

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

EXPRESIONES ARTÍSTICAS PARA EL DESARROLLO
DE HABILIDADES DE LOS NIÑOS EN ETAPA ESCOLAR

Autora: Katherine Ojeda Ortiz

Director: José Guillermo Ortiz Jiménez

Bogotá, octubre de 2023

Gracias infinitas a mis padres, por su amor incondicional, pues, han sido el pilar de este logro. También expreso mi gratitud a mis hermanos, quienes supieron brindarme su tiempo para escucharme y apoyarme, a mi hijo, la razón de mi vida, a mis abuelos por su amor, paciencia y admiración y a la comunidad de las Hermanas del Niño Jesús Pobre que me permitió crecer profesionalmente.

Sin ustedes, todo esto no habría sido posible.

Tabla de Contenido

Lista de tablas.....	5
Lista de figuras	5
Lista de anexos.....	6
1. CAPÍTULO I	7
1.1 Introducción.....	7
1.2 Problema de Investigación	7
1.3 Pregunta de investigación	9
1.4 Objetivos	10
1.4.1. Objetivo General	10
1.4.2. Objetivos Específicos.....	10
1.5 Justificación	10
1.6 Estado del arte.....	12
1.7 Balance	17
1.8 Metodología	19
1.8.1. Diseño Metodológico	19
1.8.2. Tipo de investigación	20
1.8.3. Ruta Metodológica	21
1.8.4. Instrumentos	22
2. CAPÍTULO II: Reconstrucción de las Experiencias.....	23
2.1. Religión y educación.....	23
2.2. Desde los comienzos de la Congregación.....	24
2.2.1. Proceso histórico de la educación religiosa	25
2.2.2. La Madre Clara Fey	29
2.2.3. La propuesta espiritual.....	32
2.2.4. Legado de la Madre Clara Fey	34
2.2.5. Lucha de la cultura, llega la expulsión.....	40

2.2.6. Llegada a Colombia.....	46
2.2.7. Obras en Colombia.....	53
2.3. Marco Teórico.....	63
2.3.1. Desarrollo de habilidades en la etapa escolar.....	63
2.3.2. El papel de las expresiones artísticas en el desarrollo infantil.....	66
2.3.3. Teorías del aprendizaje y la enseñanza de las artes en la educación primaria.....	68
2.3.4. La importancia del juego en el aprendizaje artístico de los niños.....	73
2.3.5. La evaluación del aprendizaje artístico en la educación primaria.....	74
2.3.7. Estrategias pedagógicas para la enseñanza de las artes en la educación primaria.....	78
3. CAPÍTULO III.....	84
3.1 Reconstrucción de la experiencia.....	84
3.1.1. ¿Qué descubrimientos surgieron en el taller de Danzas?.....	85
3.1.2. ¿Cuál fue el papel de la activación de los talleres de Teatro?.....	95
4. RESULTADOS.....	103
4.1. Construcción de las expresiones artísticas escolares en el desarrollo de habilidades de los estudiantes del Colegio Centro Sagrado Corazón.....	103
4.2. Construcción de la identidad cultural a los niños por parte del Colegio Centro Sagrado Corazón y su personal docente.....	104
4.3. Estrategias artísticas en el Colegio Centro Sagrado Corazón que fomentan la motivación.....	106
5. Referencias bibliográficas.....	112
Libros.....	112
Artículos académicos.....	114
Libros editados.....	117
Reportes.....	117
Artículos sin fecha de publicación.....	117
Otros.....	117
6. ANEXOS.....	120

Lista de tablas

Tabla 1. Matriz para el análisis de documentos.

Tabla 2: Artículos según el país de origen de sus autores.

Tabla 3. Revistas, categorías y número de artículos

Tabla 4: Artículos según la base de datos

Lista de figuras

Figura 1. Ubicación del Colegio Centro Sagrado Corazón.

Figura 2. Reconstrucción de la historia del Colegio Centro Sagrado Corazón

Figura 3. Legado de la Madre Clara Fey.

Figura 4. Representación de la situación político-religiosa de la época.

Figura 5. Fotografía real de las hermanas del Niño Jesús Pobre

Figura 6. Hermanas Del Niño Jesús Pobre

Figura 7. Casa dónde funcionó el Colegio Santa Clara en 1938 Carrera 5 con calle 31

Figura 8. Casa actual del Colegio Santa Clara Carrera 28 #35-35, Teusaquillo, Bogotá

Figura 9. Obras de la congregación en Colombia

Figura 10. Hermanas Del Niño Jesús Pobre

Figura 11. Hna. María Angelina (1957)

Figura 12. Hermanas Del Niño Jesús Pobre

Figura 13. Ruinas de la primera planta física del colegio

Figura 14. La población a la que las hermanas querían llegar pertenecía a los barrios

Figura 15. Primeros años del jardín infantil los pinos.

Figura 16. Planta física actual del colegio

Figura 17. Basamento pedagógico del colegio en la actualidad.

Figura 18. Equilibrio y coordinación motriz

Figura 19. Celebración día del niño. Colegio Sagrado Corazón

Figura 19. Compartiendo con el otro aprendo más rápido

Figura 20. Presentación festival de danzas

Figura 21. Presentación celebración cumpleaños Beata Madre Clara Fey.

Figura 22. Presentación festival de danzas

Figura 23. Homenaje al día de la mujer.

Figura 24. Elementos fundamentales en la construcción de habilidades para el taller de teatro.

Figura 25. Estudiantes del grado transición, aprendiendo a leer a través de títeres

Figura 26. Actividades del taller de teatro.

Figura 27. Representación teatral.

Figura 28. Representación teatral

Figura 29. Mas representaciones teatrales

Figura 30. Mas representaciones teatrales

Lista de anexos

ANEXO I. Entrevistas a docentes

ANEXO II. Entrevistas a estudiantes de 7 a 12 años

1. CAPÍTULO I

1.1 Introducción

El presente documento revela los resultados de la investigación sobre el desarrollo de habilidades en niños a través de expresiones artísticas durante su etapa escolar. El trabajo se apoya en la experiencia del colegio Centro Sagrado Corazón en la implementación de talleres artísticos para fortalecer las relaciones interpersonales y explorar diversas habilidades que contribuyan a mejorar las relaciones de los estudiantes con los procesos de enseñanza-aprendizaje en diferentes áreas. Así pues, se analiza el proceso y se comparte con otros docentes e instituciones que buscan metodologías para abordar los desafíos diarios en las escuelas.

En el documento se encuentra, en primer lugar, los criterios de investigación: pregunta, objetivos, justificación. En segundo lugar, se describe la metodología de investigación, el diseño y los instrumentos utilizados para recopilar información.

En tercer lugar, se presenta el contexto de reconstrucción de experiencia y análisis documental, haciendo una breve comparación con la historia de la educación y los procesos de construcción de la comunidad educativa, y se presentan las conclusiones de la investigación que pretenden ser relevantes para el ámbito educativo.

1.2 Problema de Investigación

En el mundo se han generado varias discusiones a nivel educativo buscando encontrar una fórmula exacta que dé cuenta de las necesidades del mundo global. Sin embargo, como indican Nassif, Rama y Tedesco (1984), los procesos políticos y económicos por los que se han visto enfrentados los diferentes continentes han hecho parte de cambios constantes en la historia educativa (p.12).

Para Colombia, un país golpeado por la violencia y la pobreza, ha sido muy difícil mejorar en el ámbito educativo. Aunque los gobernantes se esfuercen por traer

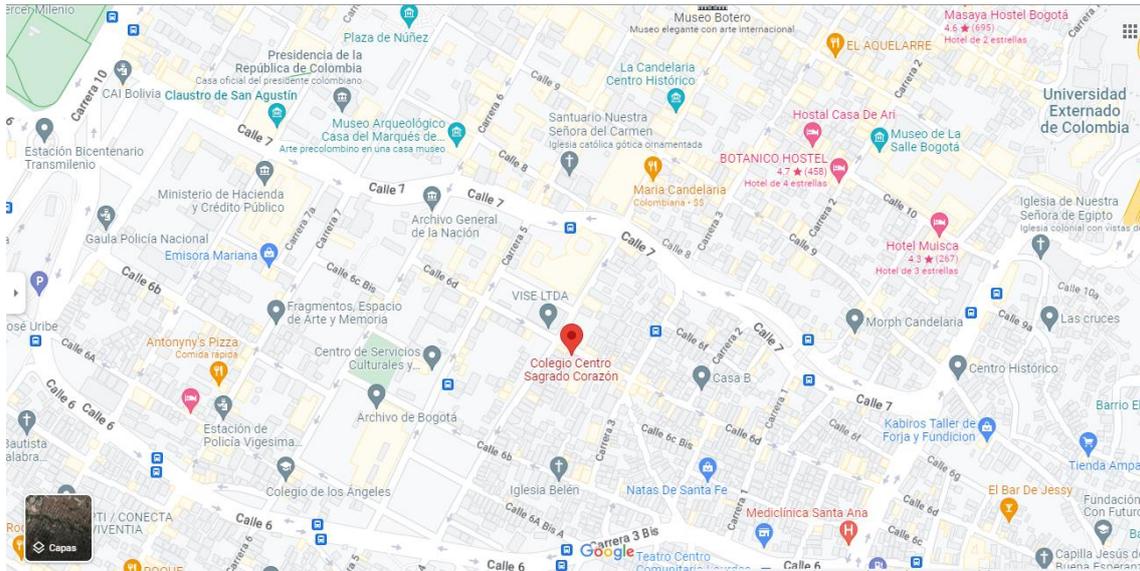
algunas prácticas del exterior, son pasos minuciosos y muchas veces incoherentes en nuestro contexto y en el momento de la ejecución se evidencian falencias que alteran los resultados esperados (Ramos Pérez, 2017, p. 5).

Desde hace mucho tiempo la historia de la educación se ha visto impactada por los diferentes momentos de la historia. Por ejemplo, según Hosbawm (1994), la Segunda Guerra Mundial que trajo consigo un proceso de industrialización y con esto cambios en las políticas educativas (p. 15). La educación en Colombia era hasta esa época era mucho más tradicional, enfocada en las necesidades básicas del individuo para incorporarse en un mundo laboral. Pero después de la Segunda Guerra Mundial, empezó a percibir la tendencia a nivel mundial de una educación liberadora (Vargas y Gallego, 2019, p. 3). Este tipo de educación establecía la enseñanza artística para la formación individual en diferentes aspectos del ser, prometiendo ser menos monótona y más contextualizada en el aprendizaje significativo.

En otro orden de ideas, el colegio Centro Sagrado Corazón, ubicado en la ciudad de Bogotá, en el barrio Belén, hace parte de una construcción pedagógica que se ve expuesta a diferentes cambios debido a la historia educativa en Colombia y Alemania. Esta institución tiene el objetivo de formar a los niños y jóvenes de forma integral se exponen a la capacidad de modificar prácticas de enseñanza. Esto lo logra a través de talleres que incentivan en la motivación de los estudiantes a diferentes prácticas artísticas como medio fundamental para la construcción de seres humanos.

Figura 1.

Ubicación del Colegio Centro Sagrado Corazón



Fuente: Google Maps (2021).

Este aspecto debería ser fundamental en la educación mundial, pero las políticas educativas del país establecen un tiempo corto y casi imperceptible en el horario escolar, beneficiando siempre las escuelas de altos recursos y dejando atrás los colegios ubicados en zonas vulnerables.

1.3 Pregunta de investigación

Al iniciar el proceso de investigación se plantea una interrogante de estudio que surge a partir de la observación de los diferentes espacios culturales en la institución seleccionada como el foco de abordaje. Así pues, a lo largo de la investigación se pretende responder: ¿Cómo contribuyen las expresiones artísticas escolares en el desarrollo de habilidades artísticas y construcción de identidad cultural en los niños de primaria? ¿Qué estrategias se implementan para promover la importancia de las expresiones artísticas y motivar a los estudiantes?

1.4 Objetivos

1.4.1. Objetivo General

Analizar el papel de las expresiones artísticas en el desarrollo de habilidades artísticas y la construcción de identidad cultural en estudiantes de primaria.

1.4.2. Objetivos Específicos

Tomando en cuenta las preguntas y el objetivo principal de investigación, se desglosan los siguientes objetivos específicos para dar respuesta a lo planteado:

- Comprender la trayectoria histórica de la Congregación de las Hermanas del Niño Jesús Pobre en el país.
- Analizar y comprender las expresiones artísticas presentes en el Colegio Centro Sagrado Corazón, con el fin de desarrollar habilidades cognitivas y creativas en los estudiantes.
- Examinar desde la pedagogía el papel del arte en el proceso de construcción de relaciones interpersonales en niños de primaria del Colegio Centro Sagrado Corazón.
- Construir conocimientos sobre el valor pedagógico de las expresiones artísticas para impulsar procesos académicos significativos en los estudiantes del Colegio Centro Sagrado Corazón.

1.5 Justificación

Los resultados sobre las expresiones artísticas para el desarrollo de habilidades de los niños en etapa escolar, que surge de los talleres implementados en el colegio Centro Sagrado Corazón, en el barrio Belén, Bogotá, Colombia, se establece como un proceso investigativo que busca recuperar la experiencia desde los inicios de la historia de la comunidad religiosa. Este proceso hace apertura del colegio, pasando por momentos significativos en la historia colombiana hasta los cambios en metodologías de aprendizaje que benefician el campo educativo.

Cabe destacar que el colegio que inicia en 1957; su construcción acoge a las familias más pobres del sector, ofreciendo ayuda y formación educativa a los niños de la ciudad, justo cuando el país atravesaba una ola de violencia propiciando oportunidades a nivel formativo (Colegios Bogotá, n/d). Por lo que se denota la importancia de analizar los métodos que ha tomado la institución para permanecer a lo largo del tiempo de manera efectiva, y seguir siendo un pilar relevante para su comunidad.

Por otro lado, en esta investigación se recupera una experiencia educativa a partir de tres momentos: El primer momento compone el proceso de conformación de un establecimiento educativo, en donde las condiciones de los habitantes del sector son casi precarias y requieren de ayuda urgente por parte del estado, quienes para ese momento contaba con una gran población desplazada por la violencia. Es así cómo se genera un ejercicio de ayuda social desde una comunidad religiosa proveniente de Alemania que apuesta todo por la educación en los niños y jóvenes.

En el segundo momento, la reconstrucción de la experiencia permite visualizar las políticas educativas en Colombia que han surgido a través de los procesos históricos en el mundo. Esto permitirá analizar factores determinantes de los procesos de aprendizaje en la actualidad. Finalmente, durante los últimos años el campo de la educación se ha interesado por innovar con diferentes metodologías que permitan generar una educación de calidad, basándose en la importancia del sujeto como un agente activo en la escuela. Sin embargo, es necesario analizar qué existen varias posibilidades de aprendizaje que hacen parte de la vida de un estudiante y que no se le da la importancia que debería. Un claro ejemplo son las expresiones artísticas que propenden en un sujeto diferentes habilidades que le permiten mejorar en aspectos académicos y en las relaciones personales, haciendo parte de la formación del ser.

Por lo tanto, la presente se justifica por la necesidad de reconocer que son muchos los beneficios que trae la implementación actividades para fortalecimiento de

las expresiones artísticas en la escuela. Para esto se hace una revisión a una experiencia que permite retroalimentar en los procesos educativos, no solo beneficiando a los estudiantes, sino que les permite a los docentes, quienes a diario están en la búsqueda de procesos para mejorar las dificultades en el aula, generar espacios de conocimiento y construcción humana para lograr los objetivos propuestos por cada institución estableciendo espacios alternativos para ambas partes.

1.6 Estado del arte

Este apartado tiene como finalidad presentar la revisión investigativa perteneciente al reconocimiento de las expresiones artísticas en el desarrollo de habilidades en los niños de básica primaria desde diferentes perspectivas. Este muestreo fue realizado desde diciembre del año 2022 hasta el mes de marzo del año 2023, y se analizaron documentos que fueron extraídos de las bases de datos EBSCO, SCOPUS, DIALNET, ACADEMIC SEARCH PREMIER, SCIELO, adscritas a la Universidad Pedagógica Nacional.

El trabajo parte de la pregunta de investigación ¿Cómo contribuyen las expresiones artísticas escolares en el desarrollo de habilidades en el sujeto? De las cuales surgieron los siguientes descriptores de búsqueda:

- Cultura.
- Identidad.
- Multiculturalidad
- Comunidad
- Educación.

No obstante, al iniciar la revisión documental, surge una nueva categoría que permite establecer un enfoque más centralizado para dar respuesta a la pregunta de investigación, dicha categoría corresponde al Arte.

Teniendo en cuenta estas categorías, se inicia la revisión documental en febrero de 2023 y se procede al filtrado de la información en las bases de datos. Con los resultados obtenidos, se realizó una matriz de la literatura, condensando criterios como el objetivo, la metodología y los resultados de investigación, como se puede observar en la Tabla 2.

Posteriormente se realizaron fichas y reseñas que complementan el proceso documental para los artículos que se tomaron en revisión, esto permitió identificar información relevante para la pregunta de investigación.

Para establecer la revisión de diferentes artículos se tuvo en cuenta los que estaban inmersos en la categoría de educación y ciencias sociales que hacen parte de las revistas: San Gregorio, Revista Teoría de la Educación, Revista Comunicar, Revista laSallista de Investigación, Revista El Ágora USB, Revista Alpha, Revista Musical Chilena, Revista Interuniversitaria, Revista Diálogos educativos, Revista Zona Próxima, dentro de la categoría 2015- 2020. Se toman dos artículos del año 2014 puesto que contienen estrategias importantes para realizar el proceso de investigación.

En total se revisaron 12 artículos, los cuales se presentan en la siguiente tabla teniendo en cuenta la información del país de origen de los autores y número de artículos, lo que hace posible verificar los países en donde se ha centralizado mucho más el tema de investigación.

Tabla 1.

Artículos según el país de origen de sus autores.

Países	N° de artículos
Chile	1
España	4
Ecuador	2
Colombia	3
Cuba	1
Perú	1

Fuente: Elaboración propia (2023)

Tabla 2.

Matriz para el análisis de documentos.

PAÍS	FECHA	CONCEPTOS CLAVE	TIPO DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVO	FUNDAMENTOS TEÓRICOS	METODOLOGÍA	RESULTADOS	DISCUSIÓN	BIBLIOGRAFÍA
Perú	2014	Identidad cultural, estrategias didácticas, secuencia didáctica, medios y recursos educativos, contenidos educativos para el desarrollo de la identidad mochica	Investigación-acción	Analizar las estrategias didácticas para el desarrollo de la identidad cultural mochica de los alumnos, previstas por los docentes del nivel	Concepto identidad y cultura de los autores Camilleri y Feroso, García Morey. Autores que definen el término compuesto de identidad cultural Kaliman y Chain, Adler.	Se realiza una revisión teórica sobre los conceptos por separado de cultura e identidad y enseguida se revisan conceptos sobre identidad cultural para	Como resultado a esta investigación se puede determinar que las áreas se obtiene como resultado que las estrategias	Este artículo tiene en cuenta los conceptos base para la investigación sin embargo se considera que es importante abordar otro	Adler, P. (2002). Beyond cultural identity: Reflections on multiculturalism. Mediators everything mediation.
Cuba	2019	Identidad cultural, tradiciones, extensión universitaria, niñez	Investigación	Exponer los resultados de las experiencias de la labor extensionista de	Stuart Hall, Unesco	Se analiza la importancia de crear extensiones en la universidad que permitan tener más	La pérdida de las tradiciones culturales asociadas a la infancia es una	Este artículo tiene información importante sobre la labor	ARJONA, M. (1986). Patrimonio cultural e identidad. La Habana: Editorial Letras Cubanas. CEDEÑO, J. & MACHADO, E.F. (2012). «Papel de la Extensión Universitaria en la
Ecuador	2017	Fotografía, comunicación intergeneracional, memoria histórica, identidad cultural	investigación acción-participativa	Investigar y analizar los factores por los cuales se ha perdido en la	Reche, C (Concepto de fotografía) Amador Carretero (memoria histórica)	Para ello se hizo uso de las técnicas de observación y análisis de	hacer un análisis de contenidos en su tiempo netárón u a	Es importante tener en cuenta la fotografía para recatar la memoria	Amador Carretero, P. (2005). Fotografía y memoria histórica. En Tercera jornadas. II. Imagen y cultura (págs. 223 - 233). Madrid: Universidad Carlos III.
España	2020	psicología educativa;	Investigación y revisión	Analizar el	Mitjans, Kozulin	Se demuestra la	Combinar los		Moll, L. C. (1997). Vygotsky, Mitjans
España	2010	Música, comunicación,	Revisión teórica	Enlazar el análisis	Funibí, Moles	Se realiza una	La actual	Este artículo	ARIÑO, A. (Dir.) (2006). La participación
Ecuador	2018	Identidad, identidad	Investigación	Analizar la	Unesco, Molano, Fernández	Constan entrevistas	La investigación	Autores	Fernández Peña, I., & Fernández Peña,
Colombia	2016	Estrategias pedagógicas,	Revisión Teórica	un estudio que	Vygotsky, Ausubel, Phinney	un proceso de	Al realizar el	El artículo es	Aguilera, S., & Rodríguez, M. (2009). La
Chile	2018	Música, infancia,	investigación	comunicar, a base		Para establecer	Según el	El artículo	Merleau-Ponty, Maurice
España	2015	Literatura infantil y	revisión Teórica	Realizar una	Ana Rossetti, YOSHIZUMI,	se basa en la	Las obras	El artículo	- ARROITA, I., Ma.J. OLAZIREGI E I.
Colombia	2014	Tradición, innovación,	Investigación	Mostrar cómo es	Rousseau, Comenius, Dewey	El artículo muestra	El papel del	El artículo	Abbagnano, Nicolás; Visalberghi, A
Colombia	2018	Teoría de Paz, cultura de	Revisión	analizar las implica	Freire,				

Fuente: Elaboración propia (2023)

Se obtuvo la mayor cantidad de artículos en Latinoamérica sobre el tema de investigación. Sin embargo, es notorio que en España se expone un gran número de investigaciones puesto que en este país la cultura es un aspecto muy valioso que hace parte fundamental del turismo, siendo este el país más rico del mundo en cuanto a patrimonio cultural, su objetivo es lograr que sus habitantes reconozcan su historia y conserven su cultura.

En cuanto a Colombia, actualmente existe una mayor preocupación por el tema artístico lo que conlleva en la actualidad a encontrar varios artículos que plantean la importancia de rescatar espacios en donde las expresiones artísticas tomen un lugar importante en las escuelas. También se tomaron en cuenta artículos provenientes de Perú, Cuba, Ecuador y Chile.

Tabla 3.

Revistas, categorías y número de artículos

Nombre de la Revista	Categoría	No. de Artículos
Revista Educación	C	2
Revista Islas	D	1
Revista San Gregorio	C	1
Revista Teoría de la Educación	B	1
Revista Comunicar	A	1
Revista laSallista de Investigación	C	1
Revista El Ágora USB	C	1
Revista Musical Chilena	B	1
Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria	B	1
Revista Diálogos educativos	D	1
Revista Zona Próxima	C	1

Fuente: Elaboración propia (2023)

Se puede evidenciar que mayor parte de las revistas consultadas hacen parte del área de ciencias sociales, educación y artes puesto que están directamente relacionadas con el tema de expresiones artísticas. Asimismo, se observa que la mayoría de las revistas consultadas pertenecen a la categoría C con 5 artículos y

continúan en orden descendente la categoría B con 3 artículos, categoría D con 2 artículos y finalizando con la categoría A con 2 artículos.

