igual a igual las músicas de diferentes épocas, culturas, estilos... sin excluir las actuales, y teniendo en cuenta el papel que cumplen en los diferentes hechos sociales (Small, 1989). Destacan en este ámbito los trabajos de Patricia Shehan Campbell, Lucy Green o Thomas Adam Regelsky (Díaz y Giráldez, 2007).

II.1.6.2 La cultura visual y musical

Como respuesta a las tendencias que defendían la disciplinarización de la formación artística surgen propuestas basadas en los fundamentos epistemológicos de los estudios culturales y de la cultura visual. El contexto en el que vivimos, considerado determinante en la educación por el enfoque posmoderno, ha desplazado el objeto de estudio hacia todos los aspectos de la cultura audiovisual dado su carácter mediático y mediatizado. No hay que desdeñar el potencial educativo de los medios de comunicación y las tecnologías para el análisis crítico de cuestiones raciales, de clase o género (Efland et al., 2003). Metodológicamente, oponiéndose a la jerarquización y sistematización de saberes, se propone el trabajo basado en proyectos en los que se integran diferentes perspectivas disciplinares.

Como en las artes visuales, en la música el foco se dirige al contexto sociocultural, a la enorme influencia de los medios y tecnologías en todos los procesos de creación, producción, distribución y difusión musical, a las relaciones entre el aprendizaje formal y no formal de la música, y al conocimiento de la propia identidad musical y la de las diferentes culturas para descubrir el sentido social de la música y la Educación Musical (Aguirre y Giráldez, 2009). Destacaremos los trabajos de Peter Webster o Andrea Giráldez sobre la utilización de las tecnologías en la Educación Musical (Giráldez, 2007; Giráldez, 2010).

II.1.6.3 Abordagem triangular

En Brasil encontramos una propuesta sistematizadora relevante de la Educación Artística gestada en la década de 1980, y definida en la década de 1990, de la profesora Ana Mae Barbosa. Se trata de un enfoque posmoderno que concibe el arte no sólo como expresión, sino también “como cultura, y propone un aprendizaje dialógico, constructivista y multiculturalista” (Aguirre y Giráldez, 2009, p.78). La alfabetización sensorial¹¹ del individuo cumple en este enfoque un papel primordial, no sólo para una simple lectura de imágenes u obras artísticas, sino para su realización llevándolas a su contexto y aprovechando los procedimientos técnicos del artista y los estímulos y concepciones que pudiera tener al crear su obra (Benelli, 2011).

Está basada en una doble triangulación, la primera epistemológica: designa los componentes de la enseñanza-aprendizaje a través de tres acciones básicas: el hacer artístico, la lectura de la obra de arte o apreciación artística y la contextualización histórica. La segunda triangulación nace de la influencia de tres aproximaciones metodológicas para la sistematización: “las *Escuelas al Aire Libre* mexicanas, el *Critical Studies* inglés y el *Movimiento de Apreciación Estética*, aliado al *DBAE*” (Aguirre y Giráldez, 2009, p.78).

¹¹ Si las diferentes disciplinas artísticas pueden ser consideradas como un lenguaje en sí mismas, se hace necesaria una alfabetización en cada uno de los sentidos que intervienen en la percepción y producción de los diferentes mensajes artísticos.

II.1.7 Modelos eclécticos y “penúltimos” enfoques

Todos los modelos presentados en este capítulo, y otros muchos que quizá no hayan alcanzado tanta relevancia, han ido conformando el panorama de la Educación Artística actual y un nuevo enfoque ecléctico de la misma.

Como ejemplo, en la primera década del siglo XXI surgen modelos centrados de nuevo en el estudiante, como el *TAB* («Teaching for Artistic Behavior», 2015), un enfoque de la Educación Artística basado en la elección. De acuerdo con Hough (2009), se trata de un modelo independiente, salido de la práctica educativa por y para los profesores. Presenta un enfoque realista con la sociedad en la que la escuela y el alumno están inmersos. Se busca lograr una motivación mayor en el niño a la hora de afrontar su aprendizaje artístico como un verdadero artista, a la vez crítico y evaluador de su obra, en el que el profesor será un guía que atiende las diferentes necesidades de cada estudiante. Los resultados son organizados por los propios alumnos para ser mostrados en exhibiciones públicas con una finalidad formativa y evaluadora. Como vemos, en estos enfoques aparecen características de diferentes modelos conocidos con el fin de adaptarse al entorno sociocultural del niño y mejorar su aprendizaje.

La relación entre las artes y la escuela va cambiando paulatinamente, se busca atender las nuevas circunstancias y problemáticas sociales, culturales, tecnológicas... y es aquí donde la Educación Artística puede encontrar un lugar, dentro de la formación integral del individuo y de su inclusión en la sociedad, equiparable al de otras materias tradicionalmente no cuestionadas.

En varios aspectos, la diversidad de las concepciones sobre lo que debería ser la Educación Artística puede reflejar una tensión entre los principios y la práctica. Los principios carentes de flexibilidad son rígidos. Y lo que es rígido suele romperse. La práctica que carece de principios no tiene norte; no sabe hacia dónde se dirige. Debemos ser prácticos y tener principios, creando la mezcla adecuada para cada ocasión concreta. (Eisner, 2004, p. 65)

II.2 CURRÍCULOS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN ESPAÑA Y LATINOAMÉRICA

II.2.1 La elaboración de los currículos de Educación Artística

Intentar establecer similitudes referidas a la organización de la educación en distintos países no es una tarea sencilla. Los factores y contextos nacionales y las concepciones y convicciones sobre la educación, que originan el sistema educativo de un país y le hacen evolucionar, no tienen por qué coincidir con los de cualquier otro. El informe *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica...* (2014) de la OEI muestra la importancia del contexto de cada país:

La educación se ve condicionada en cada país por factores fundamentales como la cantidad de ciudadanos, los recursos disponibles, la renta que son capaces de generar y la distribución de la riqueza producida y heredada. Además, la educación debe dar respuesta a las necesidades que manifiesta su población y a las demandas que plantea. Por ello, con el fin valorar de manera adecuada la respuesta que los sistemas educativos son capaces de ofrecer, es necesario situarlos en sus respectivos contextos. (OEI, 2014, p.36)

La formulación de la normativa general sobre educación en los países objeto de este estudio depende del Ministerio de Educación y Cultura de cada país. En dichas normativas se contempla la educación, a rasgos generales, como un derecho fundamental de toda la ciudadanía, gratuita y obligatoria en determinados niveles.

Esta norma, en la mayoría de los casos, se denomina Ley General de Educación [...] todas influyen de manera directa y explícita en los primeros grados de la educación, es decir, los niveles del 1 al 6, independientemente de las diferencias de organización de estos ciclos o conjuntos de grados. (UNESCO - LLECE, 2013, p.31)

El proceso seguido para la reforma de un sistema educativo suele comenzar con determinados cambios que se llevan a cabo en la Ley General, que terminan desembocando en reformas curriculares que, casi siempre, se producen desde los niveles iniciales hasta los más avanzados. El currículo del área de Educación Artística se encuentra presente en todos los sistemas educativos de los países estudiados.

II.2.2 La Educación Artística en los currículos de Primaria

Tal como apunta Jiménez (2009), la Educación Artística constituye en sí misma un reto común al que se están enfrentando la mayoría de los países iberoamericanos, tratando de incorporar o potenciar en los currículos su presencia en la Educación Básica. Han de surgir, inevitablemente, ciertos lugares de encuentro o metas compartidas; la UNESCO (O. de I. P. UNESCO, 2006) señala que la Educación Artística en Latinoamérica “desempeña un papel primordial en la promoción de la paz y el entendimiento cultural entre los jóvenes”¹² (p.1), a lo que Marchesi (2009) añade también “la formación integral de las personas y la construcción de ciudadanía” (p. 7).

Revisando los diferentes contenidos curriculares y variados planteamientos de la Educación Artística en los países objeto de nuestro estudio, también podemos encontrar similitudes en las bases teóricas y objetivos de los currículos.

II.2.2.1 Las artes como área integrada o como disciplinas independientes

¿Qué disciplinas conforman el currículo de Educación Artística en los diferentes países del estudio? Como hemos visto, la música y las artes visuales (también denominadas plástica o manualidades en algunos currículos) son las materias que generalmente integran el área de Educación Artística.

¿Cómo aparecen articuladas las artes dentro de la educación, como un área integrada por distintas disciplinas artísticas o cada disciplina tiene su lugar específico? En los currículos de Educación Primaria encontramos diferentes modelos de tratamiento de las artes: bien dentro de una materia como integración de diferentes disciplinas, bien como una selección de disciplinas (cada una de ellas con su espacio propio como asignatura).

Prácticamente todos los países del estudio incluyen la Educación Artística en el currículo de la Educación Básica como un área integrada. Esta concepción integrada de determinadas materias del

¹² El informe Educación Artística (O. de I. P. UNESCO, 2006) ejemplifica con programas como *Abrir espacios* de Brasil, u *Orquestas Juveniles* (o *Sistema*) de Venezuela.

currículo de la Educación Artística en Primaria a nivel normativo, ya constatada por Bamford (2009) en más de 60 países de todo el mundo, no tiene por qué coincidir con la realidad. Como ella misma señala, “hay un abismo entre lo que se dice y lo que se hace” (Bamford, 2009, p.15).

El agrupamiento teórico dentro del mismo área no supone, en la mayoría de los casos, que se trabajen las materias en la práctica de manera integrada. Los currículos generalmente muestran asignaturas parceladas de música y artes visuales, con lo que el tipo, variedad y calidad de actividades artísticas que se desarrollen en el aula dependerá, en gran medida, del enfoque que reciba la Educación Artística por parte del profesorado responsable.

En los países de este estudio (como veremos más adelante) el panorama general es que, en la práctica, no se diseñan proyectos educativos teniendo en cuenta de manera conjunta las materias integrantes de la Educación Artística: por lo general se enseñan disciplinas por separado y, dependiendo de la formación artística del docente (habitualmente un maestro generalista), termina primándose una o unas pocas disciplinas sobre las demás.

Otra concepción que revisamos en el Capítulo I es la del currículo de *artes integradas* en la Educación Primaria, destacando los efectos positivos (dinamismo del aprendizaje, motivación de los estudiantes, mejor formación docente, compromiso de la escuela con la comunidad y el contexto cultural...) que podría tener su adopción en esta etapa en general (Eisner, 2004; UNESCO, 2006a; UNESCO, 2006b).

El rendimiento de los estudiantes era bajo. Los profesores estaban desmoralizados. Hasta que una audaz estrategia – la integración de las artes en el currículo – ayudó a los estudiantes a potenciar su aprendizaje y retener sus conocimientos. Hoy [...] están creando una visión completamente nueva de la transformación de la escuela. (Nobori, 2012, p. 1)

Por lo general, no encontramos a nivel normativo en los países del estudio referencias explícitas a una organización curricular basada en las *artes integradas* a excepción de la República Dominicana. Sí

aparecen en los currículos de alguno países cierta mención a la interdisciplinariedad (p. ej. España), con referencias a conexiones de la Educación Artística con otras áreas (p. ej. México), aunque esto no supone en la práctica una concepción del currículo como la descrita.

II.2.2.2 Horas lectivas dedicadas a la Educación Artística

La Organización de Estados Iberoamericanos recoge, en su libro *Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios* (OEI, 2010), referencia explícita a la importancia de la promoción de la Educación Artística en su Meta Específica 12:

Ofrecer un currículo que incorpore la lectura y el uso del computador en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el que la Educación Artística y la Educación Física tengan un papel relevante, y estimule el interés por la ciencia, el arte y el deporte entre los alumnos. (OEI, 2010, p.53)

El indicador relacionado con la Educación Artística elegido para esta meta fue el del tiempo semanal dedicado a la Educación Artística y a la Educación Física en las escuelas (Indicador 17), cuyo nivel de logro de la meta indicaba que se establecerían, al menos, tres horas semanales en la Educación Primaria de Educación Artística y de Educación Física, y dos en la Educación Secundaria Básica (OEI, 2010).

Recordemos que todos los currículos de los países del estudio recogen el área de Educación Artística (incluso algunos alcanzando la Meta 12 en cuanto a presencia horaria semanal), pero que en cuanto se desciende en el nivel de concreción curricular su presencia por lo general disminuye, llegando a desdibujarse o desaparecer en algunos casos del horario lectivo.

Así lo corrobora el informe *Educación Artística en Iberoamérica, Educación Primaria* (Giráldez y Palacios, 2014), haciendo hincapié en que las horas que están asignadas en los currículos de los países del estudio no están garantizadas en la práctica:

[...] ya sea porque al no contar con docentes especializados o con la formación necesaria los docentes de aula deciden

dedicar esas horas a otras tareas, porque no hay un mandato claro desde los ministerios para que se dedique parte del horario escolar a estas asignaturas o, eventualmente, porque de manera deliberada en la elaboración de los horarios de las escuelas no se incluyen espacios específicos. (Giráldez y Palacios, 2014, p.23)

II.2.2.3 Evaluación en el currículo

Todos los currículos del área de Educación Artística de los países estudiados contemplan la evaluación como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los procesos evaluativos, esenciales para la permanencia de la Educación Artística en los currículos, necesitan cierta reformulación que incida especialmente en los criterios de evaluación y los indicadores a medir. Dotarles de carácter formativo y de una presencia constante y equilibrada en el desarrollo del currículo ayudará a la construcción del conocimiento, la expresión individual y colectiva de sentimientos y emociones, y

[...] a mejorar el aprendizaje del estudiante, la práctica docente del enseñante o el currículo mismo. Esta mejora no se logra usando la evaluación como un dispositivo para calificar a los alumnos, sino como un medio para obtener información sobre lo que hacen y sobre lo que necesita más atención. Lo que se obtiene es la imagen de un proceso y no sólo un ejemplo del trabajo del alumno. Por lo tanto [...] la evaluación se debe considerar una aliada en lugar de una enemiga. No es un vehículo para clasificar a los alumnos o a los enseñantes: es una manera de saber qué se ha enseñado y qué se ha aprendido. (Eisner, 2004, p.290)

II.2.3 Los currículos de Educación Artística en los países objeto de estudio

Recordemos que del total de la muestra para este estudio (19 países), se han escogido 6 países (Ecuador, España, México, República Dominicana, Nicaragua y Uruguay) siguiendo un muestreo por conveniencia dado el bajo número de respuestas recibidas en algunos países que harían, a priori, poco representativos los datos obtenidos, y teniendo en cuenta la representatividad de los mismos en los

diferentes niveles de desarrollo socioeconómico (factor determinado también por el estado de la Educación, la inversión que se destina a ella, los resultados obtenidos...), lo que permitirá obtener una visión aproximada de la Educación Artística en España y Latinoamérica sin necesidad de contar con todos los países implicados en el estudio.

II.2.3.1 Ecuador

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (MINEDUC, 2011) es la ley de educación vigente en Ecuador. Dado que en el momento de finalización de este estudio el currículo de Educación Cultural y Artística que forma parte de esta ley se halla en proceso de elaboración, hemos tenido que recurrir a la Reforma Curricular para la Educación Básica (MINEDUC y Consejo Nacional de Educación, 1996), y a los Planes y Programas de Estudio del área de Cultura Estética (MINEDUC, 1997) como documentos que aporten la información necesaria.

Esta reforma curricular se caracteriza por su contenido democrático, su capacidad de humanización, su respuesta a demandas sociales y su relación con el entorno inmediato y local (MINEDUC y Consejo Nacional de Educación, 1996).

La denominación que recibe en la LOEI y en el currículo el nivel objeto de nuestro estudio que va de los 6 a los 12 años (CINE 1), es el de Educación General Básica¹³. Los cursos académicos, desde el segundo, están organizados en ocho áreas más una optativa, de las que el currículo afirma que deberán tener un carácter integrador y cercano al entorno. Cada área se desarrolla en torno a cuatro elementos fundamentales: objetivos (organizados en función del alumno, generales y específicos), destrezas (a modo de competencias, las generales se desgranán en específicas), contenidos (organizados en bloques temáticos) y recomendaciones metodológicas generales (de apoyo a la docencia) (MINEDUC y Consejo Nacional de Educación, 1996).

La formación artística es denominada en este currículo como área de *Cultura Estética*. Se trata de un área de carácter obligatorio para toda

¹³ Si bien en la LOEI la Educación General Básica comprende 10 cursos, desde los 5 años (MINEDUC, 2011).

la Educación General Básica, con una carga horaria de tres horas semanales desde el 2º año.

La presencia de la Cultura Estética en la Educación General Básica supone una contribución fundamental a la formación de la personalidad, de la sensibilidad, desarrollo de la inteligencia, creatividad, expresión, comunicación, socialización, entendimiento del mundo y de las diferentes culturas, y enriquecimiento del acervo cultural.

En la educación básica, el objetivo del área no es formar artistas sino seres capaces de apreciar la música, las artes plásticas y las artes de la representación. Su línea de acción educativa busca el desarrollo de una concepción estética de la vida. (MINEDUC, 1997, p. 5)

Si bien el área de Cultura Estética aparece en el currículo con “un enfoque centrado [...] en la interdisciplinariedad de los lenguajes artísticos” (MINEDUC, 1997, p.41), según profundizamos en su estudio nos encontramos con que se halla dividida en tres lenguajes parcelados: Lenguaje de la Música, Lenguaje de las Artes Plásticas y Lenguaje de las Artes de la Representación, cada uno de ellos con sus objetivos, sus contenidos, y destrezas específicas (MINEDUC, 1997).

Las manifestaciones artísticas que tienen presencia en el currículo son las siguientes:

- Las Artes Plásticas, que se desarrollan en el espacio, comprenden: Pintura, Escultura, Arte Gráfico, Cerámica, Diseño y Decoración.
- La Música y la Literatura, que corresponden a las Artes Temporales o Fonéticas.
- Las Artes Mixtas o Representativas: Danza, Teatro e Imagen.

Dado que la Literatura ya está incluida en el área de Lenguaje y Comunicación, no se la incluye en el área de Cultura Estética. (MINEDUC, 1997, p. 5)

En la formulación de este currículo encontramos características propias de un enfoque disciplinar del área, con bastantes alusiones a la formación crítica del sujeto y a la estética (que da nombre al área). También se insiste en otros aspectos que consideran el entorno, como el acercamiento a las diferentes culturas presentes en Ecuador y a la vida artística y social que rodea a la escuela.

II.2.3.2 España

La LOMCE (MECD, 2013a) es la Ley de Educación vigente en España, a partir de la cual se elabora el currículo de Educación Primaria. En España, dada su división en Comunidades Autónomas con determinadas competencias en educación, primeramente el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte elabora un currículo básico (MECD, 2014) para todo el estado, y las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas desarrollan dicho currículo. Para nuestro estudio optamos por analizar el currículo básico, aplicable a todo el territorio español.

Las claves del cambio curricular, según la LOMCE, están en favorecer una visión interdisciplinar de la enseñanza y posibilitar una mayor autonomía a la función docente (MECD, 2013a).

La denominación que recibe en la LOMCE y en el currículo la etapa que va de los 6 a los 12 años (CINE 1), es la de Educación Primaria. Comprende seis cursos académicos organizados en áreas, de las que el currículo afirma que tendrán un carácter global e integrador. En el propio texto encontramos bien definida su estructuración:

[...] estará integrado por los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa; las competencias, o capacidades para activar y aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, para lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos, los contenidos, o conjuntos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias; la metodología didáctica, que comprende tanto la descripción de las prácticas docentes como la organización del trabajo de los docentes; los estándares y resultados de aprendizaje evaluables; y los criterios de evaluación del grado de

adquisición de las competencias y del logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa. Los contenidos se ordenan en asignaturas, que se clasifican en materias, ámbitos, áreas y módulos en función de las enseñanzas, las etapas educativas o los programas en que participe el alumnado. (MECD, 2014, p. 19349)

La formación artística es denominada dentro de este currículo como área de *Educación Artística*. Como ya comentamos en el capítulo anterior, este área aparece dentro del bloque de asignaturas específicas (con mayor autonomía para las Administraciones educativas y los centros docentes para su impartición, horarios y contenidos), siendo de carácter optativo (no obligatoria). La inclusión de la Educación Artística dentro de este grupo muestra la menor consideración, desde el propio aparato legislador, que recibe este área con respecto a las asignaturas troncales (comunes en todo el territorio, cuyo contenido, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje evaluables y el horario lectivo mínimo (no inferior al 50% del total) son fijados por el Gobierno).

Las competencias se consideran elementos de primordial valor dentro de este currículo. En el artículo 2.2 se describen siete, encontrándonos en séptimo y último lugar la más relacionada con la Educación Artística: *Conciencia y expresiones culturales*. Dentro de los principios generales del currículo, en el artículo 6, encontramos el *sentido artístico*. Y el objetivo de la Educación Primaria más directamente relacionado con la Educación Artística lo encontramos en el artículo 7: “j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales” (MECD, 2014, p. 19354).

La carga horaria del área de Educación Artística, como en el caso de todas las asignaturas específicas y de libre configuración autonómica, es asignada por las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas (MECD, 2014), por lo que encontraremos diferencias destacables entre ellas (Tabla 1).

Tabla 1. *Horas/sesiones semanales área Educación Artística por cursos*

Comunidades Autónomas	Cursos					
	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Andalucía	3 h	3 h	3 h	3 h	3 h	3 h
Aragón	2 h	2 h	2 h	2 h	2 h	2 h
Asturias	2 h	2 h	2 h	2 h	2 h	1,5
Baleares	2 h	2 h	2 h	2 h	2 h	2 h
Canarias	4 s	4 s	3 s	3 s	4 s	3 s
Cantabria	Plástica 1,5 h	Plástica 1,5 h	Plástica 1,5 h	Plástica 1h	Plástica 1h	Plástica 1h
	Música 1h	Música 1h	Música 1h	Música 1h	Música 1h	Música 1h
Castilla y León ¹⁴	2,5 h	2 h	2 h	2,5 h	2 h	2 h
Castilla-La Mancha	3 s	3 s	3 s	2 s	2 s	2 s
Cataluña	2 h	2 h	3 h	3 h	2 h	2 h
Ceuta y Melilla	2 s	2 s	2 s	2 s	2 s	2 s
Comunidad Valenciana	3 s	3 s	3 s	3 s	2 s	2 s
Euskadi	3 h	3 h	3 h	3 h	3 h	3 h
Extremadura	Plástica 1 h	Plástica 1 h	Plástica 0,5 h	Plástica 0,5 h	Plástica 0,5 h	Plástica 0,5 h
	Música 1h	Música 1h	Música 1h	Música 1h	Música 1h	Música 1h
Galicia	2 h	2 h	2 h	2 h	2 h	2 h
Madrid ¹⁵	1,5 h					
Murcia	2 h	-	2 h	-	1 h	-
Navarra	2 h	2 h	2 h	2 h	2 h	2 h
Rioja (La)	3 h	3 h	3 h	3 h	2,5 h	2,5 h

Fuente: Tomado de UGT - FETE Enseñanza (2014)

Es reseñable la pérdida de carga horaria con respecto a la LOE (MEC, 2006a), en cuyo Decreto de Enseñanzas Mínimas (MEC, 2006b) se establece por parte del Estado una presencia de la Educación Artística en toda la etapa de Primaria de 3 horas semanales. Probablemente España sea uno de los pocos países que ha retrocedido en este aspecto.

¹⁴ Una de las horas, como mínimo, estará dedicada a la Música.

¹⁵ Horas sólo de Música.

En la descripción de la asignatura de Educación Artística que hace el currículo de la LOMCE, se incide en el desarrollo de facetas artísticas en el niño como “medio de expresión de sus ideas, pensamientos y sentimientos” (MECD, 2014, p. 19401). Además de este enfoque del *arte como expresión*, aparece también la concepción del *arte como lenguaje* al afirmar que “[a]l igual que ocurre con otros lenguajes, el ser humano utiliza tanto el lenguaje plástico como el musical para comunicarse con el resto de seres humanos” (MECD, 2014, p. 19401).

Si bien el área de Educación Artística, como defiende el currículo para todas las áreas, tendrá un carácter global e integrador, nos encontramos con que se halla dividida en dos materias completamente parceladas: Educación Plástica y Educación Musical, cada una de ellas dividida en tres bloques, y cada bloque con sus criterios de evaluación y sus estándares de aprendizaje evaluables.

El primero de los bloques de la Educación Plástica, Educación Audiovisual, está referido al estudio de la imagen en todas sus manifestaciones, tanto visual como audiovisual, en el que cobran una gran relevancia las aportaciones que las Tecnologías de la Información y la Comunicación realizan al mundo de la imagen. El segundo bloque denominado Educación Artística hace referencia al conjunto de conceptos y procedimientos que tradicionalmente han estado asociados al área. El último bloque incluye el desarrollo desde el punto de vista gráfico de los saberes adquiridos desde el área de matemáticas en el apartado de geometría.

La Educación Musical también ha sido dividida en tres bloques: el primero referido a la escucha, en el que el alumnado indagará en las posibilidades del sonido; el segundo bloque comprende el desarrollo de habilidades para la interpretación musical; el tercer bloque es el destinado al desarrollo de capacidades expresivas y creativas desde el conocimiento y práctica de la danza. (MECD, 2014, p. 19401)

Una vez revisados los Criterios de evaluación y los Estándares de aprendizaje evaluables, las artes que tienen presencia en el currículo son las artes plásticas y visuales (dibujo, dibujo técnico, pintura, modelado... más otras manifestaciones como la fotografía, el cine o el

cómico) y la música (con presencia de un bloque de danza, a pesar de que estas competencias también aparecen en la asignatura de Educación Física).

Encontramos ciertos rasgos a priori academicistas en dos de los bloques de la Educación Plástica, mientras que la Educación Musical parece seguir ordenándose en torno a dos ejes: percepción y expresión, y al proceso comunicativo que se establece entre ellos, si bien, al profundizar en el análisis del currículo, encontramos que los contenidos de música tienen un marcado carácter disciplinar.

II.2.3.3 México

México, que durante la realización de este estudio se encuentra inmerso en plena reforma educativa¹⁶, cuenta hasta el momento con la Ley General de Educación (SEP, 1993), con diversas enmiendas publicadas hasta 2013, como ley de educación vigente, fruto del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992. Una vez puesta en marcha la Reforma Integral de la Educación Básica, no es hasta 2011 cuando se termina de elaborar el currículo de Educación Primaria. Es competencia de la autoridad educativa federal determinar dicho currículo para todos los estados, a pesar de tener éstos atribuidas determinadas competencias en educación. Recibe la denominación de *Articulación de la Educación Básica* (SEP, 2011).

Las claves de la reforma están en la adopción de un modelo o enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias y habilidades, en involucrar a los docentes en los procesos de revisión y adecuación del sistema educativo y en establecer estándares y logros de aprendizaje esperados (SEP, 2011).

La denominación que recibe en la LGE y en el currículo la etapa que va de los 6 a los 12 años (CINE 1), es la de Educación Primaria. Comprende seis cursos académicos (dos períodos escolares de tres años cada uno) organizados en cuatro campos de formación de carácter interactivo entre sí (lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social y

¹⁶ Según informaciones de la Secretaría de Educación Pública (SEP) se continuará con los cambios en el modelo educativo hasta agosto de 2016.

desarrollo personal y para la convivencia) en los que están englobadas las asignaturas. Según el propio documento,

[e]l *Plan de estudios 2011. Educación Básica* es el documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, y que se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal. (SEP, 2011, p. 18)

Los *Estándares Curriculares* expresan lo que los alumnos deben saber y ser capaces de hacer en los cuatro periodos escolares, considerándose un elemento de primordial valor dentro de este currículo. Además de estos elementos, se definen también los *principios pedagógicos que sustentan el plan de estudios*, como las “condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa” (SEP, 2011, p. 19).

La formación artística es denominada dentro de este currículo como asignatura de *Educación Artística*, siendo de carácter obligatorio para los seis niveles de la Educación Primaria. La carga horaria de la asignatura es de una hora semanal durante toda la etapa de Educación Primaria, si bien el Gobierno Federal está impulsando el plan extracurricular de Escuelas de Tiempo Completo para atender necesidades sociales y educativas e ir migrando todas las escuelas del Estado a este modelo. En ellas se dedica, aparte del horario habitual, dos horas semanales a la Educación Artística (SEP, 2011, pp. 64-66).

Las pruebas para medir los Estándares Curriculares PLANEA (que sustituyen a las anteriores ENLACE), al estar ligadas al marco de referencia internacional PISA, no incluyen la Educación Artística, por lo que no se encuentra reflejada en estos estándares. Sí que la encontramos en los *Aprendizajes Esperados*¹⁷ del segundo y tercer período escolar (fin del tercer y sexto grado de Primaria respectivamente), en la que se menciona la *Competencia artística y cultural* como la que se favorece con estos aprendizajes, si bien no

¹⁷ Logros por bimestre.

aparece en el currículo como una de las *Competencias para la vida* (se espera que alcance la competencia artística y cultural al término de su Educación Básica, como una *Competencia disciplinar*). Entendemos que se incluirá principalmente dentro de las *Competencias para la vida en sociedad*.

La asignatura de Educación Artística se encuentra en este currículo dentro del campo de formación *Desarrollo personal y para la convivencia*. En la descripción de la asignatura de Educación Artística que hace el currículo para Primaria, se incide en

[...] abrir espacios específicos para las actividades de expresión y apreciación artística, tomando en cuenta las características de las niñas y los niños, porque necesitan de momentos para jugar, cantar, escuchar música de distintos géneros, imaginar escenarios y bailar. De esta manera enriquecen su lenguaje; desarrollan la memoria, la atención, la escucha, la corporeidad y tienen mayores oportunidades de interacción con los demás. (SEP, 2011, p. 48)

Si bien la presencia de una única asignatura de Educación Artística en el currículo parece dotarle de un carácter integrado, nos encontramos con que dicha asignatura se haya dividida en cuatro lenguajes artísticos completamente parcelados: artes visuales, expresión corporal y danza, música y teatro. Cada lenguaje tiene sus propios aprendizajes esperados, y está dividido en tres ejes: Apreciación, Expresión y Contextualización para cada uno de los seis grados. En cada grado la asignatura está dividida en cinco bloques secuenciados¹⁸.

En el propio currículo se menciona el establecimiento de vínculos formativos con las asignaturas de Ciencias Naturales, Geografía e Historia. En el eje de Contextualización podríamos encontrar alguno de esos vínculos, pero queda para un desarrollo posterior del currículo o para su aplicación por parte de los docentes la concreción de los métodos para el establecimiento de los mismos.

¹⁸ Cada uno con una duración de dos meses, con un aprendizaje esperado por lenguaje y tres contenidos ligados a los tres ejes (ayudan a desarrollar el aprendizaje esperado). Al final de cada bloque se habrán trabajado cuatro aprendizajes esperados y doce contenidos.

II.2.3.4 Nicaragua

La Ley General de Educación (MINED, 2006), vigente en Nicaragua, es la ley a partir de la cual se elabora el currículo de la Educación Básica. El Ministerio de Educación, en consulta con la comunidad educativa y coordinado con las autoridades regionales autónomas para tender sus particularidades, elabora el currículo básico nacional (MINED, 2009). En las instancias locales se procede a diversificar el mismo, construyendo diferentes *adecuaciones curriculares* (constituirán un 30% del horario lectivo), pero para nuestro estudio optamos por analizar el currículo básico nacional, aplicable a todo el territorio nicaragüense.

El currículo de la Educación Básica tiene un enfoque centrado en la persona, contempla el aprendizaje como un proceso socializador, y es definido en la Ley General de Educación como “abierto, flexible, integrador y diversificado. Se sustenta en los principios y fines de la educación” (MINED, 2006, p. 14).

La denominación que recibe en la Ley General de Educación y en el currículo el nivel que va de los 6 a los 12 años (CINE 1), es la de *Educación Primaria*. Comprende seis cursos académicos de dos ciclos (1er ciclo, que va de primer a cuarto curso, y 2º ciclo, que comprende quinto y sexto curso) organizados en cinco *áreas curriculares* o campos de conocimiento con rasgos comunes que agrupan varias disciplinas o asignaturas.

Un currículo centrado en el ser humano, organizado en competencias, en áreas y disciplinas para el desarrollo de los aprendizajes lleva a considerar el tipo de sociedad y de ser humano que se desea formar, a reflexionar y reorientar muchas de las prácticas de enseñanza y a investigar y determinar, en función de las necesidades del contexto sociocultural y de los intereses de los y las estudiantes. (MINED, 2009, p. 28)

Dentro de las competencias a desarrollar en el currículo encontramos *competencias básicas* (ciudadanas y de desarrollo personal, científicas, matemática, sociales y comunicativa) y *competencias específicas* (para el trabajo y la productividad). Además de las competencias se muestra una serie de *ejes transversales* a desarrollar

a lo largo del nivel; una *visión, misión y propósitos* para el mismo; y los *perfiles de egreso* de los estudiantes. También se incluyen en el currículo los *programas de estudio* de las diferentes disciplinas.

La formación artística es denominada dentro de este currículo como asignatura de *Expresión Cultural y Artística*, teniendo carácter obligatorio para toda la etapa. La carga horaria de la asignatura de Expresión Cultural y Artística no es homogénea en el nivel. Durante el primer y segundo curso es de cuatro horas semanales, y del tercer al sexto curso disminuye a dos horas semanales. Durante el segundo ciclo (quinto y sexto curso) también se ofrecen dos horas de Artes Industriales (como, por ejemplo, trabajos en madera y metal, bordados y tejidos) dentro de la disciplina de Orientación Técnica y Vocacional.

Dentro de las competencias básicas del currículo están las *competencias comunicativas*, en las que encontramos referencias a la Expresión Cultural y Artística como “desarrollo de la sensibilidad estética, el fortalecimiento de la cultura, el respeto a la diversidad cultural del país y de otras culturas” (MINED, 2009, p. 37). También entre las cinco áreas curriculares está la *comunicativa cultural*, y la Expresión Cultural y Artística se encuentra dentro de ella junto con la Lengua y Literatura. También encontramos mucha relación del eje transversal *identidad nacional y cultural* con la Expresión Cultural y Artística, como veremos más adelante, y con el perfil de egreso relacionado con el *desarrollo cultural y comunicativo*.

El área curricular comunicativo cultural, en la que se encuentra la asignatura de Expresión Cultural y Artística, busca

[...] el desarrollo de las capacidades comunicativas, lingüísticas, sociolingüísticas y artísticas, en las y los niños, adolescentes, jóvenes y adultos, también contribuye al desarrollo del pensamiento lógico, crítico y creativo [...]. Esto le permite, descubrir su talento y disfrutar la belleza que hay en el entorno; apreciar las diferentes manifestaciones artísticas, en especial, las que constituyen el patrimonio cultural tangible e intangible del país. (MINED, 2009, p. 62)

Si bien uno de los tres criterios que definen las áreas curriculares es la interdisciplinariedad del conocimiento, y en el currículo la asignatura de Expresión Cultural y Artística la encontramos con un primer enfoque integrado, según vamos avanzando en el mismo vemos como, en las programaciones, aparece dividida en cuatro disciplinas completamente parceladas: Artes Plásticas, Teatro, Danza y Música, cada una de ellas con su carga horaria, sus unidades programáticas propias, sus competencias, indicadores de logro, contenidos básicos, actividades sugeridas y procedimientos de evaluación.

Una vez revisados estos elementos, encontramos ciertos rasgos a priori propios de modelos centrados en la expresión (con actividades como el dibujo libre, la audición y experimentación con el sonido, el movimiento improvisado...), con bastante alusión a las manifestaciones artísticas nacionales e identitarias.

II.2.3.5 República Dominicana

La Ley 66-97 (MINERD, 1997) es la ley de educación vigente en República Dominicana, a partir de la cual se elabora el currículo del Nivel Primario o Educación Primaria (MINERD, 2014). La orientación de este diseño curricular está ideada para favorecer el desarrollo pleno e integral de los niños y niñas a través de variadas y enriquecedoras experiencias de aprendizaje, siempre teniendo presente la equidad, inclusión social, atención a la diversidad, calidad y pertinencia (MINERD, 2014).

La denominación que recibe en la Ley 66-97 y en el currículo la etapa que va de los 6 a los 12 años (CINE 1), es la de Nivel Primario. Comprende seis cursos académicos o grados organizados en áreas, de las que el currículo pretende que sean integradas. Según el propio documento, “[l]a nueva estructura del diseño curricular del Nivel Primario consta de los siguientes componentes: competencias, contenidos, estrategias de enseñanza y de aprendizaje, actividades, medios y recursos para el aprendizaje, y orientaciones para la evaluación” (MINERD, 2014, p.27).

El enfoque del currículo en competencias fundamentales (dotadas de carácter transversal) y específicas, permite dotar de protagonismo a

los tres fundamentos del currículo: aprendizaje significativo, funcionalidad del aprendizaje e integración de conocimientos.

Los contenidos son “mediadores de aprendizajes significativos. Son los conocimientos o saberes propios de las áreas curriculares, a través de los cuales se concretan y desarrollan las competencias específicas” (MINERD, 2014, p.30).

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje “son una secuencia de actividades organizadas y planificadas sistemáticamente que posibilitan los aprendizajes relevantes y significativos. Ellas no agotan las posibilidades del maestro o la maestra para crear nuevas estrategias, sino que se ofrecen como referentes ya validados” (MINERD, 2014, p. 36). Se enfatiza el Aprendizaje Basado en Proyectos, el Aprendizaje por Descubrimiento y el Aprendizaje Basado en Problemas, dando cabida en el aula a otras que permitan el logro de las competencias y que partan de las necesidades, intereses y conocimientos de los estudiantes.

La evaluación sugerida está basada en el desarrollo de las competencias, por lo que se define como formativa, continua, participativa, reflexiva y crítica. Se establecen los indicadores de logro para evaluar el nivel de dominio de las competencias específicas.

La formación artística es denominada dentro de este currículo como área de *Educación Artística*, y tiene carácter obligatorio para todo el Nivel Primario. La carga horaria es de tres horas semanales durante todo el nivel.

Dentro de las siete competencias fundamentales está la *competencia comunicativa*, en la que se recogen los elementos relacionados con las manifestaciones artísticas como formas de comunicación. Relacionado con esto, en los perfiles de egreso, aparte del desarrollo de la identidad cultural, encontramos la utilización del cuerpo y de diferentes manifestaciones artísticas para comunicarse. En el apartado de medios y recursos para el aprendizaje se incide en que los centros dispongan de materiales de deshecho y del entorno natural con los que los estudiantes puedan crear y expresarse a través de diferentes manifestaciones artísticas. También se sugiere que los centros dispongan de equipos y materiales audiovisuales y TIC con los que

registrar y reproducir sonidos e imágenes de la naturaleza y la sociedad. Pero se recuerda que tan importante es contar con los medios como con unos docentes motivados y formados para sacarles el mayor provecho.

En el currículo se desarrollan una serie de estrategias para la articulación de las distintas áreas curriculares, como las unidades de aprendizaje, los proyectos de investigación, proyectos de intervención en el aula y los ejes temáticos. También se habla de una distribución del tiempo flexible que permita la implementación de estas estrategias.

El área de Educación Artística se organiza en estrategias de aprendizaje integradas, como son: la auto-percepción, exploración de los entornos, imaginación a través del juego, interpretación y comunicación, mensajes y significados, etc.

Cada estrategia incide siempre en más de una competencia fundamental, a veces en todas. Se presentan sus competencias específicas, los contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes) y los indicadores de logro. La presencia de una u otra manifestación artística dependerá del enfoque que reciba dicha estrategia, por lo que entendemos que en este currículo se les da a las artes un enfoque integrado, pudiendo llegar a ser un currículo de *artes integradas*.

Una vez revisados los contenidos de cada estrategia de aprendizaje, las manifestaciones artísticas que tienen presencia en el currículo son las artes plásticas y visuales (dibujo, dibujo técnico, pintura, modelado, arquitectura... más otras manifestaciones como la ilustración, el audiovisual, el collage, la artesanía, el reciclaje...), la música, la expresión corporal, las artes escénicas (la danza, el teatro, los títeres, el circo, la pantomima...).

Encontramos ciertos rasgos a priori posmodernos en el currículo de la Educación Artística: la integración real de diversas manifestaciones artísticas en estrategias de aprendizaje, la influencia del entorno cultural y social del alumnado, el multiculturalismo, el Aprendizaje Basado en Proyectos, en Problemas, por Descubrimiento, el dinamismo del propio currículo, etc.

II.2.3.6 Uruguay

La Ley General de Educación 18.437/2008 (MEC, 2008) es la ley de educación vigente en Uruguay, que define la autonomía de la enseñanza y el Sistema Nacional de Educación Pública. Entre los años 2006 y 2008 se produjo un proceso participativo nacional, a partir del cual el Consejo de la Educación Inicial y Primaria (institución autónoma del poder ejecutivo) elaboró el currículo de la Educación Básica, que recibe la denominación de *Programa de Educación Inicial y Primaria* (ANEP y CEIP, 2008).

El currículo se fundamenta en “el análisis filosófico, pedagógico y didáctico de la educación y de la enseñanza, a la vez que plantea los Fines de la Educación Inicial y Primaria” (ANEP y CEIP, 2008, p.10), proponiendo un programa único desde los tres años hasta el sexto curso de Educación Primaria para todo el estado. Se deja en manos, de todos modos, de un nivel de concreción local, la distribución del tiempo y el peso formativo de las unidades de enseñanza y la ampliación de contenidos.

La denominación que recibe en la Ley General de Educación el nivel objeto de nuestro estudio, que va de los 6 a los 12 años (CINE 1), es la de Educación Primaria. Comprende seis cursos académicos o grados organizados en seis áreas de conocimiento: de Lenguas, Matemático, Artístico, Social, de la Naturaleza y Corporal.

Las Áreas de Conocimiento conforman la estructura general que organizan el conocimiento a enseñar desde su epistemología. [...] Están constituidas por campos o disciplinas, los cuales presentan una selección de saberes organizados a partir de redes conceptuales. En cada área se incluyen: la fundamentación, que consta de introducción, aspectos disciplinares y didácticos (como construcción metodológica), objetivos generales y bibliografía. Los contenidos de enseñanza están formulados a partir de las redes conceptuales generales. La secuenciación por grado y por área da cuenta de la profundización y ampliación del conocimiento a enseñar desde los tres años hasta sexto grado escolar. (ANEP y CEIP, 2008, p.10)

El currículo también ofrece al docente redes conceptuales y ejemplificaciones, que determinan la organización de los saberes que

tendrá que desarrollar el alumnado y muestran ejemplos de cómo abordarlos de manera progresiva e integral.

La formación artística es denominada dentro de este currículo como área del *Conocimiento Artístico*, y es de carácter obligatorio para todo el nivel de Educación Primaria. No se especifica en el currículo la carga horaria semanal de las diferentes áreas, cuestión que, como comentábamos antes, se dejaba en manos de un desarrollo posterior del currículo a nivel local. El estudio de Giráldez y Palacios (2014) ofrece el dato de 3 horas semanales de Conocimiento Artístico.

Uno de los cuatro fines de la Educación Inicial y Primaria que plantea el currículo es el de “Enseñar a valorar y participar de las artes, las ciencias y el saber de la cultura de la humanidad” (ANEP y CEIP, 2008, p. 37).

En la descripción del área del Conocimiento Artístico que hace el currículo, se presenta como un área integrada en el que se busca un enfoque común y la relación entre las diferentes manifestaciones artísticas, pero según vamos avanzando en el desarrollo del currículo vemos como “se reconceptualizan y seleccionan los siguientes campos: Artes Visuales [incluyendo fotografía, cine, cómic o lenguaje audiovisual], Música, Literatura, Teatro y Expresión Corporal” (ANEP y CEIP, 2008, p.12), cada una con sus lenguajes propios, sus redes conceptuales, sus contenidos para cada grado y sus ejemplificaciones.

Los objetivos generales del área son dos:

- Conocer y comprender el conocimiento artístico a través de la apropiación de los lenguajes específicos en que las artes se expresan en las diversas culturas.
- Desarrollar formas de sensibilización, apreciación, valoración y disfrute ante los diferentes objetos y hechos artístico-culturales pertenecientes al patrimonio propio y de otros pueblos. (ANEP y CEIP, 2008, p.76)

“En el Área del Conocimiento Artístico se jerarquiza y valora el Arte como conocimiento y expresión humana” (ANEP y CEIP, 2008, p. 12), destacando el papel fundamental que desempeña en la

construcción de significados y la formación estética del individuo. Están presentes en la formulación del área del Conocimiento Artístico los aportes de Eisner a la Educación Artística como cognición, incidiéndose en el desarrollo del niño de las capacidades necesarias para conocer y trabajar con los aspectos perceptivos, expresivos, interpretativos, productivos, creativos, estéticos o críticos y culturales de las disciplinas de las artes. Destacan también otros enfoques que propugnan la diversidad y relativismo cultural, fomentándose el pensamiento crítico y reflexivo del alumnado que le permita conocer y valorar manifestaciones artísticas de diversos contextos histórico-culturales, ya que “[e]l Arte es una forma de producción cultural del hombre que sólo se puede entender considerando el contexto, intereses e intenciones tanto de culturas de origen, como de las que las receptionan” (ANEP y CEIP, 2008, p.72).

Encontramos una explicación gráfica de la configuración y enfoque del área en la Figura 3.



Figura 3. Estructura del área del Conocimiento Artístico
Fuente: Tomado de ANEP y CEIP (2008)

**CAPÍTULO III: LA FORMACIÓN
INICIAL Y CONTINUA DEL
PROFESORADO**

Es indispensable para cualquier país, si quiere hacer frente a los desafíos actuales de la sociedad, y de la educación en particular, potenciar un sistema de formación docente que gire en torno al dominio de las competencias profesionales. Ha de atender “no sólo la actualización pedagógica, didáctica y científica sobre las materias y áreas impartidas, sino también la comprensión de las distintas dimensiones involucradas en la educación y su interacción con una sociedad en permanente transformación” (MECD, 2015).

Como hemos podido constatar en el anterior capítulo, el profesorado es uno de los factores determinantes para el enfoque y la calidad de la Educación Artística, para el aprovechamiento de su capacidad de transformación social, incluso para su impartición o no. Es fundamental, por tanto, que la calidad de su formación inicial y, sobre todo, continua, sea elevada. Numerosos estudios internacionales como los de Robinson (1999), Sharp y Le Métails (2000), Taggart, Whitby y Sharp (2004), Baïdak y Horvath (2009) o Bamford (2009), coinciden en la relevancia de esta formación docente en el logro de una Educación Artística de calidad. Hay determinadas cuestiones clave en las que insisten y a las que los gobiernos deberían prestar atención:

- La formación específica en Educación Artística de los docentes suele ser escasa o nula, lo que repercute en su baja cualificación y en la calidad de la docencia impartida en el aula.
- Es prioritario, por tanto, replantear dicha formación, lo que generaría además otros beneficios como la modernización de los sistemas educativos o la generación en los centros y en las aulas un entorno creativo de aprendizaje.
- Esta formación en Educación Artística debería contar con los cambios, demandas, expectativas o necesidades del entorno, de la comunidad, de la sociedad y de la educación. Debería ser lo suficientemente flexible para no mantenerse ajena a ellos y desarrollarse en permanente actualización.

Estudios realizados dentro del ámbito latinoamericano, como los de Saravia y Flores (2005), UNESCO - OREALC (2006), Vaillant y

Rossel (2006), Jiménez, Aguirre y Pimentel (2009), Giráldez y Malbrán (2011), Giráldez y Palacios (2014) o PASEM (2014) llegan a conclusiones similares, haciendo hincapié en lo indispensable y urgente de la revisión exhaustiva de los programas de formación del profesorado, muy especialmente en determinados países de Latinoamérica ya que, como señala Beca (2012):

Las sociedades latinoamericanas, caracterizadas por la desigualdad, necesitan que todos los estudiantes sean educados por maestros altamente competentes y comprometidos, especialmente quienes pertenecen a sectores desfavorecidos. Ello supone un esfuerzo compartido por las políticas públicas y por las instituciones formadoras para producir las transformaciones a nivel curricular, de las prácticas y de la investigación. (p. 9)

Parece haber cierto consenso en que, si se quiere que las reformas educativas que llevan tiempo produciéndose en la región obtengan los resultados esperados, el perfil del docente de Educación Artística se ha de aproximar al de un educador crítico y reflexivo que haya adquirido una formación artística y pedagógica sólida, y que esté dispuesto a proseguir con ella a lo largo de su carrera docente, dado que las exigencias y enfoques de la materia y del contexto no permanecen inamovibles en el tiempo (Giráldez, 2009b; Giráldez y Malbrán, 2011). Todo ello daría sentido al concepto de *desarrollo profesional*, que aúna la formación inicial y continua, y que ofrece una perspectiva de la docencia como profesión en permanente construcción y del docente como sujeto de aprendizaje, en busca del fortalecimiento y reconocimiento de su tarea (Robalino, 2004).

Pero ¿qué perfiles docentes encontramos habitualmente en las aulas de los países de nuestro estudio?

Como vimos anteriormente, no se cuenta con profesorado especializado para impartir la Educación Artística en la etapa de Primaria en los centros públicos de la mayoría de los países del estudio¹⁹, por lo que el profesorado generalista (el encargado de la docencia de casi todas las áreas) es el que debe asumirla. Estos profesores generalistas han recibido, por lo general, una escasa o nula formación artística específica dentro de su formación como maestros,

¹⁹ Son excepción Argentina, Chile, Brasil o España (Giráldez y Palacios, 2014).

por lo que no se sienten preparados o seguros impartiendo este área: “enseñar arte a alto nivel no es tarea fácil, por lo que no es de extrañar que especialmente los docentes de educación primaria no tengan la suficiente confianza como para impartir esas materias” (Taggart et al., 2004), lo que puede desembocar en una docencia de la Educación Artística deficitaria o dedicada a otras áreas consideradas *más importantes*.

Insistimos en que son pocos los países del estudio que cuentan con docentes especialistas en Educación Artística. Algunos centros públicos cuentan con especialistas de música (como en el caso de España o Argentina) o plástica, pero apenas de otras disciplinas artísticas. Sin embargo, en los centros privados sí es más habitual contar con profesorado especializado o formado en artes (Águila, Núñez, y Raquimán, 2011), lo que asegura, al menos, la impartición de un número no menor al establecido por el currículo de horas de Educación Artística. Sin embargo, de acuerdo con Giráldez y Palacios (2014), los maestros que han recibido una formación especializada en una disciplina artística determinada, cuando son docentes del área de Educación Artística (como tal, no sólo de Educación Musical como, por ejemplo, en España o Argentina), tienden a volcar la docencia en el área de su especialización.

Es reseñable la creciente presencia de artistas en las aulas de primaria desarrollando actividades formativas en contextos formales e informales. En la *Hoja de ruta para la Educación Artística* (UNESCO, 2006), se insiste en dotar a los docentes de las competencias necesarias para establecer relaciones fructíferas en el ámbito educativo con los artistas. Cabe destacar la colaboración que se da en varios países del estudio entre artistas en activo y profesores o grupos de profesores en diferentes aspectos, como el trabajo cooperativo o el asesoramiento. De acuerdo con Giráldez (2009), los artistas, como agentes siempre en contacto con la práctica de sus disciplinas, generalmente se inclinarán por el desarrollo de habilidades técnicas para la producción artística en el aula, lo que es compensado por un enfoque más pedagógico y cognitivo del maestro. “[P]ara una educación artística de alta calidad es necesario contar con profesores de arte y de asignaturas generales [y artistas] altamente capacitados” (UNESCO, 2006, p. 6), si bien dicha combinación no

siempre es posible en las aulas dependiendo de la normatividad de cada país, región o escuela.

III.1 FORMACIÓN INICIAL

Como apunta Saravia (2005), desde la década de 1990 se ha ido llevando a cabo un proceso general, en los países del entorno estudiado, de transmisión de la formación inicial de los maestros desde el nivel medio al nivel superior de la educación, lo que implica “una jerarquización social de la profesión docente que se encuentra, ahora, a la par de otras carreras profesionales” (p.10). Pero cada país de la región ha ido diseñando y construyendo su estructura de formación de profesorado dependiendo de muy diversos factores sociales, económicos, políticos... por lo que no podemos hablar de un sistema único para la formación inicial (incluso dentro de un mismo país).

