

Capítulo 4

Formación docente en la educación artística: Un análisis de las prácticas docentes en la educación básica primaria en México

*José Angel Vera Noriega
Claudia Karina Rodríguez Carvajal
Aldo Siles López*

<https://doi.org/10.61728/AE24002684>



Introducción

La enseñanza de las artes ha sido reconocida por organismos internacionales como la UNESCO y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) como un componente clave para el desarrollo integral de los estudiantes, ya que fomenta la creatividad, el pensamiento crítico y la expresión emocional (Bamford, 2009; UNESCO, 2006). En particular, la educación artística contribuye al desarrollo de competencias interculturales y sociales que son esenciales en una sociedad cada vez más globalizada (UNESCO, 2010).

En México, la integración formal de la educación artística en el currículo de la educación básica ocurrió con la implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en 2011 (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2011). Esta reforma promovió la inclusión de competencias artísticas para todos los niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) como un esfuerzo para mejorar la calidad educativa y asegurar que los estudiantes desarrollen habilidades integrales. Sin embargo, a pesar de estos avances, la formación docente en educación artística sigue enfrentando grandes desafíos. Muchos de los maestros encargados de enseñar estas asignaturas no cuentan con la preparación especializada ni con los recursos adecuados para implementar eficazmente el currículo artístico (Izaguirre, 2016).

Diversas investigaciones han señalado que la educación artística en las escuelas mexicanas no se ha consolidado como una práctica educativa robusta debido a varios factores, como la escasa formación docente, la falta de materiales didácticos, la infraestructura inadecuada y la poca valoración de las artes en el sistema educativo (Chávez, 2016; Siles, 2016). De acuerdo con Giráldez y Palacios (2014), estos problemas no solo afectan la implementación de la educación artística en las aulas, sino que también limitan el desarrollo integral de los estudiantes, quienes se ven privados de oportunidades para desarrollar habilidades creativas y emocionales.

Contexto de estudio

La educación artística en México ha sido vista tradicionalmente como una asignatura secundaria en comparación con otras áreas del conocimiento, como las matemáticas y las ciencias (Jiménez, et al., 2009). Esta percepción ha influido directamente en la manera en que se organiza la formación docente en artes, así como en la falta de inversión en infraestructura y recursos para la enseñanza de estas materias (Carabias, 2015).

En el Estado de Sonora, la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora (ByCENES) se encarga de la formación de maestros de educación primaria, incluyendo la formación en educación artística. Sin embargo, los programas de formación artística en la ByCENES han sido objeto de críticas debido a la falta de actualización y a su incapacidad para preparar adecuadamente a los maestros para enfrentar los desafíos de la enseñanza artística en las escuelas primarias y secundarias (Izaguirre, 2016). Los maestros que egresan de la ByCENES a menudo señalan que la formación que recibieron no es suficiente para manejar la enseñanza de las artes en el aula, lo que genera una brecha entre las expectativas del currículo oficial y la realidad educativa (Chávez, 2016).

A nivel nacional, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha establecido como parte de su agenda mejorar la formación de los docentes en artes, reconociendo que la calidad de la enseñanza en esta área es clave para el desarrollo de una educación integral (SEP, 2011). Sin embargo, en la práctica, muchos maestros siguen enfrentando barreras significativas, como la falta de recursos didácticos y la ausencia de capacitación continua en la enseñanza de las artes (Siles, 2016). Además, los docentes a menudo reportan que las políticas educativas actuales no consideran las necesidades reales de las escuelas, lo que dificulta la implementación efectiva del currículo artístico (Izaguirre, 2016).

