

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO



**FORMACIÓN CONTINUA Y DESARROLLO PROFESIONAL DE
DOCENTES DE ARTES EN EDUCACIÓN BÁSICA**

POR:

ANNA PATRICIA MUÑOZ JIMÉNEZ

**TESIS PRESENTADA COMO REQUISITO PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN INNOVACIÓN EDUCATIVA**

CHIHUAHUA, CHIH. MÉXICO

16 DE FEBRERO 2023



Formación Continua y Desarrollo Profesional de Docentes de Artes en Educación Básica. Tesis presentada por Anna Patricia Muñoz Jiménez como requisito parcial para obtener el grado de Maestría en Innovación Educativa ha sido aprobado y aceptado por:

Javier H. Contreras Orozco

Dr. Javier Horacio Contreras Orozco
Director de la Facultad de Filosofía y Letras

[Signature]

~~Dr. Jorge Alan Flores Flores~~
Secretario de Investigación y Posgrado

[Signature]

Mtra. Eva Méndez Salcido
Coordinadora Académica

[Signature]

Dr. Jorge Abelardo Cortés Montalvo
Presidente

Fecha: Marzo 2023

Comité:

Director(a) de Tesis: Dra. Patricia A. González Moreno
Codirector(a): MIE. Rubén de Jesús Carrillo Méndez
Secretario(a): Dr. Erslem Armendáriz

**Formación Continua y Desarrollo Profesional de Docentes de Artes
en Educación Básica**

Anna Patricia Muñoz Jiménez

Universidad Autónoma de Chihuahua

Notas de Autor:

Facultad de Filosofía y Letras, Secretaría de Investigación y Posgrado

Programa educativo financiado por Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT)
perteneciente al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC)

Director de Tesis: Dra. Patricia Adelaida González Moreno.

Miembros del Comité Tutorial: Dr. Jorge Abelardo Cortés Montalvo, Dra. Patricia Adelaida
González Moreno, Dr. Erslem Armendáriz Núñez, Dr. Rubén de Jesús Carrillo Méndez

Contacto del autor: apmunoz@uach.mx

ORCID del autor: <https://orcid.org/0000-0001-8601-2843>

Citar en APA 7ª edición en español: Muñoz, A. (2023) *Formación continua y desarrollo profesional de docentes de artes en educación básica* [Tesis, Maestría en Innovación Educativa]. Universidad Autónoma de Chihuahua, México.

RESUMEN

La formación continua de los docentes de artes es un requisito indispensable para su desarrollo profesional y su percepción de eficacia y competencia ante la tarea educativa. Se realizó el presente estudio con el objetivo de conocer la oferta de formación continua a la que tienen acceso los maestros de artes de nivel básico del estado de Chihuahua, México, así como los factores que motivan su participación en programas de actualización docente. Se tomó como marco teórico el Modelo de Expectativas y Valores de Eccles y Wigfield. Los datos fueron recolectados a través de un instrumento diseñado y validado especialmente para esta investigación. El cuestionario fue aplicado a un total de 98 maestros de artes. Se realizaron análisis estadísticos descriptivos e inferenciales (MANOVA) para examinar las diferencias entre las necesidades de capacitación y motivación de los docentes de distintas especialidades artísticas, así como en función del sistema (estatal, federal y/o privado) y nivel educativo (preescolar, primaria y/o secundaria) en el que laboraban. Los resultados sugieren que los docentes le daban mucha importancia a su capacitación continua. Se identificaron los principales factores que dificultaban la asistencia de los maestros a los programas de formación continua, como la falta de tiempo, limitada oferta de dichos programas por parte del sistema educativo y el costo monetario, en el caso de capacitaciones externas. A pesar de la limitada oferta de programas, los docentes reportaron altos niveles de competencia en sus actividades pedagógicas, artísticas y musicales, pero también reportaron la necesidad de recibir capacitación específica en las artes.

Palabras clave: formación continua, educación artística, desarrollo profesional, artes, motivación

ABSTRACT

The continuous training of art teachers is an essential requirement for their professional development and their perception of effectiveness and competence in their teaching. The aim of the study was to examine the opportunities for continuous training and factors that motivate art teachers in basic education in the state of Chihuahua, Mexico, to participate in professional development programs. Eccles and Wigfield's Model of Expectations and Values served as a theoretical framework for the study. The data were collected through an instrument designed and validated especially for this research study. The survey was administered to a total of 98 art teachers. Descriptive and inferential statistical analyses (MANOVA) were carried out to examine differences among training and motivation needs of different art specialists, educational systems (state, federal, and private) and school levels (preschool, elementary, and secondary). The results suggest that teachers gave a great importance to their continuous training. The main factors that hindered teachers' attendance to professional development programs were also identified, such as time constraints, the limited offer of those programs by the education system, and the financial cost in case of external training. Despite the limited supply and training needs reported, teachers indicated high levels of competence in pedagogical, artistic, and musical activities, but also reported the need to receive specific training in the arts.

Keywords: continuous training, arts education, professional development, arts, motivation

Agradecimientos y reconocimientos

Primeramente, a la Dra. González por darme la oportunidad de trabajar con ella y creer en mí, por todo su apoyo constante, su comprensión y sobre todo su perseverancia, por compartir sus conocimientos y por ser un ejemplo constante de disciplina, entrega, ética y profesionalismo. Gracias Doctora por brindarme la oportunidad de ser mi asesora, porque de usted he aprendido mucho, no sólo del gran profesionalismo que tiene, sino también, del gran ser humano que es usted y sobre todo gracias por la paciencia.

A mi familia, a Brian que es mi serenidad, mi estabilidad, mi más grande apoyo, gracias por dedicarte en cuerpo y alma a cuidar de nosotros tu familia, para que así yo pudiera lograr la realización de la maestría y la culminación de esta etapa, te amo y muchísimas gracias por todo. A mi mamá que es uno de los más grandes pilares de mi vida y gran ejemplo de ser humano, me ha enseñado sobre la bondad, la humildad, la responsabilidad y la ética en todos los aspectos de la vida. A mi papá, que es mi fortaleza, así como un gran ejemplo de empatía, tenacidad, trabajo duro, astucia y sentido del humor, hasta en los momentos más difíciles. A mis hijos que son mi motivación diaria y mi motor para seguir creciendo, aprendiendo y poder ser el mejor ejemplo para ellos. A mi tío Rafa, que se nos adelantó justo cuando inicié la maestría, pero fue el primero en creer que yo podría lograrlo. A mi tío Gerardo por ser un constante apoyo en mi vida, a mi tío Jorge y Caro por darme ánimos.

A mis amigos, a Arely por siempre inspirarme, alentarme, aconsejarme y ayudarme en todo momento, sobre todo en los más difíciles. A Víctor y Penélope por guiarme, por ayudarme a continuar y por creer en mí. A Santiago por ser tan buen compañero y por ayudarme a no desistir. A los cuatro, gracias por enseñarme el valor de la amistad.

A todos mis compañeros, porque en verdad creamos un gran ambiente en el que fue muy provechoso y próspero trabajar. A mis maestros, que de todos y cada uno de ellos aprendí mucho y es de gran valor en mi vida. A Rubén que fue uno de los primeros en revisar el instrumento de investigación y a todos los docentes gracias por su participación y apoyo.

Gracias Dios por permitirme tener una vida tan bendecida.

TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO	11
Planteamiento del problema	11
Objetivos de investigación	13
Objetivo general	13
Objetivos particulares	13
Preguntas de investigación	14
Justificación	14
CAPÍTULO II. REVISIÓN DE LITERATURA	16
Políticas y recomendaciones internacionales en materia de educación artística	16
Enseñanza de las artes en el contexto nacional	19
Deficiencias y potencialidades de desarrollo profesional del docente en educación artística	24
Modelos teóricos de motivación	31
El Modelo Situado de Expectativas y Valores	34
Factores motivacionales en la formación del docente de artes	38
Motivadores extrínsecos e intrínsecos	39
CAPÍTULO III. MÉTODO	44
Diseño de la investigación	44
Descripción del instrumento	44
Validación del instrumento	46
Análisis de datos	47
Participantes	47

Aspectos éticos de la investigación	48
CAPÍTULO IV. RESULTADOS	49
Perfil demográfico	49
Inicios de la formación artística.....	49
Nivel de profesionalización	50
Participación en programas de formación continua	51
Necesidades de formación continua (por especialidad)	52
Utilidad de la formación continua impartida por el sistema educativo	55
CAPÍTULO V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	59
REFERENCIAS	64
ANEXOS	76
Anexo 1. Instrumento de investigación	77
Anexo 2. Carta de consentimiento informado	84
Anexo 2. Tabla de medias en relación a intereses y necesidades de capacitación ..	86
RESEÑA BIOGRÁFICA	89

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Formación artística por competencias	26
Tabla 2. Enfoques y modelos de la enseñanza de artes	27
Tabla 3. Perfil demográfico de los participantes	50
Tabla 4. Necesidades de capacitación en función de la especialidad artística	54
Tabla 5. Medias generales en los constructos de valor subjetivo de la tarea y expectativas de éxito	56
Tabla 6. Utilidad de los cursos impartidos por el sistema educativo para los docentes de artes.....	579

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Modelo Situado de Expectativas y Valores	35
Figura 2. Ejemplo de ítem para sentido de competencia.....	46
Figura 3. Necesidades y/o interés de formación es aspectos pedagógicos.....	52
Figura 4. Interés en capacitación por área artística	53
Figura 5. Porcentaje de capacitación recibida por el sistema educativo	56
Figura 6. Porcentaje de capacitación que les gustaría recibir a los docentes por parte del sistema educativo.....	57

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO

Planteamiento del problema

Históricamente, la educación artística ha estado presente en los planes y programas de estudio en educación básica en México. Sin embargo, a pesar de su reconocimiento dentro del currículo, su posicionamiento frente al resto de materias escolares ha sido rezagado, considerándosele comúnmente como una materia complementaria pero no prioritaria (González-Moreno, 2010, 2013). La oferta de materias se centra principalmente en las denominadas académicas o generales como lo son español, matemáticas y ciencias, en mucha menor medida las artísticas. Incluso, a nivel internacional, se debate respecto a la prioridad de las artes como materia interdisciplinar con la ciencia, la tecnología, ingeniería y las matemáticas (STEM vs STEAM¹, ver Cilleruelo y Zubiaga, 2014). Materias que anteriormente se consideraban contrarias, ahora se ven como complementarias, debido a las facultades que el ser humano puede desarrollar con la educación artística (Cilleruelo y Zubiaga, 2014). De acuerdo con Jiménez et al. (2009),

En un diálogo con Enrique Villa, director general del Instituto Politécnico Nacional de México, “Tenemos los mejores técnicos, los mejores ingenieros, los mejores físicos –comentó–, pero muchas veces no pueden expresarse, no pueden comunicarse, sus especialidades los encierran y les cuesta trabajo proyectar sus conocimientos y sus habilidades en contextos de diversidad cultural y de competencia internacional con egresados de escuelas que tienen relación con las artes”. (pp. 107-108)

Dado el énfasis que se da en la actualidad hacia el desarrollo de habilidades tecnológicas, digitales se descuida la provisión y oportunidades de desarrollo profesional como capacitaciones específicas para los docentes del área artística (Cáceres-Péfaur, 2013).

La formación continua constituye un elemento prioritario de apoyo al docente para enfrentar los retos del sistema educativo del presente. Para ello, es de gran importancia determinar las principales necesidades y prioridades de desarrollo profesional de los docentes, de forma que las propuestas de formación continua favorezcan la reflexión sobre su quehacer como docentes, su práctica laboral, e incluso su situación laboral en aspectos económicos y administrativos como lo son el salario, demanda laboral, ambiente laboral en

¹ STEM, acrónimo de *Science, Technology, Engineering, & Mathematics*, en comparación con STEAM, *Science, Technology, Engineering, Arts & Mathematics*.

las instituciones en las que se ejerce, estructuras de jerarquía, carrera docente, y, por supuesto, la formación inicial y permanente que esa persona realiza a lo largo de la vida profesional (Imbernon Muñoz y Canto Herrera, 2013).

Los maestros deben contar con una formación tanto inicial como permanente de calidad, por lo que los planes de desarrollo profesional deben revisarse constantemente, para que los profesores normalistas como los que imparten la educación artística posean la experiencia y las habilidades pedagógicas necesarias para brindar una mejor calidad educativa y contar con las mismas oportunidades de crecimiento laboral. De acuerdo con las recomendaciones de la UNESCO (2006), el profesorado de las distintas áreas e instituciones deben compartir la responsabilidad de facilitar el aprendizaje y aprovechar al máximo la cooperación interprofesional para promover su desarrollo mediante opciones de profesionalización que les permitan ampliar su experiencia y sus conocimientos, fortalecer sus capacidades y mejorar su práctica educativa.

En las modificaciones de la Ley de Educación 2019 (Cámara de Diputados, 2019) se hace énfasis en la actualización y capacitación docente. También se menciona que los maestros deben de fungir como transformadores sociales, donde su efectividad como docente transformador se manifieste en la confianza, admiración, lealtad, respeto y motivación de sus estudiantes. De acuerdo con Imbernon Muñoz y Canto Herrera (2013), el maestro es un verdadero agente social, el cual logra formar planificadores y gestores de la enseñanza-aprendizaje, generadores de conocimiento pedagógico, además, en los complejos sistemas compondrán, la estructura social y laboral.

Fierro et al. (1999/2008) argumentan que “los docentes son quienes les dan forma y contenido a las propuestas educativas” (p. 17). Por lo tanto, la preocupación por el mejoramiento de la práctica docente debe ser prioritaria, donde continuamente se estén buscando nuevos métodos para mejorar los procesos formativos del docente, así como los procesos educativos en su conjunto. Existen muchas razones por las cuales los docentes deben perfeccionarse continuamente, entre esas razones están el éxito de sus alumnos y la calidad de la educación que imparten (Rodríguez Vite, 2017).

Con los años y con el esfuerzo de innumerables profesionistas del ámbito, la educación artística en México ha ido adquiriendo poco a poco mayor notoriedad e importancia, aunque aún se lucha por su posicionamiento dentro del currículo. Aún sigue prevaleciendo la desinformación e ignorancia sobre el valor de las artes en la educación

básica, y continúa siendo una de las materias menos valoradas dentro del currículo (González-Moreno, 2010, 2013). De acuerdo con Ros y Iannone (2010),

La escuela debe formar ciudadanos que conozcan, comprendan, realicen y disfruten actividades artísticas, y para alcanzar esta meta se debe reivindicar los lenguajes artísticos y para eso es necesario contar con docentes capacitados teórica y prácticamente, que asuman un compromiso con el desenvolvimiento socio-cultural del país, ya que las artes son testimonio de una cultura, reflejo de una época y de diferentes formas de vida. (p. 2)

La educación artística brinda a los estudiantes las habilidades que requieren para un desenvolvimiento y crecimiento integral, además, les permite expresarse, evaluar críticamente el mundo que les rodea y participar activamente en los distintos aspectos de la existencia humana (UNESCO, 2006). Por lo tanto, los docentes en educación artística merecen que su desarrollo profesional abarque la totalidad de su vida laboral, para así proveerles las herramientas necesarias para formar individuos sensibles, completos y competentes. Dado este contexto y problemática, se plantean los siguientes objetivos.

Objetivos de investigación

Objetivo general

El propósito de esta investigación fue examinar la motivación y actitud de los docentes ante los programas de desarrollo profesional, así como las necesidades de formación continua de los educadores de artes en nivel básico del estado de Chihuahua, en los sistemas Estatal, Federal y Privado. Esto con el propósito de analizar los factores que inhiben o favorecen la participación docente en dichos programas.

Objetivos particulares

Con base en el objetivo general, se plantearon los siguientes objetivos particulares:

1. Examinar el nivel de profesionalización de los docentes de educación artística en nivel preescolar, primaria y secundaria.
2. Analizar la oferta y participación en programas de formación continua.
3. Identificar las necesidades de formación continua en materia de educación artística.
4. Explorar los factores motivacionales hacia su desarrollo profesional y práctica docente.

Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación que dirigieron este proyecto fueron las siguientes:

1. ¿Cuál es el nivel de profesionalización (nivel educativo, práctica profesional en su disciplina) que poseen los docentes del área de educación artística en nivel básico de los Sistemas Estatal, Federal y Privado del estado de Chihuahua?
2. ¿Qué tipos de oportunidades de formación continua, actualización y capacitación docente se ofrecen a los maestros de educación artística, dentro del sistema laboral, que promueva su desarrollo profesional?
3. ¿Cuáles son las necesidades de formación continua que reportan los maestros de educación artística para realizar apropiadamente su labor docente?
4. ¿Cuáles han sido las oportunidades de formación continua que los mismos maestros han buscado?
5. ¿Cuáles son los factores que incentivan o inhiben a los maestros de artes para participar en actividades de desarrollo profesional en las artes?

Justificación

Con el presente trabajo se buscó entender la necesidad e importancia de llevar a cabo acciones para fomentar la actualización y desarrollo continuo de los docentes de artes en educación básica, así como mostrar el estado actual de la oferta de programas de formación continua y su pertinencia para atender las necesidades de los docentes de artes. Se pretendió incrementar el conocimiento sobre el estado actual de la educación artística en el estado de Chihuahua.

Las necesidades de una educación artística de calidad son imprescindibles, ya que puede influir de una manera positiva en el fortalecimiento cultural y contribuir a la solución de problemas sociales (UNESCO, 2010). Sin embargo, para poder lograr esto, es necesario tener un buen nivel y manejo de los programas de la materia de educación artística por parte de los docentes encargados en impartir dicha asignatura. Lamentablemente, en distintos sectores del país no se imparte la materia de educación artística dentro del programa de educación básica; muchas escuelas solo cuentan con *Promotores de Educación Artística* (Vera, 2014) quienes además de carecer del tiempo adecuado para impartir la materia con

calidad, son externos al sistema. La falta de tiempo no les permite tener un seguimiento adecuado en sus contenidos.

De acuerdo con Fajardo y Wagner (2003), todos los docentes deberían de tener el privilegio del que gozan los docentes de artes, esto es, usar como herramientas la creatividad y la pedagogía como capacidad para mostrar distintas perspectivas, para así poder llevar al niño a la transformación de su entorno. Con esto, no se menosprecia el trabajo del docente de artes, al contrario, habla de una comunión entre los maestros de asignaturas generales y aquellos de artes, al igual que entre todas las asignaturas. Esto tendría como finalidad brindar el mayor beneficio para los alumnos a través de una educación en el arte, adecuada e integral, en donde el alumno y su entorno perciban los frutos de una sociedad, y se aprovechen al máximo las habilidades y cualidades humanas que se desarrollan cuando se educa en el arte.

La educación artística es esencial en los primeros años de la infancia, ya que propone el aprendizaje por medio de los sentidos y un proceso de descubrimiento (Ordaz, 2015). Desgraciadamente, en el sistema educativo mexicano la materia de educación artística carece de un contenido profundo y de pocas horas clase contempladas en el programa (Vera, 2014). Si a esto se le agrega la falta de docentes capacitados para realizar esta importante tarea, se convierte en un serio problema que no va a ser solucionado con una reforma que otorgue a las artes el lugar preponderante que merece dentro de la formación elemental de niños y adolescentes. Dicha acción será en vano si el docente encargado de compartir e instruir está insuficientemente capacitado. Es imperativo capacitar a los docentes, ya que los buenos resultados están ligados casi en su totalidad a la calidad de enseñanza que se ofrezca en el aula (Barnett, 2003). Una investigación realizada específicamente en la ciudad de Chihuahua encontró que solo el 22% de los docentes de educación artística que participaron en dicho estudio tienen una formación especializada en dicha asignatura (Ordaz, 2015), esto muestra la falta de capacitación hacia los maestros de artes. Por ello existe la necesidad del presente estudio para examinar la situación actual en materia de oportunidades para el desarrollo profesional de los docentes de artes en educación básica, así como para analizar los factores de determinan la motivación docente hacia su formación continua.

