



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología y Educación
Doctorado en Educación Multimodal

Arte y tecnología. Material didáctico digital para
docentes y estudiantes universitarios
Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
Doctora en Educación Multimodal

Presenta
Alejandra Martínez Fernández

Dirigida por:
Dra. Leticia Pons Bonals

Co-dirigida por:
Dr. Marco Vinicio Herrera Castañeda

Dra. Leticia Pons Bonals
Presidente
Dr. Marco Vinicio Herrera Castañeda
Secretario
Dra. Magda Concepción Morales Barrera
Vocal
Dr. Luis Alan Acuña Gamboa
Suplente
Dr. Francisco León Pérez
Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Qro.
28 de febrero de 2023
México



Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales de
Información



Arte y tecnología. Material didáctico digital para
docentes y estudiantes universitarios

por

Alejandra Martínez Fernández

se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Clave RI: PSDCN-293201-0323-223



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología y Educación
Doctorado en Educación Multimodal

Arte y tecnología. Material didáctico digital para
docentes y estudiantes universitarios
Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
Doctora en Educación Multimodal

Presenta
Alejandra Martínez Fernández

Dirigida por:
Dra. Leticia Pons Bonals

Co-dirigida por:
Dr. Marco Vinicio Herrera Castañeda

Dra. Leticia Pons Bonals
Presidente
Dr. Marco Vinicio Herrera Castañeda
Secretario
Dra. Magda Concepción Morales Barrera
Vocal
Dr. Luis Alan Acuña Gamboa
Suplente
Dr. Francisco León Pérez
Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Qro.
28 de febrero de 2023
México.

*Gracias a mi familia y amigos por caminar
a mi lado en esta asombrosa travesía.*

Mi más profundo agradecimiento a mis sinodales y profesores
por su guía y acompañamiento permanente.

Tabla de Contenido

Tabla de Contenido	5
Índice de Tablas	7
Índice de Figuras	7
Resumen	9
Abstract	10
I. Introducción. Arte y tecnología. Material didáctico digital para docentes y estudiantes universitarios	11
1.1. Planteamiento del Problema	14
1.2. Justificación	18
1.3. Objetivos	21
II. Antecedentes	23
2.1. Origen de la Maestría en Arte para la Educación (MAE)	23
2.2. Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento de la MAE: Inter, Multi y Transdisciplinariedad del Arte para la Educación	26
2.3. Estudios Relevantes sobre el Diseño de Materiales Educativos	30
III. Perspectiva Teórica	41
3.1. Materiales Didácticos Digitales	45
3.2. Sociedad del Conocimiento	46
3.3. Globalidad Cultural	49
3.4. Alfabetización Digital	53
3.5. Cultura Digital	55
3.6. Sociedad de Flujos	59
3.7. La Participación y la Colaboración Horizontal	61
3.8. Los Docentes como Generadores de sus Propios Recursos Educativos	66
IV. Metodología	71
4.1. Categorías Analíticas	79
4.2. Población	86
4.3. Consideraciones Éticas	87
4.4. Intervención	88
4.3.1. Fase 1 Diagnóstico	89
4.3.1.1. Plan de Acción.	92
4.3.1.2. Plan de Riesgos.	99

4.3.1.3. Instrumentos.	105
4.3.2. Fase 2 Diseño de Materiales	110
4.3.2.1. Diseño y desarrollo de los cuadernillos como producto resultado del trabajo colaborativo.	118
4.3.3. Fase 3 Evaluación	125
V. Resultados	128
5.1. Uso Pedagógico de las TIC en la Enseñanza de las Artes – Fase 1 Diagnóstico	131
5.2. Participación y Colaboración Docente – Fase 2 Diseño de Materiales	144
5.3. Desarrollo de Materiales Didácticos Digitales para la Enseñanza de las Artes con Enfoque Educativo y su Alojamiento en Repositorios Digitales – Fase 3 Evaluación	153
VI. Discusión	166
VII. Conclusiones	173
VIII. Referencias	178
IX. Anexos	200
Cuadernillo 1. Inter, Multi y Transdisciplinariedad del Arte para la Educación	201
Cuadernillo 2. El Método <i>edUQArte</i>	260
Cuadernillo 3. Propuestas Didácticas del Arte para la Educación	313

Índice de Tablas

Tabla 1 <i>Alfabetizaciones que conforman la Competencia Digital</i>	68
Tabla 2 <i>Categorías Analíticas. Matriz de marco lógico</i>	80
Tabla 3 <i>Acciones y tareas</i>	95
Tabla 4 <i>Gestión de riesgos internos</i>	100
Tabla 5 <i>Gestión de riesgos externos (ecosistema)</i>	102
Tabla 6 <i>Atención de riesgos</i>	104
Tabla 7 <i>Instrumentos diseñados y aplicados</i>	106
Tabla 8 <i>Guión de entrevista semiestructurada</i>	108
Tabla 9 <i>Reuniones y actividades registradas (docentes y estudiantes participantes)</i>	113
Tabla 10 <i>Criterios DigComp vs DigCompEdu</i>	120
Tabla 11 <i>Características de los cuadernillos diseñados</i>	164

Índice de Figuras

Figura 1 <i>Diseño metodológico</i>	89
Figura 2 <i>Priorización y probabilidad de riesgos</i>	103
Figura 3 <i>Modelo IMDI</i>	122
Figura 4 <i>Diagrama de procesos accionados en la investigación</i>	131
Figura 5 <i>Materiales en formato electrónico</i>	139
Figura 6 <i>Experiencia en el uso de dispositivos electrónicos</i>	141
Figura 7 <i>Nivel de inmersión en la web</i>	142
Figura 8 <i>Prácticas colaborativas (procesos)</i>	146
Figura 9 <i>Impacto de los procesos colaborativos para el diseño de materiales didácticos digitales</i>	147
Figura 10 <i>Acciones observadas en los procesos de colaboración horizontal</i>	148
Figura 11. <i>Formato de bitácora</i>	149
Figura 12. <i>Escenarios a partir del Modelo IMDI</i>	160

Resumen

La investigación *Arte y tecnología. Material didáctico digital para docentes y estudiantes universitarios* tiene como propósito, a partir de una metodología participativa y colaborativa, el diseño de materiales didácticos digitales que fortalezcan la enseñanza y aprendizaje de las artes, desde una perspectiva didáctica, crítica e interdisciplinaria que se adhiere en congruencia a las dinámicas relacionadas con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). El contexto es la Maestría en Arte para la Educación que ofrece la Facultad de Artes (FA) de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), donde se trabajó con un grupo de colaboradores integrado como muestra cualitativa de índole intencional conformada por cuatro docentes y cinco estudiantes adscritos a este programa educativo (PE). La materialización de los procesos colaborativos horizontales observados tuvo como resultado el diseño y aplicación de tres cuadernillos didácticos digitales generados a partir de la vinculación del arte, la educación y la tecnología. Por tratarse de un recurso educativo abierto, se registró en el Centro de Investigación en Tecnología Educativa (CITE) de la Facultad de Psicología y Educación de la UAQ y se gestionó su alojamiento en el Repositorio Digital de la Cultura Artística (ReDCA), para ser compartido con la comunidad educativa.

Palabras clave: enseñanza superior, TIC, arte, recursos educativos abiertos, material didáctico.

Abstract

The investigation *Arte y tecnología. Material didáctico digital para docentes y estudiantes universitarios* has as its purpose, starting from a participative and collaborative methodology, the design of digital didactic materials that strengthen the teaching and learning of the arts, from a didactic, critical and interdisciplinary perspective that adheres in congruence with the related dynamics with the Information and Communication Technologies (ICT). The context is the Master in Arts for Education offered by the Arts Faculty (AF) in the Autonomous University of Queretaro (UAQ) where work was done with a group of collaborators integrated as a qualitative sample of an intentional character formed by four teachers and five students enrolled in this educational program (EP). The materialization of the observed horizontal collaborative processes had as a result the design and application of three digital didactic booklets generated from the vinculation of arts, education and technology. Being this an open educational resource, it was registered in the Center of Investigation in Technological Education (CITE) of the Psychology and Education Faculty of the UAQ and its hosting was managed in the Digital Repository of the Artistic Culture (ReDCA), for it to be shared with the educative community.

Keywords: higher education, ICT, art, open educational resources, teaching materials.

I. Introducción. Arte y tecnología. Material didáctico digital para docentes y estudiantes universitarios

La presente investigación-intervención es el resultado de la indagación, análisis y reflexión en torno a las prácticas educativas universitarias donde el arte se transforma en un recurso de aprendizaje adecuado para la resolución de problemas y para accionar las dinámicas actuales a partir de su vinculación con TIC; de ahí que resulte prioritario generar materiales didácticos digitales en sintonía y congruentes con las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, necesidades y requerimientos particulares de docentes y estudiantes universitarios, en este caso, adscritos a la Maestría en Arte para la Educación (MAE).

Lo anterior denota las distintas aristas con las que el arte, en cualquiera de sus manifestaciones, puede ser utilizado para sensibilizar, despertar la creatividad y propiciar experiencias integrales en la actividad formativa, especialmente en los campos en que el trabajo colaborativo y la participación de los usuarios pueden ser el punto de encuentro para diseñar y usar materiales que motiven su participación activa y reflexiva y responder, desde el arte y con el arte, a distintos problemas de la cotidianeidad, incluyendo los relacionados con los sistemas productivos, educativos y sociales de México.

Así, las manifestaciones artísticas transformadas en procesos experimentales, críticos, interactivos y vivenciales dan lugar a la adaptación, delimitación, contextualización de los saberes, haciendo posible generar aprendizajes para la comunidad escolar; en este punto resulta de gran interés innovar y actualizar las prácticas docentes a partir del aprovechamiento de las TIC en el contexto educativo.

El presente trabajo se divide de la manera que sigue. El primer capítulo incluye la exposición del planteamiento del problema, justificación y objetivos de investigación. En el segundo se enuncian los antecedentes del contexto, incluyendo el origen del programa educativo en cuestión, la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento del mismo, así como la incorporación de estudios relevantes que conforman el Estado del Arte, los cuales se relacionan directamente con los procesos de colaboración necesarios para el desarrollo de materiales didácticos diseñados con TIC.

El tercer capítulo revela una perspectiva teórica que incluye el abordaje conceptual de *sociedad del conocimiento* (Pedraja, 2017; Pérez, Mercado, Martínez y Mena, 2018); *globalidad cultural* (Appadurai, 2001; Morales y Haro, 2013); *alfabetización digital* (Esteve, Duch y Gisbert, 2014; Garzón Clemente, 2015); *cultura digital* (Martín Bermúdez, 2017; Cabero Almenara, 2020); *sociedad de flujos* (Castells, 1996, 2000; Torres, 2013); *trabajo participativo* (Torre Espejo, 2009; Chávez, González y Lay, 2017); y *acciones docentes para la generación de recursos educativos* (Esteve, Duch y Gisbert, 2014; Fernández Cruz y Fernández Díaz, 2016); todos ellos conceptos clave que sustentan la implementación de TIC en la enseñanza y aprendizaje de las artes y en el diseño y producción de materiales didácticos digitales.

La metodología, categorías analíticas, técnicas e instrumentos se abordan en el capítulo cuatro. Tratándose de un investigación cualitativa de carácter aplicado se asume la Investigación Basada en Diseño (IBD) por ser una metodología participativa que promueve el trabajo colegiado y el diálogo para la construcción de soluciones, a la que se adhieren la etnografía virtual por resultar una técnica de observación idónea para conocer la interacción entre los participantes en un escenario no presencial y la *red antropológica de cooperación*

planteada por Becker (2008), la cual procura el abordaje sociológico del contexto y el análisis de la colaboración e interacción entre docentes y estudiantes de la MAE que conformaron el grupo objeto de estudio, sus características y el proceso de intervención en las tres fases de desarrollo (diagnóstico, diseño de materiales y evaluación). Las categorías analíticas en las que se estructura esta investigación son: 1) Uso pedagógico de las TIC en la enseñanza de las artes; 2) Participación y colaboración docente; y 3) Desarrollo de materiales didácticos digitales para la enseñanza de las artes con enfoque educativo y su alojamiento en repositorios digitales.

El capítulo cinco arroja los resultados obtenidos de la investigación, da respuesta a la pregunta de investigación y se exhibe el alcance de los objetivos. La discusión presentada en el sexto apartado tiene la intención de mostrar las limitaciones y consideraciones teóricas y prácticas del alcance de los resultados. Finalmente, el capítulo siete corresponde a las conclusiones y consideraciones finales, donde es oportuno resaltar que existen dos caminos para implementar TIC con propósitos educativos: el primero se relaciona con la producción de materiales didácticos y el segundo con las dinámicas colaborativas (Zempoalteca, 2018); ambas rutas se abordan al centrar esta investigación en la implementación de TIC para el diseño, desarrollo e implementación de materiales generados por medio de dinámicas participativas y colaborativas horizontales, a través de las cuales se propician acciones que enriquecen y actualizan el proceso educativo, complementándolo de manera integral. Dichos procesos se observan materializados en tres cuadernillos didácticos digitales como recursos educativos alojados en el Repositorio Digital de la Cultura Artística (ReDCA) perteneciente a la Facultad de Artes (FA) de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), México.

Por último, es necesario establecer y delimitar el significado y la aplicación de *material didáctico digital*, concepto que será utilizado a lo largo de este documento debido a que toca aspectos técnicos, prácticos y estratégicos necesarios para llevar a buen término los procesos de enseñanza y de aprendizaje, además de criterios de selección y uso conforme a los objetivos planteados en cada acción educativa; por lo que se entenderá como *material didáctico digital* a todos aquellos diseñados con un propósito educativo encaminado hacia al aprendizaje constructivo, que fungen como apoyo de los procesos educativos al contar con contenidos y actividades de aprendizaje diversificadas, y que ofrecen de manera permanente información actualizada. Lo anterior necesariamente se vincula a la definición de *recurso educativo abierto* (REA) por tratarse de recursos educativos y/o materiales de enseñanza y de aprendizaje que se consultan, producen y adaptan mediante TIC, lo que posibilita llegar a una mayor comunidad de usuarios gracias al intercambio de contenidos y propiciar prácticas colaborativas para el aprendizaje en un contexto didáctico determinado. Ambos términos se encuentran adheridos a los tres cuadernillos como productos resultantes de la colaboración entre los participantes que conformaron el grupo objeto de estudio.

1.1. Planteamiento del Problema

La dimensión del problema se vincula, por una parte, a los procesos de enseñanza y aprendizaje gestados al interior de la MAE en el que se aprecia la ausencia de materiales didácticos digitales, en particular aquellos recursos educativos diseñados por medio de TIC enfocados a los requerimientos y necesidades propias de este programa educativo; por otra

parte, en el trabajo colaborativo como elemento fundamental para el fortalecimiento de la enseñanza y el aprendizaje de las artes, considerándolo un medio para lograr el desarrollo de recursos educativos y materiales propios desde la perspectiva didáctica, crítica e interdisciplinaria de este programa de maestría.

Es necesario puntualizar que el objeto de estudio es el grupo de docentes y estudiantes que colaboraron en la investigación y forman parte de la comunidad universitaria de la MAE. Estos colaboradores forman parte de la comunidad que construye el espacio y determina las dinámicas que ahí se gestan; por lo que el problema nace y se resuelve en la misma colectividad, lo que favorece la construcción de estrategias colaborativas para el diseño de materiales didácticos digitales. Mientras que el objeto de la intervención se centra en los procesos de colaboración entre los participantes, lo que posibilita accionar estos procesos para el diseño de materiales generados en congruencia con las prácticas docentes y las estrategias de enseñanza y aprendizaje gestadas en congruencia con este programa de posgrado. De ahí que el planteamiento del problema necesariamente se vincula a los criterios institucionales y al enfoque propio de la MAE, considerando la didáctica constructivista centrada en el aprendizaje significativo y flexible y parte de los componentes fundamentales para la formación establecidos en el Modelo Educativo Universitario (MEU), como cimientos del compromiso social, las actividades en la innovación, creatividad e inclusión de TIC que se busca impulsar en la comunidad educativa intervenida:

En la universidad, los estudiantes deben aprender a resolver problemas movilizandolos todos los recursos con los que cuentan, tanto cognitivos como volitivos,

metodológicos, valorales y éticos. Lo anterior implicará movilizar sus capacidades estratégicas en situaciones complejas. Así, la concepción del aprendizaje que promoverá el MEU parte de ciertos marcos conceptuales que se orientan hacia la construcción de conocimientos centrados en el aprendizaje y se centran en la formación de competencias educativas para la vida. La construcción de conocimiento hace referencia al constructivismo, el cual resulta un término no unívoco, puesto que no exhibe un solo significado, de la misma manera que el término competencias tampoco puede referir a un único significado. Dado lo anterior, la estructura curricular de cada programa educativo debe delimitar los conceptos y definir claramente a qué tipo de constructivismo y competencias se adscribe o refiere. (UAQ, 2017, p. 8)

De ahí que la pregunta que guía esta investigación sea:

- ¿Cómo fortalecer la unión de las TIC y la enseñanza-aprendizaje de las artes en la MAE, desde la perspectiva didáctica, crítica e interdisciplinaria que asume este programa, mediante la promoción e incorporación del trabajo colaborativo?

El abordaje incluye el análisis de los procesos, prácticas educativas y experiencias de enseñanza y de aprendizaje de las artes utilizando TIC; además de la indagación sobre recursos educativos que evidencien la relación arte-educación-tecnología desde una concepción transdisciplinaria y transversal. Como estrategia de solución se propone el trabajo colaborativo para enmendar el problema encontrado: la falta de materiales

didácticos digitales diseñados conforme a los elementos curriculares del programa educativo.

En ese sentido, Ayala (2014) realza la importancia de que los docentes “se conviertan en creadores de sus propios materiales didácticos, incorporando los medios y los recursos con los que cuentan en su entidad educativa [...] que les permita autoevaluar su propio material asegurando con ello la aceptación del mismo” (p. 1). Para fines de esta investigación, dicha creación alude a tres cuadernillos, es decir, tres materiales didácticos digitales seriadados planteados bajo una misma temática relacionada con la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) de la MAE: la inter, multi y transdisciplinariedad del arte para educación. Estos recursos se componen de contenidos teóricos, metodológicos y didácticos (mediante texto, imágenes, audios, vídeos) que pueden accionarse desde el enfoque propio del arte para la educación. Su diseño se decidió a manera de libro digital por considerar este formato idóneo y se planificó con la finalidad de compartir las experiencias e indagaciones relacionadas con los procesos y prácticas educativas, con la consigna entre los participantes de generar recursos que estimulen el aprendizaje significativo e interdisciplinario.

Como lo sugieren Ayala (2014) y Carrillo Olivier (2018), la colaboración horizontal para el diseño, desarrollo e implementación de materiales didácticos digitales favorece la reconstrucción e innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje que, en el caso de esta investigación, se profundizará más adelante respecto al campo disciplinario del arte desde un enfoque educativo, puesto que se parte de reconocer al arte como: “una forma de producción y reproducción cultural que solo se puede entender teniendo en cuenta el contexto e intereses de sus culturas de origen y recepción” (Efland, Freedman y Stuhr,

2003, p. 77). Asimismo, se consideran aspectos que caracterizan a la sociedad del conocimiento, denominación que señala el impacto que ha tenido el desarrollo de TIC y su aplicación en diversas actividades que atraviesan la economía, la política, la cultura e incluso la vida cotidiana de las personas, en las que también repercuten los procesos colaborativos. Por lo que interesa profundizar respecto al impacto de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje de las artes, y su potenciación para el diseño de materiales didácticos digitales a partir de la construcción participativa y la colaboración horizontal entre docentes y estudiantes pertenecientes a este microcontexto educativo, tomando en cuenta la sinergia positiva que se genera entre los colaboradores, la cultura de mejoramiento continuo y la optimización del tiempo y de recursos como elementos que surgen mediante el trabajo colaborativo (Hattie, 2015; Ayuela, García y Martín, 2015), sobre todo cuando se trata de fortalecer y mejorar los procesos educativos.

1.2. Justificación

La realización de esta investigación resulta importante por varias razones. El uso y aplicación de materiales didácticos digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las artes estimula la capacidad resolutoria, el pensamiento crítico y la creatividad en estudiantes; proporciona a los docentes herramientas y recursos pertinentes para mejorar su práctica, insertándolos en una sociedad en la que la globalidad cultural ha provocado la transformación y adecuación de las temáticas, los soportes y materiales que se emplean y de las formas y tendencias en que se construyen las prácticas educativas.

Es prioritario tomar en cuenta que “el arte para la educación, como un área de acción cultural específica, requiere la construcción de teorías y metodologías propias, así como de profesionales e investigadores que las dominen” (UAQ, 2020, p. 31); de ahí la importancia de diseñar materiales didácticos digitales correspondientes al enfoque, las temáticas y los requerimientos propios de la MAE; además, el entorno dinámico de la población que conformó el grupo objeto de estudio se compone por estudiantes y docentes de distintas disciplinas, lo que resulta idóneo para abordar los enfoques inter, multi y transdisciplinario como asunto central de los tres cuadernillos, sobre todo si se contempla que estos conceptos van de la mano con temáticas propias de la educación contemporánea y la inmersión en la tecnología. En ese sentido, se considera lo señalado por Guzmán, Pons y Ordaz (2019) sobre *el carácter digitalizado* que obliga a adoptar las TIC en los procesos educativos vinculando el uso de medios audiovisuales a la divulgación del conocimiento de manera integral y significativa:

La revolución provocada por las TIC da lugar a una nueva educación en la que los docentes se convierten en facilitadores y mediadores para que los alumnos las utilicen de manera crítica y para que se amplíen las oportunidades de enseñanza-aprendizaje. (p. 205)

De acuerdo con Forero (2009), las TIC, como un medio para desarrollar la autonomía, la pluralidad y el respeto a los derechos humanos, son recursos necesarios para generar acciones que abonen a la construcción de un contexto educativo integral, desde una mirada que transita de lo macro a lo micro, de lo internacional a lo nacional y lo local, de la

cultura digital desde donde se promueve el desarrollo de recursos didácticos. De ahí que los materiales diseñados, producto de esta investigación, constituyan las sinergias constructivas con y entre colaboradores al fomentar el intercambio de conocimientos y experiencias que resultan en la creación de contenidos digitales a partir de la reflexión, la promoción del aprendizaje activo, la inclusión y la participación en la sociedad (Punie, 2017; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación [UNESCO-IIEP], 2018). A lo anterior, también se suma el interés por reducir el rezago educativo y la brecha digital en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de las artes.

Cabe decir que los contenidos que se abordan en los tres cuadernillos contribuyen a la construcción de aprendizajes tomando en cuenta las características multidimensionales de los individuos, es decir, atendiendo los entornos de formación académica, personal, laboral y social a partir de la experimentación e innovación como parte del desarrollo y fortalecimiento de distintas competencias, entre las cuales se encuentra la competencia digital que, para fines de esta investigación, no solo se refiere a la capacidad de utilizar TIC sino también a la posibilidad de incorporarlas y orientarlas al ámbito educativo. En consecuencia, se planteó procurar las condiciones que permitan iniciar un proceso de reflexión y trabajo colaborativo en la comunidad académica de la MAE, que se materialice en la elaboración de tres cuadernillos didácticos digitales diseñados desde una perspectiva didáctica, crítica e interdisciplinaria propia del PE, para ser alojados y compartidos en el repositorio ReDCA. Se consideraron como beneficiarias y beneficiarios directos de los materiales didácticos digitales diseñados, en primer lugar, al estudiantado y núcleo docente de la MAE a quienes desde el primer semestre se les recomendó consultar los recursos; en

segundo lugar, a estudiantes y docentes tanto de la Facultad de Artes como de otras Facultades en la UAQ, quienes podrán hacer uso del material y adecuarlo a sus propios programas. Como beneficiarias y beneficiarios indirectos se consideran futuras generaciones de docentes y estudiantes de la MAE y la Facultad de Artes, otras instituciones educativas, públicas y privadas, docentes de cualquier nivel educativo y estudiantes de bachillerato, licenciaturas y posgrados cuyos ejes temáticos sean afines al contenido presentado en los tres cuadernillos alojados en el repositorio de acceso abierto. Asimismo, es oportuno mencionar que los beneficios se extienden hacia quienes participaron en los procesos de colaboración, pues sus acciones legaron experiencias y aprendizajes que podrán replicarse en otros contextos, sumando con ello a la mejora y actualización de las prácticas educativas.

1.3. Objetivos

Como ya se ha comentado, la dimensión del problema se relaciona con los procesos formativos de enseñanza y aprendizaje de las artes con recursos TIC, tomando en cuenta que no todos los docentes de la MAE utilizan este tipo de recursos ni cuentan con uno diseñado de acuerdo al enfoque y los contenidos de su programa educativo de adscripción; por lo que también se relaciona con los procesos colaborativos como prácticas adecuadas y necesarias para lograr el diseño de material didáctico digital adecuado; de ahí que se planteen los siguientes objetivos.

Objetivo general:

- Fortalecer la unión de las TIC y la enseñanza-aprendizaje de las artes en la MAE, desde la perspectiva didáctica, crítica e interdisciplinaria que asume este programa educativo, mediante el trabajo colaborativo.

Objetivos específicos:

- Analizar los planes de estudio y las experiencias de enseñanza de las artes utilizando TIC con fines pedagógicos.
- Identificar áreas de oportunidad para el diseño de materiales didácticos digitales en la MAE, a partir de la relación del arte, la educación y la tecnología, mediante el trabajo colaborativo como eje que sustenta las actividades educativas.

Por lo que la meta fue elaborar, mediante la colaboración horizontal entre estudiantes y docentes, tres cuadernillos didácticos digitales diseñados a partir de recursos tecnológicos y educativos innovadores, cuyos contenidos se desarrollaron desde la perspectiva didáctica, crítica e interdisciplinaria propia de la MAE, para ser alojados en el ReDCA de la FA, por tratarse de un sitio desde el que se pueden compartir y consultar los recursos educativos abiertos.

II. Antecedentes

La exposición de los antecedentes acerca del tema incorpora el origen de la MAE y su Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento: la inter, multi y transdisciplinariedad del arte para la educación, como temáticas producto de la investigación; así como investigaciones que persiguen fines similares a la presente al promocionar la implementación de TIC como recursos adecuados para la enseñanza y el aprendizaje, en este caso de las artes.

2.1. Origen de la Maestría en Arte para la Educación (MAE)

Para abordar el contexto donde se desarrolló esta investigación, es necesario relatar que, en 2018, el entonces director de la Facultad de Artes de la UAQ, encomendó a la actual coordinadora del programa educativo, en adelante PE, la tarea de analizar de manera exhaustiva el contexto y encontrar cuáles eran los vacíos para conformar un nuevo PE que pudiera vincular el arte y la educación y con ello atender las necesidades en distintos ámbitos: académico, laboral, institucional, social, e incluso cultural.

Tras varios meses de arduo trabajo, con el apoyo de un equipo conformado por especialistas de distintas disciplinas, se llegó a la conclusión de que existen, tanto a nivel nacional como internacional, varios programas enfocados a la formación de artistas, otros tantos a la preparación de docentes, pero muy pocos lograban trazar un vínculo entre el arte y la educación. Tanto el estudio de pertinencia como la evaluación comparativa (*benchmarking*) mostraron la oportunidad de innovar en el ámbito educativo en el estado de Querétaro mediante el diseño de un programa académico a nivel superior que incluyera

estrategias y rutas alternas a las tradicionales para trabajar el arte desde un enfoque educativo. El diagnóstico también exhibió que no hay suficientes docentes especializados en la enseñanza de las distintas disciplinas artísticas, ni artistas que cuenten con una formación pedagógica-didáctica. Partiendo de esta realidad educativa es que se decide no aislar las disciplinas ni los conocimientos, por el contrario, se observó el beneficio de trabajar temáticas y asignaturas transversalmente, entre el arte y la educación, como medio idóneo para la formación integral del individuo.

Además, se considera que un alto porcentaje de la población artística en México termina impartiendo clases sin bases pedagógicas, lo que permite que el diseño de este PE cobre importancia justo por la necesidad de hacer el ejercicio de transposición didáctica¹ y adaptaciones necesarias para transformar las técnicas artísticas en estrategias que permitan la expresión, porque en las aulas no se hace arte, se hacen actividades artísticas. Por tanto, se vio la urgencia de atender el contexto educativo tomando al arte como “el vehículo para educar con calidad y excelencia, pero también contemplar a la educación como el espacio para conocer, crear y contribuir, a través del arte, al desarrollo individual y grupal con mejores posibilidades de convivencia armónica y de productividad” (UAQ, 2020, p. 5), y desarrollar así un programa educativo con fundamentos psicológicos, pedagógicos y filosóficos necesarios para cambiar positivamente los ámbitos educativo, social y cultural.

¹ Chevallard (1998) se refiere a: Todo proyecto social de enseñanza y de aprendizaje se constituye dialécticamente con la identificación y la designación de contenidos de saberes como contenidos a enseñar [...]. Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El “trabajo” que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la *transposición didáctica* (p. 45). Es decir, la transformación, adaptación, delimitación, contextualización y descontextualización de los saberes para lograr un punto intermedio entre los conocimientos eruditos o científicos y los no especializados en función de los requerimientos sociales, haciendo posible su enseñanza de manera recomendable para la comunidad escolar.

Alineando lo anterior al Modelo Educativo Universitario, se observa que el compromiso institucional es:

[...] ofrecer una educación integral y de excelencia [...] vinculados a programas educativos pertinentes y vinculados con la problemática de la región, con profesores que dominan su campo profesional y con el dominio de los modelos y las técnicas para generar aprendizajes significativos, con planes de estudio que integran materias transversales que posibilitan a los estudiantes una vida mejor, sensibles al respeto a la vida de los demás y del medio ambiente; y nos referimos también a la concurrencia de un conjunto de actividades culturales, deportivas y comunitarias todo ello bajo un modelo de sustentabilidad. (UAQ, 2018, p. 14)

Por lo que el programa educativo de la MAE se diseña y acciona desde un enfoque inter, multi y transdisciplinario con orientación profesionalizante, modalidad presencial, con un ciclo académico de cuatro semestres y un ingreso generacional. Su visión es:

[...] formar profesionales competentes en el desarrollo inter, multi y transdisciplinario del arte y la generación de estrategias para la docencia, la investigación y la promoción cultural, con base en la formación integral y el sentido humanista, a través del conocimiento, la reflexión, el diseño y la aplicación del arte y sus manifestaciones como vías de aprendizaje para dar respuesta a las exigencias comunitarias, nacionales e internacionales en torno a la construcción de capacidades creativas para el presente milenio. (UAQ, 2020, p. 14)

Este posgrado se dirige a “docentes que apoyen su práctica en herramientas devenidas del arte y artistas que fundamenten su disciplina en el despliegue de criterios pedagógico-didácticos” (UAQ, 2020, p. 7), ofreciendo así un amplio campo laboral para los egresados, ya sea en la docencia en los niveles de Educación Básica, Media Superior y Superior, así como en el diseño, promoción y evaluación de programas socioculturales y educativos. Su mapa curricular contempla, a partir de la flexibilidad para atender las distintas características de su población, los ejes de Formación Conocimiento, Profesional, Investigación Aplicada y Docencia, además de atender el criterio de Movilidad que posibilita que en tercer semestre el estudiantado realice la Estancia y/o la Movilidad fuera del campus. Y como parte de los compromisos asumidos pueden mencionarse lo establecido en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible aprobada por la Organización de las Naciones Unidas en 2015; la Hoja de Ruta para la Educación Artística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2006); el Modelo Educativo *Educar para la libertad y la creatividad* (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2017); y el Modelo Educativo Universitario (UAQ, 2017).

2.2. Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento de la MAE: Inter, Multi y Transdisciplinariedad del Arte para la Educación

La Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento de la MAE es la inter, la multi y la transdisciplinariedad como metodología de acción del arte para la educación, tal y como lo refiere el Documento Fundamental:

La línea de investigación que servirá como columna vertebral del PE permitirá la reunión del arte –sus manifestaciones y disciplinas– con principios educativos para la formación cultural en general, enfoques, propósitos y estrategias, orientando la conjunción analítica, reflexiva y metodológica, de manera inter, multi y transdisciplinaria. (UAQ, 2020, p. 49)

Desde el momento en que se concebía la MAE, estos conceptos fungieron como argumentos para la creación del PE al “identificar los aportes esenciales de la filosofía para la comprensión de los fenómenos estéticos, y el aporte de la Historia del Arte, observando éstos de manera inter, trans y multidisciplinar, ubicando el arte como una forma privilegiada de comunicación” (UAQ, 2020, p. 28). La correlación entre dichos conceptos favorece la relación arte-educación de manera integral al transitar por los distintos procesos de desarrollo del ser humano, procurando una amplia gama de posibilidades de estudio e intervención tanto artística como educativa.

No es suficiente con incluir el concepto de interdisciplinariedad en el discurso educativo, asumiendo que quienes lo emplean tienen una postura explícita y una lógica de acción; en su lugar se requiere implementarlo como eje de acción del campo educativo, desde lo teórico-conceptual, metodológico-didáctico, y la *praxis*, potencializando las interacciones entre disciplinas.

La interdisciplinariedad se basa en las interacciones sociales externas, dado que está pensada como la búsqueda de respuestas operacionales provenientes de preguntas

planteadas en el seno de la sociedad. Centrada en la resolución de problemas sociales, es posible, en consecuencia, hablar de una interdisciplinariedad de proyecto en la cual el saber convocado es inmediatamente útil y operacional. En el ámbito educativo, esta problemática de la interdisciplinariedad trata, esencialmente, sobre cómo desarrollar situaciones de aprendizaje a partir de varios modelos organizacionales que permitan fomentar la consecución de objetivos de integración social y de control instrumental sobre lo real. Es así que la búsqueda del sentido se contrapone a la búsqueda de la funcionalidad. (Lenoir, 2013, pp. 58-59)

El mismo autor clarifica la complejidad de estos conceptos, atendiendo a una perspectiva transversal que incluye recursos conceptuales y metodológicos para dar respuesta a una problemática particular mediante la interacción de distintos campos disciplinares. Además, Lenoir hace la distinción respecto de los campos de operacionalización, enfoques y desafíos en la educación: “el del sentido, el de la reflexión epistemológica, y de la investigación de comprensión, y el de las problemáticas sociales empíricas, de la funcionalidad, de la actividad instrumental” (p. 70), siendo la interdisciplina, la multidisciplina y la transdisciplina los medios y/o enfoques relacionales e integradores del proceso de enseñanza y aprendizaje al procurar tanto las relaciones entre distintas disciplinas como entre lo curricular, lo didáctico y lo pedagógico.

[...] un trabajo de construcción formal de categorías teóricas para reconocer al Arte para la Educación como un campo de estudios particular, cuyo carácter es eminentemente transdisciplinar —atravesando por la inter y la multidisciplina—,

precisamente porque va más allá de los dos campos primigenios, los atraviesa, va de uno a otro en una red compleja de intercambios que le permite generar ideas, productos, estrategias y acciones innovadoras y flexibles, que atienden la diversidad, la inclusión y la comunicación entre distintos códigos, culturas y personas. (UAQ, 2020, p. 34)

Por lo anterior, en el momento de la fase 2 Diseño de materiales, como se verá más adelante, se consideró pertinente desarrollar y profundizar en estos conceptos a fin de incluirlos como parte de los contenidos teóricos-conceptuales y metodológicos-didácticos de los tres cuadernillos didácticos digitales realizados como producto de esta intervención, con la premisa de incorporar una indagación exhaustiva que incluyera el contraste de distintas posturas teóricas y el análisis relacional de dichos enfoques, con el propósito de entender cómo logran integrar, movilizar y potenciar el conocimiento, y cómo la transversalización del arte y la educación propicia prácticas en el aula que pueden llegar a transformarse en experiencias formativas integrales replicables en otros contextos.

En seguida se presentan estudios relevantes, a nivel nacional e internacional, cuyo objetivo ha sido indagar acerca del uso de TIC con fines educativos, sobre la incorporación de materiales didácticos digitales y su pertinencia, y respecto de la importancia del trabajo colaborativo como sustento del proceso educativo; a fin de considerar y contrastar los diseños y metodologías utilizadas, los aportes y las limitantes encontradas tal y como sugieren Monje (2011), Hernández Sampieri (2014) y Muñoz Rocha (2015).

2.3. Estudios Relevantes sobre el Diseño de Materiales Educativos

Atendiendo el rubro de pertinencia de la inclusión de materiales didácticos digitales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, destaca la investigación realizada por Real Torres (2019) quien buscó desarrollar material didáctico digital (MDD) durante el curso 2017-2018, para la materia cuatrimestral *Innovación docente e investigación educativa en la enseñanza de la lengua y la literatura (castellana, latín y griego)* del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (Interuniversitario) de la Universidad de La Laguna, España. Su objetivo fue crear herramientas propias y abiertas a alojarse en la plataforma digital Educaplay. Se aplicaron encuestas entre los 24 estudiantes participantes, divididos a su vez en equipos de cuatro para la creación de los MDD, de los cuales, “el 100 % afirmó estar dispuesto a introducir las TIC en sus clases” (Real Torres, 2019, p. 21). Las herramientas utilizadas para la creación de estos materiales fueron *videoquiz* o hipervídeos caracterizados por su adaptabilidad al ritmo del estudiante, por la posibilidad de transmitir información exhaustiva sobre un tema, abrir interrogantes, generar dinámicas participativas y aumentar la atención del alumnado (Ferrés i Prats, 2003). Además, Real Torres señala como fundamentales la importancia del profesor como guía de aprendizaje en los ambientes virtuales, el fomento de actividades interactivas y colaborativas, la evaluación de los materiales y la comunicación de los resultados.

En otro estudio, Guerra (2016) describe la convergencia digital en los ambientes educativos universitarios y señala siete indicadores, entre los que, para fines de esta investigación, se destaca el número 3. *Digitalización*, por la importancia de la “digitalización de la producción de conocimientos que se lleva a cabo en la Universidad

Estatal a Distancia de Costa Rica, desde donde se permite la publicación de textos en formatos digitales como PDF, SWF y ePub” (p. 134) a través de su portal. El autor narra para la producción del *e-book* (producto similar a los tres cuadernillos didácticos digitales realizados durante la fase 2 Diseño de materiales en la etapa de intervención), el desarrollo del Programa de Material Didáctico Escrito de la UNED, el cual está enfocado a las constantes mejoras e implementación de:

[...] materiales y recursos didácticos cuya estructura debe ser clara y explícita; permitir al estudiante trazar metas propias de aprendizaje estableciendo relaciones con sus experiencias previas, intereses y expectativas; presenta los contenidos con una estructura didáctica que permita al estudiante apropiarse; partir de núcleos temáticos propios de la realidad profesional; incorporar actividades de autorregulación, autoobservación y planificación de estudio; tener una estructura flexible que posibilite la conformación de un cuerpo de conocimientos teóricos y prácticos que mantengan su vigencia en el tiempo. (Guerra, 2016, p. 149)

Gómez, Contreras y Gutiérrez (2016) compararon las condiciones en que dos grupos de estudiantes universitarios empleaban materiales didácticos: uno perteneciente a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de México y otro al Departamento de Antropología y Trabajo Social de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Granada, España, esto con el fin de reconocer la validez en la implementación de recursos tecnológicos dentro de los procesos educativos.

Para ello, se aplicaron encuestas a fin de detectar la cantidad de horas que el estudiantado consulta internet o usan otras herramientas tecnológicas con un sentido académico; y se investigó cómo se percibe la función de los materiales didácticos digitales en el aula. Destaca que, ambos grupos, las distinguen “como medios para fortalecer el aprendizaje, proporcionar información, ejercitar habilidades y ser entornos de creatividad y expresión” (p. 67). El estudio también muestra la coincidencia de que profesores de ambas instituciones combinan herramientas y recursos e imparten las clases con ayuda de materiales didácticos, pero éstos son en menor medida digitales, incluyendo redes sociales.

Y Baztán (2014) realizó una relatoría sobre los avances y adecuación del uso de la tecnología en el sistema educativo español y enfatizó la necesidad de fomentar la creación de materiales didácticos digitales, encontrando que el acceso a internet, la calidad de los productos y los medios con los que cuenta la población, no son similares entre instituciones ni territorios a pesar de los esfuerzos gubernamentales por “ofrecer plataformas digitales y tecnológicas de acceso libre donde quede incluido todo el catálogo de materiales y recursos didácticos digitales elaborados” (p. 30).

Los resultados obtenidos en los estudios narrados dejan ver su relación directa con los presupuestos y las condiciones educativas de cada país, donde el uso de materiales didácticos y recursos tecnológicos depende directamente de las limitantes de cada entorno, de las políticas institucionales, de las prácticas sociales y educativas e incluso depende de la ubicación geográfica al considerar los distintos niveles de desarrollo, no solo por países, sino dentro de las mismas regiones de naciones como la nuestra. Se resalta la importancia de actualizar a los docentes en el uso de las nuevas tecnologías, evitando con ello un desfase en la brecha digital y se insiste en utilizar variedad de programas, dispositivos o

elementos como la interfaz que “permite que el usuario haga una lectura sistemática y cuidadosa mediante la cual se va construyendo el significado global del texto” (Benítez Lima, 2014, p. 3) acompañado de imágenes, videos y audios que hacen de la experiencia digital una más rica e integral que la obtenida tras el uso de recursos didácticos tradicionales.

Cabe decir que la creación de los tres cuadernillos didácticos digitales que se proponen como solución y se desarrollaron como producto de la intervención, comparte supuestos, estrategias de acción y características similares con los estudios arriba expuestos, y se relaciona directamente con lo que Sancho Gil y Alonso Cano (2012) refieren sobre el libro en soporte digital.

Desde el punto de vista educativo, destacan las posibilidades del *e-Book* como libro vivo a través de la interactividad, el uso de videos, imágenes, enlaces, comentarios que se pueden compartir con otros usuarios fomentando el aprendizaje colaborativo, a partir de la lectura individual. El libro en soporte digital permite nuevas prácticas de aprendizaje, cada vez más alejadas de la lectura lineal y más próximas a narrativas reticulares, proporcionados por la hipertextualidad, multimedia y realidad aumentada. Así surgen los denominados libros enriquecidos (*enhanced app books*) que permiten esta combinación de recursos y extienden la experiencia de lectura a un ámbito social [...]. De esta manera el libro se convierte en una interfaz compartida pasando de ser un objeto a un sistema de aprendizaje. (García Valcárcel, 2016, p. 42)

Los estudios arriba mencionados coinciden en la urgencia de buscar la actualización docente de manera permanente y en ellos se reconoce que las TIC, aplicadas con un enfoque didáctico, flexibilizan y fortalecen el aprendizaje, promueven el pensamiento crítico, permiten la adaptabilidad al ritmo de cada estudiante y generan dinámicas participativas; además de establecer relaciones con experiencias previas, acercar los núcleos temáticos a la realidad profesional y ejercitar habilidades como la creatividad y la expresión. Por ello, para “dar respuestas desde el arte y con el arte para dotar a las y los participantes de herramientas que les faciliten la solución de problemas de la vida cotidiana” (UAQ, 2020, p. 5) e intentando responder a los desafíos de innovación permanente a los que se enfrenta actualmente la MAE, es necesario atender los retos contemporáneos desde una perspectiva creativa e integral que contemple promover soluciones tangibles, en este caso los tres cuadernillos didácticos digitales, a las problemáticas sociales (la falta de recursos didácticos digitales propios) a través del arte y la educación, la investigación y la preservación, la creación y difusión de la cultura. Lo anterior logra alcanzarse mediante el empleo de “acervos bibliográficos y hemerográficos amplios, con recursos didácticos modernos y vastos medios de consulta de información, dotados con la tecnología de vanguardia” (UAQ, 2020, p. 12).

En ese sentido, es fundamental seguir las pautas establecidas por Gómez Collado (2014), quien detectó los materiales didácticos utilizados por los profesores de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de México, así como las preferencias del estudiantado por el tipo de materiales, con el fin de difundir sus predilecciones y buscar que los docentes las tomen en cuenta al momento de diseñar futuros

recursos didácticos. A partir de Zea, el autor establece como ventajas significativas de los materiales digitales las siguientes:

[...] almacenan grandes cantidades o volúmenes de material, permiten tener un ambiente de aprendizaje, favorecen el desarrollo de destrezas y habilidades, el alumno se vuelve gestor de su propio aprendizaje, mientras que el profesor se convierte en facilitador, colaborador y orientador de ese proceso. (p. 163)

Mayer y Estrella (2014) se refieren al material didáctico como un soporte técnico en el proceso de enseñanza y aprendizaje y como recursos de exposición en el aula. Santoyo, García, Hurtado y Delgadillo (2013) describen el diseño de material digital como producto de apoyo didáctico para la Licenciatura en Diseño para la Comunicación Gráfica como una modalidad de titulación. El material expuesto en su investigación fue el desarrollado por una estudiante con la premisa de:

Exponer el material mediante una presentación digital interactiva pensada así en primer lugar porque es necesario que tanto los alumnos como los profesores interactúen y aprovechen las herramientas que ofrece la tecnología como soporte de estudio y que exploten la relación y familiaridad que actualmente tienen los jóvenes con ésta, usándola a favor del aprendizaje. (p. 7)

En cuanto al análisis de las prácticas educativas en el sector privado, Rivera (2009) analizó el empleo de materiales didácticos digitales por cinco docentes de la Universidad

Iberoamericana, campus Ciudad de México, encontrando que el uso de las estrategias didácticas está influenciado por los siguientes elementos:

1. los contenidos disciplinares o saberes a enseñar por el profesor;
2. la visión que tiene el docente del alumno;
3. las rutinas de planeación y diseño pedagógico que considera válidas;
4. la tecnología que conoce y a la que tiene acceso;
5. los elementos emocionales que se manifiestan en su relación con el alumno, con su actividad profesional y con la tecnología;
6. la comunicación educativa que los lenguajes y ambientes que las TIC posibilitan; y
7. la evaluación de los aprendizajes relacionada con el medio digital. (Rivera, 2009, pp. 2-3)

El autor también aclara que “el uso educativo de las TIC en general, y específicamente los materiales didácticos en formato digital concebidos, o al menos identificados como potencialmente reutilizables, es decir, los llamados objetos de aprendizaje” (p. 39) propicia la reflexión sobre las posibles variantes en su diseño, contemplando que los materiales didácticos digitales presuponen la transformación del contenido en aras de complementar el triángulo educativo: docente-estudiante-conocimiento; con lo que la tecnología, el contenido (información) y la pedagogía entran en una sinergia adaptada a las circunstancias de la perspectiva institucional, los planes de estudio, las habilidades docentes y las necesidades del estudiantado, entre otros, por lo que “la capacitación docente para la creación y diseño de material didáctico digital deberá incluir los aspectos de identificación y selección para el

uso de tecnología digital, la comunicabilidad y posibilidades novedosas que lo electrónico implica” (p. 273).

Otro análisis revela el proceso en que la UAM Xochimilco instaló el Aula Multimedia UAM-Universia con el fin de difundir y promover la cultura digital entre la comunidad universitaria (Andión Gamboa y Arellano Gómez, 2009) y producir materiales educativos en formato multimedia en apoyo a distintos programas, reconociendo el impacto de TIC en la cultura y la educación superior. Se trabajó en la creación de un portal de contenidos educativos con la finalidad de difundir las profesiones universitarias en el Papalote Museo del Niño, involucrando a estudiantes y profesorado de la universidad en los procesos colaborativos necesarios para la investigación, producción y desarrollo de materiales educativos multimedia (gráficos, videos, galería de imágenes, hipertextos, carteles digitales y revista electrónica, entre otros). La situación expuesta invita a reflexionar sobre la calidad, funcionalidad y usabilidad académico-profesional de los materiales didácticos (Cabezas y Casillas, 2017), donde la conexión sin duda delimitará el uso y la distribución de los recursos digitales que puedan llegar a implementarse en el aula.

Mundy, Kupczynsky y Kee (2012) y Ghitis y Alba (2019) señalan que “incluir a la tecnología en los planes de estudio e implementarla en las clases responde al objetivo de que los estudiantes realicen procesos cognitivos complejos” (p. 3). Mientras Cabero Almenara (2016) insiste en la transferencia de procesos tecnológicos adaptables a cada contexto educativo con el propósito de resolver problemáticas afines a la realidad en la que se desenvuelve cada estudiante, por lo que el desarrollo de los materiales didácticos digitales en forma de tres cuadernillos procura la actualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la MAE al diseñarse desde el planteamiento pedagógico del

programa lo que a su vez permite el alcance de los objetivos educativos (Real Torres, 2019) y la trascendencia hacia los ámbitos culturales y artísticos en los que se desempeñan quienes se forman en esta maestría.

Lynch (2003) define un repositorio como:

El conjunto de servicios que una o varias instituciones ofrecen a los miembros de su comunidad para la gestión y la difusión de los materiales digitales creados por la institución y su comunidad de miembros. Esencialmente supone un compromiso de organización para el control de esos contenidos (políticas), incluyendo su preservación en el tiempo así como su organización y acceso o distribución con el fin de maximizar la visibilidad e impacto en línea. (p. 329)

Entendiéndose al repositorio como un espacio de apoyo desde el cual docentes y estudiantes consultan información relevante, pues se trata de almacenes o depósitos de materiales de aprendizaje, de fácil acceso, mantenimiento y difusión (Gewerc *et al.*, 2006). Asimismo, Texier (2013) establece como características favorecedoras de un repositorio las siguientes: “fomenta las prácticas de enseñanza de una manera interactiva y constructiva, permite los procesos colaborativos en la enseñanza, fortalece una cultura de aprendizaje permanente y garantiza el acceso a la información para las siguientes generaciones” (p. 7).

Se observa la fuerza que el binomio arte-tecnología ha tomado en la última década, sobre todo lo relacionado con el cambio de soportes y la experimentación con recursos tecnológicos. El arte, como vía de aprendizaje, exploración y reflexión contiene las

características necesarias para potenciar su enfoque didáctico por medio de TIC, posibilidad que aumenta al alojarse en repositorios digitales como ReDCA desde donde puede ser transferido a otros contextos educativos. De ahí la relevancia de aprender incorporando TIC, siendo los cuadernillos digitales una estrategia pedagógica que ofrece posibilidades didácticas para trabajar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales basados en la comunicación multisensorial a través de la interacción del lenguaje en forma de texto, imagen y sonido, y utilizando al arte como catalizador en los recursos tecnológicos propios de la contemporaneidad, sobre todo cuando este tipo de material se aloja en un repositorio para su consulta abierta.

El interés por promover la utilización de TIC con un sentido educativo se mantiene tanto a nivel nacional como internacional, independientemente del país que da origen a cada uno de los estudios expuestos en este apartado. Se observan ideas y resultados convergentes dentro de las principales inclinaciones, preferencias, ausencias y fronteras dentro del campo de investigación de este trabajo, encontrando que hay espacio para reflexionar y procurar las condiciones que permitan el desarrollo de estrategias para la implementación de materiales didácticos digitales en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se alienta el uso de TIC como medio para tender un puente generacional entre estudiantes y docentes, para fomentar una mejor comunicación y para promover el aprendizaje continuo. Destacan las características y cualidades de los materiales didácticos digitales, particularmente las del libro digital o *e-book* por tratarse de un recurso que facilita la adquisición y actualización de conocimientos y la sensibilización del individuo por medio de texturas, colores e hipervínculos, lo que propicia, entre otras cosas, la vinculación del contenido con el contexto propio del lector. Además, el trabajo colaborativo se señala

como parte sustancial tanto en el diseño y desarrollo de materiales como del proceso formativo para garantizar un aprendizaje significativo y contextualizado.

Como divergentes de estas exploraciones que buscan incorporar TIC en la educación, se encuentra, en primer lugar, el enfoque mediante el cual han sido diseñados los materiales didácticos digitales, encontrando su orientación hacia el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos o el aprendizaje basado en el juego. En segundo lugar está el nivel de complejidad de los procesos y alcances de cada recurso respecto de su operatividad y funcionalidad didáctica, a lo que Sancho Gil y Alonso Cano (2012) subrayan que esto se logrará hasta que la tecnología esté totalmente dominada. En tercero se encuentra la aceleración del desarrollo tecnológico que ha llegado a ser considerada, particularmente por especialistas de las artes y las humanidades, una pauta para desensibilizar al individuo. Por último se afirma como oportuno incorporar las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC) como medio efectivo del aprendizaje digital (Cassany y Vázquez, 2014).

Finalmente, la tendencia de los últimos años a nivel mundial ha sido la inclusión de TIC en el contexto educativo, mediante el diseño, desarrollo y uso de recursos digitales producidos con fines didácticos. Materiales que, por sus características como la interactividad, comunicación, interconexión e inmediatez, permiten que la asimilación de conocimientos se produzca de manera más significativa al presentarse a través de narrativas digitales que dan voz a una historia y a un conocimiento particular que se digiere a partir de la propia experiencia, sobre todo si se detona a través de la imaginación y la creatividad referidas por Barría (2018) y Hermann Acosta (2019).

Dentro de los vacíos encontrados, puede mencionarse la necesaria reestructuración y actualización de los programas universitarios con el fin de implementar TIC de manera permanente y alcanzar la congruencia entre los contenidos por asignatura, la planeación curricular y la forma en que éstos son presentados y/o expuestos al estudiantado; además del coste que representa para la institución educativa adecuar las aulas y mantener equipo suficiente y en buenas condiciones para que estudiantes y docentes puedan migrar de la educación tradicional a una más acorde con la innovación que marcan los tiempos actuales.

Por ello, esta investigación busca reconocer la validez en la implementación de TIC dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las artes y contribuir al enriquecimiento de una educación integral mediante el diseño y aplicación de material didáctico digital, es decir, los tres cuadernillos alojados en el repositorio ReDCA como recursos que favorecen el desarrollo de habilidades y destrezas y propicia que sean el profesorado los creadores del material y el estudiantado los gestores de su propio desarrollo, siendo el arte medio idóneo para ejemplificar los contenidos y conectar elementos emocionales con los ambientes identitarios e inmersivos de la tecnología, logrando con ello que el aprendizaje sea mucho más significativo y experiencial.

III. Perspectiva Teórica

El desarrollo de esta investigación se sustenta en tres categorías analíticas cuya construcción requirió de la revisión de los tópicos que se despliegan a lo largo de este capítulo de la manera que sigue: los temas incluidos en los apartados 3.1. Materiales didácticos digitales, 3.2. Sociedad del conocimiento, 3.3. Globalidad cultural, 3.4.

Alfabetización digital, 3.5. Cultura digital y 3.6. Sociedad de flujos son los que marcan el *uso pedagógico de las TIC en la enseñanza de las artes* y abonan a la categoría analítica 1. El apartado 3.7. La participación y la colaboración horizontal permite comprender la importancia que tienen la *participación y colaboración docente* (categoría analítica 2). Y el 3.8. Los docentes como generadores de sus propios recursos educativos se vincula con la tercera categoría analítica *desarrollo de materiales didácticos digitales para la enseñanza de las artes con enfoque educativo y su alojamiento en repositorios digitales*. Estas categorías analíticas son la base para el desarrollo del procedimiento metodológico que aparece en el capítulo IV Metodología.

Se incluyen los conceptos: 1) *sociedad del conocimiento*, porque en éste puede llegar a comprenderse la relación de las artes y la educación en los procesos sociales; 2) *globalidad cultural*, porque implica un proceso de adaptación a los cambios acelerados generados a partir de las sociedades de conocimiento, tales como la conectividad y la comunicación que se gesta de manera simultánea entre diferentes culturas y se extiende por el mundo gracias a los recursos que proporciona la Web 2.0; 3) *alfabetización digital*, al ser indispensable el abordar el uso de la información en múltiples formatos; 4) *cultura digital*, porque permite entender la interacción que se gesta en la sociedad de red; 5) *sociedad de flujos*, porque permite esclarecer los procesos de comunicación de las últimas décadas; 6) *trabajo participativo*, por ser la columna que sustenta esta investigación; y 7) *docentes como generadores de sus propios recursos educativos*, incluyendo las dinámicas y experiencias educativas gestadas en el propio contexto de la investigación-intervención.

Por ello, la perspectiva teórica que se propone surge de la idea de lograr que coincidan el arte y la educación de manera transversal; para ello se parte de los supuestos

planteados por Becker (2008), quien señala como elemento sustancial los patrones de comportamiento y de cooperación que surgen entre quienes participan en la producción del arte, aludiendo a una mirada que está exenta de aquella más tradicional y basada en la perspectiva sociológica del arte. Asimismo, el autor señala que estos patrones no son exclusivos del arte y pueden verse detonados también en otros oficios, haciendo hincapié en “la red de cooperación, como los puntos centrales del análisis del arte como fenómeno social” (p. 11).

Dentro de esa *red antropológica de cooperación*, el arte y la educación se encuentran en un mismo nivel; ambas son eminentemente sociales, se han transformado con el paso del tiempo y con las prácticas sociales que han modificado su forma y su contenido (Durkheim, 1988). En el caso particular de esta investigación, se ha contemplado como eje fundamental la participación y colaboración entre estudiantes y docentes de la MAE debido a que

[...] las formas de cooperación pueden ser efímeras, pero a menudo se hacen más o menos rutinarias y crean patrones de actividad colectiva que podemos llamar un mundo del arte. La existencia de los mundos del arte, así como la forma en que su existencia afecta tanto la producción como el consumo, sugiere un abordaje sociológico. (Becker, 2008, p. 88)

En esa misma perspectiva y haciendo alusión a incorporar las TIC en el contexto educativo de la MAE, con el propósito de vincular el arte, la educación y la tecnología, se asume lo planteado por Becker (2008) en el entendido que

[...] los mundos del arte cambian constantemente, en ocasiones lo hacen de forma gradual, y a veces de manera muy drástica... pero hay que tomar en cuenta que la perduración es el principal criterio por el que la gente reconoce el arte. (pp. 337-338)

Y también plantea la idea de que crear arte no necesariamente parte de una acción impulsiva, sino que se requiere conocer las técnicas y los procedimientos del mismo modo que se haría en cualquier otro tipo de trabajo, es decir, a partir de una educación y/o entrenamiento desde el que se estimula y detona el aprendizaje. En ese sentido, Touriñán (2011) se refiere a la intervención pedagógica como la “acción intencional que desarrollamos en la tarea educativa en orden a realizar con, por y para el educando los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento de la educación y del funcionamiento del sistema educativo” (p. 284). Por lo que resulta prioritario señalar que todo producto artístico (Becker) o didáctico (Touriñán) es reflejo de su tiempo, de las problemáticas sociales y las carencias actuales: globalización, comunicación instantánea, variaciones infinitas de producir, confrontación de ideas, ética y estrategias educativas que quedan expuestas para ser interpretadas como resultado de una acción colectiva que puede llegar a ser materializada en nuevas configuraciones de acceso a la cultura y al conocimiento, donde los procesos de formación permiten interpretar, estructurar y edificar el conocimiento mediante la adecuación de materiales didácticos diseñados con TIC. Del diseño de dichos recursos dependerá que éstos sean adecuados para la enseñanza y el aprendizaje en el campo del arte, sobre todo si se toma en cuenta que procuran una

integración multicultural e interdisciplinaria donde el intercambio y la comunicación de saberes y de habilidades creativas se convierten en estrategias educativas necesarias para la formación de futuros maestros en arte para a educación.

3.1. Materiales Didácticos Digitales

De acuerdo con Martínez, Ceceñas y Martínez (2014) y Martínez y González (2017), hablar de recursos didácticos digitales implica considerar la Tecnología Educativa como un medio al servicio del aprendizaje donde las TIC adoptan una función de formación.

Las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) son las tecnologías que se necesitan para la gestión y transformación de la información, y muy en particular el uso de ordenadores y programas que permiten crear, modificar, almacenar, proteger y recuperar esa información. Las TIC, como elemento esencial de la Sociedad de la Información, habilitan la capacidad universal de acceder y contribuir a la información, las ideas y el conocimiento. Hacen, por tanto, posible promover el intercambio y el fortalecimiento de los conocimientos mundiales en favor del desarrollo, permitiendo un acceso equitativo a la información para actividades económicas, sociales, políticas, sanitarias, culturales, educativas y científicas, dando acceso a la información que está en el dominio público. (Cobo, 2009, p. 306)

Por lo que las condiciones particulares de la presente investigación requieren de una perspectiva teórica que incluya el tema de la digitalización de los materiales y recursos didácticos por estar relacionados con el cambio en los consumos mediáticos, la expansión de contenidos y la interacción con el usuario; es decir, estudiantes, y también docentes, que hoy son audiencias activas, ubicuas, participativas e interactivas, y son, a la vez, creadores y consumidores de contenido. Además, es necesario recordar que los recursos de la web 2.0 eliminan las limitaciones espaciales y procuran contextos inmersivos que bien pueden plantearse desde una perspectiva interpretativa, didáctica-pedagógica e interactiva, donde se promueva el intercambio de información materializado en los cuadernillos diseñados a manera de libro digital o *e-book*. Benítez Lima (2014) declara que las “estrategias lectoras en entornos virtuales facilitan y promueven el trabajo independiente más personalizado y se dispone de sistemas de ayuda; el estudiante accede a la información de manera más fácil, interactúa con variedad de recursos y posibilita la retroalimentación” (p. 2). La expectativa es observar cómo la interacción, retroalimentación y comunicación continua, propias del recurso, pueden relacionarse con las redes de cooperación establecidas por Becker (2008), las cuales se tejen en torno al arte y a la educación.

3.2. Sociedad del Conocimiento

El término *sociedad del conocimiento* busca lograr un desarrollo más integral y más humano a partir de la educación, la información y la libertad de expresión, así como el desarrollo de competencias que estimulen la innovación, la creación y el incremento de

conocimiento a partir de TIC. En ese sentido, en la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, Ginebra 2003 – Túnez 2005, se resaltó que la sociedad del conocimiento

[...] debe comprenderse no sólo como una sociedad que se quiere comunicar de otra manera, sino que busca compartir un saber. Desde esta perspectiva, se trata entonces de una sociedad del saber compartido y del conocimiento, que tiene en cuenta la pluralidad, la heterogeneidad y la diversidad cultural de las sociedades. (Forero, 2009, p. 42)

Tal y como lo refieren Pérez, Mercado, Martínez y Mena (2018), los términos *sociedad de la información* y *sociedad del conocimiento* se encuentran intrínsecamente ligados al comprometer “el uso de dispositivos digitales para facilitar el aprendizaje y consolidar un modelo integral de educación que cumpla con los objetivos tecno-pedagógicos de la actualidad” (p. 4). Lo que permite reconocer que la construcción del conocimiento requiere tanto de una mirada sobre el campo educativo, como de integrar elementos que conforman los ámbitos social y cultural con la intención de resolver los retos actuales a fin de consolidar una formación integral que contemple al conocimiento como una herramienta de mejora, un recurso competitivo y un medio para transformar distintos contextos, particularmente cuando se incluyen TIC en los procesos y las prácticas educativas.

Pedraja (2017) se refiere a la construcción del conocimiento como “la preparación intelectual necesaria para desempeñarse con eficacia social en una sociedad digital y de redes que interactúan de manera sistemática e ininterrumpida” (p. 145); dicha preparación

también se relaciona con las capacidades y las competencias individuales, es decir, con los procesos evolutivos del ser humano y, en la actualidad, la innovación y el conocimiento forman parte sustancial de estos procesos puesto que hoy se difunden la información y los conocimientos mediante la misma sociedad de la información que construye los entornos digitales. Se trata así de un andamiaje que se fortalece a partir de redes y procesos colaborativos entre ambas sociedades con la intención de propiciar el desarrollo de la tecnología y la mejora del contexto educativo contemporáneo,

[...] al impulsar el uso de estas tecnologías [TIC y TAC] en los procesos de enseñanza-aprendizaje se han transformado los modelos educativos con el empleo de contenido didácticos digitales flexibles que ofrecen múltiples ventajas al incentivar un aprendizaje más significativo; de esta manera, con el impacto de las TIC en la educación se ha creado un acercamiento todavía más marcado hacia la sociedad del conocimiento. (Pérez, Mercado, Martínez y Mena, 2018, p. 14)

Lo anterior permite dar cuenta que las tecnologías, en plena era de globalización digital, han multiplicado las formas en que puede transmitirse la información y el conocimiento, lo que lleva a replantear en el apartado 3.8 de este capítulo, el papel del docente como colaborador, guía y acompañante del proceso formativo que en años recientes se ha visto presionado a comprender e integrar el potencial educativo de las TIC en sus procesos de enseñanza, sobre todo en el ámbito educativo universitario por considerarse un espacio de intercambio descentralizado, plural y abierto a la innovación.

3.3. Globalidad Cultural

Giménez (2005) establece la importancia de reconocer esta noción desde sus dos vertientes, lo global y lo cultural; de ahí que en primer lugar, sea necesario establecer un par de definiciones sobre *globalización*. El sociólogo alemán Ulrich Beck contempla dentro del concepto un proceso dinámico cada vez más dependiente del desarrollo tecnológico, la interconectividad y la comunicación mundiales. Scholte (2000) la visualiza como:

[...] el proceso de desterritorialización de sectores muy importantes en las relaciones sociales a escala mundial o la multiplicación e intensificación de relaciones supraterritoriales, es decir: de flujos, redes y transacciones que desbordan los constreñimientos territoriales y la localización en espacios delimitados por fronteras.
(p. 46)

Giddens (2000) la vincula a un proceso dialéctico donde las correspondencias, comunicaciones y sucesos se entrelazan en distintas direcciones y sentidos donde confluyen los más variados aspectos relacionales entre la política, la economía y las manifestaciones sociales y culturales que influyen, de una u otra manera, en la cotidianeidad de otros territorios. Lo anterior permite observar cómo esta integración mundial repercute en el intercambio de distintos aspectos de la vida diaria, los cuales van desde la moda o la gastronomía, incluyendo las manifestaciones artísticas, hasta elementos más complejos como los valores, la institucionalización de los sistemas y el mercado laboral.

Justamente es aquí donde tiene lugar la segunda vertiente que integra el concepto de globalidad cultural, la cual se relaciona con los usos, costumbres y prácticas identitarias de

los muy variados grupos sociales que existen en el mundo y sus redes de intercambio cultural. Promueve la reciprocidad entre razas, productos, creencias e ideologías; y suaviza fronteras para atender la diversidad de culturas mediante la interconexión. Dichos intercambios impactan directamente en el ámbito educativo debido a que intervienen procesos económicos, políticos, sociales y de consumo que obligan a redireccionar los esfuerzos para la inclusión de la innovación tecnológica a fin de mejorar la calidad y competitividad en los sistemas educativos a nivel global. Tal y como lo sugieren Morales y Haro (2013):

Los cambios en la producción derivados de la adopción de nuevas tecnologías implicarán cambios en los programas educativos, en la construcción del conocimiento y, por supuesto, en la formación y especialización de los profesores, quienes deberán enseñar en forma diferente y estar mejor preparados. (p. 12)

Llama la atención que aún permanecen vigentes las expresiones de teóricos como Giddens (2000) para quien la modernidad no representa la búsqueda permanente de lo nuevo, sino la aplicación del conocimiento en el quehacer social por tratarse de una sociedad cada vez más globalizada, inserta en la cultura global de masas. García Canclini (1990) que estableció una vinculación entre la globalidad y la cultura a partir de la construcción de redes de comunicación e información, el patrimonio, la identidad, las artes y la cultura popular, las cuales convergen en la personalidad, individual y colectiva, que se entrelaza con la cibercultura. O Appadurai (2001) que hace referencia a la antropología transnacional y a la macroetnografía, ambas caracterizadas por las constantes variantes

socioculturales de las que se desprende la sociología de la cultura, la cual intenta dar respuesta a los aconteceres actuales dando prioridad a la imaginación como elemento crucial de las acciones en los medios de comunicación que transfieren culturalmente y fabrican formas de vida inimaginables en otros territorios.

Por su parte, Tomlinson (2001) y Castells (2004) afirman que el concepto de globalidad cultural necesariamente incluye los términos de interconexión, redes y flujos, lo que lleva a reconocer la existencia de una red de conexión mundial que aminora las distancias gracias a la virtualidad. Además, Thrift (2000) sugiere que la globalidad cultural conduce a la “aceleración de los ritmos de vida ocasionada por las nuevas tecnologías [...] y la alteración que todo esto ha acarreado en nuestra percepción del tiempo y del espacio” (p. 21), misma que se traslada a distintos ámbitos, incluido el educativo, mediante la implementación de TIC.

Asimismo, las transformaciones sociales, culturales e identitarias originan nuevas redes antropológicas como parte de las estructuras que sustentan los procesos, en todos los ámbitos, a nivel mundial. De acuerdo con Rosas Mantecón (1993) y Becker (2008), estas redes permiten la hibridación de las culturas y los procesos de colaboración independientemente del espacio que se habite, lo que puede trasladarse al campo de las artes, sobre todo si se observa que en la década de los ochenta surge el arte posmoderno y, con él, la resignificación de los objetos, la combinación de corrientes, estilos, temáticas, materiales y soportes como resultado y reflejo de la globalidad cultural. Por lo que resulta importante considerar a los productos contemporáneos, también llamados objetos culturales, como medios que:

[...] proveen a las audiencias de complejos repertorios de mensajes, imágenes, figuras, configuraciones, personajes y tramas con los cuales los sujetos pueden imaginar y construir sus vidas. Por ello resulta fundamental el ensanchamiento, producido por la globalización, de la circulación de objetos culturales desplazados de sus lugares de origen –o más bien, de objetos en los que la extrema fragmentación de su proceso productivo borra la noción misma de su origen territorial. Al mismo tiempo, esos objetos culturales desterritorializados son consumidos por sujetos migrantes, audiencias también descentradas de sus territorios y conectadas en diásporas transnacionales. Esta combinación entre flujos transnacionales de bienes simbólicos cargados de sentido y nuevas maneras de consumo de la producción cultural, es un motivo para prestar atención a las transformaciones que se producen en este ámbito. (Moguillansky, 2011, pp. 329-330)

Finalmente, puede establecerse como parte del paradigma cultural imperante, que el fenómeno de la cibercultura remite a diferentes posturas respecto de la influencia de la tecnología en la vida cotidiana, sobre todo en las formas de socialización a través de “sistemas reticulares” (Ayala, 2014). De ahí que sociólogos, historiadores y filósofos insisten en definir al mundo contemporáneo como uno que se reagrupa, de manera global, para construir la llamada *sociedad-red* en donde se da prioridad al flujo de información y al ritmo de la transmisión y la comunicación que, en el caso del contexto educativo se trata de saberes y conocimientos que se comparten también mediante sistemas reticulares que dan

forma a los planes y programas de estudio, e incluso llegan a determinar el tipo de materiales didácticos a utilizarse.

3.4. Alfabetización Digital

De acuerdo con Ayala (2014), la educación contemporánea debe vincularse con el uso de la tecnología y promover el desarrollo de estrategias y actividades donde se oriente y se proporcione al estudiantado los medios necesarios para que utilicen, de manera responsable, los recursos TIC, entendiendo a la alfabetización digital como la habilidad de comprender y utilizar la información, en cualquiera de sus formatos, que se despliega en los distintos dispositivos electrónicos (Gilster, 1997).

