



Enrique Ibarra Aguirre¹ y Karele Maxinahí Félix Piña²

Perfil del profesorado de educación artística de nivel primaria del centro de Sinaloa y su relación con su práctica docente.

Profile of art education teachers at elementary level in the center of Sinaloa and its relations with their teaching practice.

^{1,2} Universidad Autónoma de Sinaloa, México.

Contacto: ¹ enriqueibarra@uas.edu.mx; ² karele.felix.fce@uas.edu.mx.

Enviado: 30/08/2019

Aceptado: 22/11/2019

Resumen:

El propósito de este trabajo es caracterizar el perfil de los docentes de educación artística de escuelas primarias públicas en Sinaloa y analizar los vínculos de éstos con su práctica docente en los procesos mesogenéticos, topogenéticos y cronogenéticos. Es un estudio mixto, con predominio cualitativo. Se utilizó un cuestionario para identificar el perfil y se hizo observación de la práctica con análisis clínico didáctico. Participaron 94 profesores de educación artística del centro del estado de Sinaloa. Los resultados revelan tres perfiles: profesores con (1) licenciatura, (2) formación técnica y (3) ninguna formación posterior al bachillerato. El quehacer docente, en los diferentes procesos, es más limitada en los profesores sin formación posterior al bachillerato. Esto impera al sistema educativo a atender las necesidades formativas de los profesores que enseñan las artes para el beneficio del desarrollo integral de los alumnos.

Palabras clave: educación artística; práctica docente; perfil docente; formación docente; México.

Abstract:

The purpose of this work is to characterize the profile of art education teachers in public primary schools in Sinaloa and analyze their links with their teaching practice in mesogenetic, topogenetic and chronogenetic processes. It is a mixed study, with a qualitative predominance. A questionnaire was used to identify the profile and observation of the practice was made with clinical didactic analysis. 94 teachers of art education from the center of the state of Sinaloa participated. The results reveal three profiles: professors with (1) bachelor's degree, (2) technical training and (3) no post-baccalaureate training. The teaching task, in the different processes, is more limited in the teachers without post-baccalaureate training. This governs the educational system to meet the training needs of teachers who teach the arts for the benefit of the integral development of students.

Keywords: artistic education; teaching practice; teaching profile; teacher training; Mexico.

1. INTRODUCCIÓN

A la educación artística se le atribuye un gran valor para el desarrollo de los individuos (UNESCO, 2006), por ejemplo, se reconoce que ésta aporta valores de creatividad y contribuye en la comprensión estética de los alumnos (Coterón & Galo, 2010), estimula su desarrollo sensitivo, cognoscitivo, creativo, expresivo y práctico (Capistrán, 2016a; García, 2005), el autoconocimiento y aceptación de los demás, la capacidad de expresión oral y escrita, genera mayor confianza en sus capacidades de razonamiento espacial y facilita el aprendizaje de otros idiomas (Iwai, 2002).

No obstante sus bondades, existe una falta de reconocimiento, desconsideración social y desamparo legislativo de la enseñanza de las artes en la escuela (Vaquero & Gómez, 2018), evidente porque su inclusión dentro del currículo de educación básica es periférica (Aziz, 2002; Elichiry, 2009), tampoco hay programas específicos ni secuencias de contenidos definidos para la enseñanza de las artes (Giráldez, 2009) y los libros de texto utilizados son insatisfactorios en forma y contenido, poco didácticos y desfasados de nuestros tiempos (Aziz, 2002). Por otra parte, la enseñanza del arte no ha sido un tópico de gran interés en la agenda de la investigación educativa ni en lo internacional (Jiménez, Aguirre & Pimentel, 2009), ni a nivel nacional, en México (Tortajada, 2008), aun cuando el perfil del profesorado de artes se percibe como uno de los problemas centrales en la enseñanza de educación artística. Los escasos estudios a nivel internacional que existen sobre el perfil de dichos docentes revelan que éstos están desprestigiados del panorama profesional, se encuentran poco motivados, débilmente conectados con el resto del mundo escolar y con una formación docente insuficiente (Acaso, 2009; Grasso, 2018; Jiménez, Aguirre & Pimentel, 2009). Se ha encontrado que mayormente son profesores generalistas quienes se hacen cargo de la enseñanza de las artes en las escuelas públicas, atribuido a la escasez de especialistas (Giráldez, 2009), aunque paradójicamente éstos últimos se colocan mejor en centros escolares privados que en públicos (Giráldez & Palacios, 2014).