CAPÍTULO II

REVISIÓN DE LITERATURA

En este capítulo se presenta la revisión de literatura que sustenta esta investigación. En primera instancia, se abordan las políticas relacionadas a la educación artística, así como las recomendaciones internacionales que se dan para dicha área. Además, se muestra el estado de la enseñanza artística en México, tanto en sus políticas educativas como en la formación docente de los profesores de artes. Se presentan los resultados de investigaciones en las que se han examinado las actitudes de los docentes hacia su desarrollo profesional y formación continua, los elementos que la conforman, en especial la motivación y su estudio a través de la Teoría de Expectativas y Valores (Eccles y Wigfield, 2020).

Políticas y recomendaciones internacionales en materia de educación artística

Una educación de calidad, centrada en el estudiante, requiere una preparación constante de los docentes. Estos deben contar con las habilidades, conocimientos y recursos necesarios para enseñar a los estudiantes a lo largo de toda la vida, es decir, que transmitan y formen para “aprender a aprender”. De acuerdo con UNESCO (2006), la educación de calidad se define en tres principios básicos:

Debe resultar útil para el destinatario del aprendizaje y, al mismo tiempo, fomentar valores universales; debe ser equitativa tanto en lo referente al acceso como a los resultados; debe garantizar la inclusión social en lugar de la exclusión; y, por último, debe reflejar y contribuir al cumplimiento de los derechos de la persona. (p. 4)

Diversos factores inciden en la calidad educativa, tanto de índole social y cultural como la estructura del sistema educativo y sus políticas. Se considera que una buena preparación del profesorado encausará de mejor manera el proceso docente educativo, apoyando así, mediante sus clases el desarrollo psicológico y emocional de sus alumnos, e influyendo directamente en su capacidad de aprendizaje. También, de acuerdo con UNESCO (2006), a pesar de que cada vez son más los niños que tienen acceso a la educación en la mayoría de países del mundo, la calidad de la misma sigue siendo más bien baja. “Proporcionar educación para todos es importante, pero no lo es menos que los alumnos reciban una educación de calidad” (p. 3).

De acuerdo con Fajardo y Wagner (2003), proporcionar un contexto en el que los niños se puedan desenvolver artísticamente, es proporcional a brindarles la oportunidad de

apreciar y aprender sobre la creación de los artistas. “Creando una nueva forma, él podrá expresar aquello que es y aquello que siente. Enseñar sobre el arte es enseñar sobre la vida” (p. 11), con esto, los autores sugieren que el impartir educación artística pretende reforzar la creatividad de los niños y brindarles un espacio y una vía para su autoexpresión. De igual modo, el fomento a la apreciación artística y de la belleza, debería considerarse un aspecto esencial, tanto en la formación del profesor como en cada etapa del desarrollo del estudiante. “De ahí que en la escuela pública no haga falta un presupuesto elevado para capacitar a los maestros en el saber del arte. Habría que invitarlos solamente a llevar al niño hacia la transformación del mundo” (p. 11).

Un aspecto fundamental de la educación artística es que actúe en función del trabajo colaborativo, desarrollando en los educandos capacidades de trabajo en equipo y una apreciación hacia la empatía y la presencia del otro, ya que enseñar artes debe ser mucho más que enseñar competencias y prácticas (Guercia y Costa-París, 2013). Por lo tanto, además de las técnicas artísticas básicas, los planes de educación artística deben prever una formación más amplia para los docentes (Winner et al., 2013).

De igual manera la gestión de los programas para la formación de profesores de la materia de artes, pueden estar dirigidos a fomentar el desarrollo de conocimientos y competencias en los siguientes ámbitos (UNESCO, 2006):

- una o más disciplinas artísticas;
- expresión artística interdisciplinaria;
- metodologías de enseñanza de las artes;
- metodologías de enseñanza interdisciplinaria de las artes y a través de ellas;
- elaboración del currículo;
- valoración y evaluación adecuados para la educación artística;
- educación artística formal (en el centro educativo); y,
- educación artística informal (en la comunidad). (p. 7)

Desgraciadamente, en ocasiones, la burocracia y las cuestiones administrativas no alcanzan a ver la situación real y completa dentro del aula y de los currículos académicos, por lo cual se tiene una visión limitada de la situación, mostrándose reacios a mejorar la situación, siendo claro que existen diferencias de opinión tanto individual como estructural entre el ámbito educativo y el ámbito cultural (Winner et al., 2013).

De acuerdo con Winner et al. (2013):

Los artistas, al igual que los científicos y empresarios, ejercen una gran influencia en los proyectos de innovación, lo cual contribuye al fortalecimiento de la sociedad, considerándose la educación artística un medio para desarrollar habilidades fundamentales para la innovación como el pensamiento crítico y creativo, la motivación, la confianza en sí mismo, la capacidad de comunicación y cooperación, además que también aporta a otras habilidades, como a las matemáticas, la lecto-escritura y la ciencia. (p. 23)

Dentro de la Ley del Servicio Profesional Docente (Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, 2013), en el Título Cuarto, de las Condiciones Institucionales, el Capítulo I De la Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional en los artículos 59 y 60, menciona las opciones que tiene el estado para la formación continua, actualización y desarrollo profesional docente. Los programas y cursos ofertados por las autoridades educativas deben de contar con los siguientes puntos, según el artículo 60:

- I. Favorecer el mejoramiento de la calidad de la educación;
- II. Ser gratuita, diversa y de calidad en función de las necesidades de desarrollo del personal;
- III. Ser pertinente con las necesidades de la Escuela y de la zona escolar;
- IV. Responder, en su dimensión regional, a los requerimientos que el personal solicite para su desarrollo profesional;
- V. Tomar en cuenta las evaluaciones internas de las escuelas en la región de que se trate, y
- VI. Atender a los resultados de las evaluaciones externas que apliquen las Autoridades Educativas, los Organismos Descentralizados y el Instituto (p. 23).

De la misma manera incide que dichas ofertas tienen que ser actualizadas de acuerdo con el avance científico y tecnológico del área.

Por su parte, el 30 de septiembre de 2019, el Diario Oficial de la Federación daba a conocer la Ley Reglamentaria del Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión, 2019), que iniciaba formalmente las funciones de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, la cual tiene entre sus objetivos contribuir al desarrollo profesional y continuo de los maestros, a la mejora de los resultados de aprendizaje, así como de las escuelas, cuestión

que comienza a formarse. De acuerdo con esta ley, también coordina al Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación, concebido como un conjunto estructurado y coordinado de actores, instituciones y procesos que tiene como tarea garantizar la excelencia y equidad en los servicios educativos.

Enseñanza de las artes en el contexto nacional

México fue uno de los primeros países latinoamericanos en instituir programas para educación artística (Tamés Muñoz, 2004). A lo largo de la historia, el sistema educativo mexicano ha buscado proveer a sus ciudadanos de una estructura que permita la difusión de las artes tanto en apreciación, como recurso de autoexpresión. Muestra de ello lo constituyen los múltiples programas establecidos en el país, desde la fundación del Departamento de Bellas Artes en 1921 —dependencia de la Secretaría de Educación Pública— hasta la actualidad, así como diversos movimientos artísticos de alcance mundial y la continua lucha por elevar el acceso de los ciudadanos a la cultura. Sin embargo, los logros alcanzados en la educación artística en México contrastan fuertemente con la falta de propuestas documentadas que aborden la preparación del docente para la educación artística (CONACULTA, 2011).

Al instituir José Vasconcelos el Departamento de Bellas Artes en 1921 (Gobierno de México, 2015), este tenía la función de proveer maestros especialistas a las escuelas públicas y así capacitar docentes en la enseñanza de las artes para complementar la educación escolar (Morton Gómez, 2001). De este modo se fundaron los precedentes para la formalización de la educación artística en el país, acción que se logró mediante cursos artísticos para los niños y, sobre todo, brindaron capacitaciones convenientes a los docentes normalistas, tratando de realzar la cultura nacional, indígena y colonial. Morton Gómez (2001) menciona, además, que todos estos esfuerzos por introducir una educación artística al sistema educativo se vieron afectados durante el mandato de Miguel Alemán (1946-1952), esto por la “preeminencia de una orientación educativa basada en la concepción de alta cultura que desprecia las manifestaciones artísticas populares” (p. 74). Todo parece indicar que la implementación productiva de las artes dentro del sistema educativo mexicano no ha logrado alcanzar el desarrollo esperado por sus fundadores.

La educación artística en la etapa inicial del aprendizaje es uno de los factores más importantes en el proceso de desarrollo para las niñas y los niños, ya que dicha asignatura

contribuye a la comprensión de su entorno; es decir, que ayuda a interiorizar el mundo externo, para lograr un mejor entendimiento del mismo (Palacios, 2006). Así mismo, las artes son el medio idóneo para que las personas puedan auto-percibirse, transformando en eventos concretos sus miedos, deseos, ilusiones y recuerdos, reforzando en el ser humano la sensibilidad, aportando por medio de esta un vehículo para la autoexpresión (Morton Gómez, 2001). De acuerdo con Morton Gómez (2001), otra de las funciones y elementos del arte es poder visualizar y criticar a la sociedad de la cual el arte es producto. El discernir e identificar las circunstancias que dieron pie a la creación de la obra, los valores presentados por esta, interpretados como positivos o negativos de acuerdo a los distintos niveles de lectura, le dan al arte una función social.

La función de facilitar y establecer el vínculo entre el proceso de autodescubrimiento, autoexpresión y apreciación con la significación artística, recae en el docente de artes (Vicari, 2016). De acuerdo con Cuellar (2012), dada la importancia establecida para el docente de artes en este proceso de formación del educando, es imprescindible dotar a dicho profesional de las conceptualizaciones y herramientas que le permitan el desarrollo de competencias propias, con las cuales llevar a cabo dicho proceso. Dichas competencias comprenden no sólo el logro de una determinada capacidad para la expresión y la ilustración de los diversos conceptos y herramientas de expresión del arte, sino también de los elementos pedagógicos que le permitan incidir de manera fructífera y enriquecedora en el desarrollo de las capacidades artísticas, ya sea de expresión o apreciación en sus estudiantes.

Por eso mismo, las reformas educativas deben de ayudar a brindar la oportunidad de sentar las bases para que cada mexicana y mexicano, alcancen su máximo potencial, donde el principal objetivo de estas, es que la educación pública, básica y media superior, sea laica, gratuita, de calidad, equitativa e incluyente. Esto significa que el Estado debe de garantizar el acceso a la escuela a todos los niños y jóvenes, y asegurar que la educación que reciban les proporcione aprendizajes y conocimientos significativos, relevantes y útiles para la vida, independientemente de su entorno socioeconómico, origen étnico o género (SEP, 2017).

Esta propuesta de formación educativa que se ilustró dentro de la reforma educativa de 2017, planteaba la definición de rasgos que los estudiantes debían lograr progresivamente, desde preescolar a educación media superior. Los aprendizajes que lograría el alumno en un nivel educativo serían el fundamento de los aprendizajes para lograr en el siguiente nivel. Esta progresión de aprendizajes estructuraba el perfil de egreso de la educación obligatoria,

el cual estaba organizado en once ámbitos: (1) Lenguaje y comunicación; (2) Pensamiento matemático; (3) Exploración y comprensión del mundo natural y social; (4) Pensamiento crítico y solución de problemas; (5) Habilidades socioemocionales y proyecto de vida; (6) Colaboración y trabajo en equipo; (7) Convivencia y ciudadanía; (8) Apreciación y expresión artísticas; (9) Atención al cuerpo y la salud; (10) Cuidado del medioambiente; y (11) Habilidades digitales (pp. 12-15).

En relación con el ámbito de Apreciación y Expresión Artísticas, la Secretaría de Educación Pública (2017) describía los aprendizajes clave de la siguiente forma:

1. Al terminar preescolar, las niñas y los niños deben desarrollar su creatividad e imaginación al expresarse mediante recursos artísticos.
2. Al término de la educación primaria, los alumnos debían de haber explorado las distintas manifestaciones artísticas y expresarse de manera creativa mediante la música, la danza, el teatro y las artes visuales.
3. Al terminar la secundaria, los alumnos podrían, analizar, apreciar y realizar actividades artísticas, identificando y ejerciendo sus derechos culturales, simbolizado en sus costumbres y tradiciones.
4. Y al egresar de la educación media superior, se esperaba que el alumno valorara y experimentara las artes como medio de comunicación a la vez que le aportarían mayor sentido a su vida (SEP, 2017).

Por otro lado, a lo largo del documento para la implementación de la nueva reforma educativa, conocida como La Nueva Escuela Mexicana (Plan de Estudios de la Educación Básica, SEP, 2022) se establece una educación basada en el respeto sin límites sobre la dignidad de las personas, con enfoque en los derechos humanos y con igualdad entre hombres y mujeres para el goce de los mismos derechos y oportunidades. Todo esto con fundamento en el Artículo Tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Así mismo, dentro de la estructura del plan de estudios definieron los siguientes siete ámbitos, denominados como ejes articuladores del currículo de la educación básica:

1. Inclusión;
2. pensamiento crítico;
3. interculturalidad crítica;
4. igualdad de género;
5. vida saludable;

6. apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura;
7. y artes y experiencias estéticas. (pp. 107-142)

Este último eje plantea un enfoque hacia la reflexión del pensamiento crítico, el desarrollo de la imaginación, la relación entre aspectos afectivos y de comunicación, así como una mejor relación con la comunidad desde el aspecto sensible de nuestro ser interior.

Este eje busca valorar la exploración sensible del mundo al reconocer y recuperar el valor formativo de las experiencias artísticas y estéticas que se producen en las y los estudiantes en su relación con las manifestaciones culturales, las producciones del arte y la naturaleza, así como en el reconocimiento de las artes como expresión, cultura, comunicación y cognición, abriendo puentes con otras formas de conocimiento inalienables de la experiencia humana. (SEP, 2022, p. 138)

Por lo tanto, para el perfil de egreso lo que se desea lograr para cada alumno, son aprendizajes globales, los cuales les ofrecerán a cada individuo que culmine su educación básica una visión integral de los aprendizajes que desarrollarán durante el preescolar, la primaria y la secundaria. Los saberes aprendidos gradualmente les permitirán seguir aprendiendo y se verán reflejados como conocimientos en sus valores, actitudes y habilidades.

Los perfiles, parámetros e indicadores con los que deben contar los docentes y técnicos docentes en educación básica, se controlan y presentan mediante concursos de oposición (SEP, 2019b). De acuerdo con dichos parámetros, tanto los docentes como los técnicos docentes de educación artística, de educación preescolar y primaria, necesitan desarrollar una práctica que contribuya a garantizar aprendizajes de calidad. Además, requieren tener un conocimiento general de los propósitos, los enfoques y los contenidos del nivel educativo incluidos en el plan y los programas de estudio, y la relación entre los contenidos y los propósitos de la asignatura. También deben contar con las aptitudes para desarrollar una práctica educativa que garantice aprendizajes de calidad, al igual, comprender que su quehacer implica tener la capacidad para aprender de su experiencia docente y para organizar la propia formación continua que se proyectará a lo largo de su vida profesional. Así mismo, es importante que los docentes conozcan acerca de los procesos de cambio de los alumnos y la influencia de los contextos familiar, social y cultural en estos procesos (Cáceres, 2016).

Por otra parte, para el establecimiento del modelo de la Nueva Escuela Mexicana, el gobierno del Presidente de México Andrés Manuel López Obrador, realizó modificaciones

al Artículo Tercero de la Constitución para establecer que “los planes y programas de estudio tendrán una orientación integral por lo que se incluirá el conocimiento de (...) las artes, en especial la música” (p. 2) (Comisión Permanente del Honorable Congreso de la Unión, 2019). Para dar cumplimiento, la Secretaría de Educación Pública creó el programa de Educación Musical y Orquestas Escolares. Dicho proyecto iniciaría atendiendo a una comunidad de alrededor de 500 escuelas a nivel nacional, beneficiando a alumnos de cuarto a sexto de primaria, así como los tres grados de secundaria (SEP, 2019a). El Secretario de Educación Pública, Esteban Moctezuma, incluso declaró que no conocía “una herramienta más poderosa para crear tejido social sano, que la música” (p. 2). Para tal efecto, se creó la Dirección General de Educación Musical y Orquestas Escolares (SEP, 2020), la cual asumía las siguientes responsabilidades:

- I. Elaborar e implementar estrategias y acciones que propicien y fortalezcan de manera extra escolar la educación musical de los educandos de las escuelas públicas de educación básica y media superior, a través de la conformación de agrupaciones musicales tales como orquestas, coros y bandas;
- II. Diseñar los programas de capacitación y actualización dirigidos a los asesores externos especializados en materia musical que participen en las estrategias y acciones a que refiere la fracción que antecede;
- III. Desarrollar la producción de partituras y videos tutoriales para la enseñanza musical de educandos de las escuelas públicas de educación básica;
- IV. Elaborar programas que permitan la implementación de la enseñanza musical a educandos a través de sistemas de educación a distancia;
- V. Fomentar el conocimiento y difusión de las expresiones musicales tradicionales y populares propias de cada entidad federativa;
- VI. Impulsar la participación de alumnos, maestros, padres de familia o tutores en las estrategias y acciones a que refiere la fracción I de este artículo. (pp. 42-43)

Este programa fue absorbido por la Secretaría de Educación Pública en el año 2020. Luego de varias dilaciones en los pagos a los maestros y responsables de las orquestas, el proyecto fue cancelado debido a recortes presupuestarios (García Bermejo, 2020).

En relación con la oferta de programas de formación docente, la Secretaría de Cultura a través del Centro Nacional de las Artes cuenta actualmente con un programa de desarrollo para los maestros de artes, titulado Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las

Artes en la Educación Básica (CENART, 2020). En los inicios de este programa, en 2012, se implementó únicamente en la ciudad de México, llevando a cabo hasta 2018 veinte emisiones con un total de 64 grupos y 1825 egresados (CENART, 2020). Ha sido implementado también en otros estados como Colima, Michoacán, Sinaloa, Campeche, San Luis Potosí, Hidalgo y Veracruz, con 15 emisiones con un total de 524 egresados. Como parte de la estrategia de Formación de Formadores, en 2018 se instituyeron 14 grupos con 271 egresados, distribuidos en cinco estados diferentes: Michoacán, Querétaro, Veracruz, Hidalgo y Oaxaca. Lamentablemente, este programa aún no llega a todos los estados, a pesar de constituir una buena opción y oportunidad para los docentes de artes. De acuerdo con Ordaz (2015), las malas condiciones en las que se encuentran las materias de arte dentro del sistema educativo en el país, afectan grandemente la formación continua de maestros de educación artística; las necesidades de desarrollo profesional de estos docentes no se ven abordadas ni cumplidas, incluso para los docentes de asignaturas generales que deben impartir la materia de arte.

Deficiencias y potencialidades de desarrollo profesional del docente en educación artística

Hoy en día, la formación docente se entiende como el desarrollo que se da a través de la experiencia laboral de los profesores, cuyas características giran en torno a la experiencia, la reflexión, el aprendizaje continuo y las planificaciones en beneficio a la sociedad estudiantil (Avalos, 2011). Terigi (2010) menciona que muchas veces las capacitaciones se dan de forma colaborativa, las cuales consisten en encuentros, en los que los docentes describen sus experiencias, para así poder reflexionar sobre sus decisiones tomadas en clase, analizar sus resultados, considerar las dificultades afrontadas y evaluar alternativas.