Lo que actualmente entendemos por alfabetización digital ha ido evolucionando a lo largo de las últimas décadas, pasando desde enfoques más centrados en la tecnología o en la información, a enfoques actuales que integran otras alfabetizaciones específicas, como la multimedia, la comunicativa, la múltiple o la digital. (Lankshear & Knobel, 2008; citado en Esteve, Duch y Gisbert, 2014, p. 10)

La alfabetización digital también es denominada competencia digital. De acuerdo con la Comisión Europea es considerada como una de las competencias clave para el aprendizaje permanente mediante el uso responsable, seguro y crítico de la tecnología y se define como

[...] conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, estrategias y valores que se requieren al utilizar TIC, para realizar tareas, resolver problemas, comunicarse, gestionar información, colaborar, crear y compartir contenidos, y construir conocimiento de manera eficaz, apropiada, crítica, creativa, flexible, ética y reflexiva, para el trabajo, el ocio, la participación, el aprendizaje, la socialización, el consumo y el empoderamiento. (Esteve y Gisbert, 2013, p. 33)

Garzón Clemente (2015) realiza una aproximación a este concepto desde una postura que establece que la alfabetización traspasada por la tecnología se trata del

[...] dominio de gran cantidad de destrezas, conductas y formas de pensar asociadas a un contexto que permiten a las personas utilizar los procedimientos adecuados para enfrentarse críticamente a cualquier tipo de texto, valorarlo y mejorarlo en la medida de sus posibilidades, cualquiera que sea el medio por el que se presente. (p. 28)

La autora refiere tres conceptos clave de alfabetización, los cuales clasifica en *alfabetización basada en destrezas*, lo referente al desarrollo de las habilidades; *alfabetización informacional*, relacionada con el manejo de la información, implica todos los procesos involucrados desde su obtención hasta su comunicación; y *alfabetización digital*, la cual incluye el uso y comprensión de internet y documentos hipertextuales (Garzón Clemente, 2015). Cabe decir que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019) reitera que la alfabetización digital no solo se trata

de saber manejar los dispositivos tecnológicos, sino que implica la puesta en práctica de distintas habilidades que promueven el adecuado y funcional manejo de la información alojada en internet. Lo anterior se escribe en el entendido de que el uso de la tecnología en los contextos educativos se vincula con la comprensión y la adquisición de conocimientos e información que propicien la observación, el análisis e interpretación del entorno para dar solución a las problemáticas propias del ámbito universitario, particularmente a la enseñanza y el aprendizaje de las artes mediante materiales con un enfoque educativo y tecnológico.

3.5. Cultura Digital

Debido al acelerado desarrollo de las tecnologías y su incursión en el contexto educativo como parte del proceso evolutivo de la cultura digital de las últimas dos décadas, es importante reflexionar sobre los hábitos de consumo y utilización de TIC, acerca de los entornos de comunicación y aprendizaje, además de las habilidades requeridas para el manejo de estos recursos, y sobre cómo discernir y seleccionar información que circula por la red.

La cultura digital, también llamada *cibercultura*, concentra gran parte de las manifestaciones artísticas y expresiones comunicativas: artes visuales, artes escénicas, arquitectura, cine, televisión, e incluso los ambientes naturales y los entornos artificiales reproducidos por medio de el net.art, la realidad virtual y las narraciones interactivas (Colorado, 2010). En el caso de la enseñanza y el aprendizaje de las artes, esto resulta de extrema importancia porque permite recoger creaciones, temáticas y recursos que ahondan

en prácticas donde se utilizan materiales diseñados con TIC, lo que posibilita accionar procesos creativos, plurales y críticos indispensables para la formación. En ese sentido, la diversidad presente en la *praxis* de la MAE respalda el involucramiento de distintos procesos y el desarrollo de competencias para la vida que permitan al estudiantado mejorar su desempeño al tiempo que se fomenta una mirada reflexiva, crítica, y creativa.

Asimismo, Lara (2009) y Deuze (2006) se refieren a la cultura digital como la serie de normas, prácticas y valores compartidos entre los miembros de la sociedad de red contemporánea. Y definen como sus componentes principales los siguientes:

Participación, capacidad que tienen las personas de intervenir como agentes activos en el proceso de creación de sentido y se relaciona directamente con la posibilidad de acceder a la publicación abierta, a la producción colaborativa multimedia y a la capacidad de actuar en los procesos abiertos de toma de decisiones.

Remediación, se refiere al talento que tienen las personas para modificar, manipular y reinterpretar la realidad de modo que puedan generar nuevos sentidos fuera de las formas tradicionales.

Bricolaje, implica una actitud activa y reflexiva en la recomposición que las personas hacen de su visión particular de la realidad. El concepto de bricolaje se relaciona con las prácticas y nociones de lo prestado, lo híbrido y la mezcla, por lo que se enfrenta al concepto de originalidad como emblema de calidad. De fondo se encuentra una actitud que prefiere el ensamblaje y disponer de muchas copias buenas a un original malo. (Lara, 2009, p. 17)

Así, atendiendo las características del contexto digital y entendiendo los recursos TIC como instrumentos mediadores y simultáneamente espacios de aprendizaje, puede decirse que este tipo de recursos favorecen la autorregulación del aprendizaje mediante la comunicación multidireccional, la flexibilidad del currículum en función de las necesidades del claustro y la permanente actualización de las prácticas escolares al emplear TIC con fines educativos.

En ese sentido, Cabero Almenara (2020) sugiere que “el aprendizaje ya no se produce en las instituciones educativas, sino que cada vez es más ubicuo; de aquí que la función de la escuela sea más la de integrar los diferentes aprendizajes que se producen en contextos diferenciados” (p. 23), donde el uso de materiales diseñados con TIC resultan fundamentales para la construcción del conocimiento y la mejora de la calidad educativa mediante la presencia de la cultura digital que se sustenta en la necesidad de recibir, comunicar y generar información, lo que lleva a fomentar el trabajo colaborativo. Además, es fundamental considerar las dimensiones política, cultural y ética en el tratamiento educativo a partir de la construcción de redes de participación de los agentes sociales involucrados, ya sea que se trate del contexto particular de la MAE o de otros entornos, a fin de lograr la adecuada implementación de TIC con la intención de acceder a información veráz, de calidad, oportuna y con perspectiva crítica (Martín Bermúdez, 2017).

Estos retos implican reorganizar y asimilar la manera cómo se piensa e interactúa con el entorno, lo cual sin duda entraña un proceso de alfabetización –llámese audiovisual, digital, informacional o tecnológica– que permita aprender con un

nuevo lenguaje: “saber leer la tecnología y los medios audiovisuales, [...] saber escribir y comunicarse con ella” [...] como parte de un nuevo proceso de mejora de las capacidades cognitivas, afectivas y sociales. (Garzón y Fernández, 2017, p. 207)

Ha de tomarse en cuenta que, tal y como lo refieren Casillas Alvarado y Ramírez Martinell (2019), en la última década la universidad se ha visto transformada gracias al uso e incorporación de TIC por tratarse de recursos que estimulan la creación colaborativa a partir de aportes tanto individuales como colectivos, modificando con ello las dinámicas de comunicación e interacción necesarias para producir un conocimiento compartido. En ese sentido, la cultura digital es un concepto extenso que se refiere tanto a integrar tecnologías en el contexto educativo, como también a la necesidad de:

[...] explorar nuevos caminos al margen de las instituciones al entender que no nos enfrentamos sólo ni principalmente a un reto tecnológico, sino a un cambio cultural en que la tecnología actúa como facilitadora, al tiempo que permite a los actores implicados independizarse en gran medida de las estructuras organizativas convencionales –que en muchas ocasiones actúan como barreras para la colaboración–. (Freire, 2009, p. 2)

Por lo anterior se afirma que las características de los cuadernillos didácticos diseñados se ajustan a los elementos que comprende la cultura digital debido a que éstos son un medio idóneo para reducir y/o eliminar la brecha digital; por su formato procuran el acceso a la información sin estar sujetos a barreras estructurales, físicas, económicas ni

temporales; pueden incluirse y compartirse en toda red de información (que en este caso se trata del repositorio ReDCA); son inclusivos, es decir, de acceso abierto y gratuito (Lévy, 2000); y vinculan el arte para la educación mediante el almacenamiento de textos, imágenes y audio relacionados a los contenidos teórico-metodológicos del programa educativo, procurando con ello nuevas formas de acceso a la cultura y al conocimiento.

3.6. Sociedad de Flujos

La UNESCO calcula que, desde el año 2010, los países de América Latina comenzaron a incorporar TIC en sus sistemas educativos como una estrategia

[...] para la reducción de la brecha digital; para la implementación de políticas públicas destinadas a promover la democratización del acceso a las TIC; para el reconocimiento de los diferentes momentos y grados de desarrollo en que se encuentra el proceso de inclusión digital en las instituciones educativas. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación [UNESCO-IIEP], 2014, p. 32)

Por lo que la teoría de flujos de Castells se vuelve fundamental al contemplar la revisión de los procesos sociales y de comunicación, para atender los procedimientos de materialización de la existencia como parte del fenómeno de las transformaciones espaciales ocurridas a finales del siglo XX; es decir, la forma en que se conciben y

relacionan espacio y tiempo en las sociedades globales. El autor se refiere a *flujo* “como las secuencias de intercambio e interacción determinadas, repetitivas y programables entre las posiciones físicamente inconexas que mantienen los actores sociales en las estructuras económicas, políticas y simbólicas de la sociedad” (Castells, 1996, p. 489); y después agrega “corrientes de información entre nodos circulando a través de canales de conexión entre nodos” (Castells, 2004, p. 2) para hacer alusión a las llamadas redes de comunicación que se tejen en el espacio de flujos donde se insertan las prácticas sociales atribuidas a la sociedad red. Prácticas que se observan cada vez más recurrentes en los contextos educativos –incluyendo los procesos de enseñanza y de aprendizaje al interior de la MAE–, donde los flujos son las lógicas, comunicaciones y acciones dominantes de los intereses sociales por tratarse de la expresión de procesos que controlan la vida social, económica, política, educativa, así como los imaginarios colectivos y las identidades (Castells, 1996). Por lo que se deduce que el intercambio y la interacción de información y conocimientos ayudan a entender la inclusión digital desde una perspectiva social más amplia y más cercana al objeto de estudio de esta investigación, donde la sociedad misma es quien construye el espacio y determina las dinámicas que ahí se gestan.

El *espacio* al que se refiere Castells se construye alineado a las características del tejido social contemporáneo, donde precisamente la tecnología permite la conexión de todos los individuos sin la necesidad de un espacio físico de por medio. De ahí que el diseño, desarrollo y uso de materiales didácticos digitales al interior de la MAE sea pertinente, por tratarse de un espacio donde la población muestra de esta investigación organiza su tiempo e interactúa entre sí con el interés de dar cabida a la inclusión de la tecnología en su microescenario, el cual se relaciona de manera múltiples con la *sociedad*

de flujos y se expande desde la lógica de la sociedad red, más allá de los límites espacio-temporales que lo acotan. Por tanto, las prácticas de reciprocidad y colaboración del contexto educativo investigado se relacionan con el intercambio de flujos simbólicos y tecnológicos referidos y con las formas en que se organizan los actores del contexto educativo, permitiendo analizar la “oposición entre flujos e identidades [...] y su especificidad histórica” (Torres, 2013, pp. 60-61). Así, este programa educativo se transforma en un espacio-red que provee nuevos sistemas de comunicación en sintonía con las prácticas de las recientes generaciones, con la interacción y la comunicación actual, y con la construcción de vínculos y la compartición de contenidos entre los participantes dispuestos a gestionar las acciones necesarias para reforzar la tríada arte-educación-tecnología mediante el diseño e implementación de materiales didácticos digitales.

3.7. La Participación y la Colaboración Horizontal

La naturaleza social del ser humano ha sido un tema bastante documentado y su relación con el campo educativo puede encontrarse en los postulados de Vigotsky (1979), quien establece que la construcción del conocimiento es una acción individual, y al mismo tiempo colectiva, que surge del vínculo entre el proceso educativo y la convivencia social gestada en torno al mismo; además, el autor se refiere al diseño colectivo como recurso idóneo para el desarrollo de estrategias de enseñanza y de aprendizaje.

[...] el psiquismo humano se forma y desarrolla en la actividad y la comunicación, destacando los beneficios cognitivos y afectivos que conlleva el aprendizaje grupal como elemento que establece un vínculo dialéctico entre el proceso educativo y el proceso de socialización humana. (p. 48)

Se ha venido comentando acerca de la importancia de la participación y la colaboración para lograr la transformación del contexto educativo; de ahí que sea pertinente mencionar que la participación permite que se establezcan pautas de trabajo, planificación y asignación de labores, permite desarrollar habilidades comunicativas y valores como el compromiso y el respeto. Mientras que el trabajo colaborativo promueve espacios de interacción e intercambio mediados por la interacción social y la comunicación (Ramírez y Rojas, 2014); implica un cambio en los roles que tradicionalmente eran asignados a docentes y estudiantes; fomenta el pensamiento crítico y el análisis colectivo respecto de un mismo tema o problemática, siendo la suma de criterios lo que permite darle solución, alcanzar una meta y/o desarrollar un producto. De acuerdo con Podestá (2014), se caracteriza por:

- La relación de interdependencia entre los miembros del grupo.
- La motivación y el deseo por alcanzar el objetivo propuesto.
- El establecimiento de relaciones simétricas y recíprocas.
- La responsabilidad individual compartida como condición necesaria para el logro del objetivo.

- La heterogeneidad en relación a las características de las personas que conforman el grupo.
- La asignación de tareas a cada uno de los participantes en función de sus conocimientos, habilidades y posibilidades.
- El manejo de habilidades comunicacionales. (p. 4)

Además de la responsabilidad individual, la interdependencia positiva, las habilidades de colaboración o negociación, la interacción promotora y el proceso de grupo como procedimientos de construcción mediante la socialización, la responsabilidad compartida, la comunicación constante y la negociación permanente (Díaz Mejía, 2017; Surdez, Magaña y Sandoval, 2015; Orozco Vargas, 2005).

Dentro de la concepción del trabajo colaborativo como pieza clave en las prácticas educativas, Piaget establece la interacción social como un elemento determinante en los procesos de enseñanza y de aprendizaje debido a que procura la confrontación de opiniones, teorías y posturas respecto de un tema, y desarrolla procesos reflexivos y comunicativos, significativos y profundos, que se encuentran relacionados con la concepción constructivista en la cual se fundamenta el programa de la MAE, buscando con ello procurar el desarrollo del individuo en lo colectivo (Galindo González, 2012).

Al respecto, Rogers y Kutnick (1992), Maldonado y Sánchez (2012) y Hernández, González, Guzmán, y Ordaz (2016) mencionan como beneficios del trabajo colaborativo la sistematización, coordinación y control de todos los procesos grupales como unidad social que son referentes a la enseñanza y el aprendizaje, es decir, todas aquellas actividades

educativas que se sostienen en la comunicación, la socialización cognitiva y las relaciones interpersonales gestadas en el aula para garantizar el aprendizaje.

Orozco Vargas (2005) lo llama *trabajo pedagógico colaborativo*, entendiendo por éste a “la asociación de dos o más personas para la práctica de la participación, observación, corrección y esfuerzo, describiendo un rol para cada miembro del grupo, pero que se relacionan, complementan y diferencian en consecución de una meta común” (p. 60). Por lo que puede afirmarse que la promoción del trabajo colaborativo requiere de la suma de esfuerzos entre docentes y estudiantes universitarios, considerándola una oportunidad para dialogar, compartir experiencias, detectar necesidades y reflexionar acerca de cómo mejorar los procesos y dinámicas educativas, pues en el trabajo colaborativo

[...] ocurre un proceso de co-construcción del conocimiento, en donde los saberes y experiencias de los docentes se retroalimentan, discuten y reformulan, generando nuevas propuestas para la mejora. Al ser propuestas validadas por el colectivo, los profesores sienten más seguridad de implementarlas en el aula, favoreciendo así, la innovación de sus prácticas pedagógicas. (Ministerio de Educación, 2019, p. 3)

Sobre la colaboración horizontal, ésta se entiende como la interacción gestada entre individuos con un propósito en común, lejos de jerarquías, con escucha y diálogo permanentes. Forma parte de los postulados del constructivismo debido a que se construye a partir de la interrelación dinámica y participativa entre los actores involucrados, entre los miembros de una microsociedad que refleja lo que sucede en éste y en otros contextos más amplios cuando se abre la mirada, resultando así una estrategia organizacional que procura

la mejora del desempeño, la eficiencia en los procesos y la innovación, permitiendo desarrollar nuevos materiales educativos con los cuales nuevamente interactuar (Riosvelasco, Flores y Pérez, 2019; García, Strieder y Batellino, 2018).

Como se ha observado, las prácticas educativas actuales requieren cada vez más de la implementación de recursos TIC, lo que sin duda impacta y amplía las posibilidades en que tradicionalmente se gestaban los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se desarrollaban las estrategias didácticas y se promovían las relaciones y roles activados por docentes y estudiantes; de igual forma, el desarrollo tecnológico propiciado en los últimos años ha modificado los procesos de comunicación, transmisión e interacción de información y con ellos los hábitos y costumbres para enseñar y aprender con calidad. Además, el espacio educativo también se ha visto obligado a transformarse mediante el impulso de la participación y la colaboración horizontal, concibiéndose ahora como

[...] un entorno que permite el diseño de experiencias formativas basadas en los intereses de los educandos. Una comunidad virtual se construye sobre afinidades de intereses, de conocimientos compartiendo proyecto en un proceso de cooperación o de intercambio y esto independientemente de las proximidades geográficas y de las pertenencias institucionales. (Hermann Acosta, 2015, p. 141)

Así, el contexto universitario se convierte en un espacio idóneo para la construcción del conocimiento, sobre todo cuando se construye a partir de la colaboración de los actores educativos y de la cultura insertos en una comunidad que día a día fortalece su identidad digital a través de la incorporación de TIC en los procesos formativos, entendiéndose como

un “espacio abierto para el pensamiento distribuido con capacidad para reconocer, atraer y gestionar la inteligencia colectiva” (Lara, 2009, p. 20). En el cual la colaboración se transfigura en un proceso en donde aprender implica la participación de otros para la generación y adquisición de conocimientos de manera significativa mediante el diseño colectivo señalado por Vigotsky (1979). De acuerdo con Shaffer (1989) y González y León (2009), la planificación, diseño y renovación de los procesos pedagógico-didácticos requieren del intercambio social generado a partir de las dinámicas establecidas entre estudiantes y docentes –y su rol socializador–, de la relación y el contenido de esa interacción para favorecer la construcción del aprendizaje concebido como un proceso de intercambio, confrontación y reflexión del conocimiento, y como un medio de participación, colaboración y socialización cognitiva.

3.8. Los Docentes como Generadores de sus Propios Recursos Educativos

El ritmo acelerado con el que ha evolucionado la tecnología ha repercutido directamente en los procesos educativos universitarios, sobre todo si se toma en cuenta la apresurada introducción de los entornos virtuales de formación tras la pandemia COVID-19.

Como lo sugiere Pierre Lévy, “si las personas aprenden en sus experiencias sociales y profesionales, si la escuela y la universidad pierden progresivamente su monopolio en la creación y transmisión de conocimientos, los sistemas de educación pueden al menos asumir una nueva misión” (citado en Hermann Acosta, 2015, p. 139), que es la de generar estrategias y diseñar materiales didácticos digitales que permitan, a partir de estas

experiencias, construir otras más adecuadas a las características y enfoques de los programas y planes de estudio universitarios. En ese sentido, es importante comprender que las dinámicas culturales

[...] se dan a partir de la cibercultura como el espacio que plantea que las instituciones educativas tendrán que integrar redes académicas virtuales para promover el desarrollo de la pluralidad de ideas, intercambio de experiencias y exposición de su proyecto educativo a nivel global. (Hermann Acosta, 2015, p. 143)

Lo anterior obliga a incursionar en el concepto de Competencia Digital definido por Larraz, Espuny y Gisbert (2012), agregando la adopción, adaptación, apropiación e innovación de las mismas para ponerlas en práctica en distintos ámbitos (académico, laboral y social). Se asume que la innovación, la creatividad y la tecnología contribuyen a la mejora del contexto educativo, sobre todo si se trata de procesos de participación y colaboración enfocados al aprendizaje práctico. En la Tabla 1 se especifican los tipos de alfabetizaciones que configuran, en su conjunto y de manera interrelacional, la Competencia Digital.

Tabla 1

Alfabetizaciones que conforman la Competencia Digital

Alfabetización informacional	Alfabetización tecnológica	Alfabetización multimedia	Alfabetización comunicativa
Reconocer, localizar, evaluar, organizar y transformar la información.	Organizar y gestionar <i>hardware</i> y <i>software</i> ; manejo de datos en diferentes formatos.	Comprender y elaborar mensajes multimedia.	Difundir la información y participar en la ciudadanía digital.

Nota: Elaboración propia a partir de Esteve y Gisbert (2013).

Además, la Comisión Europea (2006) estableció como necesario agregar el juicio crítico para el discernimiento de la información, considerando que:

La competencia digital implica la confianza y el uso crítico de la Tecnología de la Sociedad de la Información (TSI) para el ocio y la comunicación en el trabajo. Se basa en habilidades básicas en TIC: el uso de computadoras para acceder, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicarse y participar en redes de colaboración, a través de internet. (p. 16)

Para fines de esta investigación, se hace necesario referirse a la Competencia Digital Docente (CDD) porque tiene como meta aumentar la calidad de la educación a través de la innovación tecnológica y la implementación de estrategias pedagógicas digitales; de ahí la importancia de capacitar a los docentes respecto al uso de TIC y su implementación en los

procesos de enseñanza y de aprendizaje, para que desarrollen las habilidades y los conocimientos necesarios para integrar recursos TIC a su práctica (De Pablos, 2010; Cacheiro, 2011; Congreso de España, 2013; Fernández Cruz y Fernández Díaz, 2016), valorando las cinco etapas respecto del conocimiento (introducción), adopción, adaptación, apropiación e invención (dominio) de TIC por parte de la figura docente y de su aplicación en el ámbito escolar.

Las características del docente que están asociadas al uso de las TIC incluyen atributos cognitivos, profesionales y personales, como la edad, el género, la experiencia docente, el departamento al que se adscriban y las competencias en TIC, así como actitudes, percepciones, creencias e interés hacia la tecnología. (Zempoalteca, 2018, p. 42)

Además, Calvo y Lion (2019) mencionan la urgencia de incorporar las TIC como parte del Desarrollo Profesional Docente (DPD), el cual debe ser continuo y flexible para garantizar la innovación como parte de una educación de calidad en la que los materiales didácticos digitales permiten moldear la forma de compartir los conocimientos conforme las características de los contextos, comunidades de práctica y redes colaborativas de trabajo.

Desde que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) publicó en 2008 las *Normas sobre Competencias en TIC para Docentes*, la actualización profesional en el ámbito educativo se volvió urgente. Repensar los procesos y acciones educativas involucra insertar como prioridad la formación en

competencias TIC y la innovación pedagógica permanente con el propósito de desplegar habilidades que procuren su implementación de manera eficiente y la digitalización del proceso instructor.

Lo anterior lleva a modelar un perfil docente que se caracterice por dinamizar los procesos, propiciar un ambiente colaborativo y responder a las necesidades del alumnado; por lo que se propone el diseño de tres cuadernillos didácticos digitales, generados a partir del trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes de la MAE y la incorporación de TIC en conjunción de la investigación teórica-conceptual, el desarrollo metodológico y la aplicación de prácticas transversales entre el arte y la educación como entramados que suman a las mejoras al contexto educativo incorporando recursos de aprendizaje propios de la comunidad 2.0.

Respecto a los estudiantes y la competencia digital, es imprescindible reflexionar sobre las diferencias, similitudes y procesos entre aprender y enseñar en un mundo analógico y en uno digital donde se observa al estudiante, inserto al centro del proceso educativo, como un ser capaz de gestionar el conocimiento. Esteve, Duch y Gisbert (2014) afirman que los aprendices digitales pertenecen a una generación que nace a partir de la década de los 80 cuyas características no pueden deslindarse de las generaciones anteriores y resaltan algunas particularidades de la denominada *Generación Net*: “independencia, apertura emocional e intelectual, inclusión social, libertad de expresión, innovación, investigación y curiosidad, inmediatez, suspicacia, autenticidad y confianza” (p. 12). Todas ellas peculiaridades insertas en las generaciones siguientes de jóvenes y en los perfiles de quienes están inscritos actualmente en la MAE, situación que se vincula directamente con la competencia digital docente e invita a accionar ejercicios para modificar, flexibilizar y

tecnologizar las prácticas docentes y así migrar a una realidad en la que se promueva la experimentación y la innovación por medio de TIC. El reto actual docente es acompañar, guiar, formar, planificar y diseñar las acciones educativas necesarias para el momento actual donde el estudiantado se encuentra permanentemente conectado.

Sobre la competencia digital de estudiantes universitarios, es necesario señalar que ésta se refiere al desarrollo de competencias de comunicación, creación de contenidos y solución de problemas que les permitan interactuar con los recursos tecnológicos propios del siglo XXI. La *International Society for Technology in Education (ISTE)* establece seis dimensiones: creatividad e innovación; comunicación y colaboración; investigación y manejo de la información; pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones; ciudadanía digital; y funcionamiento y conceptos TIC (Gutiérrez Castillo, Cabero Almenara y Estrada Vidal, 2017, p. 4).

Tal y como lo refieren González, Román y Prendes (2018), propiciar actividades para fortalecer la competencia digital en estudiantes universitarios permitirá que adquieran las destrezas necesarias para incorporarse al ámbito profesional contando con los recursos necesarios para afrontar los retos actuales y participar en la construcción de un mundo en donde puedan aplicar constructivamente los aprendizajes para la vida.

IV. Metodología

La investigación adoptó un enfoque cualitativo participativo cuyo método fue la Investigación Basada en Diseño (IBD), por tratarse de una metodología que promueve la participación de la comunidad universitaria para generar respuestas concretas a problemas

compartidos, y fomenta el desarrollo de productos que permiten incorporar TIC a las prácticas educativas actuales, es decir, los cuadernillos didácticos digitales que servirán como recurso o alternativa de cambio dentro del campo de la inter, multi y transdisciplinariedad del arte para la educación, estrategia que se fundamenta en la participación y el trabajo colaborativo gestado entre estudiantes y docentes de la MAE.

Wang y Hannafin (2005) la definen como una metodología “sistemática, flexible, dirigida a la mejora de la práctica educativa mediante análisis, diseño, desarrollo e implementación interactivos, basados en la colaboración de investigadores y practicantes en un entorno real y que persigue principios de diseño y teoría basadas en contexto” (p. 6). Mientras que Plomp (2010) afirma que se trata del

[...] estudio sistemático de diseñar, desarrollar y evaluar intervenciones educativas (ya sean programas, estrategias o materiales de enseñanza-aprendizaje, productos y sistemas) como soluciones a problemas complejos de la práctica educativa, que al mismo tiempo tiene por objeto la mejora de nuestro conocimiento sobre las características de estas intervenciones y sobre los procesos de diseño y desarrollo de las mismas. (p. 13)

La IBD se caracteriza por ser una metodología basada en un sistema de trabajo colaborativo entre investigadores, expertos (que en este caso son las docentes) y colaboradores (estudiantes) tanto internos como externos. Permite reflexionar y reorientar las acciones para promover el uso permanente de TIC, la participación, el diseño de

estrategias didácticas y prácticas transversales entre disciplinas, así como cualquier proceso relacionado con tecnología educativa.

La investigación basada en diseño propone una solución (innovadora) a un problema complejo, y en consecuencia el punto de partida son problemas educativos para los que no existen —o solo se dispone de unos pocos— principios validados para estructurar y apoyar dichas actividades de diseño y desarrollo... buscando materiales, estrategias, teorías, resultados, etc., que proveen de información de utilidad a docentes para dar sentido a su desempeño profesional, al mismo tiempo que hacen frente a problemas complejos en la práctica educativa para los cuales no hay directrices claras ni las soluciones están disponibles. (De Benito y Salinas, 2016, p. 56)

Para Shavelson, Phillips, Towne y Feuer (2003) y Brown (1992) resulta adecuada para desarrollar teorías y para resolver entre profesionales de la educación las problemáticas que afectan la enseñanza y el aprendizaje y promover la innovación en el contexto educativo a través de teorías, productos y/o prácticas.

El diseño metodológico establecido siguió los principios básicos planteados por Vilar (1996): 1) sensibilidad, 2) pertenencia, 3) coherencia, y 4) reorientación y flexibilidad. Los fundamentos teórico-conceptuales y metodológicos de esta investigación se orientan para transformar las prácticas y las relaciones actuales al servicio de la enseñanza, apuntando a la fracción pedagógica-didáctica de la dimensión del problema abordado. Se trata de una investigación que puede clasificarse como colectiva y dialógica al

buscar recuperar y valorar la historia, la cultura y los saberes de la comunidad educativa intervenida con el objetivo de propiciar procesos de transformación y actualización de las prácticas educativas.

Barraza Macías (2010) sugiere el uso de estrategias participativas para generar resultados óptimos, puesto que la transformación en las relaciones surge al procurar el trabajo colaborativo, por lo que se buscó fomentar acciones colegiadas mediante la participación y el diálogo para diseñar y construir soluciones desde la misma realidad abordada. Por lo que la IBD es una metodología idónea al vincularse con la innovación educativa en el sentido de que ésta requiere de la participación comunitaria en todas las etapas de investigación, diseño y producción de recursos y/o materiales.

Cabe señalar que, como parte de la previsión de probables escenarios futuros, se consideró como variable la permanencia de la pandemia COVID-19, la cual obligó a continuar trabajando en modalidad virtual; por ello fue necesario incorporar la observación etnográfica virtual (Landaverde, 2017), por tratarse de una técnica de observación idónea para conocer la interacción de la comunidad, ajustar y aplicar los instrumentos para trasladarlos a la virtualidad, así como realizar el análisis de la colaboración e interacción entre participantes en un escenario no presencial.

Ruiz Méndez y Aguirre Aguilar (2015) consideran a la etnografía virtual como:

[...] una tecnología a través de la cual se favorece la emergencia de canales de comunicación que potencian la interactividad, tanto asincrónica como sincrónica a través de correos electrónicos, las wikis, las redes sociales, los foros, las redes de

colaboración, e incluso plataformas educativas donde se usan otros recursos como aulas virtuales, videoconferencias o la mensajería instantánea. (p. 67)

De acuerdo con Guber (2001), Ruiz Méndez y Aguirre Aguilar (2015), Landaverde (2017), Pink *et al.* (2019) también es llamada etnografía digital y/o ciber-etnografía. Los autores la sugieren como una metodología idónea para situaciones en donde el profesorado participa, planea y diseña en ambientes a distancia; en este caso, el total de los participantes son profesionales de la educación. Además, permite mantener la comunicación continua y la promoción de acciones colaborativas incorporando la tecnología.

Como lo refiere Domínguez Figaredo (2007) la etnografía virtual “argumenta y contextualiza los comportamientos sociales de acuerdo a esquemas culturales, describir los procesos de negociación, el diálogo y la construcción de significados” (p. 46) gestados en un espacio propicio para la interacción y la construcción de la comunidad, dentro y fuera de la red. No obstante, en cualquiera de sus formatos, la etnografía permite un proceso de observación que asocia la antropología, la sociología y los procesos de colaboración en los que se promueve “el intercambio de recursos tanto humanos como materiales con fines educativos y se plantea el cuestionamiento de las relaciones que existen entre cultura y poder” (Pérez Serrano, 1994, p. 16), además de la vinculación con comunidades educativas (ethohistorias) y la investigación participativa construida a partir de las relaciones entre los individuos que conforman un grupo, lo que la convierte en una técnica de observación indispensable para conocer la interacción de la comunidad, mejorar las prácticas y promover la innovación.

Los estudios etnográficos se caracterizan por ser investigaciones de un escenario pequeño, relativamente homogéneo y geográficamente limitado; por el empleo de la observación participante como estrategia fundamental para la recogida de datos, complementada con otras técnicas secundarias; por la creación de una base de datos compuesta por notas de campo, la descripción y explicación interpretativas de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigador. (Pérez Serrano, 1994, p. 21)

Además, por tratarse de una investigación que toma en cuenta las experiencias de enseñanza y aprendizaje de las artes, fue necesario incorporar conceptos como *aprender a aprender* y *aprendizajes para la vida*, los cuales resultaron clave al momento de diseñar, desarrollar y aplicar los contenidos presentados de manera secuencial en los tres cuadernillos, a partir de estrategias y actividades que fomentan el desarrollo de los procesos cognitivos y socioafectivos. Tal y como lo sugieren Díaz Barriga (2006), UPN Ajusco (2015) y Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) aprender a aprender significa:

[...] enseñar a los alumnos a que se vuelvan aprendices autónomos, independientes y autorregulados [...] implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren a nuevas situaciones. (pp. 231-233)

Se trató de retomar los contenidos aprendidos y trasladarlos a la vida diaria, de accionar el aprendizaje experiencial y el pensamiento reflexivo indispensables en el campo de las artes; de forma similar a la gestión accionada para el diseño de los cuadernillos didácticos digitales.

Por último, y como parte de las acciones realizadas durante el presente trabajo de investigación, se atendió lo que Montero Rivas (2012) propone respecto de la finalidad de toda intervención:

1. Intervenciones dirigidas a la satisfacción de alguna necesidad normativa en un grupo o sector específico de la población.
2. Intervenciones dirigidas a la transformación de condiciones de vida en general, o en aspectos particulares de ella. Aquí entran las intervenciones mediadoras, que son aquellas en las cuales se busca interceder ante grupos que se enfrentan por el control de algún recurso, o bien entre ciudadanos que demandan alguna obra o servicio.
3. Intervenciones para la concertación, en las cuales agentes externos (personas ajenas a un determinado sector o grupo social) o agentes pertenecientes a grupos o comunidades intervienen para lograr la unión de esfuerzos, recursos y conocimientos para la consecución de alguna acción o proyecto conveniente para diversos grupos o personas interesados; o bien de acuerdos generales de cooperación que pueden desglosarse en los anteriores.
4. Intervenciones cuya finalidad es la consulta sobre asuntos e intereses en diversos grupos o comunidades. (p. 61)

El mismo autor afirma, con base en la psicología comunitaria, que su intención es intervenir para transformar incluyendo a los beneficiarios potenciales y ejemplifica una intervención participativa con el proyecto *Allin Kawsay de fortalecimiento-educación popular-terapia comunitaria* realizado por Silvia Fischer y Jean Bouquet en 1986 en Perú, del cual llama la atención la similitud encontrada con la aquí descrita, puesto que los investigadores trabajaron desde la compartición de experiencias, el trabajo colectivo y el arte.

De ahí que se incluyera un modelo de intervención participativa por tratarse de uno que coincide con la metodología accionada en esta investigación así como con la base teórica-metodológica del programa educativo en cuestión. De acuerdo con Bausela Herreras (2004) los “modelos de intervención suponen distintos modelos de organización y ofrecen distintas posibilidades de acción” (p. 1), sirviendo como marcos de referencia a la hora de diseñar planes de actuación específicos conforme al ámbito investigado, contemplado las dimensiones ideológica, política y pedagógica establecidas por el *International Council for Adult Education*, en aras de lograr un análisis más preciso de la realidad observada y la mejora de las prácticas educativas al interior de la MAE. Por lo que ha sido necesario promover el trabajo colegiado entre los participantes, tomando en cuenta la dimensión del campo social en el que se incide desde una mirada microsocial y bajo una propuesta enfocada a la formación de jóvenes adultos en un espacio institucional universitario acotado. Asimismo, la flexibilidad de este modelo ha permitido incorporar sobre la marcha los ajustes necesarios para alcanzar los objetivos de investigación trazados.

Así, se reafirma que el arte, desde un enfoque educativo e incorporado a la tecnología, bajo los lineamientos de la metodología aquí expuesta y el modelo de intervención participativo propuesto, se transforma en una herramienta didáctica que permite la sensibilización del individuo, la vinculación con su contexto, el trabajo colaborativo y la interacción entre los participantes involucrados en el proceso de enseñanza y de aprendizaje; lo que, a su vez, procura resolver los vacíos encontrados (la falta de materiales didácticos digitales propios del programa educativo) para alcanzar los objetivos iniciales dispuestos (la incorporación de TIC para el diseño de los tres cuadernillos).

A continuación se presentan las categorías analíticas sobre las que se estructuró esta investigación, para después dar paso a la descripción de las tres fases de la investigación-intervención: 1) Diagnóstico; 2) Diseño de materiales; y 3) Evaluación.

4.1. Categorías Analíticas

La investigación tomó como base las siguientes categorías analíticas centrales alrededor de las cuales se integraron los contenidos que emergieron del contexto de intervención:

- 1) Incorporación de TIC en la educación, de donde se desprende la categoría *Uso pedagógico de las TIC en la enseñanza de las artes*.
- 2) Intervención pedagógica, de la que surge la categoría de *Participación y colaboración docente*.

3) Materiales didácticos y repositorios digitales, con la categoría *Desarrollo de materiales didácticos digitales para la enseñanza de las artes con enfoque educativo y su alojamiento en repositorios digitales*.

Bajo la idea de sumar a la pertinencia, planeación y ejecución de la investigación, se elaboró una matriz de marco lógico a partir de Centeno y Cubo (2013), Lugo y Kelly (2011) y Rosell Puig y González Hourruitiner (2012), con el objetivo de proporcionar una descripción detallada de las definiciones, objetivos, subcategorías, variables, indicadores y medios de verificación de las tres categorías en las que se sustenta este proyecto (ver Tabla 2), intentando con ello revelar su impacto a largo plazo en la comunidad intervenida.

Tabla 2

Categorías analíticas. Matriz de marco lógico

<i>Uso pedagógico de las TIC en la enseñanza de las artes</i>	
Definición	Se refiere a utilizar recursos TIC como medio para acceder a contenidos educativos e información, fomentar prácticas, dinamizar estrategias y potenciar el aprendizaje autorregulado de una manera más activa.
Objetivo	Desarrollar y fortalecer estrategias didácticas para que los docentes puedan mejorar y actualizar su práctica, mediante la incorporación de entornos de aprendizaje interactivos, en consonancia con las prácticas y necesidades de estudiantes del siglo XXI.

Subcategoría	Variable	Indicador	Medio de verificación
Transmisión de la información.	Uso de medios de transmisión de la información.	<ul style="list-style-type: none"> - Docentes que utilizan TIC en sus procesos de enseñanza y medios de control del aprendizaje. - Tipo de TIC empleadas. - Frecuencia. 	<p>Cuantificación (gráficas) de:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Tipo de programas y dispositivos que normalmente emplean los docentes en el aula. *Tipo de recursos que utilizan: visuales, sonoros, texto e hipertexto.
Estrategias pedagógicas con TIC.	Adaptación de recursos TIC en estrategias pedagógicas.	<ul style="list-style-type: none"> - Incorporación en las secuencias didácticas. - Índice de uso de incorporación de herramientas tecnológicas 	<p>Cuantificación de recursos utilizados en la MAE, bajo los rubros:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- Impresos 2.- Gráficos 3.- Mixtos 4.- Materiales para el docente (manuales, bibliografía...) 5.- Materiales electrónicos (archivos digitales, videos, audios, documentales...).
Áreas de oportunidad para el diseño y desarrollo de materiales didácticos digitales con fines pedagógicos.	Dificultades pedagógicas y didácticas.	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de los contenidos. - Uso de recursos didácticos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recolección de datos cualitativos a partir de una entrevista semiestructurada a docentes de la MAE. - Observación directa en el aula.

Subcategoría	Variable	Indicador	Medio de verificación
Alfabetización digital.	Dificultades técnicas (competencias y habilidades docentes).	-Frecuencia de uso de TIC para resolver problemas de aprendizaje: *Disponibilidad. *Comprensión. *Comunicación. *Competencias mediáticas. *Competencias audiovisuales. *Comportamiento del usuario. *Habilidades de uso. - Tipos de recursos TIC incorporados a la práctica docente.	- Comparación de los datos arrojados por la entrevista y la observación directa en el aula, e indirecta mediante grabaciones de clases. - Autoevaluación docente. - Gráfica cuantificable del número de recursos digitales manejados por docentes y estudiantes.
Cultura digital en el espacio institucional.	Flexibilidad en la enseñanza y entornos de aprendizaje.	-Entornos de aprendizaje usados por docentes. -Política institucional vinculada a la cultura digital. -Capacitación y desarrollo de las habilidades digitales en la comunidad estudiantil. -Tipos de prácticas docentes desarrolladas mediante TIC.	- Entrevista - Formularios

Subcategoría	Variable	Indicador	Medio de verificación
Pertinencia de los cuadernillos didácticos digitales.	Vinculación de los contenidos a las asignaturas	-Actualización de los planes de estudio. -Recuperación de experiencias docentes -Modelo de diseño de materiales didácticos	- Encuesta a los posibles usuarios de los cuadernillos (docentes y estudiantes) - Análisis Documento Fundamental de la MAE. - Análisis del diseño de otros recursos similares y experiencias de implementación de cuadernillos didácticos digitales (<i>e-book</i>).
<i>Participación y colaboración docente</i>			
Definición	Permite detectar la interacción en el trabajo colaborativo para el diseño de materiales didácticos digitales.		
Objetivo	Analizar las experiencias de enseñanza de las artes implementando TIC con fines pedagógicos, reconociendo la importancia del trabajo colaborativo, la interacción, retroalimentación y comunicación continua como aspectos clave para mejorar el contexto educativo y como estímulo y reforzamiento del aprendizaje (<i>redes de cooperación</i> , Becker, 2008), en la comunidad de la MAE.		
Subcategoría	Variable	Indicador	Medio de verificación
Experiencias docentes	Percepciones sobre la implementación de TIC con fines pedagógicos.	- Percepciones sobre el uso de recursos digitales y sobre estrategias didácticas basadas en TIC. - Apropiación de los recursos de la web 2.0 como parte de la actualización e innovación docente.	- Entrevista - Observación

Subcategoría	Variable	Indicador	Medio de verificación
Trabajo colaborativo para la gestión de proyectos y productos didácticos digitales.	Participación y colaboración en colectivo.	<ul style="list-style-type: none"> - Tipo de recursos digitales implementados en la práctica docente. - Número de proyectos colaborativos desarrollados. - Frecuencia de reuniones colegiadas para desarrollar proyectos y recursos didácticos digitales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Listas de participantes. - Listas de recursos utilizados actualmente por docentes y estudiantes.
<i>Desarrollo de materiales didácticos digitales para la enseñanza de las artes con enfoque educativo y su alojamiento en repositorios digitales</i>			
Definición	Consiste en la generación de recursos educativos abiertos que procuren la enseñanza y el aprendizaje de las artes de una forma más dinámica y acorde al contexto actual a través de su compartición en repositorios digitales.		
Objetivo	Diseñar e implementar material didáctico digital, que abone a los procesos de enseñanza y aprendizaje de las artes, en la MAE, y su alojamiento en repositorios digitales.		
Subcategoría	Variable	Indicador	Medio de verificación
Pertinencia de los materiales didácticos digitales.	<p>Materiales análogos.</p> <p>Materiales digitales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Accesibilidad - Flexibilidad - Interactividad - Acceso abierto 	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación global de cada uno de los recursos mediante foro abierto mediante registro de observación basado en las categorías analíticas establecidas. - Observación participante.

Subcategoría	Variable	Indicador	Medio de verificación
Pertinencia de los tres cuadernillos didácticos digitales elaborados.	Alojamiento y funcionamiento en el repositorio ReDCA, FA. Uso e incorporación del material por parte de los docentes.	- Accesibilidad - Flexibilidad - Conectividad - Funcionalidad - Características de imagen, audio e hipertexto. - Utilidad - Frecuencia	- Comparativa de uso de los materiales (cuadernillos) diseñados, en contraste con otros recursos tecnológicos similares. - Prueba de verificación y uso a través de un foro abierto.
Valoración de los tres cuadernillos digitales.	Diseño, temáticas, estructura y desarrollo de cada cuadernillo. Alojamiento de los OA al repositorio ReDCA, FA.	- Percepción del docente respecto al uso y aplicación de los tres cuadernillos didácticos digitales en su práctica, respecto a la medición de características: usabilidad, accesibilidad, narrativa interactiva, transmisión de la información multimedia, inmaterialidad, y comunicación multisensorial.	- Seguimiento de la utilización de los cuadernillos por docentes y estudiantes de la FA y de otras Facultades de la UAQ.

*Nota:*Elaboración propia (2020) a partir de Centeno y Cubo (2013), Lugo y Kelly (2011) y Rosell Puig y González Hourruitiner (2012).

Como puede observarse en la Tabla 2, en el transcurrir de la investigación se fueron identificando las subcategorías y los elementos (variables, indicadores y medios de verificación) que permitieran convertirlas en observables, reconociendo que el sector

educativo está ya encaminado hacia una cultura tecnológica y por ello los materiales didácticos deben evolucionar junto con las habilidades docentes, las necesidades en el estudiantado y los perfiles institucionales; además de tomar en cuenta que las instituciones culturales han ido sumando recursos tecnológicos a sus prácticas, entre ellos la integración y conservación de su acervo por medio de la tecnología, en los repositorios digitales.

4.2. Población

A la fecha en que se realizó la investigación, la población total de la MAE se conforma por tres generaciones de estudiantes (dos generaciones ya egresadas y una en curso), y una plantilla docente de siete académicos.

Como parte de las características de la población, es necesario señalar que el 95 % del estudiantado de la MAE son, a su vez, docentes en distintos niveles educativos e imparten diversas asignaturas y talleres, tanto en el ámbito público como en el privado. El personal docente cuenta con años de experiencia a nivel superior y cuatro de ellas están comprometidas desde el proceso de creación de este programa.

Para integrar el grupo de colaboradores que constituyó una muestra cualitativa de la comunidad de la MAE, se invitó a participar al total de esta comunidad; sin embargo, por cuestiones de agenda e intereses participaron cuatro docentes (en adelante A, B, C y D) adscritas a la Facultad de Artes, UAQ, y cuatro estudiantes, quienes al momento de llevarse a cabo la intervención cursaban tercer semestre. Sus perfiles como profesionales del arte y la educación son heterogéneos, siendo precisamente esta característica lo que enriquece el trabajo colaborativo y permite el cruce de ideologías y disciplinas que, por mencionar

algunas, destacan: música, historia del arte, comunicación, literatura, teatro, danza folclórica, psicología, pedagogía y artes visuales. Es importante señalar que, conforme se avanzó en los procesos y las fases de investigación, fue necesario invitar a colaborar a una quinta estudiante egresada de la primera generación de la MAE, esto debido a que para el diseño de una de las actividades contenidas en el cuadernillo 3 era fundamental incorporar conocimientos sobre arquitectura; por lo que la población de estudiantes incrementó de cuatro a cinco en la fase 2 Diseño de materiales.

Se procuraron las condiciones para establecer una relación horizontal entre ellos, y entre ellos y la investigadora, atendiendo a “los principios prescriptivos que enfatizan el diálogo y la colaboración del Enfoque Crítico Progresista” (Barraza Macías, 2010, p. 29) tan necesario en proyectos centrados en la innovación educativa, en donde el mismo agente educativo atiende una necesidad o situación práctica y la resuelve; de ahí que se adecuara una planificación estratégica en la que se incluyeran metas congruentes con las necesidades de las participantes y las de su micro contexto educativo.

4.3. Consideraciones Éticas

Es importante destacar que desde la planificación y el diseño se contempló lo necesario para contar con el consentimiento informado y firmado de cada una de las personas participantes, a quienes se les explicó desde un inicio (en el Taller) cuál sería su papel y hasta dónde llegaba su participación, garantizando con ello su bienestar y el anonimato a lo largo de la investigación. Asimismo, se cuenta también con el consentimiento institucional para utilizar el nombre del programa educativo en el que se

centra esta investigación; además del registro de los tres cuadernillos a fin de dar cabida al cumplimiento de los requisitos y criterios institucionales de la UAQ.

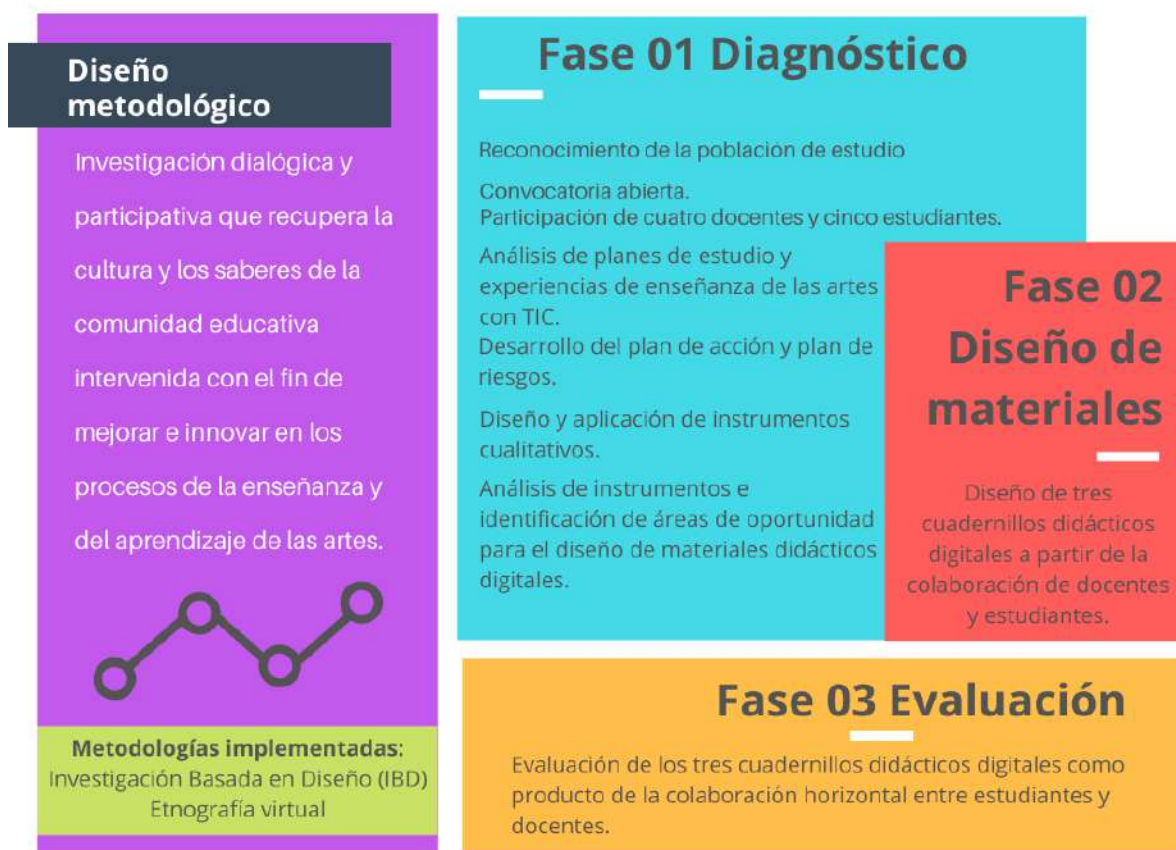
4.4. Intervención

Como se ha comentado, el proceso se dividió en tres fases: 1) Diagnóstico, 2) Diseño de materiales, y 3) Evaluación. De estas fases se desprendieron otras acciones con la intención de acotar cada uno de los procedimientos necesarios para la investigación y el análisis de las actividades asignadas a los participantes, para así cumplir con los objetivos establecidos en congruencia con el diseño metodológico (ver Figura 1).

Se tomó en cuenta lo señalado por Barbosa y Moura (2013) respecto de la importancia de planificar con base en la ejecución, control y evaluación del proyecto, estimar tiempos y seguir un cronograma, gestionar recursos, realizar la repartición equitativa de tareas, y preparar los recursos e instrumentos, el análisis de indicadores de riesgos y la evaluación final, conforme a las adaptaciones implementadas a fin de continuar a pesar de la virtualidad obligada tras la llegada de la pandemia COVID-19 (Foro de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2020).

Figura 1

Diseño metodológico



Nota: Elaboración propia (2021).

4.3.1. Fase 1 Diagnóstico

El diagnóstico permitió el análisis de la situación del que se derivó la planificación que aquí se describe, lo que posibilitó la recuperación de experiencias al ser un proceso observable y considerar las competencias tecnológicas de los y las participantes, conocer las características del programa educativo y las prácticas educativas recurrentes en este contexto, así como analizar la necesidad o no de implementar capacitaciones y/o asesorías

técnicas por expertos externos. En esta primera fase se diseñaron el plan de acción, el plan de riesgos y los instrumentos de recolección de información.

Tras este primer acercamiento al campo de estudio y a la población, se convocó a la comunidad a participar y, como se señaló en el apartado 4.2 Población, el grupo de trabajo se integró por profesionales dispuestos a trabajar en colaborativo de forma horizontal para compartir sus experiencias y diseñar los tres cuadernillos didácticos digitales. En esta etapa también fue necesario revisar, ajustar y seguir los indicadores trazados para cada categoría analítica:

1. *Uso pedagógico de las TIC en la enseñanza de las artes.* Su objetivo es fortalecer estrategias didácticas a fin de que las docentes de la MAE incorporen entornos de aprendizaje interactivos. Esta categoría permite conocer el porcentaje y tipo de recursos TIC empleados en sus procesos de enseñanza de las artes, a partir de los indicadores; y muestra la pertinencia de conceptos y teorías como sociedad del conocimiento, globalidad cultural y alfabetización digital. De aquí se desprende una subcategoría para identificar las áreas de oportunidad para el diseño y desarrollo de materiales didácticos digitales; así como la variable para conocer las dificultades a las que se enfrentan los docentes (roles pasivos o la no comprensión de los contenidos, entre otros) También el uso de medios de transmisión de la información y la adaptación de recursos TIC en estrategias pedagógicas.
2. *Participación y colaboración docente.* Tiene como finalidad conocer las dinámicas de trabajo y cooperación entre las docentes participantes, sobre todo en lo relacionado con la creación de materiales y contenidos, lo que finalmente se refleja en el diseño de los materiales que aquí se proponen, recordando que la estructura de

esta participación se sustenta en el enfoque planteado por Becker (2008), la *red antropológica de cooperación*, desde la cual el arte y la educación tienen cabida. Tomando en cuenta lo propuesto por Barraza Macías (2010) respecto de la colaboración y el diálogo constructivo para la solución de problemas, es que se logra la integración armónica de los equipos docentes y estudiantil y las variables de esta categoría permiten recuperar su percepción y experiencia sobre el uso de plataformas educativas y de estrategias didácticas basadas en TIC. Asimismo, los indicadores exponen el número de proyectos colaborativos, los tipos de recursos implementados en la práctica docente y la frecuencia de reuniones colegiadas como parte de un esfuerzo conjunto e interdisciplinario que procura la calidad pedagógica en el material final.

3. *Desarrollo de materiales didácticos digitales para la enseñanza de las artes con enfoque educativo y su alojamiento en repositorios digitales.* Su objetivo es diseñar tres cuadernillos didácticos digitales para la enseñanza de las artes, y su implementación en el Repositorio de la Cultura Artística (ReDCA), de la Facultad de Artes (FA). Incluye la planeación y ejecución de un proceso de capacitación a los agentes involucrados procurando con ello que identifiquen, seleccionen, diseñen, produzcan y apliquen materiales didácticos digitales. Además, en esta categoría se analizan las posibilidades para diseñar, atendiendo a lo pedagógico-didáctico, así como su adecuado funcionamiento en el repositorio como recurso de enseñanza de las artes vinculadas a la educación.

La información resultante del diagnóstico arrojó que se trataba de la primera ocasión en que el colectivo trabajaba de manera horizontal y permitió el acercamiento a los criterios de formación, aptitudes, actitudes y conocimientos tanto de docentes como de estudiantes participantes. La exploración y el análisis detectaron la escasa utilización de TIC y la falta de materiales didácticos relacionados con las particularidades de este programa educativo, lo que confirma como oportuno el diseño de los tres cuadernillos didácticos digitales.

Tal y como lo propone la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación [UNESCO-IIEP] (2018), desde el inicio se buscó fomentar relaciones constructivas entre los participantes, y planificar y accionar con responsabilidad, siguiendo la metodología, generando los instrumentos necesarios; por lo que a continuación se presentan el plan de acción y el plan de riesgos.

4.3.1.1. Plan de Acción.

En un inicio se trazó el plan de acción a partir de las consideraciones establecidas en el Marco Común de Competencia Digital Docente (2017) que plantea que la adquisición de dicha competencia promueve el trabajo colaborativo, fomenta la creación de contenidos digitales y procura la resolución de distintos problemas que pueden estar próximos a la intervención que aquí se propone, debido a que:

[...] puede definirse como el uso creativo, crítico y seguro de información y comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el tiempo libre, la inclusión y la participación en la sociedad. (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado [INTEF], 2017, p. 12)

Como puede notarse, el Marco español se centra exclusivamente en la competencia digital docente, por lo que fue necesario redireccionar y contemplar lo propuesto en el Marco Europeo de Competencia Digital Educativa (DigCompEdu) el cual tiene como finalidad proporcionar un marco de referencia general a los desarrolladores de modelos de competencia digital. El DigCompEdu abarca las competencias de las organizaciones educativas e incluye las competencias profesionales y pedagógicas del profesorado y las competencias digitales del estudiantado, por lo que resultó sumamente apropiado debido a que las características de la población muestra se acoplan mejor al Marco europeo fundamentado en seis áreas: 1) Compromiso profesional; 2) Contenidos digitales; 3) Enseñanza y aprendizaje; 4) Evaluación y retroalimentación; 5) Empoderamiento de los estudiantes; y 6) Desarrollo de la competencia digital de los estudiantes.

La competencia digital de los educadores se expresa en su capacidad para utilizar las tecnologías digitales, no solo para mejorar la enseñanza, sino también en sus interacciones profesionales con compañeros, estudiantes, padres y otras partes interesadas, para su desarrollo profesional individual y para el bien colectivo y la

innovación continua en la organización y en la profesión docente. (Punie, 2017, p. 19)

Lo que lleva a establecer las competencias digitales necesarias para que los profesionales de la educación implementen estrategias de enseñanza y aprendizaje específicas al currículo, innovadoras, eficaces y adecuadas a cada contexto educativo a partir del desarrollo de las veintidós competencias articuladas en las seis áreas arriba descritas conforme a los niveles de aptitud y progresión de las etapas de desarrollo de competencias. Las prácticas docentes alineadas a lo establecido en el DigCompEdu promueven la selección, creación y modificación de recursos digitales mediante procesos de colaboración que fortalecen el desarrollo profesional continuo (Punie, 2017, pp. 24-27). De ahí que las acciones y actividades establecidas tomen en cuenta el DigCompEdu y hayan sido planificadas conforme a las categorías analíticas tal y como se observa en la siguiente Tabla 3.

Tabla 3

Acciones y tareas

Categorías	Actividades	Tareas	Fecha de realización
		1.1. Diseño de encuesta para conocer los recursos tecnológicos utilizados en la práctica docente (tipo de programas, aplicaciones, plataformas, dispositivos), tomando en cuenta lo propuesto por DigCompEdu.	Noviembre 2020
		1.2. Ajuste instrumento	Febrero 2021
		1.3. Aplicar encuesta	Junio 2021
		1.4. Análisis de datos	Julio 2021
Uso pedagógico de las TIC en la enseñanza de las artes	1. Diseño de instrumentos.	2.1. Diseño del cuestionario de cuantificación y reconocimiento de materiales didácticos utilizados por docentes en la MAE, y por los estudiantes en su práctica profesional como maestros en distintos niveles educativos.	Octubre 2020
		2.2. Ajuste instrumento	Febrero 2021
		2.2. Aplicar cuestionario	Junio 2021
		2.3. Análisis de datos	Julio 2021
		3.1. Diseño de entrevista semiestructurada.	Nov 2020
		3.2. Ajuste de instrumento	Marzo
		3.3. Aplicación entrevista a docentes participantes.	Junio 2021
		3.4. Análisis de datos	Julio 2021

Categorías	Actividades	Tareas	Fecha de realización
		1.1.1. Diseño de formato de colaboración y compromiso para ser firmado por los participantes.	Marzo 2021
	1. Convocatoria.	1.1.2. Recabar firmas, acción que permite confirmar el número de participantes.	Mayo de 2021
		1.1.3. Establecer calendario de reuniones colegiadas.	Julio 2021
	2. Impartición del		
Participación y colaboración docente	Taller <i>Diseño de material didáctico digital para docentes</i>		19 al 23 de julio de 2021
	3. Aplicar instrumentos cualitativos para definir las estrategias didácticas basadas en TIC, la apropiación de recursos tecnológicos y el trabajo colaborativo, al interior de la MAE, para la gestión de proyectos y desarrollo de materiales bajo los indicadores: trabajo y proyectos colaborativos; reuniones colegiadas.	3.1. Ejecución de reuniones colegiadas para establecer temáticas, contenidos y estrategias pedagógicas sobre las cuales se diseñarán los cuadernillos.	Agosto 2021 a junio 2022
		3.2. Bitácoras	Agosto 2021 a junio 2022

Categorías	Actividades	Tareas	Fecha de realización	
<i>Desarrollo de materiales didácticos digitales para la enseñanza de las artes con enfoque educativo y su alojamiento en repositorios digitales</i>	1. Verificación de la pertinencia, diseño e implementación de los tres cuadernillos didácticos digitales.	1.1. Realización del diseño considerando:		
		- Características de los materiales digitales (accesibilidad, flexibilidad, interactividad, acceso abierto).	Febrero a junio 2022	
	2. Diseño entrevista semiestructurada al encargado del repositorio ReDCA, a fin de conocer el funcionamiento y las especificaciones a cumplir.			Junio 2021
		2.1. Aplicación entrevista		Julio 2021
		2.2. Análisis		Agosto 2021
	3. Realización de un foro abierto para valorar: diseño, contenidos, estructura, transmisión de la información, comunicación sensorial, alojamiento en ReDCA.	2.3. Asesorías externas ²		Octubre 2021
		3.1. Diseño del instrumento de registro de observación.		Abril 2022
		3.2. Realización de foro abierto.		Mayo 2022
		3.2. Análisis		Mayo 2022
		3.2. Atender la información recuperada y realizar las adecuaciones necesarias en el material diseñado.		Junio 2022

Nota: Elaboración propia (2020).

² Se entiende por *asesoría externa* a toda orientación informativa realizada por expertos ajenos al grupo de participantes, con la intención de guiar el diseño de los materiales didácticos digitales.

La planificación se acompaña de la revisión del plan de estudio y otros documentos institucionales con la intención de lograr la congruencia entre el recurso educativo abierto a desarrollar, los objetivos propios del programa educativo en cuestión, y los propósitos de esta investigación. Se procura el diseño estratégico que permita la transferencia de los conocimientos vinculada con la participación de docentes y estudiantes, mediante diversas actividades que permitan reflexionar, integrar conceptos, actualizar las prácticas y consolidar los procesos educativos en la MAE a través de tres vertientes a accionarse durante las fases de la intervención: la implementación de TIC, el trabajo colaborativo y el diseño de materiales.

Como se observa, la planeación incluyó algunas acciones enfocadas a la colaboración entre los agentes participantes:

- a) Al término del Taller *Diseño de material didáctico digital para docentes*, impartido por quien escribe, a través del Centro de Investigación en Tecnología Educativa (CITE) y la Dirección de Desarrollo Académico de la UAQ, dirigido a las cuatro docentes de la MAE, se definieron, dividieron y planificaron las actividades a realizar entre los involucrados, de manera individual y/o en colectivo.
- b) Mediante reuniones colegiadas, el equipo docente precisó los contenidos teórico-metodológicos a incluir en los tres cuadernillos.
- c) El estudiantado determinó en conjunto los recursos visuales a incorporar como apoyo al proceso de enriquecimiento de la información de los contenidos.
- d) Se solicitaron dos asesorías externas a la administración del ReDCA y una más al personal del CITE, con el objetivo de que los participantes recibieran estrategias de

apoyo para atender cuestiones técnicas durante todo el proceso de diseño, considerando los requerimientos y condiciones particulares de este repositorio.

- e) La valoración del material final se realizó en colectivo, al término de la intervención, mediante un foro abierto.

4.3.1.2. Plan de Riesgos.

De acuerdo con Buendía (2009) hubo que calcular el riesgo, entendido como la probabilidad de ocurrencia de un evento, para ubicar aquellas tareas o acciones que puedan llegar afectar la investigación en alcance, tiempo, costo y calidad. Por ello, la administración del riesgo se atendió de manera constante, a partir de lo siguiente:

1. Identificar los riesgos.
2. Analizar los riesgos y determinar el impacto en alcance, tiempo, costo y calidad.
3. Poner en marcha las acciones concretas que se realizarán para contener el riesgo
4. Control, monitoreo y administración (*gobernanza*) de todos los riesgos durante todo el proyecto.

El plan de riesgos puesto en marcha integró oportunidades y amenazas, tanto externas como internas, con la premisa de aminorar la incertidumbre, alcanzar los objetivos y mantener el control y/o monitoreo constante. Como lo señala Berzal (2018) es fundamental comprender los riesgos del proyecto y tomar medidas proactivas para evitar, gestionar o mitigar dichos riesgos. Así, la gestión o manejo de riesgos mostrado en las

Tablas 4 y 5 permitió maximizar las oportunidades y minimizar el impacto de los considerados como amenazas.

Tabla 4

Gestión de riesgos internos

Riesgos internos	Probabilidad de oportunidades	Probabilidad de amenazas
COSTOS	Los recursos/plataformas gratuitas en las que podrían diseñarse los cuadernillos, aminoran los costos en la producción de recursos didácticos digitales. Buscando precisamente maximizar los eventos positivos, es que se realizará la búsqueda para encontrar la plataforma que mejor se adecúe a las características del producto que se busca diseñar.	Un recurso gratuito puede contener en una marca de agua que queda adherida al diseño final (como el logotipo o marca propia del programa), lo que puede resultar en un inconveniente para su inserción en el repositorio de la Facultad de Artes.
	CALIDAD	Se observa como una oportunidad el poder aprender a utilizar recursos tecnológicos innovadores al momento de realizar el diseño de los cuadernillos, para lo que será pertinente y adecuado el buscar la asesoría de un experto en el diseño y manejo de este tipo de recursos digitales.

Riesgos internos	Probabilidad de oportunidades	Probabilidad de amenazas
CALIDAD	<p>Con la intención de trabajar colaborativamente y lograr el correcto funcionamiento de los cuadernillos en el repositorio, se buscará la asesoría del administrador, por tratarse de un experto en la implementación de los materiales en el ReDCA.</p>	<p>Se buscará la orientación del CITE, pues cuenta con los recursos humanos y materiales para el diseño de recursos multimedia. Así como realizar y firmar un convenio de colaboración de asistencia académica institucional con facultades cuyos alumnos puedan realizar estadias fungiendo como programadores de software, animación e ingenieros en informática.</p>
CAPACITACIÓN	<p>Prever dar soporte técnico y capacitación a los participantes, para que reciban la orientación técnica necesaria para diseñar y desarrollar los cuadernillos. Se buscará apoyo del CITE.</p>	<p>Que estudiantes y docentes no tomen la capacitación con seriedad, o falten a las asesorías técnicas.</p>
RECURSOS HUMANOS	<p>El diseño y selección de contenidos de los cuadernillos se convierte en una gran oportunidad para promover el trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes de la MAE. Se calcula que el proyecto podrá llevarse a cabo contando como mínimo con la participación de 4 docentes y 4 estudiantes. Se prevé la firma de acuerdos de participación, confidencialidad y consentimiento informado de cada uno de los involucrados.</p>	<p>La carga de trabajo y los distintos horarios puede considerarse factor de riesgo. No lograr alinear los tiempos y las agendas podría provocar que, llegado el momento, no se cuente con la participación del total de docentes que colaboran en el programa de la MAE, ni con el total de estudiantes. Para intentar mitigar este riesgo, se buscará asegurar su participación mediante la firma de acuerdos de participación y confidencialidad.</p>

Riesgos internos	Probabilidad de oportunidades	Probabilidad de amenazas
TIEMPO	Mantener de manera permanente la actualización del cronograma, contemplando los posibles escenarios, para terminar las actividades en tiempo y forma.	Se considera una amenaza el que docentes y estudiantes participantes no cumplan en tiempo y forma con los tiempos acordados.

Nota: Elaboración propia (2020).

Tabla 5

Gestión de riesgos externos (ecosistema)

Riesgos externos	Probabilidad de oportunidades	Probabilidad de amenazas
TIEMPO	-----	La prolongación de la pandemia COVID-19 no permitiría en un futuro cercano el regreso presencial a las aulas, lo que implicaría el ajuste en algunas de las técnicas e instrumentos que se tienen contemplados, entre ellos, la técnica de observación participante.
RECURSOS HUMANOS	-----	
INFRAESTRUCTURA	-----	
SALUD	-----	Asimismo, la pandemia del COVID-19 puede representar un riesgo para la salud física y emocional de los participantes, misma que podría verse reflejada en el entusiasmo y profundidad de su participación.

Nota: Elaboración propia (2020).

Como parte de la previsión de probables escenarios futuros, se consideró como una variable la permanencia de la pandemia COVID-19, misma que obligó a continuar en la modalidad virtual, incorporando así la ya señalada etnografía virtual, en conjunto con la IBD, a fin de asegurar una adecuada respuesta a los procesos y acciones planteadas en esta investigación a partir de la integración de métodos (Bericat, 1998; Bisquerra, 2009; Cohen y Gómez Rojas, 2019).

La Figura 2 permite observar que el impacto de los riesgos fue considerable debido a que todos los rubros, tanto internos como externos, se mantuvieron en un nivel medio-alto durante las tres fases de intervención.

Figura 2

Priorización y probabilidad de riesgos



Nota: Elaboración propia (2020).

La atención a los riesgos arriba señalados y su calendarización se muestran tal y como sigue en la Tabla 6.

Tabla 6

Atención de riesgos

POSIBLES RIESGOS INTERNOS	ACCIONES PARA MITIGAR LOS RIESGOS INTERNOS	TIEMPO EMPLEADO
Costos y calidad	Búsqueda de plataformas, programas y recursos gratuitos desde los cuales puedan diseñarse los cuadernillos.	Abril mayo y junio 2021
	Acercamiento con el personal del CITE para solicitar apoyo técnico en la creación de los cuadernillos.	Agosto 2021
	Acercamiento con el administrador del ReDCA para cumplir con los lineamientos necesarios en la inserción de los cuadernillos en el repositorio.	Marzo y septiembre 2021
Capacitación y recursos humanos	Una vez logrado el acercamiento con el CITE, se agendó la capacitación a estudiantes y docentes de la MAE, participantes de este proyecto.	Septiembre 2021
POSIBLES RIESGOS EXTERNOS	ACCIONES PARA MITIGAR LOS RIESGOS EXTERNOS	TIEMPO EMPLEADO
Pandemia COVID-19 y el no retorno presencial a las aulas.	Ajustar los instrumentos de acuerdo con la metodología de la etnografía virtual.	Julio 2021 a julio 2022

Nota: Elaboración propia (2020).

