

Israel Moreno Salto
Patricia María Aguilar Serrano
Norma Alicia Saldaña Jaramillo
(coords.)

Investigación y reflexión en educación artística: voces del sur

Investigación y reflexión en educación artística

Voces del sur

Israel Moreno Salto,
Patricia María Aguilar Serrano
y Norma Alicia Saldaña Jaramillo
(coords.)

Investigación y reflexión en educación artística

Voces del sur

Octaedro 

Colección Horizontes-Universidad

Título: *Investigación y reflexión en educación artística. Voces del sur*

Primera edición: diciembre de 2025

© Israel Moreno Salto, Patricia María Aguilar Serrano
y Norma Alicia Saldaña Jaramillo (coords.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/
Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las
condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-1079-227-2

Ilustración de la cubierta: Carlos Coronado Ortega
Maquetación: Fotocomposición gama, sl
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open access*

Sumario

Prólogo 1: Desde el sur norteño. El arte como horizonte con sentido: 32°37'40.1"N 115°27'16.1"W	9
DR. DANIEL HERNÁNDEZ	
Prólogo 2: Sobre alebrijes que derriban muros académicos y sus voces del sur	19
DR. JOSÉ MARÍA MESÍAS-LEMA	
Presentación	25
ISRAEL MORENO SALTO; PATRICIA MARÍA AGUILAR SERRANO; NORMA ALICIA SALDAÑA JARAMILLO	
PARTE I. INVESTIGACIONES	
1. Competencias musicales: desarrollo percibido al término de la educación obligatoria.	33
ANA KARINA MEZA RUBIO; STEVE SAMIR UREÑA CALDERÓN	
2. Experiencias de docentes en formación con los nuevos libros de texto gratuitos en México: el caso de Artes en Secundaria	51
ISRAEL MORENO SALTO; PATRICIA MARÍA AGUILAR SERRANO; NORMA ALICIA SALDAÑA JARAMILLO	
3. Un seguimiento a los perfiles profesionales de educación artística	63
MARGARITA ZEPEDA TAPIA; REYNA ISABEL ROA RIVERA	

4. ¿Cuáles docentes de artes en secundaria son más eficaces? Licenciados en Educación Artística vs. perfiles afines	83
ANA KARINA MEZA RUBIO; DANNA Yaelín CAMARGO AGUILAR	
5. La pérdida de aprendizajes en educación artística durante la COVID-19	101
NATHALIA FRANCO ESTRADA; ISRAEL MORENO SALTO	

PARTE II. REFLEXIONES

6. Taller de arte en las escuelas brasileñas y la diferenciación en la enseñanza pública	121
JHONATAN ALMADA	
7. El arte como eje transversal en la formación integral del alumno: caso Facultad de Derecho UABC	137
EMIGDIO JULIÁN BECERRA VALENZUELA; MARINA DEL PILAR OLMEDA GARCÍA	
8. El arte de compartir el atril: una estrategia educativa	155
LESLIE FREITAS DE TORRES	
9. Desarrollo de habilidades colaborativas en niñeces de una casa hogar a través de las artes plásticas	171
ALEXIS LANDIN ZAMUDIO	

Prólogo 1: Desde el sur norteño. El arte como horizonte con sentido: 32°37'40.1"N 115°27'16.1"W

DR. DANIEL HERNÁNDEZ

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Tijuana

¿Quién dijo que todo está perdido?

Yo vengo a ofrecer mi corazón

Tanta sangre que se llevó el río

Yo vengo a ofrecer mi corazón

Fito Páez

Este libro, que se escribe desde la parte más septentrional de América Latina, emerge desde un territorio en el que convergen quince voces que no solo enfatizan propuestas didáctico-pedagógicas ni informativo-documentales ni trabajos abstractos teórico-conceptuales; sino, en conjunto, constituyen una posición estética y ética frente a un mundo que parece acentuar las distopías.

Frente a dispositivos contemporáneos que buscan modelar conciencias, imponer visiones únicas del mundo y, hasta neutralizar el pensamiento, el arte y la educación artística se presentan como prácticas de resistencia.

En un tiempo de clausura de lo posible, este libro propone abrir grietas en esos muros concretos y simbólicos de las fronteras, dejando que el sentido respire. Y aceptando que: «No será tan fácil, ya sé que pasa // No será tan simple como pensaba // Como abrir el pecho y sacar el alma // Una cuchillada de amor» (FP).

Desde estas posiciones, profesores y profesoras de artes, autores de los nueve capítulos de este libro, aspiran por un cambio

con sentido; por una deconstrucción, y desde ahí reclamar su lugar como agentes políticos.

Por ello –siguiendo a Derrida (1997)–, los autores nos permiten sostener que la deconstrucción no es destruir, sino interrogar lo que se presenta como evidente, abrir fisuras en los discursos dominantes, visibilizar lo excluido, exponer lo inefable, así como trastocar las jerarquías entre lo estético y lo político, entre lo racional y lo sensible.

Entre las líneas de este texto late la convicción de quienes expresan estéticamente, desde la sublime materialidad del arte, que la configuración de *horizontes de sentido* (Gadamer, 2006) todavía es posible; incluso allí donde la realidad se presenta como cerrada, unívoca o naturalizada.

Frente a las experiencias y evidencias de que el mundo que sustituya al actual acentúe las incertidumbres, muchos actores se han obcecado en concentrar sus esfuerzos y seleccionar sus tareas para construir un puente entre experiencias interpretativas, que no se limiten a comprender lo dado, y el reconocimiento estético y ético de la alteridad.

Cada una de las líneas de este libro no son solo narrativas, son cuerpo, sueños, gestos y suspiros de alivio, que resignifican los procesos de comprensión como actos transformadores.

Las voces reunidas en este texto nos permiten reconocer que el arte no es un objeto para contemplar, sino la manifestación de territorios donde el sentido emerge en relación dialógica, desde la que el Ser expresa su interioridad, su conciencia y su libertad; pero todavía –en términos de Hegel ([1807], 1971)– de manera mediada por lo sensible (como experiencia de verdad), generando no solo experiencias hermenéuticas que no son absolutas ni propiedad del objeto ni del sujeto, sino que ocurren en el acontecimiento del encuentro; en el juego entre lo que el arte dice y lo que el espectador es capaz de escuchar, aspirando unos y otros, al *espíritu absoluto* (Hegel, 1971).

En esta lógica, el arte no se limita a comunicar mensajes ni a expresar sentimientos individuales: se convierte en una forma de saber, una forma de verdad encarnada, que desafía la escisión moderna entre razón y sensibilidad.

En esta perspectiva es Gadamer (2006) quien advierte que la experiencia hermenéutica no puede ser comprendida como una metodología técnica, sino como una experiencia de verdad. En

este (des)orden de ideas, que les comparto en este prólogo, en la formación del profesorado de artes, esto implica asumir la tarea de preparar docentes que estén abiertos al juego interpretativo, sensibles a los lenguajes emergentes y dispuestos a escuchar el sentido en construcción que el arte ofrece.

Con estos aportes, el lector o lectora está invitado no solo a recorrer una propuesta pedagógica, sino a vivir una experiencia ética, estética y política, desde el arte como lenguaje de la transformación.

Desde estas perspectivas, el *horizonte de sentido* puede representarse como un conjunto de valores y experiencias que constituyen la manera en que la realidad es percibida y (re)significada.

La resignificación del horizonte de sentido implica que el horizonte no es estático, sino dinámico; se transforma a través de procesos dialógicos, en la interacción entre distintos horizontes (diferentes actores, grupos y comunidades); incluyendo a quien(es) interpreta(n). De acuerdo con Gadamer:

La fusión de horizontes no es un simple movimiento hacia la conformidad, sino un proceso en el que se amplía el horizonte del intérprete al incorporar elementos del horizonte del otro [...] todo entendimiento implica la fusión de horizontes, es decir, el encuentro entre el horizonte del intérprete y el horizonte del texto o fenómeno que se interpreta. (Gadamer, 2006, p. 306)

El horizonte de sentido que este libro nos ayuda a bosquejar incluye categorías,¹ concepciones² y constructos³ que configuran marcos interpretativos a partir del cual considero que una persona o una comunidad entienden el mundo, su identidad y su realidad; esto sin dejar de advertir que toda comprensión auténtica es

1. Términos que, al enunciarse, constituyen un conjunto más o menos organizado de datos, conceptos (o concepciones) que comparten características comunes y permiten clasificar la información que se recupera de realidades de interés o de estudio.

2. Entendidas como ideas o representaciones generales de una realidad o fenómenos; que permiten clasificar, definir y comunicar conocimiento; regularmente derivadas de un acercamiento sistemático a las realidades y/o sostenidas de marcos teóricos (explicativos) constituyentes de cuerpos disciplinarios.

3. Son sustantivos más complejos que una concepción (concepto) que requieren de procesos de operacionalización para convertirse en variables; y regularmente no siempre se refieren a algo observable (palpable o materizado). Útiles para el caso de la argumentación en un ensayo; lo que puede implicar la relevancia de su inclusión en la formulación de supuestos.

un proceso dinámico, al cual Gadamer llama *fusión de horizontes*, donde el horizonte propio se abre y enriquece con el encuentro con otros horizontes.

En el contexto educativo y, especialmente, en la formación y profesionalización de profesores, el horizonte de sentido de una comunidad tiene un rol fundamental.

Al retomar algunos de los planteamientos de Dussel (1998), «el acto educativo [...] debe consistir en una práctica de liberación y no de domesticación» (p. 34). Por ejemplo, en una escuela o institución educativa, el horizonte compartido incluye tradiciones pedagógicas, valores culturales, el lenguaje común y las expectativas sociales (que se recogen o deben de...) que sobre la educación tiene los miembros de la comunidad a la que se atiende. Este libro lo hace contundentemente; y lo que incluye apenas es la punta del *iceberg* de las historias del Instituto de Bellas Artes del Estado de Baja California (IBAEBC).

Quienes forman el IBAEBC, quienes se han formado y quienes se profesionalizan en él, saben que deben reconocer y dialogar con el horizonte del magisterio sin eludir los horizontes de quienes constituyen las comunidades a las que atenderán y que –en no pocas ocasiones– de las que forman parte; para que, de esta manera, más allá de los procesos de formación profesional, comprendan las prácticas educativas vigentes; pero, sobre todo, las expectativas, valores, historia y necesidades de la sociedad.

De acuerdo con Gadamer (2006), esto es lo que implica una «*fusión de horizontes*»; es decir, los escenarios donde el futuro docente construye sus propios marcos interpretativos para incorporar esos elementos, enriqueciendo, así, su práctica educativa y favoreciendo un aprendizaje auténtico y contextualizado.

Asimismo, en la formación y profesionalización docente, la reflexión sobre el horizonte propio permite a los educadores ser conscientes de sus propios prejuicios y tradiciones pedagógicas, y, al mismo tiempo, estar abiertos a nuevas perspectivas.

Un profesor que ejerce su *praxis* actualmente y que fue formado en un sistema tradicional, de ser interpelado por la realidad, por el desarrollo de *praxis reflexivas*, es probable que confronte su horizonte con enfoques como, por ejemplo, la pedagogía crítica o la educación intercultural.

Lo que pretendo señalar es que, desde estas visiones o constructos (por definición inacabados), la formación de profesores

no es solo (o no debe concebirse como) un proceso técnico, sino un encuentro hermenéutico donde se produce (o debe producirse) una transformación personal y profesional a través de la interacción con diversos horizontes culturales y pedagógicos.

Esta interacción favorece las experiencias desde las que los docentes pueden responder mejor a la diversidad y a las demandas cambiantes de las sociedades actuales.

Pero esas experiencias no ocurren en el vacío, exigen radicalizar esa conciencia histórica, ubicando la comprensión desde cualquiera de los lugares y rincones donde exista la interacción, ¿dónde más que en los márgenes de los territorios, en las líneas tangenciales, en los límites que representan las fronteras? Territorios donde el sentido y los espacios no se dan, se disputan, se construyen y se liberan.

Es precisamente desde los márgenes y los límites donde la educación y el arte convergen en una resignificación del Ser que se manifiesta como un actor de/en resistencia. Es, también en estos espacios limítrofes de convergencia, donde la educación, el hecho educativo, el arte y su enseñanza adquieren un nuevo espesor ético-político: se vuelven expresión de no pocas subjetividades negadas, de memorias ocultas que emergen desde la intimidad de las intersubjetividades de la formación y la praxis docente.

Este libro, en lo particular, y el quehacer del Instituto de Bellas Artes del Estado de Baja California (IBAEBC), en lo general, insisten en exponer que el arte y su enseñanza no son solo lugares privilegiados de/para la interpelación de las realidades, sino procesos dialógicos con el territorio, la cultura, la historia y la razón.

Desde esta perspectiva, las voces que devienen de una obra del IBAEBC advierten que no se trata de reproducir formas hegemónicas de belleza ni de afianzar gustos institucionalizados y exógenos, sino de problematizar los marcos en los que algo es considerado arte; se trata de derribar límites, de desaparecer fronteras y de abrir espacios, a lo que no había sido dicho, visto ni sentido.

El libro nos ofrece categorías de una pedagogía emergente del reconocimiento, de una pedagogía del asombro y la sospecha, que se articula con la pedagogía crítica desde la cual –sabemos y lo constatamos en cada uno de los capítulos de este texto– que toda educación implica una toma de posición frente al mundo.

Esta pedagogía crítica y estética que nos sugieren los autores es una pedagogía del asombro que reclama una actitud educati-

va que combina sensibilidad y pensamiento, intuición y crítica, emoción y juicio.

Lo que expone, desde el horizonte de la filosofía de la liberación, que la formación artística se convierte en un acto liberador cuando no se orienta a la afirmación de cánones institucionalizados o meramente técnicos, sino cuando acoge las voces todas, donde los saberes de los márgenes se legitiman como fuentes de sentido. Una pedagogía que sostiene que la educación es un acto de humanización (Freire, 1970 [1968]).

Aquí es donde el papel del profesor de artes adquiere toda su potencia: no como transmisor de técnicas ni como repetidor de cánones, sino como sujeto ético y crítico que facilita procesos de creación, reflexión y transformación.

Las evidencias reunidas en el libro, y las que pude recoger durante los últimos años, en mi acercamiento al IBAEBC, me permiten sostener que en las praxis de los y las docentes del instituto se entrelazan sensibilidades estéticas, posiciones éticas y pedagogías emergentes.

Los docentes y autores de cada uno de los nueve capítulos aquí reunidos definen los rasgos ontológicos del Ser docente del IBAEBC; se trata de rasgos que configuran a un docente que no instruye desde la distancia, sino que acompaña desde la cercanía, que no impone discursos, sino que abre la escena del sentido. Estos docentes advierten que enseñar arte implica posibilitar otras formas de habitar el mundo, de narrar la historia, de mirar el cuerpo, de imaginar futuros.

En este marco, la formación y la praxis docente en artes debe ser repensada como un espacio de subjetivación crítica; debe ser reconocida como procesos intersubjetivos de producción de saberes situados, de reencuentro con las memorias silenciadas. Memorias que, paradójicamente, en su materialidad se inscriben en las huellas del conflicto, del deseo, de la esperanza. En este cruce, entre formación docente, política y cuerpo, cada gesto pedagógico en el aula de artes es también un gesto político.

Esta obra se propone, entonces, como una invitación a pensar la educación artística desde un horizonte emancipatorio, donde la formación docente no se reduzca a la técnica o la evaluación de desempeños, sino que se reconozca como práctica cultural y política. Se orienta hacia una praxis del arte y la educación

que asuma el conflicto, la otredad y la memoria como categorías centrales para la construcción del sentido.

Estoy seguro de que este libro nace de certezas compartidas: el arte, en sus múltiples formas de expresión, no es adorno ni entretenimiento; la formación en/desde y con el arte cubre paulatinamente territorios que se disputan simbólica y materialmente; la praxis docente en/para y por las artes constituye procesos de reconstrucción del sentido y de liberación subjetiva y colectiva entre docentes y estudiantes.

Así, el arte se ofrece aquí como un lenguaje para nombrar lo que no ha sido dicho, para resistir lo que opprime, para imaginar lo que aún no es. Y en esa tarea, el/la docente de artes no está solo: está en diálogo con el tiempo, con su comunidad, con las ausencias, con lo posible.

En coincidencia con planteamientos de Gadamer, con este libro confirmo que comprender no es nunca un acto neutro, sino una experiencia situada, cargada de historia y orientada al diálogo. Por lo que «[...] uniré las puntas de un mismo lazo // Y me iré tranquilo, me iré despacio // Y te daré todo y me darás algo // Algo que me alivie un poco más» (FP).

En consecuencia, en el contexto pedagógico, esta comprensión de «un mismo lazo» se vuelve aún más significativa: en los centros escolares, en el aula, en el taller, en el cuerpo que crea o escucha; la comprensión –sino la construcción de saberes– se produce derivada de una fusión de horizontes que desafía certezas, abre preguntas y provoca desplazamientos. Pero que ahora lo confirmo me alivia «un poco más».

Este libro, en su voz múltiple y en su compromiso con el arte como experiencia liberadora, se inscribe en tradiciones en las que hemos bregado durante tantos años. Esas tradiciones donde la educación, el arte, la praxis y la formación docente no son mercancías ni técnicas, sino lugares desde donde se desprenden opciones para aspirar y construir otros mundos posibles.

Creer y transitar por esas tradiciones nos ha permitido, asimismo, sostener que los docentes y estudiantes de artes no son ejecutores de currículos, sino sujetos históricos que enseñan mientras aprenden; que crean mientras se forman; que emancipan mientras se dejan interpelar por la potencia del arte.

Finalmente, y en coincidencia con las quince voces reunidas en este libro, desde este lugar: 32°37'40.1"N 115°27'16.1"W, es-

toy y estamos colocados en una coyuntura, de altas temperaturas, en la que necesitamos ver al pasado para encontrar desde la cotidianeidad, lo que parece desvanecerse de inmediato; y «Cuando no haya nadie cerca o lejos [...] Cuando los satélites no alcancen // Yo vengo a ofrecer mi corazón» (FP).

Lo cierto es que no podemos ver lo que sigue como mera continuación, añorando ese pasado; no podemos entender el mundo con elementos de lo que viene dibujado en la utopía de la víspera. Hace falta concebir, construir y operar otras perspectivas epistemológicas; otra manera de aprehender y experimentar las realidades; otros lenguajes, para aprender a ver con claridad lo que acaba; requerimos, pues, condiciones y dispositivos para desmantelarlas, deconstruirlas y resignificarlas, para imaginar, también con Otros, el nuevo mundo; ese mundo en que podrán caber muchos mundos.

Uno de esos mundos lo encontramos en el arte, en la educación artística, en la enseñanza del arte y en la formación y praxis docentes en/desde/para el arte; por eso, y un poco más, este prólogo no busca cerrar sentidos, sino abrir caminos.

Lo que he expresado es nimio frente a la invitación que nos hace el IBAEBC y las voces aquí reunidas: pensar el arte como acontecimiento pedagógico, como posibilidad de insurgencia simbólica, como experiencia encarnada de verdad.

Desde estas perspectivas, entendemos la totalidad que se define con las realidades y las esperanzas y pensamos con ellas o nos perderemos en la fragmentación, incluso de nuestros sentimientos.

Entendemos, pues, que el arte no solo es expresión e interpretación individual; interpretación y expresión donde se pueda ofrecer el corazón, sino también realizar la lectura objetiva y simbólica del mundo; de este mundo localizado en 32°37'40.1"N 115°27'16.1"W, donde aún persisten quienes aspiran a la producción de conciencia y posibilidad de una transformación colectiva; el IBAEBC y los autores de este libro han hecho lo propio...

*Y hablo [...] de esperanzas [...]
Hablo de cambiar esta, nuestra casa.
De cambiarla, por cambiar nomás.*

Fito Páez

Referencias

- Derrida, J. (1997 [1967]). *La escritura y la diferencia*. Anthropos.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Trotta.
- Dussel, E. (2015). *Filosofía de la liberación*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1970 [1968]). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (2006). *Verdad y método I: Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Sígueme.
- Hegel, G. W. F. (1971 [1807]). *Fenomenología del espíritu*. Fondo de Cultura Económica.

Prólogo 2: Sobre alebrijes que derriban muros académicos y sus voces del sur

DR. JOSÉ MARÍA MESÍAS-LEMA
Universidad de A Coruña (España)

Todo aquel que me conoce sabe de mi predilección por los colibríes. Hasta ahí todo bien. Lo que ya no es tan sabido es la maravillosa historia que me ha ocurrido, hace apenas un año, en el Instituto de Bellas Artes del Estado de Baja California en Mexicali. Y no he encontrado mejor excusa que este prólogo como la mejor ocasión para compartirla con el lector, dejarla por escrito y en esa chifladura mía de hacer lo privado-público para la honestidad en nuestra indagación desde la propia autobiografía de quien investiga.

En noviembre de 2024, gracias a la invitación del profesor Israel Moreno Salto, colega referente en su campo, formado con rigor en diferentes partes del mundo, pude viajar a Mexicali para impartir la conferencia de clausura del III Congreso Internacional de Educación Artística. Antes de empezar el coloquio, se acercó a mí Cecilia, una profesora normalista de Ciudad de México, a quien había conocido un día antes, y me regaló un alebrije diciéndome: «Tu tona es la de un colibrí». Ella, ni nadie de los asistentes, sabían de lo que se iba a hablar en mi charla. Ni tampoco me conocían personalmente, pero ese momento mágico de ver en mí una «tona», algo similar a un «aura» en mi cultura lingüística, y regalarme un colibrí, todo lo cambió por completo.

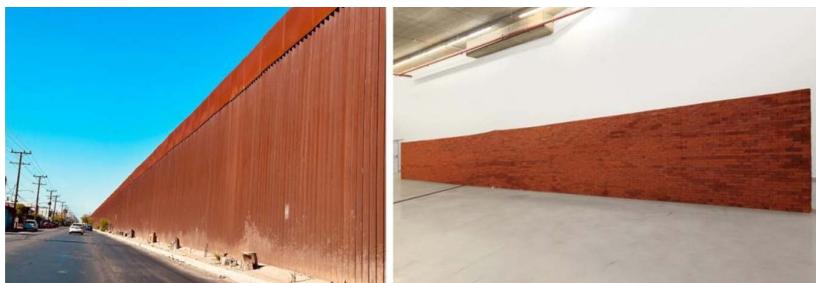
Lo curioso de esta historia es que en ese coloquio final del congreso presenté mi última investigación sobre la *Táctica del colibrí*. Un proyecto educativo y artístico que incidía en la necesi-

dad de indagar sobre el activismo y los derechos humanos para una sociedad más empática hacia una cultura pacifista. Utilicé la fábula del colibrí que me habían contado hace unos años en uno de mis viajes a Brasil, en donde ante un incendio abrasador de la selva amazónica, el colibrí, fue el único animal que, en su diminuto pico, transportó gotas de agua para intentar apagarlo. Ante la pregunta de un animal más grande, «¿pero no ves que no vas a conseguir nada?», este le respondió que «hago lo que puedo».

Desde luego, para quien no haya estado en México para imbuirse de lleno en sus tradiciones y realismo mágico, los alebrijes son pequeños objetos de madera o de papel maché, que recrean animales fantasiosos, imaginarios o reales, que destacan por su colorido y sus formas tan identitarias. Esta artesanía mexicana guarda años de tradición y respeto de estos pequeños objetos artísticos que funcionan como guardianes y protectores de las personas. Desde el punto de vista antropológico, me gusta pensar que los alebrijes atesoran el reconocimiento de la ciudadanía mexicana hacia sus creadores, apreciando que los artesanos son artistas con mayúsculas y no un arte de segunda.

Sinceramente, pienso que este libro es una especie de alebrije, que vuela allende las fronteras, cruza mares y derriba muros, elevando y dando la voz a quienes se han silenciado a lo largo de la historia académica. Me refiero a esa academia, de hegemonía blanca, occidental y europeísta que silencia, desde el convencimiento, otras voces de las epistemologías del sur que, desde mi humilde opinión, revelan realidades mucho más honestas e interesantes que cualquier otra. En esta idea de cómo un libro puede desestabilizar hasta el muro de ladrillo más robusto, mi cabeza no puede dejar de pensar en la obra del artista mexicano Jorge Méndez Blake, llamada *El Castillo*. Esta instalación artística nos muestra cómo un libro quebranta hasta el muro más macizo. Todo en esta obra es pura metáfora. Desde la solidez de cada ladrillo apilado hasta la distopía narrativa que esconde el libro seleccionado, una obra póstuma de Kafka que da nombre a la propia instalación. De hecho, cuando aterricé en Mexicali, tuve la misma sensación que cuando visualicé la obra de Jorge Méndez, la experiencia estética de quien se enfrenta a una incommensurable pared y su deseo incontrolable de derribarla.

Figura 1. Fotografía de Mexicali (2024) y de la obra de Jorge Mendez Blake (2007)



Quizás los que nos dedicamos a la investigación en educación artística estamos acostumbrados a encontrarnos con paredes académicas que debemos atravesar. Como sostuve en otras ocasiones, nuestras indagaciones ya no necesitan mártires. Este libro supone un hito muy importante, pues constituye un espacio científico para la comunidad de profesionales que transitan, al mismo tiempo y de manera indisociable, entre las artes y la educación, como dos mundos próximos, interconectados y fusionados. Es nuestra tarea, como área científica, responder con nuestras acciones, demandas y necesidades a una investigación viva, orgánica y transferible. Debemos observar cómo la investigación en educación artística es regeneradora también de un cambio en la práctica docente, aquella que está constantemente en fricción acerca de las realidades sobre las que habla. Solo así podemos reconstruir el campo epistemológico de la educación artística en contextos culturales, sociales y educativos desde las voces del sur.

La honestidad de la investigación de este libro reside en las propias temáticas que se abordan desde las cuestiones que atañen a la educación de las artes en México o Brasil. En el primero de los capítulos, escrito por Ana Karina Meza y Steve Samir Ureña, sobre las competencias musicales en la educación obligatoria, podemos constatar la existencia de una brecha entre lo que normativa educativa dice acerca de la enseñanza-aprendizaje de la música y su verdadera implantación dentro del aula. En este sentido, a pesar del lugar de la música dentro del marco educativo legal, su enseñanza es muy limitada, por lo cual los autores recomiendan encarecidamente fortalecer la formación docente. Des-

de mi punto de vista, la formación docente es la pieza clave de cualquier cambio real en la investigación en educación artística.

Mis queridos colegas del Instituto de Bellas Artes de la Baja California, Israel Moreno, Patricia Aguilar y Norma Saldaña, exploran, a través de entrevistas, las experiencias de docentes en formación (normalistas) respecto al uso de los libros de texto en la asignatura de Artes en secundaria. Llegaron a varias conclusiones interesantes, pero, desde mi punto de vista, la más interesante es que la innovación docente en educación secundaria no se produce a partir de los libros de texto, sino que los docentes elaboran sus propios materiales o utilizan otros existentes más eficaces, pero que nada tienen que ver con los libros propuestos por las políticas educativas.

Las autoras Margarita Zepeda y Reyna Roa elaboran un interesante capítulo sobre la importancia de los estudios de seguimientos de los egresados de los diferentes programas de formación en educación artística. Ver y observar todas esas historias de vida que acompañan a los docentes de artes, desde sus necesidades, debilidades y fortalezas ayudarían significativamente a desarrollar un sentido de identidad profesional, desde el compromiso ético y la responsabilidad social. Sin duda, comparto con ellas esa obsesión en la defensa de que la educación artística contribuye al desarrollo de sociedades más sensibles y afectivas.

Ana Karina Meza y Danna Yaelín Camargo escriben un capítulo en torno a la formación de los docentes de artes en la educación secundaria, desde dos perspectivas diferenciadas. La primera de ellas comienza con una pregunta sobre la eficacia: *¿Cuáles docentes de artes en secundaria son más eficaces?* De manera inherente, esta cuestión entraña con el concepto de *calidad* de los licenciados en Educación Artística frente a otros perfiles docentes afines que, proviniendo de diferentes ramas artísticas como la danza o el teatro, no poseen una preparación pedagógica formal que los deja en una clara desventaja. De hecho, los resultados arrojan que los licenciados en Educación Artística obtienen mejores resultados a nivel didáctico dentro del aula, sobre todo, en esos aspectos que tienen que ver con la planificación de las clases y la evaluación, uno de los aspectos más importantes para la calidad de la educación artística.

Por otro lado, Nathalia Franco e Israel Moreno hacen una interesantísima investigación sobre la pérdida de aprendizajes en

educación artística en la etapa de secundaria en México durante la pandemia mundial de la COVID-19. Comparto con ella cómo, en el anclaje epistemológico de su estudio, reconoce que las asignaturas artísticas requieren de las experiencias estéticas de difícil reproducción en entornos virtuales. Además, durante la pandemia hubo una fuerte pérdida de la experimentación en la vivencia de los procesos artísticos, tan necesarios en nuestra área para que los conocimientos encarnados de la experiencia estética se produzcan. Por otro lado, durante este periodo la educación artística ha sido invisibilizada en la discusión pública y en las políticas de recuperación pospandemia. Por ello, la maestra Franco propone implementar acciones específicas para reactivar los aprendizajes artísticos, tan necesarios en la formación docente, quizás ahora, más que nunca.

Desde Brasil, nos encontraremos con el capítulo de Jhonatan Uelson Pereira Sousa, que propone una profunda reflexión sobre el papel de los talleres artísticos en las escuelas públicas brasileñas. Lo interesante de su propuesta, y que puede ver la luz a otros países, es cómo el taller de arte ha sido concebido como un espacio de experimentación creativa dentro del currículo escolar. Sin embargo, el autor deja constancia de que en la práctica esta figura ha sido desvirtuada o reducida a actividades meramente decorativas o marginales. El autor propone que el taller no debe entenderse como un «extra» o espacio lúdico aislado en la escuela, sino como un campo de conocimiento legítimo y transformador dentro del centro educativo. En la utopía artística del taller dentro del espacio educativo, este podría convertirse en una herramienta muy poderosa para democratizar el acceso al conocimiento, desarrollar la sensibilidad crítica y promover la inclusión social.

He de reconocer que me ha sorprendido gratamente el capítulo de Emigdio Julián Becerra Valenzuela y Marina del Pilar Olmeda García, sobre lo que las artes pueden aportar a estudiantes de Derecho. Las artes entraron en esta licenciatura a través del proyecto «Arte y Derecho», concebido como un espacio de reflexión estética vinculado a los contenidos jurídicos. Las acciones docentes incluyeron análisis de obras artísticas, creación plástica, expresión corporal y ejercicios de escritura creativa, para estimular procesos de autoconocimiento, empatía, diálogo y pensamiento complejo, cuyos resultados en los estudiantes han sido muy positivos.

Mi colega Leslie Freitas de Torres hace una crítica a los modelos tradicionales de enseñanza musical centrados en la competencia individual, la obediencia técnica y la jerarquía maestro-alumno. Frente a ello, Leslie propone una didáctica más horizontal y cooperativa, en la cual los estudiantes interactúan entre pares para resolver problemas musicales. Compartir el atril se convierte, así, en una pedagogía relacional, donde el aprendizaje artístico se entiende como una práctica social y afectiva, no solo técnica.

Y el último de los capítulos, escrito por Alexis Landín Zamudio, presenta una experiencia educativa enfocada en el desarrollo de habilidades colaborativas en niñas y niños que residen en una casa hogar, utilizando las artes plásticas como medio formativo. Los resultados, una vez más, inciden en cómo la educación artística es transformadora para la vida de las personas, siendo las creaciones artísticas participativas las que se convirtieron en vehículos simbólicos de expresión y cohesión grupal.

Para finalizar, no quisiera acabar este libro sin decir que genera un espacio pedagógico para la reflexión sobre la investigación en educación artística en México y Brasil. A lo largo de todos los capítulos, podemos cerciorarnos, una vez más, de que las artes y una buena enseñanza y aprendizaje de estas generan una sociedad más colaborativa, empática y una construcción conjunta del conocimiento. Deseo, más que nunca, que la senda que han abierto las compañeras y compañeros en este compendio ayude a seguir con fuerza con las voces del sur y sus alebrijes en la investigación académica. Vuestras voces se harán oír con honestidad más allá de cualquier frontera, tangible o ideológica, cuya meta sea una educación artística de calidad en cualquier parte del mundo. En esa lucha nos hallamos todos.

En A Coruña, a 25 de julio de 2025,
en el Día da Patria Galega, Fogar de Breogán

Presentación

ISRAEL MORENO SALTO
PATRICIA MARÍA AGUILAR SERRANO
NORMA ALICIA SALDAÑA JARAMILLO

*entre ciudades que se van a pique [...]
el mundo nace cuando dos se besan [...]
brotan alas en las espaldas del esclavo,
el mundo es real y tangible [...]
amar es combatir, es abrir puertas*
Octavio Paz (*Piedra de Sol*, 1957)

El arte, en sus múltiples manifestaciones, no solo ha acompañado a la humanidad a lo largo de la historia, sino que ha sido motor de transformación, reflexión y conciencia social. En palabras de Hegel, «aunque en la modernidad pierde su papel central frente a la filosofía, sigue siendo un medio de autoconciencia y expresión de la verdad» (Hegel, 1989, pp. 14-15). Esta vigencia del arte, como vía de conocimiento, ha sido reafirmada por otros pensadores, tales como Gadamer (1991), quien sostiene que la experiencia estética es un modo irreemplazable de comprendernos en diálogo con el mundo; mientras que Rancière (2010), por su parte, subraya que el arte reorganiza lo visible y lo decible, abriendo nuevos horizontes de percepción; y Nussbaum (2010) enfatiza el papel del arte en el desarrollo moral y empático.

Paz (1957) recuerda que, incluso en medio de la destrucción («entre ciudades que se van a pique»), la vida y la esperanza se regeneran en el instante de comunión, en la experiencia íntima que vincula dos existencias. «El mundo nace» no como algo dado de una vez y para siempre, sino como una constante re-creación que emerge en la relación con el Otro.

Por ello, en el Instituto de Bellas Artes del Estado de Baja California (IBAEBC) afirmamos que la educación artística no puede considerarse un complemento o una disciplina periférica, sino un eje esencial en la formación integral de las personas. La obra colectiva que hoy presentamos es testimonio de ello: una recopilación de investigaciones y reflexiones que evidencian la profundidad, complejidad y pertinencia de la educación artística en la actualidad.

Este libro reúne el trabajo de catorce investigadores comprometidos con el arte y la educación, varios de ellos egresados del IBAEBC.

Nos enorgullece constatar cómo la formación recibida en esta institución ha germinado en proyectos de investigación sólidos, innovadores y con un alto grado de compromiso social.

Los fundamentos desde los cuales se han formulado los trabajos, aquí reunidos, coinciden con la idea de que la resistencia junto con la resiliencia en convergencia con la creación artística –léase: la música, la poesía, la pintura, la danza– hacen posible y necesaria la enseñanza de las artes, incluso en medio de la adversidad y la vulnerabilidad que caracterizan espacios, territorios, rincones y miradas contemporáneas.

Las temáticas abordadas van desde la enseñanza del arte en contextos escolares hasta la construcción de identidad a través de la práctica artística, incluyendo metodologías creativas y enfoques interdisciplinarios. Todas ellas son evidencias de que, en tiempos difíciles, los autores no se han dejado cautivar por el silencio o la resignación, sino que han elegido compartir la palabra, la imagen y el gesto como actos de resistencia y esperanza. Reafirman, así, que el arte, incluso en medio de la adversidad, es un territorio para soñar, imaginar, proponer y construir, desde el llamado a la colectividad, horizontes más justos. Como recordaba Bertolt Brecht, «en tiempos de oscuridad, ¿se cantará también? También se cantará sobre la oscuridad» (Brecht, 1967, p. 45). Este conjunto de investigaciones y reflexiones no solo ilumina el potencial transformador del arte, sino que también asume el deber ético de reflexionar y crear incluso frente a las realidades más complejas.

El valor de esta publicación no radica únicamente en la diversidad de sus temas, sino en el rigor académico con que cada capítulo ha sido elaborado.

En este sentido, la obra dialoga con referentes fundamentales como Elliot Eisner, quien sostiene que el arte es una forma de

conocimiento tan válida como las ciencias o las matemáticas. Eisner afirma que «lo que se aprende a través del arte no se puede aprender de otra manera» (2002, p. 70), subrayando la necesidad de que los sistemas educativos reconozcan el valor cognitivo de la experiencia estética. Esta idea encuentra resonancia en Nussbaum (2010), quien argumenta que las humanidades –y en ellas, la educación artística– son esenciales para el sostenimiento de una democracia viva, al cultivar en los ciudadanos la capacidad crítica, la empatía y la imaginación moral, elementos imprescindibles para comprender y transformar realidades diversas.

De este modo, lo anterior nos permite mantener y profundizar en la coincidencia que encontramos tanto con Eisner como con Nussbaum cuando sostienen que la educación artística no debe reducirse a un lujo cultural, sino como una necesidad social y política. Es decir, enfatizar el papel de la educación artística en el desarrollo de formas de pensamiento que no se pueden adquirir de otro modo; vinculando el desarrollo de capacidades con la preservación de una ciudadanía democrática capaz de enfrentar la desigualdad, la exclusión y la homogeneización cultural.

Desde estas perspectivas advertimos que, con esta obra y el quehacer institucional del IBAEBC, la convergencia de estas visiones refuerza la urgencia de políticas públicas que garanticen su presencia efectiva en la formación docente y en los planes de estudio de los diferentes niveles educativos de nuestro país.

Esta obra también recoge múltiples visos del pensamiento de Paulo Freire, quien concibió la educación como un acto profundamente humanista y liberador. Para él, el arte tiene la capacidad de fomentar una conciencia crítica, especialmente relevante en un contexto donde las prácticas artísticas pueden cuestionar estructuras de poder, promover la equidad y fortalecer la identidad cultural (Freire, 2005). En sintonía, Rita Irwin –investigadora en educación artística y pedagogía a/r/tográfica– afirma que «ser artista, investigador y maestro al mismo tiempo no es una contradicción, sino una forma expandida de comprender el aprendizaje» (Irwin et al., 2006, p. 70).

Insistimos, estas perspectivas colocan a la educación artística como un territorio privilegiado desde el que es posible visibilizar y cuestionar las estructuras de dominación cultural, generando procesos formativos que no solo transmitan contenidos, sino

que habiliten a los sujetos para convertirse en protagonistas de su propia historia.

Desde estas ópticas, en el IBAEBC creemos que la educación en las artes no es únicamente un acto estético, sino un acto político y ético, pues abre horizontes de sentido en los que la creación y la crítica se convierten en herramientas para imaginar y construir realidades más justas. Así, la convergencia entre el valor cognitivo señalado por Eisner, la defensa de las humanidades propuesta por Nussbaum y la ética liberadora de Freire ofrece un marco robusto para repensar la formación docente y las políticas públicas educativas en el sur global, evitando que la educación artística sea reducida a un adorno curricular y reafirmando su papel como motor de emancipación cultural y social.

Los autores de este libro no solo dialogan con estas voces internacionales, sino que construyen desde sus realidades locales. Las experiencias y estudios aquí presentados surgen desde Latinoamérica, pero resuenan con problemáticas comunes del sur global: la falta de recursos, la necesidad de formación docente especializada, la marginalización de las artes en los planes de estudio y la urgencia de políticas públicas que reconozcan al arte como derecho humano.

Los autores nos invitan a considerar que el aprendizaje y la formación no surgen en el aislamiento, sino en la interacción viva entre docentes y estudiantes, entre comunidades y saberes. El «mundo que nace» en el proceso formativo es un mundo compartido, cargado de sentido, en el que el conocimiento deja de ser transmisión unilateral y se convierte en co-construcción.

Así como el beso de Paz, en *Piedra de Sol* (1957), es un acto vital, del que «brotan alas en las espaldas del esclavo», la educación artística y humanista posibilita ese nacimiento del mundo en cada encuentro pedagógico, pues allí se crean nuevas formas de ver, sentir y pensar.

La relación educativa es, en última instancia, un acto de creación del mundo en común.

Esta obra es, en esencia, una contribución colectiva a la construcción de un campo académico y profesional que exige mayor visibilidad y reconocimiento. Como aquí se demuestra, la educación artística no es un lujo ni un accesorio; es una necesidad formativa que desarrolla pensamiento crítico, sensibilidad estética, empatía y creatividad.

En un mundo acelerado y deshumanizado, el arte ofrece pausa, reflexión y reconstrucción de nuestros vínculos con los demás y con nosotros mismos.

Como coordinadores de la obra, directoras y colaborador del Instituto de Bellas Artes del Estado de Baja California, nos enorgullece presentar este libro, fruto del trabajo constante, el compromiso con la educación y la convicción profunda del poder del arte para transformar vidas. Felicitamos a los investigadores por su aporte, su mirada crítica, su amor al arte y su vocación educativa. Agradecemos también a quienes hicieron posible esta publicación, desde la edición hasta la revisión académica, y confiamos en que este libro inspire en sus lectores nuevas preguntas, caminos y posibilidades.