Tabla 4.

Artículos según la base de datos

Base de datos	N° de artículos
Scopus	3
Ebsco Host	2
Academic Search Premier	2
Dialnet	3
Scielo	1

Fuente: Elaboración propia (2023)

1.7 Balance

Después de realizar la revisión de los artículos, se pudieron identificar algunas tendencias sobre la importancia de las expresiones artísticas en el desarrollo de habilidades en los niños en la etapa escolar, promoviendo mejoras en los aspectos educativos. Sin embargo, se encuentran las tensiones frente al uso de las tecnologías como elemento que desplaza a un segundo lugar otro tipo actividades que despierten el interés de los niños y niñas.

Dentro de las tensiones, es importante resaltar que hace algunos años se han generado más investigaciones que dan el valor a las expresiones artísticas en los espacios escolares. En algunos colegios aún se encuentra una hora dentro de la intensidad académica para la danza, arte o música, son espacios limitados y obligatorios que no dan cuenta a la necesidad de sus estudiantes. Sin embargo, no permiten hacer una elección de las actividades que les llaman la atención, sino que siguen siendo impuestas desde unos temas básicos y limitantes. Ahora bien, las investigaciones promueven la elección alternativa de las diferentes áreas en las cuales los estudiantes centren su interés.

A partir de estos planteamientos también se analiza la forma en la que los seres humanos se comunican, tal y como lo plantea el artículo “La creación de identidades culturales a través del sonido”. Hormigos-Ruiz (2010) propone que los

seres humanos no solo se pueden comunicar de forma oral, sino que necesitan otros medios que les permita expresar sus emociones. Existe algo más allá del lenguaje, ya que tradicionalmente ha ido ligado a la necesidad del hombre de comunicar sentimientos y vivencias que no se pueden expresar por medio del lenguaje común.

El poder comunicativo radica en que el ser humano puede comunicar de todo sin decir nada, ya que no es preciso que sea portador de palabras o que éstas sean inteligibles para que haga referencia a un mundo infinito de significados que pueden variar con cada nueva interpretación (Hormigos, 2010, p. 9). Así es como se observa la necesidad de identificar otras formas de comunicación en los seres humanos, algunas expresiones artísticas como la música, el dibujo, la danza son alternativas que se deben considerar y empezar a transformar en beneficio de los seres humanos.

Por otra parte, en los documentos analizados se puede revisar que las expresiones artísticas son un medio para generar en los niños creando mejoras en las relaciones con otros, incluso si nos son sus pares, pues esta forma de expresión configura todo un proceso simbólico que conlleva incluso a estabilizar las emociones, así como lo plantea Granados-Conejo (2009), quien atribuye que la creatividad favorece la autoestima y el interés por la vida generando bases sólidas en el desarrollo de su personalidad (p. 72).

Por último, la brecha producto de la revisión de varios documentos afirma que el uso de las nuevas tecnologías en la mayoría de los casos se convierte en un muro que no permite generar espacios dinámicos y de interés en los estudiantes. Este muro es sencillo y que no requiere de una disciplina como tal, pero genera deserción en algunas actividades de expresión artística evitando en los sujetos la interacción directa con el otro y la expresión corporal como forma de comunicación.

1.8 Metodología

1.8.1. Diseño Metodológico

El proyecto de investigación pretende responder a la pregunta: ¿Cómo contribuyen las expresiones artísticas escolares en el desarrollo de habilidades artísticas y construcción de identidad cultural en los niños de primaria, y qué estrategias se implementan para promover la importancia de las expresiones artísticas y motivar a los estudiantes? A partir de esto, se plantea la posibilidad de realizar una reconstrucción de experiencia, aprovechándose el método de la sistematización como metodología del trabajo de investigación.

En este sentido, Francke y Morgan (1995) indican que la sistematización de experiencias se refiere a la acción de reconstruir y analizar reflexivamente una experiencia de acción o intervención con el fin de adquirir un conocimiento coherente que posibilite compartir la experiencia, cotejarla con otras o con el conocimiento teórico preexistente. De esta manera, se colabora en la recopilación de conocimientos originados en la práctica misma, destinados a su divulgación.

Se elige la reconstrucción de experiencias ya que me permite compartir las prácticas artísticas extracurriculares procedentes de docentes del Colegio Centro Sagrado Corazón en los años 2017 y 2018, cuya finalidad era ofrecer talleres con inscripción voluntaria para los estudiantes en distintas expresiones artísticas como danza, música, teatro y artes plásticas. A partir de estas se obtuvieron resultados óptimos, por un lado, a nivel académico, puesto que los estudiantes se esforzaban por obtener buenas calificaciones para continuar en los talleres que eligieron y por otra parte en el ámbito convivencial, en donde lograron mejorar sus relaciones con estudiantes de otros grados y de esta forma avanzar en las relaciones interpersonales.

La investigación también incluirá un análisis documental, definido por Arias (2006) como "...un proceso basado en la búsqueda, recuperación, análisis, críticas e interpretación de datos secundarios, es decir los obtenidos y registrados por otros

investigadores en fuentes documentales: impresas, audiovisuales o electrónicas” (p. 36). Por lo que se desarrollará de la siguiente forma: En primer lugar, se busca hacer una recolección exhaustiva de las evidencias que permite analizar el proceso y los resultados obtenidos sobre dicha práctica. Para esto se registraron actas y documentos que hicieron parte del proceso en la institución educativa. Posteriormente se iniciará la construcción del documento en donde se mostrará el objetivo, las estrategias y el análisis de los resultados a partir de la experiencia, teniendo en cuenta diferentes bases teóricas que corroboran los beneficios de las expresiones artísticas escolares en el desarrollo de los sujetos.

1.8.2. Tipo de investigación

Como se ha indicado, se pretende realizar una reconstrucción de experiencias en la cual se aprovechó la sistematización. Partiendo de esto se encamina hacia una investigación educativa puesto que la búsqueda sistemática, al contrario de lo que se cree, “está dirigida y documentada de tal forma que el argumento puede ser examinado concienzudamente. El interés del informe no depende de la elocuencia del autor o de cualquier plausibilidad superficial” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 23).

Para realizar esta investigación es necesario hacer un acercamiento a las experiencias educativas del Colegio Centro Sagrado Corazón, iniciando con el planteamiento de los objetivos y posteriormente analizando las prácticas realizadas dentro de la institución, identificando las ventajas de este proceso con la finalidad de aportar al campo educativo una estrategia educativa que podría llegar a mejorar algunas dificultades dentro del aula.

Como consecuencia, se encamina hacia una investigación aplicada pues “se centra en un campo de práctica habitual y se preocupa por el desarrollo y la aplicación del conocimiento obtenido en la investigación sobre dicha práctica” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 23). Así pues, el campo educativo siempre está en constante evolución, lo que hace necesario estar en una búsqueda constante de estrategias de

mejora en todos los procesos. Por esta razón, al compartir esta experiencia educativa se incrementan conocimientos dentro de este campo en concreto.

Adicionalmente, se asume como una investigación de tipo cualitativo, puesto que permite la comprensión de una experiencia práctica al presentar los datos en una forma narrativa, empleando una subjetividad sistematizada que requiere hacer una recolección exhaustiva de las evidencias de la práctica para hacer una descripción detallada del proceso y darla a conocer en beneficio de otras instituciones educativas. Finalmente, se establece que la presente es una investigación educativa aplicada, de naturaleza cualitativa para llevar a cabo una recopilación de experiencias de diferentes sujetos en torno al tema investigativo.

1.8.3. Ruta Metodológica

Para la construcción de la metodología en la investigación, como indica Botero (2001), es importante destacar que se utiliza un método que involucra la recuperación, la focalización y la incorporación de una práctica de formación específica. Al conectar de manera integral y a lo largo del tiempo los elementos teóricos y prácticos que la componen, esto capacita a las personas para entender y explicar los contextos, significado, bases, lógica y desafíos que presenta la experiencia. El objetivo es transformar y mejorar la comprensión, experimentación y expresión de las iniciativas educativas de naturaleza comunitaria.

A partir de este planteamiento se da paso a la construcción de la ruta metodológica. En primer lugar, se debe hacer la recuperación del proceso, para esto se realiza una recopilación de las evidencias que hicieron parte del proceso en las actividades puestas en práctica dentro del Colegio, informes, actas, fotografías y videos que reposan de las áreas de danzas y artes durante los años 2017 y 2018. Esto con el fin de categorizar la información desde el área y las personas que hicieron parte del proceso (docentes, estudiantes, padres de familia).

Por otro lado, la organización de las evidencias se hará por medio de archivos digitales creados “desde las fechas importantes”. Para este aspecto será necesario clasificar la información en fuentes primarias y secundarias. En esta fase es importante mencionar que las técnicas e instrumentos que se van a trabajar son talleres de interpretación de memoria, talleres de interpretación de fotos entre otros.

En segundo lugar, se realizará la triangulación este espacio será necesario contrastar la información por medio de unas entrevistas. Las mismas se establecerán previamente y serán aplicadas a docentes y estudiantes que hicieron parte de esta experiencia.

En tercer lugar, se dará inicio al momento de construcción del documento en donde se hace la recuperación de la experiencia del Colegio Centro Sagrado Corazón, analizando la experiencia desde las acciones que se abordaron hasta los resultados, estableciendo unas conclusiones para la difusión del documento.

1.8.4. Instrumentos

Los instrumentos de investigación cualitativa son cruciales para obtener datos detallados y en profundidad acerca de un tema o problema en particular. Uno de los instrumentos más utilizados es la entrevista estructurada, que se basa en un conjunto de preguntas y temas específicos que se deben tratar en el proceso de investigación.

La entrevista estructurada es una técnica de investigación que se utiliza para recopilar datos de manera sistemática y estandarizada. A diferencia de la entrevista no estructurada, la entrevista estructurada se basa en preguntas específicas que se deben hacer a todos los participantes en el estudio (Valles, 2000, p. 42). Esta técnica permite a los investigadores obtener datos coherentes y comparables que pueden ser analizados de manera sistemática.

La entrevista estructurada es particularmente útil en estudios que se centran en temas específicos, ya que permite a los investigadores profundizar en los detalles de

un tema en particular. Además, es una herramienta valiosa para el análisis de datos, ya que permite a los investigadores comparar y contrastar las respuestas de los participantes (López de la Llave, 2005, p. 94). En resumen, se ha utilizado la entrevista estructurada puesto que es un instrumento de investigación cualitativa valioso que permitió obtener datos detallados y coherentes sobre temas específicos (Ver Apéndices).

2. CAPÍTULO II: Reconstrucción de las Experiencias.

2.1. Religión y educación

Vale la pena resaltar que, en la educación religiosa, con frecuencia se emplean las artes, tales como la música, la pintura, el teatro y la literatura, como medios pedagógicos para comunicar principios religiosos y enseñanzas espirituales. En Colombia, es común encontrar representaciones artísticas y culturales relacionadas con la religión en las escuelas y comunidades, lo que contribuye a enriquecer la comprensión de la fe. Como más adelante se abordará, el uso de las artes en la pedagogía también ha sido mencionado desde hace décadas atrás.

Colombia es un país con una fuerte influencia católica, y la educación religiosa ha desempeñado un papel importante en su sistema educativo. La comprensión de la teología cristiana y la formación en valores religiosos son elementos fundamentales en la educación de muchos estudiantes colombianos. Este enfoque puede verse reflejado en la manera en que se aborda la religión en las escuelas y cómo se integra en el currículo educativo.

Pieper (1955) planteaba la importancia de la teología cristiana como parte fundamental de la formación del espíritu y la filosofía (pp. 11-12). Hasta donde ha llevado el desarrollo de la historia, Colombia sigue siendo un país donde la enseñanza de la teología y los aspectos religiosos desempeñan un papel significativo en la

educación de los estudiantes. La teología cristiana se considera una parte esencial de la formación moral y espiritual de los jóvenes en el país.

La teología, destaca Pieper (1955) es un esfuerzo humano por interpretar y comprender las afirmaciones transmitidas, que son creídas como reveladas; esta interpretación y reflexión teológica también se reflejan en la educación evangelizadora, donde se fomenta el estudio y la reflexión sobre la fe cristiana y sus enseñanzas (pp. 13-14). Los estudiantes colombianos no solo reciben información religiosa, sino que se les anima a cuestionar, reflexionar y profundizar en su comprensión de la teología cristiana.

A lo largo de las décadas, este enfoque ha persistido y se ha integrado en las escuelas y comunidades colombianas. En un país con una fuerte influencia católica, la educación religiosa y la enseñanza de la teología cristiana siguen siendo pilares esenciales de la formación moral y espiritual de los estudiantes. Siguiendo las reflexiones de Pieper (1955), se reconoce que la teología, lejos de ser una mera transmisión de conocimientos, implica una interpretación y reflexión profundas sobre las creencias transmitidas como reveladas (pp. 37-39). En Colombia, se alienta a los estudiantes a explorar y cuestionar, lo que contribuye a una comprensión más profunda y significativa de la teología cristiana y su aplicación en la vida cotidiana.

2.2. Desde los comienzos de la Congregación

Desde los anales de la historia se ha reconstruido la trayectoria del Colegio Centro Sagrado Corazón. A través de documentos institucionales, especialmente del plan estratégico, se ha preservado la información actualizada de los procesos educativos que se realizan año tras año. De esta manera, en el mes de febrero, la rectora encargada de la institución hace un recuento de los acontecimientos más importantes del año anterior, retroalimentando información sobre la población del colegio y las modificaciones en cuanto a metodologías académicas e infraestructura física.

Esta fuente precisa de datos es de vital importancia para el desarrollo de la investigación, pues a partir de éstos se evidencian los propósitos establecidos por la comunidad desde los inicios de la Congregación hasta la formación actual de sus estudiantes. A lo largo de la historia, diferentes procesos históricos permitieron hacer modificaciones en beneficio de los niños y jóvenes del país, quienes hoy en día son el legado vivo de esta noble institución.

La madre Clara Fey, con su gran sensibilidad social, fue una maestra excepcional que brindó su ayuda a los más necesitados. Enseñó a leer, escribir y a enfocarse en la parte artística con sus estudiantes, convirtiéndose en el medio fundamental de los procesos educativos. A través de su misión, dejó como legado la enseñanza de ver a través de los niños un amor puro y sincero. Su máxima "Conducir los niños a Jesús" resume la tarea para aquellos que siguen su labor a través de cada institución.

No obstante, para comprender la historia de la Congregación y su obra educativa, es necesario remontarse más atrás en el tiempo y analizar el proceso histórico de estas comunidades religiosas y su llegada a Latinoamérica, específicamente al territorio colombiano. De esta manera, se puede apreciar la labor de estas nobles mujeres en la educación del país.

2.2.1. Proceso histórico de la educación religiosa

En el mundo europeo, la Edad Media fue una época de florecimiento de diversas órdenes religiosas, cuyo énfasis en la educación se convirtió en su legado más valioso. Los benedictinos, dominicos, franciscanos y otras comunidades religiosas establecieron monasterios y escuelas que proporcionaban educación religiosa y formación académica a los jóvenes y miembros de la comunidad.

En una época marcada por la escasez de recursos y el analfabetismo generalizado, estas comunidades religiosas desempeñaron un papel fundamental en la preservación y transmisión del conocimiento. Sus monasterios y escuelas se

convirtieron en centros de referencia intelectual y espiritual, donde los textos clásicos de la antigüedad fueron copiados y preservados en sus bibliotecas.

Más allá de la educación académica, estas órdenes religiosas también enfatizaron la formación moral y espiritual de sus miembros y estudiantes. La vida en comunidad, la disciplina y la dedicación a la vida religiosa se combinaban con el aprendizaje intelectual, lo que permitía a los jóvenes desarrollar no solo habilidades intelectuales, sino también una profunda conexión con su fe y una ética de trabajo y servicio a la comunidad.

Con el tiempo, la Reforma Protestante y los movimientos religiosos posteriores en Europa marcaron un importante punto de inflexión en la historia de las comunidades religiosas educativas. La Reforma Protestante generó un profundo cisma en la Iglesia Católica y dio lugar al surgimiento de nuevas denominaciones y confesiones religiosas (Barnard et al., 1994, p. 12). Estos movimientos de reforma llevaron a la creación de nuevas órdenes y congregaciones religiosas, que abogaban por una interpretación diferente de la doctrina y enfocaban su misión en aspectos específicos de la fe y la educación. Cada una de estas comunidades religiosas adoptó su propio enfoque educativo y misión, adaptándose a las creencias y valores de sus respectivas tradiciones religiosas.

Muchas de estas comunidades religiosas estaban inspiradas por líderes carismáticos y visionarios, quienes comprendieron la importancia de la educación y la instrucción de la juventud como medio para promover su fe y fortalecer su comunidad. Figuras como John Knox, fundador del presbiterianismo escocés, y Teresa de Ávila, reformadora carmelita, fueron algunos de los exponentes que defendieron la formación intelectual y espiritual de sus seguidores.

Estos líderes, con su sabiduría y su visión, guiaron a sus comunidades hacia la luz del conocimiento y la fe. John Knox, con su fervor y su pasión, fundó el

presbiterianismo escocés y defendió la educación como un medio para fortalecer la fe y la comunidad. Teresa de Ávila, con su espíritu reformador y su amor por la contemplación, abogó por la formación intelectual y espiritual de sus seguidores, guiándolos hacia una vida de oración y servicio (Barnard et al., 1994, p. 14).

A medida que estas nuevas órdenes y congregaciones religiosas se establecían en diferentes regiones de Europa, fundaron escuelas y centros educativos que se convirtieron en pilares fundamentales de sus comunidades. Estas instituciones educativas proporcionaron una educación basada en los principios de cada confesión religiosa y formaron a generaciones de jóvenes en sus creencias y tradiciones particulares.

El movimiento misionero europeo también desempeñó un papel crucial en la expansión de estas comunidades religiosas hacia otros continentes, incluido el continente americano. Durante los siglos XVI, XVII y XVIII, misioneros y religiosos de distintas órdenes llegaron a América para evangelizar y establecer escuelas y centros educativos para la población indígena y mestiza (Barnard et al., 1994, p. 15).

Los misioneros también utilizaron el arte y la música como medios para comunicar sus enseñanzas y evangelizar a las poblaciones locales. La pintura religiosa y la música sacra se convirtieron en poderosos recursos para transmitir la fe y la doctrina cristiana. A través de estas expresiones artísticas, los misioneros lograron conectar con las emociones y creencias de las comunidades indígenas, facilitando así la adopción del cristianismo.

La labor misionera no estuvo exenta de conflictos y tensiones, ya que la llegada de los europeos y la imposición de su cultura y religión provocaron cambios significativos en las sociedades indígenas. Sin embargo, también se generaron procesos de mestizaje cultural y sincretismo religioso, donde elementos de las

tradiciones indígenas se fusionaron con la fe cristiana, creando nuevas expresiones culturales y religiosas (Barnard et al., 1994, p. 16).

A pesar de los desafíos y controversias, el movimiento misionero europeo dejó un legado importante en América. Sus esfuerzos en la evangelización y la educación contribuyeron a la construcción de una identidad religiosa y cultural en el continente. Muchos de los colegios y universidades más antiguos de América tienen sus raíces en las instituciones educativas fundadas por estos misioneros, que sentaron las bases para el desarrollo de la educación formal en el continente (Barnard et al., 1994). Además, la presencia de estas comunidades religiosas continúa siendo relevante en la actualidad, con un legado histórico y cultural que perdura a lo largo de los siglos

Dentro de América Latina y en otros lugares sometidos a la colonización, estas comunidades religiosas con un enfoque educativo desempeñaron una función fundamental en la difusión de la fe católica y en la provisión de educación formal. Las escuelas dirigidas por estas órdenes religiosas se convirtieron en centros de educación y cultura, y muchos de los colegios y universidades de renombre en la actualidad tienen sus raíces en estas instituciones fundadas por comunidades religiosas europeas.

El siglo XIX y principios del XX marcaron un período de cambios significativos en la educación. Muchos países comenzaron a secularizar la educación y a separarla de la influencia religiosa (Barnard et al., 1994). Sin embargo, muchas comunidades religiosas continuaron manteniendo su presencia en la educación a través de escuelas y colegios confesionales, enfocados en la formación integral de los estudiantes, es decir, basados en la idea de atender todas las dimensiones del ser humano, incluyendo lo cognitivo, lo afectivo, lo social, lo moral, lo espiritual, lo físico y lo artístico, sin énfasis en particular en algún área en específico (Delors, 1996).

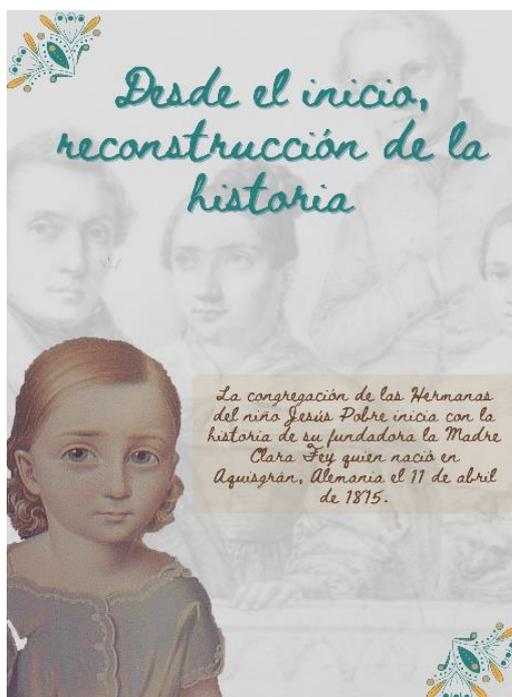
En la actualidad, algunas de estas comunidades religiosas educativas han seguido evolucionando y adaptándose a los desafíos y cambios sociales, mientras siguen desempeñando un papel relevante en la educación y el desarrollo de habilidades en la juventud.

2.2.2. La Madre Clara Fey

La Congregación de las Hermanas del niño Jesús Pobre inicia con la historia de su fundadora la Madre Clara Fey, quien nació el 11 de abril de 1815 en Aquisgrán, Alemania, sede del imperio Germánico desde Carlomagno, a quien se recuerda el 28 de enero por medio de una ceremonia religiosa. Aquisgrán fue invadida en 1792 por las tropas de Napoleón Bonaparte, solo hasta la derrota de esta invasión en 1814 se retomaron los procesos en el Congreso y por lo tanto el futuro para los negocios de la ciudad.

Figura 2.

Reconstrucción de la historia del Colegio Centro Sagrado Corazón.



Clara fue la cuarta de cinco hijos de una familia dedicada a la industria textil. En esa misma época nació Otto Bismarck en Schoenhausen; los dos niños crecieron en medio de familias poderosas y reconocidas dentro de la ciudad (Evers, 2015, p. 28). Al cumplir ocho años, Clara empezó sus estudios en el colegio Las Penitentes que había sido fundado en 1806, empezando a encontrar agrado por todos los espacios religiosos y que pretendían servir al otro pues a pesar de pertenecer a una familia de buenos recursos siempre se preocupó por los otros niños que no tenían las mismas posibilidades y se preguntaba en qué forma podría ayudar a la sociedad.