Las Escuelas Normales, los Institutos de Formación (Institutos de Pedagogía e Institutos Superiores Pedagógicos) y las Universidades (a través de sus Facultades de Educación) son tres tipos de instituciones que ofrecen carreras de profesor o licenciado en Educación Primaria. De igual forma, existen circuitos diferenciados de formación inicial al interior de los países en términos de años de estudio, nivel educativo en que se ubican y calidad y prestigio de las instituciones (Saravia, 2005, p. 10).

El número de cursos lectivos y de créditos que deben afrontar los futuros docentes, los perfiles de egreso, y el status de las instituciones encargadas de impartir dicha formación (a pesar de que, como acabamos de decir, se tiende a la transformación de estos estudios en educación superior), sigue presentando cierta heterogeneidad.

Las tipologías de formación inicial aumentan cuando hemos de tener en cuenta que podría llegar a ser docente de Educación Artística un maestro generalista, un maestro especialista, un artista... cada uno de ellos con sus experiencias, vivencias y objetivos.

[Cuentan] generalmente con experiencias y perspectivas muy distintas respecto a los procesos y prácticas educativas y culturales y, al mismo tiempo, con fortalezas y debilidades que deben ser tenidas en cuenta a la hora de diseñar

programas de formación relevantes y eficaces. (Giráldez y Malbrán, 2011, p. 39)

Todas estas variables influyen, de una u otra manera, en el hecho de que “la formación inicial de un elevado porcentaje de docentes, tanto generalistas como especialistas, en los distintos países iberoamericanos [sea] deficitaria” (Giráldez y Pimentel, 2011, p.6).

La formación inicial de los maestros generalistas cuenta con una escasa atención a la Educación Artística, muchas veces dotándole de un enfoque academicista de determinadas materias tradicionalmente presentes en el aula de Primaria (música y plástica generalmente). Ello suele implicar una escasa preparación para la docencia integrada de las diversas manifestaciones artísticas, dado que se suelen reproducir los esquemas aprendidos. La formación de los especialistas es variada y no siempre está vinculada a la formación inicial del profesorado, dado que “son excepción los países que cuentan con una especialización de Educación Artística dentro de las carreras de formación inicial del profesorado” (Giráldez y Palacios, 2014, p. 13). Algunos han estudiado titulaciones en las que han recibido un cierto grado de formación pedagógica y artística, y otros se han formado en conservatorios o escuelas de artes sin recibir ningún tipo de formación pedagógica.

Unos planes de estudio que busquen el equilibrio entre el saber artístico y el pedagógico ayudarán a los futuros docentes a adquirir las competencias profesionales necesarias para lograr una Educación Artística de calidad en Primaria (integrada, dinámica, transformadora...). La potenciación y mejora de la formación inicial (y la continua, como veremos más adelante) de los docentes ha de trascender las fronteras de los países para convertirse en un objetivo común de la región.

III.2 FORMACIÓN CONTINUA

Una vez vista la heterogeneidad en la formación inicial del maestro de Educación Artística en los países de nuestro estudio, se hace

fundamental potenciar la formación continua para superar las carencias pedagógicas y disciplinares del docente y, en consecuencia, para asegurar y elevar la calidad de la enseñanza y aprendizaje del área, mejorar el desempeño de los niños y poner en valor la profesión.

En las últimas décadas, la formación de los docentes en servicio ha pasado a ser parte importante de las agendas de los sistemas educativos en América Latina. La preocupación por mejorar la calidad educativa y, en particular, por que esta mejora se vea reflejada en los logros de aprendizaje de los alumnos y alumnas ha puesto sobre la palestra educativa la problemática de la formación de los docentes. (Flores, 2005, p. 45)

Muchos países de la región han llevado a cabo, se encuentran inmersos en ella o se embarcarán próximamente en procesos de reforma del sistema educativo, y han podido constatar que la formación de sus docentes en servicio, los que ya ejercen su profesión, es esencial para lograr las metas propuestas en los nuevos programas. Esta iniciativa ha de enfocarse desde el punto de vista del propio docente, teniendo en cuenta los problemas con los que se encuentra en el desempeño de su tarea, debidos a su deficitaria formación inicial, la desactualización ante las nuevas propuestas educativas, y a las desigualdades y descrédito de la profesión generadas por las turbulencias sociales o políticas. Hay dos retos fundamentales que afrontar para lograr el cambio: la titulación de docentes que ejercen su profesión sin el título requerido, y la actualización y especialización de la formación de los docentes titulados.

Al igual que en la formación inicial, no podemos hablar de un sistema único de formación continua de profesorado en la región, ni siquiera dentro del mismo país. Aún así se aprecia la tendencia generalizada de pasar de un sistema tradicional de capacitación, vertical, centralizado y que responde a necesidades coyunturales, a uno descentralizado, dirigido a los docentes en sus contextos, que atienda sus necesidades de mejora docente a largo plazo, y en el que participen todos los actores educativos (Flores, 2005). Es cierto que, por lo general, la mayor parte de la organización y oferta de esta formación recae en los respectivos Ministerios de Educación u organismos dependientes creados para este fin, pero también están involucradas las

universidades²⁰, junto con los institutos pedagógicos, organizaciones internacionales, organizaciones no gubernamentales e instituciones privadas.

En este ámbito, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), organización gubernamental de la que todos los países del estudio son miembros, viene desempeñando un destacado papel desde hace muchos años, siendo la formación de calidad del docente uno de sus ejes prioritarios, y contando con programas específicos de Educación Artística, entre los que destaca el Postgrado Virtual de Especialización en Educación Artística, dirigido por Andrea Giráldez Hayes, que se viene desarrollando en el marco del Proyecto Metas Educativas 2021, dentro del Programa de Educación Artística, Cultura y Ciudadanía. Desde 2011, y en colaboración con la Universidad de Valladolid, se ofrece a los docentes formación didáctica innovadora y de calidad en diversas disciplinas artísticas: artes plásticas, música, danza, dramatización, audiovisual, etc. y un espacio de diálogo e intercambio de experiencias para la generación de proyectos comunes, interdisciplinarios, integrados (como la mayoría de currículos de Educación Artística indican) y comprometidos socialmente (OEI-UVa, 2015). Todo ello *on-line*, lo que aumenta las posibilidades de que los docentes puedan participar independientemente de su ubicación.

También podemos destacar, dentro de la OEI, la convocatoria del Instituto Iberoamericano de TIC y Educación (IBERTIC) del MOOC *Artes y tecnologías para educar*, dirigido a artistas y docentes, que incide en el papel fundamental de ambas materias en nuestra sociedad, y en la posibilidad de utilizarlas conjunta y transversalmente dentro de la educación (IBERTIC - OEI, 2015).

²⁰ Las universidades suelen centrarse en la oferta de cursos de profesionalización para la obtención de títulos, cursos de posgrado y especialización, aunque muchos docentes por cuestiones económicas, de distancia o disponibilidad horaria no pueden acceder a ellos (Flores, 2005).

III.3 LA FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA DEL PROFESORADO DE LOS PAÍSES SELECCIONADOS

III.3.1 Ecuador

III.3.1.1 Profesorado responsable de la Cultura Estética en Educación General Básica

El área de Cultura Estética en la Reforma Curricular para la Educación Básica se organiza en torno a tres lenguajes sin establecer relaciones directas entre los mismos: Lenguaje de la Música, Lenguaje de las Artes Plásticas y Lenguaje de las Artes de la Representación (MINEDUC, 1997)²¹. La docencia del área está encomendada, por lo general, a un único docente, que suele ser el maestro de aula o generalista. El perfil de ingreso a la función docente en Ecuador, tal como puede observarse en la siguiente cita, es muy variado, con lo que la formación inicial artística de estos maestros también lo es.

Art. 96.- Títulos reconocidos.- Para ingresar a la carrera educativa pública, se reconocerán los títulos de:

Profesional docente en sus distintas tipologías y especialidades;

Sicólogo educativo o infantil;

Profesional o tecnólogo del área de educación especial;

Profesional con conocimientos en un área de interés para el sector educativo, de modo preferente cuando el c. aspirante tenga un título de postgrado relacionado a la docencia. Estos conocimientos se acreditarán mediante los respectivos exámenes; y,

²¹ Recordemos que estos planes de estudio serán remplazados próximamente por un nuevo currículo que ya está en su última fase antes de ser implantado. En él el área de Educación Artística se denomina *Educación cultural y artística* y no presenta una división por lenguajes artísticos, sino un tratamiento integrador.

Profesional de otras disciplinas siempre que estuvieren acompañados de certificados emitidos por instituciones legalmente constituidas que acrediten la respectiva experticia, para áreas en las que no existe el número suficiente de docentes para cubrir las necesidades del Sistema Nacional de Educación.

Los profesionales relacionados con el literal “e” del presente artículo, que ingresen a la carrera educativa pública deberán aprobar programas de capacitación en pedagogía, didáctica y profesionalización docente de acuerdo al Reglamento de la presente Ley. (MINEDUC, 2011, p. 33)

III.3.1.2 La formación inicial del profesorado responsable de la Cultura Estética en Educación General Básica

En 1991 se produce una serie de acuerdos ministeriales sobre la formación de docentes de Niveles pre-Primario y Primario que convierten a las instituciones responsables de la formación de colegios e institutos normales de Nivel Medio en institutos pedagógicos (Saravia, 2005). Estos institutos pedagógicos, pertenecientes a las facultades de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de las universidades del país y de la Red Nacional de Formación y Capacitación Docente, están bajo la orientación y coordinación formativa del MINEDUC e imparten formación de Nivel Superior.

La formación inicial, como el resto del sistema educativo de Ecuador, se encuentra inmersa en un proceso de reestructuración. Uno de los objetivos del Programa de acciones 2012-2013 del MINEDUC era la elaboración de estándares de formación inicial y continua (MINEDUC, 2015), dado que se consideraba débil y desactualizada, carente de sistematización, lo que llevaba a la devaluación y el escaso reconocimiento social de la profesión docente (Tobar, 2011). Una de las acciones más relevantes del gobierno en esta línea ha sido la de la creación en 2013 de la UNAE (Universidad Nacional de Educación), donde los estudiantes podrán obtener la Licenciatura en Educación Inicial, de Educación General Básica y de Educación Intercultural.

La actual formación inicial reglada tiene el grado de licenciatura, con una duración de cuatro cursos académicos. La formación inicial que correspondería a los futuros docentes de Educación General Básica es el plan de estudios de 2012 de la Licenciatura en Ciencias de la Educación con Mención Educación General Básica. Dependiendo de la universidad podría contar con entre 245 y 295 créditos de duración, con una única asignatura de 3 créditos o con tres asignaturas, cada una relacionada con uno de los lenguajes artísticos en que se parcela la Cultura Estética en el currículo de la Educación Básica, con 15 créditos totales. Pero también podemos encontrar, por ejemplo, en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, el plan de estudios de 2012 de la Licenciatura en Ciencias de la Educación con Mención en Cultura Estética, de 295 créditos de duración. Cuenta con 17 asignaturas (81 créditos) directamente relacionadas con el arte, abordando tanto la técnica de las diferentes manifestaciones como su didáctica, historia y filosofía (ULEAM, 2015).

La diferencia en la cantidad y enfoque de la formación inicial artística del futuro docente, según la universidad en que curse sus estudios, puede llegar a condicionar en gran medida su competencia como responsable de la impartición de la Cultura Estética.

III.3.1.3 La formación continua del profesorado responsable de la Cultura Estética en Educación General Básica

Dentro de la carrera educativa del docente en Ecuador, que se entiende como una ruta profesional, nos encontramos las siguientes etapas: la formación inicial, el ingreso al campo laboral educativo, la formación continua y el acompañamiento pedagógico o institucional (MINEDUC, 2015). La LOEI entiende la formación continua del profesorado como un derecho y como una obligación para el mejoramiento de sus conocimientos, habilidades, competencias y capacidades que les permitirán ofrecer un mejor servicio educativo; y de carácter gratuita cuando sea remedial²². También lo recoge la Constitución de la República, que establece en su artículo 349 que “garantizará al personal docente [...] actualización, formación continua y mejoramiento pedagógico y académico” (MINEDUC, 2011, p. 7). Tanto es así, que el MINEDUC establece que el 40 % de

²² De carácter obligatoria, y dirigida a subsanar la falta de titulación en formación pedagógica del docente.

las horas laborables de los docentes estará destinado exclusivamente a la formación continua, no pudiendo ser empleado en cualquier otra actividad (MINEDUC, 2015).

Desde el año 2008, el Programa de Formación Docente (*SiProfe*, que ha pasado a denominarse *Siempre es momento de Aprender*) del MINEDUC organiza, en convenio con universidades y desde 2011 (entrada en vigor de la LOEI) también con institutos pedagógicos, cursos de formación continua, de carácter gratuito, para docentes de escuelas públicas sobre cuestiones que las pruebas SER²³ han señalado como debilidad (MINEDUC, 2015). Dado que la oferta depende del resultado de dichas pruebas, no contempla específicamente el área de Cultura Estética. El objetivo del programa de formación continua es desarrollar y perfeccionar las destrezas de los docentes en servicio. Los cursos están organizados partiendo de los planes de estudios de las licenciaturas y los programas de especialización de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), impartándose en formato de cursos cortos.

En la actualidad, la Subsecretaría de Desarrollo Profesional y la Subsecretaría de Apoyo y Seguimiento a la Gestión Educativa se encuentran diseñando el Programa de Inducción para los nuevos roles de asesores y auditores educativos que la LOEI estableció en su artículo 114 (MINEDUC, 2011). Ambas figuras forman parte del Sistema de Apoyo y Seguimiento a la Gestión Educativa. Tendrá una duración aproximada de 1 año, con 26 semanas de Inducción y 26 de formación específica.

También cabe destacar la potenciación que se está llevando a cabo del Programa de Mentoría, en el que consultores del MINEDUC forman a docentes en activo, con excelente desempeño profesional, a través de seminarios-talleres de una o dos semanas de duración. Estos mentores liberan horas de docencia para formar a su vez a docentes principiantes de escuelas fiscales para lograr la mejora de la calidad del aprendizaje de sus estudiantes (MINEDUC, 2015).

²³ Programa de evaluaciones del Sistema Educativo del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) del MINEDUC.

III.3.2 España

III.3.2.1 Profesorado responsable de la Educación Artística en Educación Primaria

El área de Educación Artística en el currículo de la LOMCE está integrada por dos materias: Educación Plástica y Educación Musical (MECD, 2014). Nos encontramos con un tratamiento diferenciado en cuanto a la asignación de la docencia de estas materias. Por un lado, la impartición de la Educación Plástica está encomendada al maestro generalista, que no requiere de una titulación o especialización en artes o formación artística aparte del título de maestro de Educación Primaria. Y, por otro lado, la impartición de la Educación Musical está encomendada a un maestro de Educación Primaria especialista en Educación Musical (MEC, 2006a).

Los artistas, si no están titulados como maestros, no pueden ser responsables de la docencia de estas materias, pudiendo colaborar en su desarrollo o en talleres extracurriculares si el docente responsable y el centro lo estiman pertinente.

III.3.2.2 La formación inicial del profesorado responsable de la Educación Artística en Educación Primaria

Para ejercer la profesión de maestro de Educación Primaria, regulada por ley (MEC, 2006a), se requiere el título de Profesor de Educación General Básica, Maestro en Educación Primaria u otros anteriores al Real Decreto 55/2005 en el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado (MEC, 2005), o el actual de Graduado en Educación Primaria, que es en el que nos centraremos.

La formación inicial del profesorado se ajustará a las necesidades de titulación y de cualificación requeridas por la ordenación general del sistema educativo. Su contenido garantizará la capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas. (MEC, 2006a, p. 17184)

El maestro titulado habrá de demostrar competencias en todas las áreas del nivel educativo, por lo que deberá adquirirlas a lo largo de

su formación inicial en los estudios universitarios oficiales de Grado en Educación Primaria, que tendrán una duración cuatro cursos o 240 créditos europeos ECTS²⁴ (MEC, 2007a). Uno de los módulos en los que está estructurado el Grado es el Módulo Didáctico y Disciplinar, con una duración de 100 créditos ECTS, en el que se aborda la enseñanza y el aprendizaje de diversas materias sin especificar las asignaturas y créditos correspondientes a cada una de ellas (definido por cada universidad). Una de estas materias es la Educación Musical, Plástica y Visual, de la que se especifican las competencias que deben adquirirse:

Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes. Conocer el currículo escolar de la educación artística, en sus aspectos plástico, audiovisual y musical. Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades musicales y plásticas dentro y fuera de la escuela. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes. (MEC, 2007b, p.53750)

Ésta sería la formación inicial mínima en Educación Artística que recibiría un futuro maestro generalista o de aula, que sería el encargado de impartir la Educación Plástica. Vemos que las competencias están centradas en las dos manifestaciones artísticas que tienen presencia mayoritaria en escuelas de todo el mundo y que articulan el currículo español de la Educación Artística en Primaria: música y plástica, sin atender a ninguna otra. Entenderemos, por tanto, que las asignaturas que derivarán de esta materia estarán centradas en la enseñanza y el aprendizaje de dichas manifestaciones artísticas.

Dentro de estos estudios, pueden proponerse una serie de menciones cualificadoras, de entre 30 a 60 créditos ECTS, que deben adecuarse a los objetivos, ciclos y áreas de la Educación Primaria (MEC, 2007b). Dentro de las propuestas por las distintas universidades está la mención en Educación Musical, que cualificaría al graduado para

²⁴ Siglas correspondientes a *European Credit Transfer and Accumulation System* (Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos), que se basa en el trabajo desempeñado por el estudiante tanto presencial como no presencial.

ejercer como maestro especialista en Música²⁵ (MEC, 2011). Le corresponde a cada universidad desarrollar estos planes de estudio y definir las diferentes asignaturas, y su duración en créditos ECTS, bajo verificación de la ANECA²⁶, por lo que no podemos ofrecer un panorama común de la articulación de dicha mención.

Vemos, a priori, un importante desequilibrio en el número de créditos ECTS de formación artística del futuro docente de Educación Plástica (generalista) con respecto al futuro docente de Educación Musical (especialista, que recibe los mismos créditos de formación artística que el generalista más, al menos, 30 créditos ECTS específicos de la mención en Educación Musical).

III.3.2.3 La formación permanente del profesorado responsable de la Educación Artística en Educación Primaria

1. La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros.
2. Los programas de formación permanente, deberán contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas [...]. Las Administraciones educativas planificarán las actividades de formación del profesorado, garantizarán una oferta diversificada y gratuita de estas actividades y establecerán las medidas oportunas para favorecer la participación del profesorado en ellas. (MEC, 2006a, p. 17184)

Tanto los maestros generalistas como especialistas de escuelas públicas, para obtener un sexenio (reconocimiento a seis años de servicio y de formación permanente que se traduce en un

²⁵ También pueden ejercer como maestros de Educación Musical los titulados en Educación Primaria que hayan superado el proceso de oposición en dicha especialidad o que hayan cursado la siguiente formación: Título Superior de Música de la Ley 1/1990, de 3 de octubre, o titulaciones declaradas equivalentes a efectos de docencia. Licenciado en Musicología o en Historia y Ciencia de la Música. Título Profesional de Música de la Ley Orgánica 1/1990 o de la Ley Orgánica 2/2006. Lamentablemente dichas titulaciones carecen de formación relacionada con la enseñanza y el aprendizaje de la música.

²⁶ Siglas correspondientes a la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, fundación estatal creada por el Consejo de Ministros del Gobierno de España.

complemento económico en su sueldo), deben realizar 100 horas de formación durante el transcurso de esos 6 años. En un principio sólo se les reconocía a los funcionarios, pero en algunas comunidades autónomas se están comenzando a reconocer a los maestros interinos. Dicha formación, que no es de carácter obligatorio, han de llevarla a cabo en centros o instituciones de la Administración (gratuita) o con acreditación de un organismo estatal (en ocasiones de pago).

Dentro de las instituciones que ofertan la formación continua, tenemos instituciones de ámbito estatal e instituciones de ámbito autonómico. En el ámbito estatal, dentro del MECD tenemos el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF). Ofrece formación tanto presencial como no presencial (o en red). Dentro de la formación presencial oferta cursos de verano (en convenio con la Universidad Internacional Menéndez Pelayo) para la actualización de las competencias pedagógicas y didácticas del profesorado en ejercicio de las distintas enseñanzas reguladas por la LOMCE; congresos y jornadas en las que, de manera interactiva, se difunden, profundiza e intercambian conocimientos sobre diversos temas educativos; y estancias profesionales en el extranjero, que permiten conocer diferentes sistemas educativos y la organización de los centros, además de ampliar estrategias de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera o en una lengua extranjera (MECD, 2015).

Dentro de la formación en red, el INTEF implantó en 2014 un plan piloto de formación de profesorado a través de Cursos Masivos Abiertos en Red (MOOC), además de ofertar cursos en red “tradicionales”, materiales de autoaprendizaje y recursos (MECD, 2015).

En el ámbito autonómico tenemos los Centros de Formación de Profesorado (varía la denominación en las diferentes comunidades autónomas) dependientes de las Consejerías de Educación. En ellos se imparten diferentes modalidades formativas acreditadas para la consecución de los sexenios. Dentro de la modalidad presencial los tipos de actividades más relevantes que se ofertan son cursos, seminarios, grupos de trabajo, congresos y jornadas, y proyectos de formación en centros. La modalidad no presencial no está organizada en todas las comunidades autónomas del mismo modo. Por ejemplo, en Castilla y León, se cuenta con el Centro de Recursos y Formación

del Profesorado en TIC (CRFPTIC), que oferta cursos en red y grupos de trabajo además de recursos para los docentes en su página web (JCyL, 2015).

Toda esta formación permanente está destinada indistintamente a maestros de Educación Primaria generalistas o especialistas. Existen planes de formación en algunas comunidades autónomas destinados específicamente grupos de maestros con intereses comunes o grupos de especialistas. Por ejemplo, en Castilla y León, los maestros pueden acogerse al Plan Personal de Formación Docente de Equipo de Profesores, en el que se desarrollan itinerarios formativos sobre las áreas temáticas que estos grupos de profesores necesiten abordar (incluidas las áreas de especialización).

Tanto el INTEF como las universidades públicas y privadas establecen convenios con otras instituciones (por ejemplo, sindicatos de educación) con el fin de garantizar una oferta diversificada y suficiente de actividades de formación del profesorado, ofreciendo la acreditación y reconocimiento de dicha formación como formación permanente de profesorado computable para la consecución de sexenios. El inconveniente para el maestro es que esta formación, en ocasiones, es de pago.

¿Quién se encarga de impartir la formación del profesorado? “[A]unque los artistas profesionales pueden participar en programas de FC²⁷, normalmente la formación de los docentes de materias artísticas corre a cargo de profesores y responsables de la formación profesional” (Baidak y Horvath, 2009, p. 77). Esto abre la puerta a enriquecer con la experiencia técnica y creativa de los artistas la formación de los maestros de Educación Artística. El tipo de actividad formativa llevada a cabo influye en la elección del docente: en los proyectos de formación en centros se suele encomendar la docencia a maestros en activo expertos en la materia a desarrollar, mientras que en los cursos presenciales y clases magistrales, además de a maestros expertos, se encomienda también a profesores de universidad relacionados con la formación de maestros.

²⁷ Siglas correspondientes a Formación Continua.

III.3.3 México

III.3.3.1 Profesorado responsable de la Educación Artística en Educación Primaria

En la Articulación de la Educación Básica (SEP, 2011) aparece contemplada la asignatura Educación Artística para toda la etapa de Educación Primaria. Aunque es considerada como una única asignatura, está parcelada en cuatro lenguajes artísticos diferenciados: artes visuales, expresión corporal y danza, música y teatro.

Por lo general, la Educación Artística en las escuelas es impartida por un único docente a pesar de la diferenciación de lenguajes artísticos. En la mayoría de las ocasiones se trata del maestro de grupo (generalista), que se sirve de Programas de Estudio creados por la Subsecretaría de Educación Básica (dependiente de la SEP) para la docencia de los cuatro lenguajes artísticos de una forma equilibrada (SEB, 2011). Se trata de materiales didácticos que abarcan conceptos generales, sin grandes exigencias técnicas, de los diferentes lenguajes (son consecuentes con la formación inicial en Educación Artística de los maestros), y se han ido elaborando como consecuencia de la paulatina desaparición de la figura del maestro técnico docente (especialista) de Educación Artística.

Cada vez son menos las escuelas primarias que cuentan con un maestro especialista de Educación Artística. Cuando es así, este maestro generalmente ha recibido una formación inicial focalizada generalmente en la música y sin apenas formación pedagógica, por lo que suele reproducir este esquema centrandó su docencia principalmente en la formación musical academicista de sus alumnos.

III.3.3.2 La formación inicial del profesorado responsable de la Educación Artística en Educación Primaria

Los estudios de formación de profesorado en México se comienzan a considerar Educación Superior (licenciaturas) desde 1984, exigiéndose como requisito de ingreso a las escuelas normales la

superación del bachillerato. En 1996 la SEP y las autoridades estatales educativas crean el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, entre cuyas líneas de actuación estaba la formación y actualización del personal docente (IEESA, 2012).

Los centros encargados de impartir la formación inicial a los maestros son, como hemos visto, las escuelas normales. En todas ellas se siguen los lineamientos generales del plan de estudios elaborado, como recoge la Ley General de Educación, por la autoridad educativa federal (SEP, 1993); en la actualidad rige el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria de 2012. Se desarrolla durante cuatro cursos académicos, con una dedicación de 291 créditos totales. Se articula en cinco trayectos formativos: Psicopedagógico, Preparación para la Enseñanza y el Aprendizaje, Lengua Adicional y TIC, Práctica Profesional y Optativos. En el trayecto de Preparación para la Enseñanza y el Aprendizaje encontramos las asignaturas relacionadas con la Educación Artística. Se concentran en dos cursos: en el 5º semestre (3er curso), la asignatura Educación Artística (música, expresión corporal y danza), con una dedicación de 4 horas semanales (4,5 créditos); y en el 6º semestre (3er curso), la asignatura Educación Artística (artes visuales y teatro) con una dedicación de 4 horas semanales (4,5 créditos) (DGESPE - SEP, 2015).

Aunque teóricamente sí que abordan estas dos asignaturas los cuatro lenguajes artísticos que integran la Educación Artística en la Educación Primaria, la formación inicial en este área en las escuelas normales parece, a todas luces, deficitaria, reduciéndose a cuatro horas semanales durante dos semestres. Dependiendo de la oferta formativa de las escuelas normales, también habría la posibilidad de cursar alguna optativa relacionada con el área a partir del segundo curso.

En las escuela normales, como hemos visto, no existe una licenciatura en Educación Artística o una especialización en el área. Sin embargo, en escuelas profesionales de música, como el Conservatorio Nacional de Música o la Escuela Nacional de Música de la UNAM, existe la carrera de Licenciado en Educación Musical, que es una de las más demandadas por los centros que sí cuentan con maestros especializados para la Educación Artística. En esos planes de estudio las materias pedagógicas o no se contemplan o son, generalmente,

optativas, por lo que la formación pedagógica de los docentes especialistas es deficitaria en la mayoría de los casos. Dado que la licenciatura es considerada de larga duración, muchos docentes especialistas consiguen su trabajo en las escuelas sin haber terminado la titulación y careciendo de la acreditación correspondiente.

A partir de 2004, algunas universidades como la Autónoma de Baja California o la Autónoma de Nayarit, han comenzado a ofertar licenciaturas en Música para instrumentistas o cantantes que suelen cubrir el campo laboral de los maestros especialistas en Educación Artística. La Universidad Veracruzana oferta una licenciatura virtual de Educación Artística con Perfiles Diferenciados.

III.3.3.3 La formación continua del profesorado responsable de la Educación Artística en Educación Primaria

La Ley General de Educación, en su artículo 12, dicta que será competencia de la autoridad educativa federal “[r]egular un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica” (SEP, 1993, p. 5). Con este fin, dentro de la SEP se encuentra la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS), que se encarga de reglamentar a nivel nacional los servicios de actualización y capacitación de maestros, y de promover y garantizar el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio (SNFCySP) (DCFCMS - SEP, 2015). Dentro de sus finalidades está la “actualización de conocimientos y superación docente de los maestros en servicio [y la] realización de programas de especialización, maestría y doctorado, adecuados a las necesidades y recursos educativos de la entidad” (SEP, 1993, p. 8).

La Ley General del Servicio Profesional Docente recoge los ámbitos formativos que aborda el sistema: la actualización de conocimientos y capacidades para el servicio público y la práctica pedagógica, la capacitación para el servicio con competencias complementarias, y la formación en instituciones de Educación Superior para adquirir las bases teórico-prácticas de las ciencias de la educación; que serán ofrecidos por las autoridades educativas locales de forma gratuita y seleccionados por el personal docente según sus necesidades o carencias detectadas (SEP, 2013). Dichas autoridades y organismos

centralizados están autorizados para establecer convenios de colaboración con instituciones de formación de profesorado e instituciones de educación superior nacionales o extranjeras para ampliar la oferta formativa.

La Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio edita un extenso catálogo con la oferta por áreas de formación continua y superación profesional a nivel nacional, para los maestros de Educación Básica en servicio (DGFCMS - SEB, 2012). Dentro del área de Educación Artística encontramos una amplia selección de cursos, diplomas, especialidades y maestrías, si bien la oferta podría quedarse corta dado el tamaño del país y el número de maestros en servicio potenciales destinatarios de esta formación.

III.3.4 Nicaragua

III.3.4.1 Profesorado responsable de la Expresión Cultural y Artística en Educación Primaria

La formación artística es denominada dentro del currículo básico nacional como asignatura de Expresión Cultural y Artística (MINED, 2009). En el currículo aparece con un primer enfoque integrado, pero según vamos avanzando en el mismo vemos como, en las programaciones, aparece dividida en cuatro disciplinas completamente parceladas: Artes Plásticas, Teatro, Danza y Música, cada una de ellas con su carga horaria, sus unidades programáticas propias, sus competencias, indicadores de logro, contenidos básicos, actividades sugeridas y procedimientos de evaluación.

Los responsables de impartir la asignatura de Expresión Cultural y Artística son, por lo general, los maestros de aula (generalistas) titulados, si bien pueden contratarse maestros con el certificado de Educación Primaria si el número de maestros titulados no fuera suficiente (MINED, 1990).

III.3.4.2 La formación inicial del profesorado responsable de la Expresión Cultural y Artística en Educación Primaria

El Sistema Educativo nicaragüense se organiza en varios subsistemas, entre los que se encuentra el Subsistema de la Educación Básica, Media y formación docente, administrado y dirigido por el MINED. La organización u orientación del sistema nacional de formación, capacitación y perfeccionamiento de los docentes activos corre a cargo del Consejo Nacional de Educación (MINED, 2006).

La formación inicial de los futuros maestros de Educación Primaria y sus diferentes modalidades “se imparte en las escuelas normales [...]. Tiene una duración de cinco años. El título que se extiende es de maestro de Educación Primaria” (MINED, 2006, p.19). Ésta es la titulación mínima exigida para el ingreso en la carrera docente, sin exigencia de edad mínima de ingreso. Uno de los principales retos a los que se enfrentan las escuelas normales es la débil formación con la que ingresan los futuros docentes en lectura comprensiva, pensamiento lógico, procesamiento de la información... lo que lastra su tarea (Melba, 2012).

En las escuelas normales encontramos tres tipos de ingreso en los programas formativos. Mediante el primero se realizan tres años de estudios generales y dos años de especialización para el diploma de maestro de Educación Primaria, equivalente a la Educación Media completa. En el segundo, los estudiantes de la carrera de magisterio ingresan con tres años de bachillerato y estudian tres años más para obtener el título de maestro de Educación Primaria. Con el tercer tipo de ingreso, ya con el bachillerato aprobado, se cursan dos años más para obtener el título de maestro de Primaria (UNESCO - IBE, 2010). Como vemos, aún no se ha logrado convertir estos estudios en grados de Educación Superior, si bien existe una oferta de formación inicial superior a cargo del Departamento de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (Ruiz, 2007). De esta manera, se puede afirmar que la formación inicial docente en Nicaragua es predominantemente de nivel secundario.

El proceso de transformación curricular de la Formación Inicial Docente se llevó a cabo entre el año 2010 y 2011, dotando a los estudios de una duración de 4.529 horas: 3.533 horas corresponden a

la formación académica y 996 horas a la formación práctica. En el portal educativo del MINED *Nicaragua Educa* podemos encontrar los programas de las 30 disciplinas que lo componen, y entre ellas encontramos la disciplina Expresión Cultural y Artística y su Didáctica, integrada por los siguientes cursos:

- Artes Plásticas Visuales: en el 2º semestre del 1er curso, con una duración total de 100 horas, de las cuales 20 son presenciales. Formación de carácter principalmente técnico.
- Danza Folklórica nicaragüense, Música y su Didáctica: en el 1er semestre del 2º curso, con una duración total de 50 horas, de las cuales 20 son presenciales. 10 de ellas corresponden a la danza folklórica nicaragüense en todos sus aspectos para su aplicación práctica en la escuela primaria, y las otras 10 a un recorrido por la historia de la música, su conceptualización, el lenguaje musical, el canto y los instrumentos musicales, dotando a todo ello de carácter identitario y comunitario.
- Teatro: en el 2º semestre del 2º curso, con una duración total de 50 horas, de las cuales 20 son presenciales. De carácter principalmente práctico, y centrado en las técnicas expresivas y de actuación y en el montaje de obras teatrales (MINED, 2012).

Aunque teóricamente la disciplina sí que aborda los cuatro lenguajes artísticos que integran la Expresión Cultural y Artística en la Educación Primaria, la formación inicial mínima en este área en las escuelas normales se reduce a 60 horas presenciales totales. En la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua se imparte la Licenciatura en Ciencias de la Educación con mención en Educación Musical, que si bien cuenta con un mayor número de horas de docencia relacionada con las artes, éstas están centradas en el aprendizaje de tipo técnico – interpretativo de la música, muy similar al de las escuelas de música y conservatorios.

III.3.4.3 La formación continua del profesorado responsable de la Expresión Cultural y Artística en Educación Primaria

La Ley de Carrera Docente tiene como uno de sus fines la promoción de la profesionalización, capacitación, superación y eficiencia de los docentes, que será proporcionada por el Estado, y que tendrá carácter de derecho a ejercer y deber a cumplir (MINED, 1990). En el artículo 26 de la Ley General de Educación (2006) podemos leer que la formación docente comprende, además de la formación inicial, las siguientes modalidades:

b) Profesionalización: Es aquella que permite completar la educación de docentes en ejercicio educativo, que por diversas razones no cursaron la formación inicial. Se imparte a docentes de primaria y secundaria, las instituciones educativas deben de organizar y desarrollar programas dirigidos a los docentes empíricos.

c) Formación Permanente: Está diseñada para la actualización del docente, puede ser realizada a través de cursos especiales, talleres pedagógicos, seminarios científicos y culturales, diplomados, postgrados, maestrías y doctorados. (MINED, 2006, p. 19)

Se especifican, además, las áreas especiales de formación docente, entre las que sí que se encuentra la Educación Artística.

Los programas de post-grado, diplomados y maestrías son impartidos por las universidades, generalmente en coordinación con el MINED, con el fin de mejorar las calificaciones del personal docente en áreas determinadas (Melba, 2012).

El MINED lleva a cabo importantes esfuerzos para luchar contra la presencia en el sistema de docentes sin la titulación requerida²⁸ a través de los Cursos Regulares y los Cursos de Profesionalización gratuitos que se realizan en las escuelas normales y en los núcleos de profesionalización docente. Desde el año 2007 se han implementando modalidades que combinan encuentros presenciales y a distancia en

²⁸ En 2013 la cifra de maestros sin titulación se elevaba al 20% (Datos del MINED).

cursos de formación, actualización científica y didáctica, y formación permanente (MINED, 2011).

Los Talleres de Evaluación, Programación y Capacitación Educativa (TEPCE), que se realizan una vez al mes en cada departamento del país, son espacios de reunión e intercambio para los docentes en los que pueden llevarse a cabo acciones de actualización, formación, y difusión de buenas prácticas (Melba, 2012).

III.3.5 República Dominicana

III.3.5.1 Profesorado responsable de la Educación Artística en el Nivel Primario

En el currículo del área de Educación Artística de la Ley 66-97 aparecen las diferentes disciplinas artísticas articuladas a través de estrategias de aprendizaje integradas, lo que lo convierte prácticamente en un currículo de *artes integradas* (MINERD, 2014). Esto implica que la docencia de la Educación Artística estará encomendada, por lo general, a un único docente. Dependiendo de la titularidad de la escuela, este docente será un maestro generalista (en el caso de las escuelas públicas) o un artista autodidacta o formado en conservatorios de música o escuelas de bellas artes (en el caso de las escuelas privadas). Por otro lado, los licenciados en arte por la Universidad Autónoma de Santo Domingo también están empezando a trabajar en el sistema educativo dada la escasez de docentes de que adolece el país.

III.3.5.2 La formación inicial del profesorado responsable de la Educación Artística en el Nivel Primario

La formación de los profesionales de la docencia en la República Dominicana es un compromiso del Estado, como recoge la Ley 66-97 en sus artículos 126 y 127 del Título VI de la Profesionalización, el Estatuto y la Carrera Docente (MINERD, 1997). Los estudios de formación inicial del profesorado, como licenciatura, son impartidos en el nivel de educación superior y coordinados por el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM),

encargado de “coordinar la oferta de formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento del personal de educación en el ámbito nacional” (MINERD, 1997, p. 47). Dicho Instituto depende de la Secretaría de Estado de Educación y Cultura (SEEC), que “define las políticas, metas y prioridades en la formación de docentes y orienta la formación inicial y la formación permanente dirigida al personal directivo, docente, técnico y administrativo del sistema educativo” (OEI, 2003, p. 3), además de elaborar los planes de estudio junto a las universidades.

Uno de los principales problemas que ha caracterizado la formación inicial del profesorado en la República Dominicana, y a los que está haciendo frente actualmente, es la heterogeneidad de la misma:

A pesar que, desde 1992, se exige licenciatura para ejercer la enseñanza, sólo el 49% del profesorado en ejercicio tiene dicho nivel de formación; existe un 5,5% de profesores que solo cuenta con formación de nivel medio (bachiller); otro grupo, que representa un 20%, ha sido formado en programas de “profesorado” conducente a un título de técnico; un 6% tiene formación en una especialidad; y el resto otras formaciones no especificadas. En consecuencia, hay un significativo sector de educadores con carencias importantes en cuanto a su formación inicial. (Beca, 2012, p. 4)

Hoy en día, aproximadamente el 85% de los futuros docentes recibe su formación inicial en universidades públicas y en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), organismo estatal surgido de la reestructuración de las escuelas normales en el año 2000. El resto opta por organismos privados, que en algunos casos brindan una formación pedagógica a nivel técnico a pesar de la exigencia legal de la licenciatura (Beca, 2012). Los programas de formación inicial de licenciatura tienen, en general, una duración de 3 a 4 años con una carga lectiva de 180 créditos, incluyendo especialidades desde el año 2012 (pero no de Educación Artística) para los docentes del segundo ciclo de Educación Básica en la UASD y en el ISFODOSU. Aunque se detecta cierta diversidad en la estructuración de los currículos de formación, y ciertos desajustes con respecto a los recientes cambios en el currículo del Nivel

Primario, éstos han de cumplir con los estándares determinados por la SEEC.

En el caso del ISFODOSU, los planes de estudios de las Licenciaturas en Educación Básica están regidos por la Ordenanza 1-2004, 15 de enero del 2004, del Consejo Nacional de Educación (ISFODOSU - SEEC, 2005). Encontramos la Licenciatura con concentración en el primer ciclo de Educación Básica y la Licenciatura con concentración en el segundo ciclo. En ambas, el plan está organizado en 9 semestres (4 años mínimo) y 170 créditos. La estructura de los planes se basa en cuatro grandes áreas: Formación General, Conocimiento, Socio-Pedagogía, y Práctica Docente. Dentro del área Conocimiento, que abarca los conocimientos curriculares de la Educación Básica, encontramos en el sexto semestre la asignatura obligatoria *Educación Artística I* de 3 créditos (1 crédito teórico y 2 prácticos). Dentro del mismo área, en el octavo semestre aparece la asignatura obligatoria *Educación Artística II*, de 3 créditos (1 crédito teórico y 2 prácticos), con el prerrequisito de haber superado la Educación Artística I.

Así pues, un Licenciado en Educación Básica puede serlo habiendo cursado 6 créditos de Educación Artística, 2 asignaturas, una formación a todas luces escasa si consideramos que muy probablemente tendrá que encargarse de impartir la Educación Artística en la escuela. A lo largo de los 9 semestres, el futuro docente también ha de cursar tres asignaturas electivas (optativas), entre las que podría escoger una con cierta relación con la Educación Artística: *Taller de Creatividad*, de 3 créditos prácticos (ISFODOSU - SEEC, 2005).

III.3.5.3 La formación continua del profesorado responsable de la Educación Artística en el Nivel Primario

La formación continua de maestros en la República Dominicana también está recogida en la Ley 66-97, con el propósito de facilitar y financiar dicha formación en todos los niveles y modalidades educativas, siendo gratuita para todos los docentes (MINERD, 1997). Al igual que en el caso de la formación inicial, está coordinada por el INAFOCAM, dependiente de la SEEC. Este instituto, además, otorga becas para la realización de las diferentes actividades de formación, incluidos posgrados y diplomados. Según datos de la SEEC, las plazas

para la formación continua en 2008 se mantenían estabilizadas en un 50% de los profesores disponibles (Secretaría de Estado de Educación, 2008).

Las actividades coordinadas por el INAFOCAM son adjudicadas para su impartición a las universidades, al ISFODOSU y otros organismos. Algunas instituciones tienen una oferta propia de formación continua, al igual que varias de las instituciones regionales. En el caso de las *Regionales*, se suelen centrar en el acompañamiento en el aula y la reflexión docente (Beca, 2012).

Dentro de la oferta de actividades podemos destacar las siguientes modalidades:

- Las jornadas de capacitación, impartidas a nivel universitario, de distrito o regional, que están orientadas a la formación del docente en diversos aspectos del currículo y al refuerzo de las áreas de conocimiento (OEI, 2003). En la actualidad están recibiendo gran impulso del MINERD (Santos, 2014) con el objetivo de que los docentes que las cursen y cumplan ciertos requisitos, como un mínimo de 6 años de experiencia docente, desempeñen funciones de tutor o mentor de maestros principiantes (veremos este proyecto de acompañamiento más abajo).
- El Programa de Habilitación, que imparten las universidades y el INFODOSU desde 1999 en conformidad con la Ley 66-97, y que ofrece formación en conocimientos y habilidades pedagógicas a profesionales de otras áreas que ejercen en el sistema escolar o tienen intención de hacerlo. Se realiza en un año, con una duración de 28 créditos (unas 420 horas).
- Los Programas Especiales de TIC de la SEEC, cuyo objetivo principal es que todos los docentes adquieran las competencias necesarias para su uso, tanto en la docencia de aula como en las tareas administrativas asociadas (Secretaría de Estado de Educación, 2008).
- El INAFOCAM impulsa también la realización de un proyecto piloto de acompañamiento a profesores principiantes, con la

colaboración de la Oficina de OEI en República Dominicana. Dicho programa, que dio sus primeros pasos en la región este del país, gira en torno a la inducción o apoyo a la inserción de docentes noveles a través de mentorías de docentes experimentados. Gran diversidad de temas de carácter cultural, pedagógico o disciplinar, que surgen de los intereses y necesidades de los principiantes y de los propios mentores, se abordan a través de seminarios, talleres y debates con el objetivo de crear en el docente novel una cultura de formación permanente (Abréu, 2012).

En todos estos tipos de actividades de formación permanente el maestro generalista tiene la oportunidad (si las instituciones organizadoras les dotan de una orientación relacionada con la formación artística) de adquirir las competencias necesarias para la impartición de la Educación Artística en la escuela asegurando cierta calidad, dada la escasa formación inicial en el área que recibe.

III.3.6 Uruguay

III.3.6.1 Profesorado responsable del Conocimiento Artístico en Educación Primaria

A pesar de que en el Estatuto del Funcionario Docente (ANEP, 2014) se especifica que para ejercer la función pública como maestro de Educación Primaria se ha de poseer el título habilitante correspondiente, el requisito mínimo requerido para poder ejercer como docente de Educación Primaria (interino o suplente) es haber superado el bachillerato completo, acreditando formación técnica específica en algunas de las áreas del currículo. Sí es cierto, de todos modos, que se prioriza poseer un título de formación docente (tanto en Educación Inicial y Primaria como en Educación Media). Uno de los objetivos planteados para la mejora de la calidad de la educación en Uruguay es el de tener maestros y profesores titulados cubriendo todos los cargos, pero se asume que será un proceso que llevará varios años completar.

El área de Conocimiento Artístico en el currículo de la Ley General de Educación 18.437/2008, aparece como un área única en la que se mencionan cinco campos artísticos: artes visuales, música, literatura, teatro y expresión corporal (ANEP y CEIP, 2008). En un principio está pensado que estas cinco disciplinas sean impartidas por el maestro de aula (generalista). Pero dado que la formación inicial de los maestros, siendo de carácter generalista, no incluye en profundidad el área del Conocimiento Artístico, muchas veces son docentes especialistas los que asumen dicha docencia.

Hasta la actualidad ha venido funcionando, en el ámbito de Primaria, una Inspección Nacional de Educación Musical, que gestionaba la labor de estos docentes educadores musicales, pianistas acompañantes y profesores de danza y ritmo (principalmente danza folklórica) en el ámbito de escuelas primarias a nivel nacional. Se sigue contando con docentes de estas disciplinas artísticas que trabajan como especialistas en las escuelas, pero en un número a todas luces insuficiente: actualmente hay unos 250 cargos docentes de este tipo para unas 3500 escuelas en todo el país. Hasta ahora estos docentes especialistas de música y danza repartían sus cargos de 15 horas semanales en 2, 3 o 4 escuelas, con varios grupos simultáneamente, y enfocados principalmente al canto colectivo (suele tratarse de educadores musicales y pianistas acompañantes).

Actualmente el área de Educación Artística está siendo reestructurada, y se proyecta generar la figura de un nuevo docente de perfil generalista, pero que sea capaz (dada la mejora de su formación inicial) de abarcar las cinco disciplinas artísticas y que radique su trabajo en una sola escuela, trabajando con un grupo de niños cada vez en conjunto con la maestra de aula, durante una hora semanal. Por tanto, se ofertarán a partir del año próximo plazas de educador artístico con perfil en las cinco disciplinas, a las que habrá que añadir la danza.

III.3.6.2 La formación inicial del profesorado responsable del Conocimiento Artístico en Educación Primaria

La formación inicial de los docentes se ha caracterizado principalmente, durante años, por ser fragmentada, técnica, a veces oficial y en muchas ocasiones no oficial y privada, lo que hace muy

difícil constatar los niveles, planes y programas de estos estudios. La Ley General de Educación 18.437/2008 especifica en su artículo 31 que la formación en educación (formación de maestros, maestros técnicos, profesores...) se considera enseñanza terciaria universitaria (superior) (MEC, 2008), por lo que el requisito de acceso a estos estudios es haber superado el Bachillerato. Esto supuso el comienzo de un proceso de transformación que aún no ha culminado, por lo que la formación inicial de maestros se ubica dentro de la Educación Superior pero se imparte principalmente en instituciones no universitarias (institutos de formación de profesorado).

El subsistema de formación docente es de carácter esencialmente público y centralizado, con 32 centros que dependen de la ANEP (PASEM, 2014). El Sistema Único Nacional de Formación Docente (SUNFD²⁹) es responsable de los planes de estudio de los 31 institutos superiores que imparten Magisterio y de los establecimientos privados habilitados para tal fin. Dicho plan, de 155 horas³⁰ y cuatro cursos académicos de duración, está articulado en cuatro núcleos: Formación Profesional Común, Formación General: Asignaturas Básicas de Formación, Didáctica y Práctica Docente, y Profundización. Dentro del núcleo de Asignaturas Básicas de Formación es donde encontramos las asignaturas de Educación Artística, una por cada curso: 1er curso - Educación Artística: Lenguajes Artísticos (2h. semanales), 2º curso - Educación Artística I: Visual y Plástica (3h. semanales), 3er curso - Educación Artística II: Expresión Corporal (2h. semanales) y Expresión Musical (2h. semanales), y 4º curso - Literatura (2h. semanales) (Consejo de Formación en Educación de Uruguay, 2007). La formación artística del egresado de Magisterio se reduce a este grupo de asignaturas, que abarca cuatro de las cinco disciplinas artísticas presentes en el currículo de Educación Artística de Primaria, y a las que se dedica menos de tres horas semanales de media durante los cuatro cursos.

Los docentes especialistas de la Inspección Nacional de Educación Musical cuentan con formación en las disciplinas artísticas

²⁹ Creado por la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente con el fin de estandarizar los planes de formación docente (como educación superior), caracterizar la formación como un proceso continuo que abarque grados, posgrados y actualizaciones, y acercarlos a la realidad del país y mundial (Consejo de Formación en Educación de Uruguay, 2007).

³⁰ Las cargas horarias son horas semanales mensuales de 45 minutos y se tradujeron a cursos anuales (Consejo de Formación en Educación de Uruguay, 2007).

(fundamentalmente música) pero, en general, carecen de formación inicial docente. En algunos casos, incluso, no han superado el bachillerato completo. Para intentar ir paliando esta falta de formación docente, e instar a los especialistas a que la vayan incorporando a su bagaje como profesionales de la educación, se están elaborando nuevas bases para el llamado a docentes y se prevé la realización de concursos de efectividad en el año 2018 para cubrir cargos en carácter interino y/o suplente.

En relación a la formación inicial de los docentes de Educación Media (que también pueden impartir en la Primaria), existen hasta el momento 4 opciones específicas en disciplinas artísticas: Educación Musical, Comunicación Visual, Literatura y Danza, que está comenzando a funcionar en 2015. En estas titulaciones, además de recibir una amplia formación artística en la disciplina elegida, también han de adquirir formación pedagógica, dado que las carreras docentes de profesorado de Educación Media comparten el Núcleo Profesional de Formación Común con la titulación de Magisterio Este tronco común está compuesto principalmente por materias troncales de Ciencias de la Educación, con una dedicación de 48 horas en los 4 cursos.

III.3.6.3 La formación continua del profesorado responsable del Conocimiento Artístico en Educación Primaria

El Estatuto del Funcionario Docente (ANEP, 2014) incluye el perfeccionamiento de las aptitudes técnico - pedagógicas de los funcionarios docentes como un derecho para el que recibirán apoyo de la ANEP. Como parte de esta formación docente continua están los cursos de posgrado en las siguientes modalidades: especialización y/o diploma en Educación, maestría en Educación y doctorado en Educación, con su consiguiente organización y planes de estudio (MEC, 2008), por lo que los maestros titulados ya pueden acceder a los estudios de posgrado, en los que sí que se puede optar por la especialización en algún campo artístico o de la Educación Artística.

También se proponen actividades de formación permanente para docentes de la ANEP, de carácter más flexible que los posgrados y adaptadas a las necesidades e intereses de actualización de los docentes. Se dan las siguientes modalidades: cursos de actualización

(puede darse una evaluación final), cursos de perfeccionamiento (se realiza una evaluación final) y jornadas académicas (congresos, conferencias, talleres, etc. en los que no se realiza evaluación) (Consejo de Formación en Educación de Uruguay, 2007).

A partir de 2013 se llevó a cabo un análisis de la viabilidad de la institucionalización en el CEIP de las actividades de formación en servicio siendo, a partir de entonces, el organismo que organiza y acredita todas las actividades vinculadas a este tipo de formación. Se considera una necesidad y un derecho prioritarios del docente, por lo que se lleva a cabo una oferta de cursos formales en Lengua, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Conocimiento Artístico y Educación Sexual. En 2014 el CEIP crea el Instituto de Formación en Servicio (IFS) para estos fines, de acuerdo a la Circular N°3, Acta N°7 del 6 de febrero de 2014. Su estructura cuenta con seis coordinaciones de apoyo a la enseñanza, siendo una de ellas la de Conocimiento Artístico. Ese mismo año organizó el primer Seminario de Formación de Formadores en las áreas antes descritas (CEIP, 2014). Algunas de las actividades ofertadas relacionadas con la actualización y perfeccionamiento docente en el Conocimiento Artístico son las siguientes:

- Cursos de Apoyo a la Enseñanza del Área de Conocimiento Artístico. En tres módulos: a) Expresión Corporal Artes Visuales, b) Artes Visuales – Teatro, c) Literatura – Música. Se intenta que los docentes cursen los tres módulos (ANEP - Instituto de Formación en Servicio, 2015).

