

UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPAÑA)

PROGRAMA DE DOCTORADO

EDUCACIÓN MUSICAL: UNA PERSPECTIVA MULTIDISCIPLINAR

(IMPARTIDO EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA, MÉXICO)



TESIS DOCTORAL

**EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA.
OPINIÓN DE LOS DOCENTES DE CHIHUAHUA (MÉXICO)**

DOCTORANDA: Leticia Margarita Ordaz Monge

DIRECTORA: Dra. Lucía Herrera Torres

Chihuahua (México), 2015

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales

Autora: Leticia Margarita Ordaz Monge

ISBN: 978-84-9125-507-9

URI: <http://hdl.handle.net/10481/42412>

AUTORIZACIÓN

Dra. D.^a Lucía Herrera Torres, directora de la tesis doctoral titulada *Educación Artística en Educación Primaria. Opinión de los docentes de Chihuahua (México)*, realizada por D.^a Leticia Margarita Ordaz Monge, informa que el trabajo reúne todos los requisitos de contenido, teóricos y metodológicos para ser admitido a trámite, a su lectura y defensa pública, con el fin de obtener el Título de Doctor, y por lo tanto AUTORIZO la presentación de la referida Tesis para su defensa y mantenimiento.

Melilla, 23 de octubre de 2015.

A handwritten signature in blue ink, consisting of several overlapping loops and lines, positioned on the left side of the page.

Fdo. Dra. Lucía Herrera Torres (Universidad de Granada)

Directora de la tesis doctoral

DECLARACIÓN DE RESPETO A LOS DERECHOS DE AUTOR

La doctoranda D.^a LETICIA MARGARITA ORDAZ MONGE y la directora de la tesis DRA. LUCÍA HERRERA TORRES, garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por la doctoranda bajo la dirección de la directora de la tesis y, hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Melilla, 23 de octubre de 2015

Directora de la tesis:



Fdo. Dra. Lucía Herrera Torres

Doctoranda:



Fdo. D.^a Leticia M. Ordaz Monge

AGRADECIMIENTOS

Si se concibe al estudiante como un ser humano integral, el cual debe ser conducido a incorporarse conveniente y eficazmente en un sistema universal a través de la educación, no podemos desatender la concepción holística de los docentes. De ellos, se analizaron las herramientas técnicas y profesionales que se les ofrecieron en su trayectoria formativa; se valoraron los instrumentos versátiles que emanan de las cúpulas reflexivas de quienes persiguen la mejora social y humana; se examinó su entorno, aunque únicamente el vinculado al ámbito laboral.

Invirtiendo los papeles, nosotros ahora como educandos, no podemos escatimar reconocer que, independientemente del nivel educativo que se alcance o las competencias que se adquieran, la culminación de la presente Tesis Doctoral ha sido *Gracias*, en gran medida, a las polifacéticas figuras protagonistas de este estudio de investigación. No hay méritos individuales. Debajo de la superficie se encuentran muchas personas involucradas. A algunas de ellas quiero hoy comentar que, tasar en este momento “lo aprendido” me lleva a evocar a un sinfín de actores, los cuales han sido **mis Maestros**.

Gracias Dios porque, ante tu inmensidad, aún soy una pequeña que no acierta a comprender tus misterios.

Gracias Don Rubén (‡) y *Doña María Elena* (‡), por ese gran amor, la vida y la oportunidad de conocer muchos de sus valores.

Gracias Alfredo, por haber sido mi amigo y mi compañero. Por tu lealtad, sacrificio, sinceridad y apoyo en el recorrido.

Gracias Alain, porque aún sin concebirte, has sido y serás mi fuente de inspiración. Desde tu pequeñez, me has ofrecido múltiples lecciones de amor y vida.

Gracias, Padre Martín, padrino en la Fe y la Oración.

Gracias Lucía, por llevar tan digna y ampliamente el cargo de **Directora** y **Tutora**; por la prontitud, objetividad, claridad, paciencia, ubicación y disposición que siempre e incondicionalmente mostraste.

Gracias Oswaldo, por honrar la encomienda de **Coordinador** del Programa de Doctorado; por armonizar y *arreglar* las contrariedades –incluso personales–, de forma tan diligente, eficaz y eficiente independientemente de tu agenda, ubicación geográfica y, con ello, de tu jornada.

Gracias Lucía y Oswaldo, por vuestra hospitalidad, generosidad y fraternidad así como disposición y entrega personales.

Gracias Amigas, porque sé que están allí, prestas y oportunas: Haydeé, Judith, Nora.

Gracias Profesores, que dejaron fruto de su vocación: Chela, Paty, Adela, Conchita, Carmelita y Carmen.

Gracias alumnos, que de todos los niveles me dejaron y me dejan innumerables enseñanzas personales, más allá de las educativas.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	19
MARCO TEÓRICO.....	27
CAPÍTULO 1. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO INTERNACIONAL.....	29
1. Educación artística: concepciones, fundamentación y funciones	31
1.1. Concepciones de educación artística	31
1.2. Fundamentos teóricos de la educación artística.....	33
1.2.1. Teorías psicológicas de la enseñanza y el aprendizaje	33
1.2.2. Bases pedagógicas de la educación musical	33
1.2.3. Bases pedagógicas de la educación plástica	36
1.3. Funciones de la educación artística.....	38
2. Desarrollo histórico de la educación artística	39
2.1. La educación artística en Occidente	39
2.2. La educación artística en el mundo antiguo.....	40
2.2.1. Las artes y la civilización griega.....	40
2.2.2. Las artes y la civilización romana.....	42
2.3. La educación artística en la Edad Media	43
2.4. La educación artística en el Renacimiento.....	44
2.5. La educación artística en la Modernidad	45
2.5.1. El Barroco	46
2.5.2. El Clasicismo	46
2.5.3. El Romanticismo.....	47
2.5.4. La educación artística en el siglo XX	48
2.6. La educación artística en la postmodernidad	49
2.7. Retos y perspectivas de la educación artística en el siglo XXI.....	50

3. Análisis comparativo en diferentes países	52
3.1. La educación artística en Europa	52
3.1.1. España	54
3.1.2. Reino Unido	55
3.1.3. Francia.....	56
3.2. La educación artística en América del Norte	58
3.2.1. Estados Unidos.....	58
3.3. La educación artística en América Latina.....	59
3.3.1. Argentina.....	60
3.3.2. Brasil	61
3.3.3. Colombia.....	62
3.4. La región del Magreb.....	63
3.4.1. Túnez.....	64
3.4.2. Argelia.....	65
3.4.3. Marruecos	65
CAPÍTULO 2. FORMACIÓN Y COMPETENCIAS DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA.....	69
1. La formación del docente en Educación Artística	71
1.1. La formación del profesorado de Educación Básica.....	71
1.1.1. Características generales	71
1.1.2. Aspectos particulares	76
1.2. La formación del profesorado de Enseñanzas Artísticas	80
1.2.1. La formación del docente de Educación musical	88
1.2.2. La formación del docente de Educación plástica.....	92
1.3. La formación del profesorado de Educación Artística en América Latina.....	95

1.4. La formación del profesorado de Educación Artística en Europa	102
2. Competencias del docente de Educación Artística	107
2.1. Competencias del profesorado de Educación Básica.....	107
2.2. Competencias del docente de Educación Artística	110
2.2.1. Competencias del docente de Educación musical	113
2.2.2. Competencias del docente de Educación plástica.....	115
CAPÍTULO 3. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO MEXICANO	119
1. El Sistema Educativo Mexicano (estructura y legislación)	121
1.1. Antecedentes históricos de la educación en México.....	121
1.2. Estado actual de la educación en México	123
1.3. Problemas y retos de la educación en México	125
1.4. Estructura general del Sistema Educativo Nacional Mexicano	129
1.4.1. Organización.....	129
1.4.2. Tamaño y composición actual del Sistema Educativo Nacional	132
1.4.2.1 Alumnado por tipo y nivel educativo.....	132
1.4.2.2. Docentes e instituciones por tipo y nivel educativo.....	137
1.5. Estructura de la Educación Básica.....	138
1.5.1. Preescolar.....	141
1.5.2. Primaria.....	142
1.5.3. Secundaria.....	143
1.6. Estructura educativa del Estado de Chihuahua	144
1.6.1. Aspectos generales.....	144
1.6.2. Organización.....	145
1.6.3. Tamaño y composición actual del Sistema Educativo de Chihuahua.....	146

1.6.3.1. Docentes e instituciones por tipo y nivel educativo.....	146
1.6.3.2. Alumnado por tipo y nivel educativo.....	147
1.7. Ordenamiento legal del Sistema Educativo Nacional Mexicano.....	150
1.7.1. Principios y objetivos generales de la educación.....	150
1.7.2. Administración y gestión de la Educación Básica.....	151
1.8. Legislación del Sistema Educativo del Estado de Chihuahua.....	152
2. Antecedentes de la educación artística en México.....	154
2.1. La educación artística en el período Prehispánico.....	154
2.2. La educación artística en el período Colonial.....	156
2.3. La educación artística en el período Independentista.....	157
2.4. La educación artística en el período Revolucionario.....	158
2.5. La educación artística en la historia reciente de México.....	159
3. La Educación Artística en México y en el Estado de Chihuahua.....	162
3.1. Estado actual de la Educación Artística en México.....	162
3.1.1. La Educación Artística en la legislación.....	162
3.1.2. Instituciones para el fomento de las Artes.....	165
3.1.2.1. El Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.....	165
3.1.2.2. El Instituto Nacional de Bellas Artes.....	165
3.1.2.3. El Centro Nacional de las Artes.....	166
3.2. La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional.....	166
3.2.1. La Educación Artística en el currículo de la Educación Básica.....	166
3.2.1.1. Educación Básica. Preescolar.....	167
3.2.1.2. Educación Básica. Primaria.....	169
3.2.1.2.1. Propósitos del estudio de la Educación Artística en la Educación Primaria.....	169
3.2.1.2.2. Enfoque didáctico.....	170

3.2.1.2.3. Organización de los aprendizajes.....	171
3.2.1.3. Educación Básica. Secundaria	173
3.2.1.3.1. Propósito del estudio de las artes en la Educación Secundaria.....	173
3.2.1.3.2. Enfoque didáctico	174
3.2.1.3.3. Organización de los aprendizajes.....	174
3.3. La Educación Artística en el Estado de Chihuahua	176
3.3.1. La Educación Artística en la legislación.....	176
3.3.2. Formación del profesorado de Educación Artística en el Estado de Chihuahua	180
3.3.3. La Educación Artística en la Educación Básica del Estado de Chihuahua.....	181
4. La formación del docente de Educación Artística en México	185
4.1. Antecedentes de la formación docente en México	185
4.2. Situación actual de la formación docente en México	189
4.2.1. Ordenamiento legal.....	189
4.2.2. Formación inicial de los docentes de Educación Básica	189
4.2.3. La formación continua de los docentes de la Educación Básica	192
4.3. La formación de los docentes de Educación Artística.....	193
4.3.1. Aspectos generales.....	193
4.3.2. La Educación Artística en la formación inicial del profesorado.....	198
5. Competencias del docente de Educación Artística en México	200
5.1. El enfoque basado en competencias en el Sistema Educativo Nacional	200
5.2. Las competencias del docente de Educación Básica y la evaluación	201
5.3. El enfoque Basado en Competencias en la formación inicial del profesorado.....	202
5.3.1. Las competencias del docente de Educación Preescolar y Primaria.....	203
5.3.1.1. Competencias genéricas.....	203
5.3.1.2. Competencias profesionales.....	204

5.3.2. Las competencias del docente de Educación Secundaria	206
5.4. Las competencias del docente de Educación Artística en la Educación Básica	210
5.4.1. Competencias del docente de Educación Artística en Preescolar	212
5.4.2. Competencias del docente de Educación Artística en Primaria.....	214
5.4.3. Competencias del docente de Educación Artística en Secundaria.....	216
ESTUDIO EMPÍRICO	219
CAPÍTULO 4. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO	221
1. Planteamiento de la investigación.....	223
2. Objetivos	234
3. Método	235
3.1. Participantes.....	235
3.2. Instrumentos.....	242
3.3. Procedimiento	247
3.3.1. De recogida de información.....	247
3.3.2. De análisis estadístico de datos.....	248
CAPÍTULO 5. RESULTADOS.....	249
1. Formación de los docentes de Educación Artística	251
1.1. Formación de especialización	251
1.1.1. Docentes de Educación musical.....	251
1.1.2. Docentes de Artes plásticas	265
1.2. Formación general	277
1.2.1. Docentes de Educación musical.....	277
1.2.2. Docentes de Artes plásticas	284
2. Características de los centros	292
2.1. Dentro del Sistema Estatal Básico	292

2.1.1. Educación musical	292
2.1.2. Artes plásticas	305
2.2. Fuera del Sistema Estatal Básico	317
2.2.1. Educación musical	317
2.2.2. Artes plásticas	320
3. Caracterización de la docencia en Educación Artística	322
3.1. Conocimiento y aplicación de la legislación actualmente vigente	322
3.2. Metodología	326
3.3. Contenidos	346
3.4. Actividades	369
3.5. Instrumentos de evaluación.....	382
3.6. Relaciones familiares	396
3.7. Recursos del docente.....	399
3.8. Situación actual.....	403
3.9. Necesidades.....	409
CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, PROPUESTAS DE MEJORA Y PERSPECTIVAS DE TRABAJO EN EL FUTURO	427
1. Discusión y Conclusiones	429
2. Propuestas de mejora	443
3. Perspectivas de trabajo en el futuro	444
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	447
ANEXOS	499
ANEXO I. MAPA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL ESTADO DE CHIHUAHUA, MÉXICO.....	501

ANEXO II. CUESTIONARIO INICIAL PARA LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN MUSICAL.....	505
ANEXO III. CUESTIONARIO INICIAL PARA LOS DOCENTES DE ARTES PLÁSTICAS	517
ANEXO IV. CUESTIONARIO FINAL PARA LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN MUSICAL.....	529
ANEXO V. CUESTIONARIO FINAL PARA LOS DOCENTES DE ARTES PLÁSTICAS	541

INTRODUCCIÓN

Hoy día no cabe duda de la importancia de la educación artística para el desarrollo académico, psicológico, social y cultural de las personas (Hargreaves, Marshall, & North, 2005; Hargreaves & North, 2001). Así, Gardner (1994, 2000) apunta que la educación artística pone de manifiesto los valores de una sociedad con mucha más intensidad que otras asignaturas escolares. Igualmente, la educación artística posibilita establecer relaciones entre los aspectos culturales y los medios para la enseñanza y la evaluación de las diversas expresiones artísticas, por lo que se han de desarrollar las habilidades artísticas, entendidas como actividades mentales que implican la utilidad y transformación de símbolos (Gardner, 1995). Tal y como apuntan Lowenfeld y Lambert (2008), las artes deben ocupar un lugar relevante en la educación, especialmente durante los primeros años de la infancia.

No obstante, es necesario atender a la formación de los profesionales que se dedican al proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación artística (Hattie, 2012; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2010a; Ramírez, 2015), las competencias que han de desarrollar (Aguaded, de la Rubia, & González, 2013; Díaz, 2013; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2010a y b), así como el escenario en el que han de trabajar (Eurydice, 2009; Giráldez & Palacios, 2014; López, Lorenzo, & Addessi, 2015).

En América Latina (Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2010), la educación artística aparece como una de las estrategias fundamentales para contribuir al progreso de los objetivos propuestos en el proyecto “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”, impulsado por la XX Conferencia Iberoamericana de Educación del 2008 y aprobado en la XX Cumbre Iberoamericana en el año 2010. En el mismo se apuesta de forma integral por la calidad de la enseñanza estructurada en torno a los siguientes objetivos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

México ha venido transformado la estructura de su Sistema Educativo Nacional desde la década de los noventa, para lo cual ha optado por reformas constitucionales y legislativas que han derivado en una gran reforma curricular entre los años 2004 y 2011. La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) es una política pública cuyo objetivo central consiste en impulsar la formación integral del alumnado que lo conforma, con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida. La asignatura de Educación Artística, por tanto, presenta retos a los estudiantes y a los docentes, plantea cambios que implican nuevas propuestas en la enseñanza y aprendizaje de las artes, de forma particular en la Educación Primaria, ya que se orienta a propiciar el desarrollo y el fortalecimiento de competencias artísticas (Ruiz, 2012; Secretaría de Educación Pública, 2011a). Con una población actual que supera los cien millones de habitantes, en las últimas décadas el país ha experimentado un proceso de reestructuración económica que ha ocasionado una modificación notable en la distribución geográfica de su población, con profundas diferencias regionales, donde la educación se concibe como uno de los instrumentos vitales para la modernización de la nación (Cruz & Cruz, 2008; Hernández, López, & Velarde, 2013; Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2014a; Terrazas, 2010).

En esta dirección, diversos estudios centrados en analizar la formación inicial del profesorado y los sistemas de evaluación docente han puesto de manifiesto la urgencia de introducir cambios eficaces con vistas a mejorar el desempeño de los docentes en la práctica diaria (Arnaut, 2006; Barba, 2010; Estrada & Mercado, 2008; Maya, 2010; Mercado, 2010; Peña & Ochoa, 2012; Serrato & Rueda, 2010; Tenti, 2008).

En el Estado de Chihuahua, es la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte (SECyD) la responsable “del diseño, desarrollo, ejecución, evaluación e innovación de las políticas públicas en materia educativa, científica, tecnológica, cultural y deportiva” (Secretaría de Educación, Cultura y Deporte, 2015a) y, quien administra el servicio educativo a través de

tres Subsecretarías. Dependiente de la Subsecretaría de Educación, la Dirección de Educación Básica se encarga además de los niveles que la subyacen (Preescolar, Primaria y, Secundaria), de la Educación Extraescolar, la que agrupa cinco áreas constituidas en Departamentos independientes y, entre ellas, la Educación Artística. El Departamento de Educación Artística y Tecnológica tiene una historia reciente, se creó en el año 2005 y en 2007 distinguió dos Coordinaciones, una para Educación musical y otra para Artes plásticas (Documentos internos del Departamento de Educación Artística y Tecnológica), las que en la actualidad se han transformado en Oficina Estatal y cuentan con coordinaciones regionales para cada una de las áreas. La Jefatura, Oficinas y Coordinaciones, se encargan de la capacitación y actualización de los docentes de Educación Artística, como del seguimiento y evaluación en los centros escolares de todo el Estado. La formación inicial de los docentes de Educación Artística, a priori, es diversa así como las características de los centros en los que desempeñan su labor o el dominio de determinados elementos vinculados a la Educación Artística, como el conocimiento de la legislación vigente, la metodología empleada, la forma de trabajar los contenidos, etc.

Por todo lo descrito, el objetivo principal del presente trabajo es determinar la opinión sobre la Educación Artística, por parte de los docentes que la desarrollan (Educación musical y Artes plásticas), en Escuelas Primarias Estatales de Chihuahua (México). Para alcanzar dicho objetivo, esta Tesis Doctoral se estructura en torno a cuatro grandes apartados. En el primero, relativo al Marco teórico, se incluyen tres capítulos. El primero de ellos, titulado *La Educación Artística en el contexto educativo internacional*, integra una aproximación a la educación artística (concepciones, fundamentos teóricos y funciones), analiza su devenir histórico y desarrollo en diferentes países. El segundo capítulo, *Formación y competencias del docente de educación artística*, aborda la formación del docente de educación artística, en la que se incluyen aspectos relativos a la formación del profesorado de Educación Básica, la

formación de los maestros de educación musical y educación plástica y a las características de la actual educación artística en América Latina y Europa. También incluye un análisis acerca de las competencias del docente de educación artística, que comprende una descripción del actual panorama relativo a las enseñanzas musicales y plásticas. El tercer capítulo, *La educación artística en el contexto educativo mexicano*, se detiene en los antecedentes históricos y la situación actual del Sistema Educativo Nacional Mexicano, con especial énfasis en la Educación Básica. Además, lleva a cabo una aproximación a los antecedentes históricos y la situación actual de la Educación Artística en México y en el Estado de Chihuahua, que incluye aspectos relacionados con la formación y las competencias del docente de Educación Artística en la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria.

El segundo apartado, referente al Estudio empírico, está compuesto por tres capítulos. En el capítulo 4, *Planteamiento de la investigación y método*, se describen los objetivos de la investigación así como a la descripción del método, esto es, se especifican los participantes, instrumentos empleados y procedimiento, tanto de recogida de información como de análisis estadístico de los datos. El capítulo 5, *Resultados*, se organiza en función de los objetivos específicos planteados en la investigación. De este modo, en primer lugar, se determina la formación que poseen los docentes que trabajan el área de Educación Artística en las escuelas Primarias. En segundo lugar, se establecen las características de los centros en los que se desempeña la función docente. Por último, se analizan diferentes aspectos intrínsecos a la docencia en Educación Artística, como el conocimiento y aplicación de la legislación actualmente vigente, la metodología empleada o los contenidos, entre otros. El sexto capítulo, *Discusión, conclusiones, propuestas de mejora y perspectivas de trabajo en el futuro*, se basa en la interpretación de los resultados hallados en el estudio así como su relación con los resultados derivados de diferentes investigaciones. También se lleva a cabo un análisis crítico

de los puntos débiles de la investigación y se abren nuevas perspectivas de investigaciones futuras.

El tercer apartado de la Tesis Doctoral es el destinado a las *Referencias bibliográficas*, esto es, las fuentes documentales en las cuales se sustenta este trabajo. Por último, el cuarto apartado, *Anexos*, incluye un mapa de la Educación Artística en el Estado de Chihuahua así como los dos instrumentos de recogida de información diseñados inicialmente y los dos que finalmente se aplicaron, tras atender a su validación de contenido.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO INTERNACIONAL

A lo largo de este primer capítulo del Marco teórico se llevará a cabo, en primer lugar, una aproximación a la educación artística (concepciones, fundamentos teóricos y funciones); en segundo lugar, se analizará su devenir histórico; y, en tercer lugar, se detallará su desarrollo en diferentes países.

1. Educación artística: concepciones, fundamentación y funciones

1.1. Concepciones de educación artística

La noción de arte engloba todo aquello que concierne a la actividad humana y se orientó principalmente a la resolución de problemas de índole práctica. En este sentido, señala la relación entre el concepto de arte y la noción de técnica ya que arte procede de la voz latina *ars*, que a su vez es la traducción del griego *téchne*. Vale la pena apuntar que en la civilización griega este término se refería a cualquier actividad humana que precisara de destreza manual o mental. No obstante, los cambios en la comprensión y el sentido de las distintas actividades artísticas a lo largo de la historia han suscitado dificultades para encontrar una definición consensuada de artes, y, en consecuencia, de educación artística (Aguirre, 2009; Arañó, 1993; Barragán, 1995; Mortón, 2001).

De acuerdo con Plata (2009), la educación artística es básicamente una disciplina que se ocupa del estudio del desarrollo del arte y su vinculación con el medio vinculado a la vida, es decir, todo aquello que engloba las relaciones interpersonales, el ambiente escolar, la ética y la moral, etc. Desde esta perspectiva, la institución escolar se convierte en el lugar donde se articulan nuevos elementos para el desarrollo estético y creativo de los estudiantes. Por su parte, Elichiry y Regatky (2010) afirman que la educación artística consiste en una forma de desarrollo de la sensibilidad que involucra el concepto de cultura en tanto que parte del interés por estimular las capacidades del individuo y de su grupo social con el objetivo de potenciar la capacidad creadora.

Para Read (1986), la educación artística engloba el concepto más amplio de educación integral desde el ejercicio de la libertad. Afirma el autor que la función más importante de la educación tiene que ver con la orientación psicológica, poniendo de relieve en este proceso la importancia de la educación de la sensibilidad estética. Su propuesta se resume en el concepto de educación estética o educación de los sentidos, que incluye todos los modos de expresión individual. Eisner (1995, 2002a, 2004) entiende el pensamiento ligado a las artes como algo independiente, como una actividad dinámica, relacional, constructiva y poética; retomando ciertos postulados de Dewey, aportó una nueva perspectiva al concepto de educación artística, poniendo especial énfasis en los niveles productivo, crítico y cultural de las artes.

Gardner (1994, 1995, 2000) considera que la educación artística pone de manifiesto los valores de una sociedad con mucha más intensidad que otras asignaturas escolares. Asimismo, considera la educación artística como una posibilidad de relacionar aspectos culturales, los medios para la enseñanza y la evaluación de las diversas expresiones artísticas y, defiende el desarrollo de las habilidades artísticas en tanto que las actividades mentales implican la utilidad y transformación de símbolos. Los estudios de Lowenfeld (1965) y Lowenfeld y Lambert (1992, 2008) se ocupan de subrayar la importancia de las artes para la educación especialmente durante los primeros años de la infancia. Retomando la teoría del desarrollo de Piaget, proponen un aprendizaje por medio de los sentidos y el descubrimiento, un proceso en el que el dibujo se convierte en un medio imprescindible de libertad de expresión sin la imposición de un modelo preestablecido por el adulto.

1.2. Fundamentos teóricos de la educación artística

1.2.1. Teorías psicológicas de la enseñanza y el aprendizaje

A partir del siglo XVII diversos autores del ámbito de la Psicología y la Pedagogía se preocuparon por hacer notar las potencialidades del arte como elemento educativo, destacando dos de sus valores intrínsecos: el artístico, creador emotivo y el psicopedagógico, expresión comunicación; insistiendo en que debía ser aprendido de igual manera que se hace con el lenguaje oral y escrito (Plata, 2009). Durante el siglo XX surgieron diferentes teorías de la enseñanza y el aprendizaje que afectaron en mayor o en menor medida a la configuración de la enseñanza de la educación artística. Básicamente, este siglo se encuentra dividido en dos partes: la primera dominada por el paradigma conductista y la segunda dominada por la Psicología Cognitiva (Ortiz, 2012).

Las corrientes o teorías más destacadas son las siguientes (Del Río, 2004; Del Río & Álvarez, 2007; Díez del Corral, 2005; Lima, 2004): la teoría del aprendizaje en función del modelo social, desarrollada por Albert Bandura; el aprendizaje por descubrimiento, que propone Brunner; la teoría del aprendizaje, de Burrhus Skinner, que se configura a partir de las nociones estímulo, refuerzo y contingencias del refuerzo; la teoría del aprendizaje de Piaget; la teoría de Vigotsky, centrada en la noción de actividad; y, la teoría de Ausubel, centrada en el aprendizaje que se produce en un contexto educativo, es decir, en el marco de una institución educativa formal mediante la instrucción.

1.2.2. Bases pedagógicas de la educación musical

A lo largo del siglo XX surgieron una serie de métodos de educación musical que suelen englobarse bajo la denominación de Nueva Escuela. Especialmente extendidos a partir de la segunda mitad del siglo pasado, cada método se constituye en torno a un aspecto concreto de la educación musical, aunque no sería desacertado afirmar que todos ellos

comparten dos postulados básicos (Bernal & Calvo, 2000; Cruces, 2009; Hernández, 2011; Quintana, 2009). Por una parte, la idea de que la educación musical debe ser accesible a todos los sectores de la población y, por lo tanto, debe incluirse en los programas de educación formal de forma obligatoria. Por otra parte, la convicción de que el niño debe ser el protagonista del aprendizaje mediante la implementación de una metodología activa y participativa. De forma resumida, los métodos son los descritos a continuación.

- *Método Dalcroze*. Emile Jacques Dalcroze (1865-1950) es el precursor de la denominada rítmica que actualmente goza de gran difusión en Europa y Estados Unidos. Muy brevemente, la metodología de Dalcroze parte de una consideración de la educación por la música y para la música que favorece el desarrollo motriz, la capacidad de pensar y la expresión musical.
- *Método Kodály*. Zoltán Kodály (1882-1967) desarrolló una metodología para la enseñanza de la música cuya finalidad primordial consistió en equiparar las enseñanzas musicales al resto de las asignaturas comprendidas en los currículos educativos.
- *Método Willems*. El método desarrollado por Edgar Willems (1890-1978) se basa en estudios pertenecientes al campo de la psicología y se organiza en torno a dos elementos que considera imprescindibles en la enseñanza de la música: la audición y el canto.
- *Método Orff*. El método que plantea Carl Orff (1895-1982) sitúa al niño en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, se trata de una pedagogía musical eminentemente activa que incorpora actividades musicales integradas que contemplan la palabra, el movimiento y la música.

- *Método Ward*. El método de enseñanza que desarrolla Justine Ward (1879-1975) se dirige principalmente al profesorado y está orientado a la educación vocal de los niños.
- *Método Suzuki*. La pedagogía que caracteriza el método de Shinichi Suzuki (1898-1998) se fundamenta en el estudio de los procesos asociados al desarrollo del pensamiento y la conducta; desde esta perspectiva, el instrumento se convierte en un medio efectivo para que los niños acaben amando la música en el marco de una educación global.
- *Método Martenot*. El método que desarrolló Maurice Martenot (1898-1980) se conforma de una serie de principios básicos entre los que cabe citar el desarrollo del sentido rítmico, el valor de la afinidad del oído y la limitación de los elementos teóricos a aquellos relacionados con experiencias concretas.
- *Pedagogías musicales contemporáneas*. Aunque no se pretende abordar el tema de forma extensa, conviene tener presente que en la segunda mitad del siglo XX tuvo lugar una suerte de renovación pedagógica musical en la que destacaron una serie de pedagogos que se ocuparon de difundir las metodologías conformadas a principios del siglo XX o, en todo caso, generaron novedosas teorías basadas en los principios de las corrientes de la Nueva Escuela. Entre los pedagogos musicales contemporáneos destacan Self, Dennis y Paynter, en Inglaterra; Delalande y Chapuis, en Francia; Friedemann, en Alemania; Rabe y Bark, en Suecia; Thomas, Dello y Werner, en Estados Unidos; Schafer, en Canadá; Kagel, en Argentina; Llongueras y Rodríguez, en España; y, Wuytack, en Bélgica (Hernández, 2011).

1.2.3. Bases pedagógicas de la educación plástica

Marín (1998) ha establecido cinco modelos adaptados a la realidad histórica de la enseñanza relacionada con el dibujo y/o la plástica. Dichos modelos intentan reunir las distintas teorías y tendencias que han ido surgiendo sobre la educación plástica a lo largo de la historia moderna.

- El primer modelo recibe el nombre de “Renacimiento-académico” y está fundamentado en el dominio del dibujo realista mediante la copia del modelo natural. El desplazamiento de este modelo al ámbito escolar, la copia de láminas y, más recientemente este modelo, responde al relleno, picado, copia y recorte de fichas introduciendo algunas variaciones en la práctica tradicional.
- El segundo modelo se denomina “Elementos básicos del lenguaje plástico” y gira en torno al dominio plástico del punto, la línea, el plano, la textura y el color. En general, este sistema se implementa en el segundo y tercer ciclo de la enseñanza Primaria. No obstante, hay que tener presente a menudo que el profesorado no es especialista en plástica y, por tanto, no logra comprender los conceptos que sustentan esta propuesta, quien finalmente acaba por imponer ejercicios de tipo mecánico.
- El tercer modelo corresponde al llamado “Espontáneo-creativo”, plantea como finalidad esencial el desarrollo de la creatividad, sensibilidad y autoestima de los alumnos mediante el fomento del desarrollo evolutivo del dibujo espontáneo infantil.
- El cuarto modelo educativo se denomina “Aprender a ver” y parte del reconocimiento y la valoración del alumno como espectador de las artes visuales.
- Finalmente, el quinto modelo, llamado “eclectico”, reúne y renueva algunos de los elementos presentes en los modelos anteriores.

Como complemento a estos modelos, García (1996) propone ampliar la clasificación introduciendo dos modelos más recientes: el modelo mimético y el modelo motivador.

En relación con la evolución de la educación plástica entendida desde la práctica y enseñanza del dibujo, Marín (2003a) señala una serie de transformaciones en el mundo del arte que afectaron la concepción de este tipo de enseñanza a lo largo de la historia. Así, en la Antigüedad clásica el dibujo formaba parte de los programas de formación de las personas; en la Edad Media, si bien no existe un sistema educativo formal, la formación en el ámbito del dibujo tiene lugar en los talleres artesanales; durante la etapa del Renacimiento y hasta la época del Romanticismo surgen numerosas escuelas de dibujo así como manuales y métodos especializados en el área.

Con la implantación de los sistemas educativos modernos de masas a finales del siglo XIX el dibujo se introduce en la enseñanza formal de las escuelas. No obstante, los métodos utilizados son bastante rudimentarios. Desde comienzos del siglo XX comienza a extenderse la importancia del dibujo espontáneo infantil y surgen nuevas propuestas en la educación artística de la mano de teóricos pedagogos como Luquet y Freinet. Ya en la segunda mitad del siglo XX se produce una espectacular renovación de estas teorías y se desarrollan numerosos enfoques centrados en la enseñanza artística escolar a partir de las propuestas de sobresalientes autores como Gardner, Feldman, Eisner y Read.

Plantea Rodríguez (1996) que en la actualidad la consideración de la educación plástica como una disciplina apoyada en la formación cultural y estética, es una visión defendida en diversas instituciones. Esta autora apunta que esta nueva forma de concebir la educación plástica se concretó en el proyecto “Educación Artística como Disciplina”, la cual fue promovida en el año 1983 por el *Institute for Educators for the Visual Art* perteneciente a J. Paul Getty Trust, que propone un tipo de educación artística para la Escuela Primaria cuyo objetivo consista en lograr adultos cultos, capaces de sensibilizarse ante los estímulos estéticos y, al mismo tiempo, reaccionar ante la vulgarización del arte.

1.3. Funciones de la educación artística

De acuerdo con Read (1986), la finalidad de la educación artística no debe consistir en la producción de obras de arte de forma exclusiva, sino que debe orientarse a una mayor y mejor formación de las personas que, a su vez, contribuirán al desarrollo de sociedades que fomenten el equilibrio y la felicidad de los ciudadanos; de esta manera, el autor liga de forma intrínseca el arte y la educación. Por su parte, Eisner (2002b, 2004) pone de manifiesto en sus escritos la idea de que cultura y aprendizaje son inseparables. Desde esta perspectiva afirma que el objetivo de la educación artística consiste en el desarrollo de la mente y en promover la experiencia estética en los jóvenes.

Bamford (2005, 2009) plantea que la educación artística tiene como objetivo primordial transmitir la relación cultural a los jóvenes y facilitarles las herramientas para que puedan generar su propio lenguaje artístico contribuyendo, de esta manera, a su formación global. La investigadora distingue, además, dos enfoques: la educación en el arte, que supone transmitir prácticas de diferentes disciplinas artísticas; y, la educación a través del arte, que implica considerar el arte como un medio de aprendizaje de otras áreas del conocimiento a la vez que permite alcanzar resultados educativos integrales.

Mortón (2001) advierte que en la mayoría de los sistemas educativos formales la educación artística tiene un objetivo cognoscitivo, lúdico y formativo complementario, a menudo considerada como un complemento de la formación general impartida en las escuelas. Plata (2009) destaca el papel trascendental y transversal que juega la educación artística en la educación escolar y plantea que el propósito de la enseñanza de las artes en las escuelas consiste en contribuir al desarrollo educativo y cultural de las sociedades. En este sentido, las artes constituyen una herramienta de comunicación entre las personas que abren posibilidades alternativas de comprender la vida.

A propósito de los cambios relacionados con los procesos de globalización y reestructuración de todos los ámbitos que afectan la vida en sociedad, Joubert (2002) propone instaurar un nuevo paradigma educativo que interrelacione el ámbito de las artes y de las ciencias en los sistemas de educación formal contemporáneos. Lo anterior implicaría la incorporación de las disciplinas artísticas a la educación científica en todos los niveles educativos, potenciando las funciones de la educación artística como vehículo de transmisión de otros conocimientos.

2. Desarrollo histórico de la educación artística

2.1. La educación artística en Occidente

Las concepciones y las prácticas actuales relacionadas con la educación y la formación artísticas, son herederas de los diversos proyectos históricos de Occidente que han aportado su particular visión acerca de las artes y la educación, produciendo un conocimiento, generando teorías y legitimando unos saberes por sobre otros. Es decir, los actuales procesos de educación artística se enmarcan en la evolución y el desarrollo de los sistemas pedagógicos de Occidente. Ros (2004) plantea que la actividad artística, en tanto que múltiple e integradora, desempeña diferentes funciones en diversas épocas históricas y sociedades. No obstante, la función primordial consistiría en lograr comunión, producir armonía en la personalidad, reflejar diferentes aspectos de la vida de los hombres y, desarrollar la capacidad creadora.

Durante gran parte de la historia de la civilización occidental, el tema de la educación ha sido objeto de estudio y de enconados debates por parte de filósofos y otros pensadores de campos del conocimiento heterogéneos. Desde el origen de la cultura occidental en la antigua Grecia, hasta el posterior auge y caída del mundo romano, la Europa Medieval, la irrupción del Renacimiento y la conformación de los estados modernos, se ha reflexionado acerca del

lugar que ocupan las artes en las sociedades. De acuerdo con lo anterior, es posible afirmar que el inicio de la historia de la educación artística debe situarse en el espacio temporal del desarrollo de la civilización griega (Efland, 2002).

Las artes son un reflejo de la sociedad en que se configuran, de igual manera el sistema de educación artística, que se encarga de su enseñanza se encuentra profundamente anclado en las dinámicas específicas de cada sociedad, limitando o ampliando el acceso a las artes. De acuerdo con Efland (2002), el acceso a la enseñanza constituye una cuestión central para la educación, en general y, para la educación artística, en particular. A propósito de esta circunstancia, cabe destacar que a lo largo de la historia de la educación artística, el acceso a la enseñanza ha estado notablemente marcado por las categorías de clase y de género. Desde este punto de vista, el estudio de los antecedentes y la evolución de la educación artística en Occidente que se exponen a continuación remiten a los cambios y continuidades en las relaciones de poder que se establecieron sobre la producción, función y enseñanza de las artes a lo largo de la historia de Occidente.

2.2. La educación artística en el mundo antiguo

2.2.1. Las artes y la civilización griega

Desde hace aproximadamente 2500 años las tramas relacionadas con las artes y la educación se han ido tejiendo en diferentes civilizaciones situadas en regiones como China, Egipto o Mesopotamia. Sin embargo, el actual proyecto de educación vinculado a las artes surgió hace poco más de dos siglos en el marco de esa gran matriz cultural y social denominada modernidad, heredera a su vez de las concepciones artísticas de la antigua Grecia. Ciertamente, las discusiones y actitudes de los griegos en relación con las artes y el lugar que les corresponde en la educación del hombre, todavía encuentran eco en los

planteamientos actuales acerca de la educación artística (Abraham, 1986; Aguirre, 2009; Anderson, 1994; Arnheim, 1989; Efland, 2002).

En los comentarios sobre el arte y la educación que aparecen en las obras de filósofos como Aristóteles y Platón, las artes no suelen ser valoradas por sus cualidades estéticas, antes bien, adquieren importancia debido al impacto educativo como instrumentos de transmisión y conservación de la cultura. A pesar de lo cual, existe muy poca información acerca de los métodos educativos empleados para el adiestramiento de una gama extensa de futuros artistas entre los que se encuentran los músicos, los escultores, los arquitectos o los artesanos; la razón principal es que las artes eran consideradas como ocupaciones poco dignas y, por lo tanto, no apropiadas para las clases sociales privilegiadas. Las artes tenían una presencia bastante marginal en el programa de educación formal de los hijos de la aristocracia, de manera que los oficios relacionados con la pintura, la escultura o la alfarería se aprendían en los talleres familiares (Efland, 2002).

Es necesario tener en cuenta que los griegos establecieron una serie de distinciones entre las artes visuales y aquellas como la música y la poesía, que gozaban de cierto reconocimiento. Por ejemplo, la práctica educativa espartana, aunque centrada en la preparación física y militar, contemplaba la enseñanza de algo de lectura y escritura, así como poemas, canciones nacionales, música y danzas en la medida que propiciaran el espíritu marcial que imperaba como objetivo sustancial de la formación de los jóvenes. En el otro extremo, los atenienses desarrollaron un modelo educativo basado en un equilibrio entre la gimnasia, educación de la fuerza; y, la música, educación del alma (Anderson, 1966; Chailley, 1975; Comotti, 1989; Efland, 2002; Hagel, 2009; Landels, 2001; Moreno, 1983; West, 1994).

No cabe duda de que la música formaba parte integral de la experiencia educativa de los griegos, de hecho la música constituía uno de los requerimientos de la vida buena. La

música era parte de las prácticas cotidianas de la comunidad, utilizada para expresar alegría o lamento, para la reflexión y la narración de mitos, para la celebración y el culto a los dioses. Asimismo, cabe destacar que los griegos concedieron un notable valor a la música en el trabajo y para acompañar los movimientos del cuerpo que ayudaban a mantener el buen desempeño, en este sentido desarrollaron teorías acerca de los efectos morales y emotivos asociados a la música. La educación musical ocupó un lugar destacado en la enseñanza de las artes, por lo que, en este sentido, no sería desacertado afirmar que la música como ideal educativo surgió en la antigua Grecia (Burkholder, Grout, & Palisca, 2011; Fubini, 2005; García, 1996; García, Pérez, & Redondo, 2012; González, 2003; Sanchís, 2005).

2.2.2. Las artes y la civilización romana

Durante la época de Cicerón y en las generaciones posteriores, resultaba bastante frecuente que los romanos viajaran a los grandes centros referentes de la cultura griega como Atenas, Alejandría y Rodas para estudiar retórica y filosofía. El riguroso programa educativo de tiempos de Cicerón en el que se valoraba la amplia cultura y la capacidad de hablar de forma convincente como un buen orador con sentido moral acabó por convertirse al cabo del tiempo en un simple formalismo. Inspirada en las ideas acerca de las artes de Plotino, hacia la última época del Imperio romano, la belleza comenzó a encarnarse a la vez como fuente de placer y forma de aprehensión intelectual, pero contrariamente a lo que pueda parecer esto, no aseguró a las artes un lugar de privilegio en los sistemas de enseñanza romanos (Blázquez, 2006; Efland, 2002; Hauser, 1998; Jiménez, 2000; Marrou, 2004).

Resulta sintomático por ejemplo, el lugar marginal de las artes visuales en las discusiones educativas de la época del Bajo Imperio. A propósito del lugar que ocupaba la música en el contexto del aprendizaje de las artes en Roma, Burkholder et al. (2011) advierten que aún en la actualidad se desconoce si la civilización romana efectuó alguna

contribución al campo de la música. Lo que sí es posible confirmar es que con la anexión de Grecia como provincia, los romanos adoptaron la tradición de la música artística griega, desplazando a un tipo de música etrusca o itálica de la cual no se tiene demasiado conocimiento.

De acuerdo con estos autores, la música debió estar presente en gran parte de las manifestaciones culturales y sociales de la sociedad y, en menor medida, en la educación y las celebraciones de carácter privado. A través del testimonio de los escritos, personajes como Cicerón u otros autores preeminentes, se reconoce cierta familiaridad de los romanos con la música, cuyo conocimiento era considerado como parte de la educación general de una persona cultivada. Durante el auge del Imperio romano, es decir, los dos primeros siglos de la era cristiana, diferentes expresiones asociadas al ámbito artístico como la música, la filosofía y la arquitectura respondían al modelo importando del mundo helénico. Cabe destacar que numerosos emperadores contribuyeron al florecimiento de la música a través del patrocinio de grandes coros, festivales y certámenes musicales.

2.3. La educación artística en la Edad Media

Tras la caída del Imperio romano, la actividad secular en el campo de las artes visuales quedó en cierta manera paralizada y, junto con ella, el sistema de mecenazgo de artistas, músicos y poetas (Efland, 2002). El establecimiento de una economía de tipo feudal y el ascenso de la Iglesia como máxima autoridad de la sociedad propiciaron un período de decadencia tanto de las artes como de su enseñanza. Todos los aspectos de la vida, incluidas las artes, estaban relacionadas con la fe, en este sentido los monasterios supusieron un lugar privilegiado para la enseñanza de las artes, merece la pena destacar que numerosos monasterios instauraron talleres educativos.

En los centros de educación monásticos la instrucción musical era primordialmente práctica, mientras que en las escuelas vinculadas a las iglesias catedrales se daba gran importancia a los estudios especulativos, siendo las escuelas catedralicias las que preparaban a los estudiantes para el ingreso a las universidades. Además de estas instituciones educativas que otorgaron gran importancia al aprendizaje de las artes, en la Baja Edad Media surgió un nuevo tipo de sistema de enseñanza estrechamente ligadas a la conformación de nuevas clases profesionales agrupadas por gremios. Fundamentalmente, este sistema se basaba en la transmisión del aprendizaje del maestro al aprendiz mediante un proceso que podía extenderse varios años; aunque es cierto que la mayor parte de la educación artística se efectuaba por transmisión oral, el taller se convirtió en un lugar donde se recogía y codificaba el conocimiento artístico (Burkholder et al., 2011; Efland, 2002; Fubini, 2007; Hoppin, 1991).

2.4. La educación artística en el Renacimiento

El Renacimiento italiano estableció las bases de la concepción moderna de las artes. Uno de los cambios cruciales tiene que ver con la separación que demarcaría el campo de las bellas artes y de la artesanía y que traería profundas consecuencias para la enseñanza de las artes en general. Debido al despertar cultural, la posición social del artista sufre un desplazamiento desde la figura del artesano pequeño burgués hacia la figura del trabajador intelectual libre. La concepción de la educación artística de la época se sustenta en la corriente del humanismo renacentista, un tipo de sistema educativo que acabó por imponerse con éxito frente a las antiguas escuelas monásticas y catedralicias (Efland, 2002; Hauser, 1998).

El florecimiento de la cultura del Renacimiento se reflejó también en la música, cuyas funciones comienzan a ligarse al movimiento de los afectos. En el ámbito de la educación

aparecen nuevos discursos centrados en la importancia de la enseñanza desde los primeros años de vida. En lo que respecta a la música, merece la pena destacar que en esta época gran parte de los programas pedagógicos incluían las enseñanzas musicales. A grandes rasgos, la experiencia humanista de retorno a las culturas clásicas de Grecia y Roma abrumó a la sociedad europea de los siglos XV y XVI, afectando de forma notable las ideas vigentes acerca de la música (Alsina & Sesé, 1994; Bernal, 2001; Burkholder et al., 2011; Cruces, 2009; Epelde, 2005).

El acercamiento de la música a las artes literarias fue una de las consecuencias más interesantes del humanismo en el ámbito de las artes. Las escuelas humanistas se distinguían de sus predecesoras por el mayor uso de textos impresos, un hecho que repercutió de forma positiva en el desarrollo de las artes. Es importante tener en cuenta que la reflexión sistemática sobre los procesos de educación artística así como la emergencia de una nueva imagen y función del artista en la sociedad y un nuevo proceso de reestructuración de las artes tiene lugar hacia el siglo XV, específicamente en el contexto renacentista italiano se configurarán las diversas prácticas de la educación artística tal y como se comprenden en la actualidad (Aguirre, 2009; Efland, 2002).

2.5. La educación artística en la Modernidad

Conforme avanza el Renacimiento, se produce un proceso de diferenciación entre las ciencias y las artes, pero también entre estas últimas y los oficios en general; en la medida en que se asientan las bases del pensamiento ilustrado en Europa estos deslindes serán definitivos. De este proceso, es relevante señalar que la música y la poesía tuvieron ciertas dificultades para encontrar un lugar propio en el mapa de las artes que se estaba gestando a la luz de la razón ilustrada. A propósito de la dificultad de delimitar el campo que correspondía a las artes, el giro del siglo XVIII fue sin duda decisivo, porque si en periodos anteriores se

aceptaba que el contrapunto de las artes eran las ciencias, la polarización se establecería en adelante en la distinción entre bellas artes (pintura, escultura, arquitectura, música, poesía, arte del gesto y de la danza) y artes populares o artesanía (Aguirre, 2009).

2.5.1. El Barroco

El Barroco, estilo artístico que surgió en Europa occidental, se caracterizó por una nueva forma de concebir las artes visuales que se extendió a otros campos artísticos como la escultura, la arquitectura, la pintura, la danza, la música y el teatro. A pesar del declive de las sociedades europeas situado en torno al siglo XVII, en este periodo el arte y las ciencias irrumpen con una fuerza magnífica y surgen grandes ingenios. Exponen Burkholder et al. (2011), que el empleo del término barroco para clasificar la música del período comprendido entre 1600 y 1750 aproximadamente sugiere que los historiadores creen que sus atributos se asemejan en cierta medida a los de otras artes de la época. Sin embargo, en la historia de la música se utilizan a menudo para designar una diversidad de estilos y formas de enseñanza.

2.5.2. El Clasicismo

De acuerdo con Moreno (1983), los principales epicentros de producción musical durante esta época son la Iglesia, las casas de la nobleza, la Corte y el Teatro; cabe señalar que la Iglesia tendrá el monopolio de la enseñanza y formación musicales. Respecto a los métodos pedagógicos de este periodo destaca la figura y el pensamiento de Rousseau, que defendió la importancia de la educación musical desde edades tempranas y la accesibilidad de las enseñanzas musicales a las clases no privilegiadas. A raíz de las ideas pedagógicas rousseauianas, el interés de la sociedad por brindar una educación musical a los niños creció de manera notable. Es en este contexto donde surgen los primeros centros de educación musical e instrumental de tipo formal (Epelde, 2005; Hauser, 1998).

2.5.3. El Romanticismo

En este periodo que podría situarse en torno al siglo XVIII, adquiere consistencia la posibilidad de la educación en el arte, por el arte y la estética, es decir, comienza a tomar forma el planteamiento pedagógico que considera que el sentimiento de lo bello y la sensibilidad hacia las artes pueden aprenderse. La emergencia de la condición educativa ligada a las artes se desarrolla mediante el convencimiento del papel protagónico de los artistas y del arte en general en el cambio social. Durante este periodo, el sistema de educación musical ideado por Rousseau gozó de gran aceptación, del mismo modo se multiplicaron los centros formales de enseñanza musical y los talleres de enseñanza privados (Aguirre, 2009; Cruces, 2009; Hauser, 1998).

Es interesante destacar que durante la emergencia del movimiento romántico, estrechamente vinculada al modo de vida burgués que se estaba imponiendo en Europa, serían los escultores, pintores y arquitectos los que se apropiarían de la noción de arte. Como consecuencia, las distintas academias y escuelas profesionalizantes en las artes del dibujo se agruparían en la categoría de bellas letras o letras elegantes, mientras que la enseñanza de la música continuaba oscilando entre la teoría y la práctica. Por otra parte, a mediados del siglo XIX tendrá lugar la conformación del sistema público de enseñanza, que paulatinamente introducirá en los planes de estudio algunas asignaturas relacionadas con las artes (Aguirre, 2009).

En relación con la enseñanza de las artes plásticas, se puede observar que en el marco de la estructuración de los planes de estudio de la enseñanza pública constituida en el siglo XIX, la enseñanza de esta expresión artística se reducía al concepto de “dibujo”. En rigor, esta denominación continuó utilizándose hasta mediados del siglo XX y, a partir de la década de 1950, aparecen en el ámbito pedagógico nuevos términos como Artes plásticas o Expresión plástica. Durante su primer siglo de existencia, situada entre los siglos XIX y XX,

las dos teorías que sirvieron de sustento al desarrollo de las Artes plásticas como disciplina fueron la enseñanza de las artes plásticas como aprendizaje del dibujo y como cultivo del buen gusto (Díez del Corral, 2005).

2.5.4. La educación artística en el siglo XX

A comienzos del siglo XX tiene lugar una ruptura sustancial de la concepción de la pedagogía y la didáctica, esta circunstancia produce un desplazamiento en la noción y la práctica de las enseñanzas artísticas que se venía desarrollando a lo largo del siglo XIX. El principal responsable teórico de la conformación de este nuevo paradigma pedagógico será Dewey, cuyo planteamiento quedará plasmado en la obra titulada *Art as experience* publicada en el año 1934. Muy brevemente, la propuesta de Dewey consiste en construir una práctica educativa alternativa y contrapuesta a la educación tradicional basada en la experiencia.

Los planteamientos de Dewey tuvieron una influencia notable en el desarrollo y la evolución de la educación artística a lo largo del siglo XX. A modo de síntesis, cabría mencionar las siguientes corrientes y escuelas artísticas: la Bauhaus, en Alemania; la corriente de la educación artística como autoexpresión creativa representada por teóricos como Lowenfeld, Read y D'Amico; y, las propuestas desarrolladas en las décadas de 1960 y 1970, como la organización del pensamiento visual de Arnheim o la filosofía educativa de Reggio Emilia.

Por otra parte, en la década de 1960 destaca el movimiento de reforma curricular en Estados Unidos, del que surgieron numerosos proyectos pioneros de educación artística entre los que destacan: el programa de Educación Artística CEMREL, el modelo curricular de Chapman, la propuesta disciplinar de Wilson, el proyecto Kettering y, el programa de arte para la enseñanza Primaria SWRL, Educación Artística como Disciplina (DBAE), Arts PROPEL (Álvarez, 2003; Díez del Corral, 2005).

2.6. La educación artística en la postmodernidad

El devenir histórico de los acontecimientos que desde el final de la segunda Guerra Mundial hasta comienzos del siglo XXI han confluído en la denominada crisis postcapitalista, que trajo consigo nuevas complejidades en todos los órdenes de la vida. El ámbito educativo se vio fuertemente influenciado por la crisis cultural que acompañó la conformación de un nuevo mapa mundial como consecuencia de la caída del muro de Berlín en el año 1989. La crítica generada hacia los postulados propios de la modernidad se extendió al ámbito de las artes y, más tarde, acabó por afectar los planteamientos vinculados a la pedagogía y la enseñanza de las artes (Bauman, 2001; Belver, Moreno, & Nuere, 2005; Calaf & Fontal, 2010; Clark, 1996; Díez del Corral, 2005; Mayer, 2008; Wilson, 2008).

En un formidable análisis centrado en los cambios producidos en la educación artística como consecuencia de la introducción de las teorías postmodernas, Efland, Freedman y Stuhr (2003) señalan que la postmodernidad estableció diferencias significativas entre las nociones de arte, cultura y educación, entre las que destacan:

a) la modernidad cree en la obra de arte sublime, mientras que en la postmodernidad el valor artístico que se atribuye a una obra está relacionado con el contexto histórico político en el que se produce;

b) la modernidad consideraba al artista como un sujeto libre capaz de expresarse en libertad y de provocar cambios sociales, el postmodernismo asume de partida que las artes repiten estructuras sociales en el contexto de relaciones de poder.

Los cambios en la concepción del arte y de la cultura que han tenido lugar en las últimas décadas implican necesariamente cambios en el contexto educativo. El recorrido histórico que trazan los autores a propósito de la evolución de los sistemas educativos occidentales, les permite afirmar que la finalidad del arte parece no haber sufrido demasiados cambios: la construcción de la realidad social y cultural. La propuesta de los autores se centra

en la conformación de un currículo postmoderno para la enseñanza de las artes cuya finalidad primordial consiste en mejorar la capacidad de entendimiento del panorama social y cultural (Gude, 2004). A partir de ciertos planteamientos de teóricos como Foucault o Derrida, los autores proponen un currículo postmoderno que se organizaría teniendo en cuenta las relaciones de poder-saber, la deconstrucción, los pequeños relatos y la doble codificación.

2.7. Retos y perspectivas de la educación artística en el siglo XXI

Existe actualmente una serie de trabajos que intentan establecer, desde diferentes perspectivas y abordajes teóricos, la importancia del arte, la cultura y la educación artística como estrategia para un tipo de educación inclusiva e intercultural. Fundamentalmente, se trataría de considerar el arte como una estrategia de inclusión social y escolar frente a las múltiples desarticulaciones de las sociedades neoliberales, adoptando un enfoque multicultural e intercultural en la enseñanza de las artes que promueva la convivencia plural (Aguirre & Jiménez, 2009; Allan, 2014; Bianchi, 2011; Calaf, Fontal, & Valle, 2007; Campbell, 2011; Chalmers, 2003; García, 2012; Herrera & Lorenzo, 2012; Juanola & Calvó, 2004, 2005; Pérez, 2013).

En la última década, distintos autores se han interesado por repensar las funciones de la educación artística partiendo del presupuesto del valor de la educación estética en el ser humano y vinculándola a la realidad socio-cultural y política (Báez, 2010; Gómez & Vaquero, 2014; Hawkins, Marston, Ingram, & Straughan, 2015; Irwin & O'Donoghue, 2012; Narodowski, Ospina, & Martínez, 2006; Sánchez, 2010). Ante las exigencias del mundo actual, la institución educativa debe plantearse nuevas estrategias que fomenten el desarrollo de capacidades que permitan a los sujetos adaptarse a entornos adversos. Precisamente es aquí donde la educación expresiva, estética y artística cobra relevancia al promover el

desarrollo integral de los alumnos y brindar la posibilidad de transformar las experiencias de vida a nivel personal y colectivo.

Acaso (2006, 2009) compone una interesante reflexión acerca del actual papel de la educación artística estableciendo como punto de inflexión el derrumbe de las Torres Gemelas en 2001, acontecimiento que trastoca el paisaje del siglo XXI y que afecta invariablemente al ámbito de la educación, especialmente en la educación artística, en tanto que una de las áreas que más trabaja con el lenguaje visual como recurso de conocimiento. La educación de las artes y la cultura visual se enfrentan actualmente a una serie de cambios como el hiperdesarrollo del lenguaje visual y de la pedagogía tóxica. Frente a esta situación, la autora propone desarrollar una educación artística en consonancia con las transformaciones continuas del mundo de las artes mediante la aplicación de nuevas prácticas en la enseñanza de las artes vinculadas a diversos discursos pedagógicos como la Educación Artística Postmoderna, la Educación Artística Crítica y la Educación Artística para la Cultura Visual.

La diversidad de aplicaciones del arte en el mundo actual pone de manifiesto que la práctica artística se aproxima cada vez más a la vida cotidiana de las personas, es decir, que lo estético no solamente sirve a la belleza, sino que lo estético y lo bello se presentan como estímulos para la vida en sociedad. La psicoterapia constituye uno de los campos de expansión del arte en el siglo XXI, posibilitando a los pacientes utilizar la expresión artística en la mejora de sus capacidades. Muy vinculado a lo anterior, últimamente se ha prestado especial atención a la educación artística en el ámbito del cuidado y la atención a la salud, la variedad de propuestas en este ámbito van desde la importancia de las actividades artísticas en la atención a pacientes, personas con diversidad funcional o desórdenes asociados a la mente, la necesidad de formación de profesionales en contextos interdisciplinarios de arte y salud, etc. (Belver, 2011; Belver & Ullán, 2011; De Siqueira, 2009; Reed, Kennedy, &

Wamboldt, 2015; Secker, Loughran, Heydinrych, & Kent, 2011; Sonke, Rollins, Brandman, & Graham-Pole, 2009).

Aunque es cierto que la experiencia cultural y artística siempre estuvo vinculada al compromiso político, desde la década de 1990 se han alzado voces desde diferentes ámbitos relacionados con el arte que se han ocupado de insistir sobre el gran valor potencial de la educación artística como agente de cambio social. Con todo, se advierte que en el siglo XXI la educación artística continúa estando subordinada a otras áreas del conocimiento y a menudo ocupa un lugar marginal en los programas de estudio. El reto que se plantea consiste en imaginar una educación artística escolar como puerta de acceso a una experiencia integradora, que participe en la configuración de valores y creencias y, que enriquezcan las experiencias de vida personales y la vida en comunidad (Abad, 2009, 2012; Aróstegui, 2011; Bresler, 2007; Dewhurst, 2010; Eisner & Day, 2004; Giráldez & Pimentel, 2011; Jiménez, Aguirre, & Pimentel, 2009; Medina, 2011; Moreno, 2010; Rodríguez, 2009; Rolling, 2006, 2011).

3. Análisis comparativo en diferentes países

3.1. La educación artística en Europa

En los países europeos la educación ha sido objeto de numerosas demandas, en ocasiones contradictorias, que influyen en mayor o en menor medida en la organización y los contenidos curriculares de la educación artística. La creciente globalización, los nuevos procesos migratorios, el desarrollo de la economía del conocimiento y el progreso sin precedentes de la economía del conocimiento plantean una serie de retos a la educación artística. En los últimos años las organizaciones internacionales vinculadas al ámbito de la educación han mostrado un creciente interés hacia la educación artística (Eurydice, 2009, p. 7).

En este sentido, las reformas educativas llevadas a cabo en los diferentes países han pretendido fortalecer, desde enfoques heterogéneos, la enseñanza de las artes en los sistemas educativos formales. Desde esta perspectiva, la finalidad del apartado que se presenta a continuación consiste en proporcionar información sobre las enseñanzas artísticas a nivel europeo.

El estudio comparativo sobre educación artística y cultural en el contexto escolar europeo que incluyó a treinta países (Bélgica, Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Alemania, Estonia, Irlanda, Grecia, España, Francia, Italia, Chipre, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Hungría, Malta, Países Bajos, Austria, Polonia, Portugal, Rumanía, Eslovenia, Eslovaquia, Finlandia, Suecia, Reino Unido, Islandia, Liechtenstein y Noruega) proporciona datos interesantes sobre el estado actual de las enseñanzas artísticas en el nivel escolar primario (Eurydice, 2009).

Según el estudio mencionado, los principales objetivos de la educación artística son bastante similares en todos los países estudiados. Es posible afirmar que la mayoría de los países incluyen objetivos como “la competencia artística, el conocimiento y la comprensión de las artes”, la “apreciación crítica”, el “patrimonio cultural”, la “expresión-identidad individual”, la “diversidad cultural” y, la “creatividad”. No obstante, resulta significativo que sólo la mitad de los currículos introducen la noción-objetivo “las artes y el aprendizaje-interés durante toda la vida”. Igualmente, hay que hacer notar que existen importantes vínculos transversales entre la educación artística y otras áreas de conocimiento.

La concepción y la organización de los currículos del área de educación artística muestran variaciones importantes. Alrededor de la mitad de los países europeos considera cada asignatura de educación artística por separado, mientras que en la otra mitad de países se considera como conjunto, es decir, como un área integrada de estudio. Más allá de los matices en la amplitud de los currícula, todos los países incluyen la música y las artes

visuales y, un número más reducido incluye también materias como arte dramático, danza y artesanía. En la mitad de los países la distribución de horas lectivas obligatorias dedicadas a la educación artística oscila entre 50 y 100 por curso escolar; en todo caso, la oferta de actividades extracurriculares de tipo artístico constituye una práctica habitual.

3.1.1. España

En la actualidad, la educación artística está integrada en el currículo de educación Primaria, de acuerdo al Real Decreto 1513/06, de 7 de diciembre; los saberes vinculados a la educación artística son el lenguaje plástico y el lenguaje musical (Ramírez, Renés, & Sánchez, 2013). Asimismo, la nueva Ley de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), publicada como Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, introduce algunas novedades en el ámbito de las enseñanzas artísticas. El currículo de educación Primaria queda estructurado en materias troncales, materias específicas y materias de libre configuración autonómica y, la Educación Artística (música y plástica) se configura como materia específica. No obstante, las específicas se dividen en dos materias obligatorias: Educación Física y Religión o Valores Sociales y Cívicos; y, otra de libre elección, entre: Educación Artística (música y plástica), Segunda Lengua Extranjera o Religión y Valores Sociales y Cívicos.

En relación con las artes plásticas, un breve recorrido histórico a través de las designaciones que se le atribuyeron permite constatar su evolución en España desde la segunda mitad del siglo XVIII. Por aquel tiempo, el nombre de Dibujo se identificaba con dos objetivos: favorecer la adquisición de destrezas útiles para la industria y contribuir a la formación estética de los individuos. En el siglo XX, con la Ley de Educación del año 1939, el dibujo será reemplazado por la denominación Trabajos Manuales, en este caso la finalidad se orientaba a crear un gusto estético centrado en la creatividad manual (Arañó, 1993; Santervas, 2007).

Con la reforma educativa de 1970 se impondrá el nombre de Expresión Plástica y su objetivo estará orientado a potenciar la libre expresión. Con la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 se incorporan cambios relevantes respecto de la reforma de 1970: se impondrá la designación de Educación Plástica a una de las áreas que compondrán la Educación Artística en Primaria y la Educación Plástica y Visual en Secundaria (Aguirre, 2005; Hernández, 2003; Povedano, 2013; Santervas, 2007).

En lo que respecta a la educación musical, vale la pena mencionar que a menudo ha sido marginada y olvidada por la política educativa española. Los cambios relevantes en la consolidación de la educación musical como asignatura estable en el currículo de Primaria comienzan a partir de la década de 1970 con la implantación de la Ley General de Educación o Ley 14/1970 (LGE), de 4 de agosto, que incorporó la materia de Música como parte de la denominada Expresión Dinámica. Más tarde, la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 dispone que la Música se integre en el área de Educación Artística y le atribuye carácter obligatorio junto con las asignaturas tradicionales del conocimiento.

La Ley Orgánica de Educación o Ley Orgánica 2/2006 mantiene la condición curricular de la Educación musical, aunque disminuye las horas lectivas dedicadas a las enseñanzas musicales. En la actualidad, el tratamiento de las materias musicales en la Ley de Mejora de la Calidad Educativa o Ley Orgánica 8/2013 resulta marginal al establecer para todas las materias vinculadas al arte el estatus de específicas y no de troncales, eliminado de esta manera la obligatoriedad de cursar Educación Artística en Primaria y, Música en Secundaria (Domínguez, 2014; Hernández, 2011; Pascual, 2010; Ranilla, 2012).

3.1.2. Reino Unido

Las principales características definatorias del sistema educativo del Reino Unido podrían resumirse de la siguiente manera: posee un currículo nacional que establece el marco

común de enseñanzas mínimas y, asimismo, desde el año 1997 debido a los bajos resultados obtenidos por el alumnado en las asignaturas de lengua y matemáticas se crearon dos exigencias específicas con el objeto de elevar el nivel educativo nacional: el *National Literacy Strategy* y el *National Numeracy Strategy*.

Las asignaturas están estructuradas de la siguiente manera: *Core Subjects*, equivalentes a las asignaturas que suelen denominarse troncales; *Foundation Subjects*, para designar el grupo de materias que no se encuentran en todos los ciclos educativos; además, la asignatura P.S.H.E. (Educación Personal, Social y para la Salud) que se considera transversal; y la Educación religiosa. Las *Core Subjects* están compuestas por Inglés, Matemáticas y Ciencias; mientras que las *Foundation Subjects* son Diseño y Tecnología, Tecnología de la Comunicación y la Información, Historia, Geografía, Lengua extranjera, Arte y Diseño, Música, Educación Física y Educación Cívica (Cowen, 2005; González, 2006).

En las cuatro naciones que comprenden el Reino Unido, las decisiones relativas a la elaboración del currículo artístico y cultural recaen, salvo algunas excepciones, en las autoridades educativas centrales. En relación con la organización del currículo, existen algunas diferencias. Así, en el caso de Inglaterra los currícula establecen un vínculo entre el desarrollo de la creatividad-capacidad de innovación y la importancia de fomentar lo que en la última década se ha dado en llamar “espíritu emprendedor”; Escocia introduce algunas variaciones respecto del caso anterior, aquí el fomento del espíritu emprendedor se efectúa mediante el objetivo de promover el trabajo en grupo y la cooperación por medio de las artes.

3.1.3. Francia

Cualquier análisis que pretenda acercarse a la realidad educativa francesa tendrá que tener presente la especificidad del sistema educativo francés, heredero de una larga tradición pedagógica. En este sentido, no cabe duda de que el actual sistema educativo de Francia

continúa marcado por sus orígenes históricos y sociales de los niveles de enseñanza Primaria y Secundario. La piedra angular de la escolarización obligatoria es la escuela de EGB, cuyos objetivos, contenidos y horarios se encuentran regulados por el ámbito ministerial. Los objetivos fundamentales de este ciclo educativo se organizan en torno a tres nociones: leer-escribir-contar y, además se añaden algunos conocimientos básicos de historia, geografía, nuevas tecnologías y ciencias. La educación artística está incluida en la Educación Primaria junto con la Educación Física, la Educación Cívica y la Enseñanza de Lenguas Vivas (Gauthier, 2005).

Según Poussier (2009), el arte está muy poco presente en la escuela, tanto en los dispositivos pedagógicos como en las referencias que de forma continua se ofrecen a los estudiantes. A pesar de que los programas oficiales dedican grandes franjas horarias a las asignaturas vinculadas a la educación artística y existe, por ejemplo, un Documento de Aplicación que contiene una lista de obras de referencia para una cultura artística inicial, el arte parece ausente del espacio escolar. Señala la autora que esta realidad persiste debido, entre otras muchas explicaciones, a la presión de las políticas educativas, de los padres y del profesorado sobre el tradicional aprendizaje de la lengua materna y las matemáticas; pero también a la incompleta formación artística del profesorado de educación Primaria.

A propósito de la situación que acontece en relación con las enseñanzas artísticas, el sociólogo Lahire (2006) advierte que las materias vinculadas al arte se encuentran en la parte inferior de la jerarquía escolar, muy por detrás de las materias estipuladas como troncales. No obstante, hay que hacer notar que documentos de aplicación de los nuevos programas de educación Primaria se orientan al desarrollo de la creatividad y el imaginario como el fundamento de una cultura mínima común deseable.

3.2. La educación artística en América del Norte

De acuerdo con un informe reciente sobre educación artística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2006), en las regiones del mundo más desarrolladas, entre las que se encuentra América del Norte, por lo general se recurre a la educación artística como medio para la promoción efectiva de la cohesión social y la igualdad.

3.2.1. Estados Unidos

La función del Gobierno Federal en la educación del país, se caracteriza por un ejercicio descentralizado, por lo cual muchas funciones públicas como el sistema de enseñanza escolar dependen principalmente de los Estados y las comunidades locales. Tradicionalmente los Distritos Escolares locales se han ocupado de la formulación de los programas de estudio y de los métodos educativos. Sin embargo, debido a los altibajos que sufrió la educación pública en el transcurso del siglo XX, a partir de la década de 1990 el Gobierno Federal se ha visto cada vez más comprometido con la búsqueda de soluciones eficaces. Aunque las administraciones de Clinton y Bush han introducido reformas y proyectos para contrarrestar el deterioro de la educación pública, todavía existen problemáticas básicas que deben ser atendidas (Barton, 2000; Berglund, 2002).

En el siglo XXI la importancia de la educación artística en la economía ha ganado una influencia notable en las políticas educativas en el mundo anglosajón, especialmente evidente en el sector privado. En el nuevo escenario político, cabe mencionar que en el documento programático de campaña de Barack Obama se establecía, como una de las prioridades de la política pública educativa, que los niños y jóvenes tuviesen acceso a una educación artística en el sistema de enseñanza público. De la misma manera que en otros países anglosajones, en Estados Unidos existe un creciente enfoque de la educación artística para la atención de la

economía, minimizando de esta manera otras muchas racionalidades que podrían orientar la presencia de las artes en la formación de las personas (Jiménez, 2009a).

El informe llevado a cabo por Taggart, Whitby y Sharp (2004) constata que en Estados Unidos las enseñanzas vinculadas con las artes en general están agrupadas en una sola área curricular, la cual recibe el nombre de “Artes”. Cabe destacar que entre todas las materias que integran el área, la danza y el teatro suelen ser obligatorias. En el Estado de Massachusetts, por ejemplo, el plan de estudios de artes de la educación básica integra la danza, la música, el teatro y las artes visuales, varias de estas disciplinas están conectadas con otras áreas del conocimiento y establecen lo que se denomina “conexiones interdisciplinarias”. Por su parte, en el Estado de Kentucky existe un contexto histórico y cultural similar al de Massachusetts, de manera que el currículo incluye el estudio de la danza, el teatro, la música y las artes visuales.

3.3. La educación artística en América Latina

A grandes rasgos, los programas de educación artística de las distintas regiones en América Latina se encuentran orientados hacia características y objetivos comunes. En la mayor parte de los países las enseñanzas vinculadas al ámbito de las artes desempeñan un papel primordial en la promoción de la paz y el entendimiento cultural entre las generaciones más jóvenes. En el transcurso de las últimas décadas, el esfuerzo por equilibrar los conocimientos y las diversas experiencias asociadas a la educación básica a partir de la incorporación de la educación artística en los currícula oficiales ha sido notable. Debido a la diversidad de los sistemas educativos y los heterogéneos contextos en que se desarrollan los avances, han sido desiguales. A pesar de ello, es posible constatar que la educación artística en Latinoamérica ocupa un lugar cada vez más importante en las agendas educativas y en las políticas públicas (Jiménez, 2009b, UNESCO, 2003, 2006).

3.3.1. Argentina

En la República Argentina tuvo lugar a partir de la década de 1990, un proceso de transformación curricular que fue posible debido a la presión de la emergencia del conocimiento como uno de los elementos centrales de la agenda pública. Durante esta etapa se discutieron bajo un ambiente de fuerte tensión asuntos fundamentales vinculados a la estructura curricular y la inclusión de ciertos contenidos polémicos en los programas de estudio (Braslavsky, 1998; Rodríguez, 2010).

La Ley de Educación Nacional n.º 26.206, de marcada trascendencia política, establece entre sus fines y objetivos la formación orientada al estímulo de la creatividad, el gusto y la comprensión de las diferentes manifestaciones del arte y la cultura, enunciado que aparece por primera vez en un documento legal educativo. Asimismo, la educación artística queda fijada como una de las ocho modalidades, como opciones organizativas y curriculares de la denominada educación común. En el apartado referente a la Educación Primaria se especifica que la finalidad de este ciclo consiste en brindar oportunidades equitativas para el aprendizaje de saberes significativos, entre los que se menciona el arte y la cultura y, la capacidad de aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana (Pereyra, 2013).

El Ministerio de Educación establece en el marco del proyecto político-educativo federal tres ejes centrales como objetivos estratégicos de la educación artística:

- Eje de la Educación Artística General en la Educación Común y Obligatoria: que plantea la transmisión de saberes y el desarrollo de las capacidades vinculadas al arte y a la cultura, a sus diferentes lenguajes, Música, Artes Visuales, Teatro y Danza, incluyendo gradualmente otros lenguajes y especialidades actuales, como el lenguaje audiovisual.

- Eje de la Educación Artística como disciplina específica: orientada a la profundización creciente de la formación específica, abarca los niveles Secundario y Superior.
- Eje Arte, Educación y Cultura: su principal desafío consiste en generar y articular políticas públicas para la promoción, el intercambio y el conocimiento de las distintas culturas identitarias locales y regionales.

En la estructura del Sistema Nacional de Educación Argentino, la educación artística se organiza a partir de los siguientes desarrollos: la Educación Común Obligatoria y la Educación Artística específica. En lo que respecta a la Educación Común y Obligatoria, la educación artística está presente en tres niveles educativos, los cuales son la Educación Inicial, la Primaria y la Secundaria. De forma específica, en el nivel de Educación Primaria las enseñanzas artísticas se vinculan con el desarrollo de conocimientos específicos englobados en los cuatro lenguajes básicos, por lo tanto el currículo incluye contenidos de música, artes visuales, danza y teatro (Ministerio de Educación, 2015).

3.3.2. Brasil

En este país la denominada “Arte-Educación”, nombre que reciben las enseñanzas artísticas, está incorporada como un contenido obligatorio de la Educación Básica desde el año 1996. Precisamente, Brasil ha sido uno de los países que ha mostrado más avances en el ámbito de la educación artística, un esfuerzo generalizado tangible por ejemplo en la promoción de la educación artística en la formación de los futuros docentes. Por otra parte, existen numerosos proyectos con niños y jóvenes brasileños que aproximan mediante diversas metodologías la educación y las artes, entre ellos se encuentra el “Projeto Axé” en Bahía, el “Projeto Travessia” en San Pablo, el “Arricirco” y el “Majê Molê” en Recife (Barbosa, 2002, 2009).

Sin embargo, la plena inserción de la educación artística en el sistema educativo formal todavía está lejos de ser una realidad. A pesar de que las Leyes de Directrices y Bases de los años 1971 y 1996 establecen la obligatoriedad de la enseñanza-aprendizaje del arte en la Enseñanza Fundamental y en la Enseñanza Media y de que los Parámetros Curriculares Nacionales (PCNs) hayan reconocido la importancia de las artes en el currículo, lo cierto es que las escuelas incluyen de forma marginal las enseñanzas artísticas en su oferta educativa. Todo lo anterior permite afirmar que en Brasil no basta la obligatoriedad ni el reconocimiento para garantizar la presencia estable de las artes en el currículo (Barbosa, 2003; Figueiredo, 2010).

3.3.3. Colombia

La educación artística en Colombia se concibe históricamente como una disciplina de la educación ampliamente reconocida a nivel de las políticas nacionales y se reconoce su potencial para el desarrollo integral del ser humano. Sin embargo, todavía prevalece en el imaginario colectivo la idea de la educación artística como una ciencia “blanda” y, en todo caso, complementaria de aquellas consideradas prioritarias en el currículo. En lo que respecta a su desarrollo en el contexto legal, cabe mencionar la inflexión que supuso para el fortalecimiento del área la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), que establece la Educación Artística como área fundamental y obligatoria del conocimiento y de la formación e introduce su obligatoriedad en los programas curriculares de la Educación Preescolar, Básica y Media (Barriga, 2013; García & García, 2011).

En el año 2002 el Ministerio de Educación Nacional de Colombia publicó en el marco de la serie Lineamientos Curriculares el texto que orienta y fundamenta los contenidos de la asignatura de Educación Artística para los niveles educativos Básica Primaria, Básica Secundaria y Media Vocacional. Los Lineamientos Curriculares de la Educación Artística

generaron grandes expectativas y pusieron de manifiesto la urgencia de desarrollar de forma eficaz los objetivos y métodos de las enseñanzas artísticas. Al respecto, uno de los avances de la publicación de los lineamientos fue el reconocimiento de la necesidad de incluir todas las modalidades artísticas en la escuela, es decir el Teatro, la Danza, las Artes plásticas, la Música, las Artes Audiovisuales y la Literatura (García, 2005).

Actualmente, los lineamientos curriculares para el área de Educación Artística se organizan en cuatro núcleos: Música, Plástica, Teatro y Danza. A grandes rasgos, se pretende que las instituciones educativas promuevan la formación artística transformando la escuela o el colegio en un centro cultural comunitario. Desafortunadamente la realidad de las instituciones educativas públicas colombianas pone de manifiesto ciertas carencias para lograr el desarrollo eficaz de programas de educación artística que se ajusten a los requerimientos curriculares (Buitrago & Herrera, 2012). Las enseñanzas artístico-musicales constituyen un ejemplo de la situación descrita, muy a menudo los centros educativos no cuentan con salones adecuados o instrumental suficiente para desarrollar las actividades musicales (Cárdenas & Buitrago, 2009; Lorenzo & Cárdenas, 2010).

3.4. La región del Magreb

Desde los procesos de independencia acontecidos en gran parte de los países que conforman la región Magrebí, el desarrollo de las ciencias pedagógicas, entre las que se encuentra el ámbito de las artes, ha experimentado un crecimiento notable. Aunque la especialidad de educación artística formaba parte de las enseñanzas escolares durante el período colonial, conforme se han establecido los gobiernos independientes varios países se han visto en la necesidad de reformular los fines, objetivos y metas de la educación de acuerdo con el modelo estipulado en los países europeos occidentales (Aziz, 2002; El Mejdoubi, 2008; Hidalgo, 2010).

La concepción clásica de la educación artística estuvo durante mucho tiempo relacionada con la formación en las artes visuales que se limitaban al dibujo y la pintura y, dejaban al margen de la educación escolar formal a la música y el teatro, que eran consideradas actividades educativas extraescolares. La década de 1990 supone un punto de inflexión importante en el desarrollo y la renovación del concepto de educación artística, de tal manera que los esfuerzos gubernamentales en materia educativa se dirigen a fortalecer el área de educación artística en la educación escolar y al mismo tiempo se impulsa la creación de departamentos de educación artística (Aziz, 2002).

La mayoría de los programas de educación artística de la región, se organizan en torno a dos objetivos primordiales: a) la educación estética y el desarrollo del gusto y, la capacidad de expresión de los estudiantes durante la enseñanza básica; b) la preparación para realizar estudios específicos vinculados al arte o para iniciar alguna carrera relacionada con las artes visuales, las artes escénicas o la música, como pueden ser las artes gráficas o las comunicaciones.

3.4.1. Túnez

En lo que se refiere a la legislación relativa a la educación artística, la Ley que entró en vigor el 29 de junio de 1991 dispone, entre otras cuestiones, que la educación de las nuevas generaciones debe orientarse al equilibrio adecuado entre las diversas áreas del conocimiento, como son las ciencias naturales, las humanidades, la tecnología y las destrezas manuales, comprendiendo todos los aspectos del desarrollo humano. En líneas generales, estos planteamientos básicos se han plasmado en programas de educación artística que incluyen la música, las artes visuales y el teatro, tanto en el nivel Básico como en el Secundario (Aziz, 2002).

En el nivel Básico de escolaridad correspondiente a la Educación Primaria, la formación en artes visuales se sustenta en una serie de principios básicos que se trabajan de forma pormenorizada en los cursos siguientes. En la denominada fase inicial, la enseñanza de las Artes visuales se organiza alrededor de los siguientes temas: trazado de línea, color, corte, montaje y pegado, grabado y modelado. Asimismo, en la segunda etapa de la enseñanza Básica los objetivos de la educación en Artes visuales se organizan tomando como base dos temas centrales: las formas y los colores (Aziz, 2002).

3.4.2. Argelia

En el caso de Argelia hay que mencionar la importancia de la reforma del 16 de abril del año 1976, que por primera vez otorgó un lugar estable en el sistema escolar, aunque limitada a la enseñanza de las artes visuales. Actualmente, la formación artística en el nivel Básico del sistema de enseñanza está basada en la formulación de los objetivos de los sucesivos cursos. Por ejemplo, en los tres años que componen la segunda etapa de la enseñanza Básica, la formación en Artes visuales se organiza en las siguientes temáticas: adquirir y desarrollar la técnica del color, estudiar la decoración (en particular la ornamentación árabe e islámica), observar objetos reales e interactuar con ellos y aprender a utilizar e interactuar con diseños (Aziz, 2002; Pérez, 1994).

3.4.3. Marruecos

Desde la independencia de Marruecos en el año 1956 y hasta la actualidad, el sistema educativo se ha visto atravesado por discusiones y controversias de diversa índole. El ámbito de la educación se ha caracterizado por su constante inestabilidad durante el siglo XX y, a pesar de los esfuerzos llevados a cabo en la última década, el sistema educativo continúa enfrentándose a una serie de problemas estructurales vinculados a la cobertura, la disparidad

de género y las elevadas tasas de abandono escolar (Berengueras, 2013; El Mejdoubi, 2008; Llorent, 2012; Saleh, 1998).

En este país la enseñanza de las artes visuales, históricamente vinculadas al dibujo y la pintura, nunca han constituido asignaturas que exigieran el rigor del examen. Vale la pena mencionar que los libros de texto han sido una herramienta fundamental de transmisión del conocimiento de las artes visuales y su uso en las aulas resultaba una práctica habitual. En relación con la legislación, la Carta Nacional para la Educación y la Educación del año 1999 supuso un paso importante para las posteriores reformas del sistema educativo y suscitó una revisión general de las enseñanzas artísticas (Aziz, 2002).

En la actualidad, las artes visuales están incluidas en todos los niveles del sistema educativo. No obstante, hay que tener en cuenta que existen cursos que no están disponibles en los centros escolares debido a la falta de estructura escolar o a la carencia de profesorado especializado en el área. En un contexto donde prevalece históricamente la cultura de la imagen, la formación en artes visuales adquiere un matiz particular. Así, la finalidad primordial de esta asignatura consiste en fortalecer a lo largo de las etapas escolares la capacidad de observación, el sentido ornamental, la espontaneidad, la producción y la expresión corporal, al tiempo que pretende desarrollar la imaginación creadora (Aziz, 2002).

La Educación Básica en Marruecos tiene carácter obligatorio y abarca desde los 6 hasta los 15 años de edad. La denominada Enseñanza de Base o Primaria tiene una duración de seis años y está estructurada en dos ciclos: el primer ciclo tiene una duración de dos años (6-8 años) y su principal objetivo es la consolidación y extensión de los conocimientos aprendidos en Preescolar; el segundo ciclo dura 4 años (8-12 años) y tiene como principales objetivos el desarrollo avanzado de una serie de habilidades de los niños. Ambos ciclos cuentan con la asignatura Educación Artística y Técnica. No obstante, la distribución horaria

es desproporcionada ya que el Primer Ciclo dedica bastante más horas lectivas semanales que el Segundo Ciclo a esta materia (Berengueras, 2013; Llorent, 2012).

CAPÍTULO 2

FORMACIÓN Y COMPETENCIAS DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

A lo largo de este segundo capítulo del Marco teórico se llevará a cabo en primer lugar, una aproximación a la formación del docente de Educación Artística, en la que se incluyen aspectos relativos a la formación del profesorado de Educación Básica, la formación de los maestros de Educación musical y Educación plástica y a las características de la actual Educación Artística en América Latina y Europa. En segundo lugar, se establecerá un análisis acerca de las competencias del docente de Educación Artística, que comprende una descripción del actual panorama relativo a las enseñanzas musicales y plásticas.

1. La formación del docente en Educación Artística

1.1. La formación del profesorado de Educación Básica

1.1.1. Características generales

La formación del profesorado como una pieza fundamental para lograr sistemas educativos de calidad ha sido objeto de estudio recurrente a nivel internacional. En las últimas décadas, numerosas organizaciones nacionales y supranacionales han conformado innovadoras agendas educativas con la finalidad de enfocar los marcos de actuación hacia los retos globales del siglo XXI. Las reformas educativas de finales de la década de los noventa del siglo pasado sitúan al docente como uno de los componentes principales de la mejora de los sistemas educativos. En este sentido, diversos informes, estudios y declaraciones de carácter internacional han llamado la atención sobre la importancia de establecer políticas capaces de atender aspectos relacionados con la formación inicial del profesorado (Hattie, 2012).

Algunos de los documentos que recogen estas declaraciones de intenciones son las *Metas Educativas 2021* establecidas por la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI, 2010); la designada como *Estrategia de Educación y Formación 2020 (ET 2020)*, correspondiente a la Unión Europea (UE) y basada en su antecesor *Educación y Formación*

2010 (*ET 2010*) (Consejo Europeo, 2009); y el programa *Educación Para Todos (PPT)*, diseñado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1994). Estos y otros documentos similares advierten que las posibilidades de éxito de cualquier reforma educativa dependen en gran medida de la participación activa de los docentes, un enunciado bastante generalizado que suele incluir la necesidad de centrarse en la formación de un profesorado de calidad.

En esta línea de trabajo, otros numerosos autores e instituciones de múltiples ámbitos geográficos se han ocupado de analizar cuestiones pragmáticas, estructurales y pedagógicas acerca de los aspectos esenciales de los programas de formación del profesorado alrededor del mundo. Ramírez (2015) traza un interesante estado de la cuestión en el que destaca dos proyectos globales en relación con la temática. El primero de ellos se titula *Initial teacher education and continuing training policies in a comparative perspective: Current practices in OECD countries and a literature review on potential effects* (Musset, 2010), mientras que el segundo lleva por título *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world* (Schleicher, 2012).

El primer proyecto global mencionado aborda el tema de la formación inicial del profesorado desde una perspectiva comparada entre países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OECD). Básicamente se establece una tipología de los modelos de formación (tradicionales y nuevos o alternativos) y se tratan cuestiones relativas a los contenidos y estructura de los programas curriculares. El fundamento del estudio gira en torno al reconocimiento de que los maestros constituyen una variable escolar que influye en el rendimiento de los estudiantes, de manera que las reformas educativas que no tienen en cuenta la formación inicial del profesorado están condenadas a fracasar (Musset, 2010).