Que esta obra sea interpretada como una llamada a *no permitir que la oscuridad impida la expresión y la esperanza; que sea un punto de partida para seguir pensando, repensando y defendiendo la educación artística como un derecho, una necesidad y un acto profundamente humano y amoroso*. Porque la educación artística en la formación integral siga permitiendo que el mundo renazca en cada práctica estética, en cada encuentro con la sensibilidad, en cada acto pedagógico que no se deja derrotar por la violencia, la inequidad o la homogeneización cultural. Porque «amar es combatir, [es enseñar], es abrir puertas».

Referencias

- Brecht, B. (1967). *Poemas y canciones*. Alianza.
- Eisner, E. W. (2002). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (1991). *La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta*. Paidós.
- Hegel, G. W. F. (1989). *Lecciones sobre estética*. Fondo de Cultura Económica.
- Irwin, R., Kind, S. y Springgay, S. (2006). *Investigación a/r/tográfica: Una metodología de investigación basada en las artes*. Morata.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Manantial.

PARTE I. INVESTIGACIONES

Competencias musicales: desarrollo percibido al término de la educación obligatoria

ANA KARINA MEZA RUBIO

Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) Cinvestav (México)

STEVE SAMIR UREÑA CALDERÓN

Instituto de Bellas Artes del Estado de Baja California (México)

1. Introducción

Si en México uno de los grandes «problemas» educativos del siglo XX fue garantizar la cobertura en el tipo básico (Latapí, 1998), el llamado *nuevo milenio* comenzó con la consolidación a nivel político e institucional de una preocupación distinta presente desde los años noventa (Delors, 1996) en los debates educativos: ya no se trataba únicamente de escolarizar a la población, sino de asegurar que la educación impartida fuera de calidad. Se sostiene que no basta con adquirir conocimientos; es fundamental que el estudiantado desarrolle la capacidad de aplicarlos de manera *competente*; en síntesis, aparece a nivel de reformas educativas el denominado enfoque por competencias, generando nuevas exigencias en términos de conocimientos teóricos, conceptuales y prácticos. Específicamente, en el campo de la educación artística (EA) aparece la idea de competencias musicales como una meta de aprendizaje a alcanzar.

Sin embargo, a más de dos décadas de su puesta en marcha, y en un contexto político en el que los resultados derivados de planes de estudio anteriores rara vez son analizados o quedan en el olvido, la discusión sobre el impacto que dichas transfor-

maciones han tenido en los aprendizajes del alumnado sigue siendo necesaria. En este marco, este capítulo aborda los niveles percibidos de autoeficacia musical en estudiantes de educación media superior en México que cursaron su formación básica durante la educación por competencias. Tal inquietud responde a dos razones de carácter teórico-metodológico. En primer lugar, que, pese a formar parte de las políticas y de los currículos surgidos de las reformas educativas de los últimos veinte años, el campo de la EA sigue siendo una aproximación poco explorada. Y, en segundo lugar, que, por más que el concepto de *competencias* es amplio y admite múltiples interpretaciones, aquí se analiza desde su aplicación en contextos educativos, reconociendo que ha sido moldeado por las instituciones que lo promovieron (Cuesta y Estellés, 2020). En consecuencia, sus fundamentos favorecen un aprendizaje centrado en el estudiante, lo que justifica explorar el logro educativo desde la perspectiva de la autoeficacia.

A fin de aportar desde la investigación educativa a las discusiones empíricas sobre los niveles de la autoeficacia musical, el estudio que da pie a este capítulo responde a la siguiente pregunta de investigación: *¿Cuáles son los niveles de la autoeficacia musical de estudiantes de educación media superior que cursaron la educación básica bajo un enfoque de competencias?* En este entendido, el estudio establece como objetivo dar cuenta de los niveles de la autoeficacia musical de estudiantes de bachillerato. A fin de lograr cumplir el objetivo general, se establecen como objetivos específicos: *a)* detectar los niveles de autoeficacia musical en estudiantes de bachillerato; *b)* identificar variaciones en los niveles de autoeficacia musical según diferentes variables.

2. Orientaciones contextuales, teóricas y conceptuales

A manera de contexto, el Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP 2004) se reconoce como la reforma mediante la que se introdujo el enfoque por competencias en el sistema educativo mexicano. Ahí las *competencias* fueron definidas como:

[...] conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos. (SEP, 2004, p. 22)

Desde su inicio, introdujo el campo formativo de EA compuesto de cuatro aspectos: música, danza, teatro y artes visuales. Con relación a la apreciación musical, propuso dos competencias a lograr:

(a) Interpreta canciones, las crea y las acompaña con instrumentos musicales convencionales o hechos por él; (b) Comunica las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que escucha. (SEP, 2004, p. 98)

Dos años más tarde se sumó la Reforma de Educación Secundaria 2006 (RES), en donde se destaca que «las competencias para la vida no solo incluyen aspectos cognitivos, sino los relacionados con lo afectivo, lo social, la naturaleza y la vida democrática» (SEP, 2006, p. 9). Respecto a EA en términos de música, busca ofrecer a los estudiantes, a través de la asignatura de artes, la oportunidad de hacerla y disfrutarla tanto de manera individual como colectiva para desarrollar su sensibilidad y percepción auditiva, así como enriquecer su apreciación. Plantea el fomento a la expresividad y creatividad mediante prácticas de improvisación, creación y ejecución, así como una actitud crítica y respetuosa hacia la diversidad musical (SEP, 2006).

Posteriormente, se implementó el Programa de Educación Primaria en 2009 (PEP 2009), consolidando la actualización a los tres niveles educativos que conforman la educación básica. Su definición de *competencias* coincide con la establecida para el nivel secundario, aunque incorporando la importancia de aprender con un propósito formativo más amplio según el cual estas permiten «enfrentar los retos que impone una sociedad en permanente cambio, desempeñarse de manera activa y responsable consigo mismos y con la naturaleza, ser dignos miembros de su comunidad, de México y del mundo» (SEP, 2009, p. 7).

Aquí la formación artística en los estudiantes busca desarrollar un pensamiento que les permita observar y apreciar diversas manifestaciones artísticas, reconociéndolas como medios de ex-

presión y comunicación de ideas, emociones y sentimientos. Como añadidura se hace mención del estímulo de habilidades cognitivas que favorecen la resolución creativa de problemas y se hace énfasis en brindar herramientas no solo para comprender, sino para transformar el entorno del estudiante mediante el arte. Debido a que, en esta propuesta, el currículo integra las cuatro disciplinas artísticas abordándolas desde seis ejes formativos –sensibilización, contemplación, expresión, apreciación, contextualización y creación– no se enfatiza propiamente la educación musical. No obstante, destacan algunos elementos básicos necesarios para su estudio como ritmo, intensidad, velocidad, melodía y la armonía (SEP, 2009).

No fue hasta el año 2011 con la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) que se reúnen los tres niveles en un mismo currículo a través de la articulación entre las competencias a lograr y los perfiles de egreso. Por último, en el año 2017 se implementa la reforma de Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Incorporó tres componentes curriculares con la función de organizar los contenidos: *a*) los campos de formación académica; *b*) los ámbitos de autonomía, y *c*) el área de desarrollo personal y social en donde se trabaja la creatividad, apreciación, expresión artística, manejo de emociones y cuidado del cuerpo (SEP, 2011; 2017).

Con el fin de explicar sus propósitos en el ámbito de la EA y, dado que únicamente estas dos propuestas abarcan los tres niveles educativos, se hará una comparación entre ambas centrada en sus similitudes y diferencias en EA. Este análisis se limitará a aspectos generales, ya que en lo relativo a la música, ninguna de las reformas presenta una estructura claramente definida impidiendo profundizar en estas características.

En el nivel preescolar, los propósitos de Aprendizajes Clave para la Educación Integral se establecen como promotores de expresión de diversos lenguajes artísticos a abstracciones como «imaginación» y «creatividad». Por el contrario, la RIEB tiene un enfoque más técnico que apunta hacia los recursos que cada disciplina ofrece como medios de expresión. En primaria sigue esta misma línea, mientras que Aprendizajes Clave introduce una perspectiva interdisciplinaria y propone que los estudiantes aprendan a construir un proyecto artístico paso por paso. Además, hace mención del papel que los valores y las emociones

juegan en el logro de estas metas. Es en secundaria donde las diferencias entre ambos se marcan todavía más: Aprendizajes Clave enfatiza la práctica como el camino para consolidar el «pensamiento artístico» en términos de sus implicaciones sociales y culturales, mientras que la RIEB prioriza la perfección técnica sin enfatizar implicaciones en otros ámbitos (SEP, 2011; 2017).

Frente a estas transformaciones, se vuelve necesario explorar el lugar de la educación musical en la EA. En particular, los estudios sobre autoeficacia musical –interés específico de esta investigación– en contextos escolares situados en México siguen siendo escasos. Limitándose a la bibliografía de los últimos cinco años, a continuación, se hará una revisión de algunas las investigaciones que fueron de ayuda a la hora de construir este trabajo.

Baca (2021) con un enfoque en la autoeficacia percibida, analiza el impacto de actividades sistemáticas de lectura a primera vista en la enseñanza instrumental individual en estudiantes universitarios de música. Con un enfoque mixto, aplicó tres cuestionarios de autoeficacia y una evaluación práctica. Lo complementó con información cualitativa sobre las estrategias docentes empleadas por 10 maestros con 27 alumnos. Los resultados mostraron que la autoeficacia percibida puede predecir el desempeño. Concluye que las reformas curriculares deben considerar no solo a docentes y estudiantes, sino también las expectativas hacia la enseñanza instrumental en la educación superior. Gallardo et al. (2021) adoptaron otra perspectiva: evaluar el impacto en la autoeficacia a través de actividades musicales. Contando como participantes con estudiantes de educación básica y media superior en Chile, realizaron una intervención en la Región del Maule. Se observó que estas actividades fortalecen procesos psicológicos relevantes para el entorno escolar y significan un aumento sostenido en la percepción de autoeficacia y, por consiguiente, una mejora en las calificaciones al finalizar las actividades.

Esteve-Faubel et al. (2021) ahondan en la relación entre conciencia estético-musical, inteligencia emocional, autoeficacia académica y pensamientos perfeccionistas. Con una muestra de 798 estudiantes españoles de entre 17 a 23 años, encontraron diferencias estadísticamente significativas: quienes presentaban alta conciencia estético-musical mostraron mayores niveles de inteligencia emocional, autoeficacia académica percibida y pen-

samientos perfeccionistas automáticos. Los resultados evidencian la influencia de estas variables en el desarrollo de la conciencia estético-musical. Can y Güven (2020) estudiaron los efectos del uso de música de fondo en clases de inglés en la autoeficacia y emociones de logro en estudiantes con distintos estilos de aprendizaje. Realizado en Turquía con un diseño mixto y 53 participantes de secundaria, mostró que la música de fondo mejora las emociones de logro, si bien no tuvo un efecto significativo en la autoeficacia.

El estado del arte sobre autoeficacia musical ha abordado aspectos como impacto académico, inteligencia emocional y motivación desde perspectivas cuantitativas. No obstante, persisten vacíos sobre los efectos de las reformas educativas basadas en competencias en la autoeficacia musical de los estudiantes.

El término *competencia* se refiere a conocimientos, habilidades, y actitudes aplicadas tanto en sentido teórico como práctico. Existen diversas variantes o clasificaciones: profesionales, académicas, personales, sociales, entre otras. En este estudio las competencias son pensadas en términos educativos. Debido a que la preocupación de esta investigación no es la música en sí, sino específicamente las competencias musicales, a efectos de la presente estas se definen como la «habilidad cognitiva de una escucha para entender y aplicar principios estilísticos, restricciones, tipos, correlaciones y estrategias de interpretación para la comprensión de las piezas musicales» (Hatten, 1994, p. 228).

El estudio problematiza desde la teoría cognitivo-social que postula que las personas poseen un sistema interno denominado *autosistema* que les capacita para valorar y controlar sus acciones, motivaciones, emociones y pensamientos. Dentro de esta teoría, se encuentra el modelo denominado causación triádica recíproca, que establece la interacción entre tres elementos: la conducta, que refiere al actuar del individuo; los factores personales, que comprenden eventos cognitivos, afectivos y biológicos; y los factores medioambientales, o sea, lo que rodea al individuo (Bandura, 1987). De manera que ofrece puntos de referencia para observar, ajustar y valorar conductas a través de la interacción entre dicho sistema y las influencias del entorno. Es decir, un papel de autorregulación que permite al individuo influenciar sus propios procesos mentales y comportamientos para modificar su entorno.

Debido a que el enfoque por competencia coloca al estudiante como protagonista, esta teoría permite evaluar de manera individual su percepción del propio desempeño en cuanto al logro de las competencias musicales. Aquí se retoma específicamente el concepto de *autoeficacia*, que alude a la creencia personal de las propias capacidades respecto al ejercicio de diversas actividades, con posibles implicaciones en el rendimiento de los individuos. Aplicado a las competencias musicales, la *autoeficacia* puede ser definida como la percepción que un individuo tiene sobre sus conocimientos, habilidades y actitudes musicales.

3. Metodología

En términos metodológicos, esta investigación se inscribe dentro del paradigma pragmático donde la relevancia de un problema radica en sus consecuencias prácticas, y la validez, tanto de los métodos como de los resultados, depende de su utilidad para resolver dicho problema (Arias, 2023). Respecto al tipo, dado que se busca medir los niveles de autoeficacia en la etapa de educación media superior, y con respecto a un grupo de estudiantes, un estudio transversal es pertinente. Debido a que se emplearon un conjunto de protocolos establecidos para recopilar y analizar datos de una muestra en un periodo concreto, este estudio es de tipo encuesta (Creswell, 2012). Su alcance es exploratorio con alcance descriptivo. Respecto al primero, permite examinar fenómenos nuevos o escasamente abordados (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). El segundo busca especificar propiedades, características y perfiles de personas, grupos o procesos (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), como lo es analizar los comportamientos de autoeficacia musical.

Por las características, como instrumento se utilizó un cuestionario digital de recolección de datos. Este fue una adaptación de la *Educational Self-Efficacy Scale*, recomendada y validada por el Imperial College London y la Universidad de Harvard (Chen et al., 2001). El cuestionario fue diseñado en la plataforma Google Forms y se dividió en tres secciones. La primera, titulada *Gusto, afiliación y escolarización musical*, busca identificar si el alumno pertenece a alguna agrupación musical al momento de responder, si la música le resulta de su agrado y si ha tenido experien-

cias previas en canto, juegos musicales, educación musical o instrumentos a lo largo de su trayectoria educativa. Incluye dos preguntas cerradas y una de opción múltiple. Los datos de esta sección fueron analizados únicamente mediante estadística descriptiva de frecuencias.

La segunda sección, *Autoeficacia musical*, mide el nivel de confianza del estudiante respecto a diversas tareas relacionadas con el aprendizaje musical. Contiene las siguientes cinco preguntas: 1) *¿Qué tan confiado(a) te sentirías de poder completar actividades que se te asignen relacionadas con educación musical o música?*; 2) *Cuando se presentan ideas complicadas relacionadas con educación musical o música, ¿qué tan confiado(a) te sientes de poder entenderlas?*; 3) *Qué tan confiado(a) te sientes de poder aprender todo lo que se presenta relacionado con educación musical o música?*; 4) *Qué tan confiado(a) te sientes de poder realizar el trabajo más difícil sobre educación musical?*; 5) *Qué tan confiado(a) te sientes de recordar en el futuro lo que has aprendido sobre música o educación musical?*

La tercera y última sección, *Autoeficacia sobre los propósitos de educación artística*, evalúa la seguridad percibida del estudiante para involucrarse en procesos de expresión, apreciación y creación artística, así como en el desarrollo de actitudes reflexivas. Incluye las siguientes preguntas: 6) *¿Qué tan confiado(a) te sientes de utilizar elementos básicos del arte en una de las disciplinas artísticas (artes visuales, danza, música o teatro) para comunicarte y expresarte desde una perspectiva estética?*; 7) *¿Qué tan confiado(a) te sientes de profundizar en los procesos de percepción, sensorialidad, imaginación, creatividad y comunicación, reconociendo las conexiones entre ellos?*; 8) *¿Qué tan confiado(a) te sientes de analizar las etapas en la realización de proyectos artísticos a partir de la investigación e indagación de propuestas locales, nacionales o internacionales de artes visuales, danza, música o teatro?*; 9) *¿Qué tan confiado(a) te sientes de explorar las artes visuales, danza, música o teatro desde un enfoque sociocultural que permita reconocer su importancia en la sociedad?*; 10) *¿Qué tan confiado(a) te sientes de fortalecer actitudes de respeto a la diversidad, apertura al cambio y manejo de la incertidumbre en tu actuación cotidiana, a partir del trabajo con las artes visuales, danza, música o teatro?*

Las secciones dos y tres emplean una escala de tipo Likert con cinco niveles de respuesta: nada confiado, ligeramente confiado, algo confiado, bastante confiado y extremadamente confiado.

Los datos obtenidos fueron analizados mediante estadística descriptiva de frecuencias y análisis bivariado. En relación con la consistencia interna, el instrumento presentó un *alpha* de cronbach (α) de $\alpha = .89$, lo cual es aceptable considerando que este determina el grado de consistencia interna de los ítems en un cuestionario. Mientras más cerca se encuentre del 1, más alta es la consistencia interna (Bryman, 2012).

Debido a limitaciones de tiempo y recursos, el estudio se centró en estudiantes de tres instituciones de educación media superior del municipio de Mexicali, Baja California, inscritos durante el ciclo escolar 2022-2023 y con formación previa en el enfoque por competencias durante la educación básica. Se utilizó un muestreo por voluntarios y conveniencia (Bryman, 2012), comúnmente empleado cuando los participantes se ofrecen de manera espontánea. La tabla 1 ilustra la organización del cuestionario.

Tabla 1. Características de los participantes

Variable	Categoría	n	%	Variable	Categoría	n	%
Tipo de ba- chillerato	Tecnológico	94	34.7	Sosteni- miento	Privada	148	54.61
	General	177	65.3		Pública	123	45.39
	Total	271	100		Total	271	100
Sexo	Masculino	141	52.03	Semestre	Primero-segundo	36	13.28
	Femenino	121	44.65		Tercero-cuarto	68	25.09
	Otro	9	3.32		Quinto-sexto	167	61.62
	Total	271	100		Total	271	100
Edad	15 o menos	24	8.9	Promedio De estudios	6.0 a 7.9	32	11.81
	16	53	19.5		8.0 a 8.9	86	31.73
	17 o más	194	71.6		9.0 a 10	153	56.46
	Total	271	100		Total	271	100
Institución	Escuela 1	54	19.93	Turno	Matutino	220	81.2
	Escuela 2	94	34.69		Vespertino	51	18.8
	Escuela 3	123	45.39		Total	271	100
	Total	271	100				

Fuente: elaboración propia

Los datos muestran que el 65,3 % (177) de los encuestados pertenecen a un bachillerato de tipo general. Otro punto destacable es la edad de los alumnos: el 71,6 % (194) tienen 17 o más años. Por lo tanto, un mayor número de respuestas están basadas en alumnos que tienen más años de haber concluido la educación básica. En cuanto al promedio es posible apreciar que el 56,46 % (153) de los estudiantes mantienen calificaciones de 9.0 a 10. Es importante mencionar que el 54,6 % (148) de quienes participaron se encuentran inscritos en bachilleratos de tipo privado.

La aplicación del instrumento y el análisis de datos se realizaron entre marzo y abril de 2023. En una primera fase, se distribuyó el cuestionario a un grupo de alumnos de uno de los bachilleratos para recibir retroalimentación sobre posibles ajustes. Este mismo grupo colaboró posteriormente en la difusión del formulario entre sus compañeros. En los otros dos planteles, el cuestionario se compartió de forma similar: el investigador proporcionó el enlace y solicitó su difusión. Los resultados fueron organizados en Excel y analizados mediante estadística descriptiva de frecuencias y un análisis bivariante, utilizando el *software* SPSS.

4. Resultados

Los resultados de la primera sección, *Gusto, afiliación y escolarización musical*, arrojan que el 88,5 % de los participantes declaró que le gusta la música. En cuanto a la escolarización musical, la mayoría no recibió clases de educación musical en ningún nivel educativo: el 55 % (149) en preescolar, el 62 % (168) en primaria y el 67,6 % (183) en secundaria. Asimismo, a mayor nivel escolar, menor es la proporción de estudiantes que reportan haber recibido este tipo de enseñanza: mientras que el 45 % (122) de los participantes tuvieron clases de música en preescolar, solo el 14,8 % (40) las recibieron en preparatoria. Esta tendencia resulta preocupante, considerando que la música ha sido parte obligatoria del currículo nacional en los últimos tres planes de estudio de educación básica (SEP, 2004; 2006; 2009; 2011; 2017).

La tabla 2 ilustra los resultados respecto a la segunda y tercera sección, «autoeficacia musical» y «autoeficacia sobre los propósitos de educación artística».

Tabla 2. «Autoeficacia musical» y «autoeficacia sobre los propósitos de educación artística»

No. ítem / Pregunta	Nada confiado	Ligeramente confiado	Algo confiado	Bastante confiado	Extremadamente confiado
1	17.0 % (46)	27.7 % (75)	34.3 % (93)	15.1 % (41)	5.9 % (16)
2	16.6 % (45)	32.5 % (88)	31.0 % (84)	16.2 % (44)	3.7 % (10)
3	8.5 % (23)	27.7 % (75)	35.4 % (96)	19.2 % (52)	9.2 % (25)
4	38.0 (103)	24.4 % (66)	25.5 % (69)	8.1 % (22)	4.1 % (11)
5	14.0 % (38)	22.9 % (62)	33.6 % (91)	21.8 % (59)	7.7 % (21)
6	12.9 % (35)	23.6 % (64)	31.7 % (86)	22.1 % (60)	9.6 % (26)
7	12.2 % (33)	28.0 % (76)	33.2 % (90)	19.6 % (53)	7.0 % (19)
8	17.3 (47)	33.2 (90)	28.4 (77)	15.9 (43)	5.2 (14)
9	10.3 % (28)	25.8 % (70)	34.3 % (93)	19.6 % (53)	10.0 % (27)
10	10.3 % (28)	22.1 % (60)	31.7 % (86)	22.5 % (61)	13.3 % (36)

Fuente: elaboración propia

La opción «algo confiado» predomina como respuesta, lo cual sugiere una autoeficacia moderada entre el alumnado. Particularmente preocupante lo que sucede respecto a la pregunta 2, donde solo el 3,7 % (10) se percibe con alta confianza para comprender ideas complejas. Esto puede indicar dificultades cognitivas o carencias formativas. Sin embargo, es la pregunta 4 la que más problemática resulta, pues el 38,0 % (103) de los estudiantes reporta poca confianza para enfrentar el trabajo más difícil en música. Esto significa necesidad de fortalecer las estrategias pedagógicas en esta área. Finalmente, la categoría «extremadamente confiado» se mantiene en niveles mínimos en todos los ítems, rara vez superando el 10 %.

Para profundizar en estos hallazgos, se realizó, por una parte, un contraste entre porcentajes entre niveles de autoeficacia por ítem. La tabla 3 ilustra lo que se encontró.

Tabla 3. Contraste entre variables por niveles de autoeficacia

Pregunta	Nada confiado - Ligeramente confiado (%)	Algo confiado (%)	Bastante confiado - Extremadamente confiado (%)
1	44.7 %	34.3 %	21 %
2	49.1 %	31 %	19.9 %
3	36.2 %	35.4 %	28.4 %
4	62.4 %	25.5 %	12.2 %
5	36.9 %	33.6 %	29.5 %
6	36.5 %	31.7 %	31.7 %
7	40.2 %	33.2 %	26.6 %
8	50.5 %	28.4 %	21.1 %
9	36.1 %	34.3 %	29.6 %
10	32.4 %	31.7 %	35.8 %

Fuente: elaboración propia

La información revela que los niveles de autoeficacia percibida entre los estudiantes son mayoritariamente bajos o moderados. Las preguntas 2, 4, 7 y 8 presentan los porcentajes más altos en las categorías de menor confianza, siendo especialmente alarmante el caso del ítem 4 donde el 62,4 % se declara poco confiado para enfrentar tareas difíciles en educación musical. Por otro lado, aunque la opción «algo confiado» domina en varias preguntas, su prevalencia no llega a compensar los niveles bajos, pues en ningún caso alcanzan el 50 %. Por otra parte, realizando un contraste de los niveles más altos de la escala –bastante confiado/extremadamente confiado– en general, las preguntas muestran niveles modestos de autoeficacia. El porcentaje más alto se encuentra en la pregunta diez. Esto subraya la necesidad de investigar por qué, aun siendo la EA una prioridad en la educación básica, siguen generando tan baja percepción de autoeficacia entre los estudiantes.

Respecto al análisis bivariado no se encontraron asociaciones estadísticamente significativas entre haber recibido clases de música en preescolar, primaria o preparatoria y los niveles de autoeficacia reportados. No obstante, haber cursado música en secundaria mostró una relación positiva con la autoeficacia musical, aunque de manera moderada. Uno de los vínculos más destacados se da entre las variables dos y tres: a mayor confianza para comprender ideas complejas sobre música, mayor seguridad para completar actividades relacionadas con ella. Esto sugiere que la comprensión conceptual refuerza la acción práctica en el ámbito musical. También se observa una conexión relevante entre las variables siete y ocho. Los estudiantes que se sienten capaces de expresarse con elementos básicos de las disciplinas artísticas tienden a sentirse igualmente preparados para explorar procesos de percepción y creatividad.

De forma similar, la relación entre las variables cuatro y ocho indica que quienes se sienten seguros en estos procesos confían también en su capacidad para aprender todo lo relacionado con la educación musical. Por otra parte, las variables diez y once evidencian que explorar las artes desde un enfoque sociocultural se asocia con una mayor disposición a actitudes como el respeto a la diversidad, la apertura al cambio y el manejo de la incertidumbre. Este hallazgo refuerza el valor de una EA con capacidad para fomentar una formación ética y ciudadana. Finalmente, el vínculo entre las variables cuatro y seis sugieren que quienes se perciben capaces de aprender contenidos musicales también creen que podrán recordarlos en el futuro, lo cual subraya la importancia de implementar estrategias de aprendizaje significativo que favorezcan tanto la adquisición como la retención de conocimientos a largo plazo.

5. Discusión y conclusiones

Los principales hallazgos de esta investigación muestran que la mayoría de los estudiantes no recibieron educación musical durante la educación básica. Esto a pesar de que los programas de estudio vigentes en esos períodos incluían la música como parte obligatoria del currículo. En referencia a la autoeficacia musical, al menos 8 de cada 10 alumnos se perciben con bajos niveles de confianza. Siguiendo el argumento de Burak (2019), el cual sos-

tiene que la autoeficacia musical suele asociarse con haber aprendido o estar aprendiendo a tocar un instrumento, esta tendencia podría tener relación con la falta de formación previa en el área. Estos resultados reflejan, más allá de una limitada accesibilidad a la educación musical, una pérdida de los beneficios que esta podría aportar al desarrollo integral del estudiantado. Incluso entre quienes sí recibieron clases, muchos no reportan un dominio suficiente, lo que señala deficiencias no solo en cobertura, sino también en profundidad y efectividad de la enseñanza.

Esto es problemático, considerando que, a día de hoy, el artículo 3.^º constitucional plantea a la música como uno de los componentes prioritarios en la formación integral. Dadas las circunstancias, esta investigación aporta evidencia útil para repensar el enfoque pedagógico y las condiciones necesarias para garantizar una educación musical efectiva en la educación básica. Es fundamental que las autoridades educativas revisen y dialoguen este tipo de estudios para evaluar el cumplimiento de sus propósitos. Por último, también es importante no olvidar el papel del docente en el desarrollo de la autoeficacia musical del alumnado. Al respecto, Bueno et al., (2009) sostiene que un mayor sentido de eficacia en el docente no solo favorece el rendimiento cognitivo del alumnado, sino que también se asocia con mayor motivación, autoestima, autodeterminación y actitudes positivas tanto hacia la escuela como en lo social (Bueno et al., 2009).

La educación por competencias en México llegó para cambiar estructuras curriculares, instruccionales, didácticas, evaluativas, entre muchas otras del sector educativo. Las pruebas a gran escala nacionales como los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE), Exámenes Nacionales del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) sugieren que, a pesar del cambio de enfoque de enseñanza-aprendizaje en educación básica, el estudiantado continúa exhibiendo niveles bajos en cuanto a habilidades dominantes como la comunicación, el lenguaje y el pensamiento matemático. Desafortunadamente, para campos disciplinares no dominantes, existen opciones limitadas que den cuenta del logro de los aprendizajes propuestos.

Los hallazgos expuestos en este capítulo sugieren que a partir de la apreciación del estudiantado que cursó su educación básica en un enfoque por competencia, en promedio menos del 25 %

de los participantes sostienen contar con niveles altos de autoeficacia musical. Esto es un llamado de atención para la EA en particular, pero también para las otras asignaturas que carecen de evaluaciones externas objetivas. La EA y, en particular, la educación musical tiene un lugar prioritario en la agenda de la política pública educativa a nivel nacional desde su priorización constitucional. Ante este hecho, habrá que permanecer atentos a las acciones emprendidas para lograr el ideal propuesto.

Existe un amplio campo de estudio para futuras investigaciones en esta área. Una posible variante sería el estudio continuo de los niveles de autoeficacia musical mientras el alumnado cursa la educación básica. De la misma forma, se sugiere la aplicación de un método de estudio mixto que, aparte de percibir información cuantitativa, permita recabar información cualitativa por medio de instrumentos como la entrevista, la observación, diarios de campo, entre otros. Así como un alcance más amplio en el que se evalúe una cantidad significativa de centros escolares, con la posibilidad de encontrar patrones por zonas geográficas, desde lo municipal hasta lo nacional.

6. Referencias

- Arias, F. (2023). El paradigma pragmático como fundamento epistemológico de la investigación mixta. Revisión sistematizada. *Educación, Arte, Comunicación: Revista Académica e Investigativa*, 12(2), 11-24.
- Baca, G. (2021). *Sentido de autoeficacia hacia la lectura a primera vista en alumnos universitarios de música* [tesis de maestría, Universidad Autónoma de Chihuahua].
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y Acción: Fundamentos Sociales*. Martínez Roca.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4.ª ed.). Oxford University Press.
- Bueno, J., Bermúdez, T. y Martín, M. (2009). El profesor y el sentimiento de autoeficacia en el ámbito de las competencias del autoconocimiento personal. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 681-689.
- Burak, S. (2019). Self-efficacy of pre-school and primary school pre-service teachers in musical ability and music teaching. *International Journal of Music Education*, 37(2), 257-271.

- Can, Y. y Güven, M. (2020). The Effects of Music on Achievement Emotions and Self-Efficacy Beliefs of Students Who Have Different Learning Styles. *Science, Education, Art and Technology Journal (SEAT Journal)*, 4(2), 95-113.
- Carbonero, M. y Merino, E. (2004). Autoeficacia y Madurez Vocacional. *Psicothema*, 16(2), 229-234.
- Chen, G., Gully, S. y Eden, D. (2001). Validation of a New General Self-Efficacy Scale. *Organizational Research Methods*, 4(1), 62-83.
- Creswell, J. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson.
- Cuesta, R. y Estellés, M. (coords.) (2020). Consideraciones críticas sobre la mundialización de los sistemas educativos: Jesús Romero, Inés Dussel y Thomas S. Popkewitz. *Con-Ciencia Social: segunda época*, 3(1), 77-126.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana/UNESCO.
- Esteve, R., Aparicio, M., Cavia, V. y Esteve, J. (2021). Emotional Intelligence, Perceived Academic Self-Efficacy, and Perfectionistic Automatic Thoughts as Predictors of Aesthetic-Musical Awareness in Late Adolescence. *Frontiers in Psychology*, 12(1), 1-10.
- Gallardo, I., Iturra, C., Bustamante, M., Pérez, I. y Clavijo, M. (2021). Decisiones con base empírica: El efecto de actividades musicales y humanísticas en la autoeficacia y el rendimiento académico estudiantil. *Revista de Psicodidáctica*, 26(2), 105-112.
- Hatten, R. (1994). Musical Meaning in Beethoven: Markedness, Correlation, and Interpretation. En: *Advances in Semiotics*. Indiana University Press.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.
- Latapí, P. (1998). *Un siglo de educación en México, II*. Fondo de Cultura Económica, Conaculta.com
- Secretaría de Educación Pública (2004). *Programas de Estudio 2004 de Educación Preescolar*. Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Programas de Estudio 2006 Secundaria Artes Música*. Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2009). *Plan de Estudios de Primaria 2009*. Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública (2011). *Programas de estudio 2011.*

Guía para el Maestro. Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica.* Secretaría de Educación Pública.

Experiencias de docentes en formación con los nuevos libros de texto gratuitos en México: el caso de Artes en Secundaria

ISRAEL MORENO SALTO

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Mexicali (México)

PATRICIA MARÍA AGUILAR SERRANO

NORMA ALICIA SALDAÑA JARAMILLO

Instituto de Bellas Artes del Estado de Baja California (México)

1. Introducción

Históricamente, en México los libros de texto gratuitos han representado una fuente clave para los procesos de enseñanza-aprendizaje de las y los estudiantes de los niveles de educación primaria y educación secundaria (Barriga, 2011). A partir del siglo XXI, los avances tecnológicos generaron mayores posibilidades de buscar información a través de dispositivos y medios digitales; no obstante, los libros de texto gratuitos continúan siendo la principal fuente informativa para la población de docentes y estudiantes que cuentan con barreras de acceso a las tecnologías de la información y comunicación.

A diferencia de los libros de texto gratuitos de educación primaria, que, tradicionalmente han sido diseñados por personal de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), los libros de texto de educación secundaria antes de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) estaban en manos de un conjunto de editoriales privadas que los diseñaban con base en criterios que dictaba la SEP. Estos libros eran ofer-

dos a las y los docentes de secundaria a través de un catálogo mediado por la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG) para ser seleccionados en función del interés y necesidad de cada docente, escuela o región; eran los gobiernos estatales los responsables de comprar y repartir de manera gratuita estos libros entre sus escuelas secundarias.

La NEM representa un hito en la historia de los libros de texto gratuitos de secundaria debido a que despoja a las editoriales privadas de la tarea que venían desarrollando por cerca de dos décadas, para adjudicarla a la SEB. Esta transición generó vastas opiniones con relación a las implicaciones técnicas y políticas de dicha maniobra (Villa, 2023).

Hasta el momento, existen escasas publicaciones que den cuenta de las experiencias y apreciaciones que tienen las y los docentes de los nuevos libros de texto gratuitos (Oropeza, 2024), incluso son menos frecuentes aquellas cuyo foco son las y los normalistas. Por lo anterior, el presente texto busca abonar a este vacío de conocimiento al abordar la pregunta: *¿Cuáles son las características de las experiencias de las y los normalistas con relación a los nuevos libros de texto gratuitos de artes secundaria?*

2. Marco referencial

La Nueva Escuela Mexicana surgió como parte de las políticas públicas de la administración federal 2018-2024. Lo anterior, como una especie de contra respuesta a las políticas educativas neoliberales que dominaron el Sistema Educativo Nacional (SEN), durante los últimos 24 años. En esta tesis, el gobierno federal y su facción del poder legislativo modificaron el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación como base y catalizador normativo que orientara e impulsara su modelo de transformación educativa.

La transformación planteada por el gobierno federal 2018-2024 se concebía a partir de la puesta en marcha y operación de los siguientes tres ejes: *a) la Nueva Escuela Mexicana, b) el Plan de Estudios y Libros de Texto Gratuitos, y c) la revalorización de las y los docentes* (SEP, 2023a). En lo que concierne a los nuevos libros de texto gratuitos de la NEM, la Secretaría de Educación Pública los redefinió de la siguiente manera:

Representa el material impreso, estructurado, destinado a utilizarse en el proceso de aprendizaje y formación de las y los estudiantes mexicanos dentro de los escenarios: Áulicos, Escolares y Comunitarios. Pensados como espacios unitarios y multigrados; vinculando a la familia y los miembros de la comunidad; ello con la finalidad de facilitar la comprensión, dominio y recuerdo de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lectoescritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado al medioambiente, entre otras. Todo bajo los fines, los criterios y la orientación que exige la Nueva Escuela Mexicana, con un paradigma educativo sociocultural y utilizando las metodologías sociocríticas para el diseño de las actividades. (SEP, 2022, p. 2)

De acuerdo con el texto anterior, se pueden identificar algunas similitudes y diferencias con los libros de texto gratuitos emitidos previos a la NEM. Por ejemplo, entre las similitudes están el hecho de ser en formato impreso y se busca que sean utilizados en el proceso de aprendizaje. En cuanto a las diferencias, es posible apreciar que los nuevos libros proponen el trabajo a partir de metodologías sociocríticas para el diseño de actividades por parte de las y los docentes de educación básica. La tabla 1 muestra la familia de nuevos libros de texto gratuitos.

Tabla 1. Familia de libros de texto gratuitos

Nombre	Escenario
Proyectos integradores	Áulico Escolar Comunitario
Nuestros saberes	Ofrecen contenidos disciplinares explicados para toda la comunidad.
Múltiples lenguajes	Incentivan las actividades creativas de los estudiantes por medio de la imaginación y la reflexión crítica en torno a contextos socioculturales.
Sin recetas	Para el codiseño y el establecimiento de vínculos pedagógicos, material de consulta, bibliografía e hipervínculos.

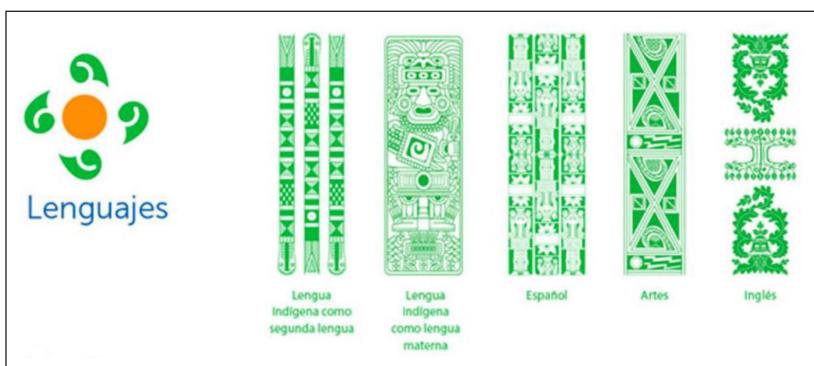
Nota: tomado de SEP (2023a, p. 16)

Como se puede apreciar en la tabla 1, los libros de texto gratuitos se presentan a manera de familia y van dirigidos a diferentes actores del SEN, cuyos objetivos varían. Por ejemplo, una de las novedades es el libro sin recetas para las maestras y los maestros, el cual generó una fuerte polémica en los medios masivos de comunicación tradicionales debido a su fuerte connotación política (Villa, 2023).

Otra de las novedades de los nuevos libros de texto es el libro de artes para el nivel de secundarias. En décadas anteriores, el nivel de educación primaria contaba con un libro de texto para la asignatura de artes; en el caso de secundaria las editoriales particulares elaboran el libro de artes, pero el gobierno del estado de Baja California no lo adquiría. En el marco de la NEM, el libro de artes para secundaria fue elaborado por personal de la SEB con apoyo de docentes normalistas.

El libro de artes para el nivel de secundaria forma parte del libro denominado «Lenguajes», el cual, además, incluye contenido de las disciplinas de Español, Inglés, Lengua Indígena como segunda lengua, y Lengua Indígena como lengua materna. Este libro emplea un sistema de simbología para que las y los lectores identifiquen a qué disciplina corresponde cada lectura (figura 1).

Figura 1. Simbología de las lecturas del libro de texto gratuito de Lenguajes secundaria.



Fuente: tomado de SEP (2023b, p. 9)

Los nuevos libros de texto gratuitos conglomeran las lecturas de todas las disciplinas que forman parte de un mismo campo formativo. De igual importancia, se debe notar que dentro del

libro de lenguajes las lecturas no están organizadas por bloque, trimestre, tema o disciplina.

Hasta el momento, existen pocas publicaciones académicas relacionadas con los nuevos libros de texto gratuitos de la NEM. Entre ellas, existen reflexiones como es el caso de Prieto y Ransom (2023), quienes presentan una disertación sobre las «implicaciones hermenéuticas que tienen los libros en relación con la construcción y reconstrucción del conocimiento somático en referencia con la identidad nacional en los alumnos» (p. 10). Por otra parte, Manzanilla et al. (2024) llevan a cabo un análisis documental sobre el libro de saber y pensamiento científico de tercer grado de secundaria. A diferencia de los autores anteriores, Ramírez (2024) sí aborda las experiencias de profesores de una secundaria, si bien lo hace de manera global con relación a la NEM, y no exclusivamente sobre los nuevos libros de texto.