Seminario Latinoamericano de Educación y Arte, 4 al 6 de septiembre de 2015. Orientado a educadoras y maestras de primera infancia, docentes de enseñanza primaria y secundaria, académicos formadores de formadores y aquellos interesados en la temática del arte y la educación. Declarado de interés educativo por el MEC y el CODICEN y de interés nacional por el poder ejecutivo (CEIP, 2014).

- Jornada de Educación y Artes Escénicas 2015 "Producción artística en el aula. Uso de espacios no convencionales, economía creativa y proyectos interdisciplinarios" (ANEP - Instituto de Formación en Servicio, 2015).

CAPÍTULO IV. MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo, con el que comenzamos el desarrollo del estudio empírico, vamos a abordar los aspectos relacionados con las opciones metodológicas empleadas en la investigación. Desgranaremos los argumentos que justifican la pertinencia del enfoque aplicado y del diseño metodológico escogido. Para ello, se retoman las primeras preguntas de investigación y los objetivos generales que se pretende lograr además de los interrogantes que derivan de ellos y se lleva a cabo una descripción del diseño y de las fases del estudio.

También se presentarán otras cuestiones que guían la exploración, como son la muestra y las variables objeto de estudio, y concluiremos el capítulo describiendo los instrumentos empleados para la recogida de la información necesaria.

IV.1 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestra investigación centra su interés en conocer diversos aspectos sobre la formación inicial y continua de los maestros de Educación Artística en España y Latinoamérica. No se ha llevado a cabo una formulación de hipótesis, sino que, siguiendo a Bisquerra (2004), decidimos plantearnos dos interrogantes básicos:

- ¿Cómo se forma a los maestros responsables de impartir la Educación Artística en las escuelas de Primaria de España y Latinoamérica?
- ¿Cómo se plantea, normativamente y en el aula, la docencia de este área?

Estos interrogantes, que han estado presentes a lo largo de toda la recogida de datos, nos han ayudado no sólo como docentes, sino también como investigadores, a cuestionar las teorías que poseíamos previamente de la realidad ahora estudiada. También señalaron el camino a tomar a la hora de formular los objetivos generales, que muestran lo que se pretende y a lo que se aspira con este estudio, permiten obtener la información necesaria y los datos oportunos para responder a esos primeros interrogantes, y que enumeramos a continuación:

Analizar el valor educativo y la consideración que recibe la Educación Artística dentro de la Educación Primaria.

Conocer y valorar los principales enfoques que ha recibido la Educación Artística escolar en occidente en el siglo XX y parte del XXI para entender los enfoques que encontraremos en los currículos actuales.

Analizar y comparar algunos aspectos clave de la formación inicial y continua de los maestros de Educación Artística de la etapa de Educación Básica o Primaria en España y algunos países de Latinoamérica.

IV.2 INTERROGANTES DE LA INVESTIGACIÓN

Fruto de todo el proceso de investigación es la selección de los interrogantes que se abordan en el presente estudio, dado que no es una tarea que se asocie a un momento concreto del mismo (Rodríguez, Gil, y García, 1996). Bien es cierto que, de la consideración de los objetivos generales que hemos presentado, inevitablemente, surgen nuevas conjeturas o preguntas que, una vez atendidas, sustentarán el cuerpo de la investigación y derivarán en la metodología utilizada (Buendía, González, y Pegalajar, 1999). Se desgranar de los objetivos generales de la siguiente manera:

Objetivo general 1

- ¿Cuál es el papel de la Educación Artística en la sociedad y en la formación integral de las personas?
- ¿Es adecuada la consideración que recibe en los actuales sistemas educativos?

Objetivo general 2

- ¿Qué ventajas y desventajas presentan los diferentes enfoques que recibe la Educación Artística?

- ¿Cómo influyen en la concepción de la Educación Artística actual y, especialmente, en España y Latinoamérica?
- ¿Cómo se plasma la Educación Artística en la legislación educativa correspondiente a cada país?
- ¿Cuántas horas efectivas a la semana reciben los alumnos de Educación Artística?

Objetivo general 3

- ¿Cómo se plasma la formación inicial y continua de los maestros de Educación Artística en la legislación educativa correspondiente a cada país?
- ¿Qué organismos o instituciones son los responsables de ofertar dicha formación?
- ¿Qué titulación es necesaria para impartir Educación Artística en la escuela?
- ¿Qué parte de formación artística y qué parte de pedagógica tienen estas titulaciones? ¿Cómo se estructura?

IV.3 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez presentados los interrogantes y los objetivos de nuestro estudio, tratamos de caracterizar de forma clara y concreta las siguientes cuestiones a las que cualquier trabajo de investigación debe dar respuesta: ¿qué investigar?, ¿por qué investigarlo? y ¿de qué modo investigarlo? Para abordarlas, hemos de elaborar un diseño de investigación desde un enfoque determinado y aplicarlo a nuestro objeto de estudio obteniendo, de este modo, la información deseada.

El diseño de investigación por el que optamos proviene de las preguntas de la investigación, y permite llevar a cabo la revisión de una amplia bibliografía que facilite la creación de puentes conceptuales (Stake, 1998) que aborden la formación inicial y continua del maestro de Educación Artística.

La elección de la metodología a utilizar en nuestro estudio va marcando los pasos a seguir según se desarrolla la investigación, dado que condiciona el modo en que enfocamos los problemas y la manera de buscar las respuestas a los mismos. Además, dicha elección viene determinada a su vez por la necesidad de lograr el desarrollo eficaz de los fines y las cuestiones propuestas (Goetz y LeCompte, 2010). En nuestro caso, hemos enmarcado el estudio en un paradigma de investigación educativa, entendida como “una búsqueda sistemática de nuevos conocimientos con el fin de que estos sirvan de base tanto para la comprensión de los procesos educativos como para la mejora de la educación” (Bisquerra, 2004, p. 38). Se ha decidido utilizar, en función del objeto de estudio, una metodología cuantitativa.

El criterio de datación o de la naturaleza de los datos es la herramienta que permite diferenciar la metodología cuantitativa de la cualitativa. Atendiendo al mismo, vemos cómo la investigación cuantitativa tiende a trabajar con variables muy específicas que se cuantifican y se expresan en valores numéricos. En ella es fundamental, para lograr la objetividad y la generalización de los resultados, la fiabilidad, la validez y la realización de muestreos. Utiliza la estadística para el análisis de los datos o para aportar pruebas pertinentes para la investigación, y analiza la certeza de las hipótesis formuladas en un contexto particular. Dentro del ámbito educativo incluye estudios realizados, entre otras, mediante la técnica de encuestas extensivas (Bisquerra, 2004).

La investigación cualitativa, en contraposición a la cuantitativa, intenta comprender personalmente y en profundidad la realidad para transformarla, en lugar de explicar las relaciones causales por medio de hechos objetivos y análisis estadísticos. De este modo, da cobertura a la implicación personal y la subjetividad del investigador en el contexto donde se desarrolla el estudio, a través de estrategias de recogida de datos como la observación, la entrevista o el análisis documental. A través de estas técnicas se obtiene información expresada verbalmente y registrada en forma de texto, cuyo análisis consiste en organizarla y concentrarla en categorías mediante un proceso cíclico de observación y análisis denominado *análisis cualitativo de la información* (Bisquerra, 2004).

Volviendo a la metodología seleccionada para nuestro estudio, hemos de tener en cuenta que existen muchos tipos de diseños cuantitativos,

pero las categorías principales a considerar son los diseños experimentales y no experimentales. En el caso de nuestro estudio, la metodología empleada podríamos definirla como cuantitativa no experimental, que recibe en su conjunto la denominación de investigación descriptiva. En este tipo de investigación se observan fenómenos tal y como se producen su contexto natural, para proceder posteriormente a su análisis (Hernández, Fernández, y Baptista, 2006). En nuestra investigación optamos por la utilización de la investigación por encuesta.

La investigación por encuesta, retomando la idea de que el objeto de estudio y la finalidad de la investigación condicionan la elección de la metodología a emplear, se concibe con una finalidad descriptiva concreta y específica, sirviendo en muchas ocasiones como un primer acercamiento a la realidad que nos preocupa. El investigador lleva a cabo la selección de una muestra de sujetos, les administra un cuestionario y recoge los datos obtenidos del mismo. A través de la encuesta se pueden caracterizar actitudes y otro tipo de información útil en la investigación educativa.

Según el tipo de diseño, podemos afirmar que nuestro estudio sigue un diseño transversal (se realiza una única toma de datos de la muestra) en oposición al longitudinal (se realizan varias tomas de datos a la muestra a lo largo de un cierto período de tiempo). En el estudio transversal se comparan distintos grupos de edad (compuestos por sujetos diferentes en cada grupo) en un único momento temporal, a modo de *foto fija*, requiriendo el diseño de medidas independientes o intersujeto.

Los estudios transversales, al utilizar diferentes muestras de edad, ofrecen resultados que permitirán establecer diferencias entre los grupos de edades, pero resultará complejo saber si esas diferencias se deben a cambios evolutivos al no comparar a los mismos sujetos en diferentes edades. Esto es lo que sí que hace el estudio longitudinal, permitiendo detectar y medir directamente el cambio evolutivo intraindividual.

Los estudios transversales quizá no ofrezcan tantas posibilidades como los longitudinales pero, aún así, presentan una serie de ventajas prácticas a tener en cuenta a la hora de llevar a cabo una investigación que les siguen haciendo atractivos: requieren mucho menos tiempo,

suelen ser menos costosos (no hay que mantener sujetos, personal investigador, infraestructuras, planificación, etc. dado que la toma de datos es única y sincrónica), con lo que aumentan las posibilidades de completar el estudio con éxito.

Con el propósito de explorar nuestro objeto de estudio -la formación inicial y continua de los maestros de Educación Artística en España y Latinoamérica-, nos hemos valido de la metodología cuantitativa mediante la utilización de un cuestionario y un diseño transversal. Estimamos que este tipo de diseño se adapta mejor al objeto de estudio, dado que no necesitamos conocer cómo ha cambiado en el tiempo la formación de los maestros, sino cómo es dicha formación en el momento en que se recogen los datos. La Figura 1 recoge un modelo de investigación que consideramos válido y que ha servido de referencia para nuestro estudio empírico.



Figura 4. Modelo de diseño de investigación

Fuente: Tomado de Arnal, J., Rincón, D. y Latorre, A. (1994)

IV.4 FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Desde el planteamiento hasta la finalización de cualquier trabajo de investigación se van sucediendo de forma continua una serie de etapas organizadas que llegan a mezclarse y superponerse unas a otras con el fin último de encontrar las respuestas a los objetivos e interrogantes planteados. Un aspecto clave para garantizar la buena marcha y el

buen fin de la investigación es la organización de estas fases y de las tareas a desarrollar que la componen. A continuación mostramos las fases seguidas en nuestro estudio.

IV.4.1 Primera fase: elaboración conceptual y metodológica

En esta fase exploratoria, como primer acercamiento al trabajo de investigación, se identifica preliminarmente la problemática a abordar, los objetivos e interrogantes, los fundamentos teóricos y, en función de todo lo anterior, se opta por el diseño metodológico más adecuado para nuestro fin. Se hace obligado en este punto acceder, en la medida de lo posible, a investigaciones pertinentes al tema (Bamford, 2009; Baidak y Horvath, 2009; Falus y Goldberg, 2011; Flores, 2004; Giráldez y Palacios, 2014; Robinson, 1999; Sharp y Le Métais, 2000; Taggart, Whitby y Sharp, 2004; Vaillant y Rossel, 2006) para la consecución de los objetivos planteados, sean más o menos novedosas. Así, esta primera fase supuso la revisión bibliográfica, reflexiones y elaboraciones teóricas sobre el objeto de nuestro estudio para la construcción de las bases teóricas conceptuales y metodológicas que permitieron desarrollar el marco teórico-conceptual (capítulos I, II y III) y el estudio empírico (IV y V). Éstas fueron las tareas desarrolladas:

- Búsqueda bibliográfica y análisis documental sobre el objeto de estudio: la consideración que recibe la Educación Artística en la sociedad y en la educación, el papel que las artes deberían desempeñar en la escuela y los objetivos que deberían perseguir, las propuestas, métodos y enfoques de la Educación Artística escolar en occidente en el siglo XX y parte del XXI, los currículos actuales de Educación Artística en la Educación Primaria y las leyes educativas de los países seleccionados en nuestro estudio, y los conceptos y enfoques en la formación inicial y continua de los maestros Educación Artística en los países seleccionados.
- Elaboración del marco teórico-conceptual.
- Fundamentación de la metodología de investigación.

- Búsqueda y elección del instrumento o de los instrumentos de toma de datos.

IV.4.2 Segunda fase: diseño y aplicación de las estrategias de recogida de información

La segunda fase se concentra en el estudio empírico, para lo cual se diseñan y aplican las estrategias de toma de datos y recogida de información. Previamente fueron revisadas aquellas investigaciones nacionales e internacionales previas cuyo objeto de estudio tuviera relación con el nuestro, con el fin de seleccionar instrumentos fiables y válidos de medición. Consta, por tanto, de las siguientes tareas:

- Revisión de estudios previos que aborden la temática de manera similar.
- Planificación y diseño del cuestionario
- Determinación de la muestra: tamaño y características.
- Validación del cuestionario, revisión y ajuste.
- Aplicación definitiva del cuestionario y recogida de datos.
- Codificación y vaciado de datos en el *software* SPSS v. 20.0 para el análisis de datos.

IV.4.3 Tercera fase: análisis, sistematización y conclusión del informe de investigación

En esta tercera fase se realiza un análisis de los resultados, reflexionando sobre los hallazgos en función de los objetivos del estudio y el marco teórico-conceptual. Se plantea una discusión a partir de lo expuesto en el marco teórico. Éstas son las actividades llevadas a cabo:

- Análisis de los datos e interpretación de resultados obtenidos a la luz del marco teórico-conceptual.
- Discusión y generación de resultados.
- Redacción y ajuste del informe de investigación y de las conclusiones.
- Prospectiva del estudio.

IV.5 MUESTRA

En nuestro estudio, el proceso que hemos seguido para la selección de la muestra ha sido un muestreo no probabilístico por conveniencia o incidental. El muestreo por conveniencia presenta una serie de limitaciones, como la escasa potencialidad de generalización de resultados al no elegirse aleatoriamente a los individuos, pero tiene un gran valor para la exploración y su economía de recursos materiales y humanos le hacen rentable. Además, en investigaciones de naturaleza educativa, como la nuestra, no suele ser apropiada la utilización de muestreos probabilísticos si es elevado el número de sujetos participantes. Así, el muestreo no probabilístico es la forma de muestreo más habitualmente utilizada en investigación educativa (McMillan y Schumacher, 2005).

La muestra total, que ha sido analizada para obtener los datos de nuestra investigación, es de 1.184 maestros de Educación Primaria o Básica de 19 países latinoamericanos y España que imparten materias de Educación Artística, en la distribución que resumimos en la Tabla 2³¹ teniendo en cuenta el país de origen de los maestros.

³¹ Utilizaremos el color verde oliva en las tablas de elaboración propia que contengan datos oficiales, y azul turquesa en las que contengan resultados del cuestionario.

Tabla 2. *Distribución por países (encuesta)*

		Frecuencia	Porcentaje
Países	México	186	15,7%
	Argentina	167	14,1%
	Cuba	126	10,6%
	Chile	113	9,5%
	Colombia	103	8,7%
	España	78	6,6%
	República Dominicana	66	5,6%
	Nicaragua	62	5,2%
	Brasil	61	5,2%
	Costa Rica	39	3,3%
	Uruguay	38	3,2%
	Guatemala	35	3%
	Bolivia	34	2,9%
	Ecuador	29	2,4%
	Paraguay	21	1,8%
	Panamá	10	0,8%
	Perú	9	0,8%
El Salvador	4	0,3%	
Honduras	3	0,3%	
Total		1.184	100%

Se puede apreciar una notable diferencia en la distribución entre los países. Cuando se envió el cuestionario se pretendió que la distribución del mismo atendiera al tamaño del país y al número de habitantes, si bien resultó imposible controlar el número de respuestas que se recibiría de los maestros (Giráldez y Palacios, 2014).

Es destacable la preponderancia de maestras, un 71% de los docentes encuestados, lo que corrobora el hecho de que el cuerpo de maestros en España y Latinoamérica está formado en su mayor parte por mujeres (OEI, 2013). Destaca el alto porcentaje de los encuestados menores de 45 años, por lo que podemos considerar joven a la muestra de maestros que responden el cuestionario y con una baja proporción de sujetos cercanos a su jubilación. Así, la edad media de los docentes está entre los 30 y los 45 años (más del 50% está en ese rango), distribuyéndose los menores de 30 años y los mayores de 45 en proporciones similares.

La experiencia en años de los docentes encuestados no es muy alta, no superando los 15 años más de la mitad de los sujetos, si bien nos encontramos con unos porcentajes muy parejos en casi todas las franjas de edad, dándose una distribución equitativa de las mismas. Destaca el 21,8% de encuestados que no supera los 5 años de experiencia y el 19,3% que tiene entre 21 y 30 años. Sólo un 6,7% tiene una experiencia mayor a 30 años.

La gran mayoría de los docentes trabaja en una escuela de titularidad pública, el 86,7%, frente al 13,3% que lo hace en una escuela de titularidad privada. Destaca también el alto porcentaje de escuelas en núcleos urbanos-ciudades en las que desarrollan su tarea los maestros encuestados, un 81%, mientras que sólo el 19% trabaja en una escuela rural. La mayoría de los centros en que trabajan (77,8%) son escuelas con un número de estudiantes superior a 150, existiendo menos de un 3% en el que el número de estudiantes es menor que 20.

En cuanto al trabajo que desempeñan en las escuelas, la mayoría es maestro especialista en Educación Artística (57%), lo que a priori nos ofrecería datos muy pertinentes para nuestra investigación, si bien, como señalan Giráldez y Palacios (2014) “al distribuir las encuestas algunos de los responsables de las oficinas regionales optaron por buscar profesorado especializado” (p.8). El 29,4% son maestros generalistas (aunque estén encargados en sus escuelas de impartir la Educación Artística) y el 11,7% ocupa algún tipo de cargo docente.

Un análisis más completo y desarrollado de la muestra podemos encontrarlo al comienzo del Capítulo V: *Resultados y discusión*.

IV.6 INSTRUMENTOS

La elección de las técnicas e instrumentos a utilizar para la obtención de datos está claramente condicionada por los objetivos e interrogantes que pretendemos resolver y el propio objeto de estudio. Buendía, González y Pegalajar (1999) proponen una serie de preguntas esenciales al abordar con cierta garantía de calidad y rigor metodológico la obtención y recogida de datos para su posterior análisis: “¿Cuándo se recogerán los datos? ¿Dónde se recogerán los

datos? ¿Con qué frecuencia se recogerán los datos? ¿Con qué instrumentos se recogerá la información?” (p.31).

En resumen, y una vez contestadas las preguntas antes propuestas teniendo en cuenta el objeto de nuestro estudio y los objetivos e interrogantes del mismo, fueron elegidas como estrategias y técnicas de obtención de datos el análisis documental y el cuestionario.

IV.7.1 El cuestionario

El cuestionario es una de las técnicas características de la investigación científica y de las más utilizadas en los estudios del tipo encuesta, por lo que se encuadra dentro de la investigación cuantitativa (Rodríguez et al., 1996). Se caracteriza por la ausencia del encuestador: se recoge la información de forma sistemática, sin que el investigador intervenga o lleve a cabo manipulaciones. La obtención de la información se produce mediante la formulación de preguntas, cuyas respuestas constituyen los datos que posteriormente serán analizados con el propósito de producir estadísticas. Para Latorre, Rincón y Arnal (1996), está basado en “una serie de preguntas dirigidas a sujetos que constituyen una muestra representativa de una población con la finalidad de describir y/o relacionar características personales, permitiendo así generalizar las conclusiones” (p.182). Dichas preguntas se hacen llegar a los sujetos mediante diferentes técnicas: la entrevista personal, el correo (postal o electrónico) o el teléfono y, a partir de los resultados obtenidos de la muestra, se intenta formular una serie de conclusiones para la población de referencia.

La utilización de esta técnica en la investigación desarrollada está plenamente justificada, dado que es muy utilizada “en el ámbito educativo por su aparente facilidad para la obtención de datos y son útiles para la descripción y la predicción de un fenómeno” (Torrado, 2004, p.233). Permite obtener datos y elaborarlos rápida y eficazmente, además de otras ventajas como “la posibilidad de aplicaciones masivas y la obtención de información sobre un amplio abanico de cuestiones a la vez” (Casas, Repullo, y Donado, 2003, p.527) y, dado que la información es recogida de manera estandarizada, “faculta hacer comparaciones intragrupalas” (Casas et

al., 2003, p.528). Otra de las ventajas que presenta su uso es que “pone al sujeto en una actitud menos obligada para que la respuesta sea inmediata, ya que habitualmente se permite un margen de tiempo en el que se puede intelectualizar y razonar la respuesta” (Selltiz, Wrightsman, y Cook, 1980, p. 404).

Pero se trata de una técnica que también puede presentar ciertos inconvenientes, ya que como apuntan Casas et al. (2003) “La información se obtiene mediante una observación indirecta de los hechos, a través de las manifestaciones realizadas por los encuestados, por lo que cabe la posibilidad de que la información obtenida no siempre refleje la realidad” (p.527). Por tanto, es de vital importancia la elaboración adecuada de un cuestionario y su correcta realización, lo que permitirá al investigador conocer “el qué, el cómo, el cuándo, el quién y el también el porqué de la realidad” (Arias y Fernández, 1998, p.40).

¿Cómo surge y en qué momento se elabora el cuestionario utilizado en nuestro estudio? Desde el Programa de Educación Artística, Cultura y Ciudadanía de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), se impulsó en 2011-12 un estudio de investigación con el objetivo de ofrecer un diagnóstico preliminar del estado de la Educación Artística en la etapa de Educación Básica, Primaria o CINE-1 (I. de E. UNESCO, 2013) en Iberoamérica.

Dicha investigación utilizó el método de la encuesta y, como técnica fundamental para dicho fin, se decidió elaborar el cuestionario *Educación Artística en Iberoamérica: Educación Básica* (Giráldez y Palacios, 2012). El cuestionario fue diseñado para recoger datos de maestros y maestras de 19 países de Latinoamérica y España, especialistas o generalistas, que impartiesen materias del área de Educación Artística en sus escuelas, ya fuesen de sostenimiento público o privado o estuviesen situadas en localidades de diferente tamaño de áreas urbanas o zonas rurales. Fue enviado a través de las oficinas regionales de la OEI a aquellas escuelas que, previamente contactadas, decidieron participar. La recogida de datos se realizó entre julio de 2012 y junio de 2013. Hasta la fecha de cierre ofreció 1.639 respuestas que sirvieron para la elaboración del informe *Educación Artística en Iberoamérica: Educación Primaria* (Giráldez

y Palacios, 2014). Posteriormente a la fecha límite de entrega fueron recibidas otras 1.184 respuestas, que son las que analizamos en nuestro estudio.

En nuestro caso la utilización del cuestionario ha posibilitado un acceso directo, de manera inmediata y simultánea, a la información recogida en una muestra de más de mil docentes responsables de la impartición de la Educación Artística en la escuela en España y Latinoamérica. Creemos que el enfoque cuantitativo es el adecuado para el análisis de los datos que ofrece esta herramienta, cuyos ítems principalmente son de carácter cerrado. Únicamente existen ítems abiertos con la finalidad de recoger información adicional para precisar o completar la aportada por las preguntas cerradas del mismo. Pero pueden, en determinados casos, ser de gran utilidad:

- a) En estudios exploratorios, cuando no se dispone de un conocimiento previo suficiente sobre el tema que se investiga.
- b) Cuando el equipo investigador no prevé todas las posibles respuestas a una determinada cuestión; o ésta precise de la enumeración de un listado extenso de respuestas.
- c) Cuando se desea una mayor especificación de una respuesta dada con anterioridad.
- d) Si se quiere conocer el valor numérico exacto de una determinada variable. La variable quedará medida a nivel de intervalo. Ello da opción a una mayor variedad de análisis estadísticos. (Cea, 2001, p. 260)

Las respuestas a los ítems cerrados del cuestionario han ofrecido abundante información que ha sido objeto de un análisis empírico (de naturaleza descriptiva), cuyos resultados han sido interpretados teniendo en cuenta los objetivos del estudio.

Cuando procedemos a analizar la estructura del cuestionario, nos encontramos primeramente con la identificación, el título: *Educación artística en Iberoamérica. Educación Básica*, la organización que auspicia la investigación (OEI) y un párrafo en el que se explica la ética investigadora con que serán tratados los datos obtenidos, la confidencialidad de los mismos, la finalidad, etc. por lo que se

recomienda sinceridad a los encuestados a la hora de responder para obtener resultados prácticos. En cualquier investigación deben ser respetados los principios éticos de voluntariedad, anonimato y confidencialidad, haciendo saber a los sujetos que “está garantizado su anonimato y restringido el uso de los datos por él ofrecidos, en exclusividad, a la investigación especificada” (Casas, Repullo, y Donado, 2003b, p. 594).

El cuestionario está estructurado en ocho bloques temáticos, con varias preguntas de diferente tipo, elaboradas atendiendo a las características de claridad, realismo, facilidad y pertinencia. Al tratarse de un cuestionario autoadministrado, los creadores del mismo probablemente optaron principalmente por preguntas cerradas de respuesta múltiple, dada la facilidad que proporcionan de objetivación de cara a la interpretación de las respuestas y el análisis estadístico.

Para nuestro estudio hemos tenido en cuenta los tres primeros bloques.

En el primer bloque, *Datos identificativos*, encontramos una serie de preguntas cerradas que permiten conocer la localización, titularidad y tamaño de la escuela y la edad, género, trabajo desarrollado en el centro y experiencia del docente. Son, por tanto, un grupo de preguntas introductorias con las que se recopila información sobre variables independientes de carácter personal como la edad o el género, pero de las que también se obtiene información o datos propios de la investigación muy relevantes sobre el centro en el que trabaja el encuestado y sobre el propio encuestado.

Pregunta	Tipo	Posibles respuestas
1.1 Nombre de la escuela	Cerrada	-
1.2 Ciudad	Cerrada	-
1.3 País	Cerrada	-
1.4 Titularidad del colegio	Cerrada dicotómica	Pública/Privada-concertada
1.5 Situación del colegio	Cerrada dicotómica	Rural/Urbano
1.6 Tamaño del colegio (en nº de alumnos)	Cerrada categorizada numérica	≤20/21-50/51-100/ 101-150/≥151
1.7 Actualmente, en su escuela trabaja como...	Cerrada categorizada	Maestro/Maestro especialista en Educación Artística/Cargo docente
1.8 Edad	Cerrada categorizada numérica	18-30/30-45/45-60/≥61
1.9 Sexo	Cerrada dicotómica	Hombre/Mujer
1.10 Antigüedad como maestro (en años)	Cerrada categorizada numérica	0-5/6-10/11-15/16-20/ 21-30/≥31

Figura 5. Preguntas del bloque *Datos Identificativos*

Mediante el segundo bloque, *Educación artística en la enseñanza básica*, y a través de una serie de 5 preguntas cerradas, se trata de conocer la presencia de la Educación Artística en la escuela tanto dentro como fuera del aula. Dentro del aula se pretende saber qué materias se enseñan en la escuela en el área de Educación Artística, si se imparten como un área integrada o como materias independientes y cuántas horas semanales se le dedica. También se pregunta si en la escuela se ofertan talleres de Educación Artística fuera del horario escolar y si hay que pagar por ellos.

Pregunta	Tipo	Posibles respuestas
2.1 ¿Qué ámbitos integran el área de artística?	Cerrada categorizada	Música/Plástica/Teatro/ Expresión corporal/Danza
2.2 ¿La educación artística se imparte como un área integrada o como materias independientes, cada una con un horario específico?	Cerrada dicotómica	Área integrada/ Materias independientes
2.3 ¿Cuántas horas semanales de educación artística se imparten en cada clase en su escuela dentro del horario lectivo?	Cerrada categorizada numérica	0/1/2/3/4/5/6
2.4 ¿En su escuela se ofertan talleres de educación artística fuera del horario escolar?	Cerrada dicotómica	Sí/No
2.5 En caso afirmativo de la pregunta anterior (2.4), ¿Los alumnos y las alumnas deben pagar para asistir a estos talleres?	Cerrada dicotómica (condicionada por la respuesta de la anterior pregunta)	Sí/No

Figura 6. Preguntas del bloque *Educación Artística en la enseñanza básica*

En el tercer bloque, *Formación del profesorado*, se establece un total de 11 preguntas de diferente tipo con intención de conocer la titulación que necesita un maestro para impartir la Educación Artística en los diferentes países; qué instituciones están implicadas en cada país en la formación inicial; el tipo, calidad y cantidad de formación recibida tanto inicial como permanente; y si el docente desarrolla otras actividades artísticas fuera del aula o detecta que necesita una mayor formación en las diversas disciplinas relacionadas con la Educación Artística.

Pregunta	Tipo	Posibles respuestas
3.1. ¿Hace falta alguna titulación específica para impartir el área de artística?	Cerrada dicotómica	Sí/No
3.2. ¿Quién/es imparte/n las horas de educación artística dentro del horario lectivo?	Cerrada categorizada	Maestros/ Maestros especialistas /Artistas/Otros
3.3 Su titulación profesional es...	Mixta	Maestro/ Maestro especialista en Educación Artística/Otras
3.4 ¿Dónde y/o cómo ha adquirido sus conocimientos en artes?	Cerrada categorizada	Asignaturas en la carrera/ Cursos y talleres/Estudios especializados
3.5 Durante su periodo de formación como maestro, ¿cuántas asignaturas de arte y/o educación artística cursó?	Cerrada numérica	0/1/2/3/4/5 ó más
3.6 Señale cuál o cuáles de estos organismos-instituciones de su país-región ofrecen cursos de formación en artes y/o educación artística para maestros de Primaria	Mixta	MEC matrícula gratuita/ MEC de pago/Organizaciones de profesores matrícula gratuita/Organizaciones de profesores de pago/Otras
3.7 Si tienes titulación específica en artes (Bellas Artes, Música, ...), ¿cuántas asignaturas de formación pedagógico-didáctica recibida durante la carrera de artes	Cerrada categorizada numérica	0/1/2/3/4/5 ó más
3.8 Cuántas horas de formación en artes y educación artística ha recibido en cursos presenciales-virtuales en los últimos 5 años	Cerrada categorizada numérica	<10/10-20/21-50/51-100/ 101-200/>200
3.9 Exceptuando las salidas escolares, y a título personal, ¿a cuántos eventos culturales (cine, exposiciones, conciertos, etc.) ha asistido en el último año?	Cerrada numérica	Ninguno/menos de 2/ de 3 a 5/más de 5
3.10 Necesito recibir más formación en ...	Abierta	-
3.11.- Fuera del ámbito escolar, realiza alguna actividad artística de manera más o menos regular (en caso afirmativo, indicar cuál y describir brevemente la actividad)	Cerrada dicotómica/ Abierta	Sí/No -

Figura 7. Preguntas del bloque *Formación del profesorado*

CAPÍTULO V: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En cada uno de los bloques de contenidos se realiza primeramente el análisis estadístico a nivel descriptivo, en el que haciendo uso de los valores medios, porcentajes y otros estadísticos descriptivos se muestran los resultados obtenidos. Posteriormente se realiza un análisis comparado teniendo en cuenta las distintas variables de segmentación o conglomerados relacionados primero con la escuela y después con el docente: país en que está situada la escuela, titularidad de la escuela, ubicación de la escuela, tamaño de la escuela, género del docente, edad del docente, experiencia como docente, y trabajo desempeñado por el docente.

Para analizar los datos obtenidos hemos recurrido un muestreo por conveniencia. Dado el bajo número de respuestas recibidas en algunos países que harían, a priori, poco representativos los datos obtenidos en dicho país, y los diferentes niveles de desarrollo socioeconómico (factor determinado también por el estado de la Educación, la inversión que se destina a ella, los resultados obtenidos...). Del total de la muestra para este estudio, se han escogido 6 países de entre los 19 que figuran en la Tabla 2 (Ecuador, España, México, República Dominicana, Nicaragua y Uruguay) teniendo en cuenta la representatividad de los mismos en los diferentes niveles de desarrollo socioeconómico (ver Tabla 3). Esto permitirá obtener una visión de la Educación Artística en España y Latinoamérica sin necesidad de contar con todos los países implicados.

Tabla 3. *Índice de desarrollo humano en los países seleccionados*

		Índice de Desarrollo Humano (2013)
País	España	27 (muy alto)
	Uruguay	50 (alto)
	México	71 (alto)
	Ecuador	98 (alto)
	República Dominicana	102 (medio)
	Nicaragua	132 (medio)

Nota. Datos del Informe de Desarrollo Humano (UNDP, 2013) del Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas. El número indica la posición dentro del ranking de Desarrollo Humano en ese año, siendo el nº 1 Noruega, y el 187 Níger (último).

En cuanto a la edad de los encuestados, destaca el alto porcentaje de los mismos menores de 45 años (Tabla 4), por lo que podemos considerar joven a la muestra de maestros de Latinoamérica y España que responden a esta encuesta y con una baja proporción de sujetos cercanos a su jubilación. Así, la edad media de los docentes encuestados está entre los 30 y los 45 años (más del 50% de los encuestados está dentro de ese rango), distribuyéndose los menores de 30 años y los mayores de 45 en proporciones similares.

Tabla 4. *Edad de los sujetos encuestados*

		Porcentaje
Edad	18-30	22,2%
	30-45	50,5%
	45-60	24,8%
	>61	2,4%
	Total	100%

Si bien se pone de relieve que los docentes encuestados son relativamente jóvenes, cabe destacar que en Ecuador, México y Uruguay es donde encontramos a los maestros encuestados de mayor edad (Tabla 5).

Tabla 5. *Edad de los sujetos encuestados de los países seleccionados*

		Edad			
		18-30	30-45	45-60	>61
País	España	20,5%	69,2%	10,3%	-
	Uruguay	15,8%	55,3%	26,3%	2,6%
	Ecuador	13,8%	55,2%	31%	-
	México	11,3%	46,8%	36,6%	5,4%
	Nicaragua	9,7%	71%	19,3%	-
	República Dominicana	7,6%	78,8%	13,6%	-

Aunque las franjas de edad de los datos oficiales³² (Tabla 6) no coinciden con los de la encuesta, se puede establecer la comparación, encontrando cierta representatividad en los datos de la encuesta.

Tabla 6. *Edad de los docentes de Primaria de los países seleccionados (datos oficiales)*

		Edad				
		<30	30-39	40-49	50-59	>60
País	Nicaragua ³³	28%	32%	27%	12%	1%
	Uruguay ³⁴	20%	29%	25%	21%	5%
	México ³⁵	19,56%	22,31%	28,47%	18,49%	2,77%
	Ecuador ³⁶	16%	27%	27%	22%	8%
	España ³⁷	14%	30%	24%	27%	5%
	República Dominicana	-	-	-	-	-

³² Utilizaremos siempre las fuentes gubernamentales de datos oficiales referenciadas a pie de página de no señalar lo contrario.

³³ Datos del Anuario Estadístico de 2011 del Instituto Nacional De Información de Desarrollo (INIDE) del Gobierno de Nicaragua.

³⁴ Datos de la Administración Nacional de Educación Pública del Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay. 2013.

³⁵ Datos del Censo de Educación (CEMABE) de la Secretaría de Educación Pública de México. 2013.

³⁶ Datos del Archivo Maestro de Instituciones Educativas (AMIE) del Ministerio de Educación de Ecuador. Curso 2012-2013.

³⁷ Datos de la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. Curso 2012-2013.

	Nicaragua	Uruguay	México	Ecuador	España
Edad de los sujetos	Según los datos oficiales, llama la atención el alto porcentaje (28%) de maestros menores de 30 años, si bien sólo era un poco más alto el porcentaje de maestros menores de 45 años con respecto al de otros países estudiados. Hacia el 75% de los maestros nicaragüenses eran menores de 45 años, lo que configura una población de maestros jóvenes en Nicaragua elevada. El aparentemente bajo 1% de maestros mayores de 60 años es un porcentaje normal dado que, con 55 años y 30 años de servicio, los maestros nicaragüenses podían jubilarse.	Los datos oficiales revelan que los maestros uruguayos de entre 30 y 59 años representaban el 75%, mientras que los maestros de entre 30 y 60 años que realizaron la encuesta representan el 81,6%. Además, coincide prácticamente el porcentaje de maestros menores de 45 años, situándose en ambos casos sobre el 70%. Podemos considerar representativos los datos de la encuesta. Los datos oficiales muestran una población elevada de maestros jóvenes (el 20% tenían menos de 30 años).	Según los datos oficiales, más del 60% de los maestros de México eran menores de 45 años, y casi el 20% eran menores de 30 años, reflejando una población de maestros algo más joven que la de la muestra. No se detecta una desviación excesiva de los datos obtenidos en la encuesta con respecto a los oficiales.	Los datos oficiales revelan que los maestros ecuatorianos de entre 30 y 59 años representaban el 76%. Los maestros de entre 30 y 60 años que realizaron la encuesta representan el 86,2%. No la llevó a cabo ningún maestro mayor de 61 años.	En los datos oficiales los porcentajes se distribuían de manera equitativa entre los rangos de 30 a 39, 40 a 49 y 50 a 59 años. En ellos, los maestros españoles de entre 30 y 59 años representaban el 81%. Los maestros de entre 30 y 60 años que realizaron la encuesta representan el 79,5%. Estos datos parecen representativos, si bien la encuesta refleja un 90% de sujetos menores de 45 años (casi el doble de lo que muestran los datos oficiales). Respondieron a la encuesta en mayor proporción los maestros jóvenes.

Figura 8. Edad de los sujetos en los países seleccionados, datos oficiales

La experiencia en años de los maestros encuestados no es muy alta, no superando los 15 años más de la mitad de los sujetos, si bien encontramos unos porcentajes muy parejos en casi todas las franjas de edad, dándose una distribución equitativa de las mismas (Tabla 7). Destaca el 21,8% de encuestados que no supera los 5 años de experiencia y el 19,3% que tiene entre 21 y 30 años de experiencia. Sólo un 6,7% tiene una experiencia mayor a 30 años.

Tabla 7. *Experiencia como maestro en años (encuesta)*

		Porcentaje
Experiencia	0-5	21,8%
	6-10	18,3%
	11-15	19%
	16-20	14,9%
	21-30	19,3%
	31 o más	6,7%
	Total	100%

Como cabía esperar, dado que en Ecuador, México y Uruguay es donde encontramos a los maestros encuestados de mayor edad, también es en estos países en los que tienen un porcentaje más elevado de maestros encuestados con muchos años de experiencia docente (Tabla 8), si bien destaca Nicaragua, con casi el 64% de los maestros encuestados con más de 21 años de experiencia (dato que llama la atención, pues ninguno de los maestros encuestados de Nicaragua superaba los 61 años).

Tabla 8. *Experiencia como maestro en años (Países seleccionados - encuesta)*

		Experiencia como maestro (en años)					
		0-5	6-10	11-15	16-20	21-30	31 o más
País	España	25,6%	23,1%	25,6%	15,4%	5,1%	5,1%
	México	19,4%	8,6%	19,9%	18,3%	25,3%	8,6%
	Ecuador	17,2%	17,2%	24,1%	6,9%	27,6%	6,9%
	Rep. Dominicana	15,2%	13,6%	30,3%	24,2%	12,1%	4,5%
	Uruguay	13,2%	15,8%	36,8%	2,6%	23,7%	7,9%
	Nicaragua	6,5%	14,5%	8,1%	8,1%	43,5%	19,4%

Es destacable la preponderancia de maestras, un 71% de los encuestados, lo que corrobora el hecho de que el cuerpo de maestros está formado en su mayor parte por mujeres (OEI, 2013). En los países seleccionados se confirman los datos obtenidos de la muestra en cuanto a la preponderancia de la mujer en la profesión docente (ver Tabla 9), siendo aún mayor el porcentaje: 75,9%. España y México son los países en los que la presencia masculina alcanza un porcentaje algo más elevado. Destaca el 92,1% de maestras encuestadas en Uruguay.

Tabla 9. *Género de los docentes en los países seleccionados (encuesta)*

		Género	
		Hombre	Mujer
País	España	38,5%	61,5%
	México	36%	64%
	Ecuador	27,6%	72,4%
	Nicaragua	22,6%	77,4%
	República Dominicana	12,1%	87,9%
	Uruguay	7,9%	92,1%

Comparémoslo ahora con los datos obtenidos de los diferentes organismos oficiales referenciados (Tabla 10).

Tabla 10. *Género de los docentes en los países seleccionados (datos oficiales)*

		Género	
		Hombre	Mujer
País	México	31,2%	68,8%
	Ecuador	28,1%	71,9%
	España	24,2%	75,8%
	República Dominicana ³⁸	24%	76%
	Nicaragua ³⁹	23%	77%
	Uruguay	-	-

³⁸ Datos de 2012 obtenidos del Banco Mundial www.datos.bancomundial.org

³⁹ Datos de 2010 obtenidos del Banco Mundial www.datos.bancomundial.org

	México	Ecuador	España	República Dominicana	Nicaragua
Género	Según los datos oficiales, había un total de 1.195.544 docentes de Educación Básica, de los cuales 822.702 son mujeres y 372.842 hombres. La desviación de los datos obtenidos en la encuesta es muy pequeña, por lo que podemos considerarlos representativos.	Según los datos oficiales, había un total de 69.272 docentes de Educación Básica, de los cuales 49.804 eran mujeres y 19.468 hombres. No existe apenas desviación de los datos obtenidos en la encuesta con respecto a los oficiales, con lo que son representativos.	Según los datos oficiales, había un 75,8% de maestras y un 24,2% de maestros, con lo que la desviación de los datos de la encuesta es más apreciable en este caso. En la muestra encontramos, por tanto, un porcentaje menor de maestras españolas que en los datos oficiales.	Según los datos oficiales, había un 76% de maestras y un 24% de maestros. En la muestra encontramos un porcentaje menor de maestras dominicanas que en los datos oficiales.	Según los datos oficiales, había un 77% de maestras y un 23% de maestros. Datos sin desviación con respecto a los de la encuesta, son representativos.

Figura 9. Género de los maestros en los países seleccionados, datos oficiales

La gran mayoría de los docentes encuestados trabaja en una escuela de titularidad pública, el 86,7%, frente al 13,3% que lo hace en una escuela de titularidad privada. Con respecto a la titularidad de las escuelas en los países seleccionados, la distribución de maestros encuestados de escuela pública en estos países sigue siendo muy alta, una media de un 90,7% (Tabla 11 y Figura 7 que hace más sencillo el análisis), pero destacan los resultados de Ecuador: prácticamente una de cada tres escuelas en las que desempeñan su labor los encuestados es de titularidad privada.

Tabla 11. Titularidad de la escuela en los países seleccionados (encuesta)

		Titularidad de la escuela	
		Pública	Privada-Concertada
País	República Dominicana	98,5%	1,5%
	España	97,4%	2,6%
	Nicaragua	96,8%	3,2%
	México	93%	7%
	Uruguay	89,5%	10,5%
	Ecuador	69%	31%

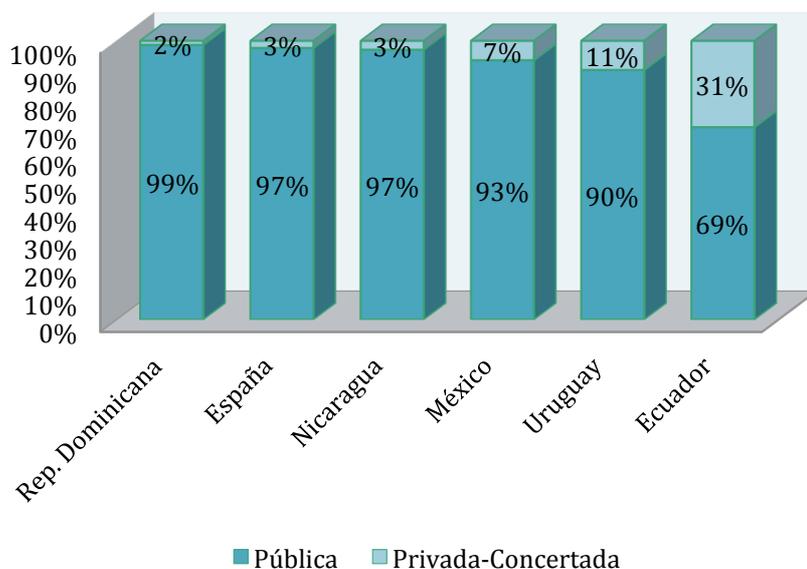


Figura 10. Titularidad de la escuela en los países seleccionados (encuesta)

Sin embargo, si comparamos estos datos con los oficiales de titularidad de escuelas de estos países (Tabla 12), nos encontramos con una media del 79,7% de escuelas públicas, lo que muestra cierta desviación de los datos de la encuesta con respecto a éstos.

Tabla 12. *Titularidad de la escuela en los países seleccionados (datos oficiales)*

		Titularidad de la escuela	
		Pública	Privada-Concertada
País	México	90%	10%
	Nicaragua	87,6%	12,4%
	Ecuador	86,9%	13,1%
	España	83,9%	16,1%
	Uruguay	83,9%	16,1%
	República Dominicana ⁴⁰	56,2%	43,8%

⁴⁰ Datos del Ministerio de Educación (MINERD) de República Dominicana. Curso 2011/2012.

	México	Nicaragua	Ecuador	España	Uruguay	Rep. Dominicana
Titularidad de la escuela	Según los datos oficiales, en el curso 2012-2013 había 88.148 escuelas de Educación Primaria, 79.480 públicas y 8.668 privadas.	Según los datos oficiales, en el curso 2010-2011 había 9.342 centros de Educación Básica, 8.180 públicos y 1.162 privados.	Según los datos oficiales, en el curso 2012-2013 había 14.775 instituciones educativas de Educación Básica, 12.836 públicas (fiscales, fisco-misionales o municipales) y 1.939 privadas.	Según los datos oficiales, en el curso 2012-2013 había 11.773 centros de Educación Primaria, 9.881 públicos y 1.892 privados – concertados.	Según los datos oficiales, en el curso 2012-2013 había 2.571 centros de Educación Primaria, 2.158 públicos y 413 privados.	Según los datos oficiales, en el curso 2011-2012 había 9.083 centros de Educación Básica, 5.103 públicos y 3.980 privados.

Figura 11. Titularidad de la escuela en los países seleccionados, datos oficiales

Destaca también el alto porcentaje de escuelas en núcleos urbanos - ciudades en las que desarrollan su tarea los maestros encuestados, un 81%, mientras que sólo el 19% trabaja en una escuela rural. En cuanto a la ubicación de las escuelas de los encuestados en los países seleccionados (Tabla 13), el 77,2% de media está situada en un área urbana. Observamos que en España se encuentra equilibrada, mientras que los demás países siguen la tendencia de una mayor proporción de escuelas en núcleos urbanos, destacando notoriamente el 100% de maestros encuestados nicaragüenses que trabajan en escuelas urbanas.

Tabla 13. Ubicación de la escuela en los países seleccionados (encuesta)

		Ubicación de la escuela	
		Rural	Urbana
País	España	51,3%	48,7%
	República Dominicana	33,3%	66,7%
	Ecuador	24,1%	75,9%
	Uruguay	15,8%	84,2%
	México	12,4%	87,6%
	Nicaragua	-	100%

Comparémoslo ahora con los datos oficiales de los países escogidos (Tabla 14):

Tabla 14. *Ubicación de la escuela en los países seleccionados (datos oficiales)*

		Ubicación de la escuela	
		Rural	Urbana
País	Ecuador	76,9%	23,1%
	Nicaragua ⁴¹	75%	25%
	México	56,8%	43,2%
	Uruguay	43,8%	56,2%
	República Dominicana	41,4%	58,6%
	España	7,9%	92,1%

	Ecuador	Nicaragua	México	Uruguay	Rep. Dominicana	España
Ubicación de la escuela	Según los datos oficiales, había 3.416 escuelas en núcleos urbanos y 11.359 escuelas rurales. Los porcentajes se dan la vuelta con respecto a los obtenidos en la encuesta.	Según los datos oficiales, había 5.224 aulas en núcleos urbanos y 15.675 aulas en zonas rurales. Encontramos alto porcentaje de escuelas en zonas rurales; sin embargo, los encuestados de Nicaragua trabajan en su totalidad en escuelas de zonas urbanas.	Según los datos oficiales, había 42.904 escuelas en núcleos urbanos y 56.324 escuelas rurales.	Según los datos oficiales, había 1.446 escuelas en núcleos urbanos y 1.125 escuelas rurales.	Según los datos oficiales, había 5.321 escuelas en núcleos urbanos y 3.768 escuelas rurales.	Según los datos oficiales había 470 Centros Rurales Agrupados (CRA) (ver Tabla 13). A éstos hay que sumar, según los datos de algunas Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas, otros 683 centros rurales de diferentes tipos (ver Tabla 14). En total había más de 1.150 escuelas rurales.

Figura 12. Situación de la escuela en los países seleccionados, datos oficiales

⁴¹ Datos oficiales referidos a aulas, no a escuelas completas.

Tabla 15. *Centros Rurales Agrupados (Comunidades Autónomas de España - Ministerio de Educación)*

		Centros Rurales Agrupados
Comunidad Autónoma	Castilla y León	192
	Aragón	75
	Castilla – La Mancha	74
	Extremadura	40
	Asturias, Principado de	29
	Galicia	27
	Rioja, La	11
	Murcia, Región de	9
	Madrid, Comunidad de	8
	Cantabria	4
	Navarra, Comunidad Foral de	1
Total		470

Tabla 16. *Centros Rurales (Comunidades Autónomas de España - Consejerías de Educación)*

		Centros Rurales
Comunidad Autónoma	Cataluña ⁴²	287 ZER
	Canarias ⁴³	167 CER
	Andalucía ⁴⁴	111 Escuelas Rurales
	País Vasco ⁴⁵	50 Eskola Txikiak
	Comunidad Valenciana ⁴⁶	46 CRA
	Baleares ⁴⁷	22 Escuelas Rurales
Total		683

En cuanto al tamaño de las escuelas de Educación Básica o Primaria, podemos observar cómo la mayoría de los centros en que trabajan los encuestados (77,8%) son escuelas con un número de estudiantes

⁴² (Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 2015)

⁴³ (Gobierno de Canarias, Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad, 2015)

⁴⁴ (Junta de Andalucía, Consejería de Educación, Cultura y Deporte, 2015)

⁴⁵ (Gobierno Vasco, Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura, 2015)

⁴⁶ (Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, 2015)

⁴⁷ (Govern de le Illes Balears, Consejería de Educación, Cultura y Universidades, 2015)

superior a 150 (Tabla 17), existiendo unas pocas (menos del 3%) en el que el número de estudiantes es menor que 20.

Tabla 17. *Tamaño de la escuela en número de alumnos y alumnas (encuesta)*

		Porcentaje
Tamaño	menos de 20	2,9%
	21 a 50	6,3%
	51 a 100	5,3%
	101 a150	7,8%
	más de 151	77,8%
Total		100

Con respecto al tamaño de las escuelas de los países elegidos en las que trabajan los encuestados, siguen la pauta vista en la descripción de la muestra: mayor presencia de escuelas de gran tamaño (Tabla 18). Destacan los datos de Nicaragua, con el 96,8% de escuelas de más de 151 niños, y Uruguay, en el que aparece un significativo 13% de escuelas de menos de 20 niños.