1.1. El profesorado de artes en México: investigación y formación docente

En México, como en otros países, la investigación educativa reporta escasos estudios con respecto a la formación y especialización de los profesores encargados de la enseñanza de las artes, sin embargo, lo publicado ofrece datos que revelan una deficiente formación especializada en la enseñanza de las artes. En el municipio de Chihuahua, por ejemplo, se encontró que sólo el 22% de éstos tiene un perfil adecuado, referido a estudios de Licenciatura afín a las disciplinas artísticas (Ordaz & Herrera, 2016). De acuerdo con datos del estado de Aguascalientes que presenta Capistrán (2016b; 2017), la planta docente carece de un título profesional; solo un 25% están especializados en la asignatura que imparten y el 34% tienen una preparación profesional ajena a la disciplina que imparten, en otros casos parece que basta con estudios de bachillerato y alguna evidencia de estudios artísticos para impartir la docencia en artes.

En materia de formación de profesores en educación artística, en nuestro país, además de que son pocas las instituciones que ofrecen licenciaturas en alguna disciplina artística, la mayoría de ellas han graduado a sus egresados en fechas relativamente recientes, lo que explica por qué hasta el año 2014 la Secretaría de Educación Básica admitía profesores cuyo perfil mínimo fuera tener estudios de bachillerato y alguna constancia de estudios artísticos (Capistrán, 2016b). Hay que hacer notar, además, que mayormente son instituciones privadas las que ofrecen dichas

licenciaturas. En el ciclo 2013-2014 de un total de veintitrés instituciones de educación superior (IES) que ofrecían la licenciatura en educación artística, cuatro eran públicas y 19 privadas (ANUIES, 2014), a ello hay que incluir ahora la reciente licenciatura en educación artística que oferta la Universidad Autónoma de Sinaloa.

1.2. El holograma profesional en la enseñanza de las artes en México

Responder con acierto y sentido profesional a la realidad áulica, es lo que se espera de todos los educadores, cualesquiera que fuese su ámbito de enseñanza. Para ello, cada uno dentro del perímetro disciplinar que le corresponde, debe poner en movimiento todo un acervo de saberes propios de su campo de acción, que debería adquirir tras vivir la experiencia formativa en el seno de una institución formadora de profesores. No por ello aquí se niega e invalida el conocimiento práctico y la experiencia docente como fuente de saber (Tardif, 2004; Porlán & Martín, 1994), pero se ha dicho que un perfil pobre o nulo con respecto a la disciplina que debe impartir el profesor de artes puede inducir a que éstos recurran mayormente al ensayo y error, se dejen dirigir por su conocimiento práctico y experiencial en su práctica docente y menos al sustento teórico-metodológico propio de la educación artística (Capistrán, 2017), en todo caso, ambos, conocimiento práctico y teórico, deben ser complementarios.

Se ha argumentado, además, que no tener el soporte teórico y metodológico propios de la educación artística puede obstaculizar la adecuada programación del quehacer docente, el diseño y uso de recursos didácticos idóneos para establecer una relación eficaz entre la expresión y el proceso creador del alumno (Marqués, 2010), así como una escasa comprensión para articular las artes con el desarrollo cognitivo de los alumnos (Cardín, Hernández, Jódar & Marín, 1991), a su vez, puede contribuir a que los alumnos concluyan sus estudios con bases artísticas poco nítidas y muy endebles acerca de la función de las artes en el mundo (Aguirre, 2005; Cano, 2011).

No obstante lo dicho, hay que reconocer la preocupación del sistema educativo mexicano por superar esas deficiencias. Para ello ha formulado un documento en el que asienta el perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes (PPI), incluidos los de educación artística (SEP, 2014), el cual que pretende fungir como el holograma¹ profesional que integra “las características, cualidades y aptitudes deseables que el personal docente y técnico docente requiere tener para un desempeño profesional eficaz”. (SEP, 2014, p. 12). Ello es similar a los estándares profesionales de enseñanza a los que hacen alusión Ingvarson y Kleinhenz (2006, p. 269), que reflejan los conocimientos, aptitudes, valores y disposiciones que guían la actuación profesional de los profesores eficaces. De acuerdo con el PPI, lo que todo profesor que enseña artes, de manera general, debe tener y conocer, se expresa en cinco dimensiones (SEP, 2014)²:

- Dimensión I. Tiene conocimientos, habilidades y actitudes sobre: los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos; los propósitos educativos y los enfoques didácticos en la educación primaria; los contenidos básicos del currículum vigente y su vinculación con la enseñanza de las artes.

¹ En el sentido del segundo principio de Morín (2002, p. 124), utilizado aquí para entender de forma compleja a la formación docente, el holograma profesional remite a la totalidad de lo que todo docente de las artes debe tener y saber, propio de su disciplina.