3. Metodología

La investigación de la cual deriva el presente texto es de corte cualitativa. Al respecto, Balcázar et al. (2013) argumentan que este tipo de estudios se enfocan en describir o interpretar hechos, procesos, percepciones o experiencias individuales o colectivas. Debido a que nuestra investigación tenía la intención de explorar, describir e interpretar las experiencias de normalistas con relación a los nuevos libros de texto de la NEM, este enfoqué resultó ser el de mayor pertinencia.

En el estudio participaron cinco docentes en formación o normalistas inscritos en la licenciatura en Educación Artística (LEA), ofertada por el Instituto de Bellas Artes del Estado de Baja California. Se utilizó un muestreo por conveniencia (Bryman, 2012). Los criterios de selección consistieron en: 1) ser estudiantes activos de la LEA; 2) estar cursando 8.º semestre; 3) estar realizando prácticas profesionales en el nivel de secundaria durante el ciclo escolar 2023-2024; 4) aceptar participar de manera voluntaria en el estudio. Cabe la pena señalar que se eligieron a estudiantes de 8.º semestre porque, entre toda la población normalista, eran quienes pasaron mayor cantidad de horas frente a grupo. La tabla 2 muestra características clave de las y los participantes.

Tabla 2. Datos de normalistas que participaron en la investigación

Participante	Sexo	Edad	Grados en que practicaron	Lenguajes que trabajaron
Participante 1	Mujer	23	1,2 y 3	Artes visuales
Participante 2	Mujer	52	2 y 3	Danza
Participante 3	Hombre	21	1 y 2	Artes visuales y Teatro
Participante 4	Hombre	22	1 y 2	Artes visuales y Danza
Participante 5	Hombre	22	1 y 2	Artes visuales, Danza, Teatro y Música

Nota: construcción propia.

En lo que se refiere al proceso de recolección de datos, se comenzó con una invitación formal a las y los normalistas en la cual se explicó la finalidad del estudio, así como las condiciones de su participación. Una vez que accedieron a formar parte del estudio, se agendaron las fechas y horarios para su participación presencial.

La técnica de recolección de datos consistió en una entrevista semiestructurada. Al respecto, Díaz-Bravo et al. (2013) señalan que las entrevistas semiestructuradas parten de preguntas planeadas que pueden ajustarse conforme se desarrolla la conversación. Una de sus ventajas es la posibilidad de motivar al entrevistado para aclarar términos, identificar ambigüedades y profundizar en hechos. Dicha técnica resultó pertinente debido a que nuestro estudio buscaba explorar a fondo los hechos, sucesos y apreciaciones de las y los normalistas con relación a los nuevos libros de texto.

Las sesiones de entrevista se llevaron a cabo de manera presencial durante los meses de abril y mayo del 2024, y se grabaron en audio. Posteriormente, las entrevistas se transcribieron manualmente utilizando un reproductor de audio y el procesador de textos Word 2024. El contenido de las transcripciones estuvo sujeto a un análisis temático inductivo; específicamente se empleó el enfoque de Braun y Clark (2006). Este enfoque consiste en los siguientes seis pasos: 1) familiarizarse con los datos, 2) generar códigos iniciales, 3) buscar temáticas, 4) revisar temáticas, 5) definir y nombrar temáticas, 6) producir un reporte de resultados. Para el caso de este texto, el paso seis se sustituyó por la elaboración de la sección de resultados.

4. Resultados

Derivado del análisis temático inductivo realizado a las entrevistas semiestructuradas con las y los participantes de la investigación, se construyeron las siguientes tres temáticas: *a) Uso de los libros de texto, b) Apreciaciones de los libros de texto, y c) Fuentes de información empleadas.*

4.1. Uso de los libros de texto

Uno de los aspectos iniciales de la investigación fue explorar si los normalistas habían utilizado o no los nuevos libros de texto de artes, y, si fuera el caso, con qué frecuencia, de qué manera, con qué finalidad y con qué resultados. Al respecto, las y los participantes comentaron lo siguiente:

No los utilicé en ningún momento, fue ya casi al final cuando la maestra me los prestó y, como yo sabía que los alumnos no llevaban ese libro, por eso también se dificultaba el poder utilizarlos. (Participante 1)

En realidad, yo creo que cada mes, sería nada más para observar qué actividad podría realizar para aplicar con los chicos; porque en sí decir, chicos saquen su libro y vamos a trabajar en tal página, no se vio así, no. Busqué información de ahí. (Participante 2)

Pues tuve la oportunidad de utilizarlos en algunas actividades..., yo creo que una vez al mes. (Participante 3)

En la materia de artes no se contaba con libro de texto. (Participante 4)

En el área de artes en sí no se contaba con un libro de texto para trabajar con los alumnos dentro de la escuela. (Participante 5)

Como se puede apreciar en los comentarios anteriores, tres de los cinco participantes explicaron que no utilizaron los libros: dos de ellos porque no contaban con este libro, y el otro porque el estudiantado no lo llevaba. Uno de los normalistas que comentó que sí que lo utilizaba fue a manera de fuente personal, y no en el sentido de que el estudiantado los empleara de manera directa para los procesos de aprendizaje. El otro participante de-

claró que los libros se utilizaban una vez al mes, pero no especificó de qué manera.

4.2. Apreciaciones de los libros de texto

Otro de los aspectos que salió a relucir durante las conversaciones con los normalistas fue el de sus apreciaciones sobre el contenido, organización, imágenes y otros aspectos de los libros de texto de artes. En esta tesisura, las y los participantes enfatizaron en lo siguiente:

Creo que les hacía falta instrucciones, y que fueran instrucciones claras, porque muchas veces había una lectura y realmente no venía que hacer con ella, creo que instrucciones como para cada tema y pues las actividades también. (Participante 1)

Trae buenos temas, pero como que viene muy... de repente sí es algo confuso, como para dónde me dirijo, en mi caso que nos toca lenguajes, podría ser de la asignatura con español, podría ser de artes, podríamos aplicarles en ambos, pero sí, esa parte sí la encontré medio confusa. (Participante 2)

En cierto punto pudiera llegar a ser limitante por la distribución de los temas, puesto que no es como que va de inicio a fin. (Participante 3)

En los CTE se mencionaba que muchos de estos libros no tenían actividades en sí para trabajar con los alumnos como otros libros anteriores, lo cual se dificultaba más como abordar los temas. (Participante 4)

Las y los normalistas arrojan luz sobre dos cuestiones fundamentales; primeramente, hay consenso en cuanto a que la organización de los libros es confusa, incluso hay quienes recomiendan colocar instrucciones; de igual importancia, se señala que los libros carecen de actividades. Es importante notar que los libros de texto de las editoriales particulares, además de ofrecer contenido informativo o monográfico también incluían actividades concretas para cada tema.

4.3. Fuentes de información empleadas

Los comentarios tempranos de las y los normalistas durante las entrevistas sugirieron un escaso uso de los libros de texto, esto redireccionó medianamente la conversación a explorar sobre las fuentes de información que utilizaban sus docentes asesores. En este sentido, se comentó lo siguiente:

No recuerdo que hubiera utilizado una lectura en específico. En ocasiones utilizaba videos principalmente, pero... que me haya comentado o que yo haya visto, realmente no. (Participante 1)

Había algunos materiales que me llamaban la atención, por ejemplo, les traía una actividad simple quizá, que era una copia con una pintura y la descripción del pintor y a qué se refería, qué categorías o qué corrientes. (Participante 2)

No utilizaba lecturas, el maestro llevaba información que compartía verbalmente con los alumnos, no utilizaba los libros porque no había. (Participante 4)

Tengo entendido que las lecturas que utilizó las obtenía de internet porque en sí no tenía una forma de dónde sacar información más concreta. (Participante 5)

Se observa una tendencia dominante entre normalistas y sus asesores con relación al escaso y limitado uso de los nuevos libros de texto, o en general material de lectura. Es posible apreciar que, a pesar del cambio del paradigma educativo en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, al menos en estos docentes no hay señales claras de la puesta en marcha de actividades sociocríticas, como lo sugieren los nuevos libros.

5. Conclusión

Este texto busca dar cuenta de experiencias de estudiantes normalistas con los nuevos libros de texto de artes secundaria. Para ello, se empleó una metodología cualitativa y se utilizó la entrevista semiestructurada como técnica de recopilación de datos. Se

construyeron tres temáticas derivadas del análisis temático inductivo.

Uno de los hallazgos relevantes es el poco y limitado uso que se le da a los nuevos libros de artes en secundaria por parte de normalistas y sus docentes asesores. Los participantes comentan que no tenían libros, o que el alumnado no los llevaba. Y en el caso donde sí se utilizó el libro fue como una fuente de información para la docente en formación, y no como una fuente para las y los estudiantes. Las situaciones observadas requieren atención de parte de autoridades educativas y escolares. En cuanto a las primeras, es preciso asegurar el abasto completo y a tiempo de los libros de texto. En cuanto a las segundas, se requiere de un adecuado liderazgo pedagógico que brinde el acompañamiento a la planta docente para que empleen de manera eficaz y eficiente los libros de texto. A este segundo punto también se puede sumar mayor acompañamiento durante la fase de formación inicial docente.

De igual importancia, resulta de interés que las y los participantes manifiestan que la organización de los nuevos libros de texto de «Lenguajes» les parece confusa y carente de actividades. Al respecto, así como las autoridades de la SEP hicieron foros y mesas de trabajo para la construcción de los libros, es necesario llevar a cabo un ejercicio de evaluación nacional a fin de sumar más voces para la mejora de estos materiales. La evidencia de nuestra indagación sugiere que el profesorado continúa empleando prácticas tradicionales en sus clases, lo cual pudiera representar una barrera para la instrumentación exitosa de la NEM. Por ello, se hace un llamado a la reflexión para establecer mesas de diálogo permanentes para la mejora de los libros de texto gratuitos.

Por último, a partir de esta modesta investigación, hacemos una invitación a la comunidad normalista para llevar a cabo futuras indagaciones que tengan a bien profundizar en las experiencias de normalistas con los libros de texto, o bien dar seguimiento a los normalistas en su etapa de docentes nóveles para ver sus experiencias con los libros durante dicha fase.

6. Referencias

Balcázar, P., González-Arratia, N. I., Gurrola, G. M. y Moysén, A. (2013). *Investigación Cualitativa*. UAEM.

- Barriga Villanueva, R. (2011). Claroscuros de los libros de texto gratuitos a medio siglo de su aparición. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(49), 353-362.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- Manzanilla Granados, H. M., López Hernández, P. A. y Navarrete Cazales, Z. (2024). Análisis de los Libros de Texto Gratuitos de nivel secundaria en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. El caso de los saberes y el pensamiento científico. *Diálogos sobre educación*, 30(1), 1-19. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i30.1463>
- Oropeza Sandoval, L. (2024). Los libros de texto gratuito y la formación de los ciudadanos: un brochazo al ayer y al presente. *Diálogos sobre educación*, 30(1), 1-7. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i30.1582>
- Prieto Jaspeado, D. y Ransom Carty, R. L. (2023). Escuela mexicana, libros de texto gratuitos y violencia. *Orexis. Exploraciones Éticas*, 1(2), 10-23.
- Ramírez Aguilar, F. (2024). El arranque de la Nueva Escuela Mexicana: las experiencias iniciales de los profesores de la Secundaria General Núm. 40 de Guadalajara. *Diálogos sobre educación*, 30(1), 1-16. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i30.1460>
- Secretaría de Educación Pública (2022). *De la Nueva Escuela Mexicana, al Plan y los Programas de Estudios, hasta los Libros de Texto Gratuitos de primaria 1 a 6*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/03/Documento-Informativo-Familia-de-libros-de-texto.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2023a). *La Nueva Escuela Mexicana y los Libros de Texto Gratuitos*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/08/La-Nueva-Escuela-Mexicana-y-los-Libros-de-Texto-Gratuitos.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2023b). *Colección Nanahuatzin. Lenguajes. Tercer grado*. SEP.
- Villa, E. (28 de agosto de 2023). La polémica por los nuevos libros de texto de la SEP marca el arranque del nuevo ciclo escolar en México. *El País México*. <https://elpais.com/mexico/2023-08-28/la-polemica-por-los-nuevos-libros-de-texto-de-la-sep-marca-el-arranque-del-nuevo-ciclo-escolar-en-mexico.html>

Un seguimiento a los perfiles profesionales de educación artística

MARGARITA ZEPEDA TAPIA

Instituto de Bellas Artes del Estado de Baja California (México)

REYNA ISABEL ROA RIVERA

Universidad Autónoma de Baja California (México)

1. Introducción

Para las instituciones de educación superior (IES), es fundamental disponer de una actualización constante de información de sus egresados, con propósito de asegurar la calidad educativa. Los estudios de seguimiento de egresados proyectan para las instituciones educativas, directrices de mejora en la formación profesional, así como un análisis detallado de las condiciones de inserción al campo laboral. Por ello, la tarea de formar generaciones con capacidades y habilidades cognitivas, sociales y actitudinales capaces de enfrentarse a un mundo cambiante, deberá ser la misión de las escuelas formadoras de docentes, garantizar los saberes en las instancias de inserción laboral, donde el egresado pondrá en práctica sus competencias profesionales.

En este sentido, cobra relevancia la colaboración existente entre IES, porque son espacios de formación y profesionalización docente, donde se desarrollan actividades de transmisión, generación y aplicación del conocimiento, mismos que permiten complementar esfuerzos en proyectos que fortalezcan los programas y servicios educativos (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones Educativas de Educación Superior [ANUIES], 2000) de apoyo a la mejora continua de los aprendizajes. Por

ello, la trascendencia de realizar estudios de seguimiento a los egresados como medida de validación a la relación estrecha entre educación y la inserción al campo laboral como indicador de la calidad en la formación profesional. También, tener certeza de la pertinencia de que los planes y programas de estudio ofertados sean confiables bajo una formación curricular satisfactoria para una sociedad en constante cambio y desafíos.

Así, el seguimiento a los egresados es un trabajo continuo, un binomio perfecto entre institución y egresado, datos que ayudan a conocer el desempeño profesional, su proceso de inserción y su trayectoria laboral, esto con la eficiencia de generar información para la toma de decisiones, por ende, mejorar la excelencia educativa y los procesos formativos de cada uno de los programas de la licenciatura y posgrado de las instituciones de educación superior (IESPE, 2023).

En esta línea, la vinculación permanente de las instituciones formadoras para profesionales de la educación con sus egresados representa un indicador educativo esencial para el mejoramiento de los apoyos y servicios educativos que ofertan, de igual forma, estándares de calidad para la profesionalización de sus egresados. La búsqueda de una integración laboral donde ejerzan una práctica profesional con inclusión y equidad, multiplicando sus saberes en el ámbito donde se desenvuelvan.

Es así como las IES para Profesionales de la Educación (IESPE), coordinado por la Dirección de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DESPE) del Estado de Baja California, inician trabajos de planeación y diseño de estudios de seguimiento a los egresados de acuerdo los criterios establecidos en el documento rector, Programa Estatal de Estudios de Seguimiento a Egresados (DESPE, 2023). Estos estudios permiten recopilar información relevante sobre el ámbito profesional, personal y laboral de los egresados.

Por tal motivo, los estudios de seguimiento han de evaluar, dentro de un periodo determinado y de acuerdo con unos parámetros preestablecidos, la eficiencia profesional en función de la formación recibida, la aceptación en el mercado laboral y la correspondencia entre las áreas de especialización y las necesidades del país. Un proceso sistemático que evidencia el cumplimiento de las funciones de una institución educativa, es decir, determinar en qué medida se están alcanzando los fines de la educación

y si los objetivos institucionales y curriculares se cumplen (Morales et al., 2008; Renato, 2005, ASCUN, 2006, como se citó en Aldana et al., 2008).

En conclusión, el Instituto de Bellas Artes del Estado de Baja California está comprometido a visualizar los estudios de seguimiento a egresados como un insumo esencial que aporta al funcionamiento institucional los aspectos pedagógicos y organizativos que deben ser mejorados al interior o exterior de la institución; fortalezas y áreas de oportunidad encaminadas a desarrollar acciones de mejoramiento de la calidad académica, procesos formativos que involucren a los egresados y realizar adecuaciones curriculares en el plan de estudios. En un proceso similar, fomentar el trabajo colegiado entre docentes, asegurar la pertinencia de los datos recopilados, y de esta manera hacer frente a los desafíos y exigencias que la sociedad y el siglo XXI demandan en cuanto a la calidad del profesional que se forma en educación artística (EA).

2. Marco teórico

El programa de vinculación con los egresados tiene como objetivo mantener una comunicación personal con cada uno de ellos, manteniendo información significativa para dar seguimiento a los propósitos de la institución, contribuyendo, así, a la mejora del diseño de estrategias educativas y seguimiento de sus egresados. Para las IES, identificar dónde están insertados sus egresados es conocer su desempeño y comportamiento profesional en el campo laboral, por ello, es fundamental valorar la opinión de ellos mismos y la satisfacción de sus empleadores respecto a sus competencias formativas aplicadas en la práctica profesional, siendo esta última, una fuente relevante de información para la toma de decisiones institucionales (ANUIES, s. f.).

En las evaluaciones y certificaciones que se tiene al interior y exterior de los Programas Educativos (PE) existen indicadores específicos que se abordan de manera particular para medir la calidad educativa y formación integral que impacten en la sociedad, región y país. (ANUIES, s. f., párr. 3)

De tal manera, es preciso que las IES estén en una constante evolución y actualización, promover procesos pedagógicos inclusivos, holísticos y tecnológicos que impacten en una sociedad del siglo XXI, espacios de formación de profesionistas que proyecten una calidad educativa basada en el aprendizaje y la transformación de la práctica docente.

A mayor y mejor formación, mayor ocupación y mayor productividad, y a mayor productividad, mayor salario. (Ávila y Aguirre, 2005, párr, 1)

Definitivamente, es trascendente mencionar que la Organización de las Naciones Unidas, para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2023-2024), en lo que respecta al ámbito educativo, mantiene una colaboración estrecha con diversos países miembros en acciones que aseguren una educación de calidad. Para ello, esta instancia hace énfasis en programas educativos que garanticen su calidad y excelencia, la apertura a una educación inclusiva, equitativa y holística, el reconocimiento de los títulos, diplomas que den certeza de una calidad académica acreditada.

2.1. Capital humano y condiciones de trabajo del egresado en artes

Las IES son espacios de formación profesional cuyo objetivo principal es proveer de conocimientos durante los trayectos disciplinarios para formar capital humano competitivo en una inserción de mercado laboral a nivel global; «la educación superior es el determinante estructural de la creación y difusión del conocimiento, de la formación y consolidación del capital humano avanzado» (Rodríguez y Palma, 2009, como se cita en Cubas, 2018, p. 93). Por consiguiente, formar talento humano siempre será una de las exigencias de los escenarios laborales competitivos.

En las escuelas normales los egresados al buscar un trabajo donde lleven a la práctica sus conocimientos, siempre fijan al sistema educativo como el principal empleador, de tal manera que es importante concienciarlos de que las competencias profesionales recibidas en su formación los capacita en un docente competente en las áreas de especialización en las que se han ins-

truido, y de esa manera la práctica profesional será de acuerdo al cumplimiento de las funciones de la institución educativa donde fue formado. Contar con acreditaciones en los programas educativos es cumplir con altos estándares de calidad, esto hace que se proyecte al egresado como un capital humano que contribuye en la mejora de la educación, con pertinencia, responsabilidad y compromiso social.

En el seguimiento incluyen los estudios de información básica y los estudios a empleadores y en la administración el seguimiento propiamente y las funciones administrativas, lo cual indica que se debe contar con una estructura administrativa y física y con recursos para su puesta en marcha y, lo más importante, la institución debe adquirir el compromiso de construir comunidad académica y crear sentido de identidad y pertenencia, desde el momento en que el estudiante ingresa por primera vez a las aulas. (Aldana et al., 2008, p. 63)

En este apartado se rescata la trascendencia que tiene el capital humano en las IES. La educación normal constituye uno de los factores primordiales en el campo laboral de las instituciones de educación básica, media superior y superior, por la relevancia que manifiestan en sus programas y mejora de la calidad en la educación dentro del sistema educativo. Por ende, la realización de estudios con los egresados representa una herramienta estratégica para las escuelas normales, porque se toman decisiones, se evalúan los procesos formativos del trayecto profesional, y valoran la práctica de sus saberes cognitivos y sociales; además, se proyecta la inserción temprana de los egresados en instancias empleadoras.

En suma, resulta significativo aplicar estudios de seguimiento de egresados en las escuelas normales, se pueden identificar las limitaciones o fortalezas de los planes de estudio, áreas de oportunidad que mejore la calidad profesional de los egresados y facilite su incorporación al mercado laboral. En este sentido, es pertinente conocer las dinámicas de inserción en el campo profesional, con la intención de retroalimentar los procesos formativos realizados por las instituciones educativas, el reflexionar acerca de su quehacer docente, y posibilidades de desarrollo profesional ante las exigencias sociales que actualmente imperan en el ámbito educativo del siglo xxi (Hoyos y Cano, 2011).

2.2. Profesionalización académica

La participación eficiente de los egresados de Educación Artística en el campo laboral compromete su ética profesional y académica con los empleadores, al poner en práctica sus saberes en el aula, el tener un pensamiento crítico y actitud positiva ante los desafíos que imperan el escenario real de la educación y en cualquier nivel de enseñanza. Hacer arte en el aula es trabajar con la creatividad y alimentar nutritivamente la imaginación, debido a las experiencias extraordinarias en donde los estudiantes son capaces de tejer significados que orientan la vida individual y en comunidad. Escribir una obra de teatro y representarla es una forma creativa de hacer vínculos con los que le rodean y gestionar emociones, empatizar con las circunstancias de la vida y acercarse al otro sincera y confiadamente (Ortega, 2014, como se cita en SEP, 2023).

En consecuencia, los egresados de la licenciatura en Educación Artística (LEA), al enfrentarse en la vida de las personas, llevan consigo la experiencia de comunicar el arte, favoreciendo experiencias artísticas y la enseñanza de los lenguajes artísticos, es aún más enriquecida, ya que el ser humano se apropiá de dichos lenguajes; la danza, el teatro, la música y las artes visuales, se van redescubriendo durante el proceso de socialización y convivencia.

El arte es el vehículo del ser, porque representa la expresión creativa de ese ser inaprensible. Dicho de otro modo, es la concreción de significados más íntima, única, insustituible e irrepetible con la que las y los jóvenes pueden percibirse íntegramente como una persona «extraordinaria que transita por la vida en medio de una serie de situaciones únicas, y que a cada momento ofrece un sentido que satisfacer, una oportunidad de actuar en forma significativa» (Fabry, 2001, como se cita en SEP, 2023, p. 9)

Conocer el impacto que tiene la profesionalización docente en el ámbito laboral requiere también conocer cuáles son las competencias del perfil de los egresados de la LEA. A continuación, se presentan algunas (LEA, 2018):

- Establece relaciones entre los principios, conceptos disciplinarios y contenidos del programa de estudios en función del logro de aprendizaje de sus estudiantes asegurando la coherencia, continuidad y vinculación entre los distintos niveles educativos de la educación básica.

- Utiliza diversos recursos metodológicos y tecnológicos en el diseño de escenarios y experiencias educativas para minimizar o eliminar las barreras para el aprendizaje que favorezcan la educación inclusiva.
- Distingue los procesos de aprendizaje de sus estudiantes para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional, incorporando los recursos y medios didácticos idóneos para favorecer el aprendizaje.
- Selecciona estrategias para diseñar propuestas que favorezcan el desarrollo intelectual, físico, social y emocional de los estudiantes para procurar el logro de los aprendizajes.
- Elabora diagnósticos de los intereses, motivaciones y necesidades formativas de los estudiantes para organizar las actividades de aprendizaje, así como las adecuaciones curriculares y didácticas pertinentes.
- Emplea sus habilidades comunicativas y metodológicas para favorecer la adquisición del inglés como lengua adicional en los estudiantes (pp. 36-37).

La generalización de la literatura muestra la relevancia que tiene la profesionalización docente en las aulas, el que cada egresado manifieste su creatividad, innovación y responsabilidad de sus conocimientos y actitudes en llevar a cabo las competencias profesionales, para obtener una práctica profesional basada en una sociedad de conocimiento, sumándole el conocimiento y reflexión en la acción, como menciona Casis (2011), en su artículo *Donald Schon: una práctica profesional reflexiva en la universidad*.

La secuencia de acciones se origina a través de un problema que se presenta al inicio de las acciones, que permite buscar estrategias concretas para llegar a una meta como aprender a manejar una bicicleta. Durante el desarrollo se detiene a observar sobre sus acciones y nuevamente planifica tomando otras acciones desde la interpretación o explicación del primer proceso y toma decisiones que le permitan mejorar y aprender a manejar la bicicleta afrontando los problemas que se le presentan. (p. 55)

Partiendo de la diversidad de las competencias profesionales que egresan de las IES, Pérez y Pinto (2020), concluyen en su estudio la importancia de analizar precisamente los efectos deri-

vados entre la inserción laboral y la educación a través de los estudios de seguimiento de egresados, ya que es un insumo significativo para la toma de decisiones en las universidades y tema de preocupación para el desarrollo social en México. Teniendo en cuenta lo anterior, los egresados siguen siendo un capital humano fundamental en la educación y su formación es responsabilidad de la institución y claro, del mismo egresado, al poner en práctica sus conocimientos, saberes y actitudes.

3. Metodología

El presente estudio constituye una metodología mixta con enfoque cuantitativo y cualitativo. El enfoque cuantitativo se define por probar hipótesis a partir de una medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías. Hernández Sampieri (2014) señala que «es secuencial y probatorio cada etapa que precede a la siguiente y no podemos “brincar” o eludir pasos» (p. 4).

El alcance de este trabajo es exploratorio, por qué examina un tema o problema de investigación poco estudiado y refiere a diferentes fenómenos, en cuanto al alcance descriptivo, porque describe fenómenos, situaciones, contextos y eventos, detalla cómo son y se manifiestan, busca también especificar las características y los perfiles de las personas, grupos o comunidades. (Hernández Sampieri, 2014),

En cuanto al enfoque cualitativo, utiliza la recolección de datos sin la medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación. Mayring (2000) expone la importancia de realizar una decodificación, segmentación, categorización y subcategorización de los datos obtenidos y así realizar un análisis del contenido del contexto al que se está estudiando, con la finalidad de interpretar las respuestas de los participantes y que de alguna manera lleven a un resultado en las inferencias, que será el último paso del análisis de contenido.

3.1. Contexto de los sujetos de estudio

A efectos de este estudio, de una población de 12 egresados de la 6.ª generación de la LEA, plan de estudios 2018, cohorte 2018-

2022, del Instituto de Bellas Artes del Estado de Baja California, solo se recuperaron 9 estudiantes, siendo una muestra representativa.

3.2. Instrumento

El instrumento utilizado se compone de 31 preguntas, 23 de ellas son de opción múltiple, analizadas cuantitativamente con un proceso estadístico descriptivo (frecuencias), las 8 restantes son abiertas, se realizó un análisis de contenido con enfoque cualitativo, desde la codificación y segmentación de las respuestas de los egresados, para, posteriormente, seleccionar las respuestas a partir de la frecuencia de estas, se crearon categorías y subcategorías y, por último, el resultado del análisis de contenido. Es importante mencionar que se llevó a cabo un jueceo por expertos académicos en el tema, se hizo una prueba piloto para la factibilidad o viabilidad del cuestionario, con la finalidad de servir como referencia para las siguientes generaciones, teniendo la base de esta prueba inicial.

3.3. Procedimiento en la recolección de los datos

Para la recolección de datos, se solicitó a control escolar información de la 6.^a generación (12 exalumnos en total) del 2018-2022, se revisaron los datos necesarios para enviar el instrumento (cuestionario) diseñado en Google Forms. Se aplicó el instrumento, algunas direcciones y teléfonos no se encontraban actuales de los egresados, por lo que se solicitó a algunos docentes apoyo para obtener el contacto directo con esos exalumnos.

El siguiente paso fue recuperar la información y hacer el análisis estadístico, siendo un proceso importante (Hernández Sampieri, 2014) recopilar los datos pertinentes sobre los atributos, conceptos, cualidades o variables de los participantes involucrados en el estudio. Paralelamente, se realizó el análisis de contenido, técnica que se utiliza para recabar información objetiva y sistemática, que cuantifica el contenido en categorías y subcategorías (Mayring, 2000).

4. Resultados

Los resultados de este hallazgo tienen implicaciones importantes en el desarrollo y desempeño de los egresados de la 6.^a generación de la LEA en sus trabajos donde ejercen profesionalmente. Se rescata el objetivo general planteado al inicio del estudio, para dar respuesta al vínculo que se tiene con los egresados, las adecuaciones pertinentes manifestadas al plan de estudios y mejoras señaladas en la administración y organización institucional.

Como primer dato, es relevante para el Instituto de Bellas Artes que la mayoría de los egresados trabajan en el ámbito de la EA tienen base (56 %) en el sistema estatal, se encuentran como docentes en el nivel de secundaría un 56 %, y un 11 % en preescolar. Desde la óptica del perfil de egreso, corresponde una distribución favorable en los campos de acción del egresado del programa de estudios.

4.1. Dimensión Datos de Trabajo

En esta dimensión los egresados están distribuidos en los 4 lenguajes artísticos establecidos en el plan de estudio, siendo el lenguaje de artes visuales que alcanzó un porcentaje mayor (34 %), sin dejar atrás al lenguaje de música (33 %), teatro (22 %) y danza (11 %). Es significativo que los egresados estén focalizados en los trayectos formativos correspondientes a sus perfiles profesionales; esto habla de un trazo curricular bien planeado, además de manifestar haber concluido diversos diplomados en su trayectoria como docentes egresados.

Dentro de las narrativas de los propios egresados, en respuesta a la pregunta abierta de entrevista: *¿Qué conocimientos le demanda su ejercicio profesional que no le brindó el programa de Licenciatura en educación artística?* Algunos entrevistados mencionan que por:

[...] cuestiones administrativas. (E3)

[...] cuestiones administrativas y deberes y derechos fuera del aula del maestro. (E2)

Al egresar cambió el plan de estudios, por lo que tuve que capacitarme para comprender el programa de la NEM. (E1)

Por ello, es importante recordar lo que interpreta Aldana (2008) sobre el aparato institucional que forma a los egresados:

El seguimiento a egresados Incluye los estudios de información básica y los estudios a empleadores y en la administración el seguimiento propiamente y las funciones administrativas, lo cual indica que se debe contar con una estructura administrativa y física y con recursos para su puesta en marcha y, lo más importante, la institución debe adquirir el compromiso de construir comunidad académica y crear sentido de identidad y pertenencia, desde el momento en que el estudiante ingresa por primera vez a las aulas. (p. 63)

4.2. Dimensión Datos Profesionales Académicos

En esta dimensión existe una pregunta acerca de las habilidades desarrolladas durante su formación académica, un dato recopilado que evidencia los conocimientos que han adquirido, la creatividad expuesta, la resolución de problemas, empatía, colaboración y observación que aplican en su práctica docente. Los resultados expuestos están en correspondencia con el análisis de contenido construido y que emergen en las siguientes categorías del estudio:

Falta de conocimiento del programa de estudios y sistema educativo

Un dato clave es que, cuando ingresó esta generación de estudio, paralelamente se cambió al nuevo plan de estudios de la NEM, sumado a esto, existieron ajustes en el sistema educativo como fue el proceso de promoción a USICAMM. En voz de los entrevistados, interpretan que el resultado de estos cambios políticos fue:

[...] sumamente deficiente e injusto para los docentes de artes y en general. (E2)

[...] horrible e innecesariamente tedioso. (E3)

[...] una vil tontería, preguntas que ni al caso con opciones de respuesta que nada que ver. (E4)

[...] deficiente. (E4),

[...] es muy tedioso, ya que te ofrecen muy pocas horas, y el examen viene confuso, te ponen muchas trabas. (E5).

Otra cuestión fueron los retos al enfrentarse en el ámbito laboral al egresar de la licenciatura, algunos indican elementos para la revalorización de la educación y de la práctica profesional:

Falta de interés de los alumnos. (E1)

Injusticia por parte del sistema. (E2)

Escuelas con la infraestructura deficiente lo que obliga a suspender clases por lo que yo como docente debo retrasar mis clases o hacer cuadernillos extra, si ya es un poco difícil trabajar en el aula con un alumno con poco interés por el trabajo, ahora sin clases es más difícil lograr los resultados deseados. (E3)

Ya no estoy ejerciendo, pero cuando lo hacía, no podía creer que el trabajo tenía muchas más desventajas que cosas buenas. (E4)

Niños con necesidades educativas especiales. (E6)

Relación con los padres de familia. (E7)

Que no te dan las suficientes horas para sobrevivir. (E9)

Integración de conocimientos en el arte y la educación

Promover el seguimiento a la práctica docente, en cuanto al diseño de planeación y evaluación estratégica, es una profesionalización constante y de relevancia que tiene la EA en la formación del ser humano. En estos aspectos de evaluar los aprendizajes, algunos de los entrevistados comentaron:

El simple hecho de realizar planeaciones, las cuales aprendí y comprendí a lo largo de la carrera, también el cómo evaluar a mis alumnos y, sobre todo, cómo hacer que se le tome la debida importancia a la educación artística, la carrera me brindó bastantes estrategias para generar un mayor interés por parte de los jóvenes hacia el arte. (E1)

En mi planeación, práctica y profesionalización constante. (E2)

La paciencia. (E6)

A través de estrategias de control de grupo, didáctica en contenidos y conocimientos del plan de estudios. (E8)

Educación artística, aspectos significativos y desafiantes

Con respecto a los alcances competitivos de los egresados, a la pregunta: *¿Cuáles fueron los aspectos más significativos y desafiantes de la Licenciatura en Educación Artística y cómo los superó?*, los desafíos centraban sus comentarios:

La práctica profesional, aspecto significativo son las prácticas profesionales, ya que es donde adquieren seguridad, confianza y experiencia al aplicar sus saberes en la práctica docente. (E1)

Mayor confianza y soltura frente a grupo. (E2)

Realizar mi informe en el cual plasmé toda mi experiencia docente. (E4)

Iniciamos con lo desafiante que es el cómo vincular el arte a otras materias. (E3)

No contar con algunos elementos básicos de los lenguajes del artísticos. (E6)

Arte y sociedad en la actualidad

Sobre este punto, los egresados exponen que no se da la debida importancia a la EA; no obstante, la NEM hace énfasis en darle el protagonismo en la formación educativa, de todos sus niveles, precisamente porque es una puerta abierta para la inclusión y la diversidad. En palabras de los entrevistados a la pregunta: *¿Cómo percibe la trascendencia que tiene la educación artística en la sociedad actual?*, los egresados ilustran dificultades respecto a la valorización de la EA, indican sean vistas para despertar la creatividad, estimular la expresión personal y trabajar el desarrollo de habilidades sociales.

En lo personal, en mi CT los alumnos todavía consideran que la materia de artes es de relleno, si bien la NEM les ha dado un mayor protagonismo a las artes, si es difícil lograr que le den la misma importancia que a espa-

ñol, matemáticas o ciencia, pero estoy tratando de poner mi grano de arena para que mis alumnos disfruten la clase de artes y vean que es igual de importante que cualquier otra asignatura. (E1)

Aún estamos en proceso de ser valorados. (E2)

Creo que el impacto que tiene ahora es muy pobre y poco valorado, todavía falta mucho trabajo para que la educación artística sea tomada con la seriedad que merece. (E3)

Muy infravalorada, pero puede ser que poco a poco se vaya reconociendo su importancia. (E4)

Fortalecimiento en el Plan LEA

En esta categoría los estudiantes comentan la trascendencia de la licenciatura en su profesionalización, concebir en fortalecer el plan de estudios y poner en práctica las competencias profesionales del perfil de egreso en la práctica docente. Sin embargo, algunos registraron textualmente que:

El plan de estudios es excelente. (E4)

Enfocarse en la planeación y en la práctica. (E9)

Trabajo por proyectos. (E2)

En esta línea, el escenario real de los contextos donde se llevó a cabo la práctica, los egresados a viva voz comentan:

La importancia de acercamiento a espacios tipo CAM, durante las prácticas. (E6)

Otros señalan la parte administrativa:

Mostrar cómo son los procesos en las escuelas. (E3)

Con todo, uno de los comentarios significativos fue con relación al emprendimiento a espacios que pueden insertarse como empleadores:

Apertura hacia los maestros que prefieran ser emprendedores. (E4)

Así es como se rescatan las voces de los entrevistados, egresados de la 6.^a generación de la LEA.

5. Discusión y conclusiones

El estudio de seguimiento de egresados es, sin duda, escudriñar en el ámbito laboral donde están insertados, evidenciar su proceso de adaptación y ética profesional, pertinencia en la aplicación de estrategias institucionales en los programas académicos, satisfacción con relación a los diversos modelos educativos que se ejercen en las instituciones educativas y prácticas laborales en los empleadores. Solo de esta manera se puede transparentar el impacto que ejercen las instituciones formadoras de docentes en el ámbito educativo y laboral.

En este entorno de competencia, las instituciones educativas deben formar recursos humanos altamente calificados capaces de insertarse en un mercado laboral altamente competitivo, capaces de adquirir un autoaprendizaje en trabajos que aún no existen, en usar tecnologías que aún no han sido inventadas, en resolver problemas inéditos y aprender a trabajar colaborativamente en ambientes multiculturales y multidisciplinarios (ANUIES, s. f.). Ir dirigiendo, bajo un enfoque global, el desarrollo integral del ser humano que se forma en la EA a través de acciones formativas encaminadas a promover un ciudadano del siglo xxi.

En sí, toda institución formadora de docentes dispone de un plan de acción estratégico que le permite organizar, ordenar, priorizar y sumar esfuerzos para aprovechar el inmenso capital humano e intelectual del que se cuenta. También tiene la misión de abastecer los servicios educativos de calidad y colaborar en la integración y desarrollo de un sistema de educación superior en beneficio de los futuros profesionales de la docencia. En este sentido, la ANUIES (s. f.), plasma algunos objetivos estratégicos de aplicación institucional, uno de ellos, estimular la mejora continua de los servicios que se prestan a las instituciones asociadas e incrementar su reconocimiento social; otro, fomentar la vinculación y el intercambio académico de las instituciones asociadas para incidir en el desarrollo regional y nacional; y contribuir a la integración y al desarrollo del sistema de educación superior en México.

Por otra parte, el plan de estudios LEA tiene como beneficio otorgar a los egresados un sinfín de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales que aporten multidisciplinariedad a su práctica docente. Incluso es necesario mencionar la trascendencia que tiene el actualizar los planes de estudio, para tener presente la pertinencia de su aplicación el ámbito laboral y las competencias aprendidas de los egresados. Como se suscribe en el plan de estudios de la LEA, sus competencias disciplinares y profesionales aplican críticamente la EA y emplean estrategias para el desarrollo de la creatividad y el desarrollo socioemocional como medio de expresión; además, atiende la diversidad favoreciendo la inclusión educativa, emprende acciones con posibilidades de construir escenarios laborales y reconoce la importancia de la formación continua como herramienta de mejora profesional (LEA, 2018).

Uno de los hallazgos interesantes que se vinculan con los resultados en la dimensión «datos de trabajo» es la respuesta de los egresados sobre aspectos administrativos, «cuestiones administrativas, derechos y deberes fuera del aula del maestro» que están relacionados con el desconocimiento y la desinformación. Una problemática que tienen los egresados al ingresar a una institución educativa y que no se comunica todo lo que se gestiona en el área escolar. En alusión a lo que comentan los egresados, Aldana et al. (2008) consideran importante incluir el seguimiento de egresados, preguntas básicas sobre las funciones administrativas desde que ingresa al campo laboral de la disciplina.

Por tal motivo, el valor de conocer el impacto que la oferta educativa tiene en el mercado laboral permite identificar el nivel y calidad de la docencia, así como también obtener una evaluación de los propios egresados respecto a su formación. Otro de los puntos significativos es conocer la ubicación profesional de los egresados, analizar el impacto social de la escuela en el mercado laboral. Contar con información que apoye la toma de decisiones y adecuar la oferta educativa a la demanda existente, y, por último, sentar las bases para determinar la relación formación de las prácticas profesionales (De la Cruz et al., 1996, como se cita en Aldana, 2008).

