

FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA DEL MUNICIPIO DE CHIHUAHUA (MÉXICO)¹

Leticia Margarita Ordaz Monge²
Lucía Herrera Torres³

Abstract: Scientific literature analyzes the areas in which Art Education has an impact and stresses the importance in the academic, psychological, social and cultural development of people (Hargreaves; Marshall; North, 2005; Hargreaves; North, 2001); the social values which are revealed (Gardner, 1994, 2000); the relationship between cultural aspects and the teaching methodology and evaluation of various artistic expressions (Gardner, 1995); and its important role in education from the earliest years of life (Lowenfeld; Lambert, 2008).

In Mexico, Art Education at primary school comprises two main areas: Musical Education and Visual Arts. This paper aims to determine the university training of teachers takes place in both areas as well as in the specific area.

In order to do this, 91 teachers took part (48 in Music Education and 43 in Visual Arts) from the borough of Chihuahua (Mexico). As a data collection instrument, two questionnaires were designed and implemented, each directed at an area of Art Education.

Keywords: training, teachers, Art Education, Primary School, Mexico

Resumen: La literatura científica analiza los ámbitos en los que incide la Educación Artística y destaca la importancia en el desarrollo académico, psicológico, social y cultural de las personas (Hargreaves; Marshall; North, 2005; Hargreaves; North, 2001); los valores sociales que a través de ella se ponen de manifiesto (Gardner, 1994; 2000); el establecimiento relacional entre los aspectos culturales y los medios para la enseñanza y la evaluación de las diversas expresiones artísticas (Gardner, 1995); y su función relevante en la educación, desde los primeros años de vida (Lowenfeld; Lambert, 2008).

En México, la Educación Artística comprende en educación primaria dos grandes áreas: Educación musical y Artes plásticas. El presente trabajo pretende determinar la formación universitaria de los docentes de ambas áreas así como la formación específica.

Para ello, participaron 91 docentes (48 de Educación musical y 43 de Artes plásticas) del municipio de Chihuahua (México). Como instrumento de recogida de información, se diseñaron y aplicaron dos cuestionarios, cada uno dirigido a un área de Educación Artística.

Palabras clave: formación; docentes; Educación Artística; Educación Primaria; México

La Educación Artística: concepciones y fundamentación

El concepto de *arte*, procede del griego *téchne* que hacía referencia a la actividad humana que precisa de la destreza manual o mental, fue traducido al latín como *ars*. Tanto el arte y en consecuencia la Educación Artística, aún no logran una definición consensuada (Aguirre, 2009; Mortón, 2001).

En las últimas décadas, la Educación Artística ha cobrado notabilidad en las divulgaciones científicas. Se le concibe como la disciplina encargada del desarrollo del arte, que se entretexe integralmente a la vida, donde el ámbito escolar es el lugar preponderante de su articulación (Plata, 2009). Además, se le considera como el vehículo a través del cual se amplifica la sensibilidad individual y, por tanto, social (Elichiry; Regatky, 2010), posibilitando una expresión individual en libertad y, con ello, una educación armónica (Read, 1986). Permite relacionar la presencia cultural y los medios para la enseñanza y la valoración de las expresiones artísticas, considerándose así, como la asignatura que mayormente expone los valores sociales (Gardner, 1994; 1995; 2000). Su trascendencia es tal en la educación, que debiera contemplarse desde la infancia (Lowenfeld; Lambert, 2008).

La Psicología y la Pedagogía han resaltado el potencial del arte como elemento educativo desde el siglo XVII y, durante el siglo XX, las teorías psicológicas de enseñanza-aprendizaje, con un paradigma conductista o cognitivista, influenciaron de alguna forma a la Educación Artística (Ortiz, 2012).