De acuerdo con Vaillant (2007), describir la figura del docente desde la revalorización de su profesión ante la sociedad es imprescindible, así como establecer para ellos un desarrollo profesional, en función de las necesidades particulares de cada uno, para mantener atractiva su profesión. Es prioritario equilibrar, en todo sentido, la situación del desarrollo profesional para que los docentes cuenten con la selección equitativa, de actualización de su conocimiento y su quehacer pedagógico (Arancibia Herrera et al., 2008), con la constante construcción y planificación de todos los actores sociales involucrados. Por su parte, para

Vélaz de Medrano et al. (2009), los docentes son imprescindibles para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, para incrementar la calidad de la educación y para desarrollar a nuestra sociedad. Las causas diversas que configuran la actividad del docente, son su formación inicial y permanente, el proceso de selección e incorporación a la escuela, las condiciones de trabajo, la organización de la institución escolar, el apoyo de los poderes públicos, las perspectivas profesionales a lo largo de su vida y la valoración social que percibe. Estos autores se han centrado en el desarrollo profesional docente para ofrecer una amplia perspectiva sobre la situación de los docentes en Iberoamérica. Mencionan que, como primera medida, es prioritario plantear que los docentes sean tomados en cuenta para las políticas educativas y también sobre los procesos que atañen a su aprendizaje a lo largo de su carrera y desarrollo profesional. Se hace necesario contar con modalidades de crecimiento, adecuados a la formación en servicio de cada maestro (Leyva y González, 2019) para así superar la idea de que el aprendizaje docente consiste solo en seguir cursos. Aseguran que dichas estrategias permitirían garantizar la reflexión sobre lo que acontece en la práctica docente.

El poder brindar una educación artística de calidad se convierte en un gran desafío debido a la concepción errónea de que la construcción del conocimiento artístico depende de un proceso de enseñanza y aprendizaje pedagógicamente estructurado. Por lo tanto, la formación de educadores debería de presentarse como el perfeccionamiento continuo de la calidad en su saber, para que así puedan contar con un mejor desempeño al enfrentarse a su vida laboral, de tal forma que su proceso esté orientado al desarrollo de estrategias que permitan a los maestros fortalecer habilidades a lo largo de su vida profesional (Winner et al., 2013). Por lo anterior, el maestro debe poseer una formación disciplinar de alto nivel, que vaya acompañada de conocimientos teórico-pedagógicos sólidos. Por tal motivo, se debe promover la actualización de los conocimientos de los maestros a través de procesos de formación continua, de tal manera que los maestros puedan adaptarse al cambiante mundo de la educación. Para impartir educación artística con seriedad, es indispensable contar con maestros sensibles, los cuales no solo transmitan los conocimientos disciplinares y coordinen las actividades durante la clase, sino que también manejen elementos subjetivos como las emociones, la sensibilidad y el sentido de identidad, con los cuales canalicen las habilidades en formación hacia la creatividad y la originalidad (Pimentel et al., 2011). Uno de los grandes retos que enfrenta la educación artística, está representado por la brecha existente entre la

formación del profesorado, fundamentada principalmente en la producción artística y su dominio docente.

Según Cáceres (2016), un elemento esencial en la formación del docente de artes, de acuerdo con las necesidades exigidas por el nuevo siglo, se encuentra la transdisciplinariedad. Esta se entiende como la integración de las diversas realidades enfrentadas por el sujeto y expresadas a través de su sensibilidad individual. La autora también resalta la pertinencia del modelo educativo por competencias para la enseñanza y el aprendizaje de las artes, ya que puede afirmarse que la combinación de ambos conceptos permitiría la formación de un profesional integral. La autora ilustra la formación del docente de artes mediante el modelo por competencias (Tabla 1), conceptualizando las habilidades por adquirir.

Tabla 1

Formación artística por competencias

Noonico	Potencialidades	Personal	Grupal	Social
Conocer los materiales, procedimientos y técnicas que se asocian a cada lenguaje artístico.	Capacidad de interpretar y percibir creativa e imaginativamente problemas artísticos.	Conocer los métodos artísticos susceptibles de ser aplicados a proyectos socio-culturales.	Capacidad de trabajo colaborativo en equipo, organizando desarrollando y resolviendo el trabajo, aplicando estrategias de interacción.	Analizar la repercusión recíproca entre el arte, la sociedad y el compromiso social del artista.
Capacidad de aprendizaje de las metodologías creativas asociadas a cada lenguaje artístico.	Capacidad de trabajar autónomamente, desarrollando la capacidad de plantear y concluir el trabajo artístico personal.	Capacidad para identificar y entender los problemas del arte que generan procesos de creación.	Capacidad de colaboración con otros profesionales de otros campos para desarrollar adecuadamente el trabajo artístico.	Comprensión crítica de la dimensión pre-formativa y de incidencia social del arte.
Capacidad de producir, comunicar, exponer, relacionar y reflexionar ideas dentro del proceso creativo.	Capacidad de iniciativa y de espíritu emprendedor.	Capacidad de iniciativa propia, automotivación, reflexión y de análisis crítico.	Capacidad de interactuar con otros grupos y para la proyección de sus creaciones artísticas.	Capacidad para activar, entender generar o modificar un contexto cultural.

Nota. Noonico (espistémico); potencialidades (habilidades); lo personal (su desarrollo); lo grupal (inter o intrapersonal); lo social (contexto, cultura) (tomado de Cáceres, 2016, p. 8).

Raquimán Ortega y Zamorano Sanhueza (2017) resumen los diversos enfoques de enseñanza de las artes visuales, estableciendo como necesidades primarias para la formación del docente de artes el desarrollo de las capacidades de percepción estética con miradas reflexivas a procesos, temáticas y fenómenos situados en contextos sociales y artísticos (Tabla 2).

Nuere (2002) establece cuatro direcciones fundamentales para la educación artística: La cognoscitiva: el individuo debe conocer los materiales, procedimientos, técnicas y metodología necesarios para poder plasmar de manera certera aquello que desea expresar, la lúdico-expresiva a través de sus múltiples manifestaciones y por último, la comunicativa, que induce a establecer un diálogo con nuestros semejantes, mediante la plasmación simbólica del universo material que nos rodea y por último la estética a la que aspira. (p. 22)

Tabla 2

Enfoques y modelos de la enseñanza de artes (Raquimán Ortega y Zamorano Sanhuesa, 2017).

Enfoques reconstruidos a partir de modelos de enseñanza de las Artes Visuales	Modelos de enseñanza de las Artes Visuales
1. Taller maestro aprendiz	<ul style="list-style-type: none"> - Modelo del Taller del artista (Marín, 1997) - Taller del artista (Belver, 2011) - El arte como saber (Agirre, 2005)
2. Arte en la academia	<ul style="list-style-type: none"> - El sistema de la academia de Bellas Artes (Marín, 1997) - Las escuelas institucionalizadas de artistas (Belver, 2011) - Las academias de arte (Belver, 2011) - Academias de Bellas Artes (Efland et al., 2003)
3. Arte y diseño	<ul style="list-style-type: none"> - La experimentación Bauhasiana (Marín, 1997) - Resolución creativa de problemas (Eisner, 2004) - Las escuelas modernas (Modelo Alemán y Ruso) (Belver, 2011) - Educación artística como preparación para el mundo laboral (Eisner, 2004)
4. Expresión y creación personal	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de genio y capacidad creadora (Marín, 1997) - Expresión personal creativa (Eisner, 2004) - El arte como expresión (Agirre, 2005)
5. Desarrollo disciplinar y cognitivo de las artes visuales	<ul style="list-style-type: none"> - Las artes y el desarrollo cognitivo (Eisner, 2004) - La integración de las artes en el currículum (Eisner, 2004) - Enseñanza del arte basada en las disciplinas (Eisner, 2004) - La reconstrucción disciplinar de la educación artística (Agirre, 2005)
6. Educación artística y cultura posmoderna	<ul style="list-style-type: none"> - Cultura visual (Eisner, 2004) - La educación artística posmoderna (Belver, 2011) - El arte como sistema cultural (Agirre, 2005) - El arte como experiencias estéticas contingentes (Agirre, 2005)

Nuere (2002) establece como valores formativos esenciales a desarrollar en los estudiantes mediante la enseñanza de las artes:

- La habilidad para visualizar, poder solucionar problemas por medio de imágenes, como, por ejemplo, saber interpretar un mapa, obedecer a una señal de tráfico, o entender lo que nos quiere decir una pintura.
- Desarrollo de destrezas perceptuales, donde nuestra percepción está basada en nuestras experiencias, y éstas son lo que nos diferencia de los demás.

- Pensamiento divergente, dejando libertad al alumno para ser creativo, que pueda innovar, imaginar, expresarse con espontaneidad y ser flexible.
- Aprendizaje por descubrimiento, clave del aprendizaje procedimental, puesto que la mejor manera de aprender algo es experimentarlo nosotros mismos.
- Trabajo en grupo, como una de las principales funciones la habilidad de saber trabajar con otros y saber respetar los intereses tanto de uno mismo como de la comunidad.
- Transversalidad, para el desarrollo de conocimientos de otras materias.
- Simbolización, por la que el artista transforma la realidad mediante su propio lenguaje.
- Expresión por la que el ser humano expresa sentimientos e ideas.
- Creatividad necesaria para desarrollar problemas de cualquier tipo, no solo visuales.
- Comunicación mediante el lenguaje visual en un mundo donde prima la imagen.
- De conocimiento de la civilización, para el entendimiento de otras culturas, como también a nosotros mismos por medio del estudio del arte.

Programas de enseñanza de las artes han sido desarrollados en diversos países, siendo sus experiencias un valioso testimonio acerca del potencial formativo que dichos programas poseen. En España, Saura (2013) realizó un proyecto llamado *Red social para la educación artística abierta y a distancia, para la formación continua del profesorado*, de la Universidad Autónoma de Madrid, en el cual planteó el cómo podrían llegar a ser más eficaces el profesorado y los profesionales de la educación artística. La respuesta para ella se dio en lo que denomina como Art Educación con TIC. El contexto donde se desarrolla su proyecto de innovación Art Educación denominado abreviadamente como su red social E@, es la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Trabaja de esta manera en la formación continua del profesorado de enseñanzas artísticas colaborativamente, desde su red social E@. Se presenta un espacio web, con formato de red social, el cual pretende facilitar el desarrollo permanente de la sociedad actual de una manera que se perciban entre el mundo real y el virtual, promoviendo el aprendizaje continuo y proporcionando la actualización permanente que requiere el docente de educación artística (Saura Pérez, 2012).

Rodríguez Cordero (2010) menciona que la formación profesional de los músicos, en el caso particular de Cuba, ha sobresalido por su solidez en el desarrollo de las competencias

profesionales y por los éxitos nacionales e internacionales de sus estudiantes y graduados. Sin embargo, de manera general se aprecia que resulta necesario que los profesores de esta manifestación artística cuenten con más herramientas psicopedagógicas especializadas que sustenten su ejercicio docente. Desde 1998, el Programa Nacional de Perfeccionamiento de la Enseñanza Artística en la Escuela Cubana, reforzando el convenio con el Ministerio de Cultura, busca asentar y reforzar los logros de la formación artística, tanto en los docentes encargados de la enseñanza de las disciplinas del arte, como de los educandos. Dicho programa tiene como objetivo:

La formación y desarrollo de la personalidad de niñas, niños, adolescentes y jóvenes mediante la apropiación, elaboración y manifestación de los valores éticos, estéticos y artísticos contenidos en la herencia cultural y en las relaciones sociales, con vistas a construir su propia imagen como individuos y grupos, participar en el progreso de la nación y comprender mejor las relaciones con otros pueblos. (Rodríguez Cordero, 2010, párr. 8)

Las líneas y prioridades de trabajo de este programa están encaminadas a la:

- Preparación y superación del personal docente.
- Fortalecimiento de las comisiones de Educación y Cultura.
- La escuela como centro cultural más importante de la comunidad.
- Reconocer el gusto por la lectura y la preservación del patrimonio cultural y natural.
- Incentivo hacia las motivaciones, intereses, aficiones y comportamientos culturales como vía de enriquecimiento espiritual.

El desarrollo profesional docente es importante ya que en los contenidos del mismo se representaría tanto el conocimiento de base como el saber de la práctica, con la que los maestros y maestras van edificando su conocimiento y su práctica profesional (Escudero et al., 2018). De dicha forma, paralelamente, afrontan las tareas y responsabilidades del ejercicio de la docencia.

De acuerdo con Martínez (2010), la formación del profesorado está definida por un trayecto educativo que va del campo de la producción artística al de la reproducción docente. En este sentido, las experiencias analizadas remiten a un perfil de alumno (profesor-artista) que, habiendo obtenido su acreditación al final de un trayecto asignado por la producción artística, encuentra su principal dificultad como docente, no en la reproducción del hacer

artístico sino en la reflexión y producción de conocimiento sobre el mismo. Dicho esto, la preparación de los profesores de artes juega un papel esencial en el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que diversos factores inciden en la actitud de los docentes ante su superación profesional, pudiendo destacarse la motivación como un elemento imprescindible en su posición ante este problema.

Modelos teóricos de motivación

Las investigaciones en motivación se profundizaron y complejizaron en las últimas décadas del siglo XX, debido a la introducción de nuevas teorías acerca del comportamiento, así como nuevas capacidades de investigación de fenómenos de este tipo a nivel individual y social. Para esta investigación se tomó el Modelo Situado de Expectativas y Valores de Eccles y Wigfield como punto de partida, así mismo, se tomaron como comparativa las teorías más importantes sobre este tema, para una explicación más amplia de cómo se ha buscado explicar la motivación.

Comenzamos con Albert Bandura (1987), en su Teoría Cognoscitiva Social o del aprendizaje social, define que las personas adquieren su aprendizaje a través de la observación de la realización de la tarea por un tercero o por medio de instrucciones. Bandura defiende la dimensión social del individuo donde el aprendizaje es asociativo y el sujeto, al aprender de otro individuo con mayor experiencia y práctica en la ejecución de una meta, adquiere la capacidad de lograrla por sí mismo en menor tiempo y con mejor desempeño en comparación de haber adquirido su aprendizaje en solitario. Esta teoría se basa en el modelo de aprendizaje de reciprocidad triádica del funcionamiento humano, que determina que los factores personales, ambientales y de conducta, así como su interacción, facilitan el aprendizaje de los individuos, donde si hay recompensas positivas a las conductas realizadas, estas tenderán a ser repetidas, en efecto contrario a las recompensas negativas.

La Teoría de la Autoeficacia propuesta por Bandura está relacionada con la creencia de un individuo en su capacidad para realizar una acción (Bandura, 1994). Este término es más amplio que la teoría de la expectativa (Eccles y Wigfield, 2020) porque la autoeficacia comprende la expectativa de los individuos y sus habilidades para realizar una tarea. Hay cuatro fuentes de autoeficacia o formas principales de aumentarla. La primera manera es a través de las experiencias de maestría las cuales significan que, si una persona llega a tener éxito, sus suposiciones sobre el futuro serán más optimistas. Después de ser un maestro, las

motivaciones de los maestros se forman por su proceso de enseñanza continua; sin embargo, si su experiencia docente no es igual con sus observaciones previas al servicio, pueden ser desmotivados (Dörnyei y Ushioda, 2013). La segunda manera de aumentar la autoeficacia es la experiencia vicaria. Este factor se refiere a ver a alguien como un modelo social, y si el modelo social llega a tener éxito de ciertas maneras, el individuo se vuelve seguro de sí mismo. Pero si el modelo social falla, el nivel de motivación se vuelve bajo. La persuasión social es la tercera fuente de autoeficacia. Bandura argumenta que las personas pueden ser persuadidas verbalmente de que tienen la capacidad y hasta cierto punto estos impulsos verbales aumentan su motivación. La última fuente de la autoeficacia está relacionada con las emociones. La gente confía ampliamente en sus estados somáticos y emocionales mientras juzga sus capacidades. Las personas aceptan el dolor, la enfermedad o la fatiga como recursos de poca motivación. Por otra parte, las emociones positivas y negativas afectan fácilmente las motivaciones (Bandura, 1994).

La Teoría de la Fijación de Metas de Koontz y Wehrich (1999) habla de que el individuo, al tener metas específicas, cada vez con mayor nivel de dificultad, incrementa su desempeño al cumplirlas, además de realizar las tareas más sencillas con mayor eficiencia. La motivación se ve alimentada por el logro y el trabajo para conseguir el objetivo, siendo la dificultad del objetivo un estímulo interno para el cumplimiento de la meta. Cuando la meta es específica y retadora en función de las capacidades habituales del individuo, el rendimiento es más alto, si se busca una aproximación más flexible hacia el logro de la meta.

Las situaciones que originan una experiencia inmejorable, refiriéndose al flujo, son aquellas que se caracterizan por contar con los retos y desafíos más arduos, en donde el individuo cree poseer las habilidades en un alto nivel para solucionar o superar dichas situaciones. A lo contrario de la Teoría de Flujo (Flow) de Mihaly Csikszentmihalyi (2010), Las características fundamentales para la definición de la situación de flujo, son:

- Reto o desafíos;
- concentración de la atención en el hecho;
- metas definidas;
- retroalimentación sobre el hecho;
- emoción o sentimiento de control;
- desapego sobre uno mismo.

Es especialmente la combinación del grado de desafío y las habilidades, lo que genera la experiencia inmejorable. Los diferentes niveles que surgen del combinar estas dos variables producen ocho líneas de experiencia, los cuales son:

- Desafíos complicados y habilidades moderadas originan experiencias detonantes
- Desafíos complicados y habilidades bajas originan experiencias de angustia
- Desafíos leves y habilidades bajas originan experiencias de inquietud
- Desafíos sencillos y habilidades bajas originan experiencias de indiferencias
- Desafíos sencillos y habilidades moderadas originan experiencias relajantes
- Desafíos sencillos y habilidades altas originan experiencias de hastío
- Desafíos leves y habilidades altas originan experiencias controlables
- Desafíos altos y habilidades altas dan origen a experiencias de flujo (Fernández-Abascal, 2000).

Por otro lado, Deci y Ryan (Deci y Ryan, 1985a, 1985b, 1995; Ryan, 1995; Ryan y Deci, 2000), en su Teoría de la Autodeterminación, el ser humano tiene tres necesidades psicológicas innatas: la competencia, la autonomía y las relaciones sociales. El nivel de satisfacción que recibe al cumplirlas es directamente relacionado con su motivación y bienestar psicológico. La Teoría de la Autodeterminación se enfoca en la evolución de los recursos internos del individuo para su desarrollo, crecimiento y autorregulación conductual. La motivación del sujeto se deriva de causas internas y externas, y está más allá del constructo personal de cada individuo. Cuando la motivación es intrínseca, derivada del interés y confianza del sujeto ante una meta estimulante, el desempeño y la creatividad en el proceso de obtención de dicha meta son más altos.

La Teoría de la Evaluación Cognitiva es una subteoría derivada de la Teoría de la Autodeterminación, también propuesta por Deci y Ryan (1985b), que presenta que los factores sociales y ambientales producen variabilidad en la motivación intrínseca. Se concentra en las necesidades de competencia y autonomía, donde plantea que los eventos sociales-contextuales, tales como la retroalimentación, la recompensa y la comunicación personal producen sentimientos de competencia que alimentan la motivación intrínseca para ejecutar una acción, pero solo si están vinculados a la percepción de autonomía. Por tal causa, la motivación extrínseca por medio de amenazas, retroalimentación negativa y presión disminuyen la motivación intrínseca, al afectar la visión de autonomía y control que tiene el

individuo sobre la meta y el resultado esperado, provocando un menor desempeño y menor sensación de recompensa y, por lo tanto, afectando la motivación futura del sujeto hacia nuevas tareas.

Después de décadas de estudiar y al basarse en las personas y como dan cara a sus desafíos, Dweck concluyó en el 2006, que los seres humanos son capaces de tener dos mentalidades diferentes o según ella dos, *mindsets*: el fijo y el de crecimiento. Dweck (2017) realizó su investigación basándose en retos de índole académica para de esa manera analizar cómo se comportaban cientos de niños de los Estados Unidos después de tener un fracaso escolar.

Las personas con una mentalidad o *mindset* fijo tienen la creencia de que sus capacidades son de nacimiento y que estas no pueden ser cambiadas ni mejoradas. Al fallar tras no tener éxito en sus metas, estas personas no son capaces de superar dicho fracaso y no lo intentarán una segunda vez, ya que sentirán que no son lo suficientemente hábiles y se tomara como una derrota personal. Por el contrario, si completan su tarea de forma exitosa, esto se sentirá como algo natural y buscaran el reconocimiento de sus habilidades por parte de sus pares para sentirse superior que ellos.