A sus once años tuvo un sueño que la llegó a conmover de manera importante el resto de su vida:

Soñó que iba por la Jakobstrasse (Calle de Santiago) en Aquisgrán donde se encontró un niño muy querido, muy pobre y muy mal vestido. La miraba con melancolía como si quisiera pedirle algo. Clara entendió la mirada y se dispuso a darle una limosna (Evers, 2015). El niño pobre le dijo: "Tengo todavía más hermanitos pobres". Entonces Clara le preguntó: ¿Dónde vives? El niño señaló con el dedo hacia arriba y le sonrió amablemente. ¿Cómo te llamas?, siguió preguntando Clara. El niño contestó: "Yo soy el Niño Jesús Pobre". Al decirlo desapareció y Clara se despertó (Hermanas del Niño Jesús Pobre [PIJ COLOMBIA], 2019).

A partir de ese momento, Clara se preocupó mucho más por la situación de escasez de parte de la población y a sus diecisiete años conformó un grupo de amigas con quienes se reunía todos los domingos para hablar sobre las situaciones que ocurrían en el país. La joven empieza a notar que era necesario salir a realizar visitas a quienes más lo necesitaba (Jiménez, 2011, p. 27).

Figura 3.

Legado de la Madre Clara Fey.



En sus recorridos, las jóvenes enseñaban a leer y a escribir a los más necesitados, y se permitieron relacionarse con las situaciones de mayor precariedad y enfermedad del sector, por lo que el riesgo de Cholera Morbus implicó al grupo suspender las visitas para evitar contagios y más muertes en el lugar (Jiménez, 2011, p. 29). Así pues, para la época, Alemania atravesaba un periodo difícil, además de la revolución industrial que trajo consigo malas condiciones laborales, pobreza y escasez de alimentos, razones importantes que posteriormente llevaron a otros acontecimientos políticos como la revolución alemana.

2.2.3. La propuesta espiritual

La madre Clara Fey, una luminosa alma que forjó el camino de la Congregación, legó a la posteridad una propuesta de Espiritualidad que brotó de lo más profundo de su íntima comunión con lo divino. Aunque nunca aspiró a erigir una teoría rígida para la existencia, sus hijas espirituales, las hermanas de su comunidad, han emprendido un valiente viaje para discernir y estructurar de alguna manera este legado singular.

Hoy, con anhelo y audacia, se aventuran a regresar a la fuente original, ansiosas por empaparse de su esencia y abrazarla con creatividad, con el fin de enfrentar las necesidades tanto individuales como universales de nuestro mundo en constante cambio. En su exploración, se han unido a la influencia del Concilio Vaticano II, volviendo a las raíces fundamentales de su fe. Durante este viaje interior, las hermanas han recuperado los escritos de la madre Clara Fey, revelando el pensamiento profundo que subyace en ellos, con el propósito de infundirles un nuevo sentido y relevancia en la actualidad. Este esfuerzo representa la continuación y puesta en práctica del profundo deseo de comprender la esencia misma de la espiritualidad, con el objetivo de renovarla y hacer que brille en nuestro tiempo presente.

La forma en que la Madre Clara vivió su fe puede ser interpretada como un continuo viaje, una danza perpetua en la presencia divina. Con gran convicción, Clara Fey nos enfatiza la enorme importancia de la fe y el amor como pilares fundamentales que dan vida a esta práctica, considerando una creencia con firme convicción que Cristo está verdaderamente presente en el altar, el Hijo del Dios vivo (Mt. 16,16).

Según la Madre Clara, la fe en la Presencia de Jesús en la Eucaristía y la aceptación de que, al comulgar, Él se aloja en cada alma, marcan el inicio de un compromiso extraordinario con el testimonio de la fe. En el momento de la comunión,

ellas asumen libremente vivir de acuerdo con su vocación, comprometiéndose a mantener la coherencia y autenticidad en su camino. Para ella, el Sacramento Eucarístico es el sacramento del amor, representando la más sublime manifestación de un amor indescriptible. Es el propio amor personificado. No obstante, el amor demanda reciprocidad en forma de amor. Igualmente, el amor provoca una respuesta amorosa (Meditaciones III, p. 190).

Volver al Sagrario no implica simplemente repetir automáticamente oraciones o frases carentes de significado. Clara, llena de fervor espiritual, animaba a sus compañeras a sumergirse en la Presencia del Señor a través de un ritual que implicaba compartir, ya sea de manera mensual o a intervalos regulares, fragmentos breves de la Sagrada Escritura o reflexiones de santos. Estas palabras sagradas no eran solo un complemento para la práctica; eran la propia práctica. Representaban una ventana para contemplar al Señor y, al mismo tiempo, para dirigir una mirada compasiva hacia los demás.

En sus reflexiones íntimas, uno se pregunta: ¿Cómo abrazo yo la Sagrada Escritura en mi vida? ¿La asimilo de manera que me transforme y me conduzca hacia la conversión? O, por el contrario, ¿la manipulo para que se ajuste a mis deseos y conveniencias? Clara también proponía el uso de "artificios" como herramientas para mantener viva la unión con Dios. Estos recursos eran selectos estímulos externos, como el sonido de una campana, el tic-tac de un reloj, el timbre de una puerta o una imagen del Señor. No obstante, lo fundamental era que cada estímulo debía dar lugar a una respuesta interna de conexión con el Señor: una breve oración, un momento de reflexión interior, una mirada profunda. En resumen, estas prácticas debían ser simples en su esencia.

Para Clara Fey, vivir la práctica implicaba regresar a lo largo del día al Sagrario que estaba en el templo de su corazón. Hablaba con el Creador y contemplaba a lo

largo del día a Jesús presente en los "sagrarios vivientes" que eran sus semejantes, con el propósito de actuar en sus vidas de la misma manera en que lo haría Jesús. Esta constante búsqueda de unidad con Dios y servicio a los demás constituía el núcleo de su camino espiritual.

2.2.4. Legado de la Madre Clara Fey

En el año 1844, Madre Clara fundó la Congregación de las Hermanas del Niño Jesús Pobre después de observar que, debido a la industrialización, los niños eran víctimas de diversas necesidades físicas, afectivas y espirituales. Madre Clara insistió en que las hermanas deberían estar presentes para todos estos niños y jóvenes (Evers, 2015, p. 76).

Durante los primeros años de la comunidad, los Pontífices romanos Pío IX y León XIII manifestaron una gran admiración por los bordados artísticos y todo lo que las hermanas habían logrado en el taller. Clara, a través del arte y la literatura, desarrolla en los demás lo que ella misma recibió de su hogar (Evers, 2015, p. 78). Las hermanas de la comunidad hicieron parte de orfanatos y escuelas populares, siempre ayudando a los más necesitados.

Desde el instante en que sus dos amigas y Luisa Vossen se unieron a la Congregación, el papel de Clara fue de suma importancia. Fue la fuerza motriz que dio inicio a la comunidad. Aunque la fundadora asumió su liderazgo, su temperamento melancólico la llevó a atravesar crisis considerables, agravadas por su escrupulosidad. Con prontitud, Andrés y Monseñor Laurent tuvieron que intervenir para evitar que Clara impusiera un estilo de vida ascético y austero que afectaba su salud y la de las jóvenes.

Los desafíos de salud y espirituales que enfrentó Clara no fueron suficientes amenazas, ya que la Congregación experimentó un notorio crecimiento. Para 1870, contaba con más de 600 hermanas distribuidas en 23 casas en Prusia, una en

Baviera, una en Austria y una en Luxemburgo. Este período largo implicó una serie de procesos complejos, como la redacción, revisión y aprobación de la Regla de Vida, la solicitud de aprobación pontificia, el permiso eclesiástico para llevar el hábito y la creación de nuevas fundaciones en países diferentes a Alemania. Sin embargo, también surgieron acusaciones de maltrato o abuso hacia algunas hermanas, enfrentamientos con algunos líderes locales y la anulación de contratos establecidos con la comunidad.

Incluso, lo más significativo aún estaba por llegar. A finales de 1875, después del despido de un gran número de hermanas que trabajaban en diferentes escuelas y colegios estatales, Clara recibió la noticia de que tenía hasta octubre de 1876 para abandonar la casa madre. Esto implicaba la disolución de todas las casas filiales, lo que hacía extremadamente complicado encontrar un lugar fuera de Alemania para albergar a más de 500 hermanas y gestionar sus bienes en ese momento.

A pesar de estos desafíos, la Congregación perseveró y continuó su labor de educación y servicio a la comunidad. La valentía y la determinación de Clara y sus hermanas son un ejemplo de fe y coraje para las generaciones futuras. Su legado continúa vivo en cada una de las instituciones educativas y de servicio que fundaron, y su espíritu sigue guiando a las hermanas de la Congregación en su labor diaria.

Después de múltiples solicitudes, se les otorgó una prórroga final hasta octubre de 1878. Durante este período, Clara experimentó una gran angustia al presenciar la entrega de niños y el cierre de orfanatos. Sus compañeras se fueron retirando gradualmente, y solo ella y la hermana Teresia permanecieron en la casa madre hasta el 1 de septiembre. Las hermanas en otras casas dejaron sus lugares el 30 de septiembre.

Este doloroso proceso fue desencadenado por la llamada "Lucha de la Cultura" (Kulturkampf), liderada por Otto von Bismarck, que resultó en la expulsión de todas las

comunidades religiosas de Alemania, excepto aquellas dispuestas a someterse a sus demandas y aceptar sus condiciones, así como aquellas dedicadas al cuidado de los enfermos. Esta situación llevó a la Congregación a centrarse en los países donde ya tenían obras y a explorar nuevas direcciones.

A pesar de enfrentar estos obstáculos, la Congregación mantuvo su determinación y exploró nuevas oportunidades. Hacia 1882, ya había establecido su presencia en ocho países, con la casa madre en Simpelveld, Holanda. Después de ese prolongado periodo de adversidades, que incluso incluyó solicitar donaciones, Clara Fey pudo contemplar a su congregación más sólida y comprometida en hacer realidad el lema que guiaba su vida espiritual: "Manete In Me" (Permaneced en mí).

Por otra parte, la Congregación necesitaba cumplir con su propósito, por lo que las hermanas del Niño Jesús Pobre comenzaron a extenderse rápidamente por diferentes territorios. La Madre Clara Fey no tenía la posibilidad de cumplir con todas las peticiones que recibía desde diferentes lugares del mundo, quienes solicitaban la presencia de las hermanas para ayudar a los más necesitados, por lo que comenzaron a buscar ayuda en comunidades cercanas (Evers, 2015, p. 12). En la misma época, en 1862, Otto Von Bismarck fue nombrado por el rey Guillermo, convirtiéndose en una figura influyente.

Mientras tanto en Colombia en 1863 se movían algunos enfrentamientos político- militares a causa de la ruptura con España que dejaba a las elites criollas en el poder haciendo una división entre los partidos Liberal y Conservador (Evers, 2015, p. 13). A partir de esta situación se instaura el régimen federal que estaba representado por los caudillos liberales y radicales.

En este nuevo régimen se presentaron grandes discusiones que tenían que ver con la abolición o la protección de los privilegios que tenía la iglesia, el poder católico o laico público para la enseñanza en las escuelas y la adopción definitiva del federalismo

en contra del centralismo todo esto llevó a enfrentamientos violentos entre el liberalismo radical y conservadores. Para 1867 en la fundación de la Universidad Nacional de Colombia y las escuelas normales buscando ayuda de los administradores y científicos alemanes, sin tener en cuenta la falta de recursos para escolarizar y fomentar la educación científica y técnica, pues la mayor parte del país se encontraba sin posibilidades económicas entonces la contribución alemana no sería suficiente y se necesitaba ayuda de otras congregaciones (Evers, 2015, p. 13).

En Colombia, la guerra civil dejó consecuencias importantes en la población. El gobierno era insuficiente para manejar el brote de lepra y solicitó con urgencia la presencia de misioneros franceses para la atención de pacientes. En 1882, el triunfo de Rafael Núñez, representante del movimiento político independiente de los "nuñistas", declaró su apoyo en algunos principios elementales, como la centralización política y la cristalización del país con la ayuda de la iglesia católica, impulsando una política de alianza con el clero católico y los conservadores, conformando un consejo nacional para crear la constitución política de 1886.

Paralelamente, se aumentó el periodo presidencial de dos a seis años y se reconoció a la religión católica como la religión oficial del país, reglamentando la educación pública religiosa-cristiana no obligatoria. Núñez, inspirado en el positivismo spenceriano, estableció que el positivismo es la forma de garantizar el orden dentro de cualquier sociedad en búsqueda de progreso. El positivismo jugó un papel fundamental como política-religión, siendo el referente de regímenes autoritarios en Colombia, llegando a ser un aspecto fundamental para la creación de la constitución de 1886, que esperaba construir un nuevo estado como una doctrina filosófica.

De acuerdo con esa doctrina, se reanudó la misión de encargar a la Iglesia católica de recristianizar el país a través del culto y la educación, para imponer orden y lograr hacer una cohesión social. Otorgando prácticamente el control y monopolio de

la enseñanza en primaria y secundaria, actuando libre e independiente por todo el territorio, la iglesia tenía la facultad de escoger los libros para educar en su formación cristiana, además de denunciar frente a las autoridades a todos los maestros que no respetan la doctrina católica. Este poder sobre los contenidos y enseñanza hacían a un lado las ideas científicas o literarias contrarias a la iglesia católica.

Debido a lo que sucedía en Colombia se vuelve entonces el lugar perfecto para las congregaciones de religiosos extranjeros que no pasaban por un buen momento en sus propios países que iban en búsqueda de separar la iglesia y el estado. Francia era uno de los países que pasaba por esta transformación, las congregaciones de caridad y misión llegan a Colombia durante la regeneración en colaboración con el obispo de Bogotá en la época Bernardo Herrera y el papa León XIII que se encontraban enfocados en ayudar a Colombia en la cristianización que el país estaba viviendo.

El papa León XIII nombra a Eugéne Biffi como obispo de Cartagena para empezar a recristianizar pues según el cardenal Emince Miecislav Lesochowski era la ciudad que tenía más riesgo de perder la credibilidad en la Iglesia católica por la falta de clérigos. Es entonces cómo invitan a la congregación francesa de Jesús y María para formar los primeros clérigos en Colombia. A causa de esta decisión se reabre el antiguo seminario de Cartagena San Pedro Claver convirtiéndose en el centro más importante para la formación del clero colombiano.

Como consecuencia a los resultados del seminario en Cartagena se confía a los padres Eudistas la formación del seminario de Medellín quienes expresaban su tranquilidad por el apoyo que recibieron del gobierno colombiano y el papa León XIII. Todos estos movimientos en busca de recristianizar a la sociedad desde la educación católica llevaban al sistema educativo propuesto por las congregaciones religiosas francesas a formar en el amor a la religión, la patria y la familia implantando en la

enseñanza modelos existentes en su propio país siendo parte de los conocimientos técnicos y científicos en Colombia para finales del siglo XIX.

Figura 4.

Representación de la situación político-religiosa de la época.



Es importante mencionar que estas congregaciones religiosas impulsaron la creación de escuelas, normales e institutos incluso en regiones como el Amazonas, Orinoquia y litoral Pacífico, con ayuda y recursos ofrecidos por el gobierno. En Colombia las congregaciones religiosas extranjeras cada vez se hacían más fuertes entre estas se encontraban las españolas, Jesuitas, los Dominicanos y Franciscanos quienes en otras épocas fueron los encargados de la evangelización de los indígenas.

Aunque Clara Fey murió el 08 de mayo de 1894 en Simpelved, su legado continúa vivo en cada una de las instituciones educativas y de servicio que fundó. Su valentía y su determinación son un ejemplo de fe y coraje para las generaciones futuras.

Su espíritu sigue guiando a las hermanas de la Congregación en su labor diaria, y su lema sigue siendo una inspiración para todos aquellos que buscan hacer el bien en el mundo: *Permaneced en mí.*

2.2.5. Lucha de la cultura, llega la expulsión

Otto Von Bismarck, Canciller de Prusia vio en el catolicismo un poder político que se opone a la unidad alemana, razón por la cual en 1871 se suprime la sección católica del ministerio de los cultos. En 1872, Bismarck pedía la expulsión de los Jesuitas en toda Alemania iniciando la llamada Lucha de la cultura alemana (*Kulturkampf*), que prohibía a las comunidades católicas ejercer cualquier actividad formativa considerando que esto podría amenazar la unidad y constitución del Imperio alemán.

Sin opción, la comunidad de las hermanas del Niño Jesús Pobre tuvo que tomar la decisión de marcharse y cruzar la frontera con Holanda, llegan a Simpelveld en 1878 con más de doscientas hermanas. En este lugar realizan la construcción de la Casa Madre General que se mantuvo hasta el año 2012, extendiéndose por diferentes lugares del mundo (Alemania, Austria, Bélgica, Colombia, España, Holanda, Indonesia, Inglaterra, Kazajstán, Letonia, Luxemburgo y Perú), y aunque las estructuras políticas y sociales han cambiado su objetivo siempre fue el mismo.

La fundación del Imperio Alemán trajo consigo un periodo de gran desarrollo a nivel económico, geográfico, político y militar. Bismarck permaneció 19 años frente al gobierno combatiendo el catolicismo político, el movimiento obrero y la burguesía liberal.

Para el siglo XVIII, la educación alemana se veía abordada desde la visión de la Bildung, un término difícil de definir pues se consideraba como un proceso interno que no era concebido desde la capacitación o la formación, sino que por el contrario abordaba una conexión entre lo ético y lo estético dando un lugar de discusión entre los filósofos del momento. Humboldt (1767-1835), interpreta la "Bildung" como la cultura o

el conjunto de ideas y representaciones que moldean la identidad de una persona y de una comunidad durante su proceso de autodescubrimiento y desarrollo (p. 75).

Después de la guerra prusiana contra el ejército napoleónico, que dejó a la nación en ruinas, se reconoció que las prácticas educativas dependían en gran medida de la experiencia de los profesores (Jena, 1806, p. 86). Por lo tanto, la "Bildung" se convierte en un componente esencial de la formación, basada en la experiencia y la enseñanza en los entornos escolares que preparan para la vida. La formación se percibe más como una vivencia que como un proceso didáctico escolar, donde el individuo se desarrolla afrontando los desafíos de la vida.

En el contexto de los acontecimientos europeos de los siglos XVII y XIX, se establece este período como el comienzo de la modernidad alemana, que forja su propia identidad nacional, coloniza territorios y establece fronteras. Al mismo tiempo, se promueve un renacimiento humanista que introduce el concepto de pedagogía, en el que la "Bildung" juega un papel crucial. Paralelamente, la industrialización y los avances tecnológicos forman parte de los cambios graduales en los procesos educativos, influyendo en la manera de concebir la construcción de una nación.

Como resultado de estos cambios, surgieron diversas instituciones de formación, como congregaciones religiosas, academias militares y centros tecnológicos. En estos lugares, se enfocaban en la enseñanza de filosofía, matemáticas, cálculo y contabilidad. Las congregaciones religiosas educaban a la nobleza, mientras que las academias militares estaban destinadas a los hijos de comerciantes, y los centros tecnológicos se dedicaban a la formación de trabajadores. Durante este período, la lectura se volvió más extensa y profunda, como señala Chartier (1998, p. 113). Esta metodología se estaba adoptando en diversos lugares del mundo, incluyendo Colombia, que mostraba un gran interés en implementar las estrategias educativas alemanas, que tenían una gran reputación.

En consecuencia, la primera formulación integral de la "Bildung" fue realizada por Johann Gottfried Herder (1744-1803), quien destacó que la solución a los problemas sociales no residía en instituciones poderosas, sino en el despertar de las emociones y sensaciones que condujera a los resultados deseados. Con esto es posible analizar que las personas son un conjunto de emociones, sensaciones y que no es posible separarlas del conocimiento. Por tal motivo el arte y la literatura conciben posibilidades importantes para el aprendizaje de los seres humanos y para Alemania quien en la época se consideraba atrasada con respecto a Francia el Bildung era la oportunidad para salir del encasillamiento de la civilización cortesana empezando a tener lugares importantes en diferentes academias que trataban de comprender y analizar este nuevo proceso.

En 1795, la novela *"os años de aprendizaje"* de Wilhelm Meister ilustra la experiencia de la "Bildung" a través de la autoformación, donde el protagonista no logra encontrar un ideal de educación universal, pero finalmente lo descubre en una comunidad utópica e ilustrada. Wilhelm Von Humboldt, quien sirvió en el gobierno prusiano, fundó una universidad con el propósito de avanzar en la teoría del "Bildung". Su enfoque se centraba en la relación entre el individuo y el mundo, en la cual las personas fortalecen sus habilidades y otorgan valor a su propia existencia. Desde esta perspectiva, se comprende que la adquisición de conocimientos provenientes del mundo exterior tiene una mayor relevancia que la simple repetición de información. Las experiencias se convierten en aprendizaje a largo plazo para los seres humanos, y todo lo que les rodea contribuye a la construcción de su identidad.

En cierto modo, construir la teoría del Bildung implicaba la reconstrucción de varios elementos. En primer lugar, generar una estrategia que permitiera que el mundo occidental entendiera la misión alemana. En segundo lugar, hacer la Bildung metal-espiritual como única referencia alemana. Y, en tercer lugar, implementar una demanda de unidad y armonía acercándose a la educación humanística por medio de la cultura alemana tal y como lo expresa Nohl (n/d):

Bildung es el subjetivo arte de la cultura, la forma interna y la estancia mental-espiritual del alma, que asimila, mediante su propio esfuerzo, los estímulos externos para una vida interior uniforme y capaz de formar cualquier expresión y acto de esta vida interna uniforme. Pues todas aquellas prácticas de la educación deberían llevar plenamente a la unidad sin necesidad de fraccionar por medio de reformas el significado de la Bildung (p. 81).

Esta referencia está dada con respecto a los alemanes quienes consideraban la vida espiritual interior desde los aspectos religiosos, creando varias corrientes filosóficas y penetrando al mundo desde sus concepciones. Eucken, filósofo alemán que perteneció a la corriente espiritualista, demostraba que la forma de espíritu en vida interior se hacía tangible desde el arte y la música llevando al hombre a su máximo crecimiento interior. Para este filósofo los alemanes persistían como el “alma de la humanidad”, diferenciando entre los griegos su capacidad de ver al mundo tal y como es, por otro lado, los alemanes con la visión de algo que llegará a ser.

En cuanto al sistema escolar alemán, el conocido y por muchos admirado “sistema prusiano”, adquiere un destacado protagonismo, hasta tal punto que la enseñanza de lenguas —primero, del francés, luego, del inglés y, en algunos casos, del español— pasa a ser obligatoria, especialmente en los “Realschulen” y “Realgymnasien”, (Sánchez Pérez, 1992, p. 195). Alemania hizo parte de los cambios que se presentaron durante esa época. Puesto que su intención de llevar avances pedagógicos a otros lugares se hacía más visible, era muy común encontrarse con misiones pedagógicas alemanas en Colombia. En la primera visita establecida por el General Eustorgio Salgar, se dio a conocer un documento que contenía una nueva normatividad para los docentes y alumnos refiriendo que la educación debía ser obligatoria. Por otro lado, la religión estaría neutral en la educación, los docentes tenían que ser profesionales y se debería tener un sistema de control para regular las instituciones, todo esto basado en las escuelas de Berlín y Prusia.