La puesta en marcha de acciones concretas permitió contener y ajustar cada uno de los riesgos, de manera tal, que el cauce de la investigación permitiera ejecutar en tiempo y forma a partir del control, monitoreo y administración (*gobernanza*) de los riesgos presentados (Buendía, 2009).

4.3.1.3. Instrumentos.

La recolección de información cualitativa fue posible mediante la implementación de instrumentos que permitieran recabar la información tanto en los procesos de observación como en la consulta a los actores sociales involucrados, docentes y estudiantes de la MAE, a fin de conocer los distintos puntos de vista en relación con la necesidad de incorporar la tecnología a las prácticas educativas, su posición respecto al uso de TIC y al trabajo colaborativo, y su participación en el diseño de materiales didácticos digitales. Dos instrumentos fundamentales utilizados permanentemente durante la intervención fueron:

Bitácora. Se consideró necesario llevar una bitácora como instrumento de registro cronológico de cada uno de los procesos y acciones alrededor de la investigación por tratarse de un apunte escrito que posibilita, atendiendo a las anotaciones, implementar las adecuaciones necesarias, vigilar el cumplimiento de los procesos y tiempos, y analizar la información recopilada al momento de recoger el material.

Observación participante. Técnica que permitió observar a los participantes en sus distintos niveles de acción; es decir, la forma en que construyen las relaciones profesionales colaborativas en su propio contexto educativo, desde la no presencialidad por pandemia,

mostrando cómo éstas favorecen o no la construcción del conocimiento, y cómo pueden incorporarse TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las artes.

La Tabla 7 muestra los instrumentos diseñados para la recolección de información y la fase en la que fueron aplicados.

Tabla 7

Instrumentos diseñados y aplicados

Fase 1	Fase 2	Fase 3
Diagnóstico	Diseño de materiales	Evaluación
Bitácora	Bitácora	Bitácora
Observación participante	Observación participante	Observación participante
Entrevista semiestructurada		Registro de observación (foro abierto)
Encuesta sobre el uso y nivel tecnológico		
Cuestionario de cuantificación de materiales didácticos		
Encuesta sobre cómo perciben la relación entre el arte, la educación y la tecnología		

Nota: Elaboración propia (2021).

Además, fue necesario el análisis de documentación y las reuniones periódicas para “intercambiar información entre los implicados, buscar vías de solución a los problemas, corregir y/o mejorar el proceso y poder reajustar los compromisos individuales” (Jairot i

García, 2001, p. 387), mismas que iniciaron en la fase diagnóstica y continuaron hasta la de evaluación.

Moriña (2006) recomienda tener en cuenta siempre que los agentes principales en nuestra investigación son los informantes y colaboradores, sin ellos no se podría investigar ni escribir la historia, por ello sugiere la implementación y uso de acuerdos de confidencialidad entre todas las partes, acuerdos que fueron realizados y firmados como paso siguiente a la confirmación de los participantes.

Entrevista semiestructurada aplicada a las cuatro docentes participantes

Una vez integrado el grupo de colaboradores, se aplicó la entrevista semiestructurada a las cuatro docentes participantes, se llevó a cabo el registro de respuestas y se evaluó la calidad de las entrevistas, lo que permitió conocer cuáles son sus experiencias y percepciones al implementar TIC con fines pedagógicos para después realizar un proceso de contrastación de la información obtenida. Se indagó sobre las necesidades y/o requerimientos que cada una observa respecto de incorporar recursos tecnológicos al proceso de enseñanza y aprendizaje de las artes. Los indicadores definidos fueron: 1) percepciones sobre el uso de recursos digitales; 2) percepciones sobre estrategias didácticas basadas en TIC e implementadas por docentes; 3) apropiación de los recursos de la web 2.0 como parte de la actualización e innovación docente; y 4) trabajo colaborativo, rastreando con ello las formas en que se desenvuelven y organizan para la gestión de proyectos y el diseño de productos didácticos, el registro de los recursos que comúnmente implementan, el número de proyectos colaborativos en los que participan y la frecuencia de reuniones colegiadas. En la Tabla 8 se muestra el instrumento utilizado.

Tabla 8*Guión de entrevista semiestructurada*

Dimensión (1) actitud

1. ¿Podría compartir tres objetivos por los que considera se utilizan TIC?
2. ¿De qué manera ha experimentado el uso de la tecnología en actividades relacionadas a su campo de enseñanza?
3. ¿Considera que las actividades didácticas mejoran con el uso de TIC en las aulas universitarias?
4. ¿De qué manera percibe el uso de la tecnología con fines pedagógicos-didácticos?
5. ¿Cree pertinente la implementación de TIC dentro de los programas educativos universitarios?, ¿y en la enseñanza de las artes?

Dimensión (2) uso

6. ¿Usted utiliza o ha utilizado TIC?, de ser posible ejemplifique con su práctica docente.
7. ¿Cuáles de los recursos TIC considera más efectivos para la enseñanza de las artes?
8. ¿Qué tipo de recursos TIC aplica en su práctica docente? (programas básicos, bibliotecas y bases de datos digitales, herramientas de la web 2.0, plataformas sociales, programas de edición (audio, video e imagen), plataformas de enseñanza (Moodle, VirtualUAQ), repositorios, entre otros.
9. ¿Ha creado algún material digital y/o recursos en red para la enseñanza?
10. ¿Qué tipo de recurso consideraría pertinente utilizar en la enseñanza de las artes y bajo qué temas?

Nota: Elaboración propia a partir de Mirete Ruiz, García Sánchez y Hernández (2015).

Entrevista semiestructurada al administrador del ReDCA

Mientras que la entrevista al administrador del repositorio ReDCA tuvo el propósito de conocer los requerimientos necesarios a tomar en cuenta durante el diseño de los tres cuadernillos, a fin de obtener un acercamiento sobre cómo trabajar para alcanzar, en el diseño final, los indicadores de accesibilidad, flexibilidad, interactividad y acceso abierto. Cabe mencionar que fue necesario establecer un segundo acercamiento para verificar algunos elementos técnicos a incorporar, ajustes y precisiones necesarias a atender para alojar con éxito el material diseñado en el repositorio de la Facultad de Arte.

Encuestas y cuestionarios

Los instrumentos diseñados para ser aplicados a las docentes participantes fueron la *encuesta sobre el uso tecnológico en la práctica docente* y el *cuestionario de cuantificación de materiales didácticos utilizados*, tomando en cuenta las variables de uso de medios de transmisión de la información, atendiendo los indicadores porcentaje de docentes que utilizan las TIC en sus procesos de enseñanza y como medios de control de aprendizaje; la variable adaptación de recursos TIC en estrategias pedagógicas para conocer el tipo de material didáctico utilizado por las docentes en su práctica al interior de la MAE, la frecuencia de uso, así como la adaptación de recursos digitales como parte de sus estrategias pedagógicas, tomando en cuenta la comprensión de contenidos, el uso dado a estos recursos didácticos y, si con ello, logran resolver algunos de las problemáticas detectadas.

Se diseñaron dos encuestas electrónicas elaboradas a través de formularios de Google para ser aplicadas a estudiantes, la primera con el propósito de conocer sobre el uso

y nivel tecnológico y la segunda sobre cómo perciben la relación entre el arte, la educación y la tecnología. Ambos instrumentos se relacionan con la tercera categoría *Uso y desarrollo de materiales didácticos digitales para la enseñanza de las artes y su alojamiento en repositorios digitales* a fin de comprender la pertinencia o no de los recursos didácticos digitales en su particular contexto educativo.

Registro de observación (foro abierto)

Este registro se diseñó específicamente para recabar información obtenida durante el foro abierto realizado en la fase 3. Evaluación. Dicho instrumento contiene rubros donde se detallan fecha, hora de inicio y cierre, focos de observación, registro y evidencias, con el propósito de recoger información sistematizada desde un sentido fiel a lo acontecido y las ideas compartidas entre los asistentes al encuentro, diseñado para guiar la observación a partir de las categorías analíticas establecidas.

En seguida se detallan los procesos realizados durante la etapa dedicada al diseño de materiales, período en que se materializan los esfuerzos resultados del trabajo colaborativo.

4.3.2. Fase 2 Diseño de Materiales

Debe señalarse que la revisión de los planes de estudio y otros documentos institucionales ha sido necesaria para lograr la congruencia entre el diseño de los cuadernillos y los objetivos propios del PE en cuestión (Cárdenas, Paladines, Cabrera, Blacio y Ramírez, 2013). Una vez realizado el análisis en colectivo del mapa curricular y de las experiencias de enseñanza de las artes utilizando TIC con fines pedagógicos; se

identificaron áreas de oportunidad para el diseño de materiales didácticos digitales a partir de la relación del arte, la educación y la tecnología, por lo que fue necesario:

- Calcular los niveles de uso tecnológico de estudiantes y docentes, así como otras variables que están directamente relacionadas con la tecnología (personales, socioeconómicas, capacitación previa, entre otras).
- Conocer la frecuencia, la inmersión o el conocimiento y manejo de cada programa y/o plataforma, y la habilidad para el uso educativo de cada dispositivo.
- Tomar en cuenta las condiciones técnicas, qué recursos se requieren y con cuáles cuenta la institución.
- Establecer una guía de formación y una secuencia didáctica a partir de las habilidades de docentes y de estudiantes.
- Estructurar la intervención teniendo como base la participación y el trabajo colaborativo, mediante la metodología IBD.

Se definió trabajar de manera permanente con los participantes, para ello fue necesario subdividirse en dos grupos y conciliar fechas de trabajo. Con las cuatro docentes se establecieron reuniones periódicas bajo un esquema semanal, mediante la plataforma virtual Zoom, a fin de conocer sus prácticas y dinámicas colaborativas, indagar sobre la pertinencia de TIC en la enseñanza de las artes y dar espacio para el diseño y desarrollo de los contenidos a incorporar en los tres cuadernillos. Asimismo se acordó con el grupo de cinco estudiantes realizar reuniones quincenales a fin de enriquecer y complementar la información con material visual y generar la identidad gráfica del material.

Diseño de contenido y diseño gráfico

En cuanto al desarrollo de los contenidos a incluir en los tres cuadernillos, en sesión colegiada, los participantes decidieron que se trataría de un producto seriado cuyo tema central fue la reflexión, análisis y crítica de sustentos teórico-metodológicos-didácticos para resolver los vínculos entre la inter, la multi y la transdisciplinariedad y dar solución a las problemáticas presentadas en el ámbito académico donde se relacionan el arte y la educación. De ahí que en el cuadernillo 1 se buscara incorporar contenidos fundamentales de los procesos de enseñanza y de aprendizaje gestionados en este programa educativo. El cuadernillo 2 se centrara en la creación y exposición de un método que incluye todas aquellas acciones necesarias para trabajar en el aula desde el enfoque integral de este programa educativo. Y el cuadernillo 3 lo integrarían seis propuestas didácticas que permiten llevar la teoría a la práctica, desde los enfoques inter, multi y transdisciplinarios del arte para la educación.

Tras varios meses de arduo trabajo para generar los contenidos teóricos, los materiales de apoyo (tablas, gráficas, figuras) y la identidad visual final, el material estuvo aprobado y concluído por quienes participaron en su proceso, llegado así el momento de pasar de la etapa de diseño de contenido a la de diseño gráfico, la cual incluyó los procesos de análisis, ideación, diagramación y maqueta.

Desde el inicio las docentes participantes externaron la posibilidad de buscar apoyo en la institución para llevar a cabo este proceso. Las y los estudiantes participantes mostraron interés en realizarlo; no obstante la buena disposición, su experiencia y conocimientos en manejo del programa InDesign (el recomendado por el repositorio),

resultaban limitados, a lo que se suma el alto costo para adquirir la licencia y versión reciente del programa y la falta de memoria y capacidad de sus computadoras para descargarlo. En colectivo debatieron las posibles soluciones, optando por solicitar la colaboración de un experto externo con el cual hubo la posibilidad de realizar un intercambio profesional.

El resumen de las actividades se muestra en la Tabla 9, por cuestiones prácticas se presentan divididas en actividades docentes y estudiantiles con el único interés de puntualizar las gestiones. Cabe decir que el registro íntegro se encuentra plasmado en la bitácora, incluyendo a detalle los tres momentos en que se recibió asesoría externa, la cual también evidencia la colaboración.

Tabla 9

Reuniones y actividades registradas (docentes y estudiantes participantes)

FECHA	ACTIVIDADES DOCENTES
3 de agosto de 2021	Análisis del Documento Fundamental de la MAE. Definición de las temáticas y contenidos. Establecimiento de un tratamiento secuencial, seriado. Desarrollo del objetivo general de los recursos a diseñar.
10 de agosto de 2021	Análisis de la investigación documental. Delimitación teórica-conceptual (multi, inter y transdisciplinariedad). Desarrollo y redacción de contenidos del cuadernillo 1.
17 de agosto de 2021	Inclusión de nuevos conceptos. Revisión del material hasta ahora elaborado dando énfasis a la vinculación del arte y la educación.

FECHA	ACTIVIDADES DOCENTES
19 de agosto de 2021	<p>Revisión de las actividades didácticas aplicadas en distintas asignaturas.</p> <p>Conceptualización de los proyectos transversales.</p> <p>Acuerdo del tipo y número de actividades a desarrollar e incorporar como parte de los contenidos del cuadernillo 3.</p>
24 de agosto de 2021	<p>Tras la revisión individual del cuadernillo 1, la sesión tuvo como propósito el análisis y compartición de experiencias y reflexiones de cada docente a fin de enriquecer los contenidos.</p>
7 de septiembre de 2021	<p>Revisión y aprobación de los ajustes incorporados al cuadernillo 1.</p> <p>Planteamiento de los contenidos a bordarse en el cuadernillo 2.</p>
9 de septiembre de 2021	<p>Revisión de los conceptos y planteamiento de actividades formuladas.</p> <p>Elaboración de formato guía para el desarrollo de las actividades.</p>
14 de septiembre de 2021	<p>Acercamiento metodológico-didáctico a los conceptos previamente establecidos.</p> <p>Análisis y revisión de la literatura y fuentes consultadas.</p> <p>Desarrollo y redacción del contenido del cuadernillo 2.</p>
22 de septiembre de 2021 al 17 de noviembre	<p>Delimitación y desarrollo de los contenidos del cuadernillo 2 a partir de la integración de los fundamentos filosófico (Platón), psicológico (Gardner), pedagógico (Freire) y didáctico (Comenio). Además de incorporar las aportaciones de Freinet, Dewey, Ausubel, Froebell, Pestalozzi, Vives, Rousseau y Montessori.</p>
27 de septiembre de 2021	<p>Se dio inició al desarrollo del diseño de actividades y estrategias para el aula a integrar el cuadernillo 3.</p>
23 de octubre de 2021	<p>Revisión de los avances logrados y delimitación de algunas variantes a atender en el desarrollo de las estrategias que integrarán las actividades diseñadas para el cuadernillo 3 en congruencia con los contenidos del cuadernillo 2.</p>
16 de noviembre de 2021	<p>Revisión de cuadros, tablas y otros elementos que acompañan los contenidos teóricos de los tres cuadernillos, y que han sido desarrollados por estudiantes.</p>

FECHA	ACTIVIDADES DOCENTES
23 de noviembre de 2021	Incorporación del material proporcionado por especialista respecto del contenido filosófico fundamentado en Platón a partir de la transcripción y análisis de la videoconferencia.
8 de diciembre de 2021	Desarrollo e integración de algunos conceptos faltantes. Revisión de los tres cuadernillos.
1 de febrero de 2022	<p>Se realizó un debate en torno a la mejor forma de insertar las propuestas de pedagogos y filósofos en las consideraciones finales. Se concluyó el apartado correspondiente al fundamento pedagógico basado en Fröebel y se decidió eliminar los aportes fundamentados en Freire.</p> <p>Se decidió incluir el análisis al documento de la UNESCO “Los futuros de la educación” como referencia necesaria para concluir los contenidos vinculados a la Hoja de Ruta para la educación artística de la que se desprende el Documento Fundamental de la MAE.</p>
8 de febrero de 2022	Se logró concluir la justificación de la propuesta metodológica-didáctica del arte para la educación.
10 de febrero de 2022	Se revisaron las seis actividades que conforman el cuadernillo 3, incluyendo las secuencias didácticas. Se elaboró una tabla para delimitar los enfoques inter, multi y transdisciplinarios.
14 de febrero de 2022	Se afinaron las actividades y se reestructuraron los ejes y enfoques de cada una de ellas. Se definieron las secuencias de la última actividad que versará sobre la relación entre la música y las artes escénicas, considerando el movimiento en la danza como eje de acción.
21 de febrero de 2022	Se revisó el formato propuesto para el desglose de las actividades y se optó por integrar como actividad final con enfoque transdisciplinario al teatro de sombras. Desarrollo del texto introductorio del cuadernillo 3.
22 de febrero de 2022	Diseño y desarrollo de los pasos que conforman el método para implementar la metodología del arte para la educación. Desarrollo y revisión de los apartados de conclusiones y consideraciones finales.

FECHA	ACTIVIDADES DOCENTES
1 de marzo de 2022	Se ajustaron los cuadernillos 1 y 3, integrando algunos conceptos clave. Desarrollo del método <i>edUQArte</i> .
14 de marzo de 2022	Finalización del texto de presentación del cuadernillo 3. Se incorporaron algunos contenidos del cuadernillo 2 como parte de las consideraciones finales del cuadernillo 3 y se realizó una revisión detallada de cada una de las actividades incluidas.
25 de abril de 2022	Se realizó la revisión final a todo el material. Se programaron las fechas de realización del foro abierto con estudiantes para el 24 de mayo y el 7 de junio con las docentes participantes.
7 de junio de 2022	Foro abierto.
24 de junio de 2022	Preparación y envío de los archivos finales para revisión y dictamen de un agente externo.
27 de junio de 2022	Recepción de los tres dictámenes, uno por cuadernillo, con resultados favorables. Envío de los archivos finales para su diseño y diagramación (maquetación en PDF interactivo).
FECHA	ACTIVIDADES ESTUDIANTES
18 de agosto de 2021	Se presentó al estudiantado el proyecto de investigación y se confirmó la participación de los interesados.
28 de agosto de 2021	Se configuró un chat para mantener comunicación constante. Se les envió dos formularios para conocer respecto del uso de la tecnología y el tipo de recursos digitales utilizados.
7 de septiembre de 2021	Delimitación de actividades, de manera individual y grupal. Resolver dudas. Revisión y análisis del borrador del cuadernillo 1.
21 de septiembre de 2021	Reflexión y lluvia de ideas sobre: <ul style="list-style-type: none"> - Incorporar al arte como herramienta de acompañamiento en el proceso de aprendizaje. - Identidad visual de la colección de los tres cuadernillos. - Desarrollo de material complementario. - Sugieren incorporar un glosario dinámico y/o mapa de palabras clave, además de vínculos a videos y material complementario.

FECHA	ACTIVIDADES ESTUDIANTES
27 de septiembre de 2021	Las y los estudiantes definieron el enfoque de la actividad para el cuadernillo 3 en la que participarán en su diseño. Se les proporcionó material y lecturas complementarias para realizar la justificación y el propósito de la actividad seleccionada.
2 de octubre de 2021	Se aclararon dudas respecto del diseño de las actividades para el cuadernillo 3 y se reflexionó en conjunto sobre la propuesta de identidad visual y estilo editorial propuesto por dos de ellos.
23 de octubre de 2021	Se revisaron los avances de las tareas asignadas. Se analizó el sitio web del Museo del Prado para ejemplificar el uso de imágenes con licencia. Se analizó el material “Aprender a mirar” de la SEP como punto de partida de una de las actividades a diseñar.
27 de octubre de 2021	Se delimitaron algunas variantes de la actividad diseñada por una estudiante y se adecuaron los contenidos conforme los niveles educativos a los que puede estar dirigida.
9 de noviembre de 2021	Se determinó la realización de material complementario a incluir en el cuadernillo 2. Definieron la paleta de color (identidad visual del material).
20 de noviembre de 2021	Revisión, mediante lista de cotejo, de los avances y materiales.
15 de enero de 2022	Recepción de cuadros y tablas diseñados por estudiantes, a incluirse en los cuadernillos 1 y 2.
25 de enero de 2022	Recepción de las ilustraciones realizadas por una estudiante. Se acordó su escaneo en alta resolución debido a que trabajó en acuarela sobre papel.
8 de febrero de 2022	Recepción de la portada e ilustraciones interiores digitalizadas.
25 de abril de 2022	Vo.Bo. y aprobación del material final. Se considera gestionar el intercambio profesional para que un experto se encargue del diseño gráfico (maqueta) de los cuadernillos, atendiendo los requerimientos del repositorio. Se programó la fecha de realización del foro abierto con estudiantes para el 24 de mayo.
24 de mayo de 2022	Foro abierto.

Nota: Elaboración propia a partir de la información recabada en la bitácora (agosto 2021 a junio 2022).

Como puede notarse, en el caso de las reuniones con docentes, tres sesiones se dieron fuera de la secuencia semanal, esto se debe a que, por cuestiones laborales, una de ellas no pudo asistir al total de las reuniones previamente programadas. Asimismo, es necesario señalar que dichas reuniones tuvieron como origen el Taller *Diseño de material didáctico digital para docentes*, llevado a cabo del 19 al 23 de julio de 2021, ofrecido a través del CITE y registrado ante la Secretaría de Desarrollo Académico de la UAQ, con una duración de 25 horas (15 síncronas y 10 asíncronas), y dirigido a docentes de la MAE que busquen participar en la generación de recursos educativos propios y acordes al programa educativo, con el propósito de desarrollar habilidades para diseñar y elaborar los contenidos que pudieran llegar a conformar los tres cuadernillos didácticos digitales como recursos para la enseñanza de las artes. A este taller se inscribieron las cuatro docentes participantes.

4.3.2.1. Diseño y desarrollo de los cuadernillos como producto resultado del trabajo colaborativo.

Para entender mejor el producto resultado del trabajo colaborativo, es decir los tres cuadernillos didácticos digitales, es necesario detenerse en algunos conceptos y elementos clave respecto de los recursos educativos abiertos considerados como:

materiales, lecturas y en general información que se encuentra en el espacio de la mediación tecnológica [...] se constituyen como una guía, conducción y apoyo en el

aprendizaje [...] forman parte de la comunicación didáctica y de la acción intencional de la enseñanza, de ahí la importancia de cuidar la información y la estructura de la mediación tecnológica que la soportan en tanto se constituyen como los pilares que sustentan la operación del currículum. (Chávez, González y Lay, 2017, p. 36)

En un estudio sobre realidad aumentada, Sanabria y Arámburo (2017) se refieren al Método de Inmersión Gradual (MIG) como parte clave del *e-learning* encaminado a los procesos de formación y de las actividades escolares, el cual puede vincularse a las acciones llevadas a cabo en el diseño de materiales digitales enriquecidos a fin de lograr una experiencia en la cual los elementos visuales, animaciones y sonidos enriquezcan al texto. Aunque el diseño del producto de intervención aquí generado no alcanza una tecnologización tan desarrollada como la realidad aumentada, sí procura una experiencia lectora enriquecida donde se toman en cuenta los procesos de percepción visual referidos por los autores, a través de los cuales se aumenta el valor de la información mediante los elementos interactivos digitales que nutren al texto; es decir, el dinamismo que ocurre entre el contenido y la imagen, lo que procura el desarrollo de competencias de acuerdo al nivel educativo para el que se han diseñado los cuadernillos. De acuerdo con Zelmanovich (2009), la promoción de la escritura

[...] en la experiencia virtual subvierte la percepción de la distancia y la presencia. Estar allí [...] a través de la escritura da ocasión de producir una relación de carácter

simbólico, en la medida en que son las ideas y las palabras las que priman para dirimir la tensión entre distancia y presencia. (Chávez, González y Lay, 2017, p. 22)

Como se comentó en el apartado 4.3.1.1. *Plan de Acción*, para fines del diseño de los cuadernillos fue prioritario tomar en cuenta los criterios establecidos por el Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (DigCompEdu), los cuales se derivan a partir de las competencias profesionales y pedagógicas del profesorado y las competencias del estudiantado, por lo que en la Tabla 10 se muestra una comparativa con la intención de resaltar la relevancia para esta investigación de considerar las competencias de ambos grupos debido a que la muestra se conforma de docentes y estudiantes participantes.

Tabla 10

Criterios DigComp vs DigCompEdu

DigComp (INTEF)	DigCompEdu
1	1
<p>Información y alfabetización informal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda y filtrado de la información. - Recuperación de información y contenidos digitales. 	<p>Compromiso profesional</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunicación organizativa. - Colaboración profesional. - Práctica reflexiva. - Desarrollo profesional continuo a través de medios digitales.
2	2
<p>Comunicación y colaboración</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interacción con tecnologías digitales. - Compartir información y contenidos digitales. 	<p>Contenidos digitales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Selección. - Creación y modificación. - Protección, gestión e intercambio.

DigComp (INTEF)	DigCompEdu
<p style="text-align: center;">3</p> <p style="text-align: center;">Creación de contenidos digitales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de contenidos digitales. - Revisión de derechos de autor y licencias. 	<p style="text-align: center;">3</p> <p style="text-align: center;">Enseñanza y aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enseñanza. - Orientación y apoyo en el aprendizaje. - Aprendizaje colaborativo. - Aprendizaje autorregulado.
<p style="text-align: center;">4</p> <p style="text-align: center;">Seguridad</p> <ul style="list-style-type: none"> - Protección de los datos personales e identidad digital. 	<p style="text-align: center;">4</p> <p style="text-align: center;">Evaluación y retroalimentación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estrategias de evaluación. - Analíticas de aprendizaje. - Retroalimentación, programación y toma de decisiones.
<p style="text-align: center;">5</p> <p style="text-align: center;">Resolución de problemas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resolución de problemas técnicos. - Identificación de necesidades y respuestas tecnológicas. - Innovación y uso de la tecnología de forma creativa. 	<p style="text-align: center;">5</p> <p style="text-align: center;">Empoderamiento de estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Accesibilidad e inclusión. - Personalización. - Compromiso activo de los estudiantes con su propio aprendizaje.
	<p style="text-align: center;">6</p> <p style="text-align: center;">Desarrollo de la competencia digital de estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Información y alfabetización mediática. - Comunicación. - Creación de contenido. - Uso responsable. - Solución de problemas.

Nota: Elaboración propia a partir de López, Pozo, Fuentes y Romero (2019), Punie (2017) y Redecker (2017).

Como se aprecia, el Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (DigCompEdu) otorga una visión más completa, una que integra la mediación tecnológica vinculada con la implementación de valores y el desarrollo de competencias, lo que permite interactuar por distintos caminos de comunicación y sortear positivamente aquellos obstáculos que pudieran presentarse en los procesos de formación en cualquiera de sus modalidades; sobre todo cuando la enseñanza está orientada a formar jóvenes universitarios

que ya han desarrollado gran parte de sus competencias digitales en entornos informales como las redes sociales donde se desplazan con autonomía y libertad (Freire, 2009).

En cuanto a las características de los materiales a diseñar, se contempló la presencia de teorías, conceptos, estrategias, actividades y demás elementos significativos que mostraran la relación directa entre el programa de la MAE, las asignaturas y sus contenidos, y las relaciones fincadas entre docentes y estudiantes de este contexto específico (Real Torres, 2019). Como se muestra en la Figura 3, a partir del Modelo IMDI, el cual permite conocer el entorno del material, se consideraron los siguientes escenarios.

Figura 3

Modelo IMDI



Nota: Elaboración propia a partir de Calderone y González (2016) y Sued (2020).

Además, una de las premisas contempladas fue desarrollar material que fuera tal y como sugiere Cardona Cànaves (2017)

[...] adaptado a las necesidades, intereses y capacidades de comprensión del público al cual se dirige, y adopta una mayor importancia el uso de nuevas expresiones artísticas influidas por la mediatización de la información, la comunicación y el aprendizaje y estrechamente vinculadas a la cultura de la imagen –en que se inscribe el público juvenil– que promueven la ruptura de las formas de legitimación canónica. (p. 175)

Es decir, lograr una narrativa que permita la interacción entre el material y el lector, así como la experimentación mediante la inclusión de elementos dinámicos que nutran la lectura formal. Lo anterior da lugar a las microhabilidades de la comprensión lectora sugeridas por Cassany y Vázquez (2014): percepción, memoria, anticipación, lectura rápida y lenta, inferencia, ideas principales, estructura y forma, leer entre líneas, autoevaluación buscando con ello la adquisición de

[...] nuevos aprendizajes que conjuguen no solo aspectos instrumentales de conocimiento de las herramientas, sino maneras diferentes de observar, de conocer, de relacionarse e interactuar en un mundo en que las TIC se mimetizan en nuestra vida cotidiana. (Cardona Cànaves, 2017, p. 197)

Además, se establecieron algunas preguntas guía con la finalidad de promover entre los participantes la reflexión permanente durante todo el proceso de diseño:

1. ¿Cuáles consideran son los roles de docentes y estudiantes?
2. ¿Hacia qué teoría educativa tengo predilección y por qué?
3. ¿Qué elementos toman en cuenta al preparar una clase?
4. ¿Cómo determinan la planeación de las actividades?
5. ¿Cómo se vincula el aprendizaje con experiencias previas y con la vida diaria?
6. ¿Cómo garantizar alcanzar el aprendizaje esperado?
7. ¿Cómo puedo fomentar el trabajo colaborativo y el trabajo autónomo?
8. ¿Qué competencias buscan promover entre estudiantes?
9. ¿Cuáles son los criterios de evaluación que consideran óptimos?
10. ¿Cómo logran vincular la teoría con la práctica?

Aunque el total de las interrogantes se lanzaron de forma constante, las respuestas dadas a las preguntas 1, 2, 3 y 4 toman mayor sentido durante el diseño del segundo cuadernillo mientras los participantes estaban trabajando en los contenidos teórico-metodológicos; mientras que las seis restantes durante el diseño del tercero orientado al desarrollo de contenidos didácticos y propuestas transversales de actividades en el aula. El análisis de las respuestas dadas permitió relacionar las experiencias compartidas en las sesiones de trabajo con las prácticas de enseñanza gestionadas actualmente al interior de la MAE y con ello encauzar el diseño de los tres cuadernillos para mejorar dichas acciones y propiciar materiales acordes al programa educativo y a su

población específica. Además, el diálogo y reflexión conjunta, la colaboración y la vinculación de experiencias educativas entre los participantes propició un diseño estratégico donde los contenidos desarrollados pueden llegar a transformarse en conocimientos y aprendizajes significativos para los futuros usuarios.

Es necesario señalar que todo material diseñado para ser alojado en plataformas digitales y en repositorios culturales puede presentar una serie de dificultades durante el proceso de diseño e implementación, el cual puede tornarse complejo si no se toman en cuenta las condiciones técnicas, así como las herramientas apropiadas, de acceso libre, una guía de formación, la secuencia didáctica, las habilidades de docentes y de estudiantes, y su aplicación en el aula. Por lo que se revisó el material existente en el repositorio y ninguno coincide con las características pedagógicas y digitales de los diseñados.

4.3.3. Fase 3 Evaluación

Para evaluar algunos elementos significativos en los que se sostiene la viabilidad de los tres cuadernillos didácticos digitales como producto resultado de la participación y colaboración horizontal, fue necesario llevar a cabo la estrategia de foro abierto, la cual se seleccionó para facilitar el diálogo y abordar un tema y/o problemática desde el nivel personal, grupal y comunitario, lo que en sí mismo crea comunidad para transformar relaciones por medio de discusiones abiertas ejecutadas de forma estructurada y democrática que dan cabida a las ideas y sentimientos de los participantes (Basagoiti y Ortiz, 2018).

Para llevar a cabo el Foro se publicó una convocatoria abierta dirigida a la población total de la MAE mediante cartel digital enviado vía WhatsApp. Contemplando los perfiles docentes y estudiantiles, se organizaron dos foros abiertos virtuales en la plataforma de Zoom; ambos con la finalidad de obtener indagaciones conclusivas acerca del tema: ventajas, desventajas y posibles aplicaciones de los materiales educativos abiertos para la enseñanza y el aprendizaje de las artes.

Se preparó material de presentación para abrir cada uno de los foros, contemplando en los dos la exposición de los lineamientos de participación bajo una modalidad que propiciara la apertura al diálogo, el respeto y la escucha activa; los propósitos del material diseñado y su vinculación con el programa educativo; algunos conceptos clave relacionados al tema como globalidad cultural, alfabetización digital, cultura digital y repositorios digitales; y sobre los mecanismos de participación y colaboración horizontal mediante los cuales se logró el diseño y desarrollo de los cuadernillos.

El primero se realizó el 24 de mayo de 2022. Atendieron a esta convocatoria un total de 10 estudiantes quienes intercambiaron opiniones sobre el enfoque educativo de TIC, las ventajas y desventajas del trabajo colaborativo y las características de los cuadernillos. Profundizaron sobre el conectivismo como elemento en pro de la actualización de la educación universitaria y debatieron acerca de las ventajas y desventajas en el uso del material, relacionándolo con su experiencia profesional.

El segundo se llevó a cabo el 7 de junio de 2022 con la asistencia de cinco docentes, quienes debatieron acerca de la relevancia en la actualización de la competencia digital docente y las oportunidades educativas que este tipo de material puede proveer, de donde surgió una reflexión comparativa sobre los recursos educativos tradicionales y aquellos

diseñados con TIC. Cuatro de las cinco asistentes participaron en el diseño de los tres cuadernillos, lo que dio oportunidad a que la comparativa se aterrizará en los materiales que utilizaban antes y después de la intervención.

Como se comentó en el apartado 4.3.1.3. *Instrumentos*, el registro de observación se elaboró basado en las categorías analíticas establecidas, así como las subcategorías en las que éstas se desglosaron, lo que permitió observar considerando el uso pedagógico de las TIC en la enseñanza de las artes; la participación y colaboración docente como estrategia para detonar acciones conjuntas que lleven al diseño de recursos; y el desarrollo de materiales didácticos digitales con enfoque educativo y su alojamiento en repositorios digitales. Dicho instrumento se implementó en ambas ocasiones, siendo posible recabar la información obtenida durante los foros abiertos para después ampliar su registro con la transcripción de la grabación tomando en cuenta, como parte de los procesos de comunicación gestados en ambas sesiones, tanto al lenguaje verbal como a las señales corporales de los posibles usuarios del material diseñado. A pesar de que algunos autores afirman que la interacción dada en espacios virtuales desinhibe las contribuciones de los participantes (Gálvez Mozo, 2005), se diseñó un formulario³ en Google Forms para ser aplicado al término de cada evento con la finalidad de dar oportunidad de incorporar y compartir más ideas y experiencias a aquellos asistentes que se sintieran más cómodos haciéndolo de forma escrita.

El análisis de la información obtenida en esta última fase permite contrastar y evaluar las experiencias compartidas, la información recabada y los productos, tanto de

³ Este instrumento no se registra en el apartado correspondiente debido a que es complemento del registro de observación del foro abierto.

manera grupal como individual, con la intención de ajustar lo pertinente antes de alojar los tres cuadernillos en el repositorio de la Facultad. Lo que permite, desde un enfoque en el que se entrelazan los procesos de colaboración gestados entre docentes y estudiantes de la MAE, garantizar que el material aquí propuesto es oportuno y conveniente para gestionar la enseñanza y el aprendizaje siguiendo los objetivos de este programa educativo.

A continuación se presentan a detalle los resultados de investigación relacionados con las fases de intervención y las categorías analíticas establecidas.

V. Resultados

La respuesta a cómo fortalecer la unión de las TIC con la enseñanza y el aprendizaje de las artes, desde la perspectiva didáctica, crítica e interdisciplinaria que asume el programa de la MAE; y cómo lograrlo mediante la promoción e incorporación del trabajo colaborativo, se presenta a fin de obtener una visión más completa del proceso seguido, mismo que asumió la estrategia de análisis descriptivo de la información recabada a partir de registros y testimonios; y como estrategia para el control de datos un proceso de codificación y categorización de la información recopilada a partir de la vinculación de las fases y las categorías de análisis establecidas de la manera siguiente: *la fase 1 Diagnóstico* con la primera categoría de análisis *Uso pedagógico de las TIC en la enseñanza de las artes*. Las fases *2 Diseño de materiales* y *3 Evaluación* se ligan a la segunda categoría *Participación y colaboración docente* y a la tercera *Desarrollo de materiales didácticos digitales para la enseñanza de las artes con enfoque educativo y su alojamiento en repositorios digitales*, como a continuación se expone.

Como ayudas visuales se insertaron comentarios recolectados de las entrevistas, del registro en la bitácora y durante el foro abierto; se presentan con un cambio en la tipografía para diferenciarlas del texto general.

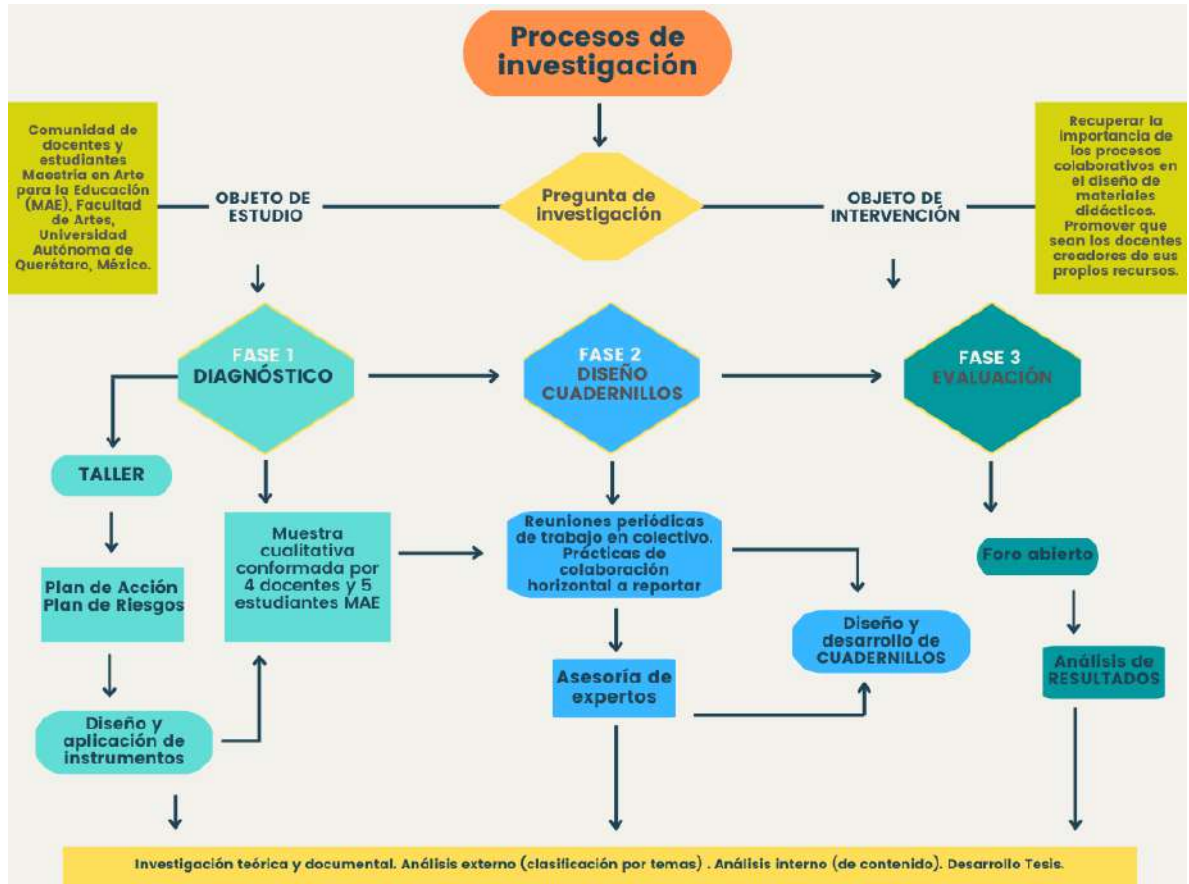
Como ya se mencionó en el capítulo anterior, se trató de un diseño cualitativo cuya metodología fue la Investigación Basada en Diseño (IBD) que promueve la participación, a la que se le incorporó la Etnografía virtual para analizar las relaciones sociales, afectivas y cognitivas desde la virtualidad. Considerando que el objetivo fue identificar áreas de oportunidad para el diseño de materiales didácticos digitales generados a partir del trabajo colaborativo horizontal entre estudiantes y docentes participantes, se identificaron dos productos: el análisis de la colaboración horizontal entre estudiantes y docentes como producto de investigación a reportar; y los cuadernillos, como recurso educativo abierto, producto generado a partir del trabajo colaborativo entre los participantes, el cual interviene en la realidad de indagación, pero no depende directamente de la investigadora puesto que éste es generado por los sujetos que conformaron la muestra de estudio. Los instrumentos de recolección han sido implementados con la premisa de analizar el objeto de estudio desde ambas perspectivas (docentes y estudiantes), así como la obtención de testimonios registrados en la bitácora. Se optó por adicionar una metodología etnográfica por tratarse de un método que permitió el estudio y acercamiento a la comunidad, procurando con ello el análisis de las variantes socioculturales para describir y dar respuesta a las acciones y prácticas que se transfieren culturalmente; además de procurar el análisis del contexto y de los fenómenos sociales gestados en él, a partir de la comunicación activa y la colaboración, además de la asociación con comunidades educativas (etnohistorias) y la investigación participativa construida a partir de las relaciones entre los colaboradores.

El objeto de estudio fueron los procesos de colaboración y cooperación que siguieron el grupo de docentes y estudiantes participantes en el diseño de los cuadernillos. Como producto resultado de la investigación se obtuvo el análisis aquí reportado sobre la colaboración horizontal entre estudiantes y docentes de la MAE. El objeto de la intervención tuvo como finalidad recuperar los procesos colaborativos para el diseño de materiales didácticos digitales, y promover que sean los docentes y estudiantes los creadores de sus propios recursos, diseñados tomando en cuenta las características del programa educativo, para mejorar y actualizar las prácticas educativas.

El reporte de resultados plantea como área de oportunidad el trabajo colaborativo como columna vertebral en el diseño y desarrollo de materiales didácticos digitales. La reflexión también gira en torno a la importancia de mantener objetividad en la observación y el análisis de información para comprender las dinámicas gestadas entre docentes y estudiantes. Ver Figura 4.

Figura 4

Diagrama de procesos accionados en la investigación



Nota: Elaboración propia (2022).

5.1. Uso Pedagógico de las TIC en la Enseñanza de las Artes – Fase 1 Diagnóstico

La planificación estratégica inicial permitió trazar actividades y acciones que permitieron identificar y convocar a los participantes; diseñar y aplicar los instrumentos de recopilación de información; definir estrategias y actuar en congruencia conforme al entorno y bajo los tiempos establecidos en el cronograma.

Los resultados obtenidos en esta fase se relacionan directamente con la categoría Uso pedagógico de las TIC en la enseñanza de las artes, desde las dimensiones actitud y uso, para fortalecer las prácticas educativas mediante su incorporación como recursos necesarios para accionar procesos de enseñanza y de aprendizaje contextualizados, tomando en cuenta las características del estudiantado y las particularidades del programa educativo, donde la metodología IBD permitió indagar acerca de las experiencias docentes relacionadas con el uso de la tecnología; además de reconocer como necesario el trabajo colaborativo para lograrlo. Mientras que la etnografía virtual procuró la incorporación de las nuevas tecnologías durante el acercamiento al contexto de investigación mediante la documentación y construcción de datos etnográficos recabados a través de la observación y reflexión de los procesos colaborativos gestados en la virtualidad. Ambas metodologías propiciaron un enfoque más amplio respecto de las relaciones, prácticas e ideologías generadas en este particular entorno social y educativo en donde se observó la integración casi inmediata de los participantes; quienes establecieron acuerdos, calendarios y actividades académicas, laborales e investigativas con carácter bilateral basadas en la participación colectiva, lo que permitió la suma de criterios al analizar problemas comunes para de ahí planificar el diseño del material.

La obtención de datos cualitativos adquiridos mediante el análisis de la implementación de instrumentos permitió comprender esta realidad y así trazar las pautas a accionar en el proceso. La bitácora, como instrumento permanente de registro, permitió comunicar, informar y anotar desde un sentido ético y social, resultando una excelente herramienta para trabajar desde la observación participante. El registro fue llevado por quien escribe, procurando describir sistemáticamente lo observado durante las tres fases de

la intervención, incluyendo las acciones y decisiones tomadas entre los asistentes participantes en cada reunión, además de las responsabilidades individuales y colectivas, y los acuerdos futuros. Debido a su formato cronológico, fue posible puntualizar ideas y datos necesarios a considerar para accionar actividades consecutivas, posibilitando la toma de medidas correctivas, accionadas en distintos momentos:

1. Durante las semanas en que las docentes desarrollaron los contenidos teórico-conceptuales a incluir en los cuadernillos, la bitácora facilitó la revisión de las acciones anteriores y los acuerdos generados para las siguientes sesiones, permitiendo con ello tanto la continuidad de los temas como análisis, reflexión y redirección.
2. Mientras que el estudiantado se dedicó al diseño de la identidad visual y materiales complementarios como imágenes, tablas y URL, en la bitácora se registraron las acciones individuales y colectivas, y se anotaron ideas para propiciar dinámicas de mejora de la comunicación y de colaboración.
3. El registro de los acercamientos a expertos externos –administrador del ReDCA y experto del CITE– permitió obtener notas respecto a la mejora del producto, tanto en su producción técnica como en su contenido, posibilitando regresar en varias ocasiones para afinar su diseño.
4. En los apuntes realizados durante la fase de diseño y maquetación de los tres cuadernillos se registró cada uno de los cambios y correcciones por versión, lo que ayudó a su seguimiento, además de mantener como se había previsto, la calendarización de las revisiones y los tiempos de entrega del material.

Siguiendo con el análisis de los resultados obtenidos mediante los instrumentos, la entrevista fue la técnica que permitió recopilar, en un sentido antropológico, la experiencia, hábitos y prácticas profesionales de las y los entrevistados, lo que posibilitó a su vez implementar la narrativa con el fin de construir un espacio para la voz de quien comparte.

Como se comentó en el apartado *4.3.1.3 Instrumentos*, se realizaron entrevistas individuales a las cuatro docentes participantes, quienes al momento tenían entre 45 y 60 años de edad, todas con más de 15 años de experiencia laboral en danza, literatura, música y psicología, respectivamente; y por su trayectoria profesional, en su momento las cuatro conformaron el cuerpo académico que dio origen al programa de la MAE. Con la intención de procurar las condiciones éticas necesarias en la investigación, a cada una de ellas se le denominó con una letra, de la A a la D, a fin de identificar las características y cualidades que dan lugar al análisis de codificación axial para conocer la pertinencia y nivel de apropiación de TIC en la enseñanza de las artes desde la perspectiva docente. Algunas de las respuestas obtenidas respecto de los materiales didácticos utilizados en sus prácticas docentes, los dispositivos, programas y plataformas de mayor uso, y sobre su percepción respecto del vínculo entre el arte, la educación y la tecnología, permitieron reflexionar acerca de la necesaria incursión de la tecnología de forma progresiva y orientada, por lo que se considera necesario transformar y/o adecuar los recursos didácticos tradicionales y simultáneamente aprender a utilizar TIC con un enfoque didáctico.

Sobre el tipo de recursos generalmente empleados en el aula, las docentes A, B y C comentaron que apoyan su práctica con el uso de videos, audios, películas, sitios web académicos y repositorios; mientras que la experta D se inclina primeramente por el uso de

libros impresos, pocas veces en formato electrónico, y utiliza de forma regular mapas conceptuales y collage.

“Utilizo Google Scholar⁴ para compartir algunos materiales, pero prefiero trabajar desde plataformas y repositorios institucionales”. (Docente A).

“No tengo mucho tiempo. Alguna vez intenté crear un blog para mi materia pero los estudiantes no se mostraron muy entusiasmados”. (Docente B).

No obstante que las cuatro entrevistadas reconocieron la pertinencia sobre la incursión de la tecnología e implementación de TIC en la construcción del conocimiento y la enseñanza de las artes, como parte de una medida de actualización de los espacios de formación y reajuste disciplinar necesarios para alcanzar procedimientos cognitivos complejos, se observa que, aunque dentro de los propósitos educativos contemplados tanto en el currículo como en su planeación, no contaban con los medios (personales y/o institucionales) para llevar a cabo una actualización permanente.

⁴ Probablemente se refería a Google Drive.

“Las TIC son necesarias como recursos para reforzar algunos conocimientos pero hace falta capacitación”.

(Docente C).

“Es cada vez más urgente y necesario actualizar las prácticas educativas e incorporar TIC de manera permanente”.

(Docente D).

El total de las docentes entrevistadas consideraron que los recursos didácticos han sufrido ciertas modificaciones a partir de la inclusión de TIC en las prácticas educativas universitarias, sobre todo aquellas que tuvieron que gestionarse repentinamente en la pandemia, plagadas de disrupciones, como reacción a la emergencia. Llama especial atención la información compartida en su momento por la experta A, quien comentó que algunos materiales no tienen el mismo efecto en la virtualidad que en la presencialidad, quien también intuyó que esto puede deberse ya sea a la falta de capacitación o por desconocimiento sobre su uso académico y profesional, a lo que se agrega el reconocimiento de las variadas potencialidades que proveen las TIC que muchas veces no se sabe aprovechar.

“Los recursos didácticos se han modificado en la virtualidad, hemos tenido que dejar de hacer actividades apoyadas en materiales que ahora en la virtualidad no surten el mismo efecto de aprendizaje. Es como si hubiéramos reducido de cinco a dos sentidos (oído y vista)”. (Docente D).

Sin embargo, las cuatro docentes estimaron como pertinente la implementación de TIC con fines pedagógicos y reflexionaron –en distintos momentos– sobre el oportuno acceso a la información desde lo teórico sin dejar de lado las múltiples posibilidades visuales y auditivas (imágenes, videos y audios) que estos recursos procuran. Lo anterior lo ejemplificaron con la mención de los distintos museos virtuales interactivos, plataformas que, bajo una orientación educativa, promueven el conocimiento de manera lúdica, dinámica e interactiva, resaltando, inclusive, la posibilidad de traspasar las barreras geográficas al compartir experiencias y actividades con docentes, estudiantes y artistas, en otras partes del mundo.

Asimismo, la entrevista realizada al administrador del ReDCA permitió recuperar los requerimientos necesarios a tomar en cuenta durante el diseño de los cuadernillos, entre ellos acoplar el recurso a las características del programa Omeca y la licencia Creative Commons 2.5 bajo los cuales se regula este repositorio; así como utilizar programas de Adobe para su diseño y animación como pudo observarse en la bitácora. El instrumento procuró un acercamiento a la variable Materiales digitales bajo los indicadores de accesibilidad, flexibilidad, interactividad y acceso abierto. Asimismo, fue necesario un segundo acercamiento a fin de abordar la subcategoría Pertinencia de los tres cuadernillos didácticos digitales, cuya variable es el funcionamiento del repositorio ReDCA, para así verificar algunos elementos técnicos a considerar e incorporar ajustes y precisiones para alojar adecuadamente el material.

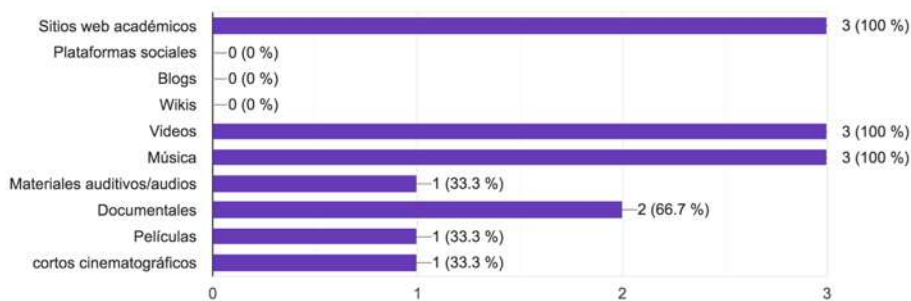
El cuestionario de cuantificación de materiales didácticos utilizados en las prácticas docentes complementó la información obtenida en las entrevistas, permitiendo conocer

aquellos materiales que utilizan con regularidad, tanto en el formato presencial como en el virtual, incluyendo las formas en que se aplican con un sentido didáctico. Los recursos mayormente utilizados en la MAE son infografías, biografías, líneas de tiempo, mapas conceptuales y mentales, imágenes, artículos, material didáctico de manipulación, instrumentos musicales, loterías, fichas de trabajo, tablas, collage y artículos de investigación; además de algunos sitios web académicos, repositorios de música, videos y documentales tomados de internet (ver Figura 5). El análisis de esta información permitió establecer una relación entre los recursos didácticos empleados tradicionalmente y los cuadernillos diseñados en congruencia con las características y necesidades del programa, detectando que es posible adecuar muchos de ellos a su versión digital mediante programas como *Canva* para realizar infografías y mapas conceptuales; *Genially* para promover la resolución de problemas; *Kahoot* para reforzar contenidos y ocasionar juegos de aprendizaje; *Google Jam* para intervenir imágenes y generar propuestas gráficas; *WIX* para diseñar sitios web a modo de consulta y/o repositorio de recursos educativos y portafolios de trabajo; *Audacity* para producir podcast; *Filmora* para realizar y editar videos o *Mentimeter* para provocar lluvia de ideas. Lo anterior se relaciona con las reflexiones obtenidas en entrevista resaltando la actualización docente como elemento crucial para trasladar las prácticas educativas a contextos digitales.

Figura 5

Materiales en formato electrónico

En cuanto a los materiales en formato electrónico, por favor seleccione aquellos que más utilice.



Nota: Elaboración propia (2021).

Respecto de los repositorios de mayor consulta, las docentes A y D mencionaron *Mendeley*, *Eduteka* y la biblioteca virtual de la UAQ; las docentes A, C y D citaron los repositorios institucionales; y las cuatro se refirieron al empleo de *Google Scholar*, sitios pertenecientes a la Universidad Autónoma de México (UNAM), *YouTube* y algunas web de revistas académicas.

Tras el análisis de sus aportaciones, se rescató que en su totalidad consideran que los recursos didácticos han sufrido ciertas modificaciones y adaptaciones a partir de la inclusión de la virtualidad como elemento recurrente en las prácticas educativas actuales. Estimaron que los materiales comúnmente utilizados han perdido su efecto tras migrar a la virtualidad pues “*es como si se hubiera reducido de cinco a dos sentidos (oído y vista)*”. La cita anterior fue extraída de la entrevista a la docente D, quien dio cuenta de la importancia de actualizar las prácticas docentes de manera que la planeación y el diseño de estrategias

prevean desde un inicio tanto la utilización de TIC con fines educativos como la posible formación y actualización docente de manera permanente.

Asimismo, la información recabada mediante la encuesta sobre el uso tecnológico en la práctica docente permitió un acercamiento a los procesos de interacción que mantienen las docentes con la tecnología. Sus respuestas dieron cuenta de los usos varios en los que pueden aplicarse las TIC con fines educativos, además de conocer si estarían o no dispuestas a implementar los cuadernillos didácticos digitales dentro de sus prácticas docentes habituales al subrayar que:

“Posibilitan trabajar en el ordenamiento de ideas y de procesos de las distintas disciplinas artísticas”. (Docente A).

“Son un recurso de apoyo visual”.

(Docente B).

“Son un medio que transmite

conocimientos”.

(Docente C).

“Permiten transmitir y reforzar un concepto”.

(Docente D).

Tras las respuestas aquí recuperadas, se observó que las cuatro coinciden en que la tecnología brinda oportunidades para acercarse y apreciar al arte de un modo que antes no era posible. Reconocieron su disposición a utilizar los cuadernillos diseñados, considerándolos un recurso apto para aprender sobre los conceptos clave a desarrollarse a lo largo de los cuatro semestres que dura el programa, además de aplicar en distintos momentos los ejercicios prácticos diseñados. Cabe resaltar que hasta hace algunos años

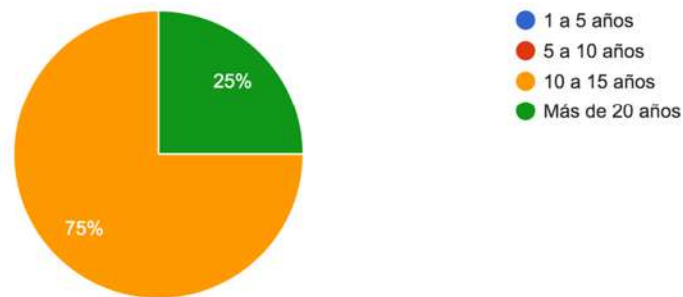
ninguna imaginó que las plataformas digitales procurarían los espacios de acción, intervención y creación del arte tal y como se acciona en la actualidad, por lo que destacaron algunas creaciones artísticas en tercera dimensión y en realidad aumentada que hoy nutren la web.

Simultáneamente se realizaron dos encuestas electrónicas a estudiantes para conocer su nivel de uso tecnológico y su percepción acerca de la relación entre el arte, la educación y la tecnología. Se encontró que, a diferencia de las docentes, son individuos permanentemente activos en el uso de TIC lo que sin duda se debe a que pertenecen a una generación en la que desde pequeños tuvieron contacto con la tecnología tal y como se observa en las Figuras 6 y 7.

Figura 6

Experiencia en el uso de dispositivos electrónicos

¿Cuántos años tiene de experiencia en el uso de computadora?

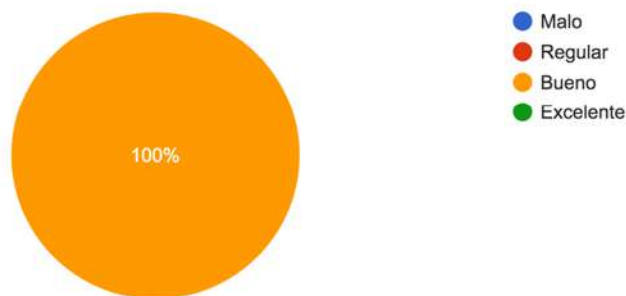


Nota: Elaboración propia (2021).

Figura 7

Nivel de inmersión en la web

¿Cuál consideraría es su nivel de inmersión en el uso de la web?



Nota: Elaboración propia (2021).

Todos son jóvenes de entre 25 y 35 años de edad que utilizan los programas de cómputo y web en promedio de cinco horas al día antes de la pandemia y hasta 10 horas diarias a partir de ésta. El análisis arrojó que el estudiantado emplea TIC con distintos propósitos, ya sea para el estudio, el trabajo, la comunicación y el entretenimiento; todos saben manejar diferentes tipos de dispositivos y conocen programas básicos como los incluidos en la paquetería de Microsoft (Word, Excel, PowerPoint), además de plataformas con fines educativos y comunicativos como *Google, Classroom, Canva, Padlet, Kahoot* y *WhatsApp*. Solo un estudiante (E) agregó los programas editores de videos sin especificar cuáles utiliza. Aunque no se consideran expertos, intuyen que su buen manejo de las tecnologías se debe tanto a la práctica diaria como a los distintos cursos que han tomado, en su mayoría atendiendo la solicitud de la institución donde laboran.

Los jóvenes coincidieron en el necesario acercamiento a la información de manera interactiva, enriquecida, ágil y en tiempo real; destacaron que las TIC proveen distintos elementos para potenciar y apoyar las prácticas educativas convirtiéndose en recursos mediadores y transformadores del conocimiento mediante los cuales es posible contextualizar la adquisición de conocimientos debido a que forman parte de la vida cotidiana.

Se encontró que en su totalidad, docentes y estudiantes perciben el arte como una herramienta didáctica oportuna cuando se le vincula con TIC, siempre y cuando se mantenga su finalidad pedagógica; y que las percepciones recabadas sobre el uso de recursos y estrategias didácticas basadas en TIC forman parte de los procesos de apropiación de los recursos de la web 2.0 como parte de la actualización e innovación docente. Tanto estudiantes como docentes concordaron en la percepción que tienen respecto del uso de la tecnología en su sistema educativo, pues mencionaron, en mayor o menor grado, que ésta se encuentra en cierta medida limitada y sin estar al alcance de toda la comunidad universitaria, considerando el interior del campus como el ámbito personal de la comunidad; valoraron los esfuerzos institucionales por mantener, en la medida de lo posible, la capacitación docente, el adecuamiento de las aulas y el mantenimiento de los equipos, particularmente refiriéndose a los de la Facultad de Artes por tratarse del área en donde ellos se desenvuelven.

Para fines de esta investigación, el uso de TIC permitió continuar trabajando en contextos digitales para contrarrestar los efectos de la no presencialidad generados tras la pandemia, a partir de una administración de riesgos que permitió asegurar, controlar y

responder a los eventos que pudieran afectar el alcance de los objetivos y el análisis de resultados.

5.2. Participación y Colaboración Docente – Fase 2 Diseño de Materiales

Este momento de la investigación se relacionó específicamente con los procesos gestionados para el diseño de los cuadernillos didácticos digitales. La categoría Participación y colaboración docente englobó al total de los participantes que conformaron el grupo de colaboradores debido a que todos se desempeñan como docentes en el ámbito laboral, lo que propició un grado de colaboración horizontal acorde con la metodología IBD y su ejercicio iterativo; además, contempló la importancia de los procesos colaborativos en el diseño y producción de materiales didácticos en consonancia con la cultura tecnológica y la digitalización propia del siglo XXI, a partir de la inserción de distintas posturas que enriquecieron de manera crítica, multidisciplinaria y creativa el producto resultado de la colaboración.

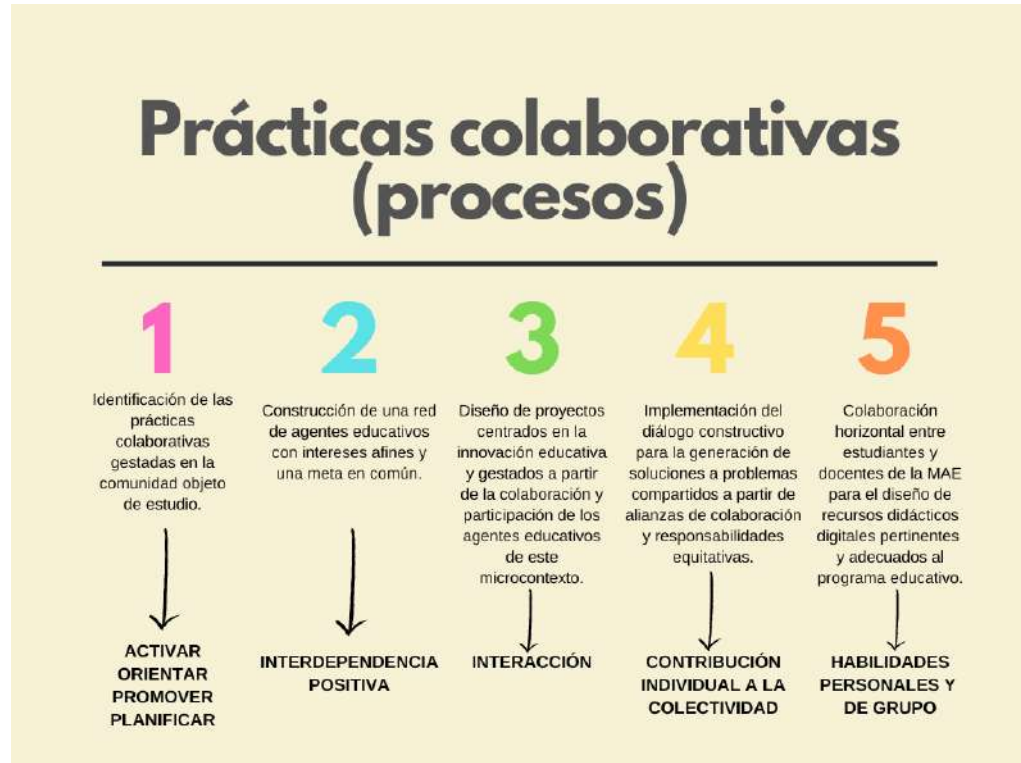
A partir de las actividades planificadas en el taller inicial y de las planteadas durante las sesiones semanales, esta fase 2 se distinguió por definir en colaborativo el enfoque y fundamento pedagógico de los contenidos a incorporar en los tres cuadernillos, y por accionar cada una de las actividades y responsabilidades previamente pactadas entre los participantes respecto a la investigación, desarrollo y redacción de la información. El contenido final alcanzó un beneficio mayor del planteado originalmente pues incluyó una propuesta metodológica-didáctica del arte para la educación que no existía antes de la intervención y que surge precisamente de los diálogos establecidos entre estudiantes y

docentes donde se aprecia la necesidad de replantear la forma de abordar la información a fin de vincularla a los conceptos de la LGAC que se trabajan durante los dos años del programa.

La implementación de estrategias y la atención a las circunstancias individuales y grupales permitió observar una participación positiva y dinámica, procesos colaborativos alejados de malas prácticas generalmente comunes en los esfuerzos conjuntos, tales como desarticulación, rigidez, inadecuado manejo del tiempo o falta del mismo, centralización de los procesos y jerarquización entre los participantes, rubro que particularmente preocupaba por tratarse de estudiantes y docentes del mismo programa educativo acostumbrados a socializar conforme a los roles tradicionalmente asignados en el aula. No obstante, las dinámicas se gestaron mostrando el alto grado de colaboración y respeto que existió entre ambos grupos; ejemplo de ello fueron las decisiones tomadas en cada reunión las cuales mostraron en mayor medida acuerdos consensuados, muy pocos unilaterales, pactados en consentimiento colectivo con la finalidad de sumar a la mejora y actualización del contexto educativo. A esto se sumaron alianzas de colaboración y responsabilidades compartidas de forma equitativa permitiendo el avance gradual y sistemático. La Figura 8 muestra la secuencia de los procesos gestados en la colaboración entre los participantes.

Figura 8

Prácticas colaborativas (procesos)



Nota: Elaboración propia (2021).

El impacto de las prácticas colaborativas en el contexto donde se tejieron estos vínculos sociales se observó como permanente, fluido y enriquecido con las experiencias profesionales que estudiantes y docentes compartieron; además, este proyecto en común propició su incursión por el camino de la apropiación de TIC lo que necesariamente vincula al análisis el concepto de innovación adherido a la participación por estar estrechamente relacionado con la exploración colectiva y con el uso apropiado de la tecnología; y al concepto de interacción entendiéndolo como dinámica de acción entre estudiantes y docentes de la MAE, donde se detectó la influencia e intercambio de ideas adecuadas al

contexto (ver Figuras 9 y 10). Lo anterior propició aprender en colectivo a gestionar la información y el acceso al conocimiento, tomando en cuenta que el propósito era diseñar materiales didácticos adecuados a los entornos digitales, entendiéndose como recursos que facilitan la colaboración entre pares y procuran la alfabetización digital.

Figura 9

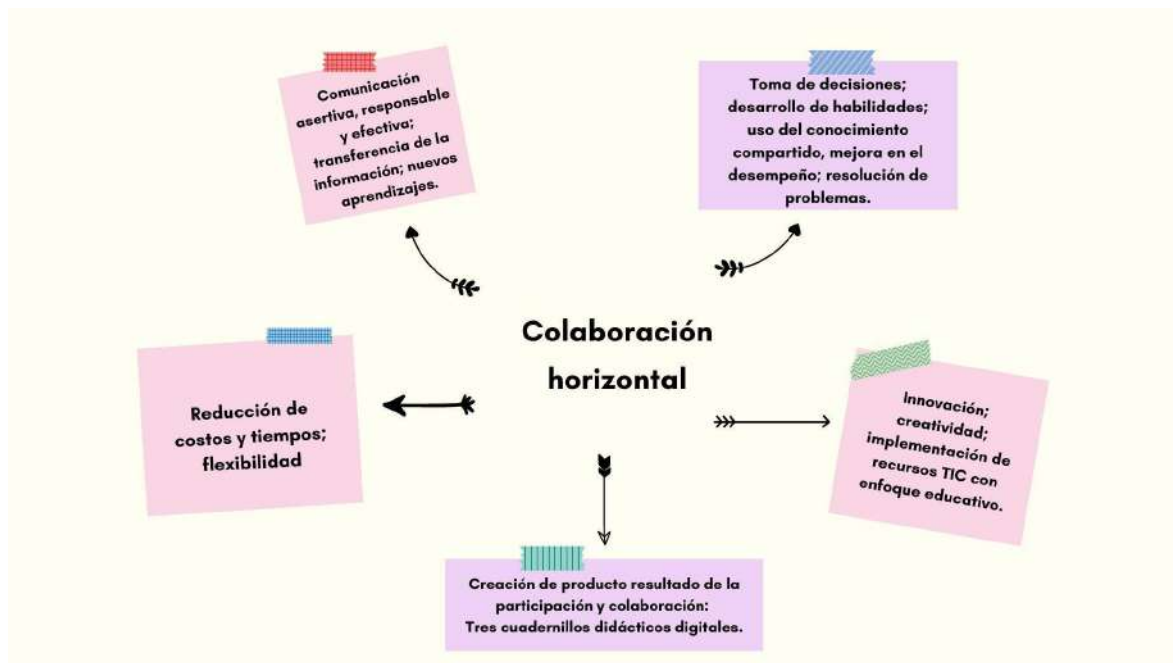
Impacto de los procesos colaborativos para el diseño de materiales didácticos digitales



Nota: Elaboración propia (2021).

Figura 10

Acciones observadas en los procesos de colaboración horizontal



Nota: Elaboración propia a partir de Riosvelasco, Flores y Pérez (2019).

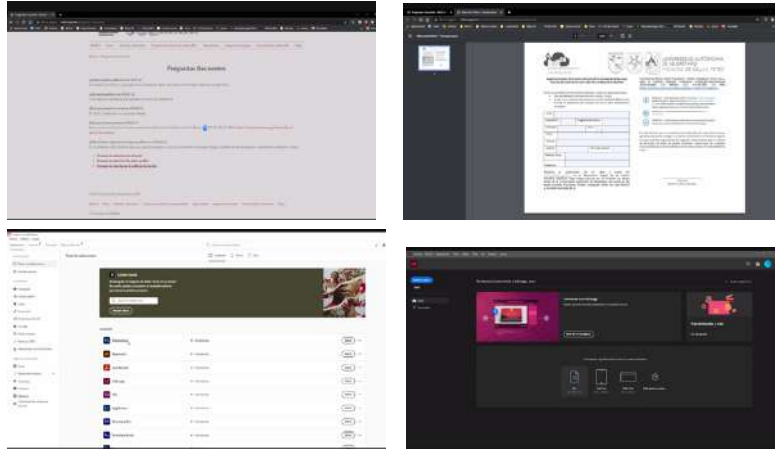
Su impacto trascendió más allá del diseño de los recursos al observar el fortalecimiento de las prácticas docentes, la integración de la comunidad quienes cada vez participaron y colaboraron de manera horizontal a favor de la construcción de recursos en aras de sumar a la calidad educativa del PE en cuestión. Así como los entornos digitales promueven el trabajo colaborativo, los procesos accionados por los participantes buscaron rescatar el uso técnico, metodológico y creativo que favorece la construcción de comunidades de práctica y la gestión de procesos pedagógicos formativos, ambos considerados motores que fomentan la calidad y la innovación educativa.