² Para más información sobre el PPI visite http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/content/ba/docs/2017/ingreso/PPI_INGRESO_EB_2017_2018.pdf

- Dimensión II. Tiene conocimientos, habilidades y actitudes para: el diseño, la organización y el desarrollo de situaciones de aprendizaje; la diversificación de estrategias didácticas; la evaluación del proceso educativo con fines de mejora; la creación de ambientes favorables para el aprendizaje en el aula y en la escuela.
- Dimensión III. Tiene conocimientos, habilidades y actitudes para: la reflexión sistemática sobre la propia práctica profesional; la disposición al estudio y al aprendizaje profesional para la mejora de la práctica educativa; la comunicación eficaz con sus colegas, los alumnos y sus familias.
- Dimensión IV. Conoce, aplica, valora o resuelve situaciones relacionadas con: el ejercicio de la función docente en apego a los fundamentos legales, los principios filosóficos y las finalidades de la educación pública mexicana; el establecimiento de un ambiente de inclusión y equidad, en el que todos los alumnos se sientan respetados, apreciados, seguros y con confianza para aprender: la importancia de que el técnico docente tenga altas expectativas sobre el aprendizaje de todos sus alumnos.
- Dimensión V. Conoce, aplica, valora o resuelve situaciones relacionadas con: los factores asociados a la gestión escolar que contribuyen a la calidad de los resultados educativos; el aprovechamiento de los apoyos que brindan padres de familia e instituciones cercanas a la escuela para la mejora de los aprendizajes; las características culturales y lingüísticas de la comunidad y su vínculo con la práctica educativa.

Ciertamente en dichas dimensiones se reconoce el valor del saber cuyo origen está en la reflexión de la práctica, como base para un aprendizaje profesional (Dimensión III), pero para que el profesor de artes se desempeñe de manera eficaz, se percibe un mayor énfasis en que éste domine los conocimientos de las ciencias de la educación vinculados con las artes, de tal forma que conozca procesos de desarrollo y aprendizaje de los educandos (Dimensión I), sepa diseñar, organizar, desarrollar variadas situaciones didácticas y evaluar el proceso de aprendizaje (Dimensión II) y conozca los principios filosóficos de la educación (Dimensión IV).

1.3. La práctica docente. ¿Qué ver?

No todos los momentos inherentes a la práctica educativa quedan expuestos a la vista, los más o menos visibles están ubicados en la fase de la evolución dinámica, como lo denomina Rickenmann (2007, 2006); esa que remite a la acción profesional del docente; el momento de las lecciones efectivas y situación didáctica realizadas dentro del aula por el educador; ampliamente conocida como la práctica docente o fase de interacción (García, Loredó & Carranza, 2008).

Desde una perspectiva sistémica y compleja (Morín, 2002), cada uno de los elementos de la terna didáctica docente-actividad-discente presentes en el aula (véase Chevallart, 1997) interaccionan entre sí y está supeditado por los otros dos. Como lo expone Rickenmann (2007, p. 449; 2006, pp. 2-5), los agentes (docente-discente) se determinan entre sí en función de la acción que realizan sobre el medio didáctico. Sobre ello señala tres familias de procesos didácticos perceptibles durante la práctica docente. (a) Los mesogenéticos implican que el profesor muestre el objeto cultural, establezca vínculos con los conocimientos previos y consigne tareas sobre un medio didáctico a los estudiantes. Se espera que las características materiales y simbólicas de tal medio estén orgánicamente vinculadas con los contenidos de enseñanza-aprendizaje y sobre los cuales el alumno trabaja y realiza transformaciones, (b) los topogenéticos remiten a las posturas de

aprendizaje y las acciones del proyecto didáctico cuando se está en interacción con un medio material. Son los comportamientos y acciones que los alumnos asumen de frente a la tarea, lo cual indica el tipo de relación ante el saber y las actividades de aprendizaje y (c) los cronogenéticos suponen la conciencia institucional del profesor para tener presente y estar atento al programa y horario. Un ejemplo de ello es cuando el docente dice que ha agotado los contenidos de cierto tema y pasará a otro. Estar atentos a estos tres procesos de la práctica docente del profesor de educación artística, puede ponernos en condición de conocer los enlaces que guardan éstos con sus perfiles.

Para profundizar en ello, el propósito de este trabajo radica en 1) caracterizar el perfil de los docentes de educación artística de escuelas primarias públicas de la región centro del Estado de Sinaloa, México y 2) analizar los vínculos que guarda el perfil de los profesores con su práctica docente, en los procesos mesogenéticos, topogenéticos y cronogenéticos.

2. MÉTODO

Este estudio se realiza en dos momentos; el primero es cuantitativo y de alcance descriptivo, tuvo como propósito caracterizar a los profesores e identificar sus perfiles académicos. Estos datos permitieron seleccionar en un segundo momento a los participantes a quienes se observaría, para lo cual se utilizó una metodología clínica de análisis didáctico (Rickenmann, 2006) de las prácticas de los docentes seleccionados, con el fin de comprender el funcionamiento de los sistemas didácticos ordinarios de éstas.