A partir de esto se establece como objetivo abordar cuatro bases fundamentales. La primera tenía que ver con la importancia de formar a los docentes; la segunda con la implementación de nuevos procesos pedagógicos; la tercera con la importancia de la enseñanza científica y la cuarta con la tarea que tenía el estado en la educación, bases que en la actualidad siguen siendo prioritarias en la educación colombiana.

Luego, en 1940 y con el acuerdo de La Habana, se les negaba a los alemanes entrar a Colombia y se hacía efectiva la expulsión de quienes ya se encontraban en el país, por lo que los alemanes que se quedaron ilegalmente continuaron su labor pedagógica de forma clandestina y en menor frecuencia de la que venían ejecutando. Al ser encontrados podían ser expulsados o llevados a unos centros de concentración que estaban habilitados en Fusagasugá y Cachipay (Biermann, 1993, p.173). Por ello, Colombia les pide cerrar las instituciones que tenían dentro del país y terminan todo tipo de relaciones. Es importante mencionar que los estudiantes de escuelas alemanas ocupaban los primeros puestos en los exámenes del Estado y eran quienes ingresaban con mayor facilidad a las universidades.

El Bildung, sin embargo, en el siglo XIX pasó a ser casi un privilegio para la “clase educada” siendo un factor de estatus en la sociedad. Como indicaba Nietzsche, cuanto más conocimiento y educación se obtenga, más oportunidades se generan tanto para ofrecer como para buscar, y, como resultado, se experimenta un mayor nivel de satisfacción y bienestar (p. 667). Para ese momento todas las personas que tuvieran la posibilidad de acceder a una educación más creativa y artística eran quienes veían en un futuro la posibilidad estar entre las personas más educadas del mundo.

Por su parte, Paulsen (1903) planteaba que una persona se considera educada en la medida en que, a través de la enseñanza y la instrucción, sus cualidades humanas se desarrollan hasta alcanzar una expresión individual que refleja de manera completa y auténtica su ser humano y su ser mental/espiritual (p. 661). A partir de este planteamiento, se puede evidenciar que la educación dejaría de ser solo un proceso

formativo para compartir conocimientos, sino que por el contrario debería situarse en el interior categorizando la experiencia como base fundamental del aprendizaje.

Es evidente que la educación para la época no era un proceso definido, pues la universidad no llegaba a ser práctica y se dirigía los profesores de formación académica superior. Entonces los maestros de educación elemental que necesitaban formarse en la universidad eran rechazados, dejando la pedagogía como una disciplina académica y, como consecuencia de los procesos político económicos que se vivían en el momento, Alemania se industrializó un poco más tarde que Inglaterra y Francia, provocando cambios en la estructura social. En cuanto a lo político, la salida del canciller Otto Von Bismark, abriendo paso a un nuevo sistema educativo basado en los maestros quienes para entonces reconocían el papel de los maestros para la construcción de la nación.

Figura 5.

Fotografía real de las hermanas del Niño Jesús Pobre.



Por consiguiente, los conceptos de autoformación empezaron a ser prioridad en los escritores, al igual que la literatura y el arte tuvieron un papel fundamental durante estos procesos de construcción en la sociedad. Durante el imperio alemán a partir del siglo XX surge el origen de la enseñanza de las lenguas extranjeras que, hasta el momento, había sido un privilegio para las clases sociales altas. Siendo esta práctica acogida por los diferentes centros de enseñanza, con el inglés y francés como los idiomas que predominan en la enseñanza de las lenguas y enseguida se daba un lugar para el italiano volviéndose una obligatoriedad para las escuelas formativas.

Después en el 2001, se publican los informes Pisa y para sorpresa de los alemanes no quedan entre los diez primeros en los resultados educativos, un hecho importante de analizar pues Alemania siempre habría sido un país destacado en la educación mundial. Esta situación tenía un trasfondo importante con respecto a la Bildung, pues si bien se realizaron debates para conocer la razón por la cual se obtuvieron los resultados de dichas pruebas, se generaba la obligación de encontrar los culpables de la situación.

En este análisis se logra identificar que los problemas no estaban explícitamente anexos al currículo o al sistema educativo, sino que por el contrario se definió que las pruebas Pisa como un proceso utilitario y pragmático definición contraria al Bildung, buscaban definir procesos a partir de la autosuficiencia y la transformación interna del individuo, desde allí parten en la diferencia educativa a la cual debía acercarse el mundo con respecto a los alemanes.

2.2.6. Llegada a Colombia.

Para el siglo XX, ocurrieron varias transformaciones en Colombia producto de la economía mundial, inició la modernización que surgió después de la guerra de los Mil Días. Esto dejaba en evidencia que lo más importante para los gobernadores era ir en búsqueda de procesos de paz y construcción.

La indemnización que se recibe de Panamá, y algunos acuerdos que se hacían en el extranjero con materias primas como el petróleo y la exportación del café, marcaron procesos de cambios paulatinos incluso en la educación. A partir de la aparición de los movimientos sociales se trazó una transformación para la sociedad. Los grupos de obreros se hicieron más fuertes dentro de la política colombiana y presionaron para hacer parte de las decisiones políticas educativas del gobierno.

El artesano, aquella persona que se encargaba de un taller empezó a encabezar las luchas en las dos primeras décadas del siglo XX, lo que ponía en presión las elites del país. A estos movimientos se unieron con propiedad los campesinos quienes exigían la democratización de las propiedades y surge la división del partido liberal, por lo que en 1946 la presidencia fue ganada por Mariano Ospina Pérez y en 1948 con el asesinato de Jorge Eliecer Gaitán se incrementa la violencia.

Evidentemente, en la historia, la iglesia ha tomado un papel importante en la educación a nivel global pues después de la Segunda Guerra Mundial, conformándose el gran marco socio eclesial que estaba explícitamente enfocado en la ERE. La ERE (Enseñanza de la Educación Religiosa Escolar) se encontraba ubicada de forma estructurada dentro de la licenciatura un historial de procesos eclesiales y sociales, haciendo énfasis en la educación colombiana.

Para la iglesia católica, era importante obtener un papel en la educación, pues en sus propias misiones se encontraba ayudar y servir al otro no solo como una función catequista. Por el contrario, haciendo presencia en distintos escenarios entre estos los centros educativos católicos, que se convirtieron poco a poco en un agente que visualizaba su credo y misión dando continuidad a las congregaciones religiosas.

La formación que las instituciones religiosas dejaron en las generaciones colombianas hizo parte de algunas bases morales que después influyeron en la construcción del currículo de la ERE. Esto involucró un referente eclesial en la facultad

de educación de la universidad UNIMINUTO. Es importante mencionar que antes del Vaticano II, la religión católica fue criticada porque se veía aislada de los verdaderos problemas sociales, el mundo atravesaba por diferentes necesidades. Asimismo, se notaba la indiferencia que reflejaba ante los cambios de la humanidad que crecían con las tragedias del siglo XX.

A partir de dicha problemática entre el Episcopado Latinoamericano y Colombiano, frente a una conferencia episcopal, se generan nuevas estrategias pedagógicas que permitían a docentes y misioneros ejercer el apostolado desde la educación viviendo su fe desde el rol de docentes. Así la ERE empezó a ser impartida en los colegios y catequesis para niños pasando a ser área fundamental no obligatoria del currículo (Artículos 23, 24 y 25, Ley 115 de febrero de 1994). Esto llamó la atención de los evangelizadores que tenían formación en pastoral, pero que no podían acceder a un trabajo formal porque no contaban con una titulación. La UNIMINUTO plantea dentro de sus líneas de investigación Rutas pedagógicas en la Educación Religiosa Escolar en su facultad de educación lo que permitió visualizar el ERE en diferentes centros educativos.

Posteriormente, la UNIMINUTO dio a conocer la Licenciatura en educación Básica con énfasis en Educación Religiosa (ERE). Se abrió un camino aquellas personas que se interesaban por este trabajo, teniendo para esta licenciatura un estándar alto pues la Universidad Minuto de Dios se caracteriza por su formación liderada por un sacerdote católico, el cual tenía por encima un arduo trabajo a nivel social y evangelizador. Más adelante, se dio un convenio entre la corporación Universitaria Minuto de Dios y las obras misionales pontificias, teniendo entre ellas un modelo de formación que permitía conformar un amplio grupo de estudiantes que esperaban de este proceso obtener el título de pregrado.

Por otro lado, se planteaba la importancia de revisar el perfil de los estudiantes que en su mayoría contaban con una experiencia amplia en experiencias comunitarias

y pastorales. En algunos casos habían sido parte de parroquias o centros de educación religiosa que habían despertado el interés desde los primeros años de vida, pues las personas que hicieron parte de los colegios católicos del país fueron formadas en la fe y ayuda por el otro llevando desde la primaria formación religiosa.

La ERE se enriqueció como experiencia pedagógica, sin embargo, no existe un proyecto de investigación que evalúe a fondo las perspectivas de este. En algunas oportunidades se han realizado algunos textos escolares que siguen los lineamientos del MEN, junto con algunas directrices de la Conferencia Episcopal Latinoamericana y Colombiana que contribuyen a didácticas y pedagogías. Estas, lamentablemente, logran cubrir en absoluto un trabajo investigativo que daría luces a este tipo de formación. Algunos aspectos importantes que se deberían tener en cuenta para dicha investigación serían las implicaciones que tendría dentro de este proceso educativo la Ley 115 de 1994, en donde se expone la libertad religiosa sin ser discriminado.

Por otro lado, los docentes que imparten la ERE como un proceso académico debería tener una formación de su propia congregación deben obtener un título universitario que acredite como maestro profesional, pues de ser así cambiaría la forma de impartir la ERE volviéndose rigurosa en su parte académica más que formativa.

En efecto, la evaluación para esta asignatura ha sido asignada como un proceso que resalta la “buena conducta” refiriéndose al comportamiento entre el grupo y con la institución. Esto dejando una brecha entre lo que se muestra correcto pero que no comprueba se da un cambio paulatino y real entre los estudiantes. Igualmente, se tiene en cuenta que todo lo mencionado anteriormente está explícitamente conectado con las vivencias familiares, sociales e incluso económicas que generar diferentes comportamientos en los seres humanos.

Todos estos procesos educativos que se vivían en Colombia enmarcados entre la iglesia colombiana y la política alemana, llevaban al enfoque pedagógico que se integraba en los programas curriculares la libertad del arte y la ciencia. Esto hace más notorias las expresiones artísticas, generando cambios en la tendencia a una educación mucho más liberadora, lo que permite llegar a algunas de las corrientes del pensamiento en la época.

Para último, hace 80 años, la superiora general hermana Louise Gonzague recibe una carta desde Colombia de Alice Block una exalumna de la comunidad. Ella expresaba su preocupación por la situación en la que estaban muchas personas en el país solicitando ayuda de las hermanas del Niño Jesús Pobre para los niños y jóvenes, las hermanas de la congregación deciden viajar a Colombia para ofrecer su ayuda. En el año 1937, llegaron cuatro religiosas que hicieron su recorrido desde Europa en barco hasta la costa colombiana, la Hna. Klara Alfonsa, la Hna. Franziska Romana, la Hna. Anna Aloysiana y la Hna. Josefa Christine, todas de procedencia alemana, fue un momento muy difícil para la congregación, pues debido a la política de Adolf Hitler fueron obligadas a dejar los colegios que tenían en Alemania.

Figura 6.

Hermanas Del Niño Jesús Pobre: la Hna. Klara Alfonsa, la Hna. Franziska Romana, Hna. Anna Aloysiana y la Hna. Josefa Christine.



Alice Block las esperaba en Bogotá, hubo desacuerdos y no lograron encontrar alguna solución, es entonces como las tres hermanas se tuvieron que enfrentar a la ciudad solas y sin saber hablar español. Mientras que en Alemania transcurría la Segunda Guerra Mundial que las dejó incomunicadas con su Congregación durante todo ese tiempo; nunca se dieron por vencidas pues tenían una misión por cumplir y para esto consiguen un pequeño salón que en el día les servía como aula de clase y en las noches como dormitorio. Sin importar las dificultades planearon la construcción de la primera casa propia en Bogotá.

Figura 7.

Casa dónde funcionó el Colegio Santa Clara en 1938 Carrera 5 con calle 31.

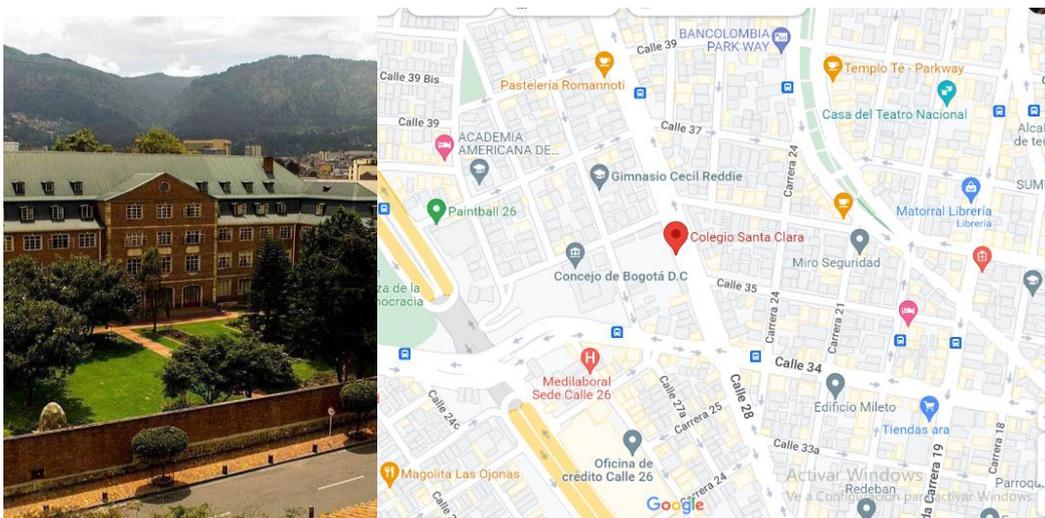
Hermanas Del Niño Jesús Pobre (primera casa en Bogotá).



Figura 8.

Casa actual del Colegio Santa Clara Carrera 28 #35-35, Teusaquillo, Bogotá

Hermanas Del Niño Jesús Pobre.

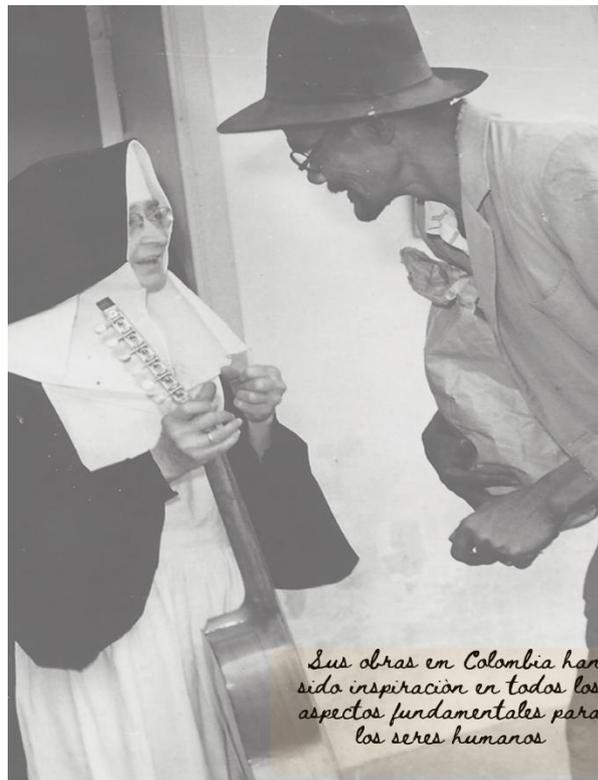


2.2.7. Obras en Colombia

Inician su obra haciendo apertura del colegio Santa Clara en el año 1938 que se encuentra ubicado en el barrio La Soledad en Bogotá, siendo pioneros en la formación integral de las estudiantes del sector a través de la orientación católica, en una época en la que la situación de Colombia estaba enmarcada por las decisiones tomadas por los conservadores. Este partido decide no participar en las elecciones y el candidato del partido liberal Eduardo Santos se presenta sin contendores ganando inminentemente las elecciones. En este mismo año a nivel educativo se presentaba un paro de estudiantes que se oponía algunas medidas de modernización y secularización educativa impuestas por el gobierno de Alfonso López Pumarejo.

Figura 9.

Obras de la congregación en Colombia.



Un examen de revisión que debía realizarse al terminar la secundaria y un curso de preparación para poder ingresar a la universidad, acción considerada por los estudiantes como una arbitrariedad de dicho gobierno. *La revolución en marcha*, como le llamó Alfonso López Pumarejo a su propuesta de transformación educativa, consistió en el análisis hecho de la situación educativa del país.

López Pumarejo (1979), con respecto a la educación de la época, que parecía una teoría radical, pero en primer lugar, es incorrecta. Las dimensiones limitadas del sistema económico en Colombia no tienen otra explicación que la pobreza de los mercados, a los que les falta la mayoría de la población, que es tan pobre como carece de ambiciones y se resigna a una existencia humilde y sombría. Desprovisto de medios de comunicación con un mundo menos primitivo que el entorno rural que lo rodea, y sin la habilidad de leer y escribir, el campesino no busca mejorar su vida, ni

siquiera dentro de las limitadas oportunidades a su disposición. Aunque gane un salario insuficiente, el agricultor, que se siente beneficiado, parece desconocer que sus productos tendrían un mercado más amplio y mejores perspectivas para expandir su plantación si hubiera educado a esos millones de asalariados para que se alimenten adecuadamente, les hubiera proporcionado educación para prevenir enfermedades, les hubiera motivado a ser trabajadores ambiciosos y consumidores más activos.

Dicha propuesta no tuvo en cuenta las situaciones precarias en las diferentes regiones del país (hacinamiento, mortalidad infantil, deserción escolar, falta de servicios públicos). Una propuesta que, en búsqueda de transformación en la educación para dar respuesta a las necesidades del proceso de industrialización solamente, encontró poner en evidencia la pobreza a la que estaban enfrentados los habitantes de las zonas rurales.

En el año 1938, la comunidad de las hermanas del Niño Jesús Pobre Inauguraron el Instituto Clara Fey que buscaba ayudar las familias de la localidad de Bosa. Se observaba la necesidad de establecer un centro educativo que le dieran la posibilidad a las niñas del sector acceder a una educación de calidad a bajo costo. Tiempo después las hermanas de la comunidad se desplazan a la localidad Santa Fe en el centro de Bogotá, dónde hacen la inauguración de un lugar para el servicio y la ayuda caritativa a los enfermos y necesitados, especialmente los niños ubicados en los barrios Girardot y Belén en el año 1958.

Figura 10.

Visitas a barrios cercanos para estudio de la población.



Durante esos primeros años su trabajo social, se ejecutaron visitas domiciliarias que ofrecían ayuda material a los más necesitados. En esos espacios de interacción con la comunidad iniciaron su labor educativa con adultos, ofreciendo conocimientos básicos de higiene y cuidados para la salud, corte y costura para personas de escasos recursos económicos. Las hermanas que se encargaban en ese tiempo de esa labor debían desplazarse desde su lugar de vivienda que estaba ubicado en el barrio la Soledad hasta el barrio Belén. Por lo cual, decidieron alquilar una casa en el barrio Belén, desde allí crecieron las diversas actividades apostólicas que se inauguraron en febrero de 1958.

Figura 11.

Niño del sector.

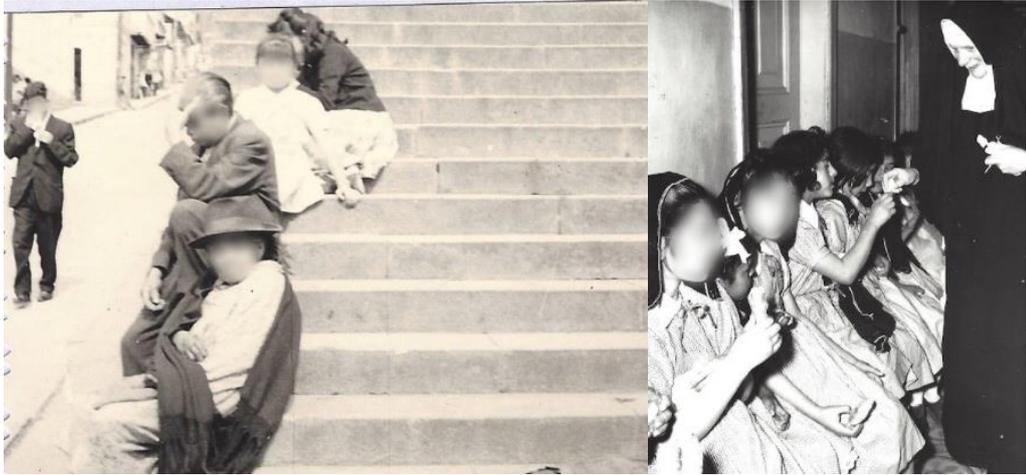


Fuente: Archivo Personal de la Hna. María Angelina (1957)

En vista de la carencia de escuelas para todos los niños del sector, el 17 de noviembre de 1959 la Comunidad recibe aprobación eclesiástica del arzobispo de Bogotá Monseñor Luis Concha. Año tras año fue creciendo el apostolado por qué se debió pensar en la demolición y ampliación para construir una nueva casa. Al comprar el primer terreno se inicia la obra que llevaría el nombre: CENTRO SAGRADO CORAZÓN, se abrieron los cinco primeros grados de primaria como escuela anexa del Colegio Ateneo Femenino.

Figura 12.

Primeros años en el barrio Belén.



En 1963 y 1965, se compran dos casas antiguas para poder ampliar los espacios y así prestar un mejor servicio a la comunidad. En 1967, se inaugura el primer edificio donde se reubicaron los salones del pequeño colegio, desde su fundación, el Centro Sagrado Corazón fue gratuito y se sostuvo gracias a las ayudas de benefactores alemanes.

Figura 13.

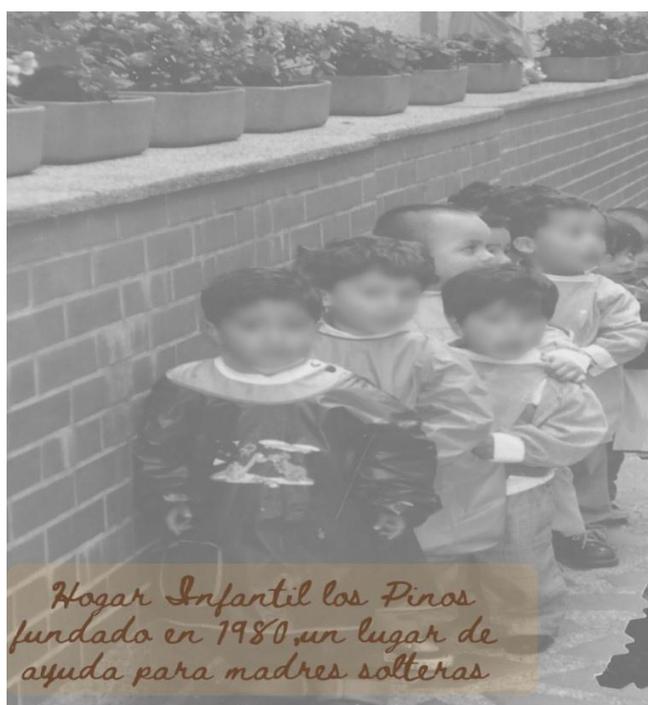
Ruinas de la primera planta física del colegio.