Tabla 18. *Tamaño de la escuela en número de alumnos y alumnas en los países seleccionados (encuesta)*

		Tamaño de la escuela (número de alumnos y alumnas)				
		menos de 20	21 a 50	51 a 100	101 a150	más de 151
País	Uruguay	13,2%	-	2,6%	18,4%	65,8%
	Ecuador	6,9%	13,8%	6,9%	17,2%	55,2%
	México	3,2%	4,3%	3,8%	8,1%	80,6%
	España	2,6%	10,3%	2,6%	10,3%	74,4%
	Rep. Dominicana	1,5%	1,5%	3 %	6,1%	87,9%
	Nicaragua	-	-	3,2%	-	96,8%

Comparémoslo con los datos oficiales que únicamente hemos podido obtener de dos países. Podemos establecer una comparación de los datos obtenidos de los maestros españoles en la encuesta con los oficiales (Tabla 19). En la encuesta los centros con más de 101 estudiantes sumarían el 84,7%, mientras que en los datos oficiales sumarían el 63,8%. La encuesta ha sido realizada en España por docentes que provienen, principalmente, de colegios de tamaño medio-grande.

Tabla 19. *Tamaño de la escuela en número de alumnos y alumnas (España - datos oficiales)*

España	Tamaño de la escuela (número de alumnos y alumnas)							
	< 25	26 a 100	101 a 200	201 a 300	301 a 500	501 a 700	701 a 1000	>1000
	8,6%	27,6%	13,9%	11,2%	19,9%	9,3%	5,6%	3,9%

Podemos establecer una comparación de los datos obtenidos de los maestros mexicanos en la encuesta con los oficiales (Tabla 20). En la encuesta los centros con más de 101 estudiantes sumarían el 88,7%, casi el doble de los que reflejan los datos oficiales, que sumarían el 46,2%. Si vamos comparando cada una de las franjas de tamaño de centro podemos observar que la concordancia de los datos obtenidos en la encuesta con los oficiales es muy baja.

Tabla 20. *Tamaño de la escuela en número de alumnos y alumnas (México - datos oficiales)*

México	Tamaño de la escuela (número de alumnos y alumnas)					
	< 25	26 a 50	51 a 100	101 a 200	201 a 500	> 500
	22,9%	14,7%	16,2%	19,4%	22,1%	4,7%

En cuanto al trabajo que desempeñan los encuestados en las escuelas, la mayoría es maestro especialista en Educación Artística (57%, ver Tabla 21), lo que a priori ofrecería datos muy pertinentes para nuestra investigación, si bien, como señalan Giráldez y Palacios (2014) “al distribuir las encuestas algunos de los responsables de las oficinas regionales optaron por buscar profesorado especializado” (p.8). El 29,4% son maestros generalistas (aunque estén encargados en sus escuelas de impartir la Educación Artística) y el 11,7% ocupa algún tipo de cargo docente.

Tabla 21. *Trabajo desempeñado en la escuela por los docentes (encuesta)*

		Porcentaje
Trabajo	Maestro	29,4%
	Maestro especialista en Educación Artística	57%
	Cargo docente (Rector, Director, Inspector,...)	11,7%
	NS/NC	1,9%
Total		100%

En los países seleccionados sí existen, dentro de los encuestados, maestros especialistas en Educación Artística, apreciándose diferencias en la distribución de los mismos (Tabla 22). Así, mientras que en México y España dentro de la muestra son mayoría los maestros especialistas que imparten la Educación Artística, en Ecuador, Uruguay y Nicaragua (especialmente) dentro de los encuestados son principalmente los maestros generalistas los que se encargan de esta área, destacando el bajísimo 10% de maestros especialistas en Uruguay (datos evidentes dado que en estos países no existe la figura del titulado especialista en Educación Artística).

Tabla 22. Trabajo desempeñado en la escuela por los docentes (Países seleccionados - encuesta)

		Actualmente, en su escuela trabaja como:		
		maestro	maestro especialista en Educación Artística	Cargo docente (Rector, Director, Inspector,...)
País	Nicaragua	83,9%	16,1%	-
	Uruguay	55,3%	10,5%	34,2%
	Ecuador	50%	42,9%	7,1%
	Rep. Dominicana	43,9%	30,3%	25,8%
	España	40,3%	44,2%	15,6%
	México	29,6%	60,3%	10,1%

V.1 ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA ENSEÑANZA BÁSICA

Con este segundo bloque de contenidos se trata de conocer la presencia y tratamiento de la Educación Artística en las escuelas en que trabajan los encuestados tanto dentro como fuera del horario lectivo. Se incide en elementos que pueden determinar la calidad de los aprendizajes artísticos, como qué materias trabajaba el docente en el área, si las enfocaba como un área integrada o como materias independientes y cuántas horas semanales impartía por grupo. También se pregunta si en la escuela se ofertaban talleres de Educación Artística fuera del horario escolar y si había que pagar por ellos.

V.1.1 Ámbitos que integran el área de Educación Artística

Resulta de especial interés saber qué disciplinas artísticas incluye el docente en el área para determinar si se decanta por un tipo de enfoque más especializado en las materias que tradicionalmente la componen (música y plástica), o por uno en el que prime la integración de variedad de manifestaciones artísticas. Se ofrecían cinco posibles respuestas teniendo en cuenta que son las disciplinas artísticas que generalmente están presentes en los currículos de los países seleccionados. Las respuestas obtenidas muestran cómo la música y la plástica son las disciplinas que más presencia tienen en la Educación Artística impartida por los maestros encuestados, seguidas de la danza, el teatro y la expresión corporal (ver Tabla 23).

Tabla 23. *Ámbitos integran el área de artística en su escuela*

		Frecuencia	Porcentaje
Disciplinas artísticas	Música	908	81,6%
	Plástica	884	76,6%
	Danza	573	52,6%
	Teatro	538	49,6%
	Expresión Corporal	373	35,2%

Estos datos son muy similares a los que obtuvieron Taggart, Whitby y Sharp (2004) o Bamford (2009) en sus estudios internacionales:

En más del 90% de los países analizados, la música y el dibujo forman parte de este aprendizaje. La pintura y las manualidades también entran dentro de los programas de estudios artísticos en la mayoría de los casos (80% y 88% respectivamente). La danza, el teatro y la escultura están integrados en la educación artística de más del 70% de los países. (Bamford, 2009, p. 57)

Recordemos que en muchas aulas de Educación Artística únicamente tienen cabida la Educación Plástica y Visual y la Educación Musical. Las razones pueden estar, aparte de en la propia normativa, en la formación artística de los docentes (generalmente amoldan su docencia a las manifestaciones artísticas que conocen y con las que se sienten seguros). También, de acuerdo con Aguirre y Giráldez (2009), están en la diferente evolución que han sufrido los saberes culturales y escolares, y la adaptación a estructuras disciplinares que han tenido

que sufrir las diversas manifestaciones artísticas para tener cabida en la escuela.

Lo forzado del encuentro hace, por ejemplo, que la literatura suela encontrar acomodo en el [...] aprendizaje lingüístico, siendo el profesorado de esta materia el que se considera mejor capacitado para transformar este saber cultural en saber escolar. Por su parte, las artes escénicas –la dramatización o la danza–, por falta de tradición en el entorno escolar y porque el ámbito curricular de la educación corporal se haya orientado hacia el deporte o haya quedado integrado en la Educación Musical, donde constituye fundamentalmente un recurso para otros aprendizajes, solo suelen tener algo de espacio en los primeros momentos de la escolarización o en actividades propias del horario extraescolar. (Aguirre y Giráldez, 2009, p.83)

Los porcentajes obtenidos de toda la muestra en la Tabla 23 servirán como media para compararla con los porcentajes de presencia de las diferentes disciplinas artísticas dentro de la Educación Artística que se obtienen en cada uno de los seis países seleccionados (Tabla 24). Para una mejor visualización y comprensión hemos elaborado una gráfica por cada uno de los ámbitos artísticos.

La música es la disciplina que más presente está en las escuelas de los docentes encuestados de los países seleccionados (Tabla 24), apareciendo únicamente México y República Dominicana por debajo de la media de la muestra (Figura 13). Quizá se deba a la presencia en los respectivos currículos de más disciplinas artísticas a las que se pretende dar un enfoque integrado (SEP, 2011; MINERD, 2014). Nicaragua, Ecuador y Uruguay se encuentran en la media de la muestra. La presencia en España de prácticamente en el 90% de los casos no es extraña, ya que la música, junto con la plástica, son las materias en las que se desgrana el currículo de Educación Artística (MECD, 2014), siendo obligatorias para toda la etapa hasta la entrada en vigor de la LOMCE (MECD, 2013a).

Tabla 24. Ámbitos que integran el área de artística en su escuela y países seleccionados

		Ecuador	España	México	Nicaragua	Rep. Dominicana	Uruguay
Disciplinas artísticas	Música	82,8%	89,7%	72,8%	83,9%	63,6%	81,6%
	Plástica	44,8%	89,7%	72,3%	54,8%	45,5%	76,3%
	Teatro	31%	14,7%	61%	75,8%	50%	55,3%
	Expresión Corporal	20,7%	25,3%	49,7%	24,2%	54,5%	73%
	Danza	37,9%	22,7%	70,2%	90,3%	31,8%	54,3%

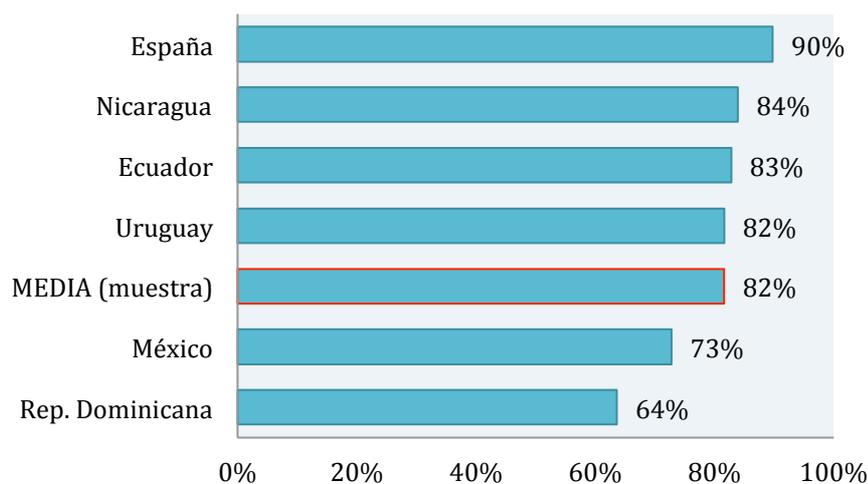


Figura 13. Presencia de la música en la Educación Artística en los países seleccionados

Con respecto a la presencia de las artes plásticas, los resultados muestran cómo en las escuelas de Nicaragua, República Dominicana y Ecuador se encuentra muy por debajo de la media de la muestra (Figura 14). En el caso de Nicaragua, las artes plásticas es una de las disciplinas presentes en el currículo de la asignatura de Expresión Cultural y Artística (MINED, 2009). En el currículo del área de Educación Artística en la República Dominicana, dentro de las estrategias de aprendizaje, también se encuentran contenidos de artes plásticas y visuales (MINERD, 2014). Y en el currículo del área de Cultura Estética del Ecuador también encontramos el lenguaje de las artes plásticas como uno de los tres lenguajes que articulan el área (MINEDUC, 1997). ¿Por qué, siendo la Educación Artística obligatoria en estos tres países, y teniendo representación en los respectivos currículos, tiene una presencia relativamente escasa la

Educación Plástica? De los países seleccionados éstos son los que más bajo índice de desarrollo humano tienen (Tabla 3), lo que puede incidir en la escasa dotación de materiales en las escuelas, y la Educación Plástica es uno de los ámbitos de la Educación Artística en los que más materiales se necesitan. De todos modos, recordemos que la falta de materiales siempre puede ser suplida en cierta medida por la motivación del profesorado (Bamford, 2009; Giráldez y Palacios, 2014). Uruguay y México se sitúan con valores cercanos a la media de la muestra, mientras que España alcanza el 90% de presencia de la plástica ya que, como acabamos de ver, es junto con al música una de las dos materias en las que se desgrana el currículo de Educación Artística.

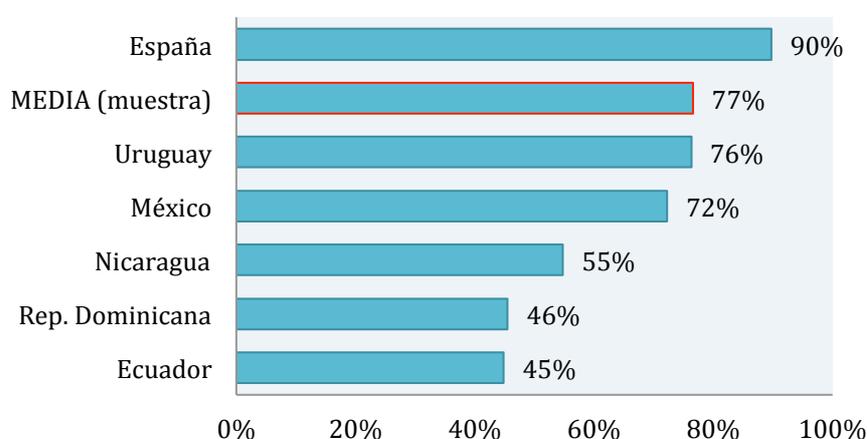


Figura 14. Presencia de la plástica en la Educación Artística en los países seleccionados

Podemos observar, con respecto a la presencia del teatro en las escuelas de los países seleccionados, que destaca el alto porcentaje en las escuelas de los encuestados de México (61%) y Nicaragua (75,8%) (Figura 15). En el caso de ambos países, el teatro es uno de los cuatro lenguajes artísticos en que se divide la Educación Artística en sus respectivos currículos (MINED, 2009) (SEP, 2011). República Dominicana y Uruguay tienen una presencia del teatro en la media de la muestra. En Ecuador, el porcentaje parece bajo (31%) teniendo en cuenta que el teatro forma parte de las artes de la representación, uno de los tres lenguajes en que aparece dividida la Cultura Estética en el currículo (MINEDUC, 1997). El porcentaje de España es coherente dado que el teatro no forma parte del currículo de la Educación

Artística, teniendo presencia, si cabe, en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura (MECD, 2014).

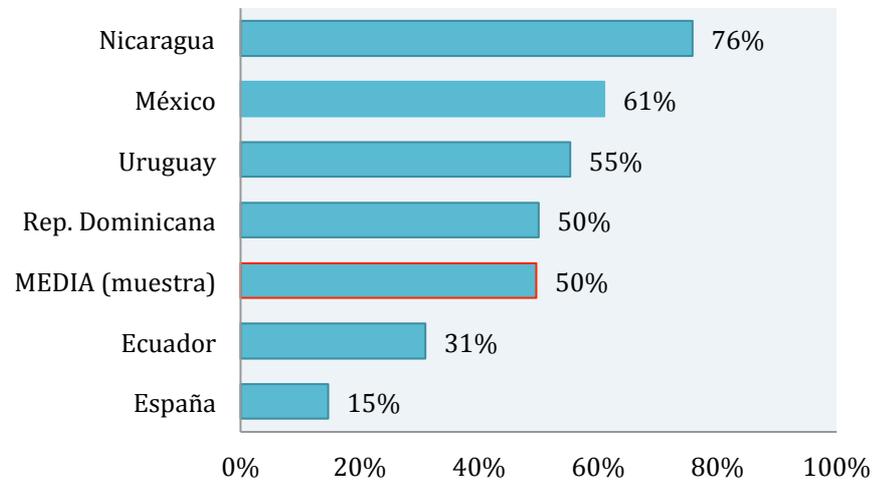


Figura 15. Presencia del teatro en la Educación Artística en los países seleccionados

De los datos obtenidos sobre la presencia de la expresión corporal en los países seleccionados, destaca el alto porcentaje en las escuelas de los encuestados de Uruguay (73%) (Figura 16), si bien forma parte de los cinco campos en que está reconceptualizada en el currículo el área de Conocimiento Artístico (ANEP y CEIP, 2008). República Dominicana y México se sitúan también por encima de la media de la muestra completa, y en sus respectivos currículos de Educación Artística también aparece la expresión corporal (MINERD, 2014) (SEP, 2011). España y Nicaragua se sitúan diez puntos por debajo de la media. En el caso de España aparecen contenidos relacionados con la expresión corporal dentro de la Educación Musical (MECD, 2014), pero puede que no se desarrollen dado que es impartida por especialistas de música que puede que hayan recibido una formación escasa en expresión corporal y no se sientan seguros a la hora de impartirla. La expresión corporal también tiene cabida en el currículo de la asignatura de Educación Física. En el caso de Nicaragua no se hace mención expresa a la expresión corporal en el currículo de Educación Artística (MINED, 2009), como tampoco en el de Ecuador (MINEDUC, 1997).

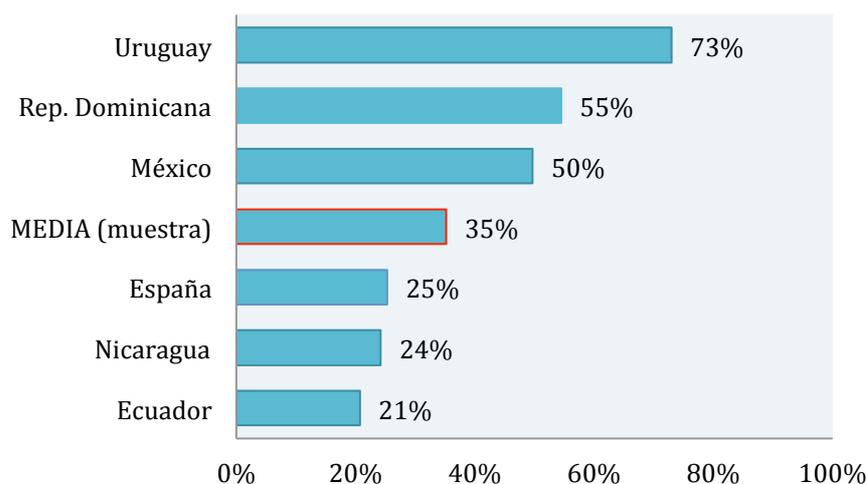


Figura 16. Presencia de la expresión corporal en la Educación Artística en los países seleccionados

Podemos observar, con respecto a la presencia de la danza en las escuelas de los docentes encuestados, cómo destaca con diferencia en Nicaragua (90,3%) (Figura 17), si bien no es extraño dado que la danza forma parte de las cuatro disciplinas en que se organiza la Expresión Cultural y Artística en el currículo, con su carga horaria, sus unidades programáticas propias, sus competencias, indicadores de logro, contenidos básicos, actividades sugeridas y procedimientos de evaluación (MINED, 2009). También se trata de una disciplina que requiere de pocos recursos materiales (equipo de música si no es interpretada por el docente o los alumnos) y de un espacio diáfano (el propio patio), y que es muy utilizada con fines identitarios y de conservación de las costumbres y folklore propios. México también se sitúa casi veinte puntos por encima de la media de la muestra completa, y también en su currículo la danza forma parte de los cuatro lenguajes artísticos en que se articula la Educación Artística (SEP, 2011). La presencia de la danza en las escuelas de Uruguay se sitúa en la media de la muestra. En el caso de Ecuador, República Dominicana y España, el porcentaje parece bajo (de quince a treinta puntos por debajo de la media) teniendo en cuenta que la danza tiene presencia dentro de los respectivos currículos de Educación Artística (MECD, 2014; MINEDUC, 1997; MINERD, 2014). En el caso de España la explicación es similar a la de la escasa presencia de la expresión corporal.

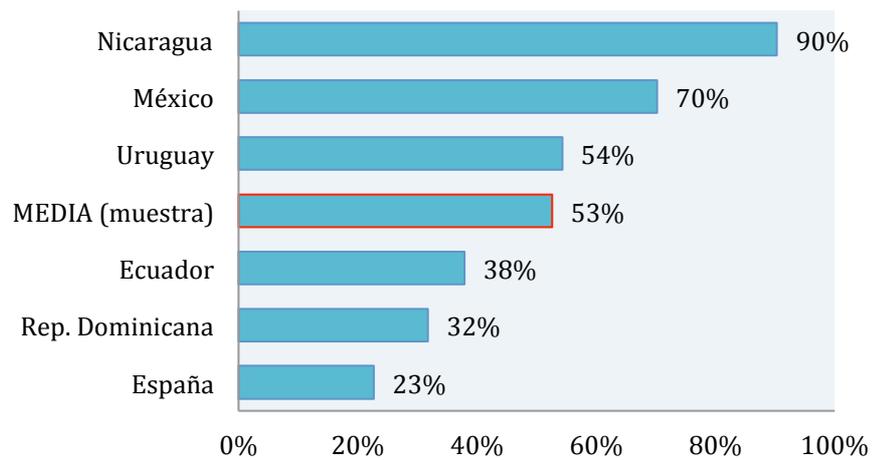


Figura 17. Presencia de la danza en la Educación Artística en los países seleccionados

Con respecto a la presencia de las diferentes manifestaciones artísticas según la edad de los docentes encuestados, encontramos una presencia por encima de la media de la muestra de la música y la plástica en las escuelas de los docentes encuestados de 18 a 30 años y de 46 a 60 años, destacando el descenso del porcentaje entre los docentes mayores de 60 años (Tabla 25). En el caso de la presencia del teatro, la expresión corporal y la danza, destacan los porcentajes por encima de la media de los docentes encuestados mayores de 60 años, y la presencia por encima de la media del teatro y la danza entre los docentes encuestados de 18 a 30 años de edad. Cierta explicación a estos resultados la podemos encontrar en que los maestros encuestados provenientes de México eran los de mayor edad (ver Tabla 5), y hemos comprobado que en las escuelas de los docentes encuestados de México la música y la plástica no tienen tanta presencia como en el resto de países seleccionados, dejando lugar a otras manifestaciones como el teatro, la expresión corporal o la danza.

Tabla 25. Ámbitos que integran el área de artística en su escuela y edad de los docentes

		18-30	31-45	46-60	>61	Media (muestra)
Disciplinas artísticas	Música	84,8%	78,8%	85,5%	70,4%	81,6%
	Plástica	77,4%	75,6%	78,4%	72,4%	76,6%
	Teatro	60,1%	45,8%	45,4%	66,7%	49,6%
	Expresión Corporal	33,5%	36,4%	37,7%	44%	35,2%
	Danza	59,7%	51,7%	47%	57,7%	52,6%

Al relacionar la presencia de las diferentes disciplinas artísticas en las escuelas de los encuestados con la experiencia en su puesto vemos que los resultados (Tabla 26) corren parejos a los del punto anterior (Tabla 25) pues se trata de variables que generalmente van de la mano.

Tabla 26. Ámbitos que integran el área de artística en su escuela (Experiencia en años)

		0-5	6-10	11-15	16-20	21-30	>30
Disciplinas artísticas	Música	78,6%	84,2%	80,9%	84,5%	80,9%	82,2%
	Plástica	77,2%	81%	78,1%	74,6%	73,5%	71,8%
	Teatro	48,6%	52,5%	48,5%	50,3%	43,5%	64,4%
	Expresión Corporal	31,6%	35,7%	35,6%	44,8%	30,8%	38,9%
	Danza	51,9%	55,2%	51,9%	50,7%	51,4%	56,6%

Sobre los resultados de la presencia de las diferentes disciplinas artísticas en las escuelas según género de los docentes encuestados, se aprecia la curiosa tendencia que apunta a que los porcentajes de presencia siempre son levemente superiores en el caso de las docentes encuestadas (Figura 18).

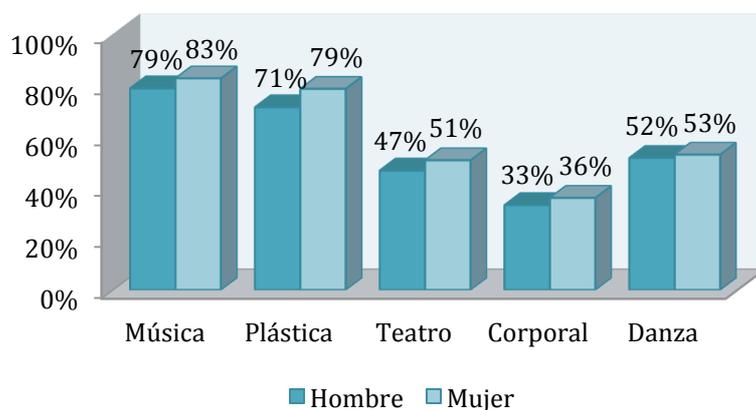


Figura 18. Ámbitos que integran el área de artística en su escuela y género de los docentes

Teniendo en cuenta la titularidad de las escuelas en las que trabajan los docentes encuestados, vemos cómo en los centros privados-concertados hay una presencia destacada de la música y la plástica, las disciplinas que tradicionalmente integran la Educación Artística

(Tabla 27). Los centros privados-concertados cuentan en mayor medida con maestros especialistas para impartir la Educación Artística, que suelen centrarse en las disciplinas de su especialidad (Giráldez y Palacios, 2014). Las escuelas públicas, en las que el maestro de aula suele ser el encargado de la docencia de la Educación Artística, tienen también una presencia destacada de la música y la plástica, pero integran en mayor medida que las privadas-concertadas otras manifestaciones artísticas como teatro, expresión corporal y danza. Con ello, a priori, se aproximarían más a un modelo deseable y de calidad de integración de diferentes disciplinas artísticas (Bamford, 2009), pero habría que constatarlo teniendo en cuenta la manera en que son impartidas estas disciplinas en el aula.

Tabla 27. Ámbitos que integran el área de artística y titularidad del centro

		Pública	Privada-concertada
Disciplinas artísticas	Música	81,4%	82,5%
	Plástica	75,1%	86,5%
	Danza	56,8%	26%
	Teatro	51,4%	38,2%
	Expresión Corporal	37,9%	19,2%

Con respecto al análisis de la presencia de las diferentes disciplinas artísticas y la ubicación de las escuelas en que trabajan los docentes encuestados, vemos que en las escuelas de núcleos urbanos se imparten en un porcentaje algo superior las diferentes disciplinas, destacando el teatro y la danza como aquellas en que la diferencia es mayor (a favor de las escuelas en núcleos urbanos) (Figura 19). Quizá se deba a que las escuelas situadas en núcleos urbanos generalmente son de mayor tamaño y suelen disponer de espacios adecuados y mejor dotados para el desarrollo del teatro y la danza especialmente (aulas diáfanos, auditorio o salón de actos).

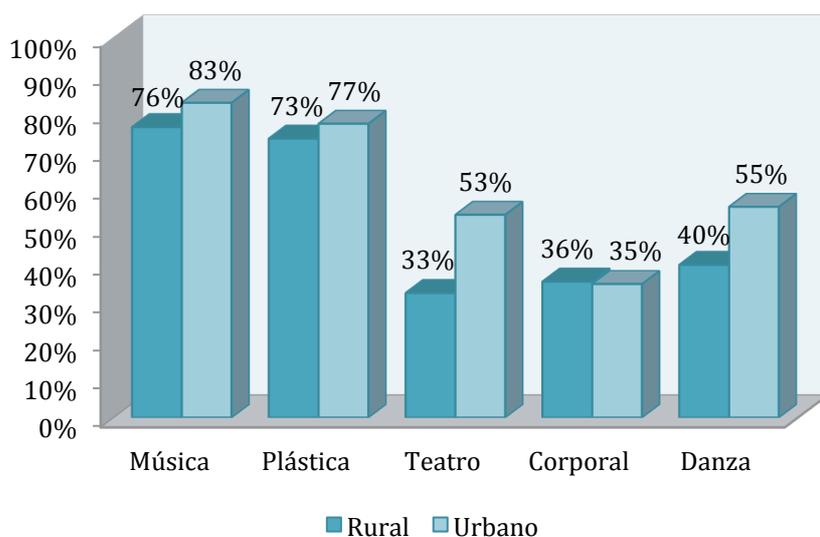


Figura 19. Ámbitos que integran el área de artística y ubicación del centro

Podemos observar, teniendo en cuenta la presencia de las diferentes disciplinas artísticas relacionándola con el tamaño de la escuela de los encuestados, que la tendencia general es que a mayor tamaño de la escuela, mayor presencia de las diferentes materias artísticas (Tabla 28). Las escuelas pequeñas suelen ser rurales, con menos espacios específicos, menos medios para impartir dichas disciplinas y mayor presencia de docentes sin la titulación requerida o recién egresados con una formación inicial artística deficitaria, por lo que tendrían sentido los datos atendiendo a los vistos anteriormente en la Figura 19 correspondientes a la ubicación.

Tabla 28. Ámbitos que integran el área de artística y tamaño de su escuela en n° de alumnos

		>20	21-50	51-100	101-150	>150
Disciplinas artísticas	Música	63,6%	76,1%	84,7%	82,6%	82,4%
	Plástica	70,6%	77,5%	67,8%	82,2%	76,8%
	Teatro	37,5%	44,9%	47,3%	46,6%	50,9%
	Expresión Corporal	26,7%	32,4%	44,1%	37,2%	34,9%
	Danza	37,5%	46,4%	44,8%	47,1%	54,7%

Con respecto a la presencia de las disciplinas artísticas y la función que desempeñan los docentes encuestados en su escuela, vemos una

mayor presencia de las disciplinas no hegemónicas dentro de la Educación Artística (como el teatro, la expresión corporal y la danza) en maestros sin especialización, ya que es habitual que reciban una formación inicial que integra una mayor variedad de disciplinas artísticas. Los especialistas en música o plástica se decantan más por una Educación Artística basada en las disciplinas en las que están especializados y, como en el caso de los cargos docentes, integran menos variedad de materias (Tabla 29).

Tabla 29. Ámbitos que integran el área de artística y cargo del docente

		Maestro	Especialista	Cargo docente
Disciplinas artísticas	Música	81,8%	82,2%	76,6%
	Plástica	71,9%	79,3%	72,5%
	Teatro	59,3%	46,7%	38,4%
	Expresión Corporal	46,9%	29,4%	30,1%
	Danza	60,8%	50,7%	38%

Los resultados obtenidos sobre la presencia de las cinco disciplinas artísticas consideradas muestran cómo la música es la disciplina que más presencia tiene en la Educación Artística impartida por los maestros encuestados, independientemente de la variable a tener en cuenta en cada momento, seguida de cerca generalmente por las artes plásticas y visuales, y algo más atrás quedan la danza, el teatro y la expresión corporal. Vemos, por tanto, que aún se sigue considerando a la música y las artes plásticas y visuales como las disciplinas fundamentales que deben estar presentes en la Educación Artística.

En las escuelas de Nicaragua, República Dominicana y Ecuador, la presencia de la plástica se encuentra muy por debajo de la media de la muestra completa, quizá debido a que son los países de este grupo seleccionado que más bajo índice de desarrollo humano tienen, lo que puede incidir en la escasa dotación de materiales (crucial para la impartición de la plástica). Encontramos cierta relación de la mayor presencia en el aula de disciplinas que generalmente forman parte en menor medida del área de Educación Artística (teatro, danza, expresión corporal) con su presencia explícita en los correspondientes currículos de los diferentes países.

Los maestros especialistas en música o plástica, las disciplinas que tradicionalmente integran la Educación Artística, se decantan más por un enfoque del área basado en las disciplinas en las que están especializados, mientras que hay una mayor presencia de las disciplinas no hegemónicas en las escuelas con maestros sin especialización. Esto influye también en la presencia destacada de la música y la plástica en los centros privados-concertados, ya que cuentan en mayor medida con maestros especialistas.

Finalmente, tanto en escuelas ubicadas en núcleos urbanos, como en escuelas grandes en número de alumnos (variables muy relacionadas), las disciplinas artísticas consideradas tienen una mayor presencia que en escuelas rurales o pequeñas, ya que suelen disponer de espacios adecuados, mejor dotados para su desarrollo y de docentes con una formación artística inicial y continua más completa.

V.1.2 La Educación Artística como un área integrada o como materias independientes

El segundo bloque de contenidos incide en la manera en que es impartida la Educación Artística y las disciplinas que la conforman. Una vez analizados los resultados generales obtenidos, observamos que la Educación Artística se imparte como materias independientes en un 61% de las escuelas en las que trabajan los docentes encuestados. Recordemos que Bamford (2009) apuntaba la gran distancia existente entre lo que se legisla sobre Educación Artística y lo que se imparte realmente en las aulas. De este modo entenderemos que, a pesar de que la mayoría de los currículos de los países objeto de estudio hablan de un enfoque integrado de la materia, la realidad, por diferentes circunstancias, es muy diferente. El desarrollo en profundidad de muchos currículos, como vimos en el Capítulo II, termina diferenciando claramente (con sus objetivos, contenidos, aprendizajes esperados y competencias propias) materias aisladas dentro del área de Educación Artística, lo que no ayuda a su integración. La formación de los docentes peca o bien de escasa en Educación Artística en general o bien de demasiado especializada en determinadas disciplinas artísticas que luego serán las que incluya el maestro en el aula de Primaria. Y, en menor medida, influye también

la dotación de medios, tanto de espacios adecuados para el desarrollo de las diferentes disciplinas artísticas, como de materiales.

Analizando los resultados referentes al enfoque de los encuestados del área de Educación Artística en los países seleccionados para el estudio, vemos en el caso de Uruguay un porcentaje superior a la media de la muestra total de un enfoque integrado del Conocimiento Artístico (Figura 20), comprensible si se atiende a que en el currículo se presenta como un área integrada en el que se busca un enfoque común y la relación entre las diferentes manifestaciones artísticas (ANEP y CEIP, 2008). En México, la Educación Artística aparece en el currículo como una asignatura única (SEP, 2011), lo que podría incidir en el porcentaje alto de docentes encuestados que lleva a cabo un enfoque integrado de la misma. República Dominicana se sitúa con valores cercanos a la media de la muestra. En Ecuador, Nicaragua y España, a pesar de que se menciona dicho enfoque integrador en los respectivos currículos (MECD, 2014; MINED, 2009; MINEDUC, 1997), la Educación Artística es articulada en diferentes disciplinas o lenguajes artísticos (en el caso de Nicaragua con carga horaria definida, y en el de España con docentes especialistas en Educación Musical y generalistas en Educación Plástica), lo que podría influir en que el porcentaje de docentes encuestados que adopta el enfoque integrado es inferior a la media de la muestra.

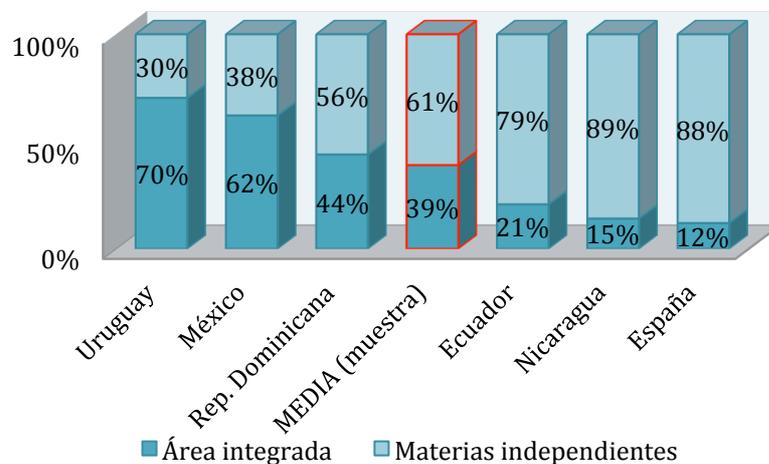


Figura 20. Educación Artística como un área integrada o como materias independientes y países seleccionados

Con respecto a la integración o no de la materia en relación con la edad de los docentes encuestados, observamos cómo se hace notoria la tendencia que apunta a que, a mayor edad del docente, menor porcentaje de los mismos que imparten la Educación Artística como un área integrada (Tabla 30). Uno de los factores puede estar en su formación inicial: cuanto más atrás en el tiempo hay más posibilidades de que fuera de carácter academicista o disciplinar, en que se abordase cada disciplina artística independientemente, y esto se haya trasladado a posteriori a su papel de docente de Educación Artística en la escuela.

Tabla 30. Educación Artística integrada o como materias independientes y edad de los docentes

		18-30	31-45	46-60	>61	Media (muestra)
Enfoque	Área integrada	41,1%	38,6%	38%	34,6%	39%
	Materias independientes	58,9%	61,4%	62%	65,4%	61%

El enfoque integrado o no de la materia con respecto a la experiencia de los docentes encuestados ofrece resultados parejos a los anteriores. Observamos cómo el enfoque integrado de la Educación Artística entre los docentes encuestados decae a partir de los 20 años de experiencia (Figura 21) por las mismas razones que acabamos de exponer relacionadas con la edad de los docentes.

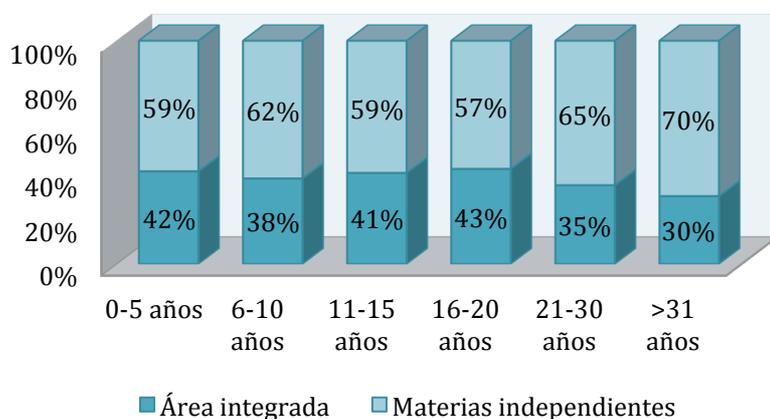


Figura 21. Educación Artística integrada o como materias independientes y experiencia en años de los docentes

Considerando el género de los docentes encuestados en relación con el enfoque de la Educación Artística, se observa en los resultados obtenidos que no existe diferencia relevante entre géneros a la hora de enfocar la Educación Artística como área integrada (41% de hombres y 38% de mujeres) o materias independientes (59% de hombres y 62% de mujeres).

No ocurre lo mismo cuando tenemos en cuenta la titularidad de las escuelas en que trabajan los encuestados en relación al enfoque del área. En este caso los resultados muestran cómo en las escuelas públicas en que trabajan los encuestados la Educación Artística se plantea como un área integrada en un 16,3% más de los casos que en las escuelas privadas-concertadas, quizá por el carácter menos “conservador” de este tipo de enfoque y por la mayor presencia de docentes especialistas en las escuelas privadas-concertadas (Águila, Núñez, y Raquimán, 2011) que, como hemos comprobado, suelen impartir la disciplina en la que están especializados en detrimento de las demás que integran la Educación Artística.

El enfoque integrado o no del área con respecto a la ubicación de la escuela en que trabajan los docentes encuestados no genera ninguna diferencia, situándose en un 39% de maestros que adoptan un enfoque integrado de la Educación Artística tanto en escuelas situadas en áreas rurales como urbanas. Sin embargo, el tamaño de la escuela sí que influye en la integración o no del área a tenor de los resultados. Podemos observar cómo la tendencia apunta que, a mayor tamaño de la escuela de los docentes encuestados, menos se integra el área (Figura 22). Puede ser debido a que, cuanto mayor es la escuela, más sencillo es encontrar especialistas o profesores formados en cada disciplina por separado (lo que trasladan a su docencia). También a que, al tener más líneas por curso, los horarios de los docentes se hacen más complejos y menos flexibles para poder integrar varias disciplinas. Y quizá también a que es más fácil que sean escuelas privadas-concertadas que, como hemos comprobado, recurren más habitualmente a docentes especialistas que imparten generalmente la disciplina de su especialización de manera aislada.

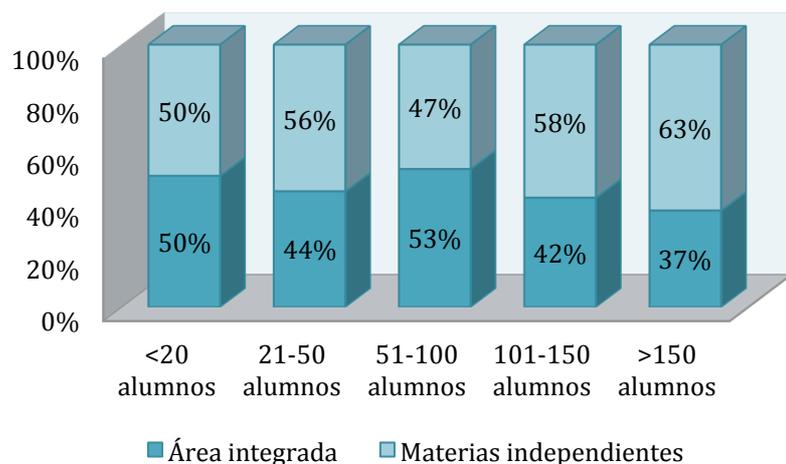


Figura 22. Educación Artística integrada o como materias independientes y tamaño de la escuela en nº de alumnos

Los maestros sin especialización y los cargos docentes encuestados tienden a enfocarse en mayor proporción la Educación Artística como un área integrada que los docentes especialistas encuestados (Figura 23). Los maestros especialistas tienden a organizarla en torno a la disciplina en la que fueron formados, están especializados, y se sienten más seguros.

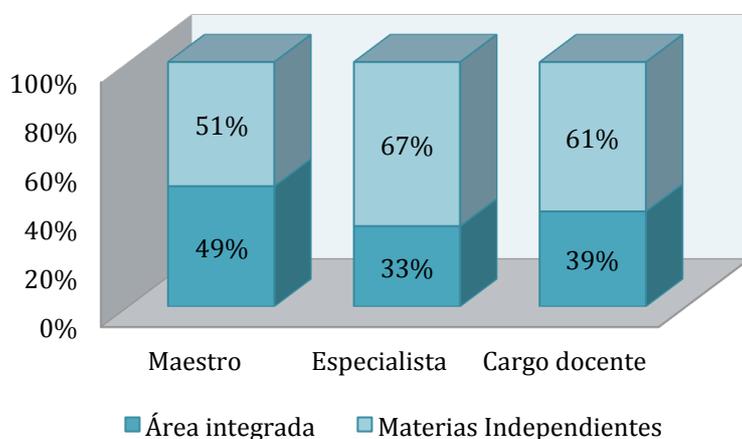


Figura 23. Educación Artística integrada o como materias independientes y cargo del docente

Podemos concluir diciendo que la Educación Artística se imparte como materias independientes en un 61% de las escuelas en las que trabajan los docentes encuestados por diversas razones, como el desarrollo en profundidad de muchos currículos, que termina diferenciando claramente materias aisladas dentro del área de Educación Artística; la formación artística inicial y continua de los docentes, que peca o bien de escasa o bien de demasiado especializada en determinadas disciplinas artísticas que luego serán las que incluya el maestro en el aula de Educación Artística; y, en menor medida, la escasa dotación de materiales y de espacios adecuados para el desarrollo de las diferentes disciplinas artísticas.

En las escuelas públicas en que trabajan los encuestados, la Educación Artística se plantea como un área integrada en un 16% más de los casos que en las escuelas privadas-concertadas, que cuentan con más maestros especialistas, y que suelen tender a organizar la Educación Artística en torno a la disciplina en la que fueron formados, están especializados, y se sienten más seguros. Sin embargo, los maestros sin especialización y los cargos docentes encuestados, tienden a enfocar en mayor proporción la Educación Artística como un área integrada.

El tamaño de la escuela de los docentes encuestados resulta inversamente proporcional a la integración del área. En las escuelas grandes, al contar con más líneas por curso, los horarios de los docentes se hacen más complejos y menos flexibles para poder integrar varias disciplinas. También es habitual contar en ellas con especialistas o profesores formados en cada disciplina, que sabemos que imparten generalmente la disciplina de su especialización de manera aislada. Y algunas de ellas serán escuelas privadas-concertadas, que hemos visto que recurren más habitualmente a docentes especialistas.

Con respecto a la edad y experiencia de los docentes encuestados, que suelen guardar relación, observamos la tendencia a que, a mayor edad y experiencia del docente, menor porcentaje de los mismos imparten la Educación Artística como un área integrada. Esto puede deberse a una formación inicial en Educación Artística escasa o de carácter no integrado que se haya trasladado a posteriori a la docencia en la escuela.

Factores como el género de los docentes o la ubicación de la escuela no suponen diferencias reseñables en los resultados de la integración o no del área.

V.1.3 Horas semanales de Educación Artística impartidas dentro del horario lectivo

En algo más de la mitad de las escuelas en que trabajan los docentes encuestados (51,7%) se dedican dos horas a la semana a la Educación Artística (Figura 24), una hora por debajo del mínimo de tres horas que recomienda el Indicador 17 de las *Metas Educativas 2021* (OEI, 2010), que sólo se alcanza en el 11,3% de las escuelas. Por encima de esas tres horas tendríamos un 16,5% de las escuelas (lo que sumaría un 27,8% de escuelas que cumple con el Indicador 17), mientras que por debajo de las 3 horas habría un 72,2% (lo que nos sitúa en un escenario aún alejado al cumplimiento generalizado).

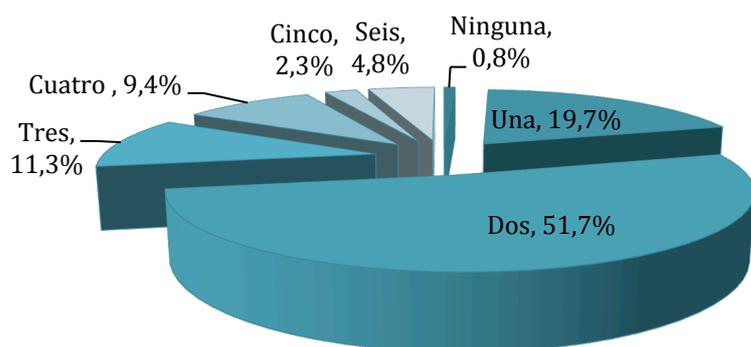


Figura 24. Horas semanales de Educación Artística impartidas por grupo

Con respecto a las horas semanales de Educación Artística por grupo impartidas en las escuelas de los países seleccionados comprobamos que, sólo Uruguay, con un 53,6% de docentes encuestados que imparte tres o más horas a la semana de Educación Artística (Tabla 31), se situaría en una posición optimista para el cumplimiento del Indicador 17 de las *Metas Educativas 2021* (OEI, 2010).

Tabla 31. Horas semanales de Educación Artística y países seleccionados

		Ecuador	España	México	Nicaragua	Rep. Dominicana	Uruguay
Horas semanales	Ninguna	3,6%	-	-	-	-	7,1%
	Una	21,4%	11,4%	22,4%	16,1%	35,4%	17,9%
	Dos	39,3%	54,3%	61,6%	62,9%	33,8%	21,4%
	Tres	17,9%	25,7%	4%	3,2%	13,8%	28,6%
	Cuatro	10,7%	8,6%	7,2%	12,9%	6,2%	7,1%
	Cinco	7,1%	-	0,8%	3,2%	4,6%	-
	Seis	-	-	4%	1,6%	6,2%	17,9%

El dato resulta interesante teniendo en cuenta que en el currículo del Conocimiento Artístico no se contempla una carga horaria determinada, ya que se deja en manos de un posterior desarrollo a nivel local. En los demás países seleccionados la mayoría de los docentes encuestados imparte menos de tres horas a la semana de Educación Artística, como podemos observar en la Figura 25.

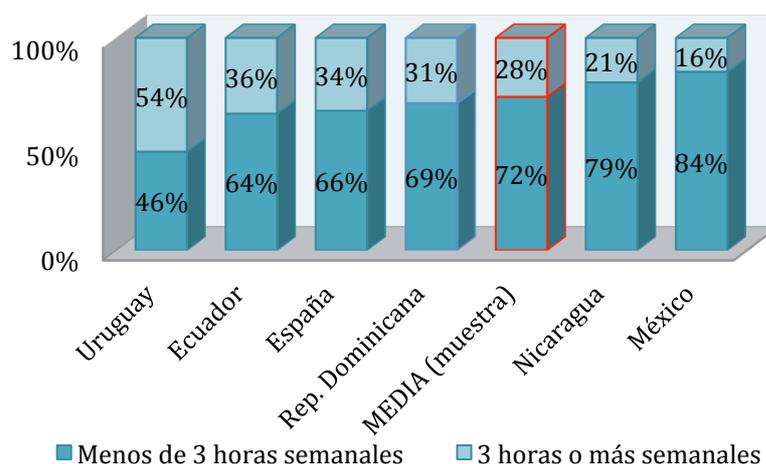


Figura 25. Cumplimiento del Indicador 17 del informe *Metas Educativas 2021* (OEI, 2010) referido al n° de horas semanales de Educación Artística

Los porcentajes de horas semanales de Educación Artística impartidas en relación con la edad de los docentes son bastante similares en los diferentes tramos de edad (Tabla 32), y también son similares a los obtenidos con la muestra general (Figura 24). Los tramos de 30 a 45 y de 45 a 60 años muestran resultados muy similares. En el tramo de 18 a 30 años disminuye el porcentaje de dos horas semanales para

aumentar los de tres y cuatro horas, lo que ocurre también con el tramo de mayores de 60 años, en el que se eleva también el porcentaje de seis horas semanales. Los docentes encuestados, independientemente de su edad, imparten en su mayoría dos horas a la semana de Educación Artística.

Tabla 32. *Horas semanales de Educación Artística y edad de los docentes*

		18-30	30-45	45-60	>61
Horas semanales	Ninguna	0,4%	0,6%	1,8%	-
	Una	19,4%	21,3%	17%	14,3%
	Dos	43,4%	54,1%	56,3%	42,9%
	Tres	17,8%	9,4%	7,6%	19,2%
	Cuatro	11,6%	8%	9,8%	14,3%
	Cinco	2,5%	2,3%	2,2%	-
	Seis	5%	4,3%	5,4%	9,5%

Con respecto al número de horas semanales impartidas de Educación Artística en relación con la experiencia de los docentes encuestados, los resultados no muestran diferencias relevantes entre los rangos de experiencia (Tabla 33); quizá se podría concluir que, a mayor experiencia del docente, aumenta la tendencia a impartir menos horas semanales (disminuye el porcentaje de tres o más horas semanales impartidas).

Tabla 33. *Horas semanales de Educación Artística y experiencia en años del docente*

		0-5	6-10	11-15	16-20	21-30	>30
Horas semanales	Ninguna	0,4%	-	1,7%	1,6%	1%	-
	Una	20,6%	19,2%	19,7%	17,8%	17,8%	27,9%
	Dos	42,5%	57,1%	53,4%	51,2%	55,8%	52,5%
	Tres	18%	8,8%	7,9%	10,1%	10,2%	9,8%
	Cuatro	11,8%	8,8%	10,1%	8,5%	8,6%	4,9%
	Cinco	1,8%	1,6%	3,9%	3,9%	1,5%	-
	Seis	4,8%	4,4%	3,4%	7%	5,1%	4,9%

El género de los docentes encuestados no aparece como un factor determinante en el número de horas de Educación Artística impartidas a la semana por grupo, dado lo parejo de los porcentajes resultantes (Figura 26).

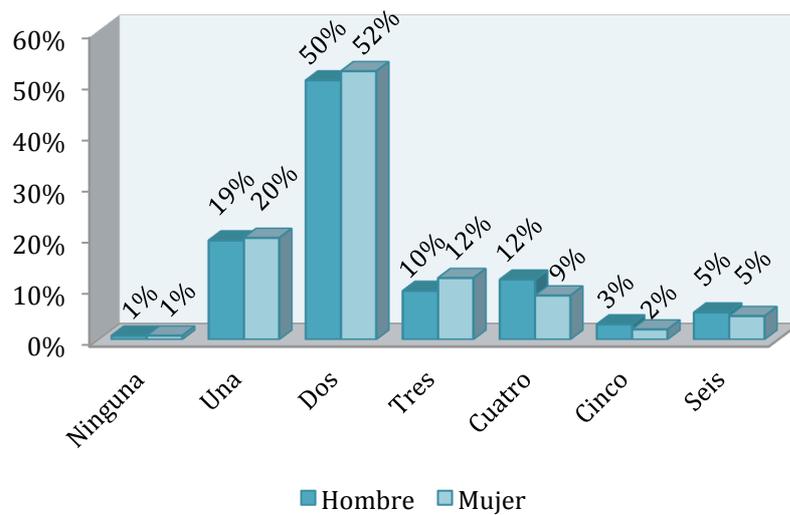


Figura 26. Horas semanales de Educación Artística y género de los docentes

Con respecto a las horas impartidas por los docentes de Educación Artística encuestados y la titularidad de la escuela, los resultados muestran que no varían demasiado los porcentajes de horas impartidas dependiendo de la titularidad (Figura 27). Si bien, observamos dos valores en los que la desigualdad es mayor: en el valor más votado (2 horas semanales) las escuelas públicas (52,8%) superan a las privadas-concertadas (45,1%). Pero éstas doblan en el porcentaje de 4 horas semanales (16,9%) a las escuelas públicas (8,2%). Las escuelas privadas-concertadas suelen ampliar sus horarios ofreciendo más horas de Educación Artística (entre otras materias).