Asimismo, debe señalarse que los procesos de participación y colaboración social rindieron también frutos al exterior de esta pequeña comunidad, al recibir apoyo y asesoría por parte de especialistas en TIC que colaboran en el CITE y en el repositorio ReDCA, lo que permite afirmar que la creación colectiva surge del intercambio y la producción del conocimiento, mismo que se potencializa gracias a la interactividad y la participación social; ejemplo de ello es el registro en la bitácora generada en reunión con el administrador del repositorio (misma que se realizó posterior a la entrevista) quien explicó las características de una serie de programas pertenecientes a la suite de Adobe® cuyas funciones, en algunos casos, podrían ser compatibles con el diseño de los cuadernillos como puede apreciarse en las notas de Figura 11.

Figura 11

Formato de bitácora

FECHA	20 de octubre de 2021, 10:00 a 11:00 am, vía plataforma Zoom.
RECURSOS	Computadora, bitácora.
OBJETIVO	Conocer las características que debe cumplir el material a diseñar, conforme al tipo de licencia, permisos y requisitos técnicos particulares del ReDCA.

<p>ACTIVIDADES</p>	<p>Se describió cada uno de los procesos y acciones necesarias para que el material final pueda alojarse en el ReDCA, entre ellos resalta que una vez que se terminen de revisar los contenidos desarrollados en archivo de Word, el documento final deberá pasar a la etapa de maquetación utilizando el software <i>Indesign®</i>. Desde este programa se pueden incrustar videos interactivos, audio, gráficas, tablas, y URL que redirecciona a otros sitios web como material complementario. Cuando esté lista la maqueta final, deberá exportarse como PDF interactivo para que corra de manera correcta en el repositorio. Dentro de la suite de Adobe®, hay otros programas con distintas funciones, aunque no todos son afines a las características particulares del repositorio:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● <i>Acrobat</i> permite desarrollar formularios interactivos. ● <i>InDesign</i> sirve para maquetar cada cuadernillo. ● <i>Lightroom</i> permite modificar y corregir fotografías. ● <i>Premiere Rush</i> para realizar videos, es para principiantes. ● <i>Fresco</i> permite pintar, dibujar animaciones con un toque manual, con la textura como si se tratara de acuarela, pincel, etc. ● <i>Animate</i> y <i>Character Animator</i> sirven para animar elementos. ● <i>Audition</i> permite editar voces y audio (narrador en off), lo que será muy útil si en un futuro se quiere desarrollar el audiolibro. ● <i>Photoshop</i> o <i>Illustrator</i> se utilizarán para hacer la portada, logrando que no pierda calidad. ● La licencia de <i>Adobe®</i> tiene un costo elevado, hay otros softwares de uso libre (gratuito) como <i>Audacity</i> para desarrollar audio en off y exportarlo como archivo MP3”.
<p>ASISTENTES</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Administrador del repositorio ReDCA - Investigadora
<p>OBSERVACIONES</p>	<p>Para descargar la suite de <i>Adobe®</i> es necesario contar con un equipo de cómputo que tenga como mínimo una memoria de 12 RAM o disco sólido, para el sistema Windows (PC). Para Mac se recomiendan al menos 8 gigas porque si no el equipo se satura, ralentiza y colapsa.</p>
<p>EVIDENCIAS</p>	

Nota: Elaboración propia (2021).

Tras el análisis, se concluyó que la participación y colaboración entre todos los colaboradores se mantuvo de forma continua, esto debido a que se trabajó por un objetivo y bajo una agenda en común sin limitar el desarrollo individual. La comunicación asertiva y respetuosa no modificó las condiciones colaborativas mediante las cuales se activó el ambiente de trabajo consensuado. No se detectaron conflictos de rol ni ambientes de estrés, desconfianza o insatisfacción. Tampoco se observó establecimiento de jerarquías. Por tratarse de un grupo pequeño, fue sencillo detectar intereses comunes y relaciones interpersonales empáticas, se generaron acuerdos casi inmediatos y se mantuvieron de forma honorable. Los participantes adoptaron el sistema colaborativo como una práctica natural, en el caso de las docentes porque ya estaban acostumbradas a trabajar en colaboración debido a su participación en cuerpos académicos de investigación, y en estudiantes porque a lo largo de su formación han realizado distintos ejercicios colectivos; de quienes es necesario resaltar que su participación fue sumamente pertinente al incluir la visión de quienes experimentan las prácticas impartidas en la MAE y así conocer el fenómeno desde otra perspectiva. Sus comentarios y sugerencias sobre los contenidos teóricos abordados en los cuadernillos por las docentes permitieron replantear la forma en que se les presentaba la información, ajustándose a una más precisa y pensada para ellos y las futuras generaciones. Además, su habilidad en el manejo de los recursos digitales resultó excelente para la interacción con las docentes, asesorándolas en cuestiones digitales lo que redujo la brecha generacional en sentido inverso.

Dicho sistema colaborativo basado en la interacción, retroalimentación y comunicación continuas entre los participantes, se relaciona directamente con las redes de cooperación establecidas por Becker (2008), mismas que se tejieron en torno al arte y a la

educación con la finalidad de que, dentro de esta dinámica social determinada, pudieran establecerse y alcanzar metas comunes, y diferenciar y contrastar puntos de vista a partir de la reflexión colectiva acerca de los roles, teorías educativas, elementos indispensables al preparar una clase, planeación de actividades didácticas y su vinculación con teorías y conceptos, y otras cuestiones que se contemplaron y abordaron en conjunto al momento de diseñar y desarrollar los contenidos informativos que conforman los tres cuadernillos. Mientras que la identidad visual del material se relacionó con lo estipulado por Koestler (1964) respecto de la teoría de la Bisociación, en la cual se funden en el proceso cognitivo, la creatividad, la asociación y la síntesis para dar lugar a la combinación de elementos que detonaron la construcción de nuevas ideas y generaron conexiones y relaciones que no existían. Esta bisociación quedó plasmada al incluir en los materiales este nuevo método para trabajar desde el enfoque del arte para la educación y al crear una identidad visual que incluso las docentes propusieron para ajustar la del programa en un futuro.

Lo anterior se vincula con la última categoría y fase, no sin antes resaltar que los mismos docentes fueran los diseñadores de su material procuró, de manera gradual, la familiarización con la implementación de la tecnología; el desarrollo de competencias tecnológicas y cognitivas; la promoción de habilidades del pensamiento; la selección de métodos y materiales pertinentes y apropiados al contexto; la resolución de problemas de manera creativa; e incluso propició la reducción de costos al distribuir el total de tareas entre los participantes. Este ejercicio fomentó la actualización docente, procuró la construcción de un diálogo permanente entre la comunidad, promovió los procesos de colaboración e incluso permitió la autoevaluación del material asegurando con ello la congruencia de los recursos diseñados con los objetivos del programa en cuestión,

considerando que en un futuro los cuadernillos puedan adoptar un enfoque más inclusivo a fin de utilizar herramientas propias de la lectura digital que permitan escuchar el texto, ampliar la fuente tipográfica, utilizar contrastes de luz, sombras y colores, o subtítulos y descriptores para mejorar la experiencia de lectura.

5.3. Desarrollo de Materiales Didácticos Digitales para la Enseñanza de las Artes con Enfoque Educativo y su Alojamiento en Repositorios Digitales – Fase 3 Evaluación

La categoría *Desarrollo de materiales didácticos digitales para la enseñanza de las artes con enfoque educativo y su alojamiento en repositorios digitales* se abordó durante la última fase de la intervención, con el propósito de evaluar los cuadernillos diseñados en colaborativo por los participantes a fin de realizar los ajustes que fueran necesarios contemplando los criterios de accesibilidad, conectividad, funcionalidad, utilidad, transmisión de la información multimedia y comunicación sensorial, antes de su alojamiento en el ReDCA.

La evaluación se realizó mediante dos foros abiertos accionados en la virtualidad, tal y como se relató en el apartado 4.3.3. *Fase 3. Evaluación*. Tras el análisis de las indagaciones conclusivas obtenidas de las aportaciones de los catorce participantes mediante las notas tomadas durante el foro abierto, a través de la transcripción de su grabación y el formulario de carácter no obligatorio, se ubican como principales ventajas su accesibilidad y posible constante actualización tal y como se observa en los siguientes comentarios que llevan un número asignado que corresponde al orden en que fueron conectándose al foro:

“Los cuadernos digitales interactivos permiten presentar al estudiante los conocimientos de una manera interesante, y están alojados en un sitio web de acceso libre al público. Otra ventaja consiste es que la información de los cuadernillos puede ser actualizada o nutrida por el creador”. (Participante 2).

“Que el material teórico se guarde y se pueda tener acceso a él en cualquier momento, con el orden y la facilidad de descarga ayudará a largo plazo a las y los estudiantes y las y los docentes”. (Participante 11).

“Las ventajas es el alcance de la información y que ésta esté guardada como en la nube. Se puede agregar y ampliar la información y con eso adentrarme en temas nuevos”. (Participante 4).

Sobre el criterio de conectividad, éste tiene que ver con el acceso a internet y la capacidad de conectarse al mismo, lo que abrió entre los asistentes el debate acerca de aquellos miembros que conforman la comunidad universitaria y que no cuentan con el servicio o acceden a él de manera intermitente, cuando les es posible conectarse a la red abierta proporcionada por la institución. Comentaron que esto, en la mayoría de los casos, se debe al costo que representa para los jóvenes pagar el uso de datos; incluso hubo quien compartió el caso de dos compañeros foráneos que cuando van a casa, en la sierra queretana, no tienen acceso a internet. Lo anterior da cuenta que el uso de este tipo de

recursos puede excluir a un porcentaje de la población universitaria, no obstante también incluye la posibilidad de trabajar sin conexión:

“Por tratarse de un PDF interactivo, ofrece la posibilidad de descargar el material, a fin de utilizarlo sin conexión a internet”. (Participante 1).

En este punto es necesario mencionar que el diseño final, incluidos el diagrama y la maquetación de los cuadernillos, terminó generándose como un PDF digital interactivo a fin de responder a las condiciones institucionales, propias del repositorio. No obstante que mantiene un aspecto similar al de un documento impreso, por tratarse de un medio de almacenamiento y transmisión de información textual y gráfica, se encuentran como ventajas las siguientes:

1. Descargable, imprimible y permite ampliar la pantalla (Accesibilidad).
2. Incluye textos, imágenes, marcadores, índice enlazado, links directos a material complementario, sitios web y videos, y posee la herramienta de buscador (Interactividad).
3. Ocupa poco espacio, lo que facilita su almacenamiento y compartición (Almacenamiento).
4. Puede personalizarse al añadir notas y/o remarcar contenidos (Interfaz).
5. Los buscadores de la web son capaces de identificarlo y encontrarlo fácilmente en internet (Indexación).
6. Compatibilidad con todos los sistemas operativos y dispositivos.

7. Por ser un recurso estándar su uso es sencillo e intuitivo, por lo que gran parte de los usuarios saben cómo utilizarlo.

El criterio de funcionalidad se vinculó a su estructura modular y seriación lo que posibilita que cada cuadernillo se consulte por separado o en conjunto y se procuren las 4R⁵. Además, su diseño no representó un alto costo en su creación ni en su futura exhibición debido a que al estar alojado en un repositorio digital permite su permanencia indeterminada, la difusión y la capacidad de reproducción permanentes; y ofrece la posibilidad de sustituir o actualizar los contenidos.

“La ventaja que es gratuito, un medio para compartir contenidos con una estructura atractiva que informa y comunica, además de optimizar la lectura”. (Participante 8).

Lo anterior da lugar al criterio utilidad, la cual se centró en aquella necesaria en práctica docente, resaltando que son un recurso digital que abona a la planificación y ejecución de actividades didácticas de forma innovadora, sin importar si se realizan en modalidad presencial o en la virtualidad:

⁵ Los recursos educativos abiertos tienen cuatro características clave: Revisar, Combinar, Reutilizar, Redistribuir (*Revise, Remix, Reuse, Redistribute*, por sus siglas en inglés).

“Considero que son de utilidad por la practicidad y el fácil acceso, la forma de implementarlo como un recurso didáctico para promover y facilitar el desarrollo educativo de los y las estudiantes ya que estos cuadernillos son una guía didáctica para la elaboración de producción y recursos en función del aprendizaje; la bondad de esta herramienta es que brinda información relevante para la retroalimentación del conocimiento de las y los estudiantes”. (Participante 9).

“En el caso de la MAE, este material permite tener claridad en algunos conceptos básicos como la multi, la inter y la transdisciplinariedad, además de tener ejemplos claros para llevarlos a la práctica”. (Participante 5).

“Los cuadernillos son una excelente e innovadora propuesta que vincula la virtualidad con la realidad de una manera muy provechosa en el ámbito educativo, por las facilidades de acceso y bondades de esta herramienta”.

(Participante 6).

Sobre la transmisión de información multimedia, se analizó en colectivo como ésta se incluyó en distintos formatos (textual, gráfica y auditiva) propiciando con ello que la pantalla del dispositivo desde el que se consulten se convierta en un espacio para la gestión de la información estructurada de manera secuencial a fin de propiciar la construcción del conocimiento y el aprendizaje activo y autogestivo.

“Por su diseño, sirven de guía para que el estudiante los aborde de manera autónoma”. (Participante 12).

“Se puede explorar los enfoques transversales que ofrecen, desde la cultura digital, así mismo comprender el contenido de éstos desde diversos canales como lo visual, lo auditivo, etcétera”.

(Participante 3).

Respecto del criterio de comunicación sensorial, éste lo relacionaron a factores racionales y cognitivos a los que se accede, mediante los sentidos, en forma de una experiencia sensitiva y memorable donde interviene la comunicación no verbal para adquirir información. En el caso de los cuadernillos, la comunicación sensorial se detonó por medio del sentido de la vista al incluir elementos gráficos como facilitadores del aprendizaje que complementan los contenidos informativos y refuerzan su comprensión; es decir, por tratarse de un recurso diseñado para la lectura digital o hipermedia, procura el acceso a otros contenidos fuera del recurso que complementan la información y abonan a la sensibilización de la experiencia del lector integrando audios, videos y animaciones con la intención de acercarse a una narrativa y/o sistema reticular.

“Los gráficos y tablas dan mayor comunicación con el estudiante”. (Participante 7).

En cuanto a su utilidad en la práctica docente, aún cuando se trata de un material hipermedia tradicional⁶ y considerando las limitaciones técnicas, se buscó generar uno más adaptable, capaz de ser manipulado por los usuarios de acuerdo a sus prioridades y considerando estilos de aprendizaje y estrategias instruccionales. De ahí que la estructura y secuencia de contenidos se presenten de forma tal que la construcción del conocimiento sea progresiva y relacionada con las experiencias.

“Considero que por medio de los cuadernillos se podrían contrastar los ejercicios trabajados con el alumnado a mediano y largo plazo, permitiendo así una mejoría en la aplicación de los mismos”. (Participante 1).

Por estar destinado a la práctica, el cuadernillo 3 llamó en especial la atención de los asistentes, situación que se intuye se debió a su formación y actividad profesional:

“Se pueden tomar como referencias las actividades para así adaptarlas a los diferentes niveles educativos en los que se imparte clase”. (Participante 10).

⁶ Que es estático y uniforme, sin la capacidad de adaptar el hipertexto a las necesidades del usuario (García Valcárcel, 2016).

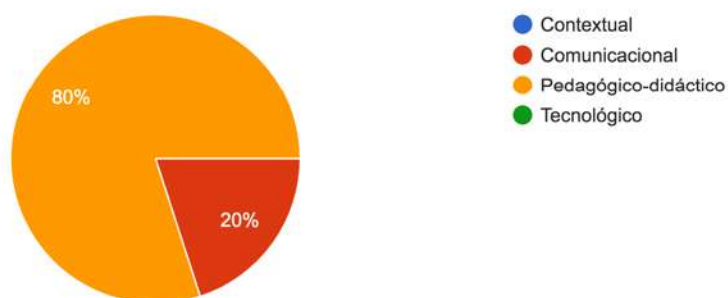
“Me parecen interesantes y dinámicos, llevan un acompañamiento y seguimiento del proceso de enseñanza, me apoyaría en ellos para el diseño de mis clases y utilizaría los recursos del ultimo cuadernillo para la aplicación de dinámicas y ejercicios”. (Participante 14).

Se habló también acerca de los distintos escenarios contemplados en el Modelo IMDI (contextual, comunicacional, pedagógico-didáctico y tecnológico), los cuales fueron considerados al momento de diseñar los recursos, encontrando como tendencia entre los asistentes su predilección por el escenario pedagógico-didáctico, el cual contempla la organización de contenidos, imágenes, actividades, materiales complementarios y evaluaciones, realizadas de manera conjunta y colaborativa (ver Figura 12).

Figura 12

Escenarios a partir del Modelo IMDI

Al utilizar un recurso didáctico, ¿qué escenario consideras más importante para alcanzar los objetivos? Selecciona 1



Nota: Respuestas obtenidas mediante el formulario de carácter no obligatorio compartido a los asistentes durante el foro.

Respecto de las posibles aplicaciones de los cuadernillos como recursos en la enseñanza y el aprendizaje de las artes, los asistentes consideraron que los temas abordados pueden generar nuevas actividades artísticas y culturales en las que se observe el cruce disciplinar; incluso propusieron emplearlos con grupos focalizados para el desarrollo de los prerrequisitos con actividades artísticas. Sugirieron difundir el *método edUQArte*, incluido en el cuadernillo 2, a nivel nacional e internacional; incluso mencionaron que, aprovechando que ya se tiene un recurso propio, sería provechoso para el programa propiciar el intercambio de materiales con otras entidades educativas.

“Los cuadernillos son una herramienta innovadora para el aprendizaje, ya que contienen recursos didácticos, tareas, ejercicios y técnicas educativas, que se trabajan de manera transversal en el arte para la educación y tienen el objetivo de impulsar el desarrollo de la creatividad, las habilidades motrices y el conocimiento teórico-práctico del estudiantado”. (Participante 8).

Además, en su totalidad coincidieron en la necesaria actualización de la competencia digital de docentes y estudiantes para que ambos desarrollen las habilidades necesarias para integrar TIC de manera responsable a sus actividades; asimismo ha de considerarse que el compartir conocimientos y generar materiales educativos incluye tomar en cuenta las características de los contextos, comunidades de práctica y redes colaborativas de trabajo.

Es necesario comentar que a pesar de que hubo quien no encontró desventaja alguna, la mayoría de los asistentes retomaron lo referente al uso de internet y concluyeron que sería difícil acceder al material en contextos sin conectividad. Asimismo, se mencionó que *“no todos los nativos digitales manejan adecuadamente la tecnología”* (Participante 13). Y también reflexionaron sobre algunos materiales didácticos que requieren del acompañamiento y supervisión del docente para obtener los resultados esperados, ya sea porque presentan falta de estructura o porque la tienen pero las desigualdades sociales a las que se enfrentan no les procura una formación integral, dejándolos carentes de oportunidades similares para todos.

Por tratarse de un recurso enriquecido y a la vez objeto de aprendizaje, cabe señalar que la misma dinámica propició un momento en que los participantes compartieron al colectivo algunas sugerencias para su mejora. Con el propósito de atender dichas sugerencias, posteriormente se realizó una nueva reunión con los participantes del proyecto a fin de considerar las adecuaciones pertinentes. Los ajustes realizados se relacionan a la implementación de una paleta de color más brillante y llamativa; además de las URL que llevan a material complementario para complementar la información de los cuadernillos y hacerlos más interactivos, se incorporaron actividades sugeridas en contextos informales; se incluyeron fotografías o imágenes de referencia a las temáticas centrales de cada actividad; se buscó jugar con elementos más gráficos y se eliminó el fondo que originalmente acompañaba a las imágenes buscando con ello un diseño visualmente más limpio.

A fin de dar cumplimiento al cronograma establecido, no fue posible aplicar todas las sugerencias compartidas; sin embargo se contempla para un futuro incorporar videos tutoriales en el que se expliquen, de manera introductoria, de qué tratan cada uno de los

cuadernillos y cuáles son los temas y actividades que abordan; generar algún espacio virtual interactivo que de lugar a compartir dudas y experiencias, así como los resultados de las actividades propuestas y que han sido accionadas en distintos contextos. Incluso hubo quien sugirió diseñar una aplicación para incluir en ella los cuadernillos y realizar su versión en audiolibro.

Por último cabe decir que la reflexión comparativa sobre los recursos educativos (tradicionales y digitales) implementados hasta el momento en el aula, se diferenciaron de los cuadernillos al encontrar que éstos se prestan para trabajar cualquier actividad artística, ejemplificando con actividades varias como montar una exposición de fotografías en un museo digital o replicar composiciones musicales a través de su inserción en algún programa de edición de audio; incluso una clase de literatura podría adaptarse y convertirse en una sesión transversal con una actividad audiovisual que pueda compartirse a través de redes sociales como Facebook para proyectar las narrativas de manera masiva.

Se concluyó en general en la necesidad de generar interfaces sencillas, fáciles de manejar, así como indagar en los diversos canales de comunicación visual, auditiva, sensorial de manera tal que el propio recurso se transforme en un espacio educativo interactivo para el cual será necesario planificar estrategias promocionales para propiciar su uso entre la comunidad universitaria. El análisis de la información obtenida en esta última fase permitió contrastar y evaluar las experiencias compartidas, la información recabada y los productos, tanto de manera grupal como individual, con la intención de ajustar lo pertinente antes de alojar los tres cuadernillos en el repositorio de la Facultad de Artes; lo que permitió, desde un enfoque en el que se entrelazan los procesos de colaboración gestados entre docentes y estudiantes de la MAE, garantizar que el material aquí propuesto

es oportuno y conveniente para gestionar la enseñanza y el aprendizaje siguiendo los objetivos y enfoque particular de este programa tal y como se muestra en la Tabla 11.

Tabla 11

Características de los cuadernillos diseñados

Recurso didáctico digital	Título	Objetivo	Temática	Particularidades
Cuadernillo 1	<i>Inter, multi y transdisciplinariedad del arte para la educación</i>	Análisis de conceptos clave en la LGAC de la MAE, proponiendo una base teórica-conceptual y el abordaje metodológico-didáctico para accionar procesos artístico-educativos.	Recuperación y análisis teórico-conceptual de inter, multi, y transdisciplinariedad para la formación integral de estudiantes.	<i>Contenidos teóricos</i> Se introduce y vincula el corpus teórico al Modelo Educativo Universitario (UAQ), la Hoja de Ruta para la Educación Artística, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Agenda 2030).
Cuadernillo 2	<i>El método edUQArte</i>	Exposición del método <i>edUQArte</i> sugerido para trabajar en el aula y en toda intervención artístico-educativa desde el enfoque integral que asume el programa.	Se abordan elementos metodológicos y didácticos para ejercer la transversalización a partir de los fundamentos filosófico, psicológico, pedagógico y didáctico, en los cuales se construye el método.	<i>Contenidos metodológicos</i> Construcción de estrategias pedagógicas para el robustecimiento de las prácticas artístico-educativas en el aula. Se observa la oportunidad de crear e incorporar un método propio. Se incluye teoría, experiencias y pautas para accionar el método generado en reuniones colegiadas.
Cuadernillo 3	<i>Propuestas didácticas del arte para la educación</i>	Establecer congruencia entre los propósitos, saberes primarios y transversales, materiales y procesos para desarrollar actividades artístico-educativas.	Se propone una serie de ejercicios inter, multi y transdisciplinarios para resolver contenidos y aprendizajes desde el método <i>edUQArte</i> .	<i>Contenidos prácticos</i> Se plantean seis actividades formativas, considerando distintos escenarios, niveles educativos y adecuaciones. Incluye una sección para vincular cada actividad con manifestaciones artísticas, ilustraciones y fotografías.

Nota: Entiéndase por LGAC a la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento en la que se sustenta este programa educativo de posgrado. Elaboración propia a partir de Riosvelasco, Flores y Pérez (2019).

Tras el análisis también fue posible identificar tres posiciones emergentes que constituyen la base del trabajo colaborativo para la creación de materiales que promuevan la construcción de aprendizajes a partir de la recuperación de experiencias y de la implementación de actividades significativas y contextualizadas vinculadas con TIC donde se vuelve imprescindible trabajar por *una apuesta común* que incluye un equipo de colaboradores partícipes tanto del proceso como de la solución; *la retroalimentación de saberes y transversalidad disciplinaria y experiencial* accionó un interesante ejercicio que propició la orientación de los materiales diseñados de forma congruente con el programa educativo al que inicialmente va destinado; *nuevos aprendizajes* al construir un método propio, *edUQArte*, y aplicar las sugerencias obtenidas. Finalmente la invitación está abierta a reflexionar acerca de la vinculación de la educación con lo transmedia, como un elemento que puede ser construido por quienes lo producen, en este caso docentes y estudiantes de la MAE, pero también puede generarse por los lectores, sumando entre ambos distintas y enriquecidas posibilidades en el campo educativo y artístico.

Es necesario tener en cuenta que la evaluación de los cuadernillos evidencia que la intervención fue más allá de su elaboración, porque generó procesos formativos y de actualización relacionados principalmente con las competencias digitales en docentes y estudiantes, además de nuevos vínculos colaborativos.

VI. Discusión

Las TIC han llegado a transformar la forma en que los individuos interactúan y se comunican, “han modificado los procesos de enseñanza en cuanto a su naturaleza, el lugar y la forma donde se realiza y el papel que desempeñan los estudiantes y docentes” (Hernández, 2008, p. 28), por lo que se requiere gestionar lo necesario para que el aprendizaje se vuelva activo y sea construido a partir de la experiencia, con la implementación de actividades situadas que procuren el trabajo colaborativo como una práctica esencial para el ámbito educativo.

Para Valliant (2016) el trabajo colaborativo supone que los docentes analicen, distribuyan y compartan experiencias, reflexionen e investiguen en conjunto sobre sus prácticas formativas, en un contexto concreto. En ese sentido, Gillanders, Rodríguez y Nemiña (2019) se refieren a:

La utilización de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo, además de acercar a los estudiantes a la realidad tecnológica que lidera hoy en día la sociedad actual, les proporciona comodidad, facilidad, motivación y autonomía para adquirir nuevos aprendizajes, lejos de métodos tradicionales que cada vez menos se ajustan a los requerimientos de la educación del siglo XXI. (p. 113)

De acuerdo con Rogoff (1990) “el aprendizaje puede comprenderse como la apropiación de los recursos de la cultura a través de la participación en actividades conjuntas” (en Coll, Palacios y Marchesi, 2010, p. 147), como fenómeno comunitario

permite que se aprenda a partir de actividades relacionadas a las condiciones del momento, lo que lo convierte en un proceso dinámico, compartido y de interacción, en donde estudiantes y docentes resultan beneficiados.

Se toma en cuenta lo sugerido por Guba y Lincoln (2012) al emplear la voz directa de los participantes para conectar con las emociones humanas y así reflexionar en torno a la información proporcionada por ellos considerando la subjetividad crítica y las variaciones de la experiencia a fin de explorar entornos de trabajo de forma horizontal donde se colabora integrando las distintas habilidades para la toma de decisiones y la construcción de saberes y de estrategias, lo que enriquece los procesos educativos al incluir las experiencias, competencias disciplinares y acciones de quienes participan en el proceso. Las prácticas colaborativas insertas en el ámbito académico también pueden relacionarse con aquellas que se gestan en el contexto artístico, en donde se observa que son cada vez más recurrentes las construcciones colaborativas a fin de lograr obras resultantes de procesos conjuntos desjerarquizados que promueven experiencias comunitarias (Gross y Stiller, 2014; Blanco, 2005).

Enseñar y aprender en colaborativo involucra atender un objetivo en común, ya sea que implique solucionar un problema, diseñar estrategias o innovar con un producto; lo que supone que los participantes se comprometan, analicen, compartan experiencias, reflexionen e investiguen en conjunto sobre sus prácticas formativas y los procesos de aprendizaje que de éstas se derivan. En este particular caso, al igual que se observa en investigaciones previas, puede afirmarse que los procesos de colaboración encaminados al diseño de recursos demuestran que es enriquecedor combinar la experiencia, las capacidades intelectuales, la creatividad, el pensamiento divergente, la habilidad para

discernir y para interactuar. No obstante, es necesario señalar que la mayor parte de las evaluaciones institucionales nacionales aplicadas a las y los docentes están ligadas al dominio de los contenidos y al impacto que éstas tienen sobre el estudiantado; sin embargo, poco es lo que arrojan respecto a la importancia del trabajo colaborativo y la participación de la comunidad, especialmente cuando involucra a estudiantes pues se centran en las experiencias docentes, para la creación de contenidos y materiales que refuercen los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sobre todo en el caso de las artes, donde ha sido posible observar y analizar la interacción, los procesos de negociación y diálogo gestados en un ambiente armónico alejado de prácticas rígidas, donde los participantes han mostrado una actitud respetuosa y de escucha activa hacia las intervenciones de sus pares.

Sein, Fidalgo y García (2015; 2019) y Pérez, Mercado, Martínez y Mena (2018) se refieren a la innovación educativa como elemento intrínseco de los procesos colaborativos al considerarlos medios necesarios para garantizar prácticas que incluyan conocimientos pedagógicos y tecnológicos como parte de la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje realizados con TIC.

El análisis de estudios con objetivos similares a esta investigación permite señalar que, además de la importancia de generar recursos educativos propios que atiendan las necesidades particulares de cada contexto educativo; que la juventud está dispuesta a incorporar y trabajar con la tecnología con un sentido educativo. Se observa que las investigaciones de Gómez, Contreras y Gutiérrez (2016), Guerra (2016) y Real Torres (2019) comparten el interés por indagar acerca de las relaciones colaborativas, el diseño de recursos didácticos y la actualización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Aunque cada estudio se limita y relaciona con las condiciones educativas locales, los

autores coinciden en la necesaria actualización docente y en las TIC como medios para dinamizar los procesos de formación, acercar los núcleos temáticos a la realidad profesional y ejercitar habilidades como la creatividad y la expresión. Lo anterior permite diferenciar el enfoque de esta investigación al colocar un valor agregado que versa sobre la importancia que sean los docentes los generadores de sus propios materiales didácticos, diseñados en colaboración con estudiantes. Es necesario que las instituciones educativas provean las aulas con recursos tecnológicos (dispositivos, *software*), pero también que prioricen la capacitación y actualización docente de forma permanente con el objetivo de lograr incorporar cada vez más recursos digitales a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lo anterior lleva a reconocer que, en gran medida, dependerá de los presupuestos y de las condiciones geográficas y educativas. Asimismo, los autores concuerdan respecto a la importancia de la interacción y la participación entre los actores del contexto educativo, sobre todo al incorporar TIC como medios que procuran el aprendizaje colaborativo y como recursos de apoyo para los procesos educativos, particularmente si se toman en cuenta las preferencias y necesidades del estudiantado.

Se propone establecer acciones que posibiliten que docentes y estudiantes adquieran y desarrollen alfabetizaciones que conforman la competencia digital, entendida como las habilidades necesarias para utilizar la tecnología de manera responsable y crítica, y construir, compartir, conocimientos de forma creativa, flexible y reflexiva (Reis, Pessoa y Gallego, 2019), considerando que la implementación de recursos educativos abiertos propicia habilidades que idealmente se pretende desarrollen como el uso responsable de TIC, la vinculación de la tecnología con aspectos culturales, y la promoción del trabajo en

colaborativo desde el que se promueva la creación de contenidos como un ejercicio clave para favorecer la innovación de las prácticas educativas.

Incluir materiales didácticos digitales en la enseñanza y el aprendizaje de las artes requiere que éstos se diseñen tomando en cuenta las características de cada programa educativo así como los presupuestos, recursos y condiciones institucionales. Adecuar sus contenidos a las asignaturas y procesos formativos particulares propicia la construcción de un diálogo permanente entre la comunidad, lo que posibilita la autoevaluación del material para su mejora y permite considerarlos objetos culturales. Incentivar a los docentes para que sean ellos los generadores de sus propios recursos didácticos, podría dar respuesta a los desafíos de innovación permanente a los que se enfrenta el sistema educativo contemporáneo. En este caso en concreto la innovación se gesta desde el momento en que es la misma comunidad intervenida quien diseña e implementa los materiales.

No obstante que se considera que en el ámbito educativo, la diversificación de la tecnología e integración de TIC se ha llevado a un ritmo más pausado, es necesario renovar los formatos escolares considerando las potencialidades que ofrece la inclusión de TIC, particularmente cuando se trata de herramientas indispensables para la lectura digital atendiendo conceptos como “ubicuidad, movilidad, ambientes de aprendizaje, glocalización, innovación y creatividad” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación [UNESCO-IIEP], 2014, p. 141); además de la circulación del contenido, multiplicidad, inmersión, serialidad y subjetividad (Garzón y Fernández, 2017; Chávez, González y Lay, 2017) en los que se incorpora el término *alfabetismo transmedia* que propone Scolari (2016), el cual

[...] se entiende como conjunto de habilidades, prácticas, valores, sensibilidades y estrategias de aprendizaje e intercambio desarrolladas y aplicadas en el contexto de la nueva cultura colaborativa. Si la alfabetización tradicional está centrada en el libro [...], la alfabetización transmedia coloca a las nuevas experiencias mediáticas digitales e interactivas en el centro de su propuesta analítica y práctica. (p. 8)

De ahí que lo propuesto por Durkheim (1988) respecto de la estructuración fluida entre diversas prácticas disciplinarias a la que se adhiere la red antropológica de cooperación planteada por Becker (2008), garantizando con ello que las estrategias y actividades diseñadas den cuenta del conocimiento de las técnicas y los procedimientos del mismo modo que se haría en cualquier ejercicio educativo desde el que se estimula y promueve el aprendizaje significativo. Así, la intervención pedagógica se transforma en la “acción intencional que desarrollamos en la tarea educativa en orden a realizar con, por y para el educando los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento de la educación y del funcionamiento del sistema educativo” (Tourriñán, 2011, p. 284), acciones trazadas y aplicadas desde lo artístico (Becker) y lo didáctico (Tourriñán) para atender las problemáticas sociales y las carencias actuales: globalización, comunicación instantánea, variaciones infinitas de producir, confrontación de ideas y estrategias artístico-educativas que quedan expuestas para ser interpretadas como resultado de una acción colectiva cuya intención es provocar un cambio positivo en la comunidad intervenida, donde el arte ofrece las más variadas posibilidades para trabajar con un enfoque comunicativo intercultural desde diversas maniobras creativas y tácticas educativas

que dan cabida a procesos de enseñanza y de aprendizaje transdisciplinarios, permitiendo con ello no aislar el conocimiento.

Se invita a considerar lo propuesto por Benjamin (1936) respecto de la necesaria reflexión en torno al cambio en la recepción del arte tras la llegada de nuevos lenguajes comunicativos y la inclusión de tecnologías. Aunque este autor se centra en la reproducibilidad técnica del cine y la fotografía, su postura se mantiene vigente al considerar la condición de multiplicidad propia de las TIC como elementos centrales de un nuevo paradigma que hoy modifica la forma en que se establecen las condiciones de observar y relacionarse con el mundo. Esta percepción incluye la idea de que los mecanismos de reproducción y los nuevos lenguajes no pueden evaluarse con un paradigma clásico, imponiéndose una nueva mirada a la conceptualización y práctica del arte que le otorga nuevos usos y enfoques. En el caso aquí descrito, el enfoque es educativo al encontrar que las actividades artísticas gestionadas sirven de ejemplo y medio de acción de teorías pedagógicas, lo que genera su propia significación y expresión que tienen cabida en el paradigma contemporáneo, donde es fundamental la reproductibilidad técnica, la recepción cultural masiva, la democratización de la cultura, el dinamismo y el uso de múltiples dispositivos que posibiliten que el arte, al igual que la educación, se sirvan de las nuevas tecnologías; sin olvidar que los procesos de colaboración e intercambio de experiencias forman una parte decisiva para lograr el cambio.

VII. Conclusiones

La investigación presentada puede clasificarse como colectiva y dialógica al buscar recuperar y valorar la historia, la cultura y los saberes de la comunidad educativa universitaria con el objetivo de crear procesos de construcción y transformación de las prácticas educativas para la enseñanza y el aprendizaje de las artes; modelo que hace partícipes, tanto del proceso como de la solución, a los agentes desde su realidad y a partir del binomio arte-tecnología como elemento detonante del trabajo colaborativo y experiencial.

Se espera que estas aportaciones abonen a la generación de futuros proyectos artístico-educativos en los que se incluyan acciones innovadoras por medio de la implementación de TIC, así como se recomienda la puesta en práctica de acciones en las que se contemplen estrategias de valoración de dichos materiales didácticos en aras de fortalecer el proceso educativo y colocarlo a la vanguardia, además de mantener a la enseñanza de las artes en coherencia con las futuras prácticas laborales en las que poco a poco irán insertándose los egresados.

Como lo marca la tendencia de los últimos tiempos, cada vez es más necesario procurar el desarrollo e implementación de recursos digitales diseñados y producidos con fines didácticos, materiales que, por sus características (interactividad, comunicación, interconexión e inmediatez) permiten que la asimilación de conocimientos se produzca de manera más significativa, interdisciplinaria y creativa; sobre todo si es la misma comunidad universitaria la que está a cargo de su diseño e implementación de manera colaborativa. En ese sentido, la colaboración horizontal es la clave del progreso al mostrar que es

enriquecedor combinar la experiencia, las capacidades intelectuales, las habilidades, el pensamiento divergente y la creatividad, para diseñar materiales que propicien aprendizajes cercanos a la realidad tecnológica de estudiantes y congruentes con su propio contexto a fin de atender un objetivo en común en aras de solucionar un problema, diseñar estrategias o innovar con un producto tal y como se logró con los tres cuadernillos didácticos digitales como evidencia de la colaboración y fortalecimiento de las relaciones y prácticas profesionales.

Se invita a redoblar los esfuerzos por proveer a las aulas con recursos educativos abiertos, y se priorice, entre las acciones institucionales, procurar medios de formación que posibiliten el acceso a la tecnología y la actualización docente con el propósito de trabajar con TIC con un sentido educativo adecuado a las necesidades particulares de cada contexto; sobre todo en países con un sistema educativo como el mexicano en donde las condiciones presupuestales, políticas e institucionales no siempre son las óptimas. A pesar de ello, existen mecanismos y recursos que propician el desarrollo y la vanguardia, ejemplo de ello es el repositorio ReDCA el cual se considera una ventana de oportunidad para alojar y compartir el material diseñado, además de que ofrece la posibilidad de nutrir el sitio con otros proyectos que se generen más adelante desde éste y otros programas educativos; por lo que se contempla que los beneficiarios directos del material didáctico digital diseñado son, en primera instancia, estudiantes y docentes de la MAE quienes podrán consultar el material desde el primer semestre y regresar al mismo cuantas veces consideren necesario; incluso, ellos podrían diseñar nuevas actividades y profundizar en los contenidos de manera que enriquezcan y actualicen el recurso de manera permanente. Mientras que el grupo de beneficiarios indirectos se conforma por la comunidad de la Facultad de Artes, y por

estudiantes y docentes de otras facultades e instituciones que puedan acceder a esta plataforma por tratarse de un repositorio abierto al público en general.

En cuanto a los beneficiarios directos de los procesos de colaboración, puede decirse que son las mismas personas involucradas quienes participaron como creadores, evaluadores y usuarios de sus propios materiales, y quienes se beneficiaron al conocer las experiencias de sus pares para desde ahí, trazar juntos, nuevos caminos de reflexión y sensibilización de las prácticas educativas. Las futuras generaciones de docentes y estudiantes universitarios, a quienes se les invita a replicar esta experiencia, son los beneficiarios indirectos. Cabe decir que la mayor parte de las evaluaciones institucionales aplicadas a los docentes están ligadas al dominio de los contenidos y al impacto que tienen sobre el estudiantado; sin embargo, poco es lo que arrojan respecto de la importancia del trabajo colaborativo y la participación de la comunidad para la creación de materiales; por lo que se espera que estos cuadernillos promuevan la construcción de los aprendizajes a partir de la recuperación de experiencias docentes y de la implementación de actividades significativas y reales (como las que se proponen en el cuadernillo 3), en las que se promueven las relaciones colaborativas y se mantiene el compromiso de usar TIC.

Asimismo, este ejercicio ha permitido explorar un camino nuevo en las prácticas y procesos educativos al interior de la MAE, uno que muestra que la colaboración es una buena medida para afrontar los retos tecnológicos y culturales; sobre todo cuando el problema nace, se retroalimenta y se resuelve en la misma comunidad, favoreciendo con ello la construcción de estrategias y habilidades situadas que propicien múltiples posibilidades para la innovación y actualización de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en el contexto educativo universitario. Por tal motivo, en el Anexo de este

trabajo pueden consultarse los tres cuadernillos diseñados, producto resultado de la colaboración de los participantes. Su contenido muestra cómo resulta útil alejarse de prácticas preconcebidas de la enseñanza y el aprendizaje, así como de la fragmentación de contenidos y su desvinculación con la realidad, a partir de la implementación de un proceso dialéctico que involucra el ejercicio transversal para accionar un método que propicia la vinculación entre el arte y la educación desde los enfoques inter, multi y transdisciplinarios. De ahí que su impacto resida en permitir al docente (de cualquier disciplina) establecer estrategias para ejercer su saber, saber hacer y saber ser, y así contribuir al desarrollo integral del estudiantado a través de la sensibilización, observación, exploración, fundamentación, comunicación y creación artísticas. Dicho acercamiento progresivo al arte, en cualquiera de sus manifestaciones, le permite crear y fortalecer el vínculo entre el arte y la educación desde un enfoque sociocultural donde pueden gestarse proyectos colaborativos diversos que favorezcan la construcción de saberes individuales y colectivos.

En ese sentido, y colocando especial énfasis en el arte como elemento transformable y simultáneamente de transformación, es que se considera urgente propiciar acciones colaborativas junto con la permanente actualización de las prácticas artísticas y educativas, sobre todo tras la pandemia COVID-19 cuando se torna imprescindible que tanto las estrategias, como los materiales didácticos, incorporen TIC como recursos de formación, lo que convierte a la Tecnología Educativa en un medio al servicio de la enseñanza y del aprendizaje de la comunidad universitaria.

Por último es necesario añadir que también se considera prioritario redoblar los esfuerzos por proveer a las aulas universitarias con recursos educativos abiertos y que se priorice, entre las acciones institucionales, procurar recursos de formación, materiales y

financieros que den acceso a la comunidad universitaria a la tecnología, además de propiciar la actualización docente con el propósito de trabajar con TIC con un sentido educativo adecuado a las necesidades particulares de cada contexto; sobre todo en países con un sistema educativo como el mexicano en donde las condiciones presupuestales, políticas e institucionales no siempre son las óptimas. Así, se reconoce el costo que representa para cualquier institución educativa, pública o privada, la actualización de la formación docente y el adecuar las aulas manteniendo equipo suficiente y en buenas condiciones para que estudiantes y docentes puedan migrar de la educación tradicional a una más acorde con la innovación que marcan los tiempos actuales. Considerar la validez de la implementación de las TIC dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las artes y contribuir al enriquecimiento de una educación integral mediante el diseño y ejecución de material didáctico digital acorde a los programas educativos, podría significar un primer paso.

Se resalta el propósito iterativo de las aportaciones de esta investigación, al dejar documentados los procedimientos realizados con la intención de que puedan replicarse como base de futuros proyectos artístico-educativos que incluyan acciones innovadoras mediante la implementación de TIC en aras de fortalecer el proceso educativo y colocarlo a la vanguardia, además de mantener la enseñanza de las artes en coherencia con las futuras prácticas laborales en las que poco a poco irán insertándose las y los egresados universitarios.

VIII. Referencias

- Andión Gamboa, M., Arellano Gómez, I. (2009). Aplicación de los nuevos medios en la educación superior: del Aula Multimedia al Laboratorio de Aprendizaje. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 55, 34-43. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34012024006.pdf>
- Appadurai, A. (2001). *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. Fondo de Cultura Económica FCE.
- Ayala, T. (2014). Redes sociales, poder y participación ciudadana. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 26, 23-48. <https://www.redalyc.org/pdf/459/45931862002.pdf>
- Ayuela, M., García, C. y Martín, I. (2015). Prácticas docentes colaborativas para transformar la escuela. *TABANQUE Revista Pedagógica*, 28, 73-88.
- Barbosa, E. F. y Moura, D. G. (2013). *Proyectos educativos y sociales: Planificación, gestión, seguimiento y evaluación*. (EE nº 125, spanish edition). Narcea Ediciones.
- Barraza Macías, A. (2010). *Elaboración de propuestas de intervención educativa*. Universidad Pedagógica de Durango. <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/ElaboracionPropuestas.pdf>.
- Barría, C. (2018). *Así funciona el cerebro de las personas creativas*. BBC News. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-43089118>
- Basagoiti, M. y Ortiz, A. (2018). El foro abierto como herramienta de diálogo para la mediación comunitaria intercultural. *Revista de Mediación*, 11(2), 1-8. <https://revistademediacion.com/wp-content/uploads/2018/07/Revista22-e5.pdf>
- Bausela Herreras, E. (2004). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica: Modelos de intervención por servicios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie3412950>

- Baztán, M. (2014). *Los materiales didácticos digitales en la enseñanza no universitaria española. Análisis comparativo*. [Tesis de Licenciatura, Universitat Politècnica de València]. Repositorio Escola Tècnica Superior d'Enginyeria Informàtica. <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/38254/Memoria.pdf>
- Becker, H. (2008). *Los mundos del arte. Sociología del trabajo artístico*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Benítez Lima, M. (2014). Efecto de la estrategia de comprensión de la lectura en un entorno virtual en estudiantes de educación superior. *Apertura*, 6(2). <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/550/385>
- Benjamin, W. (1936). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Taurus.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Ariel.
- Berzal, F. (2018). *Gestión de riesgos*. DECSAI-Universidad de Granada.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Blanco, P. (2005). Prácticas artísticas colaborativas en la España de los años noventa. En *Desacuerdos 2. Sobre Arte, políticas y esfera pública en el estado español* (pp. 188-205). Arteleku-Diputación Foral de Gipuzkoa-Museu d'Art Contemporani de Barcelona MACBA. https://www.museoreinasofia.es/sites/default/files/revista/pdf/des_c02.pdf
- Brown, A. L. (1992). Design experiments: theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141-178. <https://www.jstor.org/stable/1466837?origin=JSTOR-pdf>
- Buendía, J. [liderdeproyecto]. (13 de octubre de 2009). *Administración del riesgo en un proyecto* [Archivo de video]. YouTube. <https://youtu.be/a6OteQ3Naxk>

- Cabero Almenara, J. (2016). ¿Qué debemos aprender de las pasadas investigaciones en Tecnología Educativa? *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa (RIITE)*, 0, 23-33. <http://dx.doi.org/10.6018/riite/2016/256741>
- Cabero Almenara, J. (2020). Tecnología y enseñanza: retos y nuevas tecnologías y metodologías. *CITAS*, 6(1). <https://doi.org/10.15332/24224529.6356>
- Cabezas, Marcos y Casillas, S. 2017. ¿Son los futuros educadores sociales residentes digitales? *Revista Electrónica de Investigación Educativas*, 19(4), 61-72. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.4.1369>
- Cacheiro, M. L. (2011). Recursos educativos TIC de Información, Colaboración y Aprendizaje. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 39, 69-81. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36818685007>
- Calderone, M. y González, A. (2016). Materiales didácticos. Una metodología para su producción en la era de las TIC. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 7(13). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/issue/view/1284>
- Cárdenas Sempértégui, E. B., Paladines Benítez, J. E., Cabrera Jiménez, S., Blacio Maldonado, R., Ramírez Asanza, I. (2013). Consideraciones hermenéuticas y metodológicas para la elaboración del material educativo impreso en la modalidad a distancia. *Sophia Colección de Filosofía de la Educación*, 15, 251-266. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846100011>
- Cardona Cànaves, C. (2017). De la palabra al dígito: el aprendizaje lector a través de las textualidades electrónicas. En B. E. Chávez, R. González y I. T. Lay (Coords.), *Desafíos de la cultura digital para la educación* (capítulo ocho, pp. 173-194). Universidad de

- Guadalajara. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/1836/1/Desaf%C3%ADos%20de%20la%20cultura%20digital%20para%20la%20educaci%C3%B3n.pdf>
- Carrillo Olivier, M. (2018). *Planificación Educativa: Dimensiones y componentes*. Limbhart Ediciones.
- Casillas Alvarado, M. A. y Ramírez Martinell, A. (2019). Cultura digital y cambio institucional de las universidades. *Revista de la Educación Superior*, 48(191). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602019000300097#B11
- Castells, M. (1996). *La era de la información. La sociedad red* (Vol. 1). Alianza editorial.
- Castells, M. (2000). *La era de la información* (Vol. III). Siglo XXI editores.
- Castells, M. (2004). Informationalism, Networks, and the network society: a theoretical blueprint. En Castells, M. (Editor), *The network society: a cross-cultural perspective*. Northampton. <https://www.semanticscholar.org/paper/Informationalism%2C-Networks%2C-And-The-Net-work-A-Castells/a36ca59348d3a37bc17fe3ac1644fe256a9cf5f8>
- Cassany, D. y Vázquez, B. (2014). Leer en línea en el aula. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 6, 63-87. <https://doi.org/10.34236/rpie.v6i6.41>
- Centeno, G. y Cubo, S. (2013). Evaluación de la competencia digital y las actitudes hacia las TIC del alumnado universitario. *Revista de Investigación Educativa* 31(2), 517-536. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.169271>
- Chávez, B. E., González, R. y Lay, I. T. (Coords.). (2017). *Desafíos de la cultura digital para la educación*. Universidad de Guadalajara. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/1836/1/Desaf%C3%ADos%20de%20la%20cultura%20digital%20para%20la%20educaci%C3%B3n.pdf>

- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. AIQUE Grupo Editor.
- Cobo, J. C. (2009). El concepto de tecnologías de información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento. *Revista Zer*, 14(27), 295-318. <https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/40999/2636-8482-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cohen, N. y Gómez Rojas, G. (2019). *Metodología de la investigación, ¿para qué?: la producción de los datos y diseño*. Editorial Teseo.
- Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Comps.). (2010). *Desarrollo psicológico y educación*. Alianza Editorial.
- Colorado, A. (2010). Perspectivas de la cultura digital. *Revista Zer*, 15(28), 103-115. <https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/41013/2350-7440-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Comisión Europea. (18 de diciembre de 2006). *Recommendation on key competences for lifelong learning*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/TXT/?uri=CELEX:32006H0962&qid=1496720114366>
- Congreso de España. (2013, 9 de diciembre). *Ley Orgánica 8/2013 para la mejora del contexto educativo*. Boletín Oficial del Estado. Legislación consolidada, 1-64. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- De Benito, B. y Salinas, J. (2016). La Investigación Basada en Diseño en Tecnología Educativa. *RIITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0, 44-59. <https://doi.org/10.6018/riite2016/260631>

- De Pablos, J. (2010). Universidad y sociedad del conocimiento. las competencias informacionales y digitales. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 7(2).
<https://doi.org/10.7238/rusc.v7i2.977>
- Deuze, M. (2006). Participation, Remediation, Bricolage: Considering Principal Components of a Digital Culture. *The Information Society*, 22, 63-75.
<https://doi.org/10.1080/01972240600567170>
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill Interamericana.
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2002). Estrategias para el aprendizaje significativo: Fundamentos, adquisición y modelos de intervención. En F. Díaz Barriga y G. Hernández Rojas (Coords.), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (pp. 231-249). McGraw-Hill.
- Díaz Mejía, M. C. (2017). Cuerpos académicos y trabajo en colaboración. *Saberes y prácticas. Revista de filosofía y educación*, 2, 1-17.
<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/article/view/784>
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. Gobierno de México.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5488338&fecha=28/06/2017#gsc.tab=0
- Domínguez Figaredo, D. (2007). Sobre la intención de la etnografía virtual. *Teoría de la educación: educación y cultura en la sociedad de la información*, 8(1), 42-63.
- Durkeim, É. (1988). La educación como fenómeno social. *Revista Colombiana de Educación*, 19.
<https://doi.org/10.17227/01203916.5162>

- Efland, Arthur D.; Freedman, K. y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Paidós.
- Esteve, F., Duch, J. y Gisbert, M. (2014). Los aprendices digitales en la literatura científica: diseño y aplicación de una revista sistemática entre 2001 y 2010. *Pixel-bit*, 45. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2014.i45.01>.
- Esteve, F. y Gisbert, M. (2013). Competencia digital en la educación superior: instrumentos de evaluación y nuevos entornos. *Enlace: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 10(3), 29-43. <https://www.redalyc.org/pdf/823/82329477003.pdf>.
- Fernández Cruz, F. J. y Fernández Díaz, M. J. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales. *Comunicar, Revista científica de Educomunicación*, 46(24), 97-105. <http://dx.doi.org/10.3916/C46-2016-10>
- Ferrés i Prats, J. (2003). Educación en medios y competencia emocional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 49-69. <https://doi.org/10.35362/rie320920>
- Forero, I. (2009). La sociedad del conocimiento. *Revista Científica General José María Córdova*, 5(7), 40-44. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476248849007>
- Foro de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2020). *¿Cómo están afrontando los docentes la crisis del COVID-19?* Educa/Blog. <https://www.unicef.es/educa/blog/docentes-frente-al-coronavirus>
- Freire, J. (2009). Presentación. Monográfico Cultura digital y prácticas creativas en educación. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 6(1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78011179007>
- Galindo González, R. M. (2012). Acercamiento epistemológico a la teoría del aprendizaje colaborativo. *Apertura*, 4(2). <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/325/290>

- Gálvez Mozo, A. (2005). La puesta en pantalla: rituales de presentación de un foro virtual universitario. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 2(1), 1-15.
<https://www.redalyc.org/pdf/780/78017141003.pdf>
- García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo.
- García, E., Strieder, S. y Batellino, N. (2018). La presencia social en la educación en línea según el Modelo de Comunidad de Indagación. *Abordajes UNLaR*, 6(12), 300-314.
<https://revistaelectronica.unlar.edu.ar/index.php/abordajes/article/view/690/605>
- García Valcárcel, A. (2016). Recursos digitales para la mejora de la enseñanza-aprendizaje. *DDOMI Monografías del Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación*. Universidad de Salamanca. <https://gredos.usal.es/handle/10366/131421>
- Garzón Clemente, R. (2015). *Modelo de alfabetización digital para profesores universitarios*. Universidad Autónoma de Chiapas.
https://espacioimasd.unach.mx/libro/num8/modelo_de_alfabetizacion_digital.pdf
- Garzón, R. y Fernández, N. (2017). Nuevas alfabetizaciones: oportunidades de la tecnología para el aprendizaje y la lectura digital. En B. E. Chávez, R. González y I. T. Lay (Coords.), *Desafíos de la cultura digital para la educación* (pp. 195-214). Universidad de Guadalajara.
<http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/1836/1/Desaf%C3%ADos%20de%20la%20cultura%20digital%20para%20la%20educaci%C3%B3n.pdf>
- Gewerc, A., Pernas, E., Rodríguez, J., Vidal, M., Vila, X. y Agra, M. (2006). La construcción de un repositorio de materiales abiertos reutilizables para apoyo a la docencia universitaria.

MOREA *Revista Latinoamericana de Tecnología educativa*, 5(2), 55-75.

http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_5_2.htm

Ghitis, T. y Alba, A. (2019). Percepciones de futuros docentes sobre el uso de tecnología en educación inicial. *Revista Electrónica de Investigación Educativa REDIE*, 21(23).

<https://doi.org/10.24320/redie.2019.21e23.2034>

Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado, los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Taurus.

Gillanders, C., Rodríguez J. y Nemiña, R. (2019). Impacto del uso de materiales audiovisuales para el aprendizaje de danzas y bailes tradicionales en la formación de estudiantes universitarios.

RELATEC Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 18(2).

<https://relatec.unex.es/article/view/3579/2419>

Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. Wiley Computer Pub.

Giménez, G. (2005). Cultura, identidad y metropolitanismo global. *Revista Mexicana de Sociología*, 67(3).

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032005000300002

Gómez Collado, M. (2014). El material didáctico expuesto en clase como instrumento de Educación para la Paz. *Revista de Paz y Conflictos*, 7, 155-174.

<https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/1535>.

Gómez, M., Contreras, L. y Gutiérrez, D. (2016). El impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de ciencias sociales: un estudio comparativo de dos universidades públicas. *Innovación Educativa*, 16(71), 61-80.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732016000200061

- González, B. y León, A. (2009). Interacción verbal y socialización cognitiva en el aula. *Acción Pedagógica*, 18(1), 30-41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3122358>
- González Calatayud, V., Román García, M. y Prendes Espinosa, M. P. (2018). Las competencias digitales para estudiantes universitarios basada en el modelo DigComp. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 65, 1-15. <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.65.1119>
- Gross, M. y Stiller, L. (2014). Experiencia de trabajo colaborativo: formación del personal docente universitario para la diversidad. *Revista de Ciencias Sociales (CR)*, 1(143), 31-41. <https://www.redalyc.org/pdf/153/15333871003.pdf>
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Coords.). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa* (Vol. II, capítulo 8). Gedisa.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Norma.
- Guerra, J. (2016). La producción editorial didáctica de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica: un diagnóstico a partir del modelo de industria de contenidos. *Investigación bibliotecológica*, 30(68), 125-153. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ibbai.2016.02.007>
- Gutiérrez Castillo, J. J., Cabero Almenara, J. y Estrada Vidal, L. I. (2017). Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la competencia digital del estudiante universitario. *Revista Espacio*, 38(10), 16-43. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/54725/Dise%c3%b1o_y_validacion_de_un_instrumento_de_evaluacion_de_la_competencia_digital_del_estudiante.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Guzmán, T., Pons, L. y Ordaz, T. (2019). Profesionalización en la cultura digital. Los posgrados de la Universidad Autónoma de Querétaro. En K. Chacón, Pons, L. y Zebadúa, J. (Coords.). *Ciudadanías y culturas digitales en entornos globales* (pp. 203-228). Universidad Autónoma de Chiapas.
- Hattie, J. (2015). *Lo que mejor funciona en la educación: las políticas de la experiencia colaborativa*. Editorial Pearson.
- Hermann Acosta, A. (2015). La Universidad en el contexto de la sociedad red: hacia un proyecto educativo plural y descentralizado. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 18(1), 125-145. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846095008.pdf>
- Hermann Acosta, A. (2019). Narrativas digitales, relatos digitales y narrativas transmedia: revisión sistemática de literatura en educación en el contexto iberoamericano. *Revista Espacios*, 40(41), 1-13. <http://www.revistaespacios.com/a19v40n41/a19v40n41p05.pdf>
- Hernández, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento RUSC*, 5(2). <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v5i2.335>
- Hernández, J., González, J., Guzmán, T. y Ordaz, T. (2016). La Universidad Autónoma de Querétaro frente al reto de la formación de sus docentes: una reflexión sobre el modelo de competencia digital docente. *Revista de Educación y Desarrollo*, 37, 81-88. http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/37/37_HdzValerio.pdf
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- IPEE-UNESCO [Calvo, G. y Lion, C.]. (22 de agosto de 2019). *Desarrollo Profesional Docente. Una mirada desde las Políticas TIC*. [Archivo de video]. YouTube. <https://youtu.be/dnABToZKxjk>

- International Society for Technology in Education [ISTE]. (s.f.). *NETS for students*.
<https://www.iste.org/es/standards/iste-standards-for-students>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado [INTEF]. (2017).
Marco Común de Competencia Digital Docente. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.
- Jairot i Garcia, M. (2001). *La evaluación de la intervención mediante programas de orientación*. [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona].
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5001/mjg01de12.pdf;jsessionid=FCF257B89B335E780121BCB9666B6BBB?sequence=1>
- Koestler, A. (1964). *The Act of Creation*. Hutchinson & Co.
- Landaverde, J. (2017). *Escritos Académicos en Humanidades*. Universidad Marista de Querétaro.
- Lara, T. (2009). El papel de la universidad en la construcción de su identidad digital. *RUSC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 6(I).
<http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/3233/1/lara.pdf>
- Larraz, V., Espuny, C. y Gisbert, M. (2012). *Los componentes de la competencia digital*. CICE.
https://www.uda.ad/wp-content/uploads/2010/01/cice_larraz_espuny_gisbert_2011_05.pdf
- Lenoir, Y. (2013). Interdisciplinariedad en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización. *Interdisciplina I*, 1, 51-86.
- Lévy, P. (2000). La cibercultura y la educación. *Pedagogía y Saberes*, 14, 23-31.
<http://dx.doi.org/10.17227/01212494.14pys23.31>
- López, J., Pozo, S., Fuentes, A., Romero, J. M. (2019). Análisis del Liderazgo Electrónico y la Competencia Digital del Profesorado en Cooperativas Educativas de Andalucía. *REMIE*.

- Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(2), 194-223.
<https://doi.org/10.17583/remie.2019.4149>
- Lugo, M. T. y Kelly, V. (2011). *La matriz TIC. Una herramienta para planificar las Tecnologías de la Información y Comunicación en las instituciones educativas*. IPEE-UNESCO.
- Lynch, C. A. (2003). Institutional repositories: essential infrastructure for scholarship in the digital age. *Association of Research Libraries Johns Hopkins University*, 3(2), 327-336.
<https://doi.org/10.1353/pla.2003.0039>
- Maldonado, M. y Sánchez, T. (2012). Trabajo colaborativo en el aula: experiencias desde la formación docente. *EDUCARE*, 16(2), 93-118.
<https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/188/182>
- Martín Bermúdez, N. (25-27 de octubre de 2017). *Cultura digital y educación para el desarrollo* [Actas del II Congreso Internacional Move.net sobre Movimientos Sociales y TIC]. Universidad de Sevilla.
https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/70736/Pages%20from%20actas_ii-congreso-internacional-movenet_candon-mena-8.pdf?sequence=1
- Martínez, L., Ceceñas, P. y Martínez, D. (2014). *¿Qué son las TIC's?* Universidad Pedagógica de Durango. <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Tics.pdf>
- Martínez Rodríguez, F. y González Martínez, J. (2017). Una propuesta metodológica en la adecuación de aulas virtuales de aprendizaje para las facultades de ingeniería. *Revista ESPACIOS*, 38(55), 6-16. <https://www.revistaespacios.com/a17v38n55/a17v38n55p06.pdf>
- Mayer, R. E. y Estrella, G. (2014). Beneficios del diseño emocional en la instrucción multimedia. *Aprendizaje e instrucción*, 33, 12-18.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.02.004>

- Ministerio de Educación. (2019). *Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela*. Gobierno de Chile.
https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo_marzo2019.pdf
- Mirete Ruiz, A. B, García Sánchez, F. A y Hernández Pina, F. (2015). Cuestionario para el estudio de la actitud, el conocimiento y el uso de TIC (ACUTIC) en Educación Superior. Estudio de fiabilidad y validez. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 83, 75-89.
<https://hdl.handle.net/10201/121034>
- Moguillansky, M. (2011). Globalización, cultura y sociedad. *Andamios*, 8(17), 323-344.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v8n17/v8n17a14.pdf>
- Monje, C. A. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica. Universidad Surcolombiana.
- Montero Rivas, M. (2012). El Concepto de Intervención Social desde una Perspectiva Psicológico-Comunitaria. *Revista MEC-EDUPAZ*, 1, 54-76.
<http://revistas.unam.mx/index.php/mecedupaz/article/viewFile/30702/28480>
- Morales, B. H. y Haro, K. L. (2013). La globalización, el impacto para México y las economías emergentes. *Revista Iberoamericana de Contaduría, Economía y Administración (RICEA)*, 2(4).
<http://Dialnet-LaGlobalizacionElImpactoParaMexicoYLasEconomiasEme-5063713.pdf>
- Moriña, A. (2006). *Cuestiones éticas en la investigación con historias de vida*. Narcea.
- Muñoz Rocha, C. I. (2015). *Metodología de la investigación*. Oxford University Press.
- Mundy, M., Kupczynsky, L. y Kee, R. (2012). Teacher's perceptions of technology use in the schools. *SAGE Open*, 2(1). <https://doi.org/10.1177/2158244012440813>
- Norberg, J. (2021). *Abierto. La historia del progreso humano*. Deusto.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2019). *How's Life in the Digital Age?: Opportunities and Risks of the Digital Transformation for People's Well-being*. <https://doi.org/10.1787/9789264311800-en>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (6-9 de marzo de 2006). *Hoja de Ruta Artística. Conferencia mundial sobre la Educación Artística en el siglo XXI*. Lisboa. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17662>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2008). *Normas UNESCO sobre competencias en TIC para docentes*. París. https://www.campuseducacion.com/blog/wp-content/uploads/2017/02/Normas_UNESCO_sobre_Competencias_en_TIC_para_Docentes.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación [UNESCO-IIPE]. (2014). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina. Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina* [SITEAL/OEI]. <https://siteal.iiep.unesco.org/investigacion/1721/politicas-tic-sistemas-educativos-america-latina>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación [UNESCO-IIPE]. (2018). *Décima*

- estrategia de medio tiempo 2018-2021. Planificar la educación, construir el futuro.* París.
<https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/10%C2%BAEMT.pdf>
- Orozco Vargas, R. (2005). El trabajo pedagógico colaborativo como metodología para la formación profesional durante la práctica supervisada. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, 6(11), 57-71. <https://www.redalyc.org/pdf/666/66658949005.pdf>
- Pedraja, L. (2017). Desafíos para la gestión pública en la sociedad del conocimiento. *Interciencia*, 42(3). <http://www.redalyc.org/pdf/339/33950011001.pdf>
- Pérez, R., Mercado, P., Martínez, M., Mena, E. (2018). La sociedad del conocimiento y la sociedad de la información como la piedra angular en la innovación tecnológica educativa. *Revista Interamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo (RIDE)*, 8(16).
<http://dx.doi.org/10.23913/ride.v8i16.371>
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos.* La Muralla.
- Piaget, J. (1995). *Seis estudios de psicología.* Labor.
- Pink, S., Horst, H., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T. y Tacchi, J. (2019). *Etnografía digital. Principios y práctica.* Morata.
- Plomp, T. (2010). Educational Design Research: An Introduction. En T. Plomp y N. Nieveen (Eds.), *An Introduction to Educational Design Research* (pp. 9-36).
https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/14472302/Introduction_20to_20education_20design_20research.pdf
- Podestá, P. (2014). El trabajo colaborativo entre docentes: experiencias en la especialización docente superior en educación y TIC. En J. Asenjo, O. Macías y J. Toscano, J. (Eds.), *Memorias del Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*

- (pp. 1-19).
<https://docplayer.es/13636747-El-trabajo-colaborativo-entre-docentes-experiencias-en-la-especializacion-docente-superior-en-educacion-y-tic.html>
- Punie, Y. (Ed.). (2017). *Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores: DigCompEdu*. Oficina de Publicaciones del Centro Común de Investigación de la Comisión Europea. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/159770>
- Ramírez, E. y Rojas, R. (2014). El trabajo colaborativo como estrategia para construir conocimientos. *Virajes Revista de Antropología Social*, 16(1), 89-101.
<https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/virajes/article/view/1001/924>
- Real Torres, C. (2019). Materiales didácticos digitales: un recurso innovador en la docencia del siglo XXI. *3C TIC. Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 8(2), 12-27.
<http://dx.doi.org/10.17993/3ctic.2019.82.12-27>
- Redecker, C. (23 de diciembre de 2017). *Comparativa Marco Competencia Digital Docente (INTEF. Versión Octubre 2017) y Marco Europeo DigCompEdu (JCR-Sevilla. Versión Diciembre 2017)*.
<https://intef.es/Noticias/comparativa-marco-competencia-digital-docente-intef-version-octubre-2017-y-marco-europeo-digcompedu-jrc-sevilla-version-diciembre-2017/>
- Reis, C., Pessoa, T., Gallego-Arrufat, M. J. (2019). Literacy and digital competence in Higher Education: A systematic review. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 45-58.
<https://doi.org/10.4995/redu.2019.11274>
- Riosvelasco, G. E., Flores, J. y Pérez, I. J. C. (2019). Gestión del Conocimiento a través de la colaboración horizontal en el Clúster MACH. *RIIT Revista int. investig. innov. tecnol.*,

7(41), 1-22.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-97532019000600001&script=sci_arttext

Rivera, A. (2009). *La concepción didáctica del docente y los materiales didácticos digitales: voz, texto y producción de profesores universitarios*. [Tesis doctoral, Universidad Iberoamericana campus Ciudad de México]. Repositorio institucional <http://ri.ibero.mx/bitstream/handle/ibero/370/015230s.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rogers, C. y Kutnick, P. (1992). *Psicología social de la escuela*. Paidós.

Rosas Mantecón, A. (1993). Globalización cultural y antropología. *Alteridades*, 3(5), 79-91. <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/download/630/627>

Rosell Puig, W. y González Hourruitiner, A. (2012). Criterios de clasificación y selección de los medios de enseñanza. *Revista Cubana de Educación Media Superior* 26(2), 343-349. <https://www.medigraphic.com/pdfs/educacion/cem-2012/cem122o.pdf>

Ruiz Méndez, M. del R. y Aguirre Aguilar, G. (2015). Etnografía virtual, un acercamiento al método y a sus aplicaciones. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 21(41), 67-96. <https://www.redalyc.org/journal/316/31639397004/html/>

Sanabria, J. C. y Arámburo, J. (2017). Enhancing 21st Century Skills with AR: Using the Gradual Immersion Method to develop Collaborative Creativity. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 3(1), 1-22. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00627a>

Sancho Gil, J. y Alonso Cano, C. (comps.). (2012). *La fugacidad de las políticas, la inercia de las prácticas. La educación y las TIC*. Octaedro.

Santoyo, A., García, A., Hurtado, C. y Delgadillo, C. (2013). Evaluación del material didáctico digital 'interacción del diseño con la forma, figura y los factores ergonómicos' para la

materia de Diseño III de la Licenciatura en Diseño para la Comunicación Gráfica. *EDUTEC*.

https://www.uned.ac.cr/academica/edutec/memoria/ponencias/santoyo_osuna_81.pdf

Scholte, J. A. (2000). *Globalization: A Critical Introduction*. St. Martin's Press.

Scolari, C. (2016). Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *TELOS Revista de Pensamiento sobre Comunicación, Tecnología y Sociedad*, 103.

<https://telos.fundaciontelefonica.com/archivo/numero103/estrategias-de-aprendizaje-informal-y-competencias-mediaticas-en-la-nueva-ecologia-de-la-comunicacion/>

Shaffer, H. (1989). *Interacción y socialización*. Visor.