Los diversos lenguajes artísticos, en lo particular, poseen sus propias formas pedagógicas. La Educación musical y las Artes plásticas contemplan cada una, métodos y técnicas específicas. Con el nombre de Nueva Escuela, se agrupan los distintos métodos musicales enfocados hacia aspectos diversos de su enseñanza, que florecieron y se renovaron durante el siglo XX, los cuales se pudiera afirmar que comparten los principios de ser accesibles e inclusivos en los programas educativos formales obligatorios (Cruces, 2009; Hernández, 2011; Quintana, 2009). Por otra parte, la Educación plástica contempla al menos siete modelos que reúnen teorías y tendencias que progresaron en la Modernidad (Marín, 1998) o que se introdujeron recientemente (García, 1996). El Dibujo fue el centro de la educación de esta expresión artística a finales del siglo XIX,

extendiéndose la importancia de su enseñanza espontánea infantil a partir de las propuestas novedosas de principios del siglo XX, como las de Luquet y Freinet. Los enfoques de autores como Gardner, Fieldman, Eisner y Read a finales del mismo siglo, en torno a las teorías sobre la Educación Artística escolar, produjeron una renovación espectacular (Marín, 2003), derivando en que actualmente sea considerada como una disciplina que fortalece la cultura y la estética procedente del proyecto “Educación Artística como Disciplina” del *Institute for Educators for the Visual Art*, de J. Paul Getty Trust en 1983 (Rodríguez, 1996).

Funciones de la Educación Artística

El objetivo de la instrucción artística permite el progreso mental y el impulso estético en las experiencias juveniles (Eisner, 2002b; 2004), la dotación instrumental para generar un lenguaje propio y la transmisión cultural, lo que lleva a constituir la en un enfoque bidimensional: educación en el arte y a través del arte (Bamford, 2005; 2009), donde se conjuga el fomento de la práctica de los diversos lenguajes artísticos de las disciplinas que la componen, al mismo tiempo como un medio a través del cual se accede a otros conocimientos, con lo que se logra una educación integral.

Debiera orientarse la educación de las artes, por tanto, hacia una mejor y mayor formación individual que conlleve a una felicidad ciudadana y, con ello, potenciar sociedades equilibradas y armónicas, evitando situarla exclusivamente como la productora de obras artísticas (Read, 1986). Los saberes artísticos tienen una finalidad trascendental y transversal para favorecer el perfeccionamiento educativo y cultural de la sociedad, cuya herramienta, la comunicación, es esencial en el intercambio interpersonal (Plata, 2009).

Lo anterior obligaría a analizar un nuevo paradigma que incorpore las disciplinas artísticas a la educación científica (Joubert, 2002), replanteando con ello su papel complementario y sus objetivos (limitados a cognitivos y lúdicos), que la mayoría de los sistemas educativos formales mantienen (Mortón, 2001).

Retos y perspectivas de la Educación Artística

Hablar del proceso de la Educación Artística implica situar su evolución y transformación pedagógica como un legado de occidente que sitúa su florecimiento en la antigua Grecia y

desarrollado hasta los estados modernos, siendo objeto de constantes análisis productos de la educación y del lugar que ocupan las artes en la sociedad (Efland, 2002).

Conceptualmente, el arte y la cultura han contemplado variaciones históricas que invariablemente han incidido en el contexto educativo. Pese a ello, el arte continúa reflejando la realidad social y cultural, por lo que la propuesta teórica de Foucault o Derrida ahora transita hacia un currículo que mejore la capacidad de entendimiento de todo el panorama socio-cultural, organizándolo en torno a la relación del poder-saber, desconstrucción, pequeños relatos y doble codificación (Efland; Freedman; Stuhr, 2003).

Las propuestas actuales en Educación Artística apuntan, por una parte, a una educación inclusiva, incluyente, intercultural y multicultural para la promoción de la convivencia plural (Allan, 2014; Bianchi, 2011; Campbell, 2011; García, 2012; Herrera; Lorenzo, 2012; Pérez, 2013), que permita vincular la función estética humana a la realidad socio-cultural y política (Gómez; Vaquero, 2014; Hawkins; Marston; Ingram; Straugham, 2015; Irwin; O'Donogue, 2012) y de allí, concentrar nuevas prácticas a la enseñanza de las Artes visuales como la Educación Artística Crítica y la Educación Artística para la Cultura Visual (Acaso, 2009). Además, que extienda sus actividades a la formación de profesionales en contextos interdisciplinarios (Belver, 2011; Reed; Kennedy; Wamboldt, 2015; Secker; Loughran; Heydinrych; Kent, 2011) y, se le ubique como el agente de cambio social a una experiencia integradora de la vida personal y comunitaria (Abad, 2012; Aróstegui, 2011; Giráldez; Pimentel, 2011; Medina, 2011; Rolling, 2011).

