

Profesionalización docente de los maestros en artes

Teaching Professionalization of Arts Teachers

Francisco Robles Isidro

UNISON

Fernando Gutiérrez Higuera*

Silvina Zamudio Figueroa*

*Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54

Secretaría de Educación y Cultura (SEC)

Resumen

Son pocas las instituciones educativas que forman artistas con un perfil docente. Usualmente estos artistas imparten clases a partir de teorías implícitas (TI), las que se definen como una construcción psicológica formada por ideas, imágenes o suposiciones que se consideran verdaderas y se desarrollan en la tradición del proceso enseñanza-aprendizaje. Al ser adquiridas por la experiencia, se vuelven difíciles de modificar. Acosta (2010) y Pozo (2006) proponen cinco categorías de análisis de las TI: dependiente, productiva, expresiva/experimental, interpretativa y emancipadora. De aquí resulta necesario preguntarse: ¿qué TI sobre pedagogía tienen los maestros de artes en secundaria? y ¿cómo afectan su práctica pedagógica? Para desarrollar esta investigación, se realizó un cuestionario a partir de las investigaciones de Acosta y Pozo y se utilizó una escala de Likert, para identificar la preferencia de los docentes artistas por alguna de las cinco TI. Participaron cuarenta y cinco docentes de artes: doce maestros inactivos, tres de academias particulares, uno de preescolar, diez de primaria, quince de secundaria, tres de bachillerato y uno de universidad. El formulario constaba de cuarenta y tres reactivos. Por medio de un análisis descriptivo en el *software* SSPS, se obtuvieron los siguientes resultados: para la teoría dependiente un 48.52 %, para la productiva un 48.44 %, para la expresiva/experimental un 81.33 %, para la interpretativa un 73.70 % y para la emancipadora un 74.44 %. Se concluye que los docentes con poca preparación pedagógica tienden a interesarse por la teoría expresiva/experimental e intentan llevar a cabo las estrategias aprendidas cuando eran estudiantes universitarios. Esta información contrasta con el enfoque pedagógico que propone la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2020), cuyo enfoque se encuentra más próximo a las TI interpretativa y emancipadora. De ahí, la importancia de ofrecer asesoramiento para que la práctica de los docentes licenciados en Artes se acerque a lo que se espera de un maestro de secundaria.

Palabras clave: formación docente, artes, teorías implícitas

Abstract

There are few educational institutions that train artists with a teaching profile. Usually these artists teach classes based on their implicit theories (IT), which are defined as a psychological construction formed by ideas, images or assumptions considered to be true and developed in tradition of the teaching-learning process. When acquired through experience, they become difficult to modify. Acosta (2010) and Pozo (2006) propose five categories to analyse IT:

dependent, productive, expressive / experimental, interpretive and emancipatory. Hence, it is necessary to ask: what IT on pedagogy do arts teachers have in secondary school?, and how does it affect their pedagogical practice? A questionnaire based on the investigations of Acosta and Pozo in IT was carried out, and a Likert scale was used to identify the preference of the 45 arts teachers that participated in this study. These were: 12 inactive teachers, 3 from private academies, 1 from preschool, 10 from primary, 15 from secondary, 3 from high school, 1 from university. The form consisted of 43 items. Through a descriptive analysis in the SSPS software, the following results were obtained: dependent theory 48.52%, productive 48.44%, expressive / experimental 81.33%, interpretive 73.70%, emancipatory 74.44%. It's conclude that teachers with little pedagogical preparation tend to prefer an expressive / experimental theory. These teachers try to carry out the strategies learned when they were university students. This information contrasts with the pedagogical approach proposed by the Ministry of Public Education (SEP, 2020), whose approach is closer to interpretive and emancipatory IT. Hence the importance of offering advice for teachers with degrees in the arts, so that their practices are closer to what is expected of a teacher in secondary school.