Las personas que cuentan con una mentalidad de crecimiento entienden que las habilidades pueden ser reforzadas por medio de la práctica, esfuerzo y la retroalimentación que otras personas aporten. Al fallar tras intentar una acción, lo volverán a intentar las veces que sean necesarias para conseguir su objetivo y tendrán la habilidad de aprender de aprender de sus desaciertos. Estas personas son capaces de aceptar críticas y de pedir ayuda a sus pares sin problema alguno. El reconocimiento de su trabajo por parte de sus pares no es una necesidad, así como el sentir la superioridad sobre sus compañeros.

Las personas con mentalidad de crecimiento tienden a tener una mejor aceptación hacia los cambios y las dificultades que se les presenten. Esfuerzo, trabajo arduo y la convicción de aprender bajo las condiciones adecuadas son parte de su filosofía de vida.

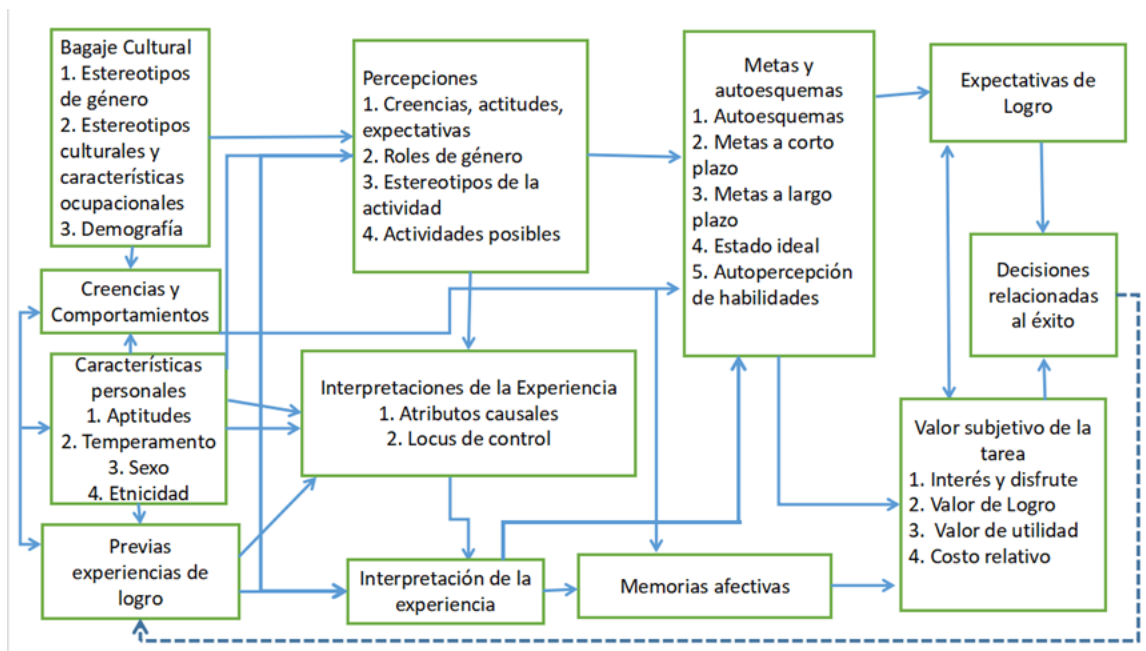
El Modelo Situado de Expectativas y Valores

El Modelo Situado de Expectativa-Valores de Eccles de Wigfield y colegas (Eccles et al., 1983; Wigfield y Eccles, 2000; Eccles y Wigfield, 2020) define que la motivación para la realización de una tarea se compone de la expectativa de ejecutar la tarea más el valor de

la misma (Figura 1). Nace de los trabajos de Atkinson (1957), quien definió las expectativas de éxito como una probabilidad de alcanzar exitosamente una tarea específica y el valor como la atracción de éxito en el logro de la tarea.

Figura 1

Modelo Situado de Expectativas y Valores (tomado de Eccles y Wigfield, 2020)



De acuerdo con Pintrich (2004), Eccles y colegas trabajan desde el constructo de la motivación de logro y propone que esta sería la resultante de dos factores principales: la expectativa, que equivale al sentimiento de competencia que un sujeto tiene frente a una tarea, y es equivalente a la noción de autoeficacia propuesta por Bandura (1997) y el grado de valor asignado a la tarea. Mientras la primera aborda el sentimiento de competencia en un tiempo futuro (*seré capaz de*); la segunda, lo hace desde una perspectiva presente (*me siento capaz de*). La expectativa se relaciona con la pregunta “¿puedo realizar esta tarea?”, que implica tener éxito en una determinada tarea a futuro. El valor responde a la pregunta “¿por qué debo hacer esta tarea?” Eccles y Wigfield (1995) sostienen que las expectativas y los valores influyen en el rendimiento, el esfuerzo y la persistencia.

Wigfield y Eccles (2000) discuten, además, otros constructos de la motivación tales como la capacidad de elección, la persistencia y el desempeño, los cuales llevan a la

edificación del concepto de valor de una actividad determinada. Sostienen que la interpretación de la realidad, no la realidad misma, es la que determina la conducta. Las expectativas y valores que afectan la motivación del individuo están influenciadas por otros agentes socializadores como son las relaciones personales, factores sociales, culturales, y conductas de otros sujetos a los que se expone el individuo. La teoría propone un modelo que establece las relaciones causales de dichos elementos.

La teoría sugiere que las creencias respecto a la ejecución de las tareas impactan en la percepción del individuo sobre sus metas personales, habilidades y memorias afectivas. Estas variables sociocognitivas, a su vez, influyen en la percepción individual de su desempeño en tareas previas, creando una retrospectiva que puede afectar su desempeño en tareas futuras. Conceptualmente, las creencias respecto a sus habilidades son construidas por el sujeto con base a sus habilidades actuales y las expectativas de sus habilidades en el futuro.

Eccles (2006), asume que las elecciones relacionadas con el logro consciente o inconsciente son guiadas por:

- Las expectativas de éxito, de eficacia personal para varias opciones y el sentido de competencia en diversas tareas.
- La relación de opciones de un rango de metas, el conjunto de identidades personales y sociales y las necesidades psicológicas básicas.
- Los esquemas individuales de roles basados culturalmente como los relacionados con género, clase social, grupo religioso y grupo étnico.
- El costo de la inversión en tiempo por una actividad o en otra.

Para Eccles (2006) hay cuatro aspectos que sustentan el cómo entender las diferencias individuales y grupales de los logros académicos en el ámbito escolar:

1. La dimensión de la elección. Las personas eligen e invierten tiempo y esfuerzo para el logro de la tarea de forma consciente o inconsciente.
2. Los individuos eligen entre varias opciones disponibles. Sin embargo, habrá opciones no incluidas por desconocimiento o por no considerarlas de forma realista disponibles para ellos. Por ejemplo, si la visión de futuro no incluye la continuación de la educación y una ocupación relacionada con la educación universitaria habrá pocos incentivos motivacionales positivos.
3. Las decisiones relacionadas con el logro, como la inversión de tiempo y esfuerzo en las tareas en casa tienen un amplio rango de consecuencias inmediatas. Además, las

opciones pueden tener componentes tanto positivos como negativos, por lo que es crítico el valor personal de cada opción.

4. Los estados personales y las características situacionales que incluyen varios componentes como: los del sistema del yo, que cambian con el desarrollo y el tiempo en respuesta a experiencias con tareas específicas; cambios en las habilidades cognitivas; e interpretación de creencias, de presiones socializadoras e influencias socioculturales.

El modelo de expectativa–valor predice que las personas invertirán tiempo y energía en tareas que piensan pueden dominar y que tienen un alto valor para ellas (Eccles, 2006). Además, las diferencias en la experiencia, en el ámbito escolar son un factor crucial en la confianza del estudiante en su habilidad para dominar el material escolar (expectativa) y el valor que le concede a las tareas de aprendizaje. De igual manera, se espera que la cultura refleje diferencias en las expectativas de éxito y en creencias relacionadas con el valor de las materias (Wigfield et al., 2004).

Eccles (2006) argumenta que, en la perspectiva de la Teoría de Expectativas y Valores respecto a la motivación de logro, existe una necesidad básica de que la persona sienta que es considerada como valiosa contribuidora de su grupo social e institucional, por lo tanto, es de relevancia la aceptación del profesor y escuela, para así facilitar la motivación del estudiante y prevención de experiencias que disminuyan su compromiso con el aprendizaje.

En el campo musical ha sido utilizado en investigaciones sobre motivación hacia el estudio de la música en diversos contextos educativos, en estudios relativos centrados en educación básica (González-Moreno, 2009, 2013; McPherson y O’Neill, 2010, McPherson et al., 2015), medio superior (Uy, 2008) y nivel superior (González-Moreno, 2012), así como también en la motivación estudiantil en contextos formales e informales (Carrillo, 2019). Sin embargo, existe limitada investigación que utilice dicho marco teórico para examinar la motivación de los docentes.

Para el presente estudio se decidió considerar esta teoría para examinar las percepciones de los docentes en función de los constructos de valor (importancia, utilidad) y expectativas de éxito (sentido de competencia).

Factores motivacionales en la formación del docente de artes

El estudio de la motivación docente es un campo desarrollado recientemente, donde el principal elemento estudiado en la educación lo constituyen los factores motivacionales del estudiante. En años recientes se ha determinado que la motivación en el proceso educativo es creada por la interacción entre estudiantes y profesores (Metcalf y Game, 2006). La motivación del profesor es vista como un buen predictor de la calidad de la enseñanza (Chalmers, 2007) y el cuidado de los estudiantes (Noddings, 2003). Ambos componentes, la calidad (y el conjunto de comportamientos que forman parte de la calidad) y el cuidado son el núcleo de la enseñanza eficaz (Ferguson et al., 2015). De hecho, la investigación sobre la eficacia del profesorado sugiere numerosos vínculos entre la motivación del profesorado, la eficacia del profesorado y la motivación del estudiante.

Gardner (2007), Doyle y Kim (1999), y Dörnyei (2008) indicaron que la motivación del maestro tiene un impacto directo en el entorno de clase, jugando un papel importante en el logro de los objetivos. Bernaus (2009) reveló la importancia de la motivación y planteó que si el profesor estaba motivado el resultado del proceso educativo es mejor y mayor, donde los factores intrínsecos son más prominentes que los extrínsecos para académicos (Erkaya, 2012; Wild et al., 1997). Además, los docentes deben estar motivados ya que la falta de la misma causa directamente el fracaso en su actividad académica y especialmente el proceso de aprendizaje de los estudiantes, impactando en la motivación futura del profesor, la cual está relacionada a la importancia en la realización de su labor y el logro para sí mismos (Neves de Jesus y Lens, 2005). Los profesores son actores clave que conforman el entorno de aprendizaje (Eccles y Roeser, 2011) y una de sus tareas más importantes es crear un entorno de aprendizaje que potencie y sostenga la motivación de los estudiantes y los implique en el aprendizaje, siendo vital la motivación misma de los profesores durante su labor docente.

Entender la motivación nos permite establecer los parámetros pedagógicos para elevar los estándares (Mortimore, 1995) y los logros de los profesionales en educación (Addison y Brundrett, 2008). En el apartado de la docencia, hay una fuerte correlación entre las teorías motivacionales de la autoeficiencia, la autodeterminación y la teoría de expectativa-valor de logros (Stirling, 2014). La motivación del profesor es a menudo una función de la expectativa (percepciones de que sus esfuerzos conducirán al aprendizaje del

estudiante), la instrumentalidad (la percepción de que serán recompensados por sus esfuerzos) y el valor (el deseo de alcanzar esas recompensas) (Kelley y Finnigan, 2003).

Hay muchos factores que afectan a los maestros a ser motivados. Rasheed y Humayon (2016) indicaron que los factores demográficos, los sentimientos personales de los profesores y los componentes relacionados directamente con el propio trabajo son los principales factores que influyen en la motivación de los profesores. Por otro lado, Alam (2011) resumió los factores personales, sociales y económicos de los docentes que los afectan para estar motivados como: el entorno escolar, la actitud de los estudiantes, recompensas, sentido de confianza y competencia, y los rasgos personales de los profesores para motivarse a sí mismos. Tomar decisiones en la clase, amar su profesión y el sentido de seguridad también motivan a los maestros (Dweck, 2013).

Motivadores extrínsecos e intrínsecos

En el ámbito docente se deben tomar en cuenta los motivadores extrínsecos de la labor docente, los considerados independientes de la motivación intrínseca del profesor, cuyos ejemplos pueden ser la remuneración, oportunidades de ascensos y promociones, estabilidad, condiciones de trabajo, y apertura a la participación y proactividad en el trabajo desempeñado. Para Luna y Tang (2004), la remuneración y recompensa económica es uno de los más importantes agentes motivadores del trabajo, siendo utilizado para adquirir riqueza patrimonial, además de reconocimiento, prestigio social y estatus. El dinero representa un resultado tangible de una tarea bien desempeñada, y es un motor importante en la valoración del individuo para la realización de la tarea. Aunque no es generalizable, es una estrategia importante a nivel directivo como motivador, aunque puede ser también un desmotivante para algunas personas, sobre todo si su remuneración está en gran parte supeditada al desempeño, como lo plantean Herzberg (1967) y Milkovich y Newman (2004).

Otro de los principales factores motivacionales es la oportunidad de ascensos y promociones, los cuales satisfacen las expectativas de autovaloración y resultados de las metas autoimpuestas por el individuo, donde para el sujeto la promoción es la forma de reconocer su esfuerzo y habilidad. Además, al incrementar la dificultad de las tareas ejecutadas el individuo alimenta su percepción de reto personal, desencadenando un movimiento positivo en su ciclo motivacional. Para algunas personas, también puede ser un

factor desmotivante derivado de la posibilidad de mayor responsabilidad y el miedo al cambio (Peña Rivas y Villón Perero, 2018).

Las condiciones de trabajo suelen ser de los últimos motivadores en la escala de valores de los trabajadores, ya que su principal impacto en la motivación es en un contexto negativo. Cuando el trabajador encuentra que su trabajo es de alto riesgo, con condiciones materiales precarias, no cuenta con los recursos necesarios para realizar efectivamente su autorrealización y control disminuye, demeritando su motivación para la realización efectiva de la tarea a ejecutar (Arrieta-Salas y Navarro-Cid, 2008).

La estabilidad laboral impacta en la sensación de seguridad, es un motivador fuerte sobre todo en situaciones de inestabilidad, crisis económica y falta de oferta de empleos en el entorno social del individuo. Una sensación de estabilidad redundante en un trabajador más comprometido con la presente actividad, al tiempo que permite una planificación más objetiva y adecuada de las futuras actividades. Igualmente, un entorno laboral estable permite una identificación más rápida y eficiente de los factores que inciden en los resultados a mediano y largo plazo (Granados, 2013; Nazario, 2006).

El factor último de los motivadores principales es la expectativa de logro percibida. Esta es la capacidad propia para realizar una tarea determinada, fuertemente ligada con el ambiente social dentro de su entorno laboral, donde las relaciones entre colegas, usuarios, o directivos fungen como un motivador primordial dentro de la ejecución de la tarea.

La preparación de calidad, el desarrollo profesional, la tutoría, las oportunidades de aprender con compañeros, la retroalimentación de supervisión y la ayuda a los profesores a lo largo de una trayectoria de aprendizaje permanente están estrechamente relacionados con la práctica en el aula y el aprendizaje estudiantil (Vaillant, 2006). La calidad de las experiencias de aprendizaje profesional y su impacto empírico, tanto en la práctica del profesorado como en la realización de los estudios, está estrechamente relacionado con el aumento de la autoeficacia, el compromiso y la motivación del profesorado (Timperley, 2008).

El apoyo y respeto de los administradores, los planes de estudios flexibles y el éxito de los estudiantes también son factores motivadores para los profesores (Connie, 2000). Los factores institucionales, la expectativa de recompensa, las actitudes de los padres y los estudiantes pueden clasificarse como factores extrínsecos. Ng (2015) encontró que la motivación intrínseca individual de los profesores está relacionada con la autonomía de su

trabajo, junto con otros factores tales como el apoyo y relación entre los colegas, un ambiente de armonía en el trabajo y alumnos altamente motivados.

Para Kiziltepe (2006, 2008), los propios estudiantes son considerados como el principal factor de motivación y desmotivación de los profesores, ya que el rendimiento de los estudiantes puede influir de manera importante en la motivación de los profesores, puesto que es el factor que da el sentido de logro a los docentes. El rendimiento de los estudiantes es uno de los factores más importantes para influir en la motivación de los profesores, ya que da el sentido de logro a los profesores (Praver y Oga- Baldwin, 2008; Scott et al., 1999).

Los estudios de Rubie-Davies et al. (2012) y Archambault et al. (2012), sobre la expectativa de los maestros, involucraron cómo las características del aula afectan las estrategias de instrucción de los maestros. Estos estudios sugieren que las percepciones de los maestros sobre las características del aula afectan el uso de estrategias motivacionales extrínsecas o intrínsecamente orientadas (Rubie-Davies et al., 2012) y los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Archambault et al., 2012).

Los motivadores considerados como características propias de la tarea, tales como autonomía, desarrollo de conocimientos, oportunidad de demostrar habilidades y destrezas, y la retroalimentación positiva se encuentran clasificados como factores intrínsecos de la motivación, ya que son componentes fundamentales de aspectos tales como el valor y significado del éxito de la tarea, el interés y el estímulo generado por su ejecución, y la autonomía con la que cuenta el individuo dentro de la tarea (Wigfield y Eccles, 2000). El significado y valor del trabajo que un individuo ejecuta, sobre todo si tiene un alcance importante dentro de la vida de otras personas, incrementa la percepción de valor del mismo, y, por lo tanto, la sensación de valía personal del sujeto. El interés y estímulo cuentan con un fuerte componente motivador, ya que cuando la persona cuenta con una sensación de reto y competencia dentro de la ejecución de la tarea, su necesidad de curiosidad y variedad se ven satisfechas.

La libertad que tiene el sujeto en la toma de decisiones, siendo conceptualizada como autonomía, es vital dentro del contexto laboral, sobre todo en el docente, ya que al tener la oportunidad de adaptar su práctica a las necesidades inmediatas de su trabajo pedagógico y educativo, incrementa su sentido de apropiación del mismo, y por lo tanto, la satisfacción al alcanzar las metas establecidas (Salas et al., 2018). Las estrategias de enseñanza que apoyan la autonomía se han asociado con una mayor motivación intrínseca y unos resultados de

aprendizaje más favorables (Jang et al., 2010; Reeve et al., 2004; Ryan y Deci, 2000). Aunque a menudo se supone que las estrategias y la estructura de apoyo a la autonomía son opuestas, la estructura puede proporcionarse de manera que apoye la autonomía (Reeve, 2009) mediante la comunicación de expectativas claras, dando orientaciones, proporcionando directrices y estableciendo límites.

Han y Yin (2016) mencionan que los profesores están más motivados cuando tienen mayor libertad en el uso de material, al incrementar el sentimiento de autonomía en los mismos. La integración de la voz de los docentes en la formulación de políticas y programas que repercuten en las personas, sus condiciones de trabajo, sus escuelas y sus alumnos también está asociada con la motivación de los docentes. Si los objetivos de una innovación o reforma en particular están claramente definidos, son moderadamente desafiantes y son aceptados por los profesores, es más probable que los acepten y promulguen (Heneman y Milanowski, 1999). Varios estudios muestran que el sentido personal de la eficacia aumenta positivamente durante la capacitación educativa (Housego, 1992; Hoy y Spero, 2005). Otros estudios han resaltado "correlaciones entre eficacia y habilidades y sugieren que la confianza de un individuo para llevar a cabo una tarea puede ser inducida como resultado de la capacitación" (Perrault, 2010, p. 2).

Por esta razón, es importante no solo formar especialistas en educación sino también actualizar el proceso de convertirse en un maestro, así como centrarse en el proceso de enseñanza y didáctica de las materias, prestar más atención a la práctica reflexiva y a la capacidad de realizar investigaciones en la escuela. Por lo tanto, el conocimiento profundo de una materia y las teorías psicológicas pedagógicas no es una garantía confiable de que los conceptos y procedimientos necesarios para los estudiantes se introducirán eficientemente (Dobbs, 2014), siendo necesario forjar un sentido filosófico, vocacional y de identidad en los académicos como soporte de las motivaciones intrínsecas de los mismos.