Planteamiento del problema

El principal problema que aborda este estudio es el desfase entre el currículo de formación docente en artes y su implementación efectiva en las aulas de educación primaria en Sonora. A pesar de que el currículo de la

SEP incluye la educación artística como parte integral de la formación de los estudiantes, muchos maestros no están adecuadamente preparados para enseñar esta asignatura (Siles, 2016). Esto se debe a varias razones, entre las que se incluyen la falta de formación especializada en educación artística durante su etapa de formación inicial, la insuficiente oferta de programas de capacitación continua y la falta de recursos materiales y didácticos en las escuelas (Ramírez, 2021). Este desfase entre el currículo y la práctica pedagógica tiene consecuencias importantes para la calidad de la educación artística que reciben los estudiantes. La enseñanza de las artes está destinada a desarrollar habilidades creativas y emocionales en los estudiantes, pero sin maestros capacitados, estas habilidades no pueden desarrollarse adecuadamente (Bamford, 2009). Además, la falta de apoyo institucional para la enseñanza de las artes en las escuelas refuerza la percepción de que esta área del conocimiento es menos importante que otras asignaturas, como matemáticas y ciencias (Carabias, 2015).

Marco Teórico Referencial

El presente estudio se basa en el marco teórico de las prácticas culturales de Pierre Bourdieu (1990) y en los trabajos de Gilberto Giménez (2005). Bourdieu introduce el concepto de “habitus”, que se refiere a las disposiciones que los individuos adquieren a lo largo de su vida en interacción con las estructuras sociales y culturales. El “habitus” influye en las prácticas pedagógicas de los docentes, incluidas las prácticas relacionadas con la enseñanza de las artes. En este sentido, los docentes desarrollan un conjunto de disposiciones que guían su forma de enseñar las artes en el aula, lo que puede estar condicionado por su formación y por las limitaciones institucionales que enfrentan (Bourdieu, 1990).

Giménez (2005) complementa esta teoría al proponer que las prácticas culturales son espacios donde se producen significados sociales. En el ámbito de la educación artística, las prácticas docentes están influenciadas por las normas y valores que la sociedad atribuye al arte, así como por las políticas educativas que guían su enseñanza. El marco teórico de Giménez permite analizar cómo las estructuras institucionales, las políticas

educativas y las disposiciones culturales de los docentes interactúan para moldear sus prácticas pedagógicas en la enseñanza de las artes.

El marco de esta investigación está centrado en un enfoque crítico que busca analizar cómo las estructuras institucionales y las disposiciones culturales influyen en la formación y las prácticas pedagógicas de los docentes en la enseñanza de las artes en las escuelas primarias de Sonora. Este análisis parte de la teoría de Bourdieu sobre el “habitus” y el capital cultural, que proporciona una base para explorar cómo las disposiciones adquiridas por los docentes durante su formación influyen en su práctica pedagógica en el aula (Bourdieu, 1990).

La investigación también se apoya en el enfoque de Giménez sobre las prácticas culturales, lo que permite analizar cómo las normas institucionales y los valores culturales asociados con el arte afectan la enseñanza de las artes en el sistema educativo. El estudio busca identificar las barreras que enfrentan los maestros al implementar el currículo artístico, así como proponer recomendaciones para mejorar la formación docente en esta área (Giménez, 2005).

El análisis teórico de la formación docente en educación artística que se propone en este estudio parte de la premisa de que la formación de los maestros no debe limitarse a la adquisición de habilidades técnicas para la enseñanza del arte, sino que debe incluir una reflexión crítica sobre el papel del arte en la sociedad y en la educación (Giménez, 2005). Esto implica que la formación docente debe estar orientada a desarrollar en los maestros una comprensión profunda de las prácticas culturales asociadas con el arte, así como a fomentar en ellos la capacidad de analizar críticamente el lugar del arte en la educación básica (Bourdieu, 1990).

El estudio también propone que la formación docente en artes debe incorporar elementos de capacitación continua que permitan a los maestros actualizar sus conocimientos y habilidades en respuesta a los cambios sociales y culturales que afectan a la enseñanza de las artes. De acuerdo con Giráldez y Palacios (2014), uno de los principales problemas que enfrenta la educación artística en América Latina es la falta de programas de actualización docente, lo que limita la capacidad de los maestros para adaptarse a las nuevas demandas del sistema educativo y de la sociedad.