Otros de los datos registrados muestran que estar pendiente de la vida profesional de los egresados y observar en lo posible su trayectoria es disponer de datos actualizados para su localiza-

ción en términos de formación y actualización profesional. Aldana (2008), en su estudio a egresados, diserta lo relevante que es caracterizar al estudiante desde que ingresa a la institución, esto es, hacer seguimiento durante sus estudios y al ser egresado, teniendo en cuenta los indicadores educativos como la motivación, el grado de satisfacción laboral, las competencias requeridas para desarrollar su trabajo y la capacidad de adaptación al cambio; por otro lado, tener presentes los factores objetivos como el salario, el tiempo que tardan en vincularse laboralmente y la afiliación a la seguridad social.

Asimismo, la mayoría de los resultados obtenidos coinciden con algunos estudios ya realizados previamente en el ámbito educativo. Se evidencia en la dimensión «datos profesionales y académicos», los conocimientos adquiridos durante la carrera, lo que ha sido mayor significancia para la labor docente, así como las habilidades desarrolladas durante el transitar por la institución, la importancia que le da a la EA y los desafíos que de esta emergen. De esta manera, describe su experiencia en el ámbito laboral de acuerdo con los diversos contextos a los que se enfrenta el egresado.

En lo que refiere a la competencia artística y cultural, esta implica la utilización de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que le otorgan al alumno diversas formas para considerar, comprender e interpretar críticamente las manifestaciones del arte y la cultura en diferentes contextos, donde se desenvuelve. Por ello, es pertinente hacer mención también de los contenidos de los programas de artes en educación básica que promueven la relación con otros campos de formación académica y áreas de desarrollo personal y social desde una perspectiva interdisciplinaria, lo que conlleva transferir sus estructuras de conocimiento a otras asignaturas y áreas, también vincularlas explícitamente con propósitos, temas y contenidos (SEP, 2017).

Sin duda, se considera en voz de los estudiantes, de acuerdo con el análisis de contenido de las entrevistas, y tomando en cuenta su experiencia en la práctica docente, las siguientes manifestaciones:

Le tomé la debida importancia a la educación artística, la carrera me brindó bastantes estrategias para generar un mayor interés por parte de los jóvenes hacia el arte. (E1)

Los conocimientos adquiridos se integran dentro de las actividades con los alumnos en clase. (E9)

Atención a la diversidad y creación de programas comunitarios. (E8)

Cómo vincular el arte a otras materias. (E3)

Como se observa, los comentarios de los egresados contribuyen en gran medida a las evidencias que se obtuvieron de los resultados, las cuales se suman al cuerpo de la literatura al coincidir con el conocimiento, habilidades y actitudes de los propios egresados.

En este marco, los egresados resultan ser actores fundamentales para el insumo de datos reales, que facilitan concretar en acciones institucionales y reflexionar en cuanto al objetivo de formar integralmente al alumno. Por ello, el egresado es un actor estratégico para la institución, un dinamizador de ideas, que ayuda a identificar las mejoras posibles a los programas de estudio, en términos curriculares y de contenidos, así como una revisión analítica y crítica del proceso de enseñanza-aprendizaje, todo en aras de construir un perfil de egreso competitivo para la sociedad.

En definitiva, uno de los desafíos permanentes en cuanto a formación docente desde las aulas de las instituciones formadoras de profesionales de la docencia es, sin duda, continuar fortaleciendo las competencias de los egresados, en sus conocimientos, habilidades y destrezas, todo lo que tenga relación a la práctica y vida profesional. Se trata, pues, como institución educativa formadora de futuros profesionales de la docencia, incorporar e innovar en nuevos métodos de enseñanza, asegurar roles del docente más focalizado a ser mediador del aprendizaje, impulsar un quehacer académico con más liderazgo con un discurso pedagógico y perspectivas acorde a las necesidades de formación de un mercado laboral del siglo xxi.

6. Referencias

Aldana, G. M., Morales, F. A., Aldana, J. E., Sabogal, F. J. y Ospina, A. R. (2008). Seguimiento a egresados. Su importancia para las instituciones de educación superior. *Teoría y praxis investigativa*, 3(2). <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/284264>

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (s. f.). *Red Regional de Seguimiento de Egresados de la Región Sur-Sureste*. <https://crss.anuies.mx/wp-content/uploads/2021/03/Documento-Rector-RRSERSS-19092019.pdf>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (s. f.). *Plan de desarrollo institucional, visión 2030*. [https://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/PlanDesarrolloVision2030_v2_\(121223\).pdf](https://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/PlanDesarrolloVision2030_v2_(121223).pdf)
- Ávila, M. y Aguirre, C. (2005). El seguimiento de los egresados como indicador de la calidad docente. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(3). <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217017156006.pdf>
- Cassis, A. J. (2011). Donald Schön: Una práctica profesional reflexiva en la universidad. *Compás empresarial*, 3(5), 54-58. <https://yolotli.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/01/donald-schon.pdf>
- Cuba, L. (2018). La relación del Capital Humano en la Empleabilidad de los egresados en Administración de la UNMSM. *Industrial Data*, 21(1), 91-100.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hoyos, M. G. y Cano, J. (2011, noviembre). *Seguimiento de egresados en las escuelas normales del estado de Veracruz* [ponencia]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/1625.pdf
- Licenciatura en Educación Artística (2018). *Perfil de Egreso*.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research Sozialforschung*, 1(2), art. 20. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2386>
- Pérez, O. A. y Pinto, R. (2020). Determinantes de la inserción laboral en egresados universitarios en México. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.732>
- Sanabria, A. L. y Cepeda, O. (2016). La educación para la competencia digital en los centros escolares: la ciudadanía digital. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*, 15(2), 95-112. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.15.2.95>
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integrал.pdf

- Secretaría de Educación Pública (2023). *Actividades artísticas y culturales*.
<https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/1/images/Progresiones%20de%20Aprendizaje%20-%20Actividades%20artisticas%20y%20culturales.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2023-2024). *Educación Superior*. <https://www.unesco.org/es/higher-education?hub=343>

¿Cuáles docentes de artes en secundaria son más eficaces? Licenciados en Educación Artística vs. perfiles afines

ANA KARINA MEZA RUBIO
Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) Cinvestav (México)

DANNA YAELÍN CAMARGO AGUILAR
Instituto de Bellas Artes del Estado de Baja California (México)

1. Introducción

Dado que el conocimiento es, en esencia, un proceso creativo, guarda una estrecha relación con el arte, lo que convierte a este último en un tema relevante dentro del ámbito educativo. En este sentido, los discursos pedagógicos reconocen la educación artística (EA) como un componente fundamental para el desarrollo integral de las personas y las comunidades. Durante las últimas décadas, se han realizado numerosos esfuerzos institucionales, tanto a nivel internacional como nacional, para destacar su importancia y consolidar su presencia en los sistemas educativos. Sin embargo, en México las reformas educativas han descuidado tanto la formación inicial como el desarrollo profesional de los docentes de artes. En cuanto a los mecanismos para su incorporación al servicio docente, los requisitos para impartir la asignatura de artes siguen siendo relativamente laxos. Como consecuencia, esta materia es impartida en el nivel secundario por personas con perfiles muy diversos, a pesar de que existe un amplio consenso en torno a la necesidad de que los docentes

cuenten con un conocimiento profundo del área que enseñan, así como con competencias pedagógicas que les permitan facilitar de manera eficaz los procesos de aprendizaje.

Ante este contexto, la presente investigación explora las diferencias en las prácticas de enseñanza eficaz de docentes que son licenciados en Educación Artística (LEA) y docentes con perfiles afines que imparten la clase de artes en el nivel secundaria. Debido a que en México solo dos instituciones de educación superior públicas imparten la LEA, siendo una de ellas el Instituto de Bellas Artes del Estado de Baja California (IBAEBC), en términos empíricos el trabajo se delimita a este contexto geográfico. El método de investigación utilizado fue la observación y el instrumento el *Manual del Observador Teach* (Banco Mundial, 2021). Participaron un total de diez docentes: cinco LEA y cinco con perfiles afines, cada uno adscrito a una escuela secundaria distinta.

Este capítulo se estructura de manera tradicional. Primera-mente, se desarrolla una revisión conceptual en torno a las trans-formaciones recientes en las políticas y mecanismos de incorpo-ración al servicio público docente, los cuales han tenido un im-pacto en los perfiles de ingreso de los docentes de EA. A partir de este contexto, se formula la pregunta central de la investiga-ción y se plantean sus objetivos.

En cuanto al enfoque metodológico, se describen las herramientas utilizadas para abordar el problema de estudio, incluyendo el paradigma, el enfoque, el diseño, el método y el instru-mento empleados para la recolección y análisis de los datos. También se presentan las características de los participantes, el proceso de aplicación del instrumento y la etapa de análisis.

Los resultados permiten comparar las prácticas de enseñan-za eficaz entre docentes egresados de la LEA y aquellos con per-files afines, considerando tanto variables específicas como una perspectiva general. La discusión y las conclusiones recuperan los principales hallazgos del estudio, subrayando las diferen-cias en las prácticas docentes efectivas. Como cierre, se propon-en recomendaciones derivadas de los resultados, así como orientaciones para futuras investigaciones relacionadas con la temática.

2. Orientaciones conceptuales y teóricas

En el presente estudio se reconoce a la educación como un proceso complejo, profundamente humano y cultural, orientado al resguardo y transformación de la vida. En este marco es una construcción resultada de la interacción entre el ser humano, la cultura y los fines que guían sus acciones (Lepon, 2012; León, 2007). Con este marco, la EA se concibe como aquella que cumple la función de contribuir al desarrollo social mediante el fomento de valores, sentimientos, costumbres y pensamientos. Dando sentido y representación tanto a las expresiones individuales como a las colectivas, mientras que su aplicación trasciende contextos sociales y culturales (Jiménez et al., 2021; Touriñán, 2011; García y Stalin, 2005).

En relación con la enseñanza, Gimeno (2008) la concibe como un proceso que transforma contenidos y culturas formadas por modos particulares de pensar y expresarse, situándole como un fenómeno de carácter social. A partir de esta perspectiva, la enseñanza eficaz es un compromiso del docente con la sociedad y no solo con el estudiante y la escuela. Corresponde a un conjunto de acciones intencionadas y actitudes conscientes por parte del docente para favorecer el desarrollo integral del estudiante, tomando en cuenta su contexto, los objetivos educativos propuestos y las estrategias más adecuadas para alcanzarlos (Murillo et al., 2011; Dunne y Wragg, 2005). Respecto a sus características, Good et al. (2009) señalan que la eficacia docente puede abordarse desde distintas dimensiones: el comportamiento del profesor, su conocimiento tanto del contenido como del alumnado, y sus creencias pedagógicas.

En términos institucionales, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha promovido procesos clave de transformación en el ámbito cultural, donde se incluyen las artes. Entre los antecedentes más relevantes destaca la Conferencia Mundial sobre la Educación Artística, celebrada en Lisboa en 2006 y que dio lugar a la Hoja de Ruta de Lisboa. Este documento buscó generar consenso sobre la importancia de la EA y movilizar recursos humanos y financieros para integrarla de forma más sólida en los sistemas educativos. Tiempo después, en 2010, la Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística celebrada en Seúl dio origen a la

Agenda de Seúl. Su objetivo fue potenciar el impacto de una EA de calidad como motor de renovación positiva de los sistemas educativos (UNESCO, 2006; 2010).

El resultado fue un nuevo marco orientador para la EA que define principios comunes para el proceder de los distintos involucrados. En este contexto, las artes se incorporaron como asignatura obligatoria en los tres niveles de la educación básica a nivel nacional. No obstante, esto no se acompañó de mecanismos adecuados para el ingreso de especialistas al servicio profesional docente, lo que llevó a que fuera impartida por docentes no especializados en artes o profesionistas en artes ajenos a la docencia.

Por décadas, el ingreso al servicio docente público en México estuvo en manos del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Con respecto al ingreso, Cuevas y Rangel (2019) argumentan que las plazas se asignaban de manera automática al egresar de la escuela normal o de forma circunstancial, según las necesidades de la nación. El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) (2015) sostiene que «antes del 2008 la contratación de personal docente se hacía mediante la asignación de plaza inicial, la selección libre de los servidores públicos y por recomendación del SNTE» (p. 127). En este escenario se identifican ya algunos intentos articulados para asegurar la calidad y transparencia en el proceso de la asignación de plazas de nuevo ingreso al sector público, como lo fue el Plan Sectorial de Educación la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) donde se planteó otorgar plazas por medio de concurso implicando que los egresados de escuelas normales no obtendrían ingreso automático (Cuevas y Rangel, 2019).

Las secretarías o institutos de educación de las entidades federativas eran responsables de elaborar profesiogramas basados en las normas nacionales, pero adaptados a las particularidades de cada contexto local. En el caso de Baja California, el profesiograma correspondiente al año 2008 –contexto en el que se enmarca este estudio– establecía los perfiles profesionales requeridos para impartir clases en disciplinas artísticas. La tabla 1 presenta dichos perfiles:

Tabla 1. Profesiograma 2008 Baja California

Categoría	Área de conocimiento
Maestro de artes	Licenciado en Educación Artística; profesor en Educación Artística; profesor en Educación Media en el área de Artísticas; licenciado en cualquier disciplina artística (Música, Danza, Teatro, Artes Plásticas, Literatura, Pintura); licenciado o profesor en Educación (Preescolar, Primaria o Educación Especial) con especialidad en artes o 2 años de estudios en disciplinas artísticas; Instituto de Bellas Artes «IBAEBC» (Carrera Técnica en Danza Folklórica, técnico en Artes Plásticas y Talleres Infantiles de Artes Plásticas); arquitecto (con nivelación pedagógica o maestría en educación); licenciado o profesor en Diseño Gráfico (con nivelación pedagógica o maestría en educación); técnico en cualquier actividad artística (solo con nivelación pedagógica); licenciado en Comunicación (con especialidad en Artes); licenciado en Ciencias de la Educación (con especialidad en docencia de las Artes); técnico en Educación Artística.

Fuente: elaboración propia con base en profesiograma 2008

Según el profesiograma de 2008 (tabla 1), los perfiles ideales para impartir clases de artes en nivel secundaria eran los licenciados o profesores en Educación Artística, así como aquellos con formación en educación media con especialidad en artes. También se consideraban aptos los licenciados en cualquier disciplina artística, así como los licenciados o profesores de nivel básico –preescolar, primaria o educación especial– que contaran con una especialidad en artes o, al menos, dos años de estudios formales en dicha área. En cuanto a los perfiles afines, licenciados en Arquitectura, Diseño Gráfico, Comunicación o Ciencias de la Educación eran válidos solo si contaban con especialidad en artes, nivelación pedagógica o una maestría en educación, dependiendo del caso. Aquí aparecen los perfiles de egresados del IBAEBC como aquellos con Carrera Técnica en Danza Folklórica o Artes Plásticas. En resumen, permitía el acceso a quienes tuvieran formación artística formal o complementada con preparación pedagógica.

No fue sino hasta la reforma educativa de 2012 –de carácter constitucional– cuando estas aspiraciones se concretaron de forma sistemática. Se otorgó al Congreso Federal la facultad de establecer el denominado Servicio Profesional Docente. A través de este se definió que el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en la docencia estarían regulados por mecanismos de evaluación que consideraran los conocimientos, habilidades y competencias del magisterio. En términos específicos del

ingreso, este era exclusivamente mediante concursos de oposición, dando preferencia, más no exclusividad, a quienes contaran con perfiles profesionales de formación pedagógica (SEP, 2015). Una de sus implicaciones en EA fue normar el acceso al servicio docente de quienes imparten la asignatura de Artes en secundaria con el objetivo de garantizar un perfil profesional adecuado.

Con el cambio político y de administración pública federal correspondiente al periodo 2018-2024, el artículo tercero constitucional fue nuevamente reformado en 2019. Como resultado, se promulgó la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM), la cual estableció la creación de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM). Es importante señalar que, si bien este nuevo órgano dio cierta continuidad a los criterios de perfil requeridos para el ingreso al servicio docente, su enfoque y mecanismos de evaluación difieren significativamente de los aplicados por su antecesor. De acuerdo con Vázquez y Luna (2024), la evaluación del desempeño docente sigue una perspectiva basada en el mérito, pero incluye factores múltiples que consideran distintos aspectos, como la formación, la experiencia laboral acumulada, y la participación en actividades de actualización y desarrollo profesional.

En términos de EA, la USICAMM ha acotado los perfiles que pueden impartir la clase de artes en secundaria siendo la licenciatura como el grado mínimo, excluyendo, así, a los técnicos. En comparación con el profesiograma 2008, los perfiles de la USICAMM ciclo 2022-2023 se dividen por lenguajes artísticos. La tabla 2 muestra su distribución.

Tabla 2. Perfiles USICAMM

Admisión	Área de conocimiento
Artes Visuales	Arquitectura, arte y diseño, artes, artes gráficas, artes plásticas, artes visuales, cinematografía, comunicación visual, diseño de imagen, diseño de interiores, diseño de modas, diseño gráfico, diseño industrial, diseño y comunicación visual, educación artística, educación media en educación artística, escultura e ingeniero arquitectónico.
Danza	Danza, danza clásica, danza contemporánea, danza folklórica, danza folklórica mexicana, danza mexicana, docencia básica de la danza clásica, docencia y gestión para las actividades artísticas, educación artística, educación artística en danza y etnocoreografía.

Teatro	Arte teatral, artes dramáticas, artes escénicas, director de teatro, educación artística, educación artística en teatro, educación media en artes, escenografía, literatura dramática y teatro, teatro y teatro y actuación.
Música	Composición, composición musical, educación artística, educación media en artes, educación musical, enseñanza en las artes, música y música con cualquier especialidad.

Fuente: elaboración propia a partir de la Secretaría de Educación Pública

Un cambio importante es que las áreas de conocimiento se centran en el campo de las artes, pero no en la formación pedagógica, excluyendo a los licenciados en Educación Preescolar y Primaria. De manera que, a pesar de que ahora se garantizan perfiles con una sólida formación en las diversas disciplinas artísticas, esto no asegura que estén especializados en la EA. Con este panorama, se hace evidente la necesidad de analizar las consecuencias que las transformaciones en las políticas de ingreso al servicio docente han tenido en términos de la práctica.

Ante la escasez de estudios sobre educación eficaz en el campo de las artes, esta investigación se apoya en la literatura especializada en enseñanza eficaz de manera general, un ámbito amplio y diverso. Para delimitar el estado del arte, se centró en Buenas Prácticas Docentes como categoría de análisis. Aquí se presentarán únicamente los estudios más recientes realizados en el contexto nacional. Tapia (2021) realizó un estudio cualitativo en donde entrevistó a 93 padres y madres de familia para identificar qué define a un buen docente universitario. Los resultados destacaron cinco cualidades esenciales: dominio del contenido y de la didáctica, creación de un ambiente de confianza, claridad al explicar, entusiasmo, y apoyo al aprendizaje. Por su parte, Cruz et al. (2021) realizaron un estudio cuantitativo con 646 estudiantes para identificar las características y cualidades que definen al buen profesor desde su percepción. A través de encuestas, identificaron que las cualidades más valoradas en un buen docente eran el dominio profesional y la capacidad de explicar con claridad mediante ejemplos reales, dejando en segundo plano aspectos como la empatía o el respeto.

Anteriormente, Guzmán (2018) aplicó entrevistas a 40 docentes de psicología, ingeniería y medicina de la UNAM, previamente seleccionados por su alta valoración docente para identificar sus cualidades y maneras de enseñar. Encontró que los as-

pectos didácticos –como el dominio temático y la habilidad para transmitir conocimientos de forma clara– son fundamentales, y que, pese a los distintos contextos, los hallazgos tienden a coincidir. Finalmente, Tapia et al. (2018) desarrollaron un estudio fenomenológico con seis docentes y veintidós estudiantes de educación media superior con el objetivo de describir sus experiencias de los docentes y estudiantes sobre la enseñanza eficaz. A partir de sus experiencias, se concluyó que las clases dinámicas, variadas y el cumplimiento responsable de la labor docente son los elementos más valorados por ambas partes.

Si bien las aportaciones revisadas son útiles para orientar metodológica y conceptualmente esta investigación, persiste la necesidad de estudios que aborden la enseñanza eficaz específicamente en EA. Este trabajo contribuye a un tema emergente al comparar las prácticas docentes de los LEA con las de profesionales de perfiles afines. Asimismo, refuerza su relevancia a nivel contextual por haberse llevado a cabo en una de las dos ciudades donde se ofrece esta licenciatura. Dicho esto, la pregunta de investigación que se plantea y funciona como guía este estudio es: *¿Qué diferencias existen en las prácticas de enseñanza eficaz de docentes de licenciados en educación artística y docentes con otros perfiles que imparten la clase de artes en el nivel secundaria?* El objetivo general es dar cuenta de las diferencias en las prácticas de enseñanza eficaz de docentes de licenciados en Educación Artística y docentes con otros perfiles que imparten la clase de artes en el nivel secundaria. Para ello, se establecieron como objetivos específicos: *a*) observar clases de diez docentes de artes en el nivel de secundaria; *b*) registrar los comportamientos de enseñanza eficaz en las prácticas docentes; *c*) analizar y contrastar las prácticas docentes por grupos de docentes.

3. Metodología

Dado que la presente investigación busca explorar prácticas docentes efectivas que derivan de conductas, percepciones y actitudes, el paradigma pospositivista resulta el más pertinente, pues:

[...] efectúa un rescate del sujeto y de su importancia. Así, la observación no sería pura e inmaculada, sino que implicaría una inser-

ción de lo observado en un marco referencial constituido por nuestros intereses, valores, actitudes y creencias. (Martínez, 2004, p. 9)

A su vez, emplea un enfoque cuantitativo. Como señalan Jiménez et al., (2022) este responde al modelo hipotético-deductivo en donde las relaciones entre variables y medidas son planteadas de manera previa y comprobadas mediante observaciones empíricas que se sirven de instrumentos estructurados y sistemáticos. Cabe mencionar que, si bien este enfoque facilita la identificación, codificación y comparación situada de conductas, también puede dejar de lado aspectos cualitativos y contextuales relevantes para una comprensión más profunda. Por ello, la elección responde a la necesidad de obtener datos claros y comparables, pero mantiene una reflexión crítica sobre su alcance y limitaciones.

Debido a que esta investigación ofrece una aproximación poco estudiada en la investigación educativa sobre EA al medir variables relacionadas con la enseñanza eficaz en el campo de las artes y al profundizar, mediante la comparación, en las diferencias mediante herramientas numéricas acompañadas de observación combina dos alcances: exploratorio y descriptivo. Para Hernández et al. (2014), el exploratorio se aplica cuando se examina «poco estudiado o que no se ha abordado antes. Cuando la revisión de la literatura reveló que tan solo hay ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio, o bien, si deseamos indagar sobre temas y áreas desde nuevas perspectivas» (p. 91). Por otro lado, el descriptivo se emplea para especificar las características, propiedades o perfiles de distintos fenómenos que se someten a un análisis (Hernández et al., 2014; Verastegui et al., 2022).

El instrumento elegido para la recopilación de datos es el Manual del Observador Teach (Banco Mundial, 2021). Su propósito es medir la calidad de las prácticas docentes analizando diversos aspectos en el ambiente de aprendizaje. Para esto, divide las observaciones en tres áreas: *a) Cultura del aula; b) Enseñanza; c) Habilidades socioemocionales*. A su vez, estas tres áreas se dividen en diez secciones: 1) Tiempo de aprendizaje; 2) Ambiente de aprendizaje; 3) Expectativas positivas de comportamiento; 4) Facilitación de la clase; 5) Verificar entendimiento; 6) Retroalimentación; 7) Pensamiento crítico; 8) Autonomía; 9) Perseverancia y

10) Habilidades sociales y colaborativas. Es importante precisar que el Teach emplea una escala de calificación que oscila del uno a cinco; el uno es el rango mínimo que se le puede asignar, mientras que el cinco es el rango máximo que se puede lograr. Cabe subrayar que no es una evaluación docente, sino un sistema de diagnóstico y monitoreo. Por último, es importante precisar que, para esta investigación, se realizaron dos observaciones por cada docente, las cuales se llevaron a cabo durante el desarrollo regular de sus clases.

La muestra estuvo conformada por diez docentes que durante el ciclo escolar 2022-2023 impartían la asignatura de Artes en nivel secundaria en la ciudad de Mexicali, Baja California. Cinco de ellos contaban con formación como LEA, mientras que los cinco restantes tenían perfiles profesionales afines. El muestreo fue de tipo deliberado y voluntario (Bryman, 2012). Primero, porque los participantes debían cumplir con criterios específicos: desempeñarse como docentes de artes o EA en secundaria y laborar en el sector público; segundo, porque dieron su consentimiento para formar parte de la investigación.

Los participantes tienen entre 31 y 46 años. Respecto a su ingreso, los cinco LEA ingresaron al servicio vía examen, mientras que los cinco docentes con perfiles afines ingresaron por propuesta sindical. En cuanto a las disciplinas artísticas que imparten, se incluyen música, teatro, artes visuales y danza, con algunos docentes que combinan más de una expresión artística. Trabajan con distintos grados escolares, desde primero hasta tercero, e incluso con todos los niveles de educación básica. La carga horaria destinada a la enseñanza del arte también es diversa, oscilando entre seis y veintiocho horas semanales. Finalmente, según su propia percepción del desempeño docente, la mayoría se califica como bueno, con algunos que se consideran regulares y un caso que se valora como excelente.

Los datos fueron sometidos a un análisis estadístico de tipo descriptivo. Dado que provinieron de las ponderaciones obtenidas mediante la guía de observación, el estadístico utilizado fue la media aritmética, comúnmente conocida como *promedio*. Una vez calculados los promedios correspondientes a los diez docentes y los nueve indicadores, se procedió al análisis de diferencias, similitudes y variaciones entre ellos.

4. Resultados

A continuación, la tabla 3 muestra los promedios de los docentes de manera general y por cada uno de los nueve indicadores que se observaron: 1) ambiente de aprendizaje, 2) expectativas positivas del comportamiento, 3) facilitación de la clase, 4) verificar entendimiento, 5) retroalimentación, 6) pensamiento crítico, 7) autonomía, 8) perseverancia, y 9) habilidades sociales y colaborativas. Está organizada de tal manera que los docentes enlistados del sitio uno al cinco son LEA, mientras que los restantes son los docentes de perfil afín.

Tabla 3. Puntuación por indicador

Perfil	Docente	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9	Promedio
LEA	Docente 1	5	5	4	4	5	3	3	4	3	4
	Docente 2	4	3	5	5	4	4	3	3	5	4
	Docente 3	5	4	5	4	5	5	4	5	5	4,6
	Docente 4	5	4	5	5	4	5	4	4	4	4,4
	Docente 5	5	5	4	5	4	4	5	5	4	4,5
Afín	Docente 6	5	3	4	5	3	4	4	4	3	3,8
	Docente 7	4	3	3	4	3	2	3	3	2	3
	Docente 8	3	2	3	3	3	3	2	3	5	3
	Docente 9	4	3	2	3	1	2	2	3	5	2,7
	Docente 10	3	3	2	3	2	1	3	4	2	2,5
Promedio general por indicador		4.3	3.5	3.7	4.1	3.4	3.3	3.3	3.8	3.8	

Fuente: elaboración propia

Respecto a su antigüedad, grado académico y la percepción de su desempeño las características de cada uno son las siguientes. El docente uno tiene nueve años en la asignatura, su grado académico es licenciatura y considera su desempeño como regular. El docente dos también tiene impartiendo arte desde hace nueve años, cuenta con maestría y considera su desempeño como bueno. El docente tres tiene cinco años enseñando la asignatura, es licenciado y describe su desempeño como bueno. El docente cuatro

tiene cuatro años impartiendo arte, su grado máximo de estudios es licenciatura y considera su desempeño en el aula como regular. El docente cinco tiene ocho años impartiendo arte su grado académico máximo es de licenciatura y considera su desempeño regular.

El docente seis cuenta con veintiún años impartiendo arte, su grado máximo de estudios es la maestría y considera su desempeño como bueno. El docente siete tiene dos décadas años impartiendo arte, su grado máximo de estudios es doctorado y considera su desempeño como bueno. El docente ocho tiene siete años dando arte, su grado máximo de estudios es maestría y considera su desempeño como bueno. El docente nueve quien tiene una antigüedad de seis meses, grado de estudios de licenciatura y percibe su desempeño como excelente. El docente diez tiene diez años dando clase de arte, su grado de estudios es licenciatura y considera su desempeño como bueno.

Se puede apreciar que entre los docentes LEA la puntuación mínima fue de 3, mientras que la puntuación mínima para docentes afines es de 1. La calificación que se repite con mayor frecuencia, o moda, entre los docentes afines es el 3, mientras que, para los docentes LEA, es el 5. Con base en los resultados, se puede apreciar que la docente tres fue quien obtuvo la calificación más alta (4.6). Por el contrario, el docente diez fue quien obtuvo la calificación más baja (2.5). A continuación, se presentan los resultados de los nueve indicadores contrastando la puntuación entre LEA y perfiles afines.

1. *Ambientes de aprendizaje*: toma en consideración el trato hacia los estudiantes, el empleo de lenguaje positivo, la respuesta a sus necesidades y el uso de sesgos o el desafío de estereotipos en el aula. Los resultados arrojan que cuatro docentes: docente uno, docente tres, docente cuatro y docente cinco obtuvieron la puntuación más alta (5.0). Por otra parte, el docente ocho y el docente diez obtuvieron los puntajes más bajos en este indicador (3.0). Además, el docente dos, el docente siete y el docente nueve obtuvieron la misma puntuación (4.0).
2. *Expectativas positivas de comportamiento*: se enfoca en medir atributos tales como establecer expectativas claras de comportamiento, reconocer el buen desempeño de los estudiantes y corregir el comportamiento enfocándose en la conducta esperada. Aquí, los docentes que obtuvieron la mayor puntuación

- (5.0) fueron el docente uno y el docente cinco, mientras que el docente ocho muestra la puntuación más baja (2.0).
3. *Facilitación de la clase*: mide la manera en que el docente explica de diversas formas y de manera clara los objetivos para relacionarlos con la actividad, además de relacionar los conocimientos de la clase con la vida diaria del estudiante. Tres docentes: docente dos, docente tres y docente cuatro obtuvieron el punto más alto (5.0). En cambio, ningún maestro con perfil afín logró esta puntuación. En esta variable, la diferencia de puntuación fue mayor a otras.
4. *Verificar entendimiento*: mide aspectos de comprensión y de adaptación, como si el docente utiliza diferentes estrategias para verificar el entendimiento de los estudiantes o supervisar el trabajo individual de los alumnos. Los resultados muestran que tres LEA: docente dos, docente cuatro y docente cinco obtuvieron la puntuación máxima (5.0). Por otra parte, tres afines: docente ocho, docente nueve y docentes diez fueron punteados los más bajos (3.0).
5. *Retroalimentación*: la quinta variable contempla si el docente hace comentarios específicos que ayuden al alumno a darse cuenta de sus logros, se dé cuenta de sus errores, se haga correcciones a sí mismo y aprecie sus logros. La puntuación más alta (5.0) fue de dos LEA: docente uno y docente tres. En cambio, la puntuación más baja (1.0) fue para el docente nueve. Se puede apreciar que todos los docentes LEA obtuvieron una calificación más alta que sus contrapartes.
6. *Pensamiento crítico*: se enfoca en medir si el docente ofrece actividades que le permitiera al alumno pensar y si este realizaba preguntas abiertas a los estudiantes para incitarlos a cuestionarse. Los docentes con mayor puntuación (5.0) fueron LEA: docente tres y docente cuatro. La puntuación más baja (1.0) la obtuvo el docente diez.
7. *Autonomía*: se observa el nivel en que el docente ofrece opciones en el transcurso de la clase a los estudiantes para que ellos decidan y participen con autonomía. En esta ocasión, solamente el docente cinco obtuvo la puntuación máxima (5.0). En cambio, el docente ocho y el docente nueve obtuvieron ambos una puntuación baja (2.0). Comparado con los otros indicadores, en esta ocasión se obtuvieron las puntuaciones más bajas por parte de los LEA.

8. *Perseverancia*: explora el nivel en que el docente reconoce los esfuerzos de los estudiantes de forma positiva, si establece metas y averigua la actitud que tiene el docente con los frente a los desafíos. El docente cinco obtuvo la puntuación más alta (5.0). Por otra parte, el docente siete, el docente ocho y el docente nueve obtuvieron puntuaciones medias (3.0).
9. *Habilidades sociales y colaborativas*: explora el nivel en que el docente promueve las habilidades interpersonales y las interacciones de los estudiantes para colaborar entre ellos. En este indicador, dos maestros de perfil afín: docente siete y docente diez obtuvieron bajos puntajes (2.0). Por el contrario, el docente dos y el docente tres obtuvieron la más alta (5.0).

A continuación, la tabla 4 muestra los promedios por grupos en los nueve indicadores del Teach. Asimismo, señala la diferencia en puntuación entre ambos grupos.

Tabla 4. Análisis global

Variable	LEA	Afines	Diferencia
Ambiente de aprendizaje	4.8	3.8	1
Expectativas positivas del comportamiento	4.4	2.8	1.6
Facilitación de la clase	4.6	2.8	1.8
Verificar entendimiento	4.6	3.6	1
Retroalimentación	4.4	2.4	2
Pensamiento crítico	4.2	2.4	1.8
Autonomía	3.8	2.8	1
Perseverancia	4.2	3.4	0.8
Habilidades sociales y colaborativas	4.2	3.4	0.8

Fuente: elaboración propia.

Es posible apreciar que el indicador «retroalimentación» muestra el mayor rango de diferencia (2.0) entre LEA y perfiles afines. Como siguiente, tenemos los indicadores «facilitación de la clase» y «pensamiento crítico», el segundo nivel de diferenciación más alto (1.8). Por otra parte, la menor diferencia (0.8) se puede observar en los últimos dos indicadores «perseverancia» y

«habilidades sociales y colaborativas». Los resultados muestran que los docentes con LEA obtienen puntajes más altos en todas las variables evaluadas en comparación con aquellos con perfiles afines. Las diferencias más notables se presentan en la retroalimentación, la facilitación de la clase, el fomento del pensamiento crítico y las expectativas positivas del comportamiento, lo que indica una preparación más sólida en prácticas pedagógicas clave. En aspectos como el ambiente de aprendizaje, la verificación del entendimiento, la autonomía y las habilidades sociales, también se observan ventajas, aunque en menor medida.

5. Discusión y conclusiones

En conjunto, los datos sugieren que los docentes LEA cuentan con una formación más efectiva para promover el aprendizaje integral del alumnado. Hay diferencias consistentes en las nueve variables evaluadas con ventajas que oscilan entre 0.8 y 2.0 puntos a favor de los docentes con perfiles LEA. Los indicadores en las que las diferencias son más marcadas indican un enfoque más claro, adaptativo y dialógico orientado al aprendizaje significativo en los LEA. En cuanto a los puntajes referentes a *expectativas positivas del comportamiento* (1.6) y *verificación del entendimiento* (1.0) apuntan a mayor capacidad para reforzar conductas deseables y ajustar estrategias según el nivel del alumnado. También sobresalen en *ambiente de aprendizaje* (1.0), *autonomía* (1.0), *perseverancia* (0.8) y *habilidades sociales y colaborativas* (0.8) evidenciando la promoción de entornos más positivos, participativos y cooperativos. Estos hallazgos refuerzan el impacto de una formación especializada en EA sobre la calidad de la práctica docente.

Los resultados invitan a una reflexión necesaria: a pesar de que la EA ha sido un tema recurrente en las reformas curriculares de la educación básica en México, persisten dos problemas estructurales en el ámbito docente. Primero, existen escasas opciones de formación especializada a nivel licenciatura para quienes desean enseñar en este campo. Como consecuencia, el sistema educativo ha recurrido a permitir que docentes con perfiles ajenos a la EA imparten esta asignatura en secundaria. Este fenómeno representa una suerte de caja negra para la investigación educativa, pues se desconocen las diferencias precisas entre las prácticas docentes con perfiles LEA y no LEA.

ticas docentes de quienes tienen formación en EA y aquellos con otros perfiles y, en consecuencia, el impacto en la formación del estudiantado. En todo caso, tanto los hallazgos de este estudio como la evidencia disponible en otros campos disciplinares sugieren la existencia de contrastes significativos que deben ser atendidos desde la docencia.

La presente investigación tuvo como objetivo dar cuenta de las diferencias en las prácticas de enseñanza eficaz entre docentes con LEA y docentes con otros perfiles que imparten la clase de artes en el nivel secundaria. Asimismo, el diseño fue exploratorio-descriptivo; el método empleado fue el de observación, y el instrumento utilizado fue la guía Teach del Banco Mundial. El trabajo se llevó a cabo durante el ciclo escolar 2022-2023 en seis escuelas del nivel secundaria ubicadas en Mexicali, Baja California, México. En total participaron 10 docentes: cinco con LEA y cinco con licenciaturas afines.

Los datos empíricos obtenidos reafirman el supuesto teórico que establece que los docentes especializados realizan mejor su trabajo que los docentes no especializados (Sachs, 2004). Entre las limitaciones de esta ponencia está, por supuesto, el tamaño de la muestra. No obstante, como se mencionó en un principio, este trabajo ofrece resultados preliminares. Cortez et al. (2023) argumentan que el desarrollo profesional docente ayuda a consolidar prácticas docentes efectivas. Es sugerible que se realicen estrategias de desarrollo profesional docente para docentes que laboran como maestros artes en secundaria. Para futuras investigaciones, se recomienda observar las diferencias entre LEA y docentes con perfiles afines en diferentes contextos con la finalidad de tener un alcance más amplio y contar con una mayor variedad de perspectivas que permitan enriquecer los hallazgos. Por último, también se recomienda hacer comparaciones de prácticas entre las diferentes generaciones de LEA.

6. Referencias

- Banco Mundial (2021). *Teach Primary Manual del observador*. Banco Mundial.
- Cortez, A., Thomas, S. y Moreno Salto, I. (2023). Teacher and headteacher assessment, feedback, and continuing professional develop-

- ment: the Mexican case. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 30(3), 273-301.
- Cruz, D., Torres, E., López, J. y Lira, J. (2021). La percepción del buen profesor en universitarios: el caso de una universidad politécnica de México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22), 1-27.
- Cuevas, Y. y Rangel, K. (2019). Análisis de la carrera docente en la educación primaria en México: entre el credencialismo y la meritocracia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(44), 1-25.
- Dunne, R. y Wragg, E. (2005). *Effective Teaching*. Routledge.
- García, R. y Stalin, A. (2005). Enseñanza y aprendizaje en la educación artística. *El Artista*, 1(2), 80-97.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (2008). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akai.
- Good, T., Wiley, C. y Florez, I. (2009). Effective teaching: An emerging synthesis. En: Saha, L. J. y Dworkin, A. G. (eds.). *International handbook of research on teachers and teaching* (vol. 21, pp. 803-816). Springer International Handbooks of Education.
- Guzmán, J. (2018). Las buenas prácticas de enseñanza de los profesores de educación superior. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 133-145.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw Hill.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2015). *Los docentes en México. Informes temáticos*. INEE.
- Jiménez, J., Contreras, I. y López, M. (2022). Lo cuantitativo y cualitativo como sustento metodológico en la investigación educativa: un análisis epistemológico. *Revista Humanidades*, 12(2), 113-128.
- Jiménez, L., Aguirre, I. y Pimentel, L. (2021). *Educación artística, cultura y ciudadanía. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (OEI).
- León, A. (2007). Qué es la educación. *Artículos Arbitrados*, 1(39), 595-604.
- León, A. (2012). Los fines de la educación. *Revista ORBIS*, 1(23), 4-50.
- Martínez, M. (2004). El proceso de nuestro conocer postula un nuevo paradigma epistémico. *POLIS, Revista Latinoamericana*, 3(8), 1-13.
- Murillo, F., Martínez, G. y Hernández, C. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 6-27.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2006). La educación artística: seguimiento de la conferencia mundial de Lisboa.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2010). *La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística*.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2015). Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente.
- Tapia, C. (2021). Los buenos profesores universitarios, en la voz de las familias. Un insumo para el diseño de programas de formación docente con pertinencia social. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 167-183.
- Tapia, C., Madueño Serrano, M. y Valdez Corral, L. (2018). Experiencias de docentes y estudiantes de educación media superior sobre la enseñanza eficaz. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(1), 619-636.
- Touriñan, J. (2011). Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo: educación «por» las artes y educación «para» un arte. *ESE Estudios Sobre Educación*, 1(21), 61-81.
- Vazquez, O. y Luna, E. (2024). Los referentes para la evaluación docente en Educación Básica: el caso de México. *Praxis Educativa*, 19(1), 1-19.
- Verástegui, M., Úbeda, J. y Manso, J. (2022). Una revisión sobre programas de observación de la práctica educativa. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 13(2), 22-42.