Formación del profesorado de enseñanzas artísticas

La formación del docente en Educación Artística se establece como pilar fundamental de las acciones para el logro de los tres objetivos generales de la *Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística*, producto de la II Conferencia Mundial sobre la Educación Artística en Seúl, convocada por la UNESCO y realizada en el 2010, exhortando a los estados miembros su administración como la vía que los conduzca a transformar los sistemas educativos en beneficio social (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2010). En este documento, se establece: capacitar a profesionales e investigadores para acceder a reformas políticas relacionadas a la enseñanza artística que incluya a los grupos

marginados y desfavorecidos de la población en los procesos de planificación; proporcionar las competencias necesarias a los docentes y artistas del sistema educativo para su formación profesional; integrar principios y prácticas del arte tanto para la formación previa profesional como para la capacitación de los maestros en función; buscar la formación efectiva, a través de métodos de seguimiento de calidad como la supervisión y la tutoría; y, propiciar el intercambio cultural y de grupo para el desarrollo de sus competencias, equipando y proveyendo los materiales que favorezcan para sus programas de capacitación.

La participación de todos los involucrados, permitiría el logro consensuado de los objetivos (Urpi; Costa, 2013). Contemplar en la formación inicial y capacitación continua, por otra parte, alejarse de la práctica tradicional de enseñanza-aprendizaje para acercar estilos creativos, como la experimentación estética, que sean favorecidas mediante actividades externas -visitas a museos, exposiciones, conciertos, etc.- (Alonso, 2011; Huerta, 2011; Stone, 2013), aportando además, las nociones conceptuales de los procesos creativos, herramientas que posibilitan su entendimiento (Calaf; Fontal, 2010). En la construcción del saber artístico, debiera partirse de la actividad estética y sus nuevas tendencias y no del contenido conceptual, ubicando al estudiante escolar y/o profesional, como el desarrollador del currículo, lo cual conllevaría a comprender y asumir el sustento de la Educación Artística (Ávila, 2004). También, es esencial equilibrar el uso de técnicas tradicionales y las actuales herramientas digitales al familiarizarse con licencias o programas de la Web (Roland, 2010), cuya prioridad sea desarrollar concepciones eficaces imaginativas y atractivas, si se integran enfoques del arte tradicional a las pedagogías innovadoras, evitando el predominio de cualquiera de las dos, en la formación permanente o de futuros docentes (Black; Browning, 2013).

Situando al profesorado como el protagonista para guiar la enseñanza artística, es crucial que este establezca una empatía estudiantil, se apropie del entorno artístico y propicie el interés en el aula, lo que será posible si posee el conocimiento evolutivo de las etapas infantiles y artísticas (Lowenfeld; Brittain, 2008). Con ello, estaría atento, según lo indica la Educación Artística como Disciplina Base (DBAE), a sugerir las oportunidades de aquellos que revelan un talento o a inducir los estadios infantiles (Eisner, 2002a), si además domina los contenidos a impartir (Gardner, 1994).

Cotidianamente, conviene que analice la influencia, repercusiones e implicaciones de la enseñanza y el aprendizaje de las artes; tanto como el propósito, limitaciones, objetivos, tipo de aprendizaje, desarrollo de habilidades técnicas, instrumentos de evaluación o si favorece el análisis crítico positivo (Eisner, 2002b).

El éxito de las propuestas en Educación Artística, precisan del equilibrio fijo entre: el currículo posible, el sistema apropiado de evaluación y, la formación excelente del maestro (Gardner, 1994).

