

Integración de las artes. Necesidades en la formación inicial docente

Lorena Arrieta Pardo – Universidad de Málaga

 0009-0003-2553-6717

Amanda Cano Ruíz – Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

 0000-0002-1869-7404

Recepción: 17.02.2026 | Aceptado: 12.03.2026

Correspondencia a través de **ORCID**: Lorena Arrieta Pardo

 **0009-0003-2553-6717**

Citar: Arrieta Pardo, L, & Cano Ruíz, A (2026). Integración de las artes. Necesidades en la formación inicial docente. *REIDOCREA*, 15(18), 219-232.

Estudio de investigación de doctoranda en Educación y Comunicación Social, Universidad de Málaga
Área o categoría del conocimiento: Educación

Resumen: Los planes de estudio para la formación docente en educación preescolar de México han incorporado algunos espacios curriculares sobre didáctica de las artes con tendencia a la segmentación de los lenguajes artísticos y su desconexión con otros campos disciplinares del currículo. Esto empieza a revertirse a partir de la reforma curricular de 2022 la cual busca formas globalizadoras de enseñanza; se abre entonces la posibilidad de impulsar el potencial de las artes desde un enfoque integrador. Dentro de este marco se planteó una Investigación Basada en Diseño centrada en implementar un enfoque promotor de procesos de planificación didáctica para la integración de las artes con estudiantado de la licenciatura en educación preescolar de una institución formadora de docentes. Este artículo reporta resultados de la fase de investigación preliminar, cuyo objetivo consiste en identificar concepciones, intereses y necesidades del estudiantado respecto a las artes y su enseñanza, con apoyo del análisis documental y grupos focales. Los hallazgos indican debilidades en la comprensión y manejo de elementos básicos de las artes para lograr su articulación en la planificación didáctica; insumo esencial para diseñar un dispositivo didáctico que favorezca este aprendizaje.

Palabra clave: Integración de las artes

Integration of the arts. Needs in initial teacher training

Abstract: Teacher training programs for preschool education in Mexico have incorporated some curricular spaces focused on arts didactics, tending towards the segmentation of artistic languages and their disconnection from other disciplinary fields within the curriculum. This situation has begun to be reversed with the 2022 curricular reform, which seeks more globalized approaches to teaching and learning, thereby opening the possibility of fostering the potential of the arts from an integrative perspective. Within this framework, a Design-Based Research project was proposed, focused on implementing an approach that promotes didactic planning processes for the integration of the arts with students in a preschool education degree program at a teacher training institution. This article reports the results of the preliminary research phase, whose objective was to identify students' conceptions, interests, and needs regarding the arts and their teaching, supported by document analysis and focus groups. The findings indicate weaknesses in the understanding and use of basic elements of the arts to achieve their integration into didactic planning; essential input for designing a teaching device that promotes this learning.

Keyword: Integration of the arts

Introducción

En México la formación inicial de docentes es competencia, prioritariamente, de las escuelas normales. Estas instituciones alcanzaron el rango de nivel superior a partir de la reforma de 1984 (Secretaría de Educación Pública, 1988), ofrecen distintas licenciaturas (las más frecuentes: preescolar, primaria y secundaria) y cuentan con programas de estudio de carácter nacional. Es reciente (2022) que la Secretaría de Educación Pública, de la cual dependen administrativa y curricularmente, abrió la posibilidad de un porcentaje de participación regional, e institucional, en la definición de los planes y los programas de estudio (Secretaría de Educación Pública, 2022a).

En lo que corresponde al *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar 2022*, vigente al momento de la escritura de este artículo, se destaca su impulso al trabajo docente colaborativo para el desarrollo de contenidos curriculares de manera interdisciplinar en congruencia con los contextos socioculturales donde se desarrolla la formación inicial y la práctica profesional. Este plan de estudios busca que el estudiantado curse espacios curriculares que lo acerquen al conocimiento de pedagogías situadas y globalizadoras, así como al ejercicio de la planificación para el diseño de situaciones didácticas interdisciplinarias, con énfasis en el diseño progresiones de aprendizaje (Secretaría de Educación Pública, 2022b).

Este impulso de una formación inicial con tendencia hacia formas globalizadoras de planificación didáctica (en donde se integren contenidos y disciplinas,) rompe con lo propuesto en anteriores planes de formación inicial, que se caracterizaron por una tendencia hacia la separación o fragmentación de contenidos y disciplinas. En esta investigación interesa el caso particular de la didáctica de las artes, las cuales han tenido presencia desde el primer plan de estudios diseñado en México para la licenciatura en educación preescolar, que data de 1984. Estos planes incorporan la enseñanza de diversos lenguajes artísticos como música, danza, artes visuales y teatro, por separado, uno por cada unidad del curso, pero sin vincularse entre sí y tampoco con otras áreas de conocimiento. Solo se ubica un curso, que corresponde al Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar 2012, que procuró integrar estos lenguajes desde su diseño curricular (Secretaría de Educación Pública, 2012).

Lo poco que se ha documentado respecto al desempeño del estudiantado en las jornadas de práctica en las escuelas de educación preescolar, refleja el empleo de estrategias prediseñadas o materiales curriculares con actividades que ofrecen soluciones estandarizadas que condicionan al docente sobre qué enseñar y cómo hacerlo (Gutiérrez, 2015); a su vez, reproducen los ejercicios trabajados en las clases de artes sin las adecuaciones pertinentes para su desarrollo y aplicación, preocupándose más por el producto que por el proceso de aprendizaje.

Se destina un tiempo de la clase a pintar, otro a cantar, otro a bailar, otro a observar, otro a leer, y así sucesivamente, sin tener en cuenta que el niño percibe la realidad y se expresa globalmente, sin separar lo que la escuela intenta trabajar de forma aislada (Giráldez, 2009, p. 104).