La práctica pedagógica en la enseñanza de las artes implica mucho más que la transmisión de conocimientos técnicos. Los docentes deben

ser capaces de crear un ambiente en el que los estudiantes puedan explorar su creatividad y desarrollar sus habilidades emocionales y sociales a través de las artes (Bourdieu, 1990). Sin embargo, en muchos casos, los maestros no cuentan con las herramientas necesarias para fomentar este tipo de aprendizaje en sus estudiantes, ya sea debido a la falta de recursos didácticos o a la ausencia de una formación adecuada (Siles, 2016).

El contexto de la formación docente en las escuelas normales refleja las limitaciones estructurales que enfrenta la educación artística en México. Aunque la SEP ha promovido la inclusión de las artes en el currículo de formación docente, en la práctica muchos programas de formación en artes no están actualizados y no responden a las necesidades reales de los maestros en formación (Izaguirre, 2016). Las escuelas normales, como la ByCENES, enfrentan desafíos significativos para preparar a los futuros maestros para enfrentar las demandas del currículo artístico en las escuelas primarias y secundarias (Chávez, 2016).

El currículo de educación artística en la escuela primaria está diseñado para desarrollar en los estudiantes habilidades creativas y emocionales a través de actividades como la música, el teatro, la danza y las artes visuales (SEP, 2011). Sin embargo, la implementación de este currículo en las aulas ha sido limitada debido a la falta de preparación de los maestros, quienes no siempre reciben una formación adecuada en estas áreas durante su paso por las escuelas normales (Siles, 2016).

El objetivo general de este estudio es analizar las prácticas docentes en la formación de maestros de educación artística en la ByCENES, con el fin de identificar las barreras que enfrentan los docentes al intentar implementar el currículo artístico en las escuelas primarias de Sonora. Además, se busca proponer recomendaciones para mejorar la formación docente en esta área, de manera que los maestros puedan ofrecer una educación artística de calidad que contribuya al desarrollo integral de los estudiantes.

Método

El paradigma que guía esta investigación es mixto, con un enfoque cuantitativo y cualitativo. Desde el enfoque cuantitativo, se busca medir el nivel

de conocimiento y habilidades adquiridas por los docentes en formación mediante la aplicación de cuestionarios estructurados (Tashakkori & Teddlie, 2010). Por otro lado, el enfoque cualitativo permite explorar las percepciones y experiencias de los docentes a través de grupos de discusión, lo que proporciona una comprensión más profunda de las prácticas pedagógicas en el campo de la educación artística (Creswell, 2014).

Sujetos y contexto

Los sujetos del estudio incluyen a 50 estudiantes normalistas en su último año de formación y 30 docentes de educación primaria que han egresado de la ByCENES en los últimos cinco años. Esta selección busca representar una diversidad de trayectorias y experiencias en la enseñanza de las artes. Los docentes seleccionados trabajan en diferentes escuelas públicas de Sonora, tanto en áreas urbanas como rurales, lo que permite obtener un panorama más amplio de cómo la formación docente en artes se implementa en diversos contextos educativos (Patton, 2015). El contexto geográfico del estudio es el estado de Sonora, en donde se seleccionaron escuelas de educación básica tanto en áreas urbanas como rurales para analizar las diferencias en la enseñanza de las artes en función de la disponibilidad de recursos y las condiciones socioeconómicas (Merriam, 2009).

Variables

Las variables clave en esta investigación son: conocimiento profesional, aprendizaje y desarrollo profesional. Estas variables permiten evaluar diferentes aspectos de la formación docente en artes y su impacto en las prácticas pedagógicas de los futuros maestros. El conocimiento profesional se refiere a los conocimientos teóricos y prácticos que los docentes adquieren durante su formación en el área de la educación artística (Shulman, 1986).

En este estudio, se examina el dominio de los futuros docentes en disciplinas como la música, las artes visuales, el teatro y la danza, y cómo integran estas áreas en su práctica pedagógica diaria. La medición de

esta variable se llevará a cabo mediante la aplicación de un cuestionario estructurado que evalúa el conocimiento percibido de los maestros sobre el currículo artístico y su capacidad para implementarlo en el aula (De la Fuente & González, 2017).