La pérdida de aprendizajes en educación artística durante la COVID-19

NATHALIA FRANCO ESTRADA
Universidad Xochicalco (México)

ISRAEL MORENO SALTO
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Mexicali

1. Introducción

Los últimos meses del año 2019 pasarán a la historia debido al surgimiento de los primeros casos del virus SARS-CoV-2, mejor conocido como COVID-19, en la ciudad de Wuhan, China. La expansión local y finalmente mundial del virus llegó rápidamente a niveles alarmantes. El 30 de enero de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró la COVID-19 como emergencia de salud pública de alcance internacional; el 11 de marzo del mismo año, y con 37,364 casos reportados en otros países, además de China, se decretó oficialmente como pandemia.

En México, el 24 de marzo de 2020, con 475 casos confirmados, se decretó la fase dos de contingencia sanitaria con medidas más estrictas de distanciamiento social, confinamiento y restricción laboral. La propagación de la enfermedad abarcó a todos los estados de la república, con el mayor índice de casos de contagio en entidades como Ciudad de México, Baja California y Sinaloa (Escudero, 2021).

El impacto de la pandemia fue devastador para millones de personas en todo el mundo. Se contrajo la actividad económica llevando al cierre parcial o total de empresas y a la reducción de

la demanda de bienes y servicios como resultado de las medidas de distanciamiento para contener la propagación del virus. Las medidas que limitaron la posibilidad de reunión entre las personas socavaron el funcionamiento de diversas instituciones y afectaron el bienestar humano (Reimers, 2021).

Con respecto al campo educativo, y para frenar la propagación del virus, una de las respuestas inmediatas de los gobiernos del mundo fue la suspensión de la enseñanza presencial y la transferencia de esta a formatos a distancia o híbridos (OCDE, 2020). México no fue la excepción, pues para el 14 de marzo de 2020, las autoridades educativas y de salud determinaron un distanciamiento preventivo que, pese a que en un principio se estimaba ser temporal, terminaría convirtiéndose en un lapso de educación a distancia de más de un año y, hasta de 20 meses en algunas entidades federativas, como es el caso del estado de Baja California (SEP, 2020a).

La Secretaría de Educación Pública [SEP] (2020a) implementó una estrategia de educación de emergencia masiva para educación básica denominada: Aprende en Casa. Esta consistió en la transmisión de videos con contenido educativo basado en los planes y programas de estudio a través de medios como la televisión, el radio y el internet. Para el caso de las primeras dos, la programación se segmentaba de acuerdo con el nivel educativo, grados y contenidos diarios, organizados en horarios específicos. A la par con esta programación, en los casos donde el estudiantado contaba con acceso a internet, se implementaron herramientas como Google Classroom para llevar a cabo actividades síncronas o asincrónicas a distancia.

En los distintos sistemas educativos del mundo existe un consenso respecto al hecho de que la pandemia por COVID-19 generó en menor o mayor medida una pérdida de aprendizaje en las niñas, niños y adolescentes de educación básica. No obstante, las características y extensión de esta pérdida han sido escasamente exploradas desde los diferentes niveles educativos, asignaturas y contextos que conforman dichos sistemas. En este tenor, la investigación que da pie a este texto busca dar respuesta a la pregunta: *¿Cuál es la pérdida de aprendizaje de educación artística entre los estudiantes del nivel secundaria generada en el marco de la pandemia de la COVID-19?*

2. Antecedentes y contexto

El término *learning loss* o ‘pérdida de aprendizajes’ es comúnmente utilizado para describir un declive en el conocimiento y habilidades de los estudiantes. La pérdida de aprendizaje ocurre cuando el progreso educativo estimado difiere históricamente con los logros obtenidos en años previos. Lo preocupante de este fenómeno es que los estudiantes no estén adquiriendo aprendizajes sobre el contenido escolar en la misma proporción de lo que comúnmente lo harían (Pier et al., 2021).

En adición, la pérdida de aprendizaje puede ser generada por múltiples factores y manifestarse en una variedad de formas. Si bien esta se puede referir a cualquier pérdida general o específica de conocimiento, habilidades y progreso académico, esto comúnmente debido a lapsos de interrupción o discontinuidades en la educación de los estudiantes afectados, también puede darse debido a un periodo común vacacional, en el cual los alumnos se desconectan de sus rutinas académicas. Otra razón predominante es la interrupción de la educación formal, un ejemplo de ello son los estudiantes que, debido a problemáticas sociales, bélicas, políticas, naturales o de salud, han sido privados de su asistencia escolar por extendidos periodos de tiempo. Por último, se mencionan la ausencia y el abandono escolar como causantes de la pérdida de aprendizaje, así como la enseñanza ineficiente por parte del profesorado en algunos casos (*The Glossary of Education Reform*, 2013).

Al momento de conceptualizar a la pérdida de aprendizaje, algunos autores prefieren referirse a ella como *retraso en el aprendizaje*. Esto, pues, según Tymeson et al. (2021), al utilizar dicho término, se remarca el entendido de que, pese a que se presente un retraso en relación con el progreso esperado, incluso los estudiantes pueden continuar adquiriendo nuevos conocimientos y habilidades. También señala que el aprendizaje retrasado no resulta ser un caso perdido, si no que con estrategias oportunas puede recuperarse mediante una intervención educativa deliberada.

2.1. Educación y COVID-19

La red de plataformas y herramientas nacionales de aprendizaje lanzada por la Organización de las Naciones Unidas para la Edu-

cación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en el 2020, presenta un listado recopilatorio de información sobre la respuesta educativa a nivel mundial ante la pandemia por COVID-19. Se distinguen distintos tipos de respuestas registradas por países desarrollados, así como en vías de desarrollo.

En los Estados Árabes desarrollados, como Emiratos Árabes Unidos y Qatar, emplearon mayormente recursos web y repositorios y, en menor medida, la televisión, la radio y el reparto de paquetes de recursos para llevar a casa. En el caso de América del Norte y Europa, se hizo uso de una amalgama de recursos; entre ellos: repositorios con acceso abierto a materiales y actividades, las plataformas web ministeriales y no ministeriales y recursos que atienden a la adaptabilidad del currículum para minorías como en los casos de Canadá o Alemania. A manera de contraste, la implementación de recursos como la radio y la televisión fueron menores (UNESCO, 2020).

El documento *Propuestas para cinco posibles escenarios educativos ante la crisis sanitaria del COVID-19*, realizado por Zubillaga y Gortázar (2020), analiza el impacto sobre los sistemas educativos y las soluciones políticas que se han implementado hasta ahora. Se revela que un reducido grupo de países norteamericanos (Estados Unidos y Canadá), países europeos (Suecia, Estonia, Lituania, Dinamarca, Ucrania, Austria, República Checa, Eslovaquia y Bulgaria) y la mayoría de los países asiáticos, a excepción de Japón y el sudeste-asiático, cuentan con casi el 90% de los recursos eficaces para el aprendizaje docente en el uso de los dispositivos digitales en la enseñanza.

Según el Banco Mundial (2020), en la región de América Latina y el Caribe, al ser tan desigual en relación con el nivel de desarrollo de los países que la componen, la televisión y la radio son medios o recursos empleados de manera mayoritaria, destacando que, para algunos países, ya existía de manera previa a la crisis de la COVID-19 una tradición en el uso de programas educativos divulgados mediante la televisión o la radio.

La UNESCO (2020) argumenta que cada país, de acuerdo con sus posibilidades, desarrolló diversas soluciones para atender las necesidades educativas, en algunos casos se trató de protocolos, en otros de guías de estudios descargables, plataformas digitales, entre otras. En el caso de la región de América Latina y el Caribe, también se emplearon plataformas web, así como repositorios

con acceso a libros y recursos, y el uso de medios de comunicación, radio y televisión.

Dreesen et al. (2020) encontraron que, en economías en vías de desarrollo y emergentes ubicados en las áreas geográficas de Asia y el Pacífico, África, Europa Oriental y América Latina y el Caribe, el 75% utilizaron canales de televisión como recurso educativo, 58% la radio, 73% telefonía móvil, 48% tareas para llevar a casa, y el 7% visitas por parte del profesorado a los hogares.

En la región conocida como África Subsahariana, el uso de la radio fue mayoritario al de la televisión como herramienta pedagógica, debido a que en algunos países ni siquiera la televisión es el medio común de comunicación con el que cuenta la mayoría de los hogares (Dreesen et al., 2020).

2.2. Educación en México durante la COVID-19

El 14 de marzo de 2020, el Consejo Nacional de Autoridades Educativas de México (CONDAEDU) emitió diversos lineamientos respecto a las características, organización y procesos para el trabajo de las instituciones de educación superior (IES), a fin de prevenir y reducir el riesgo de contagio de la COVID-19. Uno de estos lineamientos dio lugar a la suspensión de las actividades escolares presenciales. A su vez, se estableció un sistema de semáforización (rojo, naranja, amarillo y verde) por regiones, estipulando que las actividades educativas solo podrían retomarse de manera presencial cuando el semáforo estuviese en verde. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), por su parte, presentó sugerencias para mantener operando los servicios educativos curriculares durante la crisis (SEP, 2020c).

Un reporte producido por la SEP (2020c), con información aportada por las universidades estatales públicas, hace notar que las acciones emprendidas en apoyo a las autoridades sanitarias y a la población por este tipo de instituciones principalmente incluyeron diseño de aplicaciones digitales y materiales informativos (91% de las instituciones); diseño e implementación de campañas de orientación a la población (79%); producción de equipo y materiales sanitarios (76%); ofrecimiento de asesoría sanitaria, psicológica, nutricional y jurídica (76%) y capacitación a trabajadores de la salud (62%).

Las instituciones, independientemente de su tipo de sostenimiento, enfrentaron en diferente grado la dificultad de acceso a la tecnología por parte de sus alumnos; no obstante, la diferencia entre escuelas privadas y públicas es notable, pues el 96 % de los estudiantes de la primera contaron con acceso, mientras que fue solo el 72 % en escuelas públicas. Asimismo, el 55 % de los estudiantes de instituciones privadas cuentan con su propio dispositivo para realizar trabajos escolares, mientras que solo el 20 % de los estudiantes de instituciones públicas cuentan con la misma condición (Vieyra et al., 2020).

Ambos tipos de instituciones tuvieron que lidiar con la falta de experiencia en el uso de la tecnología por parte tanto del profesorado como del alumnado, y, además, con la falta de formación de los docentes para la educación a distancia. Lo anterior resultó en una sobrecarga de trabajo cuya pertinencia y relevancia son seriamente cuestionables (García, 2020).

En el caso de educación básica en México, una de las estrategias instrumentadas fue el programa Aprende en Casa que consistió en un compendio de videos educativos transmitidos mediante cápsulas de televisión y radio. Estos materiales fueron visualizados por 32 millones de personas en el territorio nacional de un total de 36,518,712 estudiantes de preescolar, primaria y secundaria, convirtiéndose en el principal medio de atención pedagógica (SEP, 2020a, 2020b).

La UNESCO (2020) advirtió sobre los efectos no deseados de este tipo de programas, particularmente referente a la homogeneización de contenidos. Es argumentado que este podría segregar a los estudiantes de zonas rurales o en situación de desventaja, ya que dificulta que se identifiquen con los contenidos de la enseñanza desde sus realidades locales. En el mismo tenor, Serrano et al. (2022) hacen notar que el material de Aprende en Casa usa un vocabulario formal, rebuscado, homogeneizador y descontextualizado, ocasionado que no se genere un lenguaje comprensible para todo el alumnado.

El Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía [INEGI] (2021) generó una encuesta para medir el impacto de la COVID-19 en la educación. Entre los datos recabados se señala que 738,394 estudiantes no completarían el ciclo escolar 2019-2020. A su vez, el porcentaje de estudiantes masculinos quienes desertaron de su formación educativa (2,1 % de ellos en escuelas públicas y 5,5 %

en privadas) es ligeramente mayor en comparación con el porcentaje de estudiantes femeninas (1,9 % de ellas en escuelas públicas y 2,8% en privadas).

Por otro lado, se destaca que el 58,9 % de estos estudiantes desertaron debido a razones vinculadas directamente con la pandemia, entre ellas señalan la pérdida de contacto con sus docentes correspondientes, un deceso en el ingreso familiar, los permanentes cierres de algunas escuelas o debido a la falta de acceso a internet y dispositivos tecnológicos. En cuanto al restante 41,1 % de los estudiantes que optaron por desertar mencionan otras razones, como la necesidad de laborar para apoyar al sustento de sus familias. Por último, el reporte de la INEGI (2021) también resalta que cerca de 5.2 millones de estudiantes no se enlistaron para continuar con el ciclo escolar 2020-2021.

2.3. Educación artística durante la pandemia por COVID-19

Huauya (2021) muestra las vivencias relatadas por cuatro docentes latinoamericanos que enseñaron cursos relacionados con las artes visuales, escénicas o gráficas, en diferentes facultades artes en universidades e institutos de México, Colombia y Perú.

El proceso del planteamiento del problema se situó en dos preguntas: *A raíz de la pandemia ¿Qué nuevas prácticas conlleva esta educación virtual en los cursos de arte? y ¿Qué herramientas se han incorporado a la práctica docente en el aula virtual?*

La docente mexicana, misma que en el momento de la investigación enseñaba el curso universitario de artes visuales en la especialidad de teatro en el estado de Hidalgo, menciona las herramientas que utilizó en el desarrollo de su intervención a distancia, entre ellas videollamadas mediante la plataforma digital Zoom, el uso del correo institucional y mensajería de WhatsApp, así como el uso de la red social Instagram para la resolución de diversas tareas en su curso. Ejemplos de ello son instalaciones artísticas mediante Instagram o una obra de teatro o performance transmitida mediante Zoom. Sin embargo, pese a la adaptación rigurosa en el medio digital, también la docente de artes menciona el echar de menos la socialización, pues denota que esta resulta ser un punto clave para el desarrollo de habilidades socioemocionales o blandas, que solo la educación presencial otorga (Huauya, 2021).

Ahora bien, para circunscribir el trabajo de los actores educativos en el estado de Tlaxcala (México), Olvera y Gutiérrez (2022) realizaron un compilado de experiencias mediante una serie de entrevistas grupales utilizando la plataforma digital Zoom. En estas se recopilaron las experiencias de maestros de diferentes áreas y de jefes de sector y supervisores por modalidad. Esto con el objetivo de analizar el alcance real de la labor de los actores e identificar, desde la experiencia manifestada por estos, el logro de los aprendizajes a distancia ante la pandemia por la COVID-19.

Puntualmente, de este anecdotario se puede rescatar que los profesores de educación artística (EA) mencionan haber tenido dificultades en la interacción directa con los alumnos debido a que su participación fue a través de los docentes de grupo en el caso de la educación primaria. A su vez mencionan que su participación se vio relegada, pues las instituciones educativas buscaban otorgarles prioridad a las materias de matemáticas y español, por lo que se les solicitaba pausar sus labores o realizar una intervención que no representaría una carga académica mayor para el alumnado. Si bien la EA fue desestimada, el trabajo que se logró realizar fue centrando su comunicación mediante el uso de plataformas como WhatsApp, correo electrónico y la televisión educativa, a su vez algunos profesores optaron por la entrega de guías y cuadernillos impresos (Olvera y Gutiérrez, 2022).

Mediante una investigación documental, García et al. (2021) exploraron las relaciones entre medios de comunicación, tecnología y EA en el nivel básico durante la pandemia. La investigación concluye que, aunque no se pueden saber cuáles son los efectos concretos de la pandemia al momento de su realización, existen problemáticas importantes de adaptación al modelo a distancia. Se argumenta que los docentes se encuentran frente a dispositivos en los cuales no han sido capacitados y a herramientas digitales que jamás han utilizado; por otro lado, los estudiantes ven una invasión, desconociendo el uso educativo que ahora presentan las plataformas y aplicaciones, que ellos conocen como espacios lúdicos de interacción cotidiana, tales como Facebook, Zoom, Meet o WhatsApp.

El fenómeno de la pandemia por COVID-19 también generó efectos educativos deseables. Según una investigación realizada por Escudero (2021), en donde se presenta una metasíntesis so-

bre la narrativa educativa que desarrollaron cinco organismos mexicanos especializados en educación y en tecnología educativa. Se revisaron 81 páginas web oficiales de instituciones de educación superior y 31 eventos virtuales (foros y seminarios) con, aproximadamente, 3,564 minutos de grabación. En la investigación se señala que la falta de objetos digitales de aprendizaje provocó dos situaciones educativas deseables. En primer lugar, las familias tuvieron que recurrir a expresiones culturales y artísticas locales o en línea para apoyar el aprendizaje en contenidos de EA. De esta manera se reivindicó un tema postergado en la educación: el aprendizaje de contenidos formales con el apoyo del arte y la cultura locales. En segundo lugar, la familia tuvo que inventar procesos de aprendizaje colaborativo entre sus miembros. De esta manera, las y los alumnos tuvieron que aprender a aprender entre miembros de la familia y no entre pares, como suelen hacerlo en la escuela (Escudero, 2021).

3. Metodología

Este capítulo se basa en una investigación de enfoque cuantitativo, con un diseño transversal y un alcance descriptivo (Creswell, 2011). Se caracteriza como cuantitativa, ya que se recopilan percepciones a través de una encuesta cuyos datos son codificados numéricamente con el fin de medir diversas características de los participantes. El diseño es transversal, dado que el análisis se realiza a partir de datos recolectados en un único momento histórico específico. Asimismo, el estudio tiene un enfoque descriptivo, ya que no busca establecer inferencias o generalizaciones, sino que, a partir de las percepciones recogidas, pretende describir y analizar los niveles de autoeficacia y el logro de los propósitos de la EA en el nivel secundario durante el periodo de la pandemia.

Los participantes de este estudio fueron 303 estudiantes inscritos durante el ciclo escolar 2021-2022 en el nivel de educación secundaria del municipio de Mexicali, Baja California, México. La distribución por grado escolar fue la siguiente: el 33,6% cursaban primer grado, el 27,7% segundo grado y el 36,6% tercer grado. Cabe destacar que se trata de una muestra de carácter voluntario y por conveniencia (Bryman, 2012). Las principales características de la muestra se presentan en la tabla 1 a continuación.

Tabla 1. Características de los participantes

Variable	Categoría	n	%	Variable	Categoría	n	%
Sexo	Femenino	169	55.8	Turno	Matutino	288	95
	Masculino	134	44.2		Vespertino	15	5
	Total	303	100		Total	303	100
Escuela	Sec. 32	103	34	Cuentan con docente de artes	Sí	275	90.8
	Sec. 9	150	49.5		No	28	9.2
	Sec. 11	50	16.5		Total	303	100
	Total	303	100				
Grado	Primero	108	35.6	Estado de ánimo durante pandemia	Muy malo	12	4
	Segundo	84	27.7		Malo	43	14.2
	Tercero	111	36.6		Regular	166	54.8
	Total	303	100		Bueno	71	23.4
					Muy bueno	11	3.6
					Total	303	100
Edad	12	74	24.4	Promedio de estudios	6.0 a 6.9	181	5.9
	13	90	29.7		7.0 a 7.9	33	10.9
	14	88	29		8.0 a 8.9	87	28.7
	15	46	15.2		9.0 a 9.9	115	38
	16	5	1.7		10	50	16.5
	Total	303	100		Total	303	100
Tipo de actividades de artes en pandemia	Google Classroom	258	85.1	Experiencia de artes en la primaria	Muy malas	11	3.6
	Aprende en Casa	4	1.3		Malas	27	8.9
	Cuadernillo de trabajo	4	1.3		Regulares	118	38.9
	No realizó actividades	37	12.2		Buenas	107	35.3
	Total	303	100		Muy buenas	40	13.2
					Total	303	100

Fuente: elaboración propia con base en resultados del cuestionario.

De acuerdo con los datos de la tabla 1, es posible apreciar que la mayoría de los participantes son de género femenino (58,8%). Otra cualidad distintiva recae en el hecho de que la mayoría de los participantes (85,1%) encuestados recibieron sus clases de artes mediante el uso de la plataforma en línea Google Classroom. También cabe destacar que, según la encuesta, tan solo un 27 % de participantes mencionan haber experimentado un estado de ánimo bueno o muy bueno durante la pandemia por COVID-19. Por último, y como aspecto clave, está el turno; es decir, el 95 % de los estudiantes son del turno matutino. En otras palabras, los estudiantes del turno vespertino no serían substancialmente representados con los resultados.

El instrumento que se utilizó para recolectar las percepciones que los participantes tuvieron ante las experiencias educativas dentro del área de artes durante el periodo de pandemia por COVID-19, así como el resto de las variables que conforman el diseño de este, consistió en un cuestionario digital autodirigido.

El cuestionario fue implementado a través de un formulario de Google Forms y estuvo conformado por tres secciones. La primera se centró en la recopilación de datos generales del participante, considerados como variables independientes, mediante preguntas de opción múltiple. La segunda sección abordó la percepción de los encuestados sobre sus propias capacidades personales en relación con su experiencia artística. La tercera sección exploró el grado de vinculación entre los propósitos del área de Artes en la educación secundaria y la experiencia del estudiante. Tanto la segunda como la tercera sección utilizaron una escala de tipo Likert para medir las respuestas, permitiendo ubicar el nivel de acuerdo o frecuencia percibido en cada ítem.

Es importante señalar que el instrumento mostró un alto nivel de confiabilidad, con un coeficiente α de Cronbach de .88 para un total de 10 ítems. Este coeficiente permite determinar el grado de consistencia interna entre los ítems de un cuestionario (Bryman, 2012). Un valor más cercano a 1.0 indica una mayor consistencia interna, lo cual respalda la fiabilidad del instrumento utilizado en este estudio.

La recolección de datos concluyó a principios de junio de 2022, tras lo cual se procedió a la tabulación de los resultados en el *software* SPSS, versión 24. Posteriormente, se llevó a cabo la depuración de la base de datos y se realizó un análisis de fre-

cuencias para describir las variables. En una etapa posterior, se aplicaron análisis bivariados utilizando las pruebas estadísticas de correlación de Spearman y Chi-cuadrado, con el propósito de explorar posibles asociaciones entre las variables consideradas.

4. Resultados

Una de las interrogantes clave del cuestionario fue: *¿Qué tan confiado te sientes que recordarás el próximo año lo que has aprendido en la clase de Artes?* Al respecto, el 31,7 % respondió que nada o ligeramente confiado, 35,3 % algo confiado y 33 % bastante o extremadamente confiado. Uno de los temas respecto a la educación a distancia durante la pandemia que atrajo bastante atención fue el del estado emocional del estudiantado. En la tabla 2 se puede apreciar que, cuanto mejor es el estado de ánimo percibido entre el alumnado, mayor será la confianza en que recordarán el próximo ciclo lo que aprendieron en sus clases de artes.

Tabla 2. *¿Cómo describirías tu estado de ánimo promedio durante la pandemia? y ¿Qué tan confiado te sientes que recordarás el próximo año lo que has aprendido en tus clases actuales de arte?*

	Nada confiado	Algo Confiado	Extremadamente Bastante confiado	Total
Muy mal-mal	19.8 % (19)	20.6 % (22)	15.0 % (15)	56 18.5 %
Regular	63.5 % (61)	51.4 % (55)	50.0 % (50)	166 54.8 %
Muy bueno-bueno	16.7 % (16)	28.0 % (30)	35.0 % (35)	81 26.7 %
				303 100 %

Fuente: elaboración propia con resultados de la encuesta.

Diversos autores han afirmado que la inteligencia emocional tiene tanta importancia como la inteligencia cognitiva y que se presentan relaciones positivas entre el rendimiento escolar y las dimensiones del *engagement* académico y la inteligencia emocional (Usán y Salavera, 2019). Tomando en cuenta lo ya mencio-

nado se puede apreciar que en muchas ocasiones un centro escolar atiende mayormente aspectos cognitivos, esto buscando la adquisición de conocimientos mediante diversas áreas de estudio, así como aspectos corporales mediante la educación física y biológica. Pero pese a estos esfuerzos, es posible apreciar que con menor frecuencia se escucha hablar de una educación emocional. Si bien una respuesta socioafectiva y una gestión emocional dependen en gran medida del trayecto cultural de cada individuo y su dinámica familiar, los datos de la anterior mencionada tabla 2 sugieren que el estado de ánimo es importante para conservar el aprendizaje. En este sentido, vale la pena la implementación de una educación emocional de parte de las instituciones formadoras de jóvenes en el país para el alcance de una educación más integral que vele por las necesidades del estudiante.

Al cuestionar a los participantes si consideran que la educación a distancia que causó la COVID-19 hizo que olvidaran conocimientos de artes que habían adquirido en grados escolares anteriores, se observa que el 71,9 % (218) de los participantes afirman que la educación a distancia hizo que olvidaran conocimientos de las artes. A manera de contraste, un 28,1 % negó que esto les haya sucedido.

La tabla 3 muestra los resultados por grado escolar de la pregunta: *¿Consideras que la educación a distancia que causó la COVID-19 hizo que olvidaras conocimientos de las artes que habías adquirido en grados escolares anteriores?** Por grado escolar

	Primero	Segundo	Tercero	Total
No	28.7 % (31)	29.8 % (25)	26.1 % (28)	28.1 % (85)
Sí	71.3 % (77)	70.2 % (59)	73.9 % (82)	71.9 % (218)
	100 % (108)	100 % (84)	100 % (110)	100 % (303)

Fuente: elaboración propia con resultados de la encuesta.

Es posible apreciar que, entre los tres grados escolares, una proporción mayor de los estudiantes de tercero (73.9%) expresan que la educación a distancia hizo que olvidaran conocimientos adqui-

ridos previamente. Esta cohorte inició su educación secundaria en el ciclo escolar 2019-2020; se trasladó a educación remota por emergencia en marzo del 2020; y regresaron de manera semipresencial a las aulas en enero del 2022. Dicho de otro modo, estos estudiantes tuvieron en promedio 11 meses de clases presenciales.

Lo anterior merece atención especial, porque, como se puede apreciar en la tabla 3, casi tres cuartas partes del total de estudiantes de terceros grados presentan un índice de aprendizaje comprometido al momento de la finalización de su educación secundaria, lo cual indica que, para el momento de su transición al nivel del bachillerato, dichos estudiantes no habrán adquirido los conocimientos propuestos en los objetivos para la EA según el modelo educativo vigente, sentando, así, una deuda de aprendizaje casi imposible de resarcir en su formación.

5. Discusión y conclusiones

Estudios realizados por el Banco Mundial estiman que entre la población escolar de educación básica a nivel global existe una pérdida de aprendizaje de 3 a 9 meses de ciclo escolar (Azevedo et al., 2021). Por su parte, Engzell et al. (2021) argumentan que existe en promedio una pérdida del aprendizaje equivalente a una quinta parte de un año escolar en educación básica a nivel mundial. Aunque la estimación de a cuánto asciende la pérdida varía entre investigaciones y autores, existe un consenso de que existe, y de que es un tema que debe preocupar a los diferentes actores de los sistemas educativos nacionales.

Los hallazgos principales de esta investigación muestran que 71,9 % del estudiantado participante afirma que la educación a distancia causada por la COVID-19 hizo que olvidara conocimientos de las artes que habían adquirido en grados escolares anteriores. Este porcentaje es similar a la pérdida de aprendizaje en el país africano de Ghana, misma que es de alrededor del 66 % con respecto a aprendizajes anteriormente adquiridos en el área de aritmética básica por el alumnado de educación básica (Sabates et al., 2021). Es importante recordar que la pérdida de aprendizajes (*learning loss*) se refiere a una disminución específica o general de habilidades y conocimientos, donde a su vez se observan regresiones en el proceso de aprendizaje, comúnmente aso-

ciadas a periodos discontinuos o lapsos prolongados de ausencia en el estudio, como lo son los periodos vacacionales, el abandono escolar y los disturbios sociales que generen una educación formal interrumpida (*The Glossary of Education Reform*, 2013).

En otras palabras, solo tres de cada diez estudiantes de tercer grado de secundaria se sienten bastante o extremadamente confiados respecto al campo de la EA. En relación con esto, un estudio realizado en Estados Unidos por Pajares y Valiente (2002) indica que la diferencia entre el aumento de grados escolares muestra una disminución en la autoeficacia percibida por el estudiantado, así como la autorregulación. Según la investigación, entre los grados cuarto de primaria hasta primero de secundaria se presenta una disminución notable en dichas variables, hasta que se estabiliza a mitad de la educación secundaria superior. Sin embargo, el estudio también indica que, en el caso de la asignatura de Artes, pese a que se presente una disminución similar de las variables, esta no resultó ser tan pronunciada. Dicho estudio presenta una concordancia con los datos mostrados en el presente texto, pues en esta investigación se puede apreciar una disminución ligera sobre la percepción de autoeficacia cuando se toma un promedio de los tres grados en contraste a cuando se toma únicamente el tercer grado, de tal manera que en el tercer grado se muestra un porcentaje de autoeficacia menor. Por consiguiente, se podría denotar que el estudio realizado por Pajares y Valiente (2002) reafirma uno de los hallazgos encontrados en la presente investigación, en donde se encuentra que la diferencia entre grados escolares muestra una disminución leve en la autoeficacia percibida por el alumnado.

En síntesis, los datos empíricos de la presente investigación sugieren que existe una deuda de aprendizaje respecto a la EA con al menos 7 de cada 10 estudiantes participantes. Estos presentan algún grado de desconfianza respecto a su autoeficacia para las actividades de artes, el logro de los propósitos de artes en secundaria, y la pérdida de aprendizajes.

Las implicaciones de la pérdida de aprendizaje y, en consecuencia, la deuda de aprendizaje con estos estudiantes son diversas. Entre los más distintivos, en términos normativos, se está atentando en contra de su derecho a recibir una educación de excelencia. De igual importancia, se está privando estructuralmente a este grupo de gozar de los beneficios directos e indirectos de la EA.

6. Referencias

- Azevedo, J. P., Hasan, A., Goldemberg, D., Geven, K. e Iqbal, S. A. (2021). Simulating the potential impacts of COVID-19 school closures on schooling and learning outcomes: A set of global estimates. *The World Bank Research Observer*, 36(1), 1-40.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4.ª ed.). Oxford.
- Creswell, J. W. (2011). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4.ª ed.). Prentice Hall College Div.
- Dreesen, T., Akseeri, S., Brossardi, M., Dewanii, P., Giraldoii, J. P., Kamieii, A., Mizunoyaiii, S. y Ortizi, J. S. (2020). *Promising practices for equitable remote learning Emerging lessons from COVID-19 education responses in 127 countries*. UNICEF/INNOCENTI RESEARCH BRIEF. <https://bit.ly/354lwvq>
- Engzell, P., Frey, A. y Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(17), e2022376118.
- Escudero Nahón, A. (2021). Metasíntesis sobre la narrativa educativa durante la pandemia por COVID-19. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 12(22).
- García García, C. (2020). Reflexiones sobre la educación superior en México: ¿qué retos agrega la pandemia por COVID-19? *Faro Educativo, Apunte de política*, 17. INIDE-UIA. <https://faroeducativo.ibero.mx/2020/07/06/apunte-de-politica-n-17-reflexiones-sobre-la-educacion-superior-en-mexico-que-retos-agrega-la-pandemia-por-covid-19>
- García, K. L. S., Maldonado, H. J. C. y Bolio, J. A. P. (2021). Análisis y propuestas para la incorporación del aprendizaje digital en la educación a través del arte frente a la COVID-19. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, 31(78), 357-370.
- Huauya, B. L. C. (2021). Las nuevas prácticas digitales de docentes de cursos artísticos en la educación superior en Latinoamérica a raíz de la pandemia COVID-19: Aproximaciones y experiencias. *Revista internacional de pedagogía e innovación educativa*, 1(2), 29-40.
- INEGI (2021). *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ECOVID-ED_2021_03.pdf
- Olvera, A. C. y Gutiérrez, J. A. L. (2022). Aprende en Casa. Experiencias de los actores educativos durante la pandemia en Tlaxcala, México. *Revista CPU-e*, 34, 3-29.

- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2020). OECD Policy Responses to Coronavirus (Covid-19): Learning remotely when schools close: How well are students and schools prepared? *Insights from PISA*. <https://bit.ly/352oT63>
- Pajares, F. y Valiante, G. (2002). Students' self-efficacy in their self-regulates learning strategies: A developmental perspective. *Psychología*, 45(4), 211-221.
- Pier, L., Hough, H. J., Christian, M., Bookman, N., Wilkenfeld, B. y Miller, R. (2021). *Covid-19 and the educational equity crisis: Evidence on learning loss from the CORE data collaborative*. Policy Analysis for California Education. <https://edpolicyinca.org/newsroom/covid-19-and-educational-equity-crisis>
- Reimers, F. (2021). Oportunidades educativas y la pandemia de la COVID-19 en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 9-23.
- Sabates, R., Carter, E. y Stern, J. M. (2021). Using educational transitions to estimate learning loss due to COVID-19 school closures: The case of Complementary Basic Education in Ghana. *International Journal of Educational Development*, 82, 102377.
- SEP (2020a). *Boletín cuenta aprende en casa con una audiencia cercana a los 32 millones de personas*. SEP.
- SEP (2020b). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2019-2020*. SEP.
- SEP (2020c). *Lineamientos de Acción COV ID-19 para las Instituciones Públicas de Educación Superior*. México: Secretaría de Educación Pública. http://www.anuies.mx/recursos/pdf/LINEAMIENTOS_COVID-19_IES_SES_VFINAL.pdf
- Serrano, D., Ramírez, A. A. y Palazuelos, I. J. (2022). Educación a Distancia: Posibilidades de Inclusión y Participación Estudiantil. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(2), 29-46.
- The Glossary of Education Reform (2013, 29 de agosto). *Learning Loss Definition*. <https://Www.Edglossary.Org/>. <https://www.edglossary.org/learning-loss>
- Tymeson, H., Pier, L, Christian, M. y Meyer, R. H. (2021). *COVID-19. Impacts on student learning: Evidence from interim assessments in California Report*. Policy Analysis for California Education. <https://edpolicyinca.org/publications/covid-19-impacts-student-learning>
- UNESCO (2020). *América Latina y el Caribe. Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. UNESCO.

- Usán Supervía, P. y Salavera Bordás, C. (2019). *El rendimiento escolar, la inteligencia emocional y el engagement académico en adolescentes*. Universidad de Almería.
- Vieyra, A., Belden, M., De la Calle, R. y Martínez, A. (2020). *The impact of the covid-19 pandemic on higher education in Mexico, Colombia and Peru*. EY-Parthenon. https://www.ey.com/en_gl/strategy/how-covid-19-has-impacted-higher-education-in-mexico-colombia-and-peru
- World Bank (2020). *The World Bank Education Global Practice Rapid Response Guidance Note: Educational Television & COVID-19*. <https://bit.ly/3v8ZMci>
- Zubillaga, A. y Gortázar, L. (2020). *Covid 19 y Educación I: Problemas, respuestas y escenarios. Documento técnico de análisis de la situación educativa derivada de la emergencia sanitaria*. Fundación COTEC para la Innovación. <https://bit.ly/2Ti8p7u>

PARTE II. REFLEXIONES

Taller de arte en las escuelas brasileñas y la diferenciación en la enseñanza pública

JHONATAN ALMADA

Universidad Estatal de San Pablo (Brasil)

1. Introducción

La educación se considera un derecho humano desde la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) y sus desarrollos posteriores en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y la creación del Relator Especial sobre el Derecho a la Educación del Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas (1998).

Esta Relatoría publicó un documento fundamental para comprender las dimensiones que componen el derecho humano a la educación: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. La disponibilidad se refiere a las condiciones estructurales en las que se imparte la educación. La accesibilidad significa que la educación debe ser accesible desde el punto de vista físico, económico e informativo. La aceptabilidad expresa la relevancia de la educación para la cultura local y la orientación hacia los derechos humanos. La adaptabilidad es la necesidad permanente de que la educación sea flexible a las necesidades de las comunidades y las sociedades (Shaheed, 2023).

En el caso de Brasil, con referencia a la Constitución federal de 1988, la educación es un derecho social y su materialización requiere la garantía de estándares de calidad. En la distribución de los recursos públicos se da prioridad a la satisfacción de las

necesidades de la enseñanza obligatoria, que abarca a los niños y adolescentes de 4 a 17 años. Asimismo, el Estado tiene el deber de promover el acceso a los niveles más altos de educación, investigación y creación artística.

El Congreso Nacional aún no reglamentó el estándar de calidad, aunque su necesidad haya sido reforzada en el Plan Nacional de Educación y en los cambios en la Constitución federal que tornaron permanente el Fondo de Mantenimiento de la Educación Básica y Valorización de los Profesionales de la Educación (Fundeb por su sigla en portugués), principal mecanismo de financiación de la educación pública.

La falta de definición de lo que es *calidad* es uno de los elementos que contribuyen a la precariedad de la infraestructura escolar en Brasil y que he discutido y enfatizado en trabajos anteriores (Almada, 2024a; Almada, 2024b; Almada 2025a), sumándose a los esfuerzos de autores que percibieron el problema en los años treinta (Teixeira, 1997), ochenta (Ribeiro, 1984) y noventa (Algebaile, 2009) del siglo pasado, como algo constitutivo de la expansión de nuestra escolaridad básica. Es curioso que en el informe Coleman (1966) sobre la equidad en las escuelas americanas, veamos que la mayoría de estas escuelas ya garantizaban buenas condiciones de infraestructura para los alumnos en la década de los sesenta.

En mi opinión, pues, la cuestión de la infraestructura escolar está vinculada a la garantía del derecho a la educación y al debate sobre el concepto de *calidad de la educación* (Dourado y Oliveira, 2009). Ella forma parte de la disponibilidad, una de las dimensiones del derecho a la educación y es una de las condiciones infraescolares que contribuye a la materialización de la calidad.

El taller de arte es un componente de lo que entiendo por infraestructura escolar básica (Almada, 2025a) y representa una estructura física de apoyo al trabajo del profesor de Arte. La infraestructura escolar debe atender o corresponder a las necesidades de un determinado currículo, en Brasil este currículo se denomina Base Curricular Nacional Común (BNCC por su sigla en portugués). En este documento, el Arte es un componente curricular en la enseñanza primaria y forma parte del área de Lenguas y sus Tecnologías en la enseñanza secundaria.

La enseñanza del Arte en Brasil pasó a ser obligatoria en 1996, como resultado de la Ley 9394/1996 (Brasil, 1996), que estable-

ció las directrices y bases de la educación nacional. La obligatoriedad de la enseñanza se consiguió gracias al trabajo de educadores de arte e intelectuales del ramo que se movilizaron durante el proceso de construcción y aprobación de la ley (Benites, 2021). También fueron responsables por las referencias al arte incluidas en el texto de la Constitución (Barbosa, 1989).

Recientemente, se ha llevado a cabo una reforma del currículo de la enseñanza secundaria que ha definido las Artes como parte del área de conocimiento de Lenguas y sus Tecnologías, modificando la ley anterior que situaba las Artes como estudios y prácticas. Existen dos movimientos en cuanto al lugar de la asignatura en la enseñanza secundaria, un primer movimiento (2016-2024) que le quitó su carácter disciplinar y la diluyó en estudios y prácticas, y un segundo movimiento (2024-actual) que la reinstauró como asignatura escolar, al igual que Lengua Portuguesa, Lengua Inglesa y Educación Física (Almada y Brandão, 2025b).

Ferreira Gullar es un poeta brasileño que supo resumir en una frase cómo el arte es fundamental para la vida, dado que la vida no basta por sí sola, dijo que «el arte es algo imprevisible, es descubrimiento, es invención de la vida. El arte existe porque la vida no basta». Nuestro poeta desconocía el trabajo de Giraldez-Hayes (2020), quien sistematizó las contribuciones de las artes a la salud y al bienestar psicológico mediante el modelo PERMA, que significa Emociones Positivas, Compromiso, Relaciones Positivas, Propósito y Logros. La autora comprueba que el arte cumple un papel amplio y positivo en la vida de todos nosotros; tiene el «poder de dejarnos “fluir” cuando lo practicamos o accedemos a él como espectadores» (Giraldez-Hayes, 2020, p. 79).

Dado que la educación de calidad es un derecho y que el arte como práctica tiene su lugar en las escuelas, el objetivo de este capítulo es caracterizar la situación actual de los talleres de arte en las escuelas brasileñas, y lo hemos organizado en tres partes. La primera parte es una breve revisión bibliográfica sobre la importancia de los talleres de arte para alumnos y profesores. La segunda parte analiza los datos oficiales sobre talleres de arte, materiales y profesores. La última parte presenta las conclusiones.