El segundo proyecto global citado consiste en un reporte sobre la Segunda Conferencia Internacional de la Profesión Docente celebrada en el año 2012. El documento recuerda que muchos sistemas educativos se enfrentan en la actualidad a complejos desafíos relacionados con el reclutamiento de graduados de alta calidad con la finalidad de convertirlos en profesionales de la educación competentes. A menudo, suele ocurrir que los sistemas escolares responden a la escasez de docentes mediante una combinación que implica la reducción de los requisitos de calificación de ingreso a la carrera o la asignación de maestros para enseñar asignaturas que no son parte de su especialización. Tal situación repercute de forma negativa en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

El reporte pone de relieve la complejidad asociada a la demanda y oferta de profesores en contextos heterogéneos, una cuestión que plantea variados retos, entre los que se encuentran:

- a) cómo ampliar el número de maestros calificados,
- b) cómo reclutar maestros para las regiones más necesitadas,
- c) cómo distribuir el cuerpo docente de forma equitativa.

Ante estos retos, la formación inicial del profesorado se convierte en un asunto de primer orden porque es en la etapa de formación inicial donde resulta necesario introducir reformas sustanciales que conviertan la enseñanza en una profesión atractiva (Schleicher, 2012).

Cabe mencionar también otros proyectos sobre temáticas relacionadas con la formación del profesorado, por ejemplo el *Preparing Teachers Around the World* (2003) llevado a cabo en Estados Unidos y el proyecto *CERI-ICT and Initial Teacher Training* realizado por la OECD. Además de investigaciones como *A comparative study of teacher preparation and qualifications in six nations* (Ingersoll, 2007), centrada en las estructuras de formación inicial del profesorado de cinco países asiáticos y Estados Unidos; el trabajo

denominado *Learning how to teach, the upgrading of unqualified primary teachers in sub-Saharan Africa: Lessons from Tanzania, Malawi, and Nigeria* (Kruijer, 2010); y, el proyecto Modelos innovadores en la formación inicial docente (UNESCO, 2006), que está centrado en los diseños de formación de América Latina y Europa (Ramírez, 2015).

El denominado *Informe McKinsey* publicado en el año 2010 constituye una poderosa herramienta analítica para los responsables de la formulación de políticas educativas y líderes de la educación de todo el mundo sobre la comprensión de cómo otros sistemas educativos con condiciones de partida similares han logrado trazar un rumbo eficaz hacia la mejora de la educación. Concretamente, aporta información sustancial acerca de los procesos de mejora de los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo (Mourshed, Chijioke, & Barber, 2010).

Una de las bases fundamentales del informe citado fue la elaboración de una escala universal mediante la cual se clasificó el desempeño de un total de 20 sistemas educativos diversos seleccionados como “deficiente”, “regular”, “bueno” o “muy bueno”. Cada sistema educativo adapta un sistema de intervenciones necesarias para realizar las mejoras deseadas al contexto local, teniendo en cuenta la historia y la estructura sociopolítica del país. La formación inicial y continua del profesorado ocupa un lugar primordial en el conjunto de intervenciones ejecutadas por los sistemas educativos en vías de mejora y, es especialmente importante en la etapa denominada “de deficiente a regular”, donde resulta urgente la conformación de un andamiaje para docentes poco capacitados que satisfaga las necesidades básicas del alumnado.

No obstante, las intervenciones más destacables en relación con el cuerpo de profesores tiene lugar en la etapa denominada “de bueno a muy bueno”, centrada en lograr que la docencia y la dirección de escuelas sean consideradas una profesión en sí mismas y donde el reto planteado consiste en formar a los profesionales. Se trata, por una parte, de

aumentar la trascendencia del personal docente que ingresa a la profesión a través de la introducción de mejoras en los programas de reclutamiento, los programas de capacitación inicial y los requisitos de certificación. Por otra parte, también se insiste en aumentar la calidad del personal docente en servicio mediante la aplicación de programas de capacitación sobre la práctica.

Las conclusiones del Consejo de la Unión Europea, aprobada el 20 de mayo de 2014, sobre la Formación Docente Efectiva (Consejo Europeo, 2014) incluyen una serie de consideraciones y recomendaciones sobre la formación del profesorado. En las consideraciones se hace referencia a la evolución del papel del profesorado y a los retos a los que deben enfrentarse en una sociedad en constante cambio. Asimismo, se destaca el papel de los formadores de docentes en la mejora de la calidad del futuro cuerpo docente. De igual forma, el Consejo Europeo reconoce que:

La formación del profesorado debería ser vista como parte integral de una política con el objetivo más amplio de mejorar el atractivo y la calidad de la profesión. Los programas de formación docente, ya sean dirigidos a los futuros profesores antes de comenzar sus carreras o en la práctica de los docentes en el marco de un desarrollo profesional continuo, deben ser lo suficientemente flexibles para responder a los cambios en la enseñanza y el aprendizaje. (p. 2).

El informe *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* (Organization for Economic Cooperation and Development, 2005) revela que, pese a que no todos los países se encuentran en la misma posición, es posible establecer una panorámica general acerca de las principales inquietudes sobre la formación del profesorado y la profesión docente. En primer lugar, se encuentran las inquietudes acerca de la atracción de la

docencia como carrera profesional. En segundo lugar, las inquietudes acerca del desarrollo del conocimiento y las habilidades docentes. En tercer lugar, inquietudes acerca de los procesos de selección y contratación del personal docente. Por último, las inquietudes acerca de la conservación de maestros eficientes en las escuelas.

1.1.2. Aspectos particulares

Sales, Moliner y Sanchís (2001) plantean la necesidad de que la formación inicial del profesorado incluya aspectos vinculados a la formación y cambio de actitudes hacia la atención a la diversidad, de manera que la capacitación técnica para dar una respuesta eficaz a la integración del alumnado con necesidades especiales se encuentre acompañada de actitudes favorables hacia el tratamiento de la integración, la inclusión y la diversidad en la escuela.

Fuertes (2014) destaca el impacto de los programas de Aprendizaje Servicio (ApS) en la formación inicial del profesorado, específicamente en relación con la formación de aquellas competencias del profesorado que habilitan para las prácticas éticas y morales. Centra la argumentación en torno a dos supuestos: el ApS como una metodología aplicable al período denominado como Prácticum o prácticas docentes correspondiente a los programas de formación inicial del profesorado; los programas de ApS favorecen el desarrollo de una serie de competencias fundamentales para el desempeño de la profesión.

Diversos autores han puesto de relieve la importancia de ciertos principios de enseñanza que facilitan el aprendizaje durante la etapa de formación inicial del profesorado, entre los que destaca la conexión entre la formación que reciben los estudiantes y el estilo de enseñanza que implementarán como futuros docentes. A propósito de esta relación resulta necesario que las estrategias de enseñanza propuestas en la formación del profesorado guarden coherencia y reflejen los planteamientos de los formadores de futuros maestros con

la finalidad de generar un ambiente de aprendizaje y construcción de conocimientos que favorezca las interacciones entre formadores y futuros profesores (De-Juanas & Beltrán, 2014; Desimone, 2009; Ezquerro, De-Juanas, & Martín, 2015; Koster & van den Berg, 2014; Koster, Brekelmans, Korthagen, & Wubbels, 2005; Williams & Powers, 2010).

Existe un consenso bastante generalizado acerca del papel relevante que desempeñan los educadores formadores de profesores en el proceso de desarrollo de la identidad docente de los futuros maestros. Ante un panorama cada vez más crítico respecto de la eficacia y la utilidad de la etapa de formación del profesorado, cabe preguntarse en qué medida los formadores de futuros maestros se encuentran preparados para asumir una función crítica sobre el proceso de formación inicial del profesorado en el que participan. En este sentido, varios estudios señalan que suele producirse un silencio en torno a la calidad de la formación de los propios formadores. El reto planteado consiste, por una parte, en examinar la preparación y conocimiento de los formadores de docentes y, además, resulta imprescindible que los formadores asuman el compromiso de reformular las prácticas docentes (Berry, 2007; Dinkelman, Margolis, & Sikkenga, 2006; Goodwin & Kosnik, 2013; Kosnik & Beck, 2008, 2009; Martínez, 2008; Murray, 2008; Rice, Newberry, Whiting, Cutri, & Pinnegar, 2015).

Aubusson y Schuck (2013) advierten que la educación se enfrenta a retos políticos de enorme envergadura que afectarán su futuro de forma incierta. A partir de un estudio centrado en el posible impacto de la acción de los formadores de docentes sobre el alumnado, los autores afirman que formación del profesorado se debate entre dos futuros escenarios posibles: por una parte, el escenario basado en la escuela, que se convertiría en el espacio principal de formación del profesorado y estaría diseñado para insistir en la preparación vocacional; por otra parte, el escenario que conforma la universidad, donde los programas estarían dirigidos especialmente a la preparación de profesionales innovadores en tanto que agentes de cambio con un pensamiento crítico.

Desde una perspectiva similar, Snoek (2013) plantea que gran parte de los documentos de políticas educativas no suelen tener presente las posibles imprevisiones del futuro ni los diferentes factores que tratarán de oponerse al futuro proyectado. A partir del análisis de alrededor de 50 documentos sobre el futuro de la educación o la formación del profesorado, el autor ha identificado un conjunto de factores clave que deberían tenerse en cuenta a la hora de plantear el futuro de la formación de los maestros. De forma concreta, las formulaciones contenidas en los documentos permiten establecer cuatro posibles futuros escenarios: un futuro dominado por gobiernos burocráticos, un futuro de mercantilización de los institutos de formación docente, un futuro de profesionales que dirigen su propia formación o, un futuro donde se establece una formación en red sin limitaciones institucionales.

De acuerdo con Valverde (2015), las actuales tendencias y expectativas relacionadas con la formación inicial del profesorado en el ámbito internacional convergen en una serie de temáticas comunes como la calidad de la formación y una evidente insatisfacción respecto a los actuales modelos de formación de maestros, implementación de mejoras a través de la supervisión y rendición de cuentas, demandas contradictorias para ámbitos concretos de la formación inicial que tropiezan con un modelo de educación que tiende a la globalización y, vinculada a esta última cuestión, la urgente necesidad de establecer una formación del profesorado acorde a los nuevos retos que plantea la escuela del siglo XXI.

En la misma dirección, actualmente se siguen albergando ciertas dudas acerca de si los programas de formación docente realmente proporcionan maestros capaces de afrontar los retos de las aulas escolares del nuevo siglo (Hagger, Mutton, & Burn, 2011; Loughram, Brown, & Doecke, 2001; Tanaka, 2013). Desde este punto de vista, se coincide en que resulta igualmente importante tener en cuenta que las expectativas y la realidad a la que se enfrentan los nuevos maestros comporta una tensión constante, dado que la formación inicial del

profesorado proporciona una base de valores profesionales, conocimientos y prácticas acerca de lo que significa ser un maestro. Sin embargo, no puede generar un entorno que se ajuste a la realidad de la enseñanza en toda su dimensión.

De acuerdo con Brindley (2013), el conocimiento profesional es un componente fundamental para la construcción del “buen profesor”. La posición que adoptan los profesores de formadores en relación con la política y el conocimiento profesional es, sin duda, un factor clave en todas las decisiones que afectan a la formación inicial del profesorado. La autora propone un modelo de trabajo sobre el conocimiento profesional formado por las siguientes categorías: conocimiento del contenido de la materia, conocimiento del contenido pedagógico, conocimiento del currículo, conocimiento pedagógico general, conocimiento de las características de los estudiantes, conocimiento del contexto educativo, conocimiento de los fines de la educación, conocimiento de uno mismo.

Otro de los ámbitos de debate actual tiene que ver con la formación inicial del profesorado en igualdad ya que, a pesar de los esfuerzos institucionales dirigidos a promover la igualdad entre hombres y mujeres en los currículos de Educación Infantil y Primaria, las prácticas educativas continúan ancladas a modelos estereotipados de género y la formación en materia de igualdad dista mucho de ser un elemento básico en la formación inicial y permanente del profesorado (Anguita, 2011; Cushman, 2012; Leal & Arconada, 2012).

Sobre la constatación de tal coyuntura, diversos estudios han señalado que la introducción de la perspectiva de género en la formación inicial del profesorado constituye un requisito indispensable para el logro de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres en las escuelas (Aguilar, 2009; Anguita & Torrego, 2009; García, Sala, Rodríguez, & Sabuco, 2013; Gutiérrez, Luengo, & Casas, 2011; Messina, 2001; Prat & Flintoff, 2012; Weiner, 2000).

En una línea de trabajo similar, otros estudios llevados a cabo en el marco de realidades educativas heterogéneas alrededor del mundo han puesto de relieve que la

formación del profesorado para la inclusión y atención a la diversidad (afectivo-sexual, étnico-cultural, funcional, etc.) se convierte hoy en una herramienta clave para lograr una educación más justa y más inclusiva (Burns & Shadoian-Gersing, 2010; European Agency for Development in Special Needs Education, 2011; Forlin, 2012; González & Martín, 2014; Infante, 2010; Omote, Moron, Moriel, & Montalvo, 2014; Pijil, 2010; Poblete, 2009; Sharma & Shaukat, 2015).

1.2. La formación del profesorado de Enseñanzas Artísticas

Sobre la base de la I Conferencia Mundial que tuvo lugar en Lisboa en el año 2006, se organizó la II Conferencia Mundial sobre la Educación Artística, convocada por iniciativa de la UNESCO. Acogida por el gobierno de la República de Corea, se celebró en la ciudad de Seúl entre los días 25 y 28 de mayo del año 2010 con el fin de marcar el papel fundamental que desempeña la Educación Artística dentro y fuera de la institución escolar y promover la importancia de la Educación Artística en el ámbito internacional (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2010a).

El documento titulado *La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística* constituye un importante resultado de la II Conferencia Mundial sobre la Educación Artística y en ella se solicita a los estados miembros de la UNESCO que apliquen las estrategias propuestas en un esfuerzo por hacer realidad el potencial de la Educación Artística de calidad, con la finalidad principal de transformar de forma positiva los sistemas educativos beneficiando al conjunto de la sociedad (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2010b).

La Agenda de Seúl sirve como plan de acción concreto y está conformada en torno a tres objetivos generales, cada uno de los cuales cuenta además con una serie de estrategias y tipos de acción específicos. Cabe destacar que la formación del profesorado de Educación

Artística ocupa un lugar de vital importancia en la formulación de los objetivos rectores y las acciones específicas propuestas, un interés que queda expresado de la siguiente manera:

Objetivo 1. Velar porque la educación artística sea accesible, como elemento esencial y sostenible de una educación renovada de gran calidad.

Estrategia 1.d. Aumentar las capacidades para el liderazgo, la sensibilización y la formulación de políticas en materia de educación artística.

Tipos de acción. 1.d.1. Capacitar a los profesionales e investigadores con miras a las reformas de las políticas relativas a la educación artística, comprendida la participación de los grupos de población marginados y desfavorecidos en los procesos de planificación de esas políticas.

Objetivo 2. Velar para que las actividades y los programas de educación artística sean de gran calidad, tanto en su concepción como en su ejecución.

Estrategia 2.b. Velar porque una formación sostenible en materia de educación artística esté al alcance de educadores, artistas y comunidades.

Tipos de acción. 2.b.1. Ofrecer las competencias y los conocimientos necesarios a los docentes (tanto de educación general como a los especializados en arte) y a los artistas que trabajan en el sistema educativo, mediante mecanismos sostenibles de formación profesional; 2.b.2. Integrar los principios y las prácticas del arte en la formación previa de los docentes y la capacitación profesional de los maestros en ejercicio; 2.b.3. Velar para que la formación en materia de educación artística sea efectiva, mediante la elaboración de métodos de seguimiento de la calidad, tales como la supervisión y la tutoría.

Objetivo 3. Aplicar los principios y las prácticas de la educación artística para contribuir a la solución de los problemas sociales y culturales del mundo contemporáneo.

Estrategia 3.c. Apoyar y fortalecer la función de la educación artística en la promoción de la responsabilidad social, la cohesión social, la diversidad cultural y el diálogo intercultural.

Tipos de acción. 3.c.3. Incorporar las competencias en materia de diálogo intercultural y pedagogía, así como el equipamiento y los materiales didácticos necesarios, para apoyar los programas de capacitación en educación artística.

Acerca de las orientaciones internacionales que se han dado en torno a Educación Artística en la I y II Conferencia Mundial sobre la Educación Artística, Urpi y Costa (2013) advierten que las mismas revisten poca importancia si no se encuentran acompañadas de acciones dirigidas a diferentes ámbitos de actuación, acciones que por otra parte deben impulsarse a partir de una concepción previamente consensuada de la Educación Artística, cuyo tratamiento contemple todas sus manifestaciones.

Calaf y Fontal (2010) abogan por una enseñanza artística que se desmarque del tradicional binomio enseñanza-aprendizaje como una práctica creativa y como objeto cultural que debe comprenderse. En esta línea argumentativa, proponen que la Educación Artística debe contemplar saberes de la estética o la historia del arte, campos de conocimiento que pueden aportar herramientas conceptuales para comprender los procesos creativos. Desde este marco, las autoras plantean la necesidad de reformular las prácticas habituales asociadas a la competencia artística y cultural en la educación.

El análisis de Ávila (2004) acerca de la enseñanza del arte en la Educación Obligatoria pone de manifiesto algunos obstáculos y dificultades que conlleva un aprendizaje significativo en este ámbito. La autora elabora una propuesta para la construcción del conocimiento artístico escolar y profesional deseable caracterizada por un desplazamiento del contenido conceptual artístico hacia la actividad artística, un proceso en el que la formación

específica del profesorado resulta indispensable en la medida en que es el maestro, el que desarrolla el currículo en las aulas. La transformación del papel del profesorado en los procesos de enseñanza de las artes implicaría no solamente el conocimiento de las nuevas tendencias de la Educación Artística por parte de los docentes, sino que debería abarcar la comprensión y la asunción de los argumentos que las sustentan.

Domínguez (2006) señala que los planteamientos de Viktor Lowenfeld, aunque se distancien de otras concepciones surgidas a partir de la década de los setenta, constituyen un hito en la historia de la Educación Artística y todavía influyen en la forma de enseñar y aprender artes en la escuela. A continuación se destacan algunos aspectos fundamentales del pensamiento de Lowenfeld, reunidos bajo el denominado “enfoque expresivo”, que resultan especialmente interesantes para la formación de los profesores de Educación Artística.

Para Lowenfeld, el maestro es el elemento más importante en el proceso de enseñanza de las artes a los estudiantes en tanto que desempeña la tarea de crear un ambiente propicio para el despliegue de la inventiva, la exploración y la producción. Además, apunta otras características estrechamente vinculadas al buen desempeño de la tarea del docente de arte: la identificación con el niño, cuya finalidad consiste en promover las condiciones necesarias para que los niños lleven a cabo una expresión exitosa, la identificación con el entorno asociado a experiencias artísticas, la motivación en el aula, la ampliación del marco de referencia que contemple el punto de partida del conocimiento de los niños y, el conocimiento de las etapas del desarrollo artístico de la infancia (Lowenfeld & Brittain, 1973, 2008).

Frente a este posicionamiento, surge a partir de la década de los setenta el “enfoque disciplinar”, representado por un grupo de profesores congregados alrededor de la corriente conocida como Educación Artística como Disciplina Base (DBAE), entre los que destaca Elliot Eisner. De acuerdo con Eisner (2002b), la relación entre los conceptos de desarrollo

infantil y el papel del profesor en la enseñanza del arte han determinado la forma en que suele concebirse el proceso de enseñanza-aprendizaje del arte y que se concreta en dos líneas de pensamiento: la primera considera, la ejecución artística del niño como consecuencia o resultado del talento, en este caso la enseñanza del arte equivale a brindar a los estudiantes que poseen talento oportunidades para que descubran su don; la segunda, parte de la consideración del desarrollo infantil como una serie de estadios predeterminados biológicamente; aquí el papel del profesor se reduce a facilitar y motivar un proceso que se presenta como inevitable.

Tomando distancia de estas dos líneas de pensamiento bastante extendidas en el ámbito de la enseñanza de las artes, y sin olvidar que en efecto la creación de imágenes es una actividad natural de la actividad humana, Eisner plantea que el aprendizaje artístico se beneficia de la enseñanza. En este enfoque, el papel del profesor de arte cobra relevancia ya que se considera que sí tiene algo que enseñar y la forma en que desempeña esa tarea repercute en lo que aprende el conjunto de estudiantes. Sobre esta base de partida, el autor formula ocho condiciones que pueden influir en la enseñanza y el aprendizaje de las artes, que tienen implicaciones prácticas para los profesores y se presentan como orientadoras del trabajo docente en las aulas. A continuación se exponen las ocho condiciones, junto con una breve síntesis explicativa.

1. “La importancia de tener una idea, una imagen o un sentimiento que lo impliquen a uno, a la hora de concebir un proyecto artístico: ¿Para qué se hace el esfuerzo? ¿Qué es lo que tengo que comprimir para expresarlo?” (p. 48). A propósito de esta primera condición, sería aconsejable que los profesores de Artes visuales dirigieran sus esfuerzos a suscitar en los alumnos una reflexión genuinamente significativa para ellos, sobre las ideas, imágenes y experiencias.

2. “La importancia de enfrentarse a restricciones dentro de las que hay que trabajar: ¿Cómo puedo trabajar dentro de ciertos límites y, a la vez, trascenderlos? ¿Qué criterios tiene que cumplir la obra?” (p. 49). El trabajo del profesor debería centrarse en establecer ciertas restricciones o limitaciones que estructuran la actividad de clase presentándola como reto o problema susceptible de abordar.

3. “La importancia de atender a la cualidad expresiva de la forma: ¿Qué hace que un problema sea un problema artístico, en comparación con otro que no lo es? ¿Cuándo piensa el estudiante artísticamente? ¿Cuándo es el *pensamiento sentido* el que guía el esfuerzo?” y, agrega el autor “Dicho de otro modo, podemos preguntar ¿Cuándo se da el arte? ¿Cuándo utiliza el estudiante los medios de expresión para transmitir lo enseñado?” (p. 50). Con la finalidad de abordar estos planteamientos de forma eficaz, el docente debe procurar crear las condiciones para suscitar un pensamiento con características artísticas y sentimientos con cualidad estética.

4. “La importancia de la continuidad del plan de estudios en las actividades del estudiante; ¿Cómo puede el profesor construir sobre lo que ya ha sido enseñado y aprendido?” (p. 50). El autor sugiere que los profesores de arte concedan cierta continuidad a un programa o proyecto de trabajo, lo cual posibilitará construir sobre lo aprendido en las aulas.

5. “La importancia del sobre-aprendizaje o de la automaticidad: ¿Cuánto control necesita un estudiante para que su visión pase, de estar pendiente del manejo técnico, a concentrarse en las características estéticas de la forma?” (p. 51). Las acciones del profesor deben estar dirigidas al logro de un estado de aprendizaje en el que las habilidades técnicas se dominan hasta tal punto que pueden ser empleadas casi de forma inconsciente.

6. “La importancia de la enseñanza para la transferencia de conocimientos entre diferentes campos: ¿Ve el estudiante conexiones entre su trabajo, el trabajo de otros y otros

aspectos del mundo con los que está relacionado su trabajo?” (p. 52). El reto que se plantea para los profesores de arte es poner en práctica un tipo de enseñanza que permita aplicar lo aprendido más allá del contexto de las aulas.

7. “La importancia de los procesos grupales, especialmente de la crítica en grupo: ¿Cómo puede organizarse la clase, como comunidad en la práctica, para apoyar y promover el aprendizaje de las artes?” (52). Los profesores pueden promover ambientes favorecedores en el que los estudiantes tengan la oportunidad de analizar, comentar y criticar de forma útil su obra con el resto del grupo.

8. “La importancia de mostrar el progreso que han hecho los estudiantes y de debatir sobre ello: ¿Cómo podemos reconocer el crecimiento en y a través de las artes? ¿Qué papel podrían jugar los estudiantes en la valoración de su propia obra?” (p. 53). Con el objetivo de distanciarse de la clásica noción de evaluación asociada al examen y la medición, los docentes deberían crear prácticas que faciliten la comparación de los trabajos del alumnado a lo largo del tiempo, con el objetivo de conocer cuánto han avanzado y de permitir que juzguen su propio trabajo.

A comienzos de la década de los noventa, Gardner (1994) llamaba la atención sobre algunas cuestiones relacionadas con la Educación Artística que no han perdido actualidad y todavía resultan útiles para el contexto educativo actual. Expresaba este autor ciertas inquietudes que albergaba sobre su experiencia reciente en la realidad de la experimentación educativa, las cuales le habían llevado a la convicción de que el éxito de las innovaciones en la elaboración de los currículos puede ser posible si se tienen en cuenta dos factores complementarios: en primer lugar, resulta primordial contar con educadores que incorporen para sí los conocimientos que se espera que impartan; en segundo lugar, es vital que se disponga de medios viables para evaluar lo que se ha aprendido. En definitiva, el desarrollo de una Educación Artística efectiva se centra en tres factores consistentes en las materias de

elaboración de currículos viables, una formación de excelencia del maestro y sistemas de evaluación apropiados.

Pimentel, Coutinho y Guimarães (2009) aportan una perspectiva interesante acerca de la formación de los profesores de arte al sostener que: “el profesor de arte en cualquier nivel de enseñanza debe ser, en primer lugar, una persona que como forma de vida tenga alrededor un contexto artístico” (p. 115). Dicho de otra manera, resulta esencial que la experiencia estética constituya un elemento importante en la vida cotidiana de los docentes. Sobre esta base, los autores apuntan que la educación contemporánea debe enlazar el conocimiento de la producción humana del pasado con las manifestaciones de arte contemporáneas. En consecuencia, es necesario que los profesores se encuentren capacitados para habilitar procesos de enseñanza artísticos que incluyan tecnologías tradicionales y contemporáneas.

De forma reciente en el ámbito de la investigación sobre las prácticas de la Educación Artística, se ha puesto de relieve la importancia del uso de los museos en los programas de formación inicial del profesorado, señalando los beneficios de las relaciones entre los establecimientos de formación de maestros y los museos de arte. Más allá de los diversos matices de cada perspectiva de estudio, los investigadores coinciden en la necesidad de introducir las visitas a los museos con fines formativos que acerquen a los estudiantes de maestro a la experimentación de experiencias estéticas individuales y colectivas, una práctica que sin duda mejorará la competencia de los estudiantes, siendo sujetos activos durante las visitas a los museos (Alonso, 2011; Henry, 2004; Huerta, 2009, 2010, 2011; Stone, 2001, 2013).

En relación con la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación en los programas de formación inicial del profesorado de arte, Roland (2010) señala que estas nuevas herramientas didácticas no tratan de sustituir las prácticas tradicionales de enseñanza. Por el contrario, su función principal es desarrollar competencias

que permitan articular métodos de enseñanza tradicional y métodos asociados a las nuevas tecnologías de manera que los futuros profesores enfrenten con éxito las exigencias curriculares y sociales del mundo actual. En este sentido, los profesores de arte deberían estar familiarizados con las licencias *Creative Commons* y conocer las acciones que ofrece la Web para la enseñanza de la Educación Artística.

Desde otra perspectiva, Black y Browning (2013) advierten que el uso de las tecnologías digitales no debe conducir la formación inicial y la formación continua del profesorado de Educación Artística. Las investigadoras proponen que los futuros maestros y los docentes en activo establezcan como prioridad el desarrollo de ideas conceptuales atractivas e imaginativas, en la creencia de que las artes visuales tradicionales proporcionarán una base suficientemente sólida para abordar con éxito las artes digitales y permitirá implementar enfoques pedagógicos innovadores y eficaces combinando el arte tradicional con el arte digital.

1.2.1. La formación del docente de Educación musical

Supone ya un lugar común el constatar que las nuevas complejidades del siglo XXI han traído consigo una serie de profundas transformaciones estrechamente vinculadas a los procesos de globalización y las tecnologías de la información y la comunicación. Acerca de esta coyuntura, Giráldez (2010a) señala que los cambios se extienden al ámbito de la educación, en general y al ámbito de la Educación musical, en particular, donde recientemente se han cuestionado muchos de los principios que durante décadas constituyeron los fundamentos de las enseñanzas musicales. En este sentido, afirma que en la actualidad la escuela requiere de profesionales de música competentes, y afirma siguiendo el planteamiento de Stenhouse: “El quid de la enseñanza y el aprendizaje musical ya no es transmitir lo que sabe el profesor, sino posibilitar que los estudiantes aprendan [...]” (p. 7).

Willems (1985), uno de los precursores de un novedoso enfoque en la Educación musical del siglo XX, plantea que las condiciones esenciales de un maestro de Música o Educador musical eran: amar a los niños y amar la música; conocer las bases psicológicas de la Educación musical, de la misma manera que el desarrollo psicobiológico del niño; y, considerar la música como un medio de cultura humana. González (1965) considera que un requisito primordial que debe exigirse al maestro de Música en la escuela es justamente “ser maestro” en múltiples sentidos, por su preparación pedagógica, cultural, sus conocimientos de psicología infantil y, finalmente, maestro de Música en acuerdo con su especialización.

En el marco de las “I Jornadas de Investigación en Educación Musical” organizadas en el año 1998 por la *International Society for Music Education* (ISME) en la ciudad de Ceuta, Frega, reconocida investigadora del ámbito latinoamericano, afirmaba: “No es menuda tarea la que debemos enfrentar los educadores musicales, especialmente quiénes tenemos la responsabilidad de preparar a los jóvenes que irán ocupando las distintas instancias docentes para la enseñanza de la música [...]” (2000, p. 5). Desde un planteamiento que considera la música como un medio natural de comunicación, la autora recuerda que la escuela tiene el compromiso ético de garantizar la experiencia musical en las aulas, una tarea que implica a los maestros de aula, pero que sin duda se vería enriquecida con la presencia de educadores musicales especialistas (Frega, 1996, 2007).

El análisis sobre el desarrollo y la evolución de la psicología musical-cognitiva, evolutiva y social en las últimas décadas que llevan a cabo Hargreaves, Marshall y North (2005) sugiere que uno de los cambios más interesantes consiste en la “incorporación e integración de una perspectiva social en la música y la psicología de la música en general y, en el desarrollo y la educación musical en particular” (p. 8). Como parte del análisis, trabajan con base en las conclusiones del estudio de Hargreaves y North (2001), donde se elabora un amplio panorama acerca de las inquietudes de la educación musical actual en el que se

identifican tres grandes temáticas que implican en mayor o en menor medida al profesorado de enseñanzas musicales. En primer lugar, los temas curriculares, donde el principal debate gira en torno a la distinción entre educación musical general y especializada; en segundo lugar, la cuestión de los objetivos y fines de la Educación musical; y, en tercer lugar, el equilibrio entre el aprendizaje musical dentro y fuera de la institución escolar.

El estudio de Hargreaves, Purves, Welch y Marshall (2007), basado en el proyecto denominado *The Teacher Identities in Music Education* (TIME), revela datos interesantes acerca del desarrollo de las identidades y actitudes de los profesores de Música y plantea además la posibilidad de un conflicto entre el desarrollo de la identidad de los profesores en el aula como “músico” por un lado y, como “maestro”, por el otro. Los resultados muestran una clara diferencia de los dos grupos que conformaron la muestra respecto de las actitudes hacia la Educación musical y las habilidades requeridas para su enseñanza: los estudiantes de educación se muestran más proclives a valorar las habilidades relacionadas con aspectos personales, sociales y comunicativos de la música; mientras que los estudiantes no vinculados a la educación valoran sobre todo las habilidades musicales, es decir, aquellas que se derivan del valor intrínseco de la música.

En la misma línea de trabajo, Ballantyne, Kerchner y Aróstegui (2012) llevaron a cabo un estudio sobre las percepciones de las identidades profesionales de los maestros de Música en formación en Estados Unidos, España y Australia. Los resultados revelaron que existen similitudes significativas en lo relativo a la influencia de las experiencias preuniversitarias en cada contexto y la percepción acerca del rol del maestro de Música. Además, los resultados permiten afirmar que el desarrollo de la faceta musical de las identidades de los profesores de Música puede asegurar una experiencia musical fuerte que incluya el conocimiento del contenido necesario para afianzar la confianza en los profesores noveles que se inician en la profesión de Educación musical.

Barry (2008) plantea que el currículo integrado debería tratarse con mayor profundidad en el plan de estudios y la formación inicial de los maestros de Música, ya que la integración curricular es un componente fundamental en gran parte de las reformas educativas de la Escuela Primaria. La autora advierte sobre la dificultad que entraña el debate de la integración de las artes en el currículo de la Educación Básica, un tema controvertido entre los educadores musicales que albergan cierta preocupación ante un proceso en el que la música podría quedar subordinada a otras áreas de conocimiento. Finalmente, propone un modelo de currículo integrado en doble sentido en el que la Educación musical no se utilice como simple apoyo de otras asignaturas. Por el contrario, se trata de que todas las áreas de conocimiento se incluyan de forma armónica para lograr experiencias productivas y motivadoras en el alumnado.

Desde una perspectiva de género, Díaz (2005) subraya que la institución escolar participa de manera activa en la construcción diferenciada de los modelos de género a través de la enseñanza de las diversas asignaturas que conforman el currículo y entre las que se encuentra la música. Por esta razón, la autora estima que la reflexión coeducativa en la formación inicial de especialistas de Educación musical resulta esencial para superar los discursos que acaban por convertir las diferencias de género en fuentes de desigualdad. Finalmente, considera que para modificar las políticas de género en música es necesario trabajar para que los futuros maestros comprendan las implicaciones ideológicas del currículo y que la incorporación del género a la música afecta la forma en que percibimos los géneros.

El análisis de Sabatella (2008, 2014) sobre la actualidad de la Educación musical en España aporta algunas orientaciones acerca de los cambios en el paradigma de enseñanza-aprendizaje de la música que han afectado la formación de los educadores musicales que resultan útiles para configurar un mapa de lo que viene sucediendo en otros contextos educativos. Señala que tanto en la educación formal como en la no-formal el currículo se ha

modificado de forma sustancial con el objetivo de implementar estrategias educativas adecuadas que respondan de manera eficaz a las necesidades del alumnado y así evitar situaciones de exclusión. Asimismo, señala que ante un escenario marcado por la diversidad social, educativa y musical propia del siglo XXI, la formación del profesorado debe comprender una serie de competencias que les permitan desarrollar estrategias educativas adaptadas a la diversidad de aptitudes y necesidades especiales de los estudiantes.

Ibarretxe (2010) y Ortiz e Ibarretxe (2006) advierten que, a pesar de los esfuerzos institucionales en la formación del profesorado, no se plantean con suficiente profundidad los problemas del ámbito educativo-musical tales como la interculturalidad o el pluralismo cultural. A propósito de esta cuestión, Reyes (2014) afirma que la música en el aula puede potenciar el desarrollo de los valores que la escuela democrática del siglo XXI necesita fomentar, como la diversidad y el diálogo intercultural. Por su parte, Burba y Aróstegui (2014) plantean un análisis novedoso de la cuestión de la Educación musical y la inclusión social en el que destaca la importancia de la formación inicial adecuada del profesorado, tanto del futuro maestro de grado como del maestro de Música, para brindar una enseñanza musical que permita disfrutar de la música y, al mismo tiempo, se oriente a mitigar las desigualdades sociales.

1.2.2. La formación del docente de Educación plástica

Existe actualmente un consenso bastante generalizado acerca de que la educación por medio de las Artes visuales resulta primordial durante la etapa básica de la escolarización. Desde esta perspectiva, varios autores se han ocupado de poner de relieve la necesidad de replantear algunas cuestiones de los currículos de formación inicial del profesorado de Educación Básica con el objetivo de ampliar las herramientas pedagógicas que incorporen elementos relacionados con las Artes visuales, entre las que se encuentran las plásticas y,

posibilitar la construcción de aprendizajes basados en las disciplinas que conforman las Artes visuales (Cárdenas & Troncoso, 2014; Hernández, 2006, 2010; Maeso, 2008; Marco, 2008; Mora & Osses, 2012).

El estudio de Salgado (2013) sobre la actitud de los maestros en formación hacia el área de Artes plásticas en el contexto español, evidencia que el alumnado concede un valor inferior a la plástica respecto de otras asignaturas. En líneas generales, los alumnos muestran una actitud indiferente hacia la asignatura, no obstante se identifica una tendencia a la actitud levemente positiva. A la luz de los resultados, la autora insiste en la necesidad de capacitar a los futuros docentes con el objetivo de promover un cambio positivo hacia la enseñanza y el aprendizaje de las Artes plásticas porque “si el maestro posee una actitud favorable hacia la Plástica, diseñará y seleccionará recursos, estrategias y actividades apropiadas para un aprendizaje significativo, guiará a los alumnos para conocer y valorar la asignatura y, promoverá una actitud positiva hacia la misma” (p. 287).

Guimarães (2013) hace notar que “a pesar de los avances teóricos, cuestionarse la interrelación entre arte, educación y cultura en proyectos para la formación de futuros maestros es un desafío” (p. 117). Plantea otro modo de asociar estos tres términos mediante una propuesta basada en el debate sobre el patrimonio cultural y las acciones pedagógicas vinculadas con estas cuestiones con la finalidad de promover procesos de formación de maestros para la enseñanza de las Artes visuales en la escuela basadas en experiencias pedagógicas donde las fronteras entre instancias académicas estén en permanente desafío. Desde este marco, una de las consideraciones que sirve como punto de partida para el alumnado universitario consiste en entenderse a sí mismo como investigador-aprendiz.

En la clásica obra *Educar la visión artística* (1995), publicada por primera vez en los Estados Unidos en el año 1972, Eisner ofrece perspectivas pioneras en torno a la Educación Artística que, después de cuatro décadas, continúan vigentes. Se señalan tres ámbitos en los

que los profesores de Educación Artística tienen una responsabilidad singular: el primero de ellos se centra en desarrollar las capacidades visuales y creadoras de las que provienen las imágenes de tipo sensitiva, expresiva e imaginativa; el segundo ámbito se organiza alrededor de la acción de propiciar actitudes estéticas que orienten al alumnado hacia el mundo, utilizando métodos que les capaciten para experimentar las propiedades estéticas y expresivas del mundo; el tercer y último ámbito consiste en la responsabilidad de situar las obras de arte en su contexto histórico y cultural.

Por su parte, en *Educación artística y desarrollo humano* (1994), Gardner señala que en el caso específico de las Artes visuales hay que tener en cuenta que las personas participan en actividades relacionadas con el dibujo desde edades muy tempranas, de tal modo que manifiestan las formas de conocimiento simbólicas de primer orden e intuitivas. Ciertamente, el desarrollo de la habilidad en el dibujo y en otras formas de Artes visuales se puede producir en contextos escolares y extraescolares. De hecho, una porción del desarrollo del dibujo se produce cuando los estudiantes exploran el medio del dibujo por sí mismos y examinan las obras realizadas en su entorno. No obstante, también hay que considerar que el acercamiento a un cuerpo sustancial de conocimiento sobre el proceso artístico sólo puede tener lugar mediante la educación formal. Estas dos formas de acercarse a las artes han determinado los modos de organizar su enseñanza y aprendizaje.

El aporte de Miranda y Vicci (2011) en relación con las posibilidades de la Educación visual y plástica en la escuela, parte de la premisa de que este tipo de educación no puede constituirse solamente por la enseñanza-aprendizaje del dibujo, el desarrollo de alguna técnica o la apropiación de contenidos formales, debe además ubicar en el lugar de la representación visual la relación con las identidades, los relatos y la memoria histórica. La concepción de los autores se basa en tres fundamentos complementarios, los cuales son la necesidad de introducir prácticas relacionadas con la cultura visual, la relevancia de la

experiencia estética en el marco de la escuela y, finalmente, el énfasis en el enfoque relacional pensado en el contexto de la educación actual.

La reflexión de Moreno (2001) sobre la Educación plástica y visual en Educación Primaria del siglo XXI en el contexto español resulta esclarecedora respecto del papel que deberían desempeñar los docentes de Artes plásticas. En primer lugar, plantea que la Expresión plástica debe ser una disciplina en la que necesariamente se manejen los materiales plásticos como la arcilla, el yeso, las pinturas de todo tipo, etc. En segundo lugar, propone que la docencia en Expresión plástica está mucho más cerca de la “actitud” que de la “aptitud” debido al esfuerzo que en ocasiones conlleva trabajar en aula con materiales plásticos. En tercer lugar, advierte que, en todo caso, la dificultad esencial en relación con la formación del profesorado consiste en hallar estrategias capaces de “convencer a éste de la validez y de la trascendencia de esta materia o, mejor aún, de la ausencia de esta materia en la formación de los alumnos de la Escuela Primaria” (p. 130).

1.3. La formación del profesorado de Educación Artística en América Latina

El proyecto denominado “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”, impulsado por la XX Conferencia Iberoamericana de Educación del 2008 y aprobado en la XX Cumbre Iberoamericana en el año 2010, establece una apuesta integral por la calidad de la enseñanza estructurada en torno a los siguientes objetivos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Estrechamente ligados a estos aprendizajes, la Educación Artística aparece como una de las estrategias fundamentales que puede contribuir al progreso de los objetivos propuestos (Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2010).

De entrada, el documento plantea que las nuevas complejidades del siglo XXI y los nuevos paradigmas sobre la función de la educación escolar han propiciado el resurgimiento del papel de la Educación Artística para la formación integral y plena de los niños y jóvenes y, la construcción de la ciudadanía. El arte se presenta como un elemento fundamental de la vida cultural y social de las sociedades iberoamericanas contemporáneas y su presencia en la educación a través de las enseñanzas artísticas contribuye al fortalecimiento de la conciencia cultural y al reconocimiento de la diversidad. En este sentido, el documento destaca la importancia del profesorado en el proceso de elevar la calidad de los sistemas educativos y recomienda que las políticas relativas a la formación y desarrollo profesional docente atiendan a las necesidades específicas de cada región.

En conformidad con los cuatro objetivos-marco, se formulan un total de 11 metas generales (junto con sus metas específicas e indicadores) que responden a diversos ámbitos educativos. Si bien las referencias a la formación del profesorado están presentes de forma transversal en la mayoría de las metas, destaca su mención especialmente en la “Meta General Octava: Fortalecer la profesión docente” que comprende dos metas específicas que quedan expresadas de la siguiente manera: a) “Meta específica 20. Mejorar la formación inicial del profesorado de Primaria y Secundaria”; b) “Favorecer la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente” (p. 157).

Para facilitar el logro de las Metas Educativas 2021, se establecieron 10 programas de acción compartidos, en lo que sigue se hará referencia a dos de ellos. En primer lugar, el “Programa para el desarrollo profesional de los docentes”, en el que se hace alusión al papel primordial de las universidades y de las instituciones responsables de la formación del profesorado y se plantea que el desarrollo profesional docente exige una oferta de formación continuada. En segundo lugar, el “Programa de Educación Artística, Cultura y Ciudadanía”, cuyo reto principal consiste en lograr que la Educación Artística obtenga el reconocimiento y

la presencia necesaria en los sistemas educativos, asegurando la formación de profesores y fomentando la relación continuada entre profesionales de las artes y las prácticas educativas artísticas.

Los datos recogidos en el informe “2011: Miradas sobre la Educación en Iberoamérica” (Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2011) revelan que la Educación Artística, aunque con diversas denominaciones, está incluida como área de conocimiento en los currículos de Educación Primaria de todos los países que formaron parte del estudio. Además, en la gran mayoría de países, la Educación Artística en el nivel Primario constituye un área integrada y está conformada por algunas o todas las formas de expresión como la plástica, la música, la expresión corporal, el teatro y la danza, aunque suelen prevalecer las Artes visuales o plásticas y la Música.

El informe mencionado aporta algunos datos interesantes acerca de la formación y situación del profesorado que imparte Educación Artística. Por una parte, el informe muestra que la mayoría de los países no cuenta con profesorado especialista para el área de Educación Artística en el nivel Primario, de manera que son los profesores generalistas o de grado los que se ocupan de las enseñanzas artísticas que, en el mejor de los casos, dedican un tiempo a las denominadas manualidades. Por otra parte, cuando la escuela cuenta con maestros especialistas, se dedican a impartir la expresión artística de su especialidad.

También hay que tener presente que un número reducido de países cuenta en las escuelas Primarias con artistas que brindan apoyo a los maestros generalistas. En lo que respecta a la formación inicial del profesorado, son pocos los países que ofrecen una especialización en Educación Artística dentro de las carreras de formación del profesorado. Debido a esta circunstancia, es posible identificar tres grupos de profesorado de enseñanzas artísticas con características particulares: los maestros que en su formación inicial se han

especializado en Educación Artística; los artistas que poseen algún tipo de formación pedagógica; y, por último, los docentes con cierta formación artística.

El Informe “Educación Artística en Iberoamérica: Educación Primaria” (Giráldez & Palacios, 2014) es el resultado de una investigación llevada a cabo en el marco del “Programa de Educación Artística, Cultura y Ciudadanía” de las *Metas Educativas 2021*. Uno de los objetivos del estudio fue “Definir el perfil del docente que imparte la Educación Artística, considerando su formación inicial y continua”, aunque es cierto que el interés primordial está centrado en la formación artística de los docentes y no en los sistemas de formación inicial y permanente del profesorado en los distintos países, proporciona una visión renovada sobre el estado actual de la Educación Artística en la etapa de Educación Primaria (6-12 años) y sobre las prácticas docentes, una cuestión que guarda estrecha relación con la formación inicial recibida por los maestros.

Según se describe en el informe, en una gran parte de los países, son los maestros generalistas o de grado los que se encargan de impartir el área de Educación Artística en Primaria. No obstante, se comprueban dos excepciones a esta práctica habitual, una focalizada en los centros educativos privados, ya que suelen contratar maestros especialistas para enseñar materias o asignaturas artísticas, y otra en las escuelas públicas, en donde la materia de Música suele ser impartida por profesores especialistas. Salvo estas excepciones, es posible afirmar que el profesorado generalista que imparte el área de Educación Artística está conformado por maestros y maestras que no han recibido una formación inicial adecuada o, en todo caso, no han recibido ninguna formación inicial en artes, una situación de partida que sin duda incide de forma notable en la enseñanza de cualquiera de las expresiones artísticas.

A causa del panorama marcado por las deficiencias en la formación inicial del profesorado, el informe enfatiza sobre el reto de dirigir los esfuerzos hacia la formación

permanente como un aspecto clave a la hora de garantizar la calidad de la Educación Artística en Primaria. Para responder a esta necesidad, existen diversos organismos e instituciones que en la actualidad ofrecen diversos cursos de formación en el área de Educación Artística. Los Ministerios de Educación o Cultura son los que cuentan con una mayor oferta de cursos dirigidos al profesorado, un 51.88% son de matrícula gratuita y un 22.26% de matrícula de pago. En segunda instancia se encuentran las Organizaciones de Profesores, que ofrecen cursos gratuitos (11.60%) y cursos de pago (14.26%) (ver tabla 1).

Tabla 1

Organismos que ofrecen cursos de formación en Educación Artística para maestros de Primaria (Giráldez & Palacios, 2014)

Institución	Porcentaje
Ministerio de Educación o Cultura (Matrícula gratuita)	51.88
Ministerio de Educación o Cultura (Matrícula de pago)	22.26
Organización de profesores (Matrícula gratuita)	11.60
Organización de profesores (Matrícula de pago)	14.26
Total	100.00

En Colombia, la formación de docentes preuniversitarios de los niveles educativos Primaria y Secundaria está a cargo de programas de educación denominados Licenciaturas y se encuentran regulados por el Ministerio de Educación Nacional. A grandes rasgos, el perfil profesional del docente encargado de la formación del profesorado en el área de Música se encuentra una tensión permanente entre la categoría de artista y la de pedagogo. Esta circunstancia tiene consecuencias importantes en la conformación del modelo de formación que persigue el profesorado y en la formulación de los planes de estudio de las Licenciaturas

en Música existentes en el país, en la medida en que se advierte que algunos programas conceden una mayor carga a la formación artística-musical mientras que otros priorizan el aprendizaje de contenidos pedagógicos (Cárdenas, 2012; Cárdenas & Lorenzo, 2013; Cárdenas, Lorenzo, & Hargreaves, 2015).

En otra perspectiva de análisis, una investigación reciente centrada en la observación de las prácticas docentes del área de Educación Artística de los estudiantes en formación (futuros docentes novatos) de las Licenciaturas de la Facultad de Artes (Música, Artes Plásticas y Artes Representativas) de la Universidad de Antioquia señala la importancia de que los programas de formación de Licenciados en Artes, contemplen el desarrollo de una serie de competencias que podrían definirse como aptitudes para enfrentarse de manera eficaz a las diversas situaciones de la práctica docente, con la finalidad principal de propiciar un acercamiento a las pedagogías críticas (Saldarriaga, Romero, Moreno, Suaza, & Casas, 2012).

De acuerdo con Lorenzo y Latorre (2010), en Puerto Rico existen actualmente cinco instituciones de Educación Superior que imparten el grado superior en Música. Cabe destacar que en rigor, los planes de estudio no son homogéneos, es decir, varían de una institución a otra reflejando un cierto nivel de autonomía institucional. El análisis llevado a cabo por los autores pone de manifiesto que, en términos generales, el diseño de los planes de estudio de las Licenciaturas en Música en este país responde a una estructura bien definida, lo que garantiza una formación musical superior satisfactoria en el alumnado.

En una perspectiva de trabajo similar, Lorenzo y López (2010) señalan que la gran mayoría de los egresados del sistema oficial de educación de Puerto Rico en la carrera específica de Educación musical desarrollan su etapa de formación en diversos centros distribuidos en las regiones sur, norte y oeste del país. Los retos actuales a los que se enfrentan los maestros de Música están vinculados a varios factores, como las limitaciones de

crecimiento académico y desarrollo profesional y, principalmente, la situación propiciada por la adaptación a la nueva normativa norteamericana que posee rango de *Ley No child left behind*, que tiene ciertas consecuencias negativas para la el profesorado de Educación Básica. Un panorama sin duda enrevesado que adquiere mayor incertidumbre si se tiene en cuenta que la Educación musical general en la escuela Primaria aún no está reconocida como una disciplina esencial por las autoridades competentes, a pesar de que las enseñanzas musicales están presentes en la escuelas desde hace más de medio siglo (López, Lorenzo, & Addessi, 2015).

El estudio de Mateiro (2010) sobre la formación del profesorado de Educación musical en un conjunto de países latinoamericanos (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Paraguay y Venezuela) identifica tres modelos de formación del profesorado:

- a) la formación de músicos con especialidad en Educación musical;
- b) la formación de pedagogos con especialidad en Educación musical;
- c) la formación de arte-educadores con especialidad en Educación musical.

En el primer modelo los planes de estudio están centrados en el conocimiento de la música; en el segundo modelo prevalece la formación pedagógica del alumnado suscitando un debate entre la formación del profesor generalista (con especialidad en Música) y el profesor especialista (en música); el tercer modelo está conformado por las Licenciaturas en Arte con especialidad en Música y está orientada a la integración de todas las expresiones artísticas en educación.

Siguiendo la exposición de Mateiro (2010) en el conjunto de países estudiados, el profesorado de Educación musical es capacitado en universidades, institutos, academias y Escuelas Normales. En las universidades, por ejemplo, las carreras de formación de maestros de Música se agrupan en dos centros: las Facultades de Educación y las Facultades de Bellas

Artes o Centros de Arte, aunque es necesario tener en cuenta que existen excepciones y particularidades en cada país. En la tabla 2 se muestran las instituciones cuya oferta académica incluye la formación del profesorado de Música.

Tabla 2

Denominación de las instituciones en las que se imparte la formación del profesorado de Música (elaboración propia a partir de Mateiro, 2010)

País	Instituciones
Argentina	Facultad de Bellas Artes, Instituto Superior de Música
Bolivia	Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades
Brasil	Institutos y/o Centros de Arte, Centro de Ciencias Humanas, Letras y Artes, Centro de Letras y Artes
Chile	Facultad de Artes y Educación Física, Instituto de Música, Facultad de Educación
Colombia	Facultad de Bellas Artes
Ecuador	Área de Educación, Arte y Comunicación, Departamento de Arte, Instituto Universitario de Estudios Musicales
Paraguay	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Venezuela	Facultad de Artes y Música, Facultad de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Educación-Escuela de Artes

1.4. La formación del profesorado de Educación Artística en Europa

De acuerdo con la información proporcionada por el estudio titulado *Arts and cultural education at school in Europe* (Eurydice, 2009), en la mayoría de los países europeos existen prácticas diversas en la especialización del profesorado de materias artísticas en función del ámbito de trabajo. De forma concreta en la Educación Primaria, los encargados de enseñar las materias artísticas son a menudo maestros generalistas, mientras que en el caso de la

Secundaria estas materias o asignaturas están a cargo de maestros especialistas. Conviene tener en cuenta que en algunos países los centros educativos tienen la opción de contratar maestros especialistas para impartir las materias artísticas. En este sentido, resulta una práctica extendida que la música sea impartida por profesores especialistas, una práctica que resulta mucho menos frecuente en el caso de las Artes visuales y el Teatro.

La formación del profesorado de materias artísticas está dividida en dos fases: la formación inicial y la formación continua. En la actualidad, la fase inicial de formación del profesorado se encuentra en un proceso de transformación importante como consecuencia de las reformas vinculadas al Proceso de Bolonia. No obstante, es posible identificar ciertos aspectos comunes. Durante la fase inicial, el profesorado generalista recibe formación en materias artísticas como parte del programa de formación profesional como docentes. Por lo que respecta al profesorado especialista en materias artísticas, pueden darse distintas situaciones (Eurydice, 2009).

En la mayoría de los países, entre los que se encuentran Dinamarca, Alemania e Inglaterra, para convertirse en maestro especialista es necesario poseer un título de Grado o de Máster en una expresión artística concreta y completar un período de formación profesional docente. En otros países, por ejemplo Chipre, España e Irlanda, pueden identificarse dos itinerarios principales para ser profesor especialista en materias artísticas: el primero consiste en estudiar una disciplina artística en una institución de Educación Superior y, más tarde, completar su formación a través de un programa de formación continua para docentes; el segundo itinerario consiste en estudiar materias artísticas como parte de la formación profesional como docentes (Eurydice, 2009).

En relación con la formación inicial del profesorado en Portugal, Franco (2013) apunta que en las últimas décadas tuvo lugar una profunda transformación de la educación que afectó de forma particular a la formación inicial de los maestros del Primer Ciclo de la

Enseñanza Básica así como a la identidad de estos futuros docentes. Cabe destacar, que desde la implementación del Tratado de Bolonia, los futuros docentes necesitan tener un Máster en enseñanza para poder impartir docencia en el Primer Ciclo de la Enseñanza Básica. El análisis llevado a cabo por el autor pone de manifiesto que en la Educación plástica de la Escuela Primaria todavía persisten métodos de enseñanza inadecuados como resultado de ciertos fallos en la formación inicial del profesorado, una situación que desafortunadamente se ve afianzada en la opinión del profesorado que considera insuficiente la preparación adquirida durante la formación inicial para enseñar de forma competente la disciplina de Expresión plástica.

El estudio llevado a cabo por Herrera y Lorenzo (2008), centrado en el análisis de los planes de estudio de formación inicial del profesorado especialista en Educación musical en América Latina y Europa, en el que participaron 62 profesores de 14 países diferentes que respondieron a un cuestionario diseñado para recabar datos sobre diferentes aspectos del plan de estudios, aporta comparaciones interesantes sobre la realidad de las enseñanzas musicales. En relación con los responsables del diseño del plan de estudios, los resultados de la investigación muestran que el 32.3% de los participantes indica que el diseño del plan de estudios recae en una comisión compuesta por representantes de la institución educativa y del profesorado y el 24.2% señala que el responsable de diseñar el plan de estudios es el profesorado.

Asimismo, no se encontraron diferencias respecto de los agentes responsables de diseñar el plan de estudios en los diferentes países. Tanto en América Latina como en Europa, los encargados de esta tarea son el profesorado o una comisión mixta. No obstante, resulta interesante destacar que en América Latina suelen ser otros agentes los encargados del diseño del plan de estudios, como el Consejo General o Federal de Educación, el Ministerio de Educación, asesores musicales, el Consejo de Coordinación Universitaria, la Dirección de

Educación Artística de la Provincia o, la Dirección General de Cultura y Educación (ver tabla 3).

Tabla 3

Agentes responsables del diseño del Plan de Estudios en América Latina y Europa (elaboración propia a partir de Herrera & Lorenzo, 2008)

Agentes que diseñan el Plan de Estudios	Lugar		Total
	América Latina	Europa	
El profesorado	6	9	15
El profesorado y el alumnado	1	0	1
Los órganos directivos de la institución	1	1	2
Una comisión compuesta por representantes de la institución y del profesorado	12	8	20
Una comisión compuesta por representantes de la institución, del profesorado y del alumnado	3	5	8
Otro	12	2	14
Total	35	25	60

De acuerdo con Rodríguez-Quiles (2010), en Alemania la configuración de los estudios de Educación musical está estructurada en torno a tres pilares básicos para todos los estados federales: “«Hauptfach» o primera materia (en nuestro caso, Música), «Zweitfach» o segunda materia (a elegir libremente por el alumno entre las materias que configuran el currículo escolar: Matemáticas, Lengua, Religión, Biología, Informática, Inglés, Francés, Español, Tecnología...) y Prácticum” (p. 18). En Austria, la formación inicial del profesorado de Música se desarrolla en dos instituciones principales: las Escuelas Superiores de

Pedagogía, destinadas a la formación del futuro profesorado de Educación Primaria; y, las Universidades encargadas de la formación de los futuros docentes de Secundaria y Bachillerato.

Recientemente se han llevado a cabo una serie de estudios centrados en la formación del profesorado de Educación musical en América Latina y Europa (Carmona & Jurado, 2010; Díaz, 2010; Heiling, 2010; Herrera, Lorenzo, & Ocaña, 2010; Muruamendiaraz, Ordoñana, & Goldaracena, 2010; Reyes, 2010; Sánchez & Corral, 2010) que permiten configurar una perspectiva interesante de las particularidades de este tipo de formación en países como Chipre, Grecia, Portugal, España, Francia, Italia, Holanda, Bélgica, Reino Unido e Irlanda, entre otros. Aunque no se reseñará aquí cada trabajo de manera pormenorizada, sí se atenderá al compendio de los resultados de las investigaciones citadas que presentan Aróstegui y Cisneros (2010).

Para el caso de los estudios centrados en América Latina, los autores indican que el análisis basado en los planes de estudio pone de manifiesto que no existe una institución que se dedique a la formación del profesorado de Música de forma exclusiva. En lo que respecta a la orientación de los planes de estudios, en general conceden mayor énfasis al área musical y en menor medida, en algunos países proporcionan un balance entre la formación pedagógica y musical. Las conclusiones de los autores apuntan a que en América Latina, no parece haber una idea clara acerca de lo que es un plan de estudios.

En el caso de las investigaciones centradas en Europa, Aróstegui y Cisneros (2010) destacan que en el conjunto de países estudiados, la formación del profesorado de Música tiene rango universitario en su totalidad. En relación con la orientación del plan de estudios, no se encuentra homogeneidad ya que en unos casos se orientan al aspecto pedagógico, mientras que en otros se enfatiza el aspecto musical o, se atiende a ambos aspectos de forma equilibrada. Otro dato destacable tiene que ver con los contenidos curriculares de los planes

de estudio, donde se advierte que los mismos están conformados por asignaturas que responden a las dos concepciones principales de formación: musical y pedagógica.

2. Competencias del docente de Educación Artística

2.1. Competencias del profesorado de Educación Básica

Guzmán (2012) plantea que la actual propuesta del modelo de Educación por Competencias representa una alternativa al paradigma ilustrado-enciclopedista que ha orientado los paradigmas socioeducativos en el último siglo. Asimismo, advierte que la instauración efectiva de este modelo educativo en los contextos socio-educativos contemporáneos, se enfrenta a tres grandes problemáticas que condicionan su implantación en los centros educativos y su asimilación por parte de los profesionales de la educación:

- a) la ausencia de claridad en torno al término “competencia”;
- b) la carencia de una fundamentación filosófica, sociológica y pedagógica de dicho modelo;
- c) la articulación del modelo por competencias a todo tipo de corrientes psicopedagógicas.

Guzmán y Marín (2011) proponen un análisis de las competencias que se encuentre centrado en las similitudes y diferencias entre las nociones de competencia, competencia docente y competencias docentes, con la finalidad de facilitar la identificación y la evaluación de las competencias docentes en el oficio de enseñar. El debate acerca de si existen o no competencias exclusivamente docentes, unido al interrogante sobre el tipo de profesor que se necesita en función de aquello que se entiende por competencia y la correspondiente formación inicial de los futuros maestros determinada por cada contexto, está lejos de encontrar respuestas unánimes y satisfactorias.

Una de las tesis más estudiadas es la de Perrenoud (2004), que propone una suerte de inventario, que no pretende ser definitivo ni exhaustivo, de las competencias que considera prioritarias en la formación del profesorado y que contribuyen a redefinir la profesionalidad del docente, estas competencias-dimensiones son:

- 1) Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
- 2) Gestionar la progresión de los aprendizajes.
- 3) Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
- 4) Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
- 5) Trabajar en equipo.
- 6) Participar en la gestión de la escuela.
- 7) Informar e implicar a los padres.
- 8) Utilizar las nuevas tecnologías.
- 9) Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
- 10) Organizar la propia formación continua.

Para Pavié (2011), un profesional competente en educación, es decir, un profesor, debe ser capaz de transferir y adaptar uno o varios esquemas de actividad a las diversas situaciones o problemas que se le presentan en el contexto en el que lleva a cabo su trabajo. En este sentido, subraya que las competencias no se adquieren durante la etapa de formación y se aplican sin más en el aula. En todo caso, se crean y recrean de forma continua en la práctica profesional. Para Bolívar (2007, 2008, 2010), las competencias son aquellas que se convierten en logros del aprendizaje y, de forma inevitable, afectan todo el entorno de enseñanza-aprendizaje, los objetivos, el papel del profesor, las actividades de enseñanza y la evaluación. En acuerdo con ambas perspectivas, no sería desacertado afirmar que un profesor competente es aquel que es capaz de regular sus propios procesos de construcción del conocimiento.

En términos generales, en los últimos treinta años en todo el mundo se ha debatido sobre la definición de una “buena docencia” y sobre las competencias docentes que se ajustan a tal definición. El tema de las competencias ha sido abordado desde las más diversas perspectivas y cada una de ellas plantea un aspecto relevante de las competencias del profesorado en el contexto de la educación actual. Aguaded, de la Rubia y González (2013) se ocupan de establecer la importancia de la formación del profesorado en competencias interculturales en el marco de una investigación llevada a cabo en España, cuyos resultados más relevantes muestran que el profesorado presenta carencias en la aplicación de la educación intercultural en las aulas.

El estudio de Gutiérrez y Becerra (2014) pone de relieve los beneficios de la implementación de los denominados Entornos Personales de Aprendizaje (PLE) en la formación inicial del profesorado, como un nuevo enfoque de aprendizaje que favorece la adquisición de competencias personales y profesionales asociadas a las tecnologías digitales necesarias en el ámbito laboral. De la misma manera, diversos autores han resaltado otros aspectos relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación, como la competencia digital o el conocimiento de las tecnologías educativas en la etapa de formación inicial del profesorado (Fernández, Gértrudix, De Cisneros, Rodríguez, & Rivas, 2015; Gewerc & Montero, 2015; Paredes, Guitert, & Rubia, 2015).

El informe *Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación* (Danielson, 2011) presenta un excelente resumen de los avances internacionales recientes en América Latina en tres áreas relacionadas: las competencias, la evaluación y la formación de los docentes. En líneas generales, el informe señala que el sistema de competencias docentes ha producido grandes mutaciones en la formación de los docentes, la forma de enfrentarse a la profesión, el desarrollo profesional continuo y la evaluación de su práctica. Entre los beneficios derivados de los estándares profesionales, se encuentra la posibilidad de estructurar políticas educativas

de acuerdo con el sistema de competencias y, además, si los docentes conocen los fundamentos de sus evaluaciones, entonces pueden prepararse en función de los mismos.

En las Conclusiones del Consejo de la Unión Europea, aprobada el 20 de mayo de 2014, sobre la Formación Docente Efectiva (Consejo Europeo, 2014) se incluyen algunas referencias específicas a las competencias del profesorado que proporcionan un panorama de las preocupaciones políticas actuales en torno a este aspecto de la formación docente. De forma específica, el Consejo Europeo considera que: “La mejora de los programas de formación del profesorado y los procesos de selección requieren la previa identificación de las competencias profesionales que los docentes necesitan en las diferentes etapas de sus carreras” (p. 2). Igualmente, se afirma en el documento que los marcos de competencias profesionales pueden ser utilizados para mejorar los estándares de calidad educativos.

De la misma manera, el Consejo reconoce que la rápida expansión de las tecnologías aplicadas a la educación crea la necesidad de que el profesorado adquiera: “[...] una comprensión suficiente de estos medios para poder desarrollar competencias digitales relevantes y hacer un uso efectivo y apropiado de ellos en la enseñanza” (p. 2). Finalmente, el Consejo acuerda, entre otras cuestiones, lo siguiente: “La formación inicial del profesorado debe proporcionar a los futuros profesores las competencias básicas necesarias para ofrecer una enseñanza de alta calidad, así como estimular la motivación para adquirir y actualizar esas competencias profesionales a lo largo de sus carreras” (p. 3).

2.2. Competencias del docente de Educación Artística

Vallés (2005) destaca la importancia del desarrollo de la competencia multicultural del educador artístico en el contexto de una visión contemporánea del hecho artístico y una concepción incluyente de las expresiones artísticas. En este sentido, el educador puede enriquecer el aprendizaje aprovechando el conocimiento de las manifestaciones artísticas de

diversas culturas que forman parte de la comunidad escolar y del entorno. La autora señala una serie de competencias específicas que debe garantizar un maestro competente en el aspecto multicultural: la competencia cultural (intercultural), la competencia inclusiva del arte (desde, a través y, por el arte), la competencia emocional-sensible, la competencia crítica, la competencia investigadora, la competencia comunicativa, la competencia creativa y la competencia didáctica (arte).

Los planteamientos de Giráldez (2009a) en torno a la dicotomía entre los perfiles de “artista educador” y “educador artístico” arrojan cierta lucidez respecto de una cuestión que todavía está lejos de encontrar un consenso viable en el espectro de la formación del profesorado. En primer lugar, la autora señala que el perfil en el que se sitúa el maestro influye en mayor o en menor medida en las opciones metodológicas de su práctica docente, en este sentido suele considerarse que los artistas intentarán potenciar el desarrollo de habilidades técnicas y la producción debido a su orientación práctica. En el otro extremo, los educadores artísticos adoptarán un enfoque de tipo cognitivo debido a que su formación está estrechamente vinculada al ámbito de la pedagogía.

Aunque, de forma general, gran parte de los estudios llevados a cabo por Giráldez (2007, 2009b, 2009c, 2010b) tienen como contexto la realidad europea y española, sus análisis ofrecen algunas pautas básicas para la comprensión de la competencia artística en el plano internacional. Siguiendo el análisis que traza la autora, conviene destacar que entre las ocho competencias clave definidas por el Consejo Europeo, se incluye la denominada “competencia cultural”, denominada “competencia cultural y artística” en el contexto español. En la definición de esta competencia, incluida en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, se destaca la importancia de la expresión creativa, las experiencias y las emociones a través de las diferentes disciplinas artísticas. En relación con la concreción de esta competencia,

propugna la introducción de los cambios necesarios para que esta competencia fundamental para los ciudadanos del siglo XXI no quede al margen de los actuales programas de formación del profesorado.

El análisis de Barco (2010) apunta a que todos los programas de Educación Artística deberían estar centrados en la experiencia del arte como proceso de desarrollo integral y promover el desarrollo de la sensibilidad, la expresión creativa y la reflexión estética en los estudiantes. Para lograr estos objetivos, el educador artístico debe mostrarse dispuesto a un proceso de formación permanente dejando de lado el individualismo y apostando por el trabajo en comunidades. Asimismo, se plantea que las construcciones del saber pedagógico tanto de artistas-docentes como de docentes de arte, no muestran demasiadas diferencias a propósito de esta dicotomía, que responde a dos tipos de formaciones: la formación en Artes y la formación en Educación Artística. Se propone que ambos logren aceptarse y acogerse como docentes, con la finalidad de desarrollar competencias comunes que potencien el aprendizaje artístico del alumnado.

Aguirre (2003) expone algunas de las dificultades de índole social y educativo que han propiciado dificultades en torno a la Educación Artística y a la formación inicial del profesorado en las titulaciones de maestro, entre las que se encuentran la escasa valoración social de la disciplina de Educación Artística, la escasa formación de la sensibilidad artística, una presencia curricular de la materia a todas luces insuficiente y, una escasa atención y profesionalidad en el contexto educativo. Frente a esta situación, que en principio describe el contexto educativo español pero resulta intercambiable a la realidad educativa de otros países, el autor propone el Prácticum o período de prácticas docentes como un espacio oportuno para introducir cambios y reducir la distancia entre la escuela y la universidad y, reconfigurar las competencias de los futuros maestros en estrecha vinculación con la experiencia.

2.2.1. Competencias del docente de Educación musical

El tema de las competencias del maestro de Educación musical ha sido un tema de debate importante en la comunidad científica educativa desde hace no menos de tres décadas. El informe conocido como *Final Report* (Klotman, 1970) constituyó un célebre punto de partida en la serie de cambios que se introducirían en las enseñanzas musicales a nivel internacional. En dicho informe se exponía que, para contar con un educador musical competente, flexible, creativo y preparado para enfrentar los retos del mundo contemporáneo, era necesario que durante el proceso formativo se tuvieran en cuenta los siguientes aspectos básicos: en primer lugar, que el desarrollo de las competencias del educador musical debe formar parte del programa de formación total de la institución; y, en segundo lugar, la necesidad de que el maestro de Música posea un mínimo conocimiento y competencia para enseñar todas las músicas (Mark & Madura, 2013).

Malbrán (2007) subraya que el educador musical precisa contar con competencias musicales y pedagógicas adquiridas durante la etapa de formación, pero también necesita la complementación de una serie de competencias personales como equilibrio emocional, humor y la buena predisposición. Además, destaca que en la actualidad la formación de educadores musicales se organiza en torno a dos orientaciones concretas: la formación de un músico pedagogo y la formación de un pedagogo con orientación musical; una circunstancia que sin duda marca la configuración de las competencias que pueden esperarse del proceso de formación inicial. Finalmente, describe dos actividades típicas en la Educación musical, experiencias de audición reflexiva y de composición interpretación musical y les atribuye un conjunto de competencias básicas que se ponen en juego en los momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, Aróstegui (2011) plantea que el concepto de currículo en su versión técnica, práctica y crítica, cada uno basado en distintas teorías educativas con sus modos

distintivos de concretar el propósito de la educación y de explicitar objetivos y metodologías, se encuentra presente de forma articulada en la educación. Es decir, que no es posible concebir un profesor que pertenezca exclusivamente a una de las tres versiones del currículo, porque en la práctica, la totalidad del profesorado tiene en cuenta los contenidos, el nivel de desarrollo del alumnado y el contexto social de los mismos; en todo caso la diferencia está en cómo son articulados esos enfoques del currículo.

En relación con la dificultad que entraña abordar la teoría del currículo y sus implicaciones para la Educación musical, este autor advierte que en la Educación musical actual continúa predominando el componente musical frente al educativo. Por lo tanto, expresa: “[...] educamos sobre todo para la música más que a través de la música, con lo que la presencia del enfoque técnico-práctico es abrumadoramente mayoritaria” (p. 24). Esta circunstancia ha dado lugar a dos enfoques diferentes. El primero está basado en la teoría de Elliot y considera la música con un fin en sí mismo; el segundo está basado en la teoría de Reimer y considera la música como un medio a través del cual educar.

Aróstegui resume la cuestión de la siguiente manera: “Aun a riesgo de ser simplista, podría decirse que la primera aboga por una «educación musical» impartida por «músicos educadores», mientras que la segunda se trata de una «música educativa» impartida por «maestros de música»” (p. 25). Frente a esta situación bastante extendida en el ámbito de la Educación musical, en contextos heterogéneos, el profesor presenta un compendio de ideas en las que propone una teoría crítica del currículo musical; se trata de un currículo que denomina “contrahegemónico” porque ha de luchar contra la hegemonía de un currículo homogéneo, que debe orientarse a prácticas curriculares diversas con la finalidad de adaptarse a las circunstancias psicológicas y socioculturales del alumnado de formación inicial.

Díaz (2013) destaca la importancia del rol del profesor encargado de la formación inicial de los futuros maestros de Música, un papel que en el contexto de la educación actual exige una serie de cambios estructurales que se alejen de la simple transmisión del conocimiento y, un mayor compromiso con el proceso educativo del alumnado. Al respecto, el profesor formador debe convertirse en facilitador y guía del proceso de aprendizaje, promoviendo alternativas formativas del profesorado que se orienten a la adquisición de conocimientos y habilidades, así como al desarrollo de competencias que le permitan afrontar con éxito su tarea en las aulas.

2.2.2. Competencias del docente de Educación plástica

A comienzos de la década de los noventa, Ortega (1993, 1996) señala un repertorio de conocimientos relativos a la Educación plástica necesario para la formación del maestro, que no ha perdido vigencia en el contexto educativo del siglo XXI. En primer lugar, indica que la formación del maestro debería estar basada en dos tipos de conocimiento: a) cómo crear formas artísticas y valorar las que han creado otros; b) cómo estudiar y experimentar las formas artísticas, propias y ajenas. En segundo lugar, argumenta que la formación de los maestros en el área de Educación plástica gira en torno a las siguientes cuestiones: el conocimiento de los métodos, materiales y técnicas relacionados con la disciplina, la realización de creaciones personales, la investigación mediante la observación, la percepción y el registro de informaciones visuales y, la reflexión didáctica sobre los contenidos adquiridos.

En la misma línea de trabajo, una década más tarde Ortega (2009) replantea algunas de las cuestiones acerca del papel del profesor en el campo de las Artes, en general, y en el de la Expresión plástica, en particular. Expone la autora que en todos los niveles educativos (Infantil, Primaria, Secundaria y Superior) el papel del profesor debería estar orientado a la

función de mentor que orienta, que aporta materiales y que ofrece experiencias concretas. En cuanto a la formación académica inicial de los docentes, plantea que el problema principal tiene que ver con la forma de aprender y no tanto con los temarios. En definitiva, las competencias del maestro se encuentran condicionadas por el período de formación, pero también por muchos otros condicionantes personales y laborales, entre los que destaca de forma particular, la vocación.

De la misma manera, otros autores han reflexionado sobre las competencias del docente de Educación Artística y, de forma específica, hacen referencias a las implicaciones en el área de Expresión plástica y visual (Alsina & Giráldez, 2012; Calaf & Fontal, 2010). Más allá de las posibles diferencias de cada enfoque teórico, existe un amplio acuerdo acerca de la necesidad de introducir cambios en la formación inicial y en la formación continua del profesorado, con el objetivo de que puedan desarrollar una serie de competencias que les permitan abordar las complejas dinámicas de enseñanza-aprendizaje en la que se enmarca la Educación Artística del siglo XXI. En líneas generales, la formación de los futuros maestros debe apuntar al logro de un renovado papel docente centrado en brindar al alumnado una serie de técnicas y destrezas que favorezcan el desarrollo de las expresiones artísticas en la escuela.

Una gran mayoría de países europeos incluye en los planes de estudio de formación inicial del profesorado, la Música y las Artes visuales como materias obligatorias. En el caso del profesorado especialista, en todos los modelos de formación del profesorado de disciplinas artísticas, se exige normalmente mostrar competencia en una materia artística específica, aunque cabe destacar que el sistema para demostrar las competencias artísticas en las diferentes materias todavía no está regulado de forma satisfactoria en algunos países. En líneas generales, los profesores encargados de las enseñanzas de Artes plásticas y visuales, ya

sean generalistas o especialistas, deben adquirir una serie de competencias profesionales didácticas específicas para impartir la materia (Eurydice, 2009).

La cuestión de establecer los aprendizajes y las enseñanzas que modifican el potencial de los lenguajes artísticos y la expresión visual en el profesorado de enseñanzas básicas, no resulta una tarea fácil, considerando que a menudo los currículos de formación inicial contienen una escasa presencia en torno a las Artes visuales y plásticas y su didáctica. Uno de los problemas clave a resolver, consiste en reformular qué competencias de la formación inicial docente permitirían orientar la enseñanza de las Artes visuales en la Educación Básica. No sería desacertado afirmar que la educación por medio de las Artes visuales tiene un protagonismo fundamental en la Escuela Primaria, la escuela del siglo XXI exige del profesorado competencias que les permitan transformar las metodologías de aprendizaje (Aguirre, 2005; Hernández, 2010; Maeso, 2003, 2008; Marín, 2003b, 2005; Martínez, Gutiérrez, & Escaño, 2009).

CAPÍTULO 3

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

MEXICANO

A lo largo de este tercer capítulo del Marco teórico se presentarán, en primer lugar, los antecedentes históricos y la situación actual del Sistema Educativo Mexicano, con especial énfasis en la Educación Básica; en segundo lugar, se llevará a cabo una aproximación a los antecedentes históricos y la situación actual de la Educación Artística en México y en el Estado de Chihuahua, que incluye aspectos relacionados con la formación y las competencias del docente de Educación Artística en la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria.

1. El Sistema Educativo Mexicano (estructura y legislación)

1.1. Antecedentes históricos de la educación en México

La educación prehispánica tuvo características comunes en todo el territorio mesoamericano. En el Valle de México se organizaron en torno a los *Calpulli* las escuelas-templos conocidas como *Calmécac* para los hijos de la nobleza y los *Telpochcalli* dirigidos a la población plebeya. A lo largo de este período, la educación que se impartía tenía unos rasgos específicos y diferenciales en función de la jerarquía social del estrato al que pertenecían los alumnos (Escalante, 2002, 2004).

Durante el período de la Colonia es posible distinguir diversos tipos de enseñanza: la enseñanza evangelizadora, la enseñanza femenina, la formación en artes y oficios, la educación religiosa y la educación universitaria. En líneas generales, las actividades educativas estuvieron a cargo de las órdenes religiosas destacando la labor de la orden jesuita durante el siglo XVI y XVII. No obstante, hay que destacar el papel educativo que llevaron a cabo los franciscanos en la etapa inmediatamente posterior a la conquista. Aunque se fundaron numerosas instituciones educativas, las medidas para la educación adoptadas por las autoridades españolas no surtieron el mismo efecto en todo el Virreinato de Nueva España (Gonzalbo, 1990; Luque, 1970).

El período Independentista estuvo marcado por los intensos enfrentamientos entre liberales y conservadores. En lo que concierne al ámbito de la educación, no existía un consenso que permitiera implementar políticas educativas eficaces y duraderas en el tiempo. A pesar de la situación de inestabilidad política que atravesó el país durante la mayor parte del siglo XIX, la educación tuvo avances significativos especialmente en el nivel de la Educación Primaria. El sistema educativo regularizado e institucionalizado se organiza en el año 1857, momento en el que el Estado Federal se erige en responsable y garante de la educación en todo el territorio nacional (Zaragoza, 2013).

En el año 1867 se promulga la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal, por la que se establece una educación gratuita y obligatoria en la Educación Primaria y se fundan las bases para la reglamentación de la Educación Secundaria. Una de las consecuencias que tuvo en el plano educativo la promulgación de la Constitución mexicana del año 1917 fue el aumento considerable de las competencias estatales del Gobierno Federal en los asuntos relacionados con la educación, precisamente la creación de la Secretaría de Educación Pública en el año 1921, uno de los órganos institucionales que goza de mayor poder político en la actualidad, da cuenta de la consolidación a comienzos del siglo XX del poder federal en el ámbito educativo (Álvarez & Bolaños, 1982; Bolaños, 1998; Latapí, 1998; Martínez, 2001).

Entre las décadas de 1920 y 1950 el sistema educativo creció de forma constante. En el transcurso de estos años, la enseñanza Primaria se concentró sobre todo en el medio urbano y la Educación Superior conservaba un carácter restringido. De acuerdo con Martínez (2001), desde la década de 1920 hasta la década de 1990 es posible distinguir grandes tendencias en las políticas educativas de México: la política impulsora de la Secretaría de Educación Pública, la educación socialista, la educación tecnológica, la escuela de la unidad nacional y, la política de modernización educativa.

Latapí (1998) propone una sistematización del desarrollo de la educación nacional mexicana en siglo XX que permite componer un panorama de las principales corrientes educativas que se sucedieron al menos en los últimos 100 años. A continuación se presenta una síntesis de la caracterización de los cinco proyectos sobrepuestos que suponen el antecedente inmediato del actual Sistema Educativo Nacional Mexicano:

a) el original de Vasconcelos (1921), adicionado por las experiencias de la educación rural de los años que siguieron a la Revolución;

b) el socialista (1934-1946);

c) el tecnológico, orientado a la industrialización, puesto en marcha por Calles y más tarde por Cárdenas por influencia de Moisés Sáenz (1928);

d) el de “la escuela de unidad nacional” (1943-1958);

e) el modernizador, hoy dominante, cuyo despegue puede situarse a principios de los setenta (p. 22).

1.2. Estado actual de la educación en México

México es una república representativa, democrática y federal; el territorio está dividido en 31 estados libres y soberanos en su régimen interior y unidos a la Federación; y, un Distrito Federal, que es la capital y sede de todos los poderes de los Estados Unidos Mexicanos. México está ubicado geográficamente en América del Norte y limita al norte con Estados Unidos de América y al sur con Guatemala y Belice; en el continente americano, México ocupa el quinto lugar en extensión territorial y el tercer lugar por el número de habitantes.

Con una superficie territorial de 1.964.375 y una población actual que supera los cien millones de habitantes, en las últimas décadas el país ha experimentado un proceso de reestructuración económico que ha ocasionado una modificación notable de las tendencias de

distribución geográfica de la población aligerando la concentración de la misma en un puñado de ciudades y regiones. Cabe destacar que la inequidad se extiende a lo largo del país de forma irregular y como consecuencia existen profundas diferencias regionales y zonas de pobreza extrema. En este complejo entramado, la educación se concibe como uno de los instrumentos vitales para la modernización de la nación (Cruz & Cruz, 2008; Hernández, López, & Velarde, 2013; Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2014a; Terrazas, 2010).

A lo largo del siglo XX México ha ido conformando un sistema educativo de grandes dimensiones caracterizado por su determinante centralización. En la actualidad, el país cuenta con una estructura compleja y una oferta amplia y diversa (Zorrilla & Barba, 2008). En el contexto internacional, el sistema educativo se encuentra entre los más grandes del mundo y, en el contexto americano se sitúa en tercer lugar, detrás de Estados Unidos y Brasil (Lorenzo & Zaragoza, 2014).

En los albores del siglo XXI, con la *Declaración del Milenio*, México asume el compromiso del plan de movilidad mundial que a 2015, busca lograr que “...los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria y porque tanto las niñas como los niños tengan igual acceso a todos los niveles de la enseñanza.” (Naciones Unidas, 2000), plasmado como el “Objetivo 2: Lograr la enseñanza primaria universal”, de los ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio, fijado por los Estados Miembros durante la reunión Cumbre del Milenio celebrada en Nueva York del 6 al 8 de diciembre. El *Informe 2015* de la ONU (Naciones Unidas, 2015) y el de México muestran avances sin precedentes en la región y, en específico, el país informa que ha alcanzado el 100% en dos indicadores en torno a la matrícula de la Educación Primaria y, el 98% para la tasa de alfabetización de personas entre 15 y 24 años (Gobierno de la República, 2015). Sin embargo, 1.2 millones de niñas y niños aún se encuentran fuera del entorno escolar, principalmente para los niveles de

Secundaria y Bachillerato. En ellos, la matrícula sufre un decremento significativo y la asistencia escolar entre las poblaciones indígenas y no indígenas y las comunidades vulnerables (con niños migrantes, zonas marginales o con discapacidad) de estos niveles, tiene una brecha muy amplia, donde la deserción en el nivel Medio Superior alcanza el 25% (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2015b).

1.3. Problemas y retos de la educación en México

Desde la *Modernización Educativa* implementada a comienzos de la década de 1990, se han presentado diversas problemáticas asociadas al Sistema Educativo Nacional. Barba (2014) subraya que la educación actual se encuentra vinculada a una sociedad mexicana con una experiencia política elemental que se origina en los rasgos de un Estado caracterizado por la fragilidad. Desde otra perspectiva, Vázquez (2012) destaca el reto al que se enfrenta el Sistema Educativo Mexicano, en un contexto internacional globalizado marcado por el paradigma del conocimiento. Frente a esta coyuntura, el autor plantea que los esfuerzos deben estar dirigidos a consolidar el sistema educativo mediante una política de Estado, que se proyecte a un futuro vinculado con los sectores productivos de México y del mundo.

Otro de los temas que han cobrado importancia en el debate acerca de la educación, tiene que ver con la aplicación efectiva del Enfoque por Competencias en México, tanto desde la perspectiva de su implementación en los diferentes niveles del Sistema Educativo Nacional, como desde la perspectiva de la formación inicial y continua de los docentes (Chong & Castañeda, 2013). En relación con este último aspecto, cabe destacar el estudio llevado a cabo por Arnaut (2004), publicado por la Secretaría de Educación Pública, acerca del reciente proceso de transformación del sistema de formación de maestros que incluye reformas político-administrativas y reformas curriculares. En este sentido, vale la pena

mencionar que en las últimas tres décadas el Plan y programas de estudio de formación inicial del profesorado han sufrido más cambios, que los de la Educación Básica.

En la misma dirección, varios estudios centrados en el análisis de la formación inicial del profesorado en México y en los sistemas de evaluación docente han puesto de manifiesto la urgencia de introducir cambios eficaces con vistas a mejorar el desempeño de los docentes en la práctica diaria (Arnaut, 2006; Barba, 2010; Estrada & Mercado, 2008; Maya, 2010; Mercado, 2010; Peña & Ochoa, 2012; Serrato & Rueda, 2010; Tenti, 2008). Más allá de las diferentes perspectivas teóricas, la mayoría de los autores están de acuerdo en que la cuestión central del debate no consiste en introducir de forma continua cambios en la estructura de la formación docente, sino que es necesario afrontar en primer lugar, un cambio profundo en el modelo escolar vigente que, al cabo de un siglo de permanentes renovaciones discursivas, sigue anclado a prácticas educativas rígidas y jerárquicas.

El debate en torno a las políticas públicas y su impacto en el ámbito educativo y las contradicciones, ventajas y desventajas de las políticas educativas implementadas en las últimas décadas en México, no ha perdido vigencia. Al contrario, ha cobrado nuevo vigor en el marco del asentamiento de las políticas neoliberales que afecta a la región de América Latina. Los principales cuestionamientos y propuestas giran alrededor de la desigualdad instalada en el sistema educativo, los rezagos educativos que experimenta una parte considerable de la población y la puesta en cuestión de políticas y reformas que bien entrado el siglo XXI no han logrado superar los grandes problemas educativos (Alcántara, 2008; Cordera & Ziccardi, 2000; Fierro, 2007; Hecock, 2014; Levinson, 2014; López, 2015; Todd & Arredondo, 2006; Torres & Tenti, 2000).

Márquez (2012) señala algunos de los principales problemas relacionados con la financiación del sistema educativo, entre los que destaca la carencia de fuentes de información confiable, la ineficacia en la asignación y distribución de los recursos destinados

a la educación. Por su parte, Ibarrola (2012) y Muñoz (2012) reflexionan acerca de otras problemáticas asociadas al Sistema Educativo Mexicano como los problemas de cobertura, la gestión ineficaz y los problemas de calidad. Desde la misma perspectiva de análisis, Andere (2005) plantea cuatro acciones para mejorar la educación mexicana: en primer lugar, descentralizar el sistema educativo; en segundo lugar, aumentar la autonomía de las escuelas; en tercer lugar, capacitar a los maestros; y, en último lugar, desmitificar la idea instalada de que un mayor gasto público se traduce en una mejor educación.

Martínez (2012) destaca algunos aspectos relacionados con el fenómeno de la desigualdad educativa en México y propone una serie de políticas orientadas a reducir esta situación: destinar más recursos a los servicios educativos con carencias más significativas y extender la educación inicial para asegurar el acceso de las poblaciones más vulnerables. Schmelkes (2012) propone una visión más integral acerca de las poblaciones mexicanas consideradas históricamente como vulnerables como los colectivos en situación de extrema pobreza y los indígenas, afirmando que en realidad se trata de poblaciones fuertes y resistentes. A propósito de las políticas públicas educativas de atención a estos grupos, destaca su carácter fragmentado y disperso. No obstante, apunta que aunque las políticas compensatorias no han logrado solucionar los problemas de desigualdad, sí se han logrado avances significativos.