Numerosos estudios acerca de la identidad profesional de los profesores (Holgersen, 2017; Van Lankveld et al., 2017; Zhao y Zhang, 2017) argumentan que la identidad profesional del docente es un componente clave de la profesionalidad y la filosofía docente, considerando la reflexión y la autoeficacia como parte importante de la identidad profesional. La comprensión de la identidad emergente de los maestros que se encuentran en la etapa previa al servicio puede permitir que los educadores preparen a los futuros maestros para su carrera docente, facilitando el desarrollo de una identidad profesional como maestros y,

finalmente, el desarrollo de profesores eficaces que prosperen en la profesión (Beltman et al., 2015). Se ha argumentado que "la clara autoimagen y la propiedad de una identidad profesional emergente" (Bennett, 2013, p. 55) son condiciones necesarias que ayudan a los profesores a aplicar eficazmente los conocimientos adquiridos de los programas de formación docente en situaciones laborales futuras.

Por último, la retroalimentación puede considerarse como el agente con mayor impacto en la motivación dentro de un docente. Hackman y Oldhman (1980) la definen como "grado en que la actividad laboral requerida por el trabajo aporta al individuo información clara y directa sobre la eficacia de su ejecución" (p. 80). El docente, al tener un reforzamiento externo a través de tener muestra tangible de haber cumplido con las expectativas que se tienen de él, mantiene y mejora su desempeño, esforzándose por alcanzar las nuevas metas planteadas consecutivamente, en un círculo virtuoso de retroalimentación positiva.

Cada uno de los factores mencionados anteriormente, son constructos motivacionales personales, que deberán ser formulados y aplicados según las características y necesidades propias del individuo, en este caso el docente, tales como sus motivos, expectativas, metas, valores, condiciones socioculturales, objetivos y mecanismos de autorregulación conductual. Tomando en cuenta lo expuesto a lo largo de este capítulo, puede afirmarse entonces que existen diversos factores que inciden en la motivación de los maestros, y que estos afectan su desempeño docente. Además, se expone la importancia del análisis de los factores que inciden en esta problemática en México, en especial la motivación a través del modelo de expectativas y valores.

CAPÍTULO III

MÉTODO

Este capítulo describe la metodología utilizada para examinar el nivel de profesionalización y las necesidades de formación docente, la participación en programas de formación y motivación hacia la formación continua de los docentes de educación artística en el nivel básico. Se describe el diseño de la investigación, el instrumento de medición y su validación, las características de la población y muestra consideradas, así como los procesos de análisis de datos, que permitieron identificar los factores que propician o dificultan el desarrollo profesional de los maestros de artes.

Diseño de la investigación

Esta investigación siguió un diseño cuantitativo de corte descriptivo y exploratorio, para examinar el nivel de profesionalización de los maestros de artes, la participación en programas de formación continua, sus necesidades y motivación hacia la formación docente. Con base en la Teoría Situada de Expectativas y Valores (*Situated Expectancy-Value Theory*; Eccles et al., 1983; Eccles y Wigfield, 2020; Wigfield, 1994; Wigfield y Eccles, 2000), se tomaron en consideración los constructos de expectativas de éxito (sentido de competencia) y valores subjetivos de la tarea (interés, importancia, utilidad), con relación a su participación en programas de formación continua. Dentro del análisis de datos se incluyó información de tipo estadístico y opiniones subjetivas de los encuestados, con el objetivo de obtener de ellos información que contribuya a la investigación completa y enriquecedora del corpus teórico y estadístico (Sampieri et al., 2014). Para ello, se elaboró un cuestionario cuyos elementos de evaluación son la escala Likert, preguntas abiertas y opción múltiple. Posteriormente, se aplicó el instrumento de manera virtual por un espacio de cuatro semanas. Después de la recolección de datos, se procedió a su análisis mediante estadísticos descriptivos e inferenciales.

Descripción del instrumento

Con base en el Modelo Situado de Expectativas y Valores (Eccles et al., 1983; Eccles y Wigfield, 2020; Wigfield, 1994; Wigfield y Eccles, 2000), así como en investigaciones

previas en el campo de la educación musical (González-Moreno, 2010; McPherson y O'Neill, 2010; McPherson et al., 2015) se elaboró un cuestionario de 44 ítems divididos en seis secciones, que incluyó los valores subjetivos de la tarea (interés, importancia, utilidad) y los constructos de expectativas de éxito (sentido de competencia) en relación a su participación en programas de formación continua (ver Anexo 1). Se operacionalizaron cuatro variables relacionadas con las preguntas de investigación: el nivel de profesionalización, necesidades de formación docente, participación en programas de formación continua y motivación hacia la formación continua.

Primeramente, se creó en la plataforma *Google Forms* la versión digital del instrumento de evaluación y se publicó, haciéndoles saber a los participantes la disponibilidad del mismo. En la primera parte del instrumento se solicitó el consentimiento informado a los participantes (Anexo 2). A continuación, el primer grupo de ítems permitió la recolección de datos generales tales como edad, localidad, sexo y años de experiencia docente, mediante preguntas abiertas (3) y de opción múltiple (4). La segunda sección, también de preguntas abiertas (6), estas con la finalidad de obtener una información más detallada y poder obtener un perfil más completo, se les pidió a los participantes proporcionar información adicional acerca de sus experiencias artísticas previas y de sus comienzos en el arte, en cualquier contexto en el que eso se haya dado. Dentro de la misma sección también se agregaron preguntas de opción múltiple (2), las cuales permitieron examinar la formación profesional de los docentes encuestados. La tercera sección se enfocó en la participación previa en programas de formación continua, con la cual se buscó conocer la oferta educativa y oportunidades de formación continua, desde la perspectiva del docente, subdivididos en preguntas de opción múltiple (4), preguntas abiertas (7) y una pregunta con escala tipo Likert (5 puntos, donde 1 = Nada útil – 5 = Muy útil).

Se continuó con el tema de necesidades e intereses en formación continua. En este apartado se encontraban los reactivos que abarcan la motivación en cuanto a la necesidad e intereses de los docentes sobre su desarrollo profesional. Se manejaban reactivos con escala tipo Likert de cinco puntos (1 = Nada interesado – 5 = Muy interesado, 1 = Nada importante – 5 = Muy importante) y preguntas abiertas. Finalmente, la sección de motivación hacia la formación docente incluyó ítems sobre las expectativas de éxito y valores atribuidos a la formación, donde los participantes contestaron las siguientes afirmaciones de acuerdo con sus percepciones de confianza y competencia para realizar las actividades enlistadas,

mediante una escala Likert de 5 puntos, donde 1 era “completamente en desacuerdo” y 5 “completamente de acuerdo” (Figura 2).

Figura 2

Ejemplo de ítem para sentido de competencia.

Para finalizar por favor conteste las siguientes afirmaciones de acuerdo con sus percepciones personales de su práctica docente. No hay respuestas correctas o incorrectas, responda de acuerdo a su sentir y percepción.

Descripción (opcional)

37. Me siento capaz de desempeñar mi labor docente de manera efectiva

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

38. Me siento capaz de diseñar mis propias estrategias pedagógicas y secuencias didácticas

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

El constructo de valores fue medido mediante los subconstructos de interés, importancia, y utilidad atribuidos a realizar dichas tareas, mientras que el constructo de expectativas fue medido en términos del sentido de competencia expresado por los docentes y su confianza en realizar su práctica docente satisfactoriamente, así como la dificultad percibida de realizar dicha tarea (Eccles et al., 1983; McPherson y O’Neill, 2010; Wigfield, 1994; Wigfield y Eccles, 2000). En busca de obtener un mayor contraste entre los datos y una mayor confiabilidad, se realizaron además preguntas abiertas por cada subconstructo.

Validación del instrumento

Para la validación de contenido de este instrumento se utilizó el Juicio de Expertos. El procedimiento de validación del mismo, fue desde su realización, ya que se hicieron múltiples revisiones previas, antes de ser mostrado a los expertos y en función de los ajustes

sugeridos por ellos, se realizaron los cambios pertinentes para la investigación, cumpliendo así con la validez de contenido, de apariencia y de constructo. La validez de contenido implicó cubrir adecuadamente los dominios o dimensiones que se pretendía medir en el instrumento; la validez de apariencia fue determinada mediante el juicio de los expertos respecto a la pertinencia de los ítems en las escalas; y la validez de constructo se buscó mediante la consistencia entre el instrumento y las dimensiones teóricas (i.e., interés, importancia, utilidad, competencia) (Aiken, 2003). Los expertos que colaboraron en la revisión del instrumento fueron dos doctores y un maestro, que actualmente está estudiando su doctorado, todos investigadores de una Universidad del centro de México.

Durante la revisión, ellos realizaron sus comentarios y los puntos a considerar para un mejor resultado en cuanto a la compilación de los datos. Los cambios que se realizaron fueron en función a dichas recomendaciones relacionadas con el manejo y análisis de los datos.

Análisis de datos

El análisis de datos de esta investigación consistió en la realización de análisis estadísticos descriptivos e inferenciales. Con la muestra total se analizó la confiabilidad interna del instrumento, específicamente de las escalas Likert utilizadas para la medición de los constructos de valores y expectativas de éxito, así como de las necesidades de capacitación reportadas por los docentes. Los índices de alfa de Cronbach estuvieron en un rango de .711 a .933. Después de asegurar la confiabilidad y validez de los datos, se realizaron los análisis descriptivos mediante SPSS (*Scientific Package for the Social Sciences*) versión 27, y se procedió con el análisis multivariado de la varianza (MANOVA) para examinar las diferencias en los perfiles motivacionales y necesidades de capacitación de los docentes en función del nivel y sistema educativo en el que laboraban los docentes y sus áreas de especialización.

Participantes

Para la muestra representativa se seleccionaron como criterios la basificación de los maestros de educación artística de nivel básico y un mínimo de tres años de experiencia en ser docente de artes. No se consideraron como categorías excluyentes la pertenencia al sistema educativo y la disciplina artística, aunque se utilizaron como elementos clasificadores

de la muestra. En el estudio, participaron 98 docentes de artes de nivel básico del estado de Chihuahua, con un rango de edad entre 22 y 60 años de edad, y con un rango de experiencia laboral de 3 a 30 años.

Aspectos éticos de la investigación

Referente a la implementación del instrumento de investigación, se realizó también un consentimiento informado (Anexo 2). Dicho escrito se les mostró a los participantes antes de responder el cuestionario, para así notificarles que su participación era completamente voluntaria, así como también hacerles saber que toda la información proporcionada era completamente confidencial, ya que los datos sólo fueron utilizados únicamente para fines de esta investigación.

Las respuestas se emplearon de manera anónima y aleatoria para eliminar una posible identificación de las personas encuestadas, así como tampoco se compartió información entre los participantes, ya que es una comunidad reducida de artistas, lo cual presenta riesgos de posible identificación de los participantes. Sin embargo, los datos obtenidos mediante los análisis, son mostrados en formas de gráficas y tablas que ayudan a resolver las preguntas de investigación de este trabajo de una manera agrupada, que permita mostrar los resultados que arrojaron las respuestas de los participantes.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados del proyecto de investigación en dos secciones generales. Primeramente, se muestran los análisis descriptivos para los perfiles demográficos, nivel de profesionalización, años de experiencia docente, las especialidades que los docentes impartían, en qué niveles y sistemas laboraban, su formación como artistas y docentes, así como la oferta y participación en programas de formación continua, con el objetivo de examinar la percepción de los docentes acerca de sus necesidades e intereses de formación y su conocimiento acerca de la oferta de programas disponibles. Posteriormente, los análisis inferenciales utilizados incluyeron modelos multivariantes de la varianza (MANOVA), en este caso fue para examinar las diferencias en sus perfiles motivacionales y necesidades de capacitación en función del nivel y sistema educativo en el que laboraban los docentes y sus áreas de especialización.

Perfil demográfico

Los participantes de este estudio eran docentes de artes de nivel básico del estado de Chihuahua ($N = 98$). La Tabla 3 muestra la distribución por sexo, área de especialidad, sistema y nivel educativo. Como puede apreciarse, el mayor número de docentes son del sexo femenino que laboran en el sistema federal de educación. La presencia por especialidad también se localiza entre los maestros de música, siendo el menor grupo aquellos docentes pertenecientes a las artes visuales. Cabe destacar que el 30.6% ($n = 30$) de profesores encuestados imparten clases en más de un nivel educativo (Tabla 3). El rango de las edades de los docentes que participaron para esta investigación osciló entre los 22 y 60 años de edad. En cuanto a los años de labor docente estuvo en un rango de 3 a 30 años de experiencia laboral.

Inicios de la formación artística

La información recabada con relación a la formación artística de los docentes se agrupó y analizó de acuerdo con la etapa etaria en la que dicha experiencia tuvo lugar (i.e., infancia, adolescencia y juventud), ya que en todas las respuestas de los encuestados

expresaron sus inicios en el arte de esa forma. Los participantes que comenzaron desde la infancia ($n = 27$, 27.5%), respondieron haber comenzado desde la escuela, en clases particulares y/o por influencia de los padres. Los que comenzaron en la adolescencia ($n = 18$, 18.3%) iniciaron con clases particulares y desde la escuela, como en rondallas, coros y grupos de artes, como danza folclórica y grupos de teatro. Por último, los participantes que iniciaron en la juventud ($n = 40$, 41%) en primer lugar respondieron comenzar en la universidad al estudiar su carrera en artes y en segundo término, los que comenzaron en bachillerato de artes y humanidades.

Tabla 3

Perfil demográfico de los participantes

Variable	Descripción	Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Hombre	46	46.9
	Mujer	52	53.1
Especialidad*	Música	82	83.7
	Artes Plásticas	24	24.5
	Teatro	17	17.3
	Danza	12	12.2
Sistema	Estatal	54	55.1
Educativo*	Federal	28	28.6
	Privado	26	26.5
Nivel educativo en el que laboran*	Preescolar	34	34.7
	Primaria	55	56.1
	Secundaria	47	46.9

Nota. Los porcentajes totales por especialidad, sistema educativo y nivel educativo suman más del 100% debido a aquellos que estudiaron más de una especialidad, o laboraban en más de un sistema o impartían en más de un nivel educativo.

Nivel de profesionalización

A continuación, se presentan los gráficos donde podemos apreciar los porcentajes de docentes que cuentan con licenciatura y posgrado. El 94.9% ($n = 93$) de los docentes que

imparten la materia de educación artística en nivel básico cuentan con licenciatura, mientras que solo el 23.5% ($n = 23$) cuenta con posgrado.

En cuanto a las instituciones que otorgaron el grado de licenciatura a los participantes, el 82% ($n = 80$) contestó haberse recibido de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), mientras que el 4.1% ($n = 4$) reportaron haber obtenido su grado en otras instituciones como el Conservatorio de música de Chihuahua, Escuela Normal del Estado, Conservatorio de las Rosas y la Universidad Veracruzana.

En cuanto a las especialidades que los docentes estudiaron a nivel posgrado incluyen Maestría en Artes, Educación Superior y Educación (en general). En cuanto a las instituciones que otorgaron el grado se encuentran, Facultad de Artes de la UACH (Universidad Autónoma de Chihuahua), UPN (Universidad Pedagógica Nacional), Normal Superior del Estado y URN (Universidad Regional del Norte).

Participación en programas de formación continua

Relativo a las características de su labor profesional, un 71.4% de los docentes ($n = 70$) reportaron haber participado en cursos ofertados por el sistema educativo, mientras un 28.6% ($n = 28$) respondió no haber tomado parte de dicha oferta. Sin embargo, 75.5% ($n = 74$) de los profesores encuestados tomaban capacitaciones por su cuenta, relacionadas con sus intereses formativos. Mientras que el 39.8% ($n = 39$) de profesores asistían al menos una vez al año a cursos de formación continua, 37.8% ($n = 37$) asistían dos o más veces al año y solo el 22.4% ($n = 22$) de los encuestados no asistía nunca a este tipo de talleres.

El 99% de los profesores encuestados ($n = 97$) valoraban de “muy importante a importante” el mantenerse actualizados, mientras que sólo el 1% ($n = 1$) lo considera medianamente importante. Referente a las capacitaciones específicas en su área artística el 95.9% ($n = 94$) lo consideraba de “importante a muy importante” y el 4.1% ($n = 4$) “medianamente importante”.

En relación con los obstáculos encontrados por los docentes para acceder a programas de desarrollo profesional², los encuestados señalaron como puntos principales, la falta de tiempo (50%, $n = 49$), falta de oferta (19.4%, $n = 19$) y costo monetario de los cursos (17.3%, $n = 17$) como factores predominantes. Otros obstáculos importantes enumerados fueron la

² Nota: los porcentajes en este apartado dan mayor a 100% debido a que algunos de los docentes dieron dos o más opciones en sus respuestas.

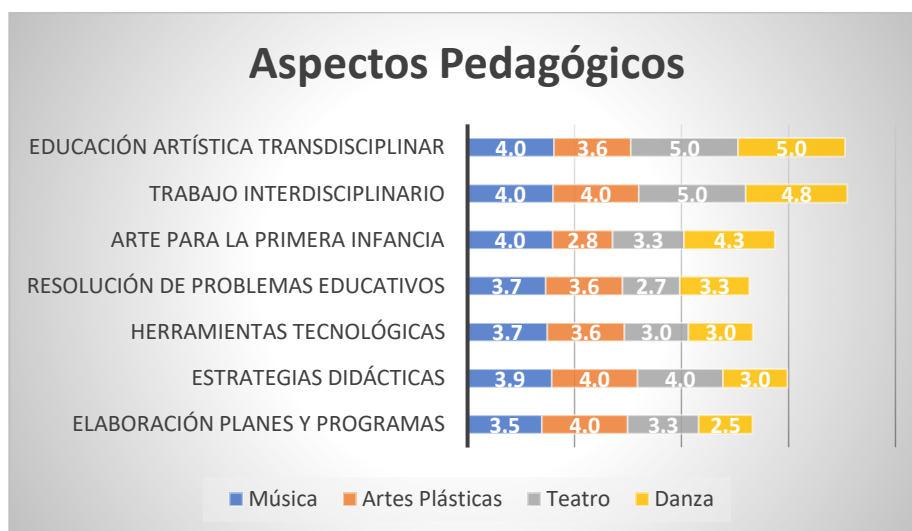
falta de interés (12.2%, $n = 12$) y la lejanía de los centros de capacitación (5.1%, $n = 5$). En menor medida, los docentes mencionaron la pandemia (4.1%, $n = 4$), y la falta de autorización de las instituciones educativas en las que laboran (4.1%, $n = 4$).

Necesidades de formación continua (por especialidad)

En las Figuras 3 y 4 se muestran las medias de los resultados de las necesidades e intereses de los docentes por recibir capacitaciones tanto en el área pedagógica, como en la de desarrollo de habilidades de las distintas áreas artísticas. Aunque los docentes reportaron recibir una mayor cantidad de cursos en el área pedagógica, muestran gran interés por continuar recibiendo dichas capacitaciones (Figura 3). Sin embargo, dentro del mismo reporte de los docentes, también mencionaron que las capacitaciones pedagógicas que reciben están más inclinadas hacia aspectos de las materias generales y como puede apreciarse en la Figura 3, los resultados con mayor ponderación son el trabajo interdisciplinario y en educación artística transdisciplinar, siendo estos dentro del estudio de la pedagogía del arte. El resultado con menor interés es respecto a la elaboración de planes y programas, es decir, que los docentes claramente tienen mayor inclinación hacia aspectos artísticos para su desarrollo profesional.