Keywords: teaching professionalization, art, implicit theories

Introducción

Las licenciaturas de artes, a lo mucho, ofrecen uno o dos semestres con alguna asignatura sobre didáctica, por esto, los artistas que se dedican a la docencia tienen, sobre todo, conocimientos prácticos que se basan en la experiencia y la producción artística, evidentemente sus concepciones o hipótesis sobre didáctica se relacionan con su experiencia como alumnos de instituciones profesionalizantes. Esto se contradice con el objetivo de la educación básica —el que no se enfoca en la profesionalización—, en este contexto, muchos docentes de artes carecen de una formación pertinente para la vida en el aula y se enfrentan a las problemáticas que acarrearán las teorías implícitas (TI) que tienen sobre educación.

Ante este panorama es necesario preguntar ¿qué TI sobre pedagogía tienen los maestros de artes de secundaria? Para responder, se ha planteado como objetivo general de este estudio hacer un diagnóstico de las TI de docentes, a través de una entrevista, por medio de formulario Google, para determinar la distancia entre estas TI y el enfoque pedagógico propuesto por la NEM (Nueva Escuela Mexicana).

En este documento se desarrollará el concepto de TI, a partir de los estudios de Acosta (1993 —citado por Alonso Martín *et al.*, 2005—) y Pozo *et al.* (2006); y se presentarán los resultados de la investigación en cuanto al diagnóstico y los datos recabados.

Las TI se entienden “como esquemas, teorías, creencias, razonamientos, etc. que orientan al profesor en su quehacer educativo” (Cuevas y Gagnon, 2019, p. 3). De acuerdo con Acosta (citado por Alonso Martín *et al.*, 2005),

[les] permiten a los profesores interpretar la realidad ya que son en buena medida los principales intérpretes del currículo, de las innovaciones, de los intercambios académicos, sirven de base de conocimiento en el procesamiento de la información y constituyen un marco de valores de referencia y de programas de acción. (p. 548)

En el mismo sentido, las TI se definen como una construcción psicológica formada por ideas, comprensiones, imágenes o proposiciones que se consideran verdaderas y son un conocimiento práctico, un conjunto integrado de concepciones, creencias y valores que los maestros desarrollan en el contexto situacional de la enseñanza y se adquieren por la experiencia, por lo que son difíciles de modificar (Fernández *et al.*, 2011).

Ignacio Pozo las considera creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque los docentes no sean conscientes de cómo las adquirieron ni en qué consisten, afectan los usos y costumbres de la vida escolar, por ello constituyen un auténtico currículum oculto (Pozo *et al.*, 2006) que se debe entender como un marco pragmático y representacional de referencias que se gesta desde la cultura misma a la que pertenece el docente, así como su historia de vida y experiencias académicas.

Según Marrero, las TI buscan un conocimiento útil. En contraste con las teorías científicas que buscan ser ciertas y objetivas, estas “no se almacenan como tales, sino que son el resultado de procesos de activación de síntesis de conocimiento o de creencias, que se elaboran en respuesta a ciertas demandas en escenarios socioculturales” (Marrero, 2010, p. 35). En este contexto, Pozo identifica la cualidad de una reacción corpórea ante el conocimiento intuitivo; cuando se reacciona sin pensar —por ejemplo, al momento de gritar, para pedir silencio—, se suele lograr el objetivo, pese a que la acción no fuera premeditada ni deseada. Se trata de una representación procedimental que difícilmente cambia porque resulta exitosa para resolver un problema de manera inmediata.