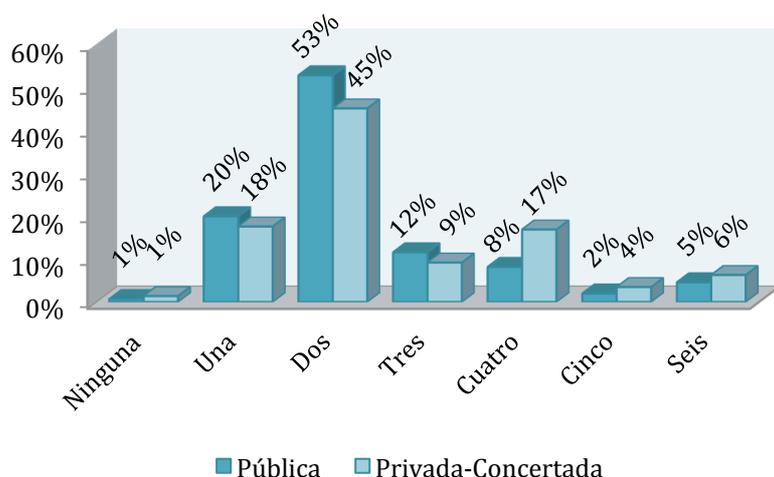


Figura 27. Horas semanales de Educación Artística y titularidad de la escuela

La ubicación de la escuela con respecto al número de horas semanales de Educación Artística ofrece unos resultados que muestran que no se trata de un factor determinante, dado que los porcentajes son muy similares en las dos ubicaciones (Figura 28) y no se desvían demasiado de los resultados generales. La diferencia más notoria la encontramos en el porcentaje de 6 horas semanales, en el que las escuelas urbanas (5,3%) casi doblan a las rurales (2,8%). La razón puede estar en que las escuelas privadas, que amplían su horario, suelen ser urbanas.

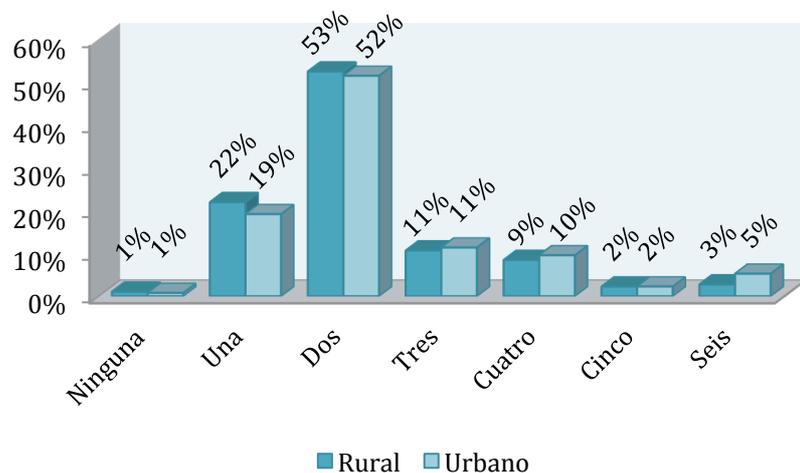


Figura 28. Horas semanales de Educación Artística y ubicación de la escuela

Las horas semanales de Educación Artística impartidas por grupo, teniendo en cuenta el tamaño de la escuela en la que trabajan los docentes encuestados, ofrece unos resultados en los que los porcentajes son muy similares en los diferentes rangos de tamaño (Tabla 34), aunque podemos destacar la tendencia a que, cuanto más pequeña es la escuela, mayor es el porcentaje de impartición de tres o más horas semanales de Educación Artística (Figura 29), lo que puede estar relacionado con que en las escuelas pequeñas encontramos una mayor presencia de un enfoque integrado del área.

Tabla 34. Horas semanales de Educación Artística y tamaño de la escuela en nº de alumnos

		<20	21-50	51-100	101-150	>151
Horas semanales	Ninguna	3,4%	-	-	1,3%	0,8%
	Una	13,8%	7,8%	16,3%	14,3%	21,7%
	Dos	48,3%	53,1%	51%	53,2%	51,6%
	Tres	13,8%	10,9%	10,2%	16,9%	10,7%
	Cuatro	20,7%	20,3%	12,2%	11,7%	7,7%
	Cinco	-	3,1%	2%	2,6%	2,2%
	Seis	-	4,7%	8,2%	-	5,3%

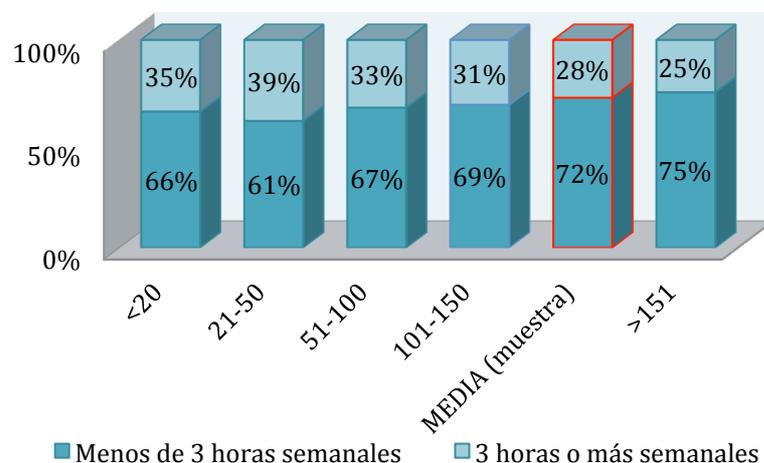


Figura 29. Cumplimiento del Indicador 17 Metas Educativas 2021 y tamaño de la escuela en nº de alumnos

Con respecto al número de horas semanales de Educación Artística y el tipo de trabajo que desarrollan los docentes encuestados en su escuela, se obtienen unos resultados en los que no se aprecian grandes diferencias entre los porcentajes de impartición de horas semanales de

maestros de aula y maestros especialistas (Tabla 35). Comparando los resultados de los especialistas y de los cargos docentes, podríamos destacar que el porcentaje es menor en la impartición de dos o menos horas semanales en los cargos docentes, y el porcentaje es mayor en la impartición de tres horas. Los cargos docentes encuestados, por tanto, son los que cumplen en mayor medida con el Indicador 17 de las *Metas Educativas 2021* (OEI, 2010).

Tabla 35. *Horas semanales de Educación Artística y cargo del docente*

		Maestro	Especialista	Cargo docente
Horas semanales	Ninguna	0,4%	0,7%	2,2%
	Una	22,6%	19,6%	14,2%
	Dos	51,5%	52,5%	48,5%
	Tres	9,6%	10,7%	17,2%
	Cuatro	10%	9,3%	9%
	Cinco	1,9%	1,9%	4,5%
	Seis	4,1%	5,3%	4,5%

Los resultados obtenidos sobre el número de horas semanales de Educación Artística que imparten los docentes encuestados por grupo muestran que, en algo más de la mitad de los casos, se dedican dos horas a la semana, una hora por debajo de lo que propone el Indicador 17 de las *Metas Educativas 2021* (OEI, 2010). Sólo en un 27,8% de los casos se imparten tres horas o más semanales, lo que nos sitúa en un escenario aún alejado para el cumplimiento generalizado del Indicador 17. La organización en materias independientes, como hemos visto, del escaso tiempo semanal dedicado a la Educación Artística no favorece la inclusión en igualdad de condiciones de otras disciplinas que tradicionalmente no conformaban el currículo, como pueden ser el teatro, la danza o la expresión corporal.

Prácticamente en la totalidad de los países seleccionados, la mayoría de los docentes imparte menos de tres horas a la semana por grupo. Únicamente en Uruguay, la mayoría de los docentes encuestados (53,6%) imparte tres o más horas a la semana de Educación Artística por grupo, a pesar de que no se concreta en el currículo de Conocimiento Artístico la carga horaria semanal.

La mayoría de docentes encuestados, independientemente de su edad, imparte dos horas a la semana de Educación Artística, si bien se detecta en el caso de la experiencia que, cuanto mayor es ésta, mayor es la tendencia a impartir menos horas semanales. Entre los maestros de aula y maestros especialistas no se aprecian grandes diferencias en los porcentajes de impartición de horas semanales, pero cabe destacar que los cargos docentes encuestados son los que cumplen en mayor medida con el Indicador 17 de las *Metas Educativas 2021* (OEI, 2010).

Tampoco varían demasiado los porcentajes de horas semanales de Educación Artística entre las escuelas públicas y las privadas-concertadas, si bien estas últimas doblan en el porcentaje de 4 horas semanales a las escuelas públicas, ya que suelen ampliar sus horarios ofreciendo, entre otras materias, más horas de Educación Artística. Pero esto contrasta con la tendencia a que, cuanto más pequeña es la escuela, mayor es el porcentaje de impartición de tres o más horas semanales de Educación Artística, en lo que puede influir una mayor presencia de un enfoque integrado del área en las escuelas pequeñas.

Tanto el género de los docentes encuestados como la ubicación de la escuela no aparecen como un factores determinantes en el número de horas de Educación Artística impartidas por grupo a la semana.

V.1.4 Oferta de talleres de Educación Artística fuera del horario escolar

A pesar de que los talleres extracurriculares de Educación Artística, como complemento al horario lectivo habitual, son una magnífica oportunidad para mejorar la calidad de la misma, predomina su no impartición en las escuelas de los docentes encuestados (64% de los casos), con lo que se pierde una oportunidad de “hacer frente a los problemas a los que se enfrenta el alumnado en riesgo de exclusión” (Giráldez y Palacios, 2014, p.25) y de incluir aquellos lenguajes artísticos que, aún estando contemplados dentro de los currículos, muchas veces quedan fuera de la Educación Artística impartida por diversos factores ya expuestos.

Únicamente las escuelas de los docentes encuestados de España se sitúan ligeramente por encima de la media de la muestra en la impartición de talleres de Educación Artística (Figura 30). Hemos de tener en cuenta que, en los países desarrollados (como España), existe la necesidad de ampliar los horarios de las escuelas ya que los niños no pueden ser atendidos por sus progenitores, dado que suelen trabajar fuera de casa con jornadas que dificultan la conciliación familiar (en otros países desarrollados sí que se imponen horarios de trabajo y otras medidas que favorecen la conciliación) (Save the Children, 2013). Entre los países seleccionados, progresivamente se va aumentando la oferta de escuelas a tiempo completo, como en el caso de México, o de talleres o clubes, como en el caso de Ecuador, en los que la Educación Artística constituye una parte fundamental, a veces vertebradora, de estas iniciativas.

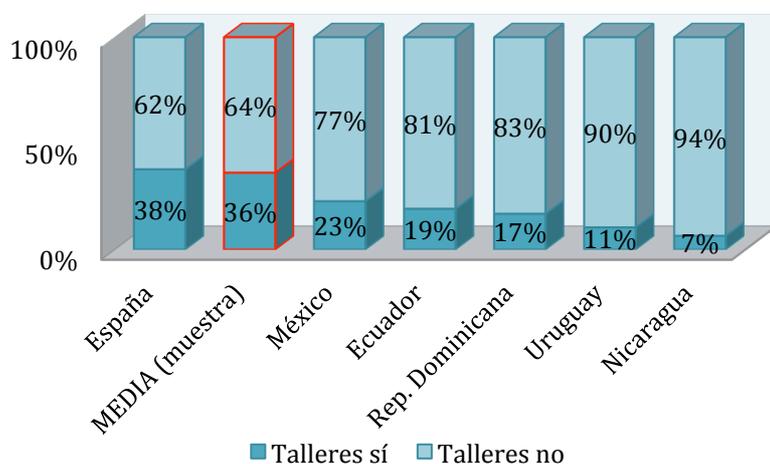


Figura 30. Talleres de Educación Artística fuera del horario escolar y países seleccionados

La edad de los docentes no debiera ser, a priori, un factor determinante para que en el centro se impartieran o no talleres de Educación Artística fuera del horario lectivo ya que, generalmente, su impartición suele tratarse de una decisión de centro más que del propio docente. Pero sí que encontramos diferencias entre los porcentajes de los diferentes tramos de edad, resultando que en las escuelas en que trabajan docentes de entre 18 y 30 años (58%) y

mayores de 61 años (44,8%), son las escuelas en las que más talleres se imparten, superando claramente la media de la muestra (36,2%) (Figura 31). Los docentes de entre 18 y 30 años tendrían una formación inicial más actual, en la que se incide en mayor medida en factores de mejora de la calidad de la docencia, y también más energía. Y los docentes mayores de 61 años estarían más asentados en los centros y tendrían una mayor implicación en las actividades allí organizadas.

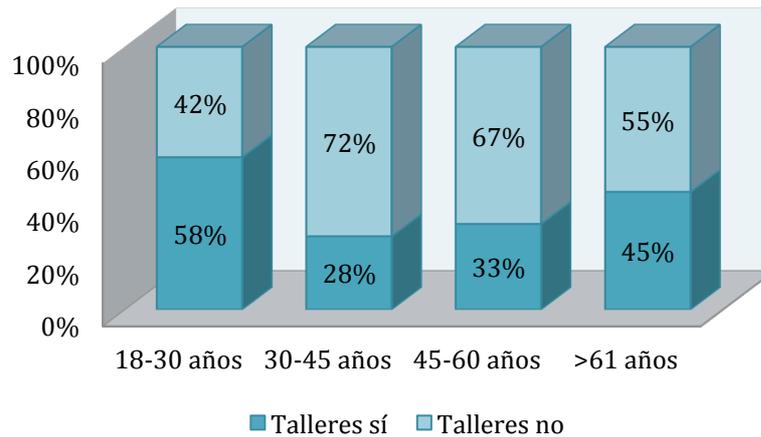


Figura 31. Talleres de Educación Artística fuera del horario escolar y edad de los docentes

La experiencia de los docentes encuestados en relación con la impartición de talleres, muy ligada a la de la edad de los mismos, ofrece resultados muy similares. Observamos en la Figura 32 que, a mayor experiencia del docente, disminuye la posibilidad de que se impartan talleres en su escuela; pero cuando el docente supera los 30 años de experiencia encontramos prácticamente la misma proporción de talleres que con 5 años o menos de experiencia. La explicación ha de ser idéntica a la de los resultados obtenidos considerando la edad de los docentes.

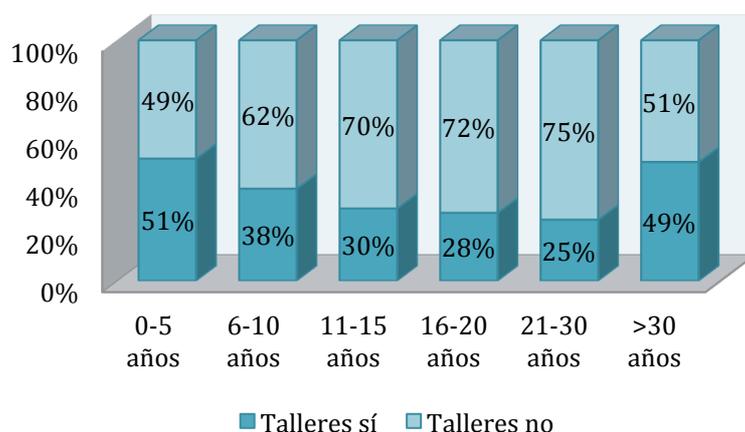


Figura 32. Talleres de Educación Artística fuera del horario escolar y experiencia en años de los docentes

Tampoco el género de los docentes debiera ser, a priori, un factor relevante para la impartición de talleres de Educación Artística fuera del horario escolar, pero vistos los resultados, la conclusión a la que se llega es que se llevan a cabo talleres de Educación Artística fuera del horario escolar en más escuelas en las que el encargado de artística es un hombre (43,3%, por encima de la media) que en las que es una mujer (33,5%, por debajo de la media). Esta diferencia de casi diez puntos puede estar motivada por las obligaciones extralaborales familiares a las que tienen que atender las docentes todavía en mayor medida que los hombres, lo que les deja menos tiempo que a los docentes para dedicarlo a talleres.

Con respecto a la titularidad de las escuelas en las que trabajan los docentes encuestados en relación con la impartición de talleres, se observa cómo en las escuelas privadas-concertadas es más frecuente que se impartan talleres fuera del horario escolar (55,8% de los casos) que en las públicas (33,2%). A las escuelas privadas-concertadas acuden niños de familias con mayores ingresos, en las que los progenitores trabajan fuera de casa y necesitan que sus hijos extiendan su horario escolar para cubrir el tiempo en el que no pueden atenderlos.

Considerando ahora la ubicación de la escuela, observamos que se imparten más talleres en las escuelas en núcleos urbanos en que trabajan los docentes encuestados (37,6%) que en las escuelas de

núcleos rurales (30,2%). Esto puede deberse a que sea más sencillo encontrar en las ciudades a artistas y otros encargados de llevarlos a cabo. También influirá que las escuelas privadas-concertadas (en las que se imparten más talleres) tengan más presencia en núcleos urbanos.

Muy ligada a lo anterior, hemos podido constatar la tendencia que apunta a que, a mayor tamaño de la escuela en que trabajan los encuestados en número de alumnos, más posibilidades hay de que se impartan talleres de Educación Artística (Figura 33), lo que está también relacionado con la ubicación (las escuelas de mayor tamaño suelen estar situadas en núcleos urbanos) y la titularidad, (las escuelas privadas-concertadas suelen ser grandes y suelen estar situadas en núcleos urbanos).

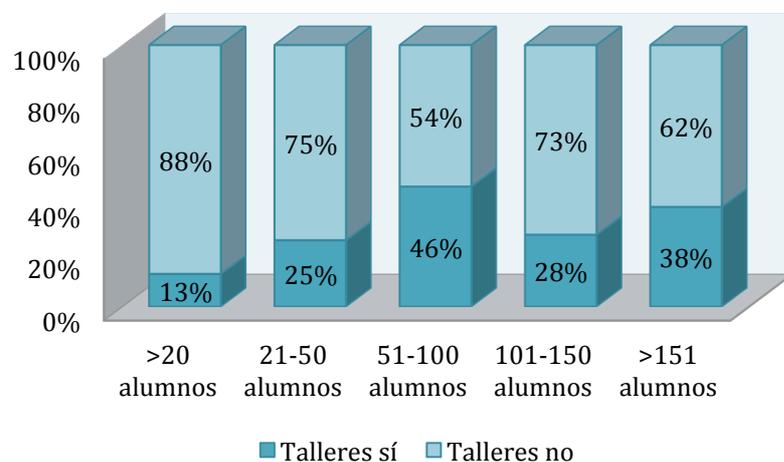


Figura 33. Talleres de Educación Artística fuera del horario escolar y tamaño de la escuela en nº de alumnos

Considerando todo lo anterior, podemos entender que el cargo desempeñado por el docente encuestado en su escuela sea significativo. Cuando el que imparte la Educación Artística es un especialista o un cargo docente, el porcentaje de talleres fuera del horario escolar aumenta (44,8% y 39,4% de los casos respectivamente). En el caso de las escuelas en que trabajan especialistas, su mayor formación artística puede influir en el mayor porcentaje de impartición de talleres, ya que puede que sean ellos mismos los que los impartan. También hay que tener en cuenta que

hay más docentes especialistas en escuelas urbanas, escuelas grandes o en escuelas privadas-concertadas, que es donde los resultados han mostrado que se imparten más talleres.

La impartición de talleres extracurriculares de Educación Artística, a pesar de ser una oportunidad única para atender al alumnado en riesgo de exclusión y para incluir aquellos lenguajes artísticos que, aún estando contemplados dentro de los currículos, muchas veces quedan fuera de la Educación Artística, no se lleva a cabo en el 64% de las escuelas de los docentes encuestados, con lo que no se fomenta una Educación Artística variada y de calidad del alumnado.

Únicamente las escuelas de España se sitúan ligeramente por encima de la media de la muestra en la impartición de talleres de Educación Artística, ya que se necesita atender al alumnado en el horario en que los progenitores trabajen, si bien en los demás países seleccionados progresivamente va aumentando la oferta de escuelas a tiempo completo. Y también observamos cómo en las escuelas privadas-concertadas, a las que acuden niños de familias con mayores ingresos y en las que los progenitores trabajan fuera de casa y necesitan que alguien se responsabilice de sus hijos en ese horario, es más frecuente que se impartan talleres de Educación Artística (55,8% de los casos) que en las públicas (33,2%). Las escuelas privadas-concertadas suelen situarse en los núcleos urbanos, suelen ser de mayor tamaño y suelen contar con docentes especialistas para impartir la Educación Artística, lo que influirá en que en las escuelas urbanas en las que trabajan los encuestados, de mayor tamaño y que cuentan con especialistas, se impartan en mayor medida talleres extracurriculares que en escuelas rurales, pequeñas, o que cuentan con maestros de aula para el área. También hemos de tener en cuenta que será más sencillo encontrar en las ciudades a artistas y otros encargados de llevar a cabo los talleres.

En las escuelas en las que trabajan docentes de Educación Artística de entre 18 y 30 años y mayores de 61 años la oferta de talleres extracurriculares supera claramente la media de la muestra, ya que los docentes más jóvenes y menos experimentados tendrían una formación inicial más actual, en la que se incide en mayor medida en factores de mejora de la calidad de la docencia, y también más energía; y los docentes mayores y más experimentados estarían más asentados en los centros y tendrían una mayor implicación en las actividades allí organizadas.

Las obligaciones extralaborales familiares, a las que tienen que hacer frente las mujeres todavía en mayor medida que los hombres, parecen ser la causa de que se impartan talleres en un 10% más de escuelas en las que el encargado de la Educación Artística es un hombre que en las que es una mujer.

V.1.5 Talleres de Educación Artística extracurriculares gratuitos o de pago

La última pregunta de este bloque de contenidos aporta información complementaria a la anterior. En la mayoría de los casos (88,9%), los talleres de Educación Artística impartidos en las escuelas en que trabajan los docentes encuestados son de carácter gratuito. Giráldez y Palacios (2014) dan una posible explicación a este hecho argumentando que “algunos de estos talleres forman parte de programas en centros de jornada completa o extendida, lo cual explica su gratuidad” (p.26). También hemos de tener en cuenta que el 86,7% de los maestros encuestados proviene de escuelas públicas, en las que no es frecuente que se pague por los talleres extraescolares (ver Tabla 11).

Con respecto a la gratuidad de los talleres extracurriculares en los países seleccionados, tres países se sitúan por encima de la media de la muestra y tres países por debajo (Figura 34). Nicaragua y República Dominicana son los países que se sitúan en los puestos inferiores en cuanto al índice de desarrollo humano (ver Tabla 3), por lo que resulta coherente que en las escuelas en las que trabajan los docentes encuestados de estos países no se suele pagar por los talleres. También hay que tener en cuenta que más del 95% de los encuestados de estos países proviene de escuelas públicas (ver Tabla 11). México tiene un programa institucional y gratuito cada vez más extendido de Escuelas a Tiempo Completo (SEP, 2011) en el que se suelen insertar estos talleres, por lo que también es coherente el porcentaje de escuelas en las que son de pago (10,4%). Uruguay (28,6% de talleres de pago) y España (29,4%), que lideran el índice de desarrollo humano en este grupo de países, casi triplican en número de escuelas en las que los talleres son de pago a México. Los resultados más sorprendentes son los de Ecuador, con un 30% de escuelas en las que los talleres son de pago a pesar de ocupar el cuarto lugar en el índice

de desarrollo humano en este grupo de países. Pero hay que tener en cuenta que el 31% de los docentes encuestados de Ecuador trabaja en escuelas privadas-concertadas (en las que es más común que se pague por dichos talleres).

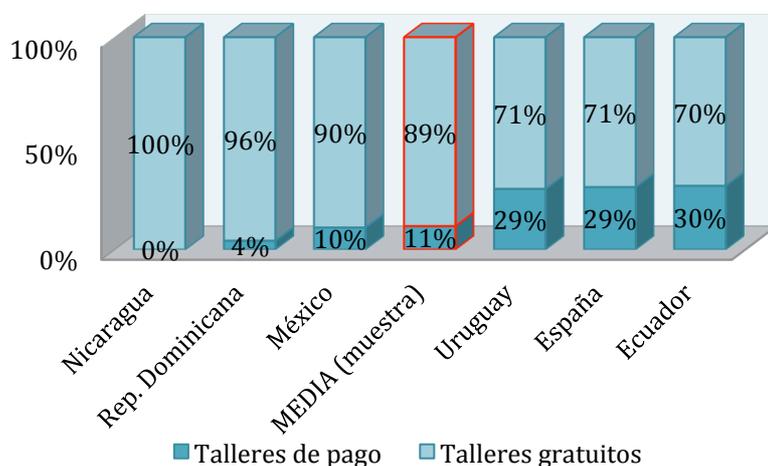


Figura 34. Talleres de Educación Artística de pago o gratuitos y países seleccionados

En las escuelas de los docentes encuestados de entre 45 y 60 años es donde el porcentaje de talleres de Educación Artística de pago aumenta (18,4%) por encima de la media de la muestra (Figura 35). Hay una tendencia al aumento del porcentaje de talleres de pago según se eleva la edad de los docentes que se trunca en el tramo de mayores de 61 años. Entre los docentes de 18 a 30 años y mayores de 61 años el porcentaje se mantiene por debajo de la media de la muestra y muy igualado. Puede que los docentes encuestados que trabajen en escuelas privadas-concertadas, en las que es más habitual que se pague por los talleres extracurriculares, tengan mayoritariamente entre 30 y 60 años de edad.

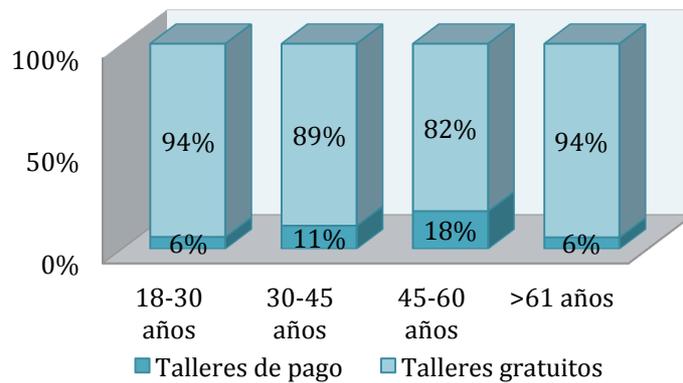


Figura 35. Talleres de Educación Artística de pago o gratuitos y edad de los docentes

Si consideramos ahora la experiencia de los docentes encuestados, observamos la tendencia a que, a mayor experiencia de los docentes, aumenta el porcentaje de escuelas en las que se tiene que pagar por los talleres (Figura 36). Los docentes con mayor experiencia suelen desarrollar su tarea en escuelas urbanas, que es donde más posibilidades hay de que se tenga que pagar por los talleres y donde se localizan más escuelas privadas-concertadas.

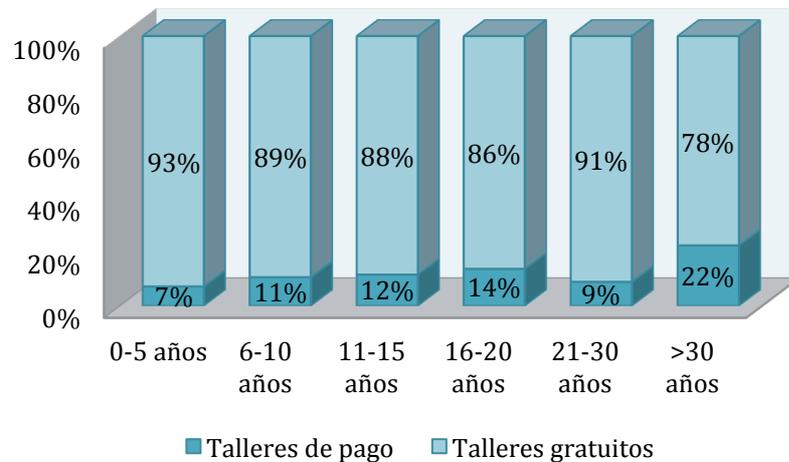


Figura 36. Talleres de Educación Artística de pago o gratuitos y experiencia en años de los docentes

Con respecto al género de los docentes encuestados en relación a la gratuidad de los talleres de Educación Artística, vemos cómo hay más talleres de pago (14,7%, por encima de la media de la muestra) en las

escuelas en las que los docentes de Educación Artística son hombres que en las que son mujeres (9,3%, por debajo de la media). Puede que la mayor presencia de talleres en escuelas en las que los docentes de Educación Artística son hombres influya en estos resultados.

La titularidad de las escuelas en las que trabajan los docentes encuestados será, evidentemente, un factor determinante en la gratuidad de los talleres extracurriculares. La tendencia sigue siendo la misma: predominan los talleres gratuitos. En las escuelas públicas sólo el 6,6% son de pago. En las privadas-concertadas ese porcentaje sube al 32,3%: en ellas se imparten talleres con más frecuencia y, dado lo que implica su titularidad, es habitual que se cobre por ellos.

En cuanto a la ubicación de la escuela de los docentes encuestados, vemos cómo hay más talleres de pago en escuelas de núcleos urbanos (11,6%, en la media de la muestra) que en los rurales (8%), quizá porque los colegios privados-concertados suelen tener más presencia en núcleos urbanos y en ellos es más habitual que se pague por los talleres. De todos modos este porcentaje, si tenemos en cuenta la justificación anterior, quizá debiera ser más elevado.

No hay diferencias relevantes entre los cargos desempeñados en las escuelas por los docentes encuestados en relación a la gratuidad de los talleres extracurriculares de Educación Artística, siendo un poco más elevado el porcentaje de talleres de pago (14,3%, por encima de la media) en escuelas en las que los docentes de Educación Artística son cargos docentes. En las escuelas en las que los docentes son maestros de aula o especialistas, los porcentajes de talleres de pago no pasan del 11,3% y el 10,2% respectivamente. Teniendo en cuenta los resultados que hemos obtenido anteriormente, sería lógico que el porcentaje de escuelas con talleres de pago aumentara cuando el docente es un especialista, dado que es más habitual que los especialistas trabajen en escuelas privadas-concertadas, en las que generalmente se cobra por los talleres.

Los talleres extracurriculares de Educación Artística impartidos en las escuelas en que trabajan los docentes encuestados son, en nueve de cada diez casos, de carácter gratuito. La mayoría de los docentes encuestados proviene de escuelas públicas, en las que no es habitual que se pague por los talleres, y éstos, generalmente forman parte de programas de escuelas de jornada completa o extendida.

En las escuelas en que trabajan los docentes encuestados de Nicaragua y República Dominicana, que se sitúan en los puestos inferiores en cuanto al índice de desarrollo humano, resulta coherente que los talleres extracurriculares sean principalmente gratuitos (también hay que considerar que casi en su totalidad se trata de escuelas públicas). Pero en Ecuador, a pesar de ocupar el cuarto lugar en el índice de desarrollo humano en este grupo de países, los talleres son de pago en una de cada tres escuelas en las que trabajan los encuestados. Para entenderlo hay que tener en cuenta que un tercio de los docentes encuestados de Ecuador trabaja en escuelas privadas-concertadas. México tiene un programa institucional y gratuito cada vez más extendido de Escuelas a Tiempo Completo en el que se suelen insertar estos talleres, por lo que son de pago sólo en uno de cada diez casos. Uruguay y España, que lideran el índice de desarrollo humano en este grupo de países, casi triplican a México en número de escuelas en las que los talleres son de pago.

Según se eleva la edad de los docentes encuestados y su experiencia, hay una tendencia al aumento del porcentaje de talleres de Educación Artística de pago que se trunca en el tramo de docentes mayores de 61 años. Los docentes de 30 a 60 años, con mayor experiencia, suelen desarrollar su tarea en escuelas urbanas, que es donde más posibilidades hay de que se tenga que pagar por los talleres y donde se localizan más escuelas privadas-concertadas. En éstas, es más habitual que se impartan talleres extracurriculares y, dado lo que implica su titularidad, es coherente que se cobre por ellos en uno de cada tres casos. En las escuelas públicas sólo el 6,6% de los talleres son de pago. En relación con lo anterior, vemos cómo hay más talleres de Educación Artística de pago en escuelas de núcleos urbanos, en los que suelen estar situados los colegios privados-concertados, si bien la diferencia, inferior a 4 puntos, debiera ser más elevada.

El cargo de los docentes encuestados, dadas las escasas diferencias, no aparece como un factor determinante a la hora de que los talleres extracurriculares sean gratuitos en las escuelas en que trabajan. Únicamente es un poco más elevado el porcentaje de talleres de pago en escuelas en las que los docentes de Educación Artística son cargos docentes. También es más elevado el porcentaje de talleres de pago en las escuelas en las que los docentes de Educación Artística son hombres, quizá porque en ellas es más habitual que se impartan

talleres extracurriculares que en las que las encargadas de la Educación Artística son mujeres.

V.2 ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

En este tercer bloque del cuestionario se abordan las cuestiones relacionadas con uno de los factores determinantes de la calidad de la Educación Artística en las escuelas: la formación inicial y continua de los maestros que la imparten. Las preguntas hacen referencia a si es necesaria una titulación o formación específica para poder ser docente de artística en las escuelas en los diferentes países; qué instituciones están implicadas en cada país en la formación inicial de los docentes; el tipo, calidad y cantidad de formación recibida tanto inicial como permanente; y si el docente desarrolla otras actividades artísticas fuera del aula o detecta que necesita una mayor formación en las diversas disciplinas de la Educación Artística.

V.2.1 Titulaciones requeridas a los docentes para la impartición de la Educación Artística

Resulta revelador saber que a más de un tercio de los docentes encuestados (32%), las instituciones educativas de sus respectivos países no les exige ninguna titulación específica para impartir Educación Artística en la escuela. Para interpretar estos resultados hemos de tener en cuenta que, por un lado, son excepción los países del estudio que exigen titulaciones relacionadas con la formación artística a los docentes que van a impartirla. Pero el dato que determina en mayor medida este resultado es que el 67% de los maestros encuestados es especialista y, por tanto, normalmente se le requiere y ha cursado una titulación específica.

Dentro de los países seleccionados, España es el que se acerca más a la media de la muestra, con un 61% de casos en que se exige una titulación específica (Figura 37). Recordemos que en España imparten la Educación Musical maestros especialistas a los que se les requiere

titulación específica, no así a los de Educación Plástica (que es impartida por generalistas). En el caso de los docentes de Ecuador, hemos de recordar que en el 31% de los casos trabajan en escuelas privadas-concertadas, que suelen contratar docentes con cierta formación especializada, lo que puede influir en que en el 52% de los casos se exija titulación específica (dado que la Cultura Estética suele ser impartida en las escuelas por maestros generalistas). Sorprenden quizá los altos porcentajes de necesidad de titulación específica para impartir la materia en México y República Dominicana, dado que más del 90% de los docentes encuestados de estos países proviene de escuelas públicas y en ellas, generalmente, son los maestros de aula quienes imparten la materia sin necesidad de titulación específica. Quizá sea en estos países donde más se explicita el hecho de que son mayoría en la muestra los docentes especialistas. Los resultados de Nicaragua y Uruguay sí que guardan más relación con que los docentes de allí provienen de escuelas públicas en más del 90% de los casos, que imparten la materia generalmente los maestros de aula y que la contratación de docentes sin titulación todavía es una realidad.

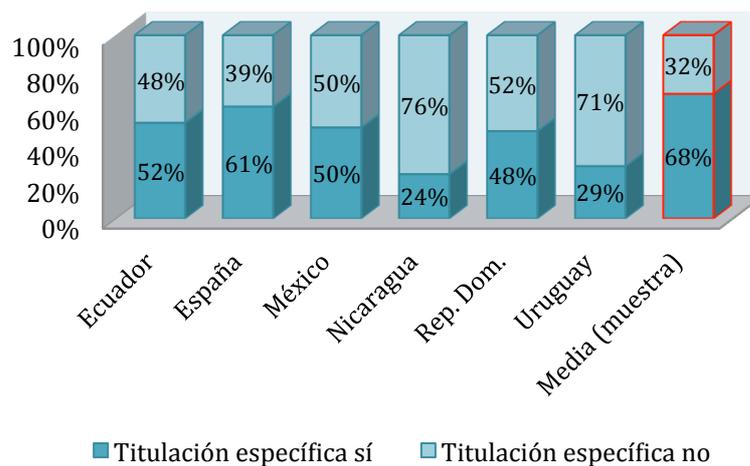


Figura 37. Necesidad de titulación específica para impartir Educación Artística en los países seleccionados

Con respecto a la edad de los docentes encuestados y la necesidad de titulación específica podemos observar que, en las franjas de 18 a 30 años y de mayores de 61, el porcentaje es más elevado (Figura 38), por encima de la media de la muestra. En la actualidad es más habitual que se exija a los maestros una titulación específica para

ejercer, del mismo modo que ha aumentado la oferta de las mismas, por lo que el porcentaje de la franja de 18 a 30 años estaría justificado.

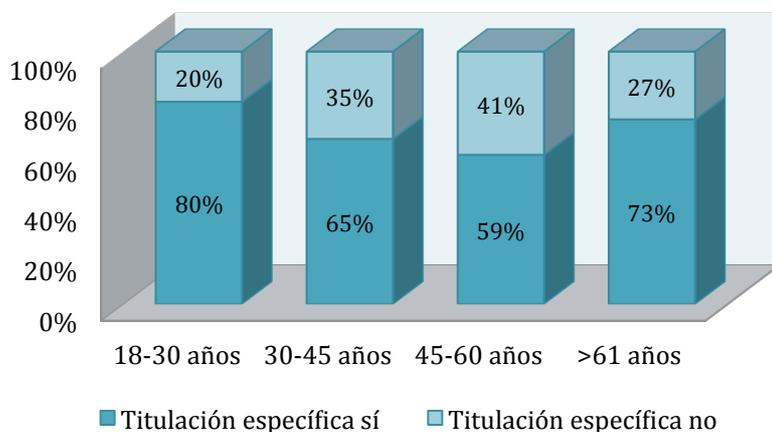


Figura 38. Titulación específica para impartir Educación Artística y edad de los docentes

Al relacionar la necesidad de titulación específica de los encuestados con la experiencia en su puesto, observamos la tendencia a que, a mayor experiencia del docente, la necesidad de titulación específica disminuye (Figura 39). Los resultados se corresponden con los anteriores relacionados con la edad, pudiéndose explicar del mismo modo, salvo en el caso de los docentes mayores de 61 años.

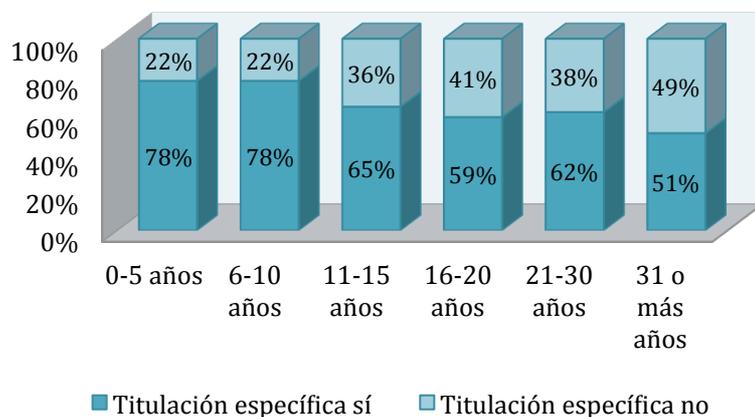


Figura 39. Titulación específica para impartir Educación Artística y experiencia de los docentes

Sobre los resultados de la necesidad de titulación específica según el género de los docentes encuestados, se aprecia que en el caso de los hombres la necesidad es más elevada (72%, por encima de la media de la muestra), que en el de las mujeres (66%, ligeramente por debajo de la media de la muestra), que quizá se decanten por una formación más generalista.

Teniendo en cuenta la titularidad de las escuelas en las que trabajan los docentes encuestados, vemos cómo en los centros privados-concertados la necesidad de titulación específica es mayor (78,7%, diez puntos por encima de la media de la muestra) que en las escuelas públicas (65,8%, ligeramente por debajo de la media de la muestra), coherente con el hecho de que las escuelas privadas-concertadas cuentan en mayor medida con especialistas para impartir la Educación Artística, cuya formación inicial suele ser una titulación específica en artes.

Con respecto al análisis de la necesidad de titulación específica según la ubicación de las escuelas en que trabajan los docentes, vemos que en las escuelas de núcleos urbanos la necesidad de titulación se sitúa ligeramente por encima de la media (69,7%), mientras que en las escuelas rurales es inferior (57,9%) dado que en éstas últimas la presencia de maestros con una formación inicial generalista es mayor, y también lo es la presencia de maestros sin la titulación requerida.

Podemos observar, teniendo en cuenta la necesidad de titulación específica relacionándola con el tamaño de la escuela de los encuestados (Figura 40), que no parece un factor determinante salvo en el caso de las escuelas más pequeñas, con menos de 20 alumnos, dado que éstas suelen situarse en núcleos rurales y, como acabamos de ver, la necesidad de titulación específica es menor.

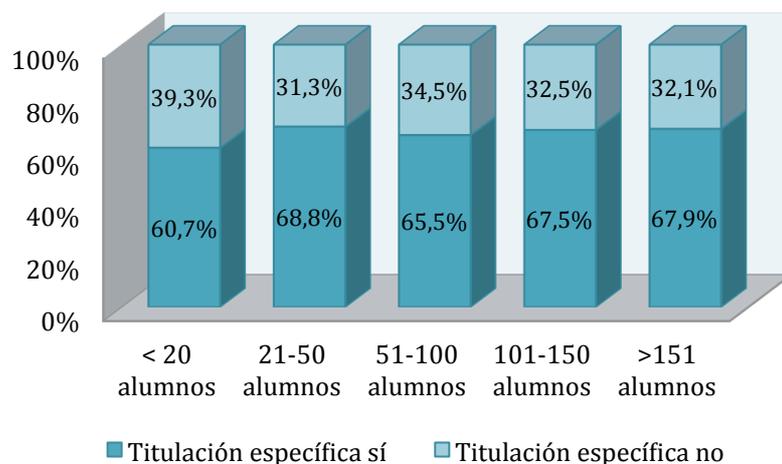


Figura 40. Titulación específica para impartir Educación Artística y tamaño en de la escuela en nº de alumnos

Sobre la necesidad de titulación específica y la función que desempeñan los docentes en su escuela, vemos que, evidentemente, es mayor en el caso de los maestros especialistas (85,6%, casi 20 puntos por encima de la media de la muestra) dado que su formación inicial suele ser una titulación específica. Le siguen los cargos docentes (65,1%, ligeramente por debajo de la media de la muestra) y los maestros de aula (35%) cuya formación inicial suele ser de corte generalista.

Consideramos que la calidad de la Educación Artística que se imparte en las escuelas depende en gran medida de la formación inicial y continua de los maestros responsables. A pesar de ello, son excepción los países del estudio que exigen titulaciones relacionadas con la formación artística a los docentes que van a impartirla y, además, son varios los países de la región que, dada la carencia de docentes principalmente en zonas rurales de difícil acceso, siguen contratando a maestros sin la titulación requerida.

De todos modos, hemos de tener en cuenta que el 67% de los maestros encuestados es especialista y, por tanto, normalmente se les requiere una titulación específica. En menor medida ocurre con los cargos docentes y los maestros de aula, cuya formación inicial suele ser de corte generalista. España, donde la Educación Musical es impartida por maestros especialistas, es el país que se acerca más a la

media de la muestra. Nicaragua y Uruguay se sitúan a la cola, influidos por el hecho de que la contratación de docentes sin la titulación requerida por ley todavía es una realidad, y que los docentes de dichos países provienen de escuelas públicas en más del 90% de los casos, en las que imparten el área generalmente los maestros de aula.

En el caso de los docentes encuestados de 18 a 30 años la necesidad de titulación específica aumenta, lo que puede deberse a que, en la actualidad, es más habitual que se exija una titulación específica para ejercer y ha aumentado la oferta de las mismas. Del mismo modo observamos la tendencia a que, a mayor experiencia del docente, la necesidad de titulación específica disminuye. En el caso de los hombres encuestados la necesidad es más elevada que en el de las mujeres, que quizá se decanten por una formación más generalista.

En las escuelas privadas-concertadas, que cuentan en mayor medida con especialistas para impartir la Educación Artística (cuya formación inicial suele ser una titulación específica en artes), la necesidad de titulación específica es mayor que en las escuelas públicas. También es mayor en las escuelas de núcleos urbanos, que suelen ser de mayor tamaño, que en las escuelas rurales, más pequeñas, dado que en éstas últimas aumenta la presencia de maestros con una formación inicial generalista, y también de maestros sin la titulación requerida.

V.2.2 Responsables de la impartición de las horas de Educación Artística dentro del horario lectivo

El que el maestro responsable de impartir la Educación Artística en las escuelas sea un maestro de aula, un maestro especialista o un artista, suele tener implicaciones relacionadas, por ejemplo, con el enfoque de la docencia del área (integrado o como materias independientes) o con el tipo y cantidad de formación inicial específica recibida por el docente, por lo que será interesante conocer los resultados obtenidos en esta pregunta. En un 67% de las respuestas es el maestro especialista (recordemos que el cuestionario fue respondido en mayor medida por maestros especialistas), en un 37% es el maestro de aula (generalista) y en el 9% es un artista, lo que contrasta con el hecho de que, en la mayoría de países es el maestro

de aula el encargado de impartir la Educación Artística. Vemos que el total no suma un 100%, pero puede haberse dado el caso de que algunos maestros también sean artistas, o que en alguna escuela imparta el área cualquiera más de uno de los perfiles.

Del mismo modo que en los resultados correspondientes a la muestra, el que el 67% de los maestros encuestados sea especialista muy probablemente influye en los resultados obtenidos en los países seleccionados. Uruguay es el que muestra valores más cercanos a la media de la muestra y, junto con Nicaragua y República Dominicana, son los que presentan una mayoría de maestros de aula como responsables de la docencia de Educación Artística (Tabla 36). Recordemos que más del 90% de los docentes encuestados de estos países proviene de escuelas públicas y en ellas, generalmente, son los maestros de aula quienes imparten la materia sin necesidad de titulación específica. En Ecuador, España y México son mayoría los maestros especialistas, y en República Dominicana también presentan un valor bastante elevado; quizá sea en estos países donde más influya el hecho de que, en la muestra, son mayoría los docentes especialistas (ya que únicamente en España se exige la titulación específica para impartir Educación Musical). Únicamente en Ecuador, México y Uruguay encontramos a artistas como responsables de la impartición en las escuelas del área. La legislación educativa de estos países deja resquicios para que se dé esta situación que, quizá, fuera beneficioso que se articulara y reglamentara en todos los países dados los beneficios que puede aportar a la docencia de la Educación Artística (Bamford, 2009; Giráldez, 2009; UNESCO, 2006).

Tabla 36. Encargados de impartir la Educación Artística en horario lectivo en los países seleccionados

		Ecuador	España	México	Nicaragua	Rep. Dominicana	Uruguay
Docente artísticas	Maestro	27,6%	64,1%	34,4%	90,3%	92,4%	76,3%
	Especialista	48,3%	74,4%	60,2%	14,5%	69,7%	31,6%
	Artista	10,3%	-	17,7%	-	-	10,5%

Con respecto a los encargados de impartir la Educación Artística en las escuelas y la edad de los docentes, hemos podido constatar que siguen siendo mayoritariamente los maestros especialistas los encargados de la docencia del área en cualquier tramo de edad,

destacando en el tramo de 18 a 30 años (Figura 41). Los resultados son coherentes teniendo en cuenta la mayoría de maestros especialistas encuestados. Les siguen los maestros generalistas (con mucha diferencia en los tramos de 18 a 30 años y de mayores de 61) y, muy alejados, los artistas.

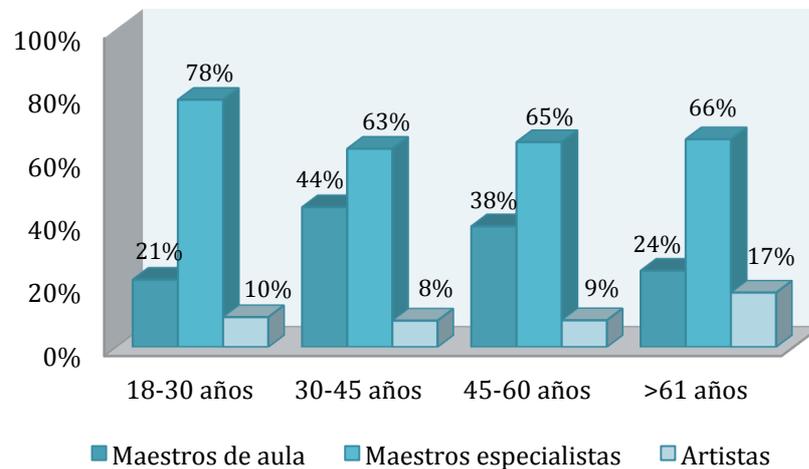


Figura 41. Encargados de impartir la Educación Artística en horario lectivo y edad de los docentes

Teniendo ahora en cuenta la experiencia de los docentes encuestados y el perfil de los encargados de impartir la Educación Artística se obtienen resultados muy similares a los anteriores, dado que la edad y la experiencia del docente suelen correr parejas. Observamos cómo la presencia de maestros especialistas es mayoritaria en todos los tramos⁴⁸, destacando en los de menor experiencia docente (Tabla 37), por las mismas razones que acabamos de exponer relacionadas con la edad de los docentes. Con respecto a los maestros generalistas se observa la tendencia a que, a mayor experiencia docente, mayor presencia de los mismos como responsables de la impartición de la Educación Artística, tendencia que parece inversa en el caso de los artistas.

⁴⁸ Los resultados son coherentes teniendo en cuenta la mayoría de maestros especialistas encuestados.

Tabla 37. Encargados de impartir la Educación Artística en horario lectivo y experiencia de los docentes

		0-5	6-10	11-15	16-20	21-30	≥ 31
Docente artísticas	Maestro	26%	29,5%	45,8%	44,1%	38,2%	50,6%
	Especialista	72,5%	71,4%	64,4%	64,4%	59,6%	64,6%
	Artista	8,9%	11,1%	11,6%	9%	5,7%	3,8%

Considerando el género de los encuestados y el perfil de los docentes encargados de impartir la Educación Artística, se observa en los resultados obtenidos que no existe diferencia relevante entre géneros en el porcentaje de maestros especialistas (69% hombres y 66% de mujeres), siendo más notoria la diferencia en el porcentaje de maestros de aula (40% de mujeres y 29% de hombres, parece que las mujeres se decantan más que los hombres por una formación y dedicación generalista) y en el porcentaje de artistas (13% de hombres y 7% de mujeres).

La titularidad de la escuela es un factor que sí que genera mayores diferencias relacionándolo con el perfil de los docentes que imparten la materia en la escuela. Se encuentra un mayor porcentaje de maestros especialistas y artistas en las escuelas privadas-concertadas (77% y 19% respectivamente, frente al 65% y 7% respectivos en escuelas públicas), lógico considerando que las escuelas privadas-concertadas suelen contar en mayor medida que las públicas con especialistas y artistas para impartir la Educación Artística. Con la misma lógica, encontramos un mayor porcentaje de maestros de aula en las escuelas públicas (39% frente al 22% de las privadas-concertadas).

En las escuelas urbanas de los docentes encuestados el porcentaje de maestros especialistas y de artistas encargados de la docencia de la Educación Artística es superior al de las escuelas rurales, siendo superior en éstas el porcentaje de maestros de aula (Figura 42). En las escuelas rurales suelen encargarse de la docencia de área maestros generalistas recién egresados o incluso maestros sin la titulación requerida con escasa o nula formación artística, y encontramos mayor proporción de maestros especialistas en centros privados-concertados, que suelen estar situados en zonas urbanas.