2. La importancia de los talleres de arte

Diversos estudios han analizado el impacto del diseño de las aulas en el aprendizaje de los alumnos. Basándose en los factores de estimulación, individualización y naturalidad de los espacios del aula, los autores encontraron un impacto positivo de entre el 10% y el 16% en el aprendizaje de los alumnos. Estos porcentajes son similares al denominado «efecto profesor», que oscila entre el 8% y el 20% (Barrett et al., 2017).

En una línea similar, Murillo y Román (2011) muestran que la disponibilidad de infraestructuras y servicios básicos (agua, electricidad, alcantarillado), las instalaciones docentes (pistas deportivas, laboratorios, bibliotecas), así como el número de libros en la biblioteca y de ordenadores en la escuela, sí tienen un efecto en el rendimiento de los alumnos. Los autores utilizaron los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), realizado por la UNESCO, que encuestó a 180.000 alumnos de 3.000 escuelas de 15 países latinoamericanos.

Al analizar las correlaciones entre la infraestructura escolar y el aprendizaje en América Latina, Duarte, Gargiulo y Moreno (2011) también identificaron que la presencia de bibliotecas, laboratorios de ciencias y salas de computación tienen el mayor impacto, seguidos por servicios esenciales como electricidad, telefonía, agua, saneamiento y baños adecuados.

Soares et al. (2020) y Vasconcelos et al. (2021) analizaron el caso brasileño en términos del impacto de la infraestructura escolar. Los primeros confirmaron la precariedad de esta infraestructura en las escuelas y las desigualdades regionales que las marcan. A partir de un análisis estadístico inferencial, constataron que la infraestructura escolar es una variable significativa para el buen desempeño de los alumnos. Del mismo modo, Vasconcelos et al (2021), utilizando un modelo econométrico, demostraron que existe una relación significativa entre la inversión pública y la infraestructura escolar, que es importante para reducir las desigualdades educativas y mejorar el rendimiento de los alumnos.

Sobre la base de una extensa revisión bibliográfica para el Banco Mundial, Barrett et al. (2019) presentan una síntesis de las evidencias de que la infraestructura escolar contribuye al pro-

greso del aprendizaje de los estudiantes, destacando: buenas condiciones naturales, como la iluminación, la calidad del aire, el control de la temperatura, la acústica y el contacto con la naturaleza; espacios de aprendizaje adecuados a la edad que ofrecen oportunidades de aprendizaje flexibles y que los estudiantes pueden adaptar y personalizar; y conexiones entre espacios que son fáciles de navegar y pueden proporcionar oportunidades de aprendizaje adicionales.

Vemos que existe un cierto consenso sobre la importancia de las infraestructuras escolares, y el taller de arte es un componente de estas. La asignatura de Artes está directamente relacionada con el espacio y ha de permitir la experimentación en el hacer artístico, en el espacio-tiempo, en la obra y en la fruición, plenamente integrada con los conceptos de *exposición* y *aprendizaje interactivo*. El espacio educa y la arquitectura, el mobiliario, los accesorios y el entorno son fundamentales para la estimulación, el significado y la comunicación que desarrolla la manifestación artística (Silva, 2008).

Carvalho et al. (2014), en un estudio cualitativo sobre talleres de arte en escuelas municipales brasileñas, señalan debilidades, ausencias y potencialidades. Los autores entienden que los talleres de arte son importantes, porque son espacios dinámicos para las interacciones entre las materias, el refinamiento de los sentidos y la formación estética de los alumnos. La comparación entre una escuela con taller de arte y otra sin el taller revela que su existencia tuvo un efecto positivo en la organización de las actividades y en la libertad para tratar los materiales y técnicas utilizados por los profesores.

Por lo tanto, un espacio específico para el arte en la escuela es extremadamente importante, interfiere en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la construcción del sujeto como ser humanizado. La presencia de estos espacios estéticos en las escuelas puede estimular la práctica de los profesores y animarlos a osar. Posibilitan la apreciación de obras de arte, incentivan la contextualización artística, la investigación y la producción (Carvalho et al., 2014).

Los estudiantes afirman sentirse más relajados y menos estresados en los talleres de arte. Esto puede estar relacionado con la atmósfera creada por el taller: cuerpos móviles en un espacio con curaduría, participación de los estudiantes en actividades

asociadas a un texto característico y pedagogía promovida como práctica isorrítmica (Thomson y Hall, 2021).

Malin (2012) trató de entender cómo la producción artística en la escuela podía preparar a los niños para la sociedad; su investigación se basó en la observación etnográfica en un aula de arte. Observó que los niños aprendían a utilizar materiales y métodos artísticos más allá del proyecto dirigido por el profesor, adaptándolos a sus intenciones artísticas personales. El autor entiende que el taller de arte ofrece a alumnos y profesores la oportunidad de negociar lo que es importante en la producción de arte y de hacer lo que los artistas hacen en realidad, es decir, el arte como construcción que tiene un significado personal y cultural.

Al revisar estudios de casos en escuelas australianas y cruzarlos con el modelo PERMA, los autores Lee et al. (2017) demuestran el impacto de los programas musicales de éxito en las escuelas. Esto es especialmente cierto en la dimensión de las relaciones, esto es, la colaboración y la asociación entre alumnos, profesores, personal, la comunidad, las familias, los empresarios locales y los músicos. Los programas aumentan las habilidades y competencias de los alumnos, además de mejorar su bienestar psicosocial y el de la comunidad.

Chung y Li (2020) señalan el potencial de la educación artística para la justicia social cuando desarrollaron prácticas con sus alumnos de primaria para debatir la cuestión de la vivienda en una escuela de Estados Unidos. El punto de partida fue la obra de arte mural de Skid Robot y el grabado fue una de las actividades llevadas a cabo con los alumnos. Para muchos de ellos, era la primera vez que realizaban una actividad de este tipo y pudieron debatir sobre las personas sin hogar de forma significativa en clase de arte.

Una mayoría significativa de los profesores que respondieron a una encuesta en una red municipal brasileña señaló que la estructura física de las escuelas es inadecuada y que existen necesidades objetivas por parte de los profesores, lo que exige mejorar la estructura física de las escuelas (Almeida y Canda, 2020).

La síntesis es que los talleres de arte ayudan a aumentar el aprendizaje de los alumnos, potencian el desarrollo de su pensamiento crítico y creativo, posibilitan su construcción personal como artistas, los ayudan a reflexionar sobre el contexto social y

cultural, apoyan y fomentan la labor de los profesores y, por último, contribuyen a un entorno escolar más saludable y conectado con su entorno comunitario.

3. Los talleres de arte en Brasil

Una vez comprendida la importancia de los talleres de arte, pasemos a analizar su situación en Brasil. Para ello, debemos saber que la educación brasileña está organizada en dos etapas: la enseñanza básica y la enseñanza superior. La educación básica se subdivide en educación infantil (guardería y preescolar), educación primaria (años iniciales y años finales) y educación secundaria. La educación superior se divide en programas de grado y postgrado. La responsabilidad por la prestación de la enseñanza pública es compartida entre los entes federales (Unión, Estados y Municipios), actuando la Unión (Gobierno Federal), preferentemente en la prestación de la enseñanza superior, los Estados en la prestación de la enseñanza primaria y secundaria, y los Municipios en la prestación de la enseñanza infantil y primaria. Así, tenemos escuelas federales, estatales y municipales que pueden funcionar en las mismas etapas de la educación básica.

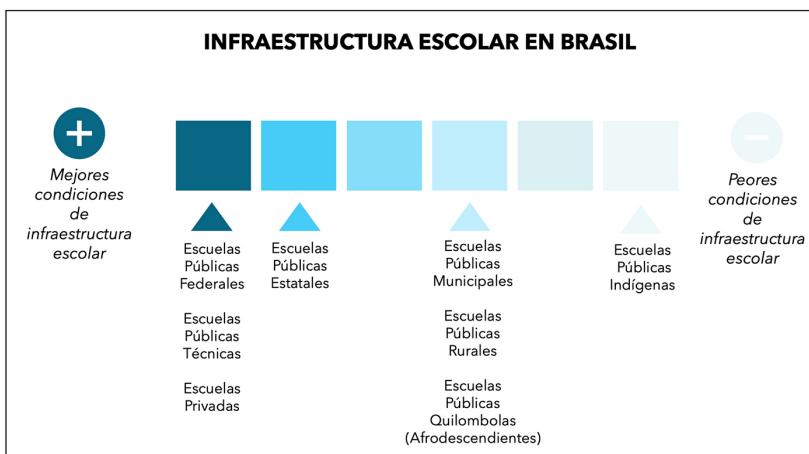
El principal instrumento de información sobre la educación brasileña es el Censo Escolar. Se trata de una encuesta declarativa completada anualmente por todas las escuelas brasileñas, de la que es responsable el director de la escuela. La información proporcionada abarca desde las instalaciones físicas de la escuela hasta el equipamiento disponible, la accesibilidad, el acceso a Internet, los servicios básicos de energía, agua y alcantarillado, así como la matrícula, los profesores y el personal escolar en general. La sistematización y divulgación corre a cargo del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP por su sigla en portugués), organismo vinculado al Ministerio de Educación y en funcionamiento desde 1937.

Los datos del Censo Escolar de 2024 muestran que Brasil tiene 47 millones de alumnos matriculados; a modo de comparación, la población estudiantil es mayor que la población total de países como Argentina y Canadá. Estos alumnos están distribui-

dos en una red escolar con 179.000 escuelas y 2,3 millones de profesores (Brasil, 2024). Estas escuelas pueden ser públicas o privadas, y las públicas se subdividen por dependencia administrativa: la red federal, que es responsabilidad del Gobierno Federal (Unión); la red estatal, que es responsabilidad de los Gobiernos de los Estados; y la red municipal, que es responsabilidad de los Ayuntamientos.

Al analizar las condiciones de infraestructura escolar de los niños y adolescentes brasileños, constaté que existe una marcada desigualdad entre escuelas públicas y privadas, así como entre escuelas públicas federales, estatales y municipales (Almada, 2025a). Este fenómeno puede ilustrarse en la siguiente figura sobre la infraestructura escolar en Brasil:

Figura 1. Infraestructura escolar en Brasil



Fuente: Almada, J. (2025). Relatorio Gereão Brasil 2024.

Como podemos ver, la figura da una visión general de las condiciones de la infraestructura escolar, siendo los talleres de arte uno de los elementos que componen la infraestructura básica de las escuelas. El panorama es aún más precario en las escuelas del área rural, comunidades quilombolas (afrodescendientes) y aldeas indígenas.

Considerando este panorama, la tabla 1 muestra la situación específica de la presencia de una sala de arte en las escuelas brasileñas:

Tabla 1. Presencia de los talleres de artes en las escuelas brasileñas

Dependencia Administrativa	Número Total de Escuelas	Número aproximado de Escuelas con Taller de Artes	% de Escuelas con Taller de Artes
Pública	136.844	4.409	3,2
Federal	708	206	29,1
Estatal	29.277	1.639	5,6
Municipal	106.859	2.564	2,4
Privada	42.442	4.711	11,1
Número Total	179.286	9.120	5

Nota: elaboración propia a partir del Censo Escolar 2024

Se observa que los talleres de arte están proporcionalmente más presentes en las escuelas públicas federales y privadas, y cuantitativamente más en las escuelas públicas, seguidas por las escuelas públicas municipales y las escuelas públicas estatales. No obstante, solo hay 708 escuelas públicas federales, de un total de más de 136.000 escuelas públicas, lo que refuerza el carácter distintivo de esta red en relación con las demás escuelas públicas.

Es poco probable que un alumno brasileño de primaria encuentre un taller de arte en su escuela. Esta probabilidad aumenta si estudia en una escuela pública o en una escuela pública federal. Cabe destacar que los datos del Censo Escolar solo permiten saber si existe o no una sala de arte. Esto es suficiente para reiterar el fenómeno que he llamado de diferenciación (Almada, 2024) de la red pública escolar, es decir, todas las escuelas públicas (estatales y municipales) permanecen en condiciones precarias de infraestructura escolar mientras se crean redes paralelas y pequeñas para atender a una minoría de alumnos. Por ejemplo, la red federal, que está formada por Colegios Universitarios que ofrecen desde educación infantil hasta secundaria e Institutos Federales que ofrecen educación secundaria y superior, o las redes estatales con sus colegios militares, escuelas técnicas y escuelas de tiempo completo.

El taller de arte, así pues, no es para todos, sino para unos pocos. No es posible saber si estos talleres funcionan o si los profesores de arte los utilizan realmente, lo que requeriría una investi-

gación más cualitativa. Sin embargo, utilizando los datos del Censo Escolar 2024, es posible conocer la disponibilidad de materiales para las actividades artísticas, así como los profesores que se encargan de impartir este componente curricular.

Tabla 2. Materiales para actividades de artes en las escuelas brasileñas

Dependencia Administrativa	% de Escuelas con Materiales para Actividades Artísticas	% de Escuelas con Instrumentos Musicales
Pública	37,2	23,6
Federal	76,6	56,8
Estadual	42,6	34,3
Municipal	35,4	20,4
Privada	62,5	31

Nota: elaboración propia a partir del Censo Escolar 2024.

Según la tabla 2, la disponibilidad de materiales para actividades artísticas es mayor que la de instrumentos musicales. Una vez más, se acentúa la desigualdad entre escuelas públicas: hay mayor disponibilidad de materiales para actividades artísticas e instrumentos musicales en las escuelas públicas federales, seguidas por las escuelas privadas. También encontramos desigualdades entre las escuelas públicas, siendo marcada la diferencia entre las escuelas públicas estatales y municipales con relación a las escuelas públicas federales. No se sabe si estos materiales artísticos son nuevos o viejos, conservados o dañados, o incluso cuánto se renuevan cada año escolar, serían necesarios datos para una nueva encuesta para profundizar en estas cuestiones.

En cuanto a los profesores de Artes, existe un indicador de Adecuación de la Formación del Profesorado (Brasil, 2024), dividido en cinco categorías. Nos interesa la categoría 3, es decir, los profesores con formación superior en un campo distinto de la materia que enseñan. Este indicador muestra en qué medida los profesores de Artes están formados en la materia y la enseñan.

Considerando la red pública de enseñanza (federal, estadual y municipal), los profesores clasificados en la categoría 3 tienen la siguiente distribución: 7,9 % de los que trabajan en los primeros años de la enseñanza primaria, 41,4 % de los que trabajan en los últimos años de la enseñanza primaria y 36,5 % de los que

trabajan en la enseñanza secundaria no tienen titulación en Artes y, aun así, enseñan la materia.

En el sistema público de enseñanza, especialmente en los años finales de la enseñanza primaria y en la enseñanza secundaria, porcentajes significativos (41,4 % y 36,5 %) de profesores de Arte apuntan para una desvaloración de estos. La asignatura de Artes la imparten profesores sin formación específica en el área de Artes, lo que pone en riesgo la calidad de la enseñanza ofrecida.

Tomando como referencia la red de escuelas privadas, la distribución de los profesores clasificados en la categoría 3 es la siguiente: el 6,3 % de los profesores que trabajan en los años iniciales de primaria, el 29,6 % de los que trabajan en los años finales de primaria y el 33,1 % de los que trabajan en secundaria no son licenciados en Artes y siguen impartiendo la asignatura.

La red privada muestra mejores datos que la pública, ya que en los años finales de primaria y en la secundaria los porcentajes (29,6 % y 33,1 %) apuntan a una mayor valoración del profesor de Artes. La asignatura de Artes es impartida por profesores con formación específica en el área de Artes. Pero sigue siendo preocupante que 1/3 de los profesores que trabajan en el sector privado con la asignatura de Artes no tengan formación específica.

Barbosa (2002) y Biasoli (1999) nos ayudan a comprender esta cuestión de la formación de profesores de Arte y de la propia asignatura. Las autoras afirman que durante mucho tiempo el Arte fue abordado como una actividad extracurricular y no como una asignatura formal. El carácter obligatorio de la asignatura dio lugar a una demanda educativa que llevó a la creación de programas de grado con formación polivalente. Sin embargo, estos cursos generaban un conocimiento superficial de todos los lenguajes artísticos. Como consecuencia, surgió un movimiento liderado por educadores artísticos y asociaciones para transformar estos cursos en licenciaturas completas, con una duración mínima de cuatro años y centradas en un único lenguaje artístico. Pese a que se ha avanzado en la creación de estas titulaciones, sigue habiendo profesores legos enseñando Arte (Benites, 2021), lo que agrava los problemas que señalé sobre el porcentaje de profesores sin formación específica que trabajan en la materia.

La síntesis es que los talleres de arte no están presentes en la mayoría de las escuelas brasileñas; incluso su escasa existencia

evidencia desigualdades entre escuelas públicas y privadas y entre las propias escuelas públicas, marcando el fenómeno de diferenciación que caracteriza la infraestructura escolar en Brasil, especialmente en el caso de las escuelas públicas. La disponibilidad de materiales artísticos y de instrumentos musicales también refuerza este cuadro de desigualdad y diferenciación. Por último, se observan porcentajes preocupantes de docentes que imparten la asignatura de Artes sin formación específica en el área, lo que posiblemente impacta en la calidad de la enseñanza y debilita el potencial de la disciplina.

4. Conclusión

La educación es un derecho humano y su calidad es un deber del Estado en Brasil. A pesar de ello, las escuelas públicas presentan condiciones precarias de infraestructura escolar, lo que limita la fruición de este derecho por parte de los millones de estudiantes que la necesitan y estudian en ella. Tales condiciones precarias no surgieron de un día para otro; forman parte del proceso histórico de expansión de la escolarización en el país.

Los talleres de arte son importantes como espacios físicos de apoyo al trabajo del profesor de Artes y para la exploración de las actividades artísticas por parte de los estudiantes. La presencia de los talleres tiene impactos positivos en el aprendizaje y en el bienestar de los estudiantes, así como en el desarrollo de su pensamiento crítico y creativo. No obstante, en el caso de Brasil, solamente el 5 % de las escuelas poseen este espacio, registrando una fuerte desigualdad en su distribución entre escuelas públicas y privadas.

Hay un dato preocupante en relación con los profesores de Artes que imparten la disciplina de Artes sin poseer la formación superior específica, porcentaje que varía del 30 % al 40 % en las redes públicas y privadas, añadiendo un problema más para la efectuación del derecho a la educación con calidad y poniendo en cuestión la idea de ofrecer a los estudiantes el nivel más elevado de creación artística.

La ausencia de talleres de arte, como se destaca en este capítulo, es una expresión del proceso de diferenciación que caracteriza la expansión de la escolarización brasileña. Por un lado, tene-

mos redes públicas con las mejores condiciones de infraestructura escolar, como las escuelas públicas federales. Por otro, tenemos redes públicas con las peores condiciones de infraestructura escolar, como las escuelas públicas municipales.

El fenómeno de la diferenciación afecta al principio de la universalidad de la educación para todos, pues, al ofrecer condiciones diferenciadas de acceso y calidad de la enseñanza, refuerza la desigualdad entre estudiantes dentro de las redes públicas. Por lo tanto, esto constituye un desafío en la agenda actual de la política educativa de Brasil.

5. Referencias

- Algebaile, E. (2009). *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Lamparina.
- Almada, J. (2024a). *Educação no Brasil: Cinco contrapontos necessários*. Centro de Inovação para a Excelência em Políticas Públicas. <https://www.ciepp.org/publicacoes>
- Almada, J. (2024b). *Salas de arte*. Centro de Inovação para a Excelência em Políticas Públicas. <https://www.ciepp.org/publicacoes>
- Almada, J. (2025a). *Relatório Geração Brasil 2024*. Centro de Inovação para a Excelência em Políticas Públicas. <https://www.ciepp.org/publicacoes>
- Almada, J. y Brandão, C. da F. (2025b). A visão da OCDE sobre as reformas curriculares do Brasil: a Base Nacional Comum Curricular e o Novo Ensino Médio. En: S. L. V. Castellanos (org.). *Educação em contextos: sujeitos, prescrições e práticas* (1.ª ed., pp. 227-246). Edufma.
- Almeida, V. D. y Canda, C. N. (2020). Ensino de Artes em escolas municipais de Salvador-Bahia: retratos da precarização do trabalho docente. *Revista Práxis Educacional*, 16(41), 389-411.
- Barbosa, A. M. (1989). Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. *Estudos avançados*, 3, 170-182.
- Barbosa, A. M. (2002). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. Cortez.
- Barrett, P. et al. (2016). The holistic impact of classroom spaces on learning in specific subjects. *Environment and Behavior*, 49(4), 425-451 [original publicado en 2017]. <https://doi.org/10.1177/0013916516648735>
- Barrett, P. et al. (2019). *The impact of school infrastructure on learning: A synthesis of the evidence*. The World Bank. <https://www.researchgate>.

- net/publication/329402892_The_Impact_of_School_Infrastructure_on_Learning_A_Synthesis_of_the_Evidence
- Biasoli, C. L. A. (1999). *A formação do professor de arte: Do ensaio à encenação* (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico). Papirus.
- Benites, R. D. C. R. (2021). A desvalorização do ensino de arte no Brasil: origens e alguns aspectos. *Revista Trilhas da História*, 10(20), 33-50.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil (1996). Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Brasil (2018). *Base Nacional Comum Curricular-BNCC*. <https://base-nacionalcomum.mec.gov.br>
- Brasil (2020). Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm
- Brasil (2024). *Censo Escolar da Educação Básica 2024: Notas estatísticas*. Ministério da Educação. <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-escolar-da-educacao-basica-2024-notas-estatisticas>
- Carvalho, C., Freitas, A. A. y Neitzel, A. de A. (2014). Salas de arte: Espaço de formação estética e sensível na escola. *Educação, Sociedade & Culturas*, 42, 67-86. <https://doi.org/10.34626/esc.vi42.282>
- Chung, S. K. y Li, D. (2020). Socially engaged art education: Exploring issues of homelessness in an elementary art classroom. *International Journal of Education & the Arts*, 21(21). <http://doi.org/10.26209/ijea21n21>
- Coleman, J. S. et al. (1966). *Equality of educational opportunity* (OE-38001). U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED012275>
- Dourado, L. F. y Oliveira, J. F. (2009). A qualidade da educação: Perspectivas e desafios. *Cadernos CEDES*, 29(78), 201-215. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200004>

- Duarte, J., Gargiulo, C. y Moreno, M. (2011). *School infrastructure and learning in Latin American elementary education: An analysis based on the SERCE*. Inter-American Development Bank. <https://publications.iadb.org/en/publication/11718/schoolinfrastructure-and-learning-latin-american-elementary-education-analysis>
- Giraldez-Hayes, A. (2020). Artes y bienestar psicológico: Las artes como intervenciones positivas. *PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG*, 10(20). <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.20711>
- Lee, J., Krause, A. y Davidson, J. (2017). The PERMA well-being model and music facilitation practice: Preliminary documentation for well-being through music provision in Australian schools. *Research Studies in Music Education*, 39(1), 73-89. <https://doi.org/10.1177/1321103X17703131>
- Malin, H. (2012). Creating a children's art world: Negotiating participation, identity, and meaning in the elementary school art room. *International Journal of Education & the Arts*, 13(6). <http://www.ijea.org/v13n6>
- Murillo, F. J. y Román, M. (2011). School infrastructure and resources do matter: analysis of the incidence of school resources on the performance of Latin American students. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), 29-50.
- Organização das Nações Unidas (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. <https://www.un.org/pt/universal-declaration-human-rights>
- Organização das Nações Unidas (1966). *Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*. <https://www.ohchr.org/pt/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>
- Organização das Nações Unidas (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>
- Organização das Nações Unidas (2025). *Relator Especial sobre o direito à educação*. Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos. Disponível em <https://www.ohchr.org/en/special-procedures/sr-education>
- Ribeiro, D. (1984). *Nossa escola é uma calamidade*. Salamandra.
- Shaheed, F. (rel.). (2023). *Afianzar el derecho a la educación: avances y obstáculos críticos*. Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas. <https://www.ohchr.org/es/documents/thematicreports/ahrc5327-securing-right-education-advancesand-critical-challenges>

- Silva, J. M. K. D. (2008). Sala de arte: a importância do espaço. PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense: produção didático-pedagógica, 1657-8.
- Soares, D. J. M., Soares, T. E. A. y Ds Santos, W. (2020). Infraestrutura e desempenho escolar na Prova Brasil: aspectos e conexões. *Olhar de Professor*, 23, 1-18. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.23.2020.15023.209209227242.0626>
- Teixeira, A. (1997). *Educação para a democracia: Introdução à administração educacional* (2.ª ed.). UFRJ.
- Thomson, P. y Hall, C. (2021), «You just feel more relaxed»: An Investigation of Art Room Atmosphere. *Int J Art des Educ*, 40, 599-614. <https://doi.org/10.1111/jade.12370>
- Vasconcelos, J. C. et al. (2021). Infraestrutura escolar e investimentos públicos em educação no Brasil: a importância para o desempenho educacional. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29(113), 874-898. <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/w9HwRXMQ3FVZ9fzJJKBgLLt>

El arte como eje transversal en la formación integral del alumno: caso Facultad de Derecho UABC

EMIGDIO JULIÁN BECERRA VALENZUELA

MARINA DEL PILAR OLMEDA GARCÍA

Universidad Autónoma de Baja California de Baja California (México)

1. Introducción

El presente texto es producto de una línea de investigación sobre formación y axiología jurídica, así como ejercicio profesional del derecho, que se trabaja en la Facultad de Derecho Mexicali, de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), en la cual participan los autores. El objetivo es examinar desde el ámbito teórico y práctico la influencia del arte como eje transversal en la formación integral del alumno; en el presente caso, delimitado a la licenciatura en derecho.

La metodología aplicada sigue el enfoque cualitativo y el cuantitativo, mediante un análisis con visión crítica, prospectiva y propositiva del análisis doctrinal y normativo. En lo cuantitativo se revisaron y compararon insumos estadísticos e información numérica. Es decir, se tomaron en cuenta el número de alumnos por tutor, las capacidades de los grupos y la estructura general de la Facultad de Derecho Mexicali (FDM).

Sobre los resultados del estudio, se explica cómo el Plan de Estudios de la Licenciatura en Derecho UABC pondera la *formación integral del alumno*, en la búsqueda de que el futuro jurista responda a las necesidades de la práctica profesional a través del dominio de un conocimiento teórico y de las competencias prácticas e investigativas con apego a los principios éticos.

Las conclusiones del estudio integran una relectura de las bases normativas de la educación, aplicadas a la educación superior, particularmente los artículos 3.^º y 4.^º de la Ley fundamental mexicana, la Declaración Mundial de la UNESCO sobre la Educación Superior en el Siglo xxi, que se traducen en cuatro pilares fundamentales: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Los cambios vertiginosos en las últimas décadas impactaron en la ciencia jurídica, tanto en sus contenidos teóricos y jurisprudenciales como en los normativos. Hay que considerar que el Estado de derecho ha sufrido una fuerte transformación en las últimas dos décadas, por lo que los valores y contenidos del Sistema Jurídico han evolucionado. Estos exigen ahora una visión amplia con una perspectiva que permita observar lo jurídico como un producto cultural y social, que atienda los diferentes ámbitos del quehacer humano. Ya no se puede entender el derecho en un sentido meramente descriptivo, se requiere de funciones prescriptivas, de análisis crítico y propositivo, con una visión integral del conjunto de la estructura cultural y valores del Sistema Jurídico (Olmeda, 2015).

Estos cambios plantean una gran responsabilidad para la ciencia jurídica y para los estudiosos del derecho. En efecto, se reconocen las exigencias de la dinámica social y de los avances científicos, en temas sobre bioética, derecho genómico, derechos humanos en sus amplísimos ámbitos, las transformaciones sociojurídicas sobre los conceptos de *familia, biodiversidad y protección ambiental, relaciones económicas y de competitividad, desarrollo tecnológico y sistemas de información*, entre otros.

Resulta evidente que las Universidades e instituciones de educación superior encargadas de la formación jurídica deban actualizar sus planes de estudio con la amplitud y profundidad acorde a la magnitud de las exigencias, en donde se pondere la formación integral de los Alumnos. Habrá que aclarar que la actualización curricular no solo deberá centrarse en el diseño del plan, selección y sistematización disciplinar en el mapa curricular, sino que se han de tener muy presente los métodos y técnicas de aprendizaje y enseñanza. Y en esto, el arte es un gran elemento, porque facilita el aprendizaje a través de dinámicas motivantes hacia la creatividad, sensibilidad y elevación del espíritu.

Una consideración necesaria es que, si bien la formación integral del licenciado en derecho tiene su base en los conocimien-

tos de la ciencia jurídica en lo sustantivo o material, así como en lo adjetivo o procedural, requiere de la suma de otros conocimientos, habilidades prácticas y valores, en particular, lo que aportan otras ciencias a través de la inter- y multidisciplina. Asimismo, habrá que sumar el necesario conocimiento y manejo aplicativo de las tecnologías de la información; la defensa de lo nacional y comprensión de lo global, sin olvidar el ámbito axiológico. A estos amplios contenidos formativos habrá que agregar al Plan de Estudios la importancia del deporte y el arte que se examina en este trabajo.

2. Marco teórico conceptual

El marco teórico conceptual de la formación integral del educando es muy amplio y, si se incluye la educación en su conjunto, es de los campos del conocimiento más extensos y profundos que se pueden encontrar. En efecto, el desarrollo teórico de la educación como campo del conocimiento incluye buena parte de las ciencias sociales, de las humanidades y de las propias ciencias naturales y exactas. De forma específica, habrá que enunciar la filosofía, antropología social, la psicología educativa, la sociología educativa, la legislación educativa y el amplio mundo de la estrictamente ciencia de la educación.

A efectos de esta ponencia, y en términos de los criterios editoriales nos limitaremos a examinar los postulados de dos importantes estudios de la UNESCO. Los postulados de la Comisión Internacional sobre la Educación para Siglo XXI (1996): *Aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser*, y la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI (1998). Es de considerarse, que estas declaraciones tienen su sustento en los pilares orientadores de los principios, bases y valores de los más elevados pensamientos de la teoría de la educación, las que son vigentes, pese a haberse emitido hace más de 25 años.

En relación con el informe UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, se resume en:

- *Aprender a aprender* - Este pilar se alcanza mediante la aplicación de técnicas de atención en el ejercicio de la memoria y el

pensamiento, abordándolas en el desarrollo de ejercicios y prácticas. A tal fin, el plan de estudios asigna horas de prácticas en cada una de las asignaturas, además del servicio social comunitario, el servicio social profesional, las prácticas profesionales, los proyectos de vinculación con valor en créditos y otras modalidades de obtención de créditos.

- *Aprender a hacer* - Este pilar se encuentra estrechamente relacionado con el anterior, lo que permite establecer el perfil profesional que pretende formar el plan de estudios; esto es, se orienta al estudiante a poner en práctica sus conocimientos. Para esto, el plan de estudios integra en la etapa terminal con carácter optativo los seminarios por áreas de especialización, como Derecho Constitucional, Derecho Administrativo y Fiscal, Derecho Penal, Derecho Civil, Derecho Mercantil, Derecho Internacional, Derecho Procesal Familiar y Derecho Social, así como los Seminarios de Actualización Jurídica y de Litigación Oral.
- *Aprender a vivir juntos* - Este es un postulado de mayor complejidad en consideración a algunos valores que impera en la personalidad y comportamiento humano del presente, el individualismo, celos, la desconfianza, aptitudes competitivas, por lo que las actitudes y antivalores deben ser combatidos en el proceso educativo. En este sentido, la psicología educativa aporta teorías sobre el trabajo en equipo y el descubrimiento del otro mediante la participación de proyectos comunes, ejercicios y tareas grupales y la realización de actividades educativas con intereses comunes que fomenten la sana convivencia, la empatía, la tolerancia, la solidaridad, y en última instancia el respeto a los Derechos humanos y la paz social.
- *Aprender a ser* - Este pilar está orientado al desarrollo personal y emocional, promoviendo el autoconocimiento y la responsabilidad individual. El arte juega un papel crucial en este proceso, ya que permite a los estudiantes explorar y expresar sus emociones y pensamientos más profundos, contribuyendo al fortalecimiento de su identidad. A través de las experiencias artísticas, los estudiantes desarrollan una mayor conciencia de sí mismos y de su entorno, lo que les ayuda a tomar decisiones éticas y responsables.

Por su parte, la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo xxi: Visión y Acción (Unesco, 1998), que se

sistematiza en 17 artículos, destaca entre otros factores, elementos y estrategias de la educación superior, centrar el proceso educativo en los estudiantes como protagonistas de la educación, y que los métodos pedagógicos deberán poner a prueba no solo la memoria, sino también las facultades de compresión y de aptitud para las labores prácticas. Que los planes de estudio deberán facilitar el acceso a los nuevos planteamientos pedagógicos y prácticos para:

[...] propiciar la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales en los que la creatividad exige combinar el saber teórico y práctico tradicional o local con la ciencia y la tecnología de vanguardia. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, 1998)

De las citadas declaraciones que se integran en los importantes instrumentos universales, se interpreta la necesaria inclusión del arte en el proceso educativo como uno de los elementos clave para la formación integral del alumno y su desarrollo creativo. El arte al incorporarse como un eje transversal en la formación integral del estudiante universitario enriquece y potencia los cuatro pilares de la educación propuestos por la UNESCO.

En efecto, la inclusión del arte en la educación superior promueve el desarrollo no solo cognitivo, sino también creativo, emocional, social y ético, para formar personas capaces de enfrentar los desafíos del siglo XXI desde una perspectiva crítica, humana e integral. Así, el arte se convierte en una herramienta indispensable para la construcción de una educación orientada hacia la formación de ciudadanos comprometidos, responsables y creativos, capaces de generar un impacto positivo en su entorno y en la sociedad global.

En la FDM UABC se promueve la práctica del deporte, la interiorización y el disfrute del arte del alumno. En el caso del deporte se propicia la integración de equipos representativo de fútbol, béisbol, banderitas y basquetbol, entre otros, con resultados exitosos en los torneos deportivos. En el área artística se fomenta la integración de rondallas, coros o bandas musicales, así como la participación individual. Asimismo, el desarrollo de clubs de oratoria, cine, literatura, ajedrez, teatro, pintura, fotografía, entre

otros; complementariamente, en cada semestre se organizan *Jornadas sobre Valores, Anticorrupción, Cultura de paz y Legalidad*. En estas Jornadas, además de reflexionar, discutir y analizar temáticas jurídicas conducidas regularmente por expertos externos de la planta académica como una acción formativa extracurricular, que, a la vez, se convierte en una acción de vinculación por la asistencia de egresados y profesionales externos a la comunidad universitaria.

En este sentido, el Plan de Estudios de la FDM de la UABC plantea formar un licenciado en Derecho con las competencias que el ejercicio jurídico exige, en el que se incluye una visión analítica, crítica, prospectiva y propositiva. En el ámbito espacial, los conocimientos se orientan hacia la defensa y entendimiento de lo nacional y la comprensión de lo internacional. Los principios axiológicos en esta tarea formativa se sustentan en los principios que guían la educación en México y que se encuentran en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917), que a la letra dice:

[...] respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con enfoque en los derechos humanos e igualdad sustantiva... amor a la patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y la justicia, promoverá la honestidad, los valores. (Art. 3)

Así, el Plan de Estudios de la FDM de la UABC se propone responder a las necesidades actuales del entorno jurídico, en lo teórico, en lo práctico y en lo investigativo, como «una propuesta de vanguardia, retadora de los tiempos actuales y desafiantes de los futuros, cobijada por los principios éticos y morales propios de nuestra profesión» (Facultad de Derecho Mexicali, 2015), con una visión integral y armónica del entorno local, nacional e internacional, en la búsqueda que sus egresados respondan a las exigencias de los perfiles de puestos y áreas de desempeño del sector público, privado y social; y, como ya se ha reiterado en este trabajo, con una visión analítica, crítica, reflexiva, prospectiva y propositiva, donde siempre se pondere la responsabilidad social y el bien común.

de esta forma, las exigencias que se plantea el nuevo plan de estudios en el proceso de aprendizaje-enseñanza tienen el com-

promiso de modificar el concepto tradicional de formación universitaria. A este respecto, la doctora Marina del Pilar Olmeda expone que:

La educación debe lograr el desarrollo de competencias y habilidades y el cambio de actitudes...por que la bien llamada crisis moral, ha despertado gran interés por los valores... la educación no solo integra el dominio de una disciplina y su aplicación, sino, además, el imprescindible elemento axiológico. (Olmeda, 2013, p. 209)

Con esta misma visión de apostar por la formación integral del estudiante, pero tomando en cuenta otras exigencias actuales es que, en el año 2025, se propone una modificación al plan de estudios 2015-2 para darle paso al plan de estudios 2025-1, por lo que se realizó el cambio de la denominación del Plan de Estudios de Licenciado en Derecho a Licenciatura en Derecho atendiendo la perspectiva de género e inclusión de las agendas internacionales y nacionales.

El nuevo plan 2025-1 cuenta con 46 asignaturas obligatorias y 9 optativas. Las 8 asignaturas obligatorias incorporadas fortalecen la formación de las y los estudiantes de derecho en áreas emergentes y atienden las agendas políticas, internacionales, nacionales e institucionales. Se privilegió la formación de la disciplina al reducir la optatividad de asignaturas, ya que, de acuerdo con la normatividad universitaria, también se ofrecen diversas modalidades de formación integral de las y los estudiantes para obtener créditos optativos.

Se incorporan asignaturas optativas con temáticas de políticas institucionales transversales como; Género y Derecho y Derecho de Acceso a la Información y Transparencia. Asimismo, se contempla que, desde la etapa básica, el estudiante podrá considerar tomar cursos y actividades complementarias en áreas de deportes y cultura que fomenten su formación integral (UABC F. d., 2024).

De igual forma se establece que son de carácter formativo y están relacionadas con la cultura, el arte y el deporte para el desarrollo de habilidades que coadyuvan a la formación integral del alumno, ya que fomentan las facultades creativas, propias de los talleres y grupos artísticos, y de promoción cultural, o mediante la participación en actividades deportivas (Consejo para la Acreditación de la Enseñanza del Derecho, 2025).

Como se puede observar, en este momento histórico se encuentran dos planes de estudios vigentes: por un lado, el del año 2015-2 y, por otro, el del 2025-1, ambos con el objetivo de formar integralmente al alumno, no solo en conocimientos teóricos, prácticos, éticos, de tecnología e innovación, sino también con la necesidad de fomentar el deporte, la cultura y el arte entre los alumnos y la comunidad universitaria.

3. Sustentos jurídicos fundamentales

Desde el ámbito normativo, el régimen jurídico de la formación integral del educando se sustenta en los dos grandes bloques temáticos espaciales, el que comprende lo universal y lo internacional, y el referido a lo interno o nacional.

En el ámbito universal, el desarrollo normativo de la educación y formación integral del educando alcanzó un alto desarrollo a través de un engranaje sistémico de declaraciones, convenciones y pactos fundamentales. Estos ordenamientos inician con la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), el Pacto Universal de los Derechos Civiles y Políticos (1966), el Pacto Universal de los Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales (1966). Además, habrá que agregar el amplio listado convencional.¹

1. *Vid.* Agenda 21 de la Cultura, Carta Africana Sobre los Derechos Humanos y de los Pueblos, Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea, Convención Americana sobre Derechos Humanos «Pacto de San José de Costa Rica», Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial, Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares, Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales, Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Convención sobre los Derechos del Niño, Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales, Convenio No. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales, Convenio sobre la Protección de Instituciones Artísticas y Científicas (Monumentos Históricos - Pacto Roerich), Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, Declaración de Friburgo sobre Derechos Culturales, Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, Declaración de México sobre Política Cultural (Conferencia Mundial sobre Políticas Culturales), Declaración de Quito Acerca de la Exigibilidad y Realización de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC) en América Latina y el Caribe, Declaración sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Nacionales o Étnicas, Religiosas y Lingüísticas, Declaración Universal de la

En el ámbito nacional, en México la Ley fundamental mexicana consagra los derechos de la educación, así como el acceso y desarrollo al arte en sus artículos 3.^º y 4.^º

En este sentido, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2019) contempla:

La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje. (Art. 3)

Por su parte el artículo 4.^º mandata al Estado mexicano el cumplimiento al derecho del acceso a la cultura y a la práctica del deporte, en los siguientes términos:

UNESCO sobre la Diversidad Cultural en el día Internacional de la Paz, Declaración Universal de los Derechos Humanos, Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales «Protocolo de San Salvador», Declaración sobre la Diversidad Cultural en el día Internacional de la Paz, Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, LEY No. 20, Transformar Nuestro Mundo: La Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, Declaración de Hangzhou, Convenio Marco para la Protección de las Minorías Nacionales, Convención para la protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural, Declaración de los Principios de la Cooperación Cultural Internacional, Acuerdo General de Cooperación en los Ámbitos Educativo, Cultural y Técnico, Convención Constitutiva del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, Convención Interamericana contra el racismo, la discriminación racial y formas conexas de intolerancia, Convención para Salvaguardar el Patrimonio Cultural Inmaterial, Convenio de Cooperación en materia educativa, cultura de juventud, de cultura física y deporte, Convenio de Cooperación en los campos de la educación, la cultura, la juventud, la cultura física y el deporte, Convenio de Cooperación Cultural y Educativa, Convenio de Cooperación en los campos de la educación, la cultura, la juventud, la cultura física y el deporte, Carta de la Organización de los Estados Americanos, Declaración y Programa de Acción Viena (Conferencia Mundial de los Derechos Humanos), Convención sobre la protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural, Declaración de las Naciones Unidas sobre el Derecho al Desarrollo, Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, Convención Universal sobre Derecho de Autor, Convención sobre las Medidas que Deben Adoptarse para Prohibir e Impedir la Importación, la Exportación y la Transferencia de Propiedad Ilícitas de Bienes Culturales, Convención para la Protección de los Bienes Culturales en caso de Conflicto Armado, Convención de la UNESCO sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales.