Shavelson, R. J., Phillips, D. C., Towne, L. & Feuer, M. J. (2003). On the science of education design studies. *Educational Researcher*, 32(1), 25-28. <https://www.jstor.org/stable/3699932>

Sein, M. L., Fidalgo, Á. y García, F. J. (14-16 de octubre de 2015). *Tendencias en Innovación Educativa* [Conferencia de clausura]. Tercer Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad CINAIC, Madrid, España. <https://www.researchgate.net/publication/282981220>

Sein, M. L., Fidalgo, Á. y García, F. J. (2019). Diseño de un proyecto de innovación educativa docente a partir de indicadores transferibles entre distintos contextos. En M. L. Sein-Echaluce Laclata, Á. Fidalgo-Blanco, y F. J. García-Peñalvo (Eds.), *Actas del V Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad CINAIC* (pp. 617-622). <https://doi.org/10.26754/CINAIC.2019.0126>

- Sued, G. E. (2020). Repertorio de técnicas digitales para la investigación con contenidos generados en redes sociodigitales. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, 10(19), 1-22.
<http://dx.doi.org/10.32870/Pk.a10n19.498>
- Surdez Pérez, E., Magaña Medina, D. y Sandoval Caraveo, M. C. (2015). Conflicto de rol en profesores universitarios integrantes de cuerpos académicos. *Perfiles educativos*, 37(147), 103-125.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982015000100007&script=sci_abstract&tlng=es
- Texier, J. (14-16 de agosto de 2013). *Los repositorios institucionales y las bibliotecas digitales: una somera revisión bibliográfica y su relación en la educación superior* [Discurso principal]. 11th Latin American and Caribbean Conference for Engineering and Technology, Cancún, México.
<http://www.laccei.org/LACCEI2013-Cancun/RefereedPapers/RP042.pdf>
- Thrift, N. (2000). A Hyperactive World. En R. J. Johnston, P. J. Taylor y M. J. Watts (Eds.), *Geographies of Global Change: Remapping the World* (pp. 18-35). Blackwell.
- Tomlinson, J. (2001). *Globalization and Culture*. Oxford University Press.
- Torres, E. (2013). El concepto de flujos de Manuel Castells, 1986-2009. *Revista de Estudios Sociales Contemporáneos*, 9, 55-64.
https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/5200/torresesc-9.pdf
- Torre Espejo, A. de la. (2009). Nuevos perfiles en el alumnado: la creatividad en nativos digitales competentes y expertos rutinarios. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 6(1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78011179008>

- Touriñán, J. M. (2011). Intervención educativa, intervención pedagógica y Educación: la mirada pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 283-307.
https://doi.org/10.14195/1647-8614_Extra-2011_23
- Universidad Autónoma de Querétaro [UAQ]. (2017). *Modelo Educativo Universitario*. UAQ.
- Universidad Autónoma de Querétaro [UAQ]. (2018). *Plan Institucional de Desarrollo (PIDE) 2015-2018*. UAQ. https://www.uaq.mx/planeacion/pide/PIDE_UAQ_2015-2018.pdf
- Universidad Autónoma de Querétaro [UAQ]. (2020). *Documento Fundamental. Maestría en Arte para la Educación*. Facultad de Artes UAQ.
- Universidad Pedagógica Nacional [UPN Ajusco]. (3 de septiembre de 2015). *Currículo escolar y evaluación auténtica de los aprendizajes, Frida Díaz Barriga Arceo* [Archivo de video]. YouTube. <https://youtu.be/gIDlvATQJeY>
- Valliant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Hacia un Movimiento Pedagógico Nacional*, 60, 07-13.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Vilar, J. (1996). De la planificación a la programación, Instrumentos metodológicos para el diseño de las intervenciones socioeducativas. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 3, 11-49. <https://www.raco.cat/php/EducacioSocial/article/viewFile/14224>
- Wang, F. & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research & Development*, 53, 5-23.
<http://dx.doi.org/10.1007/BF02504682>
- Zelmanovich, P. (2009). La formación de educadores bajo una modalidad virtual: abordaje de un falso dilema. *ETD Educación Temática Digital*, 10(2), 291-309.
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-71899>

Zempoalteca, B. (2018). *El impacto de la formación docente en TIC para la incorporación de Tecnología Educativa en instituciones públicas de educación superior en el área de Ciencias Administrativas: Estudio de caso en la ciudad de Querétaro*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Querétaro]. Repositorio institucional <http://ri-ng.uaq.mx/handle/123456789/1042>

IX. Anexos

Cuadernillo 1. Inter, Multi y Transdisciplinariedad del Arte para la Educación

Cuadernillo 2. El Método *edUQArte*

Cuadernillo 3. Propuestas Didácticas del Arte para la Educación



Inter, multi y transdisciplinarietà del arte para la educación

Cuadernillo 1

Autoras

Ma. de los Ángeles Aguilar San Román
Josefina Juana Arellano Chávez
Alejandra Martínez Fernández
Carla Patricia Quintanar Ballesteros

Coordinadora

Alejandra Martínez Fernández



Inter, multi y transdisciplinariedad del arte para la educación

**El método *edUQArte* y algunas propuestas didácticas
del arte para la educación**

**Alejandra Martínez Fernández
Coordinadora**

LOGO INSTITUCIONAL

Dra. Margarita Teresa de Jesús García Gasca

Rectora

Dr. Javier Ávila Morales

Secretario académico

Dr. Eduardo Núñez Rojas

Secretario de Extensión y Cultura Universitaria

Federico de la Vega Oviedo

Fondo Editorial Universitario

Centro de Investigación en Tecnología Educativa (CITE)

Primera edición: 2023

Portada, ilustraciones y diseño: Marlen Reyes Pérez e Isis Hernández.

El arte, la educación y la tecnología contienen puntos de encuentro más amplios de lo que la imaginación sugiere. Por medio de la transdisciplina se desdibujan las líneas para crear nuevas formas de acción y pensamiento: el engrane simboliza a la tecnología como un mecanismo siempre en movimiento, punto de encuentro de los trazos que sustentan las ideas artísticas, educativas e innovación tecnológica que surgen del acto creativo, fusionan contrarios y traspasan los límites disciplinares. El lápiz se muestra en su posición natural al crear, descendiendo hacia el papel en blanco y dibujando las más diversas posibilidades al futuro; el papel es el soporte y representa el escenario educativo además de ser la base de las grafías que serán transformadas por medio de la inspiración artística reflejada en el pincel, mismo que toma una dirección ascendente, dirigiéndose hacia al mundo de las ideas, fuente de inspiración del ser humano, y que permiten la acción de transformar.

D.R. © 2023 De los autores

D.R. © 2023 Universidad Autónoma de Querétaro

Cerro de las campanas s/n

Centro Universitario, 76010

Santiago de Querétaro, México

ISBN:

Universidad Autónoma de Querétaro

Directorio

Dra. Margarita Teresa de Jesús García Gasca
Rectora

Dr. Rolando Javier Salinas García
Director de la Facultad de Psicología y Educación

Dra. Candi Uribe Pineda
Secretaria Académica de la
Facultad de Psicología y Educación

Dra. Cintli Carolina Carbajal Valenzuela
Jefa de Investigación y Posgrado de Psicología

Dra. Teresa Ordaz Guzmán
Coordinadora Doctorado en Educación Multimodal

Dra. Teresa Guzmán Flores
Coordinadora del Centro de Investigación en
Tecnología Educativa (CITE)

Dr. Sergio Rivera Guerrero
Director de la Facultad de Artes

Mtro. José Olvera Trejo
Secretario Académico de la Facultad de Artes

Dra. Pamela Jiménez Draguicevic
Jefa de Investigación y Posgrado de Artes

Dra. Josefina Juana Arellano Chávez
Coordinadora Maestría en Arte para la Educación

Grupo Colegiado Estudios de Arte para
la Educación



Inter, multi y transdisciplinariedad del arte para la educación

**El método *edUQArte* y algunas propuestas didácticas
del arte para la educación**

Alejandra Martínez Fernández
Coordinadora

Cuadernillo 1

Inter, multi y transdisciplinariedad
del arte para la educación

Autoras

Ma. de los Ángeles Aguilar San Román
Josefina Juana Arellano Chávez
Alejandra Martínez Fernández
Carla Patricia Quintanar Ballesteros

Colaboradores

Ma. del Pilar García Ponce
Diana Isabel García Vázquez
Ana Lidia Grimaldo Ramos
Rocío Guadalupe Guerrero Ruiz
Raúl Fernando Jiménez Espino
Marlen Reyes Pérez

Índice

Presentación

11

Introducción

15

Antecedentes

17

Interdisciplinariedad

28

Multidisciplinariedad

31

Transdisciplinariedad

35

Transversalización

37

Algunas Notas

40

Referencias

54

PRESENTACIÓN

La colección de tres cuadernillos didácticos digitales nace de la investigación-intervención Arte y tecnología. Material didáctico digital para docentes y estudiantes universitarios¹ aplicada en el interior de la Maestría en Arte para la Educación en el año 2021 como sustento metodológico emanado del Grupo Colegiado Estudios de Arte para la Educación, en colaboración con cinco estudiantes del posgrado en cuestión, para generar respuestas concretas a problemas compartidos, siendo el primer producto didáctico digital de este programa. Su objetivo es analizar los conceptos de interdisciplinariedad, multidisciplinariedad y transdisciplinariedad para proponer una base teórica-conceptual, el abordaje metodológico-didáctico y la puesta en práctica que permitan enriquecer la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento del programa educativo Maestría en Arte para la Educación (MAE), Facultad de Artes (FA), Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), México.

La preocupación del Grupo Colegiado se centra en establecer momentos de reflexión, de análisis y de crítica de sustentos teórico-metodológicos para resolver los vínculos entre la inter, la multi y la transdisciplinariedad que a su vez permitan solucionar las problemáticas presentadas en el ámbito académico donde se relacionan el arte y la educación. Esta propuesta es en sí misma un ejercicio metodológico desde la inter, la multi y la transdisciplinariedad pues su construcción parte de la recuperación teórica de diversos autores y campos disciplinarios como diálogo continuo para la fundamentación conceptual, categórica y teórica del arte para la educación. Así, la filosofía, la psicología, la pedagogía y la didáctica son los cuatro campos disciplinarios en los cuales se sustenta el diálogo para favorecer la definición, la conceptualización y la relación existente entre el arte y la educación. La idea fundamental que

¹ Trabajo de investigación registrado como proyecto de tesis doctoral en el Doctorado en Educación Multimodal, que ofrece la Facultad de Psicología en conjunción con el Centro de Investigación en Tecnología Educativa (CITE) de la Universidad Autónoma de Querétaro, bajo la responsabilidad de Alejandra Martínez Fernández. La integración del equipo que participa en la realización de estos cuadernillos como productos derivados de la investigación señalada, fue resultado de la metodología de investigación aplicada durante dos años.

subyace en la construcción del método *edUQArte*² para la metodología del arte para la educación es fomentar el diálogo inter, multi y transdisciplinario para resolver problemáticas diversas y propiciar procesos creativos desde el arte para la educación. De ahí que sea necesario mencionar que, como trabajo de campo, se ha comprobado la pertinencia de los tres cuadernillos realizando diversas acciones para asegurar su viabilidad y factibilidad. Todas ellas tareas concretas realizadas antes de su publicación con la intención de encontrar los beneficios al utilizar este material.

Lo anterior contribuye a la formación de los estudiantes de la MAE en los aspectos teórico-metodológicos que sustentan la propuesta, construcción, desarrollo, conclusión y difusión de sus proyectos de intervención.

² La denominación del **método *edUQArte*** se funda en la colaboración directa que realiza el arte en la educación desde la inter, la multi y la transdisciplinariedad como ejercicio innovador propuesto por el Grupo Colegiado de la Maestría en Arte para la Educación de la Facultad de Artes, de la Universidad Autónoma de Querétaro. *ed* alude a la educación, el hipérbaton *UQA* se refiere a nuestra alma máter, y *rte* que en combinación con la *A* de nuestra universidad refieren al principio, acción e intervención en los que convergen las iniciativas y propuestas teórico-metodológicas del método.

Las temáticas de los tres cuadernillos señalados son las siguientes:

El CUADERNILLO 1. *INTER, MULTI Y TRANSDISCIPLINARIEDAD DEL ARTE PARA LA EDUCACIÓN* presenta la recuperación, análisis y construcción teórico-conceptual de la inter, multi y transdisciplinariedad para argumentar, de manera transversal, el vínculo del arte para la educación. El CUADERNILLO 2. *EL MÉTODO EDUQARTE* aborda elementos metodológicos y didácticos de la inter, multi y transdisciplinariedad para ejercer la transversalización en el arte para la educación a partir del fundamento filosófico basado en la filosofía platónica; el fundamento psicológico de la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner; el fundamento pedagógico centrado en el postulado de Friedrich Fröebel; y el fundamento didáctico desde los preceptos de Juan Amos Comenio, en los cuales se construye el método *edUQArte* para la metodología del arte para la educación. Y el CUADERNILLO 3. *PROPUESTAS DIDÁCTICAS DEL ARTE PARA LA EDUCACIÓN* lleva la transversalización a la práctica proponiendo una serie de ejercicios y actividades desde la inter, la multi y la transdisciplinariedad para resolver contenidos y aprendizajes desde la aplicación del método *edUQArte* para la metodología del arte para la educación.

La primera apuesta es conformar un corpus teórico-práctico que fortalezca la tarea de artistas que incursionan en el ámbito educativo y docentes que, apoyados en estrategias artísticas, buscan, igual que los primeros, el desarrollo integral del ser humano.

La segunda apuesta es poner al alcance del público interesado los recursos diseñados, los cuales se encuentran alojados para su consulta interdependiente o secuencial, en la sección Educación-Materiales didácticos del Repositorio Digital de la Cultura Artística (ReDCA), siendo hasta el momento la primera serie de cuadernillos didácticos que se aloja en este sitio. Cabe decir que este espacio pertenece a la Facultad de Artes y está destinado a la difusión y preservación de la cultura artística como memoria de las actividades gestadas en el interior de la Facultad, cuyo acceso abierto a la información permite compartir la producción del conocimiento al servicio de la academia.

Josefina Juana Arellano Chávez,
Ma. de los Ángeles Aguilar San Román,
Alejandra Martínez Fernández
Querétaro, Qro., 2022.



La disciplinarietà,
la pluridisciplinarietà,
la interdisciplinarietà y
la transdisciplinarietà
son las cuatro flechas de un
único y mismo arco:
el del
conocimiento

Imagen 1. Las flechas del conocimiento. Ilustración elaborada por Marlen Reyes Pérez³.

³ Especial mención y agradecimiento a cinco estudiantes de la MAE, cuya colaboración fue esencial y sumamente valiosa para la construcción de este proyecto: Raúl Fernando Jiménez Espino, Licenciado en Artes Escénicas, docente de artes y teatro en 2° y 3° de Secundaria, encargado del diseño y contenido de las figuras y tablas de los CUADERNILLOS 1 y 2; Marlen Reyes Pérez, Licenciada en Educación y Cultura de las Artes, docente de Artes Visuales e Historia del Arte, creadora la identidad visual de la serie de cuadernillos (portada e ilustraciones). Diana Isabel García Vásquez, Licenciada en Educación Primaria, docente en 6° de Primaria; Rocío Guadalupe Guerrero Ruíz, Licenciada en Artes escénicas y actuación, dedicada a la enseñanza de teatro a nivel Preescolar y Secundaria; y la Maestra en Arte para la Educación, Ana Lidia Grimaldo Ramos, arquitecta especialista en urbanismo, quienes participaron en el diseño de las actividades didácticas del CUADERNILLO 3.

Introducción

Puede establecerse que la necesidad indispensable de vínculos entre las diferentes disciplinas se traduce por medio del surgimiento, hacia mediados del siglo XX, de la pluridisciplinariedad y de la interdisciplinariedad; la primera, de acuerdo con Nicolescu (1996), se refiere a la transferencia de los métodos de una disciplina a otra; mientras que la multidisciplinariedad abarca el estudio de un objeto perteneciente a una sola y única disciplina por varias disciplinas a la vez; y la transdisciplinariedad comprende, como el prefijo “trans” lo indica, lo que está, a la vez, entre las disciplinas, es decir, a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina.

En ese sentido, la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) del programa de la Maestría en Arte para la Educación (MAE), que ofrece la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Querétaro, es la inter, multi y transdisciplinariedad del arte para la educación, misma que se fundamenta en el [Modelo Educativo Universitario](#) (MEU), cuyo enfoque pedagógico en su componente número 4 enuncia la inter, multi y transdisciplinariedad, argumentando que:

En la universidad, los estudiantes deben aprender a resolver problemas movilizando todos los recursos

con los que cuentan, tanto cognitivos como volitivos, metodológicos, valorales y éticos. Lo anterior implicará movilizar sus capacidades estratégicas en situaciones complejas. Así, la concepción del aprendizaje que promoverá el MEU parte de ciertos marcos conceptuales que se orientan hacia la construcción de conocimientos centrados en el aprendizaje y se centran en la formación de competencias educativas para la vida.

La construcción de conocimiento hace referencia al constructivismo, el cual resulta un término no unívoco, puesto que no exhibe un solo significado, de la misma manera que el término competencias tampoco puede referir a un único significado. Dado lo anterior, la estructura curricular de cada programa educativo debe delimitar los conceptos y definir claramente a qué tipo de constructivismo y competencias se adscribe o refiere. (UAQ, 2017, p. 8).

Es necesario reflexionar en “el arte para la educación como un área de acción cultural específica que requiere la construcción de teorías y metodologías propias, así como de profesionales e investigadores que las dominen” (UAQ, 2020, p. 31). Por ello, este recurso didáctico digital está dirigido a una población conformada por estudiantes y docentes de distintas disciplinas por considerarse un entorno universitario dinámico y plural, idóneo para abordar la inter, multi y transdisciplinariedad de la mano de la actual inmersión en la tecnología. Lo anterior obliga a atender nociones y

temáticas propias de nuestro tiempo tal y como lo han sugerido Castells (1999; 2004), Forero (2009) y Ayala (2014), de la manera que sigue: el concepto de *globalidad cultural* porque versa sobre la influencia de la tecnología en la vida y el ritmo social; *sociedad del conocimiento* porque promueve el desarrollo de competencias que estimulen la innovación y la potenciación del conocimiento mediante el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC); y la *alfabetización digital* porque la educación contemporánea necesariamente se vincula con el uso permanente de la tecnología; de ahí que sea urgente desarrollar, diseñar y accionar propuestas pedagógicas adecuadas a cada contexto educativo. En ese sentido, Guzmán, Pons y Ordaz (2019) señalan que “el carácter digitalizado”, propio de la cultura contemporánea, obliga a adoptar TIC en los procesos educativos, dicha adopción fomenta la utilización de medios audiovisuales y narrativas digitales con un enfoque educativo que se vincula directamente a la divulgación del conocimiento de manera significativa.

La revolución provocada por las TIC da lugar a una nueva educación en la que los docentes se convierten en facilitadores y mediadores para que los alumnos las utilicen de manera crítica y para que se amplíen las oportunidades de enseñanza-aprendizaje (Guzmán, Pons y Ordaz, 2019, p. 205).

La MAE, como programa educativo innovador, busca un desarrollo más integral y más humano de la educación a partir de la implementación de TIC como medio para fomentar la pluralidad, la autonomía y el respeto a los derechos humanos. Busca también generar propuestas y acciones adecuadas al contexto educativo, bajo una mirada que transita entre lo local, lo nacional y lo internacional de la cultura digital al generar sus propios materiales didácticos, mientras se asume el reto de contextualizar, conservar y transmitir el conocimiento, y despertar la curiosidad, expresión, sensibilidad y creatividad en docentes y estudiantes, desde la perspectiva multi, inter y transdisciplinaria que le caracteriza.

Asimismo, tal y como lo plantea el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO-IIEP, 2018), las sinergias constructivas con y entre colaboradores, como ejercicio continuo y permanente gestado al interior de la MAE, promueven el intercambio de conocimientos y experiencias docentes que resultan en la creación de contenidos digitales como éste, cuya intención es nutrir al contexto educativo, fomentar la reflexión y resolución de problemas, promover el aprendizaje activo, y propiciar la inclusión y la participación en la sociedad (INTEF, 2017). Lo anterior se evidencia en la construcción y puesta en marcha del método *edUQArte* para la metodología del arte para la educación.

Antecedentes

El concepto de modelo educativo, desde las aportaciones de Tünermman, constituye la concreción en términos pedagógicos de los paradigmas educativos que una institución establece y que son puntos de referencia para las funciones de docencia, investigación, extensión, vinculación y servicios educativos (UAQ, 2017).

El Modelo Educativo Universitario (MEU) que establece la Universidad Autónoma de Querétaro está constituido por tres componentes fundamentales para la formación universitaria: el primero establece principios y valores centrados en el humanismo, el compromiso social y la sustentabilidad; el segundo trata sobre el enfoque pedagógico centrado en el aprendizaje significativo, flexible y de forma multi, inter y transdisciplinaria; mientras que el tercero presenta la postura institucional frente a la innovación educativa y la inclusión de TIC.

Los componentes del MEU están vinculados, centrados en el alumnado y contienen elementos suficientes para contribuir a la formación integral de las y los estudiantes. En ellos se refleja la intención institucional de:

[...] formar profesionales que posean conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, con pensamiento crítico y creativo, con capacidad resolutive y valores, por medio de investigación, vinculación y programas educativos, profesores e instalaciones adecuadas, vinculados a satisfacer necesidades sociales y capaces de transformar sustentablemente su vida y su entorno. (UAQ, 2017, p. 4).

Lo expresado revela al humanismo, fundamento filosófico del MEU, como base estructural de la formación integral del estudiantado, entendiendo al ser humano como el eje central de los procesos intelectuales, sociales, culturales, educativos, espirituales desde un ejercicio consciente del ser para constituirse como un ser humano sensible y creativo.

El compromiso social establecido en el MEU reconoce la necesidad de formar profesionistas conscientes, críticos y sensibles a las problemáticas que enfrenta la sociedad actual, “capaces de promover e impulsar cambios sociales con el compromiso de defender la dignidad y la libertad humana, a fin de conseguir igualdad de oportunidades para hombres y mujeres, así como la protección y cuidado del medio ambiente” (UAQ, 2017, p. 5).

El compromiso social universitario establece acciones para promover procesos de mejora que inciden en la calidad de vida local, regional y nacional, y que, junto con la educación para el desarrollo sostenible, representan un vínculo importante para el cumplimiento de los fines humanistas universitarios.

Además, el desarrollo sustentable está constituido como un proceso civilizatorio que necesariamente surge del reconocimiento del medio ambiente como elemento fundamental para el desarrollo social y económico de los seres humanos; por lo cual, la UAQ trabaja en el fortalecimiento de la formación continua de la comunidad universitaria “orientada a construir nuevas formas de vida que tomen en cuenta la equidad de género y educativa, el cuidado del medio ambiente, el respeto a los derechos humanos, la formación ciudadana y la promoción de una cultura de paz” (UAQ, 2017, p. 6). Así, la exposición previa sobre los componentes del MEU conduce al siguiente análisis sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

En el año 2015, se aprobó la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible por la ONU, la cual ejerce una oportunidad de mejora de vida para todos al establecer [17 Objetivos de Desarrollo Sostenible](#), los cuales incluyen, entre otros, la eliminación de la pobreza, el combate al cambio climático, la educación, la igualdad de la mujer, la defensa del medio ambiente y el diseño de nuestras ciudades (ONU, 2020).

Lo anterior se resume en la denominada [Década de Acción](#), la cual comprende del 2020 al 2030 como periodo establecido para alcanzar los objetivos mencionados; además, exige acelerar soluciones sostenibles dirigidas a los principales desafíos del mundo; desde la pobreza y la igualdad de género, hasta el cambio climático, la desigualdad y el cierre de la brecha financiera.

Cabe señalar que, en septiembre de 2019, el secretario general de la ONU hizo un llamado a todos los sectores de la sociedad para emprender acciones en tres niveles:

- Acciones a nivel mundial para garantizar un mayor liderazgo, más recursos y soluciones más inteligentes con respecto a los [Objetivos de Desarrollo Sostenible](#);
- acciones a nivel local que incluyan las transiciones necesarias en las políticas, los presupuestos, las instituciones y los marcos reguladores de los gobiernos, las ciudades y las autoridades locales; y
- acciones por parte de las personas, incluidas la juventud, la sociedad civil, los medios de comunicación, el sector privado, los sindicatos, los círculos académicos y otras partes interesadas, para generar un movimiento imparable que impulse las transformaciones necesarias. (ONU, 2020).

Década de Acción

Agenda
2030

ONU

Objetivos de
Desarrollo
Sostenible

10 años para cambiar el mundo

<https://www.un.org.mx/sustainabledevelopment/es/decade-of-action/>

ONU

Movilizará a todas las
personas en todo el
mundo

- Trabajaremos para crear una fuerza imparable vinculada a los objetivos mundiales.
- Identificaremos los riesgos para garantizar que nadie se quede atrás.
- Todo ello requiere que cada uno de nosotros actuemos, tanto de manera individual como colectiva, a nivel local y mundial.

Agenda
2030

Exigirá urgencia y
ambición

- Debemos ser la generación que erradique la pobreza extrema, que gane la lucha contra el cambio climático y que venza a la injusticia y la desigualdad de género.
- Responsabilizaremos a los líderes y señalaremos aquello que es posible cuando las acciones generen resultados.

Impulsará ideas para que se conviertan
en soluciones

- Arrojaremos luz sobre soluciones que amplíen el acceso y demuestren las posibles ideas.
- Impulsaremos la inversiones financieras, la tecnología y las innovaciones sostenibles, al mismo tiempo que abriremos espacios para que los jóvenes en nuestras comunidades lideren el cambio.

Objetivos de
Desarrollo
Sostenible

Así, la UAQ se suma a esta iniciativa desde el proyecto Universidad Responsable y Comprometida con la Sociedad, y a la propuesta del [Banco Mundial Poner Fin a la Pobreza de Aprendizajes](#), enfatizando la importancia de la educación superior como una estrategia indispensable y permanente para acelerar la implementación de la Agenda 2030, uniendo sus esfuerzos para el logro del cumplimiento de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible señalados por la ONU, destacando la acción directa en el [Objetivo 4](#) *Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*, el cual está orientado a fortalecer la educación de calidad.

Desde los planteamientos de la iniciativa *Década de Acción*, la educación es clave para salir de la pobreza permitiendo la movilidad socioeconómica ascendente.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), desde sus representaciones internacionales, determina e intercambia información para armonizar políticas con la finalidad de maximizar el crecimiento económico, colaborar en el desarrollo social y humanitario de los **países miembros**; así como de los no miembros⁴.

México se adhiere a la OCDE el 18 de mayo de 1994 y desde entonces las instituciones educativas han sumado esfuerzos para cumplir las políticas internacionales especificadas en documentos como la **Agenda 2030** publicada en 2015 y la iniciativa Puesta en Acción por el Banco Mundial *Poner fin a la pobreza de aprendizajes* en el año 2019. Ambas acciones se reciben como preceptos a integrarse en el Plan Nacional de Desarrollo de nuestro país. Lo anterior da cuenta que el MEU está en sintonía con las políticas nacionales e internacionales, por lo tanto, la vinculación del arte para la educación es congruente con las necesidades diagnosticadas a nivel mundial, nacional y local.

⁴ La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada en septiembre de 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, establece una visión transformadora hacia la sostenibilidad económica, social y ambiental de los 193 Estados Miembros que la suscribieron y será la guía de referencia para el trabajo de la institución en pos de esta visión durante los próximos 15 años.

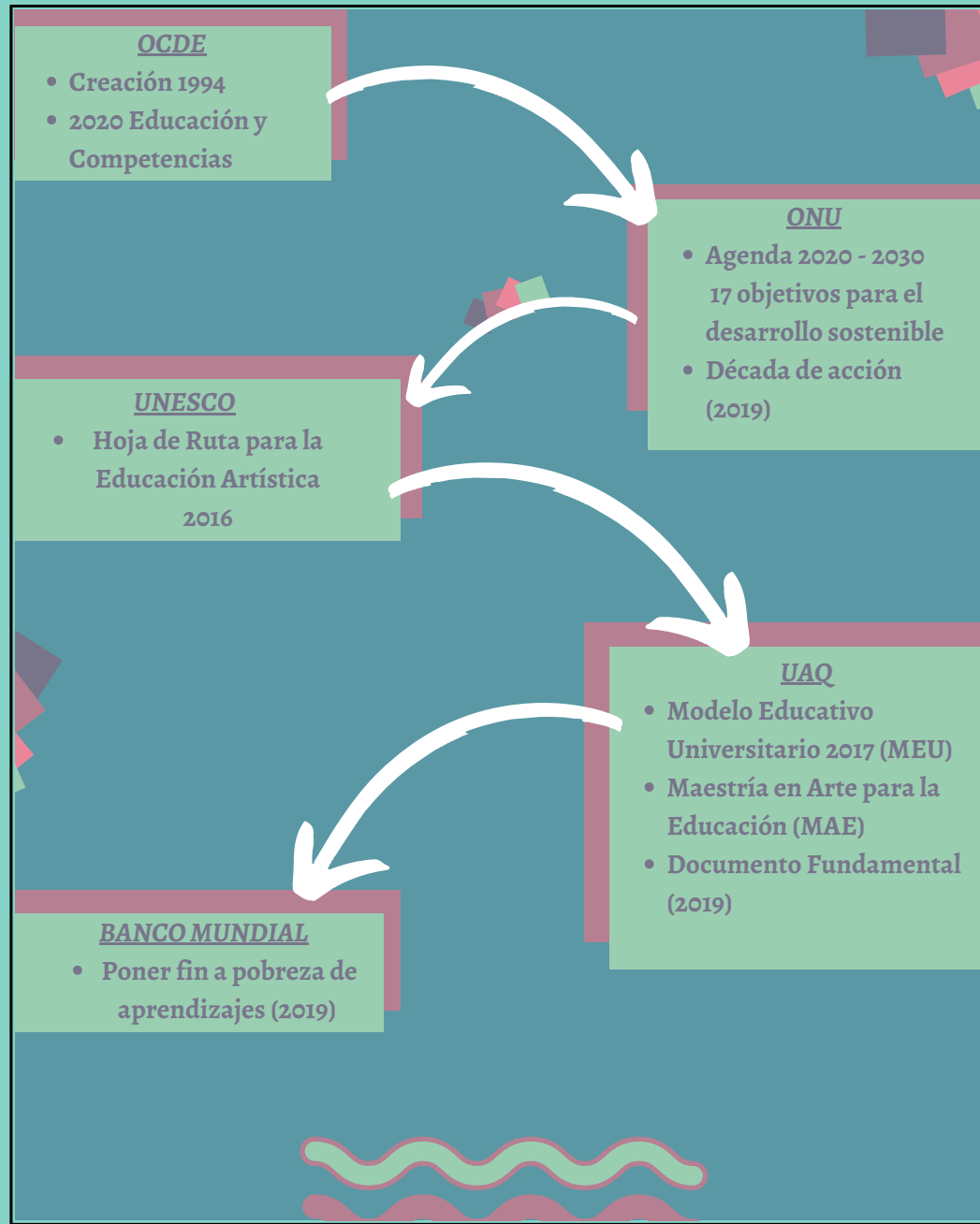


Imagen 4. Línea de tiempo. Elaborado por Raúl Fernando Jiménez Espino.

La pobreza del aprendizaje es una problemática sustantiva que no se había conceptualizado de tal forma, pues se distinguía más bien como el eterno problema del analfabetismo, del rezago educativo, de las limitadas oportunidades para acceder a la educación, pero nunca se había hablado de la pobreza de aprendizajes, construcción conceptual que enfatiza que la sociedad universal está cruzando por una crisis mundial de aprendizaje, misma que se categoriza en tres dimensiones:

- 1ª Los resultados de aprendizaje poco satisfactorios.
- 2ª La segunda dimensión de la crisis del aprendizaje son sus causas inmediatas, es decir, las niñas y los niños no llegan a la escuela preparados para aprender debido a la malnutrición y las enfermedades ocasionadas en gran medida por la pobreza de las familias; aunado a lo anterior es de reconocer que muy a menudo los y las docentes no tienen las competencias ni la motivación para enseñar de manera eficaz; con frecuencia, los insumos no llegan a las aulas o, cuando se cuenta con ellos, no tienen un efecto en el aprendizaje; una mala administración y gobernanza suelen menoscabar la calidad de la escolarización.
- 3ª La tercera dimensión de la crisis son sus causas sistémicas más profundas, es decir, el funcionamiento de un sistema educativo plantea dificultades técnicas importantes, pues las distintas partes del sistema deben estar en total correspondencia y alineadas en torno al

aprendizaje, y los actores del sistema deben ser corresponsables en la implementación de sus acciones, sin embargo, es sabido que las causas más profundas de la crisis del aprendizaje son de naturaleza política, los actores del sistema tienen intereses particulares que difieren y van más allá del aprendizaje, entre el poder, el lucro, la permanencia en sus puestos, el empleo y la propia política educativa. (Banco Mundial, 2018, pp. 1-2).

Tras este análisis, el Banco Mundial atiende la crisis del aprendizaje estableciendo acciones políticas para mejorar el aprendizaje, proponiendo a los países el **ABC** de las reformas educativas:

- **Aprender más sobre el aprendizaje.**
- **Basar el diseño de políticas en la evidencia.**
- **Construir coaliciones para implementar a escala.**

Estos tres principios fortalecen a los sistemas educativos contribuyendo al crecimiento económico y al desarrollo social traducidos en libertad individual y bienestar social, fomentando en lo individual, el empleo, incrementando los ingresos, mejorando la salud y reduciendo la pobreza. En el aspecto social, la educación de calidad promueve el crecimiento económico de largo plazo, genera la innovación,

fortalece las instituciones y fomenta la cohesión social. Es importante mencionar que el verdadero estímulo para el crecimiento y preparación para la vida y el trabajo son las habilidades y competencias que se desarrollan durante su etapa formativa, sea de la duración que sea.

La celeridad de los cambios tecnológicos hace que estas habilidades y competencias básicas sean aún más importantes, porque son las que permiten a trabajadores y ciudadanos adaptarse rápidamente a nuevas oportunidades. Los países ya han dado los primeros pasos al lograr que una gran cantidad de niños y jóvenes asistan a la escuela. Ahora, ha llegado el momento de hacer realidad la promesa de la educación acelerando el aprendizaje para todos. (Banco Mundial, 2018, p. 4).

A través de las actividades artísticas favorecemos el desarrollo integral del estudiante.



Entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación y el aprendizaje



Moldear el aprendizaje



Diseñar Situaciones didácticas que propicien el aprendizaje situado



Favorecer la cultura del aprendizaje



Promover la relación interdisciplinaria



Reconocer la existencia y el valor del aprendizaje formal e informal

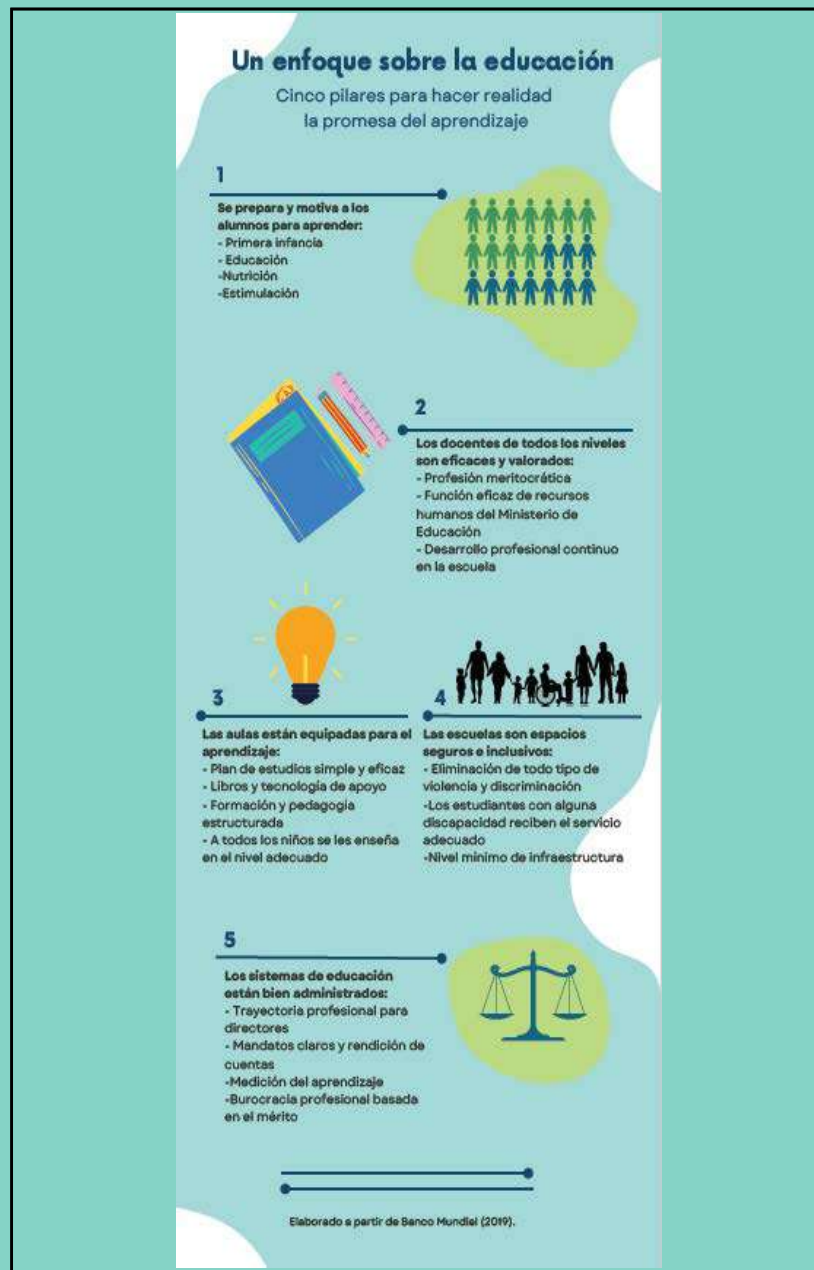


Imagen 5. Enfoque sobre la educación del Banco Mundial.

Elaborado a partir de Banco Mundial (2019).

El arte para la educación es una expresión disciplinaria que se permite, desde la inter, multi y transdisciplinariedad del arte, generar estrategias para la docencia, la investigación y la promoción cultural con base en la formación integral y el sentido humanista a través del conocimiento, la reflexión, el diseño y la aplicación del arte y sus manifestaciones como vías de aprendizaje para dar respuesta a las exigencias internacionales y nacionales en torno al desarrollo de capacidades y habilidades creativas que promuevan una calidad de vida para los seres humanos (UAQ, 2020).

La UNESCO, en la Hoja de Ruta para la [Educación Artística](#) (2006) menciona que:

[...] cuando una persona en fase de aprendizaje entra en contacto con procesos artísticos y recibe una enseñanza que incorpora elementos de su propia cultura, esto estimula su creatividad, su iniciativa, su imaginación, su inteligencia emocional y, además, le dota de una orientación moral (es decir, de la capacidad de reflexionar críticamente), de la conciencia de su propia autonomía y de la libertad de acción y pensamiento. La educación en y a través de las artes también estimula el desarrollo cognitivo y hace que el modo y el contenido del aprendizaje resulte

más pertinente para las necesidades de las sociedades modernas en las que vive el que lo recibe [...] El enfoque de [las artes en la educación](#) utiliza las artes y las prácticas y tradiciones culturales relacionadas con las mismas como método de enseñanza de asignaturas generales del currículo para conseguir una mejor comprensión de éstas. A modo de ejemplo, se pueden utilizar colores, formas y objetos derivados de las artes visuales y la arquitectura para impartir asignaturas como física, biología o geometría, o recurrir al teatro o la música para facilitar el aprendizaje de idiomas. A partir de la teoría de las “inteligencias múltiples”, el enfoque de las artes en la educación pretende poner los beneficios de la educación artística al alcance de todos los alumnos en todas las asignaturas. Este enfoque también tiene como objetivo contextualizar la teoría a través de la aplicación práctica de disciplinas artísticas. (UNESCO, 2006, pp. 9-10).

La importancia de este análisis en torno a los principios fundamentales del Modelo Educativo Universitario, a las políticas y programas de desarrollo sustentable, al programa de acción para disminuir la pobreza del aprendizaje, evidencian la riqueza de la inter, multi y transdisciplinariedad para la construcción del método *edUQArte* para la metodología del arte para la educación.

Interdisciplinariedad

El presente apartado aborda las diferentes posturas teóricas en torno a la interdisciplinariedad para iniciar el análisis y la reflexión que permitan sostener los hilos conductores en este ejercicio de construcción conceptual.

El análisis se inicia recuperando el pensamiento teórico de varios autores como punto de partida para diferenciar los elementos que definen a la interdisciplinariedad, así como aquellos en los que convergen.

Por un lado, uno de los elementos integradores de las diferentes posturas es el que se refiere a las relaciones múltiples entre distintas disciplinas para estudiar un objeto o un problema de conocimiento.

Generalmente, la interdisciplinariedad surge de la convergencia de distintas disciplinas en un objeto o problema de conocimiento. Estas disciplinas, afectadas por las relaciones múltiples y convergentes que se suscitan, se ven obligadas a reelaborar sus propios constructos, consiguiendo mayores precisiones y enriqueciéndose de los logros de los demás. En definitiva, se promueve progreso científico y técnico.

Los tipos de relación interdisciplinar inventariados son numerosos, y se sitúan a distintos niveles. Algunas

propuestas interesantes pueden ser las de C. París, que distingue entre: inclusión de métodos y conceptualizaciones de una ciencia en otra, segregación de un ámbito común ofreciendo una nueva ciencia o disciplina, redefiniciones más precisas, totalizaciones, síntesis y metateorizaciones.

H. Heckhausen clasifica los niveles de: dominio de la materia, dominio de estudio, integración teórica, metodológica, instrumentos de análisis y de aplicaciones prácticas. (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1997, p. 801).

Otra postura teórica abona que “la interdisciplinariedad es un concepto que se refiere a la interacción entre dos o más disciplinas, producto de lo cual se enriquecen mutuamente sus marcos conceptuales, sus procedimientos, sus metodologías de enseñanza y de investigación” (Fragoso et al., 2017; citado en Almenares, Marín y Soto, 2017).

El análisis ofrece un elemento más que refiere a la interdisciplinariedad como forma de organización del conocimiento con base en la transferencia de métodos entre disciplinas, lo cual da cuenta de un enfoque metodológico disciplinario. Así se resuelve que la convergencia conduce a la relación y ésta a la transferencia, por tanto, es posible una aproximación a la construcción conceptual de la interdisciplinariedad referida para integrar relaciones disciplinarias y, posteriormente, para comprender el

enfoque metodológico interdisciplinario que resuelva las problemáticas de los estudios del arte para la educación y la construcción del método *edUQArte* para la metodología del arte para la educación.

Se conoce por Interdisciplina la forma de organización de los conocimientos, donde los métodos que han sido utilizados con éxito dentro de una disciplina, se transfieren a otra, introduciéndolos en ella sobre la base de una justificación, que pretende siempre una ampliación de los descubrimientos posibles o la fundamentación de estos. Como resultados, se puede obtener una ampliación y cambio en el método transferido, o incluso un cambio disciplinario total, cuando se genera una disciplina nueva, con carácter mixto. (Morin, 2018, párr. 5).

Por tanto, las artes y la educación aportan métodos y técnicas que favorecen el desarrollo de sus objetivos en particular, y que para la interdisciplinariedad es necesario transferir y compartir métodos y técnicas para construir un nuevo enfoque metodológico interdisciplinario propio del campo del arte para la educación: el método *edUQArte* para la metodología del arte para la educación.

Es importante resaltar cómo juega la interdisciplinariedad en el campo del arte para la educación, tomando en cuenta que cada disciplina artística aporta a la educación

diversas formas de percepción, apreciación y expresión para construir realidades auténticas desde un enfoque integrador, pues el arte enseña a mirar, permite ampliar el espectro *normal* que se muestra en la educación y favorece la expresión como estrategia valiosísima para vivir más allá de la repetición de expresiones de otros, que es lo que comúnmente se promueve en el aula tradicional.

Asimismo, el campo de estudio del arte para la educación está en sintonía con la política educativa actual, el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (2017) abona e integra el concepto de interdisciplinariedad de la siguiente manera:

Interdisciplinariedad. Calidad de realizar un estudio u otra actividad con la cooperación de varias disciplinas. La promoción de la relación interdisciplinaria se contempla en el nuevo currículo, el cual busca que la enseñanza fomente la relación entre disciplinas, áreas del conocimiento y asignaturas.

La información que hoy se tiene sobre cómo se crean las estructuras de conocimiento complejo —a partir de “piezas” básicas de aprendizajes que se organizan de cierta manera— permite trabajar para crear estructuras de conocimiento que se transfieren a campos disciplinarios y situaciones nuevas. Esta adaptabilidad moviliza los aprendizajes y potencia su utilidad en la sociedad del conocimiento. (SEP, 2017, p. 209).

Haciendo una recuperación de las diferentes posturas teóricas presentadas y tras el análisis y la reflexión crítica es posible anticipar una conclusión para la construcción conceptual de la **interdisciplinariedad**, entendida, en principio, como una relación entre disciplinas, áreas del conocimiento y, en lo académico, entre asignaturas. Relación que se justifica en las posibilidades que en sí misma revela la creación de estructuras de conocimiento transferibles a los distintos campos disciplinarios, así como a enfoques y perspectivas de unas nuevas formas de producción y organización del conocimiento con base en la transferencia de métodos entre disciplinas como resultado de las relaciones empleadas.

Multidisciplinariedad

El análisis continúa en este apartado que recupera diferentes posturas teóricas sobre el concepto de multidisciplinariedad.

Es importante destacar que algunos(as) autores(as) denominan las relaciones entre disciplinas con el término multidisciplinariedad, y otros como pluridisciplinariedad, lo que permite comprender que ambas posturas hacen referencia al mismo aspecto y posibilitan la relación entre disciplinas, como se observa a continuación:

Conjunto de disciplinas que abordan diversos aspectos, sectores o ámbitos de un mismo problema. Conjunto de disciplinas científicas vinculadas por el currículum. La necesidad de integración en un corpus exige coordinación disciplinar según diversos criterios (epistemológicos, lógicos, psicológicos, sociológicos y pedagógicos).

La relación pluridisciplinar no ofrece posibilidades de relación en sentido estricto, solo permite analizar el nivel de convergencia entre las ciencias afectadas. (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1997, p. 1114).

De acuerdo con Nicolescu (1996), la pluridisciplinariedad comprende el estudio de un objeto de una sola y única disciplina por varias disciplinas a la vez, resultando en la profundización del conocimiento del objeto en su propia disciplina por medio de un aporte pluridisciplinario fecundo. En ese sentido, la investigación pluridisciplinaria aporta un extra a la disciplina en cuestión; pero este “plus” está al servicio exclusivo de esta misma disciplina. Dicho de otra manera, el proceso pluridisciplinario desborda las disciplinas, pero su finalidad sigue inscrita en el marco de la investigación disciplinaria.

Así, la multidisciplinariedad surge de combinar distintas disciplinas o áreas de conocimiento al tratarse de una:

Forma de organización de los contenidos, que consiste en presentar, una al lado de otra, diversas asignaturas heterogéneas, sin conexión entre sí. No se percibe ningún intento de coordinación y las relaciones que los alumnos pueden establecer entre contenidos pertenecientes a distintas asignaturas es algo totalmente casual, no buscado. Predomina la exigencia de la especialización, prescindiendo de la necesaria relación conceptual y metodológica entre las mismas. No se puede encontrar unidad entre una sucesión de conocimientos, pertenecientes a asignaturas que se imparten sucesivamente, como: Lengua, Matemáticas, Historia, Gimnasia, Música... (Mallart, citado en Mata, Rodríguez y Bolívar, 2004, p. 325).

Por tanto, el concepto de **multidisciplinariedad** resulta prioritario como uno de los argumentos para la creación del PE de la MAE al permitir “identificar los aportes esenciales de la filosofía para la comprensión de los fenómenos estéticos, y el aporte de la Historia del Arte, observando éstos de manera inter, trans y multidisciplinar, ubicando el arte como una forma privilegiada de comunicación” (UAQ, 2020, p. 28).

En el mapa curricular, dentro del eje Profesional, la materia *Visión transdisciplinar del arte para la educación*, a cursarse en cuarto semestre, está dedicada a construir un corpus conceptual que permita al estudiantado dar cuenta de la intersección entre las dos áreas, como la zona donde se enmarca su nueva profesión. Este ejercicio requiere, por fuerza, de un trabajo de construcción formal de categorías teóricas para reconocer al arte para la educación como un campo de estudios particular, cuyo carácter es eminentemente transdisciplinar atravesando por la inter y la multidisciplinaria, precisamente porque va más allá de los dos campos primigenios, los atraviesa, va de uno a otro en una red compleja de intercambios que le permite generar ideas, productos, estrategias y acciones innovadoras y flexibles, que atienden la diversidad, la inclusión y la comunicación entre distintos códigos, culturas y personas. (UAQ, 2020, p. 34).

En este sentido, la multidisciplinariedad se vincula directamente con el entorno dinámico de la Maestría en Arte para la Educación, donde destaca la necesidad de formar, en las sociedades de hoy, profesionales creativos e inter, multi y transdisciplinarios capaces de desarrollar, para sí mismos y para sus estudiantes

[...] las competencias que Delors (1996) enunció como necesarias para vivir integralmente en el siglo XXI: aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a convivir; por lo que se puede asegurar que incorporando el arte de forma integral en los procesos de enseñanza-aprendizaje las niñas, los niños y los jóvenes con los que trabajen contarán con más y mejores herramientas para solucionar problemas cotidianos, laborales y relacionales, que les permitan ser plenos y satisfacer las necesidades de su entorno. (UAQ, 2020, p. 27).

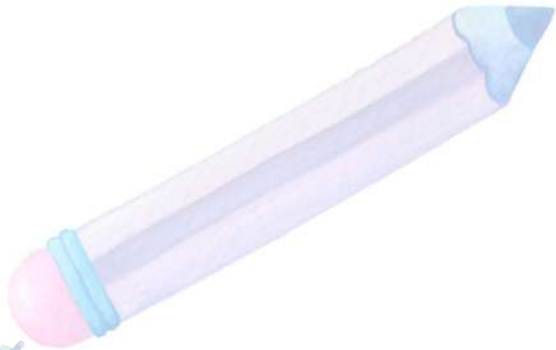
Además, sincrónicamente contribuyen con la mejora de los aprendizajes, es decir con la modificación de conductas y, por tanto, con el desarrollo integral del ser humano, desde el contacto recíprocamente influyente del arte y la educación; lo que sin duda lleva a plantear la siguiente interrogante: **¿Cómo se inserta la transversalidad en el arte para la educación como una nueva expresión disciplinaria?** Siguiendo la misma línea de construcción conceptual, se parte de que la transversalidad se reconoce como una posición opuesta a la verticalidad y a la horizontalidad, en las relaciones disciplinarias.

La transversalidad en el arte para la educación aparece como una manera de conciliar, en principio, las estructuras epistemológicas del arte y de la educación como campos

disciplinarios que dan cabida a diversos modos de percibir, explicar, comprender y construir el conocimiento, dando con ello cabida a la construcción del método *edUQArte* para la metodología del arte para la educación.

La transversalidad, desde esta nueva perspectiva en el arte para la educación, sugiere posibilidades y relaciones disciplinares que pueden estructurarse desde lo que se conoce como método, es decir, como una serie de pasos ordenados que sugieren un camino para cumplir un fin, expresando que la inter, multi y transdisciplinarietà funcionan sistemáticamente desde la transversalidad para generar estrategias para la docencia, la investigación y la promoción cultural insertas en el método *edUQArte* para la metodología del arte para la educación.

Destacando así que el arte para la educación, desde la construcción del método *edUQArte*, valida las relaciones inter, multi y transdisciplinarias desde la transversalidad como método. La transversalidad construye relaciones epistemológicas marcadas por las disciplinas y al mismo tiempo genera nuevos caminos de análisis, percepción, expresión y comprensión del vínculo entre el arte y la educación, por lo que se propone establecer nuevas formas de vincular los contenidos educativos, las dificultades para la enseñanza y la generación de aprendizajes haciendo uso de la inter, multi y transdisciplinarietà.



Transdisciplinariedad

Volveremos entonces a la imperiosa necesidad de proponer, vivir, aprender y enseñar un pensamiento complejo, que vuelva a tejer las disciplinas como posibilidad de humanidad en completud; y que sólo de esta manera se vencería la eterna limitación y fragmentación del sujeto separado de sí mismo en la búsqueda del conocimiento.

Basarab Nicolescu

Tras el análisis formulado, puede decirse que la Transdisciplina es aquella que atraviesa distintas disciplinas intentando con ello la “comprensión del mundo bajo los imperativos de la unidad del conocimiento” (Morin, 2018, párr. 12).

Nicolescu (1996) se refiere a la investigación transdisciplinaria como una que no es antagónica sino complementaria a la investigación pluri (o multi) e interdisciplinaria; sin embargo, la transdisciplinariedad es radicalmente distinta a la pluridisciplinariedad y a la interdisciplinariedad, en virtud de su finalidad la comprensión del mundo actual que es imposible inscribir en la investigación disciplinaria.

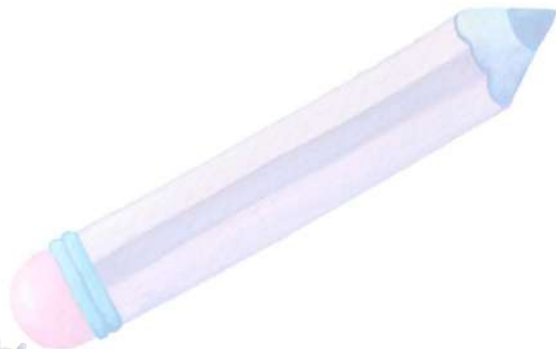
[...] tanto las disciplinas como los campos interdisciplinarios son definidos básicamente a partir de los dominios de sus objetos de estudio (historia del arte, estudios literarios, filosofía, estudios regionales, estudios de periodo) [...] el estatus dependerá de cuál sea su objeto [...] Si el dominio del objeto *no* es obvio, si éste debe ser «creado», quizás después de haberlo destruido primero, estaríamos dirigiéndonos hacia el establecimiento –provisional por definición– de un área de estudio interdisciplinar. (Bal, 2004, p. 13).

No debe olvidarse que la finalidad de la pluri y de la interdisciplinariedad siempre es y será la investigación disciplinaria.

Roland Barthes (1984) advierte que:

Para desarrollar un trabajo interdisciplinar no es suficiente elegir un tema y agrupar varias disciplinas a su alrededor, cada una de las cuales pueda abordarlo de forma diferente. El estudio interdisciplinar consiste en crear un nuevo objeto que *no pertenezca a nadie*. (Bal, 2004, p. 14).

En ese sentido y desde un enfoque metodológico, los objetos de estudio se analizan desde la confrontación e interacción de distintas disciplinas, pero también “viajan entre disciplinas, entre estudiosos y estudiosas individuales, entre periodos históricos y entre comunidades académicas geográficamente dispersas” (Bal, 2002, p. 33).



Así, el paso de la multidisciplinariedad a la interdisciplinariedad y/o a la transdisciplinariedad (Posada, 2004; Max-Neef, 2005), requiere del “desarrollo de metodologías de trabajo en equipo y de integración entre diferentes ciencias (incluso especialidades de una misma ciencia) que, específicamente aplicadas a las disciplinas, puedan contribuir al desarrollo sostenible” (Carvajal, 2010, p. 158). Tratándose de la etapa superior de integración disciplinar, donde se llega a la construcción de sistemas teóricos totales (macro-disciplinas o trans-disciplinas), sin fronteras sólidas entre las disciplinas, fundamentadas en objetivos comunes y en la unificación epistemológica y cultural (Posada, 2004; Stokols, 2006).

Por lo anterior es que en el siguiente CUADERNILLO 2 se explica la construcción y se propone la aplicación del método *edUQArte* para la metodología del arte para la educación, el cual posibilita, a partir de la transdisciplinariedad, la articulación de otros marcos y procesos de conocimientos específicos entre disciplinas, de tal forma que se hace necesario extrapolarlos a diferentes contextos teóricos y metodológicos (Nicolescu, 1998, 2002; Rodríguez, s.f.; citados en Carvajal, 2010) a partir de la vinculación del arte y la educación.

Transversalización

Finalmente, es necesario dialogar respecto de la transversalidad como el medio idóneo para lograr una educación integral centrada en la atención de las capacidades intelectuales y afectivas. Su importancia también radica en que permite transitar por varias dimensiones y/o procesos de desarrollo: dimensión socioafectiva, dimensión estética, dimensión corporal, dimensión cognitiva, dimensión comunicativa, dimensión ética, además, “hace referencia a la formación integral de los alumnos y alumnas haciendo hincapié en los aspectos intelectuales como morales y tomando una posición decididamente humanizadora” (Magendzo, 2019, p. 9).

Sobre su dimensión social, ésta

[...] hace referencia a los problemas y conflictos, de gran trascendencia, que se producen en la época actual y frente a los que resulta urgente una toma de posiciones personal y colectiva. Su presencia en el ámbito escolar nace de las demandas concretas de diferentes grupos o movimientos sociales (ecologismo, feminismo, pacifismo...) y de las exigencias más difusas de la sociedad en general. (Reyábal y Sanz, 1995, p. 5).

Como parte de las necesidades sociales, es importante reflexionar acerca del arte como elemento sustancial en la vida de los individuos, pero también de la educación integral a la que se aspira.

La cultura y las artes son componentes básicos de una educación integral que permita al individuo desarrollarse plenamente. Por lo tanto, la educación artística es un derecho universal para todos los educandos comprendidas las personas que suelen quedar excluidas de la educación, como por ejemplo los inmigrantes, las minorías culturales y las personas discapacitadas. (UNESCO, 2006, p. 5).

El contexto educativo actual invita a no aislar los distintos conocimientos, a buscar relaciones entre disciplinas, a trabajar las temáticas transversalmente, partiendo de la realidad y de las necesidades sociales: educación para la paz y los derechos humanos, para la conservación del medioambiente y el desarrollo sostenible, para la igualdad de oportunidades, para la salud, para el consumo, educación vial, para la prevención de desastres y la disminución de la pobreza. De ahí que puedan encontrarse como métodos que favorecen la transversalización el [Método de proyectos](#) y el [Método de Aprendizaje Basado en Problemas](#).

La transversalidad es un elemento fundamental en la educación actual, dado que coincide con el concepto de Competencia, donde se encuentran reunidos conocimientos, aptitudes (habilidades y destrezas) y actitudes (valores y formas de posicionarse ante las diversas situaciones de la vida). La intervención educativa en materia de transversalización busca fortalecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje en correspondencia con teorías humanistas y socio críticas que soportan cada currículo. Si apelamos a la aspiración de educar para la vida, deberemos detenernos a mirar que no es solo poner en contacto competencias, sino que, además implica revisar con detenimiento la forma en que interviene cada docente al exponer, argumentar, ejemplificar y proponer acciones en consecuencia.

En cuanto a la relación que permite establecer entre el arte y la educación, puede decirse que la transversalidad estimula la creatividad, la flexibilidad del pensamiento y la capacidad de resolución de problemas; además,

[...] la transversalidad supone un planteamiento integrador y contextualizado, que promueve una conciencia y una solución individualizada a través de una asimilación interdisciplinar y actitud creativa, sin prejuicios epistemológicos y sin que la racionalización anule la visión del subconsciente. (García Garrido, 2016, p. 10).

Así, la [transversalidad](#) como enfoque metodológico propuesto, permite no sólo recuperar y analizar la conceptualización de la inter, la multi y la transdisciplinariedad sino también la construcción de un marco teórico-conceptual idóneo para accionar y vincular el arte para la educación en el contexto educativo a partir de la construcción del método *edU-QArte* para la metodología del arte para la educación como se sugiere en el siguiente CUADERNILLO 2.



Algunas notas más

Por tratarse de conceptos complejos, este último apartado busca resaltar y resumir los componentes clave propios de la interdisciplinariedad, la multidisciplinariedad y la transdisciplinariedad a fin de proveer al lector con nociones suficientes para trabajar en el aula desde el enfoque y la metodología del arte para la educación. Para ello es necesario tomar en cuenta que, tradicionalmente, existía un pensamiento o discurso unitario de las disciplinas, pero las fronteras reconocidas entre las disciplinas tradicionales ya no correspondían a la complejidad y diversidad de la sociedad ni a los modos para generar nuevos conocimientos; por lo que fue necesario eliminar su principio básico: el aislamiento (de disciplina, asignatura, conocimiento, temática, problema...) para profundizar en el acercamiento al objeto de estudio.

Tabla 1

Características de la interdisciplinariedad, la multidisciplinariedad y la transdisciplinariedad.

Interdisciplinariedad	Multidisciplinariedad	Transdisciplinariedad
<ul style="list-style-type: none">→ Implica diferentes disciplinas que se relacionan y se apoyan entre sí.→ Hay una transferencia de métodos de una disciplina a otra→ Se analizan los problemas de la realidad social desde diferentes enfoques científicos.	<ul style="list-style-type: none">→ Implica diferentes disciplinas que se apoyan entre sí, pero no llegan a relacionarse ni mezclarse.→ Se analiza una situación desde diferentes puntos de vista.→ Las disciplinas tratan de sobreponerse unas a otras.	<ul style="list-style-type: none">→ Implica que las diferentes disciplinas crean una nueva.→ Desde todas las perspectivas se tratan problemas complejos.→ Trata de incrementar el conocimiento mediante la transformación de diferentes perspectivas.

Elaboración propia a partir de Lenoir (2013), Bermejo (2005) y Nicolescu (1999).

Asimismo, es necesario subrayar que la **interdisciplinariedad** busca la convergencia entre disciplinas, no marcar las diferencias. Permite la construcción de nuevos escenarios y la producción de conocimientos utilizando dos disciplinas que interactúan manteniendo sus límites. Además, invita a poner en práctica experiencias previas para generar soluciones y estimula la integración social del saber para establecer vínculos y colocar un punto en común que resalte la complementariedad entre los saberes.

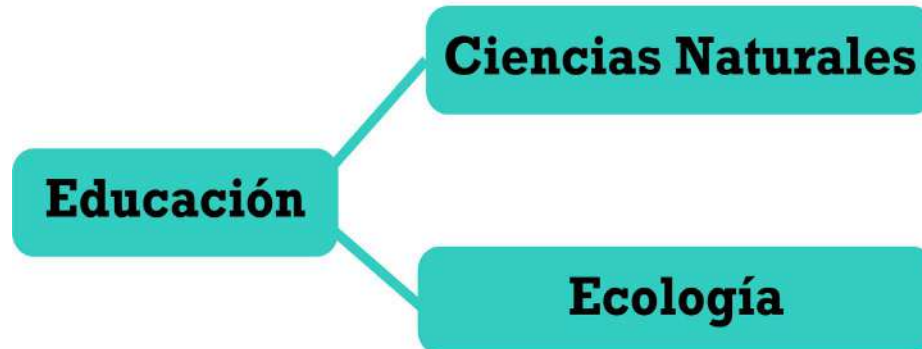


Imagen 6. Ejemplo de la convergencia interdisciplinaria. Elaboración propia (2022).

La **multidisciplinariedad** puede definirse como un conjunto de disciplinas que abordan diversos aspectos de un mismo problema, lo que da como resultado la profundización del conocimiento. Es colaborativa y aditiva, por lo que determina la forma de organización de distintas disciplinas que se suman para abordar un mismo objeto de estudio, dando como resultado la obtención de distintas perspectivas que simultáneamente intentan responder un mismo cuestionamiento.



Imagen 7. Ejemplo del abordaje multidisciplinario. Elaboración propia (2022).

Mientras que la **transdisciplinariedad** es la clave para el análisis de la pluralidad e integración de disciplinas pues permite una **VISIÓN EN CONJUNTO**, no aislada, que incluye conceptos y contextos que se relacionan entre sí porque no hay jerarquías entre disciplinas, lo que lleva a generar nuevas formas de organización horizontal, también llamado paradigma rizomático, por sus múltiples ramificaciones relacionadas y conectadas entre sí; es decir, desaparecen las fronteras entre las áreas de estudio y sus propósitos se diversifican al requerirse este cruce para el abordaje de fenómenos u objetos de estudio complejos o que justamente pretenden complejizarse para abordarlos de manera integral.



Imagen 8. Enfoque transdisciplinario para la atención de un menor con problemas de lenguaje y audición. Elaboración propia (2022).

La transversalidad permite el estudio de varios campos a la vez y la fusión de las disciplinas en favor de la construcción reflexiva y crítica de modelos pedagógicos integradores, sin límites, como lo es el modelo pedagógico transversal del arte para la educación desde el que se abordan expresiones culturales y artísticas diversas y se buscan soluciones a problemas en distintos niveles, tejiendo conexiones que transitan en ambos sentidos para establecer una nueva organización y acción que conduzca a la mejora del contexto educativo.

La metodología del arte para la educación desafía los modos tradicionales de ser, actuar, pensar, sentir, crear e imaginar, mediante propuestas innovadoras y prácticas que invitan a contextualizar lo aprendido y a generar nuevas formas de observar y accionar nuestro entorno en consonancia con la realidad educativa actual. Se desvanecen los límites... se generan nuevas formas de comunicación... se plantea un modo distinto de relacionarse con el conocimiento, de solucionar los problemas de cada contexto educativo, y de renovar los procesos de enseñanza y de aprendizaje mediante un sistema de colaboración horizontal.



Sobre los autores y colaboradores

Ma. de los Ángeles Aguilar San Román

Doctora en Artes por la Universidad de Guanajuato. Maestra en Ciencias de la Educación, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). Licenciada en Educación Musical Escolar, Facultad de Artes, UAQ. Profesora de Tiempo Completo, INVESTIGADORA PERFIL PRO-DEP. Miembro del Cuerpo Académico Consolidado Perspectivas Transdisciplinarias de las Artes de la Facultad de Artes, UAQ. De 2003 a 2009 desempeñó el cargo de Secretaria Académica y de 2009 a 2017 fungió como Jefa de la División de Investigación y Posgrado, ambos cargos en la FA de la UAQ. Es catedrática de la Licenciatura en Docencia del Arte, de la Licenciatura en Danza Folklórica Mexicana y de la Maestría en Arte para la Educación, programas educativos adscritos a la FA. Galardonada como Profesionista del Año 2017 por la FECAPEQ, postulada por el Colegio de Pedagogos, Psicopedagogos y Profesionistas de la Educación y con el Doctorado Honoris Causa de Paz, Misión Humanitaria, Cultura Y Creatividad (2020), reconocimiento otorgado por la Alianza Internacional de Creatividad, Humanidad y Cultura Internacional México-Marruecos. Nominada en 2019 Promotora de Paz por la Red Voz por la Paz. Maneja las líneas de generación y aplicación del conocimiento (LGAC) en Pedagogía Musical y Metodología Didáctica de la Rítmica, Estudios Visuales y Pedagogía, y Arte, Cultura y Pensamiento. Cuenta con varias publicaciones cuyos ejes de investigación versan sobre el currículum como espacio de la formación docente; el Método Orff Schulwerk, análisis de la propuesta teórico metodológica, traducción y transcripción; Método Orff Schulwerk, adaptación a la lírica infantil mexicana; la semiótica en el espectáculo interdisciplinario; Software catalográfico para obras y bienes muebles; El Retrato Pedagógico; La Imagen Didáctica; ORBIS SENSUALIUM PICTUS. Cultura visual y régimen escópico de la enseñanza; Análisis comparado entre el bambuco colombiano y el huapango huasteco mexicano. Estudio multidisciplinario desde la música, baile, literatura y plástica. Es miembro del Coral Universitario, integrante del Ensamble Vocal Antigua, del Ensamble Vocal Queregua y del Ensamble Vocal Colibrí; además de participar en la co-creación del proyecto Cuando el Corazón Canta en coordinación con el COPPEAQ y la formación del coro Voces por la Paz del Colegio Mano Amiga del programa Cuando el Corazón Canta.



Josefina Juana Arellano Chávez

Es Profesora de Educación Primaria (Escuela Normal del Estado de Querétaro, México). Licenciada en Educación Básica por la Universidad Pedagógica Nacional, México. Licenciada en Español por la Escuela Normal Superior Federal de México. Maestra en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). Doctora en Psicología y Educación por la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid, España. Coordinadora de la Maestría en Arte para la Educación, Facultad de Artes, UAQ, de 2019, año de creación del programa educativo, a la fecha. Cuenta con una amplia trayectoria como instructora de Danza Folklórica, Instituto Nacional de Bellas Artes. Fue Inspectora General de Sector en Educación Preescolar en el Estado de Querétaro, hasta abril de 2016 y desde 1993 labora en la Universidad Autónoma de Querétaro. A partir de julio de 2016 a la fecha imparte cátedra en la Licenciatura en Danza Folklórica, Facultad de Artes, Universidad Autónoma de Querétaro y durante 15 años coordinó el taller de Danza Folklórica en la misma Facultad. Fue Presidenta de la Red de Investigadores Educativos de México (REDIEEM) de noviembre de 2017 a agosto del 2021. De octubre de 2012 a agosto de 2014 fue Responsable de la Instancia Estatal de Formación continua para maestros en servicio. Ha participado en diversos congresos, cursos y talleres, nacionales e internacionales, con temática de Educación en general, Educación Literaria, Educación Artística, Danza Folklórica, Didáctica, Tutorías, Género y Sexualidad infantil. Desde hace un par de años funge como Coordinadora Institucional de Tutorías en la Universidad Autónoma de Querétaro.



Alejandra Martínez Fernández

Doctoranda en Educación Multimodal, Facultad de Psicología-Centro de Investigación y Tecnología Educativa, Universidad Autónoma de Querétaro. Maestra en Edición por la Universidad de Salamanca, España. Maestra en Diseño y Comunicación Hipermedial, Facultad de Artes, Universidad Autónoma de Querétaro. Licenciada en Historia del Arte, Universidad Iberoamericana, CDMX. Docente en la Maestría en Arte para la Educación, Facultad de Artes, UAQ y miembro del Grupo Colegiado *Estudios de Arte para la Educación*. Cuenta con las certificaciones ante el Sistema Nacional de Competencias EC0217 y EC0301, diseño e impartición de cursos de formación de capital humano, respectivamente. Es miembro de la Red de Investigadores Educativos en México (REDIEEM). Ha participado en distintos coloquios y congresos nacionales e internacionales con temáticas sobre gestión cultural, educación multimodal, expresión artística, iconografía e iconología de la obra de arte, entre otros, de los que se han desprendido respectivas publicaciones. Interesada en la gestión y promoción del arte y la cultura, narrativas digitales, recursos TIC, y proyectos con incidencia social, principalmente en el contexto educativo. Fundadora de VAGÓN DEL ARTE, espacio dedicado desde 2016 a la investigación, promoción e impartición de cursos y talleres sobre historia del arte, identidad cultural y redacción. Es editora, correctora de estilo y directora de arte en SINESTESIA – VIRTUAL EDEN casa editorial; además de colaborar desde hace más de 15 años en distintos proyectos editoriales con FUNDACIÓN COLPOS, CODEX +, EDICIONES ECA y PRINT TO E-BOOK.