Si bien la educación artística es valorada en la educación infantil y primaria, maestros y maestras suelen carecer de un conocimiento profundo de sus funciones, conceptos, procedimientos y beneficios para el desarrollo del alumnado. En relación con esto, Acaso (2009) describe la paradoja del profesorado novel de arte mismo que, al carecer de alternativas didácticas, opta por replicar las metodologías de enseñanza-aprendizaje que ellos mismos recibieron (Forné, 2021).

Aprender a integrar contenidos y lenguajes artísticos, así como buscar su articulación con otras disciplinas, es un proceso cognitivamente demandante para los docentes en formación. En el campo educativo, la relación entre las diferentes disciplinas se explicita en su enseñanza, así como en el currículum a través diversas formas de interrelación entre ellas.

El concepto de integración en el campo del estudio curricular es definido por Pring (1977) a partir de dos tesis. La *tesis fuerte* que se caracteriza por crear una identidad nueva, algo distinto a lo que la originó y la *tesis débil* que se inclina por la integración dentro de amplios campos de experiencia. Estas tesis permiten visibilizar modos de

integración de las disciplinas artísticas: música, danza, artes visuales y teatro en un *continuum* que se desarrolla gradualmente, *in crescendo*, desde una relación de mínimos hasta una relación de máximos (Terigi, 1998; Pombo, 2013).

Dentro de este marco se delineó una investigación con fines de diseño de un dispositivo de formación –secuencia de enseñanza/aprendizaje– (Guisasola y Oliva, 2020), promotor de la integración de las artes para el profesorado del nivel preescolar en una escuela normal. El contexto de estudio corresponde a una escuela normal de gran trascendencia y tradición en la formación de docentes en México, que actualmente atiende estudiantes en formación en cinco programas de licenciatura entre los que se encuentra la licenciatura en educación preescolar, en la que se sitúa la presente investigación.

Plantear un diseño de esta naturaleza conlleva profundizar en las necesidades y demandas de aprendizaje de los participantes a los cuales se dirige (Guisasola y Oliva, 2020). Este artículo se enfoca en dar cuenta de la primera fase de la investigación con el interés de responder a las siguientes interrogantes: ¿cuáles son las concepciones e intereses de estudiantes en formación inicial docente del nivel preescolar acerca del aprendizaje y enseñanza de las artes?; ¿qué necesidades formativas se identifican cuando buscan integrar las artes en una planificación didáctica?

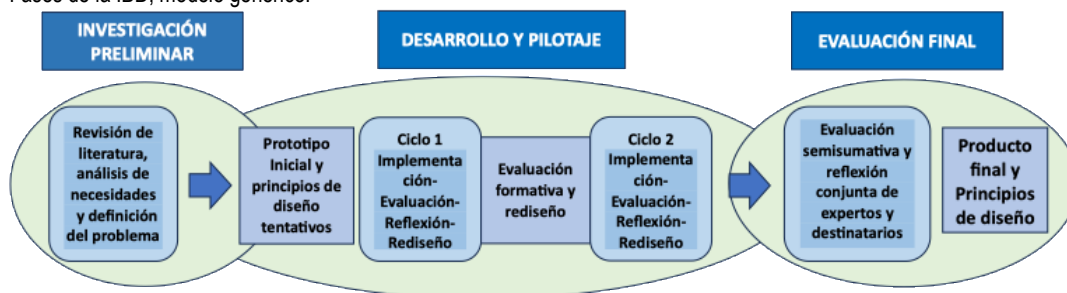
Objetivo

Identificar concepciones, intereses y necesidades de docentes en formación inicial para el nivel de educación preescolar respecto al aprendizaje, enseñanza y planificación didáctica de las artes, con fines de situar un diseño de intervención específico.

Método

Como se señaló, se trata de una indagación intervencionista que adopta la Investigación Basada en Diseño (IBD); esta se define como una metodología enfocada a la solución de problemas de la práctica educativa con la expectativa de “mejorar los programas de enseñanza y ampliar la base de conocimientos sobre los procesos de aprendizaje” (Garello, Rianudo y Donolo, 2015, p. 5). La Investigación Basada en Diseño (IBD), por su carácter intervencionista, iterativo y orientado al proceso (Plomp y Nieveen, 2013), se presenta como una metodología apropiada para construir una propuesta que atienda el problema identificado en el alumnado con relación a la didáctica integrada de las artes. Es fundamental que dicha propuesta esté respaldada con evidencia sólida (Romero-Araiza, 2014) por lo que se considera la pertinencia del diseño de una Secuencia de Enseñanza-Aprendizaje (SEA) orientada a partir de las demandas de aprendizaje del estudiantado (Guisasola y Oliva, 2020). Como se muestra en la Figura 1 la Investigación Basada en Diseño, se desarrolla en tres fases.

Figura 1.
Fases de la IBD, modelo genérico.



Nota: Elaborado con base en Romero Araiza (2014).

Lo aquí reportado se ubica en la fase de investigación preliminar que tiene como propósito la formulación de los criterios que dan cuenta de las decisiones del diseño. Esta fase inicial conlleva “el análisis de necesidades, descripción del problema, revisión de la literatura especializada para identificar trabajos previos con un propósito o énfasis similar y establecer la fundamentación y marco teórico de la investigación” (Romero-Araiza, 2014, p. 6). Igualmente, implica la definición de metas de aprendizaje, así como la descripción de puntos de partida del diseño instructivo que deberá conducir al logro de las metas fijadas. Para ello es fundamental la participación de informantes quienes proporcionan datos empíricos para el análisis de necesidades que orientan la configuración del diseño.