Para completar el panorama de las actuales preocupaciones en torno a la educación en México resulta indispensable considerar, aunque de forma breve, la polémica y controversias que ha generado la implementación de la Modernización Educativa iniciada en la década de 1990 y, especialmente la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) del año 2009. Numerosos autores han estudiado el proceso de reformas que comenzó en los años noventa en el marco de la reforma del Estado Mexicano y la reconfiguración del sistema económico (Latapí, 2004; Zorrilla, 2002; Zorrilla & Barba, 2008). Cabe destacar que una de las

características de este proceso fue la descentralización del sistema educativo en el contexto de la coyuntura más amplia de la reforma de la administración pública.

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), centrada en la adopción de un Modelo Educativo Basado en Competencias, es objeto de discusión por especialistas de diferente orientación. De acuerdo con Treviño y Cruz (2014) la reforma implica diversos ajustes en lo político, organizacional y pedagógico. Dicho de otra manera, la reforma escolar de 2009 es un proceso de carácter educativo y político. En esta línea de trabajo, diversos autores abordan el análisis de variadas cuestiones vinculadas con la implementación de la mencionada reforma (Cuevas, 2015; Fortoul, 2014; García, 2012). Entre las temáticas recurrentes presentes en un cúmulo notable de investigaciones destacan: la formación, capacitación y actualización de los docentes, los discursos educativos asociados a la reforma y, los actores educativos frente a la reforma.

Otro reto importante es el señalado por la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que revela que el 7.2% de la población de 5 a 17 años no se encuentra matriculado y/o no asiste por falta de interés o aptitud, escasos recursos económicos y por su incorporación al trabajo infantil (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2015a), donde las mayores concentraciones de población analfabeta se encuentran en los estados de Veracruz, Chiapas, México y Oaxaca, a partir de los 15 años de edad (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2014a).

1.4. Estructura general del Sistema Educativo Nacional Mexicano

1.4.1. Organización

La Ley General de Educación promulgada en el año 1993 establece en el capítulo IV, sección 1, los tres tipos de educación: Educación Básica, Educación Media-Superior y Educación Superior (Ley General de Educación, 1993). La educación de tipo Básica está conformada por tres niveles: Preescolar, Primaria y Secundaria. La Educación Preescolar se compone de tres grados: el primero para niños de tres años, el segundo dirigido a niños de cuatro años y el tercero para niños de cinco años. Merece la pena aclarar que, de acuerdo con la reforma del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos para el ciclo escolar 2008-2009, la Educación Preescolar para niños de tres, cuatro y cinco años de edad es obligatoria (Secretaría de Educación Pública, 2014).

La Educación Primaria está organizada en seis grados para niños desde 6 años hasta jóvenes menores de 15 años y la Educación Secundaria se imparte en tres grados; los tres niveles de la Educación Básica cuentan con estructuras para atender a las necesidades educativas, lingüísticas y culturales, de los grupos indígenas del país, de la población rural y de los grupos migrantes (Secretaría de Educación Pública, 2014).

La educación de tipo Medio Superior comprende el nivel de Bachillerato General, Bachillerato Tecnológico, Profesional Técnico Bachiller y la Educación Profesional Técnica. Tiene una duración de dos o tres años y su propósito principal consiste en preparar a los jóvenes para ingresar al sistema de Educación Superior o para adentrarse en el campo laboral (Secretaría de Educación Pública, 2014).

La Educación Superior está estructurada en tres niveles: Técnico Superior Universitario, Normal Licenciatura, Licenciatura Universitaria y Tecnológica y, Postgrado. El nivel Técnico Superior se ocupa de formar profesionales técnicamente capacitados para trabajar en una disciplina específica y sus programas de estudio tienen una duración de dos

años. El nivel de Licenciatura se imparte en instituciones tecnológicas, universitarias y de formación de maestros (Normales) y se ocupa de formar profesionales en diversas áreas de conocimiento y los programas de estudio suelen tener una duración de cuatro años o más. Para cursar el nivel de Postgrado, que se imparte en Especialidad, Maestría y Doctorado, es necesario contar con la acreditación correspondiente a la Licenciatura (Secretaría de Educación Pública, 2014).

Hay que tener en cuenta que, además de los tres tipos de educación mencionados, el Sistema Educativo Mexicano comprende otros servicios como la Educación Inicial, la Educación Especial, la Educación para Adultos, así como la Capacitación para el Trabajo. La Educación Inicial se ocupa de la atención a niños entre 43 días de nacidos y tres años con once meses. Por su parte, la Educación Especial está orientada a la atención de individuos con discapacidades de tipo transitorio o permanente o, de individuos con aptitudes sobresalientes. Asimismo, la Educación para Adultos está dirigida a personas de 15 años o más, que por diferentes circunstancias no hayan tenido la oportunidad de cursar o concluir la Educación Básica y está comprendida por las siguientes instancias: Alfabetización, Educación Primaria, Educación Secundaria y Formación para el Trabajo (Secretaría de Educación, 2014).

Finalmente, cabe señalar que de conformidad con el método de enseñanza, el Sistema Educativo Mexicano se divide en las siguientes modalidades: a) escolarizada, de carácter presencial y la de mayor cobertura; b) no escolarizada; y, c) mixta; estas últimas de carácter no presencial o parcialmente presencial incluyen la enseñanza abierta o a distancia. En la siguiente tabla se puede apreciar la estructura general del Sistema Educativo Nacional de México correspondiente a la modalidad escolarizada (ver tabla 4).

Tabla 4

Estructura General del Sistema Educativo Nacional Mexicano, modalidad escolarizada (elaboración propia a partir de Secretaría de Educación Pública, 2014)

Tipo Educativo	Nivel Educativo	Tipo de Servicio
		General
	Preescolar	Cursos Comunitarios
		Indígena
Educación Básica	Primaria	General
		Cursos Comunitarios
		Indígena
	Secundaria	General
Para Trabajadores		
Técnica		
		Telesecundaria
	Profesional Técnico	Profesional Técnico
Educación Media Superior	Bachillerato	General
		Tecnológico
	Técnico Superior	Técnico Superior
Educación Superior		Normal
	Licenciatura	Universitaria
		Tecnológica
		Especialidad
	Postgrado	Maestría
		Doctorado

1.4.2. Tamaño y composición actual del Sistema Educativo Nacional

1.4.2.1 Alumnado por tipo y nivel educativo

Durante el ciclo escolar 2013-2014 el total de la matrícula escolarizada del Sistema Educativo Nacional fue de 35.745.871 alumnos, una cifra que constituye el equivalente al 30.2% de la población total del país en el año 2013. Cabe destacar que el 72.6% de población escolar se ubica en el tipo de Educación Básica (25.939.193 alumnos), mientras que la Educación Media Superior representa el 13.1% de la matrícula (4.682.336 alumnos); la Educación Superior abarca el 9.5% de la matrícula total (3.419.391 alumnos) y, en último lugar, se ubican los servicios de Capacitación para el Trabajo que cubren el 4.8% de la población escolar restante (1.704.951 alumnos) (ver figura 1).

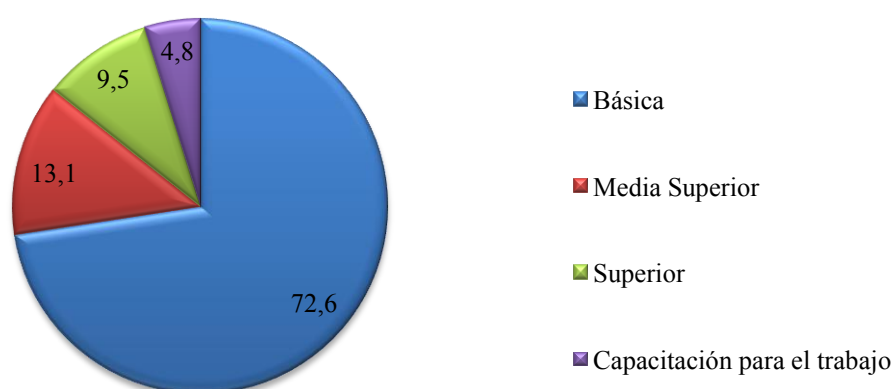


Figura 1. Alumnos por tipo educativo, en porcentaje (Secretaría de Educación Pública, 2014).

En relación con la distribución por género durante el ciclo escolar 2013-2014, la matrícula total de mujeres ascendió a 17.764.434, de las cuales 15.286.736 corresponden a la matrícula del sector público y 2.477.698 a la matrícula del sector privado; la matrícula total de hombres fue de 17.981.437, de los cuales 15.636.011 pertenecen al sector de la educación

pública mientras que 2.345.426 pertenecen al sector de la educación privada. Asimismo, durante el curso escolar 2013-2014 el total de docentes en ejercicio del Sistema Educativo Nacional ascendió a 1.975.731, distribuido de la siguiente manera: 1.543.455 en el sector público y 432.276 en el sector privado. Por otra parte, el total de instituciones de educación durante el curso 2013-2014 se elevó a la cifra de 258.401 centros, 214,600 correspondientes al sector público y 43.801 al sector privado (ver tabla 5).

Tabla 5

Sistema Educativo Nacional Mexicano: alumnos por sexo, docentes y escuelas, ciclo escolar 2013-2014 modalidad escolarizada, cifra en miles (elaboración propia a partir de Secretaría de Educación Pública, 2014)

Sistema educativo	Alumnos			Docentes	Escuelas
	Hombres	Mujeres	Total		
Público	15.636.011	15.286.736	30.922.747	1.543.455	214.600
Privado	2.345.426	2.477.698	4.823.124	432.276	43.801
Total	17.981.437	17.764.434	35.745.871	1.975.731	258.401

En el tipo de Educación Básica la matrícula total alcanzó 25.939.193 alumnos durante el curso escolar 2013-2014, 12.757.697 mujeres y 13.181.496 hombres; el total de alumnos matriculados en el nivel de Educación Preescolar fue de 4.786.956, 2.367.201 mujeres y 2.419.755 hombres; el total de alumnos matriculados en el nivel de Educación Primaria alcanzó 14.580.379, 7.136.378 mujeres y 7.444.001 hombres; en el nivel de Educación Secundaria el total de alumnos matriculados fue de 6.571.858, 3.254.118 mujeres y 3.317.740 hombres (Secretaría de Educación Pública, 2014).

Las cifras totales correspondientes al tipo de Educación Media Superior durante el curso escolar 2013-2014 son las siguientes: 4.682.336 alumnos, 2.343.897 mujeres y 2.338.439, cabe destacar que el Bachillerato general es el nivel que cuenta con el mayor número de matriculación alcanzando la cifra de 2.896.761 alumnos. En el tipo de Educación Superior la cifra total de alumnos para el mismo curso fue de 3.419.391, 1.687.521 mujeres y 1.731.870 hombres, en este caso el nivel que cuenta con el mayor número de alumnos es el de Licenciatura que alcanza un total de 3.057.985. Finalmente, la Capacitación para el Trabajo tuvo un total de 1.704.951 alumnos, 975.319 mujeres y 729.632 hombres, la mayor parte de la matrícula de este servicio educativo se concentra en el sector público, que registró para el curso 2013-2014 un total de 1.351.843 alumnos. La tabla que se muestra a continuación permite apreciar el total de alumnos por tipo educativo así como las correspondientes cifras para los niveles que conforman cada tipo educativo desagregados por sexo (ver tabla 6).

Tabla 6

Sistema Educativo Nacional Mexicano: alumnos por sexo, tipo y nivel educativo, ciclo escolar 2013-2014, cifra en miles (elaboración propia a partir de Secretaría de Educación Pública, 2014)

Tipo de Educación/Nivel	Alumnos		
	Total	Mujeres	Hombres
Educación Básica	25.939.193	12.757.697	13.181.496
Público	23.444.760	11.526.956	11.917.804
Privado	2.494.433	1.230.741	1.263.692
Educación Preescolar	4.786.956	2.367.201	2.419.755
General	4.213.755	2.084.782	2.128.973

Indígena	407.533	202.354	205.179
Cursos Comunitarios	165.668	80.065	85.603
Público	4.107.408	2.033.178	2.074.230
Privado	679.548	334.023	345.525
Educación Primaria	14.580.379	7.136.378	7.444.001
General	13.631.825	6.674.111	6.957.714
Indígena	834.572	407.426	427.146
Cursos Comunitarios	113.982	54.841	59.141
Público	13.304.734	6.510.597	6.794.137
Privado	1.275.645	625.781	649.864
Educación Secundaria	6.571.858	3.254.118	3.317.740
General	3.375.597	1.680.428	1.695.169
Telesecundaria	1.369.638	666.136	703.502
Técnica	1.826.623	907.554	919.069
Público	6.032.618	2.983.181	3.049.437
Privado	539.240	270.937	268.303
Educación Media Superior	4.682.336	2.343.897	2.338.439
Bachillerato General	2.896.761	1.482.604	1.414.157
Bachillerato Tecnológico	1.401.675	680.907	720.768
Profesional Técnico Bachiller	304.401	132.749	171.652
Profesional Técnico	79.499	47.637	31.862
Público	3.753.507	1.865.928	1.887.579
Privado	928.829	477.969	450.860
Educación Superior	3.419.391	1.687.521	1.731.870

Normal Licenciatura	132.205	93.979	38.226
Licenciatura	3.057.985	1.473.628	1.584.357
Postgrado	229.201	119.914	109.287
Público	2.372.637	1.118.961	1.253.676
Privado	1.046.754	568.560	478.194
Capacitación para el Trabajo	1.704.951	975.319	729.632
Público	1.351.843	774.891	576.952
Privado	353.108	200.428	152.680

De acuerdo con los datos proporcionados en la tabla 6, es posible afirmar que el Sistema Educativo Nacional Mexicano se desarrolla principalmente en el sector público ya que en los tres tipos educativos que establece la Ley General de Educación, además del servicio de Capacitación para el Trabajo, la mayor parte del alumnado se concentra en instituciones educativas públicas. En relación con el tipo de Educación Básica destaca el total de alumnos del nivel de Educación Primaria, que suma 14.580.379, una cifra que supera con creces el total de alumnos de los demás niveles educativos de la Educación Básica.

En cuanto a la distribución por género, no se observan diferencias significativas en el total de alumnos en los diversos niveles que conforman los tipos educativos Básica y Media Superior durante el curso 2013-2014. En contraste, llaman la atención las diferencias en el tipo de Educación Superior y en la Capacitación para el Trabajo donde se observa que las mujeres superan en número a los hombres en varios niveles educativos. Por ejemplo, en el nivel Normal Licenciatura del total de 132.205 alumnos, 93.979 corresponden a la matrícula femenina y apenas 38.226 corresponden a la matrícula masculina. De la misma manera, en el nivel de Postgrado se observa que de los 229.201 alumnos la matrícula de mujeres corresponde a 119.914, mientras que la de los hombres es de 109.287. En el servicio de

Capacitación para el Trabajo las diferencias resultan aún más notables ya que del total de 1.704.951 alumnos, 975.319 son mujeres y 729.632 son hombres.

1.4.2.2. Docentes e instituciones por tipo y nivel educativo

Durante el ciclo escolar 2013-2014 el total de docentes del Sistema Educativo Nacional ascendió a 1.975.731, de los cuales 1.543.455 pertenecen al sector público y 432.276 al sector privado. Por otra parte el número total de escuelas del Sistema Educativo Nacional durante el mismo curso escolar alcanzó un total de 258.401 distribuidas de la siguiente manera: 214.600 del sector público y 43.801 del sector privado (ver tabla 7).

Tabla 7

Sistema Educativo Nacional Mexicano: docentes y escuelas por tipo educativo y sostenimiento, ciclo escolar 2013-2014, cifra en miles (elaboración propia a partir de Secretaría de Educación Pública, 2014)

Tipo Educativo	Docentes	Escuelas
Total Sistema Educativo	1.975.731	258.401
Público	1.543.455	214.600
Privado	432.276	43.801
Educación Básica	1.201.517	228.205
Público	1.042.516	199.928
Privado	159.001	28.277
Educación Media Superior	381.622	17.245
Público	272.705	10.390
Privado	108.917	6.855
Educación Superior	349.193	6.922

Público	208.231	3.039
Privado	140.962	3.883
Capacitación para el Trabajo	43.399	6.029
Público	20.003	1.243
Privado	23.396	4.786

1.5. Estructura de la Educación Básica

En la actualidad los servicios del tipo de Educación Básica en México están próximos a alcanzar la cobertura universal prevista en el artículo 3 de la Constitución, en este sentido cabe mencionar que 96 de cada 100 mexicanos cuyas edades oscilan entre 3 y 14 años asisten a la escuela en este tipo educativo. En esta etapa educativa, los alumnos alcanzarán el conocimiento, competencias y habilidades fundamentales que les permitirán sistematizar de forma eficaz los procesos de aprendizaje y desarrollar valores que se incorporen a su formación integral como personas. Del total de 25.939.193 alumnos concentrados en el tipo de Educación Básica durante el curso 2013-2014, el 18.5% asistió a Preescolar, el 56.2% asistió a Primaria y el 25.3% a Secundaria (ver figura 2).

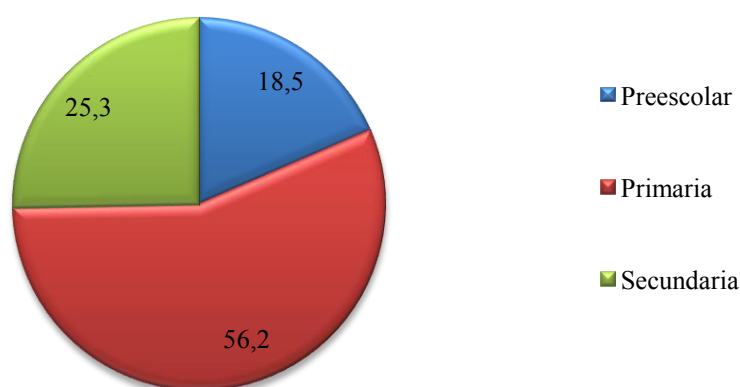


Figura 2. Alumnos del tipo Educación Básica por nivel educativo, en porcentaje (Secretaría de Educación Pública, 2104).

En el curso 2013-2014 las entidades federativas que cuentan con el mayor número de alumnos en el tipo de Educación Básica son: México (3.422.578 alumnos), Jalisco (1.700.941 alumnos), Distrito Federal (1.700.551 alumnos), Veracruz (1.651.125 alumnos) y, Puebla (1.460.476 alumnos). En el otro extremo, los Estados que poseen e menor número de alumnos matriculados en la Educación Básica son: Colima (138.614 alumnos), Baja California Sur (144.240) y, Campeche (186.909 alumnos).

El Estado de Chihuahua alcanza durante el curso 2013-2014 un total de 750.799 alumnos en el tipo de Educación Básica. La tabla 8 muestra el total de alumnos por sexo y entidad federativa referente al curso escolar 2013-2014.

Tabla 8

Sistema Educativo Nacional Mexicano: alumnos por sexo y entidad federativa del tipo de Educación Básica, ciclo escolar 2013-2014 (elaboración propia a partir de Secretaria de Educación Pública, 2014)

Entidad Federativa	Alumnos por sexo		
	Total	Hombres	Mujeres
Aguascalientes	284.463	144.788	139.675
Baja California	692.756	351.190	341.566
Baja California Sur	144.240	73.511	70.729
Campeche	186.909	95.646	91.263
Coahuila	637.137	323.346	313.791
Colima	138.614	70.634	67.980
Chiapas	1.353.012	691.378	661.634
Chihuahua	750.799	381.127	369.672

Distrito Federal	1.700.551	863.111	837.440
Durango	391.269	198.981	192.288
Guanajuato	1.333.503	677.193	656.310
Guerrero	897.912	456.278	441.634
Hidalgo	643.307	327.166	316.141
Jalisco	1.700.941	863.492	837.449
México	3.422.578	1.734.459	1.688.119
Michoacán	1.007.966	510.370	497.596
Morelos	391.987	198.991	192.996
Nayarit	248.300	126.218	122.082
Nuevo León	1.041.715	531.200	510.515
Oaxaca	945.573	481.461	464.112
Puebla	1.460.476	740.167	720.309
Querétaro	451.746	229.220	222.526
Quintana Roo	299.235	152.072	147.163
San Luis Potosí	640.059	324.841	315.218
Sinaloa	608.501	310.435	298.066
Sonora	593.607	301.948	291.659
Tabasco	553.014	282.103	270.911
Tamaulipas	687.389	349.099	338.290
Tlaxcala	282.319	143.675	138.644
Veracruz	1.651.125	841.383	809.742
Yucatán	432.259	220.423	211.836
Zacatecas	365.931	185.590	180.341

Total Nacional	25.939.193	13.181.496	12.757.697
----------------	------------	------------	------------

1.5.1. Preescolar

La Educación Preescolar constituye la fase inicial del sistema escolarizado mexicano y está conformada por tres años: el primer año está dirigidos a niños de 3 años, el segundo año a niños de 4 años y, al tercer año asisten niños de 5 años. El objetivo principal de esta etapa educativa consiste en propiciar el desarrollo integral y armónico de una serie de capacidades atendiendo a las características propias de la edad y el entorno de los niños. Hay que destacar que la Educación Preescolar comprende a su vez tres tipos de servicios: Preescolar Comunitario, Indígena y General (Secretaría de Educación Pública, 2014).

En el ciclo escolar 2013-2014 la Educación Preescolar conformó el 18.5% de la matrícula total de la Educación Básica, concretamente se atendió a 4.786.956 niños con el apoyo de 227.356 maestros –la gran mayoría pertenecientes al sistema educativo público– en 91.141 escuelas. De esa cifra total, el 88% corresponde al Preescolar General (4.213.755 niños), el 8.5% asiste al Preescolar Indígena (407.533 niños) y, el 3.5 restante asiste al Preescolar Comunitario (165.668 niños). El servicio Preescolar Comunitario fue creado para responder a la demanda educativa de poblaciones de zonas vulnerables con un alto grado de marginalidad y se encuentra organizado por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) (ver figura 3).

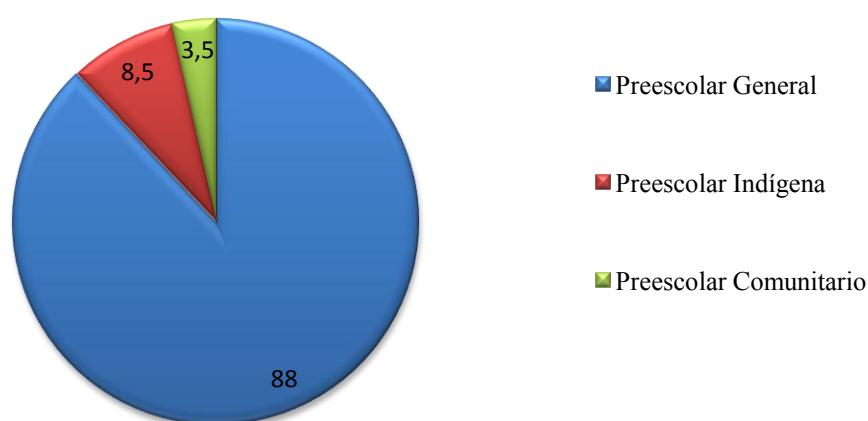


Figura 3. Alumnos del nivel Preescolar por tipo de servicio, en porcentaje (Secretaría de Educación Pública, 2014).

1.5.2. Primaria

La Educación Primaria constituye el segundo nivel del tipo de Educación Básica, es obligatoria y está compuesta por seis grados. Esta etapa ofrece un trayecto formativo coherente y consistente que permite dar continuidad a las competencias y habilidades adquiridas en la Educación Preescolar. La Educación Primaria es el nivel educativo de mayor dimensión y cobertura entre la población demandante y se imparte en tres servicios diferentes: la Primaria General, la Primaria Indígena o Bilingüe y Bicultural y, la Educación Comunitaria, también denominada como Cursos Comunitarios (Secretaría de Educación Pública, 2014, 2015a).

En el curso académico 2013-2014 la Primaria General representó el 93.5% de la matrícula general del tipo educativo Básico, la Primaria Indígena abarcó el 5.7% de la matrícula y, la Educación Comunitaria apenas el 0.8% de la matrícula. En la siguiente figura se muestran las cifras totales de alumnado matriculado durante el curso 2013-2014 por tipo de servicio educativo (ver figura 4).

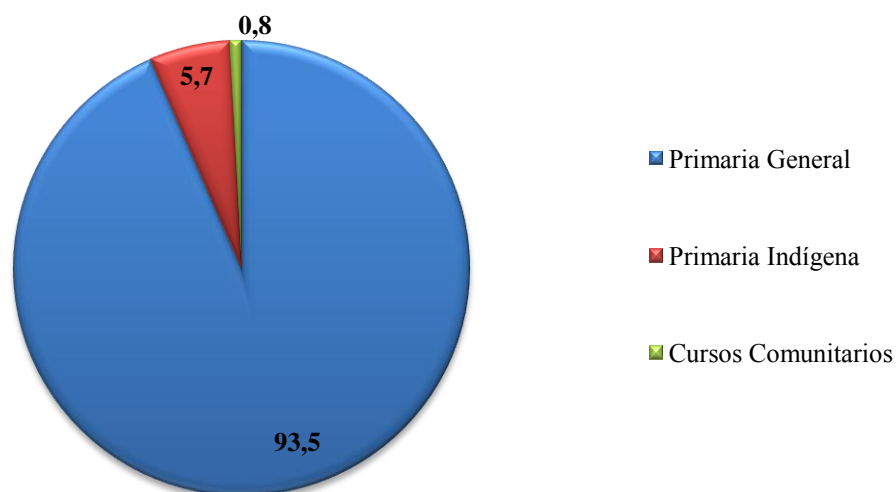


Figura 4. Alumnos de nivel Primaria por tipo de servicio, en porcentaje (Secretaría de Educación Pública, 2014).

1.5.3. Secundaria

La Educación Secundaria constituye el tercer y último nivel de la Educación Básica y, al igual que el Preescolar y la Primaria, es de carácter obligatorio. La matrícula correspondiente a este nivel educativo se atiende en cinco opciones de servicios: Secundaria General, Telesecundaria, Secundaria Técnica, Secundaria para Trabajadores y Secundaria Comunitaria (Secretaría de Educación Pública, 2014).

Durante el curso escolar 2013-2014 la matrícula total de alumnos inscritos en este nivel educativo ascendió a 6.571.858 alumnos distribuidos de la siguiente manera: Secundaria General 50.3% (3.375.597 alumnos), Telesecundaria 20.9% (1.369.638 alumnos), Secundaria Técnica 27.8% (1.826.623 alumnos), Secundaria para Trabajadores 0.4% y, Secundaria Comunitaria 0.6% (ver figura 5).

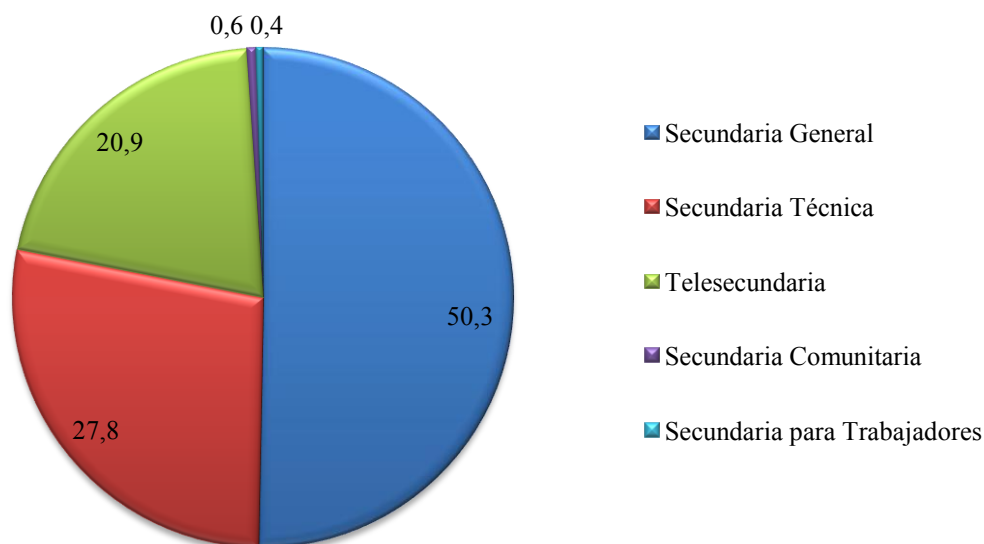


Figura 5. Alumnos de nivel Secundaria por tipo de servicio, en porcentaje (Secretaría de Educación Pública, 2014).

1.6. Estructura educativa del Estado de Chihuahua

1.6.1. Aspectos generales

El estado de Chihuahua posee una superficie territorial de 247.460 km², es la entidad federativa más extensa de la República Mexicana y limita al norte con Estados Unidos. El Estado de Chihuahua se encuentra conformado por 67 municipios, entre los que destacan especialmente Chihuahua (capital del Estado), Juárez, Delicias e Hidalgo del Parral. De acuerdo con el Anuario Estadístico y Geográfico de Chihuahua 2014 (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2014b) la población total del Estado de Chihuahua asciende a 3.673.342 habitantes, de los cuales 1.863.254 son mujeres y 1.810.088 son hombres.

De acuerdo con el Plan Estatal de Desarrollo 2010-2016 del Estado de Chihuahua (Gobierno del Estado de Chihuahua, 2010), las características actuales del Estado así como las dinámicas del sistema educativo configuran de forma reciente un nuevo panorama de desafíos y fortalezas en todos los tipos educativos. En relación con los índices educativos,

cabe destacar el logro de avances importantes: en el año 1992 el nivel de analfabetismo era de 5.75%, mientras que para el año 2009 se registró un nivel de 3.7%, una cifra que se sitúa muy por debajo de la media nacional.

1.6.2. Organización

El artículo 26 de La Ley Estatal de Educación del Estado de Chihuahua establece que el Sistema Educativo Estatal comprende: a) la Educación Inicial; b) la Educación Preescolar; c) la Educación Primaria; d) la Educación Secundaria; e) Educación Indígena; f) Educación Especial; g) Educación Física; h) Educación Artística; i) Educación Tecnológica; j) Educación para Adultos; k) Educación para y en el Trabajo y la Productividad; l) Educación Media Superior; y, m) Educación Superior.

Asimismo, el artículo 27 de la Ley Estatal de Educación de Chihuahua dispone los tipos y modalidades del Sistema Educativo Estatal:

I. Del Tipo Básico: está integrado por los niveles preescolar, primaria y secundaria los cuales son consecutivos y seriales.

II. Del Tipo Medio Superior: es el que se imparte después de la secundaria y se integra por el nivel de bachillerato, sus equivalentes, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus similares.

III. Del Tipo Superior: es el que se imparte después del bachillerato o de sus equivalentes. Está integrado por los grados académicos de licenciatura, especialización, maestría, doctorado y el posdoctorado, así como por opciones terminales previas a la conclusión de la licenciatura. Comprende la educación normal en todos sus niveles y especialidades, así como la tecnológica y universitaria.

VI. Los servicios educativos deberán prestarse de manera que el educando no tenga problemas de adaptación y se le garantice la continuidad de su formación y el tránsito de un

nivel a otro. La educación a la que se refieren las fracciones anteriores podrá tener las modalidades de escolarizada, no escolarizada y mixta.

1.6.3. Tamaño y composición actual del Sistema Educativo de Chihuahua

1.6.3.1. Docentes e instituciones por tipo y nivel educativo

Durante el ciclo escolar 2013-2014 el total de docentes del Sistema Educativo del Estado de Chihuahua alcanzó la cifra de 56.567, de los que 23.366 eran hombres y 33.201 mujeres, distribuidos en los tipos educativos de la siguiente manera: 33.221 en la Educación Básica; 10.791 en la Educación Media Superior; 11.715 en la Educación Superior; y, 840 en la Educación para el Trabajo (Secretaría de Educación Pública, 2014, 2015b).

Por otra parte, el total de instituciones educativas registradas durante el curso escolar 2013-2014 fue de 7.010: 6.176 correspondientes a la Educación Básica, 521 a la Educación Media Superior, 204 adscritas como centros de Educación Superior y 109 pertenecientes a centros de Capacitación para el Trabajo. En relación con el sostenimiento la distribución de las escuelas, es la siguiente: se registran 1.184 escuelas son administradas por el Gobierno Federal, 4.622 por el Gobierno Estatal, 58 corresponden a instituciones autónomas y 1.146 corresponden a administraciones particulares. La siguiente tabla muestra el número de total de docentes y escuelas por tipo y nivel educativo (ver tabla 9).

Tabla 9

Sistema Educativo del Estado de Chihuahua: docentes y escuelas por tipo educativo y sostenimiento, ciclo escolar 2013-2014, cifra en miles (elaboración propia a partir de Secretaría de Educación Pública, 2015b)

Tipo Educativo	Docentes	Escuelas
Total Sistema Educativo	56.567	7.010
Público	46.826	5.864
Privado	9.741	1.146
Educación Básica	33.221	6.176
Público	30.122	5.539
Privado	3.099	637
Educación Media Superior	10.791	521
Público	7.248	166
Privado	3.543	355
Educación Superior	11.715	204
Público	8.969	121
Privado	2.746	83
Capacitación para el Trabajo	840	109
Público	487	38
Privado	353	71

1.6.3.2. Alumnado por tipo y nivel educativo

Durante el ciclo escolar 2013-2014 el total de matriculados en el sistema educativo del Estado de Chihuahua alcanzó la cifra de 1.048.818 alumnos, de los cuales 518.510 corresponde a la matrícula femenina, mientras que 530.308 corresponde a la matrícula

masculina. De la información estadística educativa del Estado de Chihuahua disponible a través de la Secretaría de Educación Pública se desprende que la gran mayoría de las instituciones educativas de todos los niveles son de carácter público (920.710 centros públicos) y al sector privado le corresponde una parte mínima del sector educativo del Estado (128.108 centros privados). Por otra parte la Educación Básica es el tipo educativo que agrupa el mayor número de estudiantes y destaca en primer lugar por el número de matriculados la Educación Primaria (433.969 alumnos). La siguiente tabla permite apreciar el total de alumnos y alumnas por tipo y nivel educativo del Estado de Chihuahua (ver tabla 10).

Tabla 10

Sistema Educativo de Chihuahua: alumnos por tipo y sostenimiento, ciclo escolar 2013-2014, cifra en miles (elaboración propia a partir de Secretaría de Educación Pública, 2015b)

Tipo de Educación/Nivel	Alumnos		
	Total	Mujeres	Hombres
Total Sistema Educativo	1.048.818	518.510	530.308
Público	920.710	452.083	468.627
Privado	128.108	66.427	61.681
Educación Básica	750.799	369.672	381.127
Público	695.636	342.321	353.315
Privado	55.163	27.351	27.812
Educación Preescolar	125.656	62.524	63.132
General	117.159	58.210	58.949
Indígena	4.096	2.074	2.022

Cursos Comunitarios	4.401	2.240	2.161
Público	113.386	56.453	56.933
Privado	12.270	6.071	6.199
Educación Primaria	433.969	212.220	221.749
General	410.914	201.082	209.832
Indígena	19.604	9.510	10.094
Cursos Comunitarios	3.451	1.628	1.823
Público	403.169	197.082	206.087
Privado	30.800	15.138	15.662
Educación Secundaria	191.174	94.928	96.246
General	108.431	53.931	54.500
Telesecundaria	16.493	8.069	8.424
Técnica	66.250	32.928	33.322
Público	179.081	88.786	90.295
Privado	12.093	6.142	5.951
Educación Media Superior	141.079	72.096	68.983
Bachillerato General	84.382	44.685	39.697
Bachillerato Tecnológico	41.254	20.078	21.176
Profesional Técnico Bachiller	9.073	3.293	5.780
Profesional Técnico	6.370	4.040	2.330
Público	92.823	46.830	45.993
Privado	48.256	25.266	22.990
Educación Superior	118.280	57.366	60.914
Normal Licenciatura	4.171	3.103	1.068

Licenciatura	106.043	49.874	56.169
Postgrado	8.066	4.389	3.677
Público	99.278	46.407	52.871
Privado	19.002	10.959	8.043
Capacitación para el Trabajo	38.660	19.376	19.284
Público	32.973	15.540	17.433
Privado	5.687	3.836	1.851

1.7. Ordenamiento legal del Sistema Educativo Nacional Mexicano

1.7.1. Principios y objetivos generales de la educación

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación constituyen los principales instrumentos legales que regulan la educación y establecen los fundamentos del Sistema Educativo Nacional.

El artículo 3 de la Constitución establece: “Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado –Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios–, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias”. Además, en el mismo artículo se indica que la educación que ofrece el Estado será laica, democrática, nacional, de calidad, gratuita y contribuirá a la mejor convivencia humana.

La Ley General de Educación promulgada en el año 1993 amplía algunos de los principios establecidos en el artículo tercero de la Constitución. A continuación se destacan los aspectos fundamentales comprendidos en el primer capítulo correspondiente a las disposiciones generales:

Artículo 1. Esta Ley regula la educación que imparten el Estado –Federación, entidades federativas y municipios–, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios. Es de observancia general en toda la República y las disposiciones que contiene son de orden público e interés social.

Artículo 2. Todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con solo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables.

1.7.2. Administración y gestión de la Educación Básica

El Gobierno Federal representa la autoridad normativa, técnica y pedagógica para el funcionamiento de la Educación Básica a través de la Secretaría de Educación Pública. De acuerdo con el artículo 12 de la Ley General de Educación, le corresponde a la autoridad educativa federal atender los siguientes asuntos relacionados con la educación:

Determinar para toda la República los planes y programas de estudio para la educación primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica, a cuyo efecto se considerará la opinión de las autoridades educativas locales y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación en los términos del artículo 48.

Establecer el calendario escolar aplicable en toda la República para cada ciclo lectivo de la educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica.

Elaborar y mantener actualizados los libros de texto gratuitos, mediante procedimientos que permitan la participación de los diversos sectores sociales involucrados en la educación.¹

Autorizar el uso de libros de texto para la educación preescolar, primaria y secundaria. Realizar la planeación y la programación globales del sistema educativo nacional atendiendo las directrices emitidas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y participar en las tareas de evaluación de su competencia de conformidad con los lineamientos que para tal efecto emita dicho organismo.

1.8. Legislación del Sistema Educativo del Estado de Chihuahua

La Constitución Política del Estado de Chihuahua establece en su artículo 143:

Todo habitante del Estado en edad escolar, tiene derecho a recibir la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, las cuales tendrán el carácter de obligatorias y se impartirán gratuitamente en los planteles Oficiales, de acuerdo con la ley de la materia.

En relación con las referencias a las características del sistema educativo de Chihuahua el artículo 144 señala que la educación que imparta el Estado tenderá, entre otras cuestiones, a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y, en el mismo

¹ Cabe mencionar que desde hace más de 30 años, se elaboran y distribuyen gratuitamente estos materiales a todos los niños del país que cursan del primero al sexto grado de la Educación Primaria.

artículo se indica que la educación será laica, democrática, nacional, intercultural y contribuirá a la mejora de la convivencia.

La Ley Estatal de Educación del Estado de Chihuahua promulgada en el año 1997 dispone en su artículo 3:

En el Estado de Chihuahua, toda persona tiene derecho a recibir educación sin discriminación alguna, por motivos de raza, género, lengua, ideología, necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad, estado de gravidez o cualquiera otra condición personal, social o económica, por lo tanto las mismas oportunidades de acceso al Sistema Educativo con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones que de esta Ley se deriven.

Sobre las obligaciones del Estado de Chihuahua en relación con la organización de la enseñanza en artículo 4 de la Ley Estatal de Educación expresa:

El Estado, a través de la Autoridad Educativa Estatal, está obligado a impartir los servicios educativos de preescolar, primaria y secundaria a toda la población; además, podrá promover y atender directamente, o con los organismos descentralizados, a través de apoyos financieros o bien, por cualquier otro medio, los otros niveles, tipos o modalidades educativos. Así como apoyar la investigación científica y tecnológica y alentar el fortalecimiento y la difusión de la cultura regional, estatal, nacional y universal.

Los pueblos y comunidades indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria intercultural y bilingüe.

Asimismo, el artículo 5 de la Ley establece que la educación que imparta el Estado de Chihuahua será obligatoria para la Educación Preescolar, Primaria, Secundaria y Media Superior, gratuita y laica.

Por otra parte hay que tener presente las disposiciones del *Programa Sectorial de Educación 2011-2016*, que establece los propósitos rectores que articularán los esfuerzos conjuntos de la sociedad y el gobierno para impulsar el desarrollo del sector educativo chihuahuense con la finalidad de privilegiar la equidad, la pertinencia, la eficacia y la eficiencia de una educación de calidad incluyente (Secretaría de Educación, Cultura y Deporte, 2011).

En el *Programa Sectorial de Educación 2011-2016* se formulan cinco objetivos estratégicos que guiarán la acción institucional en el ámbito de la educación: 1) elevar la calidad de la educación; 2) asegurar la oportunidad de acceso al servicio educativo de la niñez, juventud y adultos; 3) fortalecer la gestión escolar e institucional mediante la participación de todos los actores del servicio educativo; 4) posicionar a la escuela como un factor de cambio fortaleciendo las relaciones sociales; 5) fortalecer la vinculación del sector educativo con su entorno.

2. Antecedentes de la educación artística en México

2.1. La educación artística en el período Prehispánico

El estudio de Suárez (2001), centrado en el conocimiento de la cultura prehispánica, pone de manifiesto los mecanismos, las condiciones políticas y económicas que hicieron posible el desarrollo, la preparación y el perfeccionamiento de extraordinarias obras, monumentos y otras expresiones artísticas. A propósito de tal coyuntura distingue una serie de formas, contenidos y acciones educativas que sin duda contribuyeron a alcanzar altos

grados de capacitación. Señala el autor que los textos de los clásicos cronistas (conquistadores, religiosos, etc.) dan cuenta de la existencia de sistemas educativos, técnicas de enseñanza y aprendizaje de conocimientos y preparación para los oficios.

En rigor, explica Suárez, que la estructura educativa de los antiguos mexicas comprendía una primera etapa de formación que duraba aproximadamente hasta los quince años y que tenía lugar en el contexto familiar. Una vez finalizada esta primera etapa de formación, que incluía el aprendizaje de oficios los jóvenes, comenzaban otra etapa de formación que tenía lugar en tres tipos de centros de enseñanza: el *Calmécac*, que abarcaba una educación integral en la que participaban generalmente los hijos de la nobleza; el *Telpochcalli*, que tenía como objetivo fundamental era la preparación para la guerra y estaba dirigida a la población plebeya; y, el *Cuicacalli*, cuyo objetivo principal era la formación musical.

En el *Cuicacalli*, conocido también como escuela de música o casa de cantores, la enseñanza estaba a cargo de maestros especialistas y los alumnos que concurrían allí o hacían por vocación o aptitud. Cabe señalar que en este tipo de centros se impartía educación artística no como una simple especialidad, antes bien las enseñanzas artísticas constituían un elemento integrador de un proceso total en la formación de los sujetos destinado a participar de forma activa en la sociedad (García & Saldaña, 2002; Suárez, 2001).

Luna (2008) indica la gran cantidad de referencias de la existencia de una educación musical infantil y de adultos anteriores al siglo XVI correspondientes a las culturas mesoamericanas. La música formaba parte de la sociedad. En este sentido, los instrumentos estaban asociados a diferentes etapas y momentos del desarrollo de la vida, había instrumentos para ser ejecutados durante el parto en señal de buen augurio y otros para desarrollar fuerza espiritual. Entre estas culturas destaca la Azteca, que heredó una vasta cultura de los pueblos mayas, toltecas y mixtecas y entre la que destaca la tradición musical.

2.2. La educación artística en el período Colonial

Durante la etapa de la Colonia el panorama educativo estuvo marcado por distintos tipos de enseñanza: la enseñanza eminentemente evangelizadora, el adiestramiento en artes y oficios, la enseñanza dirigida a las mujeres, la formación de tipo religioso y la enseñanza correspondiente al nivel universitario. En la denominada Nueva España la educación fue una empresa de gran importancia para la consolidación del dominio de los españoles en todos los órdenes de la vida, de todas formas hay que tener en cuenta que la preocupación inicial por la evangelización y formación de los indígenas al cabo de la primera etapa de conquista fue reemplazada por la atención hacia la población de origen criollo (Gonzalbo, 1985, 1990, 1992, 2000; Kazuhiro, 1992; Larroyo, 1956).

El período que siguió a la conquista estuvo ligado a diversos procesos de mestizaje, el ámbito de la música sufrió una serie de modificaciones como consecuencia del intercambio y el encuentro que tuvo lugar entre los pueblos originarios de América y los conquistadores españoles. Al respecto, resulta interesante constatar que los conquistadores trajeron instrumentos musicales y cantos completamente desconocidos para la población indígena y los evangelizadores franciscanos tuvieron especial interés en el conocimiento musical de los indígenas. Cabe destacar que las ceremonias religiosas y las misas solían acompañarse por aquel tiempo con cantos corales y obras musicales en la que se ejecutaban varios instrumentos. En cualquier caso, desde el año 1528 todas las decisiones relacionadas con el ámbito de las artes musicales recayó en manos del Cabildo Eclesiástico de la Nueva España, situación que provocó la progresiva desaparición del arte musical precolombino (Luna, 2008).

Desde la misma perspectiva, Barriga (2006) subraya que la llegada de los conquistadores al nuevo mundo significó también el arribo de artistas y músicos, la mayoría

de ellos misioneros. De hecho, durante todo el período de la Colonia el centro musical fue la iglesia catedral y, más tarde, las actividades musicales se institucionalizaron mediante la fundación de conventos, monasterios y seminarios donde se formaron los primeros músicos. Los misioneros españoles introdujeron en Nueva España el mismo repertorio musical que por aquella época se escuchaba en el viejo continente durante el Renacimiento.

Las primeras labores de educación musical tienen lugar en el marco de las capillas de las iglesias catedrales, organizadas por la figura del llamado Maestro de Capilla, quien tenía a su cargo la supervisión de todas las actividades de enseñanza musical. Resulta interesante que, al contrario de lo que sucedía en el Virreinato de Nueva Granada, el acceso a los primeros centros de educación musical no estaba restringido a una minoría. A la escuela de música vinculada a la Catedral de México pronto se sumó una importante escuela de música polifónica estrechamente ligada a la Catedral de Puebla (Barriga, 2006; Estrada, 1980).

2.3. La educación artística en el período Independentista

Durante el período Independentista, las enseñanzas artísticas tuvieron momentos críticos en relación con su desarrollo y expansión. No obstante, cabe destacar que la sensibilidad y necesidades expresivas del pueblo mexicano en un contexto profundamente marcado por la inestabilidad política contribuyeron a la creación de los medios para la preservación y producción de los medios culturales de la época. De esta etapa hay que destacar las acciones positivas para el arte producidas a partir de la introducción de las Leyes de la Reforma en el año 1859 y las posteriores modificaciones de otras leyes como la Ley de Instrucción Pública del año 1869 así como la fundación de numerosas escuelas de arte, que parecían abrir nuevas expectativas para el desarrollo de las enseñanzas artísticas en el país (Mortón, 2001).

De acuerdo con Villanueva y Bañuelos (2004), la música desempeñó un rol importante en las diferentes etapas de la historia mexicana. Durante el siglo XIX tiene lugar la introducción en México de los primeros instrumentos de tecla como el clavicémbalo y el clavicordio, instrumentos que tuvieron una presencia fundamental en las altas clases sociales. Otro de los hechos destacables de esta etapa tiene que ver con la división que sufrió la música mexicana en culta y tradicional o popular lírica. Asimismo, en el año 1824 se funda el primer Conservatorio de Música en México, las enseñanzas musicales que se impartían en el marco de la institución, se organizaban de acuerdo con los principios sustentados por el Consejo Académico.

2.4. La educación artística en el período Revolucionario

La Revolución Mexicana de 1910 destruyó las estructuras de la dictadura de Porfirio Díaz. Entre las características principales del nuevo gobierno destaca la preocupación de la situación de los obreros y del campesinado. En el ámbito de la educación artística, esta nueva coyuntura se tradujo en el reconocimiento de la capacidad expresiva de los artistas y se ha de tener en cuenta que en esta época las funciones sociales del artista se asociaron en gran medida a la figura del maestro. En el marco de un proyecto de política cultural nacionalista se apoya el arte y la educación de la sensibilidad como elementos fundamentales del proceso de integración nacional, cabe destacar que durante este período nacen dos de las principales manifestaciones de arte del denominado como Renacimiento Artístico Mexicano: el Muralismo y las Escuelas al Aire Libre (Azuela, 2005; Mortón, 2001).

De acuerdo con Barbosa (2006), las Escuelas de Pintura al Aire Libre de México, que alcanzan su máximo desarrollo entre las décadas de 1920 y 1930, constituyen el único movimiento moderno de enseñanza de las artes que de forma deliberada integra la noción de arte como libre expresión y como cultura. Las prácticas asociadas a las escuelas estaban

basadas en el análisis de la cultura mexicana y sus objetivos eran principalmente sociales y políticos, por una parte descodificaba las manifestaciones visuales autóctonas asociadas a la cultura indígena del país y, por otra parte, pretendía suscitar en la juventud la apreciación del arte mexicano en un intento de recuperación del orgullo nacional a favor de un arte que hasta ese momento, se encontraba completamente subordinado a los patrones artísticos europeos. Las Escuelas al Aire Libre fueron el primer movimiento latinoamericano de educación popular a través del arte.

En una perspectiva de análisis similar, Azuela (2005) señala que el desarrollo del muralismo y las Escuelas al Aire Libre en México formaron parte de la explosión paralela a la lucha armada que se originó en el año 1910 y más allá de los matices, ambas expresiones artísticas incluyeron un florecimiento notable del cine, el teatro, la danza, la arquitectura y la literatura. Plantea además la autora que en el imaginario del nacionalismo mexicano que se forjaba en aquella época, el Renacimiento Artístico se vinculó con la Revolución Mexicana. Dicho de otra manera, el discurso artístico funcionó como elemento de identidad y de cohesión nacional, el triunfo de la justicia transformada en gobierno había permitido recuperar el esplendor cultural precolombino, relegado a lo largo de cinco siglos por el colonialismo.

2.5. La educación artística en la historia reciente de México

Durante el gobierno de Obregón (1920-1924) y con José Vasconcelos en el cargo de Ministro de Educación se plantea la necesidad de cimentar las raíces culturales de la nación; durante estos años se plantea el primer programa cultural del estado postrevolucionario. Vasconcelos concedió una especial importancia al fomento de las artes, estableció un Departamento de Bellas Artes que formó parte de la estructura organizativa de la Secretaría de Educación Pública, la que se ocupó de atender diversos aspectos de lo que podría

denominarse como una política cultural de masas mediante cuatro direcciones vinculadas al Departamento de Bellas Artes: Dibujo y Artes manuales, Educación Física, Cultura Estética y, Propaganda cultural (García & Saldaña, 2002).

Entre las décadas de 1930-1940, en el contexto político-social del gobierno de Cárdenas, las tareas y acciones culturales se transforman en un verdadero movimiento de conciencia revolucionaria de masas y se plantea el arte como un proceso estrechamente vinculado a la educación general. Sin embargo, los esfuerzos por implementar una formación artística eficaz a menudo se convirtieron en la implementación de actividades de recreación y diversión. Por otra parte, durante el período 1940-1970 no existen sucesos o avances significativos capaces de transformar las condiciones sociales de la educación artística en México, dentro del sistema educativo escolarizado en los niveles de Educación Básica y Media Básica (García & Saldaña, 2002).

Respecto al desarrollo incipiente de la educación musical, Larrañaga (2011) señala que desde la época de Vasconcelos, en la que se planteaba la necesidad de extender las enseñanzas musicales a todas las Escuelas Primarias, se han puesto en marcha acciones gubernamentales orientadas a fortalecer los vínculos entre la música y la educación general. Con este objetivo, en el año 1922 se creó la Dirección de Cultura Estética, que se ocupó de atender las necesidades de educación musical en el nivel de Preescolar, Primaria, Escuelas Normales y Centros de Orfeón. A partir de 1943, con el gobierno de Cárdenas, el discurso educativo se transforma y, con la educación socialista, la educación musical adquiere nuevos impulsos, las actividades musicales impulsadas por los órganos integrantes de la Secretaría de Educación Pública revistieron tres aspectos básicos: a) de orientación escolar; b) de difusión; c) de formación profesional.

De acuerdo con Cruz (2005), el régimen postrevolucionario mantuvo una hegemonía de las esferas públicas que tenían relación con el arte y la cultura. Plantea la autora que

durante la presidencia de Lázaro Cárdenas el Departamento de Bellas Artes, que dependía de la Secretaría de Educación Pública, ejerció cierto control sobre una nueva modalidad artística que consistía en la exposición itinerante de carteles revolucionarios. Fundamentalmente se organizó un proyecto artístico, educativo y utilitario dirigido a los obreros cuyo objetivo central era asegurar un productivo futuro en los ámbitos científico y técnico. En este contexto se establecieron las Escuelas Nocturnas de Arte para Trabajadores, que surgen como una extensión de los Centros Populares de Pintura y que tienen como antecedente los cursos promovidos por la Escuela Central de Artes Plásticas.

No obstante, recién con la reforma de 1972-1975, momento en el que se planifica la educación escolarizada por áreas de conocimiento, la Educación Artística se constituye como un área imprescindible del currículo oficial, de tal manera que en los programas educativos de 1972 se impulsa la interacción de los niños con los lenguajes artísticos y se otorga a las enseñanzas artísticas un lugar destacado en el currículo (Mortón, 2001).

En los programas de Educación Primaria correspondientes al año 1980 puede observarse una concepción renovada de Arte como integrado e interdisciplinario que plantea que el Arte debe formar parte de la vida diaria del alumnado. Más recientemente, los Programas de estudio de Educación Básica de nivel Primario adquieren entre los años 1993 y 1994 características que los diferencian de los anteriores ya que se hace especial mención a los conocimientos y competencias que se requieren de los maestros en cada disciplina que compone el área de Educación Artística (Mortón, 2001).

3. La Educación Artística en México y en el Estado de Chihuahua

3.1. Estado actual de la Educación Artística en México

3.1.1. La Educación Artística en la legislación

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece en el artículo 3 lo siguiente:

La educación que imparta el Estado 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 los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

Será nacional, en cuanto –sin hostilidades ni exclusivismos– atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura.

La Ley General de Educación dispone en el artículo 7:

La educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios tendrá, además de los fines establecidos en el segundo párrafo del artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los siguientes: I. Contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plena y responsablemente sus capacidades humanas; [...] VIII. Impulsar la creación artística y propiciar la adquisición, el enriquecimiento y la difusión de los bienes y valores de la cultura universal, en especial de aquéllos que constituyen el patrimonio cultural de la Nación.

Además, el artículo 12 señala que una de las atribuciones que le corresponde de manera exclusiva a la autoridad educativa consiste en: “Fomentar, en coordinación con las demás autoridades competentes del Ejecutivo Federal, las relaciones de orden cultural con otros países, e intervenir en la formulación de programas de cooperación internacional en materia educativa, científica, tecnológica, artística, cultural, de educación física y deporte”.

A lo anterior habría que añadir lo dispuesto en el artículo 14: “Adicionalmente a las atribuciones exclusivas a las que se refieren los artículos 12 y 13, corresponde a las autoridades educativas federal y locales de manera concurrente, las atribuciones siguientes: [...] Fomentar y difundir las actividades artísticas, culturales y físico-deportivas en todas sus manifestaciones”.

Por otra parte, en el *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018* el tratamiento de la cultura, el arte y la educación pueden apreciarse en el tercer apartado del titulado “México con Educación de Calidad” (específicamente en el sub-apartado III.1 “Diagnóstico: es indispensable aprovechar nuestra capacidad intelectual”) se plantea lo siguiente: “Las ofertas cultural y deportiva son un medio valioso e imprescindible para consolidar una educación integral. Una sociedad culturalmente desarrollada tendrá una mayor capacidad para entender su entorno y estará mejor capacitada para identificar oportunidades de desarrollo”. En el sexto apartado dedicado a “Objetivos, estrategias y líneas de acción” (específicamente en el sub-apartado VI.3 “México con Educación de Calidad”) se formula el siguiente objetivo: “Ampliar el acceso a la cultura como un medio para la formación integral de los ciudadanos” (Gobierno de la República, 2013).

El quinto objetivo del *Plan Sectorial de Educación 2013-2018* está formulado de la siguiente manera: “Promover y difundir el arte y la cultura como recursos formativos privilegiados para impulsar la educación integral”. A propósito de este objetivo se destaca el papel de la cultura como componente esencial para alcanzar una educación integral, por

consiguiente una de las funciones de la cultura consiste en contribuir a la formación de niños, niñas y jóvenes propiciando un mayor acceso a los bienes y servicios de la cultura y el arte.

Para el logro de este objetivo se establecen una serie de estrategias y líneas de acción en las que participan de forma activa el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) y las demás instituciones públicas culturales. La estrategia y acciones en las que se hace referencia explícita a la Educación Artística es la siguiente:

Estrategia 5. Fomentar la educación artística y cultural y crear mayores oportunidades de acceso a la cultura, especialmente para el sector educativo.

Líneas de acción:

Ampliar las opciones de iniciación y apreciación artística para fortalecer la formación integral en la educación básica y media superior.

Elaborar alternativas de capacitación para que el personal docente de educación básica y media superior desarrolle contenidos artísticos y culturales.

Fomentar la lectura como habilidad básica en la superación de la desigualdad.

Fortalecer la educación media superior y la educación superior en materia artística y cultural.

Otorgar becas e incentivos para apoyar la educación artística y cultural.

Propiciar el acceso de estudiantes y docentes a actividades artísticas y culturales de nivel internacional para fortalecer la apreciación artística.

Eliminar barreras que impiden el acceso de población con discapacidad a las actividades artísticas y culturales.

Otro de los aspectos a destacar del *Plan Sectorial de Educación 2013-2018* tiene que ver con las estrategias fundamentales para lograr una nueva agenda cultural, una de ellas

consiste en el fortalecimiento y la renovación del vínculo de la cultura con el proceso educativo, especialmente en los niveles de educación básica y media superior. Por otra parte se establece que el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) será la institución encargada de articular los esfuerzos para dar un nuevo enfoque a los campos de acción permanentes de la tarea cultural, entre las que se encuentra la educación e investigación artística y cultural.

3.1.2. Instituciones para el fomento de las Artes

3.1.2.1. El Consejo Nacional para la Cultura y las Artes

El Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) fue creado con el fin de coordinar las políticas, organismos y dependencias de carácter cultural y artístico; entre sus funciones primordiales cabe citar la promoción, el apoyo y patrocinio de los eventos que propicien y fomenten el arte y la cultura.

3.1.2.2. El Instituto Nacional de Bellas Artes

El Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) es un organismo cultural del gobierno mexicano cuya responsabilidad principal consiste en estimular la producción artística, así como realizar diversas acciones con la finalidad de promover la difusión de las artes y organizar la educación artística en todo el territorio nacional. Las actividades que se desarrollan en el marco del Instituto abarcan las manifestaciones en los campos de la música, la danza, las artes plásticas, la arquitectura, la literatura y el teatro, mediante sus centros y agrupaciones artísticas. En rigor, administra doce escuelas de Educación Artística a nivel Superior, una Escuela de Artesanías de nivel Medio Superior, doce Centros de Educación Artística a nivel Medio y Medio Superior, cuatro Centros de Iniciación Artística, un Centro

Nacional de Conservación y Registro del Patrimonio Artístico Mueble y un Centro Nacional de Conservación y Registro del Patrimonio Artístico Inmueble.

3.1.2.3. El Centro Nacional de las Artes

El Centro Nacional de las Artes (CENART) es una institución orientada a la difusión, investigación, formación y enseñanza del arte, la cultura y la interdisciplina y, concentra cuatro escuelas de educación profesional y cuatro centros de investigación artística pertenecientes al Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA).

3.2. La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional

3.2.1. La Educación Artística en el currículo de la Educación Básica

La Educación Básica en México ha experimentado entre los años 2004 y 2011 una gran reforma curricular. La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) es una política pública cuyo objetivo central consiste en impulsar la formación integral del alumnado de Preescolar, Primaria y Secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida. En lo que respecta a la Educación Artística, la reforma presenta retos a los estudiantes y a los docentes y plantea cambios que implican nuevas propuestas en la enseñanza y aprendizaje de las artes; de forma particular en la Educación Primaria, la reforma se orienta a propiciar el desarrollo y el fortalecimiento de competencias artísticas (Ruiz, 2012; Secretaría de Educación Pública, 2011a).

En la actualidad el currículo está conformado por cuatro disciplinas (Artes Visuales, Danza, Música y Teatro) que constituyen la base del programa de Educación Artística en la Educación Básica. Estas cuatro disciplinas se entrelazan y retroalimentan, aunque por razones de orden y atendiendo a las necesidades de los alumnos en cada etapa de su desarrollo cognitivo se estructuran de una forma específica en los Programas de estudio.

La Secretaría de Educación Pública define cuatro disciplinas artísticas teniendo en cuenta el esquema por competencias, pero sin olvidar el marco más amplio en el que las artes se constituyen como lenguajes que aportan formas significativas para el desarrollo del conocimiento y, al mismo tiempo, permiten que los alumnos integren de forma gradual dentro de su particular proceso educativo las complejas operaciones de abstracción, reconocimiento, representación, interpretación y transformación. En esta línea argumentativa se recomienda introducir la música y las artes visuales en los primeros años de formación escolar básica, incluir la danza en los grados intermedios y completar el proceso con la inclusión del teatro en los últimos años de la Educación Básica (Secretaría de Educación Pública, 2011a).

3.2.1.1. Educación Básica. Preescolar

La implementación de la Reforma Educativa en la Educación Preescolar plantea grandes desafíos al plantel docente y directivo que desarrolla sus actividades en este nivel educativo. En Jardín de Infantes se presenta como un espacio en el que niños y niñas desarrollan sus capacidades en el marco de situaciones didácticas adecuadas para la edad, no obstante es necesario tener en cuenta que las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje varían en cada modalidad educativa que comprende la educación escolar (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2010).

El actual Programa de estudios establece entre los propósitos de la Educación Preescolar que los alumnos “Usen la imaginación y la fantasía, la iniciativa y la creatividad para expresarse por medio de los lenguajes artísticos (música, artes visuales, danza, teatro) y apreciar manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos”. El programa está organizado en seis campos formativos que destacan la interrelación entre el desarrollo y el aprendizaje, además del papel relevante del docente para lograr que las

actividades propuestas se conviertan en experiencias educativas (Secretaría de Educación Pública, 2011b).

El campo denominado “Expresión y apreciación artísticas” se organiza en cuatro aspectos básicos: a) expresión y apreciación musical; b) expresión corporal y apreciación de la danza; c) expresión y apreciación visual; d) expresión dramática y apreciación teatral. La siguiente tabla presenta las competencias que se pretende que logren las niñas y los niños en cada uno de los aspectos mencionados (ver tabla 11).

Tabla 11

Competencias del campo formativo “Expresión y apreciación artísticas”, Educación Preescolar (Secretaría de Educación Pública, 2011b)

Expresión y Apreciación Artísticas	
Aspectos en los que se organiza el campo formativo	
Expresión y Apreciación Musical	Expresión y Apreciación de la Danza
<p>Competencias</p> <p>-Expresa su sensibilidad, imaginación e inventiva al interpretar canciones y melodías.</p> <p>-Comunica las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que escucha.</p>	<p>-Expresa por medio del cuerpo sensaciones y emociones en su acompañamiento del canto y la música.</p> <p>-Explica y comparte con otros las sensaciones y los pensamientos que surgen en él o ella al realizar y presenciar manifestaciones dancísticas.</p>

Expresión y Apreciación Visual	Expresión Dramática y Expresión Teatral
-Expresa ideas, sentimientos y fantasías mediante la creación de representaciones visuales, usando técnicas y materiales variados.	-Expresa mediante el lenguaje oral, gestual y corporal situaciones reales o imaginarias en representaciones teatrales sencillas.
-Comunica sentimientos e ideas que surgen en él o ella al contemplar obras pictóricas, escultóricas, arquitectónicas, fotográficas y cinematográficas.	-Conversa sobre ideas y sentimientos que le surgen al observar representaciones teatrales.

3.2.1.2. Educación Básica. Primaria

La Educación Artística en el nivel de Primaria contempla contenidos y aprendizajes que permitirán a los alumnos y alumnas desarrollar la competencia artística y cultural a partir de un conjunto de experiencias educativas significativas que promuevan diversas habilidades para fortalecer la construcción del pensamiento crítico, así como una visión estética que permita expresar ideas, pensamientos, emociones y sentimientos. De forma general, los Programas de estudio de Educación Artística de Primaria buscan impulsar una visión integral de las artes con el propósito de que los alumnos logren apreciar las manifestaciones artísticas de su contexto cotidiano (Secretaría de Educación Pública, 2015a).

3.2.1.2.1. Propósitos del estudio de la Educación Artística en la Educación Primaria

De acuerdo con el actual Plan de estudio del área de Educación Artística de la Educación Primaria se pretende que en este nivel educativo los alumnos:

Obtengan los fundamentos básicos de las artes visuales, la expresión corporal y la danza, la música y el teatro para continuar desarrollando la competencia artística y cultural, así como favorecer las competencias para la vida en el marco de la formación integral en Educación Básica.

Desarrollen el pensamiento artístico para expresar ideas y emociones, e interpreten los diferentes códigos del arte al estimular la sensibilidad, la percepción y la creatividad a partir del trabajo académico en los diferentes lenguajes artísticos.

Edifiquen su identidad y fortalezcan su sentido de pertenencia a un grupo, valorando el patrimonio cultural y las diversas manifestaciones artísticas del entorno, de su país y del mundo.

Comuniquen sus ideas y pensamientos mediante creaciones personales a partir de producciones bidimensionales y tridimensionales, de la experimentación de sus posibilidades de movimiento corporal, de la exploración del fenómeno sonoro y de la participación en juegos teatrales e improvisaciones dramáticas (Secretaría de Educación Pública, 2011c: 178).

3.2.1.2.2. Enfoque didáctico

En la Educación Primaria se favorece el desarrollo de la Competencia Artística y Cultural como una forma efectiva de dar continuidad a lo aprendido en el campo formativo de Expresión y apreciación artísticas en Preescolar. De forma específica, la competencia cultural y artística se define como:

Una construcción de habilidades perceptivas y expresivas que dan apertura al conocimiento de los lenguajes artísticos y al fortalecimiento de las actitudes y los valores que favorecen el desarrollo del pensamiento artístico mediante experiencias

estéticas para impulsar y fomentar el aprecio, la comprensión y la conservación del patrimonio cultural (Secretaría de Educación Pública, 2011c, p. 179).

Merece la pena recordar que estos aspectos están fuertemente vinculados a las cinco competencias para la vida y a los rasgos correspondientes al perfil de egreso de Educación Básica, en este sentido la competencia artística y cultural implica la utilización de conocimientos (saberes), habilidades (saber hacer) y, valores y actitudes (resultados de ese hacer). La forma de trabajo que se sugiere en el Plan de estudio para desarrollar esta competencia gira en torno al diseño de secuencias de situaciones didácticas que provoquen el interés en los estudiantes. En la Primaria la competencia artística y cultural se manifiesta cuando los chicos y chicas son capaces de:

Utilizar los elementos básicos de cada lenguaje artístico como parte de sí mismos en su desempeño habitual y que favorezcan su formación académica con el fin de disfrutar el arte como un medio de expresión.

Comprender y apreciar las diversas formas de representación del arte.

Participar como creador y/o espectador sobre la reflexión acerca de su entorno y otros contextos con base en sus vivencias artísticas y culturales.

Valorar la riqueza de las manifestaciones culturales propias y de los otros, contribuyendo a su preservación, cuidado y conservación (Secretaría de Educación Pública, 2011c, p. 182).

3.2.1.2.3. Organización de los aprendizajes

Con la finalidad de facilitar el estudio de las enseñanzas artísticas en la Primaria mediante el desarrollo de la competencia artística y cultural, el nivel educativo se organiza en

torno a cuatro lenguajes artísticos: artes visuales, expresión corporal y danza, música y teatro. A continuación se describen las características más representativas de cada lenguaje artístico tal y como aparecen en los Programas de estudios correspondientes al área de Educación Artística desde Primer grado hasta Sexto grado:

Artes visuales. Las integran todas las expresiones que involucran las imágenes artísticas; su estudio brinda la posibilidad de aprender a mirar las imágenes del entorno y descubrir información que permita interpretar la realidad por medio del pensamiento artístico.

Expresión corporal y danza. Se busca familiarizar a los alumnos con la expresión corporal y la danza, por medio de la identificación y exploración de acciones corporales básicas, además de propiciar la capacidad de apreciar la danza en todas sus manifestaciones como un medio de expresión artística y una manifestación cultural digna de ser valorada, conservada y recreada.

Música. Mediante la experimentación de las cualidades del sonido, el pulso, la melodía, el canto, la elaboración de cotidiáfonos, del registro de los eventos sonoros y de los primeros recursos de la notación musical convencional, los alumnos contarán con los elementos necesarios para dar claridad y rumbo a su experiencia musical.

Teatro. La actividad teatral en la escuela debe provocar el interés del alumno por el arte dramático en su dimensión práctica, donde él sea el auténtico protagonista, quien realice juegos de expresión corporal y voz, improvisaciones y ejercicios de socialización; viva los procesos de creación literaria y producción escénica, como escritor-creador, protagonista de una historia, participe de la producción teatral o como espectador informado (Secretaría de Educación, 2011c, p. 185).

De la misma manera, se fijan tres ejes de enseñanza que permiten la organización de los contenidos de cada grado: la Apreciación, que favorece el desarrollo de las habilidades perceptuales; la Expresión, que facilita la práctica de los principios y elementos de cada lenguaje; y, la Contextualización, que persigue que alumnos logren adquirir las herramientas necesarias para apreciar los diferentes lenguajes artísticos y expresarse por medio de ellos (Secretaría de Educación Pública, 2011c).

3.2.1.3. Educación Básica. Secundaria

En la Educación Secundaria los alumnos consolidan el perfil de egreso para de esa forma contribuir con el proceso de desarrollo de las competencias para la vida iniciado en la etapa de formación Preescolar, y fortalecido en la Educación Primaria. En este nivel educativo los alumnos y alumnas se enfrentan a diversas situaciones asociadas a los procesos de cambio físico y psicológico, razón por la cual requieren mayor comprensión, asesoría y apoyo de sus profesores (Secretaría de Educación Pública, 2011d).

3.2.1.3.1. Propósito del estudio de las artes en la Educación Secundaria

El actual Programa de estudio de la Educación Secundaria indica los siguientes propósitos de estudio para este nivel educativo en el área de artes:

Aprecien las cualidades estéticas de diversas manifestaciones y representaciones del cuerpo humano por medio de los lenguajes artísticos para comprender su significado cultural y valorar su importancia dentro de las artes.

Exploren la dimensión estética de las imágenes, las cualidades del sonido y el uso del cuerpo y la voz, estructura dramática y creación teatral, para enriquecer las concepciones personales y sociales que se tienen del arte.

Conozcan los procesos de creación artística de diseñadores, artesanos y en general de los miembros creativos de la comunidad.

Distingan diferentes profesiones e instituciones que se desarrollan en diferentes entornos culturales relacionadas con la creación, investigación, conservación y difusión de las artes.

3.2.1.3.2. Enfoque didáctico

Al igual que en la Educación Primaria, en la Educación Secundaria se favorece el desarrollo de la competencia artística y cultural; en este caso como una forma efectiva de dar continuidad a lo aprendido en los anteriores niveles educativos. La escuela Secundaria se orienta principalmente a promover la ampliación de conocimientos en una disciplina artística concreta y la incorporen como una práctica estable en sus vidas cotidianas. En la Secundaria la competencia artística y cultural se manifiesta cuando los chicos y chicas son capaces de:

Apropiarse de las técnicas y los procesos que les permitan expresarse artísticamente.

Interactuar con distintos códigos, reconocer la diversas de relaciones entre los elementos estéticos y simbólicos.

Interpretar los significados de esos elementos y otorgarles un sentido social.

Disfrutar la experiencia de formar parte del quehacer artístico (Secretaría de Educación Pública, 2011d, p. 16).

3.2.1.3.3. Organización de los aprendizajes

En el trabajo con el área de artes y las disciplinas artísticas que la componen se consolidan los tres ejes que se estudiaron en el nivel de Educación Primaria: la Apreciación, la Expresión y la Contextualización. Las asignaturas que componen el Programa de estudio

de Secundaria en el área de artes son: artes visuales, danza, música y teatro. A continuación se especifican los objetivos de las disciplinas de Artes Visuales y Música. Así, con el estudio de las Artes Visuales en este nivel educativo se pretende que los alumnos:

Valoren la imagen como portadora de informaciones visuales sobre el mundo, al identificar y manejar los elementos básicos del lenguaje visual, lo que permitirá fomentar una actitud crítica y decodificar diferentes mensajes.

Aprecien las cualidades visuales del entorno en la realización de proyectos creativos individuales y colectivos que giran alrededor de esos ambientes, para comprender la forma y el contenido de distintos medios bidimensionales y tridimensionales, e interpretarlos desde un punto de vista personal y estético.

Utilicen distintas técnicas y materiales de producción visual para experimentar las posibilidades expresivas de la abstracción.

Comprendan algunas manifestaciones del arte moderno y contemporáneo, y lo apliquen en imágenes diversas (Secretaría de Educación Pública, 2011d, p. 25).

Con el estudio de la Música en este nivel educativo se pretende que los alumnos:

Utilicen los elementos básicos del lenguaje musical, reconociendo sus diferentes géneros y estilos, por medio de las herramientas propias para reproducir, hacer y disfrutar de la música de manera individual y colectiva.

Continúen desarrollando su sensibilidad, percepción y memoria auditiva para comprender los elementos del lenguaje musical en la creación de composiciones e interpretaciones, para vivenciar el canto y desarrollar la musicalidad.

Ejecuten música con diversos instrumentos –a partir de la lectura de partituras– que les permita adquirir la destreza técnica para interpretar fragmentos, melodías, canciones o acompañamientos de manera individual y grupal.

Valoren la importancia de la música en la vida de los seres humanos para emitir opiniones argumentadas respecto de lo que hacen o escuchan, identificando el funcionamiento de los aparatos y soportes de audio, a lo largo de su historia y principios para reconocer el efecto que han tenido y tienen en las sociedades.

Amplíen sus conocimientos acerca de las profesiones relacionadas con la música y la tecnología, distinguiendo el campo de las actividades sonoras y musicales, para opinar críticamente respecto a su uso en los medios electrónicos y de comunicación masiva (Secretaría de Educación Pública, 2011d, p. 53).

3.3. La Educación Artística en el Estado de Chihuahua

3.3.1. La Educación Artística en la legislación

En relación con la Educación Artística, la Ley de Educación Estatal de Chihuahua expresa en el artículo 8:

La educación que impartan el Estado, los municipios, los organismos descentralizados y los particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios tendrá, además de los fines establecidos en el segundo párrafo del artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los siguientes: [...] VIII. Promover la apreciación y expresión artística, y difundir los bienes y valores de la cultura universal, en especial aquellos que constituyen el patrimonio cultural de la Entidad y de la Nación.

Asimismo, el artículo 13 incluye entre las facultades y obligaciones que le corresponde atender a la Autoridad Educativa Estatal la siguiente formulación en relación con las Artes: “XII. Promover y estimular la producción de obras científicas, artísticas, didácticas y material escolar”. Además en el artículo 26 de la citada Ley se establece que la Educación Artística forma parte del Sistema Educativo Estatal de Chihuahua. El tema de la Educación Artística recibe un tratamiento más específico en la Sección VII de la Ley Estatal de Educación titulada “De la Educación física y artística”, donde destacan especialmente los siguientes artículos:

Artículo 57. La educación física y la educación artística contribuirán fundamentalmente al desarrollo integral y armónico de las y los educandos. Son obligatorias en la educación del tipo básico y normal. En los demás tipos y niveles, serán promovidas a través de la aplicación de los programas y guías metodológicas oficiales, y con carácter extracurricular, bajo la titularidad de profesionales en la materia [...].

Artículo 58. La educación física y la educación artística se promoverán en todo el Sistema Educativo Estatal; en el caso de la educación de tipo básico, la Autoridad Educativa Estatal tendrá la obligación de ampliar la cobertura y de otorgar a las instituciones públicas los recursos humanos y económicos suficientes, así como las instalaciones y materiales adecuados para la consecución de sus propósitos.

Artículo 59. La educación física, las actividades deportivas y artísticas en la educación de tipo básico promoverán principalmente una práctica de carácter recreativo y convivencial. Además, en lo referente al deporte escolar y a la educación artística, se propiciará la identificación de las y los alumnos con facultades sobresalientes para

participar en el deporte competitivo o en el desarrollo de sus potencialidades dentro de las diferentes ramas del arte.

Artículo 61. Propiciar la formación, proyección e integración social de las y los educandos a través de la participación activa en disciplinas artísticas y de educación física, con igualdad de oportunidades y con perspectiva de género.

Artículo 62. La autoridad Educativa Estatal fomentará la investigación en la educación física y en la educación artística, con el fin de responder a las necesidades planteadas por la dinámica social.

Por otra parte, la Ley Estatal de Educación dispone en el artículo 99 relacionado con la Educación Superior y la formación del profesorado:

La Autoridad Educativa Estatal procurará impulsar la efectividad del Sistema Estatal de Formación de Profesionales de la Educación, el cual tendrá los siguientes ámbitos de competencia: I. La formación inicial, para obtener el grado de licenciatura de docente de educación básica, incluyendo aquellas para la atención de la educación indígena, especial, de educación física, artística, social y tecnológica; [...].

En el *Plan Estatal de Desarrollo 2010-2016* de Chihuahua, estructurado en cinco ejes rectores, también se hacen referencias concretas a la Educación Artística. En el eje denominado “Formación para la vida” se formula como primer objetivo el fortalecimiento de una educación de calidad y, entre las estrategias específicas para mejorar los indicadores de logro educativo se plantea: “Impulsar programas de fomento a la salud, higiene y autocuidado personal mediante una estrecha vinculación con las instituciones correspondientes, así como de las actividades de cultura física, deportiva y artística” (Gobierno del Estado de Chihuahua, 2010, p. 144).

De la misma manera, en el marco del mismo objetivo y con la finalidad de llevar a cabo actividades deportivas, cívicas, culturales y de protección del medio ambiente como un medio para promover la educación integral del alumnado se plantea la siguiente acción: “Reforzar y propiciar el trabajo en equipo de los profesionales de la educación artística, para fomentar en los alumnos la afición y la capacidad de apreciación de las manifestaciones artísticas, como la música, el canto, las artes plásticas, la danza y el teatro” (Gobierno del Estado de Chihuahua, 2010, p. 146).

En el cuarto objetivo dedicado a fortalecer el posicionamiento social de la escuela, una de las estrategias que busca propiciar a través de la misma la participación activa de la sociedad en los procesos formativos propone: “Impulsar los programas de Escuela de Tiempo Completo y el de Escuela Siempre Abierta para la realización de actividades deportivas, culturales, artísticas y de cohesión social” (Gobierno del Estado de Chihuahua, 2010, p. 148).

Resulta interesante destacar que en el quinto objetivo “Vincular la educación con su entorno” se dedica una atención particular a algunos aspectos relacionados con la cultura, en este sentido se hace alusión al gran desconocimiento de un sector la sociedad chihuahuense en relación con la riqueza patrimonial y la diversidad de expresiones artísticas presentes en el territorio y a continuación se establecen una serie de estrategias para mejorar la percepción artística y cultural de la población. A partir de las anteriores consideraciones se formula un conjunto de objetivos específicos y estrategias entre los que destacan los siguientes:

Objetivo 1. Fomentar la producción y el enriquecimiento cultural para contribuir al desarrollo integral de los habitantes del estado.

1.1. Realizar programas y proyectos que desarrollen las diversas competencias culturales y aptitudes artísticas de la población de todas las edades, género y etnias.

Realizar cursos, talleres y pláticas para la sensibilización, aprecio y práctica creativa de las diversas manifestaciones culturales, artísticas y literarias.

Implementar programas de capacitación, formación, actualización, evaluación y certificación para docentes, promotores y gestores culturales comunitarios que incrementen sus capacidades de transmisión y potenciación de competencias culturales y artísticas entre la población.

En el sexto apartado del *Programa Sectorial de Educación 2011-2016* del Estado de Chihuahua, que expone la alineación de las estrategias y líneas de acción por cada uno de los cinco objetivos estratégicos desagregadas por tipo y nivel educativo, se hace referencia específica a la educación y enseñanzas artísticas. En el marco del primer objetivo “Elevar la calidad de la educación” se proponen las siguientes acciones en relación con la Educación Artística dirigidos al nivel de la Educación Básica (Secretaría de Educación, Cultura y Deporte, 2011, p. 144, 63, 69):

Fortalecer el desarrollo de la educación artística y educación física mediante la difusión de los contenidos y métodos a los docentes.

Realizar concursos, muestras y conciertos sobre las actividades culturales y artísticas, para motivar que los alumnos y alumnas den a conocer sus competencias artísticas dentro y fuera de los centros escolares.

3.3.2. Formación del profesorado de Educación Artística en el Estado de Chihuahua

El Sistema de Servicios Educativos del Estado de Chihuahua cuenta con el nivel de Educación Normal, un servicio que forma al personal que ejercerá la docencia en diferentes modalidades educativas, contempla dos tipos de Educación Normal: a) Normal de Educación Básica, donde se forman los docentes de Educación Preescolar, Primaria, Especial y Física;

b) Normal de Educación Superior, donde se forman los docentes que impartirán clases en Educación Secundaria.

El Centro Nacional de las Artes ofrece una serie de programas de formación profesional en colaboración con establecimientos educativos en varias regiones del país, estas acciones buscan fortalecer los lazos entre los Centros de Arte y los Centros de Formación y Producción Artística en los Estados en algunas instituciones de Educación Superior y, de forma específica, el Centro Nacional de las Artes con la Universidad Autónoma de Chihuahua su propósito principal consiste en diseñar y desarrollar proyectos relacionados con el ámbito académico y cultural artístico.

La Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) ofrece a través de la Facultad de Artes las siguientes licenciaturas: Licenciatura en Música (dos opciones: Ejecución Instrumental/Vocal y Educación Musical); Licenciatura en Artes Plásticas (con tres opciones: Pintura, Escultura y Gráfica); Licenciatura en Danza (dos opciones: Danza Folklórica Mexicana y Danza Contemporánea).

Otras instituciones públicas que ofrecen estudios de Artes son el Instituto CEDART “David Alfaro Siqueiros” de nivel Medio Superior, la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) cuya oferta académica incluye Licenciaturas en Artes Visuales, Música y, Teoría y Crítica del Arte. En el ámbito educativo privado el Centro Regional de Estudios Superiores PALMORE ofrece una Licenciatura en Artes Visuales (Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas, 2015).

3.3.3. La Educación Artística en la Educación Básica del Estado de Chihuahua

El estudio de González (2010) aporta información acerca del estado de la Educación musical en Chihuahua; en primer lugar se indica que la Educación musical varía según el nivel escolar (Preescolar, Primaria, Secundaria, etc.) y el sistema escolar referido en este caso

a las fuentes de financiamiento (Estatal, Privado o Federal Transferido). La investigación subraya que de acuerdo con las estadísticas educativas estatales para el curso académico 2007-2008 en el nivel de Primaria, la mayoría de las Escuelas Estatales y privadas tienen maestros especialistas en alguna de las disciplinas de la Educación Artística, no obstante se advierte que las Escuelas Federales cuentan con un especialista en Artes por cada 116 escuelas.

En el nivel de Educación Secundaria, continúa la autora, las Escuelas Estatales, privadas y Federales no cuentan con el número adecuado de profesorado para cubrir el área de enseñanzas artísticas. En este caso, la proporción es de ocho maestros especialistas por cada 33 escuelas Secundarias. Merece la pena tener en cuenta que en este nivel educativo los maestros no están obligados a enseñar todas las asignaturas que componen el Plan de estudios, además hay que destacar que cuando se proporcionan enseñanzas de alguna disciplina artística suele ser impartida por especialistas. Finalmente, en los centros de Educación Secundaria que imparten Educación musical, ésta se traduce en la participación del alumnado en conjuntos instrumentales o vocales como bandas militares o coros escolares.

Para el Ciclo Escolar 2013-2014, la Educación Básica en su Modalidad General (Secundaria Técnica y General) en el Estado de Chihuahua contó con un total de 4194 escuelas y 1764 docentes de Educación Artísticas (Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, 2015), lo cual indica una proporción de un maestro de Educación Artística por cada 2.37 escuelas, donde el mayor porcentaje de este servicio (43.71%) es ofrecido por sostenimiento del Estado, el 37.87% por la Federación y el resto por Particulares. De los niveles, se aprecia en primer lugar el nivel de Primaria, seguido por el de Preescolar y, por último, la Secundaria. Así, la distribución de estos datos con base al Tipo de Sostenimiento escolar fue la siguiente: Estatal, 901 escuelas y 771 docentes (un docente por cada 1.16 escuelas); Federal y Federal Transferido, 2658 escuelas y 668 maestros (un docente por cada

3.97 escuelas); y Particular, 635 escuelas y 325 profesores (1 docente por cada 1.95 escuelas) (ver figura 6).

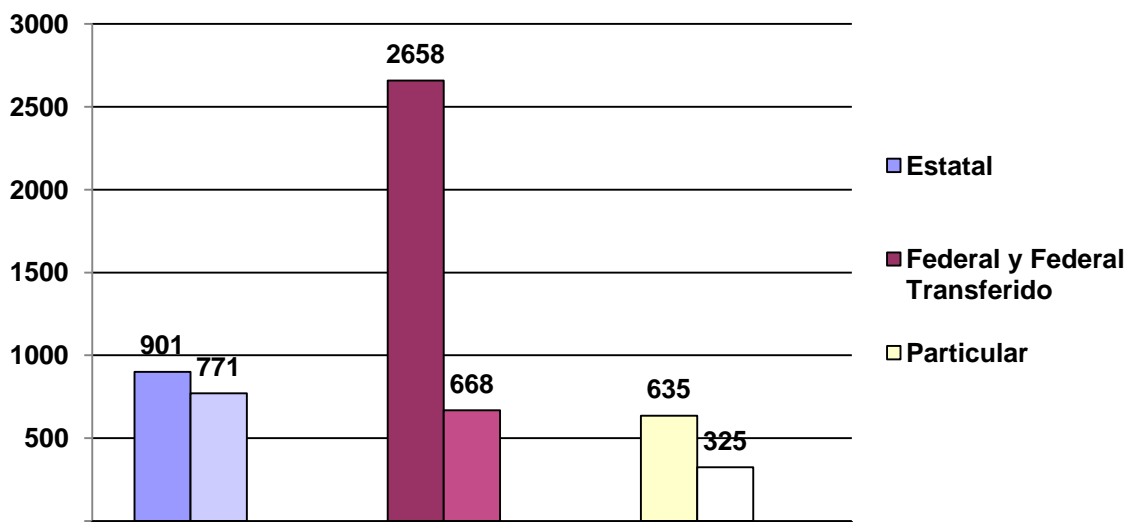


Figura 6. Educación Artística en la Educación Básica de la Modalidad General en el Estado de Chihuahua: escuelas y docentes de Educación Artística por Tipo de Sostenimiento en el Ciclo Escolar 2013-2014 (elaboración propia a partir de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, 2015).

Ahora bien, cuando se desglosa la plantilla docente de la Educación Artística, con base al nivel educativo que comprende la Educación Básica, se aprecia que en la educación que imparte el Estado es el nivel de Primaria donde se favorece al estudiantado con el servicio de especialistas docentes de forma significativa (68.09%), con respecto a los otros niveles. La educación de la Federación, por el contrario, es el que menor número de docentes presenta (4.64%). La educación por sostenimiento de Particulares se muestra de forma homogénea (ver figura 7).