Carla Patricia Quintanar Ballesteros

Colaboró como coordinadora académica del Programa Estatal de Evaluación y Mejora Educativa para Educación Media Superior dirigido por la SEDEQ y ejecutado por el CEPPEMS Querétaro, proyecto que obtuvo el tercer puesto en el Premio Alejandrina de Investigación (2020), convocado por la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). En 2017 obtuvo el tercer lugar en el Premio Nacional de Investigación Social y de Opinión Pública del Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública de la Cámara de Diputados (CESOP) con el análisis de las políticas públicas nacionales en materia de lectura. Su libro más reciente es *Pequeño laberinto personal*, relatos publicados en 2016 por Gobierno del Estado de Querétaro. En 2000 obtuvo la beca del Programa de Estímulos a la Creación Artística para Jóvenes del Estado de Querétaro gracias al cual concluye *Indulto*, novela aún inédita, acreedora también al 1º lugar en el Premio de Fragmento de Novela de la revista *Punto de partida* de la UNAM (2001). Obtuvo la beca Jóvenes Creadores del FONCA (2002), con la cual concluyó *Incienso de seis a nueve*, novela publicada en 2014 por CONACULTA-INBA-Calygramma. Ganó el Premio de Cuento *Efraín Huerta* de Tampico (INBA, 2003); y en 2004 residió en la ciudad de Montreal, gracias al Programa de Intercambio de Residencias Artísticas México-Québec promovido por el FONCA, con el cual pudo trabajar en el desarrollo de *Una mujer ruda*, primer libro de relatos individual publicado en 2009 por Calygramma. Participó en la Semana de las Artes, integrada al proyecto *Red Lights* de la Cooperativa de Artistas *LesArts*, Montreal, con el performance literario *Usted detrás del espejo*. Como miembro del Colectivo NIX Imaginarios Creativos, produjo tres emisiones del performance interdisciplinario *Potaje exótico* (2007, 2008 y 2009). Colaboró en la antología *Nosotras y las palabras, escritoras en Querétaro* (La otra banda, 2007), en Relato Hiperbreve *Míranos* (Fundación de Derechos Civiles de España, 2002) y en el CD *Literatura queretana multimedia: 100 minificciones interactivas* (2006). En 2008 coordinó el proyecto multidisciplinar *Poesía para científicos* cuyo objetivo fue divulgar la ciencia y el arte entre la población infantil (UNAM campus Juriquilla, Centro INAH Querétaro y Escuela de Laudería del INBA). Su instalación *Diálogo entre sábanas* ha sido presentada en más de 20 plazas nacionales, entre ellas el Festival Internacional Cervantino de Guanajuato. Cuenta con un catálogo de 50 textos originales caligrafiados en sábanas, materiales didácticos y ejercicios artísticos alternos. Es Doctoranda en Educación por la Universidad Internacional Iberoamericana. Maestra en Ciencias de la Educación por la UAQ y Licenciada en Ciencias de la Comunicación por el ITEMS campus Querétaro. Docente en la Maestría en Arte para la Educación, Facultad de Artes, UAQ, y se desempeña como apoyo del Área de Lenguaje y Comunicación del Colegio de Bachilleres del Estado de Querétaro.



Ma. del Pilar García Ponce

Doctoranda en educación por la Universidad Internacional Iberoamericana. Tiene la Maestría en Psicología Social y la Licenciatura en Psicología Clínica por la Universidad Autónoma de Querétaro; con especialidad en Formación de Formadores por el CREFAL y diplomado en Sexualidades Humanas por la UAQ. Fue Directora Técnica del Colegio Costa Verde Internacional en Nayarit; docente de Bachillerato en el Colegio Celta Internacional; maestra invitada por la Universidad Tec Milenio y la Universidad Marista; Jefa de Departamento de Evaluación y seguimiento de programas educativos en USEBEQ y Jefa de Materia del área Histórico Social en el COBAQ. Se ha desempeñado como Docente en la Maestría en Arte para la Educación, UAQ y docente en la Maestría en Educación, Escuela Normal Superior de Querétaro. Es psicoterapeuta privada y detenta varios años de experiencia continua en la capacitación de elementos adscritos de manera directa en el sistema de seguridad pública, en especial en el Centro de Capacitación, Formación e Investigación para la Seguridad Pública, en la Fiscalía General y en el Sistema Penitenciario del estado. Ha coordinado, desarrollado y ha sido instructora de diversos cursos e intervención para docentes, académicos, psicólogos y estudiantes en temas de inclusión, tutorías, psicopedagogía, sexualidades, detección de conductas de riesgo, necesidades educativas especiales (NEE), canalización por factores de vulnerabilidad psicosocial, manejo de emociones y proyecto de vida. Ha participado como ponente en diversos congresos nacionales e internacionales con temáticas de Educación, Arte, Género, Psicología clínica y Psicología social.

Actualmente se desempeña como encargada académica de la Preparatoria Abierta del COBAQ.

Marlen Reyes Pérez

Maestrante en Arte para la Educación, Universidad Autónoma de Querétaro. Licenciada en Educación y Cultura de las Artes por el Instituto de Estudios Superiores Luis Pasteur y Licenciada en Artes Plásticas por la Universidad de Guanajuato. Desde el 2008 se desempeña como docente de arte en distintos grados de educación formal y no formal; sus alumnos han ganado concursos internacionales como el International Youth Art Exhibition Nova Zagora (Bulgaria, 2021) y 21st Kanagawa Biennial World Children's Art Exhibition (Japón, 2020). Diplomada en Enseñanza de las artes en Educación Básica, Arte terapia, Escuelas creativas, Filosofía para Niños, Grafología Infantil y Neurociencias. Como artista visual trabaja distinta técnicas oscilando entre los soportes tradicionales y los digitales. Cuenta con más de cincuenta exposiciones en México, España, Marruecos, Italia y Francia, siendo ganadora de los reconocimientos internacionales *International Casanova Award 2016* (Venecia, Italia); *International Prize 8th Women's Art World Marrakech 2016* (Marruecos) y selección en la *X Bienal de Florencia* (2015).

Raúl Fernando Jiménez Espino

Licenciado en Artes Escénicas con Línea Terminal en Actuación y Maestrante en Arte para la Educación, Facultad de Artes, Universidad Autónoma de Querétaro, programa educativo donde fungió como organizador del 1er Congreso Internacional del Arte para la Educación, realizado en abril de 2022. Se desempeña como docente en la Unidad de Servicios de Educación Básica en el Estado de Querétaro (USEBEQ), impartiendo la asignatura de Artes con énfasis en Teatro a los tres grados de educación secundaria. Como intérprete, actor y bailarín ha colaborado activamente con diversas compañías del estado, entre ellas, Fraktal Teatro, Atabal Creación Artística A.C., El Forito \$3 pesos, Grosso Modo Ensamble Corporal, La tercera llamada, Jaja Teatro, Sol y Luna y Habitantes Compañía Teatral, destacando en la comedia, la improvisación y el teatro musical.

Diana Isabel García Vázquez

Maestrante en Arte para la Educación, Facultad de Artes, Universidad Autónoma de Querétaro. Licenciada en Educación Primaria con Especialidad en Enseñanza y Aprendizajes Escolares. Desde hace 10 años, se desempeña como docente frente a grupo en USEBEQ. Apasionada por la música, la teoría musical y el pensamiento funcional de la matemática elemental (CINVESTAV-IPN), ha incursionado en el estudio de las habilidades para la vida desarrolladas mediante orquesta de percusiones con niños en vulnerabilidad.

Ana Lidia Grimaldo Ramos

Maestra en Arte para la Educación, Facultad de Artes, Universidad Autónoma de Querétaro. Arquitecta por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Fundadora y directora del proyecto ExplorArq, colectivo enfocado al diseño e implementación de actividades y talleres dirigidos a niños y adolescentes donde la Arquitectura, el Urbanismo y la Teoría de la Educación Imaginativa son los medios para provocar una relación creativa con el entorno.

Rocío Guadalupe Guerrero Ruiz

Maestrante en Arte para la Educación. Licenciada en Artes Escénicas con línea terminal en Actuación, Universidad Autónoma de Querétaro. Actriz y docente de teatro en Preescolar, Educación Básica y Secundaria; profesora de Historia del Arte, Teatro y Artes plásticas en *Coficiente Intelectual Activo* (CIA), programa dirigido a niños y niñas con altas capacidades intelectuales. Ha participado en diversos talleres, diplomados y seminarios: *Odin Week Festival 2016* en Holstebro, Dinamarca, bajo la dirección de Eugenio Barba; *El acto Total* en 2017 con el actor, bailarín y director Jaime Soriano; *El canto vivo en el trabajo del actor* impartido por Thomas Richards en 2018; *El arte de la actuación dramática. Meditaciones sobre el quehacer del actor* en 2018 bajo la dirección de Luis de Tavira; *Una historia de arte para todos* diplomado impartido por el Mtro. Luis Amezcuita en 2018; *Workshop intensivo: The feats of performing* (2020) con Donald Kitt y Carolina Pizarro, actores del Odin teatret, Holstebro, Dinamarca. Cuenta con más de 27 puestas en escena en su trayectoria, incluyendo presentaciones en festivales nacionales e internacionales. Ganadora del premio Creación y Circuito de Títeres y Objetos (2021), Centro Nacional de las Artes, con la compañía de Teatro NakuMx. Seleccionada por la convocatoria de *Alas y Raíces* (2022) con la obra "Un zapato en el mar".



Referencias

- Aguilar San Román, M.Á. (2020). La acción tutorial en el marco del MEU y de los ODS. En Las tutorías como elemento articulador del Modelo Educativo Universitario. Dirección de Desarrollo Académico, Universidad Autónoma de Querétaro [en proceso de publicación].
- Almenares, M., Marín, R. y Soto, M.C. (2017). Interdisciplinariedad: la necesidad de unificar y aplicar un concepto. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa – COMIE. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2716.pdf>
- Ayala, T. (2014). Redes sociales, poder y participación ciudadana. *Revista Austral de Ciencias Sociales* (26). pp. 23-48. <https://www.redalyc.org/pdf/459/45931862002.pdf>
- Bal, M. (2002). Conceptos viajeros en las humanidades. En *Travelling concepts in the Humanities*. Capítulo 1. USA: University of Toronto Press.
- Bal, M. (2004). El Esencialismo Visual y el Objeto de los Estudios Visuales. *Estudios Visuales*, núm. 2.
- Banco Mundial. (2018). Informe sobre el Desarrollo Mundial 2018. Aprender para hacer realidad la promesa de la educación. Banco Mundial. España: Banco Mundial.
- Banco Mundial. (2019). Poner fin a la pobreza de aprendizajes: Una meta para incentivar la alfabetización. <https://www.bancomundial.org/es/news/immersive-story/2019/11/06/a-learning-target-for-a-learning-revolution>
- Bermejo, D. (2005). *Posmodernidad, pluralidad y transversalidad*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Beuchot, M. (2011). *Manual de Filosofía*. México: Ediciones Paulinas.
- Castells, M. (1999). *La era de la información*. Vol. III. España: Siglo XXI editores.
- Castells, M. (2004). Informationalism, Networks, and the network society: a theoretical blueprint. En Castells, M. (editor). *The network society: a cross-cultural perspective*. Northampton. <https://www.semanticscholar.org/paper/Informationalism%2C-Networks%2C-And-The-Network-A-Castells/a36ca59348d3a37bc17fe3ac1644fe256a9cf5f8>
- Calderone, M. y González, A. (2016). Materiales didácticos. Una metodología para su producción en la era de las TIC. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 13(7). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/issue/view/1284>
- Carvajal, Y. (2010). Interdisciplinariedad: Desafío para la Educación Superior y la Investigación. *Revista Luna Azul*, 31, pp. 156-169. <https://www.redalyc.org/pdf/3217/321727233012.pdf>
- Cepeda Rodríguez, Y., Carmen Lydia Díaz Quintanilla, C. y Acosta Gómez, I. (2017). Reflexiones teóricas sobre la interdisciplinariedad: experiencia interdisciplinar y desafíos académicos, *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2017/12/desafios-academicos.html>. <http://hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1712desafios-academicos>
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1993). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Editorial Anagrama.
- Diccionario de las Ciencias de la Educación. (1997). México: Editorial Santillana.
- Fazenda, I. (2007). Contribuciones metodológicas de la interdisciplinariedad en la formación del profesorado. *Universitas*.
- Fiallo, J. (2004). La interdisciplinariedad, un concepto “muy conocido”. En *Interdisciplinariedad. Una aproximación desde la enseñanza-aprendizaje de las ciencias*. *Ciudad de la Habana, Pueblo y Educación*, p. 21.
- Flinterman, J., Tecler Marian-Mesbach, R. & Broerse, J.E.W. (2001). Transdisciplinary: the new challenge for biomedical research. *Bull Sci*. 21, pp. 253-266.

- Forero, I. (2009). La sociedad del conocimiento. *Revista Científica General José María Córdova*, 5(7), pp. 40-44. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476248849007>
- Foucault, M. (1972). *La Arqueología del Saber*. México: Siglo XXI Editores.
- García Garrido, S. (2016). Artes visuales hacia la transversalidad de la Cultura, la Educación y la Creatividad. Real Academia de Bellas Artes de San Telmo. https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/12234/SGGarrido_Discurso%20ingreso%20Real%20Academia25.02.2016.pdf?sequence=1
- Granados Valdéz, J. (coord.). (2020). *Perspectivas de estética y de artes*. México: INFINITA/Colección Artífices 2. https://www.academia.edu/42646648/Perspectivas_de_est%C3%A9tica_y_artes?auto=download&email_work_card=download-paper
- Gómez, M., Contreras, L. y Gutiérrez, D. (2016). El impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de ciencias sociales: un estudio comparativo de dos universidades públicas. *Innovación Educativa*, 16(71), pp. 61-80. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732016000200061
- Guzmán, T., Pons Bonals, L. y Ordaz, T. (2019). Profesionalización en la cultura digital. Los posgrados de la Universidad Autónoma de Querétaro. En Hación, K. (coord.). *Ciudadanía y culturas digitales en entornos globales*. México: Universidad Autónoma de Chiapas.
- INTEF. (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España. https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf
- Lenoir, Y. (2013). Interdisciplinariedad en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización. *Interdisciplina I*, 1, pp. 51-86. <http://conexiones.dgire.unam.mx/wp-content/uploads/2017/09/b-Interdisciplinariedad-en-educacio%CC%81n.-Especificaciones..pdf>
- Magendzo, A. (2019). Los derechos humanos. Un objetivo transversal del currículum. <http://ru.juridicas.unam.mx/xmlui/handle/123456789/24800>
- Mata, F.S., Rodríguez Diéguez, J.L., Bolívar Botía, A. (2004). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Vol. II.
- Max-Neef, M. (2005). Foundations of transdisciplinarity. *Ecological Economics*, 53(1), pp. 5-16. <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2005.01.014>
- Morin, E. (2018). ¿Qué es Transdisciplinariedad? <https://edgarmorinmultiversidad.org/index.php/que-es-transdisciplinariedad.html>
- Nicolescu, B. (1996). *La Transdisciplinariedad. Manifiesto*. París: Ediciones Du Rocher.
- ONU. (2020). *Década de Acción*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/decade-of-action>
- ONU. (2020). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Piaget, J. (1971). *Psicología y epistemología*. Madrid: Editorial Ariel/Grupo Planeta.
- Piaget, J. (1979). La epistemología de las relaciones interdisciplinares. En Apostel, L. et al. (eds.). *Interdisciplinariedad: Problemas de la enseñanza y de la investigación en las universidades*. Biblioteca de Educación Superior ANUIES. <http://publicaciones.anuies.mx/revista/14/5/3/es/interdisciplinariedad-problemas-de-la-ensenanza-y-de-la-investigacion>
- Posada Álvarez, R. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), pp. 1-33. <https://doi.org/10.35362/rie3512870>
- Reyábal, M.V. y Sanz, A.I. (1995). La transversalidad y la educación integral. En *Los ejes transversales, aprendizajes para la vida*. Escuela Española. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Reyzabal-La-transversalidad-y-la-formacion-integral.pdf>.
- Rosenfield, P. (1992). The potential of transdisciplinary research for sustaining and extending linkages between the health and social sciences. *Soc*

- Sci Med* 25, pp. 1343-1347. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(92\)90038-R](https://doi.org/10.1016/0277-9536(92)90038-R)
- SEP. (2017). Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educación para la libertad y la creatividad. CONALITEG. https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_mexico_0106.pdf
- Stokols, D. (2006). Toward a Science of Transdisciplinary Action Research. *Am J Community Psychol.* 38, pp. 63-77. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10464-006-9060-5>
- UAQ. (2017). Modelo Educativo Universitario. Universidad Autónoma de Querétaro. <https://planeacion.uaq.mx/docs/meu/El-Modelo-Educativo-Universitario-MEU.pdf>
- UAQ. (2020). Documento Fundamental. Maestría en Arte para la Educación. Facultad de Bellas Artes, Universidad Autónoma de Querétaro, México.
- UAQ. (2021). UAQ-DÉCADA-PRONUNCIAMIENTO. Universidad Autónoma de Querétaro, México. <https://rectoria.uaq.mx/docs/UAQ-DECADA-PRONUNCIAMIENTO.pdf>
- UNESCO-IIEP (2018). Décima estrategia de medio tiempo 2018-2021. Planificar la educación, construir el futuro. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO. <https://www.buenosaires.iiiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/10%C2%BAEMT.pdf>
- UNESCO. (2006). Hoja de Ruta para la Educación Artística. Conferencia mundial sobre la educación artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI, Lisboa. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_es.pdf
- Welsch, W. (2000). Reason: traditional and contemporary. *International Philosophy Today*, 4, 65-78.

Esta propuesta es en sí misma un ejercicio metodológico desde la **inter, la multi y la transdisciplinariedad del arte para la educación** en la que se expone una base teórica-conceptual, el abordaje metodológico-didáctico y la puesta en práctica a partir del establecimiento de momentos de reflexión, de análisis y de crítica que, a su vez, permitan solucionar las problemáticas presentadas en el ámbito académico donde se relacionan el arte y la educación. La idea fundamental que subyace en la construcción del **método edUQArte** es fomentar el diálogo inter, multi y transdisciplinario, propiciar procesos creativos e incluir una visión en conjunto para generar **propuestas didácticas** transversales entre el arte y la educación. Así, la metodología del arte para la educación desafía los modos tradicionales de ser, actuar, pensar, sentir, crear e imaginar, mediante planteamientos innovadores y prácticas que invitan a contextualizar lo aprendido y a generar nuevas formas de observar y accionar nuestro entorno en consonancia con la realidad educativa universitaria actu



Inter, multi y transdisciplinariedad del arte para la educación. El método edUQArte. Propuestas didácticas del arte para la educación se alojan en el Repositorio Digital de la Cultura Artística (ReDCA), Facultad de Artes, Universidad Autónoma de Querétaro, 2023.



El método eduQArte

Cuadernillo 2

Autoras

Ma. de los Ángeles Aguilar San Román
Josefina Juana Arellano Chávez
Alejandra Martínez Fernández
Carla Patricia Quintanar Ballesteros

Coordinadora

Alejandra Martínez Fernández

LOGO INSTITUCIONAL

Dra. Margarita Teresa de Jesús García Gasca

Rectora

Dr. Javier Ávila Morales

Secretario académico

Dr. Eduardo Núñez Rojas

Secretario de Extensión y Cultura Universitaria

Federico de la Vega Oviedo

Fondo Editorial Universitario

Centro de Investigación en Tecnología Educativa (CITE)

Primera edición: 2023

Portada, ilustraciones y diseño: Marlen Reyes Pérez e Isis Hernández.

El arte, la educación y la tecnología contienen puntos de encuentro más amplios de lo que la imaginación sugiere. Por medio de la transdisciplina se desdibujan las líneas para crear nuevas formas de acción y pensamiento: el engrane simboliza a la tecnología como un mecanismo siempre en movimiento, punto de encuentro de los trazos que sustentan las ideas artísticas, educativas e innovación tecnológica que surgen del acto creativo, fusionan contrarios y traspasan los límites disciplinares. El lápiz se muestra en su posición natural al crear, descendiendo hacia el papel en blanco y dibujando las más diversas posibilidades al futuro; el papel es el soporte y representa el escenario educativo además de ser la base de las grafías que serán transformadas por medio de la inspiración artística reflejada en el pincel, mismo que toma una dirección ascendente, dirigiéndose hacia al mundo de las ideas, fuente de inspiración del ser humano, y que permiten la acción de transformar.

D.R. © 2023 De los autores

D.R. © 2023 Universidad Autónoma de Querétaro

Cerro de las campanas s/n

Centro Universitario, 76010

Santiago de Querétaro, México

ISBN:

Universidad Autónoma de Querétaro

Directorio

Dra. Margarita Teresa de Jesús García Gasca
Rectora

Dr. Rolando Javier Salinas García
Director de la Facultad de Psicología y Educación

Dra. Candi Uribe Pineda
Secretaria Académica de la
Facultad de Psicología y Educación

Dra. Cintli Carolina Carbajal Valenzuela
Jefa de Investigación y Posgrado de Psicología

Dra. Teresa Ordaz Guzmán
Coordinadora Doctorado en Educación Multimodal

Dra. Teresa Guzmán Flores
Coordinadora del Centro de Investigación en
Tecnología Educativa (CITE)

Dr. Sergio Rivera Guerrero
Director de la Facultad de Artes

Mtro. José Olvera Trejo
Secretario Académico de la Facultad de Artes

Dra. Pamela Jiménez Draguicevic
Jefa de Investigación y Posgrado de Artes

Dra. Josefina Juana Arellano Chávez
Coordinadora Maestría en Arte para la Educación

**Grupo Colegiado Estudios de Arte para
la Educación**

El método *edUQArte*

Alejandra Martínez Fernández

Coordinadora



Cuadernillo 2

El método *eduQArte*

Autoras

Ma. de los Ángeles Aguilar San Román
Josefina Juana Arellano Chávez
Alejandra Martínez Fernández
Carla Patricia Quintanar Ballesteros

Colaboradores

Ma. del Pilar García Ponce
Diana Isabel García Vázquez
Ana Lidia Grimaldo Ramos
Rocío Guadalupe Guerrero Ruiz
Raúl Fernando Jiménez Espino
Marlen Reyes Pérez

Índice

Presentación

9

Fundamento Filosófico

11

Fundamento Psicológico

28

Fundamento Pedagógico

31

Fundamento Didáctico

38

**El método *edUQArte* para
la metodología del arte para
la educación**

43

**Conclusiones y
consideraciones finales**

48

Referencias

52

Introducción

El presente cuadernillo tiene como finalidad exponer la construcción del método *edUQArte* para la metodología del arte para la educación¹ sugerida para trabajar en el aula desde el enfoque integral que asume el arte para la educación. Dicha propuesta se construye en los fundamentos filosófico, psicológico, pedagógico y didáctico de la manera que sigue: el fundamento filosófico se basa en la filosofía platónica²; el fundamento psicológico descansa en la propuesta de Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner; el fundamento pedagógico se centra en las aportaciones de Friedrich Fröebel; y el fundamento didáctico se aborda desde los preceptos de Juan Amós Comenio. Así, estos cuatro cimientos, como punto de anclaje para el desarrollo integral y sostenible de la educación, consolidan la construcción del método *edUQArte* para la metodología del arte para la educación.

Pero antes de abordar los fundamentos estructurales y exponer el método *edUQArte* para la metodología del arte para la educación, es necesario plantear que, durante décadas, pensar en prácticas artísticas en el aula fue sinónimo de dibujar, de realizar manualidades o de preparar un coro, un baile o una puesta en escena como muestra del talento y los avances significativos que alcanzaron los estudiantes. Hasta cierto momento las prácticas en torno a la educación artística evidencian la falta de exploración, diversificación y creatividad, dando como resultado unas prácticas artísticas

¹ En esta aportación se diferencia el método de la metodología al entender que el primero sugiere una serie de pasos ordenados para cumplir un fin o un objeto, mientras que la segunda se refiere al conjunto de procedimientos individuales o particulares que cada sujeto genera construye en la práctica cuando utiliza uno o varios métodos.

² Agradecemos la participación y asesoría del Dr. Juan Granados, docente investigador de la Facultad de Artes, quien compartió su tiempo y conocimientos, mismos que resultaron esenciales para la construcción del planteamiento filosófico en el que se sustenta parte de la construcción del método *edUQArte* para la metodología del arte para la educación que aquí se propone, a partir de la filosofía platónica y la lectura, un tanto más libre y creativa, de la obra *Las Leyes*.

reproductivas, determinadas tal vez por las mismas exigencias institucionales, por la formación docente o artística. En ese sentido, se abre un disyuntiva en el camino educativo que permite exponer dos realidades observadas; la primera se relaciona con artistas dedicados a la docencia sin necesariamente contar con una formación pedagógica-didáctica, y la segunda con la carencia de suficientes docentes especializados en la enseñanza de distintas disciplinas artísticas. Así, dialogar sobre métodos de enseñanza resulta difícil cuando se advierte que cada artista, desde su intuición, genera los acercamientos entre lo que sabe, lo que hace y lo que cree que pueden y deben lograr sus estudiantes; por ello se manifiesta como indispensable formar a ambos especialistas desde el enfoque que asigna el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria en México (2017) al Área de Desarrollo Artes. De ahí que sea de interés de quienes escriben proponer un método que procure desarrollar actividades artísticas que ponderen la importancia del arte, y su vinculación con la educación, en la formación integral del ser humano.

[...] es menester ampliar el enfoque y los marcos conceptuales individuales para intentar visualizar, de manera integral, la problemática a la que responden, el papel de los distintos actores que intervienen en el proceso de innovación y el de aquellos que se verán afectados, de diversas maneras, por su implantación, los costos sociales y económicos de su desarrollo, el impacto socio ambiental de su aplicación, entre otros factores. (Sánchez y Escamilla, 2018, p. 27).

Por lo anterior es necesario que tanto profesorado como artistas docentes enfoquen sus capacidades creativas a la enseñanza bajo un método cuyos fundamentos filosófico, psicológico, pedagógico y didáctico les provea un marco teórico-conceptual que oriente la construcción de estrategias pedagógicas-didácticas para el robustecimiento de sus prácticas educativas artísticas.

Así, a continuación se exponen los pilares que dan lugar a la construcción del método *edU-QArte*, desde el tratamiento integral que asumen ambas disciplinas, para la metodología del arte para la educación.

Fundamento filosófico

El fundamento filosófico para la construcción del método *edUQArte* para la metodología del arte para la educación descansa en la filosofía platónica dada la importancia de sus aportaciones en cuanto a la vinculación del arte y la educación enmarcada dentro de dos disciplinas: la filosofía de la educación y la estética.

La educación como tal es objeto de estudio de la filosofía de la educación tal y como la refiere Beuchot (2011):

[...] tiene a su cargo reflexionar sobre las condiciones de posibilidad de la educación, a partir de sus meditaciones sobre el ser humano (conecta con la antropología filosófica y la filosofía de la cultura). Aplica a la educación elementos que provienen de las ramas de la filosofía misma, como la epistemología o teoría del conocimiento, e incluso la ética. (p. 160).

La filosofía de la educación involucra todas estas áreas y su objeto es la educación del ser humano. Mientras que la estética proviene de *aesthetica*, palabra que se asimila como sensibilidad y percepción (entendida no sólo como sensorialidad sino como la suma de emociones e inteligencia); la cual se vincula a la educación por tratarse de un medio que procura la educación integral al involucrar los sentidos y la inteligencia para la captación de la belleza.

[...] la parte de la filosofía que tiene que ver con la belleza y el arte. Con la belleza de las cosas naturales y también de las artificiales: las obras de arte. Igualmente, estudia la división, ordenación de las artes, e incluso la vida artística, al artista en su psicología, esto es, los avatares de su creación o su creatividad y en su sociología o sus relaciones con la sociedad. Pero, sobre todo, la estética ha acostumbrado a tratar la belleza desde sus condiciones y constitutivos, esto es, su ontología. La ontología de la belleza es la parte fundamental [es decir, el modo en el que la belleza existe]. También la gnoseología o epistemología de la belleza, esto es, cómo puede captarse [sensibilidad] la belleza, el juicio de gusto, el genio, los clásicos [...]. (Beuchot, 2011, p. 173).

Lo anterior es un tema que se encuentra registrado desde los presocráticos y los sofistas como especialistas en el saber y guías de la conciencia pública en el sentido ético, todas ellas corrientes que anteceden a Platón, quien consideraba que la belleza no debía entenderse como una categoría prescriptiva para las artes sino como la posibilidad de que éstas tengan sentido.

[Platón](#) (387-347 a.C.) nace en la ciudad de Atenas, fue discípulo de Sócrates y le tocó vivir la dictadura de los treinta

tiranos y la restauración de la democracia lo que lo llevó a cuestionar la moral de la época y a orientar su pensamiento para encontrar un fundamento sólido que consiguiera el “orden justo” o “Estado ideal”. Su filosofía se basa en la diferenciación entre el mundo de las ideas y el mundo del ser, contrapuestos al mundo de las apariencias; de ahí que su fundamento filosófico sea el idealismo, es decir, liberar gradualmente la calidad espiritual en busca de un bien ideal, superando todos los fines empíricos, objeto absoluto de la voluntad, aspiración infinita expresada por el símbolo del amor.

En cuanto a la educación, su postura lo llevó a proponer la [dialéctica](#) como medio de introspección para que el individuo recordara lo vivido, aprendido y experimentado, es decir, aprender no es otra cosa más que volver a acordarse. Insistía en que el rol del maestro era el de conducir al alumno(a) en su propio conocimiento (sujeto virtuoso); mientras que el estudiante debía, a partir del diálogo, explorar y dialogar en sí mismo a través de la introspección. De ahí que el uso de la dialéctica fuera tan necesario en la enseñanza al detonar preguntas e invitar a la reflexión; la evaluación sería el análisis de la respuesta ante el cuestionamiento dirigido por la dialéctica. Platón resaltó la utilización de sólo aquellos contenidos vinculados con la virtud, bondad, belleza y verdad (juegos, cantos, fábulas, música y gimnasia).

El ideal pedagógico de Platón se centra en formar un hombre bueno, bello y verdadero, formado en esas virtudes. Este ideal fue compartido con Sócrates, ambos insistían en la necesidad de una educación completa para todos, principalmente para los regentes o gobernadores (recuérdese que se trató de una época de pobreza en la política y democracia, ésta última en la que Platón nunca confió). Platón llegó a considerar a los filósofos candidatos idóneos a regentes de la ciudad, esto debido a su formación y características que los llevaban a una aristocracia del saber gobernar al comprender que las diferencias naturales del ser humano radican en la parte racional, la parte irascible y la parte concupiscible ³ (las cuales sólo se logran dominar mediante la templanza). Así, Platón consideraba buenos gobernantes aquellos en los que predomine la virtud de la sabiduría, de la prudencia y la racionalidad, es decir, la sabiduría, fortaleza, templanza y justicia como las cuatro grandes virtudes planteadas por el filósofo como indispensables en la formación del individuo desde la virtud y desde la verdad como la más importante de las ideas, mismas que serán retomadas como fundamentos de la construcción del método *edUQArte* para la metodología del arte para la educación que se expone más adelante.

Para Platón fue prioritaria la construcción de una [estructura educativa](#) a partir de la concepción del saber racional en don-

³ Sinónimo de deseable. En Ética, dicho de una cosa: Que tiende hacia el bien sensible. (RAE, 2022).

de el Estado, como el encargado de determinar el lugar que cada individuo ocupa en la estructura social, estaría atento de la educación; de ahí que propusiera que la aptitud es la que determinaría si los jóvenes eran aptos para cumplir la función de regentes (o filósofos), guerreros y/o trabajadores. Propone que hasta los 16 años, regentes y guerreros llevarán una misma educación, la cual daba inicio en una especie de jardín de infantes para después introducir, progresivamente, la música y la poesía con fines educativos. De los 16 a los 20 años los jóvenes debían ser educados en la vida militar; de los 20 a los 30 sería el periodo para identificar las aptitudes e intereses, los idóneos aprenderían matemáticas de los pitagóricos y los sobresalientes se ejercitarían hasta los 35 en la dialéctica, los demás serían destinados a la guerra. Los aspirantes a filósofos serían funcionarios hasta cumplidos los 50 y, tras dedicarse un tiempo a la contemplación, podrían desempeñarse como filósofos-regentes. Es importante resaltar que, en esta concepción educativa observada en dos de sus obras *La República* y *Las Leyes*, Platón considera necesaria la educación tanto para hombres como para mujeres, reconociendo la dignidad de la mujer y liberándola de su confinamiento al gineceo, espacio destinado para las actividades femeninas. Insistió en la prolongada selección de aptitudes y reconoció un concepto formativo en la definición de cultura, como el adiestramiento de la inteligencia y la formación e integración de la personalidad de los individuos. Y resaltó que la dedicación al estudio debe ser por deseo, nunca obligado.

En *La República*, Platón manifiesta que el arte, particularmente la música y la poesía, ocupan un lugar sobresaliente en las manifestaciones artísticas, las cuales estaban organizadas conforme a las fiestas y ceremonias religiosas entendidas como la búsqueda de la divinidad. En el caso de la poesía, censura que ésta provoque ciertos sentimientos, sobre todo en sus variantes de arte dramático (drama y comedia del teatro griego). De ahí que plantee la teoría de que el arte, por ser imitación de la naturaleza, que a su vez es imitación de las ideas, carece de valor en cuanto es la copia de una copia, lo que aleja al arte del ideal platónico: alcanzar la bondad y la belleza integrales.

En *Las Leyes*, uno de sus últimos escritos, Platón sigue dividiendo la sociedad en clases, renuncia al control eugénico, reconoce a la familia como célula fundamental de la sociedad y acepta la propiedad privada, mostrando una mayor sensibilidad. Es por ello que la estética de Platón, como un saber de lo sensible (como valor autónomo), plantea el arte como una noción que tiene que ver más con la actividad y con la técnica como método racional; recuérdese que el concepto de arte de su época es distinto al que hoy se conoce, mismo que fue desarrollado a partir de la obra de Miguel Ángel y los ideales renacentistas, momento en el cual la poesía adquirirá estatus de arte cuando se retomen nuevamente los postulados de Platón bajo la escuela neoplatónica de Florencia.

Puede hablarse de una estética platónica en un sentido general, como una ciencia jerarquizada que, partiendo de lo sensible, se va elevando hasta la noción suprema de *kalokagathia* en la que lo bello y lo bueno se identifican; de ahí que logre conectar la estética con la educación a través de lo bello y de lo bueno. A partir de constantes reflexiones, en su obra *Hippias Mayor*, el tratado más antiguo sobre la belleza, Platón estableció una noción de belleza que puede aplicarse a cualquier objeto real (una vasija, una cuchara, una persona...). Esto es la belleza metafísica, es decir, donde lo bello no se identifica sólo con lo útil o con lo placentero, sino también con la idea. Platón consideraba que algo es bello si sus formas son perceptibles, fácilmente captables y coinciden con la idea arquetípica, y es provocado por la reminiscencia (el recuerdo).

Además, planteó la estructura macro cósmica: para que una cosa sea bella requiere de armonía y proporción, de ahí la belleza matemática de origen pitagórico. El cosmos como sinónimo de orden y belleza en donde todo lo que es bueno es bello, y todo lo bello tiene su medida. Platón encuentra que también hay belleza en la virtud y en el comportamiento, establece que las artes sólo son posibles cuando se da una relación con la medida justa, además de una estrecha relación entre la estética y la ética; no obstante, una vez que da cuenta de la belleza, tendría que dar lugar a su contrario, por lo que en *El Sofista* define la fealdad como discordia y disonancia.

La doctrina platónica de las artes está vinculada al mundo de las ideas, el cual se divide en dos, lo sensible y lo racional. El arte consiste en la mimesis, de ahí que el filósofo establezca las artes como:

- Imitativas productivas (mimesis reproductiva): porque logran realizar esa idea en un objeto que resulta útil, por ejemplo, la cama que fabrica el artesano.
- Imitativas ilusionistas (mimesis ilusionista): la cama pintada por el artista, donde el artista falsea la realidad.

Considera que existen artes a las que agradecer la producción cultural, tanto material como espiritual, y artes solo destinadas al placer. Además de la **inspiración**, Platón incorpora el **método** por el cual se llega a tener una visión clara y exacta de la realidad, y la **técnica** porque ésta posibilita equilibrar las dotes naturales de los sobresalientes y los esfuerzos de los menos dotados.

Platón también hace referencia al arte y la moral, considerando que las artes expresan las emociones y disposiciones del alma, de ahí que posean un gran poder para configurar el espíritu al desempeñarse como canales o vías para transmitir una idea, y servir tanto para el bien como para el mal. Por ello invita a no imitar, particularmente en el caso de la poesía y reconoce en el arte algo específico ordenado a suscitar emociones y conexiones indispensables para la razón.

Por último, es necesario señalar que para Platón existen tres mundos: el moral, el epistemológico y el ontológico-metafísico, lo que se relaciona directamente con el Modelo Educativo actual de la Secretaría de Educación Pública en México (2017) en el que se invita a retomar la libertad para la creatividad.

Fundamento psicológico

Howard Gardner, psicólogo y pedagogo norteamericano nacido en 1943, ha dedicado gran parte de su investigación al análisis de los procesos de aprendizaje de niños y adultos y a la evolución del modelo educativo. Por ello, el fundamento psicológico para la construcción del método edUQArte para la metodología del arte para la educación descansa en la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1985), pieza clave para la construcción del método edUQArte para la metodología del arte para la educación porque desmitifica la idea de la inteligencia única y, para fines de estudio, toma en cuenta al menos ocho modelos de inteligencias, aunque el número continúa en aumento; así Gardner afirma que los seres humanos poseen todas las inteligencias pero las han desarrollado en mayor o menor medida (Regader, s.f.).

Dicha aseveración resulta idónea en la construcción del método edUQArte para la metodología del arte para la educación debido a que asegura una labor con estrategias didácticas a partir de actividades artísticas que favorecen algunas de estas inteligencias, las cuales se desarrollan teniendo como base la herencia biológica y los estímulos educativos y sociales combinándose en diferentes grados de acuerdo a las necesidades, los intereses personales y las intenciones educativas. Desde esta teoría se propicia

el debate sobre la idea de que la calificación cuantitativa refleja el potencial humano y amplía los argumentos para establecer que las actividades artísticas también desarrollan las inteligencias múltiples, a pesar de que la educación escolarizada se empeña en favorecer y centralizarse en dos de ellas: la lingüística comunicativa y la lógica matemática.

Howard Gardner define Inteligencia de la manera que sigue:

Capacidad para resolver problemas y elaborar productos valiosos en una o varias culturas [...]. Destrezas que se pueden desarrollar dependiendo de las experiencias, el medio ambiente y la educación recibida [...]. Es una expresión plural. De ahí el nombre de su propuesta: las inteligencias múltiples. Es decir, la diversidad de las capacidades humanas. (UNIR, 2019, párr. 15).

En el ámbito educativo, la Teoría de las Inteligencias Múltiples ha generado diversas interrogantes y problematizaciones contribuyendo permanentemente al desarrollo humano. Para fines del diseño del método edUQArte para la metodología del arte para la educación, esta postura teórica es pertinente y se vincula con el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917) en su principio de favorecer el desarrollo integral aludiendo a las esferas del desarrollo cognitivo, biopsicofisiológico y afectivo-social. La apuesta es que las actividades artísticas

despliegan inteligencias múltiples al favorecer las tres áreas de desarrollo, propiciando los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje; además de impulsar la formación por competencias, las cuales están conformadas por conocimientos, aptitudes (habilidades y destrezas) y actitudes, que incluyen las posturas ante el conocimiento y los valores.

A continuación se enuncia cómo cada una de las ocho inteligencias base se desarrollan desde las actividades artísticas, se enlistan por dar un orden, pero de ninguna manera implican jerarquía de una sobre otra. Así, las inteligencias a las que se hace referencia son:



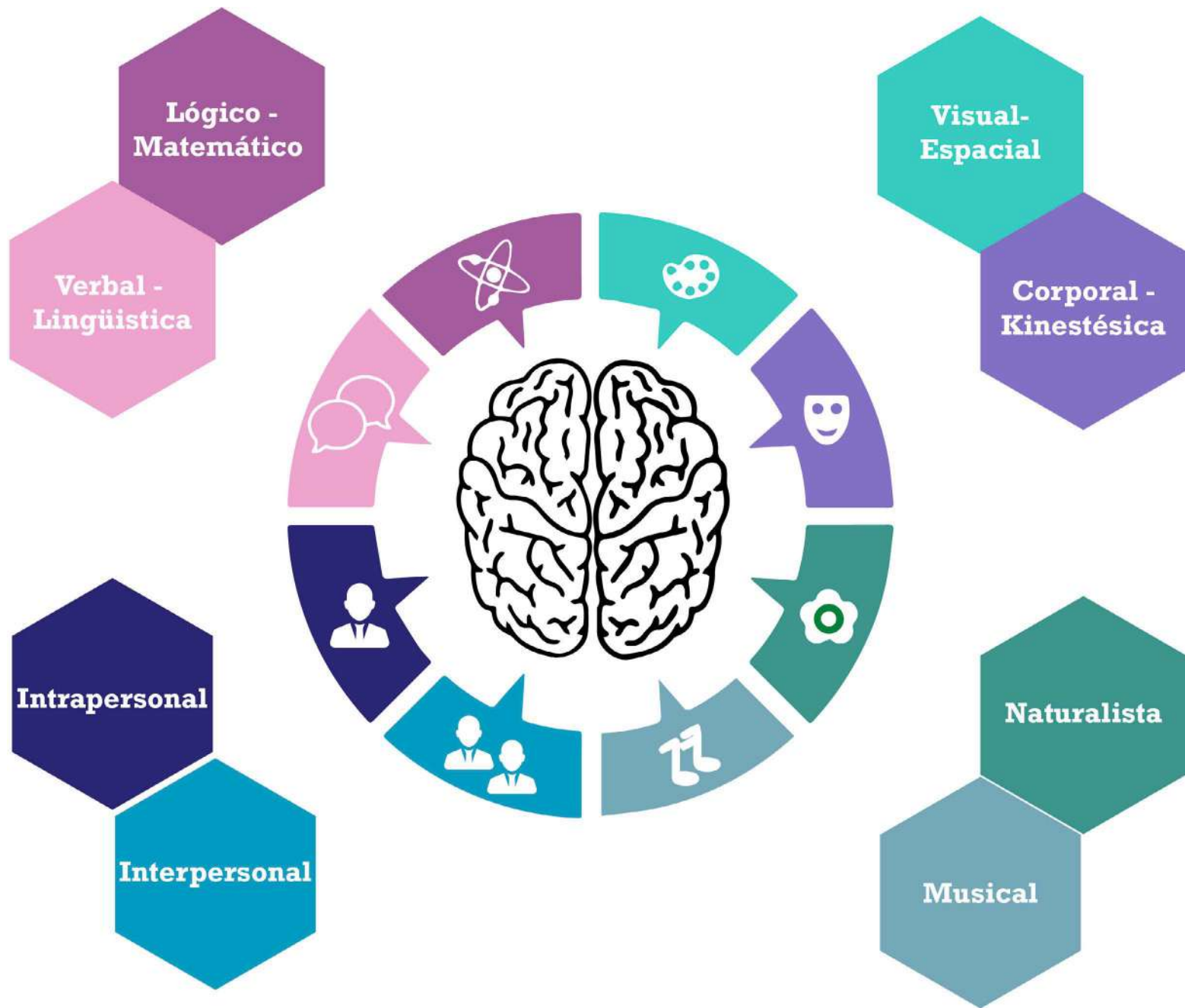


Imagen 1. Inteligencias múltiples. Elaborado por Raúl Fernando Jiménez Espino.

1. Corporal o kinestésica



Las personas en las que prevalece la inteligencia kinestésica tienen la capacidad de utilizar su cuerpo para resolver problemas. Este tipo de inteligencia se desarrolla en mayor medida en los deportistas, cirujanos y bailarines. Una aptitud natural de este tipo de inteligencia se presenta a menudo desde la niñez.

De acuerdo con Regader (s.f.) algunos aspectos biológicos se manifiestan en el control del movimiento corporal que se localiza en la corteza motora y cada hemisferio domina o controla los movimientos corporales correspondientes al lado opuesto. En las personas diestras, el dominio de este movimiento suele situarse en el hemisferio izquierdo. El autor menciona como capacidades implicadas el talento para realizar actividades que requieren fuerza, rapidez, flexibilidad, coordinación óculo-manual y equilibrio; así como las habilidades relacionadas con la utilización de las manos para crear, hacer reparaciones y expresarse a través del cuerpo. Los perfiles profesionales que coinciden con esta inteligencia son escultores, cirujanos, actores, modelos, bailarines y músicos.

La inteligencia kinestésica, en la construcción del método edUQArte para la metodología del arte para la educación, favorece el desarrollo de actividades artísticas relacionadas con las motricidades fina y gruesa en coordinación con el tiempo y el espacio, por tanto, pintar, bailar, participar en tablas gimnásticas, ejecutar un instrumento musical, saltar la cuerda, jugar o practicar deportes al aire libre o en espacios amplios, son altamente benéficos y enriquecedores para favorecer el despliegue de esta inteligencia.



2. Musical



La inteligencia musical comienza a desarrollarse antes del nacimiento y dependiendo de los estímulos a los que se someta el ser humano, variará el desarrollo de la misma. El cuerpo humano funciona como una caja de resonancia tanto en el medio intrauterino como extrauterino, de manera que la piel es el elemento que permite percibir y transmitir vibraciones, que para el caso de la inteligencia musical se consideran sonoras.

Dentro de los aspectos biológicos, Regader (s.f.) menciona que ciertas áreas del cerebro desempeñan una función primordial en la percepción y la producción musical, áreas que están situadas generalmente en el hemisferio derecho. Escuchar, cantar, tocar instrumentos, componer y analizar música de manera crítica son algunas de las capacidades implicadas en esta inteligencia. Los perfiles profesionales incluyen a músicos, compositores, críticos musicales, bailarines, matemáticos y poetas.

En la construcción del método edUQArte para la metodología del arte para la educación, la inteligencia musical se favorece a través de actividades artísticas que permitan la discriminación de sonidos, por ejemplo, en identificación de sonidos del entorno y en el reconocimiento de los elementos del sonido: intensidad, altura, timbre y duración; y del silencio: duración; así como los componentes de la música: ritmo, melodía y armonía. Además de cantar refranes, musicalizar poemas, hablar-dialogar cantando, participar en coros, entre otras, resultan excelentes actividades para desarrollar el sentido auditivo como medio propicio para la inteligencia musical. Asimismo, esta inteligencia permite desplegar funciones relacionadas con la danza y el baile que implican escuchar y memorizar periodos musicales para ejecutar el baile de que se trate.

3. Verbal/lingüística



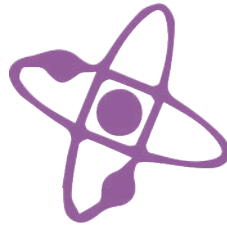
Es considerada una de las inteligencias que caracterizan a los escritores y oradores. En ella se utilizan ambos hemisferios del cerebro y posibilita el uso amplio del lenguaje.

Dentro de los aspectos biológicos es importante señalar que una zona específica del cerebro llamada área de Broca es la responsable de la producción de oraciones gramaticales; sin embargo una persona que presente alguna lesión en esa área puede comprender palabras y frases sin problemas, pero tiene dificultades para construir frases más sencillas (Regader, s.f.). Este tipo de inteligencia implica la capacidad para comprender el orden y el significado de las palabras en la lectura, la escritura y también para hablar y escuchar. Las habilidades relacionadas son hablar y escribir eficazmente e incluye los perfiles profesionales de líderes políticos o religiosos, poetas, vendedores y escritores, entre otros.

Desde el arte para la educación, esta inteligencia cobra especial importancia debido a que las artes son lenguajes. Tal y como lo señaló Vygotski (1934) **palabra y pensamiento están unidos, por ello la inteligencia lingüística permite la generación creativa de soluciones a los problemas del entorno. El arte, a través de la implementación de las actividades artísticas, favorece el desarrollo de la sensibilidad para leer donde no hay palabras oralizadas o escritas. Tras aprender a apreciar dichas expresiones, vendrá la posibilidad de expresar también pensamientos, propuestas, denuncias, sentimientos y mensajes mediante actividades artísticas, para que todos puedan leerlos y que lo hagan no sólo a través de las palabras sino también por medio de sonidos, movimientos, colores, formas y texturas.**



4. Lógica-matemática



El desarrollo de la inteligencia lógico-matemática, por su naturaleza, hace mayor uso del hemisferio izquierdo del cerebro. De los diversos tipos que existen, éste es el más cercano al concepto tradicional de inteligencia. En las culturas antiguas este modelo de inteligencia se utilizaba para formular calendarios, medir el tiempo y estimar con exactitud cantidades y distancias (Regader, s.f.).

Las capacidades implicadas son: identificar modelos, calcular, formular y verificar hipótesis, utilizar el método científico y los razonamientos inductivo y deductivo. Dentro de los perfiles profesionales que abarca, se encuentran economistas, ingenieros y científicos. No sobra decir que cuando se habla de matemáticas, en plural, normalmente se omiten sus variantes: topografía, estadística, geometría, entre otras, lo que erróneamente lleva a limitar esta inteligencia a la aritmética.

Desde el arte para la educación su utilidad es amplia pues, por ejemplo, la danza y el baile se apoyan en las matemáticas dado que el ritmo es la expresión del movimiento en el tiempo y en el espacio, lo cual permite estructurar la música en fracciones como periodos musicales para relacionarlos con el movimiento corporal individual y colectivo, llevándolo a su máxima expresión en la coreografía, que a su vez, expresa líneas, trazos y geometrías que tienen lugar en el espacio, y que no requieren una descripción anticipada dado que al desarrollar la inteligencia lógico-matemática se traducen desde la corporalidad y se extienden hasta el escenario, es decir, tanto ejecutante como espectador perciben movimiento, tiempo y espacio fundidos en equilibrio, forma y expresión.

De la misma forma, en el teatro se ubican a los actores en zonas específicas considerando el impacto y la importancia del personaje y del espectador; en la plástica se trazan líneas y formas que sirven de base para la expresión a partir del uso del espacio en planos y perspectivas. Lo anterior da cuenta de que la inteligencia lógico-matemática abarca todas las actividades del ser humano, desde las volitivas hasta las involuntarias, es una expresión constante y desapercibida, es preciso reconocer que el campo de la inteligencia lógico-matemática no es privativo de aquellos que entienden y se relacionan sin problema con el lenguaje de las matemáticas.

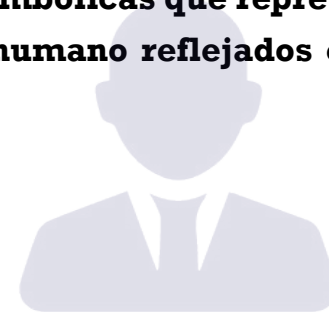
5. Intrapersonal



Este tipo de inteligencia permite al ser humano formar una imagen precisa de sí mismo(a) al entender sus necesidades y características, así como cualidades y defectos; por lo que este tipo de inteligencia es funcional para todas las áreas de la vida. Regader (s.f.) establece como aspectos biológicos el papel central que desempeñan los lóbulos frontales en el cambio de la personalidad y enuncia que los daños en el área inferior de los lóbulos frontales puede producir irritabilidad o euforia; en cambio, el deterioro en la parte superior tiende a producir indiferencia, languidez y apatía propia de la personalidad depresiva y, aunque el individuo no se percibe a sí mismo como una persona distinta, reconoce sus necesidades, carencias y deseos e intenta, o no, atenderlos lo mejor posible.

La inteligencia intrapersonal implica la capacidad para plantearse metas, evaluar habilidades, ventajas y desventajas personales, además de controlar el pensamiento propio. Por tanto, algunas de las habilidades relacionadas con esta inteligencia son: practicar la meditación, la disciplina personal, mantener una conducta socialmente aceptada y dar lo mejor de sí. Dentro de sus perfiles profesionales se coloca a individuos maduros que mantienen un autoconocimiento rico y profundo para atender proactivamente los retos de la vida.

Desde el arte para la educación se apuesta a que la inteligencia intrapersonal alcance un alto grado de desarrollo a través de las actividades artísticas, debido a que éstas estimulan el autoconocimiento y exploración de los límites personales, hasta rebasarlos, propiciando que el individuo se convierta en un mejor ser humano. La inteligencia intrapersonal permite la construcción adecuada de prácticas y costumbres, pues comienza en el lugar donde se habita, con acciones que se repiten rutinariamente. En el arte y la cultura también coexisten expresiones simbólicas que representan los actos y acciones del ser humano reflejados en las manifestaciones artísticas.



6. Interpersonal

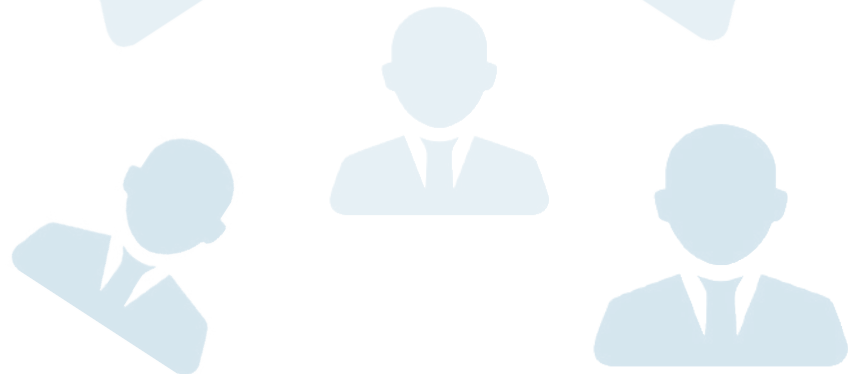


La inteligencia interpersonal permite el entendimiento del otro al estar basada en la capacidad de establecer relaciones humanas, es la responsable de desarrollar la empatía como habilidad de vida para conciliar, valorar y comprender a las personas, sus motivos, razones y emociones.

Las investigaciones y aportaciones de la neurociencia establecen que en los lóbulos frontales del cerebro se llevan a cabo funciones específicas para el conocimiento y relaciones interpersonales, por tanto, los daños que puedan existir en estas áreas provocan cambios profundos en la personalidad aunque otras acciones como la resolución de problemas queden inalteradas.

La importancia de la interacción social entre los humanos que demandan participación y cooperación (Regader, s.f.) conduce a reconocer que la necesidad de integración al grupo, de liderazgo, de organización y solidaridad, surgen a consecuencia de la necesidad de supervivencia existente en los seres humanos. La inteligencia interpersonal abarca actividades de trabajo colaborativo, identificación y superación de problemas, y habilidades de reconocimiento y respuesta a los sentimientos y personalidades de los otros, por tanto es desarrollada en mayor medida por líderes. Los perfiles profesionales que mejor se adhieren a esta inteligencia son administradores, docentes, psicólogos y terapeutas.

En el arte para la educación, esta inteligencia resulta necesaria para generar la dinámica de grupo indispensable en el trabajo colaborativo a través de proyectos que estimulen el pensamiento crítico y la creatividad buscando nutrir la formación de las y los estudiantes. Las actividades artísticas permiten el conocimiento de sí mismo(a), del potencial personal y de las áreas de oportunidad propias para reconocerse en el otro.



7. Naturalista



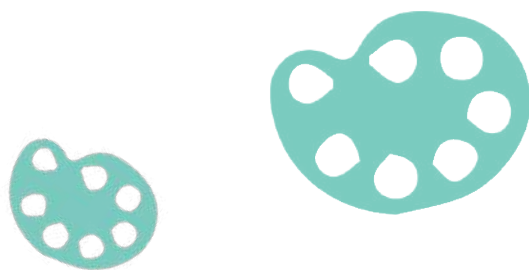
Este tipo de inteligencia es necesaria para observar, estudiar y categorizar la naturaleza, comprendiendo la vastedad de la naturaleza, su propósito y cuidado; lo cual indica la comprensión de la vida en todas sus manifestaciones y expresiones.

La inteligencia naturalista se ubica en el lóbulo parietal izquierdo y el hemisferio derecho, y al desarrollarse implica la capacidad de observar, discernir, sensibilizar, comprender, empatizar, explorar e interactuar en la diversidad de los entornos. En el perfil profesional, los biólogos, agrónomos, veterinarios y arquitectos del paisaje son los más afines.

Cabe señalar que en el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (2017) se incluye el conocimiento del mundo natural y social como campo de formación, dándole un peso importante a la naturaleza circundante. Desde el arte para la educación es posible fortalecer el desarrollo de esta inteligencia dado que los temas de la naturaleza cobran especial importancia en las actividades artísticas por la necesidad de integrarla, describirla, imitarla y descubrirla para desarrollar la sensibilidad estética además del respeto y cuidado al medio ambiente.



8. Visual/espacial



Esta inteligencia permite al individuo integrar y comprender las formas y dimensiones de los objetos, del espacio y del tiempo, incluyendo la percepción de los colores, líneas y figuras favoreciendo la construcción de modelos mentales, del mundo y sus fragmentos, en tres dimensiones.

El hemisferio derecho del cerebro, en las personas diestras está vinculada con las habilidades para comprender imágenes y formas tridimensionales, resolver acertijos, elaborar mapas y realizar proyectos de construcción, además de ser la sede para el cálculo espacial. Las lesiones en la región posterior derecha provocan daños en la habilidad para orientarse en un lugar, para reconocer caras o escenas, o para apreciar pequeños detalles; las personas con daño específico en esta zona intentarán compensar su déficit espacial con estrategias lingüísticas, pero éstas no siempre parecen eficientes para resolver tales problemas (Regader, s.f.).

Es importante distinguir entre la inteligencia espacial y la perspectiva visual. Las personas ciegas proporcionan un claro ejemplo debido a que reconocen ciertas formas, de manera indirecta, al palpar con la mano el objeto de conocimiento y así construir una noción de longitud diferente a la visual. Para el invidente, el sistema perceptivo de la modalidad táctil corre en paralelo a la modalidad visual de una persona regularmente visual; por lo tanto, la inteligencia espacial es independiente de una modalidad particular de estímulo sensorial.

Esta inteligencia implica la capacidad para presentar ideas de manera visual, crear imágenes mentales, percibir detalles visuales, dibujar y confeccionar bocetos, realizar creaciones visuales y visualizar con precisión. Dentro de los perfiles profesionales se encuentran artistas de todas las disciplinas, fotógrafos, publicistas, ingenieros, cirujanos, escultores, arquitectos y diseñadores.

Desde los programas emanados del Modelo Educativo vigente (2017) se plantean las aproximaciones al arte desde dos momentos sustantivos: la apreciación y la expresión. Por ello, el arte para la educación estimula y educa la mirada a través de las actividades artísticas que ponen en contacto a los estudiantes con las más diversas manifestaciones artísticas dado que la inteligencia visual y su desarrollo no sólo se estimula desde las artes visuales sino también desde el baile que proyecta una imagen a partir del

movimiento que cada bailarín ejecuta, o bien, desde las coreografías entendidas como las figuras o gráficas que se trazan metafóricamente en el espacio. Además, la inteligencia visual/espacial también se alimenta de actividades artísticas que involucran estrategias derivadas del cine, el teatro, la música y la literatura que también generan imágenes en el cerebro.

Por lo anterior, la construcción del método *edUQArte* para la metodología del arte para la educación se apoya y articula en la [Teoría de las Inteligencias Múltiples](#) de Howard Gardner (1985), quien define la inteligencia como la capacidad para resolver problemas y elaborar productos valiosos en una o varias culturas, incluyendo las destrezas que se pueden desarrollar dependiendo de las experiencias, el medio ambiente y la educación recibida, sin omitir que también sirve para generar nuevas interrogantes y problematizar contribuyendo al desarrollo común. Tómese en cuenta que los individuos poseen dichas inteligencias, en menor o mayor grado de desarrollo, dependiendo de la herencia biológica y los estímulos del entorno.

Así, el arte para la educación favorece e impulsa el desarrollo de las inteligencias y su combinación para potenciar distintas competencias, como ejemplo la inteligencia musical que inicia su desarrollo en el vientre materno propicia el desarrollo de la inteligencia lingüística-verbal desde la experiencia sonora de las palabras como sonido y ritmo para posteriormente integrarlas con un significado lingüístico; elementos que también se hayan expresados en las demás inteligencias desmitificando con ello la idea de que la calificación cuantitativa refleja el potencial humano.

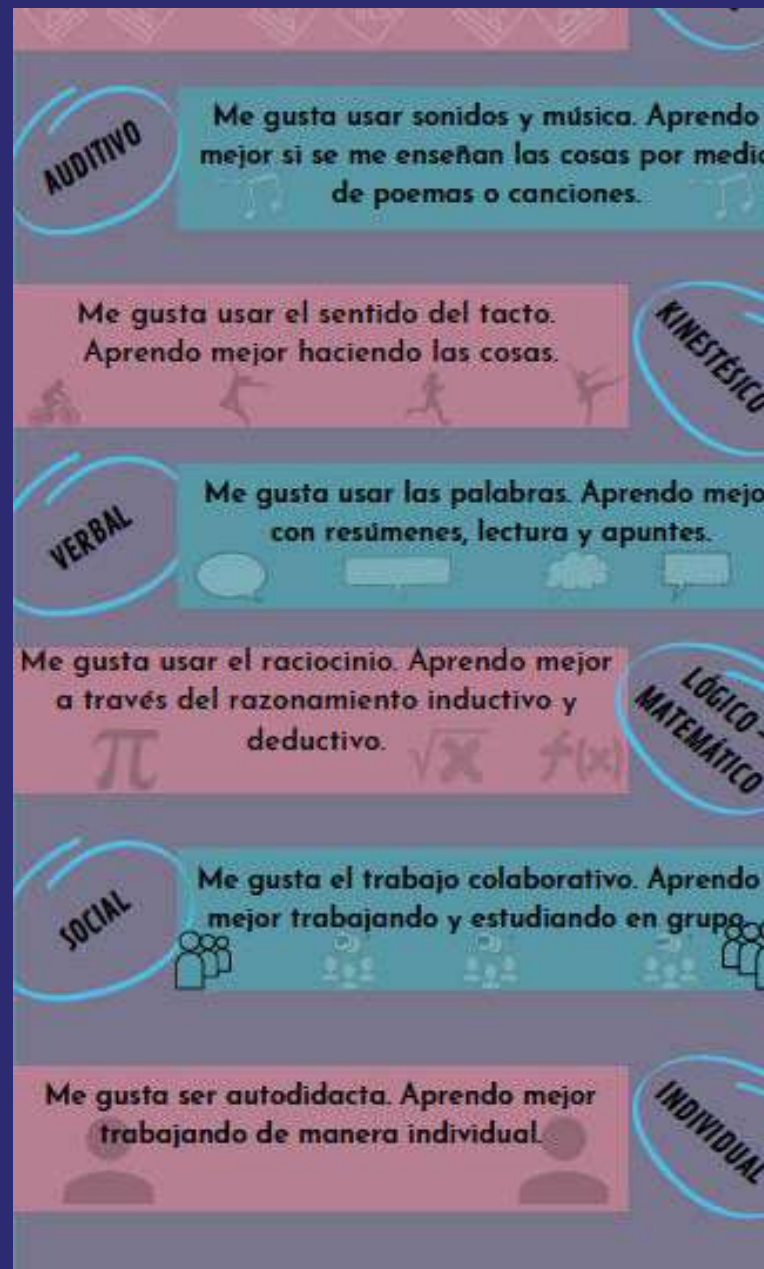


Imagen 2. Estilos de aprendizaje. Elaborado por Raúl Fernando Jiménez Espino.

Fundamento pedagógico

El fundamento pedagógico del método *edUQArte* para la metodología del arte para la educación hace referencia a los aportes del pedagogo alemán Friedrich Fröebel (1782-1852), quien realiza aportaciones conceptuales trascendentales para la formación del estudiante, considerando que la educación integral se debe a la escuela y la familia como un binomio indisoluble, así como las cualidades innatas de las mujeres para educar, de donde se desprende la *educación* por el afecto como principio esencial de la educación.

Creador de la educación preescolar, también llamado [Kinder Garden o jardín de infancia](#), Fröebel acuñó el concepto de planes de estudio considerando las etapas del desarrollo infantil y proponiendo el juego como elemento indispensable para la educación de las emociones y las sensaciones desde etapas tempranas. En su propuesta educativa, señaló como necesario que el estudiantado sea tratado con entendimiento y libertad, proponiendo la figura del docente como guía y amigo del dicente. Diseñó materiales didácticos a los que nombró *dones* con la intención de propiciar aprendizajes a través de actividades lúdicas y del canto al aire libre porque así la naturaleza se manifiesta espontáneamente en cada educando al tratarse de inclinaciones naturales infantiles con las que el estudiante se mueve, manipula y razona a partir de los sentidos, principalmente del tacto.

El marco pedagógico en el que se comienza a gestar la propuesta froebeliana se expresa a través de la pedagogía caracterizada como romántica pues “hace hincapié en la intuición romántica de la naturaleza en cuanto manifestación directa de la razón y expresión vital y perfecta de la divinidad” (Abbagnano y Visalberghi, 1995, p. 478). Tomando en consideración que la pedagogía de Jean-Paul Richter que le precede a Friedrich Fröebel considera el juego como una actividad seria y fundamental para el desarrollo del niño en la propuesta froebeliana se convierte en un aspecto pedagógico que da su máximo aporte teórico. Tal vez esos tres años como aprendiz forestal bajo la dirección de un guardabosque provocaron el amor supremo a la naturaleza y su reconocimiento de que las creaturas son una expresión de la universal armonía de lo creado. Continuando con sus principios, Fröebel aprende de Johann Heinrich Pestalozzi, sin embargo, encuentra inconsistencias en su método de manera particular Fröebel percibía singulares analogías entre el mundo físico y el espiritual. Por ejemplo: “lo esférico es lo perfecto y lo finito; reúne la perfección y la imperfección, lo completo y lo incompleto... la ley esférica es la ley fundamental de toda auténtica y suficiente educación del hombre” (Abbagnano y Visalberghi, 1995, p. 480).

Este precepto lo conduce a aclarar y organizar sus ideas pedagógicas que expone en su obra [Educación del hombre](#) (1826), donde establece que la educación es el proceso

mediante el cual se desarrolla el ser humano con todas sus fuerzas en completo y armonioso funcionamiento en relación con la naturaleza y la sociedad.

En Fröebel encontramos una insistencia análoga y simultánea en ciertos temas nacionales y universalistas, y se advierte en general una amorosa preocupación por todos los seres de la naturaleza, junto con una religiosa admiración por el orden universal, entendido como orden dinámico al que es posible contribuir activamente [...] latía en él un sentimiento tan hondo de la presencia de lo divino en lo humano, así como de que “en Dios está el fundamento único de todas las cosas” (de forma que debe haber una consonancia profunda entre nuestro ser y la naturaleza fuera de nosotros), que se dedicó amorosamente a estudiar los modos como podía realizarse con el mayor provecho este universal enlace de todos los seres en cuanto instrumento educativo. (Abbagnano y Visalberghi, 1995, p. 482).

La visión transdisciplinar de Fröebel permitió aclarar y construir sus ideas entorno a la forma de la naturaleza, a la unicidad de la naturaleza y a la universalidad de la naturaleza, dando especial importancia a la esfera como “la figura originaria, la unidad de todas las formas y las configuraciones terrestres y naturales” (Abbagnano y Visalberghi, 1995, p. 483). El método froebeliano tiene un sustento científico desde la formación en cristalogía y mineralogía que recibe

Fröebel, lo cual permite vislumbrar una especial relevancia de la inter, multi y transdisciplinariedad para construir una propuesta educativa que señala una continuidad entre la vida del universo y la vida del hombre.

Así, la ley del desarrollo esférico la traslada a la ley del desarrollo omnilateral de lo interior a lo exterior siendo una exteriorización activa de potencialidades y de fuerzas que le son inherentes al universo, a la naturaleza y, por ello, al ser humano.

Este ejercicio de exteriorización Fröebel lo lleva a la expresión de que “El hombre –dice– solo puede conocer plenamente lo que le es posible representar exteriormente, lo que puede reproducir. Para adquirir conocimiento, el alumno(a) debe vivir, y pensando, hacer, y haciendo, pensar.”. (Abbagnano y Visalberghi, 1995, p. 483). Dicho lo anterior se comprende que para Fröebel el juego es esa actividad libre que ayuda a conquistar la destreza y el conocimiento “jugando, el niño entra en relación concreta con el mundo, realiza plenamente algunos de esos enlaces con la naturaleza que expresan la divina unidad de lo real” (Abbagnano y Visalberghi, 1995, p. 483).

La aportación más característica del método froebeliano se basa en “la intuición de que el material primitivo del juego infantil debía estar constituido por las mis-

mas formas primigenias en las que a su juicio se manifestaba la fuerza universal” (Abbagnano y Visalberghi, 1995, p. 483).

Fröebel se inspira en la necesidad de estimular eficazmente la *tendencia a la actividad del niño*.

La serie completa de sus “regalos” resultó a fin de cuentas constituida de la manera siguiente:

- 1) Una pelota de tela, con seis pelotas menores de los colores del arco iris, y un soporte para hacerlas oscilar.
- 2) Una esfera, un cubo y un cilindro de madera, de iguales dimensiones básicas.
- 3) Un cubo descomponible en ocho cubos pequeños.
- 4) Un cubo descomponible en ocho paralelepípedos o ladrillitos.
- 5) Un cubo descomponible en 27 cubos chicos.
- 6) Un cubo descomponible en 27 paralelepípedos chicos.

El material se acompañaba de cuadernillos de instrucciones que contenían asimismo versitos para cantar en coro. (Abbagnano y Visalberghi, 1995, pp. 483-484).

A continuación, se presentan los regalos, dones o materiales que propuso Fröebel para manipular, jugar y razonar, parece pertinente incluirlos en este cuadernillo porque

pueden dar idea de cómo relacionarlos con actividades artísticas a manera de observación, exploración, percepción y, posteriormente, manifestación, relacionadas con la danza, el teatro, la literatura, las actividades musicales o las plásticas.

Clasificación	Nombre	Descripción
Sólidos de tipo entero	Primer don	→ 6 pelotas de material blando, de distintos colores, guardamos en una caja que contiene además el armazón para suspenderlas
	Segundo don	→ Una caja similar al del primer don pero ahora con cuerpos geométricos.
Sólidos divididos	Tercer don	→ Ocho cubos pequeños y al unirlos con forma un cubo grande. Esta fue la primera caja de construcción
	Cuarto don	→ Ocho partes con forma de ladrillos que al armarlo componen un cubo. Esta es la 2° caja de construcción
	Quinto don	→ Esta tercera caja de construcción trae 27 cubos, 3 de ellos se parten en dos, 3 en cuatro partes. Todas estas partes en conjunto forman un cubo.
	Sexto don	→ Esta formada por 27 ladrillos tres de ellos cortados a lo largo, formando prismas. Material que al estar armado constituye un cubo grande.