El aprendizaje profesional se refiere a la adquisición continua de habilidades pedagógicas a lo largo de la carrera docente. En el contexto de esta investigación, el aprendizaje profesional incluye la participación en programas de formación continua, talleres y otras actividades formativas relacionadas con la enseñanza de las artes (Day, 1999). Esta variable será evaluada mediante cuestionarios y grupos de discusión, que explorarán las experiencias de los maestros en la actualización y mejora de sus habilidades pedagógicas (Hargreaves & Fullan, 2012). El desarrollo profesional se refiere al crecimiento que experimentan los maestros a lo largo de su carrera, no solo en términos de competencias pedagógicas, sino también en su capacidad para liderar y gestionar su entorno educativo.

En este estudio, se analizará cómo la formación en artes contribuye al desarrollo de estas competencias, así como a la construcción de confianza y seguridad en los maestros para implementar el currículo artístico de manera efectiva (Ávalos, 2011). Tanto los cuestionarios como los grupos de discusión permitirán explorar esta variable desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa.

Instrumento cuantitativo

El cuestionario que se aplicará a los participantes está diseñado para medir las tres variables principales del estudio: conocimiento profesional, aprendizaje y desarrollo profesional. El cuestionario consta de 35 ítems que incluyen preguntas cerradas y escalas de Likert para evaluar la percepción de los participantes sobre su nivel de formación en artes y su capacidad para aplicar este conocimiento en el aula (Cohen, et al., 2011). Este instrumento será aplicado a los estudiantes normalistas y a los docentes en ejercicio, y los datos se analizarán utilizando herramientas estadísticas para identificar patrones y correlaciones.

Instrumento cualitativo

El grupo de discusión es una técnica cualitativa que permite recoger datos en profundidad sobre las experiencias y percepciones de los participantes. En este estudio, se utilizará para explorar las vivencias de los docentes en relación con su formación en artes y las barreras que enfrentan al implementar el currículo artístico en el aula (Krueger & Casey, 2014). Los grupos de discusión se organizarán con docentes en ejercicio y estudiantes normalistas, y se centrarán en aspectos como la relevancia del currículo artístico, la calidad de la formación recibida y las dificultades para implementar las artes en el contexto de la educación básica.

Procedimiento de la investigación

El proceso de investigación comenzará con la recolección de datos cuantitativos mediante los cuestionarios. Una vez obtenidos los resultados, se organizarán los grupos de discusión para complementar los hallazgos cuantitativos con información cualitativa más detallada. Los grupos de discusión serán grabados y transcritos para su posterior análisis, y los datos serán codificados y analizados utilizando métodos de codificación temática (Saldaña, 2015). La triangulación de los datos obtenidos mediante los cuestionarios y los grupos de discusión permitirá obtener una visión integral de la formación docente en artes y su impacto en la práctica pedagógica. En todos los casos se requiere la firma del consentimiento informado para la participación.

Resultados y discusión

Cultura docente y perfil profesional

El análisis de la formación docente en el área de educación artística revela una cultura institucional en las normales que aún lucha por integrar las artes como un componente esencial dentro del currículo. Los docentes formadores normalistas tienen una formación limitada en las artes, lo que se refleja en una carencia de habilidades pedagógicas específicas para esta

área (Izaguirre, 2016). Esto, a su vez, repercute en la formación de los alumnos de primaria, quienes reciben una enseñanza de las artes con un enfoque instrumental y no como una parte fundamental de su desarrollo integral (Siles, 2016).

En el caso de los docentes en servicio en primaria, se observa que la falta de formación artística sólida afecta su capacidad para impartir esta disciplina de manera adecuada, lo que genera una desconexión entre el objetivo del currículo y la práctica educativa en las aulas (Jiménez, Aguirre & Pimentel, 2009). La implementación de programas como el de 2017 ha generado confusión, ya que los docentes no han recibido la capacitación necesaria para adaptarse a los cambios curriculares (Chávez, 2016).