Como se señaló, esta investigación se desarrolla en una escuela normal en donde se brindaron las facilidades para realizarla; esta se ubica en el estado de Veracruz-México. El trabajo de campo se desarrolló entre septiembre y noviembre de 2024, se delimitó como informantes a 60 estudiantes de tres grupos (A, B y C) del quinto semestre de la licenciatura en educación preescolar, quienes se encontraban cursando la asignatura de *Artes visuales y teatro* y que, en el semestre posterior, participarían de la asignatura de *Integración de las artes*, espacio curricular dentro del cual se propone llevar a cabo la aplicación del dispositivo didáctico (SEA) para la presente investigación.

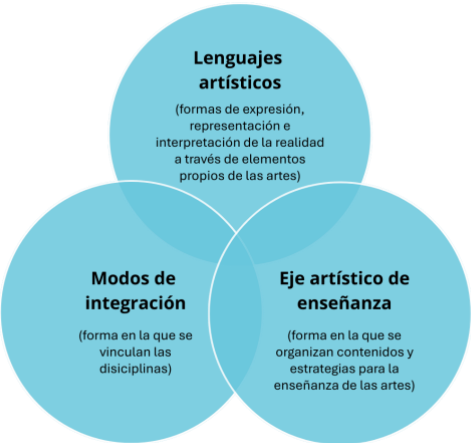
En cuanto a las técnicas de investigación, se seleccionaron dos: el análisis documental y el grupo focal. La primera se define como un proceso sistemático de indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de información o datos en relación con determinado tema y conduce a la construcción de conocimientos (Alfonso, 1994). La segunda técnica, grupo focal, se considera como una herramienta cualitativa que permite recolectar información acerca de sentimientos, pensamientos y vivencias de los participantes provocando autoexplicaciones (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013 citado por Rodas y Pacheco, 2020). Los instrumentos empleados fueron, para el análisis documental, un ejercicio de planificación didáctica y, para el grupo focal, una guía de preguntas basadas en una matriz metodológica que articuló el propósito de la investigación con categorías apriorísticas establecidas de manera previa al proceso de recolección de datos, derivadas del marco teórico y caracterizadas a partir de los datos del contexto (Vives-Varela y Hamui-Sutton, 2021).

Respecto al desarrollo de las técnicas, en lo que corresponde al análisis documental se acopiaron cuarenta y siete ejercicios de planificación que incluían secuencias didácticas diseñadas por el estudiantado. Este ejercicio les fue solicitado dentro del curso de Artes visuales y teatro con la siguiente consigna: “Diseña una secuencia didáctica que integre dos o más lenguajes artísticos, retomando un tema que hayas abordado en tu práctica anterior. Considera las características de los niños(as) con los que trabajaste y su contexto, así como los elementos curriculares de la planificación”. Este ejercicio fue solicitado como tarea para enviarse por correo y de esta manera tener el documento en archivo digital para su análisis. En cuanto a los grupos focales se llevaron a cabo con dos: el primero, con seis estudiantes del grupo A; el segundo con cinco alumnas del grupo B, quienes mostraron disposición para participar en el estudio y dieron su consentimiento para la videograbación del proceso. El desarrollo de esta técnica tuvo lugar en las instalaciones de la escuela normal y duró aproximadamente una hora con cada grupo, en ella los participantes vertieron opiniones y experiencias a partir de las preguntas orientadoras.

Con relación al análisis de los datos, en el caso de las secuencias didácticas se inició con la selección de una muestra por cada uno de los tres grupos participantes. Cabe señalar que algunos participantes recurrieron a diseños que tenían guardados de prácticas anteriores, por lo que varios no cumplían con los aspectos solicitados. Se

consideraron como criterios que presentaran los siguientes rasgos: a) desarrollo completo de la secuencia didáctica (con inicio, desarrollo y cierre); b) incorporación de lenguajes artísticos; c) integración de elementos curriculares, tales como procesos de aprendizaje, campo formativo, contenido, modalidad de trabajo y eje articulador. A partir de una revisión se seleccionaron 18 secuencias didácticas (seis productos de cada grupo). Estas fueron escaneadas y posteriormente analizadas con el apoyo del software Atlas.ti 24.0. Con base en categorías apriorísticas, y a partir de un análisis de contenido el cual se orienta a “revisar el contenido de diversos documentos de manera condensada” (Cano-Ruíz y Bonilla-Anell, 2025, p. 27), fue posible consolidar las que se muestran en la Figura 2.

Figura 2.
Categorización derivada del análisis de las secuencias didácticas.



Para el análisis de la información obtenida a través de los grupos focales, primero se hizo un proceso de transcripción ortográfica de los videos grabados durante el desarrollo de la técnica para privilegiar la interpretación de significados, experiencias y percepciones de los participantes (Kvale & Brinckman, 2009; Flick, 2015). El análisis partió de las categorías: educación artística, integración de las artes y planificación didáctica. Estas categorías apriorísticas, derivadas de una matriz metodológica y apegadas a un marco conceptual, se ajustaron a partir del análisis de contenido quedando finalmente como se muestran en la tabla 1. Los datos recogidos se agruparon en 19 códigos asignados en 186 citas con apoyo del software MAXQDA Analytics Pro (24.5).

Tabla 1.
Categorización y codificación para el análisis de los grupos focales.

Categorías	Definición	Código
Educación artística: concepciones y enfoques	Esta categoría agrupa las concepciones y enfoques que tiene el estudiantado en torno a la educación artística	Forma de enseñanza y aprendizaje
		Forma de sensibilización
		Forma de experimentación
		Forma de expresión
		Forma de apreciación
		Enfoque recreativo
		Enfoque utilitario
Integración de las artes: conceptualización, dificultades y retos	En esta categoría se identifica la comprensión conceptual, dificultades y retos del estudiantado sobre integración de las artes	Transversalidad
		Vinculación
		Correlación interdisciplinar
		Integración a partir de un tema
		Integración a partir de un problema
		Limitantes
Planificación didáctica: intereses y necesidades formativas	Esta categoría agrupa los intereses y necesidades formativas del estudiantado para diseñar actividades de integración de las artes	Complejidad
		Necesidades formativas
		Dificultades enfrentadas
		Importancia
		Elementos
		Consideraciones para un diseño integrador

Resultados

Los resultados de esta fase preliminar muestran los hallazgos identificados a partir del análisis de las secuencias didácticas construidas por los estudiantes y de las necesidades formativas identificadas a partir de los datos obtenidos de los grupos focales.