Toda persona tiene derecho al acceso a la cultura y al disfrute de los bienes y servicios que presta el Estado en la materia, así como el ejercicio de sus derechos culturales. El Estado promoverá los medios para la difusión y desarrollo de la cultura, atendiendo a la diversidad cultural en todas sus manifestaciones y expresiones con pleno respeto a la libertad creativa. La ley establecerá los mecanismos para el acceso y participación a cualquier manifestación cultural.

Toda persona tiene derecho a la cultura física y a la práctica del deporte. Corresponde al Estado su promoción, fomento y estímulo conforme a las leyes en la materia. (Art. 4)

Estos mandamientos constitucionales explicitan, en primer término, los principios fundamentales de la educación, como el apego a una cultura de paz, de derechos humanos, de solidaridad universal de responsabilidad social y bien común, entre otros. Asimismo, la Ley fundamental mexicana ordena al Estado promover la difusión y desarrollo de la cultura y el deporte en cualquiera de sus manifestaciones y expresiones, por lo que las Universidades e Instituciones de educación superior como ejecutoras del mandato constitucional, deberán hacerlo cumplir.

Cabe señalar, asimismo, que la directriz del sexenio del gobierno federal actual también contempla el aspecto de educación integral; en esa tesitura, no se puede pasar por alto que el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 contempla tres números principales, los cuales se identifican como:

1. Política y Gobierno
2. Política Social
3. Economía

Respecto del numeral 1 «Política y Gobierno», se establecen los objetivos 2 y 3. En este sentido, el Gobierno de México (2019) plantea lo siguiente:

2. Garantizar empleo, educación, salud y bienestar mediante la creación de puestos de trabajo, el cumplimiento del derecho de todos los jóvenes del país a la educación superior, la inversión en infraestructura y servicios de salud y por medio de los programas regionales, sectoriales y coyunturales de desarrollo: Jóvenes Construyendo

el Futuro, Instituto Nacional de Salud para el Bienestar, Universidades para el Bienestar, Pensión Universal para Personas Adultas Mayores, Becas «Benito Juárez», Crédito Ganadero a la Palabra, Producción para el Bienestar, Precios de Garantía a Productos Alimentarios Básicos, programas de Comunidades Sustentables «Sembrando Vida», de Infraestructura Carretera, Zona Libre de la Frontera Norte, Tren Maya, Corredor Multimodal Interoceánico y Aeropuerto «Felipe Ángeles» en Santa Lucía.

3. Pleno respeto a los derechos humanos que permea todas las acciones e instituciones de gobierno; se buscarán las reformas que permitan dotar de obligatoriedad legal, con sanción en caso de incumplimiento grave, a las resoluciones que emitan las comisiones nacionales y estatales de Derechos Humanos; el conocimiento y observancia de estos derechos será asignatura regular en la formación de los nuevos elementos policiales. Se excarcelará, en observancia de las disposiciones legales, a las personas que, sin haber cometido acciones violentas, se encuentren en prisión por motivos políticos y se buscarán las vías para dejar sin efecto los actos procesales de vinculación a proceso y los juicios penales originados por los acusados en actos de protesta legal y pacífica; se erradicará la represión y nadie será torturado, desaparecido o asesinado por un cuerpo de seguridad del Estado. El gobierno federal no tolerará los atropellos impunes desde el poder en contra de la ciudadanía. (p. 16)

Ahora bien, en el numeral 2 «Política Social», encontramos el derecho a la educación, cultura para la paz, para el bienestar y para todos. En este contexto, el Gobierno de México (2019) plantea lo siguiente:

Ante esta circunstancia, el gobierno federal se comprometió desde un inicio a mejorar las condiciones materiales de las escuelas del país, a garantizar el acceso de todos los jóvenes a la educación y a revertir la mal llamada reforma educativa. La Secretaría de Educación Pública tiene la tarea de dignificar los centros escolares y el Ejecutivo federal, el Congreso de la Unión y el magisterio nacional se encuentran en un proceso de diálogo para construir un nuevo marco legal para la enseñanza. (p. 25)

Respecto a la cultura para la paz, para el bienestar y para todos, el Gobierno de México (2019) propone lo siguiente:

Todos los individuos son poseedores y generadores de cultura. En rigor, el adjetivo «inculto», particularmente cuando se le utiliza en término peyorativo, denota una condición imposible: los humanos viven en sistemas culturales que van desde el lenguaje hasta las celebraciones y conmemoraciones, desde los patrones de comportamiento hasta la alimentación, desde el universo simbólico que cada persona construye hasta el disfrute y consumo de productos tradicionalmente denominados culturales, como la música, las artes plásticas, las letras y las artes escénicas.

Desde esta perspectiva, nadie debe ser excluido a las actividades y los circuitos de la cultura, los cuales representan, en la actual circunstancia, factores de paz, cohesión social, convivencia y espiritualidad.

Al igual que en otros rubros, el gobierno federal priorizará en este las necesidades de los sectores más marginados, indefensos y depauperados, e impulsará una vigorosa acción cultural en las zonas más pobres del país.

Al mismo tiempo, sin descuidar las materias que por tradición han recaído en el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, la Secretaría de Cultura promoverá la difusión, el enriquecimiento y la consolidación de la vasta diversidad cultural que posee el país y trabajará en estrecho contacto con las poblaciones para conocer de primera mano sus necesidades y aspiraciones en materia cultural. Los recintos tradicionalmente consagrados a la difusión del arte no deben centralizar y menos monopolizar la actividad cultural. Esta debe poblar los barrios y las comunidades y hacerse presente allí en donde es más necesaria, que son los entornos sociales más afectados por la pobreza, la desintegración social y familiar, las adicciones y la violencia delictiva. (p. 26)

En ese orden de ideas, se puede concluir, de la interpretación armónica de los cuerpos normativos antes citados, que tanto la Constitución federal como el Plan Nacional de Desarrollo buscan que la población tenga una educación de calidad e integral,

en la que se conjugue valores, arte y ciencia; lo anterior, a fin de lograr un bienestar colectivo y justicia social.

4. Valores y conocimientos de la formación jurídica

Los contenidos y valores de la formación universitaria se han transformado fuertemente en las últimas décadas, el avance de la ciencia y la tecnología, las exigencias de la aplicación del conocimiento, las relaciones de lo nacional con lo internacional, entre otros, han generado cambios sobre cómo entender y comprender el fenómeno educativo y particularmente la educación superior.

Aprender, comprender e investigar la realidad para materializarla en conocimiento exige una visión amplia con una perspectiva que permita observar el proceso educativo, como un producto cultural, fuertemente permeado en el plano horizontal por los diferentes factores del quehacer humano, y de manera vertical como un fenómeno actuante en los ámbitos local, regional, nacional, internacional y en lo global en que se circunscriben.

En este contexto, no resulta tarea fácil en el presente la delimitación del perfil profesional universitario en sus tres ejes formativos: conocimientos, habilidades o competencias y actitudes. Los contenidos curriculares en los planes de estudio deberán ser integrados a través de lo que la doctrina llama el desarrollo de la cultura profesional, la cual es conceptualizada como un conjunto de saberes y de actitudes: de todas las teorías, las filosofías y de las doctrinas de la disciplina de que se trate elaboradas en una determinada fase histórica por los especialistas del área (Botia, 2017); en segundo lugar el complejo de las ideologías, de los modelos y de los modos de pensar en torno a una profesión determinada, justamente de los operadores profesionales, en tercer lugar el sentido común en torno a las técnicas, procedimientos y quehaceres en particular, difundido y operante sobre esa profesión en la sociedad.

Otra consideración que plantea la doctrina con insistencia sobre los contenidos curriculares de la formación profesional corresponde a la dimensión axiológica, se sostiene que:

Nadie escapa la importancia de fenómenos como la pérdida de credibilidad de las instituciones político-democráticas, la estructuración de una sociedad injustamente desigual e inhumana, el inconfundible embate de una corrupción, los crecientes efectos nocivos de la contaminación ambiental, cultural e ideológica... estos hechos deben ser motivo de atención por los diversos partícipes en la labor educativa, responsables de contribuir a la conformación de la más auténtica imagen del ser humano. (Monesterolo Lencioni y Vásconez Ribadeneira, 2008, p. 62)

La Dra. Marina del Pilar Olmeda García comenta que estas problemáticas tienen implicaciones en las formas de relacionarnos, de generar derechos y obligaciones, por lo que plantean una gran responsabilidad para los formadores y para el sistema universitario en su conjunto. Ya no podemos entender una profesión con un sentido meramente descriptivo, se requiere de funciones prescriptivas, de análisis crítico y propositivo, con una visión integral del conjunto de la estructura cultural y valores de todo el sistema de la disciplina de que se trate (Olmeda García, 2023).

Por su parte, Rodolfo Vázquez explica lo siguiente:

Hay que responder a tres cuestionamientos básicos: 1) ¿Qué concepción o representación del derecho se quiere enseñar? 2) ¿Cuál es la metodología adecuada o coherente con tal concepción? y 3) ¿Qué resultados u objetivos se espera alcanzar en los estudiantes de acuerdo con la concepción y la metodología elegida? (Vázquez, 1997, pp. 55-81)

Indudablemente, los contenidos de la formación universitaria de ninguna manera pueden encontrarse solo en las fuentes aisladas de la técnica y la ciencia, es preciso integrar como ámbitos de estudio desde el origen o contexto histórico, es decir, de las manifestaciones de la ciencia en la historia de la humanidad y de los procesos sociales, económicos, políticos y culturales que le permitan ubicar cada disciplina en un contexto determinado. Se deberá continuar con el examen de las doctrinas, esto es, las corrientes teóricas que sustentan y explican esa ciencia. Asimismo, es imprescindible acudir a la metodología de la investigación y sistemas de información, las técnicas del lenguaje oral y escrito para su aplicación en la argumentación y redacción. Es

hasta después de este proceso de aprendizaje, que el estudiante tendrá aptitud y actitud para comprender y poder ejercer una profesión.

Bajo este contexto el plan de estudios de la licenciatura en Derecho de la Universidad Autónoma de Baja California pone de manifiesto en cada una de sus unidades de aprendizaje un alto contenido valorativo y axiológico, sumando a que se incorporan materias especialidades al efecto, por lo que la misión del plan de estudios consiste en:

[...] la formación de profesionistas con un alto perfil humanista que les permita actuar con solidaridad, democracia y justicia para con la sociedad, dejando evidencia de su capacidad para resolver problemas mediante la aplicación de los ordenamientos jurídicos, sean nacionales o internacionales. (FDM UABC 2024, p. 13)

Para lograr su misión, el plan de estudios acoge los cuatro pilares de la educación que establece la UNESCO, cuya aplicación contribuye al modelo educativo de nuestra Universidad, tales pilares son los que se identifican como: Aprender a aprender, Aprender a hacer, Aprender a vivir juntos y Aprender a ser; los dos primeros se abordaran en el apartado siguiente, los últimos dos son los que dan énfasis al aspecto humano y filosófico, ya que buscan que el futuro profesional del derecho tenga un desarrollo integral, en cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual y espiritualidad, así como también:

[...] busca que el futuro abogado fomente la participación en proyectos comunes, creando conciencia de que somos parte de una sociedad, por lo que la realización de trabajos en equipo comprende en gran parte la aplicación del respeto a los Derechos Humanos y la realización de intereses comunes. (UABC F. d., 2015, p. 37)

5. Conclusiones

La ciencia jurídica tiene implicaciones en la forma de relacionarnos, de generar derechos, obligaciones y consecuencias jurídicas, lo que representa una gran responsabilidad para los estudiosos

del Derecho. Es de reconocerse las exigencias relativas a los replanteamientos, tanto científicos como morales en temas sobre bioética, derecho genómico, la protección a los derechos humanos, las transformaciones sociojurídicas sobre los conceptos de familia, biodiversidad y protección ambiental, relaciones económicas y de competitividad, los cambios en la regulación administrativa, las implicaciones de los avances tecnológicos en materia de información como inteligencia artificial, telecomunicaciones y otras tecnologías.

Desde una concepción democrática y de justicia social del derecho, la metodología de aprendizaje-enseñanza que se aplique en la formación jurídica deberá ser también deliberativa y democrática, en la que los sujetos de este proceso, profesores, profesoras, alumnas, alumnos, participen en forma activa, creativa, incentivada; es decir, con participación responsable. Esta metodología de aprendizaje-enseñanza deberá llevar a un último aprendizaje, en el que los educandos creen y recreen su propio conocimiento, interioricen valores y puedan crear sus propias prácticas profesionales con actitud deliberativa, cuestionadora, crítica, prospectiva y propositiva.

Con esta visión del derecho y de su pedagogía, se deberá diseñar el plan de estudios y delimitar los contenidos por ejes del conocimiento jurídico, en el que se incluyan las fuertes transformaciones que ha tenido el derecho en las últimas décadas en México, a partir de las reformas estructurales que fueron expuestas en este trabajo, particularmente las referidas a las materias de derechos humanos, ciencias penales, derecho del trabajo, derecho civil y familiar, a esto deberá agregarse las reformas en materia de educación, amparo, político electoral, género, pueblos originarios, justicia para adolescentes y adultos mayores, por mencionar algunos.

La dinámica del contexto, su problemática y los cambios estructurales del avance normativo expuesto en este trabajo llevan a dos supuestos que guían este trabajo. El primero es que, en las últimas cinco décadas, particularmente, a partir de 1980, México ha tenido transformaciones profundas en diferentes ámbitos de la vida pública y privada. El segundo es que la docencia y la investigación jurídica no han sido capaces de responder con igual fuerza a la exigencia de la magnitud del cambio, y que existe una deuda que obliga a plantear respuestas para su fortalecimiento, tanto en sus contenidos como en sus métodos de aprendizaje,

enseñanza e investigación con igual magnitud, como consecuencia del déficit generado.

En consecuencia, el profesional de la ciencia jurídica del presente deberá ser formado con un alto perfil humanista y sensible, para un desempeño responsable y compromiso social, con aptitud centrada en la solidaridad, justicia y bien común. Esta educación profesional, solo se puede alcanzar a través de la formación integral del educando en la que el arte y el deporte tienen una función de gran importancia. En efecto, la educación artística, cultural y deportiva en el nivel de licenciatura constituye un área de oportunidad en la formación integral.

Para cerrar, y a manera de ejemplo, en el plan de estudios de la licenciatura en Derecho de la FDM UABC 2015-2 se integra entre sus programas la unidad de aprendizaje Historia del Derecho Mexicano y para el plan de estudios 2025-1 se incorpora la materia Paradigmas del Derecho Mexicano. En este programa en específico, se potencializa a través de la música, la danza, el cine, la pintura y la escultura, entre otras, por medio de corridos, películas, murales, usos y costumbres de los pueblos originarios, con los que se puede trasmisir con mayor entretenimiento pasajes de nuestra historia nacional.

Otra vía formativa para el alumno en materia de arte son las actividades extracurriculares, a través de talleres, clubs o grupos de música, cine, literatura, ajedrez, teatro, pintura, fotografía. Debe quedar considerado, asimismo, como parte de la inclusión artística en el proceso formativo, su aplicación como pedagogía o didáctica de aprendizaje, mediante concursos de oratoria; concursos de declamación; visitas guiadas a museos; salas de arte y exposiciones; celebraciones de actos cívicos, entre muchas otras actividades pedagógicas factibles de integrar en el proceso de aprendizaje-enseñanza.

6. Referencias

- Botia, A. B. (15 de julio de 2017). *Culturas profesionales en la enseñanza*. <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/317>
- Consejo para la Acreditación de la Enseñanza del Derecho, A. (14 de febrero de 2025). *Marco de Referencia*. Marco de Referencia: <http://www.conaed.org.mx>

- Facultad de Derecho Mexicali, F. d. (27 de mayo de 2015). http://sriagral.uabc.mx/Secretaria_General/consejo/201505/10.pdf: http://sriagral.uabc.mx/Secretaria_General/consejo/201505/index.html
- Gobierno de México (2019-2024). *Plan Nacional de Desarrollo*. Presidencia de la República.
- Monesterolo Lencioni, G. y Vásconez Ribadeneira, E. (2008). *Propuesta de un rediseño curricular y de una metodología innovadora para formación profesional en la facultad de jurisprudencia de la PUCE*. Cuadernos académicos PUCE.
- Olmeda García, M. P. (2023). Metodologías Digitales en las Ciencias Jurídicas. En: S. P. E. J. Hernández Fuentes. *Metodologías Digitales en las Ciencias Sociales Innovaciones Prácticas* (pp. 15-35). Artificios.
- Olmeda Garcia, M. P. (2013). *Ética profesional en el ejercicio del Derecho*. UABC-BOSCH.
- Olmeda García, M. P. (2015). Formación jurídica: valores, conocimientos y competencias. *Prospectiva jurídica*, 6(12), 55-81.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, I. C. (9 de octubre de 1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa
- UABC, F. d. (27 de mayo de 2015). *Plan de Estudios UABC 2015-2*. Plan de Estudios UABC 2015-2: http://derecho.mxl.uabc.mx/derecho/doc/documentos/plan_estudios_20152.pdf
- UABC, F. d. (8 de octubre de 2024). *Consejo Universitario Sesión Ordinaria*. Consejo Universitario Sesión Ordinaria. chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://sriagral.uabc.mx/Secretaria_General/consejo/202410/05.pdf
- UNESCO (18 de septiembre de 2023). *La educación transforma vidas*. La educación transforma vidas: www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Vázquez, R. (1997). *Educación Liberal*. Fontamara.

El arte de compartir el atril: una estrategia educativa

LESLIE FREITAS DE TORRES

Universidad Latinoamericana de Estudios Humanistas (México)

1. Introducción

El origen del atril se encuentra estrechamente vinculado a los contextos monásticos y eclesiásticos de la Edad Media, donde cumplía la función de facilitar la lectura de los textos litúrgicos. Con el paso del tiempo, este soporte ganó popularidad y, en la actualidad, se encuentra presente no solo en el ámbito sacro, sino en contextos seculares. Según la Real Academia Española (RAE, 2016), el *atril* es un «mueble con forma de plano inclinado, con pie o sin él, utilizado para sostener libros, partituras, etc., y permitir una lectura cómoda» (s. p.). En el ámbito musical, Meza (2021) señala que el atril es un accesorio indispensable para los estudiantes de música, ya que sobre él se colocan los materiales musicales de manera que puedan leerlos cómodamente mientras los interpretan.

Así que, en un entorno de enseñanza musical, lo habitual es que los estudiantes de los diferentes instrumentos lean sus materiales en un atril individual, incluso en una clase grupal, sin compartirlo. Con el fin de ofrecer una alternativa a este *modus operandi*, se ha implementado la estrategia pedagógica de compartir el atril como herramienta para fomentar el aprendizaje colaborativo en las clases grupales de violín del Proyecto Social del Instituto Municipal Aguascalientense para la Cultura, denominada Comunidad de Orquestas Municipales de Pocitos, Aguascalientes, México, también conocida como COMPAZ Pocitos.

Algunos estudios han abordado el aprendizaje colaborativo en la educación musical como una estrategia pedagógica eficaz. Alamos-Gómez y Montes (2022) exploran, en su investigación *Creatividad y aprendizaje colaborativo en educación secundaria: Una experiencia didáctica en el aula de música*, el desarrollo de la creatividad a través del trabajo grupal, enfocándose en una unidad didáctica de composición rítmica que pone énfasis en el aprendizaje colaborativo, cuyos resultados demuestran un fortalecimiento en los saberes vinculados con este tipo de aprendizaje (p. 155). Por su parte, la tesis de Uribe (2020), titulada *Aprendizaje colaborativo en la enseñanza del teclado virtual. Una propuesta didáctica para la clase de música en el I.E.D. República de Colombia*, presenta una estrategia educativa para favorecer las clases colectivas de piano basadas en el aprendizaje colaborativo, donde los resultados señalan un incremento en la interacción, en el intercambio de conocimientos y en la interpretación musical de los participantes (p. 9). Finalmente, el trabajo de Beineke (2017) denominado *Componiendo colaborativamente en la escuela: Entre teorías y prácticas en el campo del aprendizaje musical creativo*, aborda la práctica de la composición colaborativa como motor del desarrollo de competencias, cuyos resultados exhiben una mejora en el pensamiento crítico y en la toma de decisiones (p. 31).

A partir de estos antecedentes, se plantearon tres preguntas para esta investigación: *¿Qué beneficios puede aportar el aprendizaje colaborativo realizado a través de tocar en pareja en un solo atril al desarrollo socioeducativo de los estudiantes de violín del COMPAZ Pocitos?* *¿Cómo puede el hecho de compartir el atril impulsar el proceso formativo de estos jóvenes?* y *¿Cuáles son las competencias que los estudiantes de violín de esta comunidad de orquestas pueden desarrollar a través del estudio de los materiales musicales en un solo atril?*

Por ello, el objetivo de esta investigación es evidenciar la importancia y los beneficios que conlleva el arte de compartir el atril en pareja, durante el estudio de los materiales musicales, por los estudiantes de violín del COMPAZ Pocitos.

2. Metodología

La investigación ha sido realizada bajo el enfoque mixto, que, de acuerdo con Cueva et al. (2023), permite «una comprensión más profunda y rica del fenómeno estudiado al combinar la amplitud y generalización de los datos cuantitativos con la riqueza contextual y la comprensión en profundidad proporcionada por los datos cualitativos» (p. 77).

Por su parte, el método utilizado para esta indagación ha sido el estudio de caso. Soto y Escribano (2019) afirman que este método se aplica con la intención de «estudiar y evaluar un caso determinado, a fin de llegar a explicar objetivamente su evolución, sus particularidades y las causas que generan la situación que demanda llevar a cabo un proceso investigativo de esta naturaleza» (p. 208).

Así que, en este estudio han participado un total de 21 estudiantes, de ambos性s y con edad entre 8 y 15 años, de la clase de violín del COMPAZ Pocitos. La estrategia pedagógica de compartir el atril entre pares se ha implementado en este grupo durante dos meses consecutivos, los lunes, martes, jueves y viernes, el horario de 16:30 a 19:30 horas.

El instrumento empleado ha sido el cuestionario, que, de acuerdo con Rodrigues (2023), presenta múltiples posibilidades para la construcción de conocimientos, puesto que los datos obtenidos pueden generar interpretaciones valiosas al abordar las diversas realidades y contextos en los que se pueden reflexionar (Pozzo et al., 2018).

El cuestionario, que está compuesto por ocho preguntas abiertas y validado por el doctor Anderson Rodrigues da Silva, fue aplicado después de dos meses de implementación de la dinámica de compartir el atril entre pares, ya que hasta ese momento los estudiantes de la clase de violín del COMPAZ Pocitos utilizaban atriles individuales. En la figura 1 se presentan las preguntas formuladas con el propósito de conocer la perspectiva de los estudiantes frente a este nuevo *modus operandi* en las clases de violín.

Figura 1. Cuestionario

No	Pregunta
1	¿Qué te parece estudiar o tocar los materiales compartiendo el atril con otra persona?
2	¿Cómo comunicas con la persona que comparte el atril contigo? ¿Usas palabras o señales sin hablar?
3	¿Cómo te sientes al compartir tu atril al momento de tocar o estudiar tus materiales musicales? ¿Por qué?
4	¿Qué opinas de cómo tocas o estudias cuando compartes el atril con otra persona?
5	Cuando tocas compartiendo el atril, ¿cómo aclaras tus dudas?
6	¿Qué cosas te parecieron más fáciles al estudiar con otra persona en el mismo atril?
7	¿Qué cosas te parecieron más difíciles al estudiar con otra persona en el mismo atril?
8	¿Te gusta más tocar compartiendo el atril con otra persona o prefieres hacerlo sola o solo?

Nota: este cuestionario, compuesto por preguntas abiertas, se ha utilizado para conocer la perspectiva de los estudiantes de violín del COMPAZ Pocitos respecto a la estrategia educativa de compartir el atril entre pares para la lectura de los materiales musicales.

La técnica de interpretación empleada fue el análisis de contenido con categorización temática emergente, el cual, según Castro y Labra (2022), «se caracteriza por un razonamiento empírico-inductivo sobre la información recogida en un terreno» (p. 143). La utilización de esta técnica en susodicho estudio ha tenido por objetivo identificar patrones, ideas recurrentes, emociones y significados que emergen directamente del discurso de los participantes, con el fin de sistematizar sus experiencias subjetivas y generar categorías de forma inductiva. Este proceso ha permitido transformar los datos cualitativos en indicadores cuantificables, facilitando, así, la interpretación.

En esta línea, Romero (2005) sostiene que la identificación de patrones posibilita la construcción de categorías, mediante la agrupación de elementos, ideas o expresiones que giran en torno a un mismo concepto. A partir de este proceso, se definieron las siguientes categorías emergentes en este estudio: 1) Comunicación; 2) Emociones al compartir; 3) Percepción del aprendizaje compartido; 4) Preferencias personales; 5) Resolución de dudas; y 6) Dinámicas de interacción.

Cabe señalar que la justificación metodológica para la derivación de los porcentajes presentados en las tablas de resultados

responde a la necesidad de resaltar tendencias y subrayar las temáticas más relevantes dentro del corpus analizado. Estos porcentajes no tienen un propósito estadístico, sino que buscan complementar la narrativa cualitativa, facilitando la visualización y comprensión de los hallazgos.

La codificación de los resultados se realizó a partir de la frecuencia de menciones asociadas a cada categoría, considerando palabras, frases o expresiones similares y repetidas en el discurso de los participantes. Esta codificación permitió cuantificar las apariciones de cada categoría, conservando siempre el enfoque interpretativo y contextual del análisis cualitativo.

Sobre los procedimientos para la elaboración de esta investigación, se siguieron los pasos propuestos por George (2005) para un estudio de caso: 1) Diseño del estudio: establecimiento de los objetivos y estructuración de la investigación; 2) Realización del estudio: preparación y ejecución de las actividades y elaboración y validación del cuestionario; y 3) Análisis y conclusiones: análisis de las evidencias.

Por su parte, Avello-Martínez et al. (2019) señalan que las limitaciones de un estudio «proporcionan mayor validez y rigurosidad al proceso de investigación desarrollado» y deben ser consideradas como áreas de oportunidad (p. 12). En este sentido, las principales limitaciones del presente estudio fueron, por un lado, el tamaño reducido de la muestra y el hecho de haberse desarrollado en un contexto específico –21 estudiantes de la clase de violín del COMPAZ Pocitos–, lo cual restringió la posibilidad de generalizar los resultados a otras poblaciones o entornos educativos. Por otro, se contó con un tiempo limitado para implementar esta estrategia, ya que el alumnado estaba próximo a salir de vacaciones de verano, lo que interrumpió la continuidad del estudio.

Por último, los criterios éticos de esta investigación, los cuales se basaron en la participación voluntaria de los estudiantes, preservando el anonimato y la confidencialidad de las informaciones recolectadas. Asimismo, se dispuso del consentimiento del director artístico del COMPAZ Pocitos, Mtro. Néstor Luna Vázquez, para la implementación de la estrategia educativa y la recolección de la información, así como del apoyo del experto Dr. Anderson Rodrigues da Silva para la validación de las preguntas del cuestionario, tal como se mencionó anteriormente.

Los criterios utilizados por el experto para evaluar la pertinencia de las preguntas del cuestionario se basaron en los siguientes aspectos: la relevancia con respecto a los objetivos de la investigación, la claridad y comprensión de las preguntas, su adecuación al perfil del público participante y su organización en un orden lógico y coherente. Tras el análisis del cuestionario, el Dr. Rodrigues realizó algunas observaciones, sugiriendo modificaciones menores con el propósito de ajustar las preguntas a las categorías establecidas en este estudio y, de este modo, avanzar en su validación. Dichas sugerencias fueron atendidas y aplicadas en la versión final del instrumento.

3. Resultados

Esta estrategia educativa que se ha implementado en las clases de violín del Proyecto Social COMPAZ Pocitos, contó con la participación de 21 estudiantes de ambos sexos. La elección del grupo se basó en la accesibilidad de la docente hacia este, ya que lleva, aproximadamente, un año instruyéndolo.

En cuanto a la estructura de la clase, esta sigue el modelo de inicio-desarrollo-cierre. La clase tiene una duración de 3 horas diarias, cuatro veces a la semana (lunes, martes, jueves y viernes). El inicio, que dura aproximadamente 30 minutos, está dedicado a los retrasos, saludos, organización del aula (cada estudiante toma su silla y atril y elige con quién lo compartirá), afinación de los violines y presentación de los objetivos de la sesión.

Seguido de esto, la etapa de desarrollo, que tiene una duración de dos horas con un recreo de 30 minutos, se centra en que los estudiantes trabajen los materiales musicales en pares y compartiendo el atril, donde cuentan con el apoyo de la maestra para realizar los ejercicios tanto prácticos como teóricos, además de aclarar las dudas. Durante esta etapa, se llevan a cabo diversas actividades en las que los estudiantes interpretan ejercicios técnicos y obras musicales, más allá de aprender teoría de la música.

Por último, el cierre se realiza en los 30 minutos finales de la clase. En esta fase se dialoga con los estudiantes sobre las actividades realizadas, los avances del grupo, los aspectos que requieren mayor atención, la verificación del cumplimiento de los ob-

jetivos planteados para la sesión, los anuncios, el acomodo de sillas y atriles en el rincón destinado para ello y los saludos finales.

Ha sido mediante esta estructura de clase que se implementó la estrategia didáctica de compartir el atril entre pares, cuyos resultados, derivados directamente de las respuestas textuales de los encuestados y posteriormente categorizados de forma cuantitativa, evidencian que el 53 % del alumnado prefiere compartir el atril. Por el contrario, según se muestra en la tabla 1, el 46 % prefiere tocar solo, principalmente debido a la incomodidad que generan los choques entre los arcos de los violines. Finalmente, el 1 % indicó que le resulta indiferente tocar solo o compartiendo el atril.

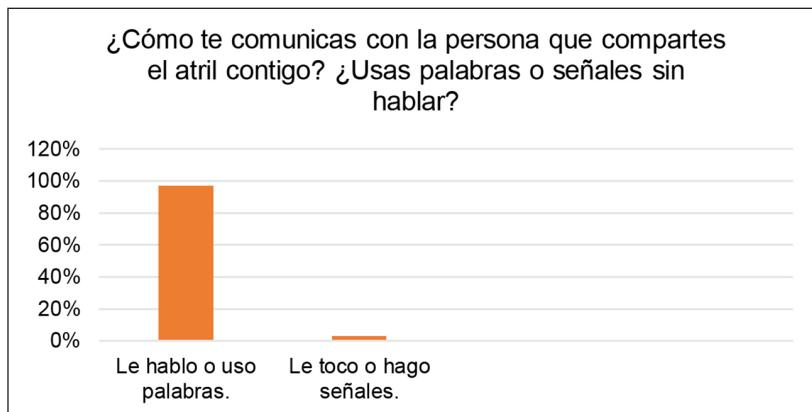
Tabla 1. Opinión del alumnado de violín sobre compartir el atril entre pares.



Nota: elaboración propia (2025).

De acuerdo con Fajardo (2009), la comunicación es un conjunto de razones que incluye el acceso y el intercambio de información, la discusión abierta de ideas y la negociación de desacuerdos y conflictos, pudiendo ser tanto verbal como no verbal. En este contexto, los estudiantes de violín muestran una clara predisposición por la comunicación verbal, con un 97 % de ellos optando hacia este tipo de interacción, tal como se demuestra en la tabla 2.

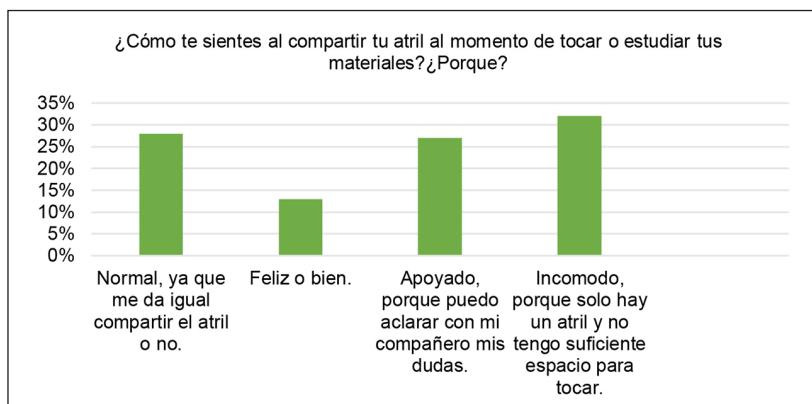
Tabla 2. Percepción del alumnado de violín acerca de compartir el atril con sus compañeros.



Nota: elaboración propia (2025).

En cuanto a los sentimientos de los estudiantes al compartir el atril, la tabla 3 exhibe respuestas variadas. Un 28 % señala que es algo normal, un 13 % expresa felicidad, un 27 % se siente apoyado y un 32 % manifiesta incomodidad debido a la reducción del espacio personal.

Tabla 3. Valoración del estudiantado de violín respecto al uso compartido del atril entre pares.



Nota: elaboración propia (2025).

De acuerdo con la tabla 4, la opinión de los escolares sobre cómo tocan cuando comparten el atril es la siguiente: un 61 %

señala que es mejor, puesto que se sienten acompañados; un 36% considera que es peor debido a que los arcos se chocan con frecuencia; y un 3% indica que es indiferente.

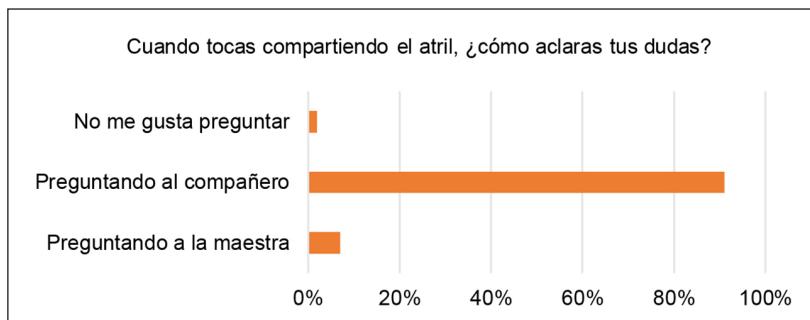
Tabla 4. Impresiones del alumnado de violín en torno a la experiencia de compartir el atril con sus pares.



Nota: elaboración propia (2025).

Lo que dice respecto a las aclaraciones de dudas, la tabla 5 señala que el 91% prefiere preguntar al compañero con quien comparten el atril, lo cual, según Arteaga-Martínez y Azqueta (2022), puede ayudar a consolidar los lazos de compañerismo en el aula. Por su parte, el 7% prefiere preguntar a la maestra, y el 2% no les gusta hacer preguntas.

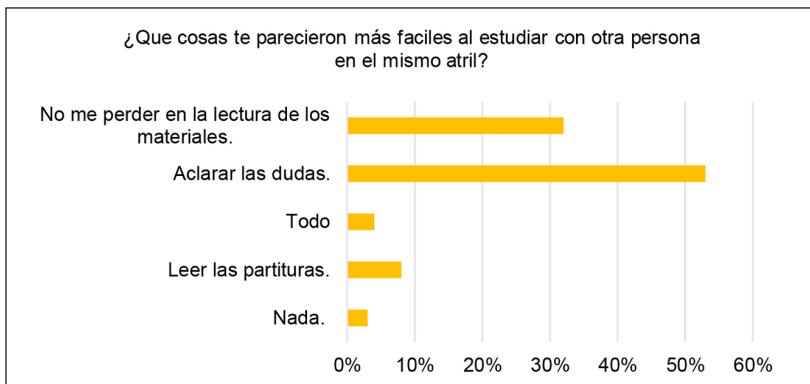
Tabla 5. Apreciación del alumnado de violín sobre el acto de compartir el atril con otros estudiantes.



Nota: elaboración propia (2025).

Las acciones que les resultan más fáciles al estudiar los materiales musicales en pares y en un solo atril, según la tabla 6, han sido: aclarar las dudas (53 %); no perderse en la lectura (32 %); leer las partituras (8 %); todo (4 %); y nada (3 %).

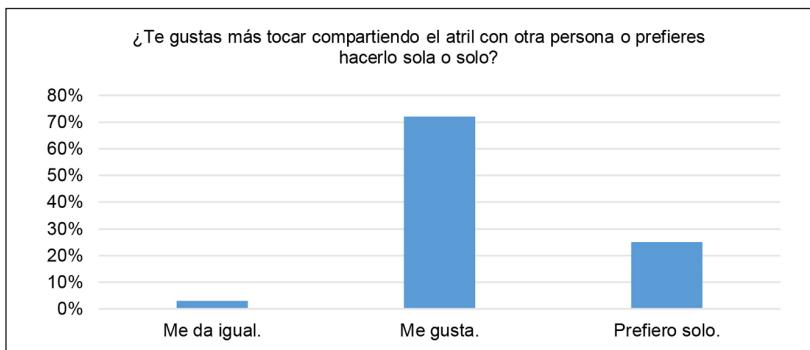
Tabla 6. Perspectiva del estudiantado de violín frente a la acción de compartir el atril con sus iguales.



Nota: elaboración propia (2025).

En cuanto a los aspectos más difíciles de compartir el atril con un compañero, la tabla 7 indica que el 57 % de los encuestados no ven nada particularmente difícil; el 29 % menciona que es mantener un buen sonido debido a los choques de los arcos; el 13 % señala que tocar en un espacio limitado; y el 1 % manifiesta que acomodar los materiales musicales.

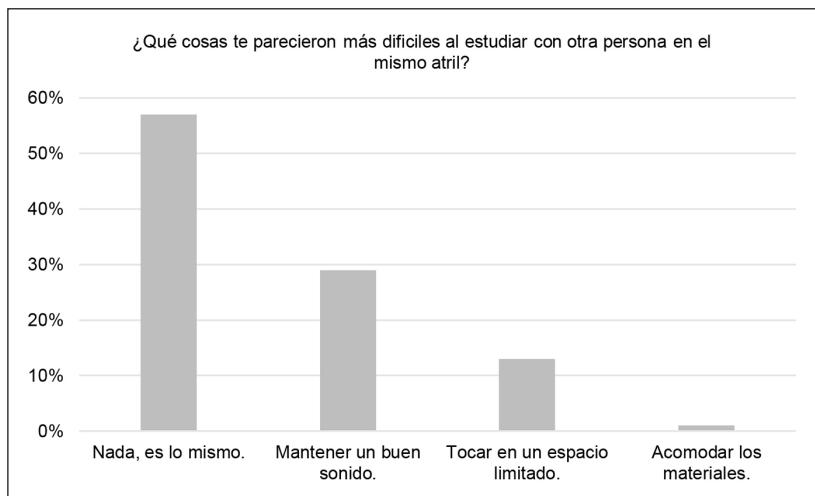
Tabla 7. Punto de vista de los alumnos de violín respecto a compartir el atril con sus pares.



Nota: elaboración propia (2025).

Por último, la tabla 8 demuestra que el 72 % del alumnado le gusta tocar compartiendo el atril. En cambio, el 25 % prefiere tocar solo, y el 3 % considera que no les importa tocar con o sin compartir el atril.

Tabla 8. Juicio de los estudiantes de violín sobre la práctica de compartir el atril entre compañeros.



Nota: elaboración propia (2025).

4. Discusión

Los resultados demostraron que compartir el atril es una estrategia educativa eficaz para el desarrollo socioeducativo de los estudiantes de música, ya que promueve el aprendizaje del violín de manera colaborativa, a través del fortalecimiento de habilidades sociales que generan un sentimiento de solidaridad y pertenencia. En este sentido, Mata et al. (2025) afirman que el estudio grupal favorece no solo el aprendizaje reflexivo, sino también la socialización.