Formación del docente en Educación musical

En la actualidad, la misión de la Educación Primaria es la calidad educativa integral, donde uno de sus compromisos éticos, es garantizar la experiencia musical (Frega, 2007), mismo que se consigue por medio del maestro competente, integrado al colectivo docente, del cual se desprende como su gestión central, el facilitar el aprendizaje estudiantil de los lenguajes musicales (Giráldez, 2010). Su disciplina especializada emergerá en esencia del amor hacia la infancia, luego a la música, para continuar con los cimientos psicológicos de la Educación musical, el desarrollo psicobiológico del niño y, por último, contextualizar la música en la cultura humana (Willems, 1985), por lo que su preparación profesional debe abarcar disciplinas de pedagogía, cultura, psicología infantil y, por supuesto, de música, según su especialización (González, 1965). Así como también, de 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” (Hargreaves; Marshall; North, 2005: 8), que resaltan en los avances en materia de psicología musical-cognitiva, evolutiva y social.

Diferentes estudios analizan la docencia en la Educación Musical. En ellos se revela, por una parte, la preocupación del profesorado sobre el currículo, para establecer la distinción entre Educación Musical general y especializada, los objetivos y fines de la Educación Musical y la proporción del aprendizaje dentro y fuera del contexto escolar (Hargreaves; North, 2001). Por otra parte, al estudiar las identidades y actitudes, se pone de manifiesto la disyuntiva entre su identidad maestro-músico o músico-maestro y su tendencia a ponderar actitudes ante las habilidades requeridas, puesto que los primeros destacan aspectos personales, sociales y comunicativos de la música, mientras que los segundos valoran lo musical (Hargreaves; Purves; Welch; Marshall, 2007). Igualmente, cuando se desarrolla un análisis comparativo de los maestros en

formación de EE UU, España y Australia, los mismos revelan que una experiencia musical fuerte y con saberes suficientes, pueden afianzar su confianza (Ballantyne; Kerchner; Aróstegui, 2012).

Los planes de estudio y la formación inicial del profesorado musical debieran profundizar en las reformas educativas de la educación básica de tal forma que se equilibren todos los conocimientos, cuidando consensuar un mapa curricular donde no se subordine ningún área (Barry, 2008). Además, se habrá de incluir la perspectiva de género (Díaz, 2005), la diversidad social, educativa y musical (Sabatella, 2014), la interculturalidad (Ibarretxe, 2010), el valor para la democracia (Reyes, 2014) y la inclusión, a fin de atenuar las desigualdades sociales (Burba; Aróstegui, 2014).

Formación del docente en Educación plástica

Existe un acuerdo general en torno a la importancia de impartir las Artes visuales desde los primeros años escolares, lo que conlleva a replantear el currículo del docente de Educación Básica para ampliar sus herramientas pedagógicas y elaborar aprendizajes desde esta disciplina (Cárdenas; Troncoso, 2014; Mora; Osses, 2012). El estudio de Salgado (2013) reseña el desinterés que le concede el docente en formación por lo que, si se favorece esta disciplina, contarían con mayores elementos que los conduzcan a impulsar un aprendizaje significativo, puesto que aún cuando está clara la conexión arte-educación-cultura en los futuros docentes, convendría establecer desafíos, como la propuesta de controversias a través de tareas y experiencias pedagógicas para debatir en torno al patrimonio cultural (Guimarães, 2013).

El profesorado en Educación Artística tiene tres compromisos: desarrollar las capacidades visuales y creadoras resultantes de imágenes sensitivas, expresivas e imaginativas; facilitar actitudes estéticas del estudiante con métodos que les permitan distinguir las propiedades expresivas y exquisitas del orbe; y, apreciar las obras en su contexto histórico-cultural (Eisner, 2004). Con estas responsabilidades se considerará la educación de Artes Plásticas en función directa con el estudio formal, no obstante, que pueden proceder de ámbitos académicos y extraescolares (Gardner, 1994), advirtiendo que actualmente la disciplina no divisa un lenguaje, técnica o grupo de contenidos, sino que va orientado tanto hacia la cultura visual y a la experiencia sensitiva en el contexto y enfoque de la actualidad educativa (Miranda; Vicci, 2011).