2.1. Participantes y escenarios

Participan el total de 94 docentes de educación artística que laboran en la región centro del estado de Sinaloa, ubicados en los municipios de Badiraguato, Culiacán y Navolato, constituido predominantemente por el sexo femenino con un 79.8% y en menor proporción con un 20.2% al masculino.

2.2. Instrumentos

Se administró un cuestionario *ad hoc* de 23 reactivos de respuesta múltiple para conocer datos del perfil docente de los profesores: (a) identificación personal; (b) formación profesional; (c) situación laboral e (d) información sobre su centro de trabajo. Los datos proporcionados por los profesores se cotejaron con sus expedientes, resguardados por el departamento de educación artística de Sinaloa, lo cual permitió complementar y precisar la información proporcionada.

Se utilizó la observación de una clase como recurso para analizar la actividad del profesor de educación artística durante una práctica docente profesional dentro del aula, la cual se registró mediante grabación en video siguiendo el método de la videoscopía y las pautas de análisis sugeridas por Rickenmann (2006).

2.3. Procedimiento

Previo consentimiento de los participantes, después de asegurarles el anonimato de su identidad, se les administró el cuestionario a la totalidad de ellos. También se pidió autorización al

departamento de educación artística de Sinaloa para revisar los expedientes de los profesores y cotejar la información proporcionada por ellos y completar determinadas preguntas, dado que éstos no recordaban algunos datos con precisión. La información fue organizada y procesada en el software estadístico (*Statistical Package for Social Science*) SPSS versión 23 y la recuperada de la observación se procesó en el Atlas.ti, en su versión 7.0.

Posteriormente se seleccionó por conveniencia a seis de los profesores –dos por perfil- que respondieron al cuestionario, a quienes se les pidió permiso para observar y grabar en video una de sus clases para su posterior análisis. Enseguida, se identificaron y codificaron los fenómenos didácticos.

3. RESULTADOS.

3.1. El perfil que vemos

Como se muestra en la Figura 1, el 39.3% del total de los 94 profesores participantes en el estudio tienen formación profesional de licenciatura; el 25.5% de ellos con acentuación en danza, el 8% en alguna de las otras áreas establecidas por el currículo (música, artes visuales y teatro). Ello equivale a un total de 33.5% de profesores especialistas, dado que el otro 5.8% tiene formación en otra licenciatura distinta a la educación artística. El más alto porcentaje, equivalente al 53.2%, se aprecia en profesores que cuentan con formación técnica en una o las cuatro expresiones artísticas, es decir, que tienen dominio en alguna de las expresiones artísticas, música, danza, teatro o artes visuales. Y el 6.4% no tienen ninguna formación posterior al bachillerato. De los que manifiestan tener grado de maestría no hay documentos probatorios en los archivos de la supervisión. Según estos datos, se perciben tres perfiles de formación: Perfil 1: Licenciatura, Perfil 2: Técnico y Perfil 3: ninguna formación posterior al bachillerato.

Hay que agregar que del total de los profesores que estudiaron la licenciatura, el 2.1% no la concluyó, el 27.7% se encuentra titulado y el 12.8% no tiene el título. De los titulados, sólo el 12.7% corresponde al perfil que requiere la SEP (2014); de éstos, el 33% se tituló recientemente en el año 2016, según información de la supervisión de educación artística, región centro.

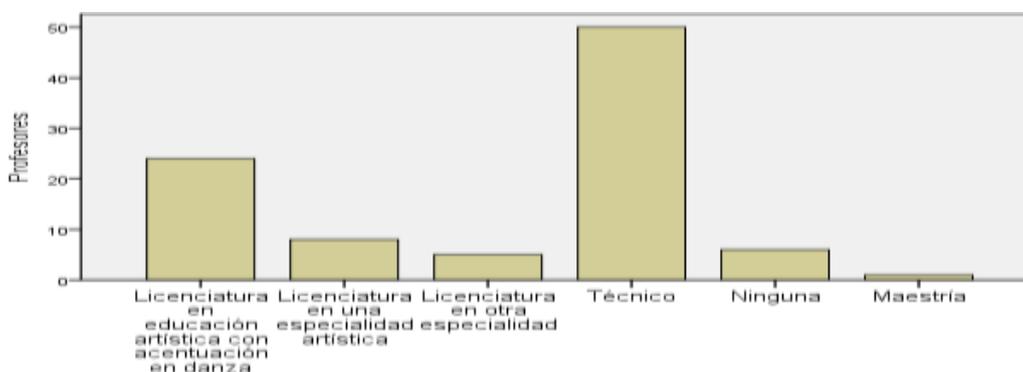


Figura 1. Formación del Profesorado. Verificado por la Supervisión de Educación Artística.