Conocimiento profesional

Los resultados indican que tanto los docentes formadores como los alumnos en formación carecen de un conocimiento profundo sobre el Programa de Artes vigente. Los docentes formadores de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora (ByCENES) muestran un conocimiento técnico limitado del currículo artístico, y los alumnos en formación desconocen el plan de estudios vigente, lo que genera una enseñanza ineficiente en las aulas de primaria (Siles, 2016). Este conocimiento insuficiente se refleja también en los docentes de primaria, quienes, a pesar de conocer el programa, no aplican adecuadamente sus principios debido a la falta de recursos y apoyo institucional (Siles, 2016).

Planeación

El análisis de la planeación en la formación docente en artes muestra que los docentes formadores no integran adecuadamente los objetivos del Programa de Artes. Se detecta que los planes de clase están desarticulados y carecen de un enfoque claro que vincule la teoría y la práctica artística (Izaguirre, 2016). En cuanto a los alumnos en formación, replican esta falta de planeación coherente en sus prácticas profesionales. Los docentes de primaria, por su parte, no reciben un acompañamiento adecuado en

la planificación de actividades artísticas, lo que impide una enseñanza efectiva en las aulas (Jiménez, Aguirre & Pimentel, 2009).

Didáctica y recursos didácticos

El dominio didáctico en la enseñanza de las artes es insuficiente tanto en los docentes formadores como en los docentes de primaria. Los alumnos en formación no reciben una instrucción pedagógica adecuada para transmitir conocimientos artísticos a los estudiantes de primaria. En el caso de los docentes de primaria, se identificó que el uso de recursos didácticos es limitado, lo que afecta la calidad de la enseñanza artística en el aula. La falta de formación pedagógica en los docentes formadores genera una enseñanza de las artes centrada en actividades mecánicas, sin un verdadero enfoque en el desarrollo de competencias artísticas (Siles, 2016).

Evaluación

La evaluación en la enseñanza de las artes es un aspecto crítico que, según los resultados, está siendo mal manejado tanto por los docentes formadores como por los docentes en servicio. Los docentes formadores carecen de estrategias de evaluación adecuadas, y los alumnos en formación, al no recibir modelos efectivos, replican evaluaciones superficiales en sus prácticas (Siles, 2016). Los docentes de primaria, por su parte, limitan la evaluación a la valoración de productos artísticos terminados, sin considerar el proceso creativo ni el desarrollo de competencias a largo plazo (Jiménez, et al., 2009).

Aprendizaje profesional

El aprendizaje profesional en las artes es limitado tanto para los docentes formadores como para los docentes de primaria. Los programas de capacitación y actualización son escasos, y los docentes formadores no reciben formación continua en las nuevas tendencias de la educación artística (Carabias, 2015). Los alumnos en formación, por su parte, no

tienen oportunidades suficientes para desarrollar habilidades artísticas dentro de su currículo, lo que afecta su preparación para enseñar en las aulas de primaria. Los docentes de primaria carecen de acceso a programas de desarrollo profesional que les permitan mejorar sus competencias en la enseñanza de las artes (Siles, 2016).

Indicadores de planeación, didáctica, evaluación y recursos didácticos

Los indicadores de planeación, didáctica, evaluación y recursos didácticos en la formación artística reflejan una carencia general de conocimientos y habilidades tanto en los docentes formadores como en los docentes de primaria (Izaguirre, 2016). La aplicación del programa de artes es inconsistente, y los docentes no cuentan con las herramientas necesarias para llevar a cabo una enseñanza efectiva. Los alumnos en formación, al no recibir la instrucción adecuada, replican estos problemas en sus prácticas, lo que perpetúa las deficiencias en la enseñanza de las artes en las aulas de primaria (Jiménez, et al., 2009).