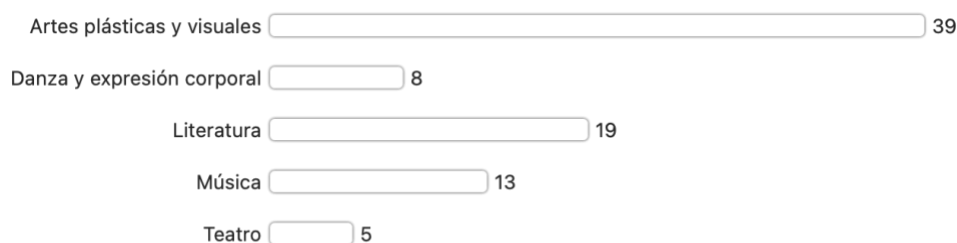
Análisis de secuencias didácticas

Lenguajes artísticos

Como se muestra en la Figura 3, el análisis de las secuencias didácticas realizadas por el estudiantado arroja que el lenguaje artístico más socorrido es el de las artes visuales (39 menciones), seguido por el de literatura (19 menciones), música (13 menciones), danza y expresión corporal (8 menciones) y teatro (5 menciones).

Figura 3.

Lenguajes artísticos más implementados en las secuencias didácticas.



Eje artístico de enseñanza

En las estrategias implementadas predomina la expresión artística como eje de enseñanza. Este se define como la forma en la que se organizan los contenidos y estrategias para la enseñanza de las artes que puede ser a partir de la apreciación (percepción artística visual auditiva o sensorial) o la expresión (producción artística). Se presentan diversas actividades para fomentar la creatividad y el aprendizaje en los niños a través de la música, el arte visual y la literatura. En cuanto al eje de apreciación artística, que es el menos utilizado, se destacan la introducción de instrumentos musicales, lecturas de cuentos, observación de obras de arte (pinturas y esculturas), uso de imágenes y teatro de títeres y de sombras.

El eje de expresión artística fue el que más se pudo distinguir a lo largo de las actividades. Estas están dirigidas principalmente a la producción con el propósito de involucrar a los niños en procesos creativos y narrativos enfatizando la expresión de sus emociones a través de los diferentes lenguajes artísticos. Las actividades incluyeron la creación de esculturas con plastilina y elementos naturales, juegos de ritmo, construcción de instrumentos de pequeña percusión, la pintura de emociones, y la fabricación de títeres y murales. También se menciona la exploración de texturas con diferentes tipos de tierra, la mezcla de colores, el diseño de coreografías, la elaboración de adornos navideños.

Cabe destacar que en este ejercicio de análisis se pudo observar un uso recurrente de las artes para el trabajo socioemocional en preescolar. Casi la mitad de los diseños se enfocaron en el reconocimiento y expresión de las emociones a través de diferentes estrategias como: realizar un dibujo para expresar sus sentimientos sobre el arte; a través de la lectura de un cuento, presentar la emoción del enojo y explorar las caras

relacionadas con la alegría; pedirles que piensen en lo que les causa enojo y que decoren un monstruo que representa esos sentimientos; pedirles que pinten lo que les provoca tristeza y reflexionar sobre cómo la música puede contar historias y emociones, etc.

Modos de integración

En esta categoría se define a los modos de integración como la forma en que se relacionan diferentes disciplinas. Las formas de integración que predominan en las secuencias analizadas son dos: la correlación de diversas disciplinas y a partir de temas, tópico o ideas. Se vinculan diferentes elementos de las disciplinas artísticas predominando las artes plásticas y visuales. En la mayoría de las secuencias se pudo advertir la subordinación de las artes en el desarrollo didáctico de la planificación reduciendo así la posibilidad de una integración donde las artes puedan fusionarse permitiendo a los niños vivir una experiencia artística y estética.

En los diseños se observa con frecuencia que se recurre a la literatura en el desarrollo de las actividades, posteriormente se integran elementos de otros lenguajes artísticos. Se parte de la lectura de cuentos con recursos de apoyo como imágenes, títeres, modulación de la voz, expresión corporal y gestual. Aunque en estas actividades el eje de enseñanza es la apreciación artística, no se mencionan los elementos artísticos que se están involucrando y por lo general son solamente un medio para llegar a la creación de algún producto artístico relacionado con el tema que se propone y que generalmente es de algún otro campo formativo.

[...] lo que vamos hacer es que vamos a leer un cuento , vamos a dibujar las cosas más importantes de ese cuento y todos podrán poner su dibujo en este lugar , y en este lugar se escribirá el título del libro que leímos y voy a escoger a un compañero que escriba el título, otro escribirá la fecha y en este lugar escribiremos lo más importante del cuento 21:7 p 2 en 21. Planeaciones -Proyecto literario- A. Hdez. 3 A.pdf

[...] los niños dibujarán una escena del cuento que les haya gustado y la emoción que representaba. 10:7 p 3 en 10. Secuencia didáctica- K. J. Hdez. 3° B.pdf

Es pertinente mencionar que, el manejo de los elementos básicos de las artes requiere de su comprensión y apropiación desde la formación docente para poder llevar a cabo su integración en la planificación de secuencias didácticas. La debilidad en este aspecto se hace evidente al confundir una técnica con otra, o no tener claridad en conceptual de los contenidos artísticos que se implementan, por lo lo que no se declaran en el diseño.