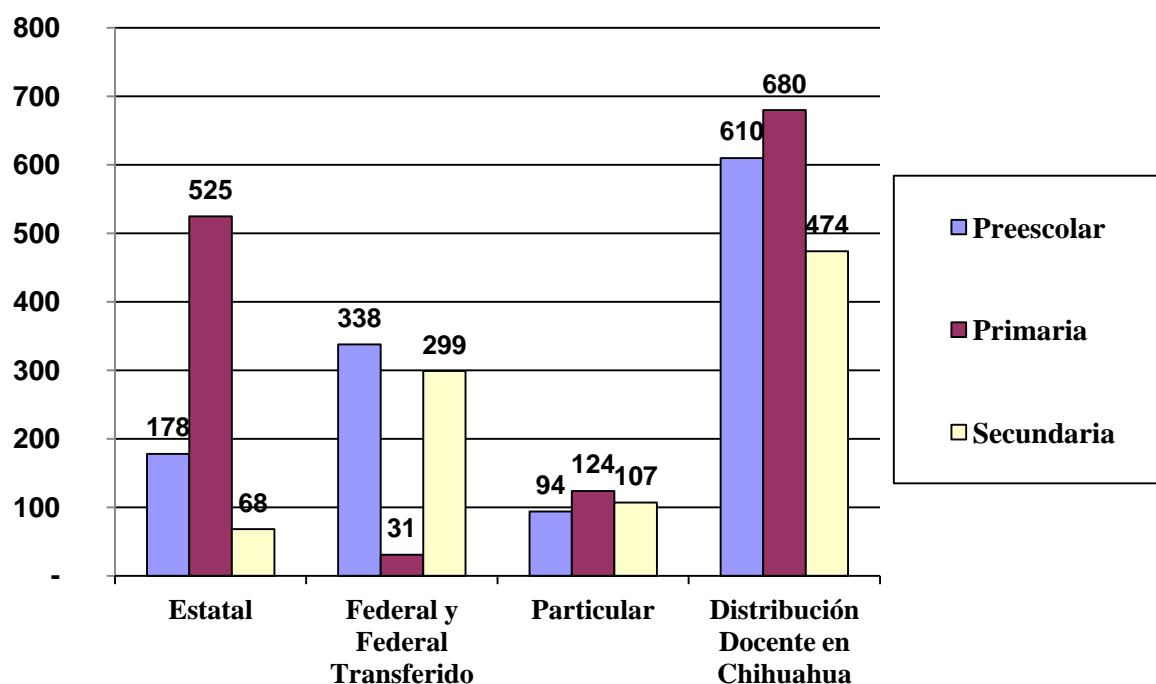


Figura 7. Educación Artística en la Educación Básica de la Modalidad General en el Estado de Chihuahua: nivel escolar y docentes de Educación Artística por Tipo de Sostenimiento en el Ciclo Escolar 2013-2014 (elaboración propia a partir de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, 2015).

La Educación Artística en el Estado de Chihuahua en el Ciclo escolar 2013-2014 presentó la siguiente proporción Maestro-Escuela según el nivel educativo: Preescolar, un maestro por 1.64 escuelas del Estado, 3.02 de la Federación y 3.11 de Particulares; Primaria, un docente por .99 escuelas Estatales, 44.25 Federales y 1.84 Particulares; y en Secundaria, un profesor por cada 1.27 centros del Estado, .87 de la Federación y 1.05 de sostenimiento particular (ver figura 8).

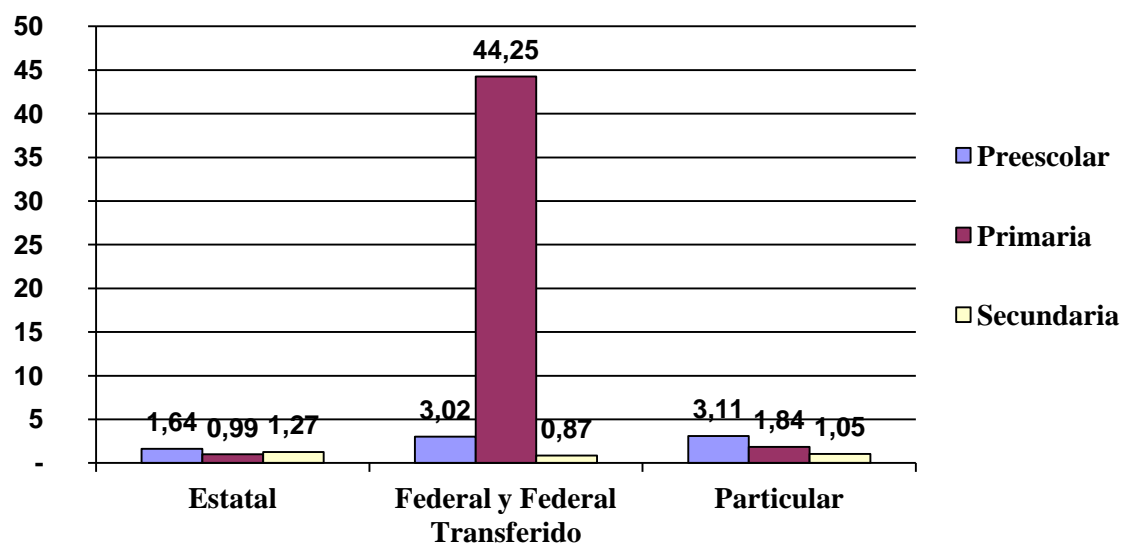


Figura 8. Educación Artística en la Educación Básica de la Modalidad General en el Estado de Chihuahua: proporción de maestros por escuela según el nivel educativo y por Tipo de Sostenimiento en el Ciclo Escolar 2013-2014 (elaboración propia a partir de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, 2015).

La figura anterior muestra el rezago docente en las escuelas públicas de Primaria en el Sistema Educativo Federal en el nivel de Primaria, el cual, a pesar de su gran avance a más de un quinquenio (González, 2010), aún es altamente significativo.

4. La formación del docente de Educación Artística en México

4.1. Antecedentes de la formación docente en México

Durante la etapa de la Colonia no existieron intentos serios de poner en marcha un proceso de organización de la formación docente a pesar de su importancia, la sistematización moderna de la formación docente en México es relativamente reciente. La enseñanza durante este período se encontraba a cargo de los clérigos y estaba dirigida mayoritariamente a los sectores acomodados de la población, no obstante en la medida que

fue creciendo el poder adquisitivo de los estratos sociales medios, la demanda educativa aumentó de manera notable suscitando el surgimiento de la enseñanza a cargo de maestros particulares (Curiel, 2001).

Ante el incipiente despertar por la instrucción, las autoridades coloniales se vieron en la necesidad de reglamentar los incipientes servicios educativos, de tal manera que en el año 1600 el Conde de Monterrey expide la denominada “Ordenanza de los maestros del nobilísimo arte de leer, escribir y contar”, un documento histórico que se considera como una de las primeras disposiciones sobre Educación Elemental en México. En la ordenanza se disponen, entre otras cuestiones, los requisitos para ser maestro; en esta cuestión resulta interesante constatar que el ejercicio de la docencia estaba reservado para la población española y cristiana, quienes deberían demostrar el conocimiento de una serie de competencias básicas mediante la aprobación de un examen (Curiel, 2001).

Una vez concluido el proceso de Independencia, la formación de profesores acabará por convertirse en una necesidad social. Una de las mayores dificultades que presenta la cuestión de la docencia en los años inmediatamente posteriores a la Revolución consiste en determinar quién autorizaba el ejercicio de la profesión docente como profesión libre, ya que en la práctica, la autorización de dicho ejercicio suponía el otorgamiento de una licencia para establecer una escuela elemental de primeras letras. Durante este período se intentaron establecer sin éxito escuelas de formación normalista, esta falta de instituciones fue cubierta en parte por la Compañía Lancasteriana, que también autorizaba el ejercicio docente (Arnaut, 1996; Curiel, 2001).

Los primeros esfuerzos por institucionalizar la formación de docentes en México se remontan a mediados del siglo XIX, en esta etapa destaca en el año 1822, la creación de la escuela Lancasteriana llamada “El Sol”, de carácter privado y que funcionó también como Escuela Normal. Más tarde, en febrero del año 1887 se organizó la Escuela Normal para

Profesores y muy poco después la Escuela Normal para Profesoras. Durante el período histórico conocido como Porfiriato se sucedieron los Planes de estudio de 1887, 1902 y 1908 respectivamente, en líneas generales los Planes estaban conformados por cuatro áreas: científico-humanista, psicopedagógica, tecnológica y físico-artística (Ducoing, 2004; Galván, 1999; Reyes, 1984).

Tanto liberales como conservadores coincidían en la urgencia de organizar la educación. Sin embargo, las profundas diferencias ideológicas impidieron la efectiva aplicación de políticas en el ámbito educativo. No obstante, en líneas generales en este período se reglamenta y crece el sistema escolar y los ayuntamientos comienzan a consolidar su facultad para autorizar el ejercicio de la profesión docente, es posible afirmar que tiene lugar un proceso de lenta transformación del magisterio en una profesión de Estado (Arnaut, 1996; Staples, 1992).

La Revolución Mexicana irrumpe en el proyecto educativo que se venía desarrollando en el marco del poder gubernamental de Porfirio Díaz, aunque el Gobierno Federal continúa con las políticas de formación de magisterio del período anterior, los Gobiernos Estatales desarrollan diversas políticas educativas. La Revolución introdujo cambios en la reorientación de la enseñanza Normal entre los que destacan los nuevos Planes y programas de estudio, por otra parte, otros aspectos relacionados con la profesión docente estuvieron marcados por la continuidad, por ejemplo los conflictos entre profesorado de origen normalista y no normalista o, entre maestros de distinto origen normalista (Carranza, 2003).

De la etapa de los gobiernos revolucionarios cabe destacar la función de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el año 1923, organismo que tendrá un papel importante en la organización de la Educación Normalista. Otra de las características de este período está vinculada a la urgencia de extender la educación en todo el país, ya que para responder a esta necesidad se introdujeron reformas que permitieron el reclutamiento de maestros rurales sin

formación pedagógica, una situación que produjo una fuerte división entre el ejercicio docente de los maestros rurales y el de los maestros normalistas que abiertamente en desacuerdo con este tipo de políticas acabaron por concentrarse en las ciudades más importantes (Arnaut, 1996).

Durante el período a menudo denominado de Unidad Nacional y de Consolidación (1946-1958) se emprende una política educativa orientada principalmente a impartir una educación pública despojada en gran medida del matiz socialista que había tenido durante la etapa de los gobiernos revolucionarios. Por otra parte, se realizaron esfuerzos gubernamentales dirigidos a normalizar las relaciones políticas y laborales de la Secretaría de Educación Pública con los maestros y los representantes sindicales. Entre las acciones dirigidas a moderar la política educativa y regularizar las relaciones con los docentes destaca la política de formación, capacitación y mejoramiento de las condiciones laborales del magisterio (Arnaut, 1996).

De forma muy resumida y siguiendo la exposición de acontecimientos históricos que propone Arnaut (1996), hay que tener en cuenta los siguientes eventos fundamentales en relación con la evolución y consolidación de la profesión docente en México: conforme avanza la década de 1970, la pirámide salarial y profesional de magisterio se uniformiza y, además, se inicia el proceso de normalización de los profesionales sin título; a comienzos de la década de 1980 el sistema de formación de maestros se había transformado en un sistema esencialmente urbano y el perfil del personal docente, nada tenía que ver con el del maestro de comienzos de siglo; la década de 1980 estuvo signada por conflictos político-sindicales que desembocaron en el Acuerdo Nacional para Modernización de la Educación Básica en el año 1992, sustentado en la reorganización del sistema educativo y la revalorización de la función magistral.

4.2. Situación actual de la formación docente en México

4.2.1. Ordenamiento legal

La formación inicial y continua de los docentes está prevista en la Ley General del Servicio Profesional Docente. El marco normativo legal que regula la estructura, la organización y el ejercicio de la profesión docente está compuesto por: la Constitución Política de los Estados Unidos de México, la Ley General de Educación, la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado, el Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública, el Reglamento de Escalafón de los Trabajadores al Servicio de la Secretaría de Educación Pública; además de los diferentes acuerdos que establecen los Planes de estudio del área (Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2004).

4.2.2. Formación inicial de los docentes de Educación Básica

Históricamente han sido las Escuelas Normales las encargadas de impartir la formación inicial de los docentes de la Educación Básica, sin embargo, los recientes cambios introducidos referentes a la inclusión de la Educación Secundaria (1993) y la Educación Preescolar (2011) en el tipo de Educación Básica obligatoria, así como las sucesivas modificaciones curriculares de los Planes y programas de estudio, ampliaron el sistema de formación docente que actualmente se apoya en Escuelas Normales Privadas, en la Universidad Pedagógica Nacional y, otras instituciones de Educación Superior que ofrecen formación docente (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2015).

La expansión del Sistema Educativo Nacional produjo como consecuencia inmediata, el crecimiento del sistema de formación docente de Educación Básica; así, en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 se indicaba que el fortalecimiento de las Escuelas Normales tenía un carácter prioritario. Desde finales de la década de 1990 las estadísticas registraron un

aumento notable del número de Escuelas Normales, para el ciclo escolar 2013-2014 se registró un total 484 Escuelas Normales, de las cuales 212 correspondían al sector privado y 274 al sector público.

En la actualidad existen 22 Licenciaturas aprobadas y reconocidas por la Dirección General de Educación Superior para los Profesionales de la Educación (DGESPE), 19 Licenciaturas para la formación de docentes que cuentan con un Plan de estudio Nacional y, 3 Licenciaturas que cuentan con una autorización para ser impartidas en algunas escuelas:

- Licenciatura en Educación Preescolar.
- Licenciatura en Educación Primaria.
- Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe.
- Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe.
- Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Español.
- Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Matemáticas.
- Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria.
- Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Lengua Extranjera.
- Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Biología.
- Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Formación Cívica y Ética.
- Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Física.
- Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Geografía.
- Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Historia.
- Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Química.
- Licenciatura en Educación Especial en el área de Atención Intelectual.
- Licenciatura en Educación Especial en el área de Atención Auditiva y de Lenguaje.

- Licenciatura en Educación Especial en el área de Atención Motriz.
- Licenciatura en Educación Especial en el área de Atención Visual.
- Licenciatura en Educación Física.
- Licenciatura en Docencia Tecnológica.
- Licenciatura en Educación Artística.
- Licenciatura en Educación Inicial.

El sistema de ingreso a las instituciones formadoras de docentes se encuentra regulado por la Subsecretaría de Educación Superior, de forma específica existe un acervo de normas general susceptibles de modificación en cada entidad federativa y escuela. Cabe destacar que el promedio de bachillerato requerido varía en las distintas entidades federativas y a veces se da el caso de que algunas de ellas no especifican el promedio mínimo requerido de ingreso. Actualmente la formación inicial de maestros de Educación Básica tiene dos principales vías de acceso: las Escuelas Normales y las Universidades. Aquellos que aspiren a dedicarse a la docencia en los niveles Preescolar o Primaria del sistema público deben llevar a cabo su formación en una Escuela Normal de carácter público o privado, mientras aquellos que se dedicarán a la enseñanza en el nivel de Educación Secundaria estudiarán en Universidades (Barrera & Myers, 2011; Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2015).

Alumnado de Escuelas Normales

En relación con el volumen de alumnos normalistas, durante el ciclo escolar 2013-2014 se matricularon 45.679 alumnos en la Licenciatura en Educación Primaria, 42.664 en Primaria General y 3.015 en Primaria Intercultural; en la Licenciatura en Educación Preescolar el número de inscritos fue de 31.598 alumnos; y en la Licenciatura en Educación Secundaria se matricularon en total 36.113 alumnos.

Alumnado de la Universidad Pedagógica Nacional

En el ciclo escolar 2013-2014 en las unidades y subsedes de la Universidad Pedagógica Nacional se registró un total de 25.770 alumnos matriculados en Licenciaturas de formación docente para los niveles de Preescolar, Primaria, Secundaria y Educación Media Superior.

Alumnado de otras Instituciones de Educación Superior

Para el ciclo escolar 2013-2014 se registró un total de 20.180 alumnos matriculados en alguna Licenciatura relacionada con la formación para la docencia en el sistema de enseñanza obligatorio.

4.2.3. La formación continua de los docentes de la Educación Básica

De la Ley General del Servicio Profesional Docente del año 2013 se desprende que los sistemas de formación continua de la Educación Básica y Media Superior continuarán desarrollándose para garantizar la idoneidad y capacidades del personal docente y directivo, con el objetivo primordial de asegurar el derecho de los estudiantes a recibir una educación de calidad. Actualmente se ocupa de organizar la formación el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio, en cuanto a las características de la formación que ofrece esta entidad, se distinguen ante todo tres vías de atención: la actualización, la capacitación y, la formación profesional (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2015).

De acuerdo con Arnaut (2004), en el ámbito de la formación permanente de los maestros de Educación Básica actualmente el principal reto consiste en asegurar que los diversos programas de actualización profesional del magisterio no caigan en el círculo,

bastante extendido en otras regiones de América Latina, de la acumulación de credenciales que a menudo se encuentra ligado al imperativo de la mejora salarial, en lugar de a la búsqueda de la mejora de la calidad de la enseñanza. Muy ligado a lo anterior, otro de los retos consiste en asegurar la pertinencia de los programas de formación continua a las necesidades de la tarea docente.

4.3. La formación de los docentes de Educación Artística

4.3.1. Aspectos generales

En líneas generales puede afirmarse que en el nivel de Educación Primaria el maestro generalista es el encargado de impartir la asignatura de Educación Artística, de tal manera que el maestro debe conjugar las enseñanzas artísticas con el desarrollo de otras asignaturas (entre cinco y siete dependiendo del grado). Desde el proceso de modernización del sistema educativo iniciado a finales de la década de 1980, que incluyó la modificación de planes educativos, el único material de apoyo docente para la enseñanza de la Educación Artística era el material sintético, recién en el año 2000 la Secretaría de Educación Pública lanzó un libro para orientar la práctica docente titulado “Libro para el maestro, Educación Artística Primaria” (Godínez, 2007).

De la misma manera, el informe llevado a cabo por Estrada (2001) sobre la situación de las enseñanzas artísticas en la Educación Básica a comienzos del siglo XXI subraya que en la gran mayoría de las Escuelas Primarias de México, los profesores de grupo son los que se ocupan de llevar a cabo las actividades artísticas. En el caso de la Educación musical vale la pena aclarar que solamente un puñado de escuelas Primarias, generalmente privadas, cuentan con profesores especialistas para impartir enseñanzas musicales.

Además, el autor plantea que los profesores normalistas, aquellos maestros que estudian para ejercer la profesión en la Educación Primaria, no cuentan o, no son preparados

de forma sistemática en el área de enseñanzas artísticas durante la formación inicial. Por otra parte, apunta que en algunas regiones del país existen Licenciaturas en Enseñanza Artística pero los egresados de esta carrera docente suelen enseñar en el nivel Secundario.

Estrada (2001) formula una serie de recomendaciones dirigidas al entrenamiento de los profesores encargados de aplicar los programas de enseñanza que especifica de qué manera los artistas podrían colaborar con los profesores para llevar a las aulas de forma efectiva las enseñanzas musicales. A pesar de tratarse de un documento redactado hace ya más de una década, las recomendaciones todavía resultan útiles para pensar en la problemática de la Educación Artística actual; a continuación se presentan algunas a modo ilustrativo:

Los profesores en activo y los profesores en formación debieran tener un entrenamiento mínimo, que los hiciera capaces de transmitir experiencias artísticas de acuerdo a su perfil. Seguramente, en las escuelas de las comunidades habrá algunos que tengan mayor inclinación por la música, otros por el teatro, por la danza o las artes plásticas.

Es necesario también hacer conciencia en el nivel de autoridades nacionales, estatales y municipales que la difusión cultural se inicia con una buena Educación Artística y que en general no se le considera trascendente y no se le destinan recursos (Estrada, 2001).

El informe “Educación Artística en Iberoamérica: Educación Primaria” (Giráldez & Palacios, 2014) aporta datos reveladores acerca de la situación del profesorado en relación con la formación artística así como el tipo de actividades que llevan a cabo en las aulas. Como ocurre en gran parte de los países de América Latina, el informe permite constatar que

en México la mayoría de los docentes que imparten enseñanzas artísticas son generalistas, en consecuencia la inseguridad de los maestros a la hora de impartir Educación Artística resulta evidente. Esta perspectiva genera la necesidad de que los maestros cuenten con apoyo gubernamental a través de la implementación de programas de capacitación y provisión de materiales curriculares y recursos que orienten las clases de arte.

Estrechamente vinculado a lo anterior, en el informe se menciona el papel de diferentes iniciativas del sector público y especialmente del sector privado que contribuyen a la formación del profesorado. Como ejemplo de iniciativa del ámbito privado se destaca la labor llevada a cabo por el Consorcio Internacional Arte y Escuela (ConArte), una organización no lucrativa creada en el año 2006 por un grupo de empresarios, educadores, artistas, comunicadores y profesionales de la educación y la cultura, cuyas propuestas alternativas no se limitan a ofrecer cursos de formación o entregar materiales de apoyo sino que generan innovadores proyectos conjuntos entre artistas y maestros con la escuela como espacio central de trabajo.

Actualmente ConArte México cuenta con numerosos programas, muchos de los cuales cuentan con el apoyo de la Secretaría de Educación Pública (SEP): “¡Ah, qué la canción!”, “Aprender con danza”, “Artistas en la escuela”, “Estrategias de convivencia en la diversidad”, “Formación de formadores”, “HUB ConArte”, “La nana, fábrica de creación e innovación”, “Programa interdisciplinario por la no violencia”, “Redesearte cultura de la paz”, “Servicios a la comunidad” y “Voces por la paz”. Vale la pena decir que todos los programas en marcha están orientados en una misma dirección que no es otra, que enriquecer la educación por el arte en las escuelas mexicanas.

Desde otra perspectiva, Martínez (2014) compone un panorama de la situación de las enseñanzas musicales en México. De entrada, plantea que la Educación musical en el nivel de la Educación Básica atraviesa por una situación crítica y compleja que responde en algunos

casos a problemáticas vinculadas a los Planes de estudio y en otros, a la formación del profesorado de Música o, de forma más amplia, a la situación económica, social y cultural del país. Martínez (2014) señala una serie de factores preocupantes para la Educación musical en México, elementos que se abordan a continuación y que arrojan luz a la problemática actual del tema.

El primer factor tiene que ver con el perfil de los maestros. A propósito de los docentes que imparten enseñanzas musicales en la Educación Básica, el autor señala que tanto los maestros en general como el docente especialista en Música, suelen tener deficiencias formativas en la materia. Precisamente una práctica habitual presente en las Escuelas Primarias y Secundarias en relación con la designación del maestro de Música consiste en situar en el cargo a alguien que tenga conocimientos de algún instrumento, una práctica bastante extendida que en gran medida responde a la falta de especialistas en Educación musical.

La falta de maestros de Música con un perfil adecuado para enseñar Educación musical en la Educación Básica guarda relación con la escasez de escuelas de Música capaces de aportar educadores musicales. En efecto, es posible comprobar que aunque en la capital de cada Estado de México funciona al menos una escuela de Música, no todas ofrecen una carrera enfocada a la enseñanza de la Música; cabe destacar que únicamente en el Distrito Federal, Puebla, Jalapa, Toluca, Monterrey, Guadalajara y Ciudad Victoria, existen este tipo de estudios ya que la gran mayoría de carreras de Música se orientan a la formación de músicos profesionales.

Un segundo factor preocupante tiene que ver con la distribución de maestros de Música en las escuelas. En este caso, el autor menciona datos recorridos por el Laboratorio de Observación Laboral correspondientes al año 2012, donde se indica que existen aproximadamente 5.000 educadores musicales remunerados, un total de 40% se desempeñan

como profesores de enseñanza Secundaria, mientras que un 15% se desempeñan como profesores de enseñanza Primaria y Alfabetización. Asimismo, el informe proporciona datos sobre otra profesión relacionada con este campo, la carrera de Música, que cuenta con 15.000 empleados remunerados de los cuales, el 27% se desempeña como profesores e instructores de Educación Artística, Administrativa, Técnica y Deportiva y, apenas el 5%, son profesores de enseñanza Primaria y Alfabetización.

Otro dato interesante se relaciona con el nivel de preparación de los músicos en general, ya que un gran porcentaje sólo tiene estudios de nivel Secundario. Todo este bagaje de datos permite al autor concluir que en las escuelas correspondientes a Primaria y Secundaria en México, públicas y privadas, existen aproximadamente 7.350 maestros de Música, contando con educadores musicales, músicos profesionales y músicos en general, el resto de las escuelas probablemente tengan algún músico con estudios de nivel Medio Superior, pero no necesariamente en el área de Música. Finalmente, resulta perturbadora la desproporción entre el número de maestros de Música (7.350) y el número total de escuelas aportado por la Secretaría de Educación Pública para el año 2013 (226.374), lo cual se traduce en 1 maestro por cada 30.8 escuelas.

Investigaciones recientes en el contexto mexicano ponen de relieve la situación del profesorado que imparte enseñanzas artísticas en la Educación Básica confirmando la falta de unas bases didácticas sólidas para impartir Educación Artística (Gómez & Herrera, 2014; Hernández, 2005; Pariente, 2014; Villanueva & Bañuelos, 2004). El trabajo de Pariente (2014), por ejemplo, revela que sólo el 30% del profesorado que imparte materias artísticas en la Educación Básica tiene formación en alguna disciplina relacionada con las artes y la cultura y, de ese porcentaje, apenas el 15.73% posee formación específica en Educación Artística y un 8.69% tiene formación musical.

Fernández (2002) señala la urgencia de introducir cambios fundamentales de enfoque en la Educación Artística y Musical en México, para poner en marcha la compleja tarea de superar la condición relegada de la Educación Artística y, la Educación musical supone como primer paso la participación social informada capaz de expresar opiniones en un marco de reconocimiento de la diversidad y las relaciones interculturales. La autora menciona algunos factores que afectan de forma negativa el desarrollo pleno de la Educación Artística y que impiden la consolidación de proyectos, una situación que se refleja en un Sistema Educativo Nacional a menudo contradictorio que: “[...] inscribe la educación artística en el marco de las políticas educativas abiertas y gratuitas pero, en los hechos, la educación artística es elitista y excluyente” (p. 98).

Por su parte, Reynoso (2010) subraya que México ha experimentado avances significativos en el ámbito de las enseñanzas artísticas, concretamente con la inclusión de programas curriculares estructurados en las áreas artísticas y el papel notable que ocupan en el marco de los objetivos institucionales; sin embargo, estos progresos no son suficientes. En el ámbito concreto de la Educación musical, la autora plantea que aunque los programas de Expresión y Apreciación artística proporcionan elementos favorables el nivel de formación musical de los alumnos resulta parcial y superficial debido a una serie de obstáculos entre los que se encuentra un currículo excesivamente fraccionado y con un enfoque inadecuado. Probablemente, estas dificultades se encuentran vinculadas a las carencias formativas del profesorado que imparte enseñanzas musicales.

4.3.2. La Educación Artística en la formación inicial del profesorado

Con el Plan de estudio 2012 de la Licenciatura en Educación Preescolar se imparte la asignatura de “Educación Artística (música, expresión corporal y danza)” en el quinto semestre (Secretaría de Educación Pública, 2015c). En el programa del curso se establece

como propósito que los estudiantes reconozcan la importancia de la Educación Artística en su experiencia personal, en el desarrollo infantil y en la Educación Preescolar, además se especifica que una de las finalidades del curso consiste en que los estudiantes conozcan las bases teóricas que justifican la presencia de las artes en la educación (Secretaría de Educación Pública, 2012a).

La otra asignatura que completa la formación en artes de los futuros maestros de Preescolar se titula “Educación Artística (artes visuales y teatro)” y, se imparte en el sexto semestre. En el programa del curso se establece como propósito que los alumnos se acerquen a las artes visuales y al teatro a través del desarrollo de la capacidad de expresión artística y por medio de la ubicación y valoración de los lenguajes artísticos dentro de la Educación Preescolar (Secretaría de Educación Pública, 2012b).

Un panorama similar traza el Plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria donde se imparte la asignatura “Educación Artística (música, expresión corporal y danza)” en el quinto semestre y “Educación Artística (artes visuales y teatro)” en el sexto semestre (Secretaría de Educación Pública, 2015d). En la primera asignatura se abordan los principios teóricos y prácticos que cimentarán las bases del desarrollo de las competencias musicales y dancísticas del estudiante normalista; la segunda asignatura se estructura de forma similar al programa del curso incluido en la Licenciatura en Educación Preescolar (Secretaría de Educación Pública, 2012c).

Finalmente y, teniendo en cuenta las consideraciones mencionadas hasta aquí, es necesario tener en cuenta que en el nivel de Educación Secundaria, el profesorado que imparte alguna de las disciplinas que conforman el ámbito de la Educación Artística tiene un perfil diverso: una gran parte del profesorado cuenta con formación Media Superior o Superior en alguna de las disciplinas del campo de las artes, pero no tienen formación

pedagógica; otra parte del profesorado está conformada por artistas que se desempeñan en el ámbito de la educación.

Por otra parte, actualmente un número significativo de Escuelas Normales, Universidades y otros Institutos de Educación Superior relacionados con el arte ofrecen una Licenciatura en Educación Artística cuyo campo laboral se dirige principalmente a instituciones de Educación Básica y Media Superior. No obstante, la revisión de los Planes de estudio de una selección de programas permitió comprobar que no existe uniformidad en los criterios de organización curricular de la carrera. Esta coyuntura dispersa torna imposible cualquier intento de análisis pormenorizado en este espacio, por lo tanto baste decir, que la oferta académica resulta variada e incluye estudios de Licenciatura en cada una de las disciplinas que conforman en campo de las artes (danza, música, dibujo, pintura, etc.).

5. Competencias del docente de Educación Artística en México

5.1. El enfoque basado en competencias en el Sistema Educativo Nacional

Desde hace al menos dos décadas, el Enfoque por Competencias ha dominado el panorama internacional educativo. En México, las sucesivas reformas educativas implementadas en la última década y que afectan a todos los niveles del Sistema Educativo Nacional tienen un elemento en común: un currículo con un Enfoque Basado en Competencias. El proceso de transformación del sistema educativo ha suscitado reacciones dispares en la comunidad educativa, la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), no parece haber encontrado demasiados obstáculos, sin embargo, la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) ha producido fuertes controversias en ciertos sectores y grupos de investigación educativa (Moreno, 2009, 2012; Rueda, 2009).

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) implementada a partir del año 2009, adopta el Modelo Educativo Basado en Competencias como una forma de responder de forma eficaz a las necesidades de la sociedad mexicana del siglo XXI. La estrategia integral de la reforma se extiende a la capacitación del profesorado, la actualización y los contenidos de los Programas de estudio, así como a los nuevos enfoques didácticos y a los métodos de enseñanza; de manera específica, una de las características sustantivas de los nuevos Planes de estudio del año 2011 gira en torno al énfasis en el desarrollo por competencias. Vale la pena tener en cuenta que el Enfoque de Desarrollo por Competencias no sólo considera el desarrollo del alumnado, sino que también, contempla un perfil del docente con un conjunto de competencias concretas (Fernández & Chavero, 2012).

5.2. Las competencias del docente de Educación Básica y la evaluación

Como antecedente de los proyectos de evaluación docente en México, se encuentra el *Programa Nacional de Carrera Magisterial* creado en el año 1992. En este marco, el desempeño docente comenzó a evaluarse a partir de seis factores, uno de los cuales corresponde a la “preparación profesional” que se definió como los conocimientos que requiere el docente para llevar a cabo su labor. Con el objetivo de evaluar este factor, la Secretaría de Educación Pública elaboró un examen que en el transcurso de las dos últimas décadas se ha aplicado a gran escala en todo el país (Cordero, Luna, & Patino 2103; Martínez & Blanco, 2010; Santibáñez et al., 2006).

A partir del diagnóstico presentado en el informe titulado “Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México” (Organization for Economic Cooperation and Development, 2010) en el que se exponían ocho recomendaciones para consolidar una profesión docente de calidad, el gobierno llevó a cabo tres acciones importantes durante el año 2011: por un lado se propusieron ajustes a la *Carrera Magisterial* y, por otro, se firmaron

los lineamientos de dos programas adicionales denominados *Estímulos a la Calidad Docente* y *Evaluación Universal*. A pesar de los esfuerzos gubernamentales realizados en las últimas décadas, en la actualidad el país no cuenta con un marco de la buena enseñanza que permita orientar las actividades del profesor y organizar la evaluación docente (Cordero et al., 2013; García, Loredo, Luna, & Rueda, 2008).

Recientemente planteaban Cordero et al. (2013) que a juzgar por el rumbo de las discusiones actuales en relación con la reforma educativa, no sería equívoco afirmar que esta será la década centrada en la evaluación del profesorado de Educación Básica en México. De acuerdo con los autores, los planteamientos acerca de la regulación del ingreso y la promoción del profesorado de Educación Básica de su plaza, sin duda se traducirían en programas e instrumentos de evaluación que se sumarían a los ya existentes. Vale la pena decir que la introducción en el año 2015 del *Programa de Promoción en la Función por Incentivos en Educación Básica* (Secretaría de Educación Pública, 2015e), que sustituye al *Programa de Carrera Magisterial*, da cuenta de lo acertado del planteamiento de estos autores.

5.3. El enfoque Basado en Competencias en la formación inicial del profesorado

Los Planes de estudio para la formación de maestros de Educación Básica son los documentos que rigen todo el proceso de formación de maestros de Educación Preescolar (Plan de Estudio 2012), Educación Primaria (Plan de Estudio 2012) y Educación Secundaria (Plan de Estudios, 1999), allí se describen las orientaciones fundamentales y los elementos generales y específicos que lo conforman, de acuerdo con las actuales tendencias de la Educación Superior. En los Planes de estudio de cada nivel escolar, la noción de competencia es definida como:

el desempeño que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de las capacidades y experiencias que realiza el sujeto en un contexto específico, con la finalidad de resolver un problema o situación que se le presente en los distintos ámbitos de su vivir (Secretaría de Educación Pública, 2015f).

5.3.1. Las competencias del docente de Educación Preescolar y Primaria

El perfil de egreso de los alumnos de Educación Normal está expresado en competencias; el objetivo del desarrollo por competencias consiste en describir lo que el egresado será capaz de realizar al término del período de formación y señala además los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que componen el desempeño propio de la profesión docente. Las competencias del docente de Educación Preescolar y Educación Primaria se encuentran divididas en competencias genéricas y profesionales. Cada competencia está conformada por una serie de unidades y elementos, por razones de síntesis y claridad a continuación se presentan las competencias genéricas y profesionales junto con sus unidades.

5.3.1.1. Competencias genéricas

Este tipo de competencias expresan una serie de desempeños comunes que deben demostrar los egresados de programas de Educación Superior y tienen un carácter transversal (ver tabla 12).

Tabla 12

Competencias genéricas del egresado de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria, Plan de Estudios 2012 (elaboración propia a partir de Secretaría de Educación Pública, 2015f)

**Competencias genéricas del egresado de las Licenciaturas de Educación Preescolar y
Primaria**

Usa su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones

Aprende de manera permanente

Colabora con otros para generar proyectos innovadores y de impacto social

Actúa con sentido ético

Aplica sus habilidades comunicativas en diversos contextos

Emplea las tecnologías de la información y la comunicación

5.3.1.2. Competencias profesionales

Este tipo de competencias expresan el conjunto de desempeños que deben demostrar los futuros docentes de Educación Básica (Preescolar y Primaria), tienen un carácter específico y, permitirán al egresado enfrentar de forma eficaz las diversas situaciones del contexto escolar (ver tabla 13).

Tabla 13

Competencias profesionales del egresado de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria, Plan de Estudios 2012 (elaboración propia a partir de Secretaría de Educación Pública, 2015f)

Competencias profesionales del egresado de las Licenciaturas de Educación Preescolar y Primaria

Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco de los plan y programas de educación básica

Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica

Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar

Usa las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como herramienta de enseñanza y aprendizaje

Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa

Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación

Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional

Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación

Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas

5.3.2. Las competencias del docente de Educación Secundaria

De acuerdo con el Plan de estudios correspondiente al año 1999, las competencias que definen el perfil del egresado de la Licenciatura en Educación Secundaria se agrupan de la siguiente manera: habilidades intelectuales específicas, dominios de los propósitos y los contenidos de la Educación Secundaria, competencias didácticas, identidad profesional y ética, capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela. La tabla 14 describe los cinco tipos de competencias con los elementos que especifican el desarrollo de la misma.

Tabla 14

Competencias del egresado de la Licenciatura en Educación Secundaria, Plan de Estudios 1999 (elaboración propia a partir de Secretaría de Educación Pública, 2010)

Competencias del egresado de la Licenciatura en Educación Secundaria

Habilidades intelectuales específicas

Posee alta capacidad de comprensión del material escrito y tiene el hábito de la lectura; en particular, valora críticamente lo que lee y lo relaciona con la realidad y, especialmente, con su práctica profesional

Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral; en especial, ha desarrollado las capacidades de describir, narrar, explicar y argumentar, adaptándose al desarrollo y características culturales de sus alumnos

Plantea, analiza y resuelve problemas, enfrenta desafíos intelectuales generando respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias. En consecuencia, es capaz de orientar a sus alumnos para que éstos adquieran la capacidad de analizar situaciones y de resolver problemas

Tiene disposición y capacidades propicias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas, y reflexión crítica. Aplica esas capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa

Localiza, selecciona y utiliza información de diverso tipo, tanto de fuentes escritas como de material audiovisual, en especial la que necesita para su actividad profesional

Dominio de los propósitos y los contenidos de la educación secundaria

Conoce con profundidad los propósitos, los contenidos y el enfoque de enseñanza de la asignatura que imparte, y reconoce que el trabajo con los contenidos de su especialidad contribuye al logro de los propósitos generales de la educación secundaria

Tiene dominio del campo disciplinario de su especialidad para manejar con seguridad y fluidez los temas incluidos en los programas de estudio, y reconoce la secuencia de los contenidos en los tres grados de la educación secundaria

Reconoce la articulación entre los propósitos de la educación primaria y la educación secundaria y asume a ésta como el tramo final de la educación básica en el que deben consolidarse los conocimientos básicos, habilidades, actitudes y valores, establecidos en los planes de estudio

Sabe establecer una correspondencia adecuada entre la naturaleza y grado de complejidad de los contenidos educativos con los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo de sus alumnos

Competencias didácticas

Sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas, adecuadas a las necesidades, intereses y formas de desarrollo de los adolescentes, así como a las características sociales y culturales de éstos y de su entorno familiar, con el fin de que los educandos alcancen los propósitos de conocimiento, de desarrollo de habilidades y de formación valoral establecidos en el plan y programas de estudio de la educación secundaria

Reconoce las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje y aplica estrategias didácticas para estimularlos; en especial, es capaz de favorecer el aprendizaje de los alumnos en riesgo de fracaso escolar

Identifica necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos, las atiende, si es posible, mediante propuestas didácticas particulares y sabe dónde obtener orientación y apoyo para hacerlo

Conoce y aplica distintas estrategias y formas de evaluación sobre el proceso educativo que le permiten valorar efectivamente el aprendizaje de los alumnos y la calidad de su desempeño docente. A partir de la evaluación, tiene la disposición de modificar los procedimientos didácticos que aplica

Es capaz de establecer un clima de trabajo que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía personal de los educandos

Reconoce los procesos de cambio que experimentan los adolescentes, pero distingue que esos procesos no se presentan de forma idéntica en todos, sino de manera individual y única. A partir de este conocimiento aplica estrategias adecuadas para atender las necesidades e inquietudes de sus alumnos

Conoce los materiales de enseñanza y los recursos didácticos disponibles y los utiliza con creatividad, flexibilidad y propósitos claros

Identidad profesional y ética

Asume, como principios de su acción y de sus relaciones con los alumnos, las madres y los padres de familia y sus colegas, los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia: respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad

Reconoce, a partir de una valoración realista, el significado que su trabajo tiene para los alumnos, las familias de éstos y la sociedad

Tiene información suficiente sobre la orientación filosófica, los principios legales y la organización del sistema educativo mexicano; en particular, asume y promueve el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública

Conoce los principales problemas, necesidades y deficiencias que deben resolverse para fortalecer el sistema educativo mexicano, en especial las que se ubican en su campo de trabajo y en la entidad donde vive

Asume su profesión como una carrera de vida, conoce sus derechos y obligaciones y utiliza los recursos al alcance para el mejoramiento de su capacidad profesional

Valora el trabajo en equipo como un medio para la formación continua y el mejoramiento de la escuela, y tiene actitudes favorables para la cooperación y el diálogo con sus colegas

Identifica y valora los elementos más importantes de la tradición educativa mexicana; en particular, reconoce la importancia de la educación pública como componente esencial de una política basada en la justicia, la democracia y la equidad

Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela

Aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad, y acepta que dicha diversidad estará presente en las

situaciones en las que realice su trabajo

Valora la función educativa de la familia, se relaciona con las madres y los padres de los alumnos de manera receptiva, colaborativa y respetuosa, y es capaz de orientarlos para que participen en la formación del educando

Promueve la solidaridad y el apoyo de la comunidad hacia la escuela, tomando en cuenta los recursos y las limitaciones del medio en que trabaja

Reconoce los principales problemas que enfrenta la comunidad en la que labora y tiene la disposición para contribuir a su solución con la información necesaria, a través de la participación directa o mediante la búsqueda de apoyos externos, sin que ello implique el descuido de las tareas educativas

Asume y promueve el uso racional de los recursos naturales y es capaz de enseñar a los alumnos a actuar personal y colectivamente con el fin de proteger el ambiente

5.4. Las competencias del docente de Educación Artística en la Educación Básica

Entre las acciones dirigidas a consolidar la Reforma Integral de la Educación Básica, la Secretaría de Educación Pública editó en el año 2011 un documento titulado “Las Artes y su enseñanza en la Educación Básica” donde se aborda la formación de los docentes como un proceso necesario para lograr los propósitos de la reforma integral en relación a la enseñanza de las artes en México. A continuación se describen algunas de las propuestas que se presentan acerca de las competencias y la evaluación del desempeño docente de los maestros de Educación Artística en la Educación Básica.

En primer lugar, es necesario tener en cuenta que para plantear qué competencias requieren los profesores de Educación Básica para la enseñanza de las disciplinas artísticas hay que considerar que cada nivel de la Educación Básica (Preescolar, Primaria y Secundaria) posee sus propias características particulares que se deben por una parte, a las edades de los

alumnos y, por otra parte, a las disposiciones previstas en cada Plan de estudio. Otros aspectos fundamentales tienen que ver con el concepto de Educación Artística que se adopta y el rol que desempeñan las artes en el desarrollo educativo de los niños y jóvenes, ya que estas dos cuestiones influirán en el enfoque de su enseñanza en la Educación Básica y en los programas de formación inicial del profesorado.

En segundo lugar, y en la misma dirección que otros estudios y autores ya citados en el trabajo, el documento insiste en que muchos de los docentes de Educación Artística son en realidad artistas contratados para impartir una asignatura relacionada con las artes, es decir especialistas en alguna de las ramas de las artes que ven el sector educativo una posibilidad de desempeñarse laboralmente. En estos casos la recomendación principal consiste en extender y promover la formación pedagógica de estos maestros, de manera que logren complementar sus competencias y habilidades artísticas con las competencias pedagógicas.

En tercer lugar, el documento hace referencia a las competencias de los docentes de Educación Artística en relación con el proceso de evaluación que permite valorar de forma global la calidad y eficacia de su labor en las aulas. De forma concreta se indican tres aspectos importantes del trabajo académico docente: a) conocimientos para la planeación: el conocimiento del enfoque constructivista constituye una herramienta pedagógica clave para planear las clases de Educación Artística; b) conocimientos para el seguimiento y el control: es necesario que los maestros dominen el manejo de los instrumentos de seguimiento del trabajo del alumnado; c) conocimientos para la evaluación: resulta fundamental el conocimiento del maestro acerca de la valoración de las competencias genéricas y específicas relacionadas con la Educación Artística.

En otro orden de análisis, Andere (2009) señala ciertas dificultades y contradicciones vinculadas a las acciones de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), específicamente los continuos cambios introducidos en los Planes y Programas de estudio de

la Educación Primaria y aunque la crítica que formula el autor está dirigida al contexto educativo mexicano de hace unos años, sin duda es de una actualidad notable. Advierte el autor acerca de las dificultades que implica para el maestro de Educación Primaria aplicar diferentes enfoques metodológicos para enseñar a los alumnos, además de los temas transversales que se incluyen en los Planes de estudio, lo cual dificulta el desempeño de los docentes que a menudo no están lo suficientemente formados para aplicar el método de competencias.

El estudio de Mortón (2001), centrado en la Educación Artística en el contexto mexicano, pone de manifiesto que los profesores encargados de impartir los distintos contenidos educativos poseen posturas encontradas acerca de los contenidos educativos que suelen soslayarse en el currículo. En este sentido, los maestros reciben una formación inicial insuficiente para abordar contenidos correspondientes a las enseñanzas artísticas, una situación desafortunada de partida a la que habría que añadir la sobrecarga curricular para trabajar en las aulas. Todo lo anterior indica la complejidad que supone el buen desempeño del docente de Educación Artística en la Educación Básica.

5.4.1. Competencias del docente de Educación Artística en Preescolar

La actual malla curricular del Plan de estudios para la formación de maestros del nivel de Educación Preescolar está conformada por cinco trayectos formativos que se refieren a un conjunto de espacios integrados por distintos componentes disciplinarios que se articulan para lograr el cumplimiento de las competencias genéricas y profesionales establecidas en el perfil de egreso. Los dos cursos correspondientes a las disciplinas artísticas: Educación Artística (música, expresión corporal y danza) y Educación Artística (artes visuales y teatro), se incluyen en el “Trayecto de Preparación para la enseñanza y el aprendizaje”, que concentra los cursos relacionados con las principales áreas de conocimiento consideradas

fundamentales en la formación del alumnado de Educación Preescolar en México (Secretaría de Educación Pública, 2015c).

La finalidad formativa de este trayecto que hace referencia a las enseñanzas artísticas está expresada de la siguiente manera: “Comprender la importancia del arte en el desarrollo cognitivo y afectivo de los alumnos de educación preescolar y apropiarse de herramientas para usar los diversos lenguajes artísticos en el diseño de ambientes formativos, poniendo en juego sus conocimientos y creatividad” (Secretaría de Educación Pública, 2015c).

En los planes de las dos asignaturas de enseñanzas artísticas, “Educación Artística (música, expresión corporal y danza) y “Educación Artística (artes visuales y teatro)”, se establecen una serie de competencias del perfil del egresado que contribuyen al curso y otras competencias específicas del curso, la siguiente tabla permite apreciar las competencias específicas de ambos cursos (ver tabla 15) (Secretaría de Educación Pública, 2012a, 2012b).

Tabla 15

Competencias Artísticas de la Licenciatura en Educación Preescolar, Plan de Estudios 2012 (elaboración propia a partir de Secretaría de Educación Pública, 2012a, 2012b)

Competencias artísticas de la Licenciatura en Educación Preescolar

Asignatura: Expresión artística (música, expresión corporal y danza)

Reconoce la importancia de la educación artística en el desarrollo de la expresión, sensibilidad, percepción y creatividad de los alumnos, asegurando su pertinente aplicación en la educación preescolar

Desarrolla su sentido musical a través de la experimentación con diversos instrumentos y recursos como herramientas del lenguaje sonoro para afinar su percepción, interpretación, creatividad y apreciación musical a fin de emplearlos en su actividad docente

Desarrolla un lenguaje corporal expresivo a través de la experimentación con el movimiento y con el uso del espacio y el tiempo, para enriquecer sus habilidades artísticas y didácticas vinculadas con su actividad docente

Asignatura: Expresión artística (artes visuales y teatro)

Gestiona recursos -materiales, financieros, humanos- para apoyar actividades que fomenten el contacto de los alumnos con el arte y desarrollen su capacidad de apreciación artística

Desarrolla un lenguaje visual propio a través de la experimentación con diversas técnicas y materiales de las artes visuales para afinar su creatividad, expresión y apreciación y emplearlos en su actividad docente

Desarrolla un lenguaje expresivo a través de la experimentación con el uso de la palabra hablada, el gesto y la expresión corporal, propios del teatro, para enriquecer sus habilidades artísticas y didácticas para aplicarlas en su actividad docente

Diseña proyectos integrados de arte aplicando sus conocimientos de artes visuales, teatro, danza y música a fin de enriquecer su experiencia profesional y realizar este tipo de actividades con sus futuros alumnos

5.4.2. Competencias del docente de Educación Artística en Primaria

Como ocurre en el caso de la Educación Preescolar, los dos cursos correspondientes a las disciplinas artísticas incluidos en el Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria: Educación Artística (música, expresión corporal y danza) y Educación Artística (artes visuales y teatro), se incluyen en el “Trayecto de Preparación para la enseñanza y el aprendizaje”, en la siguiente tabla se muestran las competencias de cada curso (ver tabla 16) (Secretaría de Educación Pública, 2015c).

Tabla 16

Competencias artísticas de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan de Estudios 2012 (elaboración propia a partir de Secretaría de Educación Pública, 2012c, 2012d)

Competencias artísticas de la Licenciatura en Educación Primaria

Asignatura: Expresión artística (música, expresión corporal y danza)

Reconoce la importancia de la educación artística en el desarrollo de la expresión, sensibilidad, percepción y creatividad de los alumnos, asegurando su pertinente aplicación en la Educación Primaria

Diseña actividades que favorecen el desarrollo del sentido musical de los alumnos de Educación Primaria, a través de la experimentación con diversos instrumentos y recursos como herramientas del lenguaje sonoro para afinar su percepción, interpretación, creatividad y apreciación musical

Desarrolla un lenguaje corporal expresivo a través de la experimentación con el movimiento y con el uso del espacio y el tiempo, para enriquecer sus habilidades artísticas y didácticas vinculadas con su actividad docente

Asignatura: Expresión artística (artes visuales y teatro)

Gestiona recursos —materiales, financieros, humanos— para apoyar actividades que fomenten el contacto de los alumnos con el arte y desarrollen su capacidad de apreciación artística

Desarrolla un lenguaje visual propio a través de la experimentación con diversas técnicas y materiales de las artes visuales para afinar su creatividad, expresión y apreciación y emplearlos en su actividad docente

Desarrolla un lenguaje expresivo a través de la experimentación con el uso de la palabra hablada, el gesto y la expresión corporal, propios del teatro, para enriquecer sus habilidades

artísticas y didácticas para aplicarlas en su actividad docente de manera creativa

Diseña proyectos integrados de arte aplicando sus conocimientos de artes visuales, teatro, danza y música a fin de enriquecer su experiencia profesional y realizar este tipo de actividades con sus futuros alumnos

5.4.3. Competencias del docente de Educación Artística en Secundaria

De acuerdo con el Plan de Estudio correspondiente al año 1999, la formación profesional de la Licenciatura debe atender a tres campos diferentes: la formación general, propia de los profesionales de la Educación Básica; la formación común, que corresponde a los licenciados en Educación Secundaria; y, la formación específica, referida a los contenidos y competencias de la especialidad (Secretaría de Educación Pública, 2010).

Tras una revisión detallada del Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria de 1999 y del listado total de asignaturas del Plan de estudio de cada especialidad de la Licenciatura en Educación Secundaria (Biología, Español, Física, Formación Cívica, Geografía, Historia, Inglés, Matemáticas, Química y Telesecundaria), se ha comprobado la inexistencia de asignaturas relacionadas con cualquier disciplina artística, tanto en la modalidad escolarizada como en la modalidad mixta (Secretaría de Educación Pública, 2015g).

No obstante, en el capítulo correspondiente a “Criterios y orientaciones para la organización de las actividades académicas” del Plan de estudios 1999 de la Licenciatura en Educación Secundaria se hace una mínima referencia a la formación de los futuros docentes en el campo de las artes. Esta referencia se realiza en el marco del aparatado “Las Escuelas Normales ofrecerán oportunidades y recursos para la formación complementaria de los estudiantes”, allí se señala que efectivamente existen actividades educativas que pueden

enriquecer y profundizar diversos aspectos de la formación de los estudiantes pero que no se incluyen en el Plan de estudio porque de este modo, el mapa curricular se vería excesivamente recargado.

A partir de esta consideración, se recomienda que las autoridades de las Escuelas Normales en coordinación con la autoridad educativa estatal promuevan un programa de formación complementaria dirigido a los estudiantes y, entre los campos de mayor importancia, se sugiere en relación con las artes el siguiente: Fomento de actividades de expresión artística y deportivas (Secretaría de Educación Pública, 2010).

ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

Este cuarto capítulo del trabajo se destina al Planteamiento de la investigación así como a la descripción del método, dentro del cual se especificarán los participantes, instrumentos y procedimiento, tanto de recogida de información como de análisis estadístico de los datos.

1. Planteamiento de la investigación

La presente investigación se centra en el análisis de la Educación Artística que se implementa en las Escuelas Primarias Estatales en Chihuahua, México, a través de la opinión de sus docentes. El Estado de Chihuahua cuenta como complemento con uno o dos profesores que se añaden a la plantilla docente de las escuelas que han gestionado los recursos respectivos para la Educación Artística, con clases específicas de Educación musical y Artes visuales.

La Secretaría de Educación, Cultura y Deporte (SECyD) del Estado de Chihuahua es la responsable de la educación estatal, cuya *Misión* y *Visión* son: “diseño, desarrollo, ejecución, evaluación e innovación de las políticas públicas en materia educativa, científica, tecnológica, cultural y deportiva, para el desarrollo humano; impulsando una formación competitiva, el aprecio y fomento de la cultura, tradiciones y valores mediante la eficiente administración de los servicios ofertados con calidad para todos.”; y, ser la “instancia rectora en materia educativa, científica, tecnológica, cultural y deportiva que contribuya a la formación de los valores universales y competencias para la vida del ser humano” (Secretaría de Educación, Cultura y Deporte, 2015a).

Desde el punto de vista organizativo, se estructura orgánicamente en tres Subsecretarías: de Planeación y Administración, de Asuntos Fronterizos y, de Educación. La Subsecretaría de Educación se subdivide, además, en tres Direcciones: de Investigación y Desarrollo Educativo, de Educación Media Superior y Superior y, de Educación Básica. La

Dirección de Educación Básica se encuentra a cargo de los tres Subsistemas Educativos (Preescolar, Primaria, Secundaria) y, de la Educación Extraescolar (Secretaría de Educación, Cultura y Deporte, 2015b) (ver figura 9).

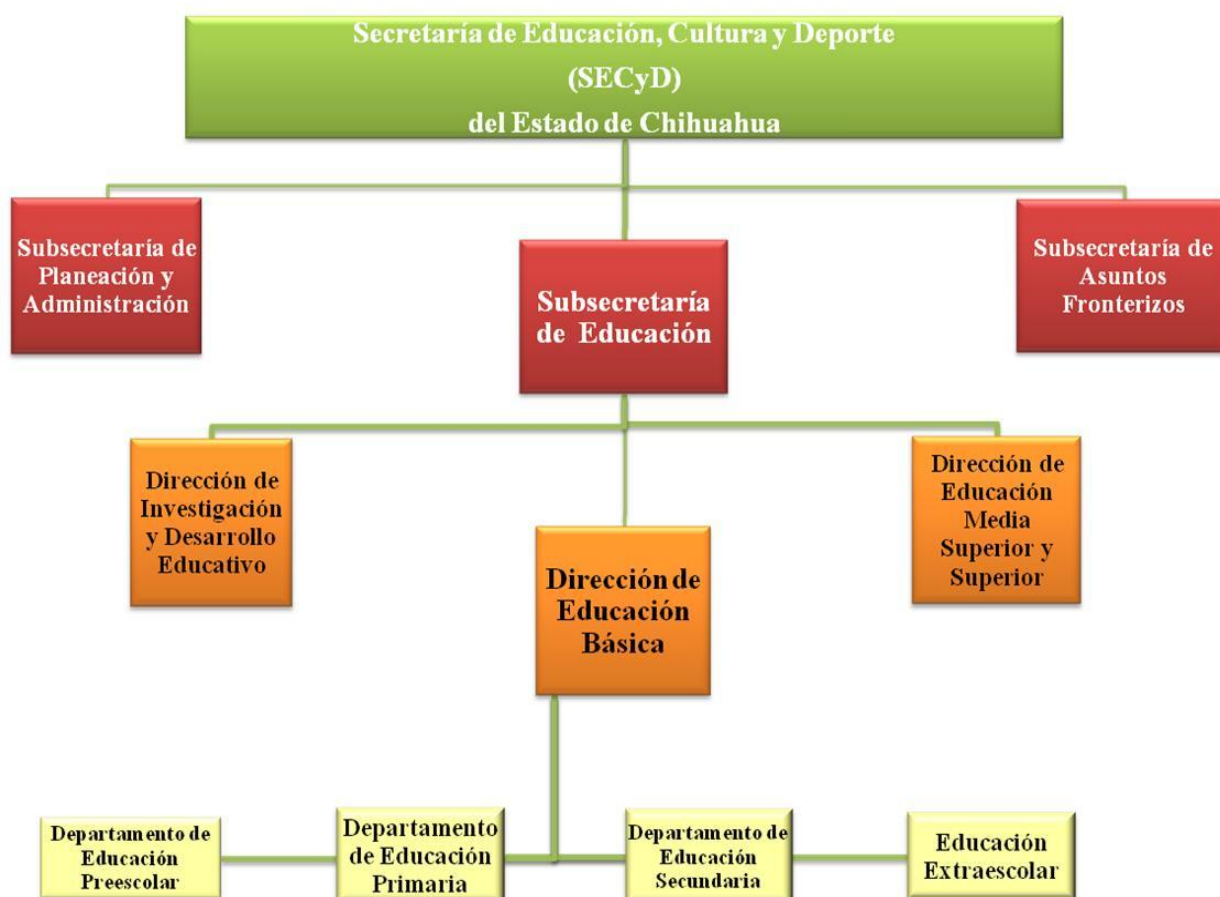


Figura 9. Secretaría de Educación, Cultura y Deporte: Estructura organizacional (elaboración propia a partir de la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte, 2015b).

Según cifras oficiales al inicio del curso escolar 2013-2014, el Estado de Chihuahua reporta una inscripción para el nivel de Primaria, de la Modalidad General y de sostenimiento Estatal, de 102.517 alumnos, los cuales fueron congregados en sus seis grados en 4.837 grupos, en una infraestructura de 521 escuelas y, con una plantilla de personal de 6.920 en

57² de los 67 municipios del Estado, siendo el Municipio de Chihuahua (capital del Estado) el que presenta la mayor concentración del alumnado, con el 25.41%, seguido de Juárez, con 25.27%; mientras los de menor población son los municipios de Huejotitán, Ignacio Zaragoza y San Francisco de Conchos, con .028, .33 y .82%, respectivamente. Aunado a ello, en entrevista mantenida con autoridades del Departamento de Educación Primaria, las mismas informan que, para su regulación, el Estado de Chihuahua se segmenta en ocho Regiones (Centro 1, Centro 2, Centro Sur, Norte, Noroeste, Paquimé, Sur y, Serrana,) con sede en el Municipio de Chihuahua (Centro 1 y 2) y en las localidades de Cuauhtémoc, Delicias, Juárez, Casas Grandes y Creel, respectivamente, que a su vez se subdividen en 45³ Zonas escolares, denominadas numeralmente, regulando la educación a través de Supervisores o Inspectores escolares en los lugares que comarcan. La Región Norte destaca significativamente por el alumnado (28.72%), escuelas (20.54%) y plantilla de personal (25.74%) , la cual conduce a los municipios de Ahumada, Guadalupe, Juárez y Praxedis G. Guerrero, por medio de nueve Zonas escolares (3, 4, 20, 28, 32, 34, 36, 39 y 46); en segundo lugar, la Centro 1, que regula el territorio sur del Municipio de Chihuahua y los municipios de Aquiles Serdán, Dr. Belisario Domínguez, Gran Morelos, Nonoava, San Francisco de Borja y Santa Isabel, a través de siete Zonas: 1, 18, 19, 26, 90, 91 y 92; y, en tercer lugar, la Centro 2, que sistematiza el territorio norte del Municipio de Chihuahua y los municipios de Aldama, Coyame del Sotol y Ojinaga, por conducto de las seis Zonas escolares (12, 14, 31, 43, 88 y 89). (Documentos internos del Departamento de Educación Primaria, Secretaría de Educación Pública, 2015b y Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, 2015) (ver tabla 17).

² Se excluyen los municipios de Batopilas, Carichí, Guachochi, Guadalupe y Calvo, Maguarichi, Morelos, Nonoava, Riva Palacio, Satevó y Valle de Zaragoza por la ausencia de escuelas de sostenimiento Estatal.

³ Se excluyen las Zonas escolares 40 de la Región Norte y la 48 de la Región Centro 2 por ser de observancia exclusiva de escuelas Primarias con sostenimiento particular.

Tabla 17

Subsistema Educativo Estatal de Chihuahua, nivel Primaria, Modalidad General, sostenimiento Estatal: distribución educativa por Región, Municipios, Zonas escolares, escuelas, grupos, alumnado y plantilla de personal (elaboración propia con base a documentación interna y mapa del Departamento de Educación Primaria de la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría de Educación Pública, 2015a y Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, 2015)

Región	Municipios	Zonas escolares	Escuelas	Grupos	Alumnos	Plantilla de personal
Centro 1	5.5 ⁴	7	65	679	15.897	1.192
Centro 2	4.5	6	58	597	13.923	992
Noroeste	9	5	66	541	10.060	700
Centro Sur	8	5	64	580	12.376	890
Norte	4	9	107	1.197	29.442	1.759
Paquimé	7	4	37	326	6.578	404
Sur	12	5	65	531	10.756	721
Serrana	7	4	59	386	3.485	262
Total	57	45	521	4.837	102.517	6.920

La Dirección de Educación Básica, está también a cargo de la Educación Extraescolar, y entre ellas, la Educación Artística con un Departamento independiente.

⁴ El decimal indica que el Municipio de Chihuahua se segmenta en dos Regiones diferentes.

En diversas audiencias con el Jefe del Departamento se informa y se proporcionan documentos que revelan lo descrito a continuación (Documento interno del Departamento de Educación Artística y Tecnológica, 2015):

1. La Oficina de Educación Artística en la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte del Estado de Chihuahua fue creada en marzo de 2005 y, paulatinamente su estructura derivó en dos coordinaciones (2007): Educación musical y Artes plásticas. A partir de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) del 2009 y 2011 se han ampliado sus funciones, extendido su cobertura estatal, reajustado sus propósitos e incorporado otros lenguajes. En la actualidad, es el Departamento de Educación Artística y Tecnológica y tiene a su cargo cuatro Oficinas: Educación musical y Danza; de Artes visuales y Teatro; Educación Tecnológica; y, de Artes (Secundaria). Específicamente, las Oficinas de Música y Artes visuales cuentan con coordinadores regionales (ver figura 10).

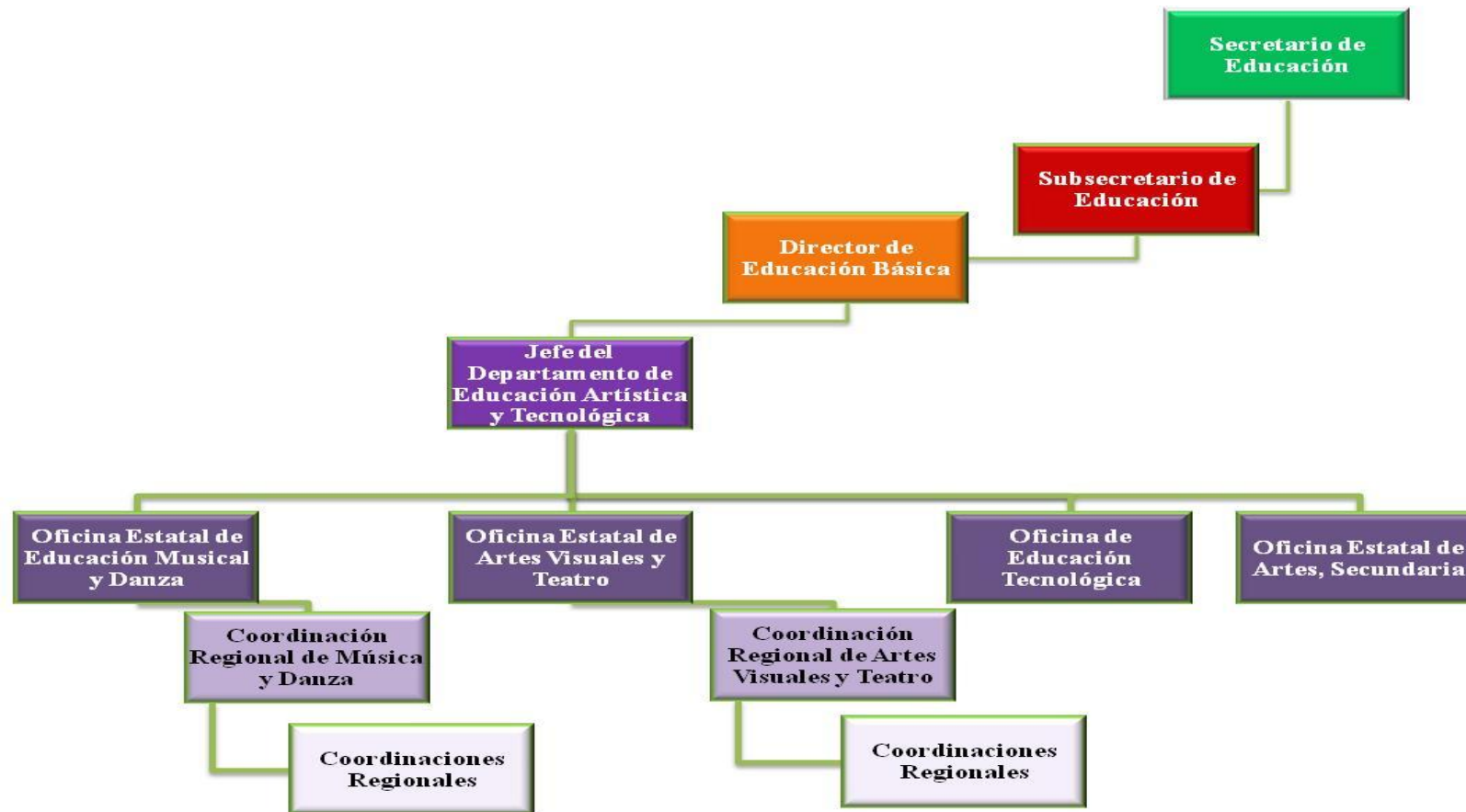


Figura 10. Secretaría de Educación, Cultura y Deporte: Estructura organizacional de Educación Artística (elaboración propia a partir de Documento interno del Departamento de Educación Artística y Tecnológica, 2015).

2. La *Ruta de Mejora* del Departamento de Educación Artística y Tecnológica, se encuentra trazada sobre las bases del artículo 3º Constitucional, el Plan Sectorial de la Educación 2013-2018 y los Acuerdos 592, 716 y 717. Además, ha establecido como su *Misión*: “Fomentar los valores, habilidades y competencias artísticas, que despierten el interés práctico y la apreciación del arte y la cultura en los alumnos y alumnas de la educación básica.” y su *Visión*, “Fortalecer la educación artística tomando como punto de referencia el enfoque de la Secretaría de Educación Pública que marca que la educación artística en las escuelas primarias tienen como propósito fomentar en el niño la afición y la capacidad de apreciación de las principales manifestaciones artística. Igualmente se propone contribuir a que el niño desarrolle sus posibilidades de expresión, utilización de las formas básicas de esas manifestaciones.”
3. El propósito general de la Jefatura de Educación Artística es la de “diseñar, organizar e impulsar innovaciones y propiciar cambios que incrementen la efectividad de la práctica docente de la asignatura de educación artística, creando, orientando, informando, investigando, difundiendo y adaptando propuestas curriculares artísticas a las necesidades de los alumnos, procurando fomentar el desarrollo de valores, habilidades y competencias artísticas, tanto en los docentes del área como en los alumnos y alumnas de educación básica.”
4. En el Estado de Chihuahua las Escuelas Primarias Generales bajo su jurisdicción, que cuentan con recursos gestionados para la asignatura de Educación Artística, imparten clases al alumnado que concentran, por grupos, dos horas a la semana y cuentan con docente especialista asignado: un docente que imparte dos horas de Educación Artística; una hora y dos maestros, dividiéndose la asignatura de Educación Artística en las áreas de Educación musical y Artes visuales; y, más de dos profesores, por el

número de grupos. Los maestros se localizan en las plantillas de personal, identificados como docente especial. No obstante, el Plan de estudios para este nivel y materia establece una hora semanal mínima, la cual podrá incrementarse con base a la gestión del centro escolar (Secretaría de Educación Pública, 2011 y 2013a). El Plan de estudios de los docentes normalistas contempla la formación para impartirla (Secretaría de Educación Pública, 2012).

La plantilla de personal adscrito a las Escuelas Primarias Generales y de sostenimiento Estatal, está compuesta por: 526 directivos, 4.167 docentes de grupo, 1.353 docentes especiales y 874 personas encargadas de actividades administrativas y de servicios, que en total suman 6.920; el rubro de los docentes especialistas está integrado de la siguiente manera: 671 maestros de Educación Física, 525 de Educación Artística, 109 de Tecnologías y 48 de Idiomas (ver tabla 18) (Secretaría de Educación Pública, 2015b y Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, 2015).

Tabla 18

Subsistema Educativo Estatal de Chihuahua, nivel Primaria, Modalidad General, sostenimiento Estatal: Plantilla de personal docente especial (elaboración propia a partir de Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, 2015)

Región	Docente Especial				TOTAL
	Educación	Educación	Educación	Idiomas	
	Física	Artística	Tecnológica		
Centro 1	111	135	30	8	284
Centro 2	83	113	25	4	225
Noroeste	70	34	22	16	142

Centro Sur	87	90	13	3	193
Norte ⁵	203	64	2	2	271
Paquimé	33	19	7	3	62
Sur	72	64	6	9	151
Serrana	12	6	4	3	25
Total	671	525	109	48	1.353

Los datos estadísticos proporcionados por la autoridad Federal provienen de las autoridades Estatales y éstas, del Director de cada centro escolar quienes envían el registro llamado 911 de inicio de Ciclo (Secretaría de Educación, Cultura y Deporte, 2014 y Secretaría de Educación Pública, 2014), que detalla e indica, para el caso de los docentes del presente estudio, que la escuela cuenta con el personal especial que imparte dos horas semanales de Educación Artísticas. De estos testimonios se desprende que 45 municipios cuentan con colegiado especializado de Artísticas en el Estado de Chihuahua, el cual atendió para el Ciclo escolar 2013-2014, al 58.73% de las escuelas públicas del nivel de Primaria y de sostenimiento Estatal e impartió la asignatura al 76.15% de su población total en 3.238 grupos. En el análisis pormenorizado se desprende que, de los centros educativos que ofertaron el servicio, 141 contaron con un docente; 120 con dos; 36 con tres; y, 9 con cuatro maestros, cifras que en total reflejan los 525 docentes especialistas de esta asignatura adscritos a las plantillas docentes. Las escuelas con el mayor número de especialista en esta área (cuatro) se localizan en la Región Centro, principalmente en el Municipio de Chihuahua (tres escuelas de la Zona 92, dos de la 91 y una en la 43 y 88, respectivamente); y, dos en el

⁵ Se excluye la Zona escolar 36 al no registrar escuelas con docentes de Educación Artística.

Municipio de Aldama (Zona 12) (Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, 2015) (ver tabla 19 y mapa de la Educación Artística en el Estado de Chihuahua en el Anexo I).

Tabla 19

Subsistema Educativo Estatal de Chihuahua, nivel Primaria, Modalidad General, sostenimiento Estatal, Educación Artística: distribución de la plantilla docente de Educación Artística en relación a la Región, Zona escolar, escuelas y alumnos que atendió en el Ciclo escolar 2013-2014 (elaboración propia a partir de Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, 2015)

Región	Municipios	Alumnos	Número de Docentes registrados por escuela				Total	
			1	2	3	4	Docentes	Escuelas
Centro ⁶	9	29.494	23	60	23	9	248	115
Noroeste	9	7301	24	5	0	0	34	29
Centro Sur	7	11.795	22	22	8	0	90	52
Norte	1	14.339	34	12	2	0	64	48
Paquimé	4	4.139	11	4	0	0	19	15
Sur	10	9.694	21	17	3	0	64	41
Serrana	5	1.304	6	0	0	0	6	6
Total	45	78.066	141	120	36	9	525	306

5. Administrativamente, los docentes especialistas son convenidos por grupo-clase-hora de 50 minutos de duración en el nivel Primaria, mediante contrato de prestación de

⁶ Concentra la Región Centro 1 y Centro 2 de Educación Básica de Primarias Generales.

servicios profesionales por tiempo indeterminado, determinado por itinerario y/o de base. Adquirir el tiempo completo y de base equivaldría a asimilarse salarialmente a un docente magisterial sobre 28 horas semanales y 25 frente a grupo, que implica para un docente especialista de artes transitar por varias escuelas a la semana, en el horario escolar oficial de una escuela regular de 8:00 a 13:00 horas, de lunes a viernes. Por ello, la plantilla docente que informa el Departamento de Educación Artística y Tecnológica, a través de sus Oficinas Estatales como de sus Coordinadores Regionales, es de 263 maestros registrados, distribuidos en siete Regiones, cifra inferior a la revelada con antelación (ver tabla 20).

Tabla 20

Departamento de Educación Artística y Tecnológica: plantilla docente registrada (elaboración propia a partir de Documentos internos e información del Departamento de Educación Artística de la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte del Estado de Chihuahua, 2015)

Región	Escuelas	Docentes de Educación Artística	
		Educación musical	Artes visuales
Centro	120	62	59
Noroeste	29	13	15
Centro Sur	52	22	9
Norte	48	18	18
Paquimé	15	1	9
Sur	41	27	3
Serrana	6	1	6
		144	119

Total	306	263
-------	-----	-----

6. Este Departamento es el encargado de la capacitación y actualización docente de Educación Artística del Estado, a través de reuniones bimensuales denominadas Academias de Planeación; lleva a cabo visitas de seguimiento y evaluación en los centros escolares; y, genera reuniones denominadas de Mesa Técnica.
7. Se coordinan a través de la Jefatura, los eventos culturales como: ensambles y muestras artísticas; conciertos didácticos; concursos –Himno Nacional, Danza, Dibujo, Pintura, Teatro, Grupos Musicales, Canto, Altares de Muerto–; obras musicales; y, coros, actividades que se realizan en los centros educativos.
8. El docente o docentes que imparten la asignatura otorgan su calificación, la cual es insertada (incluso promediada) en la boleta oficial estudiantil.

2. Objetivos

A continuación se detalla el objetivo principal de la presente investigación así como los objetivos específicos.

Objetivo general

Determinar el perfil de la Educación Artística (Educación musical y Artes plásticas) en Escuelas Primarias Estatales de Chihuahua (México), según la opinión de los docentes que la desarrollan.

Objetivos específicos

- Establecer la formación que poseen los docentes que trabajan el área de Educación Artística en las escuelas Primarias.

- Conocer las características de los centros en los que se desempeña la función docente, tanto dentro del Sistema Estatal Básico como fuera.
- Analizar distintos elementos estrechamente vinculados a la docencia en Educación Artística (conocimiento y aplicación de la legislación actualmente vigente, metodología, contenidos, actividades, instrumentos de evaluación, relaciones familiares, recursos del docente, situación actual y necesidades).

3. Método

3.1. Participantes

La población total de docentes de Educación Artística en Chihuahua (México) era de 263. La muestra invitada fue de 121 docentes (62 docentes de Educación musical y 59 de Artes plásticas). Finalmente, el estudio integró 91 docentes de Educación Artística de Escuelas Primarias Estatales de Chihuahua (que representan el 34.60% de la población total), de los cuales 48 se dedicaban a la Educación musical (52.75%) y 43 a las Artes plásticas (47.25%). Respecto al género, 40 eran hombres (44%) y 51 mujeres (56%). La edad mínima fue de 28 y la máxima de 70, con una edad media de 42.52 años ($DT = 7.63$).

El estado civil se presenta en la tabla 21, siendo la mayoría casados (69.2%).

Tabla 21

Estado civil de los participantes

Estado civil	Frecuencia	Porcentaje
Soltero	13	14.3
Casado	63	69.2
Divorciado	8	8.8
Viudo	3	3.3

Vida en pareja	4	4.4
Total	91	100.0

El 11.1% no tenía hijos mientras que el 88.9% sí. El número de hijos variaba de 0 a 5. En la tabla 22 se presentan las frecuencias y porcentajes para el número de hijos. El 36.8% de los docentes que contestaron tenían dos hijos.

Tabla 22

Número de hijos de los docentes

Número de hijos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	11	12.1	12.6	12.6
1	13	14.3	14.9	27.6
2	32	35.2	36.8	64.4
3	26	28.6	29.9	94.3
4	2	2.2	2.3	96.6
5	3	3.3	3.4	100.0
Total contesta	87	95.6	100.0	
No contesta	4	4.4		
Total	91	100.0		

En lo relativo a la antigüedad docente, oscilaba entre 1 y 27 años, con una media de 17.20 años ($DT = 6.31$).

Al preguntar a los docentes si habían impartido otras materias o asignaturas diferentes a la que estaban impartiendo en ese momento, el 13.2% dijo que ninguna, el 45% no contestó

y el 41.8% señaló por ejemplo, otras asignaturas en diversos niveles: de Preescolar, de Educación Primaria, de Educación Media Superior, de Secundaria, de Educación Superior; y asignaturas “especiales”, etc.

Además, entre dichas asignaturas se indicaron las recogidas en la tabla 23.

Tabla 23

Otras materias impartidas

Otras materias	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No contesta / Ninguna	53	58.2	58.2	58.2
Ajedrez, danza, teatro	1	1.1	1.1	59.3
Armonía, Solfeo	1	1.1	1.1	60.4
Artes plástica en Primaria y Psicomotricidad en Preescolar	1	1.1	1.1	61.5
Artes plásticas	1	1.1	1.1	62.6
Artes plásticas, danza	1	1.1	1.1	63.7
Aula de medios	1	1.1	1.1	64.8
Biología	1	1.1	1.1	65.9
Computación, matemáticas, física, química	1	1.1	1.1	67.0
Danza	4	4.4	4.4	71.4
Danza folklórica	1	1.1	1.1	72.5
Danza, música y teatro	1	1.1	1.1	73.6
Dibujo técnico	1	1.1	1.1	74.7

Dibujo técnico, álgebra nivel medio superior	1	1.1	1.1	75.8
Docente en Primaria dib. técnico I, II y III, Teatro	1	1.1	1.1	76.9
Educación física	1	1.1	1.1	78.0
Educación Artística en Secundaria y Matemáticas en Bachillerato	1	1.1	1.1	79.1
Educación especial, de grupo y formación cívica	1	1.1	1.1	80.2
Educación musical	1	1.1	1.1	81.3
Educación musical, danza	1	1.1	1.1	82.4
Escuela nocturna	1	1.1	1.1	83.5
Español	1	1.1	1.1	84.6
Ética y Civismo	1	1.1	1.1	85.7
Historia	1	1.1	1.1	86.8
Historia de la música, Estética, Análisis de la música	1	1.1	1.1	87.9
Locución	1	1.1	1.1	89.0
Matemáticas	1	1.1	1.1	90.1
Música	1	1.1	1.1	91.2
Música y dibujo	1	1.1	1.1	92.3
Orientación	1	1.1	1.1	93.4
Plásticas	1	1.1	1.1	94.5
Psicomotricidad	1	1.1	1.1	95.6
Secretariado	1	1.1	1.1	96.7

Teatro	1	1.1	1.1	97.8
Tecnológicas	2	2.2	2.2	100.0
Total	91	100.0	100.0	

Atendiendo a la especialidad de Educación Artística (Educación musical o Artes plásticas), la distribución por género fue la indicada en la tabla 24.

Tabla 24

Género de los participantes por especialidad en Educación Artística

Educación Artística	Género		Total
	Masculino	Femenino	
Educación musical	20	28	48
	50.0%	54.9%	52.7%
Artes plásticas	20	23	43
	50.0%	45.1%	47.3%
Total	40	51	91
	100.0%	100.0%	100.0%

En Educación musical, la edad mínima de los docentes era de 28 años y la máxima de 70, con una edad media de 42.61 años ($DT = 8.74$). Por su parte, en Artes plásticas, la edad mínima fue de 30 y la máxima de 57, siendo la edad media de 42.42 años ($DT = 6.32$).

El estado civil por especialidad se presenta en la tabla 25.

Tabla 25

Estado civil por especialidad en Educación Artística

Estado civil	Educación Artística		Total
	Educación musical	Artes plásticas	
Soltero	8	5	13
	16.7%	11.6%	14.3%
Casado	33	30	63
	68.8%	69.8%	69.2%
Divorciado	4	4	8
	8.3%	9.3%	8.8%
Viudo	1	2	3
	2.1%	4.7%	3.3%
Vida en pareja	2	2	4
	4.2%	4.7%	4.4%
Total	48	43	91
	100.0%	100.0%	100.0%

Los docentes con y sin hijos se presentan en la tabla 26 por especialidad de Educación Artística.

Tabla 26

Distribución de los docentes por especialidad de Educación Artística atendiendo a si tienen o no hijos

Tiene hijos	Educación Artística		Total
	Educación musical	Artes plásticas	
No	3 6.4%	7 16.3%	10 11.1%
Sí	44 93.6%	36 83.7%	80 88.9%
Total	47 100.0%	43 100.0%	90 100.0%

El número de hijos se puede observar en la tabla 27.

Tabla 27

Número de hijos por especialidad de Educación Artística

Número de hijos	Educación Artística		Total
	Educación musical	Artes plásticas	
0	4 8.9%	7 16.7%	11 12.6%
1	7 15.6%	6 14.3%	13 14.9%
2	18 40.0%	14 33.3%	32 36.8%
3	14 31.1%	12 28.6%	26 29.9%

4	0	2	2
	0%	4.8%	2.3%
5	2	1	3
	4.4%	2.4%	3.4%
Total	45	42	87
	100.0%	100.0%	100.0%

En lo que respecta a la antigüedad docente, el mínimo para los docentes de Educación musical fue de 4 y el máximo de 27 años, siendo la media de 17.12 años ($DT = 6.34$). Para Artes plásticas, el mínimo era de 1 y el máximo de 25 años, con una antigüedad docente media de 17.28 años ($DT = 6.36$).

3.2. Instrumentos

Se elaboraron dos cuestionarios iniciales paralelos para los docentes de Educación Artística, uno para los de Educación musical (ver Anexo II) y otros para los de Artes plásticas (ver Anexo III). Para ello, se partió de dos cuestionarios previos. Por una parte, del trabajo desarrollado por Buitrago y Herrera (2012) a través del “Cuestionario sobre la situación educativa actual en los Centros de Educación Básica de las zonas rurales del Departamento de Boyacá (Colombia)”. Igualmente, se tuvo en cuenta el Cuestionario “La profesionalización del docente en el Conservatorio Profesional de Música de Melilla” (Lorenzo & Herrera, 2006).

El cuestionario sobre la situación educativa actual en los Centros de Educación Básica de las zonas rurales del Departamento de Boyacá (Colombia) se hallaba estructurado en cinco bloques. El primero recogía los *datos de identificación*, es decir, los datos de identificación institucional, y los datos de identificación personal. El segundo, los *datos docentes*,

incluyendo la formación y cualificación docente y la experiencia docente. El tercer bloque, *características del centro o sede*, se compuso de cuatro apartados: talento humano, espacios, recursos materiales y servicios que ofrece la sede. El cuarto bloque, *currículum*, indagaba sobre el currículum general y el currículum de Educación Artística. El quinto y último bloque, *necesidades*, evidenció las apreciaciones de los docentes al respecto.

Respecto a las características psicométricas del cuestionario, su fiabilidad, analizada mediante el coeficiente de consistencia interna *Alfa* de *Cronbach*, fue de .790. Para determinar la validez del cuestionario, según los criterios establecidos por diferentes autores (Chacón, Pérez-Gil, Holgado, & Lara, 2001; Muñiz & Fonseca-Pedrero, 2008), se analizó la validez de contenido del mismo empleando la técnica del juicio de expertos.

Respecto al segundo cuestionario, La profesionalización del docente en el Conservatorio Profesional de Música de Melilla, además de constar de un primer apartado de recogida de datos de identificación, se estructuraba en torno a nueve apartados:

- Conocimiento y aplicación de la legislación actualmente vigente.
- Metodología.
- Contenidos.
- Actividades.
- Temporalización.
- Evaluación de los resultados e instrumentos de Evaluación.
- Relaciones familiares.
- Recursos del docente.
- Situación actual.

La fiabilidad del cuestionario arrojó un valor para *Alfa* de .756. Para la validez de contenido, participaron 20 profesores pertenecientes a diferentes conservatorios profesionales de música españoles.

De este modo, el cuestionario inicial para el presente estudio (ver Anexos II y III) se segmentó en dos partes. La primera contenía las indagaciones que permitirían conocer tres aspectos esenciales: los atributos personales, las peculiaridades formativas y, en tercer lugar, el escenario laboral del docente de Educación Artística.

a) Los atributos personales son una propiedad de todo proceso de recogida de datos, ya que supone la representación de la muestra de los participantes. Está integrada por cinco preguntas con relación al sexo, edad, estado civil, si tiene descendencia y el número de ella.

b) La semblanza formativa permitirá revelar si el desarrollo técnico y/o profesional y el servicio magisterial (Ocaña, 2006) se inclina por influencias o motivaciones artísticas:

- La formación artística: con ocho preguntas que referenciarán la técnica o instrumento que ha ido seleccionando, su edad inicial a las artes, así como las personas, lugares o niveles educativos que lo promovieron.
- La formación educativa: con doce cuestiones, que englobarán su trayecto formativo de Educación Media Superior a Superior, como la inclusión de Posgrados o estudios complementarios que abunden o complementen su labor.

c) Su escenario laboral, como una forma de contextualizar su quehacer semanal dado que, para cubrir su jornada, es preciso desplazarse entre diversas instituciones con la finalidad de alcanzar una remuneración aproximada con un docente normalista. La asignatura de Educación Artística tiene establecida una hora semanal (Secretaría de Educación Pública, 2011) como una propuesta general, pudiéndose ampliar a dos, dependiendo de las jornadas que gestione internamente cada institución. Para ello, se diseñaron tres cuadros que permiten verter los niveles educativos en los que se inserta,

si cuenta con base, el número de escuelas y la población a la que atiende. Añadido a lo anterior, si presta sus servicios en otras áreas o niveles.

La segunda parte, presenta ítems referidos a la Educación Básica en general y del nivel de Primaria en particular, derivados de diversos Acuerdos (Diario Oficial de la Federación-DOF, 1982, 1994, 2011) que establece los lineamientos generales para las instituciones, su personal y las funciones docentes. Mientras que en lo específico se enfocó al aspecto metodológico de la asignatura, ya que como sugieren Gudmundsdóttir y Shulman (2005), "...el conocimiento didáctico de la materia se construye con y sobre el conocimiento del contenido, el conocimiento didáctico general y el conocimiento de los alumnos" (p. 2).

Esta parte contenía cincuenta y nueve preguntas, separadas en: aspectos legislativos (5), metodología (13), contenidos (6), actividades (9), instrumentos de evaluación (10), relaciones familiares (3), recursos docentes (5), situación actual (6) y, necesidades (2).