En este contexto, el docente del arte plástico y visual en la Educación Primaria debiera considerarla como una disciplina que incluya un sinfín de materiales, donde sobreponga la actitud ante la aptitud, franqueando lo limitado del espacio, con una firme convicción sobre el valor y magnitud de esta asignatura así como de las consecuencias de la omisión de ella (Moreno, 2001).

Planteamiento de la investigación

El presente estudio se enfocó hacia los docentes de Educación Artística de las escuelas primarias estatales del municipio de Chihuahua, México. El estado de Chihuahua cuenta como complemento con uno o dos profesores que se añaden a la planta docente de las escuelas, con clases específicas de Educación Musical y/o Artes Plásticas.

Desde el punto de vista organizativo, es la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte (SECyD) del Estado la responsable de la formación en los centros educativos, en la cual, el Departamento Académico del nivel Primaria, es el garante de la formación de este nivel educativo, delegando sus funciones al Departamento de Educación Extraescolar de la dependencia, quien coordina cuatro áreas: Adultos, Especial, Educación Física y Educación Artística. Esta última, integrada por una jefatura y dos coordinaciones, una de Educación Musical y otra de Artes Plásticas, instancias creadas en 2006 y, las cuales en 2007 inician la capacitación de docente de Educación Artística en todo el Estado.

Derivado de las entrevistas con las diferentes autoridades, informan que el municipio de Chihuahua cuenta con 120 escuelas, de las cuales 95 se encuentran exclusivamente en la ciudad. El Estado, le ha asignado a la Educación Artística dos horas semanales y dos docentes: uno en Educación Musical y uno en Artes Plásticas, por la amplitud de contenidos. Ambos otorgan su calificación individual, la cual es promediada y asignada a los alumnos, para insertarse en su boleta oficial. Esta asignatura está integrada por alrededor de 172 en el municipio (y no 240 por deducción simple), dado que un docente suele ser asignado hasta en tres escuelas y niveles diferentes para completar 28 horas semanales, si son basificadas. El profesorado puede instruir de ocho a diecisiete grupos, cuyo promedio es de 22 alumnos y de 50 minutos efectivos su hora-clase, revistiendo interés el Concurso Nacional del Himno Nacional entre escuelas, que continúa entre zonas escolares y, por último, estatal para acceder al concurso

nacional. Los docentes se reúnen en dos ocasiones en el ciclo escolar en *Academia*, cuya reunión conjunta trata de unificar criterios normativos previos y al finalizar de ciclo y los coordinadores (de Educación Musical y de Artes Plásticas) supervisan la labor docente mediante formatos de visitas de seguimiento a través del Director del Plantel con el objetivo de valorar su desempeño.

Objetivos

El objetivo general de este estudio, fue determinar el perfil de la Educación Artística (Educación Musical y Artes Plásticas) en escuelas primarias estatales del municipio de Chihuahua (México), donde uno de sus objetivos específicos -que es el que se plantea en el presente artículo-, fue establecer concretamente la formación de este colectivo en dicho nivel.

Método

Participantes

La población total de docentes de Educación Artística en el municipio de Chihuahua (México) fue de 172, la muestra invitada de 120 (65 de Educación Musical y 55 de Artes Plásticas) y, finalmente el estudio se integró con 91 maestros (equivalente al 52.91% de la población total), 48 del área de Educación Musical (52.75%) y 43 de Artes Plásticas (47.25%). Respecto al género, 40 eran hombres (44%) y 51 mujeres (56%), cuya edad mínima fue de 28 y la máxima de 70, con una edad media de 42.52 años ($DT = 7.63$).

Instrumentos

Se elaboraron dos cuestionarios iniciales con base a los instrumentos “Cuestionario sobre la situación educativa actual en los Centros de Educación Básica de las zonas rurales del Departamento de Boyacá (Colombia)” (Buitrago; Herrera, 2012) y, “La profesionalización del docente en el Conservatorio Profesional de Música de Melilla” (Lorenzo; Herrera, 2006), analizando la fiabilidad mediante el coeficiente de consistencia interna *Alfa* de *Cronbach*, arrojando puntuaciones .790 y .756 respectivamente, mientras que la validez de contenido, empleando la técnica del juicio de expertos.