Bueno, el día de hoy nos convertiremos en pintores y haremos una pintura en donde plasmemos cosas que nos hacen felices, haciendo uso de la hoja opalina como nuestro lienzo y las crayolas o pinturas como recurso.

Conforme el alumno realice la actividad se le irá cuestionando acerca de qué los hace feliz y por debajo del dibujo se hará esta anotación. 24:13 p 2 en 24. Secuencia didáctica-X. Fuentes 3° A.pdf Cierre: Al finalizar le diremos a los niños que vamos a pegar en el papel craft su dibujo en donde esté su nombre 24:14 p 2 en 24. Secuencia didáctica-X. Fuentes 3° A.pdf

Análisis de los grupos focales

Educación artística: concepciones y enfoques

En los grupos focales los y las participantes de este estudio compartieron experiencias personales con las artes, así como proyectos creativos que han realizado con el alumnado en sus prácticas profesionales. Señalaron como ejemplo de ello la creación

de un circo, el uso de teatro de sombras, la metodología STEAM (Ciencia, Tecnología, Artes y Matemáticas), la participación en obras de teatro y también en festivales escolares.

Con base en lo que han experimentado a lo largo de su trayecto escolar refirieron que las artes son una forma de expresión que permite liberarse y transmitir las emociones de manera no verbal, permitiendo a los niños descubrir sus gustos y desarrollar habilidades para comunicar lo que sienten y piensan. Por tal motivo consideran que es esencial motivarlos a expresarse libremente a través de las artes y fomentar su creatividad brindándoles las condiciones adecuadas para experimentar con los materiales, promover el trabajo colaborativo y compartir su experiencia, o dudas, acerca de la actividad que realizan.

Otro aspecto relevante son las opiniones vertidas por el estudiantado acerca de sus lenguajes artísticos favoritos: las artes plásticas, la danza, la música, el teatro y el cine, aunque los que más vivenciaron durante todo su trayecto escolar fueron las artes plásticas y visuales, seguidas de la música y el teatro. En la figura 4, se puede observar como la danza y la literatura se aprecian con menor representación.

[...] siento que están mucho las artes visuales, y las artes plásticas un poquito como que, por ahí, pero más las artes visuales son las que están más presente en todo. (Educación artística > Preferencias artísticas > Lenguajes artísticos más utilizados_MAXQDA_Grupo focal_LEPREE_3°B_Pos. 46)

[...] yo creo que, a lo largo de la vida educativa, las artes plásticas o sea todo lo que tiene que ver con lo manual. (Educación artística > Preferencias artísticas > Lenguajes artísticos más utilizados (MAXQDA_grupo focal_LEPREE_3o A_Pos. 33)

Figura 4.
Lenguajes artísticos de mayor implementación.



Durante su formación escolar tuvieron la oportunidad de involucrarse en actividades artísticas que les permitieron experimentar con diversos materiales. Ahora que se encuentran en formación docente, se dan cuenta de que dichas actividades estaban mayormente orientadas hacia la obtención del resultado final, más que al desarrollo del proceso creativo. Generalmente, las experiencias vividas giraban en torno a la elaboración de un producto que sirviera como evidencia del trabajo en clase o como

preparación para eventos escolares, como festivales. A partir de estas vivencias, se han dado cuenta que en las escuelas suele darse mayor importancia al resultado final y a su justificación, en lugar de valorar el proceso creativo y la expresión personal. Asimismo, señalaron que se tiende a imponer ideas preconcebidas, dejando de lado la exploración individual y el fomento del pensamiento crítico.

[...] realmente, yo siento que en las escuelas se toma mucho más en cuenta el producto o el poder justificar. “Ya hicimos tales obras, ya leímos tales libros, ya interpretamos tal canción”, centrándose más en entregar el producto que en sí, a lo mejor, el trabajo, más que en el proceso de disfrutarlo. (Código: ● Limitaciones en la enseñanza y aprendizaje de las artes > Priorización del producto_MAXQDA_grupo focal_LEPREE_3o A_Pos. 34)

[...] muchas veces la escuela recae en imponer cosas, entonces como que retrae un punto de los alumnos de poder expresarse libremente. (Código: ● Limitaciones en la enseñanza y aprendizaje de las artes > Actividades dirigidas sin libertad de expresión_MAXQDA_grupo focal_LEPREE_3o A_Pos. 35)

Integración de las artes: conceptualización, dificultades y retos

En lo que respecta a la integración de las artes se encontró que el estudiantado la visualiza de distintas formas: como eje transversal de diferentes contenidos, como relación interdisciplinaria entre diferentes campos formativos y las artes y también como una fusión de los lenguajes artísticos dentro de una misma actividad.

Asimismo, señalan que han diseñado propuestas en las que se combinan las artes entre sí y con otras áreas de formación, aunque no siempre de manera intencional o planificada, además de que les cuesta identificar cuando lo han hecho. Reconocen que desarrollar este tipo de propuestas, desde su concepción hasta su implementación, representa un reto, ya que implica contar con habilidades docentes específicas relacionadas con la planificación, la organización del grupo, la coherencia en la secuencia de actividades, su ejecución, el manejo del tiempo, así como la anticipación de materiales y recursos necesarios.

[...] respecto a la integración de todas las artes, yo siento, ahorita yo me lo imagino, y puede ser un poco complejo. (Código: ● Limitantes > Complejidad_MAXQDA_grupo focal_LEPREE_3o A_Pos. 96)

[...] yo creo que, para lograr un proyecto de artes de una manera tan integradora, tendremos que pulir en general nuestras habilidades docentes, pero mucho, o sea, de verdad, muchísimo. (Código: ● Integración de las artes > Necesidades formativas_MAXQDA_grupo focal_LEPREE_3o A_Pos. 103)

En relación con las limitaciones percibidas en la enseñanza de las artes, destacan la poca cantidad de tiempo asignado a esta área. Además, comentan que la falta de recursos, la imposición de actividades y la ausencia de libertad para expresarse artísticamente impactan negativamente su experiencia con el arte, restringiendo su capacidad creativa.