3.2. Procesos de la clínica didáctica de acuerdo con perfil profesional del profesorado

En el análisis de la práctica docente se utilizó un sistema de categorías deductivas sobre los tres procesos de la acción didáctica antes descritos: mesogenéticos, topogenéticos y cronogenéticos (Collados & Rickenmann, 2010; Rickenmann, 2007; 2006) (Tabla 1), diferenciados para su análisis según es el perfil -licenciatura, técnico y ninguna- de los educadores estudiados. En este apartado solo se muestran aquellos fragmentos derivados de la transcripción de las observaciones realizadas a los profesores participantes y que son más representativos con dichas categorías.

3.2.1. Mesogenético

En el proceso mesogenético de la práctica docente se encuentran diferencias marcadas en la descripción de la actividad a realizar entre los tres perfiles encontrados en el profesorado. Las indicaciones que hacen de la tarea el perfil 1 y 2 se perciben directas, más claras y con algunas participaciones de los alumnos referentes a ellas, tal como se puede observar en la Tabla 1. En cambio, en el perfil 3, si bien se observa que la descripción de la actividad es menos nítida y se percibe poca interacción con los estudiantes, quienes manifiestan menor entendimiento acerca de las indicaciones para desarrollar la tarea, asimismo, en algunos fragmentos de la observación se denota inseguridad del docente en establecer los métodos de trabajo.

Tabla 1. Comparación entre perfiles profesionales en el proceso Mesogenético

Perfil 1. S2	Perfil 2. S3	Perfil 3.
<p>Videoscopía 2_P1_S2_Líneas 26:35</p> <p>S2. Para empezar, vamos a hacer un juego, nos vamos a parar, párense, se paran ahí en su lugar en su fila se paran, niños ¿Quién conoce la canción de soy un robot? Levanten la mano quien conoce la canción de soy un robot, bueno la van a repetir conmigo, repitan, es: soy un robot</p> <p>ATP. Soy un robot</p> <p>S2. Muy inteligente</p> <p>ATP. Muy inteligente</p> <p>S2. Con ojos de vidrios que miran a la gente</p> <p>ATP. Con ojos de vidrios que miran a la gente</p> <p>S2. ¿Si le van entendiendo?</p> <p>VA. Sí</p> <p>S2/ATP. Yo soy un robot muy inteligente, con ojos de vidrio que miran a la gente, que prenden y apagan sus luces de colores y mueven los brazos en todas direcciones [lo hacen juntos, profesora con los alumnos al mismo tiempo] ¿sí? y yo voy a hacer una pregunta, pregunto ¿quién es un robot? Y la persona que yo señale vamos a decir a quien yo estoy señalando. 1, 2, 3 yo soy un robot, a ver, otra vez.</p>	<p>Videoscopía 3_P2_S3_Líneas 156:160</p> <p>S3. En una hojita por favor, [...] mientras les canto la canción [...] ustedes me van a poner las partes que aprendieron del teatro ¿sí?</p> <p>A1. Aaa</p> <p>S3. Aaa ¿verdad? Van a sacar una hoja de su cuaderno irapidito por favor! y me van a dibujar el cuadro del teatro, no importa que no me incluyan el proscenio y el pozo, solamente con que me digan dónde está el centro, izquierda derecha, las piernas, exactamente</p> <p>A2. Se olvidaron de las piernas, usted nos dijo.</p>	<p>Videoscopía 6_P3_S6_Líneas 109:113.</p> <p>S6. ¿Cuál es la finalidad de haber formado estos equipos? Bueno, fíjense bien, en este caso hay mucho pero mucho, mucho, mucho en el estado, en el estado de Sinaloa, no hay necesidad de irnos a otro estado ¿ok? Bueno, dice aquí, ahora sepárense, ya están formados los equipos. Cada equipo deberá escoger una de las actividades o expresiones cotidianas que anotaron. Aquí en este caso no hemos anotado ninguna, bueno, dice aquí, con el tema a elegir utilizarás los elementos de la danza que ya conoces, bueno ¿Cuáles son los? ¿Cuáles son? Bueno, voy a cambiar un poquito la actividad, es una actividad que sirve como ejemplo, sirve como ejemplo y vamos a ver 1, 2, 3, 4, 5, 6. Hee, niña, niños ¿traen los estados que vimos?</p>

Nota. S=Profesor; ATP=Alumnos todos y profesor; A=Alumno; VA=Varios alumnos; P=Perfil

3.2.2. Topogenético

Este proceso solo fue posible verlo en los perfiles 1 y 2 (Tabla 2). Se observó que la docente con perfil 1 dio la tarea a los estudiantes para que se apropiaran de las artes, por lo que pidió que se dibujaran como actores de una de ellas, por eso algunos se dibujaron pintando, bailando y corrigió a quienes su retrato no correspondía con alguna expresión artística. En el perfil 2 el profesor (S4) regula la participación de los alumnos, los acerca a los contenidos establecidos y el momento topo es claro cuando los alumnos se pusieron en postura de directores de orquesta y vivir la experiencia de aprendizaje. En el perfil 3, este proceso no se apreció en los participantes; no se ponía a los estudiantes en postura de aprendizaje. La utilización asidua del libro de texto parece que limitaba ello.