Los cuestionarios finales, analizados con los mismos procedimientos, obtuvieron una fiabilidad de .820 –incluyendo los ítems con opción de respuesta tipo *Likert*– y la validez de contenido, considerada por expertos: uno en Pedagogía, una catedrática en

Ciencias de la Educación con especialidad en Investigación, tres maestros de cada área (Educación Musical y Artes Plásticas), un docente de nivel profesional y dos generalistas de nivel Primaria, lo que derivó por último, al análisis pormenorizado para eliminar, revisar, modificar o aceptar los diferentes ítems (Barbero, 2006).

Procedimiento

- De recogida de información

Los cuestionarios se aplicaron en la *Academia*, y desarrollada para ambos docentes en sedes diferentes para la Educación Musical y las Artes Plásticas.

- De análisis estadístico

Se empleó la prueba *K-S de 1 muestra* o prueba de *Kolmogorov-Smirnov* y al no cumplirse la distribución *gaussiana* o normal de los datos ya que todos los ítems con opción de respuesta tipo *Likert* obtuvieron valores estadísticamente significativos ($p < .001$ y $p < .01$), se optó por el análisis estadístico de los datos de pruebas no paramétricas. Para el objetivo de este artículo, se emplearon estadísticos descriptivos: frecuencias y porcentajes; mientras que para el análisis de frecuencias, la prueba *Chi-cuadrado*.

Resultados

Primeramente, las tablas 1 y 2 muestran los estudios de Licenciatura y la disciplina cursada de los docentes participantes.

Licenciatura	<i>fi</i>	%	% válido	% 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		

Tabla 1. Licenciatura cursada por los docentes de Educación Musical

Licenciatura	<i>fi</i>	%	% válido	% 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		

Tabla 2. Licenciatura cursada por los docentes de Artes Plásticas

Destacan los docentes de Educación Musical con un 54.5% sobre los de Artes Plásticas (12.5%), quienes presentan estudios de Licenciatura relacionada a su disciplina; siendo lo más común para estos últimos, que procedan de otras Licenciaturas (75%).

Por su parte, en las tablas 3 y 4 se presenta la formación especializada para ambos tipos de docentes.

Formación especializada docentes Educación Musical	<i>Fi</i>	%	% válido	% acumulado
Ejecución instrumental	28	58.3	63.6	63.6
Ejecución vocal	9	18.8	20.5	84.1
Ejecución instrumental y vocal	7	14.6	15.9	100.0
Total	44	91.7	100.0	
No contesta	4	8.3		
Total	48	100.0		

Tabla 3. Formación especializada de los docentes de Educación Musical

El análisis de frecuencias, mediante el estadístico *Chi-cuadrado*, mostró diferencias estadísticamente significativas, $Ch^2 = 18.318$, $p = .000$. La especialización más frecuente entre los docentes de Educación musical se encontró en Ejecución instrumental (63.6%).

Formación especializada docentes de Artes Plásticas	<i>fi</i>	%	% válido	% 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		

Tabla 4. Formación especializada de los docentes de Artes Plásticas

El análisis de frecuencias fue significativo, $Ch^2 = 25.714$, $p = .001$. Dibujo, fue el lenguaje más frecuente (26.2%), seguido de la combinación de este con otros en los docentes de Artes Plásticas.

Discusión

Atendiendo al objetivo específico de este artículo, establecer la formación que poseen los docentes de Educación Artística en el nivel de Primaria, donde el objetivo general consistió en determinar el perfil de la Educación Artística (Educación Musical y Artes Plásticas) en escuelas primarias estatales del municipio de Chihuahua (México), se puede determinar lo siguiente. Se advierte, en primera instancia, que el colectivo proviene de un trayecto formativo convencional, partiendo del resultado de la edad promedio de los participantes (42.52 años), con la referencia de que el modelo educativo por competencias se consolidó una década más tarde, sucesivamente, en el 2003 para el nivel Superior (De la Torre; Gómez; Moriel; Romo, 2010) y, en 2011 articulado en la Educación Básica (Secretaría de Educación Pública, 2011).