Asimismo, se observó que esta estrategia puede considerarse un motor del proceso formativo al incentivar el desarrollo integral del estudiante que va desde la adquisición de conocimientos técnicos del violín hasta la formación de valores y actitudes, como la comunicación y el apoyo mutuo, los cuales les permitirán enfrentar los retos de la vida. En esta línea, Vygotsky (1978)

destaca que una educación impartida desde un enfoque integral fomenta la interacción entre los individuos, lo que impulsa la reflexión crítica y la habilidad de aprender a aprender.

Por último, se evidenció un desarrollo significativo en las competencias emocionales, sociales, comunicativas y de resolución de problemas por parte del alumnado. En el ámbito emocional, los estudiantes han aprendido a manejar situaciones inesperadas, como la actividad de cambio de parejas para compartir el atril. Durante esta actividad, demostraron empatía, autocontrol y cooperatividad con su nuevo compañero, habilidades que reflejan el fortalecimiento de sus competencias emocionales.

En el ámbito social, se destacó la valoración de las opiniones del compañero de atril y el ejercicio de la tolerancia, especialmente en situaciones donde, de forma no intencional, se producían choques entre los arcos. No obstante, cabe señalar que, a pesar de esta disposición a la convivencia, el 46% del alumnado manifestó una inclinación por tocar solo, en lugar de compartir el atril. Esta preferencia se fundamenta principalmente en la incomodidad física que genera la proximidad con el otro compañero, particularmente cuando se producen interferencias entre los arcos de los violines, lo cual afecta tanto la ejecución técnica como la concentración durante el estudio o la interpretación. Este hallazgo sugiere que, si bien la estrategia de compartir el atril puede promover habilidades como la colaboración y la tolerancia, también conlleva desafíos logísticos y espaciales que inciden directamente en la comodidad y en el rendimiento individual del estudiante.

Además, se observa un fuerte componente colectivo e interactivo en las actividades realizadas, como el apoyo mutuo y el intercambio de retroalimentación durante la lectura de los materiales musicales, lo que ha sido clave para el fortalecimiento de la habilidad comunicativa.

Finalmente, se confirma el fomento de la competencia en resolución de problemas, ya que, al percibirse de que el espacio personal se veía reducido al tocar en pareja y en un solo atril, los estudiantes buscaron formas de reorganizar tanto los materiales musicales como su posición corporal, con el objetivo de que esta dinámica no afectara su trabajo ni el del compañero de atril, consiguiendo, así, manejar este conflicto.

En cuanto a los estudios previos relacionados con el tema investigado, el de Alamos-Gómez y Montes (2022) se compara con

esta investigación debido al uso del trabajo colaborativo para la realización de las actividades musicales. El estudio de Uribe (2020) se relaciona a través de su reflexión sobre el aprendizaje colaborativo en la enseñanza musical, considerando las dimensiones socioafectivas, cognitivas y corporales. Este escrito, al igual que la presente investigación, busca mediante una estrategia educativa «desarrollar no solamente habilidades inherentes a la música, sino también [...] habilidades comunicacionales, afectivas, destrezas motoras, etc., como resultado del estímulo propio del quehacer musical y del aprendizaje social» (Uribe, 2020, p. 31). Finalmente, el artículo de Beineke (2017) se relaciona a través de su enfoque en el desarrollo de diferentes competencias musicales a través de actividades colaborativas, como la resolución de problemas y la motivación, competencias que también se han promovido en esta investigación mediante actividades de carácter similar.

Pese a los beneficios de esta estrategia educativa, se notan algunas limitaciones, entre ellas: la disminución del espacio personal y los choques de los arcos, desventajas que dificultaron que los estudiantes mantuviesen un buen sonido de manera constante durante la interpretación de los materiales musicales. Esto se debe a la falta de costumbre de tocar emparejados, ya que en agrupaciones musicales en que los instrumentos de cuerdas participan, como orquestas y cameratas, esta dinámica es común. En este sentido, Macián-González y Tejáda (2018) señalan que:

[...] es habitual que, en el proceso de aprendizaje, los alumnos necesiten tiempo para reflexionar sobre las distintas acciones que están llevando a cabo, por lo que requieren cierto tiempo para coordinarlas. (p. 132)

5. Conclusión

En este estudio se evidenció que compartir el atril en pareja durante las clases de violín no solo beneficia el aprendizaje colaborativo, sino también el proceso formativo y el desarrollo de diferentes competencias. Asimismo, es una estrategia de fácil implementación, ya que no genera costos adicionales para las instituciones musicales y produce resultados significativos tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como en la formación integral de los

estudiantes de este instrumento. Pese a estas ventajas, la propuesta presentó dos debilidades: la reducción del espacio personal de los escolares y los choques de los arcos, lo que afectó la sonoridad durante la interpretación de los materiales musicales.

Los resultados obtenidos en esta estrategia educativa abren nuevas posibilidades para investigaciones futuras, con estudios longitudinales que aborden este mismo caso durante un tiempo más amplio; o casos similares, como el de compartir el atril entre estudiantes de otros instrumentos musicales, por mencionar algunos, de metales o maderas. Asimismo, esta investigación resalta la necesidad de profundizar en estudios de esta naturaleza, dado que el estado del arte en este campo es escaso.

En resumen, la interacción entre pares mediante el uso compartido del atril para lectura de los materiales musicales en las clases de violín es una estrategia educativa estimulante, que impulsa el proceso formativo del estudiante, favoreciendo el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de competencias emocionales, sociales, comunicativas y de resolución de problemas.

6. Referencias

- Alamos-Gómez, J. y Montes, R. (2022). Creatividad y aprendizaje colaborativo en educación secundaria. Una experiencia didáctica en el aula de música. *RMIE*, 27(92), 155-183. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8254474>
- Arteaga-Martínez, B. y Azqueta, A. (2022). Ser compañero y ser amigo. En: A. Martín-Gutiérrez, J. Ahedo y B. Arteaga-Martínez (eds.). *¿Cómo fortalecer las relaciones de amistad en la familia y en la escuela?* (pp. 121-132). Octaedro. https://www.researchgate.net/publication/361266061_Ser_companeros_y_ser_amigos
- Avello-Martínez, R., Rodríguez-Monteagudo, M., Rodríguez-Monteagudo, P., Sosa-López, D., Companioni-Turiño, B. y Rodríguez-Cubela, R. (2028). ¿Por qué enunciar las limitaciones del estudio? *Medisur* [revista en Internet], 17(1), 10-12. <http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/4126>
- Beineke, V. (2017). Componiendo colaborativamente en la escuela entre teorías y prácticas en el campo del aprendizaje musical creativo. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 31-39. <https://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/88>

- Castro, C. y Labra, O. (2022). El análisis de contenido temático: una mirada a sus etapas desde Nvivo 12 c. *Revista Internacional de Ciencias Sociales Interdisciplinarias*, 10(1), 143-158. <http://doi.org/10.18848/2474-6029/CGP/v10i01/143-158>
- Cueva, T., Córdova, O. J., Arias, J., Flores, F. A. y Balmaceda, C. A. (2023). *Métodos mixtos de investigación para principiantes*. INUDI. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.106>
- Fajardo, L. A. (2009). A propósito de la comunicación verbal. *Forma y Función*, 22(2), 121-142. <https://www.redalyc.org/pdf/219/21916691006.pdf>
- George, A. L. (2005). *Case studies and theory development in the social sciences*. MIT Press.
- Macián-González, R. y Tejada, J. (2018). Problemas técnicos en iniciación al violín: un estudio exploratorio en el aula con alumnos de 4 y 5 años. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 15, 119-138. <http://dx.doi.org/10.5209/RECIEM.59576>
- Mata, A. M., López, M. de los Á. y Deserti, E. O. (2025). Las competencias investigativas en los posgrados en educación. En: R. A. Andrade Cázares, R. M. González Isasi y M. de los Á. López Esquivel (coord.). *Estrategias metodológicas para la formación de investigadores en educación* (pp. 47-72). UPAEP.
- Meza, S. (2021). *Una Orquesta para todos*. Grupo de Servicios Gráficos del Centro.
- Morales, F. y Rodríguez-Juan, A. (2021). Aprendizaje colaborativo y tecnología educativa en las asignaturas de teoría musical. En: H. H. Pacheco García, G. A. Olvera Babun y O. Hernández Aguilar (coord.). *Investigación e Intervención desde la Universidad. Educación subjetiva y pandemia* (pp. 72-85). Taberna Libraria.
- Pozzo, M. I., Borgobello, A. y Pierella, M. P. (2018). Uso de cuestionarios en investigaciones sobre universidad: análisis de experiencias desde una perspectiva situada. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 8(2), 1-16. <https://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/download/Relmecse046/10197>
- Real Academia Española (2016). *Diccionario de la lengua española*. <http://dle.rae.es/?id=4KuI7Px>
- Romero, C. (2005). La categorización: un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de Investigaciones Cesmag*, 11(11), 113-118. https://www.academia.edu/78803037/Las_categor%C3%ADAs_en_la_investigaci%C3%B3n_cualitativa

- Rodrigues, F. M. (2023). El cuestionario en una investigación cualitativa: reflexiones teórico-metodológicas. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 11(26), 28-49. <http://dx.doi.org/10.33361/RPQ.2023.v.11.n.26.467>
- Soto, E. R. y Escribano, E. (2019). El método estudio de caso y su significado en la investigación educativa. En: D. M. Arzola Franco (coord.). *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 203-221). Red de Investigadores Educativos Chihuahua.
- Uribe, A. (2020). *Aprendizaje colaborativo en la enseñanza del teclado virtual. Una propuesta didáctica para la clase de música en el I. E. D. República de Colombia* [tesis de grado de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12990/APRENDIZAJE%20COLABORATIVO%20EN%20LA%20ENSEÑANZA%20DEL%20TECLADO%20VIRTUAL%20-%20ALEJANDRO%20URIBE%20MARTINEZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Desarrollo de habilidades colaborativas en niñeces de una casa hogar a través de las artes plásticas

ALEXIS LANDIN ZAMUDIO

Universidad Autónoma de Baja California (Méjico)

1. Introducción

El presente trabajo es el resultado de un taller de intervención interdisciplinaria con enfoque socioeducativo y crítico, cuyo objetivo fue actuar en un espacio educativo –curso de arte regular– que presentara alguna problemática o área de oportunidad dentro de las comunidades involucradas. Las experiencias desarrolladas están vinculadas con las artes, con especial énfasis en la expresión plástica y el uso de la imaginación para construir historias y proyectar vivencias. Para ello, se diseñó una metodología influenciada por el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y por el modelo «The Seven Phases of a Project Cycle», propuesto por la fundación Edutopia (2017) y citado por Martin y Martínez (2018). Este modelo se estructura en unidades de enseñanza que inician con una pregunta significativa.

Asimismo, el modelo propuesto retoma la perspectiva de Jové (1997) sobre el enfoque de Vygotsky (1971), al analizar el trabajo del escritor Tolstoi (1898), tanto en su obra reflexiva sobre el arte como en su experiencia como docente de arte en una comunidad rural. Este análisis resalta su vocación e interés social en la didáctica de la literatura, concebida como un modelo educativo orientado a la expresividad artística, la relación dialógica y el enfoque constructivista (p. 242). En este sentido, se subraya la importancia del maestro como mediador en la transmisión de cono-

cimientos culturales y artísticos, así como en el acompañamiento necesario para que los alumnos accedan a niveles superiores de comprensión y creación.

En su práctica-enseñanza este trabajo toma como ejemplo la dinámica grupal llamada «El ayudante» del libro *Cómo aprender a trabajar en equipo/1: juegos e improvisaciones* (Vopel, 2009), la cual tuvo como actividad la construcción de una silueta humana dentro de un papel de rotafolio donde añadirían los conocimientos adquiridos, ya sea por medio de dibujos o palabras, también se utilizó la didáctica cuentos con luz tomada del libro mis vacaciones en la biblioteca (Consejo Nacional de Cultura y las Artes, 2008), la cual consistió en la construcción de una historia y dibujo de un amigo imaginario.

Las actividades mencionadas fungieron como guía y diagnóstico del grupo para una posterior construcción del proyecto por medio de las artes plásticas junto al apoyo del maestro de grupo del curso regular quien fue el guía en la práctica. Se trabajó con un grupo de alumnos provenientes de la casa-hogar El Oasis del Niño, dentro de la comunidad de la Casa de la Cultura Progreso, en Mexicali, Baja California, México.

2. Contextualización

El actual edificio donde se encuentra la Casa de la Cultura Progreso fue donado en 1925 durante el gobierno de Abelardo L. Rodríguez por parte del Gobierno de Baja California a la Sociedad Cooperativa para instalar oficinas administrativas y un almacén general. Asimismo, este espacio pasó a ser estación de policía y oficinas de delegación hasta que el 15 de marzo del 2016 se convirtió en Casa de la Cultura (Jove, 2020). Por otra parte, los documentos del programa Municipal de Desarrollo Urbano (Instituto Municipal de Planeación Urbana de Mexicali, 2020) catalogan al barrio de Progreso como el número 18, su territorio se encuentra entre la mancha urbana y la otra cercana a la carretera federal número 2. También es una zona de transición entre Mexicali y Tijuana, que tiene una superficie de 1'058,050 hectáreas con una población de 5,547 y poca densidad poblacional (IMIP, 2020). Por último, la Casa de la Cultura Progreso se encuentra ubicada en la Calzada coronel Esteban Cantú, siendo

esta la zona más aledaña a la carretera Mexicali-Tijuana, aunque como institución cultural municipal de Mexicali (IMACUM).

La Casa de la Cultura Progreso funciona de manera independiente dentro del espacio territorial donde se encuentra. Es decir, de manera institucional u oficial rinde cuentas sobre sus actividades a IMACUM y de manera paralela interactúa con la comunidad de la delegación Progreso para la creación de talleres, eventos artísticos y culturales.

3. Objetivo acción educativa

El objetivo de la acción educativa consiste en que los alumnos desarrollen habilidades colaborativas a través de las artes plásticas para la elaboración de proyectos u obras artísticas con una actitud creativa y respetuosa. Si bien durante el curso regular han trabajado distintas formas y desarrollado algunas herramientas, se busca que, para el cierre de curso, construyan una obra propia utilizando todo el conocimiento adquirido durante el taller. Asimismo, el aprendizaje basado en proyectos (ABP) tiene como características generar un problema globalizado el cual debe investigarse para resolverse mediante el trabajo colaborativo, la vinculación entre la realidad y lo que se ve en clase, así como el papel protagónico que juegan los estudiantes dentro del proceso de aprendizaje, la decisión de sus contenidos y su evaluación (Salido, 2020). Del mismo modo, vincularlo con la educación artística implica un enriquecimiento de las actividades, ya que agrega un elemento cultural, además del desarrollo creativo; permite crear espacios de reflexión desde lo visual e imaginativo (Salido, 2020) brindando una perspectiva a la persona una proyección de su sentir o realidad social como una visión más integradora.

4. Metodología

Para la creación de esta metodología, se tomó como base la metodología del ABP y el modelo llamado «The Seven Phases of a Project Cycle», propuesto por la fundación Edutopia (2017, citado por Martin y Martinez, 2018). Este modelo se divide en distintas unidades de enseñanza que buscan generar un pensamiento

reflexivo ante una problemática para buscar su resolución demostrando sus conocimientos a través de distintos retos que concluyen en un proyecto final.

Asimismo, la presente metodología conlleva las siguientes fases que por razones relacionadas al periodo que se inició el curso regular y sesiones en las cuales no fue posible que los alumnos llegaran al taller debido a problemas técnicos de su transporte, se logró aterrizar en la práctica hasta la segunda fase. Asimismo, para su evaluación, se tomaron en cuenta los niveles de participación de las infancias que propone Casas (1995, citada por Trilla y Novella, 2001).

- **Fase 1: Diagnóstico**

La presente fase se realiza para conocer la percepción que tienen los alumnos de su entorno y de ellos mismos, así como también la forma en que colaboran, se conducen y participan. Busca extenderizar la experiencia subjetiva del alumno y percepción. Asimismo, la actividad del amigo imaginario sirve como ejemplo para esta fase y es pilar para trabajar con él en los siguientes pasos.

- **Fase 2: Proyección de necesidades y conocimientos**

En este apartado, se busca profundizar más en la dinámica del grupo como también los conocimientos, habilidades, aficiones, valores que tienen en conjunto, ya que se busca problematizar y reflexionar sobre ellos para empezar a visualizar el proyecto. La dinámica llamada «El ayudante», tomada del libro *Cómo aprender a trabajar en equipo/1: juegos e improvisaciones* (Vopel, 2009), funciona como elemento didáctico para la proyección y aterrizaje de conocimientos, valores, inseguridades y objetivos de manera colaborativa, logrando una mejora en el ambiente de aprendizaje y cohesión del grupo de manera progresiva.

- **Fase 3: Vinculación y creación de objetivos**

En esta fase se busca vincular los resultados obtenidos de las dos fases anteriores hacia un mismo camino y aterrizar de manera objetiva el proyecto a realizar trabajando ya sea en equipos o en parejas. La relación del proyecto tiene que tener escenarios, valores y técnicas similares donde los alumnos a través de un relato crearán una pintura en lienzo.

- **Fase 4: Elaboración del proyecto artístico**

En este paso es muy importante la participación del docente como consejero, ya que, en el proceso de creación de los

alumnos, el maestro afinará los detalles y brindará recomendaciones para que los equipos puedan pulir su obra. Asimismo, los alumnos utilizarán todos los conocimientos adquiridos para la elaboración del proyecto.

- **Fase 5: Presentación de obra y evaluación de producto**

Se expone la obra a los demás compañeros, familiares, docentes e integrantes de la comunidad. Posteriormente, en clase, el maestro entrega una rúbrica de autoevaluación a los alumnos que explora ámbitos sobre su experiencia, retos y aprendizajes logrados.

Primera sesión: Diagnóstico del entorno

Se realizaron dos entrevistas, una a la coordinadora de Casa Cultura Progreso y otra con el maestro encargado de los talleres de artes plásticas. Durante la entrevista con la coordinadora, se identificó que uno de los grandes retos que existen es entrar en contacto con la comunidad de la delegación Progreso, debido a las características de la zona y el rubro de actividades que tienen sus habitantes teniendo como retos interesar a los habitantes de la comunidad en los talleres, así como difundir la cultura que se promueve desde este espacio a la comunidad. Otro aspecto relevante fueron los recursos, siendo los suficientes, pero no los equivalentes a la Casa Cultura Madero ubicada en la zona del centro histórico de la ciudad. Por otra parte, un área de oportunidad que se resaltó fue el papel que juegan los maestros para la creación de comunidad, la construcción de espacios y el papel que representan como eje de cambio.

En la segunda entrevista se focalizaron las problemáticas desde dos vertientes: primero, el papel que juega el maestro y, segundo, la dinámica que se trabaja en uno de sus talleres con un grupo de alumnos que vienen de la casa hogar «El Oasis del Niño», la cual atiende a niños en situación de abandono. Como mencionó el maestro, la dificultad radica en la cantidad de alumnos (11 en total) y la necesidad de atención que exigen, ya que es un aula con características multigrado, esto es, se atienden a estudiantes de distintas edades en un mismo momento y espacio.

Asimismo, el maestro habló sobre su experiencia en la enseñanza, que ha sido más que nada autodidacta y que, en el momento de implementar o enseñar técnicas a los alumnos, ha tenido que emplear un enfoque no formal en sus clases para que

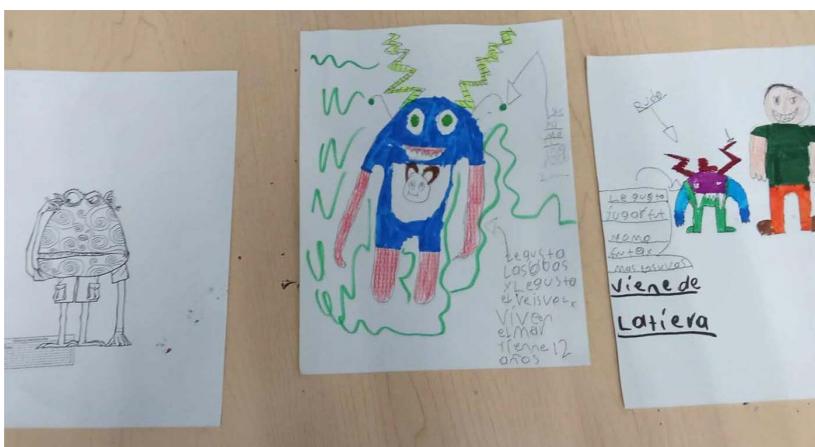
realicen un trabajo más libre sin necesidad de realizar un proyecto o introducción a una técnica de pintura como tal.

Segunda sesión: Actividad «Cuentos con luz» hacia el grupo

Se realizó una actividad dentro de la clase de pintura con los alumnos de la casa-hogar mencionada. La actividad consistió en trabajar por medio del dibujo emociones y creatividad con base en una didáctica del libro *Mis vacaciones en la biblioteca* (CONACULTA, 2008), llamándose la sesión «Cuentos de luz», la cual consistió en que los alumnos se presentaran a través de un amigo imaginario, describiendo, ya sea en palabras o en dibujo sus cualidades, gustos, sentimientos, lugar donde viven y características físicas.

En total, toda la sesión duró alrededor de 45 minutos, iniciando con una pequeña dinámica de activación de sentidos tomada del libro *Cómo Aprender a Trabajar en Equipo/1* (Vopel, 2009). Posteriormente, se continuó con la presentación del tutor y después la presentación de los alumnos. De esta manera se generó una reactivación de conocimientos previos y problematización a través de las preguntas: *¿Qué es lo que hace a una persona ser creativa?* y *¿De qué manera se puede utilizar el dibujo para expresar la creatividad?* Por último, se realizó la actividad de creación del amigo imaginario por medio del dibujo y palabras tomando como tiempo de ejecución 20 minutos (figura 1).

Figura 1. Dibujo de los amigos imaginarios



Si bien el enfoque de la actividad fue problematizador y constructivista, ya que los alumnos fueron los que con sus propias capacidades dieron respuesta a la actividad sin necesariamente tener una respuesta correcta o incorrecta que los condicionara y utilizando sus conocimientos técnicos de dibujo que han estado desarrollando durante el curso regular, también utilizaron el pensamiento creativo para la elaboración de su amigo imaginario.

Un factor que determinó la conducta de los alumnos fue que durante la clase se encontraba la encargada de la casa hogar: la madre religiosa, propiciando una figura simbólica de respeto que proporcionó equilibrio durante la dinámica ante la actitud de algunos de los alumnos logrando un ambiente de aprendizaje armonioso. Asimismo, se logró identificar que los alumnos tienen habilidades de trabajo colaborativo, ya que intercambiaban entre ellos los materiales que utilizaban para realizar sus dibujos: colores, crayones, lápices, entre otros.

Tercera sesión: Actividad el ayudante

Durante la tercera sesión, primero se explicaron a los alumnos las actividades por realizar, las cuales incluyeron un ejercicio de respiración, la dinámica llamada «El ayudante» (Vopel, 2009) y una reflexión. Al iniciar la primera actividad los chicos prestaron atención se levantaron de sus asientos y comenzaron a practicar la respiración diafragmática los cuales resultaron en 5 sesiones de 8 tiempos. Al principio la actividad les resultó compleja, posteriormente, lograron relajarse un poco. Terminando la meditación, para activar conocimientos previos, se preguntó al grupo: *¿Qué habilidades o forma de expresarse han aprendido del maestro?*

Los alumnos comenzaron a generar una lluvia de ideas, pero se les explicó que simplemente estuvieran reflexionando, ya que se iban a plasmar a través de una silueta humana. Junto al maestro se eligió a uno de los alumnos que iba a representar la silueta la cual se dibujó dentro de un *papercraft* de un 1,5 metros, posteriormente, el maestro delineó al alumno con un marcador permanente el cual representará al ayudante. Una vez terminado, tanto los alumnos como los docentes se sentaron en el piso alrededor de la silueta y se le pidió a cada chico que con un marcador rojo se dibujara o escribiera dentro de la cabeza del ayudante la pregunta activadora sobre lo que habían aprendido del maestro dentro del curso. Para ello, solamente se utilizó un plu-

món rojo, el cual según el sentido de las manecillas del reloj iba a pasar por las manos de cada alumno para compartir su experiencia ya sea de manera pictórica o por medio de palabras. Al principio, los alumnos se sentían un poco desesperados, ya que todos querían participar al mismo tiempo, pero el maestro mantuvo la organización recordando que tenemos que aprender a compartir, asimismo uno de los alumnos estuvo liderando el orden hacia los compañeros más pequeños.

La dinámica siguió y, al final, los alumnos empezaron a dibujar las figuras o formas que les había enseñado el maestro durante las clases, otros empezaron a escribir frases como: «ninguna pintura es fea» y «los colores se pueden combinar». Una vez terminado, se pidió a los alumnos que con un color azul dentro del cuerpo de la silueta dibujaran o escribieran las experiencias que no les gustaría tener con el grupo (figura 2).

Figura 2. Dibujo colectivo realizado por estudiantes de la casa hogar



En este momento empezó un diálogo crítico y reflexivo, en el cual, cuando se les daba el plumón, empezaron a alzar la voz sobre las cosas que no les gustaría vivir o que les dijieran otros compañeros. Pese a ser un grupo multigrado en el cual rondaban alumnos que iban desde 6 a 11 años y con cierto rezago en la escritura, sorprendentemente, todos participaron escribiendo. Fue tal su necesidad de expresar lo pensado y sentido, que a través de la escritura buscaron dar sentido a algo tan abstracto como son los sentimientos.

Como se mencionó, algunos alumnos tienen dificultad para escribir; sin embargo, los docentes fungieron como apoyo para que los alumnos puedan deletrear correctamente las palabras y la ortografía adecuada. Seguidamente, con un pulmón verde se pidió escribir o dibujar dentro del cuerpo del ayudante aquellas cosas que les gusta ya sea de su casa hogar o la Casa de la Cultura Progreso. Los alumnos comenzaron a escribir palabras como el catecismo, pintar, el patio, las clases del maestro, los colores, la madre religiosa. Después de terminar de llenar la silueta y su contorno, se propuso un nombre que se elegiría entre todo el grupo, para ello se generó una dinámica, en la cual cada alumno mencionó una consonante que el maestro escribió dentro del pizarrón hasta formar una frase muy larga la cual se dividió en tres nombres distintos, donde, a través de una votación, el nombre ganador resultó ser el de Filifiña.

La reacción de los alumnos fue, en general, de risas y algarabía con el nombre resultado, aunque, al principio, algunos se encontraban inconformes, ya que deseaban que el ganador fuera otro de los nombres construidos. Finalmente, se colocó la silueta dentro del aula y la sesión finalizó con esta frase motivadora: «El principal hogar que tenemos es nuestro cuerpo». Antes de la frase, los niños se encontraban en un gran bullicio por ayudar con los materiales para pegar la silueta dentro de la pared del aula; con todo, gracias a la figura de la madre, que ayudó a mantener a los alumnos en calma, una vez escuchada la frase se invitó a los educandos a la reflexión. Asimismo, se explicó la importancia de que Filifiña representaba un poco de todos, que ella también quería ser respetada, seguir aprendiendo, estar en un espacio agradable y la importancia de lo que se expresa con el cuerpo.

5. Evaluación (niveles de participación en las infancias)

A partir de la dinámica y las observaciones realizadas sobre los trabajos de los alumnos se pudo identificar que en la primera sesión la participación está categorizada como simple según la clasificación de Casas (1995) citada por Trilla y Novella (2001), ya que los alumnos dieron seguimiento a la actividad propuesta por el tutor sin buscar generar o aportar una propuesta distinta. Sin embargo, durante la segunda sesión el nivel de participación de los alumnos comenzó a ser más decisivo, si bien inicia como una participación simple, dado que solamente siguen instrucciones ante un estímulo respuesta que es llenar los espacios de la silueta, cuando la actividad avanza hacia la decisión de escribir aquello que les molesta o aquellas experiencias que no les gustaría que ocurriera dentro del aula, el nivel de participación aumenta hacia una más consultiva, ya que, como mencionan Trilla y Novella (2001):

[...] no son meros espectadores, ejecutantes o usuarios de algo previa y externamente decidido, sino que se les demanda su parecer sobre asuntos que de forma directa o indirecta les conciernen. Se les alienta a opinar, proponer o valorar y se facilitan canales para ello. (p. 147)

Contiene, incluso, ciertos rasgos de lo que es la metaparticipación, ya que dos de los alumnos, los cuales son de los de menor edad del grupo, comienzan a proponer formas para que sean más reconocidos y que su condición no sea discriminada al momento de hacer trabajos en equipo. Por otra parte, la participación del grupo sigue siendo consultiva, dado que se decidió por votación el nombre que tendría la silueta el cual fue elaborado por todos.

Por otro lado, en las observaciones realizadas por el docente respecto al taller, destacó que esta estuvo bien estructurada y, sobre todo, que los alumnos mostraron un interés genuino al aprender de forma divertida. Asimismo, resaltó la actitud respetuosa y la libertad con la que los estudiantes se expresaron entre ellos, lo cual derivó en una mayor cooperación y participación en las clases posteriores.

El progreso en la toma de decisiones y en la capacidad organizativa de los alumnos ha permitido trazar caminos y desarrollar competencias orientadas hacia una participación infantil más proyectiva. Esta se caracteriza por la apropiación del proyecto por parte de los participantes, sin necesidad de una intervención directa por parte de los adultos (Trilla y Novella, 2001).

El docente también comentó que, al inicio del curso, los estudiantes se mostraban más tímidos e individualistas; aun así, con el avance de las sesiones comenzaron a pensar de manera más colectiva, desde acciones simples como compartir un sacapuntas hasta proponer ideas para las actividades, expresar sus inquietudes abiertamente y establecer reglas de juego de forma conjunta.

6. Reflexiones finales

La presente práctica sirvió para reconocer no solamente la importancia de realizar una metodología de intervención dentro de un grupo por medio de las artes, sino también para conocer, aumentar el nivel de participación de los alumnos y la construcción de significados, como también el reconocimiento de las propias capacidades y experiencias. Durante la segunda sesión de clase los alumnos comenzaron a convivir con mayor armonía estableciendo con un pensamiento más crítico sus valores, límites y necesidades tanto de manera individual como grupal, ya que la figura del ayudante sirvió como un reflejo o proyección de la dinámica del grupo y las cualidades que los caracterizan. Tener como apoyo a la madre religiosa en las sesiones brindó cohesión y atención a los alumnos, sobre todo, aquellos que eran más pequeños y necesitaban un apoyo más personalizado ante las propias inseguridades. En lo personal, la experiencia fue enriquecedora, puesto que el ambiente brinda un espacio para el desarrollo de la creatividad y de la participación comunitaria, junto con la construcción de proyectos artísticos para la sociedad y los grupos más desfavorecidos.

Durante el desarrollo de la actividad, surgieron momentos espontáneos de creatividad, especialmente en la elección del nombre del ayudante. Originalmente, esta dinámica no estaba contemplada en la planeación, pero fue bien recibida tanto por los alumnos como por el docente. En futuras implementaciones, se

podría considerar con mayor detalle el uso del espacio físico. Por ejemplo, en la primera sesión, una vez finalizados los dibujos de los amigos imaginarios, sería pertinente destinar una pared o muro donde puedan ser agrupados, creando, así, un espacio de referencia junto a la silueta. Este entorno favorecería la interacción y el vínculo entre los alumnos, estimulando una mayor conexión entre ellos.

Este tipo de ambientación responde a la necesidad de generar un ambiente de aprendizaje constructivo y óptimo, en el cual se fomente la interacción, la creatividad y se reconozca el contexto sociocultural de los estudiantes. En este sentido, se retoma la perspectiva de Vygotsky (1998), quien, citado por Marín (2007), sostiene que «los procesos mentales superiores (pensamiento, lenguaje, comportamiento voluntario) tienen su origen en procesos sociales; el desarrollo cognitivo es la conversión de relaciones sociales en funciones mentales» (p. 26).

Contar con un espacio en el cual los alumnos puedan intercambiar ideas a través del dibujo y establecer vínculos autorreferenciales mediante el ayudante contribuye a consolidar experiencias significativas. Esto enriquece su capacidad lingüística, favorece el desarrollo de habilidades sociales y genera cohesión grupal a través del arte.

Como recomendación para replicar esta actividad en otros contextos, es fundamental realizar un diagnóstico eficiente del espacio antes de su implementación. También es clave considerar lo que señalan Trilla y Novella (2001):

Es muy importante que los niños conozcan sobre la realidad en la que van a actuar, pero no menos importante es que se apropien del objetivo que persigue su intervención en una actividad o proyecto, y que definan los motivos que les llevan a involucrarse en esa acción. (p. 161)

Pese a que esta reflexión se sitúa en el marco de la participación infantil, puede extenderse a personas de todas las edades. Contar con un propósito claro y significativo motiva la participación activa y comprometida. Asimismo, es esencial mostrar empatía hacia la comunidad con la que se trabaja –incluyendo directivos, docentes y alumnos– y respetar los espacios propios de cada contexto o institución, evitando causar daños a terceros.

Finalmente, es importante no perder la capacidad de asombro y seguir utilizando la creatividad como herramienta fundamental en el trabajo pedagógico con las artes.

7. Referencias

- Casas, F. (1995). La participación de los niños y niñas en la sociedad europea. *Infancia y sociedad*, 31(32), 37-49.
- Consejo de Cultura y las Artes (2008). *Mis vacaciones en la biblioteca 2008*. CONACULTA.
- Edutopia (2017). *Practical PBL Series: Design an Instructional Unit in Seven Phases*. <http://www.edutopia.org/blog/practical-pbl-design-am-bergraeben>
- Jové Peres, J. J. (1997). *Modos de producción figural y educación artística* [tesis doctoral, Universitat de Lleida]. <https://tesisenred.net/bitstream/handle/10803/8305/TJJJP3de7.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Jove, Y. (2 de febrero de 2020). Historias de la Progreso o antiguamente conocido como el «El 4». *La voz de la frontera*. <https://www.lavozdelafrontera.com.mx/local/historias-de-la-progreso-o-antiguamente-conocido-como-el-4-9804874.html>
- Marín, L. (2017). *Cambios en las concepciones y en las prácticas pedagógicas que poseen los docentes sobre el ambiente de aula, donde se promueve la enseñanza de la matemática desde el enfoque constructivista* [tesis doctoral, Maestría en Educación Matemática-Universidad de Medellín].
- Martín, J. G. y Martínez, J. E. P. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: método para el diseño de actividades. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 10, 37-63. <https://doi.org/10.51302/tce.2018.194>
- Peres, J. J. J. (1998). *Modos de producción figural y educación artística* [tesis doctoral, Universitat de Lleida].
- Salido L. P. V. (2020). Metodologías activas en la formación inicial de docentes: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y educación artística. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 120-143.
- Tolstoi, L. (1898). *¿Qué es el arte?* I. N. Kushnerov & Co.
- Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164.
- Vygotsky, L. (1971). *Psicología del arte*. The MIT Press.
- Vygotsky, L. (1998). *Pensamiento y Lenguaje*. Paidós.
- Vopel, W. K. (2009). *Cómo aprender a trabajar en equipo/1: juegos e improvisaciones*. CCS.

Índice

Prólogo 1: Desde el sur norteño. El arte como horizonte con sentido: 32°37'40.1"N 115°27'16.1"W	9
Referencias	17
Prólogo 2: Sobre alebrijes que derriban muros académicos y sus voces del sur	19
Presentación	25
Referencias	29
 PARTE I. INVESTIGACIONES	
1. Competencias musicales: desarrollo percibido al término de la educación obligatoria	33
1. Introducción	33
2. Orientaciones contextuales, teóricas y conceptuales	34
3. Metodología	39
4. Resultados	42
5. Discusión y conclusiones	45
6. Referencias	47
2. Experiencias de docentes en formación con los nuevos libros de texto gratuitos en México: el caso de Artes en Secundaria	51
1. Introducción	51
2. Marco referencial	52
3. Metodología	55

4. Resultados	57
4.1. Uso de los libros de texto	57
4.2. Apreciaciones de los libros de texto	58
4.3. Fuentes de información empleadas	59
5. Conclusión	59
6. Referencias	60
 3. Un seguimiento a los perfiles profesionales de educación artística	63
1. Introducción	63
2. Marco teórico	65
2.1. Capital humano y condiciones de trabajo del egresado en artes	66
2.2. Profesionalización académica	68
3. Metodología	70
3.1. Contexto de los sujetos de estudio	70
3.2. Instrumento	71
3.3. Procedimiento en la recolección de los datos	71
4. Resultados	72
4.1. Dimensión Datos de Trabajo	72
4.2. Dimensión Datos Profesionales Académicos	73
5. Discusión y conclusiones	77
6. Referencias	80
 4. ¿Cuáles docentes de artes en secundaria son más eficaces? Licenciados en Educación Artística vs. perfiles afines	83
1. Introducción	83
2. Orientaciones conceptuales y teóricas	85
3. Metodología	90
4. Resultados	93
5. Discusión y conclusiones	97
6. Referencias	98
 5. La pérdida de aprendizajes en educación artística durante la COVID-19	101
1. Introducción	101
2. Antecedentes y contexto	103
2.1. Educación y COVID-19	103
2.2. Educación en México durante la COVID-19	105
2.3. Educación artística durante la pandemia por COVID-19	107

3. Metodología	109
4. Resultados	112
5. Discusión y conclusiones	114
6. Referencias	116
 PARTE II. REFLEXIONES	
6. Taller de arte en las escuelas brasileñas y la diferenciación en la enseñanza pública	121
1. Introducción	121
2. La importancia de los talleres de arte	124
3. Los talleres de arte en Brasil	127
4. Conclusión	132
5. Referencias	133
7. El arte como eje transversal en la formación integral del alumno: caso Facultad de Derecho UABC	137
1. Introducción	137
2. Marco teórico conceptual	139
3. Sustentos jurídicos fundamentales	144
4. Valores y conocimientos de la formación jurídica	149
5. Conclusiones	151
6. Referencias	153
8. El arte de compartir el atril: una estrategia educativa	155
1. Introducción	155
2. Metodología	157
3. Resultados	160
4. Discusión	165
5. Conclusión	167
6. Referencias	168
9. Desarrollo de habilidades colaborativas en niñeces de una casa hogar a través de las artes plásticas	171
1. Introducción	171
2. Contextualización	172
3. Objetivo acción educativa	173
4. Metodología	173
5. Evaluación (niveles de participación en las infancias)	180
6. Reflexiones finales	181
7. Referencias	183

Investigación y reflexión en educación artística: voces del sur

El sur global se configura como un terreno epistemológico en constante reconstrucción, expansión y disputa. Por ello, requiere de exploraciones y registros académicos desde los diversos ámbitos y disciplinas que lo constituyen. Esta obra coordinada es un esfuerzo inicial por atender este desafío monumental desde el campo de la educación artística. Reúne a un grupo plural de agentes educativos con el propósito de arrojar luz, visibilizar y amplificar las voces del sur mediante investigaciones originales y reflexiones innovadoras que giran en torno a uno de los campos formativos más valiosos y, al mismo tiempo, más estructuralmente marginados.

En sus páginas se formulan preguntas y se tocan temas incómodos y provocativos para los gobiernos nacionales del mundo, pero que, por salud de sus propios sistemas educativos, resultan conversaciones imprescindibles. Se examinan cuestiones relacionadas con el logro real de las competencias artísticas al finalizar la educación obligatoria, la pérdida de aprendizaje en educación artística durante la pandemia por COVID-19, los rasgos de los docentes de educación artística que resultan más eficaces, etc. También reflexiona sobre la desigualdad en el acceso al aprendizaje de la educación artística y sobre el arte como un aliado clave en la educación superior, y se comparten experiencias de intervención educativa para coadyuvar a la reducción de las brechas de aprendizaje.

Este texto es una lectura indispensable para toda persona interesada en luchar por alcanzar sociedades más sensibles, creativas, diversas, felices, justas y equitativas.

Israel Moreno Salto. Doctor en Educación por la Universidad de Cambridge del Reino Unido. Es profesor investigador, y colabora con distintas instituciones de educación superior en México y el extranjero. Su trabajo de docencia e investigación entreteje diferentes aspectos de la educación comparada, política educativa, liderazgo educativo, formación del profesorado y educación artística.

Patricia María Aguilar Serrano. Maestra en Docencia, licenciada en Educación Artística y bailarina de concierto. Docente en licenciatura y posgrado con más 28 años de experiencia, coordinadora de eventos académicos nacionales e internacionales. Actualmente, es directora del Instituto de Bellas Artes del Estado de Baja California.

Norma Alicia Saldaña Jaramillo. Doctora en Educación, maestra en docencia universitaria, licenciada en Educación Artística. Agente educativo con más de 28 años de experiencia, desarrollando funciones en el ámbito académico y administrativo en instituciones públicas y privadas. Actualmente, es subdirectora académica del Instituto de Bellas Artes del Estado de Baja California.