Tabla 2. Comparación entre perfiles profesionales en el proceso Topogenético

Sujeto 2_Perfil 1 Bidimensionalidad	Sujeto 4_Perfil 2 Notas musicales	Sujeto 5_Perfil 3 Expresiones artísticas
<p>Videoscopía 2_P1_S2_Líneas 267:270, 291:297</p> <p>A1. Mi nombre es clara S2. Enseña el dibujo A1. Me dibujé, yo me dibujé pintando S2. Sí, muy bien A1. Me llamo (X) y estoy bailando en el salón VA. Yo, yo S2. Primero ella y después tú A1. Yo soy () y me dibujé jugando fútbol S2. Niños ¿en artística [...] jugamos al fútbol? VA. No S2. No, acuérdense que les dije de lo que trabajamos, hacemos en la clase de educación artística ¿sí?</p>	<p>Videoscopía 4_P2_S4_Líneas 73:83</p> <p>S4. Sí ¿qué compases tenemos? (silencio) Los compases del numerito que va aquí A1. Cuatro cuartos A2. Cuatro S4. Cuatro cuartos, compás de cuatro cuartos ¿qué más? A1. Tres cuartos A2. Tres cuartos A1. Y dos cuartos A2. Dos cuartos S4. A ver, marcamos el compás de cuatro cuartos. Uno, dos, tres, cuatro (con movimientos del brazo y mano) uno, dos, tres, cuatro. El de tres cuartos uno, dos, tres, uno, dos tres, uno, dos, tres (con movimientos del brazo y mano) ¿qué pasó? El de dos cuartos uno, dos, uno, dos, uno dos, uno, dos (con movimientos del brazo y mano) ahí están los compases, y ustedes hicieron su partitura ¿verdad? VA. Sí S4. Un pedacito de partitura.</p>	<p>Videoscopía 5_P3_S5_Líneas 33:76</p> <p>S5. "Bloque 1" ¿qué hay aquí? ¿Qué es esto? De esta página ¿Cuál de las cuatro expresiones es esta? A1. Música A2. Pintura S5. Música, pero ¿es pintura? O es, ¿están tocando? ¿O es una pintura hecha de música? ¿Qué es? VA. Responden en voz muy baja (inaudible) S5. Es una pintura hecha de música, pero aquí ¿qué hay qué son estas? Tienen notas musicales, así se escribe la música, estas son las notas musicales y aquí ¿qué es lo que hay? (señala el libro) A1. Música S5. Entonces nos habla de música, y aquí qué están haciendo estas personas VA. Están cantando S5. ¿Y es una o son muchas? VA. Muchas S5. ¿Y aquí qué están haciendo? A1. Una actuación S5. Es una actuación, y ¿de dónde es la actuación? VA. Del teatro S5. Bueno, ee esta ¿qué es? ¿Qué viene siendo esto? ¿De qué nos habla? A1. Disfraz S5. ¿De qué? A2. Disfraz S5. ¿Y de cuál de las expresiones es el disfraz? VA. De teatro A1. Profe ¿qué página es? S5. Estamos viendo la página 23, ya estamos viendo la página S4 qué ¿qué será esto que está aquí? A1. Teatro</p>

Nota. S=Profesor; VA=Varios alumnos; A=Alumno; P=Perfil

3.2.3. Cronogenético

Se observó que el proceso cronogenético es más visible en el perfil 1 y 2 que en el 3. Los docentes del perfil 1 tienen en cuenta la gestión del tiempo y el programa escolar como se puede observar en un fragmento del análisis de la videoscopía en S1 y S2:

S1. ¿Qué hora es ahorita?

A1. Nueve cuarenta.

S1. De nueve cuarenta...

VA. A 10 (varios) a 10:30.

S1. Ok, a diez treinta.

S2. Este año vamos a trabajar igual, vamos a trabajar danza, vamos a bailar, vamos a cantar, vamos a dibujar, a colorear y hacer cuentos ¿sí?

En el perfil 2, también existe manejo del programa y la gestión del tiempo, como se aprecia en los momentos observados en S3 y S4:

S3. La próxima semana, todo va a ser poco a poquito, la idea es que al final del año ya tengamos una pequeña obra de teatro que ustedes hagan con una historia de ustedes ¿sí? Pero con un poquito de música.