Una vez estructurado el cuestionario, se procedió al diseño de las partes diferenciadas en relación con su formación específica (para poder identificar la técnica o el instrumento que lo distingue y la Licenciatura a nivel profesional), así como en el aspecto metodológico, la técnica o el método utilizado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para la validez de contenido, se empleó la técnica del juicio de expertos. El cuestionario inicial le fue aplicado a un experto en Pedagogía y a una catedrática en Ciencias de la Educación con especialidad en Investigación; además de a tres docentes de cada área (Educación musical y Artes plásticas): un catedrático a nivel profesional y dos docentes de nivel Primaria. Una vez recogidos todos los cuestionarios de los jueces, se procedió al análisis pormenorizado de los ítems para eliminar, revisar, modificar o aceptar los diferentes ítems siguiendo las indicaciones de Barbero (2006). Este pilotaje permitió modificar los datos de identificación escolar (1.3); eliminar las preguntas 3.7 y 3.8; y, reestructurar las 9.1 y 9.2 a marcación libre, en lugar de la enumeración ascendente o escala tipo *Likert*.

Los cuestionarios definitivos se pueden consultar en los Anexos IV y V. La primera parte de cada cuestionario estaba destinado a recabar los datos de identificación de los docentes. En ella se solicitaba información relativa a la identificación personal (género, edad, estado civil, etc.), la identificación docente (formación de especialización -musical o plástica- y formación educativa general), así como de identificación escolar (situación laboral tanto dentro como fuera del Sistema Estatal Básico).

La segunda parte se focalizó en recabar la opinión de los docentes sobre diferentes elementos en Educación Artística. Concretamente, mediante una escala tipo *Likert* de cuatro puntos (donde 1 = Nunca y 4 = Siempre) en la mayoría de los ítems, se recabó información sobre:

- Conocimiento y aplicación de la legislación actualmente vigente (5 ítems).
- Metodología (13 ítems).
- Contenidos (6 ítems).
- Actividades (9 ítems).
- Instrumentos de evaluación (10 ítems).
- Relaciones familiares (3 ítems).
- Recursos del docente (5 ítems).
- Situación actual (6 ítems).
- Necesidades (2 ítems).

Algunos ítems indicaban que se seleccionase entre varias opciones de respuesta y otros permitían elegir más de una opción de respuesta. También se incluyeron algunas preguntas abiertas.

Además, se calculó la fiabilidad del cuestionario, mediante el índice de consistencia interna *Alfa* de *Cronbach*, para lo cual se incluyeron los ítems con opción de respuesta tipo

Likert. La fiabilidad total fue de .820. Según Muñiz (2000), valores superiores a .75 indican una alta fiabilidad.

3.3. Procedimiento

3.3.1. De recogida de información

Para la aplicación del instrumento, se acudió directamente con el Secretario de Educación, Cultura y Deporte del Estado de Chihuahua con la finalidad de exponer la investigación y solicitar la autorización para la realización de la misma, así como la base de datos de escuelas/docentes de Educación Artística, quien personalmente comisionó y vinculó a la Dirección de Educación Básica para que se otorgaran las facilidades para su realización, misma que canalizó directamente al Departamento de Educación Artísticas y Tecnológicas.

En diversas entrevistas con el Jefe del Departamento, respondió, aclaró y proporcionó la información solicitada, apoyada en documentos *ex profeso (ad hoc)*. A su vez, también transfirió hacia la Jefa de Oficina Estatal de Educación Musical y Danza, como al Jefe de Oficina Estatal de Artes Visuales y Teatro, quienes proporcionaron información recolectada de las Coordinaciones Regionales y se concertó la administración del instrumento para una reunión conocida como *Academia*.

Tal y como fue sugerido, los cuestionarios se cumplimentaron en la *Academia*, establecida en el Calendario Escolar, la cual tuvo su desarrollo en dos sedes diferentes: una para los docentes de Educación musical y otra, para los de Artes visuales.

Tras la intervención de las autoridades y responsables del acto, se expuso el objetivo de la investigación en cada área, el carácter voluntario de la participación para responder al cuestionario, la oportunidad de contestar a sus dudas y se procedió a entregar los cuestionarios. Los participantes dedicaron entre 35 y 45 minutos a cumplimentar el instrumento de recogida de información.

La concurrencia y presencia a estos cursos es fluctuante y variada durante los días de Academia, derivada de permisos, incapacidades, compromisos personales o comisiones, por lo que la asistencia puede implicar haber asistido únicamente a firmar, justificada oficialmente, o bien, firmarla con posterioridad.

Los cuestionarios con los que se contó finalmente, una vez revisados y eliminados los no válidos y teniendo presente que no todos los asistentes los entregaron y/o cumplimentaron, fueron de 48 para Educación musical y 43 para Artes plásticas.

3.3.2. De análisis estadístico de datos

En primer lugar, se analizó la distribución de los datos para determinar si se podían implementar pruebas paramétricas o no paramétricas. Para ello, se empleó la prueba *K-S de 1 muestra* o prueba de *Kolmogorov-Smirnov*. Puesto que en todos los ítems con opción de respuesta tipo *Likert* se obtuvieron valores estadísticamente significativos ($p < .001$ y $p < .01$), no se cumplía la distribución *gaussiana* o normal de los datos, por lo que se optó por utilizar para el análisis estadístico de los datos pruebas no paramétricas.

Atendiendo a los objetivos de investigación, se emplearon estadísticos descriptivos: frecuencias y porcentajes, rango promedio y suma de rangos.

Para el análisis de datos, la prueba *Chi-cuadrado* fue utilizada para el análisis de frecuencias. Además, se utilizó la prueba no paramétrica para dos muestras independientes *U* de *Mann-Whitney* al contrastar las respuestas de los docentes de las dos especialidades de Educación Artística (Educación musical y Artes plásticas).

CAPÍTULO 5

RESULTADOS

Este capítulo se estructurará en función de los objetivos específicos planteados en la investigación. Al respecto, en primer lugar, se determinará la formación que poseen los docentes que trabajan el área de Educación Artística en las Escuelas Primarias. En segundo lugar, se establecerán las características de los centros en los que se desempeña la función docente. Por último, se analizarán diferentes aspectos intrínsecos a la docencia en Educación Artística, como el conocimiento y aplicación de la legislación actualmente vigente, la metodología empleada o los contenidos, entre otros.

1. Formación de los docentes de Educación Artística

En este apartado se analizará la formación, tanto de especialización como general, de los maestros de Educación Artística participantes en el estudio.

1.1. Formación de especialización

1.1.1. Docentes de Educación musical

Los docentes de Educación musical tenían una formación musical mayoritaria en ejecución instrumental (ver tabla 28).

Tabla 28

Formación de especialización de los docentes de Educación musical

Formación especializada docentes	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Ejecución instrumental	28	58.3	63.6	63.6
Ejecución vocal	9	18.8	20.5	84.1
Ejecución instrumental y Ejecución vocal	7	14.6	15.9	100.0
Total	44	91.7	100.0	

No contesta	4	8.3
Total	48	100.0

El análisis de frecuencias, mediante el estadístico Chi-cuadrado, mostró diferencias estadísticamente significativas, $Chi^2 = 18.318$, $p = .000$.

Respecto al instrumento musical en el que el docente inició su formación, en la tabla 29 se recogen, destacando el piano, seguido de la guitarra.

Tabla 29

Instrumento musical inicial en el que se formó el docente de Educación musical

Instrumento musical de inicio	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Teclado	3	6.3	6.4	6.4
Piano	15	31.3	31.9	38.3
Guitarra	12	25.0	25.5	63.8
Batería	2	4.2	4.3	68.1
Clarinete	7	14.6	14.9	83.0
Tuba	1	2.1	2.1	85.1
Vihuela	1	2.1	2.1	87.2
Flauta Dulce	1	2.1	2.1	89.4
Flauta Transversal	1	2.1	2.1	91.5
Guitarra clásica	1	2.1	2.1	93.6
Flauta y Guitarra	1	2.1	2.1	95.7
Piano y Flauta	2	4.2	4.3	100.0
Total	47	97.9	100.0	

No contesta	1	2.1
Total	48	100.0

Las diferencias fueron estadísticamente significativas en la frecuencia del instrumento musical, $Chi^2 = 65.596$, $p = .000$. Por su parte, la figura 11 representa gráficamente la frecuencia para cada instrumento musical de formación inicial de forma independiente.

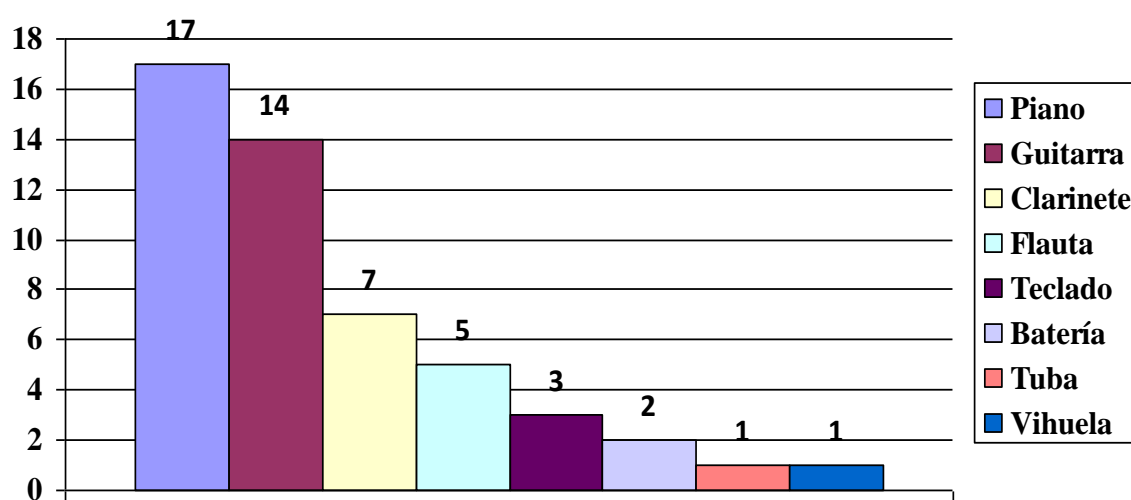


Figura 11. Instrumento musical inicial de especialización.

En lo relativo al instrumento principal que el docente ejecuta, en la tabla 30 se presentan los estadísticos descriptivos.

Tabla 30

Instrumento musical principal que el docente de Educación musical ejecuta

Instrumento musical principal	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Teclado	3	6.3	6.7	6.7
Piano	10	20.8	22.2	28.9
Flauta	7	14.6	15.6	44.4
Guitarra	6	12.5	13.3	57.8
Batería	1	2.1	2.2	60.0
Clarinete	1	2.1	2.2	62.2
Flauta Transversal	2	4.2	4.4	66.7
Guitarra clásica	1	2.1	2.2	68.9
Canto	2	4.2	4.4	73.3
Trombón	1	2.1	2.2	75.6
Contrabajo	1	2.1	2.2	77.8
Bajo	2	4.2	4.4	82.2
Trompeta	1	2.1	2.2	84.4
Violín	1	2.1	2.2	86.7
Órgano	1	2.1	2.2	88.9
Flauta y Guitarra	2	4.2	4.4	93.3
Teclado y Guitarra	1	2.1	2.2	95.6
Piano y guitarra	1	2.1	2.2	97.8
Saxo alto y clarinete	1	2.1	2.2	100.0
Total	45	93.8	100.0	
No contesta	3	6.3		

Total	48	100.0
-------	----	-------

El análisis de frecuencias fue significativo, $Chi^2 = 48.311$, $p = .000$. En la figura 12 se puede observar la frecuencia para cada instrumento musical tomado de forma independiente.

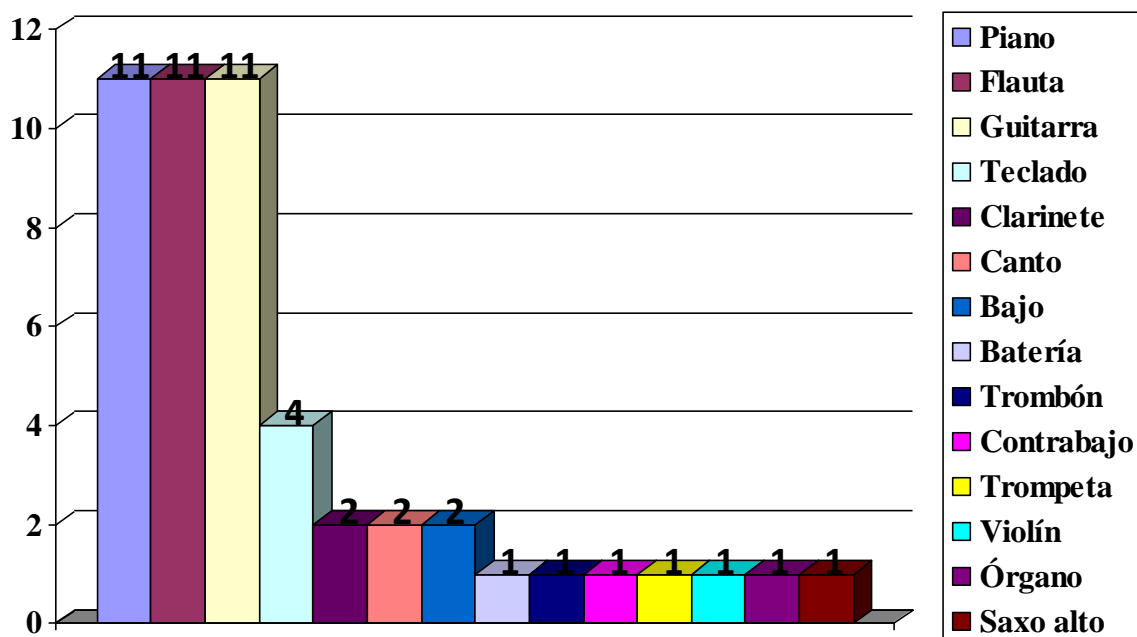


Figura 12. Instrumento musical principal de ejecución.

En la tabla 31 se recoge una tabla de contingencia entre el instrumento musical de formación inicial y el que se ejecuta principalmente.

Tabla 31

Tabla de contingencia del instrumento musical inicial en la formación y el instrumento musical principal que se ejecuta

Instrumento musical principal ejecución	Instrumento musical en la formación inicial												Total
	Teclado	Piano	Guitarra	Batería	Clarinete	Tuba	Vihuela	Flauta Dulce	Flauta Transversal	Guitarra clásica	Flauta y Guitarra	Piano y Flauta	
	Teclado	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Piano	0	8	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	10
Flauta	2	0	2	0	3	0	0	0	0	0	0	0	7
Guitarra	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	1	0	6
Batería	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Clarinete	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Flauta Transversal	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	2
Guitarra clásica	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Canto	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2
Trombón	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Contrabajo	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Bajo	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2

Educación Artística en Educación Primaria. Opinión de los docentes de Chihuahua (México)

Trompeta	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Violín	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Órgano	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Flauta y Guitarra	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Teclado y Guitarra	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Piano y guitarra	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Saxo alto y clarinete	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Total	3	13	11	2	7	1	1	1	1	1	1	2	44

Además del instrumento musical principal, los docentes pueden ejecutar otros instrumentos musicales, los cuales se recogen en la tabla 32.

Tabla 32

Otros instrumentos musicales de ejecución

Ejecución de otros instrumentos musicales	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Teclado	5	10.4	12.5	12.5
Flauta	2	4.2	5.0	17.5
Guitarra	3	6.3	7.5	25.0
Requinto	1	2.1	2.5	27.5
Piano y guitarra	1	2.1	2.5	30.0
Piano y cello	1	2.1	2.5	32.5
Flauta y violín	2	4.2	5.0	37.5
Flauta y saxofón	1	2.1	2.5	40.0
Flauta y teclado	2	4.2	5.0	45.0
Flauta y percusiones	1	2.1	2.5	47.5
Flauta y trombón de émbolos	1	2.1	2.5	50.0
Flauta y guitarra	2	4.2	5.0	55.0
Flauta y mandolina	1	2.1	2.5	57.5
Teclado y percusiones	2	4.2	5.0	62.5
Teclado y guitarra	1	2.1	2.5	65.0
Guitarra y violín	2	4.2	5.0	70.0
Saxofón y trompeta	1	2.1	2.5	72.5

Teclado, flauta y percusión	1	2.1	2.5	75.0
Teclado, flauta y guitarrón	1	2.1	2.5	77.5
Flauta, guitarra y trompeta	1	2.1	2.5	80.0
Flauta, piano y saxofón	1	2.1	2.5	82.5
Flauta, guitarra y acordeón	1	2.1	2.5	85.0
Guitarra, piano y acordeón	1	2.1	2.5	87.5
Guitarra, saxofón y canto	1	2.1	2.5	90.0
Guitarra, mandolina y acordeón	1	2.1	2.5	92.5
Celo, requinto y jarana	1	2.1	2.5	95.0
Flauta, percusión, batería y bajo	1	2.1	2.5	97.5
Saxo, trompeta, bajo y batería	1	2.1	2.5	100.0
Total	40	83.3	100.0	
No contesta	8	16.7		
Total	48	100.0		

Por su parte, la edad mínima en la que los docentes señalan que iniciaron sus estudios musicales oscila entre los 5 y 27 años, con una edad media de 14.33 años ($DT = 4.358$). Dichos estudios se iniciaron con maestros particulares, en instituciones públicas o privadas, etc. (ver tabla 33).

Tabla 33

Lugar de formación inicial en ejecución instrumental

Lugar de formación musical inicial	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Conservatorio	1	2.1	2.1	2.1
Hogar	5	10.4	10.6	12.8
Maestro particular	9	18.8	19.1	31.9
Escuela (Primaria, Secundaria, Preparatoria)	7	14.6	14.9	46.8
Otro: CEM	1	2.1	2.1	48.9
Otro: CEDART	8	16.7	17.0	66.0
Otro: Bellas Artes	1	2.1	2.1	68.1
Conservatorio y Escuela (Primaria, Secundaria, Preparatoria)	1	2.1	2.1	70.2
Hogar y Maestro particular	1	2.1	2.1	72.3
Hogar y Escuela (Primaria, Secundaria, Preparatoria)	1	2.1	2.1	74.5
Hogar y Otro: CEDART	1	2.1	2.1	76.6
Hogar y Otro: Club	1	2.1	2.1	78.7
Maestro particular y Escuela (Primaria, Secundaria, Preparatoria)	4	8.3	8.5	87.2
Maestro particular y Otro: Bellas Artes	1	2.1	2.1	89.4

Maestro particular y Otro: Centro juvenil	2	4.2	4.3	93.6
Escuela (Primaria, Secundaria, Preparatoria) y Otro: CEDART	1	2.1	2.1	95.7
Hogar, Maestro particular y Otro: CEDART y Normal	1	2.1	2.1	97.9
Hogar, Maestro particular y Escuela (Primaria, Secundaria, Preparatoria)	1	2.1	2.1	100.0
Total	47	97.9	100.0	
No contesta	1	2.1		
Total	48	100.0		

El análisis de frecuencias resultó significativo, $Chi^2 = 49.128$, $p = .000$. Además, como se muestra en la figura 13, la formación musical inicial de los docentes se ha llevado a cabo mayoritariamente por maestros particulares así como otro tipo de instituciones, como el CEDART (Centro de Estudios de Educación Artística “David Alfaro Siqueiros”) o el CEM (Centro de Estudios Musicales).

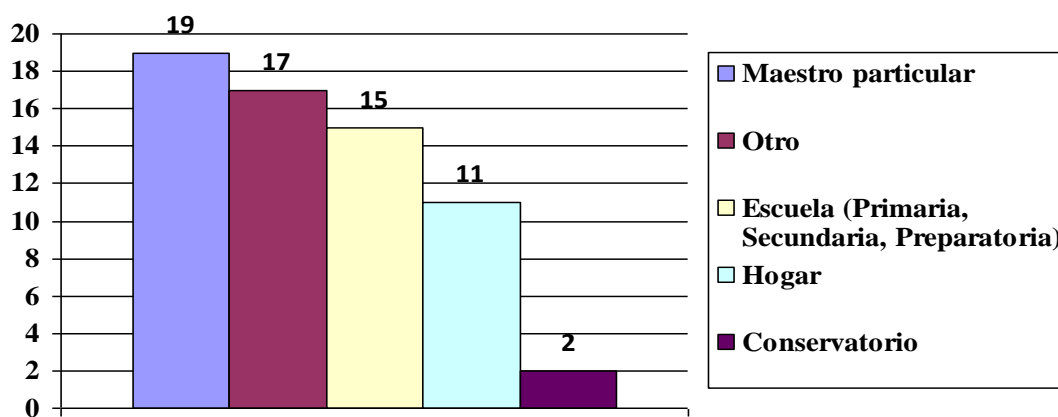


Figura 13. Lugar de formación inicial en ejecución musical.

Los niveles educativos que fomentaron su formación musical fueron, en opinión de los docentes, Primaria y Secundaria en mayor medida (ver tabla 34 y figura 14). Además, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en la frecuencia de respuesta, $Chi^2 = 36.375, p = .001$.

Tabla 34

Nivel educativo que fomentó formación musical

Nivel educativo que fomentó formación musical	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primaria	8	16.7	16.7	16.7
Secundaria	5	10.4	10.4	27.1
Preparatoria	9	18.8	18.8	45.8
Universidad	2	4.2	4.2	50.0
Ninguno	8	16.7	16.7	66.7
Preescolar y Primaria	3	6.3	6.3	72.9
Preescolar, Primaria, Secundaria y Preparatoria	3	6.3	6.3	79.2
Secundaria y Universidad	1	2.1	2.1	81.3
Preescolar, Primaria, Secundaria, Preparatoria y Universidad	1	2.1	2.1	83.3
Primaria y Secundaria	2	4.2	4.2	87.5
Secundaria y Preparatoria	2	4.2	4.2	91.7
Preescolar, Primaria y Universidad	1	2.1	2.1	93.8
Primaria, Secundaria y Universidad	1	2.1	2.1	95.8

Preescolar, Primaria y Secundaria	1	2.1	2.1	97.9
Primaria, Secundaria y Preparatoria	1	2.1	2.1	100.0
Total	48	100.0	100.0	

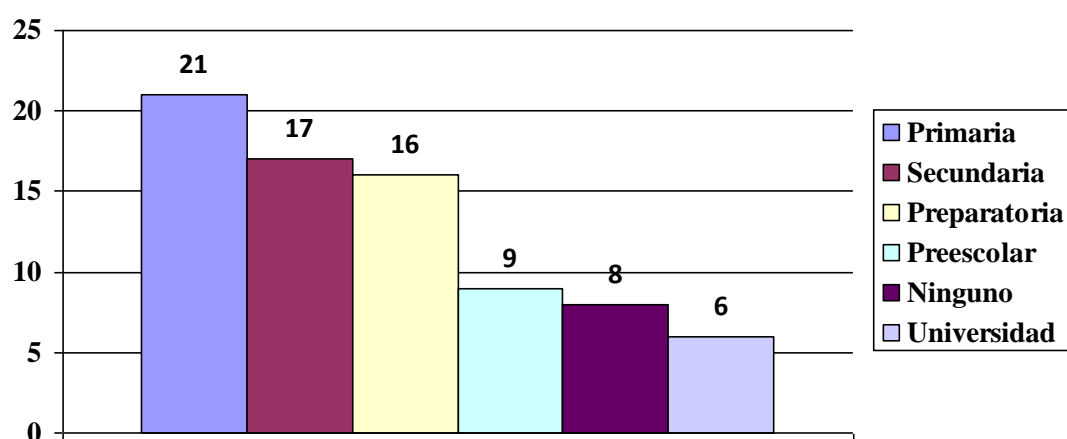


Figura 14. Nivel educativo que fomentó la formación musical.

La persona que promovió la formación musical de los docentes fue el maestro, seguido por el padre y la madre (ver tabla 35 y figura 15). De nuevo, la frecuencia de respuestas alcanzó la significación estadística, $Chi^2 = 40.083$, $p = .000$.

Tabla 35

Persona que fomentó la formación musical

Persona que promovió formación musical	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Maestro	13	27.1	27.1	27.1
Amigo	4	8.3	8.3	35.4
Madre	4	8.3	8.3	43.8

Padre	7	14.6	14.6	58.3
Hermano	2	4.2	4.2	62.5
Pariente	2	4.2	4.2	66.7
Otro: ellos mismos	4	8.3	8.3	75.0
Maestro y Madre	2	4.2	4.2	79.2
Madre y Padre	4	8.3	8.3	87.5
Maestro y Otro: ellos mismos	1	2.1	2.1	89.6
Maestro y Pariente	1	2.1	2.1	91.7
Maestro y Amigo	2	4.2	4.2	95.8
Maestro, Madre y Padre	1	2.1	2.1	97.9
Otro: no especificó	1	2.1	2.1	100.0
Total	48	100.0	100.0	

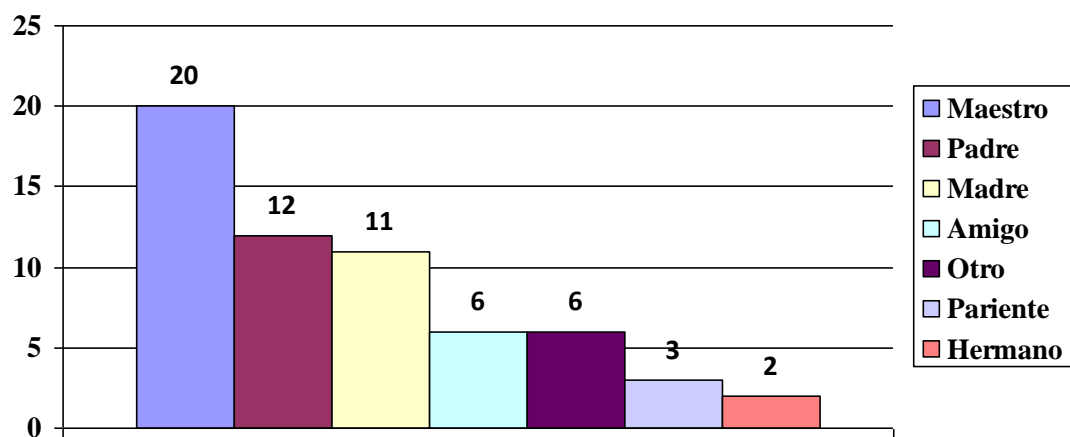


Figura 15. Persona que fomentó la formación musical.

1.1.2. Docentes de Artes plásticas

La formación plástica de los docentes de Artes plásticas se integra en la tabla 36, destacando el Dibujo y la Pintura.

Tabla 36

Formación especializada de los docentes de Artes plásticas

Formación especializada docentes Artes plásticas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Dibujo	11	25.6	26.2	26.2
Pintura	1	2.3	2.4	28.6
Dibujo y Pintura	3	7.0	7.1	35.7
Dibujo, Pintura, Grabado y Escultura	7	16.3	16.7	52.4
Dibujo, Pintura y Escultura	7	16.3	16.7	69.0
Dibujo, Pintura, Grabado, Escultura, Visual	9	20.9	21.4	90.5
Dibujo, Escultura, visual	1	2.3	2.4	92.9
Dibujo, Pintura y grabado	1	2.3	2.4	95.2
Dibujo, Pintura, Visual	2	4.7	4.8	100.0
Total	42	97.7	100.0	
No contesta	1	2.3		
Total	43	100.0		

El análisis de frecuencias fue significativo, $Chi^2 = 25.714$, $p = .001$.

Por su parte, el análisis plástico en el que el docente se inició se muestra en la tabla 37 y la figura 16. La frecuencia de respuestas resultó significativa, $Chi^2 = 151.474$, $p = .000$.

Tabla 37

Arte plástico de formación inicial

Arte plástico en el que el docente se inició	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Dibujo	28	65.1	73.7	73.7
Pintura	3	7.0	7.9	81.6
Manualidades	1	2.3	2.6	84.2
Batik	1	2.3	2.6	86.8
Visual	1	2.3	2.6	89.5
Artes plásticas	1	2.3	2.6	92.1
Dibujo, Pintura, Grabado, Escultura	1	2.3	2.6	94.7
Música, Danza, Teatro y Lite	1	2.3	2.6	97.4
Dibujo, Danza	1	2.3	2.6	100.0
Total	38	88.4	100.0	
No contesta	5	11.6		
Total	43	100.0		

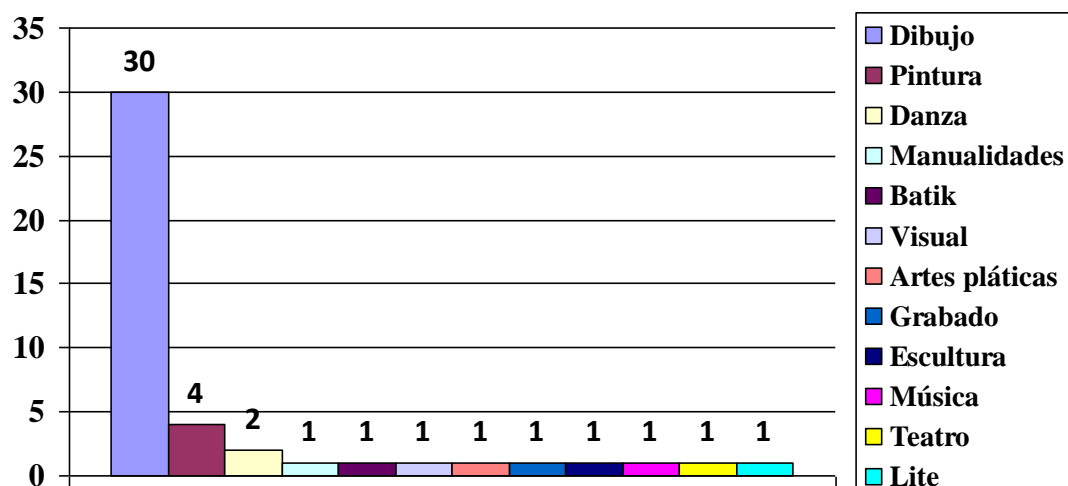


Figura 16. Arte plástico de formación inicial.

Respecto al arte plástico principal que domina, en la tabla 38 se detallan las respuestas ofrecidas por los docentes.

Tabla 38

Arte plástico principal que domina el docente

Arte plástico principal	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Dibujo	17	39.5	43.6	43.6
Pintura	6	14.0	15.4	59.0
Manualidades	2	4.7	5.1	64.1
Acuarela	1	2.3	2.6	66.7
Escultura	2	4.7	5.1	71.8
Vitrales	1	2.3	2.6	74.4
Alternativos	1	2.3	2.6	76.9

Dibujo y Pintura	3	7.0	7.7	84.6
Dibujo y Danza	1	2.3	2.6	87.2
Pintura, Grabado y Dibujo	1	2.3	2.6	89.7
Pintura y Grabado	1	2.3	2.6	92.3
Escultura en bronce	1	2.3	2.6	94.9
Dibujo, Pintura, Grabado, Escultura	1	2.3	2.6	97.4
Pintura al óleo	1	2.3	2.6	100.0
Total	39	90.7	100.0	
No contesta	4	9.3		
Total	43	100.0		

Las diferencias en las frecuencias de respuesta resultaron estadísticamente significativas, $Chi^2 = 87.000$, $p = .000$. La figura 17 recoge, de forma independiente por arte plástico, la frecuencia de respuestas.

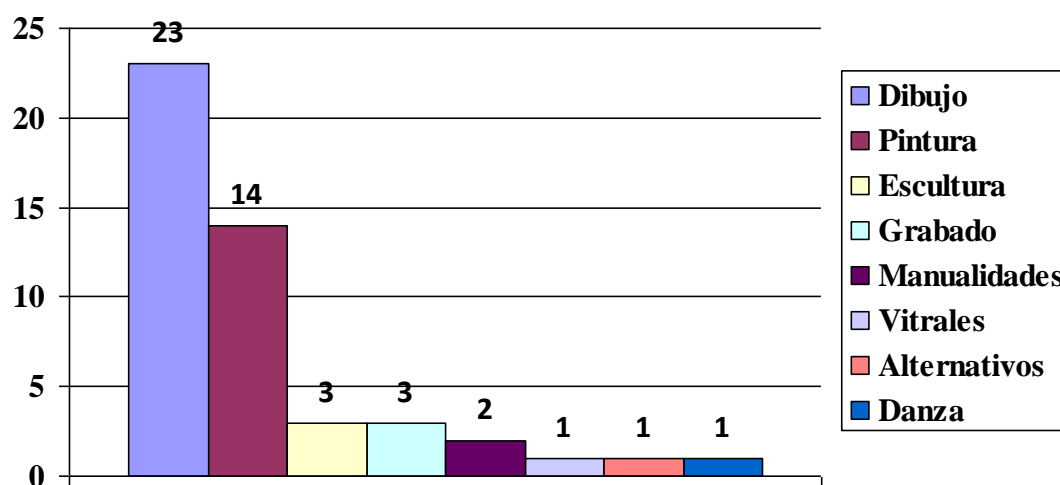


Figura 17. Arte plástico principal que se domina.

Del mismo modo que se hizo para los docentes de Educación musical, en la tabla 39 se presenta una tabla de contingencia entre la frecuencia de arte plástico en la formación inicial y el arte plástico que se domina principalmente.

Tabla 39

Tabla de contingencia del arte plástico de formación inicial y el arte plástico que se domina principalmente

Arte plástico principal que domina	Arte plástico en el que se inició									Total
	Dibujo	Pintura	Manualidades	Batik	Visual	Artes plásticas	Dibujo, pintura, grabado, escultura	Música, danza, teatro y lite	Dibujo, danza	
Dibujo	15	1	0	0	0	0	0	0	0	16
Pintura	4	2	0	0	0	0	0	0	0	6
Manualidades	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2
Escultura	1	0	0	0	0	1	0	0	0	2
Vitrales	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Alternativos	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Dibujo y Pintura	3	0	0	0	0	0	0	0	0	3
Dibujo y Danza	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Pintura, Grabado y Dibujo	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1

Educación Artística en Educación Primaria. Opinión de los docentes de Chihuahua (México)

Pintura y Grabado	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Escultura en bronce	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Dibujo, Pintura, Grabado, Escultura	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Pintura al óleo	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Total	27	3	1	1	1	1	1	1	1	37

En lo relativo a otras artes plásticas que el docente domina, la tabla 40 recoge lo indicado.

Tabla 40

Otras artes plásticas que domina el docente

Dominio de otras artes plásticas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Dibujo	4	9.3	13.8	13.8
Pintura	8	18.6	27.6	41.4
Escultura	7	16.3	24.1	65.5
Óleo	1	2.3	3.4	69.0
Mural	2	4.7	6.9	75.9
Modelado	1	2.3	3.4	79.3
Arquitectónico	1	2.3	3.4	82.8
Relieve, Mural, Pintura	1	2.3	3.4	86.2
Dibujo, Pintura	1	2.3	3.4	89.7
Pintura, Grabado, Escultura	1	2.3	3.4	93.1
Modelaje, Grabado, Pastel	1	2.3	3.4	96.6
Pintura, Grabado	1	2.3	3.4	100.0
Total	29	67.4	100.0	
No contesta	14	32.6		
Total	43	100.0		

La edad mínima en la que los docentes señalan que iniciaron su formación plástica se sitúa en los 4 años y la máxima en 37, con una edad media de 19 años ($DT = 6.609$). Dicha

formación inicial tuvo lugar mayoritariamente en la escuela y el hogar (ver tabla 41 y figura 18). El análisis de la frecuencia de respuestas resultó significativo, $Chi^2 = 35.488$, $p = .000$.

Tabla 41

Lugar de estudio inicial de arte plástico

Lugar de formación inicial arte plástico	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Hogar	8	18.6	18.6	18.6
Maestro particular	4	9.3	9.3	27.9
Escuela (Primaria, Secundaria, Preparatoria)	15	34.9	34.9	62.8
Otro	7	16.3	16.3	79.1
Hogar, Maestro particular, Escuela (Primaria, Secundaria, Preparatoria)	1	2.3	2.3	81.4
Hogar y Escuela (Primaria, Secundaria, Preparatoria)	3	7.0	7.0	88.4
Escuela (Primaria, Secundaria, Preparatoria) y Otro	3	7.0	7.0	95.3
Maestro particular y Otro	1	2.3	2.3	97.7
Hogar y Maestro particular	1	2.3	2.3	100.0
Total	43	100.0	100.0	

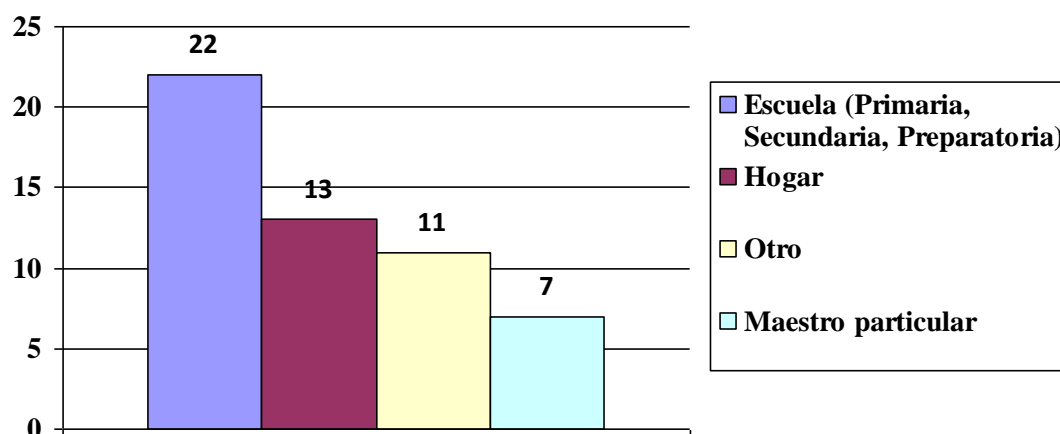


Figura 18. Lugar donde se inició la formación en artes plásticas.

En otros lugares de formación inicial se señalan CEDART (Centro de Estudios de Educación Artística “David Alfaro Siqueiros”), CCMATA (Centro de Capacitación para Maestros de Actividades Tecnológicas y Artísticas), CAM (Centro de Actualización Magisterial), Bellas Artes o diferentes cursos.

En lo que respecta al nivel educativo que fomentó la formación en artes plásticas de los docentes, en la tabla 42 y figura 19 se pone de manifiesto que los niveles de Primaria, Preparatoria y Secundaria fueron los más influyentes, hallándose diferencias en las frecuencias de respuestas, $Chi^2 = 22.762, p = .007$.

Tabla 42

Nivel educativo que fomentó la formación plástica

Nivel educativo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primaria	8	18.6	19.0	19.0
Secundaria	10	23.3	23.8	42.9

Preparatoria	7	16.3	16.7	59.5
Universidad	6	14.0	14.3	73.8
Ninguno	2	4.7	4.8	78.6
Primaria, Secundaria y Preparatoria	1	2.3	2.4	81.0
Primaria, Secundaria, Preparatoria y Universidad	3	7.0	7.1	88.1
Primaria y Preparatoria	2	4.7	4.8	92.9
Preparatoria y Universidad	2	4.7	4.8	97.6
Otro: CAM	1	2.3	2.4	100.0
Total	42	97.7	100.0	
No contesta	1	2.3		
Total	43	100.0		

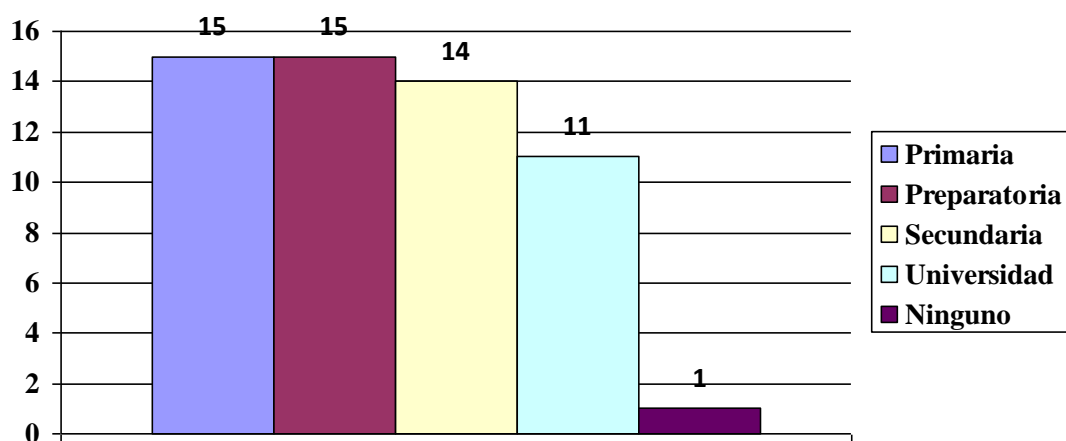


Figura 19. Nivel educativo que fomentó la formación en artes plásticas.

La persona que fomentó dicha formación ha sido el maestro, seguido del padre y la madre (ver tabla 43 y figura 20), con diferencias significativas en la frecuencia de respuestas, $Chi^2 = 89.048, p = .000$.

Tabla 43

Persona que incentivó la formación en artes plásticas

Persona	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Maestro	17	39.5	40.5	40.5
Amigo	1	2.3	2.4	42.9
Madre	2	4.7	4.8	47.6
Padre	4	9.3	9.5	57.1
Hermano	2	4.7	4.8	61.9
Pariente	1	2.3	2.4	64.3
Otro	3	7.0	7.1	71.4
Madre y Padre	1	2.3	2.4	73.8
Maestro y Pariente	1	2.3	2.4	76.2
Maestro y Amigo	3	7.0	7.1	83.3
Maestro, Madre y Padre	2	4.7	4.8	88.1
Maestro y Hermano	1	2.3	2.4	90.5
Maestro, Madre, Padre, Hermano	1	2.3	2.4	92.9
Amigo y Padre	1	2.3	2.4	95.2
Maestro, Padre, Pariente	1	2.3	2.4	97.6
Madre, Padre, Hermano, Pariente	1	2.3	2.4	100.0

Total	42	97.7	100.0
No contesta	1	2.3	
Total	43	100.0	

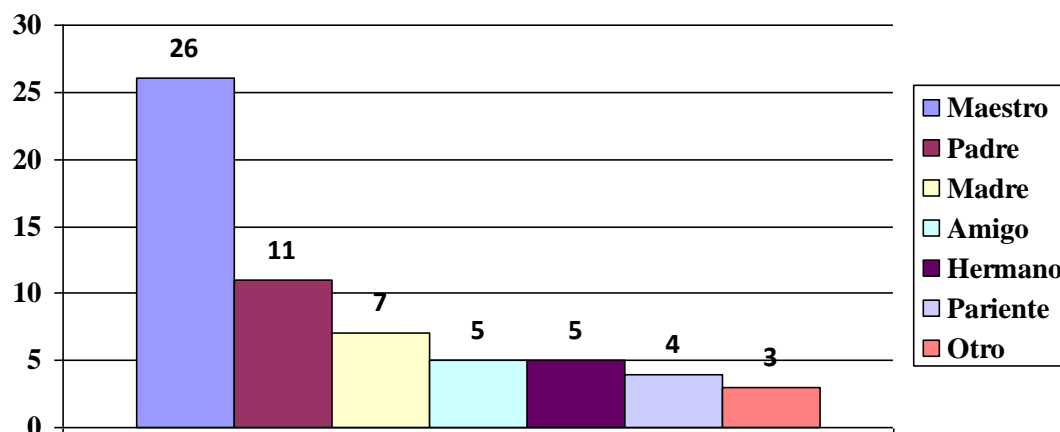


Figura 20. Persona que promovió la formación plástica.

En otras personas se indican uno mismo o la influencia social.

1.2. Formación general

1.2.1. Docentes de Educación musical

El tipo de Bachillerato realizado en la formación general de los docentes de Educación musical es Profesional o General, principalmente (ver tabla 44), no siendo la frecuencia de respuestas significativa, $Chi^2 = 3.217, p = .359$.

Tabla 44

Tipo de Bachillerato cursado

Bachillerato	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
General	14	29.2	30.4	30.4
Profesional Técnico	15	31.3	32.6	63.0
Tecnológico	9	18.8	19.6	82.6
Otro	8	16.7	17.4	100.0
Total	46	95.8	100.0	
No contesta	2	4.2		
Total	48	100.0		

En cuanto a la especialidad cursada en Bachillerato, en la tabla 45 se integran las diferentes opciones indicadas por los docentes.

Tabla 45

Especialidad de Bachillerato cursada por los docentes de Educación musical

Especialidad de Bachillerato	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
En Arte	3	6.3	7.5	7.5
Bellas Artes	1	2.1	2.5	10.0
Educación Artística	3	6.3	7.5	17.5
Música	3	6.3	7.5	25.0
CEDART: Arte	2	4.2	5.0	30.0

CEDART: Artes plásticas	1	2.1	2.5	32.5
CEDART: Danza	1	2.1	2.5	35.0
CEDART: Humanidades	2	4.2	5.0	40.0
CEDART	3	6.3	7.5	47.5
Humanidades	2	4.2	5.0	52.5
No relacionadas: Contabilidad, Administración	2	4.2	5.0	57.5
No relacionadas: Secretariado	1	2.1	2.5	60.0
No relacionadas: Mecánica (Físico- Matemático), Electricidad	1	2.1	2.5	62.5
No relacionadas: Dibujo Arquitectónico, Computación, Topografía	1	2.1	2.5	65.0
Sin especialidad	14	29.2	35.0	100.0
Total	40	83.3	100.0	
No contesta	8	16.7		
Total	48	100.0		

Respecto a la licenciatura cursada, en la tabla 46 se detallan las respuestas dadas, siendo la Licenciatura en Música la más indicada.

Tabla 46

Licenciatura cursada

Licenciatura	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Licenciatura en Artes	1	2.1	4.5	4.5
Licenciatura en Música	12	25.0	54.5	59.1
Licenciatura en Artes plásticas	1	2.1	4.5	63.6
Otra Licenciatura	8	16.7	36.4	100.0
Total	22	45.8	100.0	
No contesta	26	54.2		
Total	48	100.0		

La opción/especialidad de Licenciatura se puede observar en la tabla 47.

Tabla 47

Opción/especialidad de la Licenciatura

Opción/especialidad de Licenciatura	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Música: Docencia	1	2.1	5.3	5.3
Artes plásticas	1	2.1	5.3	10.5
Teatro	1	2.1	5.3	15.8
Danza	1	2.1	5.3	21.1
Lic. Educación Indígena	1	2.1	5.3	26.3
Lic. Comunicación Gráfica	1	2.1	5.3	31.6

Lic. Formación Cívica y Ética	1	2.1	5.3	36.8
Prof. Educación Secundaria	1	2.1	5.3	42.1
Industrial/Ingeniería Industrial				
Diplomado en Educación musical	1	2.1	5.3	47.4
Diplomado	3	6.3	15.8	63.2
Instructor de Arte	3	6.3	15.8	78.9
Educación Artística	1	2.1	5.3	84.2
Lic. Español	1	2.1	5.3	89.5
Normal Superior	1	2.1	5.3	94.7
Normal Superior Lic. en Inglés	1	2.1	5.3	100.0
Total	19	39.6	100.0	
No contesta	29	60.4		
Total	48	100.0		

El estatus profesional técnico de los docentes es el incluido en la tabla 48.

Tabla 48

Estatus profesional técnico de los docentes de Educación musical

Estatus profesional técnico	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje
			válido	acumulado
Titulado Universitario	12	25.0	41.4	41.4
Estudiante	3	6.3	10.3	51.7
No acredita estudios	10	20.8	34.5	86.2
Instructor de Arte	2	4.2	6.9	93.1

Estudios inconclusos	1	2.1	3.4	96.6
Titulado sin especificar institución	1	2.1	3.4	100.0
Total	29	60.4	100.0	
No contesta	19	39.6		
Total	48	100.0		

El año en el que se obtuvo la titulación, para aquellos docentes que contestaron, oscila entre 1987 y 2008. Dicha titulación se obtuvo mayoritariamente en el Instituto de Bellas Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), hoy día reconvertido en Facultad de Artes, aunque también se podía haber obtenido en la Normal Superior.

Como estudios complementarios, los docentes apuntaron los recogidos en la tabla 49.

Tabla 49

Estudios complementarios

Estudios complementarios	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Inglés	1	2.1	3.3	3.3
Educación	4	8.3	13.3	16.7
Otros	16	33.3	53.3	70.0
Inglés y Otros	3	6.3	10.0	80.0
Tecnologías y Otros	1	2.1	3.3	83.3
Inglés y Tecnologías	1	2.1	3.3	86.7
Educación y Otros	1	2.1	3.3	90.0
Tecnologías, Educación y Otros	1	2.1	3.3	93.3

Educación: Música	1	2.1	3.3	96.7
Educación: Diplomado Bellas Artes	1	2.1	3.3	100.0
Total	30	62.5	100.0	
No contesta	18	37.5		
Total	48	100.0		

Para finalizar, como otros estudios complementarios se indicaron los registrados en la tabla 50.

Tabla 50

Otros estudios complementarios

Otros estudios	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Diplomado en Dirección coral	1	2.1	4.5	4.5
Diplomado en Educación musical	2	4.2	9.1	13.6
Diplomado en Música	2	4.2	9.1	22.7
Diplomado en Bellas Artes	3	6.3	13.6	36.4
Maestría (sin especificar)	1	2.1	4.5	40.9
Maestría en Psicomotricidad	1	2.1	4.5	45.5
Música	1	2.1	4.5	50.0
Educación musical y Computación	1	2.1	4.5	54.5
Antropología	1	2.1	4.5	59.1
Pedagogía, Canto, Teatro	1	2.1	4.5	63.6
Artísticas	1	2.1	4.5	68.2

Música, Computación y Expresión Corporal	1	2.1	4.5	72.7
Diplomado en Liderazgo Transformacional y Matemáticas Educativa	1	2.1	4.5	77.3
Pedagogía en Educación y Música, Cantos y juegos y Computación	1	2.1	4.5	81.8
No relacionados: Contabilidad, Electricidad, Arquitectura	1	2.1	4.5	86.4
Computación	2	4.2	9.1	95.5
Diplomado en Educación musical, CCMATA, CEDART, Auxiliar de Enfermería	1	2.1	4.5	100.0
Total	22	45.8	100.0	
No contesta	26	54.2		
Total	48	100.0		

1.2.2. Docentes de Artes plásticas

El tipo de Bachillerato cursado por los docentes de Artes plásticas se integra en la tabla 51. Destaca el Profesional Técnico así como otro tipo de Bachillerato. El análisis de frecuencias de las respuestas dadas no fue significativo, $Chi^2 = .692$, $p = .875$.

Tabla 51

Tipo de Bachillerato cursado por los docentes de Artes plásticas

Tipo de Bachillerato	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
General	8	18.6	20.5	20.5
Profesional Técnico	11	25.6	28.2	48.7
Tecnológico	9	20.9	23.1	71.8
Otro	11	25.6	28.2	100.0
Total	39	90.7	100.0	
No contesta	4	9.3		
Total	43	100.0		

En lo que respecta a la especialidad de Bachillerato, en la tabla 52 se recoge.

Tabla 52

Especialidad de Bachillerato cursada por los docentes de Artes plásticas

Especialidad de Bachillerato	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
En Arte	4	9.3	13.3	13.3
Educación Artística	1	2.3	3.3	16.7
Artes y Humanidades	1	2.3	3.3	20.0
CEDART: Arte	1	2.3	3.3	23.3
CEDART	2	4.7	6.7	30.0
Pedagógico	2	4.7	6.7	36.7

Normal	1	2.3	3.3	40.0
CCMATA	1	2.3	3.3	43.3
CBTIS	1	2.3	3.3	46.7
No relacionadas: Contabilidad, Administración	1	2.3	3.3	50.0
No relacionadas: Mecánica (Físico- Matemático), Electricidad	4	9.3	13.3	63.3
No relacionadas: Dibujo Arquitectónico, Computación, Topografía	1	2.3	3.3	66.7
No relacionadas: Trabajo Social	1	2.3	3.3	70.0
Sin especialidad	8	18.6	26.7	96.7
CAM: Pedagógico	1	2.3	3.3	100.0
Total	30	69.8	100.0	
No contesta	13	30.2		
Total	43	100.0		

Por su parte, la Licenciatura que dio opción al desarrollo profesional fue la señalada en la tabla 53.

Tabla 53

Licenciatura de los docentes de Artes plásticas

Licenciatura	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Licenciatura en Artes	3	7.0	12.5	12.5
Licenciatura en Artes plásticas	3	7.0	12.5	25.0
Otra Licenciatura	18	41.9	75.0	100.0
Total	24	55.8	100.0	
No contesta	19	44.2		
Total	43	100.0		

La opción/especialidad en la Licenciatura indicada por los docentes que contestaron se recoge en la tabla 54.

Tabla 54

Opción/especialidad de la Licenciatura

Opción/especialidad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Artes Escénicas	1	2.3	3.7	3.7
Folklore	1	2.3	3.7	7.4
Lic. Educación Primaria	1	2.3	3.7	11.1
Lic. Docencia Tecnológica	4	9.3	14.8	25.9
Lic. Pedagogía	1	2.3	3.7	29.6
Lic. Educación Física	1	2.3	3.7	33.3

Lic. Docencia	1	2.3	3.7	37.0
Tecnológica/Ingeniería Civil				
CCMATA	4	9.3	14.8	51.9
CEDART	1	2.3	3.7	55.6
Diplomado en Bellas Artes	2	4.7	7.4	63.0
Diplomado	1	2.3	3.7	66.7
Instructor de Arte	1	2.3	3.7	70.4
Educación Artística	4	9.3	14.8	85.2
Ingeniería	1	2.3	3.7	88.9
Lic. en Biología	1	2.3	3.7	92.6
Lic. Trabajo Social/Educación	1	2.3	3.7	96.3
Preescolar/Educación				
Primaria/Docencia Tecnológica				
Normal Superior	1	2.3	3.7	100.0
Total	27	62.8	100.0	
No contesta	16	37.2		
Total	43	100.0		

En lo que respecta al estatus profesional técnico de los docentes de Artes plásticas, en la tabla 55 se incluye el mismo.

Tabla 55

Estatus profesional técnico de los docentes de Artes plásticas

Estatus profesional técnico	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Titulado Universitario	6	14.0	17.6	17.6
Pasante	3	7.0	8.8	26.5
Estudiante	1	2.3	2.9	29.4
No acredita estudios	10	23.3	29.4	58.8
Titulado UPN	1	2.3	2.9	61.8
Titulado CCMATA	5	11.6	14.7	76.5
Titulado CAM	4	9.3	11.8	88.2
Titulado Normal Superior	1	2.3	2.9	91.2
Título CAM/Pasante UACH	1	2.3	2.9	94.1
Titulado INBA	2	4.7	5.9	100.0
Total	34	79.1	100.0	
No contesta	9	20.9		
Total	43	100.0		

El año de obtención de la titulación oscila desde 1980 hasta 2008, siendo el organismo expedidor de dicha titulación el CCMATA (Centro de Capacitación para Maestros de Actividades Tecnológicas y Artísticas), el CAM (Centro de Actualización Magisterial), el INBA (Instituto Nacional de Bellas Artes), el Instituto Bellas Artes (actualmente Facultad de Artes de la UACH), la Normal Superior, la UIN (Universidad Interamericana del Norte) o, la UPN (Universidad Pedagógica Nacional).

Como estudios complementarios, los docentes apuntan los que se pueden observar en la tabla 56.

Tabla 56

Estudios complementarios de los docentes de Artes plásticas

Estudios complementarios	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Inglés	2	4.7	8.7	8.7
Tecnologías	6	14.0	26.1	34.8
Educación	3	7.0	13.0	47.8
Otros	4	9.3	17.4	65.2
Inglés y Tecnologías	1	2.3	4.3	69.6
Tecnologías y Educación	3	7.0	13.0	82.6
Educación: Diplomado Bellas Artes	2	4.7	8.7	91.3
Educación: Artística	1	2.3	4.3	95.7
Educación estudiante Normal Superior	1	2.3	4.3	100.0
Total	23	53.5	100.0	
No contesta	20	46.5		
Total	43	100.0		

Por su parte, la tabla 57 integra otros estudios complementarios.

Tabla 57

Otros estudios complementarios

Otros estudios complementarios	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Diplomado en Música	1	2.3	7.1	7.1
Diplomado en Bellas Artes	1	2.3	7.1	14.3
Maestría (sin especificar)	1	2.3	7.1	21.4
Artísticas	2	4.7	14.3	35.7
CCMATA	3	7.0	21.4	57.1
CEDART	1	2.3	7.1	64.3
Diplomado en Orientación Educativa	1	2.3	7.1	71.4
Escultura, Música	1	2.3	7.1	78.6
No relacionados: Contabilidad, Electricidad, Arquitectura	2	4.7	14.3	92.9
Normal Superior	1	2.3	7.1	100.0
Total	14	32.6	100.0	
No contesta	29	67.4		
Total	43	100.0		

2. Características de los centros

En este apartado se analizarán las características de los centros en los que el profesorado de Educación Artística desempeña su función docente, tanto dentro del Sistema Estatal Básico como fuera del mismo.

2.1. Dentro del Sistema Estatal Básico

2.1.1. Educación musical

Dentro del profesorado que indicó cada una de las Zonas escolares en las que trabajaba dentro del Sistema Estatal Básico: el 55.26% desarrollaba su labor docente en dos Zonas escolares; el 23.68% en una Zona escolar; el 13.16% en tres Zonas escolares; el 5.26% en cuatro Zonas escolares; y el 2.63% en cinco Zonas escolares (ver figura 21).

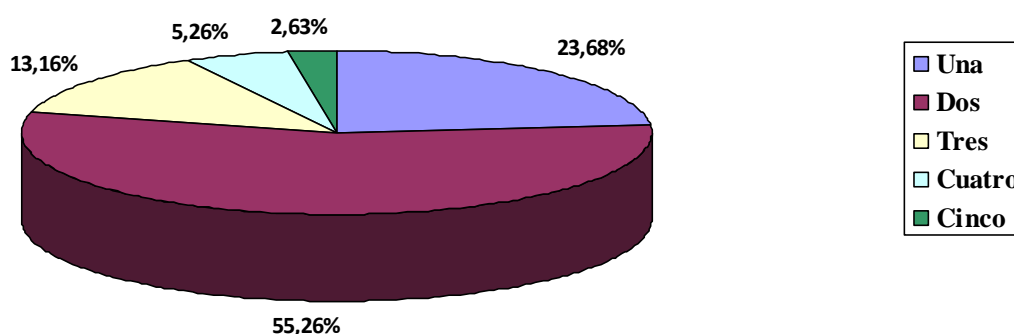


Figura 21. Número de Zonas escolares en las que el docente imparte Educación musical.

En la tabla 58 se presenta cada una de las Zonas escolares, identificadas por un número serial, señaladas por los docentes.

Tabla 58

Frecuencia de docentes que trabaja en cada Zona escolar

Zona escolar	Institución escolar 1	Institución escolar 2	Institución escolar 3	Institución escolar 4	Institución escolar 5	Total	Porcentaje
1	2	1				3	3.75
4	1					1	1.25
8	1	1				2	2.50
9	1					1	1.25
12	1		1			2	2.50
19	3	4				7	8.75
23	2		1			3	3.75
26	1		1			2	2.50
29		1			1	2	2.50
31		2		1		3	3.75
33	5	2		1		8	10.00
43	4					4	5.00
61	1					1	1.25
72		1				1	1.25
74	2	1	1	1		5	6.25
75		2				2	2.50
88	1	1				2	2.50
89	4					4	5.00
90	1	3	1			5	6.25
91	2	5				7	8.75

92	3	2	2			7	8.75
94	2	1	1			4	5.00
95	2	2				4	5.00
Total	39	29	8	3	1	80	100.00

El nivel educativo en el que se desempeñaba la labor docente, en función de la institución, es el indicado en la tabla 59. El nivel educativo en el que, en general, el profesorado trabaja en mayor medida es el de Primaria (64.65%), seguido de Preescolar (35.35%).

Tabla 59

Nivel educativo al que se atiende por zona o institución escolar

Nivel educativo	Institución escolar 1	Institución escolar 2	Institución escolar 3	Institución escolar 4	Institución escolar 5	Total	Porcentaje
Preescolar	15	9	5	5	1	35	35.35
Primaria	33	25	6			64	64.65
Total	48	34	11	5	1	99	100.00

Se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en función del nivel educativo en la frecuencia de respuestas para la institución escolar 1, $Chi^2 = 5.333$, $p = .021$, y la institución escolar 2, $Chi^2 = 6.818$, $p = .009$. En ambos casos la docencia mayoritaria era en Primaria.

Respecto al número de horas a la semana basificadas (ver tabla 60), el mínimo fue de 6 y el máximo de 84, con una media de 21.43 horas semanales ($DT = 11.095$).

Tabla 60

Número total de horas a la semana basificadas

Horas semanales basificadas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
6	1	2.1	2.2	2.2
9	1	2.1	2.2	4.3
10	2	4.2	4.3	8.7
13	1	2.1	2.2	10.9
15	8	16.7	17.4	28.3
16	1	2.1	2.2	30.4
17	1	2.1	2.2	32.6
18	4	8.3	8.7	41.3
19	4	8.3	8.7	50.0
20	2	4.2	4.3	54.3
21	1	2.1	2.2	56.5
22	1	2.1	2.2	58.7
24	4	8.3	8.7	67.4
25	5	10.4	10.9	78.3
26	1	2.1	2.2	80.4
27	1	2.1	2.2	82.6
28	7	14.6	15.2	97.8
84	1	2.1	2.2	100.0
Total	46	95.8	100.0	
No contesta	2	4.2		

Total	48	100.0
-------	----	-------

El análisis de frecuencias resultó ser significativo, $Chi^2 = 33.826$, $p = .009$.

Por su parte, el número total de horas a la semana por itinerario fue de un mínimo de 3 horas y máximo de 18, con una media de 8 horas ($DT = 4.677$). Además, el número total de horas semanales por contrato oscilaba entre un mínimo de 5 y máximo de 28, con una media de 14 horas ($DT = 13.435$).

Los docentes señalaron, en total, 68 centros educativos en los que trabajaban. En la tabla 61 se muestra la frecuencia y porcentaje de docentes de Educación musical participantes en el estudio por cada centro educativo.

Tabla 61

Frecuencia y porcentaje de docentes de Educación musical por escuela

Centro educativo laboral	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3	Escuela 4	Total	Porcentaje
18 de Marzo		1			1	1.06
19 de Febrero			1		1	1.06
20 de Noviembre	1				1	1.06
1013				1	1	1.06
Magisterial Solid			1		1	1.06
18 de Mayo				1	1	1.06
Abraham González	1				1	1.06
Adolfo López Mateos	1				1	1.06
Agustín Melgar	2	2			4	4.25
Alfredo Chávez Amparán		1			1	1.06

Aquiles Serdán	1			1	1.06	
Amado Nervo			1	1	1.06	
Ángel G. Castellanos		1		1	1.06	
Antonio Quevedo		1		1	1.06	
Bernardino Loya Galleros		1		1	1.06	
Carmen Romano de López Portillo	1			1	1.06	
Chihuahua	1		1	2	2.13	
Club de Leones	2	1		1	4	4.25
Eloísa Flores Romero		1		1	1.06	
Enrique C. Rébsamen	1			1	1.06	
Fernando Montes de Oca	1		1	2	2.13	
Francisco R. Almada	1			1	1.06	
Freineth				1	1	1.06
Gabriela Mistral				1	1	1.06
Gil Esparza	1			1	1.06	
Gonzalo Amaranto Reyes	1			1	1.06	
Helen Keller				1	1	1.06
Héroes de la Revolución	1			1	1.06	
Ignacio Ramírez			1	1	1.06	
Independencia	1			1	1.06	
Instituto de Bellas Artes (UACH)			1	1	1.06	
Insurgentes	1	1		2	2.13	

Jesús Reyes Heróles	1	1	2	2.13
José María Mari	1		1	1.06
José María Morelos y Pavón	1		1	1.06
José María Morelos y Pavón (Aldama)	1		1	1.06
José María Ponce de León		1	1	1.06
José Vasconcelos	1	1	2	2.13
Josefa Ortiz de Domínguez			1	1.06
Juan Alanís		1	1	1.06
Juan Gutiérrez de la Cueva		1	1	1.06
Manuel Doblado			1	1.06
Manuela Medina	1		1	1.06
María G. de Ortiz			1	1.06
Mariano Irigoyen		1	2	2.13
Melchor Guaspe		1	1	1.06
Melchor Múzquiz		1	1	1.06
Melchor Ocampo	1		1	1.06
Miguel Cervantes		1	1	1.06
Miguel Hidalgo	2		2	2.13
Niños Héroe	1		1	1.06
Pablo Gómez		1	1	1.06

Porfirio Parra	1				1	1.06
Praxedis G. Guerrero	2	1			3	3.19
Preescolar	1	4	2	1	8	8.51
Presidente Díaz Ordaz	1				1	1.06
Primero de Mayo		1			1	1.06
Ramón López Velarde		1			1	1.06
Revolución Mexicana	1	1			2	2.13
Rosaura Bravo	1	1			2	2.13
Salvador Martínez Prieto		1			1	1.06
Sección 42 del SNTE	1				1	1.06
Solidaridad	1				1	1.06
Tomás Gameros		1			1	1.06
Toribio Ortega		1	1		2	2.13
Trece de Septiembre			1		1	1.06
Unidad Proletaria		1		1	2	2.13
Venustiano Carranza			1		1	1.06
Total	37	32	16	9	94	100.00

El 39.02% de los docentes señalaron hasta cuatro instituciones educativas en las que trabajaban y el 36.59% en dos. En la tabla 62 se muestra la frecuencia y porcentaje de docentes de Educación musical participantes en el estudio en función del número de escuelas en las que trabajan.

Tabla 62

Frecuencia y porcentaje de docentes de Educación musical por número escuela en las que labora

Docente	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3	Escuela 4	Total	Porcentaje
1	1	1			2	2.4
2	1	1			2	2.4
3	1	1	1	1	4	4.8
4	1				1	1.2
5	1	1			2	2.4
6	1	1	1	1	4	4.8
7	1	1	1	1	4	4.8
8	1				1	1.2
9	1	1	1	1	4	4.8
10	1	1	1		3	3.6
11	1	1	1		3	3.6
12	1	1			2	2.4
13	1	1	1	1	4	4.8
14	1	1			2	2.4
15	1	1			2	2.4
16	1				1	1.2
17	1				1	1.2
18	1	1			2	2.4
19	1				1	1.2
20	1	1	1	1	4	4.8

21	1				1	1.2
22	1	1			2	2.4
23	1	1			2	2.4
24	1	1			2	2.4
25	1	1	1	1	4	4.8
26	1	1			2	2.4
27	1	1			2	2.4
28	1	1			2	2.4
29	1	1	1		3	3.6
30	1			1	1	1.2
31	1	1	1		4	4.8
32	1				1	1.2
33	1	1			2	2.4
34	1	1			2	2.4
35	1	1	1		3	3.6
TOTAL	35	27	12	8	82	100.0

Teniendo en cuenta que un docente puede trabajar en distintas instituciones, el número mínimo de alumnos que ha de atender en una institución es de 26 y el máximo de 800. De modo que el total de alumnos, uniendo los de diferentes instituciones, con el que un docente de Educación musical trabaja es el indicado en la tabla 63.

Tabla 63

Total de población de alumnos atendida por el docente

Número total de estudiantes	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No contesta	18	37.5	37.5	37.5
100	1	2.1	2.1	39.6
120	1	2.1	2.1	41.7
130	1	2.1	2.1	43.8
250	1	2.1	2.1	45.8
350	2	4.2	4.2	50.0
406	1	2.1	2.1	52.1
464	1	2.1	2.1	54.2
501	1	2.1	2.1	56.3
526	1	2.1	2.1	58.3
580	1	2.1	2.1	60.4
585	1	2.1	2.1	62.5
612	1	2.1	2.1	64.6
700	1	2.1	2.1	66.7
710	1	2.1	2.1	68.8
730	1	2.1	2.1	70.8
780	2	4.2	4.2	75.0
820	1	2.1	2.1	77.1
850	1	2.1	2.1	79.2
860	1	2.1	2.1	81.3

885	1	2.1	2.1	83.3
900	1	2.1	2.1	85.4
926	1	2.1	2.1	87.5
1000	1	2.1	2.1	89.6
1050	1	2.1	2.1	91.7
1140	1	2.1	2.1	93.8
1150	1	2.1	2.1	95.8
1200	1	2.1	2.1	97.9
1250	1	2.1	2.1	100.0
Total	48	100.0	100.0	

Respecto al promedio total de alumnos por grupo, en la tabla 64 se presenta, oscilando entre 20 y 33.

Tabla 64

Promedio de alumnos por grupo

Promedio de alumnos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
20	2	4.2	8.0	8.0
22	1	2.1	4.0	12.0
24	1	2.1	4.0	16.0
25	3	6.3	12.0	28.0
26	1	2.1	4.0	32.0
27	3	6.3	12.0	44.0

28	3	6.3	12.0	56.0
29	2	4.2	8.0	64.0
30	5	10.4	20.0	84.0
31	2	4.2	8.0	92.0
33	2	4.2	8.0	100.0
Total	25	52.1	100.0	
No contesta	23	47.9		
Total	48	100.0		

Los grados que ha de atender este docente son los recogidos en la tabla 65. Destaca que el 69.13% atiende a todos.

Tabla 65

Grados a los que se atiende en cada Escuela de Primaria

Grados	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3	Escuela 4	Total	Porcentaje
Todos	27	17	7	5	56	69.13
1° y 2°	1	3	1		5	6.17
1°, 2° y 3°	1		4	3	8	9.88
1°, 2°, 3° y 4°	1	2			3	3.70
1°, 2°, 3°, 4° y 5°	1				1	1.23
2°, 3°, 4°, 5°		1			1	1.23
2°, 3°, 4°, 5° y 6°	1	1			2	2.50
3°, 4° y 5°		2			2	2.50
3°, 4°, 5° y 6°	2				2	2.50

4°, 5° y 6°	1				1	1.23
Total	35	26	12	8	81	100.00

2.1.2. Artes plásticas

En este caso, el máximo de Zonas en las que trabaja un docente de Artes plásticas es de tres. Así, el 44.44% del profesorado que indicó cada una de las Zonas escolares en las que trabajaba dentro del Sistema Estatal Básico, desarrollaba su labor docente en dos Zonas escolares; el 33.33% en una Zona escolar; y, el 22.22% en tres Zonas escolares (ver figura 22).

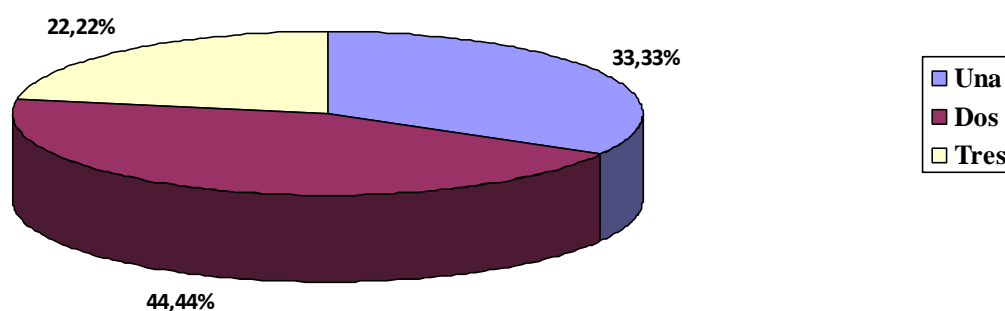


Figura 22. Número de Zonas escolares en las que el docente imparte Artes plásticas.

Las Zonas señaladas por los docentes de Educación Artística fueron las recogidas en la tabla 66.

Tabla 66

Frecuencia de docentes que trabaja en cada Zona escolar

Zona escolar	Institución escolar 1	Institución escolar 2	Institución escolar 3	Total	Porcentaje
1	2	1	1	4	8.33
5	1	1		2	4.17
12	1	1		2	4.17
13	1			1	2.08
18	2			2	4.17
19		2		2	4.17
26	1		1	2	4.17
31	2	1		3	6.25
43	2		1	3	2.08
49		1		1	2.08
88	2	4		6	12.50
89	3		1	4	8.33
90	1	1	1	3	6.25
91	4	3		7	14.58
92	4	1	1	6	12.50
Total	26	16	6	48	100.00

En lo relativo al nivel educativo en el que los docentes de Artes plásticas trabajan, la tabla 67 incluye dichos niveles. Al respecto, el nivel educativo en el que, en total, el profesorado de Artes plásticas trabaja en mayor medida es el de Primaria (98.77%).

Tabla 67

Nivel educativo al que se atiende por zona o institución escolar

Nivel educativo	Institución escolar 1	Institución escolar 2	Institución escolar 3	Institución escolar 4	Total	Porcentaje
Preescolar	0				0	.00
Primaria	40	26	12	2	80	98.77
Secundaria		1			1	1.23
Total	40	27	12	2	81	100.00

El análisis de frecuencias fue significativo en lo relativo al nivel educativo en la institución escolar 1, $Chi^2 = 37.098$, $p = .000$, y la institución escolar 2, $Chi^2 = 25.138$, $p = .000$.

Avanzando en los análisis estadísticos, el número total de horas semanales basificadas (ver tabla 68) tenía un mínimo de 12, un máximo de 28, con una media de 24.06 horas ($DT = 5.382$).

Tabla 68

Número total de horas a la semana basificadas

Horas semanales basificadas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
12	1	2.3	2.8	2.8
13	1	2.3	2.8	5.6
14	1	2.3	2.8	8.3
15	2	4.7	5.6	13.9

16	1	2.3	2.8	16.7
18	2	4.7	5.6	22.2
19	4	9.3	11.1	33.3
20	1	2.3	2.8	36.1
21	1	2.3	2.8	38.9
23	1	2.3	2.8	41.7
24	4	9.3	11.1	52.8
25	1	2.3	2.8	55.6
28	16	37.2	44.4	100.0
Total	36	83.7	100.0	
No contesta	7	16.3		
Total	43	100.0		

El análisis de frecuencias resultó significativo, $Chi^2 = 73.778$, $p = .000$.

Por su parte, el número total de horas a la semana por itinerario osciló entre un mínimo de 3 y un máximo de 37, con una media de 13.71 horas ($DT = 11.568$). Además, el número total de horas semanales por contrato se situaba entre las 18 horas de mínimo y las 23 de máximo, con una media de 25.17 horas ($DT = 2.217$).

Los centros educativos en los que los docentes de Artes plásticas trabajaban en el presente trabajo, teniendo presente que podían trabajar en más de uno, fueron en total 62 (ver tabla 69).

Tabla 69

Frecuencia y porcentaje de docentes de Artes plásticas por escuela

Centro educativo laboral	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3	Total	Porcentaje
18 de Marzo		1		1	1.20
19 de Febrero			1	1	1.20
20 de Noviembre	1			1	1.20
22 de Septiembre	1	1		2	2.41
24 de Febrero	1			1	1.20
Abraham González	1			1	1.20
Adolfo López Mateos	1	1		2	2.41
Agustín Melgar	1		1	2	2.41
Alfredo Chávez Amparán		1		1	1.20
Ángel G. Castellanos		1		1	1.20
Antonio Quevedo Caro	1			1	1.20
Aurelia Agüero Esquivelia	1			1	1.20
Bernardino Loya Galleros	1			1	1.20
Club de Leones Chihuahua	2	1	1	4	4.82
Emiliano Zapata			1	1	1.20
Enrique C. Rébsamen	1		1	2	2.41
Federico Stalforth	1			1	1.20
Fernando Montes de Oca		1		1	1.20
Francisco R. Almada	1			1	1.20
Francisco Villa			1	1	1.20
Gonzalo A. Reyes	1			1	1.20

Gustavo Petriccioli			2	2	2.41
Héroes de la Revolución		2		2	2.41
Ignacio Zaragoza	1			1	1.20
Insurgentes		1		1	1.20
Jaime Torres Bodet	1			1	1.20
Jesús García		1		1	1.20
Jesús Reyes Heroles	1	1	1	3	3.61
José Dolores Palomino		1		1	1.20
José Ma. La Fragua	1			1	1.20
José María Mari		1	1	2	2.41
José María Morelos y Pavón (Aldama)	1		1	2	2.41
José María Ponce de León			2	2	2.41
José Vasconcelos	2			2	2.41
Juan Alanís			1	1	1.20
Juan Mata Ortiz		1		1	1.20
Leona Vicario		1		1	1.20
Ley Asentamientos Humanos		1		1	1.20
Luis Urías		1		1	1.20
Margarita Maza de Juárez		1		1	1.20
María Martínez de Escutia			1	1	1.20
Melchor Guaspe		1		1	1.20
Melchor Múzquiz	1			1	1.20
Melchor Ocampo	1			1	1.20

Miguel Ángel Arvizu Ponce de León	1	1		2	2.41
Miguel Hidalgo	2			2	2.41
Niños Héroeos	1			1	1.20
Particular	1			1	1.20
Pascual Orozco	1			1	1.20
Plan de Ayala	1			1	1.20
Praxedis G. Guerrero			1	1	1.20
Primero de Mayo		1		1	1.20
Rafael Ramírez	1	1		2	2.41
Revolución	1	2		3	3.61
Rosaura Bravo	2			2	2.41
Salvador Martínez Prieto		1		1	1.20
Salvador Orozco Martínez		1		1	1.20
Sección 42 del SNTE	1			1	1.20
Secundaria			1	1	1.20
Toribio Ortega			1	1	1.20
Unidad Proletaria		1		1	1.20
Venustiano Carranza	1			1	1.20
Total	37	28	18	83	100.00

Los docentes señalaron hasta cuatro instituciones educativas en las que trabajaban, donde el mayor porcentaje de ellos (48.53%) indica que labora en tres escuelas. La frecuencia y porcentaje de docentes se muestra en la tabla 70.

Tabla 70

Frecuencia y porcentaje de docentes de Educación musical por número escuela en las que labora

Docente	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3	Escuela 4	Total	Porcentaje
1	1	1	1		3	4.41
2	1	1			2	2.94
3	1				1	1.47
4	1	1	1		3	4.41
5	1	1			2	2.94
6	1	1			2	2.94
7	1	1			2	2.94
8	1	1	1	1	4	5.88
9	1				1	1.47
10	1	1			2	2.94
11	1	1	1		3	4.41
12	1				1	1.47
13	1	1	1		3	4.41
14	1	1	1		3	4.41
15	1	1	1	1	4	5.88
16	1	1	1		3	4.41
17	1	1			2	2.94
18	1				1	1.47
19	1	1	1		3	4.41
20		1			1	1.47

21	1	1	1		3	4.41
22	1	1			2	2.94
23	1	1	1		3	4.41
24	1	1	1	1	4	5.88
25	1	1	1		3	4.41
26	1	1			2	2.94
27	1	1	1		3	4.41
28	1	1			2	2.94
TOTAL	27	24	14	3	68	100.0

El mínimo de alumnado que un docente de Artes plásticas atiende en una escuela es de 50 y el máximo de 780. Teniendo en cuenta que puede trabajar en diferentes instituciones educativas, en la tabla 71 se presenta el total de alumnos atendidos.

Tabla 71

Total de población de alumnos atendida por el docente

Número total de estudiantes	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No contesta	6	14.0	14.0	14.0
78	1	2.3	2.3	16.3
85	1	2.3	2.3	18.6
121	1	2.3	2.3	20.9
191	1	2.3	2.3	23.3
300	2	4.7	4.7	27.9

350	1	2.3	2.3	30.2
400	1	2.3	2.3	32.6
418	1	2.3	2.3	34.9
450	1	2.3	2.3	37.2
510	1	2.3	2.3	39.5
550	1	2.3	2.3	41.9
640	1	2.3	2.3	44.2
660	2	4.7	4.7	48.8
690	1	2.3	2.3	51.2
700	1	2.3	2.3	53.5
750	1	2.3	2.3	55.8
760	1	2.3	2.3	58.1
780	1	2.3	2.3	60.5
800	3	7.0	7.0	67.4
803	1	2.3	2.3	69.8
840	2	4.7	4.7	74.4
860	1	2.3	2.3	76.7
880	1	2.3	2.3	79.1
920	1	2.3	2.3	81.4
937	1	2.3	2.3	83.7
940	1	2.3	2.3	86.0
948	1	2.3	2.3	88.4
990	1	2.3	2.3	90.7
1020	1	2.3	2.3	93.0

1040	1	2.3	2.3	95.3
1090	1	2.3	2.3	97.7
1240	1	2.3	2.3	100.0
Total	43	100.0	100.0	

En cuanto al promedio de alumnos por grupo que es atendido, en la tabla 72 se indica. El número promedio por grupo oscila entre 10 y 46 estudiantes.

Tabla 72

Promedio de alumnos por grupo

Promedio de alumnos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
10	1	2.3	2.9	2.9
13	1	2.3	2.9	5.9
16	1	2.3	2.9	8.8
18	1	2.3	2.9	11.8
20	2	4.7	5.9	17.7
23	1	2.3	2.9	20.6
24	1	2.3	2.9	23.5
25	4	9.3	11.8	35.3
26	1	2.3	2.9	38.2
27	4	9.3	11.8	50.0
28	2	4.7	5.9	55.9
30	6	14.0	17.6	73.5

31	1	2.3	2.9	76.4
33	3	7.0	8.8	85.2
35	2	4.7	5.9	91.1
36	1	2.3	2.9	94.0
37	1	2.3	2.9	96.9
46	1	2.3	2.9	99.8
Total	34	79.1	100.0	
No contesta	9	20.9		
Total	43	100.0		

Los grados que se atienden por escuela se presentan en la tabla 73. Suelen ser todos los grados atendidos por el docente en Artes plásticas (77.90%).

Tabla 73

Grados atendidos por los docentes

Grados	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3	Total	Porcentaje
Todos	40	27	7	74	77.90
1° y 2°			1	1	1.05
1°, 2° y 3°	1	1	3	5	5.26
1°, 2°, 3° y 4°		1		1	1.05
2°, 3° y 4°			1	1	1.05
2°, 3°, 4° y 5o		1		1	1.05
2°, 3°, 4°, 5° y 6°	1	1		2	2.10
3° y 4°			1	1	1.05

3°, 4° y 5°			1	1	1.05
4°, 5° y 6°	1		5	6	6.31
5°			1	1	1.05
6°		1		1	1.05
Total	43	32	20	95	100.00

2.2. Fuera del Sistema Estatal Básico

2.2.1. Educación musical

En primer lugar, en la tabla 74 se muestra el lugar donde los docentes trabajan, en el caso de que lo hicieran, fuera del sistema estatal básico.

Tabla 74

Lugar de trabajo fuera del Sistema Escolar Básico

Trabajo fuera del Sistema Estatal Básico	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Escuela particular	3	6.3	50.0	50.0
Clases particulares	1	2.1	16.7	66.7
Programas	1	2.1	16.7	83.3
Universidad Bellas Artes	1	2.1	16.7	100.0
Total	6	12.5	100.0	
No contesta	42	87.5		
Total	48	100.0		

El nivel educativo en el que trabajaban los docentes fuera de dicho sistema se presenta en la tabla 75.

Tabla 75

Nivel educativo de trabajo fuera del Sistema Estatal Básico

Nivel educativo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Preescolar	1	2.1	20.0	20.0
Primaria	2	4.2	40.0	60.0
Superior	1	2.1	20.0	80.0
Primaria y Secundaria	1	2.1	20.0	100.0
Total	5	10.4	100.0	
No contesta	43	89.6		
Total	48	100.0		

El número de horas trabajadas fuera del sistema estatal oscilaba entre 1 y 40 (ver tabla 76).

Tabla 76

Número de horas de trabajo fuera del Sistema Estatal Básico

Número de horas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	1	2.1	16.7	16.7
5	1	2.1	16.7	33.3

10	2	4.2	33.3	66.7
14	1	2.1	16.7	83.3
40	1	2.1	16.7	100.0
Total	6	12.5	100.0	
No contesta	42	87.5		
Total	48	100.0		

Al solicitar que indiquen otro sitio laboral, los docentes de Educación musical señalaron lo recogido en la tabla 77.

Tabla 77

Otro sitio laboral

Otro lugar de trabajo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No contesta	39	81.3	81.3	81.3
Fernando Montes de Oca Artes plásticas	1	2.1	2.1	83.3
Catedrático en Normal Superior en Español, Matemáticas y Física	1	2.1	2.1	85.4
Distribuidora Móvil	1	2.1	2.1	87.5
Instituto del Seguro Social (IMSS) (Nutrición)	1	2.1	2.1	89.6
ITESM, Art Ballet	1	2.1	2.1	91.7

Negocio propio	1	2.1	2.1	93.8
Orquesta	1	2.1	2.1	95.8
Restaurante-bar	1	2.1	2.1	97.9
Sec. Fed. 1	1	2.1	2.1	100.0
Total	48	100.0	100.0	

2.2.2. Artes plásticas

Tan sólo dos fueron los docentes de Artes plásticas que indicaron otro lugar fuera del Sistema Educativo Estatal (ver tabla 78).

Tabla 78

Lugar de trabajo fuera del Sistema Estatal Básico

Trabajo fuera del Sistema Estatal Básico	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Clases particulares	1	2.3	50.0	50.0
Universidad Bellas Artes	1	2.3	50.0	100.0
Total	2	4.7	100.0	
No contesta	41	95.3		
Total	43	100.0		

El número de horas semanales indicado fue de 22 horas en un caso y de 35 horas en otro. Además, al preguntar si se trabajaba en otro sitio laboral, los docentes apuntaron lo incluido en la tabla 79.

Tabla 79

Otro sitio laboral

Otro lugar de trabajo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No contesta	38	88.4	88.4	88.4
Jornadas culturales federales	1	2.3	2.3	90.7
Negocio particular	1	2.3	2.3	93.0
Oficina de Artes visuales	1	2.3	2.3	95.3
Secundaria Federal	1	2.3	2.3	97.7
Secundaria y Particular	1	2.3	2.3	100.0
Total	43	100.0	100.0	

3. Caracterización de la docencia en Educación Artística

En este tercer apartado de los Resultados se analizará la opinión de los docentes en los aspectos relacionados con la enseñanza en Educación Artística, estableciendo un análisis comparativo entre los docentes de Educación musical y los de Artes plásticas. Concretamente, se atenderá al conocimiento y aplicación de la legislación actualmente vigente, la metodología docente, los contenidos, las actividades desarrolladas, los instrumentos de evaluación, las relaciones familiares, los recursos del docente, la situación actual de la Educación Artística y las necesidades en su labor.

3.1. Conocimiento y aplicación de la legislación actualmente vigente

En la tabla 80 se puede observar la frecuencia de respuestas para cada uno de los cinco ítems que conformaban esta categoría así como los resultados del análisis de frecuencias, siendo todos significativos.

Tabla 80

Conocimiento y aplicación de la legislación actualmente vigente

Ítems	Respuesta	<i>N</i>	<i>N</i>	<i>Residual</i>	<i>Chi</i> ²	<i>p</i>
		observado	esperado			
Ítem 1.1. Considero importante el conocimiento de la normativa legal que en materia de Educación tiene México	A veces	15	28.7	-13.7	20.674***	.000
	A menudo	23	28.7	-5.7		
	Siempre	48	28.7	19.3		
	Total	86				
Ítem 1.2. Conozco la normativa legal en vigor que afecta a mi materia	Nunca	7	21.5	-14.5	15.023**	.002
	A veces	29	21.5	7.5		
	A menudo	29	21.5	7.5		
	Siempre	21	21.5	-.5		
	Total	86				
Ítem 1.3. Sigo los fines establecidos en la Ley	A veces	15	22.0	-7.0	39.727***	.000
	A menudo	30	22.0	8.0		

	Siempre	41	22.0	19.0		
	Total	86				
Ítem 1.4. Logro los objetivos previstos en la Ley	A veces	14	28.7	-14.7	15.721***	.000
	A menudo	44	28.7	15.3		
	Siempre	28	28.7	-.7		
	Total	86				
Ítem 1.5. Procuero mantenerme informado acerca de las	A veces	13	21.8	-8.8	55.483***	.000
modificaciones que se producen en materia legislativa que afectan	A menudo	25	21.8	3.3		
mi materia docente	Siempre	48	21.8	26.3		
	Total	86				

*** $p < .001$, ** $p < .01$

Los rangos (promedio y suma) en cada ítem en función de la especialidad en Educación Artística (Educación musical y Artes plásticas) se presentan en la tabla 81.