[...] pienso que son muchos contenidos, en un poco de tiempo, todo se quiere marcar demasiado rápido, y bueno, sinceramente a mí me gusta como tener el tiempo para ir trabajando y aprendiendo poco a poco, porque sí siento que, o sea, sí aprendo bien, pero necesito más de algo para comprenderlo completamente. (Código: ● Educación artística > Debilidades de formación artística_MAXQDA_Grupo focal_LEPREE_3°B_Pos. 58)

En consonancia con lo anterior, también mencionan que las experiencias personales que han tenido con las artes, junto con las prácticas realizadas durante su formación

docente, les han hecho reflexionar sobre la importancia de ser sensibles y creativos al momento de enseñar esta área. Coinciden en que disfrutar lo enseñado es clave para contagiar ese entusiasmo a los estudiantes y fomentarles una experiencia igualmente placentera. De este modo, resaltan el papel fundamental del modelaje docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Y no solamente hablando de las artes, sino para cualquier cosa que quieras enseñar, este pues, debes primero conocer acerca de lo que vas a enseñar, y para que los niños lo disfruten, tú también tienes que disfrutar lo que estás haciendo. (Código: ● Debilidades de formación artística > Importancia del modelaje docente Peso: 0 MAXQDA_grupo focal_LEPREE_3o A_150425, Pos. 101)

Igualmente, proponen que para llevar a cabo la integración de las artes deberían hacerlo de manera crítica, decolonizada y libre, explorando los distintos campos formativos y aprendiendo a diseñar actividades que sean funcionales.

Planificación didáctica: intereses y necesidades formativas

Tras mencionar los elementos que suelen incluir en sus planificaciones —ya que han tenido experiencia elaborándolas durante varios semestres para sus prácticas—, resaltan la importancia de este proceso, que les proporciona seguridad y una base clara al momento de enfrentarse a la práctica docente. Comparan la planificación con un faro que orienta su actuar. No obstante, manifiestan que este recurso debería tener un carácter flexible, aunque en la práctica no lo experimentan así, ya que deben ajustarse estrictamente a los formatos y requerimientos establecidos por las docentes de las asignatura vinculadas a la práctica en las escuelas que son espacios curriculares de formación que deben cursar cada semestre a lo largo de todo su trayecto formativo.

Para mí la planificación, bueno, las palabras que yo encuentro para explicarlo primero es certeza, a menos para una persona como yo, sé que esto me da una estructura, claro que es flexible, pero me permite saber encontrarme cada vez que puedo llegar a tener alguna duda o algo que no tengo claro, siempre sé que, pues aquí tengo como una especie de faro, una especie de guía, que pues me indica qué no debo de perder de vista el PDA, como dirían nuestras maestras de práctica, el orden en el que debo de trabajar. (Código: ● Planificación didáctica > importancia_MAXQDA_grupo focal_LEPREE_3o A_Pos. 152)

Entre las dificultades más frecuentes de la planificación didáctica para la enseñanza de las artes, mencionan algunas como encontrar en el programa de preescolar un proceso de desarrollo del aprendizaje (PDA) que se relacione con lo que quieren trabajar con los niños y niñas respecto a las artes. También señalan que encuentran el programa muy limitado ya que los PDA solo se circunscriben al campo formativo de lenguajes y esto les dificulta encontrar la justificación para poder integrar las artes con otros ámbitos de conocimiento.

En cuanto a las expectativas para su formación respecto a la integración de las artes, plantean algunas como, el hecho de conocer y entender primero cada lenguaje artístico para posteriormente poder integrarlos. Consideran importante tener claridad en el manejo conceptual y que para ello es preciso identificar y apropiarse primero los conceptos para poder aplicarlos correctamente.

Señalan la importancia de analizar tanto experiencias didácticas exitosas como aquellas que no lo son, con el fin de reflexionar y descubrir distintas formas de enfrentar los imprevistos que surgen en la práctica docente. De esta manera, con el acompañamiento y guía del docente llevar a cabo un ejercicio reflexivo que los conduzca a la toma de

decisiones para diseñar de manera creativa sus propias actividades, ya sea de forma individual o en colaboración. Para ello solicitan recibir más orientación y ejemplos prácticos centrados específicamente en el nivel preescolar para aprender a integrar las artes, así como tener una guía que los ayude a mejorar en la aplicación de las técnicas artísticas.

Por otra parte, la gestión del tiempo es también un desafío para ellos, especialmente en entornos con muchas actividades extracurriculares. Otro aspecto en el que comunican sentirse inseguros al diseñar sus actividades es en el momento de la evaluación. Manifiestan que cuando planifican no saben si están considerando los elementos adecuados para evaluar el proceso, por lo que necesitan orientación y retroalimentación con ejemplos prácticos de cómo hacerlo.

A mí me dificulta más, por ejemplo, de cómo evaluarlo, ya en el momento. (Código: ● Planificación didáctica > Dificultades_MAXQDA_Grupo focal_LEPREE_3°B_Pos. 78)

Asimismo, reconocen que la falta de conocimientos sobre cómo enseñar lo que han aprendido en el área artística les ha dificultado la planificación de actividades que respondan a los intereses de los niños, lo que consideran esencial para generar un aprendizaje significativo y motivador. Por esta razón, solicitan el apoyo y orientación durante las clases para el manejo de recursos educativos adecuados para una didáctica integrada de las artes, así como el acompañamiento y retroalimentación durante la elaboración de sus propias propuestas. Señalaron que este proceso es clave para fortalecer su autoconfianza en la tarea de integrar las artes en la enseñanza, lo que perciben como algo especialmente desafiante.