Eran Belén, Las Cruces, Girardot y Laches los lugares objetivo de las hermanas, pues en estos lugares existía una gran población de madres solteras que debían dejar a sus hijos solos mientras salían a trabajar. Por lo que, en el año 1981, la Madre Teresina decidió fundar el Jardín infantil Los Pinos con ayuda del Instituto Colombiano del Bienestar.

Figura 14.

La población a la que las hermanas querían llegar pertenecía a los barrios



Para esta época el ministerio de educación estableció el plan de estudios para la educación preescolar y atención integral a la niñez. El diseño e implementación de los programas de hogares comunitarios de bienestar para los menores de siete años, en donde se implementa la Resolución 2069 de 1981, Reglamentando la protección para los menores de 18 años, considerando que en la Resolución 2609 de 1981 se indica que...

La protección preventiva al menor de 7 años, que se brinda a través del Programa de Atención integral al Preescolar en los Hogares infantiles, es el

conjunto de acciones integradas de salud, nutrición y educación, con el menor y su familia que se realizan con el fin de suplir y complementar transitoriamente la protección familiar y obtener el desarrollo integral del menor. Los Hogares Infantiles proporcionarán al menor de 7 años un ambiente rico en experiencias y estímulos que le permita lograr su desarrollo y crecimiento adecuados (Instituto Colombiano de Bienestar, 1981)

Dicha entidad solicitó que el jardín ayudará a las familias supliendo las necesidades básicas de los niños del sector siendo una labor asistencial. Para esto se adaptó un aula grande para los tres primeros niveles: Sala Cuna, caminadores y párvulos, los niños de preescolar fueron ubicados en el vestíbulo del Colegio. Es así como en las instalaciones del Colegio Centro Sagrado Corazón se dio comienzo a las labores del HOGAR INFANTIL LOS PINOS a partir del 10 de junio.

Entre 1982 y 1984 se pudo construir, con ayuda de algunos benefactores, un nuevo edificio para el Centro Sagrado Corazón. Además, se reformó el antiguo colegio para separar de allí definitivamente el Hogar infantil los pinos. Mientras en el país acontecían momentos difíciles a causa del conflicto armado, lo que hacía difícil la situación económica de las familias que eran desplazadas de sus territorios y llegaba a estos barrios en busca la comunidad para recibir ayuda con sus hijos.

En esta misma época se elige al presidente Belisario Betancourt, quien establece un plan de desarrollo llamado “Cambio con Equidad” presentaba la importancia de adquirir nuevos métodos educativos entre estos la escuela activa. En esta iniciativa se hacía un énfasis en las necesidades de los estudiantes desde las zonas rurales, por lo que la congregación cumplió con los requisitos establecidos por los planes de gobierno establecidos en el tiempo.

Figura 15.

Primeros años del jardín infantil los pinos.



Sin embargo, el Colegio Centro Sagrado Corazón y la congregación de las Hermanas del Niño Jesús Pobre nunca perdieron de vista la vocación especial de su fundadora la Madre Clara Fey: ayudar a los niños y jóvenes en todas sus necesidades mediante una formación integral. Para esto la obra abarca población desde el estrato 0 rural hasta el estrato 4 urbano y desde el año 1999 la Hna. María del Rocío, Superiora Provincial de la Comunidad de las Hermanas del Niño Jesús Pobre en Colombia, motivó al Colegio Centro Sagrado Corazón en la unificación de los Proyectos Educativos Institucionales de sus Colegios con el fin de mantener un servicio educativo de calidad.

Figura 16.

Planta física actual del colegio.



Para el año 2020, se inició una nueva etapa en la historia del colegio Centro Sagrado Corazón en la modalidad mixta y se implementan nuevas estrategias de innovación educativa para beneficio de la comunidad. En la actualidad el colegio se encuentra ubicado en la calle 6d 3-60 en el Barrio Belén, localidad Santa Fe, siendo reconocido por el alto nivel académico a través de la formación integral ofrecida por la comunidad.

Figura 17.

Basamento pedagógico del colegio en la actualidad.



En la actualidad el colegio hace parte de un proyecto de innovación educativa implementado por la comunidad, que busca trabajar diferentes las diferentes dimensiones del ser humano a través de diferentes prácticas pedagógicas.

2.3. Marco Teórico

2.3.1. Desarrollo de habilidades en la etapa escolar.

El desarrollo de habilidades es un proceso fundamental en la etapa escolar y es una de las principales metas de la educación en todo el mundo. El objetivo de esta revisión de la literatura es analizar la relación entre el desarrollo de habilidades y la educación en la etapa escolar. Se revisaron estudios empíricos, teóricos y prácticos publicados en revistas científicas y libros sobre el tema en los últimos 20 años.

Jean Piaget es una de las figuras más importantes en el estudio del desarrollo cognitivo. Según Piaget (1952), el desarrollo cognitivo de los niños pasa por cuatro etapas, cada una caracterizada por un conjunto de habilidades cognitivas (p. 145). La primera etapa es la sensoriomotora, que se extiende desde el nacimiento hasta los dos años de edad. La segunda etapa es la preoperacional, que se extiende desde los dos hasta los siete años de edad. La tercera etapa es la de operaciones concretas, que se extiende desde los siete hasta los once años de edad. La cuarta etapa es la de operaciones formales, que se extiende desde los once años de edad en adelante. Piaget sugiere que, durante cada una de estas etapas, los niños desarrollan habilidades cognitivas específicas (p. 148).

La capacidad de los niños para regular y expresar sus emociones es otro aspecto importante del desarrollo de habilidades en la etapa escolar. Denham, Bassett y Wyatt (2014) argumentan que la educación emocional y la socialización son factores clave en el desarrollo de habilidades socioemocionales (p. 54). Los niños que son capaces de regular sus emociones y expresarlas de manera adecuada son más propensos a tener éxito en la escuela y en la vida.

Las artes también son una parte importante del desarrollo de habilidades en la etapa escolar. La educación en las artes ha sido objeto de numerosos estudios. Fiske (1999) señala la importancia de la educación en las artes en el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños (p. 23). Burton, Horowitz y Abeles (2000) argumentan que

la educación en las artes puede mejorar las habilidades en otras áreas, como la lectura y las matemáticas (p. 42). Los autores sugieren que la educación en las artes puede tener un efecto positivo en la capacidad de los niños para transferir habilidades de una tarea a otra.

Eisner (2002) argumenta que la educación en las artes puede promover la creatividad y la imaginación en los niños (p. 39). La creatividad es una habilidad importante en la etapa escolar, ya que los niños necesitan ser capaces de pensar de manera crítica y resolver problemas. La educación en las artes puede proporcionar a los niños una forma de expresarse y desarrollar su creatividad.

De forma puntual, es posible decir que durante la etapa escolar los niños desarrollan habilidades fundamentales como las cognitivas, sociales, emocionales y físicas.

2.3.1.1. Habilidades cognitivas

"Implican la adquisición de conocimientos, el desarrollo de estrategias para pensar, razonar, comprender conceptos abstractos y resolver problemas" (Giménez-Dasí, Quintanilla & Daniel, 2013, p. 38). Permiten al niño aprender, recordar y utilizar la información recibida.

Las habilidades cognitivas permiten al niño adquirir conocimientos, desarrollar estrategias intelectuales y razonamiento lógico. Según Piaget, en la etapa escolar el niño alcanza el estadio de las operaciones concretas, donde puede "clasificar objetos en distintas categorías, ordenarlos en series, comprender conceptos de cantidad, espacio, tiempo y causalidad" (Zapata, 2022, p.53).

Asimismo, durante estos años mejora sustancialmente funciones como atención, memoria, percepción y resolución de problemas. De acuerdo con Delgado (2014), "la atención selectiva les facilita centrarse en estímulos relevantes, mejora su memoria a corto plazo y se vuelven más hábiles en tareas que requieren coordinación

visomotriz" (p.26). Todo esto gracias a la mayor mielinización de las conexiones neuronales.

2.3.1.2. Habilidades sociales

Se refieren a "la capacidad para relacionarse e interactuar con otras personas de forma adecuada en diversos contextos" (Carpena, 2019, p. 68). Le posibilitan al niño comunicarse, cooperar y resolver conflictos interpersonales. Las habilidades sociales son fundamentales en la etapa escolar, ya que el niño pasa gran parte del tiempo interactuando con compañeros y maestros. Según Carpena (2019), éstas "incluyen la comunicación efectiva, respeto a los demás, cooperación y resolución de conflictos interpersonales" (p.69).

Durante la escolaridad, los niños aprenden a relacionarse con gran variedad de personas fuera del núcleo familiar, ajustando su comportamiento a distintos contextos e interiorizando normas de convivencia. Asimismo, se genera la capacidad para ponerse en el lugar del otro, repercutiendo en las actitudes empáticas y colaborativas con su grupo de pares.

2.3.1.3. Habilidades emocionales

Implican "la identificación, expresión, regulación y control de las propias emociones" (Bisquerra, 2021, p. 147). Contribuyen al reconocimiento, manejo y comprensión de los sentimientos propios y ajenos. La etapa escolar es clave para la progresiva maduración emocional de los niños. Tal como afirma Bisquerra (2021), en este período "mejora su vocabulario emocional, empiezan a comprender ambivalencias afectivas y desarrollan estrategias de regulación de emociones" (p.149).

En concreto, los escolares adquieren mayor conciencia y control de sus propias emociones, identificando los estados afectivos agradables o desagradables que experimentan. Aprenden a expresar sus sentimientos de forma socialmente aceptada, sin lesionar los derechos de otros. Asimismo, desarrollan mecanismos para manejar

emociones negativas como la rabia, miedo o tristeza; fundamentales para su bienestar psicológico y adaptación al entorno.

2.3.1.4. Habilidades físicas y motrices

Abarcan "la coordinación, el equilibrio, la destreza manual y la psicomotricidad gruesa y fina" (Pica, 2011, p. 298). Permiten el control del cuerpo y movimientos, y la manipulación de objetos. Las habilidades motrices, tanto gruesas como finas, sufren una gran evolución durante los años escolares gracias a la maduración del sistema nervioso y al aprendizaje guiado. Tal como señala Trigueros y Rivera (2013), "se afianzan la marcha, carrera y saltos; mejora el control de manos y dedos para manipular objetos con precisión; y aparecen los movimientos coordinados con precisión óculo-manual y óculo-podal" (p.28).

Todo esto les permite a los niños un mejor desempeño en actividades de juego, expresión corporal y también en áreas como educación física o escritura. Representa las bases para la adquisición de habilidades psicomotrices especializadas en etapas posteriores.

En conclusión, el desarrollo de habilidades es un proceso fundamental en la etapa escolar y es importante en muchos aspectos del aprendizaje y la vida de los niños. Los estudios revisados sugieren que la educación emocional, la educación en las artes y el desarrollo cognitivo son áreas clave para el desarrollo de habilidades. Los hallazgos de esta revisión de la literatura sugieren que la educación en la etapa escolar debe centrarse en el desarrollo de habilidades cognitivas, socioemocionales y creativas.

2.3.2. El papel de las expresiones artísticas en el desarrollo infantil

Las artes son una parte fundamental del desarrollo infantil. Según Piaget (1952), los niños aprenden a través de la exploración de su entorno y la manipulación de los objetos que los rodean (p. 263). Las manifestaciones artísticas, como el dibujo,

la pintura, la música y la danza, ofrecen a los niños una vía para explorar y experimentar con diversos materiales, colores, sonidos y movimientos. A través de estas vivencias, los niños pueden nutrir su creatividad y mejorar su habilidad para pensar de forma crítica y resolver problemas.

Además de fomentar la creatividad, las expresiones artísticas también pueden fomentar el desarrollo emocional de los niños. Según Denham, Bassett y Wyatt (2014), la educación emocional es esencial para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales saludables, y las artes pueden proporcionar un medio para explorar y expresar emociones de manera segura y saludable (p. 38). La música, por ejemplo, puede ayudar a los niños a comprender y expresar sus emociones, mientras que el teatro puede ayudar a los niños a desarrollar habilidades de empatía y comprensión de los demás.

Las manifestaciones artísticas también pueden tener un impacto significativo en el progreso académico de los niños. De acuerdo con Fiske (1999), las artes pueden mejorar la capacidad de los niños para aprender y retener información (p. 17). Asimismo, la incorporación de las artes en el plan de estudios escolar puede ayudar a los niños a establecer conexiones entre distintas áreas de conocimiento y comprender la relevancia de lo que están aprendiendo. Por ejemplo, la literatura y la poesía pueden contribuir al desarrollo de habilidades de comprensión lectora, mientras que las matemáticas y la física pueden ser enseñadas a través de la música y la danza.

Por último, las expresiones artísticas pueden contribuir al desarrollo de habilidades interdisciplinarias en los niños. Según Burton, Horowitz y Abeles (2000), las artes pueden estimular la creatividad, la resolución de problemas y el pensamiento crítico, competencias fundamentales para el éxito en cualquier campo de estudio o carrera. Además, muchas formas de expresión artística requieren colaboración y comunicación, lo que puede ayudar a los niños a desarrollar habilidades interpersonales y de trabajo en equipo.

En resumen, las expresiones artísticas pueden desempeñar un papel importante en el desarrollo infantil al proporcionar un medio para la exploración y expresión creativa, la educación emocional, el desarrollo académico y el desarrollo de habilidades interdisciplinarias. Como dijo Eisner (2002): "Las artes no son un lujo, sino una parte esencial de la vida" (p. 27).

2.3.3. Teorías del aprendizaje y la enseñanza de las artes en la educación primaria

Las teorías del aprendizaje son esenciales para entender cómo aprendemos, especialmente cuando se trata de enseñar las artes en la educación primaria. Según Edward Clapp (2009), existen tres tipos principales de teoría del aprendizaje: la teoría del comportamiento, la teoría cognitiva y la teoría social constructivista. Cada tipo tiene diferentes estrategias para lograr el éxito dentro de un salón de clases; sin embargo, ninguno es el único enfoque óptimo para cada situación o educador.

Las teorías sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes en la educación primaria son diversas, complejas y están en constante evolución. Aquí hay un desglose de cada método con una idea de su efectividad para brindar a los estudiantes una instrucción de calidad sobre temas artísticos como el dibujo o la pintura.

2.3.3.1. Teoría del comportamiento

Enfatiza las recompensas y los castigos utilizados como incentivos para obtener resultados positivos para los estudiantes; esencialmente, "moldear el comportamiento" a través de técnicas de refuerzo como elogios o incluso elementos tangibles vinculados con las expectativas de los maestros que plantean un entorno justo pero desafiante donde los estudiantes se sienten seguros asumiendo riesgos mientras empujan los límites de manera creativa (Clapp, 2009, p. 34).

Si bien este método puede ayudar a hacer cumplir las reglas rápidamente, su uso puede hacer que sea difícil permitir conjuntos de habilidades más individualizados entre los estudiantes ya que si se pone en práctica de manera demasiado estricta, podría haber un espacio limitado para la interpretación creativa que muchos necesitan tiempo para explorar antes de pasar directamente a los productos de aplicación física. de cualquier forma, lo que hace que los resultados sean superficiales en el mejor de los casos, dejándolos con las manos vacías sin un verdadero sentido de logro debido a la falta de motivación intrínseca derivada de las conexiones personales formadas a través de los niveles conceptuales durante el proceso de creación.

Además, la retroalimentación negativa, si se da de manera incorrecta, puede crear sentimientos de inadecuación, empeorando los problemas que potencialmente conducen a la participación desigual, atrofiando aún más las oportunidades crecer autoconciencia necesaria llegar a verdaderos potenciales ya presentes.

2.3.3.2. Teoría cognitiva

Se refiere principalmente a los procesos mentales que intervienen en la creación de nuevas estructuras de conocimiento que permiten recordar aumentar la estimulación cognitiva ayudando a tomar conciencia de las instrucciones del libro procesadas recibir el resultado producto con un aspecto mejor que el resultado original pensado posible dando una mayor oportunidad de refinar el arte, mientras que el maestro actúa impulsando la dirección ya sea o comprender de forma autónoma apalancado movimiento adaptativo paisajes siempre cambiantes hacia la finalización de la meta (Cattell, 1924, p. 213).

También hace referencia a los elementos resolución de problemas tomando en cuenta la experiencia previa. Por lo que requiere el análisis de las capacidades reconocer patrones utilizar el pensamiento reflexivo para juzgar adecuadamente respuesta adecuada situación presentada más amplia. Por lo tanto, encontrado necesario superar las expectativas iniciales porque la transformación comienza dentro

de uno. No sólo el resultado final se convierte en manifestación interiorizada con éxito material infinitamente en evolución, utilizando la innovación que permite mayores posibilidades de logro abierto.

2.3.3.3. Teoría del constructivismo

Los enfoques constructivistas tienen sus raíces en el trabajo de Jean Piaget sobre el desarrollo cognitivo, junto con el concepto de zona de desarrollo próximo de Lev Vygotsky, ya que los profesores de arte que adoptan la teoría constructivista enfatizan las actividades impulsadas por los estudiantes en las que se anima a los jóvenes a explorar materiales sin necesidad de instrucciones o resultados predeterminados centrados en la producción individual en lugar de la reproducción colectiva (Fazio & Hanrahan, 2018).

Al dar más valor a los procesos de pensamiento independiente que a la memorización, las sesiones guiadas de resolución de problemas dan a los niños en edad preescolar espacio para la expresión creativa a través del cuestionamiento en lugar de rígidos ejercicios planificados dirigidos por adultos. El formato centrado en el estudiante hace que los alumnos se sientan cómodos, de modo que las asociaciones negativas dan paso a una exploración emocionante que permite que la curiosidad natural florezca en el dominio, profundizando así la comprensión de los conceptos básicos que se iluminan a través de experiencias atractivas.

Pese a que las anteriores son las teorías predominantes en la literatura, también hay otras propuestas interesantes que se pueden adaptar al aprendizaje artístico, como las siguientes:

2.3.3.4. Teoría de la diversión

La teoría de la diversión sugiere que las vías atractivas hacen que la práctica del arte sea divertida a la vez que ayudan a los niños a comprender mejor los temas difíciles (Csikszentmihalyi, 1990, p. 64). Esto debido a la motivación intrínseca que

produce un trabajo de mayor calidad y, por lo general, la atención prestada, en particular en los escenarios de enseñanza uno a uno, la comunicación recíproca conduce a un proceso de crecimiento más rápido que prepara las habilidades necesarias para situaciones posteriores de la vida.

Por ejemplo, la incorporación de objetos humorísticos, como criaturas y caricaturas, fomenta el crecimiento de la destreza los estudiantes cinestésicos, puesto que responden mejor físicamente manipulando herramientas manejan materiales posibilidad menos estresante reaccionar sin miedo crítica constructiva, ya que no hay intención de herir los sentimientos en lugar de disfrute aumentar aún más el desarrollo de habilidades artesanales estabilidad a largo plazo beneficios resultado (Csikszentmihalyi, 1990, p. 64).

Este tipo de métodos permiten aprovechar la inteligencia colectiva para construir cimientos más amplios con los recursos disponibles, al mismo tiempo que ofrecer salidas positivas al crecimiento emocional (Csikszentmihalyi, 1990, p. 65). Sin embargo, los mejores resultados dependen de contar con la orientación suficiente y materiales complementarios proporcionados, además de facilitar la mejora de los métodos tradicionales.

2.3.3.5. Teoría de la interacción social

La teoría de la interacción social plantea que, ya sea en espacios físicos o digitales, la colaboración estimula el pensamiento creativo entre compañeros que trabajan juntos para comprender un concepto o completar un producto artístico (exposiciones). Trabajar en colaboración ayuda a dar forma a los procesos de pensamiento, lo que puede ser lo suficientemente alentador como para llevar el conocimiento más allá de sus límites, donde se producen nuevas percepciones que añaden capas multidimensionales cuando se comparten entre individuos. Establecer un entorno favorable entre los participantes nos permite formas de expresionismo que podríamos no considerar de otra manera, pero que apreciamos aún más después de

los debates que se mantienen al final. Compartir obras de arte expone nuestra vulnerabilidad, lo que abre diálogos consecuentes y conduce a una mayor apreciación, permitiendo que las diferencias de aceptación garanticen el éxito de esta manera.

2.3.3.6. Teoría de las inteligencias múltiples

La teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner sugiere que los seres humanos poseen ocho tipos diferentes de inteligencia - lingüística, lógico-matemática, interpersonal, intrapersonal, espacial, visual, auditiva, corporal, cinestésica, musical - que interactúan entre sí al participar en experiencias artísticas (Gardner 1983, p. 245). Los profesores pueden utilizar enfoques basados en la IM para permitir una enseñanza individualizada y adaptada a cada alumno, lo que les brinda las mismas oportunidades de éxito independientemente de la edad o el nivel de habilidad (Morrison, 2003, p. 74).

2.3.3.7. Instruccionismo

Los modelos instruccionistas proponen que el conocimiento se adquiere principalmente escuchando atentamente durante las clases del profesor combinadas con actividades de práctica realizadas en casa (Eastman, 2018, p. 34). Enfatiza la instrucción directa sobre el descubrimiento o el enfoque de indagación haciendo que las instrucciones claras sean fáciles de entender, para que los alumnos aprendan cómo hacer algo en lugar de simplemente obtener hechos sobre ello (Shoffstall & Yost, 2011, p. 17).

2.2.3.8. Conocimiento conectado

El conocimiento conectado propone conexiones significativas entre conceptos teóricos y tareas prácticas, como proyectos en los que los alumnos recurren a múltiples recursos, incluidas fuentes de medios de comunicación, archivos de información digital, etc. (Lewis, 2017, p. 47). Esto permite aplicar los resultados académicos de forma más práctica y les brinda la oportunidad de evaluar de forma

crítica la utilidad de sus productos, lo que ayuda a fomentar la apropiación y la apreciación del compromiso en el contexto del aula (Sawyer, 2006, p. 38).

2.3.4. La importancia del juego en el aprendizaje artístico de los niños

El juego es una parte esencial del aprendizaje de los niños en capacidades múltiples. El juego fomenta el pensamiento creativo, las habilidades para resolver problemas y una sensación de dominio sobre su entorno que los beneficiará a lo largo de la vida (Giroux & Wenocur, 2018, p. 17). A través del juego, los niños interactúan con el mundo que los rodea al desafiarse a sí mismos para explorar nuevas ideas y soluciones. Esta experiencia puede tener grandes beneficios en la educación artística específicamente; Según Debbie Rhea (2008), a través de actividades de juego “intencionadas”, como improvisar historias o explorar diferentes métodos para tocar instrumentos musicales, los resultados son visibles casi de inmediato (p. 18).