Con relación a su formación inicial profesional, únicamente el 51% de los participantes revela contar con estudios a nivel Licenciatura, destacando significativamente el profesorado de Artes Plásticas (55.8%) sobre el de Educación Musical (45.8%). Sin embargo, hay una diferencia altamente significativa entre ambos docentes que alcanza el 49.5%, sobre la proporción de los estudios superiores que involucran las artes, ya que es el profesorado de Educación Musical quien revela poseer una Licenciatura para las Artes (en forma general), obteniendo un 63.5%, mientras que en los

de Artes Plásticas, solo el 14%. Ahora bien, en relación con su formación inicial profesional y especializada, es decir, con estudios superiores en su disciplina artística, igualmente el profesorado de Educación Musical alcanza el 54.5% y el de Artes Plásticas únicamente el 7%.

Por tanto, se puede concluir que el 22% de los docentes de Educación Artística en las escuelas primarias del municipio de Chihuahua, México, cuenta con un perfil adecuado, puesto que sus estudios superiores de Licenciatura están directamente relacionados con las disciplinas artísticas, destacando los que se encuentran en el área de Educación Musical (15%) frente a los de Artes Plásticas (7%). De ellos, únicamente el 16% cuenta con el perfil esperado o bien con estudios a nivel Licenciatura con especialidad específica para la asignatura que les fue encomendada; de los que un 13% se encuentra impartiendo Educación Musical y el 3% Artes Plásticas. Estos resultados ponen de manifiesto lo que se describe en los informes que reseñan, por una parte, el bajo porcentaje de profesionalización 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).

Al analizar la procedencia de la formación inicial del gremio que imparte la Educación Artística, se aprecian dos perfiles diferenciados. Mientras que los maestros de Educación Musical tienen un enfoque eminentemente artístico al ser principalmente egresados de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH); los de Artes Plásticas se encuentran orientados hacia lo pedagógico, en vista de que son egresados del magisterio, cuyo enfoque es principalmente pedagógico. Lo anterior se constata al advertir la carencia de asignaturas para los universitarios vinculadas al nivel escolar (Universidad Autónoma de Chihuahua, 2008a, 2008b) -aún cuando se asegura su incursión (De la Torre et al., 2010)- y, de los del magisterio, de las herramientas técnicas y su producción artística (Secretaría de Educación Pública, 2012). Lo anterior revela que la formación inicial de ambos docentes se encuentra desequilibrada y con áreas subordinadas y marginales que deberían analizarse (Barry, 2008), puesto que los estudios indican una disyuntiva hacia su identidad y a privilegiar un lenguaje artístico en la enseñanza (Hargreaves; Purves; Welch; Marshall; 2007).

Por último, se encuentra que el 95% del profesorado fue iniciado en algún lenguaje artístico. En el análisis por disciplinas, los

de Educación Musical partieron de la ejecución de algún instrumento (58.3%); y, los de Artes Plásticas, en forma inicial igualados en porcentaje, tanto los que comenzaron con una sola técnica o con tres de ellas (25.6%), destacando ampliamente el Dibujo (95.5%) como uno de los lenguajes plásticos incluidos en su iniciación, seguido de la enunciación de Pintura (73.9%) y, por último, con una diferencia de solo cuatro puntos porcentuales indican al Grabado, sobre la Escultura.

Referencias

- 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*, 149-170. Barcelona: Graó.
- 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.
- 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.
- 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.
- Arañó, J. (1993). La nueva educación artística significativa: defendiendo la educación artística en un período de cambio. *Arte, Individuo y Sociedad*, 5, 9-20.
- Aróstegui, J. L. (2011). Por un currículo contrahegemónico: de la educación musical a la música educativa. *Revista da ABEM*, 19(25), 19-29.
- 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
- 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: 10.1177/02557614111433720
- 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 ¡Wuau! El papel de las artes en la educación: un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Barbero, M. I. (Coord.) (2006). *Psicometría* (2ª ed.). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

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.