Figura 3

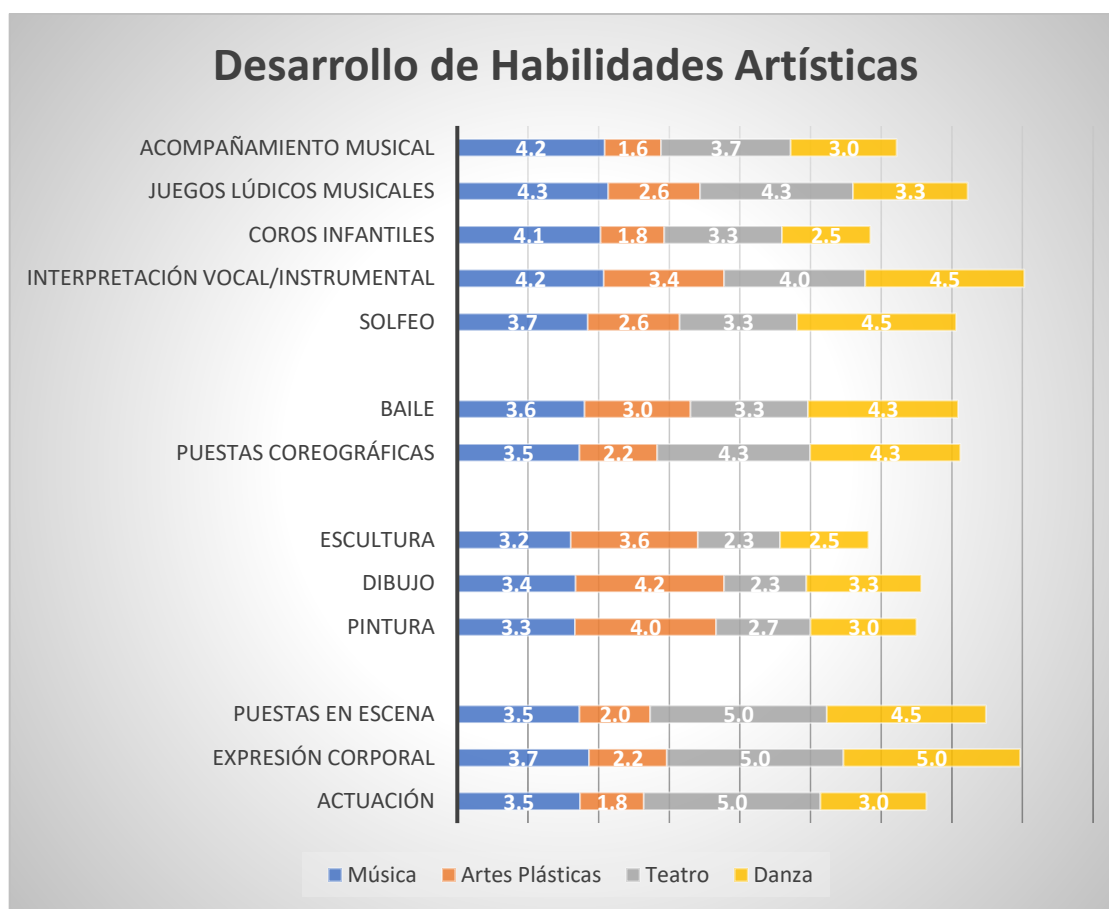
Necesidades y/o interés de formación en aspectos pedagógicos



Los docentes de artes, en general, se muestran muy motivados por capacitarse en distintas opciones que ofrecen las cuatro áreas, especialmente por las opciones de interpretación vocal/instrumental, así como en la de expresión corporal, excepto por los docentes de artes plásticas, ya que ellos reportaron tener un mayor beneficio en aspectos de su misma área y en las demás opciones se ve un bajo interés por tomar cursos de otras áreas.

Figura 4

Interés en capacitación por área artística



Para examinar las necesidades de formación continua, en función del área de especialidad de los docentes, se realizó un análisis multivariante de una vía, donde las variables dependientes correspondían al tipo de actividades que caracterizan la enseñanza de las artes en nivel básico y la variable independiente (inter-sujetos) correspondía a la especialidad de los docentes. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre

los docentes de diferentes especialidades, λ de Wilks = .048, $F(80, 203) = 2.957$, $p < .001$. El coeficiente de eta cuadrado η^2 , basado en el λ de Wilks fue de .53.

Las pruebas de efectos inter-sujetos (análisis univariados) en cada una de las variables dependientes, sugieren diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en tres de las actividades musicales y tres de las actividades teatrales (Tabla 4).

Tabla 4

Necesidades de capacitación en función de la especialidad artística

Tipo de Actividad	Diferencias entre grupos		p
	Grupo que expresaba mayor necesidad	Grupo que expresaba menor necesidad	
Musical (VD)			
Coros infantiles $F(4, 75) = 5.37$, $p < .001$, $\eta^2 = .23$	Música (M = 4.06, DE = .18)	Artes Visuales (M = 1.80, DE = .56)	.002
Juegos lúdicos $F(4, 75) = 4.65$, $p = .002$, $\eta^2 = .21$	Música (M = 4.27, DE = .15)	Artes Visuales (M = 2.60, DE = .45)	.008
Acompañamiento musical $F(4, 75) = 7.64$, $p < .001$, $\eta^2 = .30$	Música (M = 4.17, DE = .16)	Artes Visuales (M = 1.60, DE = .50)	<.001
Teatro			
Actuación $F(4, 75) = 2.99$, $p = .024$, $\eta^2 = .15$	Teatro (M = 5.00, DE = .78)	Artes Visuales (M = 1.80, DE = .60)	.019
Expresión corporal $F(4, 75) = 3.49$, $p = .012$, $\eta^2 = .17$	Teatro (M = 5.00, DE = .74)	Artes Visuales (M = 2.20, DE = .58)	.039
Puesta en escena $F(4, 75) = 2.98$, $p = .025$, $\eta^2 = .15$	Teatro (M = 5.00, DE = .80)	Artes Visuales (M = 2.00, DE = .61)	.041

Como puede apreciarse en las comparaciones múltiples, los grupos de docentes de Música y Teatro manifiestan un mayor interés hacia actividades de formación continua tanto enfocadas en el desarrollo de actividades de sus propias áreas como de las otras áreas artísticas. Por su parte, los maestros de artes visuales reportaron un interés significativamente menor para participar en cursos o talleres de otras especialidades.

Algunas de las tendencias que llamaron la atención fueron que los docentes de Danza se inclinaron mayormente por ciertas áreas de música como solfeo y ejecución instrumental, mientras que los de Artes Visuales respondieron con un mayor interés a diseño de planes y programas, elaboración didáctica y materias en su área como dibujo. También pudo apreciarse que los docentes de las áreas de Teatro y Danza son los más interesados en el trabajo interdisciplinario, así como en fortalecer sus habilidades tanto en cursos específicos de su área, como de otras áreas artísticas y pedagógicas. Sin embargo, cabe aclarar que estas tendencias no lograron significancia estadística ($p > .05$) (Anexo 3).

Se realizó un análisis multivariante de una vía para examinar las posibles diferencias entre los maestros de las diferencias disciplinas con relación a los constructos motivacionales de valor subjetivo de la tarea y expectativas de éxito. En dicho modelo no se encontraron diferencias estadísticamente significativas [λ de Wilks = .601, $F(32, 311) = 1.441$, $p = .063$], lo que sugiere que sus percepciones de importancia e interés reportadas por los docentes, así como sus expectativas de éxito en su labor docente, en lo general, son muy favorables (ver Tabla 5). Destacan sus percepciones de competencia en el desarrollo continuo de sus habilidades artísticas, su competencia pedagógica, aplicación de conocimiento artístico en la enseñanza, el diseño de estrategias didácticas y resolución de problemas, y en menor medida en el uso de tecnología o en la integración de otras áreas artísticas en su práctica docente.

Utilidad de la formación continua impartida por el sistema educativo

En cuanto a la participación en cursos impartidos por el sistema educativo, la mayoría de los docentes reportaron sí haber participado en dichos cursos ($n = 70$, 71.4%), mientras que solo 28 de los docentes reportó lo contrario (28.6%).

También se les pidió a los docentes que reportaran el área en la cual el sistema educativo les brindaba mayor capacitación, las opciones eran en el área pedagógica, en las artes en general y en las artes por especialidad artística. En la Figura 5 es posible apreciar que la mayoría de los docentes reportaron recibir mayor capacitación en el área pedagógica en general, y en mucha menor medida en el área de las artes, incluso es casi nula en las artes por especialidad.

Tabla 5

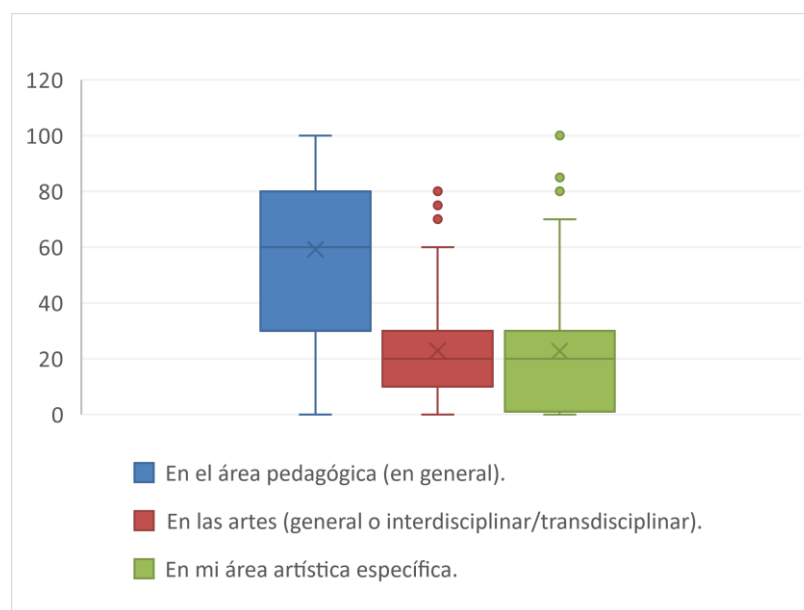
Medias generales en los constructos de valor subjetivo de la tarea y expectativas de éxito.

Valor Subjetivo de la Tarea	M (SD)
Importancia de su formación continua	4.90 (.33)
Interés en la formación continua	4.85 (.41)
Interés en formación específica en artes	4.87 (.45)
Expectativas de Éxito (Sentido de Competencia)	M (SD)
Competencia Pedagógica	4.64 (.67)
Diseño de estrategias de enseñanza	4.49 (.68)
Uso de la tecnología	4.32 (.77)
Resolución de problemas	4.48 (.67)
Aplicación de conocimiento artístico en la enseñanza	4.60 (.60)
Desarrollo continuo de habilidades artísticas	4.83 (.40)
Balance entre la enseñanza y la ejecución artística	4.40 (.87)
Integración de otras artes	4.10 (.90)

Nota. Escala Likert de 5 puntos.

Figura 5

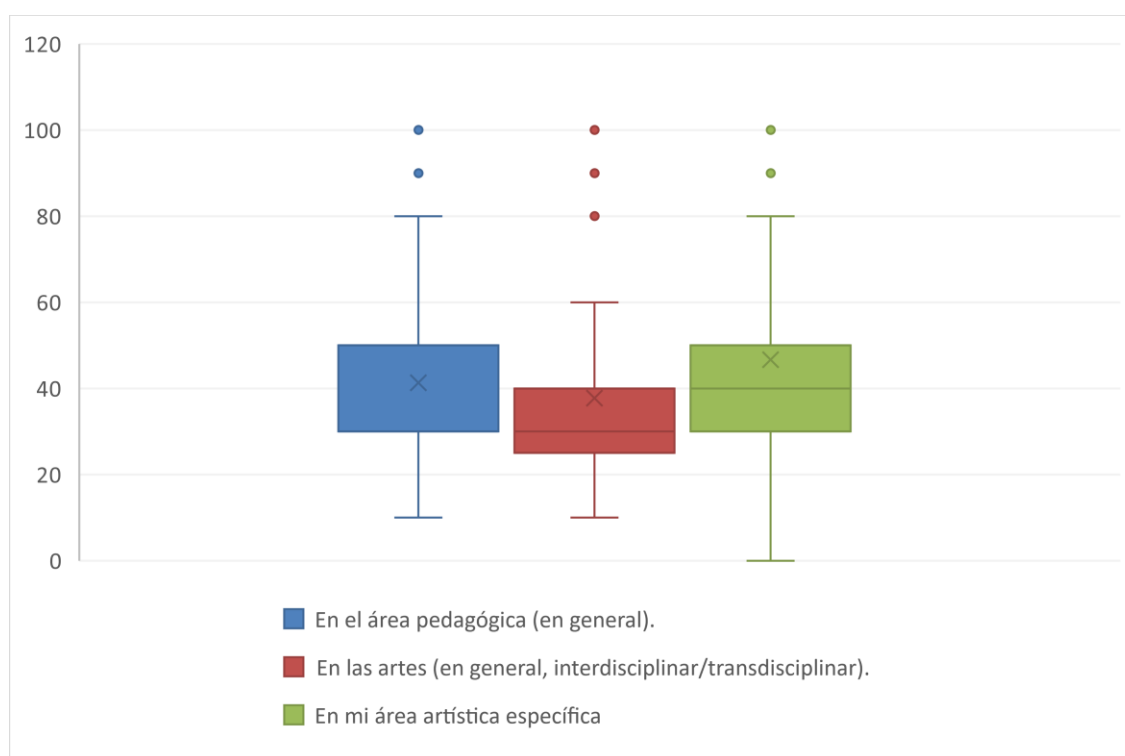
Porcentaje de capacitación recibida por el sistema educativo



Respecto a la utilidad y necesidad de los docentes de recibir capacitación por parte del sistema educativo, se les pidió responder el nivel de ponderación que le asignarían a recibir capacitaciones del área pedagógica, en las artes en general y en las artes por especialidad. Los docentes reportaron una mayor necesidad de recibir capacitaciones en el área artística específica en su área (Figura 6).

Figura 6

Porcentaje de capacitación que les gustaría recibir a los docentes por parte del sistema educativo



En cuanto a la utilidad de los cursos impartidos por el sistema educativo, el 37.1% de los docentes reportaron que dichas capacitaciones son medianamente útiles para su desarrollo profesional (Tabla 6).

Tabla 6

Utilidad de los cursos impartidos por el sistema educativo para los docentes de artes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada útil	5	5.1	7.1	7.1
	Parcialmente útil	7	7.1	10.0	17.1
	Medianamente útil	26	26.5	37.1	54.3
	Útil	20	20.4	28.6	82.9
	Muy útil	12	12.2	17.1	100.0
	Total	70	71.4	100.0	
Perdidos	Sistema	28	28.6		
Total		98	100.0		

Por último, se les pidió a los docentes responder sobre las ventajas y las desventajas que ellos percibían en cuanto a las capacitaciones que les brindaba el sistema educativo. De las respuestas más constantes comentaron lo siguiente. Respecto a las ventajas, los docentes comentaron en primer lugar que mediante estos cursos obtenían una mayor preparación en el área pedagógica ($n = 43$), esto era de mucha utilidad para ellos, ya que en su formación inicial había muy pocas materias de pedagogía. Algunos otros mencionaron sentirse apoyados para realizar sus planeaciones de una manera óptima. En seguida, otras de las ventajas que mencionaron era que tenían mayor preparación en general, a través del aprendizaje entre pares. Sin embargo, 16 docentes comentaron que esos cursos no son de mucha ayuda, ni para su práctica ni su desarrollo profesional. De acuerdo con los docentes, las capacitaciones suelen estar enfocadas en las materias generales y no en las artísticas ($n = 29$), y los materiales brindados en los cursos no sirven para la implementación en su materia ($n = 10$). Además, reportaron la falta de personal capacitado ($n = 9$), y no se ofrecen cursos de su especialidad, además de que algunos de los cursos y talleres que se les imparten suelen ser repetitivos y obsoletos ($n = 7$).

CAPÍTULO V

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

Dentro del presente capítulo se discuten los resultados obtenidos en esta investigación, las posibles implicaciones que estos tienen en la oferta y necesidad de la formación continua de los docentes, los factores motivacionales que influyen para la participación en su capacitación, y su percepción de eficacia y competencia ante su práctica docente.

En esta investigación se encontró que la oferta de capacitación para los docentes de artes es realmente limitada dentro del sistema educativo, esto desemboca en que la mayoría de los maestros tienen que buscar dicha preparación por sus propios medios. Igualmente, fueron identificadas otras dificultades como la falta de tiempo, la carga de trabajo, el costo, o la ubicación de los cursos y talleres. Mientras que la oferta de formación continua en sus áreas artísticas es prácticamente nula, los docentes reportaron que se les suele reforzar en mayor medida el área pedagógica. Estos resultados sugieren la importancia de establecer un balance entre sus necesidades de formación en el área pedagógica y artística. En otras palabras, el sistema educativo debería de proveer, incentivar y promover en mayor medida la formación continua tanto para los docentes de asignaturas generales como para los docentes de artes, para así mantener el equilibrio de la formación continua por igual, pero con equidad a todos los maestros para que las capacitaciones sean estratégicamente más completas e integradoras (Manrique-Bandala, 2021). Es importante tomar en cuenta la situación de los docentes en cuanto al tiempo requerido para su capacitación, costo económico y distancia, por lo mismo, las capacitaciones virtuales también serían apropiadas para muchos de los docentes. Incluso, la mayoría reportó lo beneficioso que sería para ellos, que las mismas autoridades educativas les otorgaran tanto el espacio como el tiempo para poder acudir a cursos organizados por dichas autoridades, así se obtendría un mayor beneficio en cuanto a organización, tiempo, lugar y costo.

De igual manera, la gestión de los programas para la formación de maestros de la materia de artes, puede estar dirigida a fomentar el desarrollo de conocimientos y competencias de una manera más completa, tanto transdisciplinar como interdisciplinar. Tal como lo propone Cáceres (2016), un elemento esencial en la formación del docente de artes,

de acuerdo con las necesidades exigidas por el nuevo siglo, se encuentra la transdisciplinariedad, donde los programas para la formación de los docentes estén dirigidos a una o más disciplinas artísticas, expresión artística interdisciplinaria, metodologías de enseñanza de las artes, metodologías de enseñanza interdisciplinaria de las artes y a través de ellas, elaboración del currículo, entre otras.

Es importante mencionar que la educación artística brinda habilidades necesarias para un desarrollo y crecimiento integral en los distintos aspectos de la existencia humana (UNESCO, 2006). Sin embargo, aún sigue prevaleciendo la desinformación e ignorancia sobre el valor de las artes en la educación básica, y continúa siendo una de las materias menos valoradas dentro del currículo (González-Moreno, 2010). Desafortunadamente, la materia de educación artística por lo general está asignada dentro de la matrícula escolar a una hora por semana por grupo, esto al menos en la educación primaria, los docentes se encuentran realmente limitados por esta asignación de tiempo, ya que es realmente escaso para poder tener un avance significativo y progresivo en la materia de arte. Además, de esto, en la gran mayoría de los casos, la educación artística es impartida por los propios maestros y maestras de grupo quienes carecen de una preparación sólida en educación artística. En ese sentido, González-Moreno (2013) señala que “...un programa curricular de cuatro años es insuficiente para proporcionar el nivel requerido de conocimientos en cuatro áreas artísticas junto con el contenido y el conocimiento pedagógico necesario para que el profesorado enseñe las materias consideradas académicas” (p. 33).

Lamentablemente la misma sociedad es la que ha degradado al arte, tanto por cuestiones históricas como económicas, el arte ha sufrido un gran desprestigio (Palacios, 2006). Los mismos docentes reportaron haber iniciado en el arte desde pequeños, tanto en las escuelas como apoyados por sus padres con clases particulares, muchos de ellos al descubrir que esto era su vocación y a pesar de que en su infancia, adolescencia y juventud, habían tenido un gran apoyo por parte de sus padres al aprender música, danza, artes visuales y/o teatro, al momento de tomar la decisión de ejercer profesionalmente en el arte, obtenían una tajante negativa por parte de los mismos padres que en su momento los alentaron a tomar alguna clase relacionada con alguna de las cuatro áreas artísticas, inevitablemente les preocupaba el sustento y estabilidad económica de sus hijos por querer dedicarse al arte, de esa manera inevitablemente les preguntaban ¿Y de qué vas a vivir?