Discusión

La voz del estudiantado, así como su planificación didáctica, reflejan en este estudio la forma más común en que se implementan las artes en el nivel educativo de preescolar donde la tendencia es la enseñanza a través de las artes y no en las artes. Esta última, para poder concretarse, requiere de un manejo disciplinar de sus elementos básicos, por lo que es necesario que el profesorado cuente con una formación que lo prepare para diseñar actividades en las cuales la integración de las artes sea más equilibrada en relación con la importancia que se da a otros campos de formación disciplinar (Bresler, 1995).

Otro aspecto que también se puede apreciar al triangular la información obtenida es la preeminencia del uso de las artes para el desarrollo socioemocional de los educandos, esto reafirma la lógica que asocia las artes a la expresión con base en la creencia del papel preponderante que ocupan en el bienestar emocional de la niñez (Bamford, 2009). Igualmente, aunque en el currículo se contempla la enseñanza de los cuatro lenguajes artísticos (música, danza, artes, visuales y teatro), se mantiene como una constante que el lenguaje más socorrido son las artes plásticas, al estar también presente en todo su trayecto escolar, “repiten a menudo con sus alumnos muchas de las actividades que desarrollaron cuando eran estudiantes” (Cunliffe, 1990 citado por Bamford 2009, p. 44).

En esto tiene una gran influencia la alta especificidad de algunos lenguajes artísticos, por lo que se requiere una formación disciplinar más puntual en el profesorado, de lo contrario se delega esta responsabilidad a los especialistas (en el caso de tenerlos); en los escasísimos centros escolares en donde existe la figura del profesor de música, se privilegia la enseñanza del lenguaje musical pero quedan relegados el teatro y la danza. Al respecto Aguirre y Giráldez (2021) mencionan que:

Desde el punto de vista estrictamente educativo, parece que lo lógico sería que la educación artística se constituyera como una disciplina que acoge en su seno todo tipo de actividades artísticas. Pero siendo estas tan diversas y especializadas, las propias limitaciones de espacio y tiempo han dado lugar a la exclusión de algunas, la adaptación de otras y la apropiación por las artes visuales y la música del espacio que debería ser común a todas. (p. 83)

En línea con lo anterior, otro de los factores que se pueden advertir es la falta de seguridad y confianza del profesorado en formación inicial en cuanto a la enseñanza de las artes, por lo que, a pesar de lo establecido en el currículum, relegan las artes a un plano secundario (Giráldez, 2009). Esto debido, en parte, a la falta de experiencias artísticas significativas a lo largo de su formación académica, que les sirvan como referentes, así como la ausencia de bases teóricas y metodológicas para la didáctica integrada de las artes (Cárdenas-Pérez, Lagos-Herrera y Figueroa-Gutiérrez, 2016).

Además de haber encontrado un predominio en la enseñanza de algunos lenguajes artísticos sobre otros y una integración de estos a partir de temas, tópicos o ideas, también se resalta el hecho de priorizar el resultado final más que el proceso creativo dentro de las clases de educación artística. Así como la insuficiencia del tiempo destinado a la enseñanza de las artes atendiendo primero otros conocimientos que se consideran más importantes. Como revelan algunos estudios acerca de que, estudiantes recién egresados de la formación docente, no se sienten preparados para la enseñanza en el área artística debido a que su formación estuvo focalizada en otras áreas de conocimiento (Orbeta-Green y Oyanedel-Frugone, 2018):

[...] una de las principales dificultades que enfrenta el profesorado en el momento de comenzar su trabajo en esta área es el desconocimiento profundo de sus funciones, conceptos, procedimientos y utilidades en la formación integral del alumnado (p.105).

En relación con lo anterior, se destaca que la sensibilización y creatividad deben estar implícitas en la enseñanza y aprendizaje de las artes, así como el disfrute de las experiencias artísticas tanto de quien enseña como de quien aprende, poniendo énfasis en la relevancia del modelaje docente en estos procesos. Para ello, la motivación se distingue como un elemento fundamental al integrar estímulos nuevos e inesperados que alteran el equilibrio cognitivo y despiertan el deseo de explorar nuevos caminos para la resolución de un problema (Beltrán, 2004).

El enfoque integrador en la enseñanza de las artes resulta ser un reto didáctico para el estudiantado en formación, no solo en cuanto al diseño de actividades, también para la evaluación; estos resultados son coincidentes con lo señalado por Aguirre y Giráldez (2021) quienes apuntan que en la enseñanza de las artes hay una carencia de prácticas evaluativas, debido a su escasa tradición en la disciplina, junto con la percepción cultural de que el arte es fundamentalmente subjetivo. Estos resultados reafirman la pertinencia de generar estrategias didácticas que propicien el desarrollo del conocimiento didáctico sobre integración de las artes, para que logren transformar lo que aprenden en algo enseñable y evaluable (Shulman, 1987; Bolívar, 2005; Pinto, 2022).

Los hallazgos en este estudio develan las necesidades formativas del estudiantado y áreas de oportunidad en cuanto a la didáctica integrada de las artes dando respuesta a las preguntas de investigación planteadas al inicio. Esto representa una parte fundamental en la primera fase de la IBD que implica un análisis de necesidades de aprendizaje del estudiantado, así como la revisión de literatura especializada (Romero-Araiza, 2014). Los resultados son un insumo medular para orientar un diseño de intervención que cumpla con las características necesarias para lograr el objetivo de una investigación más amplia: promover una formación docente sólida a través de

estrategias didácticas vivenciales que trasciendan los límites de las disciplinas integrando las artes (Pring, 1977; Terigi, 1998; Giráldez, 2021).