Clasificación	Nombre	Descripción
Tablillas Y Mosaicos	Séptimo don	→ Figuras planas triángulos y cuadrados con sus caras de diferentes colores.
Listones	Octavo don	→ Listones sueltos de 0,5 por 12 cm color natural o colores pigmentados.
	Noveno don	→ Listones de 10 cm articulados de 2 a 16 piezas.
	Décimo don	→ Serie de palitos de diferentes tamaños(3 a 15 cm), redondos y cuadrados.
Anillos	Undécimo don	→ Una caja con 36 anillos enteros 36 medios anillos y 36 cuartos de anillo todos de tres tamaños diferentes. Material de fierro.
Juego de hilos	Decimosegundo don	→ Una base de piedra, un hilo que se moja y un pequeño puntero. Estos materiales permitían hacer formas con el puntero para mover el hilo.
Objetos Pequeños	Decimotercer don	→ Serie de cajas que contienen semillas y piedrecillas de diferentes tamaños y formas.

Los 8 Dones de la Metodología Froebeliana (Los 6 primeros son los originales)

Primer don es un conjunto de seis pelotas de lana del color del arcoiris acompañadas de 100 canciones para los juegos se considera como la primera forma corpórea universal con la que el niño toma contacto.

Segundo don formado por una esfera un cilindro y un cubo son las tres formas que corresponden a la arquitectura.

Tercer don un cubo dividido en 8 cubos iguales para hacer y deshacer.

Cuarto de un cubo dividido en 8 ladrillos iguales para que los niños conozcan las dimensiones en el lenguaje métrico las formas geométricas.



Los 8 Dones de la Metodología Froebeliana (Los 6 primeros son los originales)

Quinto don cubo dividido en 27 dados algunos dados están seccionados por su diagonal ofrece más posibilidades de construcción.

Sexto don un cubo dividido en 27 ladrillos para trabajar sistemas arquitectónicos.

Séptimo don tablillas de combinación o listoncillos para que el niño tenga la idea de superficie.

Octavo don bastoncillos y bolas de lanzamiento realiza figuras arquitectónicas.



Fröebel atribuía a estos materiales significados simbólicos, por ejemplo, la esfera representaba la coincidencia de los contrarios; el cubo la estabilidad del universo. Dotar a los niños de la noción del orden, de la organización tanto en el medio escolar como familiar, era una labor fundamental pues pensaba que con estos juegos se podía educar tanto a los niños(as) como a las madres y a las cuidadoras; además de considerar que el juego infantil es el mejor correctivo de la rutina:

[...] el juego es el producto más puro y espiritual del hombre, al mismo tiempo que el modelo y la imagen de la vida humana entera, de la íntima y secreta vida natural del hombre y de todas las cosas. Por eso genera júbilo, libertad y satisfacción, reposo en sí y fuera de sí, paz con el universo. En él residen y de él brotan las fuentes de todo bien. (Abbagnano y Visalberghi, 1995, p. 484).

Lo anterior da cuenta de la importancia del juego como actividad formativa, se realice en espacios escolares o no; en donde la única condición es que tenga una intención educativa y que se apoye en tres posibilidades: juego dirigido, juego semidirigido y juego libre, de manera que el juego sirva de antesala para preconcebir el trabajo.

La vida es un juego que hay que saber jugar (Voltaire).

Es aquí en donde la importancia del juego se reviste como el camino que se traza de forma sencilla y natural para reconocer en el trabajo una forma de producir y de crear, de ser y de vivir. En la propuesta de Fröebel, los jardines de infancia deben disponer de un terreno a manera de jardín, dividirlo en dos partes para que en una de ellas se construyan pequeñas parcelas individuales que cada niño y niña cuidará por sí mismo y como mejor pueda, la otra parte estará destinada al trabajo colectivo para estimular el espíritu de cooperación y colaboración en los pequeños ya que existe una profunda confianza en la bondad de la naturaleza infantil que se propicia colocando al pequeño en situaciones apropiadas para desarrollar sus inclinaciones y apetencias naturales y activas, su espíritu y su sentimiento de afecto y colaboración, por ello, el juego colaborativo permite desenvolver todas sus potencialidades humanas.

Fröebel ve la génesis de la sociabilidad en la satisfacción que le producen al niño los juegos colectivos, de manera que,

[...] desarrolla así su sentido y su sentimiento de comunidad, de las leyes y exigencias de la comunidad. El niño trata de verse en sus compañeros, de sentirse en ellos, de medirse y pesarse con relación a ellos, de conocerse y encontrarse a través de ellos. (Abbagnano y Visalberghi, 1995, p. 486).

El juego propicia el desenvolvimiento y la educación de la niñez para garantizar un desarrollo social y universal a partir de la incorporación de los conceptos *trabajo libre y juego*. De ahí que se desprendan como principios pedagógicos la educación integral, la familia y escuela, y la mujer como educadora natural, a partir de la promoción y desarrollo de la individualidad, libertad, autoactividad, relación y unidad, en el infante; y como ideas clave de su propuesta las siguientes:

1.-La educación debe basarse en la evolución natural, ser dinámica, adaptable a la espontaneidad del hombre y desplegar sus potencialidades logrando la autorrealización natural.

2.-Reorganizar la escuela a partir del lenguaje, la naturaleza y las matemáticas con el objetivo de lograr que los estudiantes adquirieran conciencia de la naturaleza de las cosas y de sí mismo(a), basando los planes de estudio en las actividades e intereses particulares de cada etapa de desarrollo y la organización del tiempo diario.

3.-Establecer como verdadero desarrollo aquél que proviene de las actividades espontáneas, de ahí la importancia del juego creativo, materiales y objetos didácticos.

4.-Dar énfasis a las características del ambiente para propiciar la educación, dividiendo en espacio exterior e interior, destinando distintas salas de acuerdo a sus funciones y actividades: de juegos, de ocupaciones y antesala.

5.-Determinar actividades educativas principales: juegos motrices, cantos, cultivo del jardín, cuidado de plantas y animales, exploración del entorno, además de trabajo según dones y ocupaciones.

Fröebel, aparte de ser considerado el padre de la educación preescolar, sienta las bases para incluir el arte en la educación a través de las actividades artísticas, así el juego, a través del movimiento, del canto, de los cuentos musicales, de los desplazamientos en planos gráficos y espaciales favorece el desarrollo de las sensibilidades auditiva, musical, visual, motriz, literaria y estética, de ahí que en la construcción del método *edUQArte* para la metodología del arte para la educación se contempla la idea de que jugar es ensayar, a vivir cumpliendo con ello el principio del modelo educativo actual de educar para la vida desde la creatividad y en libertad (SEP, 2017).

Fundamento didáctico

Como antecedente puede mencionarse el resquebrajamiento del orden feudal y eclesiástico de finales del siglo XIII y principios del XIV, sumado a una fuerte crisis socioeconómica, propició las circunstancias óptimas para dar entrada a la llamada Modernidad y, con ella, al establecimiento de un nuevo orden social, otras formas de gobierno, el despliegue de lo que hoy se conoce como economía capitalista, y la aparición innovadoras formas del conocimiento a partir de las premisas establecidas por importantes pensadores como Nicolás Copérnico, Tycho Brahe, Francis Bacon, René Descartes y Gottfried Leibniz, entre otros.

Dicho panorama dio lugar a las reformas educativas propiciadas por Comenio, no sólo de la escuela de la Unión de los hermanos moravos –en donde se ordenó como sacerdote–, sino también a través de las actividades educativas desarrolladas en Suecia, Inglaterra, Polonia, Hungría y Holanda.

En su vasta producción literaria pueden observarse tanto su fundamento filosófico basado en el naturalismo como su fundamento psicológico en la psicología evolutiva. Comenio generó un concepto de enseñanza en la que se enseña a hablar hablando, a escribir escribiendo, a razonar razonando, metódica, gradual, concéntrica, progresiva y

práctica; y un concepto de aprendizaje que implica saber, entender y usar las cosas: *Sapere, Agere, Loqui*. Contemplaba el rol del maestro como una persona que invita, conduce, muestra el mundo y denomina las cosas para que el alumno conozca; mientras que el rol del estudiante es activo y comprende en todo momento que éste se encuentre atento y dispuesto a aprender y se deje guiar, bajo la premisa de *hacer a los hombres verdaderos hombres y a los sabios verdaderos sabios*. Dichos postulados permiten comprender que sea considerado el padre de la didáctica.

Tomando en cuenta los tres fundamentos anteriores (filosófico, psicológico, pedagógico) y buscando el ideal metodológico-didáctico del arte para la educación desde la creación, la liberación y el juego y la virtud, el fundamento didáctico del método *edUQArte* para la metodología del arte para la educación descansa también en los postulados de Juan Amós Comenio, considerado [el padre de la didáctica](#).

El origen del término no es propiamente pedagógico. Proviene del griego *didaskhein* que significa enseñar, instruir, exponer con claridad, demostrar. Se utilizó en Grecia antigua para designar un género de la epopeya griega al lado de lo heroico y lo histórico. Los poemas didácticos *Obras y días* de Hesíodo y su Teogonía son ejemplos clásicos de la epopeya didáctica griega: la primera obra contiene enseñanzas sobre la agricultura, la caza y la vida doméstica; la segunda

refiere un registro genealógico de los dioses y una teoría de que éstos proceden de un origen común. Los romanos retoman el término griego en su forma latina. Las Didascalias de Ático, de contenido escénico, hacían referencia a una poesía didáctica.

Este significado literario se conservó a lo largo de la Edad Media y hasta ya entrada la Edad Moderna, haciendo referencia de forma concreta a enseñanzas grabadas en la memoria sobre oráculos, proverbios y sentencias. “En francés se entiende todavía hoy la palabra didáctica predominante en este sentido: El *Gran Larousse* enciclopédico de 1961 explica didactique únicamente como género literario”.

El término aparece en un sentido específicamente pedagógico hasta el siglo XVII, debido a las tendencias pedagógicas dadas por el movimiento de reforma didáctica, cuyo representante principal es Comenio. (Aguilar San Román y Quintanar Ballesteros, 2002, p. 80).

Habiendo recuperado el origen del término didáctica desde lo escénico, el concepto cobra especial interés a partir del movimiento de renovación pedagógica generado en el siglo XVII, tras la exigencia filosófica de establecer o fijar nuevos métodos con características rigurosas que dieran fundamento y fecundidad a la disciplina científica y que en el campo pedagógico se reviste de una exigencia metódi-

ca sobre todo porque en el campo de la educación “se suscitan nuevos problemas que sólo en parte son planteados por la necesidad de incluir en la enseñanza escolástica la nueva ciencia y los nuevos métodos científicos” (Abbagnano y Visalberghi, 1995, p. 298; citado en Aguilar San Román, 2014, p. 16).

En la misma urgencia, se distinguían otras problemáticas generadas por la aparición de las primeras escuelas populares y el incremento de las escuelas medias de tipo humanístico (gimnasios) surgidas por el movimiento de Reforma. La importancia que reviste estas problemáticas en relación con la nueva ciencia y los nuevos métodos científicos, radica en que era necesario establecer unas relaciones más estrechas entre las artes prácticas y los estudios teóricos. (Abbagnano y Visalberghi, 1995, p. 299; citado en Aguilar San Román, 2014, p. 16).

La problemática tras el surgimiento de las escuelas, del tipo que fuesen, radica en el tratamiento de lo enseñado, es decir, en cómo abordar los contenidos de la enseñanza para hacer surgir y fructificar el aprendizaje en los estudiantes, no sólo por la necesidad de enseñar el contenido sino por la novedad de los conocimientos que se consideraban debían impartirse en las escuelas; situación en aumento; aunado a lo anterior, las condiciones en las que se presentaban los conocimientos a los aprendices estaban lejos de

contar con un referente desde la experiencia, la práctica escolar, por mucho, se enfocaba en desarrollar métodos memorísticos pues reinaban el dogmatismo, el enciclopedismo y el autoritarismo dando como resultado la mecanización de las disciplinas.

El cuestionamiento se centraba en cómo integrar los nuevos ámbitos de lo conocible si lo que hasta el momento se enseñaba era incomprendible para las mentes y difícil de asimilar por su ausente relación con el mundo y la vida.

Esta situación provocaba que las nuevas escuelas populares, pocas en número, funcionaran en la mayoría de los casos, de forma deficiente, por lo cual, en palabras de Comenio, no había muchacho de condición modesta que no esperase con ansia la hora de escapar de ellas aprendiendo, como fuera, un trabajo manual. (Abbagnano y Visalberghi, 1995, p. 299; citado en Aguilar San Román, 2014, p. 16).

Este panorama histórico permite reconocer que la renovación pedagógica del siglo XVII planteaba la necesidad de modificar los métodos y buscar nuevas formas de enseñanza que permitieran aprender mejor y más rápido para integrar a los jóvenes a la complejidad y riqueza del mundo existente. La intención genuina de poner a disposición todos los saberes y conocimientos ante el hombre es un signo de la renovación pedagógica que da paso a la constitución de un nuevo campo disciplinario, la didáctica.

Juan Amós Comenio contribuye a crear una ciencia de la educación y una técnica de la enseñanza, a partir de su obra cumbre titulada *Didáctica Magna*, la cual circuló de forma manuscrita “en lengua checa y posteriormente en latín, se imprimió hasta el año 1657 en Ámsterdam, como complemento de la *Opera didactica omnia*, y el *Pansophiae prodromus* (1639)” (Aguilar San Román, 2014, p. 22).

La didáctica desde la postura comeniana es un esfuerzo que deriva en un planteamiento metodológico para establecer formas de enseñanza que permitan facilitar el aprendizaje en los estudiantes. Aprendizaje que se ofrece desde una perspectiva que incluye la inter, multi y transdisciplinariedad al incorporar la inteligencia, imaginación y memoria para leer y escribir correctamente; la vinculación de distintas disciplinas como la aritmética, geometría, gramática, física, matemáticas, moral, didáctica, retórica, historia universal, cosmografía, geografía local y nacional, y elementos de ciencias económicas y políticas; la importancia de incluir un espacio para el canto, la música y las artes mecánicas y manuales para aprender oficios; la incorporación de una evaluación en la que se contemple la progresión sintética y sincrética de la enseñanza a partir del aprendizaje relacional, el método, el orden, la gradualidad y la representación de recursos como la naturaleza, el juego, los sentidos, la observación y la experimentación, la imagen, música, teatro y dibujo, entre otros.

Así, el ideal pedagógico de Comenio integra el destino humano como la comprensión de todo lo que lo rodea, como la capacidad de servirse de las demás criaturas, gobernarse a sí mismo y servir a sus semejantes, a partir de tres cualidades esenciales: la erudición como el conocimiento de todas las ciencias, artes y lenguas; la virtud o moral, y la religión o veneración que une el alma del hombre con el Eterno; cualidades que aprecian en el ideal de hombre erudito, virtuoso y piadoso.

Por lo tanto, la didáctica, como ciencia de la educación, ha evolucionado junto con la pedagogía, al establecer modelos metodológicos para la escuela tradicional, para la escuela nueva, la tecnología educativa y la escuela crítica.

Puede decirse que el antecedente de la Escuela Tradicional se ubica en el siglo XVII con el movimiento educativo originado en los colegios internados jesuitas, el cual se fortalece con el de la Contrarreforma, cuyo propósito fue el de “instaurar un universo pedagógico marcado por dos rasgos esenciales: separación del mundo, y en el interior de ese recinto reservado, vigilancia constante, ininterrumpida del alumno” (Aguilar San Román en Arenas, 2021, p. 16). Se consideraba la vida externa como altamente peligrosa y plagada de tentaciones a las que los jóvenes estaban en permanente exposición, por ello era necesario el aislamiento.

La escuela tradicional es magistrocéntrica, es decir, el maestro funge como mediador entre los modelos y el niño (Aguilar San Román en Arenas, 2021).

La Escuela Nueva es un movimiento pedagógico surgido a finales del siglo XIX, encaminado a perfeccionar y vitalizar la educación existente, a partir de la modificación de las técnicas educativas empleadas por los Jesuitas en sus colegios internados (Aguilar San Román en Arenas, 2021).

La Escuela Nueva deplora el hecho de que el saber se comunique a los niños a través de libros como fuente exclusiva. Le inquieta que la cultura se resuma en adquisiciones de tipo memorista o enciclopédico, destacando el peligro que representa el saber cuando no se respalda en la comprensión. (Aguilar San Román en Arenas, 2021, p. 18).

Los principios pedagógicos planteados por la Escuela Nueva parten de la acción, la intuición y la libertad gestadas en la colaboración entre la guía y el niño pues se dirigen al desarrollo y la formación de su espíritu, de su inteligencia y de su vida; lo anterior explica la característica principal de este modelo pedagógico: el paidocentrismo.

La Tecnología Educativa, como modelo pedagógico, tiene como antecedente la psicología del control desarrollada en Alemania, además de la estructura económica y social

que sugería el capitalismo en Estados Unidos, la división técnica de los procesos productivos, las grandes industrias y las finanzas.

El modelo establecido por una de las máximas empresas exitosas del capitalismo se transfiere a la educación como modelo de programación de la conducta para responder a las necesidades del sistema productivo en boga. Bajo esta perspectiva el docente abandona la guía para convertirse en un ingeniero conductual, es decir, “un técnico diseñador de experiencias de aprendizaje” (Aguilar San Román en Arenas, 2021, p. 20).

La Escuela Crítica como modelo pedagógico tiene su fundamento en la Teoría Crítica específicamente en los postulados de Escuela de Frankfurt creada en 1922 por un grupo de intelectuales, entre ellos destacan las figuras principales de Adorno, Horkheimer, Marcuse y Habermas, quien establece que el objetivo último de la Teoría Crítica es la libertad, es decir, el interés emancipatorio que favorece a todo individuo.

La Escuela Crítica es una instancia de reflexión —a diferencia de la Escuela Tradicional y de la Tecnología Educativa—, pues pretende apuntar hacia la indagación de los supuestos teóricos que arrojan una construcción didáctica. En todo caso, supone desarrollar en el maestro una capacidad científica auténtica apoyada en la investigación

sobre su propia práctica, con espíritu crítico y autocrítico. Esta escuela pretende generar actitudes nuevas en torno al proceso educativo y al resultado del mismo proceso: el conocimiento. Actitudes que se construyan por medio de prácticas congruentes con el discurso y el ideal pedagógico. (Aguilar San Román en Arenas, 2021, p. 21).

En el arte para la educación, el reconocimiento de los modelos pedagógicos, sus principios y teorizaciones, permiten enfocar las prácticas educativas artísticas para favorecer la construcción del método *edUQArte* para la metodología del arte para la educación que beneficia el desarrollo de la sensibilidad estética para la creación y producción de proyectos de intervención desde la inter, multi y transdisciplinariedad del arte para la educación.

El método *edUQArte* para la metodología del arte para la educación

Las propuestas pedagógicas antes expuestas tienen la finalidad de invitar a continuar con la reflexión sobre el carácter multi, inter y transdisciplinario de las artes y los puntos en común en donde convergen el arte y la educación, esto con la intención de sugerir el método *edUQArte* para trabajar en el aula desde el enfoque integral que asume el arte para la educación. Como ya se ha comentado, dicha propuesta se construye en los fundamentos filosófico de Platón, psicológico de Gardner, pedagógico de Fröebel y didáctico de Comenio como recomendaciones para trabajar el arte para la educación desde lo teórico, lo metodológico y lo didáctico, de ahí las sugerencias de actividades para el aula expuestas en el CUADERNILLO 3.

La razón por la cual se ha elegido el fundamento filosófico de Platón se centra en reconocer a Platón como filósofo de la educación, quien a través del idealismo sostiene que es posible liberar gradualmente la calidad espiritual en busca de un bien ideal, en donde la bondad, la belleza y la verdad se edifican como las virtudes supremas que han de desarrollar los seres humanos, en donde sin duda se conviertan en una aspiración superando los fines empíricos dado que todo aquel que quiera aprender deberá someterse a un proceso dialéctico en donde la reflexión, la introspección y el conocimiento de sí mismo son el fundamento de una conciencia individual creadora desde la absoluta voluntad.

Los planteamientos de Platón resultan por demás valiosos para esta propuesta metodológica del arte para la educación al hacer coincidir los aspectos fundamentales de la formación del ser vinculados con el cuerpo, con la virtud y con el intelecto, resultando que los juegos, los cantos, las fábulas, la música y la gimnasia encuentren su punto de partida en el arte y su finalidad en la educación. Si bien esta propuesta metodológica se dirige a sostener la vinculación filosófica, psicológica y pedagógica entre el arte y la educación, es necesario insistir en la necesidad de complementar y completar la educación para todos, tal como lo sostenía Sócrates de quien Platón comparte sus ideas, de manera que la integración de estos ideales platónicos alcance a la totalidad de los educados y de los educadores. Dicha integración incluye virtudes y aptitudes como concepto formativo de la inteligencia, de la personalidad, de la sociabilidad. Si bien Platón establece la teoría de que el arte, por ser imitación de la naturaleza, que a su vez es imitación de las ideas, carece de valor en cuanto es la copia de una copia, lo que aleja al arte del ideal platónico: alcanzar la verdad, la bondad y la belleza integrales. Luego entonces, si se apuesta a un proceso dialéctico del arte para la educación, se remite el sujeto a su ejercicio reflexivo de introspección en el que perciba el mundo no como una copia sino como su propia creación para proponer, de manera consciente, su construcción.

La propuesta del método *edUQArte* para la metodología del arte para la educación permite, desde este proceso dialéctico, alejarse de ideas preconcebidas de la enseñanza, de la fragmentación de los contenidos, de la desvinculación con la realidad para establecer nuevas rutas inter, multi y transdisciplinarias que vinculen desde lo profundo una nueva metodología de la enseñanza en donde los contenidos se aborden desde la fundamentación, vinculación y creación artísticas.

Desde el **fundamento psicológico**, el método *edUQArte* propone como indispensable apoyarse en la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1985) para potenciar la capacidad de observar, discernir, sensibilizar, visualizar, comprender, explorar e interactuar en la diversidad, apostando por el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico y la creatividad de las y los estudiantes. Así, la metodología del arte para la educación favorece e impulsa el desarrollo de las inteligencias múltiples y su combinación para potenciar distintas competencias, favoreciendo con ello el desarrollo integral de los individuos desde las esferas cognitivas, biopsicofisiológicas y afectivo-social a partir de la implementación de actividades artístico-educativas con fines pedagógicos y didácticos.

En cuanto al **fundamento pedagógico** del método *edUQArte* para la metodología del arte para la educación, éste se ha construido a partir de las aportaciones conceptuales de

Fröebel, para quien la educación integral se debe a la escuela y la familia como un binomio indisoluble de donde se desprende la educación por el afecto como principio esencial y el juego como elemento indispensable para la educación de las emociones y las sensaciones. Con la intención de propiciar aprendizajes a través de actividades lúdicas, el canto al aire libre y la relación armoniosa entre los seres humanos y la naturaleza, diseñó materiales didácticos (dones) cuyo sustento en el método científico froebeliano permite vislumbrar una especial relevancia de la inter, multi y transdisciplinariedad para construir una propuesta educativa que procure una continuidad entre la vida del universo y la vida del hombre y cómo relacionarla con actividades artísticas a manera de observación, exploración, percepción y manifestación, relacionadas con la danza, el teatro, la literatura, las actividades musicales o las plásticas. Asimismo, téngase en consideración que algunas actividades artísticas realizadas en las aulas se activan a partir del juego, este último con una intención educativa que busca la apreciación y la expresión de emociones, pensamientos y aspiraciones de los estudiantes. Mientras que el **fundamento didáctico** del método *edUQArte* toma de la propuesta didáctica de Comenio la implementación de una enseñanza metódica, gradual, concéntrica, progresiva y práctica, cuyo concepto de aprendizaje implica saber, entender y usar las cosas: Sapere, Agere, Loqui, como base para la renovación pedagógica –de la Escuela Nueva a la educación del siglo XXI–.

El análisis de los conceptos establecidos por Comenio y la reflexión sobre cómo abordar los contenidos de la enseñanza desde la comprensión de todo lo que rodea al ser humano, la sensibilización, el espíritu crítico y autocrítico, la experimentación, la flexibilización, la libertad y la innovación necesariamente conducen a diseñar el método *edUQArte* para la metodología del arte para la educación, buscando así nuevas formas de enseñanza que permitan aprender a aprender para integrar a los jóvenes a la complejidad y riqueza del mundo existente, colocando a su disposición los saberes y conocimientos. Así, la didáctica desde la postura comeniana es un esfuerzo que deriva en un planteamiento metodológico para establecer formas de enseñanza que permitan facilitar el aprendizaje desde una perspectiva que incluye la inter, la multi y la transdisciplinariedad al incorporar la inteligencia, la imaginación, la vinculación de distintas disciplinas, incluir un espacio para las manifestaciones artísticas y la incorporación de una evaluación en la que se contemple la progresión sintética y sincrética de la enseñanza a partir del aprendizaje relacional, el método, el orden, la gradualidad y la representación de recursos como la naturaleza, el juego, los sentidos, la observación y la experimentación, la imagen, la música, el teatro, la danza y el dibujo, entre otros.

Además, se estima que la postura froebeliana se vincula con lo planteado por Gardner como fundamento psicológico del método *edUQArte* para la metodología del arte para

la educación, debido a que cada uno de los regalos o dones contribuye al desarrollo de las inteligencias múltiples y se encuentra estrechamente relacionado con lo asentado por Comenio respecto de la importancia de generar materiales para el aprendizaje diseñados para abordar de lo concreto a lo abstracto y de acuerdo con los estadios o etapas de desarrollo de las y los estudiantes.

Así, puede decirse que, entre las posturas pedagógicas expuestas, se encuentran entre otras similitudes la exploración, la observación y la estimulación de los sentidos; pero también que es necesario acercarse progresivamente a las y los estudiantes al arte, en cualquiera de sus disciplinas, ya sea a través de prácticas y experiencias artísticas o de la teoría, teniendo presente la necesidad de valorar no sólo el resultado del proceso, sino también el proceso en sí mismo, sin limitar el vínculo entre arte y educación a una sola disciplina.

A través del arte (la pintura, el cine, la música), es posible la educación, una educación con finalidad útil. A través del arte es posible el logro de metas supraeducativas, vinculadas con la mejora de la calidad de vida. En la educación a través del arte el sustantivo es la educación, y las artes son el adjetivo. Es decir, la educación señala los procesos; las artes son parte de los recursos y medios que la educación utiliza para ser recreada y construida;

una y otras, educación y artes, convergen para tratar de conseguir objetivos y fines explicitados por los mismos alumnos que desean aprender para lograrlos. (Pérez Muñoz, 2002, p. 7).

También es necesario señalar que se han encontrado guías de acción para la construcción del método *edUQArte* para la metodología del arte para la educación, a partir de la revisión de los propósitos educativos de la educación básica, detectando que es oportuno:

1. Explorar los elementos básicos del arte en una de las disciplinas artísticas (artes visuales, danza, música o teatro), y utilizarlos para comunicarse y expresarse desde una perspectiva estética.
2. Consolidar un pensamiento artístico al profundizar en los procesos de percepción, sensorialidad, imaginación, creatividad y comunicación, reconociendo las conexiones entre ellos.
3. Valorar las manifestaciones artísticas en su dimensión estética al utilizar sus capacidades emocionales e intelectuales.
4. Analizar las etapas en la realización de proyectos artísticos a partir de la investigación e indagación de propuestas locales, nacionales o internacionales de artes visuales, danza, música o teatro.

5. Explorar las artes visuales, danza, música o teatro desde un enfoque [sociocultural](#) que les permita reconocer su importancia en la sociedad y ejercer sus derechos culturales.
6. Fortalecer actitudes de respeto a la diversidad, apertura al cambio y manejo de la incertidumbre en su actuación cotidiana, a partir del trabajo con las artes visuales, danza, música o teatro. (DOF, 2006).



Conclusiones y consideraciones finales

El arte para la educación, a pesar de ser un constructo aparentemente nuevo, cuenta con raíces profundas –que en el caso de su metodología son el fundamento filosófico de Platón, el fundamento pedagógico de Fröebel, el fundamento psicológico de Gardner y el fundamento didáctico de Comenio–, que permiten fundamentar una educación basada en la libertad, en la experiencia, en la exploración y en la observación a partir de los sentidos, en el interés y el autogobierno, en la naturaleza como método gradual, en la familia y en el amor, en el juego y en la inteligencia del niño(a) que deriven en el desarrollo integral y armónico del ser humano.

La construcción del método *edUQArte* para la metodología del arte para la educación requiere una intervención entendida como una secuencia de estrategias que procuren el aprendizaje y que tiene como condición básica la intervención artístico-educativa del docente, **intentando flexibilizar**, acompañar y guiar los procesos de aprendizaje para permitir la construcción de competencias (conocimientos, aptitudes y actitudes).

La intervención artístico-educativa es un recurso metodológico formal que, desde la inter, la multi y la transdisciplinariedad, tiende un puente entre el arte y la educación, uniendo intenciones, objetivos y finalidades para satisfacer las necesidades de aprendizaje, apreciación y expresión a través del desarrollo de la sensibilidad estética del estudiantado; además de propiciar la interacción social, responsable y consciente de los agentes educativos para elevar el compromiso humano y social que entraña la labor educativa.

Por tanto, los pasos propuestos a seguir en una intervención artístico-educativa y que a su vez presentan los pasos del método *edUQArte* son:

- I. Observación de la realidad
- II. Exploración de la realidad (diagnóstico)
- III. Sensibilidad en torno a la realidad
- IV. Supuestos hipotéticos en torno a la realidad de los que se desprenden acciones concretas
- V. Dentro del diseño de la intervención artística-educativa se contempla:
 - 1) Identificar la problemática de la realidad.
 - 2) Fundamentar teórica y conceptualmente la solución desde la intervención.
 - 3) Determinar la o las disciplinas artísticas para intervenir la realidad.
 - 4) Diseñar y jerarquizar las actividades artístico-educativas para la intervención.
 - 5) Determinar los recursos humanos, materiales y temporales.
 - 6) Gestionar la autorización para la intervención artístico-educativa.
 - 7) Nombramiento y asignación de responsables de las estrategias que comprende la intervención artístico-educativa.
 - 8) Inicio de las acciones de la intervención artístico-educativa.
 - 9) Observación y registro de las acciones de la intervención artístico-educativa (cada actividad

deberá ser registrada por un relator/a aunada a la observación participante de quien interviene la realidad).

- 10) Evaluación de la intervención artístico-educativa que incluye el diseño del proyecto, las acciones, la participación del responsable e integrantes del grupo, las estrategias de intervención, los recursos humanos, materiales y temporales, la visión de los resultados, los productos y aprendizajes logrados.
 - 11) Elaboración del informe final de la intervención artístico-educativa.
- VI. Evaluación que incluye el ejercicio de coevaluación, la heteroevaluación y la autoevaluación.
 - VII. Presentación del informe final de la intervención artístico-educativa.

Es preciso resaltar que el arte para la educación se convierte en una nueva posibilidad y estrategia de cambio que se desprende desde el fundamento filosófico de Platón, el fundamento pedagógico de Fröebel, el fundamento psicológico de Gardner y el fundamento didáctico de Comenio, como una alternativa que favorece no sólo la reproducción de saberes sino la construcción misma de saberes propios, individuales y colectivos; así, el método *edUQArte* para la metodología del arte para la educación que aquí se propone se aleja de aquellas posturas focalizadas en la adquisición de conocimientos y habilidades encaminadas tan sólo a la producción y el beneficio material y que para contrarrestarlo se busca que los estudiantes egresen tras haber adquirido “conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que les permitan desarrollar productivamente su creatividad, identificar los retos y oportunidades en entornos altamente competitivos, reconociendo que las artes brindan las herramientas para enfrentar con éxito los desafíos del presente y el futuro” (UAQ, 2020, p. 16). Por ello, la construcción del método *edUQArte* para la metodología del arte para la educación considera que:

- *Los contenidos del arte se dirigen a la sensibilidad humana.*
- *El arte se manifiesta expresando infinidad de posturas, críticas todas, porque favorece la crítica y la reflexión para la creación desde la consciencia individual que, al manifestarse, se torna colectiva.*

- *El arte es manifestación en acción, práctica constante y ejecución manifestada.*
- *Desde el arte, los docentes artistas y los artistas docentes propician la creación de nuevas conciencias y de nuevas formas de vida.*

Finalmente, es necesario mencionar la actual iniciativa de la UNESCO [Los futuros de la educación](#) (2022) que tiene como propósito replantear el conocimiento, la educación y el aprendizaje en un mundo de creciente complejidad, incertidumbre y precariedad. A través del reporte “Reimaginando juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación”, documento que recopila las ideas de docentes, estudiantes, padres de familia y líderes educativos, se da cuenta de la imperante necesidad de replantear los propósitos de la educación en aras de lograr un entorno equitativo ideado para el bien común y aceptando los retos que ha dejado la pandemia COVID-19, asumiendo que la educación socioemocional y el despliegue de la creatividad son recursos necesarios para garantizar una educación de calidad que incluya la interdisciplinariedad, la sostenibilidad y sustentabilidad y la innovación. Por lo que quienes escriben encuentran pertinente que los nuevos futuros de la educación se gesten desde el método *edUQArte* para la metodología del arte para la educación, donde se pretende que estudiantes y docentes abandonen el rol pasivo encomendado para reclamar su libertad en la acción a través de la creatividad, el pensamiento crítico, el diálogo permanente y el reconocerse a sí mismo(a) como un ser con múltiples potencialidades e inteligencias.



Referencias

- Abbagnano, N., y Visalberghi, A. (1995). *Historia de la Pedagogía* (11ª reimpresión). (J.H. Campos, Trans.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Aguilar San Román, M. de los Á. (2014). *Orbis Sensualium Pictus. Impregnación de la didáctica comeniana en las imágenes del mundo y de las cosas*. [Tesis doctoral en Doctorado Arte]. Universidad de Guanajuato. División de Arquitectura, Arte y Diseño.
- Aguilar San Román, M. de los Á. y Quintanar Ballesteros, C.P. (2002). *El currículum como espacio para la formación pedagógica y didáctica de los docentes. El caso de los músicos docentes de la LEM de la FBA de la UAQ*. [Tesis de grado Maestría en Ciencias de la Educación]. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro.
- Arenas, P. (coord.). (2021). *Las artes y la docencia*. México: Ed. Infinita.
- Bravo, L. (2013). *Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de los equipos directivos de los centros educativos de la dirección regional de Cartago en Costa Rica*. Universidad de Alicante.
- Beuchot, M. (2011). *Manual de filosofía*. México: San Pablo.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos 1917. (2020). Artículo 3°. México: Trillas.
- Cuellar Pérez, H. (2010). *Fröebel: La educación del hombre*. México: Biblioteca Grandes Educadores/Trillas.
- DOF. (2006). *Acuerdo número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria*. México: Diario Oficial de la Federación/Secretaría de Educación Pública. http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/267/1/images/acuerdo_384.pdf
- Fröebel, F. (2018). *La educación del hombre*. London: Forgotten Books/Classic reprint series.
- Gardner, H. (1985). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1987). *Arte, mente y cerebro*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2016). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós Educación.
- Locke, J. (2012). *Pensamientos sobre la educación*. México: Akal.

- Manrique Orozco, A.M. y Gallego Henao, A.M. (2013). El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), pp. 101-108.
- Martínez-Salanova Sánchez, E. (s.f.). La pedagogía de la responsabilidad y la autoformación. https://www.educomunicacion.es/figuraspedagogia/0_montessori.htm
- Mata, F.S., Rodríguez Diéguez, J.L., Bolívar Bodía, A. (2004). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. España: Ediciones Aljibe.
- Pérez Muñoz, M. (2002). La educación a través del arte en la Educación Social. Los espacios laborales y la investigación en educación a través del arte. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria* 9, Segunda época, pp. 287-298. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=995041>
- Platón. (s.f.). *Las Leyes*. México: Porrúa.
- Platón. (s.f.). *La República*. Barcelona: Plutón Ediciones.
- Ramos, S. (1993). *El perfil del hombre y la cultura en México*. México: Espasa Calpe.
- Regader, B. (s.f.). La Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner. Consultado el 12 de octubre de 2021 en <https://psicologiaymente.com/inteligencia/teoria-inteligencias-multiples-gardner>
- Rodríguez Palmero, M. de la L. (2012). *La teoría del Aprendizaje Significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Sánchez, M. y Escamilla, J. (2018). Perspectivas de la innovación educativa en universidades de México: Experiencias y reflexiones de la RIE 360. Red de Innovación Educativa. <https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/Perspectivas-dela-innovacion-educativa-en-universidades-de-Mexico.pdf>
- Santander, S. (2014). Método froebeliano. <https://www.slideshare.net/SusanaSantander/mtodo-frobeliano>
- SEP. (2017). Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educación para la libertad y la creatividad. CONALITEG. https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_mexico_0106.pdf
- UAQ. (2020). Documento Fundamental. Maestría en Arte para la Educación. Facultad de Bellas Artes, Universidad Autónoma de Querétaro, México.
- UNIR. (2019). Howard Gardner y las inteligencias múltiples: de la inteligencia a las inteligencias y la creatividad. Consultado el 12 de octubre de 2021, en <https://mexico.unir.net/educacion/noticias/howard-gardner-inteligencias-multiples-creatividad/>
- Vygotski, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Vygotski, L. (2001). *La imaginación y el Arte en la Infancia*. México: Ediciones Coyoacán.

Esta propuesta es en sí misma un ejercicio metodológico desde la **inter, la multi y la transdisciplinariedad del arte para la educación** en la que se expone una base teórica-conceptual, el abordaje metodológico-didáctico y la puesta en práctica a partir del establecimiento de momentos de reflexión, de análisis y de crítica que, a su vez, permitan solucionar las problemáticas presentadas en el ámbito académico donde se relacionan el arte y la educación. La idea fundamental que subyace en la construcción del **método edUQArte** es fomentar el diálogo inter, multi y transdisciplinario, propiciar procesos creativos e incluir una visión en conjunto para generar **propuestas didácticas** transversales entre el arte y la educación. Así, la metodología del arte para la educación desafía los modos tradicionales de ser, actuar, pensar, sentir, crear e imaginar, mediante planteamientos innovadores y prácticas que invitan a contextualizar lo aprendido y a generar nuevas formas de observar y accionar nuestro entorno en consonancia con la realidad educativa universitaria actual.



Inter, multi y transdisciplinariedad del arte para la educación. El método edUQArte. Propuestas didácticas del arte para la educación se alojan en el Repositorio Digital de la Cultura Artística (ReDCA), Facultad de Artes, Universidad Autónoma de Querétaro, 2023.



Propuestas didácticas del arte para la educación

Cuadernillo 3

Autores

Ma. de los Ángeles Aguilar San Román
Josefina Juana Arellano Chávez
Alejandra Martínez Fernández
Carla Patricia Quintanar Ballesteros

Coordinadora

Alejandra Martínez Fernández

LOGO INSTITUCIONAL

Dra. Margarita Teresa de Jesús García Gasca

Rectora

Dr. Javier Ávila Morales

Secretario académico

Dr. Eduardo Núñez Rojas

Secretario de Extensión y Cultura Universitaria

Federico de la Vega Oviedo

Fondo Editorial Universitario

Centro de Investigación en Tecnología Educativa (CITE)

Primera edición: 2023

Portada, ilustraciones y diseño: Marlen Reyes Pérez e Isis Hernández.

El arte, la educación y la tecnología contienen puntos de encuentro más amplios de lo que la imaginación sugiere. Por medio de la transdisciplina se desdibujan las líneas para crear nuevas formas de acción y pensamiento: el engrane simboliza a la tecnología como un mecanismo siempre en movimiento, punto de encuentro de los trazos que sustentan las ideas artísticas, educativas e innovación tecnológica que surgen del acto creativo, fusionan contrarios y traspasan los límites disciplinares. El lápiz se muestra en su posición natural al crear, descendiendo hacia el papel en blanco y dibujando las más diversas posibilidades al futuro; el papel es el soporte y representa el escenario educativo además de ser la base de las grafías que serán transformadas por medio de la inspiración artística reflejada en el pincel, mismo que toma una dirección ascendente, dirigiéndose hacia al mundo de las ideas, fuente de inspiración del ser humano, y que permiten la acción de transformar.

D.R. © 2023 De los autores

D.R. © 2023 Universidad Autónoma de Querétaro

Cerro de las campanas s/n

Centro Universitario, 76010

Santiago de Querétaro, México

ISBN:

Universidad Autónoma de Querétaro

Directorio

Dra. Margarita Teresa de Jesús García Gasca
Rectora

Dr. Rolando Javier Salinas García
Director de la Facultad de Psicología y Educación

Dra. Candi Uribe Pineda
Secretaria Académica de la
Facultad de Psicología y Educación

Dra. Cintli Carolina Carbajal Valenzuela
Jefa de Investigación y Posgrado de Psicología

Dra. Teresa Ordaz Guzmán
Coordinadora Doctorado en Educación Multimodal

Dra. Teresa Guzmán Flores
Coordinadora del Centro de Investigación en
Tecnología Educativa (CITE)

Dr. Sergio Rivera Guerrero
Director de la Facultad de Artes

Mtro. José Olvera Trejo
Secretario Académico de la Facultad de Artes

Dra. Pamela Jiménez Draguicevic
Jefa de Investigación y Posgrado de Artes

Dra. Josefina Juana Arellano Chávez
Coordinadora Maestría en Arte para la Educación

Grupo Colegiado Estudios de Arte para
la Educación

Propuestas didácticas del arte para la educación

Alejandra Martínez Fernández

Coordinadora



Cuadernillo 3

Propuestas didácticas del arte para la educación

Autoras

Ma. de los Ángeles Aguilar San Román
Josefina Juana Arellano Chávez
Alejandra Martínez Fernández
Carla Patricia Quintanar Ballesteros

Colaboradores

Ma. del Pilar García Ponce
Diana Isabel García Vázquez
Ana Lidia Grimaldo Ramos
Rocío Guadalupe Guerrero Ruiz
Raúl Fernando Jiménez Espino
Marlen Reyes Pérez

Índice

Presentación

9

Prólogo Conceptual

13

**I. Prácticas Multidisciplinarias
del Arte para la Educación**

18

**II. Prácticas Interdisciplinarias
del Arte para la Educación**

37

**III. Prácticas Transdisciplinarias
del Arte para la Educación**

55

Referencias

70

Presentación

Las siguientes propuestas didácticas del arte para la educación tienen la intención de plantear al docente el establecimiento de congruencia entre los propósitos, los saberes primarios y transversales, la sugerencia de materiales necesarios conforme al formato seleccionado para desarrollar cada actividad (presencial y digital), así como el desarrollo preciso para dirigir la actividad paso a paso. Porque sabemos que cada contexto educativo presenta características propias, se ha considerado primordial incluir un apartado para sugerir ciertas adecuaciones de acuerdo al nivel educativo o propias para abordar distintas situaciones que pueden llegar a presentarse, considerando la diversidad de capacidades en el estudiantado. Al final de la actividad encontrará algunas referencias y material de consulta básico; así como una sección nombrada guñón desde la historia del arte cuyo propósito es contextualizar y vincular certeramente la actividad educativa con las manifestaciones artísticas en el ámbito internacional y local.

El análisis y puesta en práctica de algunos de los contenidos desarrollados para las materias de *Expresión y Sensibilidad a través del Arte; Laboratorio de Artes Visuales y Multimedia para la Educación; Relación Arte, Ciencia y Tecnología; y Laboratorio de Escénicas, Música y Literarias para la Educación*; impartidas dentro de los ejes de formación para la “Docencia” y “Profesional” de la Maestría en Arte para la Educación (MAE). El eje de “Docencia”, busca propiciar espacios para “experimentar propuestas de creación, producción y enseñanza a partir de estrategias que integren el mayor número posible de disciplinas artísticas” (UAQ, 2020, p. 36); mientras que el “Profesional”, tiene la intención de “conocer y reconocer la diversidad de formas de comunicación y expresión que el arte y sus manifestaciones permiten” (UAQ, 2020, p. 34). Ambos sirven como punto de

partida de
las propuestas didácticas aquí
presentadas, encontrando así dos actividades elaboradas
bajo un enfoque interdisciplinar, dos más para ejemplificar el trabajo
multidisciplinar, y dos desde la acción transdisciplinaria.

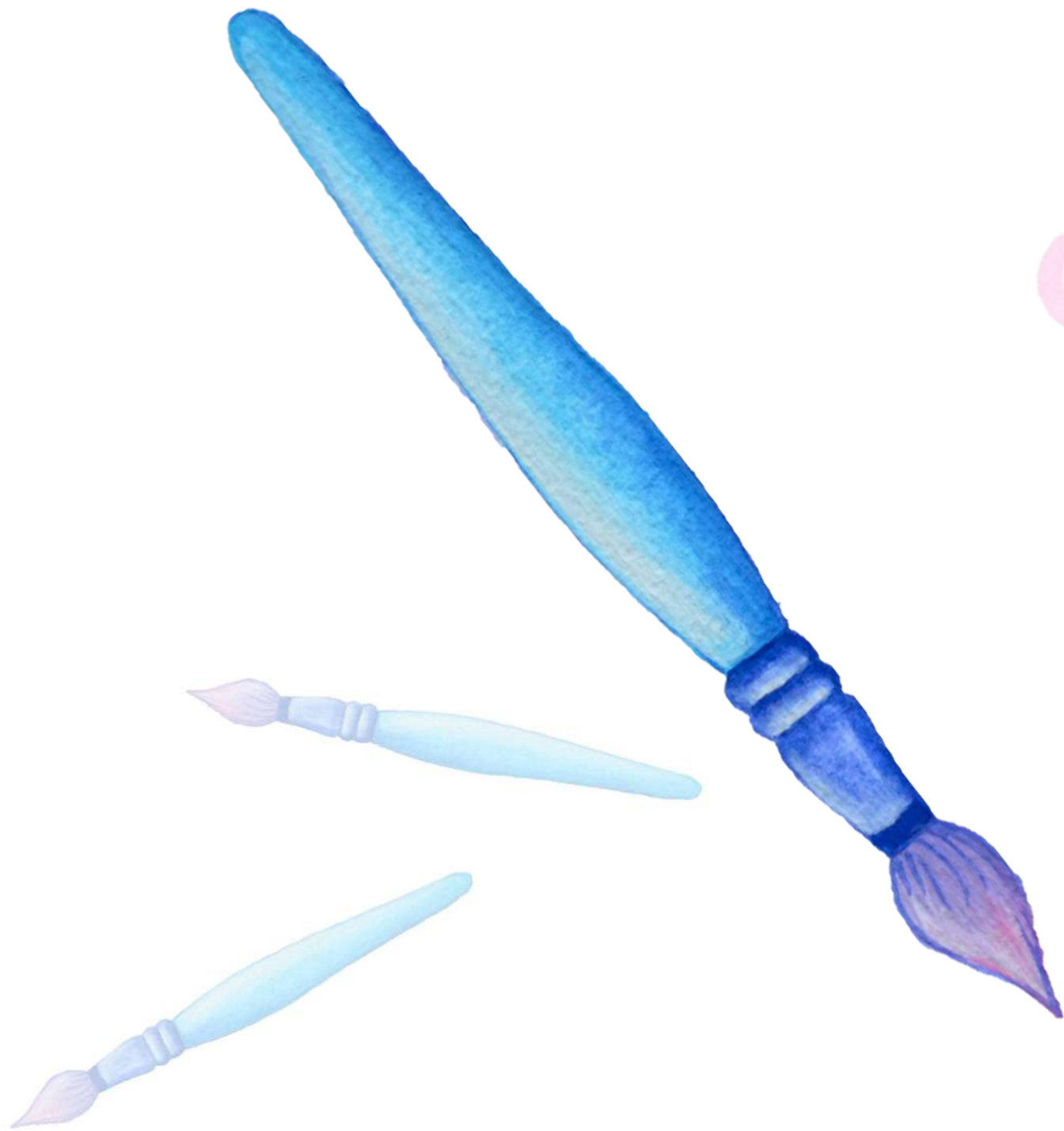
En todas las actividades se proponen recomendaciones para activar la modalidad presencial y la digital, por considerar sustancial, tanto la incorporación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), como la atención a la diversidad de accesos a las mismas y a los recursos en general. Sin embargo, en la práctica final quisimos enfocar la llamada *hibridación* con más puntualidad, dado que el contexto educativo contemporáneo requiere replantear los espacios educativos como aquellos adecuados para lograr la simbiosis entre el mundo físico y el digital, incorporando así herramientas tecnológicas que permitan accionar la educación y el aprendizaje desde un entorno digital. Así, la hibridación incluye el diseño y la conceptualización de nuevos espacios, tomando en cuenta tanto los requerimientos del modelo presencial como del virtual, así como su vinculación con las particularidades propias de las generaciones nativas digitales y de su cotidianidad.

El Cuadernillo 3. Propuestas didácticas del arte para la educación, contó con la colaboración en cuanto al diseño de las actividades didácticas, de dos estudiantes de la MAE, Diana Isabel García Vásquez y Rocío Guadalupe Guerrero Ruíz; la primera, es Licenciada en Educación Primaria, ejerciendo como docente en 6° de Primaria; la segunda, es Licenciada en Artes escénicas y actuación, dedicada a la enseñanza de teatro a nivel Preescolar y Secundaria; así como de nuestra primera Maestra en Arte para la Educación, la Arquitecta Ana Lidia Grimaldo Ramos, especialista en Urbanismo. La coordinación del enfoque y el formato metodológico estuvo a cargo de la maestra Carla Patricia Quintanar Ballesteros, doctoranda en Educación al momento de esta redacción, con Maestría en Ciencias de la Educación.

Licenciatura en

Ciencias de la Comunicación y Narradora; con experiencia docente centrada en bachillerato, educación superior posgrado y formación artística comunitaria.

La maestra Alejandra Martínez Fernández, promotora de esta edición colegiada, trabajó la totalidad de los *guiños desde la historia del arte* con enfoque en el arte para la educación, desde su formación en la Licenciatura de Historia del Arte, Maestría en Edición y Doctorado en Educación Multimodal; quien ha practicado la formación con grupos universitarios y especializados en artes visuales y plásticas, así como con públicos diversos; sobre todo en temas relacionados con gestión cultural, recursos didácticos y artísticos digitales. Especial mención a la Dra. María Josefina Juana Arellano Chávez, Coordinadora de la MAE, maestra especialista en Ciencias de la Educación, doctora en Psicología y Educación e instructora de Danza Folklórica; y la Dra. Ma. de los Ángeles Aguilar San Román, experta en Educación Musical, Artes y Cultura Visual, especialista en la didáctica comeniana, quienes con el afán de mejorar las prácticas educativas, construyeron este recurso didáctico digital buscando ofrecer a la comunidad artística y educativa el **método eduQArte** para la metodología del arte para la educación, fomentando el diálogo inter, multi y transdisciplinario para propiciar procesos creativos desde el arte para la educación. Asimismo, los estudiantes Raúl Fernando Jiménez Espino, Licenciado en Artes Escénicas, docente de artes y teatro en 2° y 3° de Secundaria, estuvo encargado del diseño y contenido de las figuras y tablas de los cuadernillos 1 y 2; y Marlen Reyes Pérez, Licenciada en Educación y Cultura de las Artes, quien creó la identidad visual de la serie de cuadernillos e ilustración de portada. La participación y colaboración de todos ellos fue fundamental para el desarrollo y presentación de este material.



PRÓLOGO CONCEPTUAL

La distinción entre multi, inter y transdisciplina puede ser muy sutil al momento de trasladar estos conceptos a la práctica, donde las coordinadoras descubrimos, al diseñar y organizar el presente material, que tales conceptos se conciben más bien como un punto de referencia que se traslada en función de los propósitos deseados al implementar actividades *formativas* en el aula o la comunidad.

Se encontró también que las prácticas presentadas aquí, tienden a ubicarse en el terreno de la transdisciplina; lo que no es de extrañar si se toma en cuenta que la naturaleza del área de Estudios del Arte para la Educación cabe en dicho concepto. En otros foros hemos mencionado que, en particular al arribar al terreno de la creación en Arte para la Educación, las piezas creadas ya no pueden ser apreciadas por el pedagogo o docente como un mero material o actividad didáctica, así como tampoco puede el artista mirarlas con intención de manifestarse como obras de arte, apreciación o actividad artística aislada. El Arte para la Educación va y viene entre ambas áreas y se entremezcla con la diversidad de por sí contenida en las dos áreas. El Arte para la Educación es producto del apareamiento entre Arte y Educación; una tercera entidad no *binaria* que genera rasgos propios, al mezclar las disciplinas madre, por lo cual las trasciende, aunque siempre las evoca.

En todo caso, es la complejidad del fenómeno y los propósitos para su abordaje lo que invita al tejido entre áreas o a su fragmentación, tanto en la teoría como en la práctica. Sin embargo, quisimos aquí elaborar una categorización de actividades para ejemplificar un orden categorial que va de lo *sencillo a lo complejo*; sin que esto indique medida alguna en la efectividad y la afectividad que estas prácticas pueden propiciar, sino que buscamos invitar a observar la diversidad de propósitos y posibilidades formativas que cada quien puede plantear a través de su experiencia y la particularidad de nuestra comunidad; incluso, en el tema de la carencia de recursos, pues las actividades apuntan a la posibilidad de adaptarse al mínimo, así como alientan a la gestión, el uso sustentable (bioético) y la re-significación de materiales y espacios; ponderando la asunción del cuerpo, la mente y el sentir propios como recursos expresivos, creativos...

Es la *consciencia* de lo que se busca al guiar el proceso formativo, la pasión propia de la docencia creativa y el sentido humano lo que ha de mover a la creación de nuevos planteamientos, que resulten atractivos, renovadores, retadores para la propia figura docente y así *legar* lo más valioso del ser a nuestras comunidades y generaciones jóvenes.

Aunque la función del CUADERNILLO 3 no es la de teorizar, en toda proyección didáctica ha de subyacer una guía conceptual, por lo que resulta importante comentar las nociones

construidas para delinear la estructura lógica de la selección y la categorización de las actividades aquí se comparten. De hecho, para las coordinadoras de este trabajo, llegó un punto en el desarrollo donde se sintieron con la necesidad de repasar los fundamentos teóricos planteados por la línea de Estudios en Arte para la Educación, con el fin de llegar a una *precisión* momentánea para apoyar el aterrizaje pedagógico-didáctico. Al concebir una experiencia didáctica, por un lado es importante contar con esta *consciencia teórico-conceptual*, que ayuda a delinear de modo *técnico-metodológico* una planeación, por ejemplo, en tanto posibilita plantear y justificar la selección de objetivos, contenidos, secuencias, actividades... Por otro lado, una vez definido el foco, hay que confiar en él y probarlo con amplitud creativa, siguiendo la intuición y recapitulando para hacer las adecuaciones pertinentes, tanto al fundamento conceptual como al desarrollo práctico.

Prácticas multidisciplinares

Los referentes consultados (Posada, 2004; Stokols, 2006; Nicolescu, 1998, 2002; Rodríguez, s.f.; Carvajal, 2010; Almeyda, Marín y Soto, 2017) nos permiten pensar a la multidisciplinaria como un primer nivel de acercamiento entre dos o más áreas de conocimiento y quehacer humano, donde cada una aporta al entendimiento de un fenómeno o a la resolución de una problemática desde la particularidad de su campo y sus metodologías, sin tomar elementos de otras; lo que permite abordar al objeto de estudio o apren-

dizaje desde diversos ángulos o múltiples miradas; sin plantear necesariamente una relación entre dichas áreas, si no es en función de acercarse para mirar un mismo objeto desde sus lentes particulares de estudio. Por ello, presentamos primero las prácticas que tienen un foco multidisciplinar.

Por ejemplo, en **Señales de una historia**, es posible entender el abordaje de las artes visuales por un lado, la comunicación por otro, la convivencia social y la literatura por su parte cada una. También vemos que es posible privilegiar el foco en un área y apoyarnos en las demás para su abordaje; mientras que también hallamos en el tema de la señalética (iconografía y artes visuales) un objeto por el cual convocamos a las tres áreas principales o del que partimos para trabajarlas. Algo similar ocurre con **Relatos dados**, donde podemos enfocar por separado el conocimiento teórico (Literatura), la creación literaria y la práctica socioartística (creatividad, convivencia, expresión, colaboración), a partir de la elaboración de una pieza de arte-objeto y la ejecución de un juego en colectivo (elementos que activan diferentes niveles de motricidad).

Prácticas interdisciplinares

Al centro del esquema, colocamos a la interdisciplina, entendida aquí como un acercamiento más íntimo entre las esferas del saber humano, por el que surge un diálogo cara a cara donde un área toma elementos de la otra y comparte procedimientos para alcanzar el entendimiento. En este nivel,

los marcos conceptuales y metodológicos de las áreas involucradas se enriquecen y entrelazan, pues sus fronteras desaparecen para trabajar y activarse al mismo tiempo al momento de abordar un fenómeno u objeto de estudio. La interdisciplina superpone el conjunto de áreas, las cuales se enlazan en un objetivo común, por lo que, por principio, plantean la pretensión de trabajar en conjunto (Choi y Pak, 2006, tomado de Henao-Villa, García-Arango, Aguirre-Mesa, González García, Bracho-Ancocha, Solorzano-Movilla, Arbolada-López, 2017).

Cuadros vivos se coloca como práctica interdisciplinaria, ya que la activación de la apreciación artística no puede desvincularse de la creación escénica y la expresión corporal; las técnicas para apreciar una pieza pictórica y elaborar vestuario, carácter del personaje y postura escénica, van a alinearse en un mismo propósito dado por el montaje del cuadro, proyectado hacia una misma finalidad: detonar habilidades de observación, interpretación, expresión, colaboración, creatividad... **Emociones geométricas**, luego de mucho deliberar, puede categorizarse aquí debido a que el abordaje de la geometría y la interpretación metafórico-visual son inseparables, dado el propósito de la actividad. Es necesario el abordaje de algunos principios geométricos para sustentar la confección de las relaciones simbólicas, así como estas relaciones permiten la conceptualización de los principios geométricos para lograr una experiencia senso-emotivo-cognitiva, vertida en el producto final.

Prácticas transdisciplinarias

En el enfoque transdisciplinar desaparecen las fronteras entre las áreas de estudio y sus propósitos se diversifican al requerirse este cruce para el abordaje de fenómenos u objetos de estudio complejos o que justamente pretenden complejizarse para abordarlos de manera integral. Como se ha comentado en el CUADERNILLO 1, la transversalidad permite la fusión de las disciplinas en favor de la construcción de modelos pedagógicos integradores, sin límites; para dar pie a expresiones socioculturales y artísticas diversas. Dichas relaciones surgen de la vinculación entre la transdisciplinariedad –de la que se origina la transversalidad–, por ser la encargada de la construcción de nuevos conocimientos que van más allá de las disciplinas (Nicolescu, 1999), al procurar “la articulación de temas y problemas en diferentes dimensiones y niveles” (Correa et al., 2021, p. 338).

La transdisciplinariedad posibilita la articulación de otros marcos, al proceso de conocimiento específico de una disciplina, de tal forma que podría decirse que en la actualidad los paradigmas de una ciencia o saber no le pertenecen exclusivamente, y es necesario extrapolarlos a diferentes contextos teóricos y metodológicos (Nicolescu, 1998, 2002; Rodríguez, s.f.; citados en Carvajal, 2010, p. 160).

Se trata así de la deconstrucción de fronteras para dar cabida a un nuevo orden y acceso al conocimiento de forma ascendente, interconectada, bajo una visión de conjunto, reflexiva y con sentido crítico (Pöppel, 2001).

En **Escenas Urbanas** se complejiza el abordaje del conocimiento, pues tanto la arquitectura como el teatro se intersectan al establecer al espacio urbano como un escenario teatral en sí -lo que raya con lo performático-, mientras posibilita la conversión del espacio teatral en espacio arquitectónico; el traslado de facultades y recursos de un espacio al otro es claro en esta propuesta, donde el espacio arquitectónico y el teatral se funden, conceptual y prácticamente. Por su parte, Umbrales del cuerpo también plantea la fusión de disciplinas y propósitos formativos, pues su foco se encuentra en el ejercicio integral de una serie de facultades; mientras que la música, el lenguaje, la expresión corporal y la resolución técnica se diluyen en función de la experiencia creadora como finalidad común; así como vemos que esta propuesta también resulta inclinarse hacia la performance. El prefijo *per* puede significarse como a través de, por lo que denota la acción de atravesar; en una relación estrecha con el significado etimológico de *trans*.

Carla Patricia Quintanar Ballesteros
Querétaro, Qro. 2022.



A large teal hexagon with a white border, centered on a white background. The text is centered within the hexagon.

I. PRÁCTICAS **MULTIDISCIPLINARIAS**
DEL ARTE PARA LA EDUCACIÓN

Práctica Multidisciplinar 1

Señales de una Historia

Propósito

Reconocer la importancia de la señalética, la señalización y la iconografía para el entendimiento comunicativo universal de mensajes, así como la orientación, identificación, información, regulación y dirección de áreas, acciones, funciones y medidas necesarias para la seguridad y convivencia social en distintos ámbitos.

Se busca reflexionar sobre los aportes que el lenguaje y la imagen proporcionan como elementos idóneos para desarrollar la percepción y apreciación, así como establecer congruencia estética y semiótica al expresar ideas por medio de elementos visuales reconocibles, a partir de los cuales se construyen nuevas historias.



Crédito fotográfico: Martínez Fernández, Alejandra. (2021). Señalización al interior de la Zona arqueológica El Cerrito. (2021). INAH, Querétaro, México.



Crédito fotográfico: Martínez Fernández, Alejandra. (2019).
Señalización en el interior del Museo Arqueológico Larco. Lima.

ARTES QUE INTERVIENEN

Artes visuales (iconografía)

Literatura (relato)

ÁREAS DE CONOCIMIENTO QUE SE ABORDAN

- Civismo y ciudadanía
- Convivencia social
- Lenguaje y comunicación
- Diseño gráfico
- Geometría

SABERES TRANSVERSALES QUE SE PROPICIAN

- Observación, análisis y descripción.
- Percepción y apreciación visual.
- Abstracción, conceptualización y creatividad.
- Resolución de problemas.
- Expresión oral y de ideas visuales.
- Principios de dibujo y diseño gráfico.
- Principios literarios: metáfora y comparación.
- Uso de herramientas de programa informático y redes sociales para la creación de colectividad (TIC).
- Diálogo colaborativo y consciencia social.
- Cultura de la paz e inclusión.

MATERIALES PARA DESARROLLAR EN MODELOS A DISTANCIA, VIRTUALES O PRIVILEGIANDO FORMATO DIGITAL

- Computadora.
- Dominio de Power Point, Canva, Google docs o recurso digital similar, por parte de la figura docente o guía.
- Señales de tránsito.

MATERIALES PARA DESARROLLAR EN MODELOS PRESENCIALES O PRIVILEGIANDO FORMATO FÍSICO

- Cartulina y papel.
- Colores, plumones o pinturas acrílicas.
- Tijeras.
- Juego de geometría.
- Pegamento o engrudo.
- Señales de tránsito.

DESARROLLO

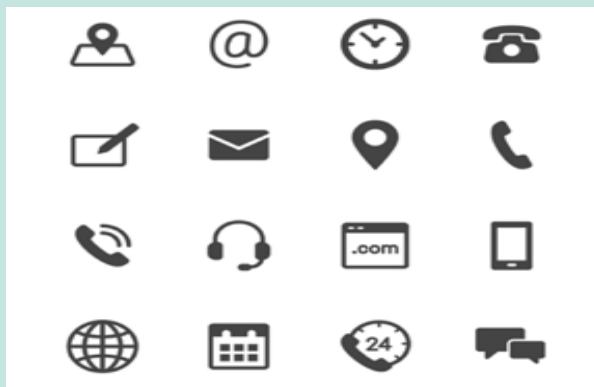
LA FIGURA DOCENTE O GUÍA:

1. Prepara una muestra de señales de tránsito, en formato físico o digital, a tamaño natural (letras de 30 a 35 cm de altura; imagen y/o escudo de 45 x 60 cm). También pueden prepararse fracciones o cortes de las señales a mostrar con la intención de armarlas a manera de rompecabezas.
2. Expone al grupo los distintos tipos de señales: preventivas, de tráfico o viales, restrictivas, de seguridad, e informativas. Se muestra cada figura buscando detonar la creatividad e invitándolos a diseñar, a partir de una lluvia de ideas, las modificaciones o ajustes necesarios para generar una nueva señal mediante la cual puedan contar visualmente una historia. También puede sugerirse la creación de una señal tomando en cuenta algunas capacidades diferentes (señales sonoras o táctiles), reflexionando sobre las que hacen falta en el entorno para su orientación.
3. Se sugiere incorporar algunas preguntas detonantes al momento de mostrar las señales:
 - ¿Qué otro significado podría tener esta señal?
 - ¿Al colocarla en otro sitio, cómo se modifica su mensaje, sigue siendo congruente?, por ejemplo una señal de tránsito dentro de la biblioteca de la escuela.
 - ¿Si se intercambiaran de posición sus colores, cambiaría su apreciación?
 - ¿Qué sucede si se le sustituyen algunos de sus elementos?, por ejemplo sustituir la “E” de no estacionarse por alguna otra letra u objeto.
4. Distribuye a los estudiantes en equipos de dos a tres participantes. Reparte una señal de tránsito por equipo.
5. Solicita a los estudiantes que asignen a cada señal una palabra y a partir de ésta construyan una breve historia. Se sugiere trabajar en referencia a la inclusión y/o la educación para la paz.
6. Una vez definida la historia, cada equipo diseñará una nueva señal, original y creativa, acorde con la historia recreada, misma que presentarán de manera oral, ante el grupo.
7. Al término de las presentaciones, se abrirá el diálogo con todo el grupo, a partir de las siguientes interrogantes:
 - ¿Las señales que comúnmente encontramos en nuestro entorno despiertan alguna emoción?, ¿y las que han creado en clase?
 - ¿Qué tipo de estímulos condicionan?, ¿este condicionamiento se vio reflejado en la historia creada a partir de la señalización?
 - ¿Qué sucede si se combinan dos de las señales presentadas?
 - ¿Consideran necesario actualizar la señalización que hay en el entorno educativo, y en sus comunidades?
 - ¿Pueden trabajarse valores éticos y cívicos a partir de símbolos?
 - ¿Qué ajustes son necesarios para lograr un lenguaje universal inclusivo? (tomando en cuenta capacidades diferentes y analfabetismo)
 - ¿Las señales causan el mismo efecto y mantienen un mensaje similar en la presencialidad y en la virtualidad?

8. La información incluida en el apartado de los GUIÑOS PARA LA HISTORIA DEL ARTE ofrece un enfoque complementario desde el arte para la educación, que puede comentarse con el estudiantado.
9. Al terminar sus creaciones, el grupo montará una galería para presentarlas ante colegas y, de ser posible, invitados externos.w.

DIGITAL: Pueden montar su galería en redes sociales, elaborar una presentación para videoconferencia o un video colectivo donde las muestren. De preferencia, buscar que se exprese de manera oral el significado de la pieza.

FÍSICO: Montarán la galería en las propias sillas, mesa-bancos, muros, bancas del salón, la escuela o la comunidad y, de ser posible, cada artista presentará de manera oral el significado de su pieza en relación con su selección de figuras, colores, composición, letras... A través de fotografías de sus obras, pueden también compartir en redes sociales o video.



Ejemplos de señalización y señalética. Imágenes de dominio público etiquetadas para su reutilización.

ADECUACIONES POR NIVELES O SITUACIONES

Las adecuaciones se realizarán a partir de los aprendizajes esperados y objetivos de cada nivel educativo, tomando en cuenta cómo se vinculan con otras asignaturas o con un tema de relevancia social.

Preescolar. Reconocimiento de formas y colores. Pictogramas.

Primaria. Trabajan con reconocimiento y principios conceptuales de formas, color, emociones e interrelaciones. En primaria alta pueden describir las señales que observan en su entorno.

Secundaria. Trabajan con el reconocimiento del mensaje y significado de las señales de su entorno. Pueden incluirse algunas modificaciones para tratar temas de responsabilidad, socialización y prevención.

Media Superior. Se privilegia el ejercicio de conceptualización y abstracción, así como el cuestionamiento sobre el significado y replanteamiento de nuevos estímulos condicionantes para el diseño de futuros señalamientos.

Superior. Se propicia el diseño y el desarrollo de señalamientos innovadores y funcionales para distintos grupos sociales, procurando la inclusión y la equidad; por ejemplo, señales táctiles desarrolladas en Braille u otras formas táctiles, sonoras, de textura... Se vincula con Diseño Gráfico e Industrial, Historia del Arte, Comunicación Visual y Digital, Psicología, Educación, entre otros.

GUIÑOS DESDE LA HISTORIA DEL ARTE

En las últimas décadas, el arte urbano ha desencadenado procesos tanto autónomos como colectivos, como parte de las manifestaciones efímeras que buscan visibilizar lo diverso y regenerar el paisaje urbano, la mejora del paisaje. El espacio público se convierte así en un medio de expresión relacionado con la vida diaria y las relaciones sociales que ahí se gestan.

El arte callejero incluye técnicas informales y libres (graffiti, stencil, plantillas, carteles e intervenciones), dentro de sus características puede decirse que es efímero, pseudo-anónimo, y muchas veces expresa necesidades sociales.

Desde la década de los noventa los artistas han tomado las calles interviniendo el espacio como [Shepard Fairey](#), [Blek le rat](#), [Banksy](#), [Asier](#) o el francés [Clet Abraham](#), quien trabaja con las señales de tránsito; todos ellos se expresan desde la creatividad, el juego y la ironía, al tiempo que sus pegatinas y carteles invitan a reflexionar sobre distintos temas urbanos.

En México la producción artística no puede olvidar sus antecedentes en el [muralismo mexicano](#) (gestado entre 1921 y 1954) y en la gráfica del 68 y, aún en la actualidad, se distingue por incorporar elementos de identidad tales como la paleta cromática, las tradiciones mexicanas y las raíces prehispánicas mezcladas con la cultura pop; entre los artistas más representativos puede nombrarse a Edgar Flores “Saner”, JB, Paola Delfín, Neuzz y Raúl Sisniega “Le Super Demon”. Sin duda alguna, el mundo contemporáneo exige incorporar las imágenes como referentes directos de una realidad en permanente transformación.