Hanvy (2001) también menciona cómo las experiencias lúdicas le dan a la curiosidad una forma de expresarse libremente, mientras desarrollan patrones de reconocimiento hacia las emociones que ayudan a navegar las dificultades mientras construyen vías educativas competentes, donde aprenden a su propio ritmo sin la presión constante de fuentes externas como maestros o padres (pp. 24-26). Por lo tanto, es clave considerar la importancia de los momentos lúdicos cuando se imparten clases de arte, ya que su impacto estimulante va más allá de las instrucciones técnicas regulares y brinda herramientas para desarrollar aún más aptitudes beneficiosas tanto dentro como fuera de los entornos de educación formal.

La importancia del juego en el aprendizaje artístico de los niños ha sido un tema que muchos autores notables han explorado a lo largo del tiempo. Según el académico e historiador del arte, E.L Chase-McNulty (n/d) ...

En las mentes jóvenes, jugar es como tejer: algo ocurre dentro del juego sin que uno sepa necesariamente cuál será su resultado: una especie de

exploración a través de la creación guiada por la curiosidad... A través de las horas dedicadas a la creación, los pequeños disfrutaban de sus descubrimientos a medida que aprenden cómo hacerlo. las ideas orgánicamente se juntan conceptualmente (p.15).

Además, el educador Solomon (2016) agrega; "El juego también puede ayudar a los niños a aumentar la experimentación con los materiales... Les brinda la oportunidad de expresarse y aplicar habilidades creativas para resolver problemas en desafíos únicos" (p.45).

A través del juego, se fomenta un entorno que promueve la asunción de riesgos y brinda espacio para realizar evaluaciones no estructuradas mientras involucra a otros jugadores o simplemente se entretiene a través de juegos digitales (aplicaciones) en solitario. Dicho esto, está claro la importancia que tiene el juego desde una edad temprana para desarrollar la creatividad temprana y brindar oportunidades para procesar las lecciones aprendidas fuera de los métodos escolares tradicionales, lo que hace que sea cada vez más necesario que los padres, los cuidadores y los educadores faciliten momentos en los que los estudiantes puedan participar creativamente libremente como individuos en crecimiento.

2.3.5. La evaluación del aprendizaje artístico en la educación primaria

La evaluación del aprendizaje artístico en la educación primaria es un tema relevante en el campo de la educación y ha sido abordado por diversos autores. Según Broudy (1972), la evaluación del arte debe medir lo que el niño sabe y cómo utiliza esa habilidad para crear nuevas formas de expresión artística (p. 105).

Broudy es uno de los autores que ha abordado el tema de la evaluación del aprendizaje artístico en la educación primaria en la década de 1970. En su trabajo, se destaca la importancia de evaluar el arte de los niños de manera precisa y significativa. Según él, la evaluación debe medir lo que el niño sabe y cómo utiliza esa

habilidad para crear nuevas formas de expresión artística. Igualmente, argumenta que la evaluación no puede limitarse simplemente a asignar una calificación numérica a una obra de arte, ya que esa evaluación no reflejaría las habilidades y conocimientos específicos que el estudiante ha desarrollado a través de la práctica y de su aprendizaje (pp. 115-117).

Se argumenta que la evaluación del arte debe incluir la capacidad del niño para comprender y apreciar el arte de otras culturas. Por lo tanto, la evaluación no solo debería centrarse en el resultado final de la obra de arte, sino en el proceso creativo y en el conocimiento y habilidades que el niño ha desarrollado a lo largo del proceso.

Así pues, se defiende la evaluación del aprendizaje artístico debe ser cuidadosa y significativa, centrándose en las habilidades específicas que el estudiante ha desarrollado y no solo en el resultado final de la obra de arte. Además, se establece que la evaluación no debe ser estática, sino que debe ser adaptarse según las necesidades específicas de cada estudiante y su habilidad para comprender y apreciar las obras de arte de otras culturas.

Por su parte, Eisner (1972) sostiene que los enfoques convencionales de evaluación no son adecuados para la evaluación del aprendizaje artístico y, en su lugar, propone una evaluación basada en la apreciación de la calidad y singularidad de las obras de arte creadas por los estudiantes (p. 45).

Eisner (2002) sostiene que la evaluación del aprendizaje artístico requiere un enfoque que tome en cuenta el valor y la complejidad de las experiencias artísticas (p. 174). En su obra "El arte y la creación de la mente", Eisner sostiene que "la evaluación del aprendizaje en las artes debe preocuparse con las formas y los medios que utilizan los estudiantes para comunicar, representar y expresar lo que han aprendido" (p. 175).

Además, Eisner (2002) también argumenta que la evaluación en las artes requiere una comprensión profunda de la praxis artística en sí misma, así como de las

necesidades y capacidades individuales de los estudiantes. Él escribe que "la evaluación del aprendizaje artístico requiere un entendimiento profundo y un respeto por la naturaleza y el propósito de la praxis artística y las formas en que ésta contribuye al desarrollo humano" (p. 174).

De acuerdo con Eisner (2002), las evaluaciones en las artes deben ser más holísticas y dadas que examinan la calidad de las obras o proyectos que los estudiantes han creado. Como él describe, "en lugar de evaluar simplemente si los estudiantes pueden hacer algo o no, la evaluación en las artes debe considerar el valor de la obra y la calidad del proceso creativo" (p. 179).

En resumen, Eisner enfatiza que la evaluación en las artes debe ser sensible a las necesidades y habilidades únicas de cada estudiante, valorando la expresión individual y el proceso creativo, así como las obras y proyectos resultantes.

Además, Gardiner y Winner (1993) sugieren que la evaluación del aprendizaje artístico debería centrarse en el proceso creativo y no solo en el resultado final de la obra de arte. Según ellos, la evaluación debe considerar el esfuerzo, la planificación, la originalidad y el uso de materiales por parte del estudiante (p. 85).

Gardner y Winner son dos autores que han hecho importantes contribuciones en el campo de la evaluación del aprendizaje artístico en la educación primaria. Según ellos, los enfoques convencionales de evaluación no son adecuados para evaluar el aprendizaje artístico, ya que se centran en medir aspectos superficiales de la obra de arte, como la habilidad técnica, la composición y el estilo (p. 87).

En cambio, Gardner y Winner argumentan que la evaluación del aprendizaje artístico debe centrarse en el proceso creativo y emocional que subyace en la obra de arte; esto significa que la evaluación debe considerar el esfuerzo, la planificación, la originalidad y el uso de materiales por parte del estudiante (p. 90). De esta manera, la

evaluación de la obra de arte será una medida más precisa y justa de la habilidad artística del estudiante en lugar de centrarse únicamente en el resultado final.

Además, Gardner y Winner sugieren que la evaluación debe ser una oportunidad para que el estudiante reciba retroalimentación y aprenda a autoevaluarse. Esto puede incluir la discusión de las propias obras de arte del estudiante y la identificación de áreas de mejora. También argumentan que la autoevaluación es una habilidad importante que los estudiantes deben desarrollar, ya que les permite identificar y reflexionar sobre sus fortalezas y debilidades y establecer metas de aprendizaje para su desarrollo artístico.

En resumen, Gardner y Winner defienden que la evaluación del aprendizaje artístico debe centrarse en el proceso creativo del estudiante y no solo en el resultado final de la obra de arte. Además, la evaluación debe ser una oportunidad para que los estudiantes reciban retroalimentación y aprendan a autoevaluarse. De esta manera, la evaluación puede ser una herramienta efectiva para fomentar el desarrollo artístico y creativo de los estudiantes en la educación primaria.

Por otro lado, Alba y Marín (2018) destacan la importancia de utilizar diferentes estrategias y técnicas de evaluación en el ámbito artístico para conocer el progreso del alumnado, incluyendo la observación directa, el análisis de la obra de arte y la autoevaluación (p. 74). Asimismo, recomiendan que la evaluación sea formativa y continua para que el estudiante pueda mejorar y desarrollarse a lo largo del tiempo.

Alba y Marín son dos autores que han hecho importantes aportes en el campo de la evaluación del aprendizaje artístico, especialmente en el ámbito de la Educación Artística. Según ellos, la evaluación es un proceso fundamental y necesario en el desarrollo del aprendizaje artístico en el aula (p. 78).

En su enfoque, Alba y Marín defienden el uso de diferentes estrategias y técnicas de evaluación para conocer el progreso del alumnado. Por ejemplo, sugieren

que la observación directa, el análisis de la obra de arte y la autoevaluación son herramientas útiles para evaluar el aprendizaje artístico en la educación primaria. Además, recomiendan que la evaluación sea formativa y continua, lo que permite al alumnado recibir retroalimentación de manera oportuna y hacer ajustes inmediatos para mejorar su trabajo (p. 79).

Asimismo, Alba y Marín destacan la importancia de que la evaluación sea justa y objetiva. Por ejemplo, indican que las calificaciones deben basarse en criterios claros y explícitos, que reflejen el conocimiento y las habilidades que se están evaluando. De esta forma, se asegura que la evaluación no solo sea precisa, sino también significativa para el proceso de aprendizaje del estudiante.

En conclusión, Alba y Marín defienden una evaluación formativa y continua del aprendizaje artístico que incluya diferentes estrategias y técnicas de evaluación, como la observación directa, el análisis de la obra de arte y la autoevaluación. De esta manera, se juzga al alumnado por sus habilidades y no por su logro, asegurando una evaluación más justa y objetiva.

2.3.7. Estrategias pedagógicas para la enseñanza de las artes en la educación primaria

Desde los primeros años de la educación formal, se ha reconocido que el arte tiene la capacidad de estimular el pensamiento creativo. Durante la educación primaria y secundaria, los educadores deben regularmente seleccionar y evaluar el proceso de adquisición de conocimientos para determinar la eficacia de las estrategias empleadas. En este sentido, Chaparro, Chaparro y Prieto (2018) concluyeron que se podían justificar y explicar investigaciones previas relacionadas con la creatividad, lo que a su vez ayudó a identificar los elementos fundamentales en la creación artística, y profundizar en el papel que desempeña el arte en la educación y ofrecer directrices más sólidas al respecto.

Asimismo, investigadores han identificado que la cultura y el contexto escolar como clave para el desarrollo de escuelas primarias creativas (Craft & Chappell, 2009; Thomson et al., 2012; Woods, 2002). Los aspectos señalados en la revisión sistemática de Davies et al. (2011) incluyeron:

1. Entorno físico: uso flexible del espacio y los recursos, provisión de materiales y herramientas apropiados, incluidos los digitales y sin forma, trabajo al aire libre y más allá del aula, por ejemplo, en galerías y museos.
2. Entorno pedagógico: a los niños se les ofrece control y toma de riesgos adecuada, los maestros equilibran la libertad y la estructura; utilizar enfoques lúdicos/basados en juegos, que permitan a los niños marcar su propio ritmo; respeto mutuo, diálogo y flexibilidad entre el personal y los alumnos; modelar actitudes creativas; altas expectativas; fomentando el trabajo colaborativo.
3. Asociaciones más allá de las escuelas: participación con las comunidades deportivas, artísticas y comerciales, prestando atención al aprendizaje mutuo y al impacto a largo plazo (p. 29).

La pedagogía desarrollada entre artistas y docentes se vio como una alternativa híbrida a la pedagogía "predeterminada" de la lección en tres partes y el énfasis en los resultados y las evaluaciones (Thomson et al., 2012). El interés por las pedagogías creativas aumentó durante la década creativa (Galton, 2008; QCA, 2005). Si bien las definiciones variaban, la mayoría abarcaba tanto la orientación del maestro como la del alumno, como lo señalan Dezuanni y Jetnikoff (2011), que afirman que las pedagogías creativas implican una "disposición imaginativa e innovadora de los planes de estudio y las estrategias de enseñanza en las aulas escolares para desarrollar la creatividad de los niños" (p. 45).

Dezuanni y Jetnikoff (2011) revelaron cómo los educadores experimentaron tensiones ya que, aunque había margen para fomentar la imaginación, el pensamiento

lateral y jugar con ideas, también había una presión a la baja de la evaluación de alto riesgo que amenazaba con socavar las pedagogías creativas. Sin embargo, la investigación que exploró la creatividad de docentes y alumnos durante esta década destacó la supervivencia de la pedagogía creativa caracterizada por cuatro componentes: los niños y sus docentes participan en la innovación, la propiedad, el control y la relevancia (Jeffrey, 2003; Woods, 2002). Además, la curiosidad, el establecimiento de conexiones, la autonomía y la originalidad se documentaron como características clave en las aulas de profesionales altamente creativos (Grainger, Barnes y Scoffham, 2006), quienes, según se sugirió, fomentaban el juego y la exploración en contextos abiertos (Jeffrey, 2004; Einarsdottir, 2003; Poddiakov, 2011).

Una práctica beneficiosa en los niveles de educación primaria y secundaria implica la correcta implementación de métodos de enseñanza que estimulen el pensamiento creativo y la construcción interdisciplinaria del conocimiento. Esto se debe a que tales métodos pueden ser aplicados en cualquier materia. (Chaparro, Chaparro, & Prieto, 2018). Algunas de estas estrategias son las siguientes:

- ✓ Integración curricular: incorporar la enseñanza de las artes en otras áreas curriculares, como la literatura, la historia y la ciencia, para crear conexiones significativas (Pérez, 2016, p. 15).
- ✓ Enfoque en el proceso: en lugar de centrarse en el producto final, enfocarse en el proceso creativo y en el aprendizaje que se produce durante el mismo (Gómez y Mármol, 2019, p. 7).
- ✓ Uso de recursos locales: utilizar recursos de la comunidad, como museos, galerías y artistas locales, para enriquecer la experiencia de aprendizaje de los estudiantes (Gómez y Mármol, 2019, p. 87).
- ✓ Aprendizaje cooperativo: Promover la colaboración y la labor conjunta mediante proyectos artísticos en equipo. (Vargas, 2018, p.14).

- ✓ **Diversidad cultural:** explorar y celebrar la diversidad cultural a través del arte, incorporando artistas y estilos de diferentes culturas en la enseñanza (Hernández y Prado, 2017, p. 25).
- ✓ **Tecnología:** incorporar tecnología en la enseñanza de las artes para crear experiencias interactivas y enriquecedoras (Vargas, 2018, p. 15).
- ✓ **Enseñanza diferenciada:** Personalizar la instrucción de acuerdo a las necesidades y capacidades únicas de cada estudiante, ofreciendo variedad en las formas de expresión artística y en los niveles de dificultad. (Hernández y Prado, 2017, p. 26).
- ✓ **Reflexión:** alentar a los estudiantes a reflexionar sobre su trabajo y su proceso de aprendizaje, fomentando la autoevaluación y la autocrítica constructiva (Pérez, 2016).

En resumen, resulta fundamental estimular el pensamiento creativo a través de la enseñanza artística, ya que esto posibilita que los estudiantes se conecten con sus pensamientos y emociones, involucrándose en las tareas cotidianas asignadas. Como señalan Romero y Tovar (2018), la educación artística y cultural se centra en el estudio de la sensibilidad a través de una experiencia emocional transformadora y comprensiva del mundo, cuyo propósito principal es de naturaleza social y cultural (p. 4). Además, la creatividad adquiere relevancia porque facilita la evaluación de diversas alternativas para resolver los retos en el entorno escolar y los problemas que puedan surgir en la vida cotidiana.

2.3.8. La integración de las expresiones artísticas en el currículo escolar: desafíos y oportunidades.

La integración del arte en la escuela presenta tanto desafíos como oportunidades significativas. Por un lado, el sistema educativo tradicional ha relegado a las artes a un segundo plano en el currículo, priorizando las asignaturas

consideradas "más importantes" en términos de logros académicos y resultados medibles. Según Savery y Duffy (2001), "el énfasis en las habilidades de lectura, escritura y matemáticas ha disminuido la importancia de las artes y otros aspectos de la educación holística" (p. 8).

La integración del arte en la escuela es un desafío importante que se enfrenta en la actualidad. Si bien se reconoce la importancia de la educación artística en el desarrollo integral de los estudiantes, la realidad es que a menudo se le da poca prioridad en el currículo escolar. Este hecho se refleja en el informe de la UNESCO (2006), que señala que "el arte y la cultura no están presentes en la mayoría de los sistemas educativos como una parte integral de la educación" (p. 6).

Uno de los principales desafíos para la integración del arte en la escuela es la falta de recursos y la falta de formación adecuada de los docentes en el área. Como señala el informe de la UNESCO, "los recursos para la enseñanza del arte son escasos o inexistentes en muchos sistemas educativos" (p. 8). Además, muchos docentes no están capacitados para enseñar arte de manera efectiva, lo que limita la calidad de la educación artística que se imparte en las escuelas.

Otro desafío importante es la falta de tiempo dedicado al arte en el currículo escolar. A menudo, el arte se ve como una actividad opcional o secundaria, y se le dedica poco tiempo en el horario escolar. Como resultado, los estudiantes no tienen la oportunidad de desarrollar plenamente sus habilidades artísticas y creativas.

A pesar de estos desafíos, la integración del arte en la escuela también presenta oportunidades importantes para el desarrollo de los estudiantes. La instrucción en artes puede desempeñar un papel fundamental en el desarrollo de habilidades esenciales para los estudiantes, como la creatividad, la resolución de problemas y la comunicación efectiva. Además, el arte puede servir como una

poderosa herramienta para promover la inclusión y la diversidad en el aula, ya que posibilita la exploración de diversas culturas y perspectivas.

Sin embargo, integrar el arte en la escuela también presenta grandes oportunidades para el desarrollo cognitivo, emocional y social de los estudiantes. Según Kennedy (2013), "las artes ofrecen una variedad de experiencias, incluyendo oportunidades para desarrollar habilidades de pensamiento crítico, colaboración, autoexpresión y creatividad" (p. 5).

La aplicación de tácticas de educación artística es esencial para el fomento de aptitudes, lo que hace imperativo llevar a cabo actividades que faciliten la adquisición de conocimientos en varias disciplinas a través del arte. Con este fin, es crucial que los educadores mejoren sus habilidades pedagógicas, de modo que puedan implementar estas estrategias de manera efectiva en el aula y estimular la participación activa de los alumnos.

Como plantea Trujillo (2019), la estrategia pedagógica que emplea el arte es particularmente atractiva para las generaciones jóvenes. Los medios artísticos permiten representar una idea de manera personal, aprovechando los recursos que los lenguajes artísticos ofrecen. Esta estrategia fomenta la iniciativa, la imaginación y la creatividad, al mismo tiempo que enseña a respetar otras formas de pensamiento y expresión.

A pesar de estos desafíos y oportunidades, es necesario un cambio de enfoque en la educación para valorar y aprovechar el potencial de las artes en la formación integral de los estudiantes. Como sugieren Eisner y Day (2004), "la educación artística no debe ser vista como un complemento a la educación académica, sino como un elemento integral de la educación" (p. 28).

En conclusión, la integración del arte en la escuela puede ser un desafío, pero también presenta grandes oportunidades para el desarrollo de habilidades y

competencias importantes en los estudiantes. Es necesario un cambio de enfoque en la educación para valorar y aprovechar plenamente el potencial de las artes en la formación integral de los estudiantes.

3. CAPÍTULO III

3.1 Reconstrucción de la experiencia.

El colegio Centro Sagrado Corazón inició labores en el año 2017 con una propuesta pedagógica que se caracteriza por ofrecer espacios lúdicos a sus estudiantes buscando motivarlos en su proceso formativo. Para esto las directivas consideraron oportuno crear espacios académicos lúdicos los cuales se llamarán durante esta investigación “talleres” para fomentar desde diferentes áreas habilidades en los estudiantes.

Uno de ellos no pertenecía a la malla curricular de la institución (teatro) mientras que las otras si pertenecían a la malla curricular y al horario de clases que se trabajaba con una ruta mucho más estructurada. Cumpliendo los parámetros establecidos por el Ministerio de Educación, en donde la educación primaria debe cumplir con 25 horas semanales de clase dándole prioridad a las áreas obligatorias y fundamentales, entre estas matemáticas, humanidades, ciencias sociales, ciencias naturales, informática, áreas que llenan casi el 85% de la intensidad horaria diaria a los estudiantes.

Debido a estos parámetros se planteó la estrategia de hacer talleres con las áreas que tenían menos intensidad horaria (música, danzas) pero de forma diferente sin ser impuesto a los estudiantes, sino que tuviesen la posibilidad de elegir entre estas actividades según sus gustos, intereses, habilidades entre otros, en donde se trabaja en búsqueda de una formación integral.

Entonces, se tuvo en cuenta la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, en donde se establece que un individuo puede tener una inteligencia

predominante, aunque posea las demás, la pedagogía dialogante propuesta por Julián de Zubiria en donde el estudiante tiene un papel activo en su propio proceso de aprendizaje. Asimismo, la inteligencia emocional de Goleman (2012), quien asegura que las competencias de autoconocimiento, autodisciplina, persistencia o empatía tienen más importancia para la vida que el mismo coeficiente intelectual, hacen parte de su metodologías para el proceso de enseñanza sin embargo se hace necesario ampliar la práctica de estos fundamentos teóricos, no sólo en los espacios que se pudiesen en la malla curricular sino posibilitando campos de formación artística y lúdica en varios momentos.

Por ello, la malla curricular incluyó los siguientes talleres: música, danzas, artes plásticas y teatro que principalmente no tenía un espacio dentro del horario habitual. La idea con los talleres de artes y lúdica era despertar el interés de los estudiantes por las expresiones artísticas, de tal manera que los estudiantes eligieron aquél con el cual se sentían más a gusto.

Por consiguiente, se establece que los estudiantes se verán beneficiados con los talleres de expresión artística pues genera espacios de interacción y creatividad que pueden ser aprovechados de distintas maneras comprendiendo que los estudiantes de la institución por su situación económica no tienen la posibilidad de asistir algún tipo de actividad extracurricular para complementar su formación y dar cuenta a sus intereses.

3.1.1. ¿Qué descubrimientos surgieron en el taller de Danzas?

El primer taller que inició labores en el colegio Centro Sagrado Corazón fue el taller de danzas. Surgió por el interés de las estudiantes por el baile y conocer más sobre el folclor colombiano, en el mes de marzo del 2017 se promueve una campaña de motivación por parte de los docentes a las estudiantes, producto de la cual se inscribieron 40 estudiantes, de las cuales, por limitaciones de infraestructura, se aceptaron a 20 según orden de inscripción.

A partir de esto, se comienza el trabajo con actividades de integración entre los miembros del grupo, pues al ser de elección abierta podían ingresar estudiantes de cualquier grado, lo que en cierto momento preocupó a los maestros pues consideraban que las diferencias de edad generarían desmotivación por parte de los estudiantes, no obstante sucedieron reacciones diferentes en estas actividades, pues quienes tenían mayor edad empezaron acoger a los más pequeños sintiendo en cierta manera responsabilidad de enseñar y dar buen ejemplo, este acontecimiento motivó a los maestros pues en estas acciones se podía observar que a partir de estas actividades se podrían establecer mejoras en las relaciones interpersonales de los niñas.