Tabla 81

Rangos en los ítems relativos al Conocimiento y aplicación de la legislación actualmente vigente según la especialidad en Educación Artística

Ítems	Educación Artística	<i>N</i>	<i>Rango promedio</i>	<i>Suma de rangos</i>
Ítem 1.1. Considero importante el conocimiento de la normativa legal que en materia de Educación tiene México	Educación musical	46	42.16	1939.50
	Artes plásticas	40	45.04	1801.50
	Total	86		
Ítem 1.2. Conozco la normativa legal en vigor que afecta a mi materia	Educación musical	45	39.02	1756.00
	Artes plásticas	41	48.41	1985.00
	Total	86		
Ítem 1.3. Sigo los fines establecidos en la Ley	Educación musical	46	48.10	2212.50
	Artes plásticas	42	40.56	1703.50
	Total	88		
Ítem 1.4. Logro los objetivos previstos en la Ley	Educación musical	46	49.30	2268.00
	Artes plásticas	40	36.83	1473.00
	Total	86		
Ítem 1.5. Procuro mantenerme informado	Educación musical	46	43.48	2000.00
	Artes plásticas	41	44.59	1828.00

acerca de las modificaciones	Total	87
que se producen en materia		
legislativa que afectan mi		
materia docente		

Los resultados hallados, mediante la prueba U de *Mann-Whitney*, mostraron diferencias significativas según la especialidad en Educación Artística (ver tabla 82) en el ítem 1.4, $U = 653.000$, $W = 1473.000$, $Z = -2.541$, $p = .011$. Al respecto, los docentes de Educación musical indicaban en mayor medida *Logro los objetivos previstos en la Ley* que los de Artes plásticas.

Tabla 82

Resultados de la prueba U de Mann-Whitney en función de la especialidad en Educación Artística

Estadísticos de contraste	Item1.1	Item1.2	Item1.3	Item1.4	Item1.5
<i>U de Mann-Whitney</i>	858.500	721.000	800.500	653.000	919.000
<i>W de Wilcoxon</i>	1939.500	1756.000	1703.500	1473.000	2000.000
<i>Z</i>	-.595	-1.828	-1.496	-2.541	-.227
<i>p</i>	.552	.068	.135	.011*	.820

* $p < .05$

3.2. Metodología

En la tabla 83 se presentan las respuestas a los ítems de esta categoría, hallándose diferencias en el análisis de frecuencias para todos ellos.

Tabla 83

Metodología

Ítems	Respuesta	<i>N</i> observado	<i>N</i> esperado	<i>Residual</i>	<i>Chi</i> ²	<i>p</i>
Ítem 2.1. Elaboro un plan anual de la asignatura para la Institución	Nunca	3	17.6	-14.6	162.909***	.000
	A veces	9	17.6	-8.6		
	A menudo	10	17.6	-7.6		
	Siempre	65	17.6	47.4		
	Total	87				
Ítem 2.2. Para lo anterior, tengo en cuenta factores relativos a la edad, grado, condición social, ubicación de la escuela, evaluación inicial, etc.	Nunca	2	22.3	-20.3	83.629***	.000
	A veces	5	22.3	-17.3		
	A menudo	26	22.3	3.8		
	Siempre	56	22.3	33.8		
	Total	89				
Ítem 2.3. Trato de conocer a mi grupo antes de elaborar la planeación	Nunca	3	18.0	-15.0	106.444***	.000
	A veces	9	18.0	-9.0		

	A menudo	23	18.0	5.0		
	Siempre	54	18.0	36.0		
	Total	90				
Ítem 2.5. La planeación que incluya estrategias de enseñanza, técnicas, actividades, criterios de evaluación, etc., es imprescindible para una correcta formación artística	Nunca	1	20.0	-19.0	127.400***	.000
	A veces	3	20.0	-17.0		
	A menudo	13	20.0	-7.0		
	Siempre	63	20.0	43.0		
	Total	80				
Ítem 2.6. Utilizo en mis planeaciones, procedimientos que facilitan el aprendizaje de mis alumnos	A veces	3	28.3	-25.3	62.212***	.000
	A menudo	21	28.3	-7.3		
	Siempre	61	28.3	32.7		
	Total	85				
Ítem 2.8. Para el desarrollo de mis clases, tengo en cuenta algún (os) modelo (s) que conozco sobre la(s) teoría(s) de aprendizaje	Nunca	3	16.3	-13.3	23.062***	.000
	A veces	11	16.3	-5.3		
	A menudo	26	16.3	9.8		

	Siempre	25	16.3	8.8		
	Total	65				
Ítem 2.10. Para el logro de algunos contenidos, utilizo diferentes técnicas	Nunca	1	16.8	-15.8	43.746***	.000
	A veces	6	16.8	-10.8		
	A menudo	27	16.8	10.3		
	Siempre	33	16.8	16.3		
	Total	67				
Ítem 2.13. Utilizo en mis clases sistemas de aprendizaje que conllevan el uso de alguna tecnología multimedia (combinación de texto, sonido, imagen, animación y/o video), de aprendizaje interactivo y uso de datos electrónicos y redes de comunicación	Nunca	6	16.6	-10.6	43.566***	.000
	A veces	21	16.6	4.4		
	A menudo	36	16.6	19.4		
	Siempre	18	16.6	1.4		
	Total	81				

*** $p < .001$

Por su parte, la tabla 84 y la figura 23 integran las respuestas dadas al ítem 2.4., relativo a qué se toma como base para la planeación, destacando la Dosificación de Aprendizajes Esperados para la Educación Artística (72.5%), por lo que se hallaron diferencias significativas en el análisis de frecuencias, $Chi^2 = 18.473$, $p = .000$. También se obtuvieron pero para el poco empleo del Libro para el maestro de Educación Artística, $Chi^2 = 33.242$, $p = .000$.

Tabla 84

Ítem 2.4. *Elaboro una planeación con base a lo establecido en...*

	Plan y Programas		Libro para el maestro de Educación Artística		Dosificación de Aprendizajes Esperados para la Educación Artística	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
No	41	45.1	73	80.2	25	27.5
Sí	50	54.9	18	19.8	66	72.5
Total	91	100.0	91	100.0	91	100.0
Chi^2	.890		33.242***		18.473***	
p	.345		.000		.000	

*** $p < .001$

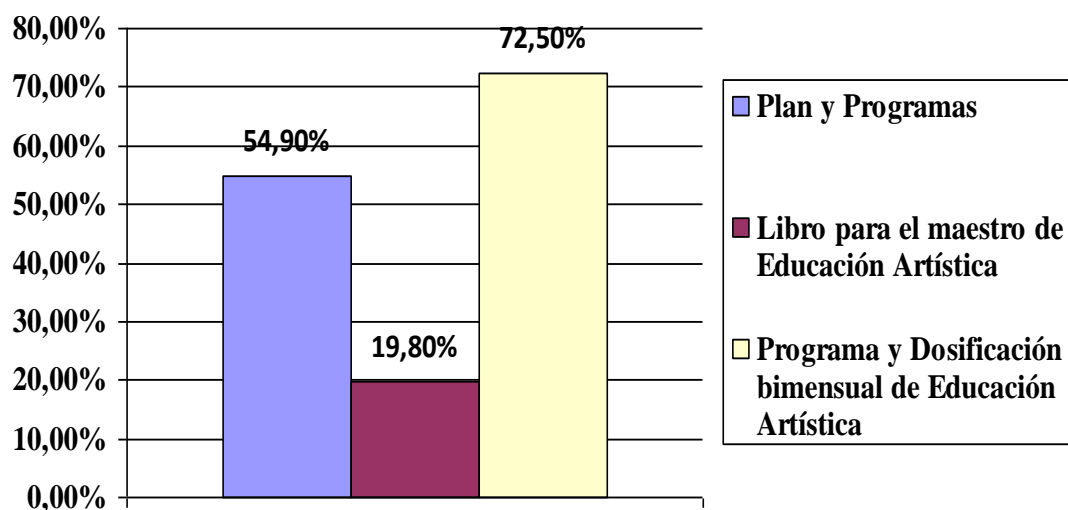


Figura 23. Elementos que sustentan la planeación.

La tabla 85 integra los procedimientos que los docentes indican que emplean en la planeación para facilitar el aprendizaje de sus alumnos.

Tabla 85

Procedimientos de la planeación para fomentar el aprendizaje del alumnado

Ítem 2.7.	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No contesta	38	41.8	41.8	41.8
Actividad de equipo, grupales	1	1.1	1.1	42.9
Actividades atractivas graduales	1	1.1	1.1	44.0
Actividades grupales investigación y observación	1	1.1	1.1	45.1
Adecuación curricular, flexibilidad, proceso del alumno	1	1.1	1.1	46.2

Amzayo, emot, propuesta personales, dibujo en equipo, etc.	1	1.1	1.1	47.3
Apoyos de aprendizaje en la formación del niño, registros	1	1.1	1.1	48.4
Busco adecuaciones y estrategias diferentes	1	1.1	1.1	49.5
Capacidad de los alumnos	1	1.1	1.1	50.5
Competencias	1	1.1	1.1	51.6
Cuentos	1	1.1	1.1	52.7
Diagnóstico, atención personal, lenguaje sencillo	1	1.1	1.1	53.8
Dinámicas de grupo, demostración, exposición	1	1.1	1.1	54.9
Dinámicas de integración	1	1.1	1.1	56.0
Dinámicas grupales, juegos de mesa de equipo	1	1.1	1.1	57.1
Dosífico	1	1.1	1.1	58.2
Ejercicios donde plasman habilidades y destrezas además de valores y actitudes	1	1.1	1.1	59.3
Estrategias (visuales, manuales)	1	1.1	1.1	60.4
Estrategias diversas auditivas, visuales, manuales	1	1.1	1.1	61.5
Estrategias, material didáctico	1	1.1	1.1	62.6

Explicación específica de cada una de las actividades	1	1.1	1.1	63.7
Explicación paso a paso	1	1.1	1.1	64.8
Explicando a su nivel	1	1.1	1.1	65.9
Explico, Técnica del espejo.	1	1.1	1.1	67.0
Pregunto: ¿entendieron?				
Habilidades y destrezas	1	1.1	1.1	68.1
Hacer adecuaciones al medio de la escuela	1	1.1	1.1	69.2
Innovaciones en los planes de actividades	1	1.1	1.1	70.3
Investigación de nuevos materiales	1	1.1	1.1	71.4
Juegos de coordinación, cantos	1	1.1	1.1	72.5
Juegos y actividades	1	1.1	1.1	73.6
Juegos y dinámicas	1	1.1	1.1	74.7
Juegos, cantos	1	1.1	1.1	75.8
Juegos, o utilizar algún recurso didáctico	1	1.1	1.1	76.9
Lenguaje apropiado y comprensible	1	1.1	1.1	78.0
Lluvia de ideas	1	1.1	1.1	79.1
Los materiales requeridos para mi clase	1	1.1	1.1	80.2
Material adecuado, dinámicas, ejecución	1	1.1	1.1	81.3

Material didáctico, Fonomimia	1	1.1	1.1	82.4
Me apoyo en estrategias y materiales diversos	1	1.1	1.1	83.5
Método Dalcroze y lúdicos	1	1.1	1.1	84.6
Motivación, recompensa y técnicas de aprendizaje	1	1.1	1.1	85.7
Narración para estimular la imaginación	1	1.1	1.1	86.8
Objetivos adecuados a la edad y el medio de mi escuela	1	1.1	1.1	87.9
Por observación, prácticas, lluvias de ideas y productos	1	1.1	1.1	89.0
Procedimiento: intro, auditivo, visual, manual	1	1.1	1.1	90.1
Simple a complejo, aprendizaje significativo, aprendizaje basado en la experiencia	1	1.1	1.1	91.2
Son apoyos en la formación del niño	1	1.1	1.1	92.3
Técnicas estrategias materias	1	1.1	1.1	93.4
Tema, contenidos, aprendizajes esperados, evaluación	1	1.1	1.1	94.5
Tema, explicación, elaboración	1	1.1	1.1	95.6
Temas, actividades, aprendizaje esperados, estrategias didácticas, etc.	1	1.1	1.1	96.7

Uso enciclomedia y equipos de audio	1	1.1	1.1	97.8
Vinculando los temas académicos a mi área	1	1.1	1.1	98.9
Visitas a centro de música	1	1.1	1.1	100.0
Total	91	100.0	100.0	

Respecto a las teorías del aprendizaje que los docentes dicen usar en el desarrollo de sus clases (ítem 2.9) en la tabla 86 se recogen los indicados.

Tabla 86

Teorías del aprendizaje empleadas en las clases

Ítem 2.9	Frecuencia	Porcentaje
No contesta	37	40.66
Constructivismo (César Coll, aprendizaje cooperativo...)	9	9.89
Cognitivas (Vigotsky, Piaget...)	5	5.49
Conductismo	5	5.49
Dalcroze	5	5.49
Kodaly	11	12.09
Orff	10	10.99
Suzuki	7	7.69
Específicas de pintura	2	2.20
Total	91	100.0

Por su parte, las diferentes técnicas indicadas por los docentes para el logro de algunos contenidos (ítem 2.11) se presentan en la tabla 87.

Tabla 87

Técnicas utilizadas por los docentes para el logro de algunos contenidos (ítem 2.11)

Ítem 2.11	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No contesta	44	48.4	48.4	48.4
A lápiz, a color, acuarela, dibujos, etc.	1	1.1	1.1	49.5
Actividades	1	1.1	1.1	50.5
Acuarela, carbón, crayola, vinílica, oleo, etc.	1	1.1	1.1	51.6
Acuarela, lápiz, pintura vinílica y oleo	1	1.1	1.1	52.7
Acuarelas, esculturas	1	1.1	1.1	53.8
acuarelas, gis, pintura papel, plastilina, etc.	1	1.1	1.1	54.9
Adecuaciones curriculares	1	1.1	1.1	56.0
Carteles, juegos, participación de los niños	1	1.1	1.1	57.1
Conductismo, auditivo	1	1.1	1.1	58.2
Cuento historias, ejecuto con juegos	1	1.1	1.1	59.3

Del espejo, de Vigosky	1	1.1	1.1	60.4
Dibujo	1	1.1	1.1	61.5
Dibujo, pintura, escultura	1	1.1	1.1	62.6
Dibujo, pintura, modelado, collage	1	1.1	1.1	63.7
Dibujo, modelado	1	1.1	1.1	64.8
Dibujo, pintura, modelado	1	1.1	1.1	65.9
Dibujo, video, collage, acuarela	1	1.1	1.1	67.0
Diferentes métodos	1	1.1	1.1	68.1
Diversidad de materiales	1	1.1	1.1	69.2
Ejecución de instrumento, movimientos rítmicos y cantos didácticos	1	1.1	1.1	70.3
Ejercicios de percepción auditiva, relajación, etc.	1	1.1	1.1	71.4
En el arte hay mucha variedad (creatividad)	1	1.1	1.1	72.5
En ocasiones feedback y restricciones	1	1.1	1.1	73.6
Equipos, investigación	1	1.1	1.1	74.7
Expositivas, lluvia de ideas, proyectos, trabajo en equipo	1	1.1	1.1	75.8
Expresión Corporal	1	1.1	1.1	76.9
Fonomimia	1	1.1	1.1	78.0
Gis, acuarela, pintura y papel	1	1.1	1.1	79.1

Técnicas de docencia musical	1	1.1	1.1	80.2
Instrumental en existencia	1	1.1	1.1	81.3
Juego, investigación, colectivo	1	1.1	1.1	82.4
Juegos y dinámicas	1	1.1	1.1	83.5
La Fonomimia y el Canto didáctico	1	1.1	1.1	84.6
Lectura rítmica	1	1.1	1.1	85.7
Lluvia de ideas, dibujo dirigido y creativo	1	1.1	1.1	86.8
Moneda, Asesor al alumno, ejercicios	1	1.1	1.1	87.9
Observación, manipulación de material, copia	1	1.1	1.1	89.0
Óleo, vinílica, claro-oscuro, lápiz, pluma, etc.	1	1.1	1.1	90.1
Pastel, acuarelas, collage	1	1.1	1.1	91.2
Pedagogía no directiva	1	1.1	1.1	92.3
Prácticas, imágenes, vídeos	1	1.1	1.1	93.4
Puntos, línea, figura plana, claro-oscuro, etc.	1	1.1	1.1	94.5
Ritmo, Lectura Musical, Entonación, Ejecución Instrumental	1	1.1	1.1	95.6

Solfeo, Educación Auditiva, Psicomotricidad, Ritmo, Lenguaje Musical	1	1.1	1.1	96.7
Texturas	1	1.1	1.1	97.8
Todo lo que comprende las artes plásticas	1	1.1	1.1	98.9
Varían	1	1.1	1.1	100.0
Total	91	100.0	100.0	

En el ítem 2.12 se preguntaba a los docentes qué técnica o método consideraban mejor para estimular diferentes aspectos de su asignatura. En este sentido, en la tabla 88 se recogen las respuestas señaladas por los docentes de Educación musical y en la tabla 89 para los docentes de Artes plásticas.

Tabla 88

Técnicas o métodos para estimular diferentes aspectos de la Educación musical (ítem 2.12)

Lenguaje musical	Ejecución instrumental	Canto	Movimiento rítmico	Audición musical
Ejercitar	Digitación	Bellas Artes	Actividades musicales	Entonación
Fononimia, juego del eco	Método del instrumento	Kodaly	Bailes con instrumento del cuerpo	Fonomímica
Kodaly	Practicar	Oír y escuchar,	Dalcroze	Juegos de mesa

Fonometría				
Orff	Imitación	Solfeo	Kodaly	Kodaly
Propio	Ritmo	Vocalización	Orff	Música grabada
Rítmica	Yamaha		Practicar y seguir fonomímica	Orff
Títeres	Suzuky		Rítmica, Psicomotricidad	Repetición
	Varios, Propio			Relajación Suzuky

Tabla 89

Técnicas o métodos para estimular diferentes aspectos de las Artes plásticas (ítem 2.12)

Dibujo	Pintura	Grabado	Escultura	Infografía	Animación
A lápiz en cuaderno	Acuarela	Cordón sobre papel	Artes plásticas en global	Collage	Animación
Carbón Claro-oscuro	Vinílica Color	Experimentación Gelatinógrafo	Escultura Expositiva	Luz	Caricatura Con base en la figura, geometría plana

Creatividad	Creatividad	Scrach	Material reutilizable	Imaginativo
Dibujo	Imaginación	Vegetales	Modelado de plastilina	Lluvia de ideas
Dirigido	Demostración	Volumen y dimensión	Modulada	Visual y práctica
Imaginación	Digitación		Talla	
Líneas, libre	Es un proceso iniciando por el dibujo		Práctica de manipulación	
Observación natural	Multimedia			
Uso y manejo de geometría	Óleo			
	Pastel			
	Pintura			
	Copia de modelos pictóricos			

Avanzando con este apartado, en la tabla 90 se presentan los rangos para cada ítem de la categoría Metodología según la especialidad de Educación Artística.

Tabla 90

Rangos en los ítems de Metodología en función de la especialidad en Educación Artística

Ítems	Educación Artística	<i>N</i>	<i>Rango promedio</i>	<i>Suma de rangos</i>
Ítem 2.1. Elaboro un plan anual de la asignatura para la Institución	Educación musical	47	41.19	1936.00
	Artes plásticas	41	48.29	1980.00
	Total	88		
Ítem 2.2. Para lo anterior, tengo en cuenta factores relativos a la edad, grado, condición social, ubicación de la escuela, evaluación inicial, etc.	Educación musical	48	46.40	2227.00
	Artes plásticas	41	43.37	1778.00
	Total	89		
Ítem 2.3. Trato de conocer a mi grupo antes de elaborar la planeación	Educación musical	48	44.92	2156.00
	Artes plásticas	42	46.17	1939.00
	Total	90		
Ítem 2.5. La planeación que incluya estrategias de enseñanza, técnicas, actividades, criterios de evaluación, etc., es imprescindible para una correcta formación artística	Educación musical	41	37.98	1557.00
	Artes plásticas	39	43.15	1683.00
	Total	80		
Ítem 2.6. Utilizo en mis	Educación musical	46	41.37	1903.00

planeaciones,	Artes plásticas	39	44.92	1752.00
procedimientos que facilitan	Total	85		
el aprendizaje de mis				
alumnos				
Ítem 2.8. Para el desarrollo	Educación musical	38	33.00	1254.00
de mis clases, tengo en	Artes plásticas	27	33.00	891.00
cuenta algún (os) modelo (s)	Total	65		
que conozco sobre la(s)				
teoría(s) de aprendizaje				
Ítem 2.10. Para el logro de	Educación musical	36	32.78	1180.00
algunos contenidos, utilizo	Artes plásticas	31	35.42	1098.00
diferentes técnicas	Total	67		
Ítem 2.13. Utilizo en mis	Educación musical	44	43.30	1905.00
clases sistemas de	Artes plásticas	39	40.54	1581.00
aprendizaje que conllevan el	Total	83		
uso de alguna tecnología				
multimedia (combinación de				
texto, sonido, imagen,				
animación y/o video), de				
aprendizaje interactivo y uso				
de datos electrónicos y redes				
de comunicación				

No se obtuvieron diferencias significativas entre las respuestas dadas por los docentes de Educación musical y los de Artes plásticas (ver tabla 91).

Tabla 91

Resultados de la prueba U de Mann-Whitney en función de la especialidad en Educación Artística

Estadísticos de contraste	Ítem 2.1	Ítem 2.2	Ítem 2.3	Ítem 2.5	Ítem 2.6	Ítem 2.8	Ítem 2.10	Ítem 2.13
<i>U de Mann-Whitney</i>	808.00	917.00	980.00	696.00	822.00	513.00	514.00	801.00
<i>W de Wilcoxon</i>	1936.00	1778.00	2156.00	1557.00	1903.00	891.00	1180.00	1581.00
<i>Z</i>	-1.687	-.647	-.259	-1.399	-.843	.000	-.613	-.551
<i>p</i>	.092	.517	.796	.162	.399	1.000	.540	.582

Igualmente, en la tabla 92 se pueden consultar los rangos para las opciones de respuesta planteadas en el ítem 2.4.

Tabla 92

Rangos para los elementos que se tienen en cuenta en la planeación según la especialidad en Educación Artística

Ítem 2.4. Elaboro una planeación con base a lo establecido en...	Educación Artística	<i>N</i>	<i>Rango promedio</i>	<i>Suma de rangos</i>
Plan y Programas	Educación musical	48	47.54	2282.00
	Artes plásticas	43	44.28	1904.00
	Total	91		

Libro para el maestro de Educación Artística	Educación musical	48	45.53	2185.50
	Artes plásticas	43	46.52	2000.50
	Total	91		
Dosificación de Aprendizajes Esperados para la Educación Artística	Educación musical	48	44.28	2125.50
	Artes plásticas	43	47.92	2060.50
	Total	91		

No fueron estadísticamente significativas las diferencias entre los docentes de ambas especialidades (ver tabla 93).

Tabla 93

Resultados de la prueba U de Mann-Whitney en función de la especialidad en Educación Artística

Estadísticos de contraste	Plan y Programas	Libro para el maestro de Educación Artística	Dosificación de Aprendizajes Esperados para la Educación Artística
<i>U de Mann-Whitney</i>	958.000	1009.500	949.500
<i>W de Wilcoxon</i>	1904.000	2185.500	2125.500
<i>Z</i>	-.683	-.259	-.848
<i>p</i>	.495	.795	.396

3.3. Contenidos

En la tabla 94 se incluyen las frecuencias y resultados del análisis de frecuencias para las distintas opciones de respuesta planteadas en los ítems relativos a los Contenidos de Educación Artística con escala tipo *Likert*. Se hallaron diferencias significativas, mediante la prueba *Chi-cuadrado*, en los tres ítems.

Tabla 94

Contenidos de Educación Artística

Ítems	Respuesta	<i>N</i>	<i>N</i>	<i>Residual</i>	<i>Chi</i> ²	<i>p</i>
		observado	esperado			
Ítem 3.1. Informo a los alumnos y padres de familia, los propósitos y contenidos de la asignatura, anual, bimensual o semanalmente	Nunca	14	21.5	-7.5	8.047*	.045
	A veces	24	21.5	2.5		
	A menudo	31	21.5	9.5		
	Siempre	17	21.5	-4.5		
	Total	86				
Ítem 3.2. Resalto en mis actividades escolares cotidianas la importancia de la Educación musical / Artes plásticas	A veces	4	21.3	-17.3	125.212***	.000
	A menudo	15	21.3	-6.3		
	Siempre	65	21.3	43.8		
	Total	84				
Ítem 3.3. Promuevo ante mi Comunidad Educativa la visita a sitios de interés como conciertos, museos, galerías,	Nunca	1	21.5	-20.5	26.837***	.000
	A veces	30	21.5	8.5		

Educación Artística en Educación Primaria. Opinión de los docentes de Chihuahua (México)

festivales, proyección de películas, etc.	A menudo	30	21.5	8.5
	Siempre	25	21.5	3.5
	Total	86		

*** $p < .001$, * $p < .05$

Por otra parte, la consideración de los docentes de Educación Artística sobre la vinculación de su asignatura con otras materias (ítem 3.4) se especifica en la tabla 95 y se representa gráficamente en la figura 24. Las materias con las que más se vincula son Historia (92.22%), Matemáticas (91.11%) y, Formación Cívica y Ética (90.00%). El análisis de frecuencias fue significativo en todas las opciones de respuesta excepto para las siguientes: Todas y Lengua Extranjera.

Tabla 95

Considero que mi asignatura, se vincula con la(s) materia(s) de:

Ítem 3.4.		<i>N</i> observado	<i>N</i> esperado	<i>Residual</i>	<i>Chi</i> ²	<i>p</i>
Todas	No	51	45.0	6.0	1.600	.206
	Sí	39	45.0	-6.0		
	Total	90				
Historia	No	7	45.0	-38.0	64.178***	.000
	Sí	83	45.0	38.0		
	Total	90				
Geografía	No	19	45.0	-26.0	30.044***	.000
	Sí	71	45.0	26.0		
	Total	90				
Ciencias Naturales	No	18	45.0	-27.0	32.400	.000
	Sí	72	45.0	27.0		
	Total	90				
Matemáticas	No	8	45.0	-37.0	60.844***	.000
	Sí	82	45.0	37.0		

	Total	90				
Español	No	16	45.0	-29.0	37.378***	.000
	Sí	74	45.0	29.0		
	Total	90				
Lengua Extranjera	No	46	45.0	1.0	.044	.833
	Sí	44	45.0	-1.0		
	Total	90				
Educación Física	No	18	45.0	-27.0	32.400***	.000
	Sí	72	45.0	27.0		
	Total	90				
Formación Cívica y Ética	No	9	45.0	-36.0	57.600***	.000
	Sí	81	45.0	36.0		
	Total	90				

*** $p < .001$

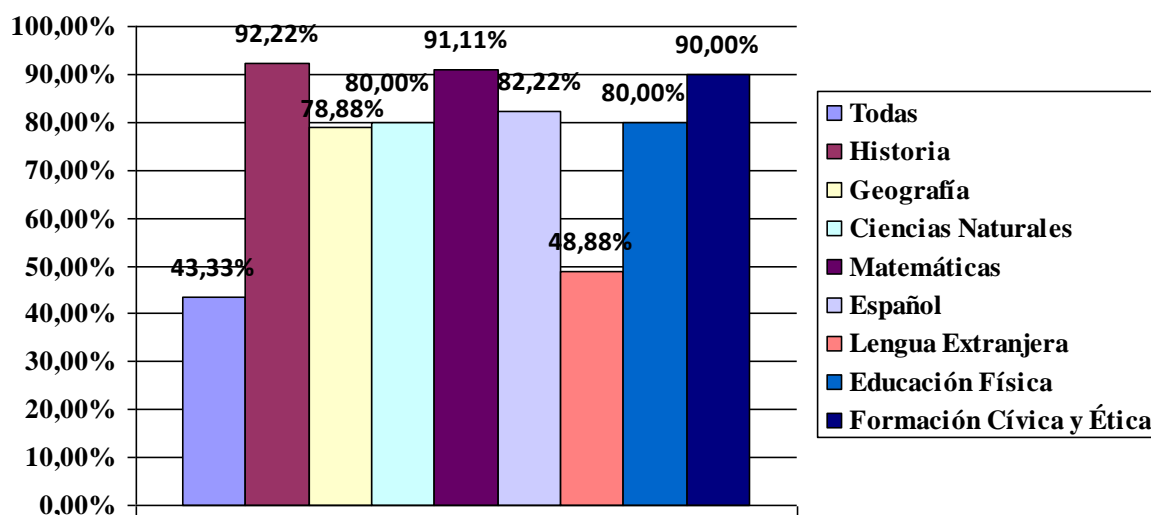


Figura 24. Materias con las que los docentes vinculan la Educación Artística.

En el ítem 3.5 se consultaba a los docentes su opinión acerca de la organización de los Contenidos en ejes de formación: Sensibilización, Contemplación, Expresión, Apreciación, Creación y Contextualización (ver tabla 96). Como puede observarse en la respuesta de los diferentes docentes, la opinión del profesorado es bastante positiva al respecto, entienden que favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo integral del alumnado desde la Educación Artística, aunque también señalan la necesidad de una mayor formación y técnicas para organizar los Contenidos en los ejes propuestos.

Tabla 96

¿Qué opina de la organización de los Contenidos en ejes de formación: Sensibilización, Contemplación, Expresión, Apreciación, Creación y Contextualización?

Ítem 3.5.	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No contesta	40	44.0	44.0	44.0
Bien	2	2.2	2.2	46.2
Cada maestro hace sus adecuaciones de acuerdo a sus necesidades, mi organización me funciona	1	1.1	1.1	47.3
Completa	1	1.1	1.1	48.4
Con la reforma es algo nuevo estoy abierta a este nuevo aprendizaje	1	1.1	1.1	49.5
Para nosotros es apreciación, expresión, contextualización	1	1.1	1.1	50.5

Considero que con estos contenidos se abarca una formación integral	1	1.1	1.1	51.6
Creo que siempre debemos estar innovando en estas áreas. Investigar multidisciplinariamente	1	1.1	1.1	52.7
De importancia para lograr un adecuado conocimiento de sí mismo y el mundo que lo rodea y poder expresar	1	1.1	1.1	53.8
El conocimiento se queda y se aplica en la vida diaria	1	1.1	1.1	54.9
Englobar la formación humana	1	1.1	1.1	56.0
Es apropiado	1	1.1	1.1	57.1
Es la secuencia que se tiene que llevar acabo	1	1.1	1.1	58.2
Es muy importante	1	1.1	1.1	59.3
Es nada mas plasmarlos en el papel porque siempre se hace	1	1.1	1.1	60.4
Es una secuencia que conlleva a entender, apreciar hasta concretar el conocimiento	1	1.1	1.1	61.5
Está bien, contempla un orden	1	1.1	1.1	62.6

Está muy bien el tener una educación sectorial, es algo más realista	1	1.1	1.1	63.7
Está muy bien, ya que todo esto es muy importante en el desarrollo emocional e intelectual del niño	1	1.1	1.1	64.8
Excelente	1	1.1	1.1	65.9
Fabuloso para los niños	1	1.1	1.1	67.0
Innovación, imaginación, que son los saberes que nosotros debemos manejar	1	1.1	1.1	68.1
Los aplican de la mejor manera y considero que los organizan de forma excelente	1	1.1	1.1	69.2
Me parece bien	1	1.1	1.1	70.3
Me parece lo más indicado para desarrollar mi trabajo	1	1.1	1.1	71.4
Me parece muy adecuados, pero en la nueva reforma están estructurados para 12 meses	1	1.1	1.1	72.5
Me parecen adecuados porque nos permite comprender y aprovechar mejor y con más metodología a la educación	1	1.1	1.1	73.6

Me parecen buenísimos pero faltan técnicas para su aplicación como expresión	1	1.1	1.1	74.7
Muy bien	1	1.1	1.1	75.8
Muy buen inicio en la formación musical	1	1.1	1.1	76.9
Nos ayuda a entender el proceso de enseñanza-aprendizaje	1	1.1	1.1	78.0
Nos dan parámetros de cómo actuar con los niños	1	1.1	1.1	79.1
Nos recuerda que hay que tocar de estos conceptos para un mejoramiento en los resultados de los alumnos	1	1.1	1.1	80.2
Pues que es una nueva reforma para poder aplicarlo	1	1.1	1.1	81.3
Que debemos conocer más acerca de ellos y deben de ser de importancia	1	1.1	1.1	82.4
Que deben saberse aplicar	1	1.1	1.1	83.5
Que es buena	1	1.1	1.1	84.6
Que es un proceso que se ve importante de llevarlo a cabo, pero con mas capacitación para nosotros	1	1.1	1.1	85.7
Que es una educación integral	1	1.1	1.1	86.8

Que son necesarias	1	1.1	1.1	87.9
Que son necesarios para llegar a todos los conocimientos	1	1.1	1.1	89.0
Que son necesarios para lograr lo que deseamos	1	1.1	1.1	90.1
Que todos deben ir relacionados y siempre presentes en la educación	1	1.1	1.1	91.2
Se tienen que llevar a la práctica	1	1.1	1.1	92.3
Sí, están de acuerdo a las necesidades que exige la enseñanza de la Educación musical	1	1.1	1.1	93.4
Son apoyos de aprendizaje en la formación del niños	1	1.1	1.1	94.5
Son correctas porque globalizan todas las competencias	1	1.1	1.1	95.6
Son ejes que los niños deben desarrollar más gracias a las clases de educación artística	1	1.1	1.1	96.7
Son importantes para el desarrollo del aprendizaje	1	1.1	1.1	97.8
Son un conjunto que determina el desarrollo integral en la educación artística	1	1.1	1.1	98.9

Todos forman una parte importante dentro de la aplicación de la nueva reforma	1	1.1	1.1	100.0
Total	91	100.0	100.0	

En lo relativo a la ordenación de la importancia que los docentes aportan a cada uno de los ejes de Contenidos en la formación en Educación Artística, la tabla 97 integra las respuestas de los mismos. El análisis de frecuencias resultó significativo en cuatro de los seis ejes de Contenidos, esto es, Sensibilización, Apreciación, Expresión y Contextualización. Además, el 61.54% del profesorado que contesta sitúa el eje de *Sensibilización* en primer lugar, el 23.38% al eje de *Contemplación* en cuarto lugar, el 29.11% al eje *Apreciación* en segundo lugar, el 23.08% al eje *Creación* en sexto lugar, el 29.11% al eje *Expresión* en quinto lugar y, por último, el 48.72% sitúa al eje *Contextualización* en sexto lugar.

Tabla 97

Enumere del 1 al 6, según la importancia que usted les da a los ejes

Ítem 3.6		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Chi^2	p
Sensibilización	1	48	52.7	61.5	61.5	119.692***	.000
	2	14	15.4	17.9	79.5		
	3	6	6.6	7.7	87.2		
	4	3	3.3	3.8	91.0		
	5	3	3.3	3.8	94.9		
	6	4	4.4	5.1	100.0		
	Total	78	85.7	100.0			
	No Contesta	13	14.3				
Total	91	100.0					
Contemplación	1	9	9.9	11.7	11.7	4.896	.429
	2	9	9.9	11.7	23.4		
	3	15	16.5	19.5	42.9		

Educación Artística en Educación Primaria. Opinión de los docentes de Chihuahua (México)

	4	18	19.8	23.4	66.2		
	5	12	13.2	15.6	81.8		
	6	14	15.4	18.2	100.0		
	Total	77	84.6	100.0			
	No contesta	14	15.4				
	Total	91	100.0				
Apreciación	1	12	13.2	15.2	15.2	14.797*	.011
	2	23	25.3	29.1	44.3		
	3	16	17.6	20.3	64.6		
	4	11	12.1	13.9	78.5		
	5	13	14.3	16.5	94.9		
	6	4	4.4	5.1	100.0		
	Total	79	86.8	100.0			
	No contesta	12	13.2				
	Total	91	100.0				

Educación Artística en Educación Primaria. Opinión de los docentes de Chihuahua (México)

Creación	1	8	8.8	10.3	10.3	5.077	.407
	2	11	12.1	14.1	24.4		
	3	15	16.5	19.2	43.6		
	4	15	16.5	19.2	62.8		
	5	11	12.1	14.1	76.9		
	6	18	19.8	23.1	100.0		
	Total	78	85.7	100.0			
	No contesta	13	14.3				
Total	91	100.0					
Expresión	1	4	4.4	5.1	5.1	21.177**	.001
	2	10	11.0	12.7	17.7		
	3	13	14.3	16.5	34.2		
	4	21	23.1	26.6	60.8		
	5	23	25.3	29.1	89.9		
	6	8	8.8	10.1	100.0		

Educación Artística en Educación Primaria. Opinión de los docentes de Chihuahua (México)

	Total	79	86.8	100.0			
	No contesta	12	13.2				
	Total	91	100.0				
Contextualización	1	4	4.4	5.1	5.1	62.154***	.000
	2	9	9.9	11.5	16.7		
	3	7	7.7	9.0	25.6		
	4	6	6.6	7.7	33.3		
	5	14	15.4	17.9	51.3		
	6	38	41.8	48.7	100.0		
	Total	78	85.7	100.0			
	No contesta	13	14.3				
	Total	91	100.0				

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

Al igual que se hizo en los dos apartados anteriores, seguidamente se analizarán las respuestas a los ítems en función de la especialidad de Educación Artística. Así, la tabla 98 muestra los rangos para los ítems 3.1 a 3.3.

Tabla 98

Rangos en los ítems de Contenidos en función de la especialidad en Educación Artística

Ítems	Educación Artística	<i>N</i>	<i>Rango promedio</i>	<i>Suma de rangos</i>
Ítem 3.1. Informo a los alumnos y padres de familia, los propósitos y contenidos de la asignatura, anual, bimensual o semanalmente	Educación musical	46	43.55	2003.50
	Artes plásticas	40	43.44	1737.50
	Total	86		
Ítem 3.2. Resalto en mis actividades escolares cotidianas la importancia de la Educación musical/ Artes plásticas	Educación musical	47	40.83	1919.00
	Artes plásticas	38	45.68	1736.00
	Total	85		
Ítem 3.3. Promuevo ante mi Comunidad Educativa	Educación musical	47	49.04	2305.00
	Artes plásticas	39	36.82	1436.00

la visita a sitios de interés Total	86
como conciertos, museos,	
galerías, festivales,	
proyección de películas,	
etc.	

Se hallaron diferencias, mediante la prueba no paramétrica *U* de *Mann-Whitney*, en el ítem 3.3, las cuales se presentan en la tabla 99. Así, los docentes de Educación musical indicaban en mayor medida que los de Artes plásticas *Promuevo ante mi Comunidad Educativa la visita a sitios de interés como conciertos, museos, galerías, festivales, proyección de películas, etc.*, $U = 656.000$, $W = 1436.000$, $Z = -2.394$, $p = .017$.

Tabla 99

Resultados de la prueba U de Mann-Whitney en función de la especialidad en Educación Artística

Estadísticos de contraste	Ítem 3.1	Ítem 3.2	Ítem 3.3
<i>U</i> de <i>Mann-Whitney</i>	917.500	791.000	656.000
<i>W</i> de <i>Wilcoxon</i>	1737.500	1919.000	1436.000
<i>Z</i>	-.023	-1.219	-2.394
<i>p</i>	.982	.223	.017*

* $p < .05$

Los rangos para el ítem 3.4, relativo a la vinculación de la asignatura de Educación Artística con otras materias, se incluyen en la tabla 100.

Tabla 100

Rangos en la vinculación de la asignatura de Educación Artística con otras materias en función de la especialidad en Educación Artística

Materias	Educación Artística	<i>N</i>	<i>Rango promedio</i>	<i>Suma de rangos</i>
Todas	Educación musical	48	47.56	2283.00
	Artes plásticas	42	43.14	1812.00
	Total	90		
Historia	Educación musical	48	44.31	2127.00
	Artes plásticas	42	46.86	1968.00
	Total	90		
Geografía	Educación musical	48	40.00	1920.00
	Artes plásticas	42	51.79	2175.00
	Total	90		
Ciencias Naturales	Educación musical	48	41.38	1986.00
	Artes plásticas	42	50.21	2109.00
	Total	90		
Matemáticas	Educación musical	48	44.81	2151.00
	Artes plásticas	42	46.29	1944.00
	Total	90		
Español	Educación musical	48	45.06	2163.00
	Artes plásticas	42	46.00	1932.00
	Total	90		
Lengua Extranjera	Educación musical	48	48.81	2343.00

	Artes plásticas	42	41.71	1752.00
	Total	90		
Educación Física	Educación musical	48	49.81	2391.00
	Artes plásticas	42	40.57	1704.00
	Total	90		
Formación Cívica y Ética	Educación musical	48	44.38	2130.00
	Artes plásticas	42	46.79	1965.00
	Total	90		

Las diferencias resultaron ser significativas para las materias de Geografía, Ciencias Naturales y Educación Física (ver tabla 101). Al respecto, el profesorado de Artes plásticas destacaba más que el de Educación musical la vinculación de su asignatura con *Geografía* y con *Ciencias Naturales*. Sin embargo, el de Educación musical la vinculaba en mayor medida con la de *Educación Física*.

Tabla 101

Resultados de la prueba U de Mann-Whitney en función de la especialidad en Educación Artística

Estadísticos de contraste	Todas	Historia	Geografía	Ciencias Naturales	Matemáticas	Español	Lengua Extranjera	Educación Física	Formación Cívica y Ética
<i>U de Mann-Whitney</i>	909.000	951.000	744.000	810.000	975.000	987.000	849.000	801.000	954.000
<i>W de Wilcoxon</i>	1812.000	2127.000	1920.000	1986.000	2151.000	2163.000	1752.000	1704.000	2130.000
<i>Z</i>	-.933	-.994	-3.020	-2.311	-.541	-.256	-1.485	-2.416	-.840
<i>p</i>	.351	.320	.003**	.021*	.588	.798	.138	.016*	.401

** $p < .01$, * $p < .05$

Por último, en lo relativo a la ordenación de los ejes de Contenidos de Educación Artística desarrollada por los docentes, los rangos se presentan en la tabla 102.

Tabla 102

Rangos para la ordenación de los ejes de Contenidos en función de la especialidad en Educación Artística

Ejes de Contenidos	Educación Artística	<i>N</i>	<i>Rango promedio</i>	<i>Suma de rangos</i>
Sensibilización	Educación musical	44	38.78	1706.50
	Artes plásticas	34	40.43	1374.50
	Total	78		
Contemplación	Educación musical	43	38.93	1674.00
	Artes plásticas	34	39.09	1329.00
	Total	77		
Apreciación	Educación musical	44	43.03	1893.50
	Artes plásticas	35	36.19	1266.50
	Total	79		
Creación	Educación musical	44	41.00	1804.00
	Artes plásticas	34	37.56	1277.00
	Total	78		
Expresión	Educación musical	44	40.43	1779.00
	Artes plásticas	35	39.46	1381.00
	Total	79		
Contextualización	Educación musical	43	44.79	1926.00

Artes plásticas	35	33.00	1155.00
Total	78		

Tan sólo se encontraron diferencias significativas en la ordenación del eje Contextualización, puntuando más alto los docentes de Educación musical que los de Artes plásticas, esto es, situando en mayor medida en sexto lugar la *Contextualización* (ver tabla 103).

Tabla 103

Resultados de la prueba U de Mann-Whitney en función de la especialidad en Educación Artística

Estadísticos de contraste	Sensibilización	Contemplación	Apreciación	Creación	Expresión	Contextualización
<i>U de Mann-Whitney</i>	716.500	728.000	636.500	682.000	751.000	525.000
<i>W de Wilcoxon</i>	1706.500	1674.000	1266.500	1277.000	1381.000	1155.000
<i>Z</i>	-.364	-.031	-1.347	-.676	-.192	-2.442
<i>p</i>	.716	.975	.178	.499	.847	.015*

* $p < .05$

3.4. Actividades

Las respuestas obtenidas en los ítems relativos a las Actividades de Educación Artística con respuesta tipo *Likert* se pueden consultar en la tabla 104. El análisis de frecuencias resultó significativo en todos los casos.

Por otra parte, en la tabla 105 y la figura 25 se integran los elementos en los que se sustentan la planificación de dichas actividades. En mayor medida, los docentes planean las Actividades con *Materiales didácticos elaborados por compañeros en las Academias* (90.0%), siendo el análisis de frecuencias significativo, $Chi^2 = 57.600, p = .000$.

Tabla 104

Actividades de Educación Artística

Ítems	Respuesta	<i>N</i>	<i>N</i>	<i>Residual</i>	<i>Chi</i> ²	<i>p</i>
		observado	esperado			
Ítem 4.1. Normalmente solicito a mis alumnos actividades complementarias (audiovisuales, asistencia a conciertos, museos, exposiciones, etc.)	Nunca	7	21.8	-14.8	29.000***	.000
	A veces	28	21.8	6.3		
	A menudo	39	21.8	17.3		
	Siempre	13	21.8	-8.8		
	Total	87				
Ítem 4.2. Las actividades complementarias favorecen la calidad de la educación que reciben los alumnos	A veces	3	21.5	-18.5	104.419***	.000
	A menudo	22	21.5	.5		
	Siempre	60	21.5	38.5		
	Total	85				
Ítem 4.3. La realización de actividades fuera de la escuela es beneficiosa para el estudio artístico-cultural	A veces	3	29.0	-26.0	59.862***	.000
	A menudo	23	29.0	-6.0		

	Siempre	61	29.0	32.0		
	Total	87				
Ítem 4.4. La mayoría de mis alumnos tiene al menos una actividad independiente de la escuela (deportiva, artística, cultural, religiosa, académica, etc.)	Nunca	3	21.5	-18.5	21.814***	.000
	A veces	25	21.5	3.5		
	A menudo	30	21.5	8.5		
	Siempre	28	21.5	6.5		
	Total	86				
Ítem 4.5. Promuevo en mis alumnos el adiestramiento instrumental o de habilidades y destrezas hacia instituciones públicas y/o privadas de la localidad	Nunca	5	21.3	-16.3	23.376***	.000
	A veces	18	21.3	-3.3		
	A menudo	35	21.3	13.8		
	Siempre	27	21.3	5.8		
	Total	85				
Ítem 4.6. Facilito información y estímulo a mis alumnos o a sus padres para que acudan a cursos y/o talleres que involucran las artes	Nunca	3	21.8	-18.8	24.402***	.000
	A veces	29	21.8	7.3		
	A menudo	33	21.8	11.3		

	Siempre	22	21.8	.3		
	Total	87				
Ítem 4.7. Mis alumnos constantemente proponen actividades para el logro de los propósitos o contenidos previstos en el programa	Nunca	6	21.3	-15.3	33.165***	.000
	A veces	41	21.3	19.8		
	A menudo	25	21.3	3.8		
	Siempre	13	21.3	-8.3		
	Total	85				

*** $p < .001$

Tabla 105

Planeo actividades propuestas con:

		<i>N</i>	<i>N</i>	<i>Residual</i>	<i>Chi</i> ²	<i>p</i>
Ítem 4.8.		observado	esperado			
Materiales didácticos elaborados por compañeros en las Academias	No	9	45.0	-36.0	57.600***	.000
	Sí	81	45.0	36.0		
	Total	90				
Recursos didácticos producidos por la SEP	No	50	45.0	5.0	1.111	.292
	Sí	40	45.0	-5.0		
	Total	90				
Diversos sitios de Internet	No	45	45.0	.0	.000	1.000
	Sí	45	45.0	.0		
	Total	90				
Materiales didácticos comerciales	No	52	45.0	7.0	2.178	.140
	Sí	38	45.0	-7.0		
	Total	90				

*** $p < .001$

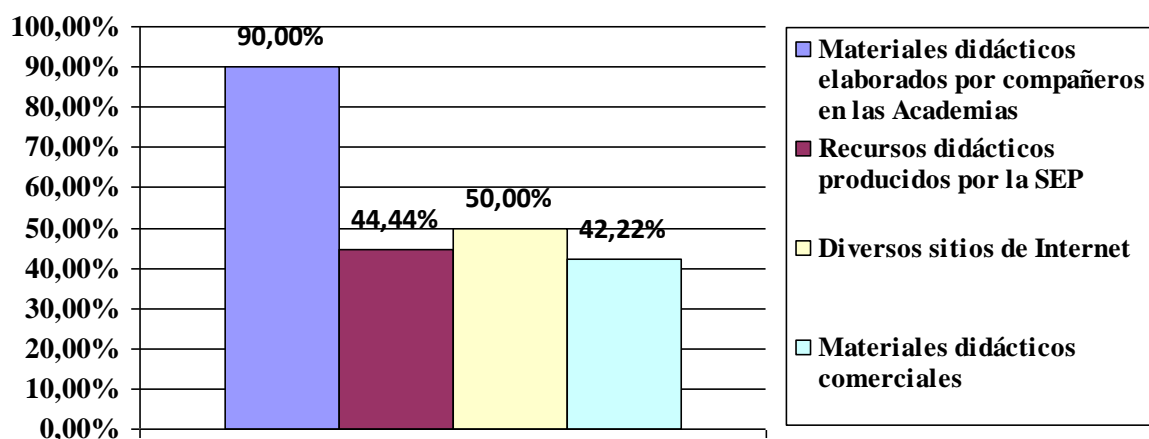


Figura 25. Elementos en los que se sustenta la planificación de las Actividades de Educación Artística.

Las Actividades desarrolladas en la institución educativa (concursos, festivales, exposiciones, etc.) son llevadas a cabo por los agentes indicados en la tabla 106. Se hallaron diferencias en el análisis de frecuencias, $Chi^2 = 63.952, p = .000$.

Tabla 106

En mi Institución Educativa, las actividades como concursos, festivales, exposiciones, presentaciones, representaciones, son orientadas por

Ítem 4.9	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje
			válido	acumulado
Docente del grupo	9	9.9	10.7	10.7
Docente de la asignatura	20	22.0	23.8	34.5
Director	13	14.3	15.5	50.0
Otro	13	14.3	15.5	65.5
Docente de la asignatura y Director	5	5.5	6.0	71.4

Docente del grupo y Director	1	1.1	1.2	72.6
Docente de grupo, Docente de la asignatura, Director y Otro	4	4.4	4.8	77.4
Docente de grupo y Docente de la asignatura	7	7.7	8.3	85.7
Docente de grupo, Docente de asignatura y Director	6	6.6	7.1	92.9
Director y Otro	2	2.2	2.4	95.2
Consejo técnico	2	2.2	2.4	97.6
Docente de asignatura y jefes de oficina	1	1.1	1.2	98.8
Docente de la asignatura y todo el personal	1	1.1	1.2	100.0
Total	84	92.3	100.0	
No contesta	7	7.7		
Total	91	100.0		

Del total de docentes que contestaron, el porcentaje de respuesta en cada opción, teniendo en cuenta que pueden señalar varias opciones simultáneamente, se presenta en la figura 26. El docente de la asignatura (35.20%) suele ser el que en mayor medida tiene este encargo.

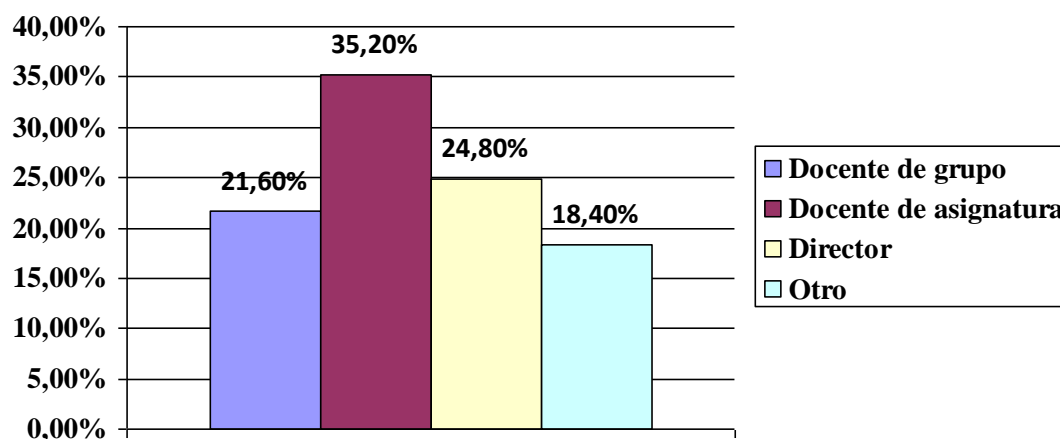


Figura 26. Persona de la institución educativa responsable de llevar a cabo distintas Actividades de Educación Artística.

Los docentes que apuntaron otros responsables de dichas Actividades indicaron lo apuntado en la tabla 107.

Tabla 107

Otros agentes que orientan las actividades de Educación Artística

Otros	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No contesta	69	75.8	75.8	75.8
Comisiones culturales deportivas	1	1.1	1.1	76.9
Consejo técnico	2	2.2	2.2	79.1
Convocatorias SEP	1	1.1	1.1	80.2
Coordinador de Educación musical	2	2.2	2.2	82.4
Inspección	1	1.1	1.1	83.5
Jefes de oficina	1	1.1	1.1	84.6

Maestro Educación musical	5	5.5	5.5	90.1
Maestros de Educación Artística	2	2.2	2.2	92.3
Todo el colectivo	7	7.7	7.7	100.0
Total	91	100.0	100.0	

Los rangos por especialidad de Educación Artística en los ítems referentes a las Actividades se muestran en la tabla 108 y los resultados de la prueba *U* de *Mann-Whitney* en la tabla 109. No se encontraron diferencias en las respuestas de los docentes según la especialidad en Educación Artística.

Tabla 108

Rangos para las Actividades en función de la especialidad en Educación Artística

Actividades	Educación Artística	<i>N</i>	<i>Rango promedio</i>	<i>Suma de rangos</i>
Ítem 4.1. Normalmente solicito a mis alumnos actividades complementarias (audiovisuales, asistencia a conciertos, museos, exposiciones, etc.)	Educación musical	48	47.30	2270.50
	Artes plásticas	39	39.94	1557.50
	Total	87		
Ítem 4.2. Las actividades complementarias favorecen la calidad de la educación que reciben los alumnos	Educación musical	46	45.82	2107.50
	Artes plásticas	40	40.84	1633.50
	Total	86		
Ítem 4.3. La realización de	Educación musical	47	41.87	1968.00

actividades fuera de la escuela es	Artes plásticas	40	46.50	1860.00
beneficiosa para el estudio	Total	87		
artístico-cultural				
Ítem 4.4. La mayoría de mis	Educación musical	46	45.58	2096.50
alumnos tiene al menos una	Artes plásticas	40	41.11	1644.50
actividad independiente de la	Total	86		
escuela (deportiva, artística,				
cultural, religiosa, académica,				
etc.)				
Ítem 4.5. Promuevo en mis	Educación musical	46	45.39	2088.00
alumnos el adiestramiento	Artes plásticas	39	40.18	1567.00
instrumental o de habilidades y	Total	85		
destrezas hacia instituciones				
públicas y/o privadas de la				
localidad				
Ítem 4.6. Facilito información y	Educación musical	47	44.64	2098.00
estimulo a mis alumnos o a sus	Artes plásticas	40	43.25	1730.00
padres para que acudan a cursos	Total	87		
y/o talleres que involucran las				
artes				
Ítem 4.7. Mis alumnos	Educación musical	46	45.27	2082.50
constantemente proponen	Artes plásticas	39	40.32	1572.50

actividades para el logro de los	Total	85
propósitos o contenidos previstos		
en el programa		

Tabla 109

Resultados de la prueba U de Mann-Whitney en función de la especialidad en Educación Artística

Estadísticos de contraste	Ítem 4.1	Ítem 4.2	Ítem 4.3	Ítem 4.4	Ítem 4.5	Ítem 4.6	Ítem 4.7
<i>U de Mann-Whitney</i>	777.500	813.500	840.000	824.500	787.000	910.000	792.500
<i>W de Wilcoxon</i>	1557.500	1633.500	1968.000	1644.500	1567.000	1730.000	1572.500
<i>Z</i>	-1.448	-1.149	-1.067	-.872	-1.029	-.270	-.995
<i>p</i>	.148	.250	.286	.383	.303	.787	.320

Continuando, los rangos según la especialidad de los docentes para el ítem 4.8 se presentan en la tabla 110.

Tabla 110

Rangos para la planificación de las Actividades propuestas en función de la especialidad en Educación Artística de los docentes

Ítem 4.8	Educación Artística	<i>N</i>	<i>Rango promedio</i>	<i>Suma de rangos</i>
Materiales didácticos elaborados por compañeros en las Academias	Educación musical	48	47.19	2265.00
	Artes plásticas	42	43.57	1830.00
	Total	90		
Recursos didácticos producidos por la SEP	Educación musical	48	46.13	2214.00
	Artes plásticas	42	44.79	1881.00
	Total	90		
Diversos sitios de Internet	Educación musical	48	49.25	2364.00
	Artes plásticas	42	41.21	1731.00
	Total	90		
Materiales didácticos comerciales	Educación musical	48	49.94	2397.00
	Artes plásticas	42	40.43	1698.00
	Total	90		

Tan sólo se hallaron diferencias significativas para el empleo de *Materiales didácticos comerciales* (ver tabla 111), con un mayor uso por parte de los docentes de Educación musical, $U = 795.000$, $W = 1698.000$, $Z = -2.014$, $p = .044$.

Tabla 111

Resultados de la prueba U de Mann-Whitney en función de la especialidad en Educación Artística

Estadísticos de contraste	Materiales didácticos elaborados por compañeros en las Academias	Recursos didácticos producidos por la SEP	Diversos sitios de Internet	Materiales didácticos comerciales
<i>U de Mann-Whitney</i>	927.000	978.000	828.000	795.000
<i>W de Wilcoxon</i>	1830.000	1881.000	1731.000	1698.000
<i>Z</i>	-1.261	-.282	-1.681	-2.014
<i>p</i>	.207	.778	.093	.044*

* $p < .05$

3.5. Instrumentos de evaluación

En lo relativo a los Instrumentos de evaluación, la tabla 112 recoge los diferentes ítems de esta categoría del cuestionario a los que se debía contestar siguiendo una escala tipo *Likert*. El análisis de frecuencias fue significativo en todos los ítems excepto en el 5.9.

Tabla 112

Instrumentos de evaluación

Ítems	Respuesta	<i>N</i>	<i>N</i>	<i>Residual</i>	<i>Chi</i> ²	<i>p</i>
		observado	esperado			
Ítem 5.1. Al inicio del ciclo escolar, valoro y registro los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que mis alumnos tienen con relación a mi materia, clase o asignatura	Nunca	1	21.5	-20.5	83.209***	.000
	A veces	6	21.5	-15.5		
	A menudo	24	21.5	2.5		
	Siempre	55	21.5	33.5		
	Total	86				
Ítem 5.2. Valoro, registro e informo los logros alcanzados por mis alumnos en mi materia, clase o asignatura	Nunca	1	21.3	-20.3	94.624***	.000
	A veces	2	21.3	-19.3		
	A menudo	26	21.3	4.8		
	Siempre	56	21.3	34.8		
	Total	85				
Ítem 5.3. Informo anticipadamente a los alumnos y/o a los padres cuándo,	Nunca	5	21.3	-16.3	33.729***	.000

qué aspectos, qué contenidos, qué parámetros y la herramienta con la que se evaluará mi materia, clase o asignatura	A veces	13	21.3	-8.3		
	A menudo	27	21.3	5.8		
	Siempre	40	21.3	18.8		
	Total	85				
Ítem 5.4. Empleo una herramienta de evaluación a mis alumnos	Nunca	4	20.0	-16.0	72.000***	.000
	A veces	8	20.0	-12.0		
	A menudo	16	20.0	-4.0		
	Siempre	52	20.0	32.0		
	Total	80				
Ítem 5.8. Promuevo la participación de mis alumnos para detectar sus debilidades y fortalezas de ellos mismos y las de sus compañeros	A veces	9	27.7	-18.7	21.494***	.000
	A menudo	31	27.7	3.3		
	Siempre	43	27.7	15.3		
	Total	83				
Ítem 5.9. Pienso que se deberían realizar exámenes escritos a los alumnos en mi materia, clase o asignatura	Nunca	23	20.5	2.5	2.098	.552
	A veces	23	20.5	2.5		

	A menudo	21	20.5	.5		
	Siempre	15	20.5	-5.5		
	Total	82				
Ítem 5.10. La realización de proyectos o la elaboración de crónicas, carteles, dibujos, etc., en sustitución de un examen, son un mejor instrumento para la emisión de una calificación	Nunca	10	16.0	-6.0	27.500***	.000
	A veces	19	16.0	3.0		
	A menudo	27	16.0	11.0		
	Siempre	23	16.0	7.0		
	Total	79				

*** $p < .001$

Al pedir a los docentes que indicasen el tipo de Herramienta de evaluación que empleaban, señalaron lo recogido en la tabla 113. Se pone de manifiesto que son diversos y variados los instrumentos de evaluación empleados.

Tabla 113

Herramienta de evaluación señalada por los docentes

Ítem 5.5.	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No contesta	31	34.1	34.1	34.1
Aplicaciones, exposiciones, etc.	1	1.1	1.1	35.2
Asistencia, aplicación de técnicas, aplicación de color, revisión de cuadernos	1	1.1	1.1	36.3
Asistencia, cuaderno, trabajos, disciplina y personal	1	1.1	1.1	37.4
Asistencia, participación, portafolio, examen, actitud, disciplina, organización, aprendizaje	1	1.1	1.1	38.5
Asistencia, participación, trabajos dentro del grupo, exposición por equipos instrumental	1	1.1	1.1	39.6
Coevaluación	1	1.1	1.1	40.7
Colaboración de los profesores de grupo	1	1.1	1.1	41.8

Con material, participación, habilidades, canto, tareas	1	1.1	1.1	42.9
Conocimientos previos	1	1.1	1.1	44.0
Cuaderno	2	2.2	2.2	46.2
Cuaderno y forma de dibujar, conducta	1	1.1	1.1	47.3
Cualitativa y cuantitativa	2	2.2	2.2	49.5
Cumplimiento de los trabajos, limpieza, claridad, puntualidad	1	1.1	1.1	50.5
De manera grupal, por porcentaje	1	1.1	1.1	51.6
Diagnóstico bimensual y sumativa	1	1.1	1.1	52.7
Diario de campo	1	1.1	1.1	53.8
Dirigido hacia cualidades y valores, desempeño y aprendizaje	1	1.1	1.1	54.9
Disciplina, cumplimiento de tareas, participación y desarrollo del alumno	1	1.1	1.1	56.0
Ejecución instrumental (flauta) y presentación de sus trabajos en cuaderno	1	1.1	1.1	57.1
Elaboración de ejercicios	1	1.1	1.1	58.2
En el cuaderno de su clase musical	1	1.1	1.1	59.3
Evaluación continua	1	1.1	1.1	60.4
Evaluación formativa y sumativa	1	1.1	1.1	61.5
Evaluación inicial, final	1	1.1	1.1	62.6

Evaluación por observación de forma permanente y constante	1	1.1	1.1	63.7
Evaluación diaria, revisión de cuadernos y materiales y ejecución de instrumento musical	1	1.1	1.1	64.8
Examen	4	4.4	4.4	69.2
Examen, participación, trabajos	1	1.1	1.1	70.3
Final, cuaderno, participación y asistencia	1	1.1	1.1	71.4
Generalmente el producto así como su desempeño tanto en mi clase como con sus compañeros	1	1.1	1.1	72.5
Instrumento Musical, Material Didáctico, etc.	1	1.1	1.1	73.6
La disposición y material del alumno	1	1.1	1.1	74.7
La realización de sus trabajos	1	1.1	1.1	75.8
Lectura, ejecución, cantar, ritmo material	1	1.1	1.1	76.9
Observación, trabajos realizados	1	1.1	1.1	78.0
Observaciones, pruebas escritas, etc.	1	1.1	1.1	79.1
Observando. Disposición al trabajo, participación	1	1.1	1.1	80.2
Participación, asistencia y material	1	1.1	1.1	81.3
				82.4

Participación, desarrollo, escrito, presentación, tareas, etc.	1	1.1	1.1	83.5
Participación, interés, aprovechamiento	1	1.1	1.1	84.6
Propia	1	1.1	1.1	85.7
Registro constante	1	1.1	1.1	86.8
Registro general de actividades	1	1.1	1.1	87.9
Registro trabajos y valores	1	1.1	1.1	89.0
Registros, en el cuaderno como gráfica en el salón	1	1.1	1.1	90.1
Responsabilidad	1	1.1	1.1	91.2
Resumen, repaso, participación del alumno, disciplina y examen escrito	1	1.1	1.1	92.3
Revisado de cuaderno, puntualidad, asistencia y desenvolvimiento	1	1.1	1.1	93.4
Rúbrica	1	1.1	1.1	94.5
Rúbricas	2	2.2	2.2	96.7
Su avance en cuanto a su expresión personal en su aprendizaje	1	1.1	1.1	97.8
Teoría y práctica	1	1.1	1.1	98.9
Trabajo, libreta, tareas, actitudes, etc.	1	1.1	1.1	100.0
Total	91	100.0	100.0	

El periodo de aprendizaje en el que se aplican las Herramientas de evaluación tiene una periodicidad distinta para el profesorado, tal y como se recoge en la tabla 114, aunque lo

más habitual era que fuese bimestral (71.26%). El análisis de frecuencias fue significativo, $Chi^2 = 232.317, p = .000$.

Tabla 114

Aplico herramientas de evaluación al terminar un período de aprendizaje:

Ítem 5.6.	<i>N</i>	<i>N</i>	<i>Residual</i>	<i>Chi</i> ²	<i>p</i>
	observado	esperado			
Mensual	13	11.7	1.3	232.317***	.000
Bimestral	59	11.7	47.3		
Semestral	1	11.7	-10.7		
Anual	5	11.7	-6.7		
Mensual y Anual	1	11.7	-10.7		
Mensual, Bimestral y Anual	1	11.7	-10.7		
Mensual y Bimestral	2	11.7	-9.7		
Total	82				

*** $p < .001$

El porcentaje de respuestas, teniendo en cuenta que se podían contestar varias opciones, es el indicado en la figura 27.

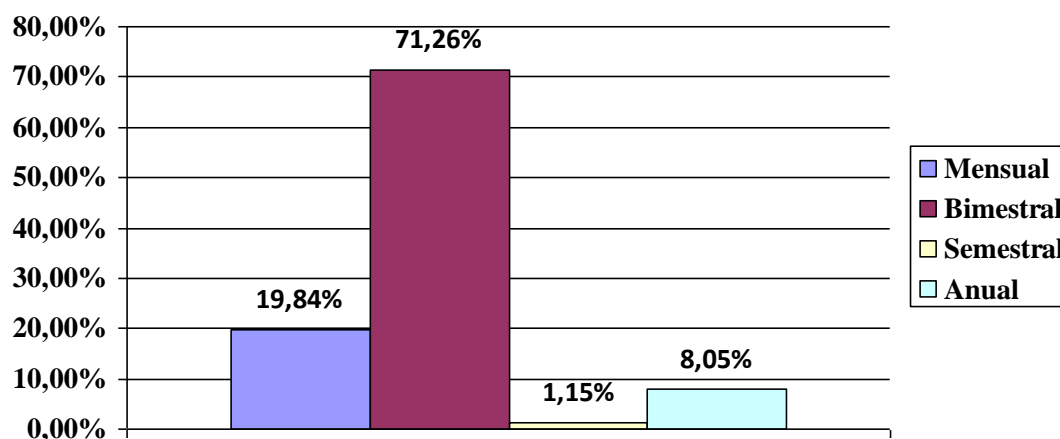


Figura 27. Periodicidad en las que se aplican las herramientas de evaluación.

En lo que respecta al tipo de evaluación que se lleva a cabo a lo largo de todo el curso, en la tabla 115 se incluyen las diferentes respuestas, siendo significativo del resultado del análisis de frecuencias.

Tabla 115

¿Qué tipo de Evaluación realiza a lo largo de todo el curso?

Ítem 5.7.	<i>N</i>	<i>N</i>	<i>Residual</i>	<i>Chi</i> ²	<i>p</i>
	observado	esperado			
Continua	50	10.5	39.5	183.048***	.000
Parcial	6	10.5	-4.5		
Sumativa	3	10.5	-7.5		
Formativa	15	10.5	4.5		
Continua y Formativa	5	10.5	-5.5		
Continua, Sumativa y Formativa	2	10.5	-8.5		

Sumativa y Formativa	1	10.5	-9.5
Continua y Sumativa	2	10.5	-8.5
Total	84		

*** $p < .001$

En la figura 28 se recogen los porcentajes para cada respuesta, destacando la evaluación continua (62.10%).

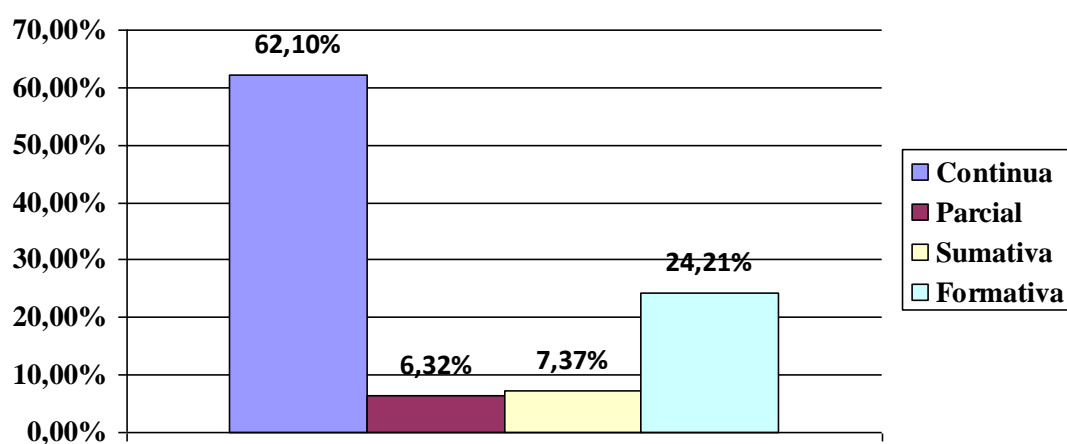


Figura 28. Tipo de evaluación a lo largo del curso.

Los rangos (promedio y suma) en los ítems relativos a los Instrumentos de evaluación según la especialidad de los docentes (Educación musical y Artes plásticas) se pueden consultar en la tabla 116.

Tabla 116

Rangos en los Instrumentos de evaluación en función de la especialidad en Educación Artística

Instrumentos de evaluación	Educación Artística	N	Rango promedio	Suma de rangos
Ítem 5.1. Al inicio del ciclo escolar, valoro y registro los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que mis alumnos tienen con relación a mi materia, clase o asignatura	Educación musical	46	45.67	2101.00
	Artes plásticas	40	41.00	1640.00
	Total	86		
Ítem 5.2. Valoro, registro e informo los logros alcanzados por mis alumnos en mi materia, clase o asignatura	Educación musical	45	41.39	1862.50
	Artes plásticas	40	44.81	1792.50
	Total	85		
Ítem 5.3. Informo anticipadamente a los alumnos y/o a los padres cuándo, qué aspectos, qué contenidos, qué parámetros y la herramienta con la que se evaluará mi materia, clase o asignatura	Educación musical	45	43.23	1945.50
	Artes plásticas	40	42.74	1709.50
	Total	85		
Ítem 5.4. Empleo una herramienta de evaluación a mis	Educación musical	41	39.28	1610.50
	Artes plásticas	39	41.78	1629.50

alumnos	Total	80		
Ítem 5.6. Aplico herramientas de evaluación al terminar un período de aprendizaje	Educación musical	43	42.59	1831.50
	Artes plásticas	39	40.29	1571.50
	Total	82		
Ítem 5.7. ¿Qué tipo de Evaluación realiza a lo largo de todo el curso?	Educación musical	45	39.10	1759.50
	Artes plásticas	39	46.42	1810.50
	Total	84		
Ítem 5.8. Promuevo la participación de mis alumnos para detectar sus debilidades y fortalezas de ellos mismos y las de sus compañeros	Educación musical	44	43.30	1905.00
	Artes plásticas	39	40.54	1581.00
	Total	83		
Ítem 5.9. Pienso que se deberían realizar exámenes escritos a los alumnos en mi materia, clase o asignatura	Educación musical	43	44.58	1917.00
	Artes plásticas	39	38.10	1486.00
	Total	82		
Ítem 5.10. La realización de proyectos o la elaboración de crónicas, carteles, dibujos, etc., en sustitución de un examen, son un mejor instrumento para la emisión de una calificación	Educación musical	42	36.77	1544.50
	Artes plásticas	38	44.62	1695.50
	Total	80		

No se hallaron diferencias significativas en la respuesta de los docentes de ambas especialidades (ver tabla 117).

Tabla 117

Resultados de la prueba U de Mann-Whitney en función de la especialidad en Educación Artística

Estadísticos de contraste	Ítem 5.1	Ítem 5.2	Ítem 5.3	Ítem 5.4	Ítem 5.6	Ítem 5.7	Ítem 5.8	Ítem 5.9	Ítem 5.10
<i>U de Mann-Whitney</i>	820.000	827.500	889.500	749.500	791.500	724.500	801.000	706.000	641.500
<i>W de Wilcoxon</i>	1640.000	1862.500	1709.500	1610.500	1571.500	1759.500	1581.000	1486.000	1544.500
<i>Z</i>	-1.023	-.771	-.100	-.569	-.553	-1.551	-.579	-1.274	-1.570
<i>p</i>	.306	.441	.921	.570	.580	.121	.563	.203	.116

3.6. Relaciones familiares

En la tabla 118 se presentan las respuestas a dos de los ítems de la categoría Relaciones familiares. El análisis de frecuencias fue significativo.

Tabla 118

Relaciones familiares

Ítems		<i>N</i>	<i>N</i>	<i>Residual</i>	<i>Chi</i> ²	<i>p</i>
		observado	esperado			
Ítem 6.1. Considero importante a la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje	A veces	3	28.0	-25.0	99.929***	.000
	A menudo	10	28.0	-18.0		
	Siempre	71	28.0	43.0		
	Total	84				
Ítem 6.3. Planeo actividades complementarias donde involucro al menos a un miembro de la familia	Nunca	15	19.8	-4.8	16.241**	.001
	A veces	34	19.8	14.3		
	A menudo	20	19.8	.3		
	Siempre	10	19.8	-9.8		
	Total	79				

*** $p < .001$, ** $p < .01$

En el ítem 6.2 se preguntaba a los docentes la frecuencia con la que desarrollaban reuniones con los padres del alumnado (ver tabla 119), resultando significativo el análisis de frecuencias.

Tabla 119

¿Con qué frecuencia mantiene entrevistas con los padres o tutores de sus alumnos?

Ítem 6.2	<i>N</i>	<i>N</i>	<i>Residual</i>	<i>Chi</i> ²	<i>p</i>
	observado	esperado			
Ninguna	27	13.3	13.7	69.400***	.000
Una por año	32	13.3	18.7		
Una por bimestre	15	13.3	1.7		
Más	3	13.3	-10.3		
Una por año y una por bimestre	1	13.3	-12.3		
Continua según se necesite	2	13.3	-11.3		
Total	80				

*** $p < .001$

En la figura 29 se presentan los porcentajes para las opciones de respuesta. Lo más frecuente es que se haga una reunión por año (40.74%), seguido por ninguna (33.33%).

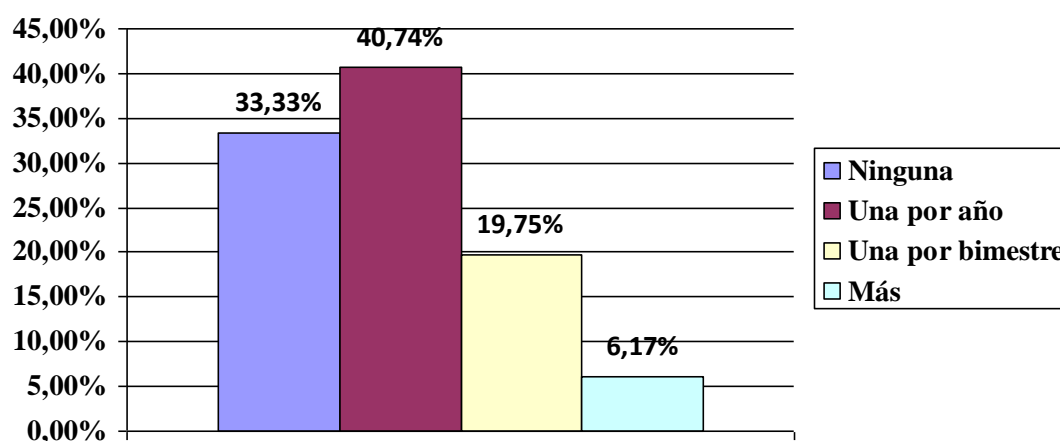


Figura 29. Frecuencia con la que se realizan entrevistas con los padres.

Por otra parte, los rangos por especialidad de Educación Artística se pueden observar en la tabla 120.

Tabla 120

Rangos en las Relaciones familiares en función de la especialidad en Educación Artística

Relaciones familiares	Educación Artística	<i>N</i>	<i>Rango promedio</i>	<i>Suma de rangos</i>
Ítem 6.1. Considero importante a la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje	Educación musical	45	40.61	1827.50
	Artes plásticas	39	44.68	1742.50
	Total	84		
Ítem 6.2. ¿Con qué frecuencia mantiene entrevistas con los padres o tutores de sus alumnos?	Educación musical	44	36.77	1618.00
	Artes plásticas	36	45.06	1622.00
	Total	80		
Ítem 6.3. Planeo actividades complementarias donde involucro al menos a un miembro de la familia	Educación musical	42	38.75	1627.50
	Artes plásticas	37	41.42	1532.50
	Total	79		

No se hallaron diferencias significativas en función de la especialidad (ver tabla 121).

Tabla 121

Resultados de la prueba U de Mann-Whitney en función de la especialidad en Educación Artística

Estadísticos de contraste	Ítem 6.1	Ítem 6.2	Ítem 6.3
<i>U de Mann-Whitney</i>	792.500	628.000	724.500
<i>W de Wilcoxon</i>	1827.500	1618.000	1627.500
<i>Z</i>	-1.214	-1.680	-.545
<i>p</i>	.225	.093	.586

3.7. Recursos del docente

Las respuestas dadas a esta categoría de ítems se muestran en la tabla 122. Se hallaron diferencias, mediante la prueba *Chi-cuadrado*, en todos los ítems excepto en el 7.5.

Tabla 122

Recursos del docente

Ítems	Respuesta	<i>N</i>	<i>N</i>	<i>Residual</i>	<i>Chi</i> ²	<i>p</i>
		observado	esperado			
Ítem 7.1. Dispongo de un aula para desarrollar mi labor como docente	Nunca	52	20.5	31.5	65.805***	.000
	A veces	7	20.5	-13.5		
	A menudo	9	20.5	-11.5		
	Siempre	14	20.5	-6.5		
	Total	82				
Ítem 7.2. Cuento con los materiales necesarios para el normal desarrollo de mi materia, clase o asignatura	Nunca	12	20.8	-8.8	19.313***	.000
	A veces	37	20.8	16.3		
	A menudo	21	20.8	.3		
	Siempre	13	20.8	-7.8		
	Total	83				
Ítem 7.3. La biblioteca de mi escuela está lo suficientemente	Nunca	35	20.5	14.5	35.756***	.000

dotada con la mayoría del material que necesito para mi labor docente	A veces	33	20.5	12.5		
	A menudo	8	20.5	-12.5		
	Siempre	6	20.5	-14.5		
	Total	82				
Ítem 7.4. Tengo un horario que me permite disponer del tiempo oportuno para la realización de cualquier actividad fuera del horario de clases	Nunca	36	20.0	16.0	21.200***	.000
	A veces	22	20.0	2.0		
	A menudo	12	20.0	-8.0		
	Siempre	10	20.0	-10.0		
	Total	80				
Ítem 7.5. Pienso que mi escuela tiene una atención adecuada de sus necesidades académicas, por parte de las autoridades educativas	Nunca	17	20.0	-3.0	6.300	.098
	A veces	29	20.0	9.0		
	A menudo	20	20.0	.0		
	Siempre	14	20.0	-6.0		
	Total	80				

*** $p < .001$

Los rangos por especialidad en Educación Artística se integran en la tabla 123.

Tabla 123

Rangos de los Recursos del docente en función de la especialidad en Educación Artística

Recursos	Educación Artística	<i>N</i>	<i>Rango promedio</i>	<i>Suma de rangos</i>
Ítem 7.1. Dispongo de un aula para desarrollar mi labor como docente	Educación musical	44	47.14	2074.00
	Artes plásticas	38	34.97	1329.00
	Total	82		
Ítem 7.2. Cuento con los materiales necesarios para el normal desarrollo de mi materia, clase o asignatura	Educación musical	45	45.92	2066.50
	Artes plásticas	38	37.36	1419.50
	Total	83		
Ítem 7.3. La biblioteca de mi escuela está lo suficientemente dotada con la mayoría del material que necesito para mi labor docente	Educación musical	44	37.65	1656.50
	Artes plásticas	38	45.96	1746.50
	Total	82		
Ítem 7.4. Tengo un horario que me permite disponer del tiempo oportuno para la realización de cualquier actividad fuera del horario de clases	Educación musical	44	37.09	1632.00
	Artes plásticas	36	44.67	1608.00
	Total	80		
Ítem 7.5. Pienso que mi escuela	Educación musical	43	35.36	1520.50

tiene una atención adecuada de	Artes plásticas	37	46.47	1719.50
sus necesidades académicas, por	Total	80		
parte de las autoridades				
educativas				

Las respuestas a los ítems 7.1 y 7.5 diferían en función de la especialidad de Educación Artística (ver tabla 124). En este sentido, mientras los docentes de Educación musical apuntaban más a *Dispongo de un aula para desarrollar mi labor como docente*, los de Artes plásticas los superaban en *Pienso que mi escuela tiene una atención adecuada de sus necesidades académicas, por parte de las autoridades educativas*.

Tabla 124

Resultados de la prueba U de Mann-Whitney en función de la especialidad en Educación Artística

Estadísticos de contraste	Ítem 7.1	Ítem 7.2	Ítem 7.3	Ítem 7.4	Ítem 7.5
<i>U de Mann-Whitney</i>	588.000	678.500	666.500	642.000	574.500
<i>W de Wilcoxon</i>	1329.000	1419.500	1656.500	1632.000	1520.500
<i>Z</i>	-2.684	-1.711	-1.704	-1.544	-2.221
<i>p</i>	.007**	.087	.088	.123	.026*

** $p < .01$, * $p < .05$

3.8. Situación actual

Las respuestas a los ítems con escala de respuesta tipo *Likert* se incluyen en la tabla 125. El análisis de frecuencias en los tres casos fue significativo.

Tabla 125

Situación actual

Ítems	Respuesta	<i>N</i>	<i>N</i>	<i>Residual</i>	<i>Chi</i> ²	<i>p</i>
		observado	esperado			
Ítem 8.1. Creo que la situación actual de la Educación Artística en las Escuelas Primarias Públicas de México es mejor que hace diez años	Muy desacuerdo	4	19.8	-15.8	51.481***	.000
	En desacuerdo	11	19.8	-8.8		
	De acuerdo	46	19.8	26.3		
	Muy de acuerdo	18	19.8	-1.8		
	Total	79				
Ítem 8.2. Actualmente los alumnos salen mejor preparados de las Escuelas Primarias Públicas Estatales que hace diez años	Muy desacuerdo	7	20.3	-13.3	24.728***	.000
	En desacuerdo	18	20.3	-2.3		
	De acuerdo	38	20.3	17.8		
	Muy de acuerdo	18	20.3	-2.3		
	Total	81				
Ítem 8.5. Considero que la Educación musical/ Artes	Muy desacuerdo	3	20.5	-17.5	100.341***	.000

Educación Artística en Educación Primaria. Opinión de los docentes de Chihuahua (México)

plásticas, puede contribuir a incrementar el nivel académico	En desacuerdo	2	20.5	-18.5
general en la educación en las Escuelas Primarias Estatales	De acuerdo	19	20.5	-1.5
	Muy de acuerdo	58	20.5	37.5
	Total	82		

*** $p < .001$

La calificación que los docentes hacen de la Educación Artística en las Escuelas Primarias Públicas Estatales se recoge en la tabla 126 y fue significativo el análisis de frecuencias. El 46.05% del profesorado que contestó le otorgaba una calificación de 8. Además, la calificación media fue de 6.87 ($DT = 2.729$).

Tabla 126

Califique de 1 a 10 la Educación Artística de las Escuelas Primarias Públicas Estatales

Ítem 8.3	<i>N</i> observado	<i>N</i> esperado	<i>Residual</i>	<i>Chi</i> ²	<i>p</i>
1	12	12.7	-.7	62.316***	.000
4	1	12.7	-11.7		
5	3	12.7	-9.7		
7	7	12.7	-5.7		
8	35	12.7	22.3		
9	18	12.7	5.3		
Total	76				

*** $p < .001$

En lo relativo a la calificación de la enseñanza que el alumnado recibe en dichas escuelas (ver tabla 127), el análisis de frecuencias también resultó significativo y el 39.02% del profesorado daba una calificación de 8. La puntuación media fue, en este caso, de 6.88 ($DT = 2.710$).

Tabla 127

Califique de 1 a 10 la calidad de la enseñanza que reciben los alumnos en las Escuelas Primarias Públicas Estatales

Ítem 8.4	<i>N</i> observado	<i>N</i> esperado	<i>Residual</i>	<i>Chi</i> ²	<i>p</i>
1	12	10.3	1.8	89.902***	.000
2	1	10.3	-9.3		
4	1	10.3	-9.3		
5	2	10.3	-8.3		
6	2	10.3	-8.3		
7	10	10.3	-.3		
8	32	10.3	21.8		
9	22	10.3	11.8		
Total	82				

*** $p < .001$

Los rangos por especialidad se pueden consultar en la tabla 128.

Tabla 128

Rangos para la Situación actual en función de la especialidad en Educación Artística

Situación actual	Educación Artística	<i>N</i>	<i>Rango promedio</i>	<i>Suma de rangos</i>
Ítem 8.1. Creo que la situación actual de la Educación Artística en las Escuelas Primarias Públicas de México es mejor que hace diez años	Educación musical	42	38.81	1630.00
	Artes plásticas	37	41.35	1530.00
	Total	79		
Ítem 8.2. Actualmente los alumnos salen mejor preparados de las Escuelas Primarias Públicas Estatales que hace diez años	Educación musical	43	40.37	1736.00
	Artes plásticas	38	41.71	1585.00
	Total	81		
Ítem 8.3. Califique de 1 a 10 la Educación Artística de las Escuelas Primarias Públicas Estatales	Educación musical	39	39.17	1527.50
	Artes plásticas	37	37.80	1398.50
	Total	76		
Ítem 8.4. Califique de 1 a 10 la calidad de la enseñanza que reciben los alumnos en las Escuelas Primarias Públicas Estatales	Educación musical	44	40.51	1782.50
	Artes plásticas	38	42.64	1620.50
	Total	82		
Ítem 8.5. Considero que la Educación musical, puede	Educación musical	44	40.72	1791.50
	Artes plásticas	38	42.41	1611.50

contribuir a incrementar el nivel	Total	82
académico general en la educación		
en las Escuelas Primarias Estatales		

No se obtuvieron diferencias en función de la especialidad de los docentes (ver tabla 129).

Tabla 129

Resultados de la prueba U de Mann-Whitney en función de la especialidad en Educación Artística

Estadísticos de contraste	Ítem 8.1	Ítem 8.2	Ítem 8.3	Ítem 8.4	Ítem 8.5
<i>U de Mann-Whitney</i>	727.000	790.000	695.500	792.500	801.500
<i>W de Wilcoxon</i>	1630.000	1736.000	1398.500	1782.500	1791.500
<i>Z</i>	-.553	-.273	-.287	-.423	-.403
<i>p</i>	.580	.785	.774	.673	.687

3.9. Necesidades

Los docentes indicaron lo recogido en la tabla 130 frente a los cursos planteados para mejorar los procesos educativos en la Educación Artística. El análisis de frecuencias fue significativo para los cursos de Inglés, Educación, Legislación educativa, Tecnologías, Psicología cognitiva, Reforma educativa y Otros cursos. En todos los casos, eran cursos poco demandados.