Afortunadamente, las investigaciones en diversas áreas como la psicología musical, busca mostrar la importancia de las artes y en este caso la música como metodología en el salón de clases. González-Moreno (2006) menciona lo siguiente:

(...) la música y otras áreas artísticas permiten desarrollar múltiples formas de pensamiento y aprendizaje. Estas formas de pensamiento están directamente relacionadas con las habilidades creativas, de auto-expresión, pensamiento crítico, resolución de problemas, disciplina y trabajo en equipo. Estas habilidades tienen por consecuencia un efecto colateral en otras áreas del conocimiento y permitiendo un desarrollo social, cognitivo, espiritual, físico y emocional, más completo (p. 2)

Por dicho motivo, es necesario contar con docentes mejor preparados desde su formación inicial y continua, para que dentro de su desarrollo profesional estén capacitados teórica y prácticamente, de tal manera ir trabajando en conjunto para informar adecuadamente sobre la necesidad e importancia del arte dentro de la educación para que así se refleje en la sociedad. Así mismo, los docentes debemos de tener el compromiso de llevar a cabo nuestra labor de una manera óptima, participativa e integradora, así como con altos estándares éticos y profesionales para un mayor desenvolvimiento socio-cultural, ya que las artes son el manifiesto de una cultura, reflejo de una época y de diferentes formas de vida de un país (Ros y Iannone, 2010).

Es importante que el docente de artes pueda llevar a cabo trabajo transdisciplinario (Cáseres, 2016), ya que es así como los estudiantes podrán empezar a desarrollar e integrar diversos conocimientos y así de esta manera obtener resultados en los como el poder expresarse de una forma integral desde su propia sensibilidad. De igual manera el profesor debe de poder integrar en su práctica docente cuestiones profesionales, grupales y sociales para ser un facilitador y guía de los aprendizajes, conocimientos, de su entorno y de su cultura.

A pesar de que los participantes en esta investigación manifestaron sentirse altamente competentes en su práctica docente, afortunadamente también mencionaron tener la necesidad e interés en tener capacitaciones en las artes en general y específicas de su área, ya que no siempre la formación ofrecida por el sistema educativo aporta un mejoramiento en su desarrollo profesional ni en su práctica docente, sino que suele ser con un fin más burocrático que educativo (González y Cutanda, 2017). Nunca se deja de aprender, como docentes podemos alcanzar cierta excelencia didáctica, con los años y la experiencia, sin embargo,

estamos en constantes cambios, tanto educativos como sociales y personales. Se necesita una predisposición permanente de aprendizaje ya que la experiencia, debido a todos los cambios mencionados anteriormente, sólo servirá parcialmente. Cada alumno con el que tenemos la oportunidad de trabajar, merece que nosotros como docentes demos lo mejor de nosotros para ayudarlo a mejorar y ser una mejor versión incluso de nosotros mismos (Noáin y Belda, 2011).

El estudio presenta varias limitaciones que es preciso apuntar, una de ellas fue que el mayor número de docentes que participaron en el estudio son docentes de música y en menor medida de las demás áreas artísticas, esto se refleja como cierto desequilibrio en los participantes de las cuatro áreas artísticas. Sin embargo, esta proporción es consistente con las tendencias de egreso de las licenciaturas en artes en el Estado de Chihuahua, donde el mayor número de egresados proviene del área de música. Otra de las limitaciones es que no se sabe con exactitud el número de docentes que trabaja dentro del sistema educativo, ya que, en las estadísticas estatales, si un docente labora en tres escuelas distintas está registrado como tres maestros distintos, por tal motivo no hay un número preciso, al menos de los docentes de artes que laboran dentro de los sistemas estatal y federal.

Considerando el bajo interés de los docentes de artes visuales con respecto a capacitarse en las demás disciplinas artísticas, futuras investigaciones podrían indagar sobre los factores o motivos que influyen en el sistema de valores de los docentes respecto al trabajo inter y transdisciplinar para una aportación más enriquecedora a la práctica educativa. Es importante señalar que la mayoría de los docentes cuentan con licenciatura y posgrado, sin embargo, sigue existiendo una minoría de los participantes que no cuentan incluso con una certificación a nivel licenciatura, siendo necesario señalar, ya que para laborar dentro del sistema educativo es el requisito mínimo indispensable.

Como conclusión general, se considera imperativo que las entidades educativas generen más oportunidades de crecimiento laboral a los maestros de educación artística, siendo esto parte de un derecho que les corresponde y una necesidad, ya que esto beneficiaría también en gran medida a los estudiantes. Así mismo, es indispensable abrir espacios donde ellos puedan generar redes de comunicación entre pares para poder compartir conocimientos y materiales, para así establecer redes de comunicación y colaboración colegiada que también enriquezca su quehacer en el aula. Esta propuesta plantea la posibilidad y la importancia de la socialización de su campo para la comprensión del funcionamiento de lo cultural, de lo

social, de lo ideológico y del poder en las interacciones comunicativas; asimismo, proporciona las herramientas teórico metodológicas que permiten una aproximación desde distintas perspectivas disciplinarias (Fernández, 2009).

REFERENCIAS

- Addison, R. y Brundrett, M. (2008). Motivation and demotivation of teachers in primary schools: The challenge of change. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 36(1), 79–94. <https://doi.org/10.1080/03004270701733254>
- Aiken, L. R. (2003). Confiabilidad y validez. En R. L. Aiken (Ed.), *Tests psicológicos y evaluación* (pp. 85–107). Pearson Educación.
- Alam, M. T. (2011). Factors affecting teachers motivation. *International Journal of Business and Social Science*, 2(1), 298–304. http://ijbssnet.com/journals/Vol.2_No.1;_January_2011/30.pdf
- Arancibia Herrera, M., Miranda Jaña, C., Pérez San Martín, H. y Koch Ewertz, T. (2008). Necesidades de formación permanente de docentes técnicos. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 7–26.
- Archambault, I., Janosz, M. y Chouinard, R. (2012). Teacher beliefs as predictors of adolescents' cognitive engagement and achievement in mathematics. *Journal of Educational Research*, 105, 319–328.
- Arrieta-Salas, C., y Navarro-Cid, J. (2008). Motivación en el trabajo: Viejas teorías, nuevos horizontes. *Actualidades en Psicología*, 22(109), 67–89.
- Atkinson, J. S. (1957). Motivational determinants of risk taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359–374.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10–20.
- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Espasa-Calpe.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. En V. S. Tamachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, vol. 4 (pp. 71–81). Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Barnett, W. S. (2003). Better teachers, better preschools: Student achievement linked to teacher qualifications. *NIEER Preschool Policy Matters*, 2, 1–11.
- Beltman, S., Glass, Ch., Dinham, J., Chalk, B. y Nguyen, B. (2015). Drawing identity: Beginning pre-service teachers' professional identities. *Issues in Educational Research*, 25(3), 225–245.
- Bennett, D. (2013). The use of learner-generated drawings in the development of music students' teacher identities. *International Journal of Music Education*, 31(1), 53–67.

- Bernaus, M. W. (2009). Teachers' motivation, classroom strategy use, students' motivation and second language achievement. *Porta Linguarum*, 12, 25–36. <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.31869>
- Cáceres, R. R. (2016). El modelo educativo basado en competencias para la enseñanza del arte. *Educere*, 20(66), 215–224. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35649692003.pdf>
- Cáceres-Péfaur B. (2013). Educación estética en la escuela básica: Una asignatura desvalorada en la práctica docente. *Educere*, 17(56), 111–117.
- Carrillo, R. (2019). *Perfiles de aprendizaje musical formal e informal en educación superior*. [Tesis de Maestría]. Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión. (2013). *Ley Reglamentaria del Artículo 3º. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en materia de mejora continua de la educación*. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjdwMj4m9H6AhXyLUQIHaDcBFwQFnoECA4QAw&url=https%3A%2F%2Fwww.diputados.gob.mx%2FLeyesBiblio%2Fpdf%2FLRArt3_MMCE_300919.pdf&usg=AOvVaw2LBYVpF0KILod0T_wtY1ja
- Centro Nacional de las Artes, CENART. (2020). *Diplomado interdisciplinario para la enseñanza de las artes en la educación básica*. <http://diplomadointerdisciplinario.cenart.gob.mx/>
- Chalmers, D. (2007). *A review of Australian and international quality systems and indicators of learning and teaching*. Carrick Institute for Learning and Teaching in Higher Education Ltd.
- Cilleruelo, L. y Zubiaga, A. (2014). *Una aproximación a la educación STEAM: Prácticas educativas en la encrucijada arte, ciencia y tecnología* [Ponencia]. Jornadas de Psicodidáctica, Universidad del País Vasco, UPV/EHU.
- Comisión Permanente del Honorable Congreso de la Unión. (2019). *Proyecto de decreto por el que se expide la Ley General de Educación*. <http://www.educacionfutura.org/wp-content/uploads/2019/07/20190718-V.pdf>
- Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013#gsc.tab=0

- Connie, R. J. (2000). Factors influencing motivation and de-motivation of Mexican EFL teachers. *Annual meeting of Teachers of English to Speakers of Other Languages* [Ponencia]. Vancouver, Canadá.
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, CONACULTA. (2011). *Instituciones culturales de México 2011*. https://www.oas.org/udse/observatorio/espanol/cpo_obse_instituciones_mexico.asp
- Csikszentmihalyi, M. (2010). *Fluir (Flow): Una psicología de la felicidad*. Editorial Kairós.
- Cuéllar, G. R. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: Desafíos para la formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 51–60.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985a). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985b). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109–134.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. En M. Kemis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 31–49). Plenum.
- Dobbs, T. L. (2014). “No actual teaching”: Expanding pre-service music teachers’ imaginaries of teaching. In J. R. Barrett y P. R. Webster (Eds.), *The musical experience: Rethinking music teaching and learning* (pp. 294–308). Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2008). *Estrategias de motivación en el aula de lenguas* (Vol. 108). Editorial UOC.
- Dörnyei, Z. y Ushioda, E. (2013). *Teaching and researching: Motivation*. Routledge.
- Doyle, T. y Kim, Y. (1999). Teacher motivation and satisfaction in the United States and Korea. *Mextesol Journal*, 23, 35–48.
- Dweck, C. S. (2013). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315783048>
- Eccles, J. (2006). Motivational perspective on school achievement: Taking responsibility for learning and teaching. En R. J. Sternberg y R. F. Subotnik (Eds), *Optimizing student success in schools with the new three Rs* (pp. 350–362). Bedford/St. Martin’s.

- Eccles, J. S., Adler, T. R., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. y Midgley, C. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. En J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives* (pp. 75-146). Freeman.
- Eccles, J. S. y Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21, 225–241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- Eccles, J., y Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 3(21), 215–225.
- Eccles, J. S., y Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Erkaya, O. R. (2012). Factors that motivate Turkish EFL teachers. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 2, 49–61.
- Escudero Muñoz, J. M., González González, M. T., y Rodríguez Entrena, M. J. (2018). Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿Qué docentes se están formando? *Educación XXI*, 21(1), 157–180. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20183>
- Fajardo, V., y Wagner, T. (2003). *Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en América Latina y el Caribe: Documento realizado a partir de reflexiones posteriores conclusiones de la Conferencia Regional Sobre Educación Artística en América Latina y el Caribe, Uberaba, Brasil, 16 al 19 de octubre de 2001*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133377_spa
- Ferguson, R., Phillips, F., Rowley, J. S. F. y Friedlander, J. W. (2015, October). *The Influence of teaching beyond standardized test scores: Engagement, mindsets, and agency*.
- Fernández, A. (2009). La educación artística y musical en México: Incompleta, elitista y excluyente. *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*, 2(004). <https://revistas.unam.mx/index.php/cem/article/view/7322>
- Fernández-Abascal, E. (2000). *Experiencia óptima: estudios psicológicos del flujo en la conciencia*. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 3, 35–39.
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (1999/2008). *Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción* (Reimpresión 2008). Paidós.

- García Bermejo, C. (2020). *Al ritmo de Salinas Pliego: El gobierno de AMLO rescata a las orquestas Azteca*. <https://www.animalpolitico.com/2020/01/salinas-pliego-rescate-orquestas-azteca/>
- Gardner, R. C. (2007). Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarium*, 8, 9–20. <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/31616/1/Gardner.pdf>
- Granados, I. (2011). Calidad de vida laboral: historia, dimensiones y beneficios. *Revista de Investigación en Psicología*, 14(2), 209–221. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v14i2.2109>
- Gobierno de México. (2015). *Historia de la Secretaría de Educación Pública*. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/historia-de-la-secretaria-de-educacion-publica-15650?state=published>
- González, M. T., y Cutanda, M. T. (2017). La formación continuada del profesorado de enseñanza obligatoria: Incidencia en la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes. *Profesorado. Revista de Currículun y Formación del Profesorado*, 21(3), 104–122
- González-Moreno, P. A. (2006). *La música como alternativa metodológica en el aula* [Ponencia]. Congreso de Educación y Familia: “Hagamos de la educación una respuesta a la sociedad del 3er milenio”, Colegio Vista Hermosa, Ciudad de México.
- González-Moreno, P. A. (2009). *Motivational beliefs about music and six other subjects: The Mexican context* [Tesis doctoral]. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- González-Moreno, P. A. (2010). Students’ motivation to study music: The Mexican context. *Research Studies in Music Education*, 32(2), 185–199.
- González-Moreno, P. A. (2012). Student motivation in graduate music programmes: An examination of personal and environmental factors. *Music Education Research*, 14(1), 79–102.
- González-Moreno, P. A. (2013). Motivación estudiantil hacia el estudio de la música: El contexto mexicano. *Revista Internacional de Educación Musical*, 1, 31–41.
- Guercia, C. U., y Costa-Paris, A. (2013). Formación de maestros en educación artística y formación artística de maestros: Los patrimonios migratorios en la enseñanza obligatoria. *Educación Artística: Revista de Investigación (EARI)*, 4, 301–316.
- Hackman, R. y Oldham, G. (1980). *Work redesign*. Addison-Wesley Reading.

- Han, J. y Yin, H. (2016). *Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers*. *Cogent Education*, 3(1), 1217819. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
- Heneman, H. G. y Milanowski, A. (1999). Teacher attitudes about teacher bonuses underschool-based performance award programs. *Journal for Personnel Evaluation in Education*, 12(4), 327–342.
- Herzberg, F. (1967). *The motivation to work*. Wiley.
- Holgerson, S. E. (2017). Music teacher identity and professionalism. *Centre for Educational Research in Music*, 1, 27–36.
- Housego, B. (1992). Monitoring student teachers' feelings of preparedness to teach, personal teaching efficacy, and teaching efficacy in a new secondary teacher education program. *Alberta Journal of Educational Research*, 38, 49–64.
- Hoy, A. W. y Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343–356.
- Imbernon Muñoz, F. y Canto Herrera, P. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica*, 41, 2–12. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/36>
- Jang, H., Reeve, J. y Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102, 588–600.
- Jiménez, L., Aguirre I., y Pimentel, L. (2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía, OIE: Metas educativas 2021. Educación Artística, Cultura y Ciudadanía*. Fundación Santillana.
- Kelley, C. J., y Finnigan, K. (2003). *The effects of organizational context on teacher expectancy*. *Educational Administration Quarterly*, 39(5), 603–634. <https://doi.org/10.1177/0013161X03257299>
- Kiziltepe, Z. (2006). Sources of teacher demotivation. In R. Lambert y C. McCarthy (Eds.), *Understanding teacher stress in an age of accountability* (pp. 145–162). Information Age Publishing.
- Kiziltepe, Z. (2008). Motivation and demotivation of university teachers. *Teachers and Teaching*, 14(5), 515–530.

- Koontz, H. y Weihrich, H. (1999). *Administración, una perspectiva global* (11ª ed.). McGraw Hill.
- Leyva, Y., y Gonzalez, M. (2019). Fortalecimiento de la formación continua para docentes en servicio. *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México*, 13. <https://www.inee.edu.mx/fortalecimiento-de-la-formacion-continua-para-docentes-en-servicio/>
- Luna, R. Y Tang, T. L. P. (2004). The love of money, satisfaction and the protestant work ethic. *Journal of Business Ethics*, 50(4), 329–354.
- Martínez, M. C. (2010). Docentes de educación artística: Experiencias en el marco de la educación artística. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 95–108. <https://doi.org/10.35362/rie520578>
- McPherson, G. E. y O'Neill, S. A. (2010). Students' motivation to study music as compared to other school subjects: A comparison of eight countries. *Research Studies in Music Education*, 32(2), 101–137.
- McPherson, G. E., Osborne, M. S., Barrett, M. S., Davidson, J. W. y Faulkner, R. (2015). Motivation to study music in Australian schools: The impact of music learning, gender, and socio-economic status. *Research Studies in Music Education*, 37(2), 141–160.
- Metcalf, A. y Game, A. (2006). The teacher's enthusiasm. *The Australian Educational Researcher*, 33(3), 91–106.
- Milkovich, G. y Newman, J. (2004). *Compensation*. McGrawHill.
- Mortimore, P. (1995). *Effective schools: Current impact and future potential*. Institute of Education, UCL.
- Morton Gómez, V. E. (2001). *Una aproximación a la educación artística en la escuela*. Universidad Pedagógica Nacional. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwie-dGandH6AhWNLEQIHdtODYgQFnoECAoQAQ&url=http%3A%2F%2Fbgtq.ajusco.upn.mx%3A8080%2Fjspui%2Fbitstream%2F123456789%2F317%2F1%2FVictoria%2520Eugenia%2520Morton%2520Gomez.pdf&usg=AOvVaw1sYsssU11K2Q4EmsYmSdhs>

- Nazario, R. (2006). Beneficios y motivación de los empleados. *Invenio: Revista de Investigación Académica*, 17, 133–145.
- Neves de Jesus, S., y Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology*, 54(1), 119–134.
- Ng, C. F. (2015). The motivation of English language teachers in a language centre. *International Journal of Languages, Literature and Linguistics*, 1(2), 87–92.
- Noáin, J. M. M., y Belda, I. G. (2011). *Docentes competentes: Por una educación de calidad* (Vol. 10). Narcea Ediciones.
- Noddings, N. (2003). Is teaching a practice? *Journal of Philosophy of Education*, 37(2), 241–251.
- Nuere, S. (2002). E-learning y educación artística: hacia la enseñanza virtual de las artes visuales. *Arte, Individuo y Sociedad*, 14, 79–103.
- Ordaz, L. M. (2015). *Educación artística en educación primaria: Opinión de los docentes en Chihuahua* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. *Reencuentro: Análisis de Problemas Universitarios*, 46, 36–44.
- Peña Rivas, H. C., y Villón Perero, S. G. (2018). Motivación laboral: Elemento fundamental en el éxito organizacional. *Revista Scientific*, 3(7), 177–192. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.7.9.177-192>
- Perrault, B. (2010). The sense of personal effectiveness as an indicator of the effectiveness of training. *IUFM, The Congress of the Topicality of the Research* (p. 4). <https://plone.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-p/Le%20sentiment%20defficacite.pdf>
- Pimentel, L. G., Coutinho, R. G., y Guimarães, L. (2011). La formación de profesores de arte: Prácticas docentes. En L. Jiménez, I. Aguirre y L. G. Pimentel (Eds.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 115-122). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385–407.
- Praver, M. y Oga-Baldwin, W. (2008). What motivates language teachers: Investigating work satisfaction and second language pedagogy. *Polyglossia*, 14(2), 1–8.