S3. Por ejemplo, muy bien, entonces ya entendimos dónde es arriba, dónde es en medio y dónde es abajo, muy bien ¿dónde es la derecha? (risas) ¿Dónde es la izquierda? ¿Y dónde es el centro? Muy bien, entonces ya sabemos las bases para poder movernos en el teatro la próxima cla... [clase].

S4. Se va a volver a participar, pero en otras clases, la de ayer y hoy fue de música ¿y la próxima semana?

A1. Teatro

Lo que se observó en el perfil 3, de acuerdo con S6, es una conciencia institucional pobre para el manejo de los programas, apegado al libro para llevar la clase, argumentando que era una manera de poder ofrecer las clases de acuerdo al seguimiento del programa de estudios. Tampoco se evidenció control del tiempo, cuando parecía que sí lo hacía fue para evitar complicarse la acción docente, tal como se muestra en el siguiente fragmento:

S6. Si se fijan [en el libro] vamos a armar equipos, y los voy a armar porque se hace relajó, yo los voy a armar bien ¿cuántos? ¿Cinco?

A1. Somos 35 maestra

S6. Recojan... Bueno, no vamos a batallar, cada hilera es un equipo y no se diga más, cada fila ¿para qué vamos a batallar? Bueno, ahora sepárense en grupos ¿quieren quedarse así?

A1. No

S6. No, no, no, así ya quedó, el equipo ya quedó ¿pero quieren quedarse así o en ruedita?

AV. En ruedita

S6. Ok, bueno.

CONCLUSIONES

De acuerdo con uno de nuestros objetivos, se encontraron tres perfiles en los profesores del centro del estado de Sinaloa: licenciatura, técnico y ninguna formación posterior al bachillerato, con un predominio en los orientados en la formación técnica. Los datos encontrados en Sinaloa (33.5% especialistas) son más halagadores en cuanto a especialistas con licenciatura en educación artística cuando se le compara con evidencia del estado de Chihuahua (Ordaz & Herrera, 2016) o Aguascalientes (Capistrán, 2016b; 2017), donde apenas superan el 20% de dichos docentes. No obstante, aun falta recorrer un trecho largo para que todos los docentes de artes en Sinaloa y México tengan una formación especializada.

Sobre el segundo objetivo, se encontraron vínculos entre los tres perfiles y los procesos mesogenéticos, topogenéticos y cronogenéticos. El proceso mesogenético en el perfil 1 y 2 es más nítido que los que no tienen formación posterior al bachillerato; presentan el objeto del saber a los estudiantes con mayor claridad y tienen más presente la terna didáctica que los del perfil 3, quienes tienden a entregar consignas confusas para el alumno quienes a veces no entienden la descripción de las tareas. De igual forma, los profesores con licenciatura o con formación técnica, en el proceso topogenético, están atentos a la postura de aprendizaje de los alumnos de frente a una tarea e interacción con el medio material o simbólico (Rickenmann, 2006) o bien propician que así suceda, mientras que en el perfil 3 no se percibió que acercarán a los alumnos con el material didáctico. En el momento cronogenético, los profesores con el perfil 1 y 2 tienen más conciencia institucional en el sentido que están más atentos para gestionar el tiempo didáctico y tienen mayor control del programa escolar que los del perfil 3.

Por los hallazgos, parece ser que un perfil en el que la formación del profesor no tiene el sustento teórico-metodológico propio de la educación artística constriñe su quehacer didáctico, dado que no tiene incorporado el holograma profesional especializado de las artes que le permita un desempeño eficaz (SEP, 2014) de tal forma que pueda diseñar, organizar y usar los recursos didácticos apropiados para que el estudiante entienda instrucciones y se posicione productiva y creativamente ante la tarea de aprendizaje y ello, a su vez, estimule su desarrollo cognitivo (Capistrán, 2017; Cardín, Hernández, Jódar & Marín, 1991; Marqués, 2010). De igual forma, todo indica que una formación especializada en artes en alguna área establecida por el currículo contribuye a una mejor práctica docente, evidente cuando el profesor sabe mostrar a los estudiantes el objeto cultural y da claramente las consignas de las distintas tareas, vigila y motiva a que éstos tomen posturas de aprendizaje y tiene conciencia institucional del tiempo didáctico y el conocimiento del programa escolar (Rickenmann, 2006; 2007).