Tabla 130

Para mejorar los procesos educativos, señale qué cursos de formación y/o actualización son indispensables para mejorar la Educación Artística

Ítem 9.1.		<i>N</i>	<i>N</i>	<i>Residual</i>	<i>Chi</i> ²	<i>p</i>
		observado	esperado			
Plan y programas	No	43	45.5	-2.5	.275	.600
	Sí	48	45.5	2.5		
	Total	91				
Inglés	No	80	45.5	34.5	52.319***	.000
	Sí	11	45.5	-34.5		
	Total	91				
Didáctica	No	40	45.5	-5.5	1.330	.249
	Sí	51	45.5	5.5		
	Total	91				
Educación	No	77	45.5	31.5	43.615***	.000
	Sí	14	45.5	-31.5		
	Total	91				
Legislación educativa	No	83	45.5	37.5	61.813***	.000
	Sí	8	45.5	-37.5		
	Total	91				
Tecnologías	No	66	45.5	20.5	18.473***	.000
	Sí	25	45.5	-20.5		
	Total	91				
Psicología cognitiva	No	58	45.5	12.5	6.868**	.009
	Sí					

	Sí	33	45.5	-12.5		
	Total	91				
Pedagogía	No	52	45.5	6.5	1.857	.173
	Sí	39	45.5	-6.5		
	Total	91				
Reforma educativa	No	60	45.5	14.5	9.242**	.002
	Sí	31	45.5	-14.5		
	Total	91				
Desarrollo infantil	No	54	45.5	8.5	3.176	.075
	Sí	37	45.5	-8.5		
	Total	91				
Teorías del aprendizaje	No	54	45.5	8.5	3.176	.075
	Sí	37	45.5	-8.5		
	Total	91				
Otros cursos	No	79	45.5	33.5	49.330***	.000
	Sí	12	45.5	-33.5		
	Total	91				

*** $p < .001$, ** $p < .01$

Los cursos de *Didáctica* (56.04%) y sobre *Planes y Programas* (52.74%) son los más demandados por los docentes (ver figura 30).

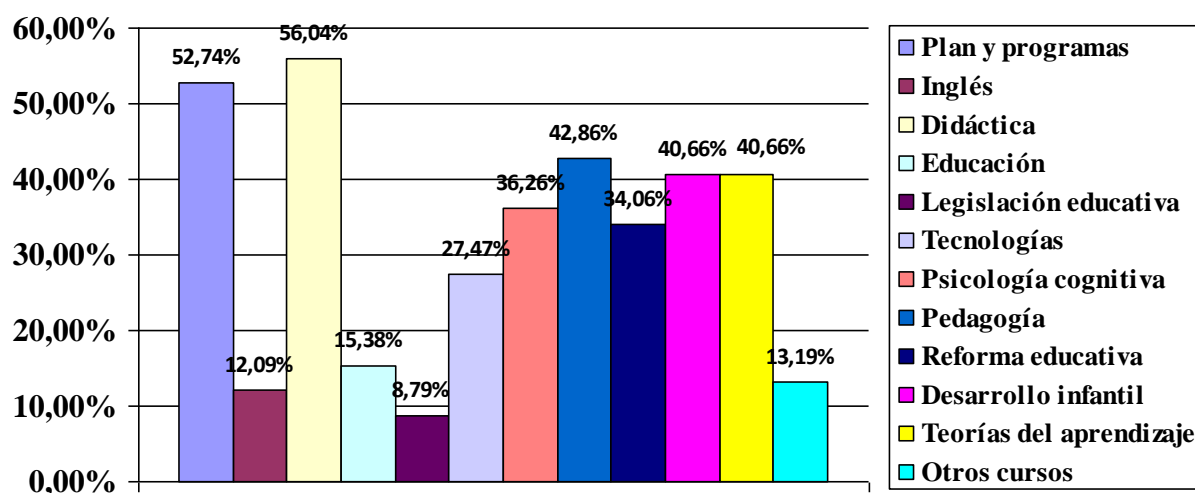


Figura 30. Cursos para mejorar la Educación Artística.

Otros cursos especificados por los docentes se incluyen en la tabla 131.

Tabla 131

Otros cursos que especifica el profesorado de Educación Artística

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Otros cursos				
No contesta	78	85.7	85.7	85.7
Autoestima y Relaciones Humanas	1	1.1	1.1	86.8
Capacitaciones de acuerdo a nuestras aéreas	1	1.1	1.1	87.9
Ejecución instrumental	1	1.1	1.1	89.0
Historia del arte, arte en general, escuela en la pintura	1	1.1	1.1	90.1
Homogeneización de aptitudes artísticas	1	1.1	1.1	91.2

Maestros especializados	1	1.1	1.1	92.3
Ortografía	1	1.1	1.1	93.4
Psicomotricidad	1	1.1	1.1	94.5
Que quien haga los planes y programas sea un conocedor de la materia	1	1.1	1.1	95.6
Talleres de actualización en Educación Artística	1	1.1	1.1	96.7
Todos son importantes	2	2.2	2.2	98.9
Valores estéticos, vicio estético y crítica del arte	1	1.1	1.1	100.0
Total	91	100.0	100.0	

A los docentes también se les preguntaba sobre los recursos o materiales que consideraban más importantes para mejorar su labor docente (ver tabla 132). Los *Instrumentos musicales* (52.75%) seguidos por los *Materiales para Artes plásticas* (45.05%) eran los más demandados (ver figura 31). El análisis de frecuencias en dichos recursos no fue significativo y sí para el resto de recursos, destacando en los mismos la baja necesidad expuesta por los docentes.

Tabla 132

Señale los recursos o materiales que son más prioritarios para mejorar su labor docente

Ítem 9.2		<i>N</i> observado	<i>N</i> esperado	<i>Residual</i>	<i>Chi</i> ²	<i>p</i>
Pupitres	No	72	45.5	26.5	30.868***	.000
	Sí	19	45.5	-26.5		
	Total	91				
Pizarrones	No	55	45.5	9.5	3.967*	.046
	Sí	36	45.5	-9.5		
	Total	91				
Materiales para Teatro	No	67	45.5	21.5	20.319***	.000
	Sí	24	45.5	-21.5		
	Total	91				
Materiales para Danza	No	77	45.5	31.5	43.615***	.000
	Sí	14	45.5	-31.5		
	Total	91				
Libros para el maestro	No	55	45.5	9.5	3.967*	.046
	Sí	36	45.5	-9.5		
	Total	91				
Libros para alumnos	No	57	45.5	11.5	5.813*	.016
	Sí	34	45.5	-11.5		
	Total	91				
Televisión	No	79	45.5	33.5	49.330***	.000
	Sí	12	45.5	-33.5		

	Total	91				
Reproductor VHS	No	80	45.5	34.5	52.319***	.000
	Sí	11	45.5	-34.5		
	Total	91				
Reproductor DVD	No	67	45.5	21.5	20.319***	.000
	Sí	24	45.5	-21.5		
	Total	91				
Equipos de audio	No	60	45.5	14.5	9.242**	.002
	Sí	31	45.5	-14.5		
	Total	91				
Proyector, Vídeo Beam o Data Show	No	71	45.5	25.5	28.582***	.000
	Sí	20	45.5	-25.5		
	Total	91				
Materiales para Artes plásticas	No	50	45.5	4.5	.890	.345
	Sí	41	45.5	-4.5		
	Total	91				
Instrumentos musicales	No	43	45.5	-2.5	.275	.600
	Sí	48	45.5	2.5		
	Total	91				
Computadoras para maestros	No	58	45.5	12.5	6.868**	.009
	Sí	33	45.5	-12.5		

	Total	91				
Computadoras para alumnos	No	72	45.5	26.5	30.868***	.000
	Sí	19	45.5	-26.5		
	Total	91				
Otros recursos	No	78	45.5	32.5	46.429***	.000
	Sí	13	45.5	-32.5		
	Total	91				

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

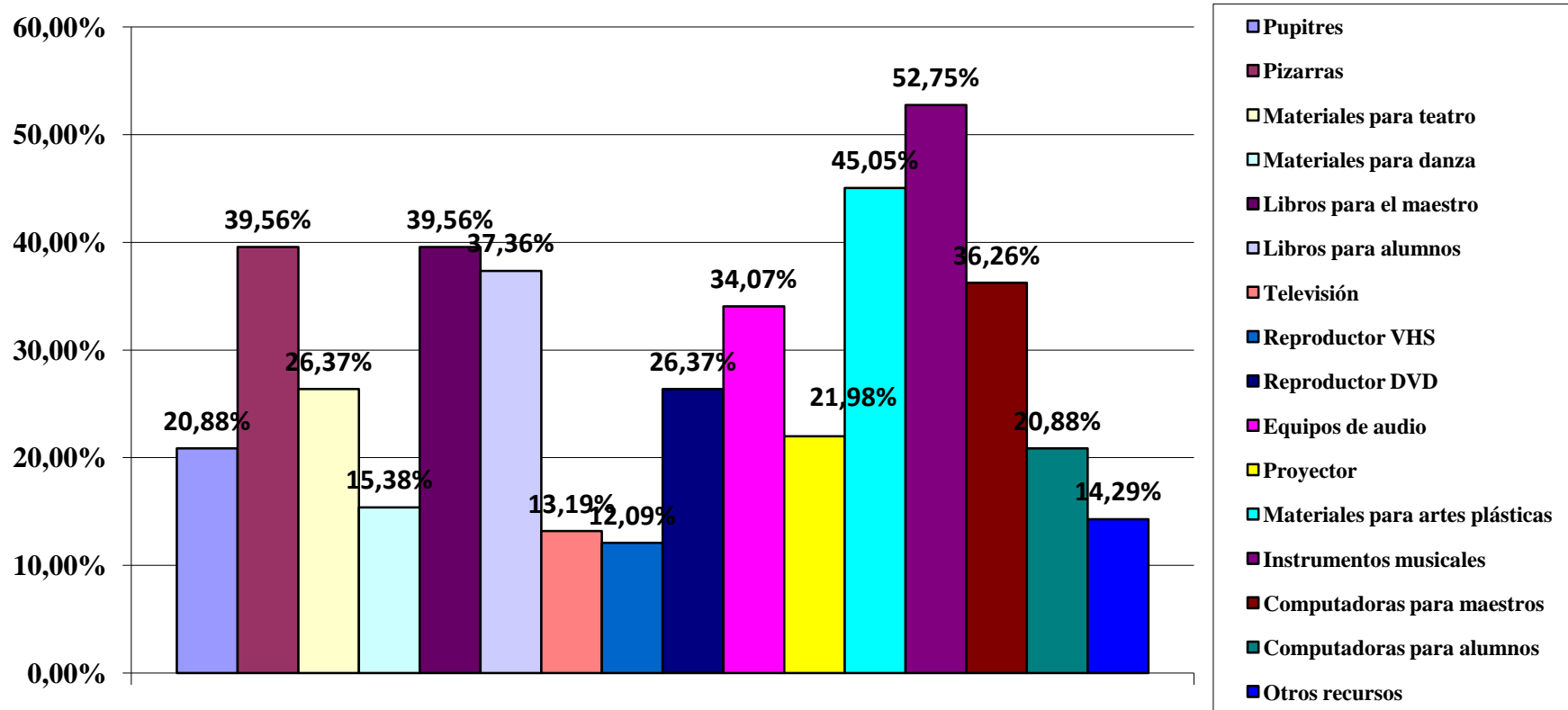


Figura 31. Recursos o materiales que son más prioritarios para mejorar la labor docente en Educación Artística.

Como otros recursos, algunos docentes apuntan los expuestos en la tabla 133, destacando la necesidad de tener un aula específica.

Tabla 133

Otros recursos o materiales para la mejora de la docencia en Educación Artística

Otros recursos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No contesta	70	76.9	76.9	76.9
Aula específica adaptada a las necesidades de Educación Artística (ya sea para Educación musical o para Artes plásticas)	15	16.5	16.5	93.4
Material didáctico específico y actualizado	5	5.5	5.5	98.9
Cursos por filósofos y catedráticos universitarios (Monterrey, Unam, INBA) y extranjeros	1	1.1	1.1	100.0
Total	91	100.0	100.0	

Los rangos para los cursos que los docentes consideran imprescindibles para la mejora de la Educación Artística se muestran, según la especialidad de los mismos, en la tabla 134.

Tabla 134

Rangos para los cursos de formación y/o actualización indispensables en función de la especialidad en Educación Artística

Cursos	Educación Artística	<i>N</i>	<i>Rango promedio</i>	<i>Suma de rangos</i>
Plan y programas	Educación musical	48	49.49	2375.50
	Artes plásticas	43	42.10	1810.50
	Total	91		
Inglés	Educación musical	48	47.14	2262.50
	Artes plásticas	43	44.73	1923.50
	Total	91		
Didáctica	Educación musical	48	49.89	2394.50
	Artes plásticas	43	41.66	1791.50
	Total	91		
Educación	Educación musical	48	48.48	2327.00
	Artes plásticas	43	43.23	1859.00
	Total	91		
Legislación educativa	Educación musical	48	48.64	2334.50
	Artes plásticas	43	43.06	1851.50
	Total	91		
Tecnologías	Educación musical	48	47.72	2290.50
	Artes plásticas	43	44.08	1895.50
	Total	91		
Psicología cognitiva	Educación musical	48	50.35	2417.00

	Artes plásticas	43	41.14	1769.00
	Total	91		
Pedagogía	Educación musical	48	52.09	2500.50
	Artes plásticas	43	39.20	1685.50
	Total	91		
Reforma educativa	Educación musical	48	46.61	2237.50
	Artes plásticas	43	45.31	1948.50
	Total	91		
Desarrollo infantil	Educación musical	48	55.94	2685.00
	Artes plásticas	43	34.91	1501.00
	Total	91		
Teorías de aprendizaje	Educación musical	48	54.04	2594.00
	Artes plásticas	43	37.02	1592.00
	Total	91		
Otros cursos	Educación musical	48	44.74	2147.50
	Artes plásticas	43	47.41	2038.50
	Total	91		

Los resultados de la prueba U de Mann-Whitney mostraron diferencias entre los docentes de ambas especialidad en los cursos relativos a *Legislación educativa, Psicología cognitiva, Pedagogía, Desarrollo infantil y Teorías del aprendizaje* (ver tabla 135). Así, el profesorado de Educación musical era el que mostraba una mayor necesidad de dichos cursos, frente al de Artes plásticas.

Tabla 135

Resultados de la prueba U de Mann-Whitney en función de la especialidad en Educación Artística

Estadísticos de contraste	Plan y programas	Inglés	Didáctica	Educación	Legislación educativa	Tecnologías	Psicología cognitiva	Pedagogía	Reforma educativa	Desarrollo infantil	Teorías de aprendizaje	Otros cursos
<i>U de Mann-Whitney</i>	864.500	977.500	845.500	913.000	905.500	949.500	823.000	739.500	1002.500	555.000	646.000	971.500
<i>W de Wilcoxon</i>	1810.500	1923.500	1791.500	1859.000	1851.500	1895.500	1769.000	1685.500	1948.500	1501.000	1592.000	2147.500
<i>Z</i>	-1.540	-.767	-1.724	-1.514	-2.050	-.848	-1.995	-2.713	-.286	-4.457	-3.607	-.821
<i>p</i>	.124	.443	.085	.130	.040*	.396	.046*	.007**	.775	.000***	.000***	.412

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

Por su parte, los rangos para la necesidad planteada de recursos por especialidad de los docentes en Educación Artística se recogen en la tabla 136.

Tabla 136

Rangos para los *recursos o materiales que son más prioritarios para mejorar la labor docente en función de la especialidad en Educación Artística*

Recursos	Educación Artística	<i>N</i>	<i>Rango promedio</i>	<i>Suma de rangos</i>
Pupitres	Educación musical	48	44.08	2116.00
	Artes plásticas	43	48.14	2070.00
	Total	91		
Pizarrones	Educación musical	48	48.85	2345.00
	Artes plásticas	43	42.81	1841.00
	Total	91		
Materiales para Teatro	Educación musical	48	51.06	2451.00
	Artes plásticas	43	40.35	1735.00
	Total	91		
Materiales para Danza	Educación musical	48	50.38	2418.00
	Artes plásticas	43	41.12	1768.00
	Total	91		
Libros para el maestro	Educación musical	48	46.01	2208.50
	Artes plásticas	43	45.99	1977.50
	Total	91		
Libros para alumnos	Educación musical	48	48.91	2347.50

	Artes plásticas	43	42.76	1838.50
	Total	91		
Televisión	Educación musical	48	49.48	2375.00
	Artes plásticas	43	42.12	1811.00
	Total	91		
Reproductor VHS	Educación musical	48	50.93	2444.50
	Artes plásticas	43	40.50	1741.50
	Total	91		
Reproductor DVD	Educación musical	48	54.85	2633.00
	Artes plásticas	43	36.12	1553.00
	Total	91		
Equipos de audio	Educación musical	48	57.99	2783.50
	Artes plásticas	43	32.62	1402.50
	Total	91		
Proyector, Vídeo Beam o Data Show	Educación musical	48	50.22	2410.50
	Artes plásticas	43	41.29	1775.50
	Total	91		
Materiales para Artes plásticas	Educación musical	48	34.98	1679.00
	Artes plásticas	43	58.30	2507.00
	Total	91		
Instrumentos musicales	Educación musical	48	63.71	3058.00
	Artes plásticas	43	26.23	1128.00
	Total	91		
Computadoras para maestros	Educación musical	48	50.35	2417.00

	Artes plásticas	43	41.14	1769.00
	Total	91		
Computadoras para alumnos	Educación musical	48	48.82	2343.50
	Artes plásticas	43	42.85	1842.50
	Total	91		
Otros recursos	Educación musical	48	44.24	2123.50
	Artes plásticas	43	47.97	2062.50
	Total	91		

Se hallaron diferencias para los siguientes recursos según la especialidad en Educación Artística (ver tabla 137): *Materiales para Teatro, Materiales para Danza, Televisión, Reproductor VHS, Reproductor DVD, Equipos de audio, Proyector, Materiales para Artes plásticas, Instrumentos musicales y Computadoras para maestros.*

De este modo, los docentes de Educación musical demandaban más Materiales para Teatro, Materiales para Danza, Televisión, Reproductor VHS, Reproductor DVD, Equipos de audio, Proyector, Instrumentos musicales y Computadoras para maestros. Sin embargo, los docentes de Artes plásticas necesitaban más Materiales para Artes plásticas.

Tabla 137

Resultados de la prueba U de Mann-Whitney en función de la especialidad en Educación Artística

Estadísticos de contraste	Pupitres	Pizarrones	Materiales para Teatro	Materiales para Danza	Libros para el maestro	Libros para alumnos	Televisión	Reproductor VHS
<i>U de Mann-Whitney</i>	940.000	895.000	789.000	822.000	1031.500	892.500	865.000	795.500
<i>W de Wilcoxon</i>	2116.000	1841.000	1735.000	1768.000	1977.500	1838.500	1811.000	1741.500
<i>Z</i>	-1.039	-1.286	-2.531	-2.671	-.005	-1.323	-2.265	-3.330
<i>p</i>	.299	.199	.011*	.008**	.996	.186	.023*	.001**

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

	Reproductor	Equipos	Proyector,	Materiales	Instrumentos	Computadoras	Computadoras	Otros
Estadísticos de contraste	DVD	de audio	Vídeo Beam o Data Show	para Artes plásticas	musicales	para maestros	para alumnos	recursos
<i>U de Mann-Whitney</i>	607.000	456.500	829.500	503.000	182.000	823.000	896.500	947.500
<i>W de Wilcoxon</i>	1553.000	1402.500	1775.500	1679.000	1128.000	1769.000	1842.500	2123.500
<i>Z</i>	-4.426	-5.573	-2.244	-4.879	-7.814	-1.995	-1.530	-1.108
<i>p</i>	.000***	.000***	.025*	.000***	.000***	.046*	.126	.268

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

CAPÍTULO 6

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, PROPUESTAS DE MEJORA Y PERSPECTIVAS DE TRABAJO EN EL FUTURO

1. Discusión y Conclusiones

Sobre las múltiples aristas de la educación, son innumerables las disciplinas que se conjugan con amplias, extensas y variadas investigaciones, conduciendo a continuadas reformas educativas, las cuales se han enriquecido con incontables teorías y autores (Abad, 2012; Alan, 2014; Aróstegui, & Cisneros, 2014; Ballantyne et al., 2012; Gómez & Herrera, 2014; Herrera et al., 2010). Diversos organismos e instituciones educativas en todas las latitudes del planeta, han pugnado de forma más sistemática desde los años noventa, en un modelo educativo que tienda a desarrollar y favorecer un perfil relativo a las competencias que un alumno debiera alcanzar en los diversos niveles, con base a estándares curriculares internacionales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2006, 2010a). Por tanto, los cambios estructurales en el sistema educativo de la mayoría de los países han implicado además, el rediseño curricular y las metodologías de la enseñanza-aprendizaje y, por tanto, la formación de su profesorado. México no ha sido la excepción y sobre estas bases fueron expuestas por primera vez en la *Modernización educativa* (Secretaría de Educación Pública, 1991), las acciones sustantivas necesarias que lo llevaron a transitar con mayor facilidad hacia la *Reforma Integral de Educación Básica* (Secretaría de Educación Pública, 2011). Sin embargo, aún hay muchos propósitos por alcanzar.

El elemento sustancial está ahí con todo su potencial, en espera de ser conducido a conquistarlo. Abundan los casos paradigmáticos de individuos que, a pesar de los cambios educativos (plan, metodología, técnicas, maestros, infraestructura, etc.), han sobrepasado estas barreras y han deslumbrado por su ingenio en cualquier ámbito. Situándonos en el área de investigación que compete al presente trabajo, ya Gesell (1986) indicaba que las aptitudes para la expresión artística podrían descubrirse y forjarse desde edades muy tempranas. Lo que entonces conducirá a cuestionar: ¿dónde?, ¿cómo?, ¿quién?

Hacer referencia al arte o lo artístico evoca un sinfín de relaciones conceptuales: sensibilidad, habilidad, talento, creatividad, cultura, estética, incluso don. Estos términos habituales dejan de lado que una gran parte de las creaciones –artísticas, científicas y tecnológicas– revelan la genialidad de la persona cuyo talento, heredado o no, es producto de una transformación progresiva, de una capacidad que fue desarrollándose y refinándose por una parte, por medio de un proceso evolutivo-educativo que requirió de métodos y técnicas así como de una férrea tenacidad para concluir “su obra” (Gómez, 2006). Así, la intervención de un preceptor, debiera transmitir con *Maestría* el caudal de sus saberes teórico-prácticos y, al mismo tiempo, poseer la pasión suficiente para infundir el entusiasmo a sus discípulos en la búsqueda y el redescubrimiento del conocimiento, pues la imaginación creadora es uno de los retos educativos más importantes en la labor docente.

Ahora bien, es incipiente el escrutinio en torno a la Educación Artística y, con ello, su homologación generalizada. *La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística* (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2010b), es el documento rector que plantea en compendio de objetivos generales y diversas estrategias y líneas de acción, cuyo fin es el de sugerir acciones que puedan equiparar y uniformar el estudio de las Artes en la Educación Básica.

Específicamente, este trabajo está encaminado a desvelar cuál es el perfil de la Educación Artística de Chihuahua, México según la opinión de los docentes y, por ende, cuáles son las características, saberes, fortalezas-debilidades y oportunidades en esta asignatura, que conlleven a dilucidar y ofrecer acciones que delimiten a partir de dónde, puede incrementarse la eficacia a través de métodos contemporáneos que permitan el seguimiento de la calidad, supervisión y tutoría, tal como lo enmarca la UNESCO (Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2010, 2011).

Las características generales del colectivo docente que se encuentra a cargo de la asignatura de Educación Artística, principalmente en la Región Centro del Estado de Chihuahua, manifiestan una distribución equilibrada en la igualdad sustantiva en género, acción que cumple con una de las estrategias señaladas en PROIGUALDAD 2013-2018 (Diario Oficial de la Federación, 2013). En promedio, su edad ronda los 42 años, están casados y, son o forman parte de un sustento familiar quienes cuentan con una descendencia de 2.5 hijos en promedio. Poseen una experiencia de 17.20 años de servicio en promedio, durante la cual, un poco menos de la mitad ha impartido al menos otra materia dentro de las que destacan las relacionadas a su disciplina o lenguajes artísticos y, las que involucran otros niveles educativos y/o sus contenidos pedagógicos, en forma especial, en el nivel de Secundaria.

Como primer objetivo planteado, fue el esclarecimiento de la *Formación* que poseen los docentes encargados de la Educación Artística en las Escuelas Primarias Estatales.

Se encontró que todos los docentes participantes que informaron y, en contundente mayoría, advierten una formación especializada; para Música, es evidente su preparación instrumental sobre la vocal; y, eminente para las Artes, el Dibujo y la Pintura como técnicas plásticas en forma individual y combinada. Esta última área es más ilustrativa en la variedad de técnicas revelando, las tres cuartas partes de ellos, estar capacitados en otras más, además de las mencionadas.

Esta especialización la enmarcan los maestros de Música cuando refieren que se iniciaron con el piano, la guitarra y los instrumentos de viento, de los que sobresale el clarinete sobre la flauta. El 50% de ellos, revela que sus habilidades actuales son para un mínimo de tres instrumentos musicales; 27.5% en dos; y, en cuatro, el 22.5%, donde sobresalen en frecuencia la flauta, el teclado y la guitarra. Sobre este tópico, alrededor del 40% de los de Artes, indican destrezas vigentes para las técnicas de Dibujo y Pintura, siendo

la primera, con la que se inicializaron en forma preponderante, sin embargo, se manifiestan más aptos para la Pintura.

En forma conjunta, este colectivo reseña que la iniciación de su aprendizaje artístico fue durante la adolescencia (16.66 años, producto de la amplitud del rango de edad: 4.5 como mínima y 32 años como máxima); durante el trayecto de la Educación Básica (55.35%, porcentaje que incluye el CEDART); y, destacando el nivel de Primaria. Señalan principalmente al maestro, como una figura altamente significativa, la que fomentó su estudio, seguido de sus padres. Las diferencias significativas entre ambas disciplinas, se observan primeramente en relación a la edad de iniciación, donde los docentes Plásticos promedian una edad de 19 años y un rango hasta los 37, mientras que en los Músicos se presenta en cinco y diez años menos; también, jerarquizan de forma diferente los sitios introductorios en segunda y tercera instancia (Plástica: 30.2% en el hogar y en 20.9% “otro”; Música: maestro particular en 40.3% y 23.2% en el hogar); y, en el área Plástica no se aprecian diferencias en el nivel Básico que fomentó sus estudios.

Los anteriores resultados, llevan a subrayar dos aspectos centrales de la investigación. Es precisamente este cuerpo docente, quien espontáneamente resalta que su formación artística se incentivó en el **nivel de Primaria** y, por **el maestro**, concordando con lo expuesto y enfatizado por diversos autores (Lowenfeld y Lambert, 2008; Plata, 2009; Bamford, 2005, 2009) quienes realzan el papel imprescindible de las Artes en el ámbito escolar y cuando exponen que el *maestro* es la figura nuclear quien debiera alentar hacia el conocimiento (Willems, 1985; Gómez, 2006; Vallés, 2005) como elemento germinador, introductorio y fomentador trascendental de las Artes. El otro aspecto llamativo, es la edad media considerada tardía en la iniciación estética; los estudios artísticos principalmente informales; y, la distinción del CEDART como el único centro especializado. Este último testimonio sugiere escasos tanto de centros infantiles como de instituciones educativas artísticas en el

Estado de Chihuahua, dato que se revela también por las autoridades (Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas, 2015).

El colectivo en cuestión, cursó la educación Media Superior en forma equilibrada entre los tipos existentes (General, Profesional Técnico y Tecnológico); sin embargo, al comparar ambos grupos en los estudios técnicos de este nivel, los de Música se distinguen significativamente (20 puntos porcentuales) al señalar que su especialización fue en Artes, figurando además, la música y el CEDART.

Con relación a su *formación profesional*, únicamente 46 de los participantes responden al cuestionamiento de si cuentan con estudios a nivel Licenciatura, siendo mayor la proporción en el profesorado de Artes plásticas (75%) sobre el de Educación musical (36.4%). De estos porcentajes, la diferencia significativa se invierte entre los grupos, puesto que los de Educación musical resaltan la preparación general de las Artes (63.5%) y de éste, el 54.5% especialmente en Música, frente a un 25% que permanece constante para los de Artes plásticas, los cuales tienen una orientación preponderante hacia la docencia del nivel de Secundaria. Estos resultados se correlacionan positivamente con lo revelado por la mayoría en relación a su estatus profesional, desprendiéndose que el 35% de ellos cuentan con un título profesional expedido entre 1980 a 2008, donde cercanos al 20% son principalmente los docentes de Educación musical y titulados por la Universidad Autónoma de Chihuahua (Facultad de Artes de la UACH) y, en el resto, destacan los de Artes, señalando instituciones magisteriales (CAM, CCMATA, Normal Superior).

Con lo anterior se puede derivar que el 22% de los docentes participantes que imparten Educación Artística en las Escuelas Primarias de Chihuahua, México, cuenta con una formación profesional especializada, ubicándose un 15% en la Educación musical y 7% en las Artes. Estos mismos hallazgos se describen en informes internacionales que reseñan por una parte, el bajo porcentaje de profesionalización para esta área y, por la otra, la escasa

formación inicial especializada (Giráldez; Palacios; 2014; Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura 2011). Ahora bien, al advertir la procedencia de las instituciones educativas y contrastar los Planes de estudio magisteriales (Secretaría de Educación Pública, 2012) y universitarios (UACH, 2008a, 2008b), se aprecia lo señalado por Barry (2008): los de la Universidad, carecen de asignaturas vinculadas a la Educación Básica y a sus reformas; y, se advierte, como lo describen diversos investigadores (Carmona & Jurado, 2010; Díaz, 2010; Heiling, 2010; Herrera et al., 2010; Muruamendiaraz et al., 2010; Reyes, 2010; Sánchez & Corral, 2010), Planes de estudios discrepantes al perfil de egreso, ya que se oferta que el graduado se desempeñará de forma eficiente en los diferentes niveles de la Educación musical (De la Torre et al., 2010); en contraparte, los Planes magisteriales, revelan una orientación conducente hacia la pedagogía y con ausencia de especialización estética. Por lo anterior, quedaría inconcluso dimensionar si la preparación diferenciada de ambos docentes se inclina hacia la pedagogía o hacia la práctica, puesto que la literatura científica señala una tendencia influyente con base a la identidad formativa: educadores-artistas o artistas-educadores, diferenciando que los primeros se enfocarían principalmente a los aspectos cognitivos mientras que, los segundos, al desarrollo de habilidades técnicas y su producción (Giráldez, 2009a; Giraldéz & Palacios, 2014; Hargreaves et al., 2007).

Como parte de su continuidad formativa, la mayoría de los profesores menciona *estudios complementarios* dirigidos hacia la estética y la docencia, sobresaliendo con mayor frecuencia y pluralidad los de Artes, lo que de alguna manera, podría vincularse positivamente como un efecto compensatorio individual o institucional para disminuir las debilidades formativas. Dentro de las opciones que se les presentaron para este rubro (Inglés, Tecnologías, Educación y Otro), prevalecen las experiencias de aprendizaje específicas de lenguajes artísticos o educación (expresión corporal, cantos y juegos, música o bien,

pedagogía, computación, por mencionar algunas) como también señalan múltiples Diplomados relacionados principalmente a su área, pero todos ellos, sin señalamiento alguno si estos complementos son parte de un proceso de certificación, especialización, capacitación, carrera magisterial o bien, de capacitación, aún cuando singularizan diversas instituciones (CEDART, CCMATA, Normal Superior). Así también, sobresalen tres participantes egresados de la UACH al indicar el estudio del grado Maestría; dos ubicados en el área Musical y uno en Artes, donde únicamente uno especifica que es en Psicomotricidad.

Para culminar este objetivo sobre la formación, se puede discurrir que con base a la edad promedio de la población encuestada (42.5 años) y la revisión sobre la instauración progresiva del Modelo Basado en Competencias, particularmente en el Estado de Chihuahua, que el colectivo de la presente investigación procede una preparación con un trayecto formativo convencional generalizado, dado que el modelo en cuestión se emprendió en los noventa con la Modernización Educativa en la Primaria y en las Escuelas Normales (Secretaría de Educación Pública, 1991), así también la estructuración de los Planes de estudio a nivel de Licenciatura en la UACH (Facultad de Artes, 2015), continuándose en la década del dos mil con la implementación para el nivel Superior (De la Torre et al., 2010) y, con la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) que en años recientes abarcó la articulación en la Educación Básica (Secretaría de Educación Pública, 2011).

El segundo objetivo específico de la presente investigación, está orientado a exponer las *características de las instituciones educativas* donde este grupo docente desempeña su labor magisterial.

De primera instancia, este gremio se ubica en un 62% en la Región Centro 1 y un 38.76% en la número 2. Entre ambos docentes que comprometen la Educación Artística, se observa que son más los de Artes los que se ubican en segunda instancia en la Región Centro 2 (44.19%) que los de Música. Su labor docente se encuentra sujeta a dos Zonas escolares en

su mayoría; un 28.5% únicamente a una; y, el 17.69% a tres. La diferencia entre ambas disciplinas, se percibe en el área Musical, ya que cercanos al 5%, su labor depende de entre cuatro y cinco Zonas diferentes. Por su asiduidad, se destaca los que pertenecen a la Zona 91; en segundo lugar, a la 92; y, por último, con la misma frecuencia, las Zonas 19 y 88 (con puntuaciones de 14, 13 y 9, respectivamente), datos que no se diferencian entre ambas disciplinas. Los resultados arrojan una contundencia en el desempeño de su quehacer académico en el nivel de Primaria para los de las Artes, mientras que los de Música, comparten en un 64-35% su trabajo pedagógico entre los niveles de Primaria y Preescolar.

Administrativamente, el 21.20% de ellos refleja ser maestro de Tiempo Completo, registrando las 28 horas semanales y basificadas, con base a lo señalado por las autoridades del Departamento, mientras que el resto, se encuentra en un rango inferior, donde las mínimas registradas fueron seis y las máximas de 84. En este aspecto, la diferencia entre ambos docentes es altamente significativa, puesto que los de Arte alcanzan el 37.2%, mientras que los de Música el 15.2% cuenta con dicho estatus.

Singularizaron en total 130 escuelas; 68 el área de Música y 62 el área de Artes, las cuales son concurrentes en un 23.08%. De este universo mencionado, se muestran otros niveles y sostenimientos: ocho de nivel Preescolar, uno de Secundaria y de Superior y, tres escuelas Particulares.

Su labor docente conlleva la diligencia de la Educación Artística en una y hasta cuatro escuelas diversas, donde el mayor porcentaje recae en tres escuelas (31.58%), seguido de dos (31.53%) y, por último cuatro (28.34%). La particularidad entre ambos grupos de docentes se presenta en el número de escuelas que trabaja a la semana: Educación musical 39.02% en cuatro y 36.59% en dos; los de Arte 48.53% en tres y 26.47% en dos.

La población estudiantil que atienden en promedio es de apenas arriba de 600 estudiantes por semana, donde el mínimo en una institución educativa fue de 36 y, el máximo

es cercano a los 800; sin embargo, en detalle, se puede apreciar que por encima de dicho promedio, el alumnado total puede alcanzar los 1.200 por semana; datos además que son coincidentes entre ambos colectivos y solo 67 participantes proporcionaron las cifras del alumnado en cada uno de los centros educativos donde imparte la Educación Artística.

Los alumnos por grupo que atienden dependen de la población del centro y otorgan datos que estiman que son 27 en promedio, registrando un mínimo de 10 y un máximo de 43, siendo los del área de Artes quienes abarcan el mayor rango (10 a 46). En su mayoría, todo el colectivo atiende regularmente todos los grados de Primaria.

Para finalizar el análisis del segundo objetivo, se aprecia que son escasos los educadores que laboran fuera del Sistema Estatal Básico y por tanto, las horas laborales que le dedican.

Para concluir este apartado, se presentan las inferencias de los resultados del tercer y último de los objetivos específicos, la *Caracterización de la docencia en Educación Artística* sobre nueve aspectos relacionados a la docencia de la Educación Artística.

En relación al *Conocimiento y aplicación de la legislación vigente*, la mayoría del profesorado manifiesta que en todo momento considera importante el conocimiento legal sobre Educación, el apego a los fines legales e, informarse sobre las modificaciones que afectan la Educación Artística; así mismo, es frecuente el logro de los objetivos previsto por la Ley. Sin embargo, la opinión se divide en torno a la normativa específica de la Educación Artística, pues mientras que unos manifiestan un conocimiento ocasional, otros lo adquieren de manera frecuente. De acuerdo a su especialidad, los rangos son más amplios y significativos para el área Musical, puesto que en mayor medida, indican el logro de los objetivos de la legislación.

En el aspecto *Metodológico*, como cuerpo docente, señalan con pluralidad que decididamente elaboran un plan anual institucional sobre las características de la población

estudiantil que atienden, mismo que incluye la elaboración de estrategias de enseñanza-aprendizaje y procedimientos que facilitan el proceso, aunado a diversas actividades y criterios de evaluación. No obstante lo anterior, el grupo se fracciona en relación a la utilización de alguna base pedagógica que sustenta su clase y, el manejo de diversas técnicas para el logro de contenidos, ya que hay quienes lo realizan habitualmente y otros de manera frecuente; lo mismo se aprecia con el empleo de tecnologías, que para este ítem revelan la utilización frecuente u ocasionalmente.

Su plan de actividades, se sustenta en la Dosificación de Aprendizajes Esperados (Unidad de Servicios Técnicos, 2015) de manera preponderante (72.5%), en contraste con el 19.8% que se soporta con el libro especial; esta diferencia es de significativa importancia, puesto que la Dosificación es un documento que muestra en forma sintética, los contenidos en un periodo bimensual del ciclo escolar, por grado y asignatura, como una herramienta que permite una visión general y, elaborado principalmente para el docente de grupo; mientras que la utilización específica del Libro para su asignatura (Secretaría de Educación Pública, 2008, 2011a y 2011d) presenta las nociones fundamentales y generales del sistema educativo, especifica lo relacionado con su asignatura (propósitos, enfoque didáctico, organización, ejes, por mencionar algunos), además de estrategias y recursos didácticos que potencian su quehacer, que es el objetivo primordial de su diseño.

Ante el cuestionamiento sobre los Procedimientos Metodológicos, las respuestas que ofrecen son muy variadas; si bien pudieran catalogarse en algunas de las familias de competencias del inventario de Perrenoud (2004), la concreción de las mismas no pudiera ser concluyente, ya que pudieran ser el producto de una planificación estratégica que motive a la reflexión artística derivado de una experiencia en su labor docente, la comprensión de su papel de facilitadores y/o motivadores del alumno (Eisner, 2002b) o, por el contrario, producto de acciones sugeridas o espontáneas. Ahora bien, con relación a la mención del

modelo sobre alguna Teoría del Aprendizaje en el que basan su clase, el 20.88% de los que respondieron especificó modelos generales de la enseñanza (Constructivismo, Cognitivas y Conductismo) y, el 38.46% enuncian métodos de didáctica específica musical, destacando en frecuencia el Kodály, Orff y Suzuki. Por último, para la referencia de Técnicas para alcanzar la consumación de los contenidos, la mayor frecuencia expone técnicas básicas de didáctica específica, donde se destacan las de las Artes plásticas (28.6%) y, cercanos al 10%, técnicas grupales que encaminan la motivación, las de situaciones de aprendizaje o colaboración grupal, entre otros; mientras que las Técnicas o Métodos para estimular aspectos de su especialidad, son alrededor de un tercio, quienes las precisan.

Si bien se habría de resaltar que el Estado de Chihuahua, México se destaca por contar con docente(s) especialista(s) para el área de Educación Artística en cerca del 60% de las Escuelas Primarias Estatales Públicas con base a la revelación de los informes de la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2011) y de Girández & Palacios (2014) donde se precisa que son escasos los países que cuentan con educador especializado para la asignatura, estas mismas, por otra parte, coinciden con los resultados de la presente investigación, al franquear las ausencias específicas y/o desequilibradas en el proceso de su formación inicial (detectadas en el primer objetivo de la investigación) como lo detallado por Cárdenas (2012), Cárdenas & Lorenzo (2013) y Cárdenas, Lorenzo & Hargreaves (2015) al privilegiar en ciertos Planes de estudio en las instituciones dedicadas a las artes, la instrucción artística musical o, al aprendizaje pedagógico.

Otro aspecto de este tercer objetivo, fue conocer su opinión de los *Contenidos de Educación Artística*. Revelan en primera instancia constancia en asentar la importancia de su asignatura o disciplina en actividades escolares diarias. No obstante lo anterior, el grupo se segmenta sobre la promoción ante su comunidad educativa en general de asistir

extraescolarmente a sitios relacionados con ellas, pues mientras unos asientan que ocasionalmente, otros, frecuentemente y, el resto, constantemente, siendo los del área Musical quienes destacan en el fomento; así también se aprecian disgregados entre los que informan a sus alumnos y sus padres de los propósitos y contenidos de su asignatura entre ocasional o frecuentemente.

Aún con ello, realizan un ordenamiento de mayor a menor importancia para los ejes de los contenidos: 1) Sensibilización, 2) Apreciación, 4) Contemplación, 5) Expresión y, 6) tanto Contextualización como Creación, registrando la mayor frecuencia Sensibilización (61.54%), Contextualización (48.72%) y, Apreciación y Expresión (ambos con 29.11%), observándose diferencia por áreas sólo en el eje de Contextualización, ya que fue mayor el número de participantes de Educación musical los que lo ubicaron en sexto lugar. El 56% de los participantes vierte comentarios categóricamente favorables sobre la organización de los contenidos, donde cerca del 10% añade que esta ordenación de los contenidos, por una parte, favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje y la formación o desarrollo integral estudiantil y, por otra, refieren que es una disposición más explícita para la conducción del conocimiento de su área; el 2% adiciona, la necesidad de técnicas y capacitación para su aplicación.

En promedio, relacionan la enseñanza de las artes con el resto de asignaturas que comprende el currículo estudiantil en un 80% destacando mayor vinculación de la Educación Artística o su disciplina con Historia, Matemáticas y Formación Cívica y Ética (90% y más), exceptuando la Lengua Extranjera, la cual que se encuentra cercana al 50 por ciento en su correlación. Por áreas disciplinarias, los educadores de Artes plásticas destacan la familiaridad con Geografía y Ciencias Naturales, mientras que los de Música, encuentran mayor proximidad con Educación Física.

Relacionado con las *Actividades de Educación Artísticas*, la mayoría concuerda que las labores *complementarias* favorecen la calidad de la educación y, benefician la formación

artística cultural de la población estudiantil que atienden; sin embargo, revelan que no es una práctica generalizada y constante en su alumnado efectuarlas de manera independiente, como tampoco lo es, el exhorto, impulso, incentivo y acceso a información como parte de sus actividades docentes. Utilizan para desempeñar su labor, principalmente *Materiales Didácticos* elaborados por sus compañeros y presentados en las Academias y, la mitad de ellos, además, se apoyan en otras fuentes de acceso como los ofertados por diversos portales de Internet, por autoridades y/o comerciales, siendo los del área de Música, quienes con mayor frecuencia recurren a estos últimos. Institucionalmente, registran que son ellos principalmente, los que orientan los eventos culturales. Aunado a lo anterior, también señalan a otros actores como el Director del plantel, el docente del grupo y el colectivo escolar, como respuestas combinadas, por mencionar los más altos en frecuencia.

La mayoría del profesorado manifiesta que en forma habitual comunica por anticipado lo relacionado a su evaluación a alumnos y padres de familia; valora, registra e informa los conocimientos, aprendizajes y/o competencias precedentes y alcanzadas por el alumnado empleando un *Instrumento de evaluación*, mediante la auto y la coevaluación y, consideran que las herramientas evidenciales pueden ser mejor para emitir una calificación.

Los instrumentos de evaluación que enuncian son heterogéneos: si bien, la mayor frecuencia lo realiza a través de testimonios, como lo sugiere la autoridad (rúbrica, registro, observación, portafolio, etc., 26%); otros, realizan la evaluación de competencias (conocimientos, habilidades y actitudes: 20%); en menor porcentaje refieren que el instrumento es el momento de evaluación (diagnóstica, formativa, sumativa); y, los últimos, señalan como instrumento el agente evaluador (coevaluación o heteroevaluación) o la Cartilla de Educación Básica (cualitativa y cuantitativa) (Secretaría de Educación Pública, 2011). Estos instrumentos son aplicados con una periodicidad bimestral por el 70% y son asociados a una evaluación continua por el 40% de los participantes.

En torno a las *Relaciones familiares* son decisivos en manifestar que la familia es parte importante en el proceso de enseñanza aprendizaje de las artes, pero escasamente contemplan actividades que los involucren y fue más frecuente que se entrevisten con ellos una vez por año.

Sus *Recursos docentes* se revelan limitados en la disposición de aulas específicas, de materiales para sus clases y bibliotecarios; y, añadido a lo anterior, se manifiestan con restricciones en su disposición de tiempo, fuera del escolar y fallo de una atención adecuada con base a las necesidades académicas institucionales. Entre ambas área, el educador Musical manifiesta con más frecuencia que dispone de un aula, mientras que el de Arte que su centro escolar es cuidado oportunamente por las autoridades.

Expresan convencimiento al considerar que la *Situación actual* de la Educación Artística en las Escuelas Primarias Públicas en México es mejor y que la población estudiantil está mejor preparada, ambas comparadas a una década de diferencia; y, más aún, especulan que la Educación Artística puede contribuir a mejorar el nivel académico en las Escuelas Primarias Estatales.

Califican con un 8 tanto a la Educación Artística que se imparte en las escuelas de sostenimiento Estatal (46%) como la enseñanza que reciben el alumnado, donde la media alcanza un 6.8.

Como *Necesidades para mejorar el proceso educativo de la Educación Artística*, en general, se encontró mayor demanda sobre cursos de Didáctica (56%) y de Planes y programas (52%), que los relacionados a la Legislación, Inglés y Educación, como los indispensables para mejorar la Educación Artística en la formación y/o actualización docente; y, necesidades específicas del área disciplinar: instrumentos musicales y materiales para Artes plásticas.

En este aparato, los docentes de Educación musical destacan mayor necesidad de formación y/o actualización específica en Desarrollo infantil, Teorías de aprendizaje, Pedagogía, Psicología cognitiva y Legislación educativa, por encima de los de Artes.

2. Propuestas de mejora

Este acercamiento a la caracterización del perfil de la Educación Artística en Chihuahua, México, si bien confirma apreciaciones *a priori* de los involucrados en el sistema educativo, también presenta estimaciones contempladas o que se hallan en curso como acciones oficiales.

Podría ser conveniente aplicar de nuevo el instrumento de recogida de información empleado. Ello permitiría tanto comparar los hallazgos de la población encuestada como analizar los avances de nuevas contrataciones, que por jubilación se dejan vacantes. Al mismo tiempo, se podrían examinar los avances que en materia de actualización y capacitación poseen los docentes, puesto son la preocupación más apremiante en torno a la formación del maestro en función de lograr la calidad educativa. Asimismo, se considera que este punto podría realizarse de una forma más controlada si se segmentara por zonas, ya sean geográficas o escolares, en virtud de las dimensiones del Estado de Chihuahua, pudiéndose de esa manera abarcar con mayor especificidad un perfil más cercano y más generalizado.

La incidencia de los docentes en dos niveles de la educación básica (Preescolar y Primaria) nos indica que ampliar el instrumento a dicho nivel (Preescolar), sería tener una visión más amplia y contrastante de la enseñanza de las artes. Mientras que, en los estudiantes universitarios de Licenciatura en Artes plásticas y Música, permitiría vincular las áreas de oportunidad, debilidades y fortalezas que se revelen sobre las demandas laborales. Es conveniente señalar que es una de las únicas opciones que se tiene para generar las

competencias profesionales, pues el resto de las instituciones se perfilan en forma preponderante hacia la docencia o la ejecución musical.

Del cuestionario empleado, se habrían de actualizar algunas interrogantes y replantearse su estructura, con el objetivo de profundizar principalmente en aquellos aspectos más relacionados con la metodología de la enseñanza. Además, sería útil emplear otros instrumentos de recogida de información, como por ejemplo entrevistas.

3. Perspectivas de trabajo en el futuro

Los resultados del presente trabajo ponen de manifiesto la percepción de los propios docentes. Sería interesante contrastar la de ellos con la de sus alumnos, sus pares y los padres de familia, de tal forma que se integrara en una perspectiva general a la Educación Artística global y a ambas disciplinas en lo particular. De igual forma, se podrían obtener los datos generales de las calificaciones infantiles que otorgan los docentes y contrastarlas con los aprendizajes esperados y las competencias que los documentos oficiales apuntan.

De la misma forma, sería pertinente analizar los planes de acción en torno a las capacitaciones y actualizaciones oficiales con las que cuentan así como los perfiles del personal destinados a ellas para concretar si se parte de la cúspide (de los objetivos como dependencia gubernamental para llegar a metas), de la base (de los objetivos que como docentes persiguen), de los resultados que se están detectando en los protagonistas de la educación, los estudiantes y los evaluadores del servicio, los padres o, como una acción coordinada de todos los involucrados.

Generalmente, la educación informal no se encuentra regulada. La conveniencia de evaluar la calidad y certificar dichos estudios a nivel técnico y poder clasificarlos, en elemental o avanzado, pudiera ofrecer una mejor y mayor capacitación en el ámbito artístico; al mismo tiempo que generara no solamente una fuente de trabajo, sino sentar las bases para

la apertura y promoción de mayores centros o instituciones de estas disciplinas que paulatinamente no solamente capacitara sino que fuese el origen incipiente vocacional de futuros formadores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, J. (2009). Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano. En L. Jiménez, I. Aguirre, & L. Pimentel (Coords.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 17-23). Madrid: OEI.
- Abad, J. (2012). La inclusión y la confluencia de la cultura y las artes se ven potenciadas gracias al desarrollo de la competencia cultural y artística. En P. Alsina, & A. Giráldez (Coords.), *Siete ideas clave. La competencia cultural y artística* (pp. 149-170). Barcelona: Graó.
- Abraham, G. (1986). *Historia universal de la música*. Madrid: Taurus.
- Acaso, M. (2006). *Esto no son las torres gemelas: cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Aguaded, E., de la Rubia, P., & González, E. (2013). La importancia de la formación del profesorado en competencias interculturales. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 17(1), 339-365. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/24932#.VXWRtimBQfg>
- Aguilar, C. (2009). ¿Por qué es importante el género en la Pedagogía Crítica? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 64(23.1), 121-138.
- Aguirre, I. (2003). ¿Estamos impartiendo la formación inicial que precisan los enseñantes de hoy? El prácticum de maestro como ámbito para el desarrollo de proyectos de trabajo en educación de las artes visuales. *EARI*, 1, 35-48.
- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*. Barcelona: Octaedro-UPNA.

- Aguirre, I., & Jiménez, L. (2009). Diversidad cultural y educación artística. En L. Jiménez, I. Aguirre, & L. Pimentel (Coords.), *Educación Artística, Cultura y Ciudadanía* (pp. 31-44). Madrid: OEI.
- Aguirre, M. (2009). Los senderos del arte, la formación y la educación artística. Notas para un deslinde. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(55), 15-29.
- Alcántara, A. (2008). Políticas educativas y neoliberalismo en México: 1982-2006. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 147-165.
- Allan, J. (2014). Inclusive education and the arts. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 511-523. doi:10.1080/0305764X.2014.921282
- Alonso, A. (2011). La visita al museo como parte de la formación inicial del profesorado en Educación Artística. *Arte y Políticas de Identidad*, 5, 43-60.
- Alsina, P., & Giráldez, A. (2012). *Siete ideas clave. La competencia cultural y artística*. Barcelona: Graó.
- Alsina, P., & Sesé, F. (1994). *La música y su evolución*. Barcelona: Graó.
- Álvarez, D. (2003). Aportaciones curriculares norteamericanas para la educación artística contemporánea. En J. Arañó, & A. Mañero (Eds.), *Actas Congreso INARS: la investigación en las artes plásticas y visuales* (pp. 83-104). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Álvarez, L., & Bolaños, V. (1982). *Historia de la educación de México en el siglo XX, contada por sus protagonistas* (Volumen 1). México: Educación, Ciencia y Cultura.
- Andere, E. (2005). Profundos cambios al sistema educativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 276-281.
- Andere, E. (2009). Las incompetencias de las competencias. *Educación 2001*, 72, 21-30.
- Anderson, W. (1966). *Ethos and education in Greek music: The evidence of poetry and philosophy*. Cambridge: Harvard University Press.

- Anderson, W. (1994). *Music and musicians in Ancient Greece*. Ithaca-London: Cornell University Press.
- Anguita, R. (2011). El reto de la formación inicial del profesorado para la igualdad. *REIFOP*, 14(1), 43-51. Recuperado de <http://revistas.um.es/reifop/issue/view/11941>
- Anguita, R., & Torrego, L. (2009). Género, educación y formación del profesorado: retos y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 64(23.1), 17-25.
- Arañó, J. (1993). La nueva educación artística significativa: defendiendo la educación artística en un período de cambio. *Arte, Individuo y Sociedad*, 5, 9-20.
- Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*. México: SEP-CIDE.
- Arnaut, A. (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. México: SEP.
- Arnaut, A. (2006). *Origen, evolución y situación actual de la profesión docente en México*. México: El Colegio de México.
- Arnheim, R. (1989). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós.
- Aróstegui, J. L. (2011). Por un currículo contrahegemónico: de la educación musical a la música educativa. *Revista da ABEM*, 19(25), 19-29.
- Aróstegui, J. L., & Cisneros, E. (2010). Reflexiones en torno a la formación del profesorado de Música a partir del análisis documental de los planes de estudio en Europa y América Latina. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 14(2), 180-189. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev142ART14.pdf>
- Aubusson, P., & Schuck, S. (2013). Teacher education futures: today's trends, tomorrow's expectations. *Teacher Development*, 17(3), 322-333. doi:10.1080/13664530.2013.813768

- Ávila, R. (2004). Tendencias epistemológicas y sociales en la enseñanza del arte y sus implicaciones didácticas. Una propuesta alternativa desde la educación artística. *Cultura y Educación: Culture and Education*, 16(1-2), 115-125. doi:10.1174/1135640041752849
- Aziz, M. (2002). La educación artística en los países del Magreb: desarrollo del plan de estudios y de los materiales didácticos. *Perspectivas*, 32(4), 421-432.
- Azuela, A. (2005). *Arte y poder: renacimiento artístico y revolución social, México 1910-1945*. Zamora: El Colegio de Michoacán-FCE.
- Báez, C. (2010). La escuela emergente a través de la práctica artística, la experiencia y la subjetividad. *Praxis & Saber*, 1(2), 137-152.
- Ballantyne, J., Kerchner, J., & Aróstegui, J. (2012). Developing music teacher identities: An international multi-site study. *International Journal of Music Education*, 30(3), 2011-226. doi:10.1177/0255761411433720
- Bamford, A. (2005). Las artes son un pilar básico de la educación del futuro. *Cuadernos de Pedagogía*, 351, 44-49.
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡Wuuu! El papel de las artes en la educación: un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Barba, B. (2010). Entre maestros: reforma de la formación docente en Aguascalientes. Un análisis de su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44), 251-275.
- Barba, B. (2014). Axiología constitucional y proyecto educativo de México. *Perfiles Educativos*, 36(146), 116-133.
- Barbero, M. I. (Coord.) (2006). *Psicometría* (2ª ed.). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Barbosa, A. (2002). La reconstrucción social a través del arte. *Perspectivas*, 34(2), 471-476.

- Barbosa, A. (2003). Arte/Educación en Brasil: hagamos educadores del arte. En Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Ed.), *La educación artística y la creatividad en la escuela primaria y secundaria. Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en Latinoamérica y el Caribe* (pp. 13-16). París: UNESCO.
- Barbosa, A. (2006). Las Escuelas de Pintura al Aire Libre de Méjico: expresión y cultura. En M. López (Coord.), *Creación y posibilidad. Aplicaciones del arte en la integración social* (pp. 363-372). Madrid: Fundamentos.
- Barbosa, A. (2009). La investigación en arte-educación en Brasil. En L. Jiménez, I. Aguirre, & L. Pimentel (Coords.), *Educación Artística, Cultura y Ciudadanía* (pp. 123-127). Madrid: OEI.
- Barco, J. (2010). La disciplina artística como eje esencial de los programas de formación a formadores en Artes y en Educación Artística. (*Pensamiento*), (*palabra*) y *obra*, 4(4), 60-67.
- Barragán, J. (1995). Para comprender la educación artística en el marco de una fundamentación crítica de la educación y el currículum. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(9.3), 39-63.
- Barrera, I., & Myers, R. (2011). Estándares y evaluación docente en México: el estado del debate. *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, Serie Documentos*, 59, 1-44.
- Barriga, M. (2013). La integralidad en la educación artística en el contexto colombiano. *El Artista*, 10, 176-187. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87429022012>
- Barry, N. (2008). The role of integrated curriculum in music teacher education. *Journal of Music Teacher Education*, 18(1), 28-38. doi:10.1177/1057083708323139

- Barton, P. (2000). The elementary and secondary education act and standards-based reform. In Center on Education Policy (Ed.), *The Future of the Federal Role in Elementary and Secondary Education* (pp. 61-68). Washington: CEP.
- Bauman, Z. (2001). *La postmodernidad y sus descontentos*. Madrid: Akal.
- Belver, M. (2011). El arte y la educación artística en contextos de salud. *Arte, Individuo y Sociedad*, 23(número especial), 11-17. doi:10.5209/rev_ARIS.2011.v23.36739
- Belver, M., & Ullán, A. (2011). Art in a Spanish children's hospital. *Arts & Health*, 3(1), 73-83. doi:10.1080/17533015.2010.525516
- Belver, M., Moreno, C., & Nuere, S. (Eds.) (2005). *Arte infantil en contextos contemporáneos*. Madrid: Eneida.
- Berengueras, M. (2013). El sistema educativo de Marruecos. *Avances en Supervisión Educativa*, 19, 1-19.
- Berglund, S. (2002). El deterioro de la educación pública en Estados Unidos y el papel del gobierno federal. *Cuadernos del Cendes*, 19(50), 129-151.
- Bernal, J. (2001). La expresión musical como eje cultural y educativo de las diferentes sociedades. *Revista de Educación*, 14, 67-88.
- Bernal, J., & Calvo, M. (2000). *Didáctica de la música. La expresión musical en la educación infantil*. Málaga: Aljibe.
- Berry, A. (2007). Reconceptualizing teacher educator knowledge as tensions: Exploring the tension between valuing and reconstructing experience. *Studying Teacher Education*, 3(2), 117-134. doi:10.1080/17425960701656510
- Bianchi, J. (2011). Intercultural Identities: Addressing the Global Dimension through Art Education. *International Journal of Art & Design Education*, 30(2), 279-292. doi:10.1111/j.1476-8070.2011.01697.x

- Black, J., & Browning, K. (2013). Creativity in digital Art Education teaching practices. *Art Education*, 64(5), 19-24, 33-34.
- Blázquez, J. (2006). *Transformaciones sociales y descomposición de las formas artísticas en la Antigüedad clásica*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc9k4r0>
- Bolaños, V. (1998). *Compendio de historia de la educación en México*. México: Porrúa.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Bolívar, A. (Coord.) (2010). *Competencias básicas*. Barcelona: Wolters Kluwer España.
- Braslavsky, C. (1998). El proceso contemporáneo de transformación curricular en la República Argentina. En D. Filmus (Comp.), *Congreso Iberoamericano de Educación, «Las Transformaciones Educativas», Tres Desafíos: Democracia, Desarrollo e Integración* (pp. 365-402). Buenos Aires: OEI.
- Bresler, L. (Ed.) (2007). *International Handbook of Research in Art Education*. Dordrecht: Springer.
- Brindley, S. (2013). Teacher education futures: compliance, critique, or compromise? A UK perspective. *Teacher Development*, 17(3), 393-408.
doi:10.1080/13664530.2013.813752
- Buitrago, R. E., & Herrera, L. (2012). La educación musical en el sector rural del departamento de Boyacá (Colombia): una realidad ignorada. *Eufonía: Didáctica de la Música*, 55, 84-94.
- Burba, E., & Aróstegui, J. L. (2014). Música e inclusión social. En J. L. Aróstegui (Ed.), *La música en Educación Primaria. Manual de formación del profesorado* (pp. 279-299). Madrid: Dairea.

- Burkholder, J., Grout, D., & Palisca, C. (2011). *Historia de la música occidental*. Madrid: Alianza.
- Burns, T., & Shadoian-Gersing, V. (2010). The importance of effective teacher education for diversity. In Organization for Economic Cooperation and Development (Ed.), *Educating Teachers for Diversity-meeting the Challenge* (pp. 19-40). Paris, France: OECD.
- Calaf, R., & Fontal, O. (2010). *Cómo enseñar arte en la escuela*. Madrid: Síntesis.
- Calaf, R., Fontal, O., & Valle, R. (2007). *Museos de arte y educación. Construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón: Trea.
- Campbell, L. (2011). Holistic art education: A transformative approach to teaching art. *Art Education*, 64(2), 18-24.
- Cárdenas, R. (2012). *Evaluación de las titulaciones de Licenciatura en Música en Colombia: Análisis exploratorio y opinión del profesorado implicado* (Tesis Doctoral, Universidad de Granada). Recuperado de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/26388#.VXK0jkYppXk>
- Cárdenas, R., & Buitrago, R. E. (2009). *Situación de la Educación Musical en Colombia, un análisis curricular y social*. Medellín: FLADEM.
- Cárdenas, R., & Lorenzo, O. (2013). Estudio sobre características profesionales de los docentes de Licenciaturas en Música en Colombia. *Educación XXI*, 16(2), 161-182. doi:10.5944/educxx1.16.2.2638
- Cárdenas, R., Lorenzo, O., & Hargreaves, D. (2015). The training of music teachers in Colombia: A descriptive analysis. *International Journal of Music Education*, 33(1), 3-17. doi:10.1177/0255761413515807

- Cárdenas, R., & Troncoso, A. (2014). Importancia de las artes visuales en la educación: un desafío para la formación docente. *Revista Electrónica EDUCARE*, 18(3), 191-202. doi:10.15359/ree.18-3.11
- Carmona, J., & Jurado, M. (2010). Formación del profesorado de Música en Europa Meridional: Chipre, Grecia, Malta y Portugal. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 14(2), 58-65. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev142ART5res.pdf>
- Carranza, J. (2003). *100 años de educación en México 1900-2000*. México: Limusa.
- Chacón, S., Pérez-Gil, J. A., Holgado, F. P., & Lara, A. (2001). Evaluación de la calidad universitaria: validez de contenido. *Psicothema*, 13(2), 294-301.
- Chailley, J. (1975). *La musique grecque antique*. París: Belles Lettres.
- Chalmers, F. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós.
- Chong, M., & Castañeda, R. (2013). Sistema educativo en México: el modelo de competencias de la industria a la educación. *Sincronía*, 17(63), 1-6. Recuperado de http://sincronia.cucsh.udg.mx/num_63_2013.html
- Clark, R. (1996). *Art Education: Issues in postmodern pedagogy*. Reston: National Art Education Association.
- Comotti, G. (1989). *Music in Greek and Roman culture*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Consejo Europeo (2009). Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación, ET 2020. Diario Oficial de la Unión Europea Serie C, n.º 119/02, 28-05-2009.
- Consejo Europeo (2014). The Council conclusions of 20 may 2014 on effective teacher education. Official Journal of the European Union Series C, n.º 183/22, 14-06-2014.

Constitución Política del Estado de Chihuahua. Periódico Oficial del Estado, n.º 63, 917-2015, II P. O. 08-08-2015.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación, 10-07-2015.

Cordera, R., & Ziccardi, A. (Coords.) (2000). *Las políticas sociales en México al fin del milenio: Descentralización, diseño y gestión*. México: UNAM.

Cordero, G., Luna, E., & Patiño, N. (2013). La evaluación docente en Educación Básica en México: panorama y agenda pendiente. *Sinéctica*, 41, 1-19. Recuperado de http://sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=614_la_evaluacion_docente_en_educacion_basica_en_mexico_panorama_y_agenda_pendiente

Cowen, R. (2005). El sistema educativo inglés. En J. Prats, & J. Raventós (Dir.), *Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o Transformación?* (pp. 66-87). Barcelona: Fundación la Caixa.

Cruces, M. (2009). *Implicaciones de la expresión musical para el desarrollo de la creatividad en educación infantil* (Tesis Doctoral, Universidad de Málaga). Recuperado de <http://m.redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/2947>

Cruz, D. (2005). El Departamento de Bellas Artes y las exposiciones de carteles de 1934 y 1935. *Discurso Visual*, 3. Recuperado de <http://discursovisual.net/dvweb03/agora/agodaforcruz.htm>

Cruz, J., & Cruz, A. (2008). La educación superior en México. Tendencias y desafíos. *Avaliação*, 13(2), 293-311.

Cuevas, Y. (2015). Representaciones sociales de la reforma de educación básica. La visión de los directivos. *Perfiles Educativos*, 37(147), 67-85.

- Curiel, M. (2001). La Educación Normal. En F. Solana, R. Cardiel, & R. Bolaños (Coords.), *Historia de la Educación Pública en México (1876-1976)* (pp. 427-462). México: FCE.
- Cushman, P. (2012). “You’re not a teacher, you’re a man”: the need for a greater focus on gender studies in teacher education. *International Journal of Inclusive Education*, 16(8), 775-790. doi:10.1080/13603116.2010.516774
- Danielson, C. (2011). Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación. *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), Serie Documentos*, 51, 1-20. Recuperado de www.preal.org/publicacion.asp
- De Juanas, A., & Beltrán, J. (2014). Valoraciones de los estudiantes de ciencias de la educación sobre la calidad de la docencia universitaria. *Educación XXI*, 17(1), 59-82. doi:10.5944/educxx1.17.1.10705
- De la Torre, A., Gómez, E., Moriel, L., & Romo, J. (2011). *Evaluación de impacto del Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Chihuahua*. México: Pearson Educación.
- De Siqueira, I. (2009). Nuevos campos de desarrollo y aplicación de la educación artística. En L. Jiménez, I. Aguirre, & L. Pimentel (Coords.), *Educación Artística, Cultura y Ciudadanía* (pp. 145-154). Madrid: OEI.
- Del Río, P. (2004). El arte es a la vida lo que el vino es a la uva. La aproximación sociocultural a la educación artística. *Cultura y Educación*, 16(1-2), 43-64. doi:10.1174/1135640041752858
- Del Río, P., & Álvarez, A. (2007). Inside and outside the zone of proximal development. An ecofunctional reading of Vygotsky. In H. Daniels, M. Cole, & J. Wertsch (Eds.), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (pp. 276-287). Cambridge: Cambridge University Press.

- Desimone, L. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. doi:10.3102/0013189X08331140
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: Putnam.
- Dewhurst, M. (2010). An inevitable question: Exploring the defining features of social justice art education. *Art Education*, 63(5), 7-13.
- Diario Oficial de la Federación (1982). *Acuerdo 96. Acuerdo que establece la Organización y Funcionamiento de las Escuelas Primarias*. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/es/sep1/Del_1_al_100?page=9#.VTLma_BGJ8E
- Diario Oficial de la Federación (1994). *Acuerdo número 200 por el que se establecen normas de evaluación del aprendizaje en Educación Primaria, Secundaria y Normal* (DOF de 19/08/1994). México: Secretaría de Educación Pública.
- Diario Oficial de la Federación (2011). *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica* (DOF de 19/08/2011). Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011
- Diario Oficial de la Federación (2013). *Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades y no Discriminación contra las Mujeres. PROIGUALDAD 2013-2018*. México: Diario Oficial de la Federación. Recuperado de <http://pnd.gob.mx/>
- Diario Oficial de la Federación (2014). *Acuerdo número 717 por el que emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar*. (DOF de 07/03/2014).
- Díaz, M. (2005). La perspectiva de género en la formación del profesorado de música. *REICE*, 3(1), 570-577. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130156>

- Díaz, M. (2010). La formación del profesorado de Educación Musical en los Países Bálticos. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 14(2), 137-153.
Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev142ART11.pdf>
- Díaz, M. (2013). Desarrollo de las competencias profesionales del profesorado de música: de la teoría curricular a la práctica docente a través de la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje (PID 10-25). En L. Jiménez, & García, M. (Coords.), *Innovación docente y buenas prácticas en la Universidad de Granada* (Vol. 2, pp. 427-433). Granada: Universidad de Granada.
- Díez del Corral, P. (2005). *Una nueva mirada a la educación artística desde el paradigma del desarrollo humano* (Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid).
Recuperado de <http://m.redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/42393>
- Dinkelman, T., Margolis, J., & Sikkenga, K. (2006). From teacher to teacher educator: Experiences, expectations, and expatriation. *Studying Teacher Education*, 2(1), 5-23.
doi:10.1080/17425960600557447
- Domínguez, M. (2014). La Educación Musical en el desarrollo de la LOMCE en Aragón. *Fórum Aragón*, 12, 50-52.
- Domínguez, P. (2006). *Desarrollo de expresión plástica y su didáctica*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Ducoing, P. (2004). Origen de la Escuela Normal Superior en México. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 6(6), 39-56.
- Efland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Paidós.
- Efland, A., Freedman, K., & Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte postmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.

- Eisner, E. (2002a). *La escuela que necesitamos: ensayos personales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Eisner, E. (2002b). Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales. *Arte, Individuo y Sociedad, Anejo I*, 47-55.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E., & Day, M. (Eds.) (2004). *Handbook of research and policy in art education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- El Mejdoubi, H. (2008). Aproximación a la realidad de la educación marroquí. *Revista de Educación Inclusiva, 1*, 11-19.
- Elichiry, N., & Regatky, M. (2010). Aproximación a la educación artística en la escuela. *Anuario de Investigaciones, 17*, 129-134.
- Epelde, A. (2005). *Implicaciones de la música en el currículum de educación primaria y en la formación inicial del maestro especialista en educación musical. Un estudio cualitativo-cuantitativo en la comunidad andaluza y en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla* (Tesis Doctoral, Universidad de Granada). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/750>
- Escalante, P. (2002). *La civilización mesoamericana*. México: Santillana.
- Escalante, P. (Coord.) (2004). *Historia de la vida cotidiana en México: Tomo I. Mesoamérica y los ámbitos indígenas de la Nueva España*. México: FCE-COLMEX.
- Estrada, J. (1980). *Música y músicos de la época virreinal*. México: SEP.
- Estrada, L. (2001). Enseñanza de la música en la escuela primaria y secundaria. In *UNESCO Regional Conference on Arts Education at school level in Latin America and the Caribbean*. Uberaba, Brazil. Retrieved from

<http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php->

[URL_ID=22113&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=22113&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

Estrada, R., & Mercado, R. (2008). Procesos de negociación de significado en una escuela normal mexicana. *Psicología & Sociedade*, 20(3), 391-401.

European Agency for Development in Special Needs Education (2011). *Teacher Education for Inclusion Across Europe-Challenges and Opportunities*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.

Eurydice (2009). *Arts and cultural education at school in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Retrieved from http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113en.pdf

Ezquerro, A., De Juanas, A., & Martín, R. (2015). Estudio sobre las actividades llevadas a cabo en la práctica docente universitaria para la formación inicial del profesorado de primaria y secundaria. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 19(1), 330-345. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev191COL3.pdf>

Facultad de Artes (2015). *Historia*. Chihuahua, México: Universidad Autónoma de Chihuahua. Recuperado de <http://www.fa.uach.mx/conocenos/2011/03/01/historia/>

Fernández, A. (2002). La educación artística y musical en México. Incompleta, elitista y excluyente. *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*, 2(4), 87-100.

Fernández, R., Gértrudix, F., De Cisneros, J., Rodríguez, J., & Rivas, B. (2015). La formación del profesorado en Tecnología Educativa: prácticas profesionales. *RELATEC*, 14(1), 115-132.

Fernández, S., & Chavero, G. (2012). Las competencias artísticas en la enseñanza del arte. *Decires*, 14(17), 9-58.

- Fierro, C. (2007). La invisibilización del alumno: un fenómeno inadvertido del sistema escolar mexicano. *REICE*, 5(4), 83-102. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/>
- Figueiredo, S. (2010). Educación musical en la escuela brasileña: aspectos históricos, legislación educacional y desafíos contemporáneos. *Revista Musical Chilena*, 64(214), 36-51.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2015a). *1 de cada 5 niños que trabajan en México, lo hace para pagar la escuela o sus propios gastos*. México: UNICEF. Recuperado de http://www.unicef.org/mexico/spanish/noticias_30049.htm
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2015b). *Avance de México hacia los Objetivos de Desarrollo del Milenio*. México: UNICEF. Recuperado de <http://www.unicef.org/mexico/spanish/unicefenmexico.html>
- Forlin, C. (Ed.) (2012). *Future directions for inclusive teacher education: An international perspective*. New York, NY: Routledge.
- Fortoul, B. (2014). La reforma integral de la educación básica y la formación de maestros. *Perfiles Educativos*, 36(143), 46-55.
- Franco, M. (2013). *La expresión plástica en la enseñanza básica en Portugal. Un análisis de la formación inicial de profesores y prácticas pedagógicas: perspectivas, contextualización y propuestas de actividades* (Tesis Doctoral, Universidad de Extremadura). Recuperado de <http://dehesa.unex.es:8080/xmlui/handle/10662/1164>
- Frega, A. (1996). *Música para maestros*. Barcelona: Graó.
- Frega, A. (2000). Las enseñanzas musicales y la investigación especializada: un mundo fascinante. *Revista electrónica de LEEME*, 5, 1-7. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/index.html>
- Frega, A. (2007). *Didáctica de la música: las enseñanzas musicales en perspectiva*. Buenos Aires: Bonum.

- Fubini, E. (2005). *La estética musical desde la antigüedad hasta el siglo XX*. Madrid: Alianza.
- Fubini, E. (2007). *Música y estética en la época medieval*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Fuertes, M. (2014). *El ApS en el Practicum de la formación inicial del profesorado*. Madrid: Publicia.
- Galván, L. (1999). Tradición magisterial. Formación de maestras y maestros en México. *La Vasija*, 2(4), 87-90.
- García, A. (2005). Enseñanza y aprendizaje en la educación artística. *El Artista*, 2, 80-97. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87400207>
- García, A., & García, C. (2011). *La educación artística: un estado del arte para nuevos horizontes curriculares en la institución educativa "Mundo Nuevo" de la ciudad de Pereira* (Tesis de Maestría, Universidad Tecnológica de Pereira, Risaralda). Recuperado de repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/1893/1/3725G216.pdf
- García, B. (2012). Consolidar las reformas de la educación básica en México. Una asignatura pendiente. *Perfiles Educativos*, 34(número especial), 47-56.
- García, B., Loredo, J., Luna, E., & Rueda, M. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 97-108. Recuperado de http://rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art8.html
- García, C. (2012). ¿Qué puede aportar el arte a la educación? El arte como estrategia para una educación inclusiva. *Arte y Sociedad. Revista de Investigación*, 1, 1-12. Recuperado de <http://asri.eumed.net/1/cgm.html>
- García, J., Pérez, F., & Redondo, P. (2012). *La música en la antigua Grecia*. Murcia: Universidad de Murcia.

- García, R., Sala, A., Rodríguez, E., & Sabuco, A. (2013). Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 17(1), 269-287. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev171COL1.pdf>
- García, V. (Dir.) (1996). *Enseñanzas artísticas y técnicas*. Madrid: Rialp.
- García, V., & Saldaña, B. (2002). *La vinculación que debe existir entre el desarrollo y la manifestación social del ser humano con la Educación Artística. Caso CEDART "Diego Rivera"* (Tesis de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional, México).
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona: Paidós.
- Gauthier, P. (2005). El sistema educativo francés. En J. Prats, & F. Raventós (Dir.), *Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación?* (pp. 29-65). Barcelona: Fundación la Caixa.
- Gesell, A. (1986). *Psicología evolutiva de 1 a 16 años*. México: Paidós.
- Gewerc, A., & Montero, L. (2015). Conocimiento profesional y competencia digital en la formación del profesorado. El caso del Grado de Maestro en Educación Primaria. *RELATEC*, 14(1), 31-43.
- Giráldez, A. (2007). *La competencia cultural y artística*. Madrid: Alianza.
- Giráldez, A. (2009a). Fundamentos metodológicos de la Educación Artística. En L. Jiménez, I. Aguirre, & L. Pimentel (Coords.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 89-95). Madrid: OEI.

- Giráldez, A. (2009b). La competencia cultural artística en la educación obligatoria y en la formación inicial del profesorado. *Periférica*, 10, 41-54.
- Giráldez, A. (2009c). ¿Qué es la competencia cultural y artística? *Aula de Innovación Educativa*, 183-184, 7-10.
- Giráldez, A. (2010a). Introducción. En A. Giráldez (Coord.), *Didáctica de la música* (pp. 7-11). Barcelona: Graó.
- Giráldez, A. (2010b). Competencia cultural y artística. En A. Bolívar (Coord.), *Competencias básicas* (pp. 123-144). Barcelona: Wolters Kluwer España.
- Giráldez, A., & Palacios, A. (2014). *Educación Artística en Iberoamérica: Educación Primaria*. Madrid: OEI.
- Giráldez, A., & Pimentel, L. (2011). *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica*. Madrid: OEI.
- Gobierno de la República (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México: Gobierno de la República.
- Gobierno de la República (2015). *Los Objetivos de Desarrollo del Milenio en México. Informe de avances 2015*. México: Gobierno de la República.
- Gobierno del Estado de Chihuahua (2010). *Plan Estatal de Desarrollo 2010-2016*. Chihuahua: Gobierno del Estado.
- Gómez, I. G., & Herrera, L. (2014). Análisis de las necesidades formativas en posgrado de estudiantes de artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 5, 327-348.
- Gómez, L., & Vaquero, C. (2014). Educación artística y experiencia importada: cuando la construcción de significados recae en lo anecdótico. *Arte, Individuo y Sociedad*, 26(3), 387-400. doi: 10.5209/rev_ARIS.2014.v26.n3.42543

- Gómez, M. (2006). Reflexiones sobre creatividad. En *Seminario de Investigación Educativa. METLI* (pp. 21-30). México: Universidad Autónoma de México. Recuperado de <http://depa.fquim.unam.mx/sie/Documentos/METL.pdf>
- Gonzalbo, P. (1985). *El humanismo y la educación en la Nueva España*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Gonzalbo, P. (1990). *Historia de la educación en la época colonial I: el mundo indígena*. México: El Colegio de México.
- Gonzalbo, P. (1992). Cuestiones de historia de la educación colonial. *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 11, 21-32.
- Gonzalbo, P. (2000). La educación colonial. Una mirada reflexiva. *Historia de la Educación Latinoamericana*, 2, 178-186.
- González, C. (2003). La música en la Grecia Antigua. *Acta Poética*, 24(1), 93-111.
- González, F., & Martín, E. (2014). Educación para todos: formación docente, género y atención a la diversidad. *Cuestiones de género: de la Igualdad y la Diferencia*, 9, 11-28.
- González, L. (2006). Diferencia entre los sistemas educativos británico y español: una experiencia en Reino Unido. Ponencia presentada en el V Congreso Internacional “Educación y Sociedad” sobre “La Educación: retos del siglo XXI”. Granada, España. Recuperado de <http://congreso.codoli.org/actas.html>.
- González, M. E. (1965). *Didáctica de la música*. Buenos Aires: Kapelusz.
- González, P. (2010). Students’ motivation to study music: The Mexican context. *Research Studies in Music Education*, 32(2), 185-199. doi:10.1177/1321103X10384211
- Goodwin, A., & Kosnik, C. (2013). Quality teacher educators = quality teachers? Conceptualizing essential domains of knowledge for those who teach teachers. *Teacher Development*, 17(3), 334-346. doi:10.1080/13664530.2013.813766

- Gude, O. (2004). Postmodern principles: In search of a 21st century art education. *Art Education*, 57(1), 6-14.
- Gudmundsdóttir, S., & Shulman, L. S. (2005). El conocimiento didáctico en Ciencias Sociales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-12. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART5.pdf>
- Guimarães, L. (2013). Formación de profesores en la interrelación arte, educación y cultura: una mirada sobre patrimonios posibles. *EARI*, 4, 115-130.
- Gutiérrez, P., & Becerra, M. (2014). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE). Una experiencia de aprendizaje informal en la formación inicial del profesorado. *RELATEC*, 13(2), 49-60.
- Gutiérrez, P., Luengo, M, & Casas, L. (2011). La formación de las maestras y la igualdad de oportunidades: ayer y hoy. *Educatio Siglo XXI*, 29(2), 333-352.
- Guzmán, F. (2012). El concepto de competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(4), 1-13.
- Guzmán, I., & Marín, R. (2011). La competencia y las competencias docentes. Reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *REIFOP*, 14(1), 151-163. Recuperado de <http://revistas.um.es/index.php/reifop/issue/view/11941>
- Hagel, S. (2009). *Ancient Greek music: A new technical history*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hagger, H., Mutton, T., & Burn, K. (2011). Surprising but not shocking: The reality of the first year of teaching. *Cambridge Journal of Education*, 41(4), 387-405. doi:10.1080/0305764X.2011.624999
- Hargreaves, D., & North, A. (Eds.) (2001). *Musical development and learning: The international perspective*. London-New York: Continuum.

- Hargreaves, D., Marshall, N., & North, A. (2005). Educación musical en el siglo XXI: una perspectiva psicológica. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 34, 8-32.
- Hargreaves, D., Purves, R., Welch, G., & Marshall, N. (2007). Developing identities and attitudes in musicians and classroom music teachers. *The British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 665-682. doi:10.1348/000709906X154676
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximising Impact on Learning*. London, UK: Routledge.
- Hauser, A. (1998). *Historia social de la literatura y el arte. Desde Grecia hasta el Renacimiento*. Madrid: Debate.
- Hawkins, H., Marston, S., Ingram, M., & Straughan, E. (2015). The art of socioecological transformation. *Annals of the Association of American Geographers*, 105(2), 331-341. doi:10.1080/00045608.2014.988103
- Hecock, R. (2014). Democratization, education reform, and the Mexican Teachers' Union. *Latin American Research Review*, 49(1), 62-82. doi:10.1353/lar.2014.0008
- Heiling, G. (2010). Formación del profesorado de Música en los Países Nórdicos. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 14(2), 41-55. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev142ART4.pdf>
- Henry, C. (2004). The Art Museum and the University in Preservice Education. *Art Education*, 57(1), 35-40.
- Hernández, F. (2003). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2006). La investigación sobre la cultura visual: una propuesta para pensar la educación de las artes visuales. En R. Marín (Ed.), *Investigación en Educación Artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y enseñanza de las artes y culturas visuales* (pp. 87-98). Granada: Universidad de Granada.
- Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

- Hernández, J. (2005). La formación de los educadores y la configuración de su saber artístico. Ponencia presentada en la *Conferencia Regional de América Latina y el Caribe Latino "Hacia una Educación Artística de Calidad: Retos y Oportunidades"*. Bogotá, Colombia. Recuperado de http://www.portal.unesco.org/culture/es/files/31131/.../agenda_conf_regional.doc
- Hernández, J. (2011). *Efectos de la implementación de un programa de educación musical basado en las tic sobre el aprendizaje de la música en educación primaria* (Tesis Doctoral, Universidad de Alicante). Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/23654>
- Hernández, M., López, R., & Velarde, S. (2013). La situación demográfica en México. Panorama desde las proyecciones de población. En M. Márquez, M. Muñoz del Valle, & V. Muñoz (Eds.), *La situación demográfica de México* (pp. 11-19). México: CONAPO.
- Herrera, L., & Lorenzo, O. (2008). Estudio exploratorio del plan de formación inicial del maestro de educación musical. Análisis comparativo en diferentes países. En M. A. Ortiz (Coord.), *Música. Arte. Diálogo. Civilización* (pp. 435-472). Coimbra, Portugal: Fernando Ramos-Center for Intercultural Music Arts-Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A, Universidad de Granada.
- Herrera, L., & Lorenzo, O. (2012). Culturas en contacto en el ámbito escolar: investigación educativa sobre el fomento de habilidades lingüísticas y de socialización a través de la expresión musical. En M. A. Ortiz (Coord.), *Diversidad y escuela: actividades para la socialización* (pp. 183-206). Saarbrücken, Alemania: Editorial Académica Española.
- Herrera, L., Lorenzo, O., & Ocaña, A. (2010). Formación del profesorado de Música en Irlanda y el Reino Unido. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del*

- Profesorado*, 14(2), 111-126. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56717074010>
- Hidalgo, L. (2010). Un camino para el desarrollo personal de los niños en Marruecos. El arte en la educación de los menores en Tánger. *Periférica*, 11, 171-175.
- Hoppin, R. (1991). *La música medieval*. Madrid: Akal.
- Huerta, R. (2009). Maestras y museos. Matrimonios de conveniencia. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(55), 89-103.
- Huerta, R. (2010). *Maestros y museos. Educar desde la invisibilidad*. Valencia: PUV.
- Huerta, R. (2011). Maestros, museos y artes visuales. Construyendo un imaginario educativo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 23(1), 55-72. doi: 10.5209/rev_ARIS.2011.v23.n1.5
- Ibarretxe, G. (2010). Diversidad y educación musical. En A. Giráldez (Coord.), *Música. Complementos de formación disciplinar* (pp. 53-71). Barcelona: Graó.
- Ibarrola, M. (2012). Los grandes problemas del sistema educativo mexicano. *Perfiles Educativos*, 34(número especial), 16-28.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 287-297.
- Ingersoll, R. (2007). *A Comparative study of teacher preparation and qualification in six nations*. CPRE Policy Briefs. Retrieved from http://repository.upenn.edu/gse_pubs/145
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2014a). *Anuario estadístico y geográfico por entidad federativa. 2014*. México: INEGI. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/pais/aepef/2014/702825063986.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2014b). *Anuario estadístico y geográfico de Chihuahua. 2014*. México: INEGI. Recuperado de

http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos//prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/anuario_14/702825065409.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2010). *La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje*. México: INEE.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE.

Irwin, R., & O'Donoghue, E. (2012). Encountering Pedagogy through Relational Art Practices. *International Journal of Art & Design Education*, 31(3), 221-236. doi:10.1111/j.1476-8070.2012.01760.x

Jiménez, L. (2009a). Políticas educativas y educación artística. En L. Jiménez, I. Aguirre, & L. Pimentel (Coords.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 107-114). Madrid: OEI.

Jiménez, L. (2009b). La educación artística en Iberoamérica. En L. Jiménez, I. Aguirre, & L. Pimentel (Coords.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 99-106). Madrid: OEI.

Jiménez, L., Aguirre, I., & Pimentel, L. (Coords.) (2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: OEI.

Jiménez, P. (2000). *La música en Roma: errores históricos*. *Música y Educación*, 13(4), 15-32.

Joubert, L. (2002). La ciencia y el arte: nuevos paradigmas en educación y salidas profesionales. *Perspectivas*, 32(4), 459-469.

Juanola, R., & Calvo, M. (2004). Hacia modelos globales de educación artística. En R. Calaf, & O. Fontal (Coords.), *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos* (pp. 105-136). Oviedo: Trea.

- Juanola, R., & Calvó, M. (2005). Transición, competencia y convergencia europea: algunos retos para la educación artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 17-42.
- Kazuhiro, J. (1992). *La educación en la historia de México*. México: El Colegio de México.
- Klotman, R. (Ed.) (1970). *Teacher Education in Music: Final Report*. Washington, DC: Music Educators National Conference.
- Kosnik, C., & Beck, C. (2008). In the shadows: non-tenure-line instructors in pre-service teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 185-202. doi:10.1080/02619760802000214
- Kosnik, C., & Beck, C. (2009). *Priorities in Teacher Education: The 7 Key Elements of Preservice Preparation*. London, UK: Routledge.
- Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F., & Wubbels, T. (2005). Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 157-176. doi:10.1016/j.tate.2004.12.004
- Koster, B., & van den Berg, B. (2014). Increasing professional self-understanding: Self-study research by teachers with the help of biography, core reflection and dialogue. *Studying Teacher Education*, 10(1), 86-100. doi:10.1080/17425964.2013.866083
- Kruijer, H. (2010). *Learning how to teach, the upgrading of unqualified primary teachers in sub-Saharan Africa: Lessons from Tanzania, Malawi, and Nigeria*. Bruselas: Education International.
- Lahire, B. (2006). La responsabilité écrasante de l'école dans l'expérience artistique. *Libération*. Recuperado de http://www.liberation.fr/evenement/2004/02/14/la-responsabilite-ecrasante-de-l-ecole-dans-l-experience-artistique_469045
- Landels, J. (2001). *Music in Ancient Greece and Rome*. London-New York: Routledge.