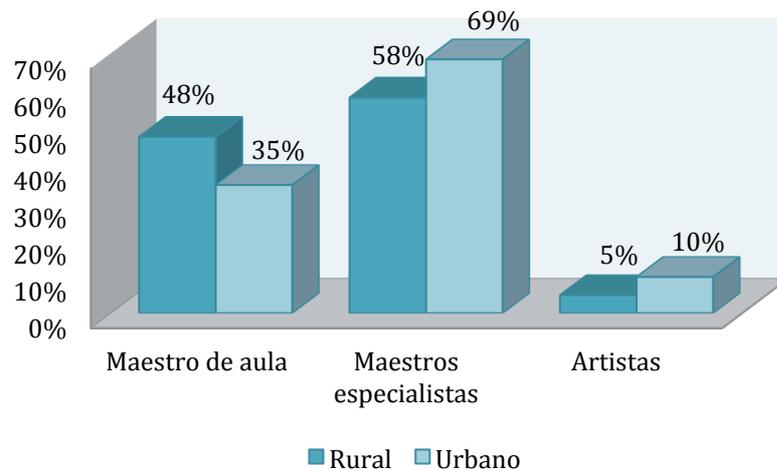


Figura 42. Encargados de impartir la Educación Artística en horario lectivo y situación de la escuela

Del mismo modo, el tamaño de la escuela en que trabajan los encuestados genera diferencias, principalmente, en el porcentaje de maestros especialistas encargados de la Educación Artística, apreciándose la tendencia a que, a mayor tamaño de la escuela, mayor es el porcentaje de maestros especialistas (Tabla 38). Esta tendencia resultante es coherente con el hecho de que las escuelas grandes suelen estar situadas en núcleos urbanos, en los que hay mayor porcentaje de maestros especialistas encargados de la docencia del área.

Tabla 38. Encargados de impartir la Educación Artística en horario lectivo y en n° de alumnos de la escuela

		< 20	21-50	51-100	101-150	> 151
Docente artísticas	Maestro	38,2%	33,8%	30,2%	40,2%	37,5%
	Especialista	41,2%	62,2%	60,3%	64,1%	68,5%
	Artista	8,8%	10,8%	9,5%	6,5%	8,9%

El primer resultado que obtenemos en este bloque de contenidos condiciona en gran manera el resto del mismo. Los docentes consideran que el responsable de impartir la docencia de Educación Artística en la escuela es el maestro especialista en un 67% de los casos, lo que contrasta con los datos oficiales que muestran que son mayoría en prácticamente todos los países del estudio los maestros

generalistas como encargados del área en Primaria. En este resultado influye enormemente el hecho de que el cuestionario fuera respondido por una mayoría de maestros especialistas, lo que hará que se les considere responsables de la Educación Artística en mayor proporción que a los maestros generalistas (37%) y a los artistas (9%).

A pesar de ello, Uruguay, Nicaragua y República Dominicana presentan una mayoría de maestros de aula como responsables de la docencia de Educación Artística. Esto se debe a que más del 90% de los docentes encuestados de estos países proviene de escuelas públicas, en las que son mayoría los maestros de aula encargados de impartir la materia. En Ecuador, España y México son mayoría los maestros especialistas, y únicamente en Ecuador, México y Uruguay encontramos a artistas como responsables de la impartición en las escuelas del área.

Siguen siendo mayoritariamente los maestros especialistas los encargados de la docencia del área independientemente del género, en cualquier tramo de edad y de experiencia de los encuestados. Les siguen los maestros generalistas y, muy alejados, los artistas. Se observa la tendencia a que, a mayor experiencia docente, mayor presencia de maestros generalistas; tendencia que parece inversa en el caso de los artistas. También se aprecia un porcentaje superior de maestras de aula al de maestros, quizá porque las mujeres se decanten en mayor medida por una formación y dedicación generalista

Observamos un mayor porcentaje de maestros especialistas y artistas como responsables del área en las escuelas privadas-concertadas y en las urbanas (frente a las públicas y las rurales), dado que en las primeras se suele contar en mayor medida con este tipo de docentes. Con la misma lógica, encontramos un mayor porcentaje de maestros de aula en las escuelas públicas y en las rurales que en las privadas-concertadas y las urbanas. También observamos la tendencia a que, a mayor tamaño de la escuela, mayor es el porcentaje de maestros especialistas responsables de la Educación Artística. Las escuelas grandes suelen estar situadas en núcleos urbanos, en los que hay mayor porcentaje de maestros especialistas encargados de la docencia del área.

V.2.3 Titulación profesional de los responsables de la impartición de las horas de Educación Artística dentro del horario lectivo

Cuando los docentes encuestados son preguntados por su titulación profesional, vemos cómo la mayoría, con un 45% de los casos, están titulados como maestros especialistas (es decir, en teoría han recibido formación inicial como maestros pero con cierta especialización en Educación Artística). El 32% está titulado como maestro generalista, de aula, mientras que el restante 23% ha recibido otro tipo de formación inicial en su titulación que en su país es admitida para poder acceder a la profesión.

Dada la diversidad de respuestas recibidas cuando se solicitaba que se especificase esa otra titulación, se ha optado por establecer una serie de categorías que permitiese un análisis de las mismas. Las titulaciones relacionadas con las artes plásticas y visuales son las que han cursado en mayor medida (8,6%), seguidas por las relacionadas con la música (5,7%) (Tabla 39). Son resultados coherentes si consideramos que estas dos disciplinas artísticas son las que, tradicionalmente, mayor presencia suelen tener en las escuelas. También hay un 3% de docentes que ha cursado Bellas Artes, arquitectura o escultura.

Las titulaciones relacionadas con otras manifestaciones artísticas quedan más atrás, sumando entre todas un 2,7%. Encontramos un 4,9% de docentes que no ha cursado ninguna titulación artística ni pedagógica y ha podido acceder a la función docente. Recordemos que algunos países, ante la carencia de maestros en zonas de difícil acceso, siguen admitiendo docentes sin la titulación requerida. También, las escuelas privadas-concertadas tienen mayor libertad para contratar docentes que puedan hacerse cargo de una determinada materia demostrando su experiencia profesional, sin tener la titulación requerida o relacionada, como puede ser el caso de los artistas.

Tabla 39. *Titulación profesional de los docentes encuestados (otras)*

Titulación profesional docentes responsables	Porcentaje
Artes Plásticas y Visuales	8,6%
Música	5,7%
Titulaciones no artísticas ni pedagógicas	4,9%
Bellas Artes, Diseño, Arquitectura, Escultura	2,9%
Pedagogía y Ciencias de la Educación	1,9%
Actor – actriz, interpretación	1,4%
Orientación, Gestión y Dirección	1%
Otros	0,9%
Danza	0,7%
Artesanía	0,6%
Educación Especial	0,5%

Los docentes que tienen otras titulaciones en los países seleccionados es más sencillo que ejerzan como maestros especialistas (dado que en la mayoría de países estudiados no existe formación inicial de maestro especialista en Educación Artística), de ahí el bajo porcentaje de docentes titulados como maestros especialistas (Tabla 40) a pesar de que, recordemos, son mayoría como encargados de impartir la Educación Artística en las escuelas de los encuestados. Destacan los resultados de los docentes de Nicaragua y Uruguay que han recibido formación inicial como maestros de aula: 87,1% y 80,6% respectivamente.

Tabla 40. *Titulación profesional de los docentes encuestados y países seleccionados*

		Ecuador	España	México	Nicaragua	Rep. Dominicana	Uruguay
Titulación profesional	Maestro	42,3%	45,9%	17,9%	87,1%	55,4%	80,6%
	Maestro especialista	7,7%	18,9%	46,4%	11,3%	15,4%	8,3%
	Otras	50%	35,1%	35,8%	1,6%	29,2%	11,1%

Los docentes de Ecuador con otras titulaciones (50%, Tabla 40), dado que la LOEI sí que contempla la posibilidad de que accedan a la carrera docente (MINEDUC, 2011), se decantan principalmente por las relacionadas con las artes plásticas y visuales y la música (6,8% en ambos casos), seguidas de Bellas Artes, diseño, arquitectura y escultura y las relacionadas con la Pedagogía y Ciencias de la

Educación. Otro 6,8% cursó titulaciones no artísticas ni pedagógicas (Tabla 41).

Tabla 41. *Titulación profesional de los docentes encuestados (otras, Ecuador)*

Titulación profesional docentes responsables	Porcentaje
Artes Plásticas y Visuales	6,8%
Música	6,8%
Titulaciones no artísticas ni pedagógicas	6,8%
Bellas Artes, Diseño, Arquitectura, Escultura	3,4%
Pedagogía y Ciencias de la Educación	3,4%

En el caso de España los resultados no tienen mucho sentido (35,1% de docentes con formación inicial no magisterial, Tabla 40), dado que es condición sine qua non tener formación inicial como maestro generalista o especialista para ejercer como tal en un colegio. Quizá los docentes encuestados que se decantaron por otras titulaciones obviaron de manera no intencionada su titulación de maestro al contestar la pregunta, y se decantaron fundamentalmente por la relacionadas con la música (15,6%, titulación que se obtiene en los conservatorios) y con la Pedagogía y Ciencias de la Educación (10,4%).

En México, la LGE sí que contempla la posibilidad de que impartan docencia en las escuelas personas con una formación inicial no magisterial (SEP, 1993). Los docentes con otras titulaciones (35,8%, Tabla 40) se decantan principalmente por las relacionadas con las artes plásticas y visuales y Bellas Artes (11,2% y 6% respectivamente) (Tabla 42). Las titulaciones relacionadas con la música, a pesar de ser una de las disciplinas artísticas más presentes en las escuelas, apenas fueron cursadas por 1,5% de los docentes encuestados. Puede deberse a que los licenciados en escuelas profesionales de música, a pesar de no disponer en su país formación inicial como maestros especialistas, pueden trabajar en las escuelas como especialistas, y como tal consideran su titulación. Un 7% ha cursado titulaciones no artísticas ni pedagógicas.

Tabla 42. *Titulación profesional de los docentes encuestados (otras, México)*

Titulación profesional docentes responsables	Porcentaje
Artes Plásticas y Visuales	11,2%
Titulaciones no artísticas ni pedagógicas	7%
Bellas Artes, Diseño, Arquitectura, Escultura	6%
Pedagogía y Ciencias de la Educación	2,5%
Artesanía	2,5%
Actor – actriz, interpretación	2%
Música	1,5%
Danza	1,5%
Otros	1%
Educación Especial	1%

Nicaragua, a pesar de contemplar en su normativa la posibilidad de que personas no tituladas ejerzan como maestros, únicamente presenta un 1,6% de docentes encuestados que han cursado otras titulaciones (Tabla 40), en este caso, todas relacionadas con las artes plásticas y visuales. En República Dominicana, los docentes que no han recibido formación inicial como maestros (29,2%, Tabla 40), principalmente han cursado titulaciones no artísticas ni pedagógicas o titulaciones relacionadas con la Pedagogía y las Ciencias de la Educación (10,5% en ambos casos) (Tabla 43). Destaca el bajo porcentaje de docentes que han cursado titulaciones relacionadas con las artes plásticas y visuales y la música dado que, por lo general, considerarán que se han formado como maestros especialistas en Educación Artística a pesar de no existir en su país formación inicial en ese sentido.

Tabla 43. *Titulación profesional de los docentes encuestados (otras, República Dominicana)*

Titulación profesional docentes responsables	Porcentaje
Titulaciones no artísticas ni pedagógicas	10,5%
Pedagogía y Ciencias de la Educación	10,5%
Artes Plásticas y Visuales	1,5%
Música	1,5%
Orientación, Gestión y Dirección	1,5%
Otros	1,5%

En Uruguay, los docentes encuestados que no han cursado una formación inicial magisterial (11,1%, Tabla 40) se decantaron por titulaciones relacionadas con las artes plásticas y visuales (7,8%), la música (2,6%) y la orientación, gestión y dirección (2,6%).

La titulación profesional de los docentes de Educación Artística en relación con su edad presenta resultados muy equilibrados en la franja de 30 a 60 años, moviéndose las tres posibilidades entre el 28% y el 38% (Figura 43). Sin embargo, en las franjas de 18 a 30 años y de mayores de 61 años, los docentes han cursado principalmente formación inicial de maestro especialista. Recordemos que, en la actualidad, es más habitual que se exija una titulación específica para ejercer y ha aumentado la oferta de las mismas, con lo que se entiende el 65% de docentes encuestados de 18 a 30 años cuya titulación profesional es de maestro especialista.

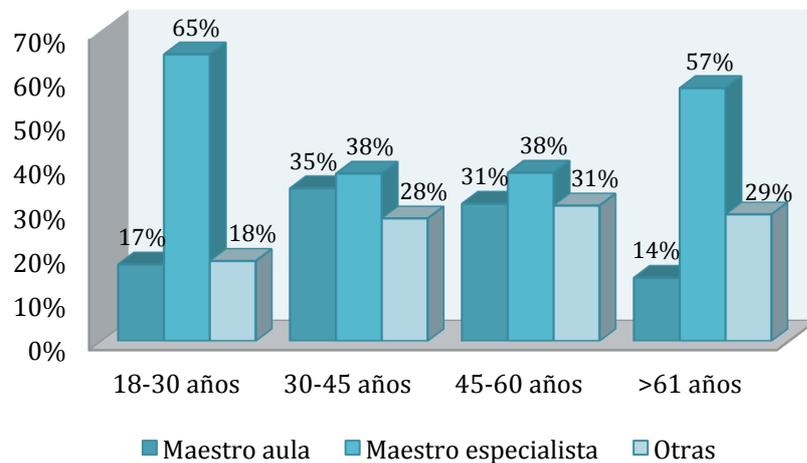


Figura 43. Titulación profesional de los docentes y edad de los mismos

Por las mismas razones, cuando consideramos la experiencia de los docentes encuestados y su titulación profesional, vemos claramente la tendencia a que, a mayor experiencia, aumenta el porcentaje de titulados como maestros de aula y disminuye el de titulados como maestros especialistas (Tabla 44).

Tabla 44. Titulación profesional de los docentes y experiencia de los mismos

		0-5	6-10	11-15	16-20	21-30	≥ 31
Titulación profesional	Maestro	20,3%	21,3%	35,5%	33,1%	33%	41,7%
	Maestro especialista	57%	48,7%	37,1%	43,5%	36,8%	40,3%
	Otras	22,8%	29,9%	27,4%	23,4%	30,2%	18,1%

El género de los docentes sí que determina la titulación profesional de los mismos, a pesar de que tanto hombres como mujeres se decantan en su mayoría por una formación inicial como especialista. Los hombres han cursado formación inicial como especialista en mayor medida que las mujeres (53% y 42% respectivamente), que se decantan en mayor medida que los hombres por una formación inicial como generalista (32% y 22% respectivamente). El porcentaje de docentes que no ha recibido formación inicial como maestro se mantiene parejo en ambos géneros sobre el 25%.

Tanto en las escuelas públicas como en las privadas-concertadas el porcentaje de docentes encuestados titulados como maestros especialistas se sitúa en el 45% (Figura 44). Dado que conocemos el hecho de que las escuelas privadas-concertadas cuentan en mayor medida que las públicas con especialistas, entendemos que el 40% de docentes de escuelas privadas-concertadas que han cursado otras titulaciones ocuparán, por lo general, un puesto como maestro especialista. El porcentaje de titulados como maestros generalistas en las escuelas públicas duplica al de las privadas-concertadas, como cabría esperar.

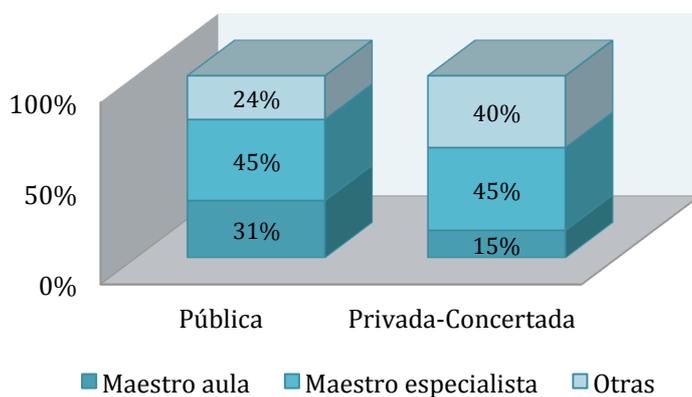


Figura 44. Titulación profesional de los docentes y titularidad de la escuela

Con respecto a la ubicación de la escuela, también como cabría esperar por los resultados ya analizados, tenemos un mayor porcentaje de docentes encuestados titulados como maestros especialistas en las escuelas urbanas que en las rurales (46% y 37% respectivamente), mientras que el porcentaje de docentes titulados como maestros de aula es mayor en las escuelas públicas (36%) que en las privadas-concertadas (27%). Coincide el porcentaje de docentes que no ha recibido formación inicial como maestro en escuelas públicas y en privadas-concertadas (26)%.

El tamaño de la escuela en número de alumnos de los docentes en relación con la titulación profesional de los mismos parece marcar la tendencia a que, a mayor tamaño de escuela, mayor porcentaje de titulados como maestros especialistas y menor porcentaje de titulados como generalistas y en otras titulaciones no magisteriales (Tabla 45). Esta tendencia sería coherente con el hecho de que las escuelas más grandes y las escuelas privadas-concertadas suelen estar situadas en núcleos urbanos, en cuyas escuelas el porcentaje de titulados como especialistas aumenta.

Tabla 45. *Titulación profesional de los docentes y tamaño en nº de alumnos de la escuela*

		< 20	21-50	51-100	101-150	> 151
Titulación profesional	Maestro	39,3%	21,7%	26,7%	37,6%	28,7%
	Especialista	25%	53,6%	38,3%	36,5%	45,9%
	Otras	35,7%	24,6%	35%	25,9%	25,4%

El cargo que ocupan los docentes encuestados es natural que esté marcado por la titulación profesional que han cursado. Así, el 69% de los maestros de aula ha recibido formación como tal, el 13% se formó inicialmente como especialista y el 18% cursó otras titulaciones (Figura 45). El 64% de los maestros especialistas se formó como tal (ellos lo consideran así a pesar de no existir en la mayoría de países una formación inicial de ese tipo), el 30% cursó titulaciones no magisteriales (que en los países que no tienen formación inicial de maestro especialista muchas veces la sustituyen) y el 6% se formó como maestro de aula. El tipo de formación recibida por los cargos docentes está equilibrada entre el 30% y el 39%.

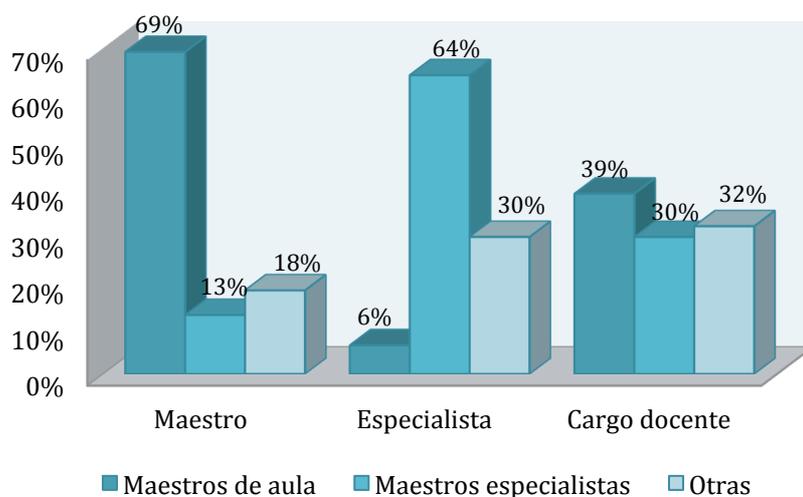


Figura 45. Titulación profesional de los docentes y cargo de los mismos

La mayoría de docentes considera que están titulados como maestros especialistas a pesar de que en casi la totalidad de países estudiados no existe dicha formación inicial (probablemente habrán cursado un tipo de formación inicial específica que en estos países capacite para ejercer como maestro especialista). El 32% está titulado como maestro de aula, mientras que el restante 23% ha recibido otro tipo de formación inicial en su titulación que en su país es admitida para poder acceder a la carrera docente. Los encuestados que cursaron titulaciones no magisteriales en los países seleccionados es probable que ejerzan como maestros especialistas. Más del 80% de los encuestados de Nicaragua y Uruguay recibieron formación inicial como maestros de aula.

Dada la inmensa diversidad de respuestas recibidas al tipo de titulación no magisterial cursada, se establecieron una serie de categorías que permitiese un análisis de las mismas. Las titulaciones más cursadas por estos docentes son las relacionadas con las artes plásticas y visuales, seguidas por las relacionadas con la música. Las titulaciones relacionadas con otras manifestaciones artísticas quedan más atrás. También encontramos docentes que no han cursado ninguna titulación artística ni pedagógica y han podido acceder a la función docente, bien como docentes sin la titulación requerida, o bien en escuelas privadas-concertadas.

En la actualidad, es más habitual que se exija una titulación específica para acceder a la carrera docente y ha aumentado la oferta de las mismas, por lo que los docentes encuestados más jóvenes y con menos años de experiencia son los que han recibido, en mayor medida, formación inicial de maestro especialista. También los hombres han cursado formación inicial como especialista en mayor medida que las mujeres, que parecen decantarse por una formación inicial como generalista. El cargo que ocupan los docentes es natural que esté marcado por la titulación profesional que han cursado.

Las escuelas de mayor tamaño y las privadas-concertadas suelen estar situadas en núcleos urbanos, en cuyas escuelas el porcentaje de titulados como especialistas aumenta. El 40% de docentes encuestados de escuelas privadas-concertadas que han cursado otras titulaciones ocuparán, por lo general, un puesto como maestro especialista. El porcentaje de titulados como maestros generalistas en las escuelas públicas y en las escuelas rurales es, consecuentemente, mayor al de las privadas-concertadas y las urbanas.

V.2.4 Modo de adquisición de los conocimientos en artes por parte de los docentes

Los docentes encuestados han adquirido sus conocimientos en artes en mayor medida en cursos y talleres (49%) que en asignaturas de la carrera (44%) o en estudios especializados (41%). Los porcentajes no muestran excesivas diferencias, y suman más del 100% ya que los encuestados podían elegir más de una opción. Resulta preocupante saber, entonces, que el 56% de los docentes no ha recibido formación artística en su titulación profesional a pesar de ejercer como docentes responsables de la Educación Artística en sus respectivos centros. No significa que estos docentes no estén capacitados (seguramente habrán recibido dicha formación a través de otras vías), sino que quizá los gobiernos deberían potenciar la adquisición de conocimientos artísticos en las titulaciones que cursen los futuros docentes de Educación Artística.

España y Uruguay son los países en los que los docentes reciben en mayor medida su formación artística dentro de la formación inicial (Tabla 46), mientras que en el resto de países seleccionados la reciben

principalmente a través de cursos y talleres. Destaca el caso de Nicaragua, en el que únicamente el 17,7% de docentes encuestados recibe su formación artística en su formación inicial, y si sumamos los porcentajes de los tres modos de recibir la formación artística, no llegan al 65%. Entenderíamos, pues, que al menos el 35% de los docentes de Nicaragua no ha recibido ningún tipo de formación artística a pesar de ser los responsables de la Educación Artística en sus escuelas.

Tabla 46. *Modo de adquisición de los docentes encuestados de conocimientos en artes y países seleccionados*

		Ecua- dor	España	México	Nicara- gua	Rep. Domini- cana	Uru- guay
Modo adqui- sición	Asignaturas carrera	27,6%	69,2%	31,2%	17,7%	43,9%	52,6%
	Cursos talleres y	44,8%	51,3%	60,8%	35,5%	71,2%	52,6%
	Estudios especializados	24,1%	30,8%	31,7%	11,3%	27,3%	2,6%

Los docentes encuestados más jóvenes, de entre 18 y 30 años de edad, son los que más formación artística han recibido, principalmente en asignaturas de la carrera y estudios especializados (53% en ambos casos, Figura 46), lo que probablemente se deba a que, en la actualidad, es más habitual que se exija una titulación específica para acceder a la carrera docente, y a que haya aumentado la oferta de las mismas. Se observa la tendencia a que, a mayor edad de los docentes, menor formación artística recibida.

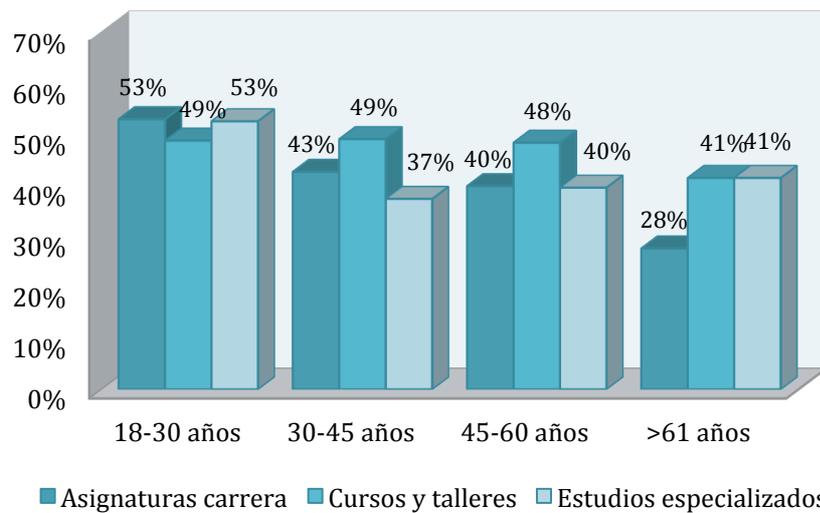


Figura 46. Modo de adquisición de los docentes de conocimientos en artes y edad de los mismos

Algo similar ocurre con la experiencia docente de los maestros encuestados y su formación artística. Los que más formación artística han recibido son los de menor experiencia (Tabla 47), y se observa la tendencia a que, a mayor experiencia, menor formación recibida en asignaturas de la carrera o estudios especializados.

Tabla 47. Modo de adquisición de los docentes de conocimientos en artes y experiencia de los mismos

		0-5	6-10	11-15	16-20	21-30	≥ 31
Modo adquisición	Asignaturas carrera	50%	47,9%	42,2%	45,2%	37,7%	31,6%
	Cursos y talleres	47,7%	53,9%	47,1%	46,3%	45,6%	54,4%
	Estudios especializados	49,6%	45,2%	40%	35%	35,1%	39,2%

Los hombres encuestados han recibido en mayor medida formación artística en estudios especializados que las mujeres (49% y 38% respectivamente), mientras que éstas la han recibido en las asignaturas de la carrera en un porcentaje mayor que los hombres (46% y 39% respectivamente). Tanto hombres como mujeres han recibido formación artística en cursos y talleres en un porcentaje muy similar (49% mujeres y 48% hombres).

Los docentes que trabajan en escuelas públicas han recibido su formación artística mediante cursos y talleres (50%) y asignaturas en la carrera (44%) en mayor medida que los que trabajan en escuelas privadas-concertadas (43% y 42% respectivamente) (Figura 47). Estos últimos han recibido su formación artística en estudios especializados (56%) en mayor proporción que los que trabajan en escuelas públicas (39%). Recordemos que en las escuelas privadas-concertadas es más habitual que se cuente con docentes que han adquirido la competencia artística en estudios especializados (Bellas Artes, conservatorios de música y danza, escuelas superiores de música, etc.) como maestros especialistas.

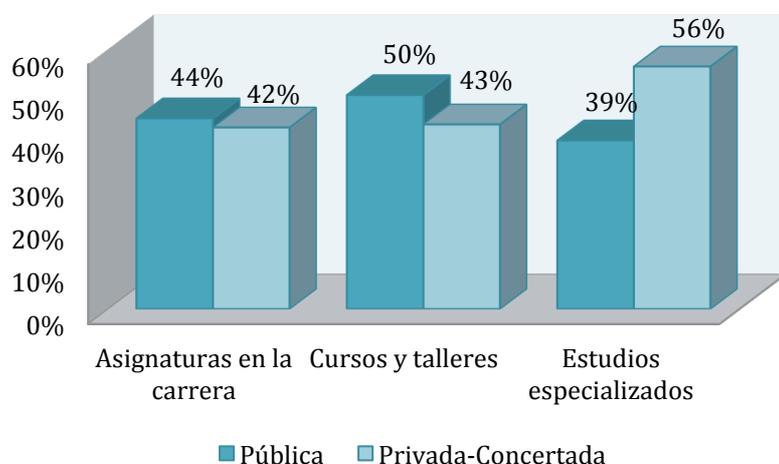


Figura 47. Modo de adquisición de los docentes de conocimientos en artes y titularidad de la escuela

Los docentes encuestados que trabajan en escuelas rurales han recibido su formación docente en las asignaturas de la carrera en el mismo porcentaje que los que trabajan en escuelas urbanas (44%). Estos últimos han recibido su formación artística en mayor medida que los que trabajan en escuelas rurales en cursos y talleres (49% y 45%) y estudios especializados (43% y 35%). Los docentes que trabajan en escuelas urbanas tienen un acceso más sencillo y disfrutan de una mayor oferta de cursos y talleres y de estudios especializados. Los docentes que han recibido formación artística en estudios especializados suelen trabajar en escuelas privadas-concertadas, que se sitúan principalmente en núcleos urbanos.

En cuanto al tamaño de la escuela y la formación en artes de los docentes encuestados, los resultados obtenidos dejan entrever que las asignaturas de la carrera y los cursos y talleres son las formas preferidas de adquirir la formación artística independientemente del tamaño de la escuela (Tabla 48). También observamos la tendencia a que, a mayor tamaño de la escuela, mayor formación artística han recibido los docentes por las diferentes vías. Las escuelas más pequeñas suelen estar situadas en zonas rurales, en las que el docente tiene menos posibilidades de recibir formación continua en artes.

Tabla 48. *Modo de adquisición de los docentes de conocimientos en artes y tamaño en n° de alumnos de la escuela*

		< 20	21-50	51-100	101-150	>151
Modo adquisición	Asignaturas carrera	32,4%	52,7%	42,9%	45,7%	43,4%
	Cursos y talleres	44,1%	45,9%	38,1%	50%	49,5%
	Estudios especializados	11,8%	47,3%	34,9%	38%	42,7%

Los maestros de aula han recibido su formación artística principalmente en cursos y talleres (49%) y asignaturas de la carrera (45%). Sólo el 17% ha cursado estudios especializados (Figura 48). Probablemente hayan recibido una formación inicial en una titulación de maestro generalista y han mejorado su competencia en artes a través de formación continua. Los maestros especialistas han recibido su formación en artes a través de estudios especializados (57%, en Bellas Artes, conservatorios de música y danza, escuelas superiores de música, etc.), cursos y talleres (50%) y asignaturas de la carrera (46%). Los cargos docentes han adquirido su formación artística de una forma similar a los maestros de aula (40% cursos y talleres y 36% asignaturas de la carrera) en unos porcentajes algo menores que se compensan con el 30% que ha recibido su formación artística a través de estudios avanzados. De la suma de porcentajes podemos concluir que los maestros especialistas son los que más formación artística en conjunto han recibido, seguidos de los maestros de aula y de los cargos docentes.

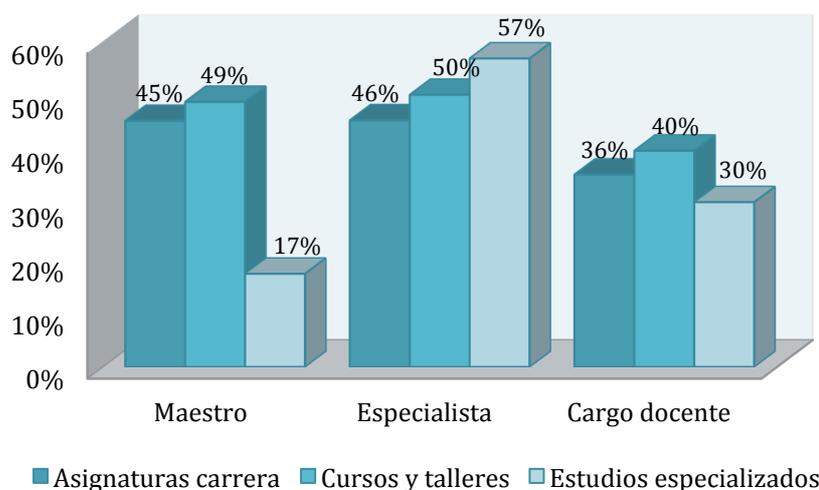


Figura 48. Modo de adquisición de los docentes de conocimientos en artes y cargo de los mismos

Los docentes han adquirido en mayor medida formación artística en cursos y talleres que en asignaturas de la carrera o en estudios especializados. La formación artística dentro de la formación inicial como maestro en los países estudiados suele ser deficitaria, lo que influirá en que más de la mitad de los docentes encuestados no haya recibido formación artística en su titulación profesional a pesar de ejercer como docentes responsables de la Educación Artística en sus respectivos centros. España y Uruguay son los países en los que los docentes reciben en mayor medida su formación artística dentro de la formación inicial. Mientras, en Nicaragua, menos del 20% de docentes recibe su formación artística en su formación inicial, y al menos el 35% de los docentes no ha recibido ningún tipo de formación artística.

Los maestros encuestados de entre 18 y 30 años de edad y con menor experiencia en su puesto de trabajo son los que más formación artística han recibido, principalmente en asignaturas de la carrera y estudios especializados. Esto puede deberse a que, en la actualidad, es más habitual que se exija una titulación específica para acceder a la carrera docente, y a que haya aumentado la oferta de las mismas. Los hombres han recibido en mayor medida formación artística en estudios especializados que las mujeres, y éstas la han recibido en las asignaturas de la carrera en un porcentaje mayor que los hombres.

Recordemos que las docentes encuestadas se decantan en mayor medida que los hombres por una formación inicial generalista.

Los docentes que trabajan en escuelas públicas, que suelen ser maestros de aula (generalistas), han recibido su formación artística en mayor medida mediante cursos y talleres y asignaturas en la carrera que los que trabajan en escuelas privadas-concertadas, que la han recibido en mayor proporción en estudios especializados que los que trabajan en escuelas públicas. Recordemos que en las escuelas privadas-concertadas es más habitual que se cuente con maestros especialistas que se han formado artísticamente en estudios especializados (Bellas Artes, conservatorios de música y danza, escuelas superiores de música, etc.). Estas escuelas privadas-concertadas sabemos que suelen situarse en núcleos urbanos, y allí los docentes tienen un acceso más sencillo y disfrutan de una mayor oferta de cursos y talleres y de estudios especializados que los que trabajan en zonas rurales. Independientemente del tamaño de la escuela, las asignaturas de la carrera y los cursos y talleres son las formas preferidas de adquirir la formación artística. Pero a mayor tamaño de la escuela, mayor formación artística declaran haber recibido los docentes.

Podemos concluir que los maestros especialistas encuestados son los que más formación artística en conjunto han recibido, seguidos de los maestros de aula y de los cargos docentes.

V.2.5 Asignaturas de arte y/o Educación Artística cursadas por los docentes durante su periodo de formación como maestro

Recordemos que los docentes encuestados son, en su mayoría, maestros especialistas, y consideran que recibieron su formación como tal (a pesar de que la formación inicial como maestro especialista de Educación Musical sólo la encontramos en España dentro del grupo de países elegidos). Probablemente habrán recibido un tipo de formación específica, de carácter artístico-técnico, con poca o ninguna presencia de asignaturas pedagógicas, de ahí que sean mayoría (53,7%) los docentes que han cursado 5 o más asignaturas de carácter artístico (Figura 49). En la formación inicial de maestro

generalista el número de asignaturas de arte y/o Educación Artística es generalmente bajo o nulo.

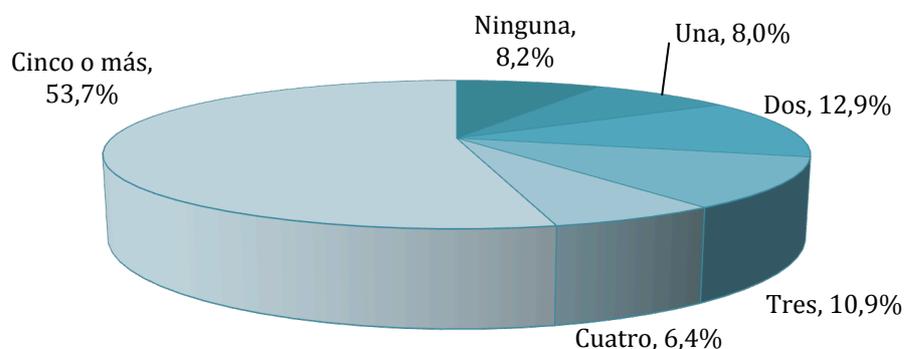


Figura 49. Asignaturas de arte y/o Educación Artística cursadas por los docentes en su formación como maestros

Los docentes encuestados de España y México son los que más asignaturas de arte o Educación Artística han cursado (Tabla 14), lo que coincide con que son los que más formación inicial como maestro especialista han recibido (Tabla 49). En Nicaragua, República Dominicana y Uruguay los docentes son los que mayor formación como maestro generalista recibieron, de ahí que los porcentajes de asignaturas relacionadas con el arte cursadas muestren que, principalmente, han recibido menos de cinco asignaturas. Destacan los docentes de Nicaragua, dado que más del 37% no han recibido ninguna asignatura de este tipo en su formación inicial.

Tabla 49. *Asignaturas de arte y/o Educación Artística cursadas por los docentes en su formación como maestros y países seleccionados*

		Ecuador	España	México	Nicaragua	Rep. Dominicana	Uruguay
Asignaturas cursadas	0	10,7%	-	8,3%	37,3%	15,4%	7,4%
	1	21,4%	11,8%	18,2%	6,8%	16,9%	7,4%
	2	25%	20,6%	15,7%	6,8%	18,5%	25,9%
	3	10,4%	23,5%	8,3%	18,6%	18,5%	37%
	4	14,3%	2,9%	10,7%	8,5%	4,6%	7,4%
	≥ 5	17,9%	41,2%	38,8%	22,0%	26,2%	14,8%

Los docentes encuestados más jóvenes, de entre 18 y 30 años, son los que cursan en mayor medida 5 o más asignaturas de arte o Educación Artística en su formación inicial (Tabla 50). Recordemos que es el grupo de docentes que más formación de este tipo suele recibir, y que, en la actualidad, se exige en mayor medida este tipo de formación y existe una oferta más amplia. En la misma línea, considerando la experiencia de los docentes encuestados, observamos que los que menos experiencia tienen son los que en mayor proporción han recibido 5 o más asignaturas de carácter artístico en su formación inicial (Tabla 51). También observamos la tendencia a que, a mayor experiencia de los docentes, el porcentaje de los mismos que ha recibido 5 o más asignaturas disminuye.

Tabla 50. *Asignaturas de arte y/o Educación Artística cursadas por los docentes en su formación como maestros y edad de los mismos*

		18-30	30-45	45-60	≥ 61
Asignaturas cursadas	0	6,4%	8,9%	8,9%	4,8%
	1	4,3%	8,5%	9,3%	23,8%
	2	11,5%	14,2%	13,1%	-
	3	9,8%	11,6%	10,7%	9,5%
	4	7,2%	5,7%	6,5%	9,5%
	≥ 5	60,9%	51,2%	51,4%	52,4%

Tabla 51. *Asignaturas de arte y/o Educación Artística cursadas por los docentes en su formación como maestros y experiencia de los mismos*

		0-5	6-10	11-15	16-20	21-30	≥ 61
Asignaturas cursadas	0	6,8%	6,1%	8,2%	10,3%	7,9%	15,5%
	1	6,8%	6,1%	10%	7,9%	6,9%	15,5%
	2	13,6%	12,3%	10%	15,9%	13,8%	12,1%
	3	10,9%	9,5%	11,2%	7,9%	13,2%	13,8%
	4	6,8%	4,5%	6,5%	6,3%	5,8%	12,1%
	≥ 5	55,2%	61,5%	54,1%	51,6%	52,4%	31%

El género de los docentes encuestados o la titularidad de la escuela en la que trabajan no influyen en el resultado de asignaturas de arte o Educación Artística cursadas durante su formación inicial, manteniendo porcentajes prácticamente iguales a los de la muestra completa (Figura 49). La situación de la escuela en que trabajan los docentes sí que determina algo más los resultados (Figura 50), dado que los docentes que trabajan en escuelas rurales han cursado en mayor proporción que la media dos o tres asignaturas y, en menor proporción que la media de la muestra cuatro y cinco o más. Recordemos que los docentes que trabajan en zonas rurales se han formado en mayor medida como maestros de aula (generalistas) que los que trabajan en zonas urbanas. Del mismo modo sucede con el tamaño de la escuela de los encuestados, dado que las de menor tamaño suelen estar situadas en zonas rurales. Así, cuanto menor es la escuela, menor es el porcentaje también de los docentes que han cursado 5 o más asignaturas artísticas en su formación inicial (Tabla 52); y, cuanto mayor es la escuela, menor es el porcentaje de docentes que ha cursado de 1 a 4 asignaturas artísticas.

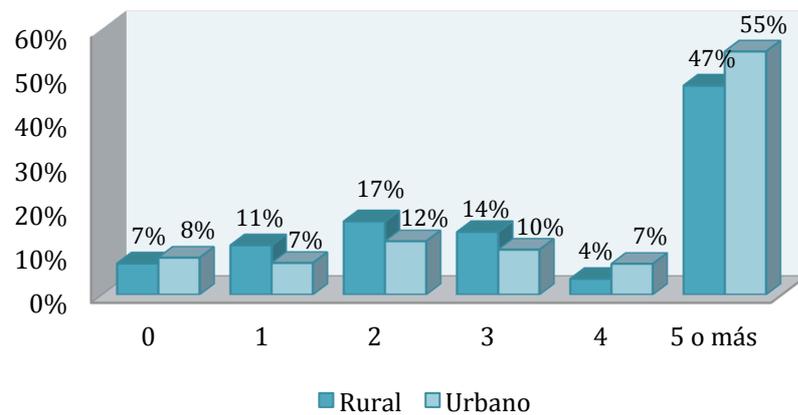


Figura 50. Asignaturas de arte y/o Educación Artística cursadas por los docentes en su formación como maestros y situación de la escuela

Tabla 52. *Asignaturas de arte y/o Educación Artística cursadas por los docentes en su formación como maestros y tamaño en n° de alumnos de la escuela*

		< 20	21-50	51-100	101-150	> 151
Asignaturas cursadas	0	3,8%	3,2%	12,8%	4,2%	8,8%
	1	19,2%	15,9%	4,3%	2,8%	7,6%
	2	19,2%	19%	8,5%	4,2%	13,3%
	3	11,5%	12,7%	4,3%	15,3%	10,7%
	4	15,4%	6,3%	4,3%	9,7%	5,9%
	≥ 5	30,8%	49,2%	66%	63,9%	53,6%

Los maestros especialistas encuestados son los que han cursado en mayor medida 5 o más asignaturas de arte o Educación Artística en su formación (65,3%), seguidos de los cargos docentes (46,5%) y los maestros de aula (32%) (Tabla 53). Los resultados tienen sentido teniendo en cuenta que, como vimos, los maestros especialistas eran los que mayor formación artística habían recibido, y que las titulaciones que les permiten acceder a la carrera docente suelen ser específicas, principalmente artístico-técnicas (Bellas Artes, conservatorios de música y danza, escuelas superiores de música, etc.)

Tabla 53. *Asignaturas de arte y/o Educación Artística cursadas por los docentes en su formación como maestros y cargo de los mismos*

		Maestro	Especialista	Cargo docente
Asignaturas cursadas	0	14,7%	5,2%	7,8%
	1	12,4%	4,5%	14%
	2	17%	10,6%	14,7%
	3	16,2%	7,9%	13,2%
	4	7,7%	6,3%	3,9%
	≥ 5	32%	65,3%	46,5%

Teniendo en cuenta que la mayoría de docentes encuestados son maestros especialistas, y que éstos habrán recibido un tipo de formación específica, de carácter artístico-técnico, con poca o ninguna presencia de asignaturas pedagógicas, es lógico el resultado que apunta que más de la mitad de los docentes ha cursado 5 o más asignaturas de arte o Educación Artística. Los docentes de España y México son los que más asignaturas de arte o Educación Artística han cursado, lo que coincide con que son los que más formación inicial como maestro especialista han recibido. En el otro extremo tenemos a Nicaragua, donde más del 37% de los docentes encuestados no ha recibido ninguna asignatura de este tipo en su formación inicial.

Los docentes más jóvenes, de entre 18 y 30 años, y los de menor experiencia, son los que cursan en mayor medida 5 o más asignaturas de arte o Educación Artística en su formación inicial, dado que son el grupo de edad y experiencia a los que más formación de este tipo se exige, los que más suelen recibir y, no menos importante, la oferta actual de este tipo de formación es más amplia. También observamos que, a mayor experiencia de los docentes, disminuye el porcentaje de los mismos que ha recibido 5 o más asignaturas de carácter artístico.

Los maestros que trabajan en escuelas rurales o en escuelas pequeñas (que suelen estar situadas en zonas rurales) han cursado en menor proporción que la media de la muestra 4 y 5 o más asignaturas artísticas en su formación inicial. También observamos que, cuanto mayor es la escuela, menor es el porcentaje de docentes que ha cursado de 1 a 4 asignaturas artísticas. Recordemos que los docentes que trabajan en zonas rurales se han formado en mayor medida como maestros de aula (formación generalista, con menor carga de formación artística) que los que trabajan en zonas urbanas.

Los maestros especialistas encuestados son los que han cursado en mayor medida 5 o más asignaturas de arte o Educación Artística en su formación (eran los que mayor formación artística habían recibido), seguidos por los cargos docentes y los maestros de aula. El género de los docentes o la titularidad de la escuela en la que trabajan no influye en el resultado de asignaturas de carácter artístico cursadas, manteniendo en todos los casos porcentajes prácticamente iguales a los de la muestra completa.

V.2.6 Organismos o instituciones que ofertan formación continua en artes y/o Educación Artística para maestros de Primaria

Los docentes encuestados reciben su formación continua en artes o Educación Artística, principalmente, a través de cursos ofertados por sus Ministerios de Educación o Cultura (71,2%) (Figura 51). Ya vimos en el marco teórico que la formación continua del profesorado en los países estudiados se canalizaba casi en su totalidad a través de estos Ministerios y organismos dependientes. La matrícula, en este caso, suele ser gratuita (49,2% del total). Los encuestados también pueden recibir, a través de organizaciones de profesores, formación artística gratuita (12%) o de pago (15,2%). Apenas se recoge participación de otro tipo de organismos en la formación continua artística de los maestros (1,6%).

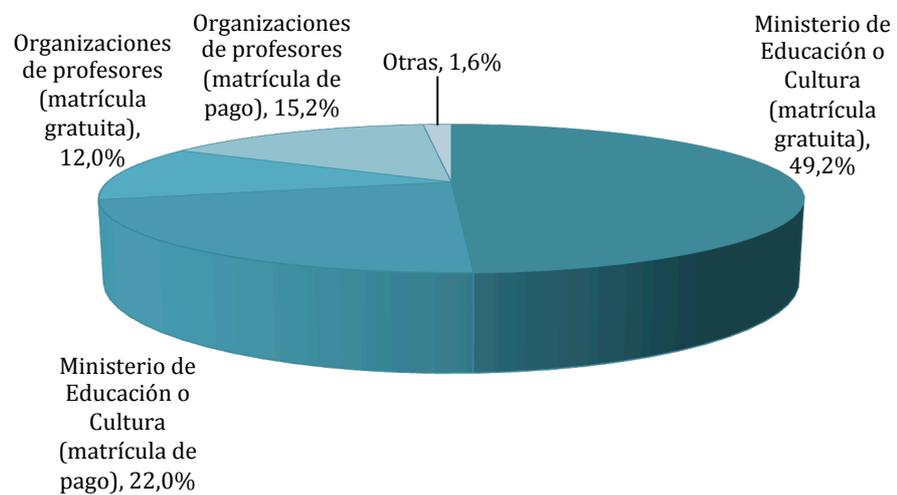


Figura 51. Organismos o instituciones ofertantes de formación artística para maestros

Ecuador, Nicaragua, República Dominicana y Uruguay son los países de los seleccionados en los que los docentes han recibido en mayor medida formación continua artística a través del Ministerio de Educación o Cultura de forma gratuita (Tabla 54), destacando el 81,8% de casos en República Dominicana. Únicamente el 27,5% de los docentes encuestados de Nicaragua declara haber recibido alguna formación continua artística.

Tabla 54. *Organismos o instituciones ofertantes de formación artística para maestros en los países seleccionados*

		Ecuador	España	México	Nicaragua	Rep. Dominicana	Uruguay
Organismos formación artística	MEC gratuita	24,1%	48,7%	24,7%	21%	81,8%	57,9%
	MEC de pago	6,9%	43,6%	17,2%	-	15,2%	7,9%
	Org. gratuita	3,4%	53,8%	16,7%	6,5%	6,1%	7,9%
	Org. de pago	3,4%	33,3%	19,9%	-	3%	13,2%

La formación continua artística que ofertan los Ministerios de Educación o Cultura es la más cursada por los docentes encuestados independientemente de su edad (Tabla 55) o de su experiencia (Tabla 56). Observamos la tendencia a que, a mayor edad o experiencia del docente, disminuye el porcentaje de elección de la formación ofertada por los Ministerios. Y, a mayor edad, aumenta la elección de formación ofertada por organizaciones de profesores.

Tabla 55. *Organismos o instituciones ofertantes de formación artística para maestros y edad de los docentes*

		18-30	31-45	46-60	≥ 61
Organismos formación artística	MEC gratuita	68,4%	42,3%	46,3%	48,3%
	MEC de pago	20,5%	23,7%	21,1%	10,3%
	Org. gratuita	8,4%	13%	12,9%	13,8%
	Org. de pago	12,2%	15,7%	17%	13,8%

Tabla 56. *Organismos o instituciones ofertantes de formación artística para maestros y experiencia de los docentes*

		0-5	6-10	11-15	16-20	21-30	≥ 61
Organismos formación artística	MEC gratuita	55,8%	56,7%	42,2%	46,9%	46,1%	41,8%
	MEC de pago	20,5%	23%	27,6%	22%	19,3%	16,5%
	Org. gratuita	9,7%	10,1%	16,4%	15,8%	9,2%	11,4%
	Org. de pago	12%	17,1%	16%	15,8%	15,4%	16,5%

El género de los maestros y la situación de la escuela en que trabajan, en este caso, no influyen notoriamente en el resultado del tipo de formación continua artística escogida, manteniendo en todos los casos porcentajes similares a los de la muestra completa. Los docentes encuestados que trabajan en escuelas públicas se decantan por la formación continua artística gratuita (principalmente la ofertada por el Ministerio, 52%) en mayor medida que los que trabajan en escuelas privadas-concertadas (Figura 52). Hay que tener en cuenta que, en muchos países, la formación continua gratuita ofertada por el Ministerio de Educación o Cultura únicamente puede ser cursada por maestros que trabajen en el sistema público o, como mucho, en escuelas concertadas.

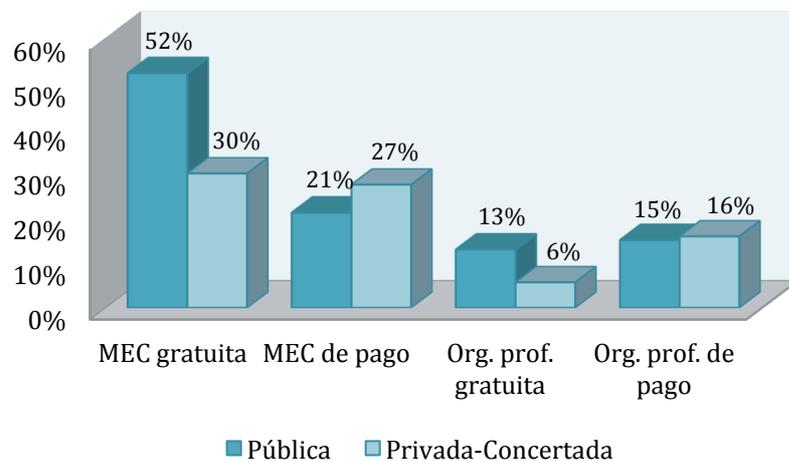


Figura 52. *Organismos o instituciones ofertantes de formación artística y titularidad de la escuela*

Con respecto al tamaño de la escuela en que trabajan los docentes encuestados observamos que, a mayor tamaño de la escuela, aumenta ligeramente el porcentaje de elección de formación continua artística de pago (Tabla 57). De todos modos, la formación continua artística gratuita ofertada por los Ministerios sigue manteniéndose como primera opción independientemente del tamaño de la escuela.