En cuanto a las áreas de oportunidad detectadas relativas a la forma de desarrollar esta primera fase de la IBD, es recomendable que las secuencias didácticas solicitadas se realicen en clase, con la presencia del docente aplicador, de tal manera que pueda supervisar que la consigna sea comprendida por el estudiantado y le apoye en caso de tener alguna duda al respecto.

Referencias

- Aguirre, I., & Giráldez, A. (2021). Fundamentos curriculares de la educación artística. En L. Jiménez, I. Agirre, & LG Pimentel (Eds), Educación artística, cultura y ciudadanía (pp. 75-87). Metas Educativas/Fundación Santillana.
- Alfonso, I. (1994). Técnicas de investigación bibliográfica. Contexto Ediciones
- Arias, F. (2012). El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica. Episteme.
- Beltrán, J., & Pérez, L. (2004). El proceso de sensibilización. Fundación Encuentro.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. Revista de currículum y formación del profesorado, 9(2), 1-39.
- Cano-Ruiz, A., & Bonilla-Anell, L. (2024). Conocimiento profesional docente del alumnado de preescolar. Acercamiento desde lo rural y lo urbano. Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa, 8(15), 20-41.
- Cárdenas-Pérez, R., Lagos-Herrera, I., & Figueroa-Gutiérrez, E. (2016). El profesorado de educación básica y su contribución a la enseñanza de las artes visuales en la escuela. Arte, Individuo y Sociedad, 28(3), 475-493.
- Eisner, EW (1995). Educar la visión artística. Paidós.
- Flick, U. (2015). El diseño de la investigación cualitativa. Morata.
- Garello, MV, Rinaudo, MC, & Donolo, D. (2015). Valoración de los estudios de diseño como metodología innovadora en una investigación acerca de la construcción del conocimiento en la universidad. Revista de Educación a Distancia (RED), (5DU).
- Giráldez, A. (2009). Reflexiones en torno a las artes en la educación infantil. Participación educativa, (12), 100-109.
- Giráldez, A. (2021). Fundamentos metodológicos de la educación artística. En L. Jiménez, I. Agirre, & LG Pimentel (Eds), Educación artística, cultura y ciudadanía (pp. 89-95). Metas Educativas/Fundación Santillana.
- Guisasola, J., & Oliva, JM. (2020). Nueva sección especial de REurEDC sobre investigación basada en el diseño de secuencias de enseñanza-aprendizaje. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 17 (3), 300101-300102.
- Gutiérrez, R. (2015). El trabajo por proyectos para la construcción compartida del currículum de artes plásticas y visuales en la formación del profesorado de Educación Infantil. Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 30(2), 259-269.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing. Sage.
- Orbeta-Green, A., & Oyanedel-Frugone, R. (2018) En vías de desaparición. Antecedentes para entender la disminución de las artes en la formación inicial docente de educación primaria en Chile. Arte, Individuo y Sociedad, 30(2), 375-394. <https://doi.org/10.5209/ARIS.57622>
- Pinto, S. (2022). Conocimiento didáctico del contenido sobre la enseñanza de la figura humana: experiencia significativa en el aula. Experiencias Investigativas y Significativas, 8(8), 147-164.
- Plomp, T. (2013). Educational Design Research: An introduction. En Plomp, T., & Nieveen, N. (Eds), Educational Design Research (pp. 10-51). SLO.
- Pombo, O. (2013). Epistemología de la interdisciplinariedad. La construcción de un nuevo modelo de comprensión. Interdisciplina 1 (1), 21-50. <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2013.1.46512>
- Pring, R. (1977). La integración del currículum. En R. S. Peters (Ed.). Filosofía de la educación (pp. 225-272). Fondo de Cultura Económica.
- Romero-Araiza, M. (2014). Uniendo investigación, política y prácticas educativas: DBR, desafíos y oportunidades. Revista Internacional de Investigación en Educación, 7(14), 159-176.
- Russell, J., & Zembylas, M. (2007). Arts Integration in the curriculum: A review of research and implications for teaching and learning. In Bresler, L. (Ed.), International handbook of research in arts education (pp.287-302). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-3052-9_18
- Secretaría de Educación Pública (1988). Acuerdo número 133, por el que se establece el plan de estudios para la formación de docentes en educación preescolar a nivel de licenciatura.
- Secretaría de Educación Pública (1999). Plan de estudios 1999. Documentos básicos.
- Secretaría de Educación Pública (2011). Las artes y su enseñanza en la Educación Básica. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2012). Acuerdo número 650 por el que se establece el plan de estudios para la formación de maestros de educación preescolar.
- Secretaría de Educación Pública (2018). Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la educación básica.
- Secretaría de Educación Pública (2022a). Acuerdo número 16_08_22. por el que se establecen los planes y programas de estudios de las licenciaturas para la formación de maestras y maestros para la educación básica que se indican. Anexo 1.
- Secretaría de Educación Pública (2022b). Acuerdo número 16/08/22 por el que se establecen los planes y programas de estudios de las licenciaturas para la formación de maestras y maestros para la educación básica que se indican. Anexo 03. Plan de estudios de la licenciatura en educación preescolar.
- Secretaría de Educación Pública (2023). Programas para la educación preescolar, primaria y secundaria: Programas sintéticos de las fases 2 a 6. Diario Oficial de la Federación.
- Secretaría de Educación Pública (2024). Dossier del espacio curricular de artes. Fases 1 a 6.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform. Harvard Educational Review, 57(1), 1-21.
- Terigi, F. (1998). Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum. En R. Akoschky et al., Artes y Escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística. Paidós

Vives-Varela, T, & Hamui Sutton, L (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación en educación médica*, 10(40) 97-104
<https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367>