Desarrollo profesional

El desarrollo profesional de los docentes formadores, los alumnos en formación y los docentes de primaria en el ámbito de las artes es insuficiente. Los docentes formadores no cuentan con programas de actualización que les permitan mejorar sus competencias en la enseñanza artística, lo que limita su capacidad para formar adecuadamente a los futuros docentes (Carabias, 2015). Los alumnos en formación carecen de oportunidades para desarrollar sus habilidades artísticas en un contexto práctico, y los docentes de primaria no reciben apoyo institucional para continuar su desarrollo profesional en esta área (Siles, 2016).

Tipo de contrato laboral y formación académica

El tipo de contrato laboral influye significativamente en el desarrollo profesional de los docentes de artes. Muchos docentes de primaria y

de secundaria enfrentan contratos temporales o por horas, lo que les dificulta acceder a programas de capacitación y formación continua (Chávez, 2016). En cuanto a la formación académica, tanto los docentes formadores como los docentes de primaria presentan deficiencias en su preparación artística. Los programas de formación docente en México no ofrecen una preparación integral en artes, lo que genera una enseñanza deficiente en las aulas (Jiménez, et al., 2009).

Conclusiones

A partir del análisis realizado sobre la formación docente en la educación artística en el contexto de la educación primaria en México, se pueden identificar varias problemáticas y áreas de oportunidad. Primero, la investigación resalta que existe una falta de coherencia entre el currículo establecido en los planes de estudio de 2012 y 2017 y la práctica docente en las aulas.

Los docentes formadores y los docentes en servicio muestran un conocimiento limitado de estos planes, lo que impacta negativamente en la enseñanza de las artes. Como resultado, los futuros docentes no están suficientemente capacitados para abordar la enseñanza artística de manera efectiva, lo que provoca que los estudiantes de primaria no reciban una formación integral en este ámbito.

La falta de capacitación continua y actualizada en las artes también es evidente. La mayoría de los docentes entrevistados en el estudio mencionaron no haber recibido formación específica en la enseñanza de las artes durante su formación inicial ni posteriormente en su práctica profesional. Esto ha generado una enseñanza superficial y tradicionalista, centrada más en la reproducción de productos artísticos que en el desarrollo de competencias creativas y críticas en los estudiantes.

Otro aspecto relevante es la carencia de recursos didácticos y la escasa integración de herramientas innovadoras para la enseñanza de las artes. Los docentes enfrentan dificultades al no contar con los materiales adecuados ni con estrategias didácticas actualizadas, lo que limita el desarrollo artístico en los estudiantes.

Propuestas

Capacitación obligatoria y continua en artes

Es necesario implementar programas de capacitación continua para docentes, formadores y maestros en servicio en el área de las artes. Estos programas deben estar alineados con los objetivos curriculares vigentes y promover un enfoque más dinámico y creativo de la enseñanza artística. La capacitación debería incluir talleres teórico-prácticos, centrados en la planeación, didáctica y evaluación en el ámbito de las artes.

Revisión y actualización del currículo en las normales. Las escuelas normales deben realizar una revisión integral de sus planes de estudio para garantizar que la educación artística ocupe un lugar destacado en la formación de los futuros docentes. Es esencial que se incremente el número de horas destinadas a la enseñanza de las artes y que se promueva un enfoque interdisciplinario que fomente el desarrollo integral de los estudiantes.

Desarrollo de recursos didácticos y estrategias innovadoras. Se propone la creación de materiales didácticos específicos para la enseñanza de las artes que sean accesibles para todos los docentes. Además, se recomienda la formación de los docentes en el uso de tecnologías y programas digitales que puedan enriquecer la experiencia artística en el aula.

Evaluación integral y continua: La evaluación en el ámbito de las artes debe ir más allá de la valoración de productos terminados. Es fundamental que se implementen sistemas de evaluación que consideren todo el proceso artístico y que fomenten la creatividad y el pensamiento crítico en los estudiantes. Recomendaciones

Fortalecer el desarrollo profesional docente

Se recomienda la creación de programas de desarrollo profesional enfocados en la mejora de las competencias artísticas de los docentes, tanto en servicio como en formación. Estos programas deben incluir estrategias pedagógicas actualizadas y promover el trabajo colaborativo entre docentes de distintas disciplinas.