Tabla 57. *Organismos o instituciones ofertantes de formación artística y tamaño en n° de alumnos de la escuela*

		< 20	21-50	51-100	101-150	> 151
Organismos formación artística	MEC gratuita	50%	44,6%	44,4%	44,6%	50,4%
	MEC de pago	11,8%	28,4%	17,5%	34,8%	21%
	Org. gratuita	8,8%	14,9%	11,1%	12%	11,9%
	Org. de pago	5,9%	10,8%	11,1%	19,6%	15,7%

Los docentes, independientemente del cargo docente que tengan en su escuela, han recibido principalmente formación continua artística gratuita ofertada por los Ministerios (Tabla 58). A la vista de los resultados, podríamos decir que los cargos docentes son los que más formación continua artística cursan (estos docentes suelen necesitar una determinada cantidad de horas de formación o de cursos para poder acceder al cargo), seguidos de los maestros especialistas y de los maestros de aula.

Tabla 58. *Organismos o instituciones ofertantes de formación artística y cargo del docente*

		Maestro	Especialista	Cargo docente
Organismos formación artística	MEC gratuita	41,1%	52%	61,6%
	MEC de	15,8%	25,2%	24,6%
	Org. gratuita	11,8%	12,1%	12,3%
	Org. de pago	13,8%	15,7%	16,7%

Los docentes reciben su formación continua en artes o Educación Artística, principalmente, de manos de su Ministerio de Educación o Cultura independientemente de la variable considerada en cada momento. La matrícula es gratuita en casi el 50% de los casos. Ecuador, Nicaragua, República Dominicana y Uruguay son los países

de los seleccionados en los que los docentes encuestados han recibido en mayor medida formación continua artística a través del Ministerio de Educación o Cultura de forma gratuita. Únicamente el 27,5% de los docentes de Nicaragua declara haber recibido alguna formación continua artística.

A mayor edad o experiencia del docente encuestado, menor es el porcentaje de elección de la formación en artes o Educación Artística ofertada por los Ministerios. Y, a mayor edad, la elección de formación artística ofertada por organizaciones de profesores aumenta. Los cargos docentes son los que más formación continua artística cursan (estos docentes suelen necesitar una determinada cantidad de horas de formación o de cursos para poder acceder al cargo), seguidos de los maestros especialistas y de los maestros de aula.

Los docentes que trabajan en escuelas públicas se decantan por la formación continua en artes o Educación Artística gratuita en mayor medida que los que trabajan en escuelas privadas-concertadas. En muchos países la formación continua gratuita ofertada por el Ministerio de Educación o Cultura únicamente puede ser cursada por maestros que trabajen en el sistema público o en escuelas concertadas. También observamos que, a mayor tamaño de la escuela en que trabajan los encuestados, aumenta ligeramente el porcentaje de elección de formación continua artística de pago.

El género de los docentes encuestados y la situación de la escuela en que trabajan no influyen notoriamente en el resultado del tipo de formación continua artística escogida, manteniendo en todos los casos porcentajes similares a los de la muestra completa.

V.2.7 Asignaturas de formación pedagógico-didáctica cursadas por los docentes con titulación específica en artes

Conocer la formación pedagógica recibida por los docentes que cursaron una titulación específica de artes resulta interesante para poder detectar posibles carencias en su formación inicial. Los planes de estudio de estas titulaciones, por lo general, carecen totalmente de este tipo de formación, por lo que sorprenden los resultados obtenidos

en esta pregunta: prácticamente la mitad de docentes encuestados que ha cursado una titulación específica en artes ha recibido 5 o más asignaturas de formación pedagógico-didáctica (Figura 53). No sorprende tanto el 26,1% de docentes con titulación específica que no ha cursado ninguna asignatura de formación pedagógico-didáctica.

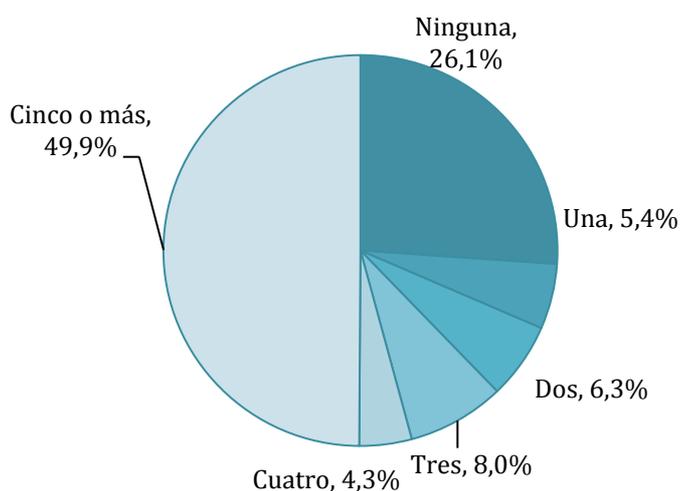


Figura 53. Asignaturas de formación pedagógica cursadas en titulación en artes

Los docentes que han cursado una titulación específica de España (42,1%), seguidos a veinte puntos de distancia de Ecuador (23,5%) y Uruguay (21,1%) son los que, en mayor medida, han cursado 5 o más asignaturas de formación pedagógica (Tabla 59). Y los docentes encuestados que han cursado una titulación específica y que no han recibido ninguna asignatura de este tipo son en mayor medida, de nuevo, los de Uruguay (63,2%) y Ecuador (47,1%), junto con los de Nicaragua (59,7%). Estos últimos porcentajes sí muestran más certeramente la realidad de la formación artística específica, carente en su práctica totalidad de formación pedagógica o didáctica relacionada.

Tabla 59. *Asignaturas de formación pedagógica cursadas en titulación en artes y países seleccionados*

		Ecuador	España	México	Nicaragua	Rep. Dominicana	Uruguay
Asignaturas cursadas	0	47,1%	26,3%	20,4%	59,7%	31,8%	63,2%
	1	-	10,5%	6,5%	1,6%	6,1%	-
	2	11,8%	-	2,7%	1,6%	3%	10,5%
	3	11,8%	21,1%	2,2%	6,5%	4,5%	-
	4	5,9%	-	1,6%	1,6%	1,5%	5,3%
	≥ 5	23,5%	42,1%	16,1%	11,3%	16,7%	21,1%

Los docentes encuestados que han cursado una titulación específica más jóvenes (de entre 18 y 30 años) y con menos experiencia (de 0 a 10 años) son los que han recibido, en mayor medida que los demás, 5 o más asignaturas de formación pedagógica (Tabla 60 y Tabla 61). Observamos la tendencia a que, a mayor edad y experiencia de los docentes que han cursado una titulación específica, disminuye el porcentaje de los mismos que han cursado 5 o más asignaturas de formación pedagógica y aumenta el de los que no han recibido ninguna. Es probable que este tipo de titulaciones específicas cuente, cada vez más, con alguna asignatura de corte pedagógico-didáctico, dado que los perfiles de egreso ya no se concentran únicamente en el desarrollo de actividades artísticas, ampliándose cada vez más hacia la docencia en artes en diferentes niveles educativos.

Tabla 60. *Asignaturas de formación pedagógica cursadas en titulación en artes y edad de los docentes*

		18-30	30-45	45-60	>61
Asignaturas cursadas	0	15,2%	30,3%	29,4%	26,3%
	1	9,8%	3,9%	3,4%	5,3%
	2	9,3%	5,2%	5,1%	5,3%
	3	4,9%	10,2%	7,3%	5,3%
	4	2,5%	3,7%	7,9%	5,3%
	≥ 5	58,3%	46,7%	46,9%	52,6%

Tabla 61. *Asignaturas de formación pedagógica cursadas en titulación en artes y experiencia de los docentes*

		0-5	6-10	11-15	16-20	21-30	≥ 61
Asignaturas cursadas	0	16%	16,6%	27,7%	28,4%	38,1%	43,8%
	1	11%	2%	2,1%	7,8%	3,8%	4,2%
	2	10,5%	2%	6,4%	9,8%	3,1%	6,3%
	3	5,5%	7,9%	9,2%	7,8%	11,3%	4,2%
	4	2,2%	6,6%	4,3%	2,9%	5%	6,3%
	≥ 5	54,7%	64,9%	50,4%	43,1%	38,8%	35,4%

Con respecto al género de los docentes que han cursado una titulación específica y el número de asignaturas de formación pedagógico-didáctica recibidas en ella, aunque, a priori, no debiera ser un factor determinante, observamos que los hombres reciben en mayor medida que las mujeres 5 o más asignaturas de este tipo (56% y 48% respectivamente), probablemente porque los hombres de la muestra sean, en conjunto, más jóvenes que las mujeres, y los docentes más jóvenes son los que más han cursado 5 o más asignaturas. Se mantienen los resultados parejos en ambos géneros en el resto de los casos. Algo similar ocurre con la situación de la escuela en que trabajan los encuestados con formación específica, con diferencias algo relevantes en el porcentaje de docentes que han cursado 5 o más asignaturas pedagógicas a favor de los que trabajan en escuelas urbanas (51%) sobre los que trabajan en escuelas rurales (46%).

La titularidad de la escuela en que trabajan los docentes encuestados que han cursado una titulación específica tampoco ofrece porcentajes muy dispares (Figura 54), destacando únicamente el de docentes de escuela pública que no ha recibido ninguna asignatura pedagógica (27%) con respecto a los docentes de escuelas privadas-concertadas (19%).

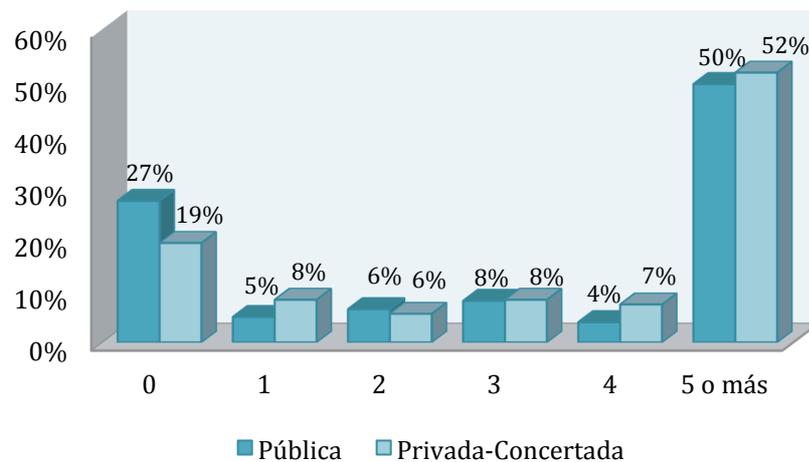


Figura 54. Asignaturas de formación pedagógica cursadas en titulación en artes y titularidad de la escuela

El tamaño de la escuela en que trabajan los docentes que han cursado una titulación específica, a pesar de que tampoco debiera ser determinante para el número de asignaturas de formación pedagógico-artística recibidas, sí muestra alguna tendencia a destacar (Tabla 62). A mayor tamaño de la escuela (las escuelas grandes suelen situarse en zonas urbanas) mayor es el porcentaje de docentes que ha cursado 5 o más asignaturas pedagógicas, y menor el de docentes que no ha cursado ninguna.

Tabla 62. Asignaturas de formación pedagógica cursadas en titulación en artes y tamaño en n° de alumnos de la escuela

		< 20	21-50	51-100	101-150	> 151
Asignaturas cursadas	0	40%	24,5%	29,3%	16,7%	26,2%
	1	-	14,3%	2,4%	5,6%	5%
	2	12%	2%	7,3%	1,9%	6,7%
	3	4%	10,2%	4,9%	11,1%	8%
	4	8%	6,1%	2,4%	-	4,6%
	≥ 5	36%	42,9%	53,7%	64,8%	49,5%

Con respecto al cargo docente que desempeñan los docentes encuestados que han cursado una titulación específica, observamos que los maestros especialistas son los que en mayor medida han recibido 5 o más asignaturas de formación pedagógica (58,6%),

seguidos de los cargos docentes a más de 20 puntos (35,4%) y de los maestros de aula (35,2%) (Tabla 63).

Tabla 63. *Asignaturas de formación pedagógica cursadas en titulación en artes y cargo del docente*

		Maestro	Especialista	Cargo docente
Asignaturas cursadas	0	43,9%	16,5%	38,5%
	1	6,6%	4,5%	7,3%
	2	5,1%	6,3%	8,3%
	3	8,7%	8,2%	6,3%
	4	0,5%	5,9%	4,2%
	≥ 5	35,2%	58,6%	35,4%

Sorprende comprobar que prácticamente la mitad de docentes que ha cursado una titulación específica en artes ha recibido 5 o más asignaturas de formación pedagógico-didáctica, dado que los planes de estudio de estas titulaciones, por lo general, carecen de este tipo de formación. Por ello, no sorprende que uno de cada cuatro docentes con titulación específica no haya cursado ninguna asignatura de formación pedagógico-didáctica.

Los docentes que han cursado titulaciones específicas de España son los que, en mayor medida, han cursado 5 o más asignaturas de formación pedagógica, seguidos a veinte puntos de distancia de Ecuador y Uruguay. Los que no han recibido ninguna asignatura de este tipo son en mayor medida, de nuevo, los de Uruguay y Ecuador, junto con los de Nicaragua.

A mayor edad y experiencia de los docentes que han cursado una titulación específica, disminuye el porcentaje de los mismos que han cursado 5 o más asignaturas de formación pedagógica y aumenta el de los que no han recibido ninguna. Es probable que estas titulaciones cuenten, cada vez más, con asignaturas de corte pedagógico-didáctico, dado que los perfiles de egreso se amplían cada vez más hacia la docencia en artes en diferentes niveles educativos. Así, los docentes de ese grupo más jóvenes y con menos experiencia, son los que han recibido 5 o más asignaturas de formación pedagógica en mayor medida que los demás.

El género de los docentes encuestados que han cursado una titulación específica no debiera ser un factor determinante para el número de asignaturas de formación pedagógico-didáctica recibidas en ella, pero observamos que los hombres reciben en mayor medida que las mujeres 5 o más asignaturas de este tipo. También observamos que, dentro del grupo de docentes que ha cursado una titulación específica, los maestros especialistas son los que en mayor medida han recibido 5 o más asignaturas de formación pedagógica, seguidos a más de 20 puntos por los cargos docentes y los maestros de aula.

El porcentaje de docentes que ha cursado una titulación específica y no ha recibido formación pedagógico-didáctica es mayor cuando trabajan en escuelas públicas que cuando trabajan en escuelas privadas-concertadas. En cuanto a la situación de la escuela en que trabajan los encuestados con formación específica y la formación pedagógica recibida, únicamente encontramos diferencias algo relevantes en el porcentaje de docentes que han cursado 5 o más asignaturas pedagógicas a favor de los que trabajan en escuelas urbanas. Unido a ello observamos cómo, a mayor tamaño de la escuela (que suele coincidir con que sea urbana) mayor es el porcentaje de docentes que ha cursado 5 o más asignaturas pedagógicas, y menor el de docentes que no ha cursado ninguna.

V.2.8 Horas de formación en artes y Educación Artística recibidas en cursos presenciales-virtuales por los docentes en los últimos 5 años

Ya hemos constatado la importancia de la formación continua del profesorado de Educación Artística como uno de los factores que más influye en la calidad de la docencia impartida, dado que ayuda al docente a adquirir las competencias profesionales con las que quizá una formación inicial deficitaria no ha logrado dotarle. También permite al docente estar actualizado en una sociedad y entorno educativo en permanente cambio. Teniendo esto en cuenta, sorprende que uno de cada cuatro docentes encuestados haya cursado menos de 10 horas de formación continua relacionada con la Educación Artística en los últimos cinco años (Figura 55), porcentaje que sube a casi el 45% de docentes que ha cursado 20 horas o menos (cuatro horas o menos al año) a pesar de ser los responsables de la

impartición de la Educación Artística en su escuela. En el otro extremo tenemos al 31% de docentes que ha cursado más de 100 horas (20 horas o más al año).

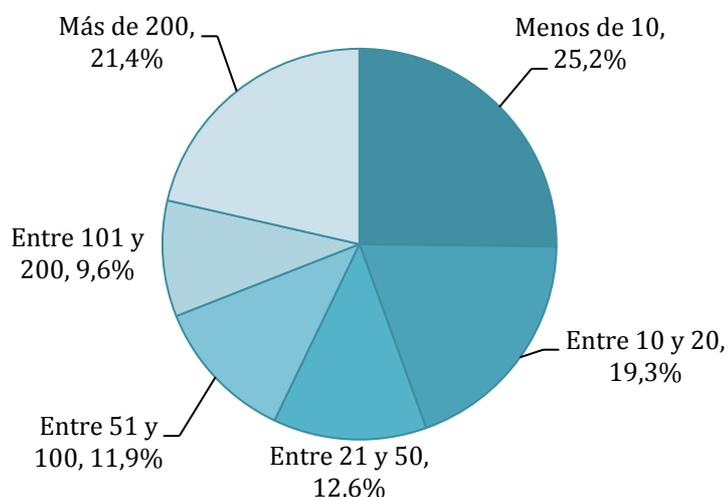


Figura 55. Horas de formación artística recibidas en últimos 5 años

Los docentes encuestados de Uruguay y Nicaragua son los que cursan 20 horas o menos en los últimos cinco años de formación continua artística en mayor medida (74% y 69,5% respectivamente, Tabla 64), seguidos de los de República Dominicana (54%), Ecuador (53,6%), España (52,9%) y México, los únicos por debajo de la media de la muestra (30,6%). Quizá la oferta de formación continua relacionada con la Educación Artística no sea muy alta en los países estudiados y los docentes se vean abocados a decantarse por una formación continua relacionada con las TIC o aspectos pedagógico-didácticos de otras áreas. También hay que tener en cuenta que muchos de estos docentes no imparten únicamente la Educación Artística en sus escuelas, por lo que puede que tengan también interés en formarse específicamente en otras materias. Los docentes de México son los que han cursado en mayor medida más de 100 horas de formación (29,7%) en los últimos cinco años, cerca de la media de la muestra. Les siguen los docentes de República Dominicana (25,4%), Ecuador (25%), España (23,5%), Uruguay (18,5%) y Nicaragua (11%).

Tabla 64. Horas de formación artística recibidas en últimos 5 años y países seleccionados

		Ecuador	España	México	Nicaragua	Rep. Dominicana	Uruguay
Horas formación artística	<10	42,9%	35,3%	13,2%	49,2%	28,6%	40,7%
	10-20	10,7%	17,6%	17,4%	20,3%	25,4%	33,3%
	21-50	7,1%	11,8%	24%	6,8%	11,1%	7,4%
	51-100	14,3%	11,8%	15,7%	13,6%	9,5%	-
	101-200	7,1%	14,7%	14%	5,1%	7,9%	3,7%
	>200	17,9%	8,8%	15,7%	5,1%	17,5%	14,8%

Los docentes encuestados más jóvenes (de entre 18 y 30 años) y con menor experiencia (de 0 a 10 años) son los que han cursado, en mayor medida que los demás y por encima de la media de la muestra, más de 200 horas de formación continua relacionada con la Educación Artística en los últimos cinco años (Tabla 65 y Tabla 66). Observamos la tendencia a que, a mayor edad y experiencia de los docentes, disminuye el porcentaje de los mismos que han cursado más de 200 horas de formación continua y aumenta el de los que han recibido 20 horas o menos.

Tabla 65. Horas de formación artística recibidas en últimos 5 años y edad de los docentes

		18-30	30-45	45-60	≥ 61
Horas formación artística	<10	20%	28%	25,7%	14,3%
	10-20	16,6%	19,7%	20,1%	33,3%
	21-50	13,2%	12,7%	11,7%	14,3%
	51-100	11,1%	12,5%	11,2%	14,3%
	101-200	6,8%	11%	8,9%	14,3%
	>200	32,3%	16,1%	22,4%	9,5%

Tabla 66. Horas de formación artística recibidas en últimos 5 años y experiencia de los docentes

		0-5	6-10	11-15	16-20	21-30	≥ 31
Horas formación artística	<10	21,3%	24,6%	21,9%	25,6%	31,1%	31%
	10-20	22,2%	12,3%	23,7%	22,4%	15,3%	24,1%
	21-50	15,8%	10,1%	14,2%	10,4%	12,6%	8,6%
	51-100	8,6%	14,5%	12,4%	14,4%	12,1%	8,6%
	101-200	9%	10,6%	11,2%	6,4%	8,9%	21,1%
	>200	23,1%	27,9%	16,6%	20,8%	20%	15,5%

El género de los docentes o la titularidad de la escuela en que trabajan no influye determinadamente en el número de horas de formación continua relacionada con la Educación Artística recibida en los últimos cinco años, ofreciendo resultados muy similares a los de la muestra, si bien observamos que las docentes encuestadas han cursado en mayor medida que los docentes menos de 10 horas de formación continua relacionada con la Educación Artística en los últimos cinco años (27% y 21% respectivamente). Puede influir en este resultado el hecho de que, una vez terminado el horario lectivo, las mujeres siguen dedicando más horas que los hombres a tareas familiares o del hogar, por lo que en general pueden dedicar menos tiempo a su formación continua.

La situación de la escuela en que trabajan los docentes encuestados sí que determina en mayor medida el número de horas de formación continua relacionada con la Educación Artística recibida en los últimos cinco años. Los docentes que trabajan en escuelas rurales cursan menos de 20 horas de esta formación en mayor medida que los que trabajan en escuelas urbanas (Figura 56), mientras que estos últimos cursan más de 200 horas en mayor medida que los que trabajan en escuelas rurales. La oferta de este tipo de formación es mayor y más rica en las zonas urbanas que en las rurales.

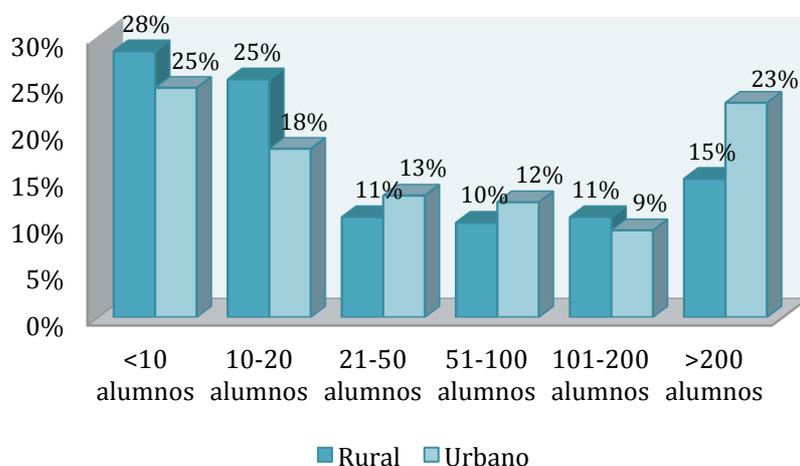


Figura 56. Horas de formación artística recibidas en últimos 5 años y situación de la escuela

El tamaño de la escuela en que trabajan los docentes en relación con el número de horas de formación continua relacionada con la Educación Artística recibida en los últimos cinco años muestra la tendencia a que, a mayor tamaño de la escuela, aumenta el porcentaje de docentes que ha recibido más de 100 horas de formación (Tabla 67), y disminuye el de los que han recibido menos de 20 horas. Las escuelas grandes suelen estar situadas en núcleos urbanos, donde la cantidad y variedad de formación continua es mayor que en los núcleos rurales.

Tabla 67. *Horas de formación artística recibidas en últimos 5 años y tamaño en n° de alumnos de la escuela*

		< 20	21-50	51-100	101-150	> 151
Horas formación artística	<10	37%	28,6%	23,4%	19,4%	25,1%
	10-20	33,3%	15,9%	25,5%	19,4%	18,7%
	21-50	3,7%	9,5%	17%	12,5%	13%
	51-100	11,1%	15,9%	8,5%	15,3%	11,5%
	101-200	7,4%	12,7%	6,4%	9,7%	9,5%
	>200	7,4%	17,5%	19,1%	23,6%	22,2%

Dentro de la muestra, los maestros especialistas son los que han cursado en mayor medida más de 200 horas de formación continua relacionada con la Educación Artística en los últimos cinco años (26,4%, Tabla 68), seguidos por los cargos docentes (14,8%) y los maestros de aula (13,9%). Los cargos docentes son los que han cursado en mayor medida menos de 20 horas de este tipo de formación (56,2%), seguidos de los maestros de aula (50,9%) y de los maestros especialistas (38,9%). Los cargos docentes probablemente se decanten por una formación continua centrada en la organización y gestión del centro.

Tabla 68. *Horas de formación artística recibidas en últimos 5 años y cargo del docente*

		Maestro	Especialista	Cargo docente
Horas formación artística	<10	34,7%	19%	32,8%
	10-20	16,2%	19,9%	23,4%
	21-50	13,5%	13,5%	7%
	51-100	12%	12,5%	9,4%
	101-200	9,7%	8,8%	12,5%
	>200	13,9%	26,4%	14,8%

A pesar de la importancia de la formación continua, vemos que uno de cada cuatro docentes encuestados ha cursado menos de 10 horas de formación continua relacionada con la Educación Artística en los últimos cinco años, y el 45% ha cursado 20 horas o menos a pesar de ser los responsables de la impartición de la Educación Artística en su escuela. En el otro extremo tenemos al 31% de docentes que ha cursado más de 100 horas (20 horas o más al año).

Uruguay y Nicaragua son los que cursan 20 horas o menos en los últimos cinco años de formación continua artística en mayor medida, quedándose únicamente México por debajo de la media de la muestra. Quizá la oferta de formación continua relacionada con la Educación Artística no sea muy alta en los países estudiados y los docentes se decanten por una formación continua relacionada con las TIC o aspectos pedagógico-didácticos de otras áreas de las que sean también responsables. Los docentes encuestados de México son los que han cursado en mayor medida más de 100 horas de formación en los últimos cinco años (29,7%), casi tres veces más que los de Nicaragua (11%).

Los docentes de entre 18 y 30 años y con experiencia de 0 a 10 años son los que han cursado, en mayor medida que los demás y por encima de la media de la muestra, más de 200 horas de formación continua relacionada con la Educación Artística en los últimos cinco años. Observamos que, a mayor edad y experiencia de los docentes, disminuye el porcentaje de los que han cursado más de 200 horas de formación continua y aumenta el de los que han recibido 20 horas o menos.

El género o la titularidad de la escuela en que trabajan los docentes encuestados no influye determinantemente en los resultados. Pero sí que observamos que las mujeres han cursado en mayor medida que los hombres menos de 10 horas de formación continua relacionada con la Educación Artística en los últimos cinco años, debido probablemente a que las mujeres siguen dedicando más horas que los hombres a tareas familiares o del hogar, por lo que pueden dedicar menos tiempo a su formación continua.

Los docentes que trabajan en escuelas rurales cursan menos de 20 horas de formación continua relacionada con la Educación Artística en los últimos cinco años en mayor medida que los que trabajan en

escuelas urbanas, mientras que estos últimos cursan más de 200 horas en mayor medida que los que trabajan en escuelas rurales. La oferta de este tipo de formación es mayor y más rica en las zonas urbanas que en las rurales. Las escuelas grandes suelen estar situadas en núcleos urbanos, donde la cantidad y variedad de formación continua es mayor, lo que concuerda con los resultados: a mayor tamaño de la escuela, aumenta el porcentaje de docentes encuestados que ha recibido más de 100 horas de formación, y disminuye el de los que han recibido menos de 20 horas.

Dentro de la muestra, los maestros especialistas son los que han cursado en mayor medida más de 200 horas de formación continua relacionada con la Educación Artística en los últimos cinco años, seguidos por los cargos docentes y los maestros de aula. Los cargos docentes son los que han cursado en mayor medida menos de 20 horas de este tipo de formación, ya que probablemente se decanten por una formación continua centrada en la organización y gestión del centro.

V.2.9 Eventos culturales presenciados por los docentes exceptuando las salidas escolares, y a título personal, en el último año

La asistencia de los docentes encuestados a eventos culturales, si bien no constituye un tipo de formación continua reglada, puede ser un gran apoyo a la competencia artística de los mismos, ayudando a su actualización y a la comprensión de las manifestaciones artísticas del entorno de la escuela y de los alumnos y de otras culturas o etnias. La mitad de los docentes (50,1%) ha asistido a más de cinco eventos en el último año, uno de cada cuatro (26,8%) ha asistido a entre tres y cinco, el 13,4% ha asistido a menos de dos y casi uno de cada diez (9,8%) no ha asistido a ninguno, a pesar de ser los responsables de impartir la Educación Artística en sus escuelas.

Más de la mitad de los docentes de México (57,5%) ha asistido a más de cinco eventos en el último año (Tabla 69), seguidos a veinte puntos por los docentes de España, Uruguay y Ecuador. Los de Nicaragua (9,7%) y República Dominicana (3%) son los que en menor medida han asistido a más de cinco eventos, siendo también los que en mayor medida no han asistido a ninguno.

Tabla 69. Número de eventos culturales presenciados en el último año y países seleccionados

		Ecuador	España	México	Nicaragua	Rep. Dominicana	Uruguay
Eventos culturales último año	0	13%	2,8%	7,8%	46,8%	81,8%	20,6%
	< 2	26,1%	22,2%	7,8%	19,4%	15,2%	15,9%
	3 - 5	26,1%	38,9%	26,8%	24,2%	6,1%	28,6%
	> 5	34,8%	36,1%	57,5%	9,7%	3%	34,9%

La edad y la experiencia de los docentes encuestados ofrecen de nuevo resultados similares al tenerlas en cuenta en relación con el número de eventos culturales disfrutados en el último año. Los docentes jóvenes y de menos experiencia y mayores y de más experiencia son los que han asistido en mayor medida que los demás a más de cinco eventos culturales en el pasado año (Tabla 70 y Tabla 71). El grupo de los jóvenes y de menos experiencia probablemente tengan más energía e inquietud por participar de la vida cultural, y el de los mayores y de más experiencia probablemente estén más asentados y con una situación económica más desahogada, lo que les permitiría asistir a eventos artísticos de pago con mayor frecuencia.

Tabla 70. Número de eventos culturales presenciados en el último año y edad de los docentes

		18-30	31-45	46-60	>61
Eventos culturales último año	0	7,1%	11,2%	9,6%	7,1%
	< 2	10,3%	16,1%	11,7%	3,6%
	3 - 5	19%	29,8%	27,7%	28,6%
	> 5	65,3%	43%	51,1%	60,7%

Tabla 71. Número de eventos culturales presenciados en el último año y experiencia de los docentes

		0-5	6-10	11-15	16-20	21-30	≥ 31
Eventos culturales último año	0	9,6%	4,4%	7,2%	12,6%	14,3%	12,8%
	< 2	11,7%	17%	14,8%	14,4%	12,4%	5,1%
	3 - 5	19,2%	27,2%	33,5%	26,9%	28,6%	25,6%
	> 5	59,4%	51,5%	44,5%	46,1%	44,7%	56,4%

El género de los docentes sí que determina la cantidad de eventos culturales disfrutados en el último año. Observamos que los hombres han asistido en mayor medida que las mujeres a más de cinco eventos (56,1% y 47,8% respectivamente). En ello influye, como hemos visto, que las mujeres siguen dedicando más horas que los hombres a tareas

familiares o del hogar, por lo que tendrán menos tiempo para asistir a eventos culturales.

Los docentes encuestados que trabajan en escuelas privadas-concertadas han asistido en mayor medida que los que trabajan en escuelas públicas a más de cinco eventos culturales en el último año (59,3% y 48,7% respectivamente). Las escuelas privadas-concertadas suelen estar situadas en núcleos urbanos, donde la oferta cultural es mayor y más variada. Y los docentes de estas escuelas suelen haber recibido una formación específica en artes, lo que puede influir en la configuración de su ocio.

Esta oferta cultural más rica y variada en las zonas urbanas que en las rurales influye considerablemente al considerar la situación de la escuela y los eventos culturales disfrutados en el último año por los docentes que trabajan en ellas (Figura 57). Así, los docentes que trabajan en escuelas urbanas asisten en mayor medida a más de cinco eventos culturales (54,1%) que los que trabajan en escuelas rurales (32,2%, más de 20 puntos de diferencia).

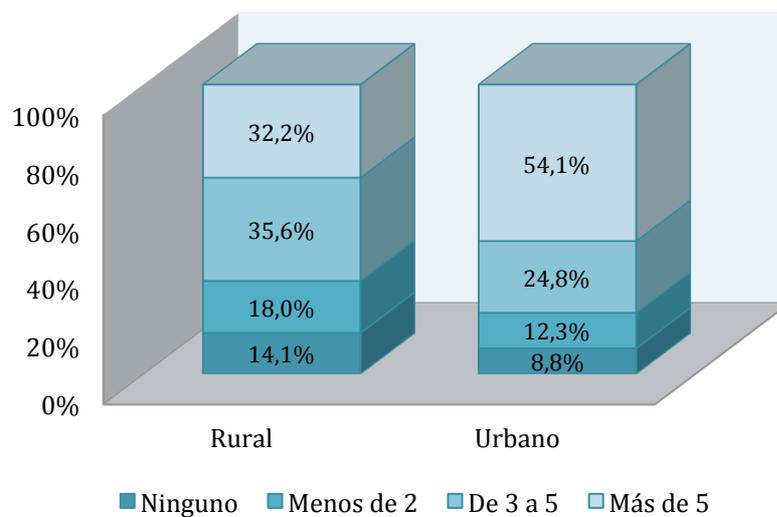


Figura 57. Número de eventos culturales presenciados en el último año y situación de la escuela

Y, dado que las escuelas rurales suelen ser pequeñas y las urbanas de mayor tamaño, entendemos también los resultados obtenidos cuando consideramos el tamaño de las escuelas en que trabajan los docentes encuestados y el número de eventos culturales a los que han asistido en el último año (Tabla 72). A mayor tamaño de la escuela aumenta el porcentaje de docentes que ha asistido a más de cinco eventos, mientras que disminuye el porcentaje de los que no han asistido a ninguno.

Tabla 72. Número de eventos culturales presenciados en el último año y tamaño en n° de alumnos de la escuela

		< 20	21-50	51-100	101-150	> 151
Eventos culturales último año	0	13,8%	8,7%	15%	6,8%	9,7%
	< 2	17,2%	24,6%	11,7%	14,8%	12,3%
	3 - 5	34,5%	26,1%	25%	23,9%	27%
	> 5	34,5%	40,6%	48,3%	54,5%	51%

El grupo de docentes encuestados que ha asistido en mayor medida a más de cinco eventos culturales en el último año es el de los maestros especialistas (59,6%, Tabla 73), seguido de los cargos docentes (47,9%) y los maestros de aula (31,7%). Los maestros especialistas, que son requeridos en mayor medida por la escuelas privadas-concertadas, suelen haber recibido una formación inicial específica en artes, lo que puede hacerles configurar su ocio en este sentido.

Tabla 73. Número de eventos culturales presenciados en el último año y cargo del docente

		Maestro	Especialista	Cargo docente
Eventos culturales último año	0	18,3%	5,6%	9,1%
	< 2	20,1%	10,2%	14%
	3 - 5	29,9%	24,7%	28,9%
	> 5	31,7%	59,6%	47,9%

La asistencia de los docentes responsables de impartir la Educación Artística a eventos culturales puede ser un gran apoyo a la competencia artística de los mismos, ayudando a su actualización y a la comprensión de las manifestaciones artísticas del entorno de la escuela y de los alumnos y de otras culturas o etnias. La mitad de los docentes ha asistido a más de cinco eventos en el último año, mientras que casi uno de cada diez no ha asistido a ninguno, a pesar de ser los responsables de impartir la Educación Artística en sus escuelas. Más

de la mitad de los docentes encuestados de México ha asistido a más de cinco eventos en el último año, seguidos a veinte puntos por los docentes de España, Uruguay y Ecuador. Los de Nicaragua y República Dominicana son los que en menor medida han asistido a más de cinco eventos, siendo también los que en mayor medida no han asistido a ninguno.

Los docentes jóvenes y de menos experiencia y mayores y de más experiencia son los que han asistido en mayor medida a más de cinco eventos culturales en el pasado año. Los jóvenes y de menos experiencia probablemente tengan más energía e inquietud por participar de la vida cultural, y los mayores y de más experiencia probablemente estén más asentados y con una situación económica más desahogada, lo que les permitiría asistir a eventos artísticos de pago con mayor frecuencia. Los hombres encuestados han asistido a más de cinco eventos culturales en mayor medida que las mujeres. Las mujeres siguen dedicando más horas que los hombres a tareas familiares o del hogar, por lo que tendrán menos tiempo para asistir a eventos culturales.

El que la oferta cultural de los núcleos urbanos sea mayor y más variada que la de las zonas rurales influye directamente en el número de eventos culturales disfrutados en el último año por los docentes encuestados. Así, los docentes que trabajan en escuelas urbanas han asistido a más de cinco eventos culturales en mayor medida (más de 20 puntos de diferencia) que los que trabajan en escuelas rurales. Los docentes que trabajan en escuelas privadas-concertadas, que suelen estar situadas en núcleos urbanos, también han asistido a más de cinco eventos culturales en mayor medida que los que trabajan en escuelas públicas. También hay que considerar en este caso que los docentes de escuelas privadas-concertadas suelen haber recibido una formación específica en artes, lo que puede influir en la configuración de su ocio. Y, a mayor tamaño de la escuela, aumenta el porcentaje de docentes que ha asistido a más de cinco eventos en el último año, mientras que disminuye el porcentaje de los que no han asistido a ninguno. Ello puede deberse a que las escuelas rurales suelen ser pequeñas y las urbanas de mayor tamaño.

El grupo de docentes que ha asistido en mayor medida a más de cinco eventos culturales en el último año es el de los maestros especialistas,

que suelen haber recibido una formación inicial específica en artes, lo que puede hacerles configurar su ocio en este sentido.

V.2.10 Necesidades de formación de los docentes

Cuando los organismos e instituciones responsables de la formación continua de los maestros abordasen la organización y diseño de la misma, ésta debiera ser una de las primeras acciones a realizar: sondear las necesidades y carencias formativas de los maestros. Dada la variedad y cantidad de respuestas, hemos organizado las mismas por categorías, lo que permitirá su análisis (Tabla 74). La categoría con mayor porcentaje de respuesta por parte de los docentes encuestados es la necesidad de formación continua en Educación Artística en general, integrada o en varias disciplinas artísticas a la vez (32,4%). Independientemente del país seleccionado es la categoría con mayor porcentaje de respuesta, destacando especialmente en el caso de los docentes de Nicaragua (85,4%) o República Dominicana (52,6%). La formación en artes plásticas y visuales y en música, disciplinas tradicionalmente presentes en la educación, es demandada en gran medida por los maestros encuestados (12% y 11,5% respectivamente) (Tabla 74), así como la formación en cuestiones relacionadas con la Pedagogía y la Didáctica en general, competencias docentes (9,5%).

Tabla 74. Áreas en las que los docentes necesitan recibir más formación por categorías

Áreas de formación por categorías	Porcentaje
Educación Artística en general, varias disciplinas	32,4%
Artes plásticas y visuales, diseño gráfico,	12%
Música	11,5%
Pedagogía, Didáctica	9,5%
Otros	7%
Danza, expresión corporal	5,9%
No necesita	5,6%
Teatro, Literatura	4,6%
Educación Artística y TIC	3,3%
Historia del Arte	3,3%
Educación Artística y sociedad	1%
Folklore	0,6%

En el caso de los docentes encuestados de Ecuador, además de necesitar formación continua en Educación Artística en general o varias disciplinas artísticas (30,4%), también necesitan principalmente en artes plásticas y visuales, música, y danza y expresión corporal (10,2% en las tres categorías) (Tabla 75).

Tabla 75. *Áreas en las que los docentes necesitan recibir más formación por categorías (Ecuador)*

Áreas de formación por categorías	Porcentaje
Educación Artística en general, varias disciplinas	30,4%
Artes plásticas y visuales, diseño gráfico	10,2%
Música	10,2%
Danza, expresión corporal	10,2%
Educación Artística y TIC	3,4%
Educación Artística y sociedad	3,4%

En el caso de los docentes de España, además de necesitar formación continua en Educación Artística en general o varias disciplinas artísticas (26%), también necesitan principalmente en artes plásticas y visuales (23,4%), música (13%), y Educación Artística y TIC (7,8%) (Tabla 76).

Tabla 76. *Áreas en las que los docentes necesitan recibir más formación por categorías (España)*

Áreas de formación por categorías	Porcentaje
Educación Artística en general, varias disciplinas	26%
Artes plásticas y visuales, diseño gráfico	23,4%
Música	13%
Educación Artística y TIC	7,8%
Otros	7,8%
Pedagogía, Didáctica	7,8%
Danza, expresión corporal	2,6%
No necesita	2,6%
Teatro, Literatura	2,6%

Los docentes encuestados de México, junto con los de España, son los que mayor variedad de formación reclaman. Puede que sean más conscientes de la diversidad de disciplinas artísticas y de enfoques que tienen cabida en la Educación Artística. En el caso de los docentes de

México, además de necesitar formación continua en Educación Artística en general o varias disciplinas artísticas (23,5%), también necesitan principalmente en Pedagogía y Didáctica (23,4%), artes plásticas y visuales (10,1%), teatro y literatura (6,8%) y música (6,7%) (Tabla 77).

Tabla 77. *Áreas en las que los docentes necesitan recibir más formación por categorías (México)*

Áreas de formación por categorías	Porcentaje
Educación Artística en general, varias disciplinas	23,5%
Pedagogía, Didáctica	13,5%
Artes plásticas y visuales, diseño gráfico	10,1%
Teatro, Literatura	6,8%
Música	6,7%
Danza, expresión corporal	4%
Otros	4%
Educación Artística y sociedad	3%
Educación Artística y TIC	1%

Los docentes de Nicaragua son los que menor variedad de formación reclaman, concentrándola principalmente en la Educación Artística en general o en varias disciplinas (85,4%), las artes plásticas y visuales (7,5%) y la danza y expresión corporal (1,6%). En el caso de los docentes de República Dominicana, además de necesitar formación continua en Educación Artística en general o varias disciplinas artísticas (52,6%), también necesitan principalmente en artes plásticas y visuales (7,5%), y en música (4,5%) (Tabla 78).

Tabla 78. *Áreas en las que los docentes necesitan recibir más formación por categorías (República Dominicana)*

Áreas de formación por categorías	Porcentaje
Educación Artística en general, varias disciplinas	52,6%
Artes plásticas y visuales, diseño gráfico	7,5%
Otros	6%
Música	4,5%
Pedagogía, Didáctica	4,5%
Teatro, Literatura	1,5%

En el caso de los docentes encuestados de Uruguay, además de necesitar formación continua en Educación Artística en general o varias disciplinas artísticas (20,8%), también necesitan principalmente en artes plásticas y visuales (13%), en Pedagogía y Didáctica (10,6%) y en música (7,9%) (Tabla 79).

Tabla 79. Áreas en las que los docentes necesitan recibir más formación por categorías (Uruguay)

Áreas de formación por categorías	Porcentaje
Educación Artística en general, varias disciplinas	20,8%
Artes plásticas y visuales, diseño gráfico	13%
Pedagogía, Didáctica	10,6%
Música	7,9%
Danza, expresión corporal	5,2%
No necesita	2,6%

V.2.11 Realización de actividades artísticas por parte de los docentes fuera del ámbito escolar

La realización de actividades artísticas fuera de la escuela también es una magnífica oportunidad para los docentes responsables de impartir la Educación Artística de actualizar las competencias necesarias para la docencia del área, pudiendo mejorar así la calidad de la misma y el desempeño de sus alumnos. Aun así, más de la mitad de los docentes encuestados (54,8%) no realiza ningún tipo de actividad artística fuera de la escuela. Al restante 45,2% de docentes que sí que las realiza se le preguntó por el tipo de actividad artística, recogiéndose gran variedad de respuestas. Hemos establecido una serie de categorías de las mismas para posibilitar su análisis (Tabla 80), y observamos que los docentes se decantan por actividades relacionadas con la música (13,3%), las artes plásticas y visuales (11,4%), la danza y expresión corporal (7,5%) y la artesanía (6,8%), quedando otras manifestaciones artísticas a mayor distancia. Vemos cómo las disciplinas artísticas que tradicionalmente tienen más presencia en la educación (música y artes plásticas y visuales) también son las elegidas por los docentes a la hora de realizar actividades fuera de su horario lectivo.

Tabla 80. *Actividades artísticas fuera del ámbito escolar por categorías*

Actividades artísticas fuera del ámbito escolar	Porcentaje
Aprendizaje, composición e interpretación musical	13,3%
Artes plásticas/visuales, diseño gráfico, fotografía	11,4%
Baile, danza, expresión corporal, gimnasia	7,5%
Manualidades, artesanía	6,8%
Enseñanza	6,2%
Otros	3,8%
Teatro, actor/actriz, dirección	3,5%
Animación, gestión cultural	2%
Acciones colaborativas desinteresadas	0,7%
Espectador	0,4%
Literatura	0,4%

Los docentes de Ecuador son los que realizan actividades artísticas extraescolares en mayor medida (61%), seguidos por los de México (45%), República Dominicana (38%), España (35%), Nicaragua (27%) y Uruguay (19%). Los docentes encuestados de Ecuador que realizan actividades artísticas extraescolares se decantan, principalmente, por las relacionadas con la música (17%), la artesanía (10,2%) y las artes plásticas y visuales (6,8%) (Tabla 81).

Tabla 81. *Actividades artísticas fuera del ámbito escolar por categorías (Ecuador)*

Actividades artísticas fuera del ámbito escolar	Porcentaje
Aprendizaje, composición e interpretación musical	17%
Manualidades, artesanía	10,2%
Artes plásticas/visuales, diseño gráfico, fotografía	6,8%
Enseñanza	6,8%
Baile, danza, expresión corporal, gimnasia	3,4%
Otros	3,4%

Los docentes encuestados de España que realizan actividades artísticas extraescolares se decantan, principalmente, por las relacionadas con la música (15,6%), la danza y expresión corporal (10,4%) y las artes plásticas y visuales (7,8%) (Tabla 82).

Tabla 82. *Actividades artísticas fuera del ámbito escolar por categorías (España)*

Actividades artísticas fuera del ámbito escolar	Porcentaje
Aprendizaje, composición e interpretación musical	15,6%
Baile, danza, expresión corporal, gimnasia	10,4%
Artes plásticas/visuales, diseño gráfico, fotografía	7,8%
Manualidades, artesanía	2,6%

Los docentes de México son los que más variedad de actividades artísticas extraescolares realizan, decantándose principalmente por las relacionadas con la danza y expresión corporal (11,1%), las artes plásticas y visuales (9,6%) y la música (7,5%) (Tabla 83).

Tabla 83. *Actividades artísticas fuera del ámbito escolar por categorías (México)*

Actividades artísticas fuera del ámbito escolar	Porcentaje
Baile, danza, expresión corporal, gimnasia	11,1%
Artes plásticas/visuales, diseño gráfico, fotografía	9,6%
Aprendizaje, composición e interpretación musical	7,5%
Enseñanza	5%
Manualidades, artesanía	4,6%
Teatro, actor/actriz, dirección	4,5%
Literatura	1,5%
Otros	1%
Animación, gestión cultural	1%
Espectador	1%

Los docentes de Nicaragua que realizan actividades artísticas extraescolares se decantan únicamente por las relacionadas con la danza y expresión corporal (16%), la música (6,4%) y las artes plásticas y visuales (3,2%). Los docentes encuestados de República Dominicana que realizan actividades artísticas extraescolares se decantan, principalmente, por las relacionadas con la música (9%), la artesanía (9%) y la danza y expresión corporal (4,5%) (Tabla 84).

Tabla 84. *Actividades artísticas fuera del ámbito escolar por categorías (República Dominicana)*

Actividades artísticas fuera del ámbito escolar	Porcentaje
Aprendizaje, composición e interpretación musical	9%
Manualidades, artesanía	9%
Otros	6%
Baile, danza, expresión corporal, gimnasia	4,5%
Teatro, actor/actriz, dirección	3%
Animación, gestión cultural	1,5%

Los docentes de Uruguay que realizan actividades artísticas extraescolares se decantan únicamente por las relacionadas con la danza y expresión corporal (18,3%), las artes plásticas y visuales (5,2%) y la música (2,6%) (Tabla 85).

Tabla 85. *Actividades artísticas fuera del ámbito escolar por categorías (Uruguay)*

Actividades artísticas fuera del ámbito escolar	Porcentaje
Baile, danza, expresión corporal, gimnasia	18,3%
Artes plásticas/visuales, diseño gráfico, fotografía	5,2%
Aprendizaje, composición e interpretación musical	2,6%

La edad y la experiencia de los docentes encuestados ofrecen de nuevo resultados similares al tenerlas en cuenta en relación con la realización de fuera del horario escolar. Se aprecia cierta tendencia a que, a mayor edad y experiencia, disminuye el porcentaje de docentes que realiza actividades artísticas extraescolares (Figura 58 y Figura 59). Esta tendencia únicamente se trunca con los docentes mayores de 61 años. El grupo de los jóvenes y de menos experiencia probablemente tengan más energía e inquietud por desarrollar sus capacidades artísticas, y el de los mayores de 61 años probablemente tenga menos obligaciones familiares y una situación económica más desahogada, lo que les permitiría realizar actividades artísticas extraescolares en mayor medida.

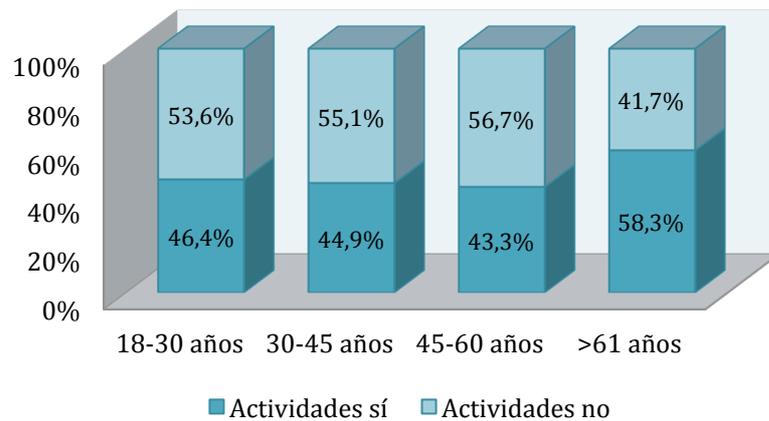


Figura 58. Actividades artísticas fuera del ámbito escolar y edad de los docentes

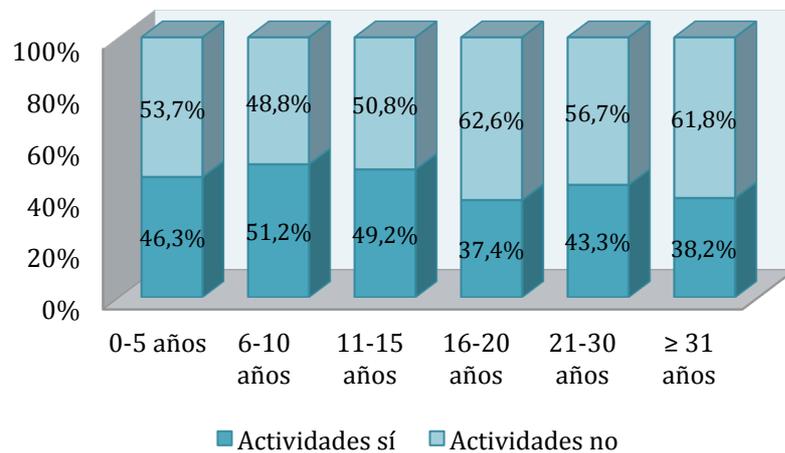


Figura 59. Actividades artísticas fuera del ámbito escolar y experiencia de los docentes

El género de los docentes encuestados sí que determina la realización de actividades artísticas fuera del ámbito escolar. Observamos que los hombres realizan actividades artísticas extraescolares mayor medida que las mujeres (60,2% y 39,6% respectivamente, más de 20 puntos de diferencia). En ello influye, como hemos visto, que las mujeres siguen dedicando más horas que los hombres a tareas familiares o del hogar, por lo que tendrán menos tiempo para participar en actividades artísticas extraescolares.