Con base en los estudios elaborados por Ignacio Pozo y Javier Marrero, se presenta una comparación y síntesis clasificaciones propuestas por cada autor:

Tabla 1. Resumen de teorías implícitas

TI del aprendizaje de Ignacio Pozo	TI de la enseñanza de Javier Marrero
Directa	Dependiente
En ambas teorías describen la necesidad de replicar e imitar conocimientos, de ahí la dependencia hacia el profesor, quien es visto como una fuente inagotable de conocimientos que hay que imitar.	
Interpretativa	Interpretativa
En ambas teorías se describe cómo el docente pone a los alumnos en centro de la actividad educativa, por esto intenta explicarse las ventajas y deficiencias contextuales que tienen para aprender. Javier Marrero considera a la teoría cognitiva de Piaget como un ejemplo de teoría interpretativa, porque explica el aprendizaje en el desarrollo cognitivo del estudiante y critica que este proceso de enseñanza tenga un enfoque lineal y no multidireccional.	
Constructiva	Productiva y expresiva/experimental

<p>“El aprendizaje implica procesos mentales reconstructivos de las propias representaciones acerca del mundo físico, sociocultural e incluso mental, así como de autorregulación de la propia actividad de aprender” (Pozo <i>et al.</i>, 2006, p. 124). Por esto, el alumno es consciente de su proceso de aprendizaje y el maestro respeta su interpretación y lógica. Asimismo, es importante mencionar que se debe asumir que el estudiante es capaz de generar una innovación en el conocimiento cultural.</p>	<p>Está enfocada en proyectos y propone problemas, para que el alumno los resuelva creativamente. Al socializarlos, se suele construir conocimiento, por ello esta teoría puede confundirse con el constructivismo que da demasiado valor al producto final que han creado los alumnos, porque suele servir como instrumento de evaluación. En consecuencia, puede estar menos enfocado en el proceso. Por el contrario, esta teoría se enfoca en el proceso. Sin embargo, su objetivo está en la profesionalización y el aprendizaje para la vida futura del estudiante.</p>
<p>Posmoderna</p>	<p>Emancipadora</p>
<p>Partiendo de la característica posmoderna de poner todo en duda y cuestionar los metarrelatos, es de esperarse que en esta teoría se cuestionen las relaciones de poder en la escuela y en la educación. En la posmodernidad nadie es dueño de la verdad, ni si quiera el maestro, en este contexto se genera una didáctica que busca emancipar al estudiante y al docente a través de la oposición a las teorías directas y dependientes. Lo anterior forja una educación enfocada en lo ético y político, cuyo objetivo es la libertad de opinión y de acción.</p>	

Fuente: elaboración propia

Enfoque de la Nueva Escuela Mexicana

Con el inicio del periodo presidencial de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024), se reformó la identidad política y cultural de la educación pública de México, a este proyecto se le llamó la Nueva Escuela Mexicana (NEM). En el 2020, la Secretaría de Educación Pública (SEP) reveló el *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la educación Básica* que establece el perfil profesional y criterios e indicadores que se espera encontrar en un docente de educación pública. Así se establecieron cuatro dominios, de los que se desarrollarán el número dos y tres:

“Dominio II: una maestra, un maestro que conoce a sus alumnos para brindarles una atención educativa con inclusión, equidad y excelencia” (SEP, 2020, 19). En México el artículo 3º constitucional establece que la educación debe ser obligatoria, universal, inclusiva, publica, gratuita además “la Ley General para la inclusión de las Personas con Discapacidad, reconoce la educación inclusiva” (Diario Oficial de la Federación, DOF 12-07-2018) por lo tanto, sin importar la discapacidad o barrera de aprendizaje, todos los niños tienen acceso a la educación regular, por lo tanto, los docentes profesionales en artes, deben incluir esa diversidad en la planeación de clases “un proceso de planeación con secuencias didácticas considerando el contexto, la identificación de materiales educativos a utilizar según el tipo de producción a generar y el proceso de participación tanto de él mismo como de los estudiantes...”. (Portillo, 2019, p. 59)