- Raquimán Ortega, P. y Zamorano Sanhueza, M. (2017). Didáctica de las artes visuales: Una aproximación desde sus enfoques de enseñanza. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 439–456. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100025>
- Rasheed, M., Humayon, A.A., Awan, U. y Ahmed, A. (2016) Factors affecting teacher's motivation. *International Journal of Education Management*, 30, 101–114.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44, 159–175.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. y Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28, 147–169.
- Rodríguez Cordero, D. (2010). *Retos en la formación del músico como pedagogo: Una mirada desde la Universidad de las Artes*. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/artymov/article/view/457/391>
- Rodríguez Vite, H. (2017). *Importancia de la formación de los docentes en las instituciones educativas*. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/huejutla/article/download/2219/4683?inline=1>
- Ros, N. y Iannone, N. (2010). Formación y capacitación docente en educación artística: Dos propuestas pensadas desde el profesorado y Licenciatura en Educación Inicial para trabajar los nuevos escenarios educativos. *Revista Iberoamericana de Educación* 52(2), 1–10, 2010. <https://doi.org/10.35362/rie5221800>
- Rubie-Davies, C. M., Flint, A. y McDonald, L. G. (2012). Teacher beliefs, teacher characteristics, and school contextual factors: What are the relationships? *British Journal of Educational Psychology*, 82, 270–288.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397–427.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000) La Teoría de la Autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social, y el bienestar. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Salas, A. F., Orbegoso, C. V., Salazar, M. H. y Hernández, R. M. (2018). Autonomía del trabajo y satisfacción laboral en trabajadores de una universidad peruana. *Apuntes Universitarios*, 8(3), 43–56

- Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.), McGraw Hill Education.
- Saura Pérez A. (2012). E@: Educación Artística 3.0 *Educación Artística: Revista de Investigación (EARI)*, 3, 77–86
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661665/educacion_saura_ea_2012.pdf?sequence=1
- Saura Pérez A. (2013) *E@: Red social para la educación artística abierta y a distancia, para la formación continua del profesorado*. Universidad Autónoma de Madrid.
<https://core.ac.uk/download/pdf/38814767.pdf>
- Scott, C., Cox, S. y Dinham, S. (1999). The occupational motivation, satisfaction and health of health of English school teachers. *Educational Psychology*, 19, 287–303.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral: Plan y programas de estudio para la educación básica*. SEP.
http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP), y Secretaría de Cultura. (2017). *Modelo Educativo: Cultura en tu Escuela*.
https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15105/1/images/modelo_educativo_educacion_obligatoria.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2019a). La música, pondrá la nota a la Nueva Escuela Mexicana. *Boletín No. 103*, 17 de julio 2019, SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2019b). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes: Ciclo escolar 2019-2020*. Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, SEP. http://file-system.cnspd.mx/2019-2020/ingreso/ba/misc/PPI_EB_2019_20193101.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de Estudios de la Educación Básica 2022*. Dirección General de Materiales Educativos de la SEP. <https://info-basica.seslp.gob.mx/programas/departamentos-educativos-programas/plan-de-estudios-de-la-educacion-basica-2022/>
- Stirling, D. (2014). Teacher motivation (Trans. Mitsuo Kondo). *Aichi Universities English Education Research Journal*, 33, 11–28.

- Tamés Muñoz, E. R. (2004). *La enseñanza del arte en la educación básica en México* [Tesis doctoral, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey]. https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/571992/DocsTec_1666.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Terigi, F. (2010). Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. *Serie Documentos de Trabajo*, 50, 1–52.
- Timperley, H. (2008). Teacher professional learning and development. *Educational Practices Series*, 18. International Academy of Education and International Bureau of Education.
- Tolman, E. C., y Postman, L. (1954). Learning. *Annual Review of Psychology*, 5, 27-569789264180789-en
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, UNESCO. (2006). *Hoja de ruta para la educación artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI*. Lisboa, 6-9 de marzo de 2006. <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/cultura/artes>
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, UNESCO. (2010). *La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189611_spa
- Uy, R. R. (2018). Student valuations and expectancies for multifarious musical activities [Doctoral dissertation], Boston University.
- Vaillant D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Pensamiento Educativo*, 41(2), 207–222.
- Vaillant, D. (2010). La identidad docente. La importancia del profesorado. *Revista Novedades Educativas*, 22(234), 1–17.
- Van Lankveld, T., Schoonenboom, J., Volman, M., Croiset, G. y Beishuizen, J. (2017). Developing a teacher identity in the university context: A systematic review of the literature. *Higher Education Research & Development* 36(2), 325–344.
- Vélaz de Medrano, C., Vaillant, D., Esteve, J. M., Tenti Fanfani, E., Novoa, A., Lombardi, G., Abrile de Vollmer, M. I., Ávalos, B., Martínez Olivé, A., Terigi, F., Oliveira, D. A., Beca, C. E., Boerr, I. Marcelo, C., Orega, S. B., Castañeda, M. A., Calvo, G., y Tancredi, B. (2009). Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

- Vera, T. M. (2014). *El Promotor de educación artística: Figura central de la educación artística en el Estado de México. Estudio de caso en una escuela primaria*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Vicari, P. M. (2016). Los territorios de la educación musical: Variaciones filosóficas sobre la formación docente en artes. *Revista Foro de Educación Musical, Artes y Pedagogía*, 1(1), 115–132.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6(1), 49–78.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/BF02209024>
- Wigfield, A. y Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81.
- Wigfield, A., Tonks, S. y Eccles, J. S. (2004). Expectancy value theory in cross-cultural perspective. En D. M. McInerney y S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited*, 4, (pp. 165–198). Information Age Publishing.
- Wild, T. C., Enzle, M. E., Nix, G. y Deci, E. L. (1997). Perceiving others as intrinsically or extrinsically motivated: Effects on expectancy formation and task engagement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 837–848.
- Winner, E., Goldstein, T. R. y Vincent-Lancrin, S. (2013). Art for art's sake? The impact of arts education. *Educational Research and Innovation*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/9789264180789-en>
- Zhao, H. y Zhang, X. (2017). The influence of field teaching practice on pre-service teachers' professional identity: A mixed methods study. *Frontiers in Psychology*, 8, 1264.

ANEXOS

Anexo 1. Instrumento de investigación

Instrumento

El objetivo de este cuestionario es examinar las necesidades de formación continua, así como la participación en programas de desarrollo profesional docente de los educadores de artes en nivel básico de la ciudad de Chihuahua. Agradezco su participación para dicha investigación.

Datos Generales

1. Sexo.

Hombre_____ Mujer_____ No binario_____ Prefiero no contestar_____

2. Edad.

3. Años de experiencia docente.

4. Localidad.

5. Seleccione la o las especialidades artísticas que imparte.

Música____ Artes plásticas____ Danza____ Teatro____

6. Sistema en el que imparte clases (seleccione todos los que correspondan).

Estatad: _____

Federal: _____

Privado: _____

7. Nivel educativo en el que actualmente imparte clases (seleccione todos los que correspondan)

Preescolar: _____

Primaria: _____

Secundaria: _____

Bachillerato: _____

Nivel superior: _____

Otro: _____

Formación Profesional

A continuación, encontrará pregunta abiertas y de opción múltiple

- 8. Describa brevemente su formación artística, en cualquier contexto en el que esta se haya dado (desde su primer aprendizaje del arte hasta la actualidad).**

- 9. ¿Cuenta con Licenciatura?**

Sí ____

No ____ (En caso de contestar No, vaya a la pregunta 16)

- 10. Mencione su área de especialización.**

- 11. Mencione la institución que otorgó el grado.**

- 12. ¿Cuenta con estudios de posgrado (Maestría, Doctorado)?**

Sí ____

No ____ (En caso de contestar No, vaya a la pregunta 16).

- 13. Mencione su(s) área(s) de especialización.**

- 14. Mencione la institución(es) que otorgó el grado.**

- 15. Describa brevemente las actividades que ha realizado como artista en cualquier contexto en que estas hayan tenido lugar.**

PARTICIPACIÓN PREVIA EN PROGRAMAS DE FORMACIÓN CONTINUA

La formación continua es aquella promovida por parte de las instituciones educativas o por el propio docente para mejorar como profesional de la enseñanza.

16. ¿Ha participado en cursos de formación y actualización docente, promovidos por el sistema educativo o su respectivo subsistema (SED, SEECH)?

Sí _____

No _____

Participación en Cursos de Formación y Actualización Docente Ofrecidos por el Sistema Educativo

17. ¿Cuántos cursos de formación docente recibe al año?

18. ¿En qué porcentaje aproximado ha recibido capacitación en las siguientes áreas? (pensando en que la suma de dichos porcentajes fuera 100%).

a. En el área pedagógica (en general) _____

b. En las artes (general o interdisciplinar) _____

c. En mi área artística específica _____

19. ¿Podría describir las VENTAJAS que percibió de dichos cursos (contenidos, materiales didácticos, perfil de los instructores, etc.)?

20. ¿Podría describir las DESVENTAJAS que percibió de dicha capacitación (contenidos, materiales didácticos, perfil de los instructores, etc.)?

21. ¿Qué tan útil considera que ha sido la capacitación que ha recibido?

1 2 3 4 5

Nada útil

Muy útil

Capacitación por Medios Propios

22. ¿Toma cursos o talleres por su cuenta?

Sí _____

No _____ (En caso de contestar No, vaya a la pregunta 29)

23. ¿A través de qué instancias ha buscado sus propias oportunidades de capacitación? (asociaciones, instituciones, particulares, etc.)

24. ¿A través de qué medios los ha tomado? (virtuales, presenciales, etc.).

25. ¿Con qué regularidad asiste a cursos o talleres por su cuenta, para seguir desarrollándose profesionalmente?

Nunca _____

Una vez al año _____

Dos veces al año _____

Tres o más veces al año _____

26. ¿Con qué frecuencia participa en cursos y talleres específicos del área artística?

Nunca _____

Una vez al año _____

Dos veces al año _____

Tres o más veces al año _____

27. ¿Qué tipo de cursos y talleres son los que busca por sus propios medios?

Necesidades e Intereses en su Formación Continua

28. ¿Qué tan importante es para usted la formación y actualización profesional en su vida laboral?

1 2 3 4 5
Nada importante Muy importante

29. ¿Qué tan interesado está en aplicar nuevos conocimientos y estrategias en su labor como docente del área artística?

1 2 3 4 5
Nada interesado Muy interesado

30. ¿Qué tan importante considera que se le oferten capacitaciones específicas de su área artística, para mejorar su desempeño docente?

1 2 3 4 5
Nada importante Muy importante

31. Si usted pudiera determinar el tipo de cursos y talleres que le brindaran las autoridades educativas, qué porcentaje de capacitación desearía recibir en cada una de las siguientes áreas (pensando en que la suma de dichos porcentajes fuera 100%)

- a. En el área pedagógica (en general) _____
- b. En las artes (en general; interdisciplinar/transdisciplinar) _____
- c. En mi área artística específica _____

32. Describa en mayor detalle las características que desearía tuviera dicha capacitación en cuanto a:

- a. Duración: _____
- b. Perfil de los capacitadores _____
- c. Formato de la capacitación (virtual, talleres presenciales, diplomados, etc.)

33. ¿Qué factores favorecerían su participación en programas de formación continua?

34. ¿Qué factores le impiden participar en programas de formación continua?

Conteste de acuerdo a su interés y a las habilidades que le gustaría fortalecer

35. Qué tanto interés tiene en recibir cursos de capacitación para fortalecer sus habilidades en:

- Aspectos pedagógicos
 - a. Elaboración de planes y programas_____
 - b. Estrategias pedagógicas y secuencias didácticas_____
 - c. Herramientas tecnológicas_____
 - d. Resolución de problemas en el ámbito educativo_____
- Materiales y recursos didácticos para las artes
 - e. Coros infantiles_____
 - f. Juegos lúdicos musicales_____
 - g. Acompañamiento musical_____
 - h. Trabajo interdisciplinario entre Música, Danza, Teatro y Artes Plásticas _____
 - i. Arte para la primera infancia
 - j. Educación artística transdisciplinar_____
- Desarrollo de habilidades artísticas
 - k. Actuación_____
 - l. Expresión corporal_____
 - m. Puestas en escena_____
 - n. Pintura_____
 - o. Dibujo_____
 - p. Escultura_____
 - q. Puestas Coreográficas_____
 - r. Baile_____
 - s. Solfeo_____
 - t. Instrumentos musicales (Canto, guitarra, piano, violín, etc.) _____

36. ¿Qué otro tipo de cursos necesita usted para enriquecer su labor docente?

INSTRUCCIONES

Por favor conteste las siguientes afirmaciones de acuerdo con sus percepciones de confianza y competencia para realizar las siguientes actividades. No hay respuestas correctas o incorrectas, responda 1 (completamente en desacuerdo) y 5 (completamente de acuerdo).

Totalmente 1 2 3 4 5 Totalmente
en desacuerdo de acuerdo

37. Me siento capaz de desempeñar mi labor docente como maestro de artes de manera efectiva_____
38. Me siento capaz de diseñar mis propias estrategias pedagógicas y secuencias didácticas _____
39. Me siento capaz de utilizar las herramientas tecnológicas para mis clases _____
40. Soy capaz de enfrentar y solucionar dificultades que se presenten con alumnos y padres de familia _____
41. Logro aplicar mis conocimientos artísticos en mi labor docente _____
42. Me siento capaz de seguir desarrollando mis habilidades artísticas_____
43. Me siento capaz de seguir realizando mis actividades artísticas a la par de mis labores docentes (como músico, artista plástico, bailarín, actor, etc.) _____
44. Logro integrar las otras áreas artísticas con la que yo imparto_____

Anexo 2. Carta de consentimiento informado



Chihuahua, Chih., noviembre de 2020

Estimado Maestro de Artes:

Por este medio le invito a participar en un estudio en el que se busca examinar la oferta y participación en programas de desarrollo profesional docente, así como las necesidades de formación continua de los educadores de artes en nivel básico de la ciudad de Chihuahua. La información que usted nos proporcionen, ayudará a analizar los factores que inhiben o favorecen la capacitación continua de los docentes de artes.

Esta investigación se está haciendo como parte del trabajo de tesis para la obtención del grado de **Maestría en Innovación Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua**, bajo la dirección de la **Dra. Patricia González Moreno** (pagonzalez@uach.mx). El proyecto se denomina: “**Formación continua y desarrollo profesional de docentes de artes en educación básica**”.

Su participación consistirá únicamente en llenar un cuestionario sobre su formación pedagógico-musical y experiencia docente, experiencias de formación continua y de motivación hacia la participación en programas para desarrollo profesional, el cual le llevará a cabo contestar un máximo de 30 minutos. En dicho cuestionario se evitará, pedirle cualquier dato de identidad que pueda identificarle. Los datos que se obtenga durante la investigación serán estrictamente confidenciales, así como toda la información que se recabe será con fines estadísticos exclusivamente.

La participación en este estudio es voluntaria, esto significa que está en libertad de decidir si quiere, o no, participar en el proyecto de investigación y contestar este cuestionario como parte del proyecto.

Si tiene alguna pregunta, duda o comentario respecto a la información proporcionada en este documento, o referente a la investigación, puede comunicarse directamente conmigo al correo electrónico a apmunoz@uach.mx. Si decide contribuir con esta investigación, le pido dar *click* en continuar.

Agradezco de antemano su atención a esta carta de consentimiento, y quedó a sus órdenes.

Atentamente,

Lic. Anna Patricia Muñoz Jiménez

Anexo 3. Tabla de medias en relación a intereses y necesidades de capacitación

Variables dependientes	Especialidad que imparte el docente (Variable independiente)	Media	Desviación Estándar
Elaboración de planes y programas	Música	3,479	,199
	Artes Plásticas	4,000	,616
	Teatro	3,333	,796
	Danza	2,500	,689
	Varios	3,667	,356
Diseñar estrategias pedagógicas y secuencias didácticas	Música	3,937	,163
	Artes Plásticas	4,000	,504
	Teatro	4,000	,650
	Danza	3,000	,563
	Varios	4,000	,291
Uso de herramientas tecnológicas	Música	3,729	,175
	Artes Plásticas	3,600	,543
	Teatro	3,000	,701
	Danza	3,000	,607
	Varios	4,200	,313
Resolución de problemas en el ámbito educativo	Música	3,646	,184
	Artes Plásticas	3,600	,569
	Teatro	2,667	,735
	Danza	3,250	,636
	Varios	3,867	,329
Coros infantiles	Música	4,063	,179
	Artes Plásticas	1,800	,555
	Teatro	3,333	,716

	Danza	2,500	,620
	Varios	4,200	,320
Juegos lúdicos musicales	Música	4,271	,146
	Artes Plásticas	2,600	,453
	Teatro	4,333	,584
	Danza	3,250	,506
	Varios	4,600	,261
Acompañamiento musical	Música	4,167	,160
	Artes Plásticas	1,600	,496
	Teatro	3,667	,641
	Danza	3,000	,555
	Varios	4,467	,287
Trabajo interdisciplinario entre Música, Danza, Teatro y Artes Plásticas	Música	4,000	,155
	Artes Plásticas	4,000	,480
	Teatro	5,000	,619
	Danza	4,750	,536
	Varios	4,467	,277
Arte para la primera infancia	Música	3,979	,189
	Artes Plásticas	2,800	,587
	Teatro	3,333	,758
	Danza	4,250	,656
	Varios	3,667	,339
Educación transdisciplinar	artísticaMúsica	4,042	,169
	Artes Plásticas	3,600	,524
	Teatro	5,000	,676
	Danza	5,000	,586
	Varios	4,067	,302
Actuación	Música	3,479	,195
	Artes Plásticas	1,800	,606
	Teatro	5,000	,782

	Danza	3,000	,677
	Varios	3,600	,350
Expresión corporal	Música	3,729	,185
	Artes Plásticas	2,200	,574
	Teatro	5,000	,741
	Danza	5,000	,641
	Varios	3,733	,331
	Puestas en escena	Música	3,458
Artes Plásticas		2,000	,618
Teatro		5,000	,798
Danza		4,500	,691
Varios		3,733	,357
Pintura		Música	3,333
	Artes Plásticas	4,000	,590
	Teatro	2,667	,761
	Danza	3,000	,659
	Varios	4,200	,340
	Dibujo	Música	3,354
Artes Plásticas		4,200	,594
Teatro		2,333	,767
Danza		3,250	,664
Varios		4,200	,343
Escultura		Música	3,208
	Artes Plásticas	3,600	,623
	Teatro	2,333	,804
	Danza	2,500	,696
	Varios	4,067	,360
	Puestas Coreográficas	Música	3,458
Artes Plásticas		2,200	,607
Teatro		4,333	,784

	Danza	4,250	,679
	Varios	4,067	,351
Baile	Música	3,604	,193
	Artes Plásticas	3,000	,597
	Teatro	3,333	,770
	Danza	4,250	,667
	Varios	3,533	,345
	Solfeo	Música	3,688
Artes Plásticas		2,600	,643
Teatro		3,333	,830
Danza		4,500	,718
Varios		3,667	,371
Ejecución de instrumentos musicales (canto, guitarra, piano, violín, etc.)	Música	4,146	,178
	Artes Plásticas	3,400	,550
	Teatro	4,000	,710
	Danza	4,500	,615
	Varios	3,867	,318

RESEÑA BIOGRÁFICA

Lic. Anna Patricia Muñoz Jiménez

Nacida el 17 de agosto de 1987 en la ciudad de Chihuahua, Chihuahua. Estudió la Licenciatura en Música (2006–2012) en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua, obteniendo su título como Licenciada en Música opción Ejecutante, el 4 de octubre de 2013, con especialidad en Canto. Actualmente se encuentra en proceso para obtener el grado de Maestría en Innovación Educativa (2023).

Ha trabajado como docente desde el 2013, impartiendo distintas materias en el área de música como solfeo, armonía, coro y canto. Actualmente labora en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua impartiendo la materia de Canto.

Ha participado también como directora coral (2013) en encuentros de agrupaciones comunitarias por parte de Fomento Musical de la Secretaría de Cultura. Así mismo, en el 2014 acudió al Segundo Encuentro Latinoamericano de Iberorquestas, como directora coral de coros infantiles y juveniles representando a México, el cual se llevó a cabo en Barranquilla Colombia.

Durante el 2017, presentó una obra de su autoría titulada “*Cuando Canta la Catrina*”, teniendo distintas presentaciones en la ciudad de Chihuahua, en distintos foros y teatros.

En el 2019 ingresó a la Maestría en Innovación Educativa para también comenzar a desarrollarse en el área de la educación musical como investigadora.

Como producto de este trabajo de investigación, publicó el artículo titulado “*Motivación y formación continua de docentes de artes en educación básica en el Estado de Chihuahua, México*”, en el núm. 34 de la Revista ArtsEduca (<https://doi.org/10.6035/artseduca.6644>).