Los docentes que trabajan en escuelas privadas-concertadas realizan actividades artísticas fuera del ámbito escolar en mucha mayor medida que los que trabajan en escuelas públicas (69,1% y 41,3% respectivamente, casi 30 puntos de diferencia) (Figura 60). Las escuelas privadas-concertadas suelen estar situadas en núcleos urbanos, donde la oferta de actividades artísticas es mayor y más variada. Y los docentes de estas escuelas suelen haber recibido una formación específica en artes, lo que puede influir en la configuración de su ocio.

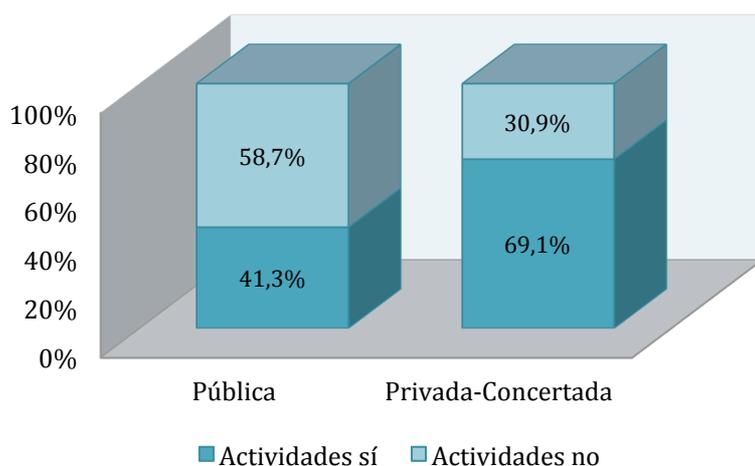


Figura 60. Realización de actividades artísticas fuera del ámbito escolar y titularidad de la escuela

Esta oferta de actividades artísticas más rica y variada en las zonas urbanas que en las rurales influye considerablemente al considerar la situación de la escuela y las actividades artísticas realizadas fuera del ámbito escolar por los docentes encuestados que trabajan en ellas. Así, los docentes que trabajan en escuelas urbanas realizan en mayor medida actividades artísticas extraescolares (48,2%) que los que trabajan en escuelas rurales (32,4%, más de 20 puntos de diferencia).

Y, dado que las escuelas rurales suelen ser pequeñas y las urbanas de mayor tamaño, entendemos también los resultados obtenidos cuando consideramos el tamaño de las escuelas en que trabajan los docentes y la realización de actividades artísticas fuera del horario lectivo (Figura 61). A mayor tamaño de la escuela aumenta el porcentaje de docentes

que realiza actividades artísticas extraescolares, mientras que disminuye el porcentaje de los que no las realizan.

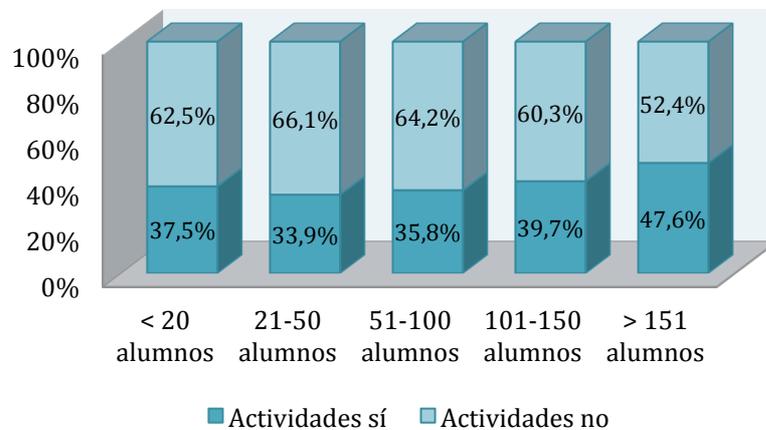


Figura 61. Realización de actividades artísticas fuera del ámbito escolar y tamaño en n° de alumnos de la escuela

El grupo de docentes que realiza en mayor medida actividades artísticas fuera del ámbito escolar es el de los maestros especialistas (58%, Figura 62), seguido a más de 20 puntos de los cargos docentes (33,1%) y los maestros de aula (26,3%). Los maestros especialistas, que son requeridos en mayor medida por la escuelas privadas-concertadas, suelen haber recibido una formación inicial específica en artes, lo que puede hacerles configurar su ocio en este sentido.

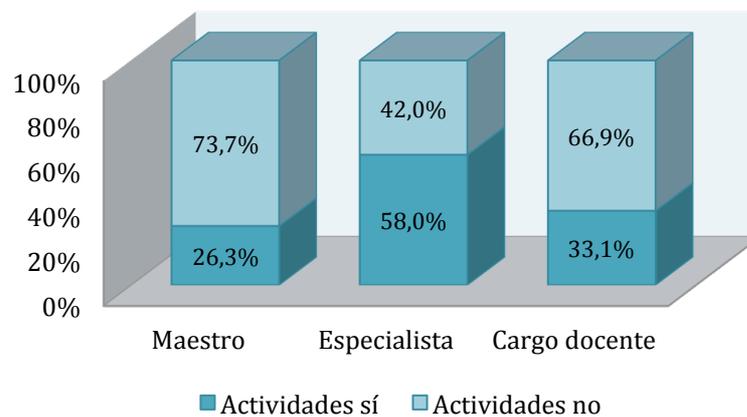


Figura 62. Realización de actividades artísticas fuera del ámbito escolar y cargo del docente

La realización de actividades artísticas fuera del ámbito escolar por los docentes responsables de impartir la Educación Artística es una magnífica oportunidad para actualizar las competencias necesarias para la docencia del área, pudiendo mejorar así la calidad de la misma y el desempeño de sus alumnos. Aun así, más de la mitad de los docentes encuestados no realiza ningún tipo de actividad artística fuera del ámbito escolar a pesar de ser los responsables de impartir la Educación Artística en sus escuelas. Los docentes que sí las realizan se decantan por las disciplinas artísticas que tradicionalmente tienen más presencia en la educación, realizando actividades relacionadas con la música, las artes plásticas y visuales y la danza y expresión corporal.

Se aprecia cierta tendencia a que, a mayor edad y experiencia docente, disminuye el porcentaje de docentes que realiza actividades artísticas fuera del ámbito escolar, tendencia que se trunca con los docentes mayores de 61 años. Los jóvenes y de menos experiencia probablemente tengan más energía e inquietud por desarrollar sus capacidades artísticas, y los mayores de 61 años probablemente tengan menos obligaciones familiares y una situación económica más desahogada, lo que les permitiría realizar actividades artísticas extraescolares en mayor medida. Los hombres encuestados realizan actividades artísticas fuera del ámbito escolar en mayor medida que las mujeres. Las mujeres siguen dedicando más horas que los hombres a tareas familiares o del hogar, por lo que tendrán menos tiempo para participar en actividades artísticas extraescolares.

El que la oferta de actividades artísticas de los núcleos urbanos sea mayor y más variada que la de las zonas rurales influye directamente en la realización de las mismas fuera del ámbito escolar por los docentes encuestados. Así, los docentes que trabajan en escuelas urbanas realizan actividades artísticas extraescolares en mayor medida (más de 20 puntos de diferencia) que los que trabajan en escuelas rurales. Los docentes que trabajan en escuelas privadas-concertadas, que suelen estar situadas en núcleos urbanos, también realizan actividades artísticas extraescolares en mucha mayor medida que los que trabajan en escuelas públicas (casi 30 puntos de diferencia). También hay que considerar en este caso que los docentes de escuelas privadas-concertadas suelen haber recibido una formación específica en artes, lo que puede influir en la configuración de su ocio. Y, a mayor tamaño de la escuela, aumenta el porcentaje de docentes que

realiza actividades artísticas extraescolares, debido a que las escuelas rurales suelen ser pequeñas y las urbanas de mayor tamaño.

El grupo de docentes encuestados que realiza en mayor medida actividades artísticas fuera del ámbito escolar es el de los maestros especialistas, que suelen haber recibido una formación inicial específica en artes, lo que puede hacerles configurar su ocio en este sentido.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

VI.1 CONCLUSIONES

Como muestran numerosas investigaciones (Bamford, 2009; Baïdak y Horvath, 2009; Falus y Goldberg, 2011; Flores, 2004; Giráldez y Palacios, 2014; Robinson, 1999; Sharp y Le Métais, 2000; Taggart, Whitby y Sharp, 2004; Vaillant y Rossel, 2006) la formación y el papel de los docentes es fundamental para el desarrollo de programas de Educación Artística de calidad. Un primer paso para asegurar la presencia de la Educación Artística en las escuelas es su inclusión en las leyes educativas en igualdad de condiciones que cualquier otra materia, seguida de una dotación adecuada de medios y espacios para su impartición, siendo esencial una formación inicial y continua que permita a los docentes responsables de hacerla realidad adquirir las competencias profesionales necesarias. Por la propia experiencia docente e investigadora somos conscientes de la enorme importancia que tiene el desarrollo profesional del docente en la consecución de una Educación Artística de calidad en Educación Primaria, con todos los beneficios que puede aportar a la formación integral de la persona.

Esta investigación ha permitido extraer una serie de conclusiones que ahora abordaremos, y detectar carencias y buenas prácticas a tener en cuenta a la hora de plantear soluciones que contribuyan a la mejora de la formación docente en el área. La investigación llevada a cabo ha permitido valorar la eficacia de la metodología empleada, así como considerar futuros estudios que profundicen en la formación inicial y continua de los maestros de artísticas en más países de la región. Humildemente, esperamos que este trabajo, junto a otros relacionados de mayor relevancia, contribuyan en los procesos de revisión de los programas de formación.

Nos proponemos en este capítulo, por tanto, sintetizar las principales conclusiones de investigación obtenidas, vinculadas a los objetivos generales y a los interrogantes planteados en la Introducción del estudio.

VI.1.1 Conclusiones relacionadas con el objetivo general 1

El primer objetivo proponía analizar el valor educativo y la consideración que recibe la Educación Artística en la etapa de Primaria. A través de la revisión bibliográfica pudimos establecer el estado de la cuestión del que cabe destacar lo siguiente:

- La Educación Artística es esencial e insustituible en el desarrollo y la formación de las personas. Según la UNESCO (2006) sus aportaciones al proceso de enseñanza-aprendizaje son las que justifican su obligatoriedad en los sistemas educativos con una relevancia que debiera ser cada vez mayor. Es un componente esencial de una educación de calidad. Aparte de conllevar un aprendizaje técnico, también implica el desarrollo individual, la observación activa e interpretación de lo que nos rodea, la expresión de sentimientos a través de diferentes lenguajes y la creación. No podemos olvidar el papel que desempeña en el conocimiento y respeto de la diversidad cultural y cómo puede incidir positivamente en la igualdad de oportunidades educativas en regiones desfavorecidas. Todo ello la convierte en un derecho universal.
- Considerando el papel fundamental que han desempeñado y desempeñan las artes en la educación y en la sociedad, hay que seguir defendiendo su presencia en los currículos y en las aulas de los diferentes países. Actualmente, muchos sistemas educativos tienden a primar la presencia y status de materias consideradas fundamentales o troncales (matemáticas, ciencias, lenguas...) por cuestiones políticas, económicas o sociales en pos de favorecer los resultados en las pruebas estandarizadas, colocando a la Educación Artística en segundo plano o con el mero valor subsidiario de mejorar los resultados de las materias troncales. La potenciación de las materias troncales en sí misma no garantiza alcanzar el objetivo de la formación de individuos con alto nivel científico-tecnológico que redunde en la competitividad e innovación del propio país. Las artes y las materias troncales de la mano, integradas en igualdad de condiciones, generan mayores beneficios que por separado.

- Por tanto, las artes, fundamentales en la sociedad y la educación, deben estar presentes en la Educación Primaria o Básica con una presencia y status acordes a su relevancia y un mínimo de calidad y estabilidad en el tiempo que permita a todas las personas acceder a los enormes beneficios que éstas pueden aportar.

VI.1.2 Conclusiones relacionadas con el objetivo general 2

Con el segundo objetivo general proponíamos conocer los principales enfoques que ha recibido la Educación Artística escolar en occidente en el siglo XX y parte del XXI para entender aquellos que inspiran los currículos actuales de los países seleccionados en nuestro estudio. Muchos de los modelos de comienzos y mediados del siglo XX, a pesar del tiempo transcurrido desde su formulación, siguen presentes en los currículos y en las aulas actuales, hayan perdido su vigencia o no. De este recorrido expositivo quizá no se puedan extraer demasiadas conclusiones, aunque sí que ha servido para entender que todos los modelos presentados, y otros muchos que quizá no hayan alcanzado tanta relevancia, han ido conformando el panorama de la Educación Artística actual y un nuevo enfoque ecléctico de la misma. También hemos tenido en cuenta los resultados obtenidos en el cuestionario referidos a la Educación Artística en la Educación Básica de los países seleccionados, lo que ha ayudado a entender de qué manera los docentes aplican en las aulas lo que los respectivos currículos dictan. Sobre todo ello podemos concluir que:

- La relación entre las artes y la escuela va cambiando paulatinamente: se busca atender a las nuevas circunstancias y problemáticas sociales, culturales, tecnológicas... y es aquí donde la Educación Artística, focalizada en la formación integral del individuo y de su inclusión en una sociedad plural, interconectada y multicultural, puede encontrar un lugar equiparable al de otras materias tradicionalmente no cuestionadas.
- A pesar de que la diversidad de factores y contextos nacionales y las concepciones y convicciones sobre la

educación hacen que los currículos de los países estudiados guarden muchas diferencias, es posible establecer ciertas similitudes en sus bases teóricas y objetivos.

- El currículo de Educación Básica o Primaria del área de Educación Artística se encuentra presente en todos los sistemas educativos de los países seleccionados, recibiendo en ellos la consideración de área obligatoria (a excepción del currículo de la LOMCE en España) en la etapa CINE 1.
- La selección de disciplinas que componen el currículo de la Educación Artística es muy similar en los países estudiados. La música y las artes plásticas y visuales aparecen en todos los currículos. En menor medida la danza, el teatro y la expresión corporal. La literatura suele aparecer asociada al estudio de la lengua materna.
- La calidad de la Educación Artística en los países seleccionados podría mejorar atendiendo a los siguientes hechos: los países seleccionados incluyen la Educación Artística en el currículo de la Educación Primaria o Básica como un área integrada, si bien el agrupamiento teórico dentro del mismo área no supone en la mayoría de los casos, como hemos visto, que se trabajen las materias en la práctica de esta manera. Por lo general, cuando el currículo profundiza en la concreción del área suele tratar las diferentes disciplinas artísticas por separado⁴⁹, lo que influye, junto a la formación artística inicial y continua de los docentes (que peca o bien de escasa o bien de demasiado especializada en determinadas disciplinas artísticas), en que la Educación Artística se imparta como materias independientes (principal y tradicionalmente música y artes plásticas y visuales) en la mayoría de las escuelas en las que trabajan los docentes encuestados. Apenas se desarrollan en los currículos vínculos transversales entre la Educación Artística y las demás materias, lo que generaría grandes beneficios en el aprendizaje de las materias implicadas y en el desarrollo social, cultural y de la creatividad del individuo. El indicador 17 de las *Metas*

⁴⁹ Podemos exceptuar el reciente currículo de República Dominicana y el recién presentado y próximo en implantarse de Ecuador.

Educativas 2021 (OEI, 2010) propone que se dediquen al menos tres horas a la semana a la Educación Artística, pero la mayoría de los docentes encuestados imparte menos de tres horas a la semana por grupo. La impartición de talleres extracurriculares de Educación Artística, a pesar de ser una oportunidad única para atender al alumnado en riesgo de exclusión, para fortalecer los lazos entre la escuela y la comunidad, y para incluir aquellos lenguajes artísticos que, aún estando contemplados dentro de los currículos, muchas veces quedan fuera de la Educación Artística, no se lleva a cabo en más de la mitad de las escuelas de los docentes encuestados, si bien los países seleccionados progresivamente van aumentando la oferta de escuelas a tiempo completo.

VI.1.3 Conclusiones relacionadas con el objetivo general 3

El tercero de los objetivos incide en el análisis y la comparación de algunos aspectos clave de la formación inicial y continua de los maestros Educación Artística en los países seleccionados. Para abordar este cometido analizamos los diversos sistemas de formación inicial y continua relacionándolos con los resultados obtenidos de las preguntas referidas a este tema que contiene el cuestionario, evidenciándose que:

- El profesorado es uno de los factores determinantes para el enfoque y la calidad de la Educación Artística, para el aprovechamiento de su capacidad de transformación social, incluso para su impartición o no. Es fundamental, por tanto, que la calidad de su formación inicial y, sobre todo, continua, sea elevada e incida en el dominio de las competencias profesionales (tanto artísticas integradas como pedagógicas).
- El perfil de ingreso a la función docente en los países seleccionados es, por lo general, muy variado, con lo que la formación inicial de estos maestros también lo es. Hay que tener en cuenta que son excepción los países del estudio que exigen titulaciones relacionadas con la formación artística a los docentes que van a impartirla, y que son varios los países

de la región que, dada la carencia de docentes principalmente en zonas rurales de difícil acceso, siguen contratando a personal sin la formación inicial mínima.

- A pesar de la heterogeneidad de la formación inicial (que influye en que ésta sea deficitaria), se está desarrollando un proceso general de transmisión de la formación inicial desde el nivel medio al nivel superior de la educación, lo que la equipara a otras carreras profesionales.
- La formación continua, a pesar de depender principalmente de los Ministerios de Educación correspondientes y de ser en gran medida gratuita, también presenta cierta heterogeneidad en los países seleccionados, haciéndose fundamental potenciarla para que atienda a las carencias pedagógicas y disciplinarias de los docentes y, en consecuencia, se asegure y eleve la calidad de la enseñanza y aprendizaje del área, se mejore el desempeño de los niños y se logre dignificar la profesión.
- Los maestros de aula o generalistas (encargados de la docencia de casi todas las áreas) son los encargados de impartir la Educación Artística en las escuelas de la mayoría de los países del estudio, a pesar de haber recibido, por lo general, una escasa o nula formación artística específica dentro de su formación como maestros, por lo que no se sienten preparados o seguros impartiendo este área.
- Los maestros especialistas, requeridos en mayor medida por las escuelas privadas-concertadas, suelen recibir una formación inicial específica, centrada en una disciplina artística principalmente y sin apenas formación pedagógica. Vuelcan por lo general su práctica docente en la disciplina artística de su especialización, abordándola mediante un enfoque academicista.
- La presencia de artistas en las aulas de Primaria, aunque escasa en la actualidad, está experimentando cierto crecimiento con la colaboración que se da en varios países del estudio entre artistas en activo y profesores o grupos de profesores, como el trabajo cooperativo, el asesoramiento o los

talleres (lo que permite suplir carencias en las competencias artísticas de los maestros). Para que su tarea en las escuelas se desarrolle con la calidad deseada, sería necesario que estos artistas también recibieran cierta formación pedagógica.

En definitiva, y aunando las respuestas obtenidas a los primeros interrogantes y a los que han ido surgiendo a lo largo de la investigación, podemos concluir que el diseño curricular de la Educación Artística en Educación Primaria y de la formación inicial y continua de los maestros que la imparten debiera ser paralelo y conjunto, debiera tener en cuenta las aportaciones de los agentes educativos implicados en su impartición, debiera ser flexible para recoger la constante evolución de la sociedad pero a la vez impermeable a los vaivenes políticos, para asegurar una Educación Artística de calidad en las escuelas, mejorar la percepción social de la misma y de los docentes y, de este modo, poner en marcha una rueda de continuo mejoramiento.

Las entidades responsables de la educación de cada país deberían velar por el cumplimiento de lo plasmado en los currículos de Primaria, asegurando la obligatoriedad del área y su carácter integrado no sólo en su definición sino también en su desarrollo, además de fijar una dedicación mínima semanal de tres horas en toda la etapa para asegurar, al menos normativamente, su impartición.

Unos planes de estudio de formación inicial que busquen el equilibrio entre el saber artístico y el pedagógico ayudarían a los futuros docentes a adquirir las competencias profesionales necesarias para impartir una Educación Artística integrada, dinámica y transformadora, dado que estarían capacitados para entender y saber llevar a la práctica la integración real de los diferentes lenguajes artísticos en el aula de Primaria. Dichos planes deberían ser lo suficientemente atractivos para conseguir el ingreso de los estudiantes con mejores resultados en la enseñanza media.

Se deberían articular procesos de acceso a la profesión más exigentes para los futuros docentes y medidas para mejorar las condiciones laborales de los mismos, lo que aseguraría contar con los maestros

mejor preparados y motivados para afrontar los desafíos que hoy en día la educación presenta.

La formación continua, que debiera ser obligatoria, gratuita y descentralizada para llegar al mayor número de docentes, ha de atender sus carencias artísticas y pedagógicas y sus necesidades e intereses para lograr una población de maestros activos en constante actualización. También debiera atender las necesidades de formación pedagógica que los artistas que trabajan en las aulas de Primaria tuvieran, y se debiera articular y reglamentar en todos los países su presencia dados los beneficios que puede aportar a la docencia de la Educación Artística.

La potenciación, coordinación y mejora de la formación inicial y continua de los docentes de Educación Artística ha de trascender las fronteras de los países estudiados para convertirse en un objetivo común no sólo de la región, sino de la educación en general.

VI.2 LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN Y POSIBLES VÍAS DE CONTINUIDAD

El estudio aquí presentado ha permitido conocer en mayor profundidad la formación inicial y continua de los docentes que imparten la Educación Artística en los países seleccionados y, además, la manera en que se articula el área en el currículo de Primaria y en la escuela. Hemos podido detectar carencias y buenas prácticas a tener en cuenta y extraer conclusiones al respecto que, con cierta cautela dada la heterogeneidad política y social, pueden ser aplicadas a otros países de la zona con características socioeconómicas similares. No obstante, somos conscientes de que el estudio presenta una serie de limitaciones de diferente índole que pasamos a enumerar:

- Los Sistemas Educativos de la región se encuentran en un momento de cambio, replanteamiento y evolución, con lo que las leyes educativas, currículos de Educación Artística y programas de formación inicial y continua de profesorado de

algunos de los países estudiados pueden ser ya diferentes, o lo serán en breve, a cuando empezamos la investigación. Existe, por tanto, una limitación relacionada con la cronología del estudio, que ha de darse inevitablemente si se le quiere dotar de principio y fin.

- Para la realización de este estudio no se ha trabajado directamente en el terreno, lo que permitiría la observación directa y la obtención de datos relevantes de primera mano; pero el interés del que suscribe en el mismo nace de la colaboración desde hace años en el curso de Especialista en Educación Artística, Cultura y Ciudadanía organizado por el Centro de Altos Estudios Universitarios de la OEI y la UVA, dirigido por Andrea Giráldez Hayes (codirectora de esta tesis) y en el que participan profesores de todos los países estudiados.
- La selección de un determinado número de países de la muestra total del cuestionario para la realización de un análisis en profundidad de la Educación Artística en sus currículos de Primaria, en sus escuelas, la formación de los maestros responsables de impartirla, y de los datos relacionados obtenidos a través del cuestionario, presenta limitaciones referidas a la generalización y a la dificultad para poder extrapolar los resultados a otros contextos. A pesar de apoyarse en un criterio coherente para dotarle de cierta representatividad, como es el índice de desarrollo humano, limita en cierto modo la extrapolación de las conclusiones del estudio dada la infinidad de factores sociales, políticos, económicos e históricos que determinan y caracterizan a un país dentro de la pluralidad de estados de Latinoamérica.
- Los sujetos que componen la muestra del cuestionario han sido elegidos por su accesibilidad y adecuación al estudio (todos ellos imparten Educación Artística en sus respectivas escuelas), por lo que el proceso metodológico seguido para la selección de la muestra ha sido no probabilístico por conveniencia. A pesar de que este procedimiento supone una escasa potencialidad de generalización de los resultados, lo que constituye una limitación, también conlleva un enorme

potencial exploratorio y una alta rentabilidad asociada en términos de recursos materiales y humanos.

A modo de prospectiva, y una vez concluido el estudio y comprobado que la formación inicial y continua de los maestros de Educación Artística en España y algunos países de Latinoamérica puede mejorar y ser potenciada para que su desempeño en las escuelas de Primaria alcance la calidad requerida y aporte mayores beneficios al desarrollo integral de la persona, seguramente quedarán todavía muchas preguntas por responder e información que recabar para su utilización en futuros estudios.

Consideramos que los instrumentos empleados han aportado y aportarán numerosa y rica información que permitirá abrir nuevas líneas de investigación de cara a comprender con mayor extensión geográfica y profundidad el objeto de nuestro estudio. Para ello plantearíamos, como una de las líneas lógicas y prioritarias de continuidad de este trabajo, una propuesta de investigación orientada al análisis en profundidad de la formación de los maestros responsables de impartir la Educación Artística, centrándonos en los siguientes aspectos que influyen en la calidad de la misma:

- El estudio de los enfoques y técnicas aplicadas por los maestros en las aulas de Educación Artística, el tipo de actividades que se llevan a cabo, y la manera de evaluar el desempeño de los alumnos y el propio del docente.
- La influencia de la dotación y utilización de espacios y medios, de TIC, libros de texto y materiales para la impartición de la Educación Artística.
- El estudio en profundidad de los planes de formación inicial y permanente del profesorado responsable de la impartición de la Educación Artística.
- La consideración social, la motivación, la remuneración y los incentivos a los maestros de Educación Artística: cómo influye en las posibilidades e interés en su desarrollo profesional y, por consiguiente, en la calidad de la impartición de la materia.

Cómo percibe él mismo y los demás su propia profesión y los resultados de su trabajo.

- El estudio de la relación escuela-comunidad, escuela-instituciones y agentes culturales y cómo influye en la consecución de una Educación Artística de calidad.

La elaboración de la presente tesis doctoral también ha supuesto a nivel personal un muy útil ejercicio de reflexión sobre el trabajo que desempeño en la universidad como formador de formadores. Ha servido para fundamentarlo, enriquecerlo, confirmar algunas certezas o presunciones sobre el objeto de estudio y descartar otras que han ido entrando a formar parte de mi bagaje profesional.

Ha servido, en definitiva, para crecer.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abréu, C. (2012). *Guía para la inserción de docentes principiantes al sistema educativo*. Santo Domingo: OEI - MINERD - INAFOCAM.
- Agra, M. J. (1999). Orientaciones Interdisciplinares en Educación Artística. *ADAXE-Revista de Estudios e Experiencias Educativas*, 14-15, 167-184.
- Águila, D., Núñez, M., y Raquimán, P. (2011). Las artes en el currículo escolar. En A. Giráldez y L. Pimentel (Eds.), *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica* (pp. 21-30). Madrid: OEI / Fundación Santillana.
- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Aguirre, I., y Giráldez, A. (2009). Fundamentos curriculares de la educación artística. En *Educación artística, cultura y ciudadanía*. (pp. 75-88). Madrid: OEI / Fundación Santillana.
- ANEP. (2014). Resolución No. 45. Estatuto del Funcionario Docente. Uruguay. Recuperado de http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/normativa/Estatuto%20del%20Funcionario%20No%20Docente_150904.pdf

- ANEP, y CEIP. (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Montevideo: ANEP-CEIP. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/curricula/uruguay/uy_pppr_fw_2008_spa.pdf
- ANEP - Instituto de Formación en Servicio. (2015) Comunicado No.: 3/15. Uruguay. Recuperado de http://ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/llamados/Comunicado3_IFS_15.pdf
- Arias, A., y Fernández, B. (1998). La encuesta como técnica de investigación social. En A. Rojas, J. Fernández, y C. Pérez (Eds.), *Investigar mediante encuestas* (pp. 31-44). Madrid: Síntesis.
- Arnal, J., Rincón, D., y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Arnaus, À. (2007). Maurice Martenot. En *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: Una selección de autores relevantes* (pp. 55-62). Barcelona: Graó.
- Baïdak, N., y Horvath, A. (2009). *Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa*. EACEA P9 Eurydice. Recuperado de <http://www.eurydice.org>
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡Wuuu!, el papel de las artes en la educación: un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación*. Barcelona: Octaedro.

- Beca, C. E. (2012). *Informe final de consultoría sobre políticas docentes en República Dominicana*. Santiago de Chile: OEI.
- Benelli, A. (2011, 11 de febrero). *Arte e Reflexões: Reflexões sobre a Abordagem Triangular* [web log post]. Recuperado de <http://andersonbenelli.blogspot.com.es/2011/02/reflexoes-sobre-abordagem-triangular.html>
- Bernard, S. (2005, 1 de junio). Make a Sketch: The Importance of Art in Education. *Edutopia*. Recuperado de www.edutopia.org/make-sketch
- Bisquerra, R. (Ed.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buendía, L., González, D., y Pegalajar, M. (1999). *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Casas, J., Repullo, J. R., y Donado, J. (2003a). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención Primaria*, 31(8), 527-538.
- Casas, J., Repullo, J. R., y Donado, J. (2003b). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (II). *Atención Primaria*,

31(9), 592-600. [http://doi.org/10.1016/S0212-6567\(03\)79222-1](http://doi.org/10.1016/S0212-6567(03)79222-1)

Catterall, J. S. (2009). *Doing Well and Doing Good by Doing Art: The Effects of Education in the Visual and Performing Arts on the Achievements and Values of Young Adults*. Los Angeles/Londres: Imagination Group/I- Group Books.

Cea, M. Á. (2001). *Metodología cuantitativa : estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

CEIP. (2014, 13 de marzo). *Instituto de Formación en Servicio* [web log post]. Recuperado de <http://www.cep.edu.uy/prensa/425>

Chalmers, F. G. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Cohen, D. B., McPherson, G., y Boughton, D. (2006). *World Alliance of IDEA ISME and InSEA. Joint Declaration of the International Drama/Theatre and Education Association (IDEA), International Society for Education through Art (INSEA), International Society for Music Education (ISME)*. Viseu: INSEA. Recuperado de http://insea.org/sites/default/files/uploads/zzz/Joint_Declaration_2006.pdf

Consejo de Formación en Educación de Uruguay. (2008). Pub. L. No. 63/67. Sistema nacional de formación docente 2008. Uruguay. Recuperado de

http://www.oei.es/noticias/IMG/pdf/SUNFD_2008_uruguay.pdf

DCFCMS - SEP. (2015). *Dirección General de Formación y Desarrollo Profesional*. México D.F.: DCFCMS – SEP.
Recuperado de <http://formacioncontinua.sep.gob.mx>

Del Bianco, S. (2007). Jaques-Dalcroze. En *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: Una selección de autores relevantes* (pp. 23-32). Barcelona: Graó.

DGESPE - SEP. (2015). *Plan de Estudio 2012. Licenciatura en Educación Primaria*. México D.F.: DGESPE – SEP.
Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular

DGFCMS - SEB. (2012). *Catálogo Nacional 2012-2013. Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio*. SEP. México D.F.: DGFCMS-SEB
Recuperado de <http://www.evaluacionuniversal.sep.gob.mx/catalogo.htm>

Díaz, M. (2007). Howard Gardner. En *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: Una selección de autores relevantes* (pp. 161-171). Barcelona: Graó.

- Díaz, M., y Giráldez, A. (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: Una selección de autores relevantes*. Barcelona: Graó.
- Efland, A. D. (2002). *Una historia de la educación del arte: tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Efland, A. D. (2004). *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículum*. Barcelona: Octaedro - EUB.
- Efland, A. D., Freedman, K., y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Eisner, E. W. (1992). Reflexiones acerca de la alfabetización. *Arte, Individuo y Sociedad*, 4, 9-22.
- Eisner, E. W. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. W. (2002). Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales. *Arte, Individuo y Sociedad*, 1, 47-55.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Espinosa, S. (2007). Creación y pedagogía: los compositores van al aula. En *Aportaciones teóricas y metodológicas a la*

- educación musical: Una selección de autores relevantes* (pp. 96-114). Barcelona: Graó.
- Falus, L., y Goldberg, M. (2011). *Perfil de los docentes en América Latina* (No. 09). Buenos Aires: IPE-UNESCO-OEI. Recuperado de <http://www.siteal.iipe-oei.org>
- Fernández, J. (2007). Edgar Willems. En *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: Una selección de autores relevantes* (pp. 43-54). Barcelona: Graó.
- Flanagan, N. (2012, 5 de abril). *Does Mastering Fractions Improve Musical Performance and Understanding?* [web log post]. Recuperado de http://blogs.edweek.org/teachers/teacher_in_a_strange_land/2012/04/does_mastering_fractions_improve_musical_performance_and_understanding.html
- Flores, I. (Ed.). (2004). *¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina?* Perú: Proeduca-GTZ.
- Flores, I. (2005). La formación de maestros en servicio. En L. M. Saravia y I. Flores (Eds.), *La formación de maestros en América Latina. Estudio realizado en diez países* (pp. 45-60). Perú: Proeduca-GTZ.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*.
Barcelona: Paidós Ibérica.

Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. (2015).
Consulta de centres i ensenyaments. Generalitat de
Catalunya. Recuperado de
http://www10.gencat.net/pls/ense_ensenyam/p01.menu

Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, Cultura i Esport.
(2015). *Guía de Centros Docentes*. Valencia: Generalitat
Valenciana. Recuperado de
<http://www.cece.gva.es/ocd/areacd/es/guiadecentros.asp>

Giráldez, A. (2007). Peter Webster. En *Aportaciones teóricas y
metodológicas a la educación musical: Una selección de
autores relevantes* (pp. 267-276). Barcelona: Graó.

Giráldez, A. (2009a). Aproximaciones o enfoques de la educación
artística. En *Educación artística, cultura y ciudadanía*. (pp.
69-74). Madrid: OEI / Fundación Santillana.

Giráldez, A. (2009b). Fundamentos metodológicos de la educación
artística. En *Educación artística, cultura y ciudadanía*. (pp.
89-96). Madrid: OEI / Fundación Santillana.

Giráldez, A. (2009c). La competencia cultural artística en la
educación obligatoria y en la formación inicial del
profesorado. *Periférica: Revista para el análisis de la
cultura y el territorio*, 10, 41-54.

- Giráldez, A. (2010). La composición musical como construcción: herramientas para la creación y la difusión musical en internet. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 109-125.
- Giráldez, A., y Malbrán, S. (2011). Generalistas, especialistas y artistas: algunas ideas sobre el perfil de los educadores. En A. Giráldez y L. Pimentel (Eds.), *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica* (pp. 39-44). Madrid: OEI / Fundación Santillana.
- Giráldez, A., y Palacios, A. (2012). Educación artística en Iberoamérica: Educación Básica. OEI.
- Giráldez, A., y Palacios, A. (2014a). *Educación Artística en Iberoamérica: Educación Primaria*. Madrid: OEI. Recuperado de <http://www.oei.es/InformeArt2014.pdf>
- Giráldez, A., y Palacios, A. (2014b). *Educación Artística en Iberoamérica: Educación Primaria*. Madrid: OEI.
- Giráldez, A., y Pimentel, L. (Eds.). (2011). *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica*. Madrid: OEI / Fundación Santillana.
- Glover, J. (2004). *Niños compositores (4 a 14 años)*. Barcelona: Graó.
- Gobierno de Canarias, Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad. (2015). *Buscador de centros educativos*. Gobierno de Canarias. Recuperado de

http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/centros/centros_educativos/buscador-centros/

Gobierno Vasco, Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura. (2015). *Estadísticas sobre el Sistema Educativo*.

Gobierno Vasco. Recuperado de

http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-573/es/contenidos/informacion/dia4/es_indice/inicio.html?_ga=1.24778234.1115292354.1426356825

Goetz, J. P., y LeCompte, M. D. (2010). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

González, H. B., y Kuenzi, J. J. (2012). *Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Education*.

Washington: Congressional Research Service. Recuperado de <http://fas.org/sgp/crs/misc/R42642.pdf>

Govern de le Illes Balears, Consejería de Educación, Cultura y Universidades. (2015). *Consejería de Educación, Cultura y Universidades*. Govern de le Illes Balears. Recuperado de

http://www.caib.es/govern/organigrama/area.do?lang=es&co_duo=7

Greer, W. D. (1984). Discipline-based art education. Approaching art as a subject of study. *Studies in Art Education*, 25(4), 212-218.

- Hamblen, K. A. (1987). An examination of Discipline-Based Art Education Issues. *Studies in Art Education*, 28(2), 68-78.
- Hemsey de Gainza, V. (2003). *La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas* [diapositivas de PowerPoint]. Presentado en: Seminario permanente de investigación de la Maestría en Educación de la UdeSA, Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- Hemsey de Gainza, V. (2004). La educación musical en el siglo XX. *Revista musical chilena*, 58(201), 74-81. <http://doi.org/10.4067/S0716-27902004020100004>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Hough, J. (2009, 10 de diciembre). *Art Education Methods: DBAE vs. TAB* [web log post]. Recuperado de <http://artedmethods.blogspot.co.uk/2010/01/blog-post.html>
- IBERTIC - OEI. (2014, 2 de junio). *MOOC: Artes y tecnologías para educar* [web log post]. Recuperado de <http://www.ibertic.org/novedades/spip.php?article427>
- IEESA. (2012). *¿De dónde vienen y a dónde van los Maestros mexicanos? La formación docente en México, 1822-2012*. México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.

ISFODOSU - SEEC. (2005). Pub. L. No. 1-2004. Plan de estudio
Licenciatura en Educación Básica. Concentración primer
ciclo y segundo ciclo. República Dominicana.

JCyL. (2015). *Centro de Recursos y Formación del Profesorado en
TIC*. EducaCyL. Recuperado de
<http://crfptic.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi>

Jiménez, L. (2009). La educación artística en Iberoamérica. En
Educación artística, cultura y ciudadanía. (pp. 99-106).
Madrid: OEI / Fundación Santillana.

Jiménez, L., Aguirre, I., y Pimentel, L. (Eds.). (2009). *Educación
artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: OEI / Fundación
Santillana.

Jonquera, M. C. (2004). Métodos históricos o activos en educación
musical. *Revista Electrónica de LEEME (Lista Europea de
Música en la Educación)*, 14, 1-55. Recuperado de
<http://musica.rediris.es/leeme/revista/jorquera04.pdf>

J.-Paul-Getty-Trust. (2015). *Our initiatives. The Getty Foundation*.
Los Ángeles: JPGT. Recuperado de
<http://www.getty.edu/foundation/initiatives/>

Junta de Andalucía, Consejería de Educación, Cultura y Deporte.
(2015). *Buscador de centros*. Junta de Andalucía.
Recuperado de

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/centros/index.asp>

Latorre, A., Rincón, D., y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.

López, S. (2007). Carl Orff. En *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: Una selección de autores relevantes* (pp. 71-78). Barcelona: Graó.

Lowenfeld, V. (1972). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.

Maeda, J. (2012, 10 de febrero). STEM to STEAM: Art in K-12 is Key to Building a Strong Economy. *Edutopia*. Recuperado de www.edutopia.org/blog/stem-to-steam-strengthens-economy-john-maeda

Marchesi, Á. (2009). Preámbulo. En *Educación artística, cultura y ciudadanía*. (pp. 7-9). Madrid: OEI / Fundación Santillana.

McMillan, J., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa : una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.

MEC. (2005). Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado Publicado en *BOE* 25 de enero de 2005. España.

MEC. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación
Publicado en *BOE* de 4 de mayo de 2006. España.

MEC. (2006). Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que
se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación
primaria. Publicado en *BOE* de 8 de diciembre de 2006.
España.

MEC. (2007). Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre
de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que
deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la
obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de la
profesión regulada de Maestro en Educación Primaria.
Publicado en *BOE* de 21 de diciembre de 2007. España.

MEC. (2007). ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la
que se establecen los requisitos para la verificación de los
títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio
de la profesión de Maestro en Educación Primaria. Publicado
en *BOE* de 29 de diciembre de 2007. España.

MEC. (2008). Pub. L. No. 18.437/2008. Ley General de Educación.
Publicado en *IM.P.O.* de 12 de diciembre de 2008. Uruguay.

MEC. (2011). Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que
se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de
Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de
Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Publicado en *BOE* de 9 de noviembre de 2011. España.
- MECD. (2013) Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Publicado en *BOE* de 10 de diciembre de 2013. España.
- MECD. (2013b). *Propuestas para la mejora de la calidad educativa*. MECD. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/lomce/20131210-boe/LOMCE-10-12-13.pdf>
- MECD. (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Publicado en *BOE* de 1 de marzo de 2014. España.
- MECD. (2015, 31 de agosto). *Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF)* [web log post]. Recuperado de <http://educalab.es/intef>
- Melba, A. (2012). *Desafíos de la Profesión Docente en Nicaragua* [diapositivas de PowerPoint]. Presentado en: Taller nacional sobre políticas docentes, Managua.
- MINED. (1990). Pub. L. No. 114. Ley de Carrera Docente. Publicado en *La Gaceta* de 22 de noviembre de 1990. Nicaragua. Recuperado de

http://www.mined.gob.ni/Documents/Marco_Legal/Leyes/Ley_Carrera_Docente.pdf

MINED. (2006). Pub. L. No. 582. Ley General de Educación.

Nicaragua. Recuperado de

[http://www.mined.gob.ni/Documents/Marco_Legal/Leyes/Ley_Gral_Educacion%20\(No.%20582\).pdf](http://www.mined.gob.ni/Documents/Marco_Legal/Leyes/Ley_Gral_Educacion%20(No.%20582).pdf)

MINED. (2009). *Currículo Nacional Básico. Diseño curricular del subsistema de la Educación Básica y Media nicaragüense.*

Managua: MINED. Recuperado de

[http://legislacion.asamblea.gob.ni/Normaweb.nsf/\(\\$All\)/B2FBC86E5FD975420625755B00765A99?OpenDocument](http://legislacion.asamblea.gob.ni/Normaweb.nsf/($All)/B2FBC86E5FD975420625755B00765A99?OpenDocument)

MINED. (2011). *Plan Estratégico de Educación 2011-2015.*

Managua: MINED. Recuperado de

www.mined.gob.ni/Documents/Document/2013/pee2011_2015.pdf

MINED. (2012). *Expresión Cultural y Artística y su Didáctica. Programa del curso: artes plásticas visuales, danza folklórica, música, teatro.* Managua: MINED.

MINEDUC. (1997). Pub. L. No. 4119-01.09.97. Planes y programas de estudio del área de Cultura Estética de la reforma curricular de la Educación General Básica. Ecuador.

MINEDUC. (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural.

Publicado en *Registro Oficial* el 26 de julio de 2012.

- Ecuador. Recuperado de
http://www.oei.es/formaciondocente/legislacion/ECUADOR/ESPECIFICA/LOEI_REGLAMENTO.pdf
- MINEDUC. (2015). *Formación Docente*. Quito: MINEDUC.
Recuperado de <http://educacion.gob.ec/category/formacion-docente-i/>
- MINEDUC, y Consejo Nacional de Educación. (1996) *Reforma Curricular de Educación Básica*. Quito: MINEDUC.
Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/52806664/Libro-base-de-la-Reforma-Curricular-de-Educacion-Basica>
- MINERD. (1997). LEY 66-97 Ley General de Educación. República Dominicana.
- MINERD. (2014). *Diseño Curricular Nivel Primario Primer Ciclo*. Santo Domingo: MINERD.
- Moon, K.-S. (2006). The Commencement of the Manhattanville Music Curriculum Program: 1957-1966. *Journal of Historical Research in Music Education*, 27(2), 71-84.
- Muñoz, J. R. (2007). Justine Bayard Ward. En *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: Una selección de autores relevantes* (pp. 33-42). Barcelona: Graó.
- Nobori, M. (2012, 29 de agosto). How the Arts Unlock the Door to Learning. *Edutopia*. Recuperado de www.edutopia.org/stw-arts-integration-reform-overview

- OEI. (2003). *Organización y Estructura de la Formación Docente en Iberoamérica. República Dominicana*. OEI.
- OEI. (2010). *Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios: documento final: síntesis*. Madrid: OEI.
- OEI. (2013). *2013. Miradas sobre la Educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*. Madrid: OEI.
- OEI. (2014). *2014. Miradas sobre la Educación en Iberoamérica. Avances en las Metas Educativas 2021*. Madrid: OEI.
- OEI-UVa. (2015). *Especialista en Educación Artística, Cultura y Ciudadanía*. OEI. Recuperado de <http://www.oei.es/cursoartistica/>
- Oriol, N. (2007). Enseñanza musical en España. En *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: Una selección de autores relevantes* (pp. 87-94). Barcelona: Graó.
- Pankratz, D. B. (2003). Prólogo. En *Arte, educación y diversidad cultural* (pp. 15-21). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- PASEM. (2014). *Los Sistemas de Formación Docente en el MERCOSUR. Planes de estudio y propuestas de formación continua. Anexo web*. PASEM - MERCOSUR - OEI.

- Patchen, J. (1996). Overview of Discipline-Based Music Education. *Music Educators Journal*, 83(2), 19-26, 44.
- Read, H. (1982). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Robalino, M. (2004). Desarrollo profesional y humano de los docentes: una responsabilidad social. En I. Flores (Ed.), *¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina?* (pp. 159-168). Perú: Proeduca-GTZ.
- Robinson, K. (1999). *Culture, Creativity and the Young: Developing Public Policy*. Consejo de Europa.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Ros, N., y Iannone, N. (2010). Formación y capacitación docente en Educación Artística: dos propuestas pensadas desde el Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial para trabajar los nuevos escenarios educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(2), 1-10.
- Ruiz, R. (2007). *Caracterización de los programas de formación inicial docente de Nicaragua* [diapositivas de PowerPoint]. Presentado en: I Congreso de Educación, Managua.
- Santos, S. (2014, 18 de diciembre). Viceministro incluye capacitación de maestros entre principales desafíos del MINERD. *El nuevo diario*. Santo Domingo. Recuperado de <http://elnuevodiario.com.do/app/article.aspx?id=403741>

Saravia, L. M. (2005). La formación inicial docente. En L. M. Saravia y I. Flores (Eds.), *La formación de maestros en América Latina. Estudio realizado en diez países* (pp. 7-44). Perú: Proeduca-GTZ.

Saravia, L. M., y Flores, I. (Eds.). (2005). *La formación de maestros en América Latina. Estudio realizado en diez países*. Perú: Proeduca-GTZ.

Save the Children. (2013). *La conciliación de la vida laboral y familiar en España: Una oportunidad para promover y proteger los derechos de la infancia*. Madrid: Save the Children. Recuperado de http://www.savethechildren.es/docs/Ficheros/597/La_conciliacion_de_la_vida_laboral_y_familiarESP_vOK.pdf

Schnapp, J. T. (2009, 28 de enero). Art in Schools inspires Tomorrow's Creative Thinkers. Without the arts, education's grade is Incomplete. *Edutopia*. Recuperado de www.edutopia.org/arts-role-creative-thinking

SEB. (2011). *Programa de Estudio 2011. Educación Básica Primaria*. México D.F.: SEP. Recuperado de http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/inicio/matlinea/2011/primer_grado.pdf

Secretaría de Estado de Educación. (2008). *Plan Decenal de Educación 2008-2018. Construyendo la respuesta nacional para lograr la Educación Dominicana de Calidad que*

queremos. Resultados 5ta Revisión. Santo Domingo: Secretaría de Estado de Educación.

Selltiz, C., Wrightsman, L., y Cook, S. (1980). *Métodos de investigación en las relaciones sociales.* Madrid: Rialp.

SEP. (1993). Ley General de Educación. Publicado en *DOF* de 13 de julio de 1993. México. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_13jul93_ima.pdf

SEP. (2011). Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica. Publicado en *DOF* de 19 de agosto de 2011. México. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/ACUERDO%20592web.pdf>

SEP. (2013). Ley General del Servicio Profesional Docente. Publicado en *DOF* de 11 de septiembre de 2013. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013

Sesame Workshop. (2012). *STEM + A = STEAM When art meets science, technology, engineering and math.* Sesame Workshop. Recuperado de <http://www.sesameworkshop.org/season43/about-the-show/curriculum/>

- Sharp, C., y Le Métais, J. (2000). *The Arts, Creativity and Cultural Education: An International Perspective*. Qualifications and Curriculum Authority.
- Skorton, D. J. (2009, 28 de enero). The Arts Are Essential Cornell University's president on why teaching creativity in schools is not a luxury. *Edutopia*. Recuperado de www.edutopia.org/arts-education-humanities-creativity
- Small, C. (1989). *Música. Sociedad. Educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Subirats, M. dels À. (2007). Zoltán Kodály. En *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: Una selección de autores relevantes* (pp. 63-70). Barcelona: Graó.
- Taggart, G., Whitby, K., y Sharp, C. (2004). *Curriculum and Progression in the Arts: An International Study. Final report (International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Project)*. Londres: Qualifications and Curriculum Authority. Recuperado de <http://www.nfer.ac.uk/research/centre-for-information-and-reviews/inca/TP%20Curriculum%20progression%20in%20the%20Arts%202004.pdf>

- TAB. (2015). *Teaching for Artistic Behavior*. Massachusetts: Teaching for Artistic Behavior. Recuperado de <http://teachingforartisticbehavior.org/>
- Tobar, J. I. (2011). *Situación laboral de los titulados de la Universidad Técnica Particular de Loja – Escuela de Ciencias de la Educación*. (Tesis de maestría). Universidad Técnica Particular de Loja, Loja.
- Torrado, M. (2004). Estudios de encuesta. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 231-257). Madrid: La Muralla.
- ULEAM. (2015). *Facultad de Ciencias de la Educación*. Manabí: ULEAM. Recuperado de <http://carreras.uleam.edu.ec/ciencias-educacion/>
- UNDP. (2013). *Índice de Desarrollo Humano* (Human Development Reports). Organización de las Naciones Unidas. Recuperado de <http://hdr.undp.org/es/data>
- UNESCO. (1997). *Declaración final del Congreso Mundial sobre la Condición del Artista*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001090/109018e.pdf>
- UNESCO. (1999). *Llamamiento para la promoción de la Educación Artística y de la Creatividad en la Escuela como Parte de la Construcción de una Cultura de Paz*. UNESCO. Recuperado de <http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php->

URL_ID=9747&URL_DO=DO_PRINTPAGE&URL_SECTION=201.html

UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar - Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

UNESCO. (2003). *La educación artística y la creatividad en la escuela primaria y secundaria. Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en América Latina y el Caribe. Conferencia regional sobre educación artística en América Latina y el Caribe. Uberaba, Brasil, 16 al 19 de octubre de 2001*. París: UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RegMeet_Expert_LatinCarib_Conclusions_es.pdf

UNESCO. (2004). *What Place for Arts in Education? Towards a new pedagogical pattern based on creativity & participation. Asamblea de las Regiones Europeas de la Tercera Conferencia de los Ministerios de Educación y Cultura. Irlanda, 23 al 24 de septiembre de 2004*. Dún Laoghaire-Rathdown: UNESCO. Recuperado de http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=22883&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

- UNESCO. (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre Educación Artística: Construir Capacidades Creativas para el siglo 21*. Lisboa: UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_es.pdf
- UNESCO. (2010). *La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la Educación Artística. Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística. Seúl, 25-28 de mayo de 2010*. Seúl: UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_ES.pdf
- UNESCO - IBE. (2010). *Datos Mundiales de Educación VII Ed. 2010/11. Informe técnico Nicaragua*. UNESCO.
- UNESCO, I. de E. (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011*. Montreal: UNESCO. Recuperado de <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/iscled-2011-sp.pdf>
- UNESCO - LLECE. (2013). *Tercer estudio regional comparativo y explicativo (TERCE). Análisis curricular*. Santiago de Chile: LLECE-Santillana. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/analisis-curricular-terce.pdf>

UNESCO, O. de I. P. (2006). *Educación Artística*. París: UNESCO.

UNESCO - OREALC. (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa (Estudio)*. Santiago de Chile.

Urpí, C., y Costa, A. (2013). Formación de maestros en educación artística y formación artística de maestros. Los patrimonios migratorios en la enseñanza obligatoria. *Eari*, 4, 301-316.

Vaillant, D., y Rossel, C. (2006). *Maestros de escuelas básicas en América Latina: Hacia una radiografía de la profesión*. PREAL.

Walker, R. (1984). Innovation in the Music Classroom II. The Manhattanville Music Curriculum Project. *Psychology of Music*, 12(1), 25-33.