Por último, sobre los datos expuestos, llama la atención que en Sinaloa haya una concentración considerable de licenciados en danza y menor en las otras artes, lo cual insta a las instituciones de formadores de docentes en artes a diversificar la oferta formativa hacia las otras áreas importantes en el desarrollo artístico. Por otro lado, se impera al sistema educativo a capacitar a los profesores sin formación profesional o técnica en artes que aun existen en las aulas, con el fin de que la enseñanza en artes sea de calidad y contribuya al desarrollo integral de los estudiantes y a la vez, permitan dotar de reconocimiento a la educación artística.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata.
- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. OCTAEDRO/EUB y Universidad Pública de Navarra, Barcelona.
- ANUIES, (2013-2014). Anuario estadístico de población escolar en educación la superior. Recuperado de <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior-2016>.
- Aziz, M. (2002). La educación artística en los países de Magreb: desarrollo del plan de estudios de los materiales didácticos. *Revista trimestral de educación comparada*, 31(4). Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129753_spa
- Cano, G. (2011). Indagaciones metodológicas para una enseñanza creativa en la educación artística universitaria. *Revista Electrónica de Investigación, Docencia y Creatividad*, 1, 19-27. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4060333>
- Capistrán, R. W. (2016a). El movimiento: recurso para el desarrollo de la expresión musical. *Arte y Movimiento*, 15, 43-57. Recuperado de: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/artymov/article/view/2986>
- Capistrán, R. W. (2016b). Reflexiones sobre la educación artística a nivel básico en Aguascalientes: Implicaciones para la educación superior. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 1-14. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-2.19>
- Capistrán, R. W. (2017). Necesidades de formación docente de los maestros de educación artística a nivel secundaria del instituto de Educación de Aguascalientes. *Educación y Pedagogía*, 9, 10-31. doi: <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2018.19.1>
- Cardín, A., Hernández, F., Jódar A., F., Marín, V., (1991). *¿Qué es la educación artística? propuestas en torno a la enseñanza de las artes plásticas, la estética, la historia del arte, el diseño, la imagen, la literatura, la música, la dramatización y la educación física*. España: Sendai.
- Chevallart, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: AIQUE.
- Coterón, J. & Galo, S. (2010). Educación artística por el movimiento: la expresión corporal de educación física. *Aula*, 16, 113-134.
- Elichiry, N. (2009). *Escuela y aprendizajes. Trabajos de Psicología Educativa*. Buenos Aires: Manantial.
- García, A. S. (2005). Enseñanza y aprendizaje en educación artística. *El artista*, 2, 80-97.
- García, B., Loredó, J. & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Número Especial*.
- Giráldez, A. (2009). Fundamentos metodológicos de la educación artística. En Jiménez, Lucina, Imanol Aguirre y Lucía G. Pimentel (coordinadores), *Educación artística, cultura y ciudadanía*, Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, La Ciencia y la Cultura. Metas Educativas 2021, pp. 9-15.
- Giráldez, A. & Palacios, A. (2014). *Educación Artística en Iberoamérica: Educación primaria*. España: OEI.

- Grasso, M. (2018). Educación por el arte y formación docente: tensionar el mandato fundacional disciplinador para transformar la escuela. *Educación artística Revista de Investigación*, 9, 81-94. doi: <http://dx.doi.org/10.7203/eari.9.12248>
- Ingvarson, L. & Kleinhenz, E. (2006). Estándares profesionales de práctica y su importancia para la enseñanza. *Revista de Educación*, 340, 265-295.
- Jiménez, L., Aguirre, I. & Pimentel, L. (2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: OEI.
- Marqués, P. (2010). Ciencia y metodologías de investigación. Diseño de una investigación educativa. Recuperado de <http://peremarques.pangea.org/edusoft.html>
- Morín, E. (2002). *La mente bien ordenada*. España: Seix Barral.
- Ordaz, L. M. & Herrera, L. (2016). Formación de los docentes de Educación Artística en Educación Primaria del Municipio de Chihuahua (México). *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 9, 25-43.
- Porlán, R. & Martín, J. M. (1994). El saber práctico de los profesores especialistas: Aportaciones desde las didácticas específicas. *Investigación en la Escuela*, 24, 49-58.
- Rickenmann, R. (2007). Investigación y formación docente: dispositivos de formación y elementos para la construcción de una identidad profesional. *Eccos Revista Científica*, 9(2), 435-463.
- Rickenmann, R. (2006). Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia. Recuperado de <http://www.unige.ch/fapse/clidi/textos/Clinica-did%E1ctica-RR.pdf>
- Secretaría de Educación Pública México. (2017). *Perfil, parámetros e Indicadores para docentes y técnicos docentes*. México: SEB/CNSPD.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tortajada, M. (2008). La investigación artística mexicana en el siglo XX: la experiencia oficial de Departamento de Bellas Artes y el Instituto Nacional de Bellas Artes. *Cultura y representaciones sociales*, 2(4), 165-196.
- UNESCO. (2006). Hoja de ruta de la educación artística. En Conferencia Mundial sobre Educación Artística: Construir capacidades creativas para el siglo XXI. Lisboa, 6-9 de marzo de 2006.
- Vaquero, C. & Gómez, L. M. (2018). Educación Artística, desconsideración social y falta de expectativas. Consecuencias de la reproducción del paradigma no-educativo. *EARI/ Educación Artística Revista de Educación*, 9, 220-236.