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

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

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.

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.

Calaf, R.; Fontal, O. (2010). *Cómo enseñar arte en la escuela*. Madrid: Síntesis.

Campbell, L. (2011). Holistic art education: A transformative approach to teaching art. *Art Education*, 64(2), 18-24.

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

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>

De la Torre, A.; Gómez, E.; Moriel, L.; Romo, J. (2010). *Evaluación de impacto del Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Chihuahua*. México: Pearson Educación.

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>

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. (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.
- Elichiry, N.; Regatky, M. (2010). Aproximación a la educación artística en la escuela. *Anuario de Investigaciones*, 17, 129-134.
- Frega, A. (2007). *Didáctica de la música: las enseñanzas musicales en perspectiva*. Buenos Aires: Bonum.
- 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, V. (Dir.) (1996). *Enseñanzas artísticas y técnicas*. Madrid: Rialp.
- 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.
- Giráldez, A. (2010). Introducción. En A. Giráldez (Coord.), *Didáctica de la música* (pp. 7-11). Barcelona: Graó.
- 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.
- 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
- González, M. E. (1965). *Didáctica de la música*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Guimarães, L. (2013). Formación de profesores en la interrelación arte, educación y cultura: una mirada sobre patrimonios posibles. *EARI*, 4, 115-130.
- 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.; North, A. (Eds.) (2001). *Musical development and learning: The international perspective*. London-New York: Continuum.
- 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

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

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>

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 Ortiz, M. A. (Coord.), *Diversidad y escuela: actividades para la socialización* (pp. 183-206). Saarbrücken, Alemania: Editorial Académica Española.

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.

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

Joubert, L. (2002). La ciencia y el arte: nuevos paradigmas en educación y salidas profesionales. *Perspectivas*, 32(4), 459-469.

Lorenzo, O.; Herrera, L. (2006). *La profesionalización del docente en el Conservatorio Profesional de Música de Melilla*. Granada: Documento no publicado.

Lowenfeld, V.; Brittain, W. (2008). *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*. Madrid: Síntesis.

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. (2003). *Didáctica de la educación artística*. Madrid: Pearson Educación.

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.

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

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, 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.

Mortón, V. (2001). *Una aproximación a la educación artística en la escuela*. México: Fomento.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010). *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 (2011). *2011: Miradas sobre la educación en Iberoamérica*. Madrid: OEI.

Ortiz, M. A. (Coord.) (2012). *Diversidad y escuela. Actividades para la socialización*. Saarbrücken, Alemania: Editorial Académica Española.

Plata, M. (2009). Diferentes miradas de la educación artística. *Horizonte pedagógico*, 11(1), 39-47.

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

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>

Read, H. (1986). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.

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, M. (2014). Educación musical y diversidad cultural. En J. L. Aróstegui (Ed.), *La música en Educación Primaria* (pp. 301-320). Madrid: Dairea.

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.

Roland, C. (2010). Preparing art teacher to teach in a new digital landscape. *Art Education*, 63(1), 17-24.

Rolling, J. (2011). Circumventing the imposed ceiling: Art education as resistance narrative. *Qualitative Inquiry*, 17(1), 99-104. doi: 10.1177/1077800410389759

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.

Salgado, M. (2013). Valor percibido por los maestros en formación inicial hacia la plástica. *EARL*, 4, 277-288.

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 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 (2012). *Plan de Estudio 2012. Malla Curricular*. Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular

Stone, D. (2013). Hands-on teaching in a campus museum: Linking theory and practice. *Art Education*, 66(3), 16-21.

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.

Willems, E. (1985). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires: Eudeba.

¹ **Art Education Teacher Training in Primary School in the municipality of Chihuahua (Mexico)**

Recibido: 15/07/2015

Aceptado: 26/08/2015

² Doctora.

Escuela Estatal de Policía de Chihuahua (México).

E-mail: le_or_de_la@hotmail.com

³ Doctora.

Universidad de Granada (España).

E-mail: luciaht@ugr.es