- Larrañaga, R. (2011). *Educación musical escolarizada en México*. Recuperado de <http://www.ilustrados.com/tema/6806/Educacion-musical-escolarizada-Mexico-1920-1940.html>
- Larroyo, F. (1956). *Historia comparada de la educación en México*. México: Porrúa.
- Latapí, P. (2004). *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*. México: FCE.
- Latapí, P. (Coord.) (1998). *Un siglo de educación en México. Tomo I y II*. México: FCE-CONACULTA.
- Leal, D., & Arconada, M. (2012). *Convivir en igualdad. Prevención de la violencia masculina hacia las mujeres en todas las etapas educativas*. Madrid: UNED.
- Levinson, B. (2014). Education Reform Sparks Teacher Protest in Mexico. *Phi Delta Kappan*, 95(8), 48-51. doi:10.1177/003172171409500811
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado n.º 187, 06-08-1970.
- Ley Estatal de Educación de Chihuahua, Decreto n.º 823/97 I P.O. Periódico Oficial del Estado, n.º 104, 27-12-1997.
- Ley General de Educación, de 13 de julio. Diario Oficial de la Federación del 13-07-1993.
- Ley General del Servicio Profesional Docente. Diario Oficial de la Federación del 11-09-2013.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado n.º 238, 4-10-1990.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado n.º 106, 04-05-2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado n.º 295, 10-12-2013.

- Lima, M. (2004). La psicología del arte y los fundamentos de la teoría histórico-cultural del desarrollo humano. *Cultura y Educación*, 16(1-2), 107-112. doi:10.1174/1135640041752731
- Llorent, V. (2012). El sistema escolar de Marruecos: tiempos de reforma. *Revista Fuentes*, 12, 117-138.
- López, G. (2015). Curricular Reforms in Mexico: Challenges for Developing Disciplinary Literacy in Upper Secondary Education. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(7), 541-545. doi:10.1002/jaal.396
- López, R., Lorenzo, O., & Addessi, A. (2015). Music education in Puerto Rican elementary schools: A study from the perspective of music teachers. *International Journal of Music Education*, 33(2), 146-162. doi:10.1177/0255761413515811
- Lorenzo, O., & Cárdenas, R. (2010). Antecedentes y actualidad de la música y la educación musical en Colombia. En M. A. Ortiz (Coord.), *Artes y ciencia: creación y responsabilidad. Vol. 1* (pp. 291-311). Coimbra: Junta de Andalucía y Center for Intercultural Music Arts.
- Lorenzo, O., & Herrera, L. (2006). *La profesionalización del docente en el Conservatorio Profesional de Música de Melilla*. Granada: Documento no publicado.
- Lorenzo, O., & Latorre, I. (2010). Análisis de planes de estudio de Educación Superior Musical en Puerto Rico. En M. A. Ortiz (Coord.), *Arte y Ciencia: Creación y responsabilidad. Vol. 1* (pp. 313-329). Coimbra, Portugal: Fernando Ramos-Junta de Andalucía-Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.- Center for Intercultural Music Arts.
- Lorenzo, O., & López, R. (2010). Profesionalización de los maestros de música de Educación Primaria en Puerto Rico. En M. A. Ortiz (Coord.), *Arte y Ciencia: Creación y responsabilidad. Vol. 1* (pp. 331-350). Coimbra, Portugal: Fernando Ramos-Junta de

Andalucía-Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.- Center for Intercultural Music Arts.

Lorenzo, O., & Zaragoza, J. (2014). Educación Media y Superior en México. Análisis teórico de la realidad actual. *DEDiCA, Revista de Educaçã e Humanidades*, 6, 59-72.

Loughram, J., Brown, J., & Doecke, B. (2001). Continuities and discontinuities: The transition from pre-service to first-year teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 7(1), 7-23. doi:10.1080/13540600125107

Lowenfeld, V. (1965). *La importancia del arte para la educación*. Buenos Aires: Paidós.

Lowenfeld, V. (1989). *El niño y su arte*. Buenos Aires: Kapelusz.

Lowenfeld, V., & Brittain, W. (1973). *El niño y su arte*. Buenos Aires: Kapelusz.

Lowenfeld, V., & Brittain, W. (2008). *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*. Madrid: Síntesis.

Lowenfeld, V., & Lambert, B. (1992). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.

Lowenfeld, V., & Lambert, B. (2008). *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*. Madrid: Síntesis.

Luna, R. (2008). *Educación musical en la escuela primaria de tiempo completo* (Tesis de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional, México).

Luque, E. (1970). *La educación en Nueva España en el siglo VIII*. Sevilla: Escuela de Estudios Hispanoamericanos.

Maeso, F. (2003). Todo el mundo es un artista. Creatividad, imaginación, percepción visual y otras conductas artísticas. En R. Marín (Coord.), *Didáctica de la educación artística para primaria* (pp. 107-141). Madrid: Pearson Educación.

- Maeso, F. (2008). Aprender a enseñar las artes visuales desde una perspectiva crítica y constructorista. En F. Maeso (Coord.), *El arte de enseñar el arte. Metodología innovadora en bellas artes* (pp. 129-152). Sevilla: Edita.
- Malbrán, S. (2007). Las competencias del educador musical: sí, pero... *Eufonía*, 41, 37-48.
- Marco, P. (2008). Conversaciones con uno mismo: Arte y educación. En L. Martínez, M. Gutiérrez, & C. Escaño (Coords.), *Nuevas propuestas de acción en educación artística* (pp. 49-56). Málaga: Universidad de Málaga.
- Marín, R. (1998). Clasificaciones, etapas y modelos en la historia de la Educación Artística. En F. Hernández, & M. Ricart (Comps.), *III Jornades d'Història de l'Educació Artística* (pp. 23-38). Barcelona: Publicacions Belles Arts.
- Marín, R. (2003a). *Didáctica de la educación artística*. Madrid: Pearson Educación.
- Marín, R. (2003b). Utopías visuales y educativas. La educación artística como aprendizaje de la libertad personal y colectiva en una sociedad mejor para todas las personas. En R. Marín (Coord.), *Didáctica de la educación artística* (pp. 499-541). Madrid: Pearson.
- Marín, R. (2005). La “investigación educativa basada en las artes visuales” o “arteinvestigación educativa”. En R. Marín (Coord.), *Investigación en educación artística: Temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y enseñanza de las artes y culturas visuales* (pp. 223-274). Granada: Universidad de Granada.
- Mark, M., & Madura, P. (2013). *Contemporary Music Education*. Boston: Cengage Learning.
- Márquez, A. (2012). El financiamiento de la educación en México. Problemas y alternativas. *Perfiles Educativos*, 34(número especial), 107-117.
- Marrou, H. (2004). *Historia de la educación en la antigüedad*. Madrid: Akal.
- Martínez, F. (2001). *Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 27, 35-56.

- Martínez, F. (2012). Las desigualdades en la educación básica. *Perfiles Educativos*, 34(número especial), 29-46.
- Martínez, F., & Blanco, E. (2010). La evaluación educativa en México: experiencias, avances y desafíos. En A. Arnaut, & S. Giorguli (Coords.), *Los grandes problemas de México. VII. Educación* (89-124). México: El Colegio de México.
- Martínez, K. (2008). Academic induction for teacher educators. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(1), 35-51. doi:10.1080/13598660701793376
- Martínez, L. Gutiérrez, R., & Escaño, C. (Coords.) (2009). *Nuevas propuestas de acción en Educación Artística*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Martínez, V. (2014). Retos para la educación musical en México. *Correo del Maestro*, 18(214), 36-49.
- Mateiro, T. (2010). Músicos, pedagogos y arte-educadores con especialidad en educación musical: un análisis sobre la formación docente en países suramericanos. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 14(2), 29-40. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev142ART3.pdf>
- Maya, C. (2010). La formación docente y las escuelas normales en México. Una lectura desde el análisis de las políticas públicas. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(58), 51-64.
- Mayer, M. (2008). Considerations for a Contemporary art curriculum. *Art Education*, 61(2), 77-79.
- Medina, A. (2011). La semilla del arte en el arte infantil. *Arte, Individuo y Sociedad*, 23(1), 89-97. doi:10.5209/rev_ARIS.2011.v23.n1.7
- Mercado, R. (2010). Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México. *Psicología Escolar e Educativa*, 14(1), 149-157.

- Messina, G. (2001). Estado del arte de la igualdad de género en la educación básica de América Latina (1990-2000). En Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Ed.), *Igualdad de Género en la Educación Básica de América Latina y el Caribe (estado del arte)* (pp. 11-41). Santiago: UNESCO.
- Ministerio de Educación (2015). *Las modalidades del sistema educativo. Educación Artística*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. Recuperado de <http://portal.educacion.gov.ar/modalidades/educacion-artistica/>
- Miranda, F., & Vicci, G. (2011). Educación y plástica visual en la escuela: alternativas desde la cultura visual. En A. Giráldez, & L. Pimentel (Coords.), *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica* (pp. 45-55). Madrid: OEI.
- Mora, J., & Osses, S. (2012). Educación artística para la formación integral. Complementariedad entre cultura visual e identidad juvenil. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 321-335.
- Moreno, A. (2010). La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(2), 1-9. Recuperado de <http://www.rieoei.org/expe/3422Moreno.pdf>
- Moreno, F. (2001). La educación plástica y visual en educación primaria. En J. Caja (Coord.), *La educación visual y plástica hoy. Educar la mirada, la mano y el pensamiento* (pp. 123-157). Barcelona: Graó.
- Moreno, M. (1983). *Experiencias e ideas sobre la música en la escuela*. Madrid: Narcea.
- Moreno, T. (2009). Competencias en educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje. *Perfiles Educativos*, 31(124), 69-92.
- Moreno, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica*, 39, 1-20. Recuperado de

http://sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=555_la_evaluacion_de_competiciones_en_educacion

- Mortón, V. (2001). *Una aproximación a la educación artística en la escuela*. México: Fomento.
- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. London, UK: McKinsey & Company.
- Muñiz, J. (2000). *Teoría Clásica de los Tests*. Madrid: Pirámide.
- Muñiz, J., & Fonseca-Pedrero, E. (2008). Construcción de instrumentos de medida para la evaluación universitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 5, 13-25.
- Muñoz, C. (2012). Tres problemas fundamentales del sistema educativo. *Perfiles Educativos*, 34(número especial), 154-159.
- Murray, J. (2008). Teacher educators' induction into Higher Education: Work-based learning in the micro communities of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 117-133. doi: 10.1080/02619760802000099
- Muruamendiaraz, N., Ordoñana, J., & Gordaracena, A. (2010). La formación del profesorado de Música de Primaria en Francia e Italia. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 14(2), 83-93. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev142ART7.pdf>
- Musset, P. (2010). Initial teacher education and continuing training policies in a comparative perspective: Current practices in OCDE countries and a literature review on potential effects. *OECD Education Working Papers*, 48, 1-50. doi:10.1787/5kmbpjh7s47h-en
- Naciones Unidas (2000). *Declaración del Milenio*. Quincuagésimo quinto período de sesiones. A/RES/55/2. 13 de septiembre.

- Narodowski, M., Ospina, H., & Martínez, A. (Comps.) (2006). *La razón técnica desafía a la razón escolar. Construcción de identidades y subjetividades políticas en la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ocaña, A. (2006). Desarrollo profesional de las maestras de educación musical desde una perspectiva biográfico-narrativa. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 3(3). Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/RECI0606110003A/8725>
- Omote, S., Moron, T., Moriel, M., & Montalvo, D. (Eds.) (2014). *Reflexiones internacionales sobre la formación de profesores para la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1994). *Declaración Mundial de Educación para Todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. París, Francia: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2003). *La educación artística y la creatividad en la escuela primaria y secundaria. Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en Latinoamérica y el Caribe*. París: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2006). *Educación Artística. Documento preparado para la 57 semana del 60º aniversario de la UNESCO*. París: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010a). *Informe final del Profesor Larry O'Farrell. Relator general de la Conferencia. Sesión de clausura de la II Conferencia Mundial sobre Educación Artística*. Seúl: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010b). *Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística. La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística*. Seúl: UNESCO.

- Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2004). *Organización y estructura de la formación docente en Iberoamérica. Documento de trabajo*. Recuperado de <http://m.preal.org/detalle.asp?det=595>
- Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010). *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios Documento final*. Madrid: OEI.
- Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2011). *2011: Miradas sobre la educación en Iberoamérica*. Madrid: OEI.
- Organization for Economic Cooperation and Development (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. París, Francia: OECD.
- Organization for Economic Cooperation and Development (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la educación en México*. México: OCDE.
- Ortega, A. (1993). *Estructura Sustantiva y Sintáctica del Pensamiento del Profesor de Enseñanza Artística. Estudio de las Orientaciones Personales a través de dos Estudios de Caso* (Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla). Recuperado de <http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/2585/estructura-sustantiva-y-sintactica-del-pensamiento-del-profesor-de-educacion-artistica-analisis-de-las-orientaciones-personales-traves-de-dos-estudios-de-caso/>
- Ortega, A. (1996). Educación Plástica: algunas consideraciones básicas en torno a la formación del profesorado de enseñanza primaria. *Pixel-Bit*, 7, 63-72.
- Ortega, A. (2009). Reflexiones en torno a la educación artística en la enseñanza obligatoria. En L. Martínez, R. Gutiérrez, & C. Escaño (Coords.), *Nuevas propuestas de acción en Educación Artística* (pp. 57-63). Málaga: Universidad de Málaga.
- Ortiz, H., & Ibarretxe, G. (2006). Formación de profesores para la enseñanza musical y artística: un estudio comparado. *Educación y Educadores*, 9(2), 33-46.

- Ortiz, M. A. (Coord.) (2012). *Diversidad y escuela. Actividades para la socialización*. Saarbrücken, Alemania: Editorial Académica Española.
- Paredes, J., Guitert, M., & Rubia, B. (2015). La innovación y la tecnología educativa como base de la formación inicial del profesorado para la renovación de la enseñanza. *RELATEC*, 14(1), 101-114.
- Pariente, J. (2014). El papel de la investigación en la Educación Artística. Ponencia presentada en el *I Congreso Internacional de Educación Artística Vivarte: Educación Artística, Transformación y Cohesión Social*. México, D. F., México. Recuperado de http://www.researchgate.net/profile/Jose_Pariente3/publications
- Pascual, P. (2010). *Didáctica de la música para primaria*. Madrid: Pearson Educación.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *REIFOP*, 14(1), 67-80. Recuperado de <http://revistas.um.es/reifop/issue/view/11941>
- Peña, M., & Ochoa, A. (2012). La capacitación continua de los docentes de educación básica en Sonora, México, y la política pública de evaluación: el caso del curso básico nacional al inicio del ciclo escolar. *Estudios Sociales*, 20(Segundo número especial), 399-416.
- Pereyra, A. (2013). *El arte como portador-constructor de significaciones desde las prácticas en la escuela primaria. Políticas curriculares en la enseñanza de la educación plástica en Argentina*. Recuperado de <http://www.abstract.xlibx.com/a-history/120773-1-el-arte-como-portador-constructor-significaciones-desde-las-pr.php>
- Pérez, C. (1994). El sistema educativo en la Argelia independiente. *Al-Andaluz Magreb: Estudios Árabes e Islámicos*, 2, 223-243.

- Pérez, S. (2013). El desarrollo de la competencia intercultural a través de la educación musical: una revisión de la literatura. *Revista Complutense de Educación*, 24(2), 287-301. doi:10.5209/rev_RCED.2013.v24.n2.42080
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pijil, S. (2010). Preparing teachers for inclusive education: some reflections from the Netherlands. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(Issue Supplement 1), 197-201. doi:10.1111/j.1471-3802.2010.01165.x
- Pimentel, L., Coutinho, R., & Guimarães, L. (2009). La formación de profesores de arte: prácticas docentes. En L. Jiménez, I. Aguirre, & L. Pimentel (Coords.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 115-121). Madrid: OEI.
- Plata, M. (2009). Diferentes miradas de la educación artística. *Horizonte pedagógico*, 11(1), 39-47.
- Poblete, R. (2009). Educación intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 181-200.
- Poussier, I. (2009). Artes visuales y cultura en la escuela primaria (el caso francés). *Revista Educación y Pedagogía*, 21(55), 75-88.
- Povedano, E. (2013). Paisaje y Academia: las enseñanzas artísticas entre siglos. *Arte y Ciudad*, 3(1), 403-424.
- Prat, M., & Flintoff, A. (2012). Tomando el pulso a la perspectiva de género: un estudio de caso en una institución universitaria de formación de profesorado de educación física. *REIFOP*, 15(3), 69-83. Recuperado de <http://revistas.um.es/reifop/article/view/207611>
- Quintana, F. (2009). *Diseño, desarrollo y evaluación de propuestas didácticas basadas en la obra de Xavier Zoghbi para la mejora de la habilidad musical en educación primaria*

- (Tesis Doctoral, Universidad de las Palmas de Gran Canaria). Recuperado de <http://acceda.ulpgc.es/handle/10553/4835>
- Ramírez, A., Renés, P., & Sánchez, J. (2013). Educación artística y competencia mediática en el currículo de Educación Primaria. *Historia y Comunicación Social*, 18(número especial), 673-686. doi:10.5209/rev_HICS.2013.v18.43998
- Ramírez, E. (2015). Estudio comparado sobre la formación de maestros en perspectiva supranacional: los casos de Alemania, Francia, España e Italia. *Tendencias Pedagógicas*, 25, 35-56.
- Ranilla, M. (2012). La fe en el absurdo como metodología para la educación artística. *Cuadernos de Educación Artística*, 1(1), 19-29. Recuperado de <https://cuadernosdeeducacionartistica.wordpress.com/author/revistadeeducacionartistica/>
- Read, H. (1986). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.
- Real Decreto 1536/06, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado n.º 293, 8-12-2006.
- Reed, K., Kennedy, H., & Wamboldt, M. (2015). Art for Life: A community arts mentorship program for chronically ill children. *Art & Health*, 7(1), 14-26. doi:10.1080/17533015.2014.926279
- Reyes, F. (1984). *Historia social de la educación artística en México. Notas y Documentos. Vol. III*. México: INBA-SEP.
- Reyes, M. (2010). Evaluación de los planes de estudio de formación del profesorado de Educación Musical: España. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 14(2), 67-81. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev142ART6.pdf>

- Reyes, M. (2014). Educación musical y diversidad cultural. En J. L. Aróstegui (Ed.), *La música en Educación Primaria* (pp. 301-320). Madrid: Dairea.
- Reynoso, K. (2010). La educación musical y su impacto en el desarrollo. *Revista de Educación y Desarrollo*, 12, 53-60.
- Rice, M. F., Newberry, M., Whiting, E., Cutri, R., & Pinnegar, S. (2015). Learning from experiences of non-personhood: A self-study of teacher educator identities. *Studying Teacher Education*, 11(1), 16-31. doi:10.1080/17425964.2015.1013024
- Rodríguez, F. (2009). Construcción ciudadana y educación artística. En L. Jiménez, I. Aguirre, & L. Pimentel (Coords.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 25-30). Madrid: OEI.
- Rodríguez, L. (1996). La enseñanza de las artes plásticas en la escuela básica. En V. García (Dir.), *Enseñanzas artísticas y técnicas* (pp. 83-112). Madrid: Rialp.
- Rodríguez, L. (2010). La educación artística y la política cultural durante la última dictadura militar en Argentina (1973-198). *Arte, Individuo & Sociedad*, 22(1), 59-74.
- Rodríguez-Quiles, J. (2010). Formación inicial del profesorado de Música en Alemania y Austria: una perspectiva centroeuropea. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 14(2), 14-28. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev142ART2.pdf>
- Roland, C. (2010). Preparing art teacher to teach in a new digital landscape. *Art Education*, 63(1), 17-24.
- Rolling, J. (2006). Who is at the city gates? A surreptitious approach to curriculum-making in art education. *Art Education*, 59(6), 40-46.
- Rolling, J. (2011). Circumventing the imposed ceiling: Art education as resistance narrative. *Qualitative Inquiry*, 17(1), 99-104. doi:10.1177/1077800410389759

- Ros, N. (2004). El lenguaje artístico, la educación y la creación. *Revista Iberoamericana de Educación, Sección de los lectores*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/677Ros107.PDF>
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *REDIE, 11(2)*, 1-16. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15512151004>
- Ruiz, G. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. *REIFOP, 15(1)*, 51-60. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217024398004>
- Sabatella, P. (2008). Educación musical inclusiva: integrando perspectivas desde la educación musical y la musicoterapia. En M. A. Ortiz (Coord.), *Música. Arte. Diálogo. Civilización* (pp. 255-268). Coimbra, Portugal: Fernando Ramos-Center for Intercultural Music Art-Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A., Universidad de Granada.
- Sabatella, P. (2014). Atención a la diversidad en Educación Musical: Orientaciones teóricas y metodológicas para su aplicación en el aula. En J. L. Aróstegui (Ed.), *La música en Educación Primaria: manual de formación del profesorado* (pp. 247-278). Madrid: Dairea.
- Saldarriaga, A., Romero, A., Moreno, R., Suaza, B., & Casas, D. (2012). Visibilizar la acción didáctica del docente novato en educación artística. *El Artista, 9*, 5-24.
- Saleh, W. (1998). El teatro escolar en Marruecos. *Tramoya, 54*, 74-80.
- Sales, A., Moliner, O., & Sanchís, M. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 4(2)*, 1-7. Recuperado de <http://www.aufop.org/publica/reifp/01v4n2.asp>

- Salgado, M. (2013). Valor percibido por los maestros en formación inicial hacia la plástica. *EARI*, 4, 277-288.
- Sánchez, G. (2010). Educación estética y educación artística. Reflexiones para una enseñanza creativa. *Aula*, 16, 21-32.
- Sánchez, M., & Corral, F. (2010). Análisis de los planes de estudio de magisterio en Bélgica, Holanda y Luxemburgo desde la perspectiva de su formación musical. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 14(2), 95-109. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev142ART8.pdf>
- Sanchís, C. (2005). Música y educación en la antigüedad griega. *Música y Educación*, 18(64), 17-24.
- Santervas, J. (2007). *Una propuesta didáctica de investigación: la historia del arte y la educación plástica de tercer ciclo de primaria* (Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid). Recuperado de <http://www.ucm.es/BUCM/tesis/bba/ucm-t29746.pdf>
- Santibáñez, L., Martínez, J., Datar, A., McEwan, P., Messan-Setodji, C., & Basurto-Dávila, R. (2006). *Haciendo camino: análisis del sistema de evaluación y del impacto del programa de estímulos docentes Carrera Magisterial en México*. Santa Mónica: RAND.
- Schleicher, A. (Ed.) (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. Paris, France: OECD.
- Schmelkes, S. (2012). Hacia una visión más integral en la atención educativa de sectores en condiciones de vulnerabilidad. *Perfiles Educativos*, 34(número especial), 181-188.
- Secker, J., Loughran, M., Heydinrych, K., & Kent, L. (2011). Promoting mental well-being and social inclusion through art: evaluation of an arts and mental health project. *Art & Health*, 3(1), 51-60. doi:10.1080/17533015.2010.541267

Secretaría de Educación, Cultura y Deporte (2011). Programa Sectorial de Educación 2011-2016. Chihuahua: Gobierno del Estado de Chihuahua.

Secretaría de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Circular Normativa Escolar 2014-2015*. Dirección de Educación Básica. Chihuahua: Gobierno del Estado de Chihuahua.

Secretaría de Educación, Cultura y Deporte (2015a). *Misión, Visión Valores*. Chihuahua: Gobierno del Estado de Chihuahua. Recuperado de <http://educacion.chihuahua.gob.mx/content/misi%C3%B3n-visi%C3%B3n-y-valores>

Secretaría de Educación, Cultura y Deporte (2015b). *Estructura orgánica*. Chihuahua: Gobierno del Estado de Chihuahua. Recuperado de http://transparencia.chihuahua.gob.mx/attach2/Transparencia/FRACCION_I/secyd/CE_620CC_73325.pdf

Secretaría de Educación Pública (1982). *Acuerdo que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias* (Acuerdo de 12/07/82). México: SEP. Recuperado de <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/d3c9731a-2b58-4778-a9c9-ec1a7021eb34/a96.pdf>

Secretaría de Educación Pública (1991). *Hacia un nuevo modelo educativo. Modernización Educativa 2*. México: CAMSAN.

Secretaría de Educación Pública (1994). *Plan y programas de estudio 1993*. México: Fernández editores.

Secretaría de Educación Pública (2008). *Guía articuladora de materiales educativos de apoyo a la docencia. Primer grado. Primaria*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2010). *Plan de Estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria. Documentos Básicos*. México: SEP. Recuperado de <http://www.dgespe.sep.gob.mx/planes/les>

Secretaría de Educación Pública (2011). *Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica*. México: SEP. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2011a). *Las artes y su enseñanza en la Educación Básica*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2011b). *Programa de estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica. Preescolar*. México: SEP. Recuperado de <http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/index.php/prog-preescolar1/prog-est-prees-caract>

Secretaría de Educación Pública (2011c). *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Primaria. Primer Grado. Educación Artística*. México: SEP. Recuperado de <http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/index.php/edu-artistica>

Secretaría de Educación Pública (2011d). *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria*. México: SEP. Recuperado de <http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/index.php/prog-secundaria>

Secretaría de Educación Pública (2012). *Plan de Estudio 2012. Malla Curricular*. Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular

Secretaría de Educación Pública (2012a). *Educación artística (música, expresión corporal y danza). Quinto semestre. Plan de Estudios 2012 Licenciatura en Educación Preescolar*. México: SEP. Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/ea_mecyd_lepree

Secretaría de Educación Pública (2012b). *Educación artística (artes visuales y teatro). Sexto semestre. Plan de Estudios Licenciatura en Educación Preescolar*. México: SEP.

- Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/ea_avyt_lepree
- Secretaría de Educación Pública (2012c). *Educación artística (música, expresión corporal y danza). Quinto semestre. Plan de Estudios 2012 Licenciatura en Educación Primaria*. México: SEP. Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/eamecyd_lepri
- Secretaría de Educación Pública (2012d). *Educación artística (artes visuales y teatro). Sexto semestre. Plan de Estudios 2012 Licenciatura en Educación Primaria*. México: SEP.
- Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/ea%28vyt_lepri
- Secretaría de Educación Pública (2013a). *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de las escuelas de tiempo completo. Educación Primaria*. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/seb2010/pdf/MCTE/3LiORFunETCEduPri.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2013b). *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. Educación Básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2013c). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2014). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras 2013-2014*. México: SEP.
- Serrato, S., & Rueda, M. (2010). La evaluación de la docencia en México: experiencias en educación media superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 106-119.
- Secretaría de Educación Pública (2015a). *Educación Básica. Primaria, Programas de Estudio*. Recuperado de <http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/index.php/prog-primaria>

Secretaría de Educación Pública (2015b). *Estadísticas e indicadores educativos por entidad federativa*. Recuperado de

http://www.sniesep.gob.mx/indicadores_x_entidad_federativa.html

Secretaría de Educación Pública (2015c). *Plan de Estudios 2012. Licenciatura en Educación Preescolar*. Recuperado de

http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/plan_de_estudios/malla_curricular

Secretaría de Educación Pública (2015d). *Plan de Estudios 2012. Licenciatura en Educación Primaria*. Recuperado de

http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/organizacion_malla_curricular

Secretaría de Educación Pública (2015e). *Programa de Promoción en la Función por Incentivos en Educación Básica*. México: SEP-CNSPD.

Secretaría de Educación Pública (2015f). *Planes de Estudio*. Recuperado de <http://www.dgespe.sep.gob.mx/planes>

Secretaría de Educación Pública (2015g). *Planes de Estudio. Licenciatura en Educación Secundaria. Listado de Asignaturas*. Recuperado de

http://www.dgespe.sep.gob.mx/planes/les/listado_asig

Servicios Educativos del Estado de Chihuahua (2015). *Departamento de Estadística*. Chihuahua: Gobierno del Estado de Chihuahua. Recuperado de

http://seech.gob.mx/estadistica/paginas_asp/e_educativa2009.asp

Sharma, U, & Shaukat, S. (2015). Attitudes and self-efficacy of pre-service teachers towards inclusion in Pakistan. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(2), 97-105. doi:10.1111/1471-3802.12071

- Snoek, M. (2013). From splendid isolation to crossed boundaries? The futures of teacher education in the light of activity theory. *Teacher Development*, 17(3), 307-321. doi:10.1080/13664530.2013.813758
- Sonke, J., Rollins, J., Brandman, R., & Graham-Pole, J. (2009). The state of the arts in healthcare in the United States. *Art & Health*, 1(2), 107-135. doi:10.1080/17533010903031580
- Staples, A. (1992). *La educación en la historia de México*. México: El Colegio de México.
- Stone, D. (2001). *Using the art museum*. Worcester, MA: Davis Publications.
- Stone, D. (2013). Hands-on teaching in a campus museum: Linking theory and practice. *Art Education*, 66(3), 16-21.
- Suárez, C. (2001). Sobre la Educación precolombina. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 6, 137-156.
- Subdirección General de Educación e Investigaciones Artísticas (2015). *Glosario. Educación Artística en los Estados*. Recuperado de <http://www.sgeia.bellasartes.gob.mx/index.php/menuestados/menuestados/185-artchi>
- Taggart, G., Whitby, K., & Sharp, C. (2004). *International Review of Curriculum and Assessment Frameworks. Curriculum and Progression in the Arts: an International Study. Final Report*. London, UK: Qualifications and Curriculum Authority (QCA).
- Tanaka, M. (2013). Transformative Inquiry in teacher education: evoking the soul of what matters. *Teacher Development*, 19(2), 133-150. doi:10.1080/13664530.2014.992459
- Tenti, E. (2008). Sentido de la evaluación y opiniones de los docentes. *Perspectivas em Políticas Públicas*, 1(1), 29-39.
- Terrazas, I. (2010). *Estudios sobre hábitos de consumo cultural y musical en estudiantes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México)* (Tesis Doctoral, Universidad de Granada). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/34011>

- Todd, L., & Arredondo, V. (2006). *La educación que México necesita. Visión de expertos*. México: Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica.
- Torres, R., & Tenti, E. (2000). Políticas educativas y equidad en México. La experiencia de la educación comunitaria, la Telesecundaria y los programas compensatorios. En Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), *Equidad y calidad en la educación básica. La experiencia del CONAFE y la Telesecundaria en México* (pp. 175-272). México: CONAFE.
- Treviño, E., & Cruz, R. (2014). La Reforma Integral de la Educación Básica en el discurso docente. *Perfiles Educativos*, 36(144), 50-68.
- Unidad de Servicios Técnicos. Nivel Primaria (2015). *Dosificación de Aprendizajes Esperados. Quinto grado*. Chihuahua, México: Gobierno del Estado.
- Universidad Autónoma de Chihuahua. (2008a). *Planes de estudio Licenciatura en Artes plásticas*. Recuperado de http://www.uach.mx/academica_y_escolar/carreras/planes/2008/11/04/licenciado_en_musica/
- Universidad Autónoma de Chihuahua. (2008b). *Planes de estudio Licenciatura en Música*. Recuperado de http://www.uach.mx/academica_y_escolar/carreras/planes/2008/11/04/licenciado_en_musica/
- Urpi, C., & Costa, A. (2013). Formación de maestros en educación artística y formación artística de maestros. Los patrimonios migratorios en la enseñanza obligatoria. *EARI*, 4, 301-316.
- Vallès, J. (2005). *Competencia multicultural en Educación Artística. Contextos y perspectivas de futuro en la formación de las maestras y los maestros* (Tesis Doctoral, Universitat de Girona). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/7666>

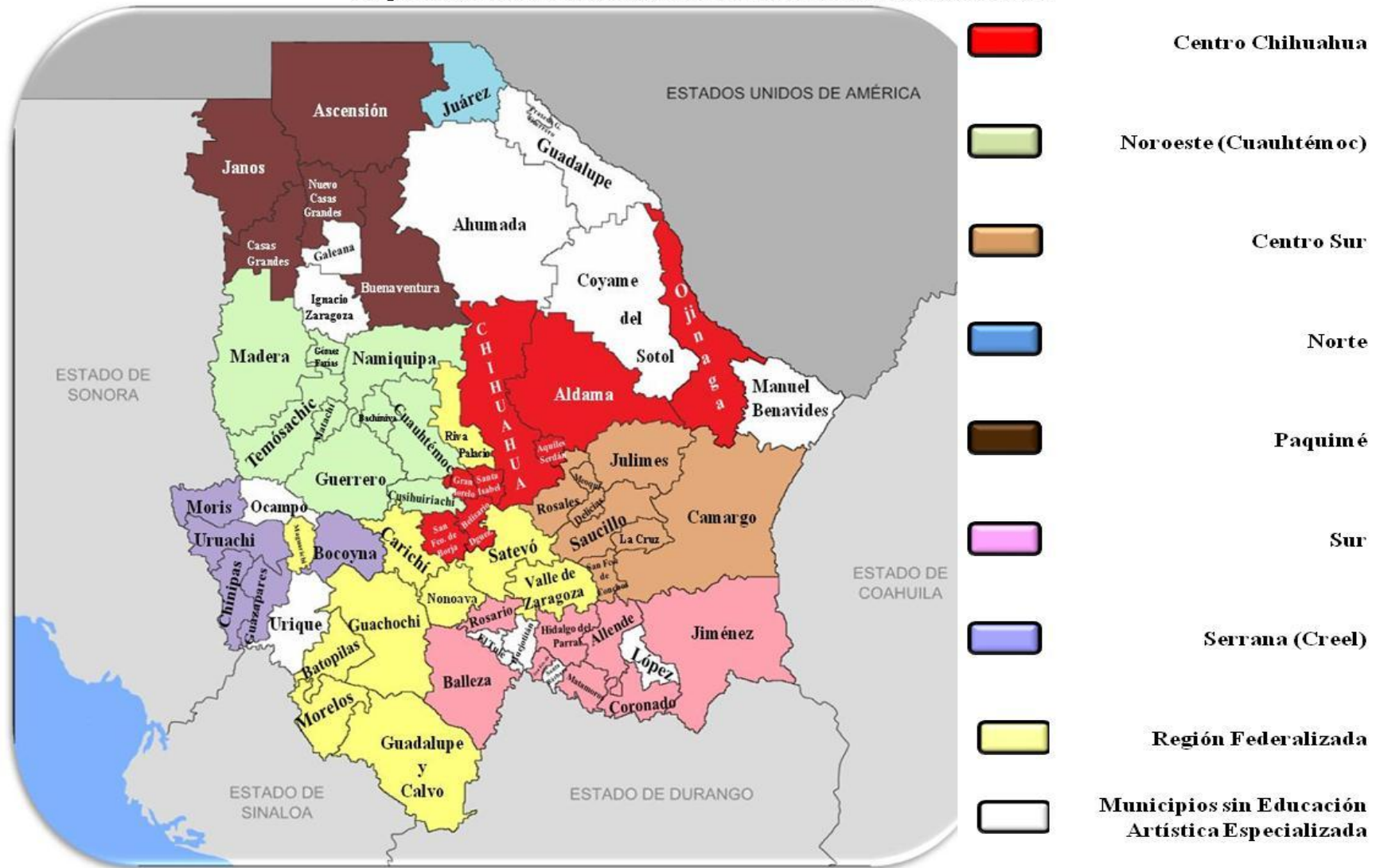
- Valverde, J. (2015). La formación inicial de profesorado en el grado en educación primaria. Una valoración cualitativa del diseño y desarrollo curricular de la asignatura “recursos tecnológicos didácticos y de investigación”. *Tendencias Pedagógicas*, 25, 207-228.
- Vázquez, G. (2012). La administración del sistema educativo. *Visión Educativa IUNAES*, 6(13), 61-70.
- Villanueva, R., & Bañuelos, J. (2004). La educación musical en el medio rural de México. *Conservatorianos*, 2(9). Recuperado de <http://www.conservatorianos.com.mx/indicenueve.htm>
- Weiner, G. (2000). Critical epistemologies and gender issues in initial teacher education. *Pedagogy, Culture & Society*, 8(2), 233-247. doi:10.1080/14681360000200091
- West, M. (1994). *Ancient Greek Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Willems, E. (1985). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires: Eudeba
- Williams, J., & Powers, K. (2010). Examining teacher educator practice and Identity through core reflection. *Studying Teacher Education*, 6(2), 115-130. doi:10.1080/17425964.2010.495888
- Wilson, B. (2008). Contemporary art, the best of art, and third-site pedagogy. *Art Education*, 61(2), 6-9.
- Zaragoza, J. (2013). *Factores determinantes de abandono y permanencia en los estudios de Bachillerato en Música y Arte de la Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (México)* (Tesis Doctoral, Universidad de Granada). Recuperado de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/31350#.VZhRZUYppXk>
- Zorrilla, M., & Barba, B. (2008). Reforma Educativa en México. Descentralización y nuevos actores. *Sinéctica*, 30, 1-30. Recuperado de http://sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=441_reforma_educativa_en_mexico_descentralizacion_y_nuevos_actores

Zorrilla, M. (2002). Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: retos, tensiones y perspectivas. *REDIE*, 4(2), 1-19.
Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-zorrilla.html>

ANEXOS

**ANEXO I. MAPA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL ESTADO DE
CHIHUAHUA, MÉXICO**

Mapa de la Educación Artística en el Estado de Chihuahua, México



**ANEXO II. CUESTIONARIO INICIAL PARA LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN
MUSICAL**

CUESTIONARIO:

**LA CARACTERIZACIÓN DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN
ESCUELAS PRIMARIAS ESTATALES DE LA CIUDAD DE CHIHUAHUA, MÉXICO**

El presente cuestionario ha sido diseñado con la finalidad de conocer y obtener una aproximación a la realidad profesional de los docentes de Educación Artística en las Escuelas Primarias Estatales de la ciudad de Chihuahua. Los investigadores de esta investigación, le garantizan el anonimato de sus respuestas.

El cuestionario se divide en diferentes bloques, una de ellas es de identificación personal, la cual se le pide que la responda antes de responder al cuestionario, que le pedimos por favor conteste con toda la sinceridad que le sea posible.

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

I.1. Datos de identificación personales

Sexo: 1 Masculino 2 Femenino

Edad: _____

Estado civil:

1 Soltero/a 2 Casado/a 3 Divorciado/a 4 Viudo/a 5 Vida en pareja

¿Tiene hijos/as? 1 Sí 2 No

En caso afirmativo, indique el **número de hijos:** _____

I.2. Datos de identificación docente

Antigüedad como docente:

Perfil educativo

Nivel Medio Superior (Bachillerato-Preparatoria):

1 General 2 Profesional técnico: especialidad.....

3 Bachillerato tecnológico: especialidad.....

Certificado expedido por:

1 CBTA 2 CBTIS 3 CETIS 4 CEBACH 5 CECyTECH

6 E.M.S.A.D. 7 CEDART 8 COBACH 9 CONALEP

11 Preparatoria incorporada a : _____

I.3. Datos de identificación docente

Inspección a la que pertenece la institución(es) en la(s) que labora:

Zona Escolar:

1, 19, 26, 31, 43, 88, 89,
90, 91, 92

Clave del Centro de Trabajo (C. C. T.): **08 E**_____

Instrucciones para responder:

Encontrará una serie de frases o afirmaciones a las que debe contestar según el siguiente coeficiente numérico:

- 1.- Nunca**
- 2.- Casi nunca.**
- 3.- A veces.**
- 4.- Casi siempre.**
- 5.- Siempre.**

También se le pide en algunas de ellas respuestas personales relativas a la pregunta que se le está haciendo.

Por último le agradecemos la colaboración prestada y que responda con toda la sinceridad posible.

RECUERDE QUE: 1. NUNCA; 2. CASI NUNCA; 3. A VECES; 4. CASI SIEMPRE; 5. SIEMPRE

CUESTIONARIO

1.- Conocimiento y aplicación de la legislación actualmente vigente.

- 1.1 Considero importante el conocimiento de la normativa legal que en materia de Educación se desarrollan por parte de la Secretaría de Educación Pública. 1 2 3 4 5
- 1.2 Conozco la normativa legal actualmente en vigor que afecta a mi materia o especialidad. 1 2 3 4 5
- 1.3 Sigo los objetivos marcados o previstos en la Ley. 1 2 3 4 5
- 1.4 Consigo los objetivos previstos en la Ley. 1 2 3 4 5
- 1.5 Procuero mantenerme informado acerca de las modificaciones que se producen en materia legislativa que afectan a mi materia docente. 1 2 3 4 5

2.- Metodología.

- 2.1 Elaboro un plan anual de la asignatura para la Institución. 1 2 3 4 5
- 2.2 Para lo anterior, tengo en cuenta factores relativos a la edad, grado, condición social, ubicación de la escuela, evaluación inicial, etc. 1 2 3 4 5
- 2.3 Trato de conocer a mi grupo antes de elaborar la planeación. 1 2 3 4 5
- 2.4 Elaboro una planeación con base a lo establecido en:
- Plan y programas Libro para el maestro de Educación Artística
- Programa y Dosificación bimensual de Música.
- 2.5 La planeación que incluya estrategias de enseñanza, técnicas, actividades, criterios de evaluación, etc., es imprescindible para una correcta formación artística. 1 2 3 4 5
- 2.6 Utilizo en mis planeaciones, procedimientos que facilitan el aprendizaje de mis alumnos. 1 2 3 4 5
- 2.7 Menciónelos: _____
- 2.8 Para el desarrollo de mis clases, tengo en cuenta algún (os) modelo (s) que conozco sobre la(s) teoría(s) de aprendizaje. 1 2 3 4 5
- 2.9 En caso afirmativo, indique cuál (es): _____
-
- 2.10 Para el logro de algunos contenidos, utilizo diferentes técnicas. 1 2 3 4 5

RECUERDE QUE: 1. NUNCA; 2. CASI NUNCA; 3. A VECES; 4. CASI SIEMPRE; 5. SIEMPRE

2.11 Menciónelas: _____

2.12 Qué técnica o método considera mejor utilizar para estimular la (el):

Lenguaje musical: _____ Ejecución instrumental: _____

Canto: _____ Movimiento rítmico: _____

Audición musical: _____

2.13 Utilizo en mis clases sistemas de aprendizaje que conllevan el uso de alguna tecnología multimedia (combinación de texto, sonido, imagen, animación y/o video), de aprendizaje interactivo y uso de datos electrónicos y redes de comunicación.

1 2 3 4 5

3.- Contenidos

3.1 Informo a los alumnos y padres de familia, los propósitos y contenidos de la asignatura, anual, bimensual o semanalmente. 1 2 3 4 5

3.2 Resalto en mis actividades escolares cotidianas la importancia de la Música. 1 2 3 4 5

3.3 Promuevo ante mi Comunidad Educativa la visita a sitios de interés como conciertos, museos, galerías, festivales, proyección de películas, etc. 1 2 3 4 5

3.4 Considero que mi **asignatura**, se vincula con la(s) materia(s) de:

- | | | |
|---|------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Historia | <input type="checkbox"/> Geografía | <input type="checkbox"/> Ciencias Naturales |
| <input type="checkbox"/> Matemáticas | <input type="checkbox"/> Español | <input type="checkbox"/> Lengua extranjera |
| <input type="checkbox"/> Educación Física | | <input type="checkbox"/> Formación Cívica y Ética |

3.5 ¿Qué opina de la organización de los contenidos en ejes de formación: sensibilización, contemplación, expresión, apreciación, creación y contextualización? _____

3.6 Enumere del 1 al 6, según la importancia que usted les da a los ejes.

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> Sensibilización | <input type="checkbox"/> Contemplación | <input type="checkbox"/> Apreciación |
| <input type="checkbox"/> Creación | <input type="checkbox"/> Expresión | <input type="checkbox"/> Contextualización |

3.7. Piensa que esta estructuración de ejes tiene utilidad para su materia. 1 2 3 4 5

3.8. En caso negativo, ¿qué sistema considera adecuado? _____

RECUERDE QUE: 1. NUNCA; 2. CASI NUNCA; 3. A VECES; 4. CASI SIEMPRE; 5. SIEMPRE

5.3 Informo anticipadamente a los alumnos y/o a los padres cuándo, qué aspectos, qué contenidos, qué parámetros y la herramienta con la que se evaluará mi materia, clase o asignatura. 1 2 3 4 5

5.4 Empleo una herramienta de evaluación a mis alumnos. 1 2 3 4 5

5.5 En caso afirmativo, indique cuál(es): _____

5.6 Aplico herramientas de evaluación al terminar un período de aprendizaje:

Mensual Bimestral Semestral Anual

5.7 ¿Qué tipo de Evaluación realiza a lo largo de todo el curso?

Continua Parcial Sumativa Formativa

5.8 Promuevo la participación de mis alumnos para detectar sus debilidades y fortalezas de ellos mismos y las de sus compañeros. 1 2 3 4 5

5.9 Pienso que se deberían realizar exámenes escritos a los alumnos en mi asignatura. 1 2 3 4 5

5.10 La realización de proyectos o la elaboración de crónicas, carteles, dibujos, etc., en sustitución de un examen, son un mejor instrumento para la emisión de una calificación. 1 2 3 4 5

6.- Relaciones familiares.

6.1 Considero importante a la familia en el proceso de enseñanza – aprendizaje. 1 2 3 4 5

6.2 ¿Con qué frecuencia mantiene entrevistas con los padres o tutores de sus alumnos?

Ninguna Una por año Una por bimestre Más

6.3 Planeo actividades complementarias donde involucre al menos a un miembro de la familia. 1 2 3 4 5

7.- Recursos del docente.

7.1 Dispongo de un aula para desarrollar mi labor como docente. 1 2 3 4 5

RECUERDE QUE: 1. NUNCA; 2. CASI NUNCA; 3. A VECES; 4. CASI SIEMPRE; 5. SIEMPRE

7.2 Cuento con los recursos didácticos necesarios para el normal desarrollo de mi materia, clase o asignatura. 1 2 3 4 5

7.3 La biblioteca de mi Institución está lo suficientemente dotada con la mayoría del material que necesito para mi labor docente. 1 2 3 4 5

7.4 Tengo un horario que me permite disponer del tiempo oportuno para la realización de cualquier actividad fuera del horario de clases. 1 2 3 4 5

7.5 Pienso que mi Institución tiene una atención adecuada de sus necesidades académicas, por parte de las autoridades educativas. 1 2 3 4 5

8.- Situación actual

8.1 Creo que la situación actual de la Educación Artística en las Escuelas Primarias Públicas de México es mejor que hace diez años.

Muy desacuerdo En desacuerdo e acuerdo y de acuerdo

8.2 Actualmente los alumnos salen mejor preparados de las Escuelas Primarias Públicas Estatales que hace diez años.

Muy desacuerdo En desacuerdo e acuerdo y de acuerdo

8.3 Califique de 1 a 10 la Educación Artística de las Escuelas Primarias Públicas Estatales. _____

8.4. Califique de 1 a 10 la calidad de la enseñanza que reciben los alumnos en las Escuelas Primarias Públicas Estatales. _____

8.5 Considero que las Artes plásticas, pueden contribuir a incrementar el nivel académico general en la educación en las Escuelas Primarias Estatales.

Muy desacuerdo En desacuerdo e acuerdo y de acuerdo

8.6 ¿Cómo puede contribuir usted, desde su asignatura, a incrementar el nivel académico escolar? _____

9.- Necesidades

9.1 Para mejorar los procesos educativos, estructure del 1 al 12, un curso de curso de formación y/ o actualización indispensable para mejorar la Educación Artística:

- Plan y programas Inglés Didáctica
 Educación Legislación Educativa
 Tecnologías Psicología cognitiva Pedagogía
 Reforma educativa Desarrollo infantil
 Teorías de Aprendizaje
 Otro(s) _____

9.2 Señale los recursos o materiales que son más prioritarios para mejorar su labor docente.

- Pupitres Pizarrones Materiales para teatro
 Materiales para danza Libros para el maestro Libros para alumnos
 Televisión Reproductor de VHS Reproductor de DVD
 Equipos de audio (casete, CD...)
 Proyector o Vídeo Beam o Data Show
 Materiales para artes plásticas Instrumentos musicales
 Computadora para el maestro Computadoras para alumnos
 Otros: _____
-

¡Muchas gracias por su colaboración!

**ANEXO III. CUESTIONARIO INICIAL PARA LOS DOCENTES DE ARTES
PLÁSTICAS**

CUESTIONARIO:

**LA CARACTERIZACIÓN DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN
ESCUELAS PRIMARIAS ESTATALES DE LA CIUDAD DE CHIHUAHUA, MÉXICO**

El presente cuestionario ha sido diseñado con la finalidad de conocer y obtener una aproximación a la realidad profesional de los docentes de Educación Artística en las Escuelas Primarias Estatales de la ciudad de Chihuahua. Los investigadores de esta investigación, le garantizan el anonimato de sus respuestas.

El cuestionario se divide en diferentes bloques, una de ellas es de identificación personal, la cual se le pide que la responda antes de responder al cuestionario, que le pedimos por favor conteste con toda la sinceridad que le sea posible.

II. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

I.1. Datos de identificación personales

Sexo: 1 Masculino 2 Femenino

Edad: _____

Estado civil:

1 Soltero/a 2 Casado/a 3 Divorciado/a 4 Viudo/a 5 Vida en pareja

¿Tiene hijos/as? 1 Sí 2 No

En caso afirmativo, indique el **número de hijos:** _____

I.2. Datos de identificación docente

Antigüedad como docente:

Perfil educativo

Nivel Medio Superior (Bachillerato-Preparatoria):

1 General 2 Profesional técnico: especialidad.....

3 Bachillerato tecnológico: especialidad.....

Certificado expedido por:

1 CBTA 2 CBTIS 3 CETIS 4 CEBACH 5 CECyTECH

6 E.M.S.A.D. 7 CEDART 8 COBACH 9 CONALEP

11 Preparatoria incorporada a : _____

I.3. Datos de identificación docente

Inspección a la que pertenece la institución(es) en la(s) que labora:

Zona Escolar:

1, 19, 26, 31, 43, 88, 89,
90, 91, 92

Clave del Centro de Trabajo (C. C. T.): **08 E**_____

Instrucciones para responder:

Encontrará una serie de frases o afirmaciones a las que debe contestar según el siguiente coeficiente numérico:

- 1.- Nunca**
- 2.- Casi nunca.**
- 3.- A veces.**
- 4.- Casi siempre.**
- 5.- Siempre.**

También se le pide en algunas de ellas respuestas personales relativas a la pregunta que se le está haciendo.

Por último le agradecemos la colaboración prestada y que responda con toda la sinceridad posible.

**RECUERDE QUE: 1. NUNCA; 2. CASI NUNCA; 3. A VECES; 4. CASI SIEMPRE;
5. SIEMPRE**

CUESTIONARIO

1.- Conocimiento y aplicación de la legislación actualmente vigente.

1.1 Considero importante el conocimiento de la normativa legal que en materia de Educación se desarrollan por parte de la Secretaría de Educación Pública. 1 2 3 4 5

1.2 Conozco la normativa legal actualmente en vigor que afecta a mi materia o especialidad. 1 2 3 4 5

1.3 Sigo los objetivos marcados o previstos en la Ley. 1 2 3 4 5

1.4 Consigo los objetivos previstos en la Ley. 1 2 3 4 5

1.5 Procuro mantenerme informado acerca de las modificaciones que se producen en materia legislativa que afectan a mi materia docente. 1 2 3 4 5

2.- Metodología.

2.1 Elaboro un plan anual de la asignatura para la Institución. 1 2 3 4 5

2.2 Para lo anterior, tengo en cuenta factores relativos a la edad, grado, condición social, ubicación de la escuela, evaluación inicial, etc. 1 2 3 4 5

2.3 Trato de conocer a mi grupo antes de elaborar la planeación. 1 2 3 4 5

2.4 Elaboro una planeación con base a lo establecido en:

- Plan y programas Libro para el maestro de Educación Artística
 Programa y Dosificación bimensual de Artes plásticas

2.5 La planeación que incluya estrategias de enseñanza, técnicas, actividades, criterios de evaluación, etc., es imprescindible para una correcta formación artística. 1 2 3 4 5

2.6 Utilizo en mis planeaciones, procedimientos que facilitan el aprendizaje de mis alumnos. 1 2 3 4 5

2.7 Mencínelos: _____

2.8 Para el desarrollo de mis clases, tengo en cuenta algún (os) modelo (s) que conozco sobre la(s) teoría(s) de aprendizaje. 1 2 3 4 5

2.9 En caso afirmativo, indique cuál (es): _____

2.10 Para el logro de algunos contenidos, utilizo diferentes técnicas. 1 2 3 4 5

RECUERDE QUE: 1. NUNCA; 2. CASI NUNCA; 3. A VECES; 4. CASI SIEMPRE; 5. SIEMPRE

2.11 Menciónelas: _____

2.12 Qué técnica o método considera mejor utilizar para estimular la (el):

Dibujo: _____ Pintura: _____

Grabado: _____ Escultura: _____

Infografía: _____ Animación: _____

2.13 Utilizo en mis clases sistemas de aprendizaje que conllevan el uso de alguna tecnología multimedia (combinación de texto, sonido, imagen, animación y/o video), de aprendizaje interactivo y uso de datos electrónicos y redes de comunicación.

1 2 3 4 5

3.- Contenidos

3.1 Informo a los alumnos y padres de familia, los propósitos y contenidos de la asignatura, anual, bimensual o semanalmente. 1 2 3 4 5

3.2 Resalto en mis actividades escolares cotidianas la importancia de la Artes plásticas. 1 2 3 4 5

3.3 Promuevo ante mi Comunidad Educativa la visita a sitios de interés como conciertos, museos, galerías, festivales, proyección de películas, etc. 1 2 3 4 5

3.4 Considero que mi **asignatura**, se vincula con la(s) materia(s) de:

Historia Geografía Ciencias Naturales

Matemáticas Español Lengua extranjera

Educación Física Formación Cívica y Ética

3.5 ¿Qué opina de la organización de los contenidos en ejes de formación: sensibilización, contemplación, expresión, apreciación, creación y contextualización? _____

3.6 Enumere del 1 al 6, según la importancia que usted les da a los ejes.

Sensibilización Contemplación Apreciación

Creación Expresión Contextualización

3.7. Piensa que esta estructuración de ejes tiene utilidad para su materia. 1 2 3 4 5

3.8. En caso negativo, ¿qué sistema considera adecuado? _____

RECUERDE QUE: 1. NUNCA; 2. CASI NUNCA; 3. A VECES; 4. CASI SIEMPRE; 5. SIEMPRE

4.- Actividades

4.1 Normalmente solicito a mis alumnos actividades complementarias (audiovisuales, asistencia a conciertos, museos, exposiciones, etc.). 1 2 3 4 5

4.2 Las actividades complementarias favorecen la calidad de la educación que reciben los alumnos. 1 2 3 4 5

4.3 La realización de actividades fuera de la escuela es beneficiosa para el estudio artístico-cultural. 1 2 3 4 5

4.6 La mayoría de mis alumnos tiene al menos una actividad independiente de la escuela (deportiva, artística, cultural, religiosa, académica, etc.). 1 2 3 4 5

4.7 Promuevo en mis alumnos el adiestramiento de habilidades o destrezas hacia instituciones públicas y/o privadas de la localidad. 1 2 3 4 5

4.10 Facilito información y estímulo a mis alumnos o a sus padres para que acudan a cursos y/o talleres que involucran las artes. 1 2 3 4 5

4.11 Mis alumnos constantemente proponen actividades para el logro de los propósitos o contenidos previstos en el programa. 1 2 3 4 5

4.12 Planeo actividades propuestas en:

- Materiales didácticos elaborados por compañeros en las Academias.
- Recursos didácticos producidos por la SEP.
- Diversos sitios de Internet. Materiales didácticos comerciales.

4.13 En mi Institución Educativa, las actividades como concursos, festivales, exposiciones, presentaciones, representaciones, son orientadas por:

- Docente de grupo. Docente de la asignatura.
- Director. Otro. Especificar: _____

5.- Instrumentos de Evaluación.

5.1 Al inicio del ciclo escolar, valoro y registro los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que mis alumnos tienen con relación a mi materia, clase o asignatura. 1 2 3 4 5

5.2 Valoro, registro e informo los logros alcanzados por mis alumnos en mi materia, clase o asignatura. 1 2 3 4 5

RECUERDE QUE: 1. NUNCA; 2. CASI NUNCA; 3. A VECES; 4. CASI SIEMPRE; 5. SIEMPRE

5.3 Informo anticipadamente a los alumnos y/o a los padres cuándo, qué aspectos, qué contenidos, qué parámetros y la herramienta con la que se evaluará mi materia, clase o asignatura. 1 2 3 4 5

5.4 Empleo una herramienta de evaluación a mis alumnos. 1 2 3 4 5

5.5 En caso afirmativo, indique cuál(es): _____

5.6 Aplico herramientas de evaluación al terminar un período de aprendizaje:

Mensual Bimestral Semestral Anual

5.7 ¿Qué tipo de Evaluación realiza a lo largo de todo el curso?

Continua Parcial Sumativa Formativa

5.8 Promuevo la participación de mis alumnos para detectar sus debilidades y fortalezas de ellos mismos y las de sus compañeros. 1 2 3 4 5

5.9 Pienso que se deberían realizar exámenes escritos a los alumnos en mi asignatura. 1 2 3 4 5

5.10 La realización de proyectos o la elaboración de crónicas, carteles, dibujos, etc., en sustitución de un examen, son un mejor instrumento para la emisión de una calificación. 1 2 3 4 5

6.- Relaciones familiares.

6.1 Considero importante a la familia en el proceso de enseñanza – aprendizaje. 1 2 3 4 5

6.2 ¿Con qué frecuencia mantiene entrevistas con los padres o tutores de sus alumnos?

Ninguna Una por año Una por bimestre Más

6.3 Planeo actividades complementarias donde involucre al menos a un miembro de la familia. 1 2 3 4 5

7.- Recursos del docente.

7.1 Dispongo de un aula para desarrollar mi labor como docente. 1 2 3 4 5

RECUERDE QUE: 1. NUNCA; 2. CASI NUNCA; 3. A VECES; 4. CASI SIEMPRE; 5. SIEMPRE

7.2 Cuento con los recursos didácticos necesarios para el normal desarrollo de mi materia, clase o asignatura. 1 2 3 4 5

7.3 La biblioteca de mi Institución está lo suficientemente dotada con la mayoría del material que necesito para mi labor docente. 1 2 3 4 5

7.4 Tengo un horario que me permite disponer del tiempo oportuno para la realización de cualquier actividad fuera del horario de clases. 1 2 3 4 5

7.5 Pienso que mi Institución tiene una atención adecuada de sus necesidades académicas, por parte de las autoridades educativas. 1 2 3 4 5

8.- Situación actual

8.1 Creo que la situación actual de la Educación Artística en las Escuelas Primarias Públicas de México es mejor que hace diez años.

Muy desacuerdo En desacuerdo acuerdo Muy de acuerdo

8.2 Actualmente los alumnos salen mejor preparados de las Escuelas Primarias Públicas Estatales que hace diez años.

Muy desacuerdo En desacuerdo acuerdo Muy de acuerdo

8.3 Califique de 1 a 10 la Educación Artística de las Escuelas Primarias Públicas Estatales. _____

8.4. Califique de 1 a 10 la calidad de la enseñanza que reciben los alumnos en las Escuelas Primarias Públicas Estatales. _____

8.5 Considero que las Artes plásticas, pueden contribuir a incrementar el nivel académico general en la educación en las Escuelas Primarias Estatales.

Muy desacuerdo En desacuerdo acuerdo Muy de acuerdo

8.6 ¿Cómo puede contribuir usted, desde su asignatura, a incrementar el nivel académico escolar? _____

9.- Necesidades

9.1 Para mejorar los procesos educativos, estructure del 1 al 12, un curso de curso de formación y/ o actualización indispensable para mejorar la Educación Artística:

- Plan y programas Inglés Didáctica
 Educación Legislación Educativa
 Tecnologías Psicología cognitiva Pedagogía
 Reforma educativa Desarrollo infantil
 Teorías de Aprendizaje
 Otro(s) _____

9.2 Señale los recursos o materiales que son más prioritarios para mejorar su labor docente.

- Pupitres Pizarrones Materiales para teatro
 Materiales para danza Libros para el maestro Libros para alumnos
 Televisión Reproductor de VHS Reproductor de DVD
 Equipos de audio (casete, CD...)
 Proyector o Vídeo Beam o Data Show
 Materiales para artes plásticas Instrumentos musicales
 Computadora para el maestro Computadoras para alumnos
 Otros: _____
-

¡Muchas gracias por su colaboración!

**ANEXO IV. CUESTIONARIO FINAL PARA LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN
MUSICAL**

CUESTIONARIO:
PERFIL DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN ESCUELAS
PRIMARIAS ESTATALES DE CHIHUAHUA, MÉXICO

El presente cuestionario ha sido diseñado con la finalidad de conocer y obtener una aproximación a la realidad profesional de los docentes de Educación Artística en las Escuelas Primarias Estatales del municipio de Chihuahua. Los autores de este proyecto de investigación, le garantizan el anonimato de sus respuestas.

PRIMERA PARTE

Instrucciones para responder

A continuación encontrará una serie de datos a los que deberá responder cruzando con una **X** la respuesta o las respuestas que lo identifican y/o completándolas donde se le solicite.

III. DATOS DE IDENTIFICACIÓN:

I.1. Datos de identificación personal.

Sexo: Masculino Femenino **Edad:** _____ años

Estado civil:

Soltero/a Casado/a Divorciado/a Viudo/a Vida en pareja

¿Tiene hijos/as? No Sí **Número de hijos:** _____

I.2. Datos de identificación docente.

Antigüedad como docente de Educación musical: _____ años.

Mencione otra(s) materia, clase o asignatura(s) que ha impartido diferente(s) a la anterior: _____

I. 3. Datos de identificación escolar.**Situación laboral DENTRO del Sistema Estatal Básico:**

<u>Zona escolar</u> (o Institución) donde imparte Educación musical:	<u>Nivel educativo</u> (Preescolar, Primaria, Secundaria):	No. de horas a la semana <u>basificadas</u> :	No. de horas a la semana por <u>intinerato</u> :	No. de horas a la semana por <u>contrato</u> :
1				
2				
3				
4				
5				

<u>Escuela</u> <u>Primaria</u> en la que labora.	<u>Población</u> <u>total</u> de alumnos en la escuela:	Promedio de alumnos que atiende <u>por</u> <u>grupo</u> :	Grado(s) en los que imparte Educación musical:
1			1º () 2º () 3º () 4º () 5º () 6º () Todos ()
2			1º () 2º () 3º () 4º () 5º () 6º () Todos ()
3			1º () 2º () 3º () 4º () 5º () 6º () Todos ()
4			1º () 2º () 3º () 4º () 5º () 6º () Todos ()
5			1º () 2º () 3º () 4º () 5º () 6º () Todos ()

FUERA del Sistema Estatal Básico:

Tipo de Institución: (Escuela particular, Clases particulares, Programas ("Música en mi escuela"), Cursos, Talleres, etc.	<u>Nivel educativo o edad</u> : (Pre-escolar, Primaria, Secundaria, Media Superior, Superior)	No. de horas a la semana.
1		
2		
3		
4		

Otro sitio laboral: _____

SEGUNDA PARTE

Instrucciones para responder:

Encontrará una serie de frases o afirmaciones a las que debe marcar con una **X** según el siguiente coeficiente numérico:

1.- Nunca **2.- A veces.** **3.- A menudo.** **4.- Siempre.**

También se le pide en algunas de ellas, respuestas personales relativas a la pregunta que se le está haciendo.

Por último le agradecemos la colaboración prestada y que responda con toda la sinceridad posible.

CUESTIONARIO.

1.- Conocimiento y aplicación de la legislación actualmente vigente.

- 1.1 Considero importante el conocimiento de la normativa legal que en materia de Educación tiene México. 1 2 3 4
- 1.2 Conozco la normativa legal en vigor que afecta a mi materia. 1 2 3 4
- 1.3 Sigo los fines establecidos en la Ley. 1 2 3 4
- 1.4 Logro los objetivos previstos en la Ley. 1 2 3 4
- 1.5 Procuero mantenerme informado acerca de las modificaciones que se producen en materia legislativa que afectan mi materia docente. 1 2 3 4

2.- Metodología.

- 2.1 Elaboro un plan anual de la asignatura para la Institución. 1 2 3 4
- 2.2 Para lo anterior, tengo en cuenta factores relativos a la edad, grado, condición social, ubicación de la escuela, evaluación inicial, etc. 1 2 3 4
- 2.3 Trato de conocer a mi grupo antes de elaborar la planeación. 1 2 3 4
- 2.4 Elaboro una planeación con base a lo establecido en:
- Plan y programas Libro para el maestro de Educación Artística
- Programa y Dosificación bimensual de Educación Artística
- 2.5 La planeación que incluya estrategias de enseñanza, técnicas, actividades, criterios de evaluación, etc., es imprescindible para una correcta formación artística. 1 2 3 4

RECUERDE QUE: 1. NUNCA; 2. A VECES; 3. A MENUDO; 4. SIEMPRE

2.6 Utilizo en mis planeaciones, procedimientos que facilitan el aprendizaje de mis alumnos. 1 2 3 4

2.7 Menciónelos: _____

2.8 Para el desarrollo de mis clases, tengo en cuenta algún (os) modelo (s) que conozco sobre la(s) teoría(s) de aprendizaje. 1 2 3 4

2.9 En caso afirmativo, indique cuál (es): _____

2.10 Para el logro de algunos contenidos, utilizo diferentes técnicas. 1 2 3 4

2.11 Menciónela (s): _____

2.12 Qué técnica o método considera mejor utilizar para estimular la (el):

Lenguaje musical: _____ Ejecución instrumental: _____

Canto: _____ Movimiento rítmico: _____

Audición musical: _____

2.13 Utilizo en mis clases sistemas de aprendizaje que conllevan el uso de alguna tecnología multimedia (combinación de texto, sonido, imagen, animación y/o video), de aprendizaje interactivo y uso de datos electrónicos y redes de comunicación. 1 2 3 4

3.- Contenidos.

3.1 Informo a los alumnos y padres de familia, los propósitos y contenidos de la asignatura, anual, bimensual o semanalmente. 1 2 3 4

3.2 Resalto en mis actividades escolares cotidianas la importancia de la Educación musical. 1 2 3 4

3.3 Promuevo ante mi Comunidad Educativa la visita a sitios de interés como conciertos, museos, galerías, festivales, proyección de películas, etc. 1 2 3 4

3.4 Considero que mi **asignatura**, se vincula con la(s) materia(s) de:

Historia

Geografía

Ciencias Naturales

Matemáticas

Español

Lengua extranjera

Educación Física

Formación Cívica y Ética

3.5 ¿Qué opina de la organización de los contenidos en ejes de formación: sensibilización, contemplación, expresión, apreciación, creación y contextualización? _____

RECUERDE QUE: 1. NUNCA; 2. A VECES; 3. A MENUDO; 4. SIEMPRE

3.6 Enumere del 1 al 6, según la importancia que usted les da a los ejes.

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> Sensibilización | <input type="checkbox"/> Contemplación | <input type="checkbox"/> Apreciación |
| <input type="checkbox"/> Creación | <input type="checkbox"/> Expresión | <input type="checkbox"/> Contextualización |

4.- Actividades.

4.1 Normalmente solicito a mis alumnos actividades complementarias (audiovisuales, asistencia a conciertos, museos, exposiciones, etc.). 1 2 3 4

4.2 Las actividades complementarias favorecen la calidad de la educación que reciben los alumnos. 1 2 3 4

4.3 La realización de actividades fuera de la escuela es beneficiosa para el estudio artístico-cultural. 1 2 3 4

4.4 La mayoría de mis alumnos tiene al menos una actividad independiente de la escuela (deportiva, artística, cultural, religiosa, académica, etc.). 1 2 3 4

4.5 Promuevo en mis alumnos el adiestramiento instrumental hacia instituciones públicas y/o privadas de la localidad. 1 2 3 4

4.6 Facilito información y estímulo a mis alumnos o a sus padres para que acudan a cursos y/o talleres que involucran las artes. 1 2 3 4

4.7 Mis alumnos constantemente proponen actividades para el logro de los propósitos o contenidos previstos en el programa. 1 2 3 4

4.8 Planeo actividades propuestas con:

- Materiales didácticos elaborados por compañeros en las Academias.
- Recursos didácticos producidos por la SEP.
- Diversos sitios de Internet. Materiales didácticos comerciales.

4.9 En mi Institución Educativa, las actividades como concursos, festivales, exposiciones, presentaciones, representaciones, son orientadas por:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Docente de grupo. | <input type="checkbox"/> Docente de la asignatura. |
| <input type="checkbox"/> Director. | <input type="checkbox"/> Otro. Especificar: _____ |

RECUERDE QUE: 1. NUNCA; 2. A VECES; 3. A MENUDO; 4. SIEMPRE

5.- Instrumentos de Evaluación.

5.1 Al inicio del ciclo escolar, valoro y registro los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que mis alumnos tienen con relación a mi materia, clase o asignatura. 1 2 3 4

5.2 Valoro, registro e informo los logros alcanzados por mis alumnos en mi materia, clase o asignatura. 1 2 3 4

5.3 Informo anticipadamente a los alumnos y/o a los padres cuándo, qué aspectos, qué contenidos, qué parámetros y la herramienta con la que se evaluará mi materia, clase o asignatura. 1 2 3 4

5.4 Empleo una herramienta de evaluación a mis alumnos. 1 2 3 4

5.5 En caso afirmativo, indique cuál(es): _____

5.6 Aplico herramientas de evaluación al terminar un período de aprendizaje:

Mensual Bimestral Semestral Anual

5.7 ¿Qué tipo de Evaluación realiza a lo largo de todo el curso?

Continua Parcial Sumativa Formativa

5.8 Promuevo la participación de mis alumnos para detectar sus debilidades y fortalezas de ellos mismos y las de sus compañeros. 1 2 3 4

5.9 Pienso que se deberían realizar exámenes escritos a los alumnos en mi materia, clase o asignatura. 1 2 3 4

5.10 La realización de proyectos o la elaboración de crónicas, carteles, dibujos, etc., en sustitución de un examen, son un mejor instrumento para la emisión de una calificación. 1 2 3 4

6.- Relaciones familiares.

6.1 Considero importante a la familia en el proceso de enseñanza – aprendizaje. 1 2 3 4

6.2 ¿Con qué frecuencia mantiene entrevistas con los padres o tutores de sus alumnos?

Ninguna Una por año Una por bimestre Más

RECUERDE QUE: 1. NUNCA; 2. A VECES; 3. A MENUDO; 4. SIEMPRE

6.3 Planeo actividades complementarias donde involucre al menos a un miembro de la familia. 1 2 3 4

7.- Recursos del docente.

7.1 Dispongo de un aula para desarrollar mi labor como docente. 1 2 3 4

7.2 Cuento con los materiales necesarios para el normal desarrollo de mi materia, clase o asignatura. 1 2 3 4

7.3 La biblioteca de mi escuela está lo suficientemente dotada con la mayoría del material que necesito para mi labor docente. 1 2 3 4

7.4 Tengo un horario que me permite disponer del tiempo oportuno para la realización de cualquier actividad fuera del horario de clases. 1 2 3 4

7.5 Pienso que mi escuela tiene una atención adecuada de sus necesidades académicas, por parte de las autoridades educativas. 1 2 3 4

8.- Situación actual

8.1 Creo que la situación actual de la Educación Artística en las Escuelas Primarias Públicas de México es mejor que hace diez años.

Muy desacuerdo En desacuerdo De acuerdo Muy de acuerdo

8.2 Actualmente los alumnos salen mejor preparados de las Escuelas Primarias Públicas Estatales que hace diez años.

Muy desacuerdo En desacuerdo De acuerdo Muy de acuerdo

8.3 Califique de 1 a 10 la Educación Artística de las Escuelas Primarias Públicas Estatales. _____

8.4. Califique de 1 a 10 la calidad de la enseñanza que reciben los alumnos en las Escuelas Primarias Públicas Estatales. _____

8.5 Considero que la Educación musical, puede contribuir a incrementar el nivel académico general en la educación en las Escuelas Primarias Estatales.

Muy desacuerdo En desacuerdo De acuerdo Muy de acuerdo

8.6 ¿Cómo puede contribuir usted, desde su materia, clase o asignatura, a incrementar el nivel académico escolar? _____

9.- **Necesidades**

9.1 Para mejorar los procesos educativos, señale qué cursos de formación y/ o actualización son indispensables para mejorar la Educación Artística:

- | | | |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> Plan y programas | <input type="checkbox"/> Inglés | <input type="checkbox"/> Didáctica |
| <input type="checkbox"/> Educación | <input type="checkbox"/> Legislación Educativa | <input type="checkbox"/> Tecnologías |
| <input type="checkbox"/> Psicología cognitiva | <input type="checkbox"/> Pedagogía | <input type="checkbox"/> Reforma educativa |
| <input type="checkbox"/> Desarrollo infantil | <input type="checkbox"/> Teorías de Aprendizaje | |
| <input type="checkbox"/> Otro(s) _____ | | |
-

9.2 Señale los recursos o materiales que son más prioritarios para mejorar su labor docente.

- | | | |
|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> Pupitres | <input type="checkbox"/> Pizarrones | <input type="checkbox"/> Materiales para teatro |
| <input type="checkbox"/> Materiales para danza | <input type="checkbox"/> Libros para el maestro | <input type="checkbox"/> Libros para alumnos |
| <input type="checkbox"/> Televisión | <input type="checkbox"/> Reproductor de VHS | <input type="checkbox"/> Reproductor de DVD |
| <input type="checkbox"/> Equipos de audio (casete, CD...) | <input type="checkbox"/> Proyector o Vídeo Beam o Data Show | |
| <input type="checkbox"/> Materiales para artes plásticas | <input type="checkbox"/> Instrumentos musicales | |
| <input type="checkbox"/> Computadoras para maestros | <input type="checkbox"/> Computadoras para alumnos | |
| <input type="checkbox"/> Otros: _____ | | |
-

¡Muchas gracias por su colaboración!

**ANEXO V. CUESTIONARIO FINAL PARA LOS DOCENTES DE ARTES
PLÁSTICAS**

CUESTIONARIO:
PERFIL DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN ESCUELAS
PRIMARIAS ESTATALES DE CHIHUAHUA, MÉXICO

El presente cuestionario ha sido diseñado con la finalidad de conocer y obtener una aproximación a la realidad profesional de los docentes de Educación Artística en las Escuelas Primarias Estatales del municipio de Chihuahua. Los autores de este proyecto de investigación, le garantizan el anonimato de sus respuestas.

PRIMERA PARTE

Instrucciones para responder

A continuación encontrará una serie de datos a los que deberá responder cruzando con una **X** la respuesta o las respuestas que lo identifican y/o completándolas donde se le solicite.

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN:

I.1. Datos de identificación personal.

Sexo: Masculino Femenino **Edad:** _____ años

Estado civil:

Soltero/a Casado/a Divorciado/a Viudo/a Vida en pareja

¿Tiene hijos/as? No Sí Número de hijos: _____

I.2. Datos de identificación docente.

Antigüedad como docente de Artes plásticas: _____ años.

Mencione otra(s) materia, clase o asignatura(s) que ha impartido diferente(s) a la anterior: _____

I. 3. Datos de identificación escolar.

Situación laboral DENTRO del Sistema Estatal Básico:

<u>Zona escolar</u> (o Institución) donde imparte Artes plásticas:	<u>Nivel educativo</u> (Preescolar, Primaria, Secundaria):	No. de horas a la semana <u>basificadas</u> :	No. de horas a la semana por <u>intinerato</u> :	No. de horas a la semana por <u>contrato</u> :
1				
2				
3				
4				
5				

<u>Escuela</u> <u>Primaria</u> en la que labora.	<u>Población total</u> de alumnos en la escuela:	Promedio de alumnos que atiende <u>por grupo</u> :	Grado(s) en los que imparte Artes plásticas:
1			1º () 2º () 3º () 4º () 5º () 6º () Todos ()
2			1º () 2º () 3º () 4º () 5º () 6º () Todos ()
3			1º () 2º () 3º () 4º () 5º () 6º () Todos ()
4			1º () 2º () 3º () 4º () 5º () 6º () Todos ()
5			1º () 2º () 3º () 4º () 5º () 6º () Todos ()

FUERA del Sistema Estatal Básico:

Tipo de Institución: (Escuela particular, Clases particulares, Programas, Cursos, Talleres, etc.)	<u>Nivel educativo o edad</u> : (Pre-escolar, Primaria, Secundaria, Media Superior, Superior)	No. de horas a la semana.
1		
2		
3		
4		

Otro sitio laboral: _____

SEGUNDA PARTE

Instrucciones para responder:

Encontrará una serie de frases o afirmaciones a las que debe marcar con una **X** según el siguiente coeficiente numérico:

1.- Nunca **2.- A veces.** **3.- A menudo.** **4.- Siempre.**

También se le pide en algunas de ellas, respuestas personales relativas a la pregunta que se le está haciendo.

Por último le agradecemos la colaboración prestada y que responda con toda la sinceridad posible.

CUESTIONARIO.

1.- Conocimiento y aplicación de la legislación actualmente vigente.

- 1.1** Considero importante el conocimiento de la normativa legal que en materia de Educación tiene México. 1 2 3 4
- 1.2** Conozco la normativa legal en vigor que afecta a mi materia. 1 2 3 4
- 1.3** Sigo los fines establecidos en la Ley. 1 2 3 4
- 1.4** Logro los objetivos previstos en la Ley. 1 2 3 4
- 1.5** Procuero mantenerme informado acerca de las modificaciones que se producen en materia legislativa que afectan mi materia docente. 1 2 3 4

2.- Metodología.

- 2.1** Elaboro un plan anual de la asignatura para la Institución. 1 2 3 4
- 2.2** Para lo anterior, tengo en cuenta factores relativos a la edad, grado, condición social, ubicación de la escuela, evaluación inicial, etc. 1 2 3 4
- 2.3** Trato de conocer a mi grupo antes de elaborar la planeación. 1 2 3 4
- 2.4** Elaboro una planeación con base a lo establecido en:
- Plan y programas Libro para el maestro de Educación Artística
- Programa y Dosificación bimensual de Educación Artística
- 2.5** La planeación que incluya estrategias de enseñanza, técnicas, actividades, criterios de evaluación, etc., es imprescindible para una correcta formación artística. 1 2 3 4

RECUERDE QUE: 1. NUNCA; 2. A VECES; 3. A MENUDO; 4. SIEMPRE

2.6 Utilizo en mis planeaciones, procedimientos que facilitan el aprendizaje de mis alumnos. 1 2 3 4

2.7 Menciónelos: _____

2.8 Para el desarrollo de mis clases, tengo en cuenta algún (os) modelo (s) que conozco sobre la(s) teoría(s) de aprendizaje. 1 2 3 4

2.9 En caso afirmativo, indique cuál (es): _____

2.10 Para el logro de algunos contenidos, utilizo diferentes técnicas. 1 2 3 4

2.11 Menciónela (s): _____

2.12 Qué técnica o método considera mejor utilizar para estimular la (el):

Dibujo: _____ Pintura: _____

Grabado: _____ Escultura: _____

Infografía: _____ Animación: _____

2.13 Utilizo en mis clases sistemas de aprendizaje que conllevan el uso de alguna tecnología multimedia (combinación de texto, sonido, imagen, animación y/o video), de aprendizaje interactivo y uso de datos electrónicos y redes de comunicación. 1 2 3 4

3.- Contenidos.

3.1 Informo a los alumnos y padres de familia, los propósitos y contenidos de la asignatura, anual, bimensual o semanalmente. 1 2 3 4

3.2 Resalto en mis actividades escolares cotidianas la importancia de la Artes plásticas. 1 2 3 4

3.3 Promuevo ante mi Comunidad Educativa la visita a sitios de interés como conciertos, museos, galerías, festivales, proyección de películas, etc. 1 2 3 4

3.4 Considero que mi **asignatura**, se vincula con la(s) materia(s) de:

Historia

Geografía

Ciencias Naturales

Matemáticas

Español

Lengua extranjera

Educación Física

Formación Cívica y Ética

RECUERDE QUE: 1. NUNCA; 2. A VECES; 3. A MENUDO; 4. SIEMPRE

3.5 ¿Qué opina de la organización de los contenidos en ejes de formación: sensibilización, contemplación, expresión, apreciación, creación y contextualización? _____

3.6 Enumere del 1 al 6, según la importancia que usted les da a los ejes.

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> Sensibilización | <input type="checkbox"/> Contemplación | <input type="checkbox"/> Apreciación |
| <input type="checkbox"/> Creación | <input type="checkbox"/> Expresión | <input type="checkbox"/> Contextualización |

4.- Actividades.

4.1 Normalmente solicito a mis alumnos actividades complementarias (audiovisuales, asistencia a conciertos, museos, exposiciones, etc.). 1 2 3 4

4.2 Las actividades complementarias favorecen la calidad de la educación que reciben los alumnos. 1 2 3 4

4.3 La realización de actividades fuera de la escuela es beneficiosa para el estudio artístico-cultural. 1 2 3 4

4.4 La mayoría de mis alumnos tiene al menos una actividad independiente de la escuela (deportiva, artística, cultural, religiosa, académica, etc.). 1 2 3 4

4.5 Promuevo en mis alumnos el adiestramiento de habilidades o destrezas hacia instituciones públicas y/o privadas de la localidad. 1 2 3 4

4.6 Facilito información y estímulo a mis alumnos o a sus padres para que acudan a cursos y/o talleres que involucran las artes. 1 2 3 4

4.7 Mis alumnos constantemente proponen actividades para el logro de los propósitos o contenidos previstos en el programa. 1 2 3 4

4.8 Planeo actividades propuestas con:

- Materiales didácticos elaborados por compañeros en las Academias.
- Recursos didácticos producidos por la SEP.
- Diversos sitios de Internet. Materiales didácticos comerciales.

4.9 En mi Institución Educativa, las actividades como concursos, festivales, exposiciones, presentaciones, representaciones, son orientadas por:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Docente de grupo. | <input type="checkbox"/> Docente de la asignatura. |
| <input type="checkbox"/> Director. | <input type="checkbox"/> Otro. Especificar: _____ |

RECUERDE QUE: 1. NUNCA; 2. A VECES; 3. A MENUDO; 4. SIEMPRE

5.- Instrumentos de Evaluación.

5.1 Al inicio del ciclo escolar, valoro y registro los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que mis alumnos tienen con relación a mi materia, clase o asignatura. 1 2 3 4

5.2 Valoro, registro e informo los logros alcanzados por mis alumnos en mi materia, clase o asignatura. 1 2 3 4

5.3 Informo anticipadamente a los alumnos y/o a los padres cuándo, qué aspectos, qué contenidos, qué parámetros y la herramienta con la que se evaluará mi materia, clase o asignatura. 1 2 3 4

5.4 Empleo una herramienta de evaluación a mis alumnos. 1 2 3 4

5.5 En caso afirmativo, indique cuál(es): _____

5.6 Aplico herramientas de evaluación al terminar un período de aprendizaje:

Mensual Bimestral Semestral Anual

5.7 ¿Qué tipo de Evaluación realiza a lo largo de todo el curso?

Continua Parcial Sumativa Formativa

5.8 Promuevo la participación de mis alumnos para detectar sus debilidades y fortalezas de ellos mismos y las de sus compañeros. 1 2 3 4

5.9 Pienso que se deberían realizar exámenes escritos a los alumnos en mi materia, clase o asignatura. 1 2 3 4

5.10 La realización de proyectos o la elaboración de crónicas, carteles, dibujos, etc., en sustitución de un examen, son un mejor instrumento para la emisión de una calificación. 1 2 3 4

6.- Relaciones familiares.

6.1 Considero importante a la familia en el proceso de enseñanza – aprendizaje. 1 2 3 4

6.2 ¿Con qué frecuencia mantiene entrevistas con los padres o tutores de sus alumnos?

Ninguna Una por año Una por bimestre Más

RECUERDE QUE: 1. NUNCA; 2. A VECES; 3. A MENUDO; 4. SIEMPRE

6.3 Planeo actividades complementarias donde involucre al menos a un miembro de la familia. 1 2 3 4

7.- Recursos del docente.

7.1 Dispongo de un aula para desarrollar mi labor como docente. 1 2 3 4

7.2 Cuento con los materiales necesarios para el normal desarrollo de mi materia, clase o asignatura. 1 2 3 4

7.3 La biblioteca de mi Institución está lo suficientemente dotada con la mayoría del material que necesito para mi labor docente. 1 2 3 4

7.4 Tengo un horario que me permite disponer del tiempo oportuno para la realización de cualquier actividad fuera del horario de clases. 1 2 3 4

7.5 Pienso que mi Institución tiene una atención adecuada de sus necesidades académicas, por parte de las autoridades educativas. 1 2 3 4

8.- Situación actual

8.1 Creo que la situación actual de la Educación Artística en las Escuelas Primarias Públicas de México es mejor que hace diez años.

Muy desacuerdo En desacuerdo acuerdo Muy de acuerdo

8.2 Actualmente los alumnos salen mejor preparados de las Escuelas Primarias Públicas Estatales que hace diez años.

Muy desacuerdo En desacuerdo acuerdo Muy de acuerdo

8.3 Califique de 1 a 10 la Educación Artística de las Escuelas Primarias Públicas Estatales. _____

8.4. Califique de 1 a 10 la calidad de la enseñanza que reciben los alumnos en las Escuelas Primarias Públicas Estatales. _____

8.5 Considero que las Artes plásticas, pueden contribuir a incrementar el nivel académico general en la educación en las Escuelas Primarias Estatales.

Muy desacuerdo En desacuerdo acuerdo Muy de acuerdo

8.6 ¿Cómo puede contribuir usted, desde su materia, clase o asignatura, a incrementar el nivel académico escolar? _____

9.- **Necesidades**

9.1 Para mejorar los procesos educativos, señale qué cursos de formación y/ o actualización son indispensables para mejorar la Educación Artística:

- | | | |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> Plan y programas | <input type="checkbox"/> Inglés | <input type="checkbox"/> Didáctica |
| <input type="checkbox"/> Educación | <input type="checkbox"/> Legislación Educativa | <input type="checkbox"/> Tecnologías |
| <input type="checkbox"/> Psicología cognitiva | <input type="checkbox"/> Pedagogía | <input type="checkbox"/> Reforma educativa |
| <input type="checkbox"/> Desarrollo infantil | <input type="checkbox"/> Teorías de Aprendizaje | |
| <input type="checkbox"/> Otro(s) _____ | | |
-

9.2 Señale los recursos o materiales que son más prioritarios para mejorar su labor docente.

- | | | |
|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> Pupitres | <input type="checkbox"/> Pizarrones | <input type="checkbox"/> Materiales para teatro |
| <input type="checkbox"/> Materiales para danza | <input type="checkbox"/> Libros para el maestro | <input type="checkbox"/> Libros para alumnos |
| <input type="checkbox"/> Televisión | <input type="checkbox"/> Reproductor de VHS | <input type="checkbox"/> Reproductor de DVD |
| <input type="checkbox"/> Equipos de audio (casete, CD...) | <input type="checkbox"/> Proyector o Vídeo Beam o Data Show | |
| <input type="checkbox"/> Materiales para artes plásticas | <input type="checkbox"/> Instrumentos musicales | |
| <input type="checkbox"/> Computadoras para maestros | <input type="checkbox"/> Computadoras para alumnos | |
| <input type="checkbox"/> Otros: _____ | | |
-

¡Muchas gracias por su colaboración!