Después de observar que el taller arrojó resultados positivos en sus primeros encuentros, se reúne el maestro de danzas con las directivas para establecer una ruta de trabajo, en dicha reunión se determina que al igual que otras áreas se debe hacer un planeador con la finalidad de llegar a un objetivo dentro del taller, los primeros encuentros con los estudiantes deberían ser de integración y conocimiento propio a través de la danza.

En primer lugar, el docente de danzas instruyó a los estudiantes en la corporalidad a través del aprendizaje significativo considerando que las vivencias de los estudiantes son fundamentales a la hora de recrear para la construcción de conocimiento de acuerdo con Giráldez y Pimentel (2021).

La escuela es el lugar donde se comparten saberes, vivencias y experiencias objetivas y subjetivas durante gran parte de la vida. Se la considera también como un espacio en el cual se fortalece el sentido de pertenencia de cada persona, posibilitando la maduración de su individualidad y, a su vez, la vida en sociedad (p. 74).

Por tanto, se considera que el taller debe permitir que los estudiantes se vean así mismos de otro modo, de un modo más concreto y humano por medio de la experiencia del trabajo del cuerpo.

En consecuencia, se determinó que este taller no tendría ninguna calificación cuantitativa para los estudiantes y que por el contrario sería una experiencia diferente a los procesos educativos que se realizaban a diario, sin embargo, iría de la mano con la malla curricular y el proyecto institucional (PEI) para generar conexiones entre los saberes del estudiante con sus intereses, es entonces como los maestros comenzaron a tomar algunos contenidos de la malla curricular y los integraron a competencias específicas en cada una de las actividades del taller (sensibilidad, apreciación estética, comunicación).

De igual modo se retomaron habilidades que la institución considera importantes para la formación integral del estudiante, entre estas la expresión corporal para expresar ideas o sentimientos aumentando en los niños la posibilidad de crear y de interactuar con los demás; desde el PEI se reanuda la búsqueda de estimular en el individuo un sentido de pertenencia, espíritu investigador a través de la sensibilidad corporal dentro de un espacio de convivencia.

Posteriormente el docente encargado de liderar el taller estableció como lugar principal para el desarrollo de las actividades el patio del colegio, un espacio vital para dar apertura al movimiento al aire libre, siendo un espacio diferente al que están expuestos en las actividades académicas durante el resto del día.

En segundo lugar, se trabajaron actividades sencillas que involucran elementos básicos como resistencia, expresión corporal en donde el cuerpo es un instrumento de expresión pues por medio de este se puede tener una armonía entre lo físico y lo psíquico, pues la danza además de ser un elemento importante de la expresión

humana también posibilita mejoras en las habilidades motrices de los niños. Por ejemplo, una de las estudiantes señaló que...

El taller en el que me encontraba hacíamos lúdicas corporales, concursos de baile y ejercicios de circuito, también hacemos grupos y debíamos crear un baile con la canción que nos correspondía, los más creativos ganaban, yo creo que este taller de aprendizaje servía para que nosotras aprendiéramos a trabajar en equipo y pensar en grupo para hacer proyectos (Camila, 2021).

En la siguiente fotografía se observa cómo los estudiantes del grado quinto en el año 2017 generan resistencia, equilibrio y coordinación motriz a través del ejercicio en costales atravesando varios obstáculos con ayuda de sus compañeros, dicha actividad se realizó al iniciar el encuentro para ensayar el baile correspondiente al género musical “flamenco”.

Figura 18.

Equilibrio y coordinación motriz.



Fuente: Colegio Sagrado Corazón (2017).

En tercer lugar, el grupo de maestros definen exactamente los saberes a integrar para los encuentros posteriores con los estudiantes, entonces se estableció la importancia de implementar actividades que involucraron las inteligencias descritas por Garner (1983), y que se suscitan en el PEI de la institución, dando como resultado el planteamiento de diversos objetivos en distintas dimensiones, como la lingüística, que es una faceta esencial en el aprendizaje de la danza, ya que implica comprender la terminología técnica y expresiones orales asociadas con esta disciplina artística. Así pues, los estudiantes deben familiarizarse con el lenguaje propio de la danza para poder interpretar y ejecutar correctamente los movimientos y coreografías.

La dimensión lógico-matemática también juega un papel relevante en el desarrollo del estudiante de danza. Es fundamental fortalecer las nociones básicas de temporalidad, como el ritmo y el compás, así como trabajar con series numéricas que puedan relacionarse con patrones de movimientos. Las frecuencias, traslaciones y espacios son conceptos que ayudan a estructurar y organizar la danza, brindando una base sólida para el aprendizaje.

El aspecto corporal es esencial en la danza, y es vital que los estudiantes comprendan y conozcan su propio cuerpo. A través de actividades sensoriales, los estudiantes adquieren conciencia corporal, descubren sus capacidades físicas y aprenden a generar movimientos desde esta conexión con su ser.

La dimensión visual en el aprendizaje de la danza se relaciona con la apreciación de los movimientos, formas y hasta dibujos que permiten a los estudiantes comprender y experimentar diferentes expresiones de esta disciplina. Al observar y analizar las distintas expresiones de movimiento, los estudiantes adquieren una comprensión más profunda de los elementos visuales presentes en la danza.

La musicalidad es un elemento clave en la danza, y es fundamental para interpretar el baile de manera sincronizada y armoniosa. Los ejercicios de escucha

musical ayudan a los estudiantes a desarrollar la capacidad de conectar con la música y expresar sus movimientos de acuerdo con el ritmo y el tono.

En el ámbito interpersonal, se enfatiza la importancia de la comunicación y la colaboración en el contexto de la danza. Los ejercicios diseñados para fomentar la habilidad de ayudar y servir al otro a través de la comunicación, fortalecen la cohesión del grupo y enriquecen la experiencia de aprendizaje colectivo.

La dimensión intrapersonal es igualmente valiosa en el desarrollo del estudiante de danza, ya que se trata de actividades que fomentan la imaginación y la producción de movimientos de forma libre. Al permitir que los estudiantes exploren su creatividad y expresen su individualidad a través de la danza, se enriquece su experiencia artística y se les motiva a desarrollar un estilo personal en su ejecución.

Una de las actividades ejecutadas por el grupo de danzas era integrar y animar todas aquellas celebraciones especiales de la institución por lo que sobresalen entre las demás estudiantes por su carisma, espontaneidad y energía que irradiaban en el baile.

Figura 19.

Celebración del Día del niño.



Fuente: Colegio Sagrado Corazón (2017).

En este proceso de planeación desde las diferentes dimensiones se efectúa que los estudiantes pueden mejorar en ciertas dificultades académicas y convivenciales evidenciadas por los docentes, para esto mencionó dos casos específicos, el primero en donde los estudiantes del grado transición y primero requieren de un proceso minucioso de espacio, traslación y movimiento corporal para dar continuidad al proceso lectoescritor resaltando que para lograr motricidad fina es necesario hacer una buena elaboración de la motricidad gruesa por lo que el taller fue un refuerzo para estimular de forma gradual y progresiva a los para clase regular de dimensión comunicativa.

El segundo ejemplo tiene que ver con los estudiantes que se encontraban en el taller de danzas y que de alguna manera tenían dificultad en procesos convivenciales (seguimiento de instrucciones, conflictos menores con sus compañeros) para estas estudiantes era necesario tener una sana convivencia y evitar cualquier tipo de dificultad que le impidiera salir de alguna clase para realizar un ensayo o algo similar, determinando entonces una conducta de armonía en el aula de clases en la mayoría de los casos.

Figura 19.

Compartiendo con el otro aprendo más rápido.



Fuente: Colegio Sagrado Corazón (2017)

En cuarto lugar, el taller de danzas se empezó a concebir como elemento fundamental para todos los eventos importantes del colegio, haciéndose participe en los momentos más importantes de la comunidad educativa (Día de la madre, día de la familia, izadas de bandera)

Para cumplir con las presentaciones en las que se veía comprometido el taller de danzas se le permitió a los estudiantes realizar sus ensayos en otros espacios fuera de clases, una de las actividades que más llamó la atención de la comunidad educativa al finalizar el año 2018, fue la presentación que se realizó para varios colegios de la comunidad con motivo de la celebración de los cumpleaños de la fundadora de la comunidad la Beata Madre Clara Fey, un espacio en el que se expuso el trabajo que realizaron durante meses.

Figura 20.

Presentación festival de danzas.



Fuente: Colegio Sagrado Corazón (2017).

Figura 21.

Presentación celebración cumpleaños Beata Madre Clara Fey.



Fuente: Colegio Sagrado Corazón (2017).

Al final se retoman los resultados del taller desde diferentes aspectos y se concluye que el trabajo que realizó el docente con los estudiantes fue tan enriquecedor que se convirtió en un lugar sensitivo y perceptivo en donde el movimiento y el pensamiento se incorporaron para aportar valores y conocimiento. Recordando que...

... los niños se relacionan con el medio a través del tono muscular y los sentidos. El tono es un lenguaje corporal preconsciente y el primero que le permitirá conectarse con el otro que será capaz de comprenderlo y atender a sus necesidades en la medida que pueda establecer una comunicación a través de diferentes lenguajes: la tensión y la relajación, la hipertonía o la hipotonía o la absorción y la separación, etc. Así, al encarnarse en el yo-cuerpo, somos tiempo y espacio para que la vida se derrame. Y sucede aquí y ahora (Sarlé, Ivaldi, Hernández, 2014, p.69)

Figura 22.

Presentación festival de danzas.



Fuente: Colegio Sagrado Corazón (2018).

Figura 23.

Homenaje al Día de la Mujer.



Fuente: Colegio Sagrado Corazón (2018).

Bajo la perspectiva de una de las estudiantes, se destaca que... “Fue una experiencia muy chévere estuvimos con nuestras compañeras divirtiéndonos todo el tiempo” (María Fernanda, 2021)

Para concluir, se observa que los estudiantes a través de la experiencia del taller lograron generar vínculos de cercanía con estudiantes pertenecientes a otros grados logrando procesos de socialización con sus pares, creando lazos de fraternidad y colaboración en todos los espacios educativos, pues se hizo más evidente la cercanía por el otro en los diferentes escenarios, incluso en los descansos en donde los estudiantes promovieron áreas de ayuda académica, pues...

...la danza a través del tiempo ayuda al fortalecimiento de las relaciones interpersonales y contribuye en gran parte en el orden dentro del plantel educativo, contribuyendo en valores humanos, autoestima y recuperación de la danza como patrimonio e identidad cultural” (Silva & Ocampo, 2005, p. 13).

Como producto de este proceso se observa el interés de los estudiantes por hacer actividades que tengan que ver con algún tipo de expresión artística para mejorar su calidad de vida. Con esto se hace la referencia a la importancia de tener otros espacios significativos, donde la danza es un medio de comunicación liberador de tensión específicas de la vida cotidiana que demuestran que se puede ver más allá de lo que está en un currículo la importancia del ser antes del hacer.

3.1.2. ¿Cuál fue el papel de la activación de los talleres de Teatro?

El taller de teatro inició sus labores en el año 2017, con 18 estudiantes inscritos para esa fecha, evidenciando menos participación de los estudiantes que se mostraban tímidos e inseguros de participar en este taller, al preguntarle a los estudiantes porque razón no se querían inscribir mencionaron que no eran buenos para esta actividad porque son tímidos y les da un poco de miedo hablar en público.

Esta era una apuesta que se hacía por primera vez en la institución, las estudiantes nunca habían tenido la posibilidad de participar en actividades extracurriculares pues los ingresos económicos de las familias únicamente les permitía cubrir los gastos básicos

En este taller se encontraba el maestro de artes y la docente de preescolar quien tenía la función de apoyar el proceso. En el primer encuentro causó curiosidad entre los docentes el grupo de estudiantes que quedaron inscritos para este taller, pues tenían unas características particulares, con esto se hace referencia a estudiantes bastante tímidos que no tenían buenas relaciones con sus pares, estudiantes que eran bastante tímidos y aunque contaban con un grupo de amigos tenían bajas calificaciones en las distintas áreas y un porcentaje menor de estudiantes que eran líderes en los diferentes cursos. Además de contar con varias niñas pertenecientes al grado primero, lo que implicaba un gran reto pues las actividades que se plantearon tienen en cuenta las características del grupo para que ningún integrante se sintiera desmotivado.

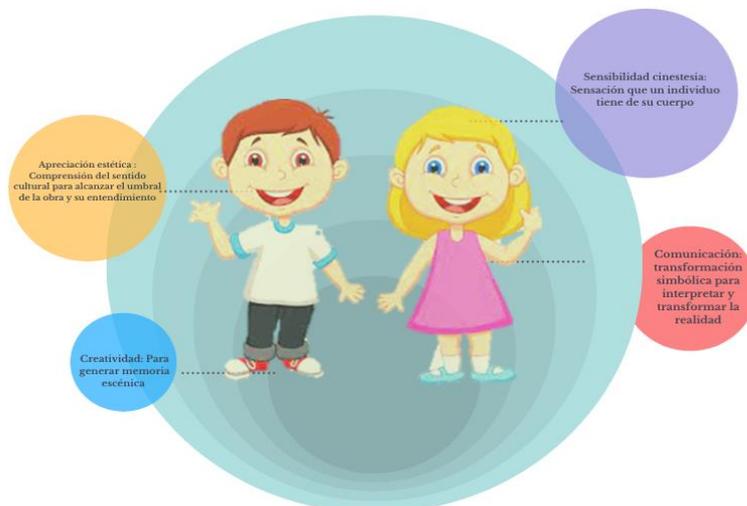
Por otro lado, los dos maestros se reunieron para establecer la ruta de trabajo que se llevó en el taller teniendo en cuenta todas las particularidades mencionadas anteriormente, retomaron contenidos importantes de la malla curricular del área artística pues para teatro no existe alguna dentro del plan educativo y se complementan con algunos aspectos del PEI institucional sin desenfocarse de los principios de la institución, por el contrario, apoyar de manera informal los procesos académicos a través de los siguientes elementos:

1. Sensibilidad Cinestesia
2. Comunicación
3. Creatividad
4. Apreciación estética

Tal y como se muestra en la Figura 24.

Figura 24.

Elementos fundamentales en la construcción de habilidades para el taller de teatro.



Los encuentros posteriores con los estudiantes se basaron en actividades de conocimiento propio en donde cada estudiante dio respuesta a las siguientes preguntas: ¿Quién es? ¿De dónde viene? ¿Cuál es su familia? ¿Cuáles son sus gustos? ¿Cuáles son sus miedos? una dinámica que necesito de tiempo y confianza para compartir sus respuestas con otros, esta práctica buscaba un espacio de autoconocimiento para hacer énfasis en la dimensión intrapersonal teniendo en cuenta que una “Estrategia educativa es un medio a través del cual los niños y adolescentes reafirman su identidad, autoestima, autoconfianza, seguridad, tolerancia, empatía y asertividad” (Motos, 2019).

Este tipo de actividades tomaron alrededor de cuatro semanas y después se fueron alternando con otras, pues durante la práctica se fue reconociendo la importancia de trabajar el autoconocimiento desde los primeros años de vida, siendo un proceso de trabajo consigo mismo para generar identidad y desde allí desprender otras habilidades necesarias para el ser humano. Goleman (como se citó en Bisquerra, 2012) “muchas de las aptitudes esenciales para el trabajo eficaz de hoy en día

constituyen competencias sociales y emocionales” (p. 72). No es posible pensar en una educación de conocimientos cognitivos, debemos pensar en seres humanos con habilidades sociales con capacidad para trabajar en equipo, estudiantes que conozcan de sí mismos y que a través de las experiencias logren generar un buen autoconcepto que será la ruta a otros procesos interpersonales.

Por consiguiente, el taller tomó una ruta clara, el siguiente paso fue realizar actividades grupales entre pares, dinámicas como el espejo, en donde los estudiantes modelaron algunos movimientos de su pareja, no fueron fáciles de realizar pues al tener estudiantes de diferentes edades se hacía más compleja la integración con otros, era muy común escuchar comentarios como “ profe ella está muy pequeña y no entiende” con respecto a las estudiantes de grado primero, sin embargo, sabíamos que la diferencia de edad iba a ser un factor determinante para trabajar la tolerancia y la empatía.

Figura 25.

Estudiantes del grado transición aprendiendo a leer a través de títeres.



Fuente: Colegio Sagrado Corazón (2018).

En la actualidad, es muy común hablar de empatía y tolerancia cuando sucede alguna situación en particular, pero no es frecuente en las instituciones generar espacios de reflexión en donde se exponga la importancia de propiciar ambientes de

ayuda considerando que a partir de esas acciones se desarrolla la sociedad, incluso se puede trabajar con los niños desde sus primeros años de vida tal y como lo plantea Eisenberg (1998) que nos explica que desde los primeros meses los bebés lloran al percibir el llanto de otro reflejando conductas prosociales en su entorno.

En todas las actividades que implican conocer a otros compañeros se realizaron sorteos que buscaban darle la oportunidad a los estudiantes de conocer a todos sus compañeros, teniendo en cuenta que los otros son fuente de inspiración y activan en los procesos individuales interés por conocer e investigar.

Después, se dio la primera tarea teatral de desinhibición para ir consiguiendo que los estudiantes se expresaran de forma libre, dramatizando personajes famosos, realizando sonidos de onomatopeyas y por último improvisando diferentes situaciones, esta última actividad para algunas fue un momento de dispersión y entretenimiento, para otras estudiantes fueron momentos de angustia y temor, pues crear requiere de habilidades de comunicación y manejo de público que a su corta edad es un proceso para iniciar.

Figura 26.

Actividades del taller de teatro.



Fuente: Colegio Sagrado Corazón (2018).

En la siguiente fotografía es posible observar una de las actividades que más les gustaba a los estudiantes, crear alguna obra, hacer la ambientación y caracterización del personaje.

Figura 27.

Representación teatral.



Fuente, Colegio Sagrado Corazón (2018)

Tomando en cuenta el testimonio de otra estudiante, se destaca que “Estos talleres servían para quitarnos la pena de estar en frente de otras personas, me gustaría estar otra vez porque a mí me encantaba cuando actuábamos” (Salome, 2021)

Entrar en contacto con los demás, las emociones, los miedos, el que el otro me vea hacer cosas que tal vez no están bien y equivocarse, es parte de un proceso de crecimiento personal. En el aspecto académico fue visible observar cómo una estudiante que era muy tímida y sus resultados académicos no eran favorables en las áreas básicas, logró ser más espontánea siempre quería participar y termina siendo una gran líder, mejorando los resultados académicos en poco tiempo.

Figura 28.

Representación teatral.



Fuente: Colegio Sagrado Corazón (2017).

El teatro, no solo fue un espacio de conocimiento propio pues permitió a los estudiantes aprender de cultura general, autores, dramaturgos, historias, libros eran parte del proceso que sin querer propició espacios de investigación, los docentes al observar esta particularidad decidieron involucrarse y empezar a trabajar desde áreas como lenguaje en la producción textual y oral en conjunto con el taller logrando un aprendizaje de forma transversal.

Figura 29.

Más representaciones teatrales.



Fuente: Colegio Sagrado Corazón (2017).

Algunos estudiantes querían liderar siempre y poco a poco comprendieron que cada uno de los roles, desde el montaje del escenario, el vestuario y la obra, eran importantes para el grupo de trabajo. Esta fue una experiencia en la que la creatividad formó parte de un proceso formativo que superó las expectativas en cuanto a las relaciones interpersonales. Jamás imaginamos que los niños que participaban en este proyecto, a pesar de las dificultades a nivel familiar, económico y emocional, pudieran trabajar procesos de memoria y concentración que son esenciales en la formación del ser.

Figura 30.

Más representaciones teatrales.



Fuente: Colegio Sagrado Corazón (2017).

4. RESULTADOS

La presente investigación sobre las expresiones artísticas para el desarrollo de habilidades de los niños en etapa escolar del Colegio Centro Sagrado Corazón tuvo como objetivo comprender cómo las expresiones artísticas escolares (danzas, artes) contribuyen al desarrollo de habilidades en los niños de primaria mediante una sistematización de diversas fuentes de información. Esta metodología se enfoca en explorar el impacto de las actividades artísticas en el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales de los niños, así como en identificar las mejores prácticas y recomendaciones para la implementación de programas educativos en este ámbito.

Los resultados obtenidos se representan en forma de respuesta a las preguntas de investigación, y permiten establecer conclusiones acerca de la efectividad de los programas de expresiones artísticas en el desarrollo de habilidades de los niños, así como identificar las principales fortalezas y áreas de mejora de dichos programas. Al final, se presentan recomendaciones y buenas prácticas para el diseño e implementación de programas educativos en el ámbito de las expresiones artísticas para el desarrollo de habilidades de los niños en etapa escolar.

4.1. Construcción de las expresiones artísticas escolares en el desarrollo de habilidades de los estudiantes del Colegio Centro Sagrado Corazón

Es posible decir que el Colegio Centro Sagrado Corazón y su personal docente contribuyen significativamente con el desarrollo de habilidades de los niños a través de las expresiones artísticas escolares. Las investigaciones han llevado a la conclusión de que el cuerpo docente fomenta la creatividad al crear un entorno que promueve la experimentación en las artes visuales, la música, el teatro y la danza. Como resultado, los niños desarrollan su habilidad para pensar de manera no convencional y encontrar soluciones innovadoras a los desafíos.

Es claro que el colegio tiene en cuenta que las expresiones artísticas son una forma poderosa de expresar emociones y sentimientos. Los docentes también fomentan el uso de las artes como una herramienta para la expresión emocional, lo que ayuda a los niños a desarrollar habilidades emocionales. Además, los educadores promueven el desarrollo de habilidades sociales, como la colaboración, la comunicación y el trabajo en equipo, a través de las actividades artísticas en conjunto.

Todo lo anterior queda respaldado por investigadores como Hargreaves (2018), quien destaca la importancia de que los docentes cuenten con la formación y los recursos necesarios para poder integrar las expresiones artísticas en su enseñanza de manera efectiva. De esta forma, se asegura que los niños puedan beneficiarse de las habilidades y competencias que se pueden desarrollar a través de las actividades artísticas.

Las expresiones artísticas que se promueven en el Colegio Centro Sagrado Corazón también contribuyen al desarrollo de habilidades cognitivas en los niños, como la resolución de problemas, la toma de decisiones y el pensamiento crítico. Este respaldo se encuentra respaldado por investigadores como Eisner (2004) y Burton (2018), quienes sostienen que la educación artística no solo beneficia el crecimiento de habilidades cognitivas, sino que también promueve el desarrollo de competencias sociales y emocionales, incluyendo habilidades de pensamiento crítico, resolución de problemas y toma de decisiones.

4.2. Construcción de la identidad cultural a los niños por parte del Colegio Centro Sagrado Corazón y su personal docente

El Colegio Centro Sagrado Corazón y su personal docente contribuyen a la construcción de la identidad cultural de los niños de primaria mediante la promoción de la diversidad cultural y la valoración de las diferentes culturas presentes en la sociedad colombiana.

Es claro que el colegio y el personal docente incluyen en su currículo temas relacionados con la diversidad cultural, la historia y las tradiciones de diferentes culturas presentes en la sociedad colombiana e internacional. De esta manera, los niños pueden conocer y apreciar su propia cultura, para tener mayor sentido de pertenencia.