Con la teoría interpretativa, un profesor busca entender el contexto y características de sus alumnos y, en función de esa información, busca hacer atractiva la clase, motivar y ayudar a sus estudiantes para que logren los aprendizajes. Sin embargo, esta teoría puede fallar si la

información recabada del contexto y características de los docentes es utilizada para justificar su incapacidad de aprender, lo que disminuye las expectativas del docente con respecto a su grupo, “las expectativas no actúan directamente en el desempeño del estudiante, sino a través de la actitud del maestro hacia los alumnos, con el consiguiente efecto en su autoestima” (Sammons *et al.*, 1995, p. 45)

El dominio tres de los perfiles de docentes especifica lo que se espera de la práctica en el aula: “una maestra, un maestro que genera ambientes favorables para el aprendizaje y la participación de todas las niñas, los niños o los adolescentes” (SEP, 2020, p. 22). Para lograrlo, la NEM propone los siguientes principios pedagógicos: que el derecho a la educación supone que los estudiantes son sujetos activos en el desarrollo de sus capacidades; que las actividades en clase se determinan por los intereses, necesidades y potencialidades del estudiante; que todos los alumnos tienen capacidad para aprender; que se debe atender a la diversidad cultural y promover el trabajo colaborativo, integrador e inclusivo, desde una cultura de paz, apoyo emocional y desarrollo intelectual; que se diversifiquen las estrategias y materiales; y que el maestro sea un modelo a seguir, coherente con los valores, propuestas, objetivos y estrategias, y la vinculación de la escuela con la comunidad (SEP, 2019).

Las características de la pedagogía propuesta por la NEM son evidencia de un proyecto educativo que se perfila hacia el constructivismo, que reconoce la autonomía del estudiante en un proceso de aprendizaje que va desde los saberes previos hasta el egreso y evaluación. En su aspecto más social, el enfoque de esta pedagogía se vuelve de sumamente importante para identificar las características socioeconómicas y culturales de un estudiante, y, por lo tanto, se perfila hacia una teoría interpretativa.

Metodología

El interés de esta investigación radica en identificar las TI de maestros de artes, para ello se recurrió al método cuantitativo, por medio de la estadística descriptiva con la escala de Likter. El instrumento creado para recolectar datos fue un formulario de Google, cuyas preguntas se orientaban con los indicadores propuestos por Acosta (1993) e Ignacio Pozo *et al.* (2006) en sus estudios sobre en TI. Se prepararon cuarenta y cinco preguntas, sin embargo, en esta investigación solo analizaremos los reactivos R14-R43, divididos en categorías de TI, que fueron codificados y estudiadas en el *software* SSPS.

La población estudiada era diversa: doce maestros inactivos, tres de academias particulares, uno de preescolar, diez de primaria, quince de secundaria, tres de bachillerato y uno de universidad.

La escala Likert “es un instrumento psicométrico donde el encuestado debe indicar su acuerdo o desacuerdo sobre una afirmación, se realiza a través de una escala ordenada y unidimensional” (Matas, 2018, p. 39), por lo tanto, las preguntas están clasificadas en las dimensiones de análisis de las TI: dependiente, productiva, interpretativa, expresiva/experimental, posmoderna (Acosta —citado por Alonso *et al.* 2005—; Pozo *et al.* 2006). Asimismo, las inquietudes situacionales y las respuestas se presentan en una escala que va entre “totalmente en desacuerdo”, “en desacuerdo”, “no estoy seguro”, “de acuerdo” y “muy de acuerdo”. En cada caso la opción “muy de acuerdo” perfila la dimensión de análisis a la que pertenece la pregunta.

Resultados

Los resultados obtenidos por medio del diagnóstico apuntan hacia la existencia de una gama amplia de teorías implícitas, ninguna se descarta por completo; sin embargo, se pueden apreciar algunas preferencias:

Un 48.52 % de los participantes se inclinó por la teoría dependiente, la que “en su versión extrema [...] se centra de modo excluyente en los resultados o productos del aprendizaje, sin situarlos en relación con un contexto de aprendizaje” (Pozo *et al.*, 2006, p. 120).