Promover la integración de las artes en el currículo de educación primaria. Es esencial que las autoridades educativas impulsen una mayor integración de las artes en los programas educativos de primaria, no solo como una asignatura complementaria, sino como un eje central en el desarrollo integral de los estudiantes.

Fomentar la investigación en educación artística: Se recomienda promover más investigaciones sobre la educación artística y su impacto en el desarrollo integral de los estudiantes. Esto permitirá generar nuevas propuestas y enfoques pedagógicos que mejoren la enseñanza de las artes.

Organizar eventos académicos sobre educación artística: Es fundamental organizar congresos, talleres y seminarios a nivel nacional e internacional que permitan la discusión y el intercambio de buenas prácticas en la enseñanza de las artes. Estos eventos deben estar dirigidos a docentes formadores, alumnos en formación y docentes en servicio.

Limitaciones

El estudio se centró en una única institución, la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora (ByCENES), lo que limita la generalización de los resultados. Aunque se obtuvo una muestra significativa de alumnos y docentes, los hallazgos no pueden extrapolarse directamente a otras instituciones formadoras de docentes en México.

Otra limitación es que el estudio no incluyó observaciones en el aula, lo que impidió analizar directamente las prácticas pedagógicas de los docentes en la enseñanza de las artes. Además, el análisis se centró en las prácticas docentes, sin profundizar en el currículo oficial de las instituciones formadoras de docentes, lo que podría haber ofrecido una visión más completa del estado de la educación artística en las normales.

Finalmente, la investigación no abordó la perspectiva de los estudiantes de primaria sobre la enseñanza artística que reciben, lo que podría haber proporcionado información valiosa sobre el impacto real de las deficiencias observadas en la formación docente.

Referencias

- Ávalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Bamford, A. (2006). *The Wow factor: Global Research compendium on the impact of the arts in education*. Druckerei Hubert & Co.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford University Press.
- Carabias, C. (2015). Arte y educación: Reflexiones sobre la formación docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 195–210.
- Chávez, J. (2016). Percepciones de los docentes sobre la educación artística en Sonora. *Educación Artística y Cultura*, 7(3), 35–48.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). Routledge.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Routledge Falmer.
- De la Fuente, J., & González, J. (2017). La evaluación de competencias docentes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 33–48.
- Giménez, G. (2005). *Cultura, poder y prácticas sociales*. Siglo XXI Editores.
- Giráldez, A., & Palacios, A. (2014). Educación artística y creatividad en América Latina: Retos y propuestas. *Revista de Educación*, 363, 244–267.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Izaguirre, J. (2016). El arte en la formación docente. Un análisis crítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(2), 9–28.
- Jiménez, M., Aguirre, G., & Pimentel, P. (2009). La educación artística como espacio de transformación social. *Revista de Educación Artística*, 12(4), 10–27.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th ed.). Sage.

- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). Sage.
- Ramírez, J. (2021). Capacitación en educación artística de docentes en nivel primaria dentro de las escuelas públicas mexicanas. *El Artista*, 18(2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87466606010>
- Saldaña, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). Sage.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2011) *Las Artes y su Enseñanza en la Educación Básica*. Recuperado de: <http://basica.sep.gob.mx/ARTESweb.pdf>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Siles, A. (2016). *Aproximación epistemológica a la práctica corporal y el currículo de danza en la Educación Básica* (tesis de maestría). UPN-IFODES. Hermosillo, Sonora, México.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds.). (2010). *SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2nd ed.). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781506335193>
- UNESCO. (2006). *Primera Conferencia Mundial sobre Educación Artística*. Portugal. Recuperado de http://portal.unesco.org/culture/es/files/30179/11415069571olga_olaya_lucia.pdf/olga%20Bolaya%20Blucia.pdf.
- UNESCO. (2010). *La agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la Educación Artística*. Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística. Seúl, 25-28 de mayo de 2010. Seúl: UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/Seoul_Agenda_ES.pdf