Banks, J. (2009) enfatiza la importancia de incluir la diversidad cultural en el currículo para la construcción de la identidad cultural de los niños. Según este autor, la inclusión de diferentes perspectivas culturales en el currículo puede aumentar la autoestima y la identidad cultural de los niños.

Por otro lado, la evidencia indica que los docentes organizan actividades y eventos que la diferenciación de culturas, como festivales culturales, días internacionales y ferias de cultura. De esta manera, los niños pueden experimentar de primera mano las tradiciones, comidas y costumbres de diferentes culturas.

En este contexto, García (2017) resalta la relevancia de la educación intercultural en la formación de la identidad cultural de los niños. Según este autor, la educación intercultural facilita el diálogo entre diversas culturas y promueve el respeto hacia las diferencias culturales. Igualmente, el colegio fomenta el diálogo entre los niños sobre las diferentes culturas y la importancia de valorarlas. Al mismo tiempo, fomenta la empatía hacia las culturas diferentes a la suya y promover el respeto y la tolerancia hacia las diferencias culturales.

Nieto (2012) destaca la importancia de fomentar el diálogo y la empatía para la construcción de la identidad cultural de los niños. Según este autor, el diálogo y la empatía son importantes para el entendimiento de las diferencias culturales y la valoración de las mismas.

4.3. Estrategias artísticas en el Colegio Centro Sagrado Corazón que fomentan la motivación

La evidencia indica que el Colegio Centro Sagrado Corazón integra las artes en el currículo escolar, mediante clases de arte específicas como en otras áreas de aprendizaje, demostrando la importancia que se le da a las expresiones artísticas en el desarrollo integral de los estudiantes. Ante esto, Eisner (2008) propone que las artes son una parte fundamental de la educación y que deben integrarse en todas las áreas del currículo escolar.

Además, en la institución educativa se destaca la exposición de las obras artísticas realizadas por los estudiantes a través de presentaciones y otras actividades, lo cual parece tener un impacto positivo en la motivación y la autoestima de los alumnos. Del mismo modo, los educadores fomentan proyectos artísticos colaborativos en los que los estudiantes trabajan juntos para crear una obra de arte, lo que contribuye a fortalecer la motivación y el sentido de comunidad en el aula. En relación a lo anterior, Gardner (1993) sugiere que el desarrollo de competencias artísticas puede ayudar a los estudiantes a cultivar la inteligencia emocional y la capacidad de expresarse, lo que a su vez puede elevar su motivación y autoestima.

Por último, el colegio incentiva la creatividad al dar la libertad a los estudiantes para crear sus propias obras de arte y fomentar su creatividad puede aumentar su motivación y el sentido de autonomía en la creación artística. Dewey (2008) argumenta que la educación artística no solo debe ser vista como un medio para el desarrollo de habilidades técnicas, sino como una forma de mejorar la calidad de vida de los estudiantes, aumentando su sentido de la estética y la creatividad. Por lo tanto, es claro que el colegio utiliza estrategias varias para fomentar la expresión artística en sus niños de primaria.

5. CONCLUSIONES

Esta investigación tuvo como objetivo principal el analizar el papel de las expresiones artísticas en el desarrollo de habilidades artísticas y la construcción de identidad cultural en estudiantes de primaria, centrándose en las estrategias utilizadas para promover la importancia de las expresiones artísticas y motivar a los niños. Pero para lograr dicho objetivo, se siguieron una serie de pasos para recopilar los datos necesarios que permitieran evidencias y sustentar la importancia del arte en la educación escolar.

Primeramente, se pretendió comprender la trayectoria histórica de la Congregación de las Hermanas del Niño Jesús Pobre en el país mediante una revisión de los documentos oficiales de la institución. Así pues, se concluye que la obra de las Hermanas del Niño Jesús Pobre en Colombia, un legado de amor y compasión que se inició en 1937 como respuesta a un llamado para ayudar a los niños y jóvenes de esta nación. A pesar de los vientos políticos que azotaban en Alemania, las religiosas encontraron en Colombia su destino, y con valentía y esperanza, fundaron colegios, como el Instituto Clara Fey, un lugar que promueve las enseñanzas.

Con el paso de los años, la labor educativa de la congregación, se expandió como un río que abraza la tierra, brindando una formación integral, a niños y jóvenes de diferentes estratos sociales. En cada aula, en cada sonrisa, se tejieron sueños y se abrieron puertas, la educación, su arma más poderosa, transformando vidas y creando nuevas historias.

A lo largo de su andadura, el Colegio Centro Sagrado Corazón ha sido el fiel testigo del legado artístico que emana de la congregación de las Hermanas del Niño Jesús Pobre. Bajo la guía divina de su fundadora, Madre Clara Fey, estas nobles hermanas han abrazado con devoción su misión de aliviar las cargas de los jóvenes y niños, brindándoles una educación integral que va más allá de lo convencional. Este

templo del conocimiento no se ha limitado a un solo estrato social, sino que ha extendido sus alas de sabiduría desde las humildes y rurales comunidades de estrato 0 hasta las vibrantes y cosmopolitas áreas urbanas de estrato 4. En cada rincón donde se ha asentado, ha dejado una huella artística imborrable, tejiendo hilos de inspiración y creatividad en el tejido social.

Luego de entender el contexto de la institución, se procedió a analizar y comprender las expresiones artísticas presentes en el Colegio Centro Sagrado Corazón, con el fin de desarrollar habilidades cognitivas y creativas en los estudiantes. En este sentido, se pudo determinar que el arte va al compás de las enseñanzas, guiando a los jóvenes hacia el descubrimiento de su propio ser, nutriendo sus mentes con el alimento del conocimiento y su espíritu con el néctar de la pasión. Cada pincelada de arte, cada acorde musical, cada palabra escrita se convierten en herramientas que moldean el futuro de aquellos que tienen la fortuna de caminar por los pasillos de este sagrado recinto.

Es claro que en la institución hay consciencia de la invaluable importancia de las expresiones artísticas como vehículo para el florecimiento de habilidades sociales, cognitivas, emocionales y motrices, el colegio se ha erigido como un santuario donde el arte es celebrado y honrado. No solo se nutre la creatividad de los estudiantes, sino que también se les brinda la oportunidad de expresarse y establecer conexiones significativas con sus semejantes, contribuyendo así a su desarrollo personal y académico.

Las manifestaciones artísticas se vuelven pilares fundamentales en el proceso de formación de los niños durante su travesía escolar. A través de la música que acaricia el alma, del teatro que despierta la imaginación, de la danza que libera el espíritu y de la pintura que plasma sueños en lienzos, los niños aprenden de manera lúdica y creativa, permitiéndoles desarrollar habilidades trascendentales para su porvenir.

Ahora bien, a la hora de examinar desde la pedagogía el papel del arte en el proceso de construcción de relaciones interpersonales en niños de primaria del Colegio Centro Sagrado Corazón, las manifestaciones artísticas en el colegio se muestran como herramienta que nutre la creatividad en los corazones infantiles. Al permitirles expresarse a través del arte, los niños dan rienda suelta a su imaginación y despiertan la chispa divina de la creación, una llama que iluminará todos los senderos que decidan transitar en sus vidas. La creatividad floreciente se convierte en el faro que ilumina el camino de los pequeños, capacitándolos para encontrar soluciones novedosas y revolucionarias en cualquier esfera de su existencia, ya sea académica o profesional.

En segundo lugar, las expresiones artísticas se levantan como pilares fundamentales para edificar habilidades sociales inquebrantables en los infantes. Al sumergirse en proyectos artísticos colaborativos, los niños aprenden a comunicarse en armonía, a colaborar de manera sinfónica y a respetar las ideas únicas de sus compañeros de travesía. Así también, las expresiones artísticas les otorgan alas doradas para alzar su autoestima y confianza, pilares sagrados que les acompañarán en todos los senderos de su vida, tanto personal como profesional.

En tercer lugar, las expresiones artísticas se convierten en maestras que instruyen a los pequeños en la disciplina y la concentración. Tocar un instrumento musical, bailar o pintar requiere de una entrega total, de una devoción incansable y de una disciplina férrea, enseñándoles a los niños el valor de la paciencia y la perseverancia en la conquista de sus sueños más preciados.

Finalmente, en la construcción de conocimientos sobre el valor pedagógico de las expresiones artísticas para impulsar procesos académicos significativos en los estudiantes del Colegio Centro Sagrado Corazón, se denota que en el ámbito académico, el arte es un aliado invaluable. Estudios han demostrado que los niños que reciben educación artística muestran mejoras significativas en habilidades

fundamentales como "lectura, escritura y matemáticas, en comparación con aquellos que no participan en cursos o programas de arte" (Sousa y Pilecki, 2013, p. 250). El arte fomenta la observación, el pensamiento crítico y el análisis, fundamentales para el aprendizaje en general.

A pesar de estos beneficios, el arte a menudo se relega a un segundo plano en la educación de los niños. Las materias académicas reciben más atención, dejando de lado las expresiones artísticas. Esto se debe, en parte, a una falta de comprensión sobre la importancia integral del arte. Es crucial que los programas educativos incluyan el arte como una materia fundamental, invirtiendo en la capacitación de docentes especializados y en recursos adecuados para el aprendizaje. El arte merece su lugar de honor en la educación de los niños, nutriendo su crecimiento y desarrollo en todos los aspectos.

Además, es importante que se fomente la colaboración entre diferentes disciplinas. Por ejemplo, se puede utilizar el arte para enseñar matemáticas, geometría o historia, de manera que se integren las diferentes áreas del conocimiento y se fomente un aprendizaje más completo y significativo. Es fundamental fomentar la participación de los padres y la comunidad en la creación de programas de arte para los niños. Esto no solo facilitará una mayor conexión entre la escuela y la comunidad, sino que también contribuirá a promover una cultura de aprecio por el arte y la creatividad en la sociedad en general.

En conclusión, las expresiones artísticas son una herramienta fundamental para el desarrollo de habilidades en los niños durante su etapa escolar. A través del arte, los niños pueden desarrollar su creatividad, sus habilidades sociales, su disciplina, su concentración y su capacidad de inclusión y diversidad. Por lo tanto, es necesario que los programas educativos incluyan las expresiones artísticas como una materia fundamental para el desarrollo integral de los niños. Solo de esta manera

podremos formar personas más creativas, tolerantes, inclusivas y capaces de enfrentar los desafíos del mundo actual.

En definitiva, las expresiones artísticas son una herramienta fundamental para el desarrollo de habilidades en los niños durante su etapa escolar. A través del arte, los niños pueden desarrollar su creatividad, sus habilidades sociales, su disciplina, su concentración y su capacidad de inclusión y diversidad. Por lo tanto, es necesario que los programas educativos incluyan las expresiones artísticas como una materia fundamental para el desarrollo integral de los niños.

5. Referencias bibliográficas

Libros

- Alba, R., y Marín, A. (2018). *Evaluación y creatividad en la Educación Artística*. Ediciones Octaedro.
- Barnard, H. G., et al. (1994). *Explorando la Educación Cristiana*. Casa Nazarena de Publicaciones.
- Biermann, L. (1993). *J. G. Herder: Una antropología filosófica*. Anthropos.
- Bisquerra, R. (2012). *Educación emocional y bienestar*. Editorial Síntesis.
- Botero, C. A. (2001). *La educación en valores a través de la didáctica de la filosofía*. Magisterio.
- Broudy, H. S. (1972). *Evaluating the educational value of art activity*. *Art education*, 25(7), 6-10.
- Broudy, H. S. (1972). *The role of the arts in general education*. *School Review*, 80(4), 497-510.
- Burton, J. (2018). *Arts education in the 21st century*. Routledge.
- Burton, J. M., Horowitz, R., y Abeles, H. (2000). *Learning in and through the arts: The question of transfer*. *Studies in Art Education*, 41(3), 228-257.
- Cattell, R. B. (1924). *The measurement of intelligence of infants and young children*. *Psychological Review*, 31(4), 279-289.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Delgado, M. (2014). *Desarrollo cognitivo y motor*. Editex.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana. España.

- Dewey, J. (2008). *Art as experience*. Perigee Books.
- Eastman, C. (2018). *The power of visual storytelling*. Routledge.
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press.
- Evers, G. M. (2015). *Clara Fey y las Hermanas del Santo Niño Jesús: Una historia de amor y servicio a la niñez*. San Pablo.
- Francke, H., & Morgan, M. (1995). *La educación en valores y el desarrollo de la personalidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Goleman, D. (2012). *Educación emocional y bienestar*. Editorial Síntesis.
- Hargreaves, D. (2018). *The role of the arts in the development of motivation for learning*. En In The Routledge International Handbook of Research on Teaching Thinking (pp. 286-296). Routledge.
- Herder, J. G. (1744-1803). *Filosofía de la historia de la humanidad*. Investigación y Ciencia.
- Morrison, K. (2003). *The arts and the creation of mind*. The Journal of Aesthetic Education, 37(1), 29-49.
- Nieto, S. (2012). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives for a new century*. Routledge.
- Nietzsche, F. (1980). *Así habló Zaratustra*. Alianza Editorial.
- Nohl, A. (s.f.). *La educación como autodesarrollo*. Revista de Occidente.
- Paulsen, F. (1903). *La educación moral*. Fondo de Cultura Económica.
- Trigueros, C. & Rivera, E. (2013). *Desarrollo de la motricidad*. La psicomotricidad en la etapa de educación infantil. RC Ed.

Zapata, M. (2022). *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*. Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.

Artículos académicos

Alba, D. D., y Marín, A. (2018). Teaching a visual arts workshop to children with developmental disabilities in a family support centre in Mexico. *International Journal of Inclusive Education*, 22(2), 183-198.

Bisquerra, R. (2021). Educación emocional: ideas clave. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 384, 147–152.

Carpena, A. (2019). Educación socioemocional en la etapa de educación primaria. *Publicaciones didácticas*, (95), 64–76.

Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., y Howe, A. (2011). Creative learning environments in education—A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 6(3), 161-176.
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2011.02.002>

Dezuanni, M. L., y Jetnikoff, A. (2011). Critical reflections on the use of online digital resources in primary school arts education. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(7), 47-60. <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n7.3>

Einarsdottir, J. (2003). Creativity in education: exploring the conditions for creativity in a nursery school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 317-325.
<https://doi.org/10.1080/0031380310000928>

Eisenberg, N. (1998). Prosocial development in adolescence: A progress report. *Developmental Review*, 18(1), 1-56.

Eisner, E. W. (1972). Education in the arts. *Educational Leadership*, 30(2), 120-123.

Eisner, E. W. (2008). Art and cognition: Eisner's views on the centrality of the arts to education. *Journal of Aesthetic Education*, 42(3), 15-25.

- Fazio, X., & Hanrahan, M. (2018). Exploring the relationship between the arts and creativity in problem solving. *Journal of Creative Behavior*, 52(2), 129-142.
- García, A. (2017). Inclusion in the arts and humanities. In *The Palgrave Handbook of Global Arts Education* (pp. 269-276).
- Gardiner, M., & Winner, E. (1993). On the relation between art and the brain: A brief review. *Brain and Cognition*, 23(3), 269-276.
- Gardner, H., & Winner, E. (1993). The arts and academic achievement: Research summary. *Project Zero, Harvard Graduate School of Education*.
- Giménez-Dasí, M., Quintanilla, L., & Daniel, M. F. (2013). Improving emotion comprehension and social skills in early childhood through philosophy for children. *Childhood & philosophy*, 9(17), 377-397.
- Giráldez, A., & Pimentel, E. (2021). La educación emocional en la formación docente. *Revista de Investigación Académica*, 22, 1-14.
- Gómez, M. A., & Mármol, M. T. (2019). El desarrollo de la creatividad a través del arte en la educación primaria. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 1-22.
- Grainger, T., Barnes, J., & Scoffham, S. (2006). Creativity and learning in later life. *Routledge*.
- Hanvy, R. (2001). The hidden benefits of art education. *Art Education*, 54(3), 18-24.
- Hernández, M. A., & Pardo, M. (2017). Propuesta de estrategias didácticas para la enseñanza de las artes plásticas en educación primaria. *Educación y Humanismo*, 19(33), 299-313.
- Hormigos-Ruiz, P. (2010). La educación en valores. Una tarea compartida. *Editorial Octaedro*.

- Lewis, T. (2017). The importance of creativity in education. *Global Education Review*, 4(1), 64-78.
- López de la Llave, A. M. (2005). Métodos de investigación cualitativa: la entrevista. *Universidad Autónoma de Madrid*.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). Investigación educativa. *Pearson*.
- Motos, M. (2019). La educación en valores: Una tarea de todos. *Editorial Síntesis*.
- Pérez, M. (2016). Estrategias pedagógicas para el aprendizaje significativo de las artes plásticas en educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72(1), 89-102.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.
- Pica, R. (2011). *Motor Learning and Development*. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(2), 296–303. <https://doi.org/10.1080/02701367.2011.10599759>
- Poddiakov, A. (2011). Developing creativity in teaching foreign languages in non-linguistic universities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 63-71.
- Qualifications and Curriculum Authority (QCA). (2005). Creativity, findings and recommendations. https://dera.ioe.ac.uk/5556/1/QCA-05-2249_Creativity_summary_report.pdf
- Ramos Pérez, R. (2017). La educación en valores: Un enfoque práctico. *Editorial Síntesis*.
- Rhea, D. J. (2008). *The game design reader: A rules of play anthology*. MIT Press.
- Romero, L. M., & Tovar, F. J. (2018). Creatividad y educación artística y cultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 1-11.

Libros editados.

Banks, J. A. (1997). Multicultural Education: Characteristics and Goals. En J. A. Banks, y C. A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (págs. 3-15). Allyn and Bacon.

Fiske, E. B. (Ed.). (1999). *Champions of change: The impact of the arts on learning*. ERIC.

Reportes

Galton, M. (2008). *Learning from Creative Teachers at Key Stages 1 and 2*. National Primary Trust. <https://eric.ed.gov/?id=ED504104>

Artículos sin fecha de publicación

Eucken, R. (s.f.). La vida como tarea. *Revista de Occidente*.

Otros

Chase-McNulty, K. (sin fecha). *Diversion and Learning Theory*. American Physical Therapy Association.

Clapp, B. (2009). *Theory of fun for game design*. O'Reilly Media, Inc.

Colegios Bogotá. (sin fecha). *Nuestros colegios*. Recuperado el 27 de enero de 2022, de <https://www.colegiosbogota.edu.co/>

Craft, A., y Chappell, K. (2009). Creative learning conversations: Producing living dialogic spaces for transformative pedagogy in the early years. *International Journal of Early Years Education*, 17(2), 99-111.

Denham, S. A., Bassett, H. H., y Wyatt, T. M. (2014). The socialization of emotional competence. *Handbook of socialization: Theory and research*, 5, 208-241.

Derewianka, B., y Jones, P. (2010). *Teaching language in context*. Oxford University Press.

- Giroux, H. A., & Wenocur, S. (2018). *Movements, pedagogies, and dissent: From emancipatory education to critical pedagogy*. Routledge.
- Hermanas del niño Jesús Pobre [PIJ COLOMBIA]. (2019). Quiénes somos. Recuperado el 27 de enero de 2022, de <https://pijcolombia.org/quienes-somos/>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (1981). Informe anual 1980. Bogotá.
- Jiménez, E. A. (2011). La educación en valores en la escuela. *Editorial Síntesis*.
- Kennedy, R. (2013). *Creative education: Exploring the essence of creativity in teaching and learning*. Routledge.
- López Pumarejo, A. (1979). La educación en Colombia. *Editorial Bedout*.
- Savery, J. R., & Duffy, T. M. (2001). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational Technology*, 41(6), 31-35.
- Sawyer, R. K. (2006). Educating for innovation. *Thinking Skills and Creativity*, 1(1), 41-48.
- Shoffstall, A., & Yost, J. R. (2011). Why art education matters. *Art Education*, 64(1), 8-14.
- Silva, J., & Ocampo, J. (2005). La educación en valores: Una necesidad social. *Editorial Santillana*.
- Solomon, G. E. (2016). Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth. *Oxford University Press*.
<https://servethewholepdl.wordpress.com/2014/07/30/to-engage-or-not-to-engage/>
- Sousa, D. A. y Pilecki, T. (2013). From STEM to STEAM: Using brain-compatible strategies to integrate the arts. Corwin Press.

- Thomson, P., Hall, C., & Jones, K. (2012). Creative education? A critical analysis of creativity and the knowledge economy in England. *British Journal of Educational Studies*, 60(4), 451-465.
- Thomson, P., Hall, C., & Jones, K. (2012). Developing creativity in higher education: An imaginative curriculum. *Routledge*.
- Trujillo, L. (2019). La enseñanza del arte: una propuesta didáctica para la educación básica. *Universidad de la Sabana*.
- UNESCO. (2006). Road map for arts education: A plan for improving arts education worldwide. *UNESCO*.
- Valles, M. S. (2000). Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional. *Síntesis*.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02103702.2020.1857996>
- Vargas, J. A. (2018). El arte como medio para el desarrollo cognitivo en la educación primaria. *Revista Inclusiones*, 5(2), 32-45.
- Woods, P. (2002). Creative teachers in primary schools: a survey of conceptions, challenges and achievements. *British Journal of Educational Studies*, 50(3), 299-318.

6. ANEXOS

ANEXO I

Entrevistas a docentes

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS
Características de los actores Formación Académica	(Perfil docente)	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál es su formación? 2. ¿Alguna vez participó en proyectos similares? 3. ¿Cuánto tiempo lleva en la institución? 4. ¿Antes del proyecto contaba con alguna formación en el campo artístico?
	Formación académica	
Arte	Expresiones artísticas	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Considera el arte como un elemento importante en la formación diaria de los estudiantes? 1. ¿Desde su práctica pedagógica implementa actividades que promuevan algunas expresiones artísticas en los estudiantes?
Desarrollo de habilidades	Práctica/estrategia pedagógica	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿En qué consistían los talleres que se implementaron? 1. ¿De qué forma usted le hacía seguimiento a este proceso? ¿Qué resultados observó a partir de esa práctica? 1. ¿A partir de la práctica considera que los estudiantes mejoraron en sus resultados académicos? 1. ¿Considera que los estudiantes mejoraron las relaciones

		<p>interpersonales después de participar en el proyecto? ¿por qué?</p> <p>1. ¿Estos resultados generaron cambios en su práctica pedagógica? ¿cuales?</p>
--	--	--

ANEXO II

Entrevistas a estudiantes de 7 a 12 años

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	PREGUNTAS
Características de los actores	(Perfil estudiante)	<p>1. ¿A qué grado pertenece?</p> <p>2. ¿Participa en las actividades que se organizan fuera del horario escolar? ¿Por qué?</p>
		<p>1. ¿Durante cuánto tiempo participó en el taller?</p>
Arte	Expresiones artísticas	<p>1. ¿Cuál fue su experiencia dentro del taller?</p> <p>2. ¿De qué se trataba el taller?</p>
		<p>1. ¿Qué actividades realizó durante el taller?</p>
		<p>1. ¿Para qué crees que sirven estos talleres? ¿Por qué?</p>
Desarrollo de habilidades	Aprendizaje	<p>1. ¿Te gustaría volver a participar en estos talleres? ¿Por qué?</p>
		<p>1. ¿Los profesores y profesoras de otras áreas realizan actividades parecidas a las de los talleres?</p>