En la teoría productiva “La orientación de la enseñanza [se hace] por objetivos, así como el papel de la evaluación como mecanismo selectivo y de control se hacen especialmente relevantes” (Alonso Martín *et al.*, 2005, p. 549). El porcentaje que optó esta TI fue del 48.44 % y se trata de docentes cuya evaluación se enfoca en el producto final. Al preguntar por el tipo de evaluación que se prefería, el 73.3 % de los docentes eligieron una evaluación centrada en los productos finales o evidencias y exámenes.

Para la teoría expresiva, “El principio de actividad es esencial. La experimentación permanente, la educación para la vida, la de actividades a realizar y la ocupación permanente del alumno en clase” (Alonso Martín *et al.*, 2005, p. 549). Esta teoría es más común en las universidades, donde se plantea una educación para la vida profesional, sin embargo, el problema radica cuando se la aplica en la educación básica, cuando el objetivo de la TI —una educación para la vida futura— no coincide con el contexto actual de los estudiantes. En este caso, un 81.3 % evidenció su preferencia por esta, lo que se explica por la necesidad de los docentes nuevos en imitar la pedagogía que experimentaron cuando eran estudiantes.

La teoría interpretativa fue seleccionada el 73.70 % de los maestros que asumen un papel muy comprensivo ante las diversas dificultades que enfrentan los estudiantes. “Por un lado, estaría la pedagogía centrada en el alumno, sus necesidades, recursos y procesos de aprendizaje, y por otra, actitud interpretativa, de búsqueda de explicaciones, más o menos formalizada de las prácticas docentes” (Alonso Martín *et al.*, 2005, p. 550). Sin embargo, en esta teoría “el aprendiz se constituye en el eje del aprendizaje al poner en juego procesos que en muchos casos se caracterizan por introducir distorsiones indeseables” (Pozo *et al.*, 2006, p. 122), es decir, esas circunstancias cognitivas y sociales que evitan el aprendizaje deseado, también disminuyen la expectativa del maestro con respecto al desempeño de sus alumnos.

Un 11.11 % rechaza la teoría emancipadora, frente a un 74.44 % que la valora. Esta teoría contrasta con las demás, porque plantea un cambio conceptual y pragmático del quehacer docente, en relación con el conocimiento asume “una postura relativista radical, según la cual no habría ninguna posibilidad de evaluar o jerarquizar las distintas representaciones del conocimiento, sino que todas ellas responderían a criterios situacionales” (Pozo, *et al.* 2006, p. 126). Ponerla en práctica requiere asumir la democracia en el aula y evitar cualquier práctica que subordine a los alumnos. Debido a los altos porcentajes vistos en otras teorías, se hace evidente que, en el discurso, se aspira a una pedagogía posmoderna (74.4 %), sin embargo, en la práctica se frecuenta la teoría interpretativa (73.70 %) y expresiva/ experimental (81.3 %).

Discusión

Las orientaciones que requiere la SEP, incluso desde el proyecto del Nuevo Modelo Educativo (2012-2017) y el actual proyecto de la Nueva Escuela Mexicana, plantea una pedagogía que coloca el foco del aprendizaje en el estudiante, esto implica interpretar las condiciones socioculturales,

económicas y afectivas del alumno, para ayudarlo en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, puede ser mal implementada si el maestro interpreta que las barreras de aprendizaje son insuperables, pues esto provoca una disminución de sus expectativas con respecto a las capacidades del alumno.

También, este enfoque pedagógico se sustenta en el constructivismo y el aprendizaje situado en los principios del Nuevo Modelo Educativo. Por consiguiente, en el actual proyecto de la NEM se plantea reconocer la naturaleza social del conocimiento y generar un ambiente de aprendizaje donde se reconozca el valor de saberes previos y la capacidad de aportar y construir conocimientos nuevos de un alumno. Así también, se propone como principio pedagógico desarrollar el aprendizaje situado, es decir, “el profesor busca que el estudiante aprenda en circunstancias que lo acerquen a la realidad, estimulando variadas formas de aprendizaje que se originan en la vida cotidiana, en el contexto en el que él está inmerso, en el marco de su propia cultura” (SEP, 2017, p. 120). El aprendizaje situado influye en la TI expresiva/experimental, sin embargo, esta también puede ser mal entendida, cuando un docente supone que esos proyectos situacionales de la vida son los que aprendió durante sus estudios universitarios.


Conclusiones

Se concluye que los maestros entrevistados dominan las cinco TI, aunque la preferencia por la interpretativa y la expresiva/experimental se debe a la tradición enseñanza-aprendizaje por la que se inclinan los docentes. Sin embargo, es importante tener en cuenta que la pedagogía cambia y se vive una época de cambios veloces en el que el sistema intenta actualizarse. Hoy por hoy, se pregona una educación constructivista y significativa, por lo tanto, es de suma importancia que los docentes licenciados en arte se actualicen pedagógicamente, para que así puedan cumplir cabalmente con lo que se espera de ellos en la educación básica.

Referencias bibliográficas

- Acosta, J. M. (2010). *El pensamiento reencontrado*. Octaedro. <http://www.salgadoanoni.cl/wordpressjs/wp-content/uploads/2013/06/el-pensamiento-reencontrado.pdf>
- Alonso M.; Rodríguez M. y Lobato S. (2005). Influencia de las teorías implícitas en la tarea docente. (A. y. Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Ed.) *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 547-562. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832309042.pdf>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2018). *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*. Diario Oficial de la Federación. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_120718.pdf
- Cuevas Gutiérrez, A., & Gagnon, C. (2019). *Concepciones de enseñanza en profesores universitarios a partir del análisis de su práctica docente*. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COME-2019. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3821.pdf>
- Fernández, M. T.; Pérez, R. E.; Peña, S. H. y Mercado, S. M. (2011). Concepciones sobre la enseñanza del profesorado y sus actuaciones en clases de ciencias naturales de educación secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(49), 571-596. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000200011&lng=pt&tlng=es.
- López-Vargas, B. y Basto-Torrado, Sandra. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y Educadores*, 13 (2), 275-291. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942010000200007&lng=en&tlng=es.

- Matas, A. (2018). Diseño del formularioato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 38-47 <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1347>
- Portillo S. A. (2019) La construcción de ambientes de aprendizaje en la escuela: una tarea permanente. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, 4(2) 57-67 http://cresur.edu.mx/OJS/index.php/CRESUR_REIIE/article/view/381
- Pozo, J. I.; Scheuer, N; Pérez, M; Mateos, M; Martín, E. y De la Cruz, M. (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: GRAO. <https://books.google.com.ec/books?id=86ArvQ3MEL4C&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Sammons, P; Hillman, J. y Mortimore, P. (1995). *Características claves de la escuela efectiva, SEP*. https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/3.-_sammons_caracteristicas.clave_.de_.las_.escuelas.efectivas.pdf
- Secretaria de Educación Publica. (2020). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica*. http://creson.edu.mx/docs/Perfiles_profesionales_Criterios_e_Indicadores_para_Docentes_Ciclo_Escolar_2021-2022.pdf
- Secretaria de Educación Publica. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. <https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwioho-B8fnxAhWQvp4KHa8nD5cQFjAMegQIGBAD&url=https%3A%2F%2Fdfa.edomex.gob.mx%2Fsites%2Fdfa.edomex.gob.mx%2Ffiles%2Ffiles%2FNEM%2520principios%2520y%2520orientacio%25C3%25ADn%2520pedago%25C3%25ADgica.pdf&usg=AOvVaw3fy1cjdHkR4WL-Bpdsuem6>
- Secretaria de Educación Publica . (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. 1-LpM-Secundaria-Artes. pdf (sep.gob.mx)

 **Volver al índice**