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Aravena, C., Henaro, S., Moreno, A., & Smith, B. (2019). *Arte acción en México: Registros y residuos*. Ciudad de México: Museo Universitario de Arte Contemporáneo.
- Appadurai, A. (2001). *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. México: Ediciones Trilce/FCE.
- Berger, P. (2005). *El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica.
- Eco, U. (2013). *Historia de la belleza*. Barcelona: DeBolsillo/Penguin Random House.
- Fernández, B. (2018). *La señalética inclusiva que asegura el uso de los espacios*. Hospitecnia/Arquitectura. Recuperado de <https://hospitecnia.com/arquitectura/accesibilidad/senaletica-inclusiva/>
- Fiestas, A.J. (2021). Programa didáctico en el marco de la educación inclusiva para potenciar el aprendizaje del lenguaje de señas en docentes. <https://tesis.usat.edu.pe/handle/20.500.12423/3563>
- Fragoso, O. (2008). El Diseño como actividad multidisciplinaria. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, 8(29), pp. 55-68. <https://www.redalyc.org/pdf/342/34282907.pdf>
- Gombrich, E.H. (2015). *La Historia del Arte*. NY: Phaidon Press Limited.
- Marín Zavala, J.G. (2016). Enseñanza del lenguaje y nuevos alfabetismos; entre la tradición y la innovación. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 7(13). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502016000200021
- Montero Rodríguez, D. (2016). La Iconología como método de estudio historiográfico: los aportes a la historia del arte. *Pensamiento Actual*, 16(26), pp. 13-24.
- Pacheco Cortés, C.M. (2017). Educación vial en la era digital: cultura vial y educación permanente. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 8(15). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-21712017000100011
- Parra Dussan, C. (2011). Educación inclusiva, un modelo de diversidad humana. *Educación y Desarrollo Social*, 5(1), pp. 139-150. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386258>
- Panofsky, E. (1983). *El significado de las artes visuales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sales, A., Moliner, O., Amiama, J.F. y Lozano, J. (2017). Escuela incluida: recursos y estrategias para la participación ciudadana. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(77). <https://www.redalyc.org/journal/140/14057727005/html/>

CRÉDITOS DE AUTORÍA: Alejandra Martínez Fernández y Carla Patricia Quintanar Ballesteros.

FECHA DE CREACIÓN: Febrero 2022.

Práctica Multidisciplinar 2

Relatos Dados

Propósito

Ejercitar la imaginación y la creatividad, desde la exploración de las áreas del lenguaje oral, la observación, el juego y la improvisación al crear, contar y actuar historias. Propiciar el desarrollo de la abstracción y la expresión socioemocional a partir de elementos relacionados con el lenguaje, la literatura y las artes visuales abordados en tres momentos distintos, incrementando con ello el grado de complejidad de la actividad. La adquisición de habilidades plásticas y reconocimiento estético se produce tras ser los propios estudiantes los encargados de diseñar su material. En el área de teatro, permite construir, desde la imaginación activa y eficaz, improvisaciones a partir del material, construyendo y proponiendo actuaciones de historias cortas.

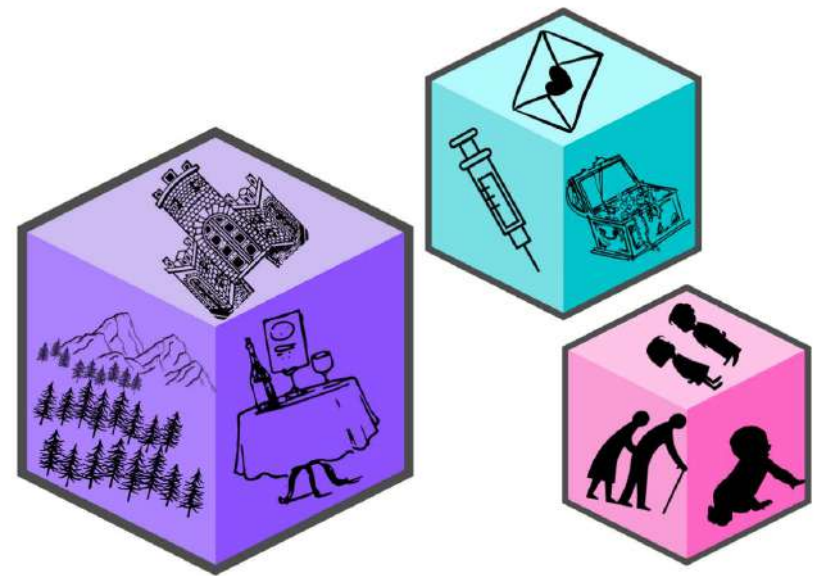


Ilustración: Rocío Guadalupe Guerrero Ruiz (2021).

ARTES QUE INTERVIENEN

Literatura (relato)
Teatro (actuación)
Artes plásticas (dibujo y pintura)
Arte objeto

ÁREAS DE CONOCIMIENTO QUE SE ABORDAN

- Teoría literaria (narrativa)
- Lenguaje y comunicación
- Teatro (improvisación)
- Expresión oral, escrita y corporal
- Desarrollo socioemocional
- Geometría

SABERES TRANSVERSALES QUE SE PROPICIAN

- Observación, abstracción y creatividad.
- Análisis relacional.
- Sintaxis en la expresión oral.
- Principios de teoría del color, dibujo, diseño gráfico.
- Desarrollo de psicomotricidad fina.

MATERIALES PARA DESARROLLAR EN MODELOS A DISTANCIA, VIRTUALES O PRIVILEGIANDO FORMATO DIGITAL

- Computadora.
- Dominio de Power Point, Canva, Google docs o recurso digital similar, por parte de la figura docente o guía.
- Obra pictórica cubista o modernista.

MATERIALES PARA DESARROLLAR EN MODELOS PRESENCIALES O PRIVILEGIANDO FORMATO FÍSICO

- 3 cajas de cartón de diferentes tamaños, con formas cuadrangulares o simétricas entre sí.
- Papel de diferentes colores.
- Hojas blancas.
- Colores, lápices, plumones, crayones, pinturas.
- Tijeras.
- Pegamento o cinta adhesiva.

DESARROLLO

LA FIGURA DOCENTE O GUÍA...

1. Expondrá al grupo en qué consiste el cadáver exquisito con la finalidad de realizar un ejercicio de improvisación oral. Un cadáver exquisito es: “Juego de papel doblado que consiste en hacer y/o componer una frase o un dibujo por varias personas, sin que ninguna de ellas pueda aprovecharse de la colaboración o colaboraciones precedentes. El ejemplo, que ha dado su nombre al juego, está contenido en la primera frase obtenida de esta manera: El cadáver - exquisito - beberá - el vino - nuevo” (Casas, 2016, p. 23).
2. Lo anterior ha de tomarse como referencia para realizar la siguiente actividad.

Crear una historia colectiva (primer momento)

3. Se coloca a los estudiantes en un círculo, sentados en el suelo o en sus bancas, para mayor comodidad. La figura docente expondrá las características de un cuento o de una historia e invitará al diálogo a partir de preguntas, por ejemplo:
 - ¿Cómo se compone una historia?
 - ¿Qué elementos contiene una historia?
 - ¿Qué tipos de personajes existen?
 - ¿Cómo influye el desarrollo, clímax y desenlace de una historia?
4. Una vez terminado el momento establecido para el diálogo, la figura docente hablará sobre los elementos relacionados con el tiempo, espacio y conflicto, entre otros puntos clave en la construcción de una narración. Y seleccionará un género literario a trabajar.

5. Se pedirá a uno de los estudiantes que inicie la narración, tomando en cuenta que la primera palabra de la frase deberá comenzar con la primera letra de su nombre. Por turnos, en dirección de las manecillas del reloj, el resto de los estudiantes hará lo mismo, construyendo así una historia en conjunto.
6. Así, cada participante aportará una frase que contenga una palabra con su inicial. La primera persona plantea el inicio, hasta llegar al último participante quien estará a cargo del final. Es importante que se indique cuando la frase haya concluido para que él o la siguiente estudiante pueda aportar la propia.
7. La figura docente cuidará en todo momento la integración de la comunidad estudiantil, fomentando el respeto y la escucha activa necesarios para continuar el hilo narrativo.
8. La figura docente velará porque los personajes principales se mantengan de principio a fin; que el conflicto sea muy claro; y que la historia mantenga la forma o género literario propuesto.

Una variante puede ser el explorar con palabras asignadas mediante papelitos previamente escritos por la figura docente. También pueden elaborarse distintas temáticas relacionadas con necesidades específicas del grupo, o bien detonar algún tema controversial (véase la información incluida en el apartado de los GUIÑOS DESDE LA HISTORIA DEL ARTE como enfoque complementario desde el arte para la educación).

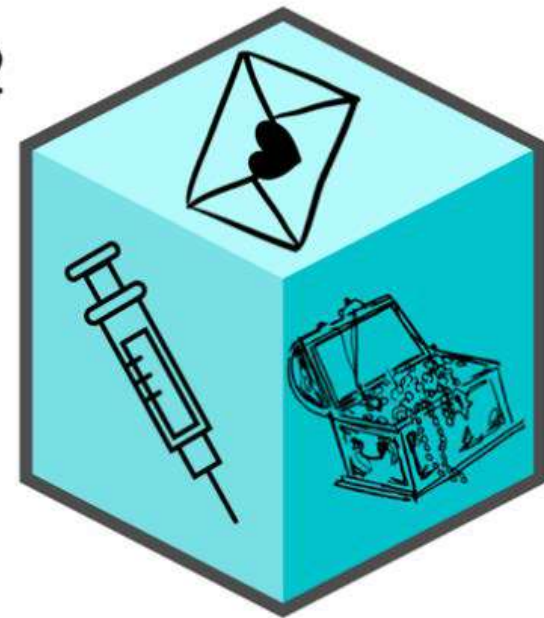
Realización de cajas (segundo momento)

9. Se repartirá el material entre los estudiantes y se les pedirá que forren los cuatro lados de las cajas con papel de distinto color para diferenciarlas, evitando cerrarlas totalmente pues irán una dentro de la otra. La caja pequeña estará relacionada con los personajes, la caja mediana con los objetos y la caja grande con los espacios o lugares donde se desarrolla la historia.

Caja 1

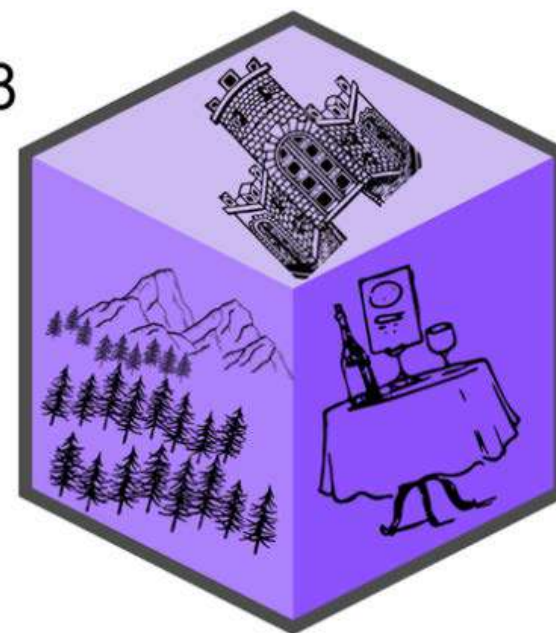


Caja 2



10. Se pedirá al estudiantado que dibujen seis personajes, cada uno de ellos con sus rasgos y atributos bien delimitados a fin de identificarlos a simple vista. Los colocarán al exterior de la caja pequeña.
11. Se indicará al grupo que dibuje en cinco hojas blancas, distintos objetos que aludan a una acción, es decir, al conflicto. Por ejemplo: unas esposas que aluden a la cárcel, a un asalto o a un robo; un cofre del tesoro remite a una aventura, un viaje, alguna maldición. Es necesario que los objetos puedan relacionarse fácilmente entre los conflictos para suscitar varias historias. Seleccionar algunos de los objetos para pegarse por fuera de la caja, dejando libre el lado de apertura. El resto puede colocarse al interior.
12. Se le pedirá al estudiantado que, en hojas blancas, realicen un dibujo de cinco lugares distintos, uno por hoja del tamaño de la caja grande. Estos sitios deberán aludir a un espacio físico idóneo para llevar a cabo la historia, se busca que su representación sea clara y precisa, fácil de reconocer; por ejemplo, dibujar un edificio antiguo o uno abandonado, un centro comercial, un aeropuerto del futuro, una calle de un pueblo, una avenida en medio de la oscuridad sin personas transitando ni vehículos o una calle de una gran ciudad a hora pico. La idea es que se busque generar distintas sensaciones al describir visualmente los espacios y atmósferas donde suceden los hechos. Los dibujos se colocan en las caras exteriores de la caja, y el resto al interior.

Caja 3



Relatos dados (tercer y último momento)

Una vez terminadas las tres cajas, se le pedirá a la comunidad estudiantil que se coloque en círculo, como en la actividad inicial.

13. Un(a) estudiante lanzará la caja de personajes al centro, como si ésta fuera un dado. El lado que caiga arriba será el personaje principal. Posteriormente, se pide que comience la historia construyéndola a partir de ese personaje. El o la estudiante siguiente deberá tomar la otra caja, en la que se observa el objeto que es parte del conflicto y la historia. Finalmente, se toma la última caja, la de los espacios, para determinar el lugar donde se lleva a cabo la historia. Se puede jugar tantas veces como sea posible de forma tal que llegue a haber tres personajes en la historia o varios objetos o distintos lugares. No olvide cuidar los aspectos relacionados con la actividad inicial cadáver exquisito.

DIGITAL: puede activar un dado digital (se sugiere utilizar la aplicación <https://es.piliapp.com/random/dice/>). Si esto no es posible, también puede solicitar un dado a cada estudiante mientras se comparte en pantalla una hoja dividida en tres columnas: personajes, objetos y lugares. Cada una de estas columnas contendrá seis palabras referentes a cada rubro. Este ejercicio también puede realizarse con imágenes descargadas de internet o bien solicitando al estudiantado que envíen previamente un dibujo con relación a las columnas.

FÍSICO: una variante es solicitar a los estudiantes que, en lugar de dibujar, recorten personajes famosos, animales o dibujos animados de revistas, o bien, personas realizando alguna profesión u oficio. Lo mismo sería para recortar objetos de uso cotidiano que acompañen la historia y espacios que sirvan como escenario de la misma. Es importante que sean de buena calidad, cuidando el tamaño proporcional de las imágenes recortadas con la caja donde se resguardan. De ser necesario, se escribirá, al lado de la imagen, una descripción breve, cuidando la ortografía y la redacción.

ADECUACIONES POR NIVELES O SITUACIONES

Las adecuaciones se realizarán a partir de los aprendizajes esperados y objetivos de cada nivel educativo, tomando en cuenta cómo se vinculan con otras asignaturas o con un tema de relevancia social.

Preescolar. Reconocimiento de formas, colores, lugares y objetos. Construcción de un cuento con base en el juego y la escucha activa. La figura docente es quien cuenta la historia y los/las estudiantes quienes lanzan las cajas como dados.

Primaria. Reconocimiento de espacios, figuras, roles sociales, oficios y profesiones. Construcción de narraciones y creación de historias trabajando emociones, sentimientos y experiencias sensoriales que puedan suscitarse a partir de las imágenes de las cajas.

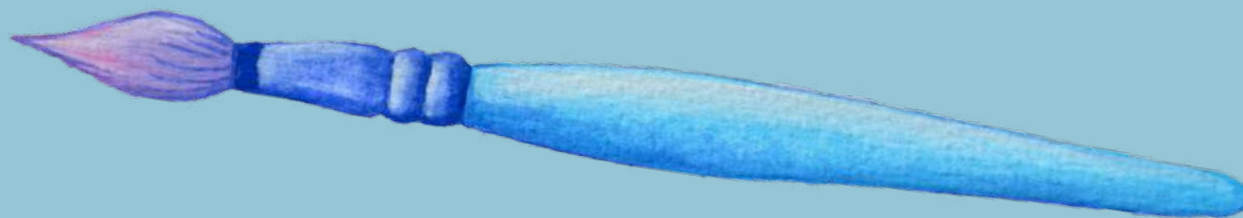
Secundaria. Se promueve el desenvolvimiento personal, la creación de historias vinculadas al desarrollo de emociones, sentimientos y experiencias sensoriales. Promoción de los valores éticos y morales, el trabajo colaborativo, la escucha activa, creatividad y lenguaje verbal. Pueden incluirse temas que despierten interés entre los jóvenes.

Media Superior. Desarrollo de la expresión oral y la construcción de historias con temas políticos, sociales, culturales, género e inclusión. Se desarrolla el lenguaje, la creatividad, el análisis y la reflexión.

Superior. Estimula la creatividad. Se enfoca a profundizar en temas y problemáticas relacionadas con una asignatura en específico. Promueve el trabajo colaborativo, la integración estudiantil, y el desarrollo de habilidades lingüísticas y corporales. Se vincula con Diseño Gráfico e Industrial, Historia del Arte, Comunicación Visual y Digital, Psicología, Educación, entre otros.

INCLUSIÓN: Estudiantes con discapacidad visual trabajan con texturas que representen el carácter de personajes, emociones o atmósferas, entornos; deben resolver la distinción de cada dado a partir del tipo de elementos que han pegado. También pueden practicar para distinguir cada caja por su tamaño o forma o colocando, dentro de cada caja, materiales que suenen de modo característico: piedras, arena, piezas de metal, botones...





GUIÑOS DESDE LA HISTORIA DEL ARTE

El museo Reina Sofía de la ciudad de Madrid, España, posee, dentro de su colección de arte surrealista, varios cádáveres exquisitos creados de forma colaborativa entre artistas de esta vanguardia, quienes “utilizaban de manera colectiva técnicas creativas para practicar teorías y automatizar procesos” (Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, s/f, p. 3). La creación de relatos o historias colectivas procura diferentes aristas, y puede llevarse a cabo desde lo oral o por escrito, hasta generar la construcción de extraordinarias obras de arte cargadas de creatividad e inventiva; de ahí que se tome como referencia el uso de cajas para el desarrollo de esta actividad; no obstante, es importante destacar que existen varios exponentes que han tomado las cajas como el vehículo para contar su historia, ejemplo de ello son las obras y relatos documentados por Marcel Duchamp. Tamayo (2019) cuenta que “a su muerte en 1968 Marcel Duchamp dejó un paquete conteniendo notas escritas a mano y recolectadas durante más de 50 años. Fue de estas notas de donde seleccionó aquellas incluidas

en la Caja Verde” (p. 106). Asimismo, Andy Warhol también le dio un nuevo significado al uso de cajas en la concepción clásica del arte, tal y como lo cuenta Paulo (2010): “el 21 de abril de 1964 Andy Warhol inauguraba su segunda gran exposición en la Stable Gallery de Nueva York, en la que presentaba una serie de reproducciones de cajas comerciales de marcas tan conocidas como el jabón Brillo o los Corn Flakes de Kellogg’s” (p. 125).

En México también se cuenta con ejemplos un tanto más cercanos y cotidianos, como es el caso del artista Jorge Cázares, extraordinario dibujante y paisajista encargado de plasmar sus obras en las cajas de cerillos de la marca “La Central”, llevando así al arte a la esfera cotidiana nacional. Cuevas (2020) documenta esta historia para el diario El Sol de México de la siguiente manera: “Su obra se hizo muy popular en todo México a partir de la década de 1970, cuando la compañía La Central de fósforos imprimió muchos de sus increíbles paisajes en el reverso de sus cajas de cerillos”.



BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Casas Martín, Á.L. (2016). El juego del cadáver exquisito, suprovocadora iconografía y fundamentos de la misma. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Cuevas, M. (11 de enero de 2020). Fallece el pintor Jorge Cázares, sus obras aparecían en cajas de cerillos. El Sol de México. <https://www.elsoldemexico.com.mx/cultura/fallece-el-pintor-jorge-cazares-campos-obras-cajas-de-cerillos-paisajismo-morelos-4686622.html>
- Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. (s.f.). Surrealism and Revolution. https://museoreinasofia.es/sites/default/files/salas/informacion/205_eng-web_completo.pdf
- Paulo, M. (2010). Andy Warhol. Forma: revista d'estudis comparatius. Art, literatura, pensament. <https://raco.cat/index.php/Forma/article/view/202238>
- Tamayo, A. (2019). Marcel Duchamp: la escritura en reversa. El Ornitórrinco Tachado. Revista de Artes Visuales (10), pp. 103-113.

CRÉDITOS DE AUTORÍA: Rocío Guadalupe Guerrero Ruiz y Alejandra Martínez Fernández. Matiz para la inclusión: Carla Patricia Quintanar Ballesteros.

FECHA DE CREACIÓN: Febrero 2022.



A large teal hexagon with a white border, centered on a white background. The text is centered within the hexagon.

II. PRÁCTICAS **INTERDISCIPLINARIAS** DEL ARTE PARA LA EDUCACIÓN

Práctica Interdisciplinaria 1

Murales Vivientes

Propósito

Trabajar de manera integral la diversidad de saberes en torno al arte manifiestos en el currículum de los diversos niveles educativos, propiciando la identificación de manifestaciones artísticas y culturales del entorno, por medio de la exploración de las posibilidades expresivas de los elementos básicos de las artes plásticas y escénicas; con la finalidad de detonar la comunicación y la expresión desde una perspectiva estética.





Diego Rivera, 1947. Mural Sueño de una tarde dominical en la Alameda Central. Derechos de la obra: Museo Mural Diego Rivera. Crédito fotográfico: Fédarko, CC BY-SA 4.0, Wikimedia Commons. Recuperada de

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/20/Mural_Sue%C3%B1o_de_una_tarde_dominical_en_la_Alameda_Central.jpg

ARTES QUE INTERVIENEN

Plásticas (pintura)

Escénicas (performance)

Literatura (expresión)

Visuales-tecnológicas

ÁREAS DE CONOCIMIENTO QUE SE ABORDAN

- Educación artística integral
- Historia del Arte (Muralismo)
- Historia de México y otras disciplinas de Ciencias Sociales.
- Lenguaje y Comunicación
- Tecnologías de la Información y la Comunicación
- Principios de Investigación

SABERES TRANSVERSALES QUE SE PROPICIAN

- Expresión artística.
- Observación e interpretación.
- Motricidad y creatividad.
- Identidad, respeto, convivencia y colaboración.
- Seguridad en sí y al enfrentar la escena.

MATERIALES PARA DESARROLLAR EN MODELOS A DISTANCIA, VIRTUALES O PRIVILEGIANDO FORMATO DIGITAL

- Computadora.
- Dominio de programas como Power Point, Canva o similar, por parte de la figura docente o guía.
- Uso de fondos virtuales de pantalla.
- Manejo del escenario con elementos que sirvan de fondo.
- Láminas “Aprender a mirar” (SEP).

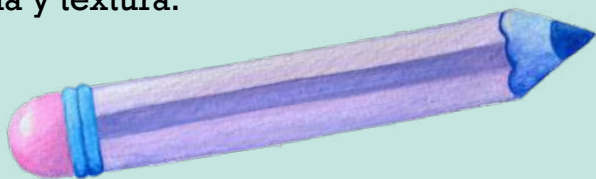
MATERIALES PARA DESARROLLAR EN MODELOS PRESENCIALES O PRIVILEGIANDO FORMATO FÍSICO

- Prendas y objetos varios para crear vestuarios.
- Utilería para el escenario.
- Espacio amplio.
- Obras plásticas de diferentes pintores como material de análisis.
- Láminas “Aprender a mirar” (SEP).

DESARROLLO

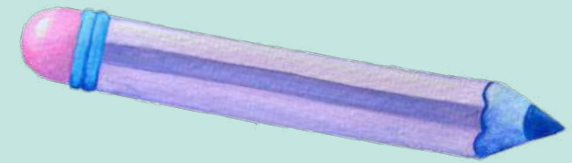
LA FIGURA DOCENTE O GUÍA:

1. Puede revisar previamente las técnicas de observación en las láminas “Aprende a mirar” de la SEP, éstas pueden emplearse en cualquier nivel educativo.
2. Presenta al grupo una obra pictórica del muralismo mexicano; como el mural de Diego Rivera Sueño de una tarde dominical en la Alameda Central (1947), con el que puede participar el grupo completo. También se puede trabajar con otras obras que incluyan personajes figurativos. En caso de que algún estudiante presente DISCAPACIDAD VISUAL: Trabajo en binas o equipos mixtos para fomentar descripciones orales y creación colaborativa, con apoyo de la figura docente. Enfocar en texturas, dimensiones y objetos táctiles que se observan (p, eje: plumas, telas, sombreros, utensilios, largos de las faldas, medallas, formas de barbas y bigotes) para que el estudiante trabaje su vestuario a partir de estos datos; así como puede añadir algún elemento sonoro, como cascabeles o materiales que “suenen”, relacionando con la emoción o el estatus del personaje seleccionado. Se pueden apoyar con música de la época representada en el cuadro (vals, corrido, música de organillero; p. eje); para captar atmósferas. Si es posible, se invitará al público o demás compañeros a captar al tacto y con ojos cerrados el vestuario, para palpar la intención dada en forma y textura.



OBSERVACIÓN

3. Quien guía, evita dar información alguna de la obra antes de la observación; pero mantiene a la mano la ficha técnica con los datos generales de la misma y la demás información que se quiera trabajar o enfatizar.
4. Se pide al grupo realizar el recorrido visual en silencio; se le orienta y anima ofreciendo algunas pistas para enfocar el momento de observación y descubrir características de la obra, como formas, figuras, colores, gestos, plantas, animales... Pueden elegirse ciertos elementos para hacer énfasis en ellos.



DESCRIPCIÓN

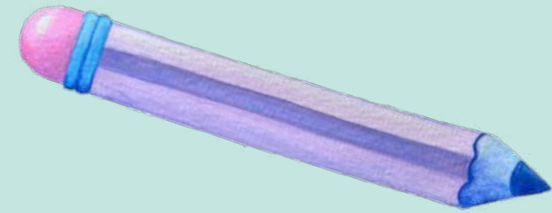
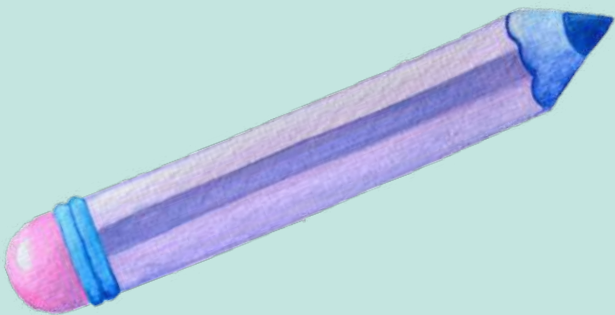
5. Finalizado el tiempo de observación, se abre una lluvia de ideas en plenaria, lanzando preguntas básicas para propiciar la descripción. Aquí algunos ejemplos:

- ¿Qué hay en la parte superior; abajo; a los lados?
- ¿En qué parte está eso? ¿Qué formas encuentran?
- ¿Qué aspectos o cosas se repiten, cuáles no?
- ¿Qué colores ven en la imagen y qué emociones despiertan en ti?
- ¿Cómo están vestidos los personajes? ¿Qué accesorios usan las personas?
- ¿Cómo es la expresión de los personajes? ¿La gente está feliz, triste o enojada?
- ¿Hay niñas y niños en la escena? ¿Jóvenes? ¿Qué hacen?
- ¿Cuál personaje te gusta o disgusta? ¿Cuál te causa curiosidad o extrañeza?
- ¿Hay animales o seres fantásticos en la escena?
- ¿Hay grupos que se distinguen de otros?

INTERPRETACIÓN E INTERCAMBIO DE IDEAS

Toma en cuenta que: “Interpretar no significa descubrir lo que el autor quiso decir o establecer el significado único de la obra. Al contrario, la interpretación depende sobre todo de quién la realiza. Los alumnos podrán elaborar tantas hipótesis y razonamientos como deseen, sin que las posibilidades de interpretación se agoten” (SEP, 1998).

6. Propicia durante toda la actividad, y en particular en este momento, el respeto a la diversidad de participaciones; pues el reto para el docente es propiciar la creación de comunidad al interpretar y crear arte por placer, como medio de aprendizaje y propósito común.
7. Solicita al grupo que interpreten la relación entre las emociones que transmiten los personajes o las escenas del cuadro y los elementos observados: texturas, objetos, paleta de color, formas, juego de luces y sombras, expresiones corporales, vestimenta, acciones y demás elementos decorativos; indicando también algunas de las características del tiempo cronológico plasmado en la obra.
8. Se buscará generar diálogo, discusión y argumentación de los distintos elementos que aparecen en la obra.



CREACIÓN E INVESTIGACIÓN

9. Solicita al grupo que seleccione un personaje de la obra pictórica que haya llamado su atención. Se pedirá que se observe de manera detallada, en forma individual, igualmente destacando colores, formas, accesorios, gestos, objetos que le rodean... E interpretando sus emociones, acciones y pensamientos. También pueden trabajar en equipos para seleccionar la creación de escenas.
10. A partir de material reciclado, se pedirá que diseñen y produzcan el vestuario del personaje seleccionado, tal vez algún accesorio o elemento de su entorno; asimismo, que practiquen el gesto y la postura de su personaje.
11. También buscarán o redactarán una frase breve que diría el personaje, según lo que hace o siente; o bien, alguna frase célebre del momento histórico o un dato breve de quién es el personaje y qué hace ahí; también la frase puede ser el verso de un poema, un corrido...
12. Mientras el grupo diseña, reúne materiales y crea su frase, el docente podrá dar datos de la obra y el autor, así como del momento histórico: acontecimientos, costumbres, oficios... Puede fomentar también que se investigue la época o acercar algunas fuentes de lectura; según nivel, tiempo destinado u objetivo particular que se busque.

REPRESENTACIÓN: CUADRO PLÁSTICO

13. El grupo montará su personaje, imitando postura, gesto y actitud en el cuadro. Deberán permanecer quietos y, en un orden establecido, moverse sólo quien va a decir su frase. Pueden proyectar al fondo la escena del personaje a tamaño del actor y en coincidencia con éste, para crear el efecto de salir de la pieza como un personaje vivo al moverse. **PRESENCIAL:** Todo el grupo monta el cuadro; luego de decir todos su frase, el cuadro completo se mueve y cada personaje sale de escena por su lado. Se toma fotografía individual y de grupo, así como video del cuadro. Pueden añadir música de fondo. **A DISTANCIA:** En videoconferencia sincrónica, con cámara encendida, el grupo hace el ejercicio de quietud; el actor correspondiente se mueve y habla al tocar su turno (vestuario sólo para lo que se ve a cámara); creación de fondos digitales. Otra opción es fotografiarse o grabarse en casa de manera individual y crear una edición con voz o un ensamble digital del cuadro con el grupo completo.



CONCLUSIONES

14. El grupo puede presentar de manera oral y/o escrita su cuadro al concluir la puesta, comentando su proceso creativo y sus intenciones en el personaje y su frase. Pueden subir a redes sus trabajos para compartirlo o montar una galería de fotos en la escuela.
15. Empodera al grupo por su trabajo y valentía al enfrentar la escena; hablen sobre emociones, retos y miedos que sobrepasaron. Comenten sobre cómo elaboraron su personaje, cómo seleccionaron su frase.
16. Cierra con una síntesis sobre el autor, la corriente o el movimiento artístico donde ésta se inserta, el sentido de la obra, la técnica, el momento histórico, los temas enfocados...

ADECUACIONES POR NIVELES O SITUACIONES

Las adecuaciones se realizarán a partir de los aprendizajes esperados y objetivos de cada nivel educativo, tomando en cuenta cómo se vinculan con otras asignaturas o con un tema de relevancia social.

Preescolar. Usar la imaginación y la fantasía, la iniciativa y la creatividad para expresarse por medio de los lenguajes artísticos (artes visuales, danza, música y teatro). Actividad: Reconocer emociones en los rostros de la pintura.

Primaria. Desarrollar las capacidades emocionales e intelectuales para apreciar las manifestaciones artísticas. Actividad: Reconocer situaciones de discriminación en la obra.

Secundaria. Consolidar un pensamiento artístico al profundizar en los procesos de percepción, sensorialidad, imaginación, creatividad y comunicación, reconociendo las conexiones entre ellos. Actividad: Reconocer los personajes que se encuentran en la obra y la relación entre ellos. Generar opiniones ante esos personajes a partir de conocer la vida y obra de algunos de ellos. Dramatización al respecto de alguna escena o personaje.

Media Superior y Superior. Experimenta el arte como un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el espacio, a la vez que desarrolla un sentido de identidad. Actividad: Investigación profunda y análisis por debate sobre situaciones presentadas en la obra; un mural como el del ejemplo puede abordar temas y carreras de Historia, Economía, Sociología, Política, Historia del Arte, Teatro, Danza, Diseño, Informática...



GUIÑOS DESDE LA HISTORIA DEL ARTE

Hacia 1921, debido al ahínco de José Vasconcelos por llevar a cabo un programa artístico y educativo a gran escala, se desarrolla la llamada Escuela Mexicana de Pintura donde se gesta el Muralismo, primer gran movimiento artístico y cultural en América; donde los artistas mexicanos intervinieran con su pintura en los edificios públicos, glorificando así la historia nacional desde el pasado prehispánico hasta los avances científicos y tecnológicos de la época. Su intención era clara: buscaban abandonar la pintura tradicional, realizar un arte mexicano que tuviera alcance universal y crear un arte monumental.

Dentro de los artistas más representativos pueden mencionarse a Diego Rivera, Roberto Montenegro, José Clemente Orozco, Fernando Leal y David Alfaro Siqueiros, quienes lograron plasmar elementos que, en teoría, buscaban concientizar sobre el nacionalismo, los símbolos patrios, el rescate de los valores nacionales, el sincretismo cultural y la historia. Cabe decir que no existió una estética común entre ellos, sino total libertad de estilo aunque la paleta de color fue poco a poco homologándose. Los artistas más destacados de la segunda generación de muralistas fueron Francisco Goitia, José Chávez Morado, Fermín Revueltas y Juan O'Gorman.



En la actualidad, el arte urbano se ha convertido en parte de la cotidianeidad englobando distintas temáticas y materiales que se plasman en sitios públicos como lo son el graffiti, los murales conceptuales o el teatro callejero. Así, desde finales de la década de los 90, el *street art* fue ganando popularidad utilizando plantillas o esténciles, aerosoles, pegatinas o calcomanías y pósters; ejemplo de ello lo encontramos en la obra de los estadounidenses Tristan Eaton y Christina Angelina “Starfighter”, el australiano Nychos, la francesa Vinie o los mexicanos Paola Delfín, Miguel Mejía “Neuzz” o Favio Martínez “Curiot”, quienes han alcanzado con su obra importante reconocimiento internacional.

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- SEP. (2002). Libro para el maestro. Educación Artística Primaria. Ciudad de México: Comisión Nacional de Libro de Textos Gratuitos.
- SEP. (2011). Programas de Estudio 2011 Guía Para El Maestro. Educación Básica Primaria Cuarto Grado.
- SEP. (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral Educación Primaria 4º Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. México: SEP.
- SEP. (1998). Aprender a Mirar. Manual. México: SEP. <https://www.studocu.com/es-mx/document/colegio-de-ciencias-y-humanidades-unam/pedagogia/aprender-a-mirar-manual/28343373>
- SEP. (1998). Aprender a Mirar. Láminas. México: SEP. <http://portal.seg.guanajuato.gob.mx/comunicacion/APRENDERASER/ARTESGRAFICAS/ARTES%20VISUALES/Aprender%20a%20Mirar%20laminas.pdf>
- OCDE – IPN. (2014). Arte por el arte. Influencia de la educación artística. México: OCDE - IPN. <https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/libros/el-arte-por-el-arte/arte-por-el-arte.pdf>

MATERIALES DE APOYO PARA REALIZAR LA ACTIVIDAD

- Para colorear la obra: “Sueño de una tarde dominical en la Alameda Central” <https://www.pinterest.com.mx/pin/541557923917345268/>
- SEP. (2010). Educación Artística. Segundo grado. México: SEP. <https://historico.conaliteg.gob.mx/H2011P2ED302.htm#page/3>
- SEP. (2010). Educación Artística. Cuarto grado. México: SEP. <https://libros.conaliteg.gob.mx/P4EAA.htm#page/1>
- SEP. (2010). Educación Artística. Quinto grado. México: SEP. <https://libros.conaliteg.gob.mx/P5EAA.htm#page/1>

Práctica Interdisciplinaria 2

Emociones Geométricas

Propósito

Ejercitar el reconocimiento sensorial, simbólico y estético de las figuras geométricas, como fundamento para identificar algunas de sus características formales, evocaciones, usos y relaciones socioculturales; introduciendo, al mismo tiempo, conocimientos formales de geometría básica y su aplicación en el abordaje de principios esenciales de las artes visuales, la arquitectura y el diseño en general, así como de las áreas de lenguaje, literatura y expresión socioemocional.



Sobre el infinito misterio del amar (de la mar), navego. Traigo las velas remendadas, pues sí, ni hablar; heridas han sido por la tempestad. Mas valiente dirijo el timón, en busca de un nuevo hogar.

Ilustración y texto: Carla Patricia Quintanar Ballesteros (2021).

ARTES QUE INTERVIENEN

Artes visuales (dibujo)

Literatura (poesía)

ÁREAS DE CONOCIMIENTO QUE SE ABORDAN

- Desarrollo socioemocional
- Geometría básica y principios de diseño
- Lenguaje y comunicación

MATERIALES PARA DESARROLLAR EN MODELOS A DISTANCIA, VIRTUALES O PRIVILEGIANDO FORMATO DIGITAL

- Computadora.
- Dominio del Power Point, Canva o recurso digital similar, por parte de la figura docente o guía.
- Obra pictórica cubista o modernista para proyectar/ compartir en pantalla.

SABERES TRANSVERSALES QUE SE PROPICIAN

- Observación, percepción, análisis y composición visual.
- Descripción, abstracción y conceptualización.
- Uso de la comparación y la metáfora.
- Principios literarios: metáfora, comparación, lenguaje poético, evocación, creación de imágenes.
- Uso de herramientas informáticas (Power Point, Canva o similares) y redes sociales para la creación de colectividad.

MATERIALES PARA DESARROLLAR EN MODELOS PRESENCIALES O PRIVILEGIANDO FORMATO FÍSICO

- Cartón de caja (reúso) o cartoncillo.
- Colores o pinturas, tijeras o cúter.
- Juego de geometría.
- Pegamento o engrudo.
- Materiales de reúso para crear texturas (tierras, piedritas, pedazos de tela, lijas, ramitas, hojas, estambres, algodón...).
- Obra pictórica cubista o modernista para proyectar, en cromo o libro para mostrar.

DESARROLLO

LA FIGURA DOCENTE O GUÍA:

1.- Prepara una muestra de figuras geométricas en tamaño “grande”. Sea colocando en una hoja de Power Point cada una de las figuras, de modo que se visualicen con claridad al proyectar; o bien, recortadas en cartón grueso de modo que se puedan observar y tocar por todos lados con facilidad y sean resistentes al uso. Las figuras se presentan primero con el contorno negro (grueso) y el centro blanco o neutro; se pueden presentar también en colores diversos. Puede también preparar fracciones o cortes de las figuras a mostrar.

2.- Va mostrando cada figura al grupo, insistiendo en que ninguna respuesta es incorrecta sino que es una apreciación subjetiva, y propicia una lluvia de ideas en plenaria, a través de preguntas detonantes como:

Si esta figura representara una emoción, ¿cuál sería?
¿Por qué? ¿Qué cualidades tiene la figura para compararla con la emoción elegida o a qué se parece?
¿Qué nos recuerda?

Y si combinamos las figuras, las dividimos o las doblamos... Si las analizamos en su símil tridimensional y las tocamos, ¿qué emoción representarían?

¿Cómo se movería un cuadrado a diferencia de un círculo? Y si le cambiamos el color o le ponemos una textura, ¿qué representa? Y si pedimos identificar la figura con valores (éticos, cívicos, laborales o matemáticos), ¿cuáles representaría cada una?

Si la figura fuera un vestuario, una vestimenta, un bolso, sombrero o accesorio de vestir ¿qué sería?

Si la figura fuera un personaje o un monstruo,

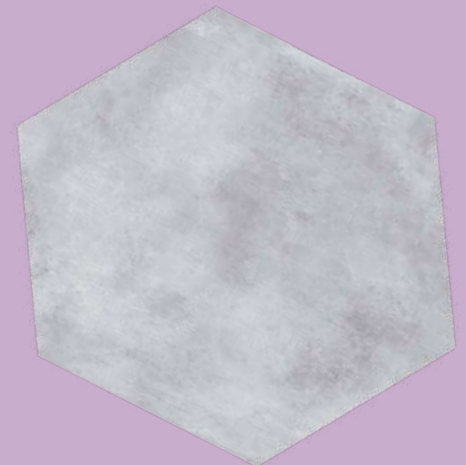
¿cuál sería, cómo sería su carácter, cómo se llamaría, cómo sería su voz?

Si la figura fuera una fruta o un sonido, ¿Cuál sería, a qué sabría, cómo sonaría?

3.- Indica al grupo que, de manera individual, se trabaje la creación de un “dibujo” que cuente una historia o se represente una emoción y donde los personajes, ambientes y emociones estén representados o elaborados a base de figuras geométricas y líneas básicas (ver ejemplo en la portada de la actividad); usando también diversos colores para crear los efectos deseados.

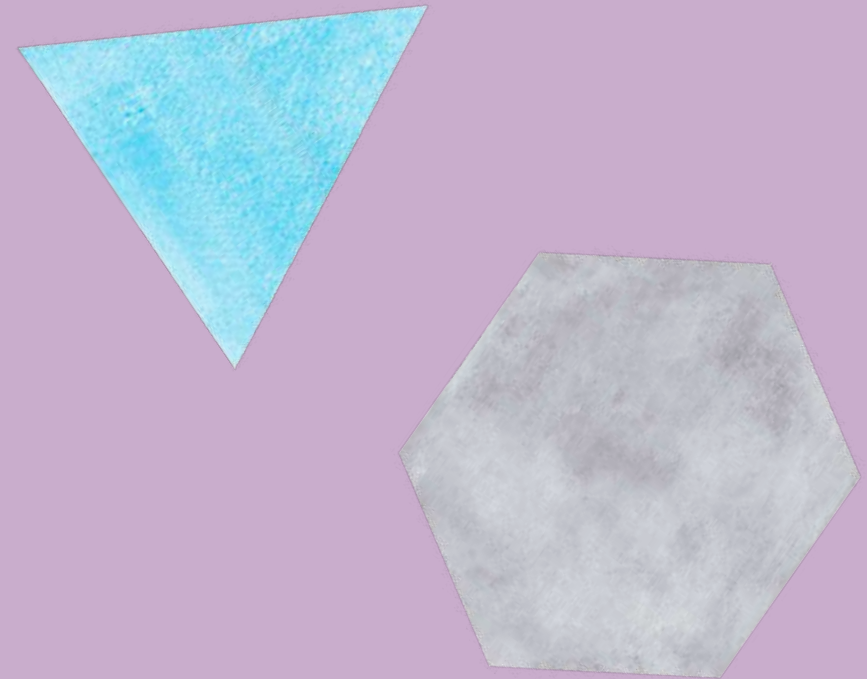
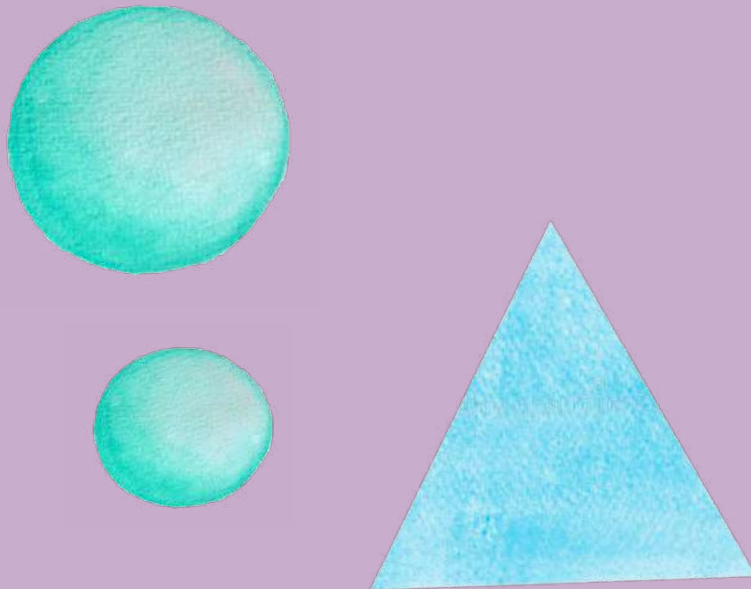
DIGITAL: Usar herramientas de dibujo del icono Insertar-Formas en PP y explorar otras herramientas similares.

FÍSICO y DISCAPACIDAD VISUAL: Recortar o dibujar las figuras para pegarlas en un cartón. Colorearlas y/o adicionar texturas diversas a sus formas, procediendo estudiantes con discapacidad visual a crear igualmente su historia-cuadro táctil (es posible que éstos requieran de moldes en cartón de las figuras o de la adecuación de reglas y escuadras para percibir las medidas al tacto).



4.- Indica al grupo que, a la par de la creación de la obra deberán crear un micro-relato, pensamiento poético o viñeta literaria breve que exprese o complemente las emociones o la historia que el cuadro quiere contar, mismo que podrán compartir al momento de cierre de la actividad. Deberán colocar el texto en el propio cuadro, como parte de éste, como en el ejemplo aquí mostrado. Estudiantes con discapacidad visual pueden perforar un cartoncillo con un alfiler para el efecto, creando una frase o título que cuenta del relato táctil. El texto puede hacerse en procesador de palabras o trabajando caligrafía a mano.

5.- Para despertar la creatividad, muestra el ejemplo de cuadro que se da al inicio de esta práctica (elaborado en Power Point); así como el de obras pictóricas, de álbum ilustrado y poesía. Puedes comentar autores o corrientes de estas obras, basándote en la información de los guiños desde la historia del arte. Recuerda al grupo que se busca asociar las emociones con las características de las formas y los colores.



6.- Al terminar sus creaciones, el grupo montará una galería para presentarlas ante colegas del grupo y, de ser posible, invitados a la misma.

DIGITAL: Pueden montar su galería en redes sociales, elaborar una presentación para videoconferencia o un video colectivo donde las muestren. De preferencia, buscar que se exprese de manera oral el significado de la pieza.

FÍSICO: Montarán la galería en las propias sillas, mesabancos, muros, bancas del salón, la escuela o la comunidad y, de ser posible, cada artista geométrico presentará de manera oral el significado de su pieza en relación con su selección de figuras, colores, composición y texturas. A través de fotografías de sus obras o video, pueden también compartir en redes sociales.

ADECUACIONES POR NIVELES O SITUACIONES

Las adecuaciones se realizarán a partir de los aprendizajes esperados y objetivos de cada nivel educativo, tomando en cuenta cómo se vinculan con otras asignaturas o con un tema de relevancia social.

Preescolar. Trabajan con reconocimiento de formas, colores y emociones básicas; se privilegia el trabajo manual.

Primaria. Trabajan con reconocimiento y principios conceptuales de formas, color, emociones e interrelaciones; pueden combinar con lectura de texto literario para motivar la parte escrita del proyecto. Se sugiere el cuento “Por cuatro esquinitas de nada” de Jerome Ruillier. En primaria alta pueden tratar de emular cuadros de artistas representativos de su localidad o país y tocar algunos elementos de historia del arte.

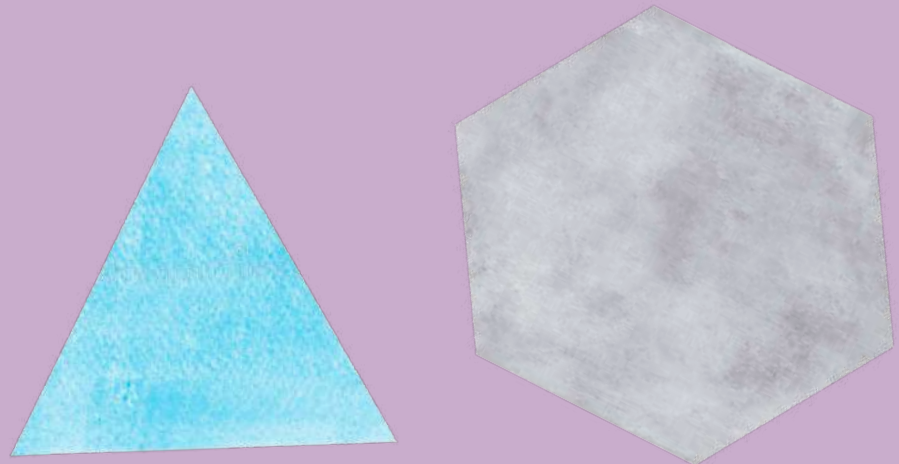
Secundaria. Trabajan con el reconocimiento de áreas y perímetros, teorema de Pitágoras y trigonometría básica. La figura docente puede partir de obras reconocidas para explicar la aplicación de estos principios. Se trabajan emociones relacionadas con la pubertad, temas de socialización y pueden profundizar en la revisión de formas literarias para activar nuevo vocabulario; igualmente pueden comparar sus trabajos o emular los de artistas representativos. Se puede privilegiar el tema de participación responsable en redes sociales.

Media Superior. Con el ejercicio trabajan una introducción a geometría para recuperar conceptos básicos, se privilegia el ejercicio de conceptualización y la abstracción a través del establecimiento de metáforas en relación con la forma y el color, así como profundizando en las

formas literarias y el enriquecimiento del lenguaje técnico y poético. Se puede enfatizar el abordaje de la historia del arte y el cuestionamiento sobre el significado o la emoción que despiertan las piezas; así como relacionarlas con conceptos clave de psicología, ciencias de la salud y biología.

Superior. Como actividad introductoria o de sensibilización hacia conceptos técnicos (geometría), gráficos, estéticos, metafóricos, creativos y socioemocionales básicos. El ejercicio se puede complejizar para solicitar determinadas aplicaciones técnicas o estéticas a la representación. Se vincula con Arquitectura, Psicología, Diseño Gráfico, Literatura, Educación, Pintura, Fotografía, Diseño Industrial, entre otros.

La conciencia de lo que la figura docente quiere lograr es justamente lo que va a dar matices y potencia a cada actividad educativa ¹.



¹ Tomado de la entrevista realizada a la Mtra. Carla Patricia Quintanar Ballesteros, docente especialista en Didáctica, 3 de septiembre de 2021.

GUIÑOS DESDE LA HISTORIA DEL ARTE

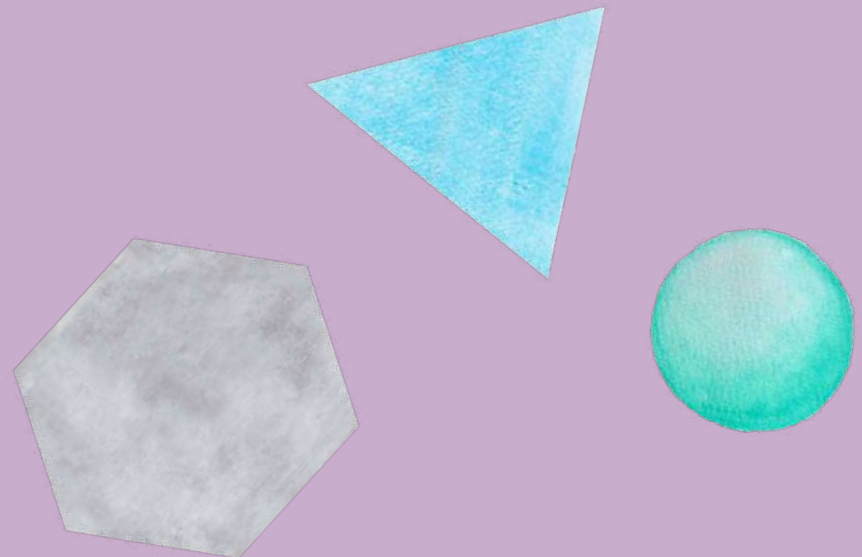
Las primeras manifestaciones del arte geométrico se encuentran en el período Neolítico (5500 a 2500 a.C.) utilizado principalmente para la decoración de vasijas y otros objetos utilitarios. En el arte egipcio, el griego, el romano y el islámico no solo aparece un interés por la esquematización sino que son culturas que avanzaron significativamente en la geometría y las matemáticas. En la Edad Media comienza a trabajarse la proporcionalidad *Ad Triangulum* y *Ad Quadratum* entendiendo, respectivamente, a las figuras del triángulo y del cuadrado como unidad de composición y repetición dentro de un sistema de proporciones.

Con el Renacimiento y la entrada del Humanismo se dio mayor énfasis al rigor geométrico, el cual se observa en repetidas ocasiones como construcción piramidal de la obra, tal y como se observa en *La última cena* de Leonardo Da Vinci. Asimismo, el artista alcanzaría la cumbre geométrica al crear *El Hombre de Vitruvio* (ca. 1490), imagen que muestra la forma humana perfecta en términos de proporción y geometría.

La evolución pictórica llevará a detonar el cubismo con Pablo Picasso, la abstracción geométrica de Wassily Kandinsky, la escuela Bauhaus, las retículas cósmicas de Piet Mondrian, la vinculación del color y la geometría de Joan Miró, y el ritmo de Paul Klee. Asimismo, no debe perderse de vista la perfección que el arte prehispánico desarrollado por culturas como la olmeca, teotihuacana, maya y mexicana, alcanza a partir de los conocimientos aplicados en matemáticas, geometría y astronomía como punto de partida para el levantamiento de centros ceremoniales y complejos enteros. El círculo se observa en los monumentales calendarios, los escudos de guerrero o chimallis, los chalchihuites

que aparecen en códices y decorando la cerámica, e incluso la misma pelota de hule utilizada en el juego ceremonial. La espiral y sus varios significados como metáforas del viento, aire, lluvia que aparecen una y otra vez en los códices, pirámides, estelas, urnas y figurillas. El cuadrado que representa a la tierra y al cultivo; las volutas simples o floridas; el zigzag; y el escalonado son muestra del uso de la geometría.

Con la entrada del siglo XX, la producción artística en Latinoamérica también desarrollaría un lenguaje propio a través de las producciones artísticas de Joaquín Torres García y Manuel Quintana Castillo; mientras que en México destacan como primera generación del arte abstracto y geométrico los pintores Carlos Mérida, Federico Canessi, Luis Ortiz Monasterio, Gunther Gerzso, Mathias Goeritz, Manuel Felguérez, Vicente Rojo, y los escultores Helen Escobedo, Federico Silva, Sebastian y Hersúa. Y en la segunda Ángela Gurría, Jesús Mayagoitia, María Lagunes, Rafael Villar y Jorge Dubon, entre otros.



BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Aravena, C., Henaro, S., Moreno, A., & Smith, B. (2019). *Arte acción en México: Registros y residuos*. Ciudad de México: Museo Universitario de Arte Contemporáneo.
- Barreiro, B. (2015). Psicogeografía y ciudad: Iconografía del urbanismo surrealista. *Ángulo Recto. Revista de estudios sobre la ciudad como espacio plural*, 7(1), 5-12.
- Ballestras Rincón, L.H. (2015). *Las representaciones implícitas en las formas esquemáticas prehispánicas. Un enfoque gráfico comparativo de la cultura material de México y Colombia*. UNAM. <http://www.posgrado.unam.mx/mesoamericanos/uploads/docs/ESQUEMOTICA%20LHB-2016.pdf>
- Eco, U. (2013). *Historia de la belleza*. Barcelona: DeBolsillo/Penguin Random House.
- Gombrich, E.H. (2015). *La Historia del Arte*. NY: Phaidon Press Limited.
- Grosenick, U. (ed.). (2005) *Art Now Vol. 2*. Alemania: Taschen.
- Little, S. (2004). *Ismos para entender el arte*. México: Turner Libros.
- Mundo desconocido. (2020). *La clave secreta del hombre de Vitruvio (Leonardo Da Vinci)*. YouTube. <https://youtu.be/BVeoOIF41FQ>
- Navarro de Zuñiga, J. (2008). *Forma y representación: Un análisis geométrico*. Madrid: Ediciones Akal.
- Popper, F. (1968). *Orígenes y desarrollo del Arte cinético*. NY: Graphic Society.
- Rafols, J.F. (2001). *Historia del Arte*. Barcelona: OPTIMA.
- Ruillier, J. (2004). *Por cuatro esquinitas de nada*. México: Editorial Juventud.
- Ruiz Basto, J. (2019). *Geometría analítica*. México: Patria Educación.
- Tomasini, M.C. (s.f.). *El orden geométrico y la proporción en el arte de la Cultura Olmeca*. Universidad de Palermo. <https://www.palermo.edu/ingenieria/downloads/CyT5/CYT508.pdf>

CRÉDITOS DE AUTORÍA: Carla Patricia Quintanar Ballesteros.

FECHA DE CREACIÓN: Febrero de 2022. Little, S. (2004). *Ismos para entender el arte*. México: Turner Libros.

Mundo desconocido. (2020). *La clave secreta del hombre de Vitruvio (Leonardo Da Vinci)*. YouTube. <https://youtu.be/BVeoOIF41FQ>

Navarro de Zuñiga, J. (2008). *Forma y representación: Un análisis geométrico*. Madrid: Ediciones Akal.

Popper, F. (1968). *Orígenes y desarrollo del Arte cinético*. NY: Graphic Society.

Rafols, J.F. (2001). *Historia del Arte*. Barcelona: OPTIMA.

Ruillier, J. (2004). *Por cuatro esquinitas de nada*. México: Editorial Juventud.

Ruiz Basto, J. (2019). *Geometría analítica*. México: Patria Educación.

Tomasini, M.C. (s.f.). *El orden geométrico y la proporción en el arte de la Cultura Olmeca*. Universidad de Palermo. <https://www.palermo.edu/ingenieria/downloads/CyT5/CYT508.pdf>

CRÉDITOS DE AUTORÍA: Carla Patricia Quintanar Ballesteros.

FECHA DE CREACIÓN: Febrero de 2022.

A large teal hexagon centered on a white background, containing text.

III. PRÁCTICAS **TRANSDISCIPLINARIAS**
DEL ARTE PARA LA EDUCACIÓN

Práctica Transdisciplinar 1

Safari Urbano

“Lo más importante para cualquier artista es aprender a mirar. La poesía siempre nace de una mirada porque los versos, las metáforas, los adjetivos precisos, las palabras mágicas, los juegos y los cambios de sentido son una forma especial de ver el mundo”. (García Montero, 2015, pág. 23).

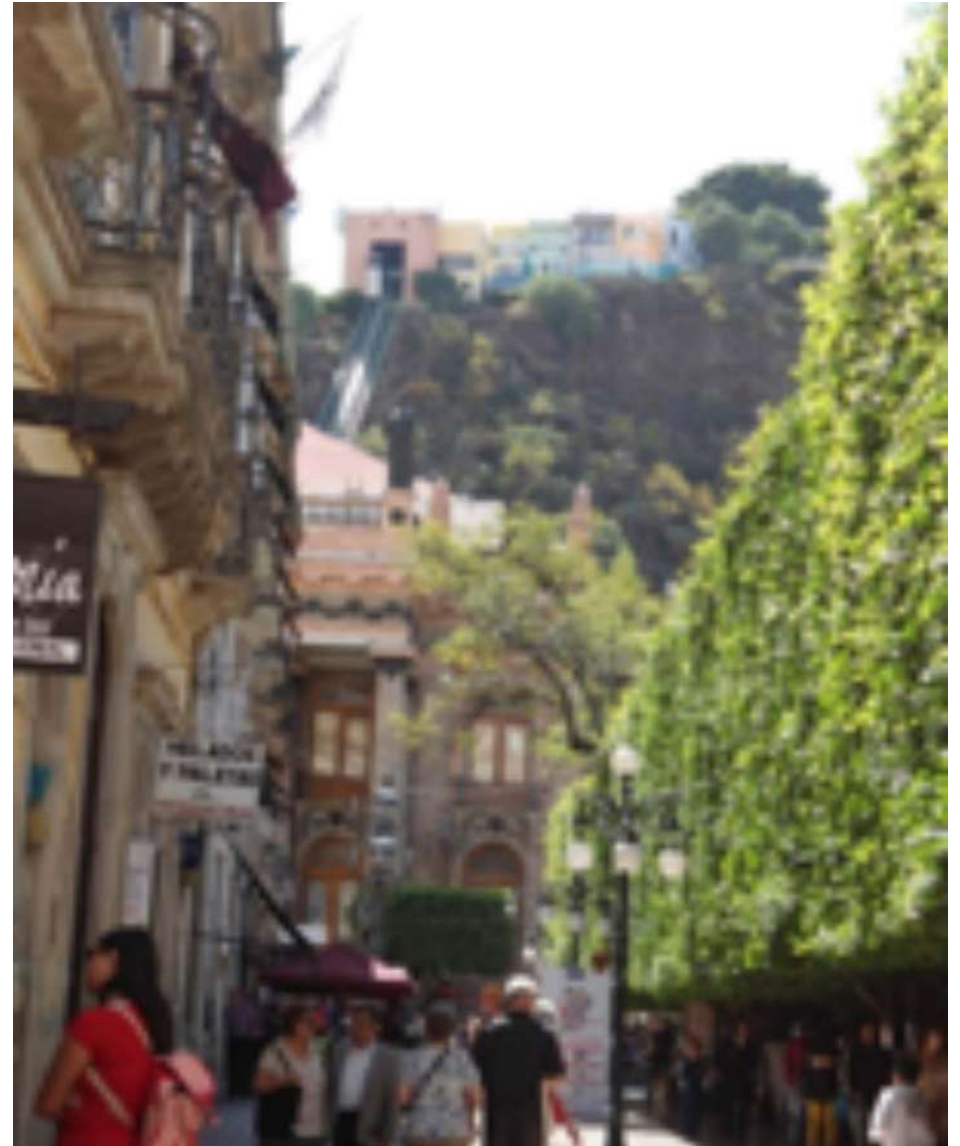


Propósito

Esta actividad pretende ser una invitación a abandonar la forma en la que nos desplazamos cotidianamente, para observar y re-observar el entorno urbano y los espacios arquitectónicos que habitamos; así como detonar la inspiración y la creatividad para hilar historias. Mediante la técnica de la observación dirigida, se estimulará la actividad perceptiva, la reflexión y el análisis de las características encontradas, así como el descubrimiento de relaciones con elementos de distintas asignaturas o campos, evidenciando detalles que comúnmente pasan desapercibidos al observar alguna escena de la vida cotidiana de la ciudad. Las reflexiones obtenidas de la técnica de observación dirigida, serán el pretexto para el desarrollo de la expresión creativa a través de la palabra, mediante el desarrollo de una historia, la cual será representada por medio de una disciplina escénica, en un espacio determinado, tomando como recursos los elementos arquitectónicos que lo conforman.



Crédito fotográfico: Xinhua/Str. (2021). *Personas caminan por una calle, en el Centro Histórico de la Ciudad de México.*
Fotografía recuperada de http://spanish.xinhuanet.com/photo/2021-02/22/c_139756010.htm



Crédito fotográfico: Grimaldo, A.L. (2020). *Mi ciudad.* Fotografía tomada del archivo personal.

ARTES QUE INTERVIENEN

Arquitectura (urbanismo)

Escénicas (teatro)

Literatura (dramaturgia)

ÁREAS DE CONOCIMIENTO QUE SE ABORDAN

- Principios de Arquitectura
- Civismo y ciudadanía
- Matemáticas (forma, espacio y medida)
- Lenguaje y comunicación (expresión oral)
- Investigación
- Educación artística
- Expresión socioemocional

SABERES TRANSVERSALES QUE SE PROPICIAN

- Observación, percepción y apreciación visual y espacial.
- Diálogo colaborativo, debate y argumentación.
- Expresión corporal, espacial, sonora, oral...
- Establecimiento de relaciones espaciales y uso de vocabulario.
- Creatividad, imaginación y expresión para el desarrollo de soluciones.
- Competencias comunicativas al ejercitar los ejes de comprensión (leer, observar, escuchar) y producción (escribir y hablar).

MATERIALES PARA DESARROLLAR EN MODELOS A DISTANCIA, VIRTUALES O PRIVILEGIANDO FORMATO DIGITAL

- Dominio de programas Google maps o Google Earth así como de recursos digitales similares.
- Word (Google Drive).
- Cámara digital/celular.
- Aplicación para videollamadas.
- Computadora.

MATERIALES PARA DESARROLLAR EN MODELOS PRESENCIALES O PRIVILEGIANDO FORMATO FÍSICO

- Libreta de apuntes.
- Lápices, plumas, colores.
- Computadora portátil / tablet / celular con acceso a internet.

DESARROLLO

LA FIGURA DOCENTE O GUÍA:

1. La actividad a realizar implica una expedición o safari urbano para el análisis de un sitio en particular de la ciudad.
2. El sitio será elegido previamente por la figura docente considerando que se cuente con facilidad de arribo, deberá ser de uso público, contar con elementos de equipamiento urbano (edificios, mobiliario urbano, vialidades, banquetas, áreas verdes u otros que permitan el desarrollo de actividades en el espacio público), y ser un punto de afluencia de personas. Se sugiere tomar como referencia los libros: “Tentativa de agotar un lugar parisino” de Georges Perec y “Lecciones de poesía para niños inquietos” de Luis García Montero.
3. La figura docente comunicará al grupo el día, hora, lugar y características de la actividad “safari urbano”.
4. Deberá prepararse al grupo invitándolos a reflexionar acerca de “lo que los estudiantes creen que ven del mundo que les rodea” (Judson, 2018, pág. 18). Las siguientes preguntas guía servirán a la figura docente para detonar la conversación:

Cuando sales a caminar, ¿qué observas?
¿Qué es todo lo que hay para ver a tu alrededor?,
¿alcanzas a verlo todo?
¿Qué es prestar atención al entorno?, ¿cómo puedes percibir lo que hay alrededor?
Esta reflexión puede enlazarse con alguno de los temas vistos previamente en clase.
5. Se formarán equipos con un mínimo de tres integrantes.

Safari urbano (investigación de sitio/modelo presencial)
6. Una vez en el sitio, se darán en conjunto las siguientes instrucciones, mismas que serán ejecutadas por cada equipo:
 - a) Elige con tu equipo una esquina del punto acordado e instálense en un lugar cómodo.
 - b) Durante un periodo de tiempo pactado previamente (mínimo 10 minutos), de forma individual, las y los estudiantes registrarán la mayor cantidad de acontecimientos que tengan lugar en el punto elegido, anotando la hora, los sucesos y la mayor cantidad de detalles posibles. Tal como lo sugiere Perec: “Mi objetivo (...) ha sido más bien describir el resto: lo que generalmente no se anota, lo que no se nota, lo que no tiene importancia: lo que pasa cuando no pasa nada, salvo tiempo, gente, autos y nubes”. (Perec, 1992, pp. 15-16).
 - c) Al finalizar el tiempo, cada integrante del equipo compartirá con sus compañeros sus observaciones, comparando las notas entre ellos. ¿Se parecen sus notas?, ¿todos percibieron los mismos detalles?
7. La figura docente proporcionará al grupo coordenadas o dirección de un punto geográfico, al cual deberán acceder los estudiantes mediante Google Earth o Google maps desde vista de calle para analizar la escena, cada equipo puede trabajar en una libreta o en un mismo archivo de Word en el Drive donde todos los miembros escribirán sus notas. Se sugiere complementar el análisis local con la observación de ciudades de países distintos al propio, para comparar las escenas cotidianas en distintas regiones.

a) Reconstruyendo los hechos. La figura docente determinará un tiempo para que los estudiantes puedan intercambiar ideas y comparar notas entre equipos. Elegirán a algunas de las personas observadas que más llamaron su atención, pueden asignarles nombres e incluso imaginar su carácter y los motivos que les llevaron a estar justo en ese lugar y momento determinados. Se provocará el análisis de las notas recabadas al hacerse preguntas detonantes como: ¿Cuándo se edificaron los edificios observados?, ¿por quién fueron construidos?, ¿por qué las personas que estaban durante el periodo observado llegaron allí?, ¿qué habían hecho antes de su arribo?

b) Se definirá un espacio físico al que llamarán “escenario” para realizar una práctica escénica de improvisación.

c) Por turnos, cada equipo improvisará frente al grupo una historia basada en los hechos observados. Inicia uno de los integrantes y en secuencia los demás irán incorporando elementos para completar la historia. Mientras uno habla, el resto actuará los hechos narrados. Se sugiere incluir elementos escenográficos imaginarios alusivos al espacio considerado “escenario” (ventanas, escalones, iluminación, ventilación, amplitud o estrechez).

Safari urbano (investigación de sitio/modelo digital)

8. Desde la plataforma donde se imparte la clase en línea, el grupo a excepción del equipo que improvisa, apagará sus cámaras y micrófonos, mientras los miembros del equipo construyen y narran su historia. De ser posible, la figura docente solicitará a cada equipo que grabe un video en conjunto, actuando la historia inspirada en los elementos observados durante el safari urbano digital.

ADECUACIONES POR NIVELES O SITUACIONES

Las adecuaciones se realizarán a partir de los aprendizajes esperados y objetivos de cada nivel educativo, tomando en cuenta cómo se vinculan con otras asignaturas o con un tema de relevancia social.

Preescolar. Observación dirigida y reconocimiento de figuras y objetos a partir de la imagen de una escena urbana.

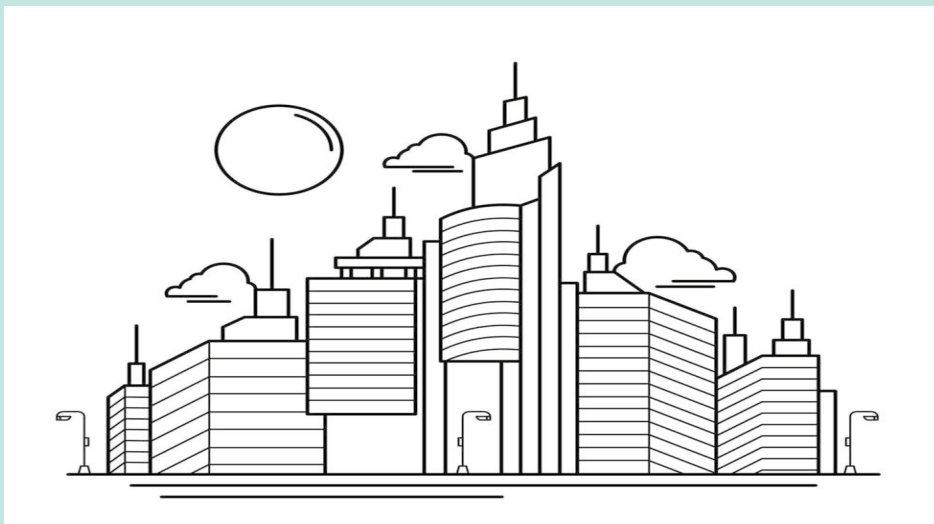
Primaria. Observación de imágenes que representen escenas urbanas para indagar sobre lo que está sucediendo. Comparación con su entorno. Interpretación e improvisación con mímica. En primaria alta, la actividad puede realizarse en sitio y la improvisación puede realizarse con títeres o teatro guiñol, diseñando el escenario y los personajes o haciendo una representación escénica. Se recomienda iniciar la actividad con la lectura *Aprender a Mirar* del libro “Lecciones de poesía para niños inquietos” de Luis García Montero.

Secundaria. Participación en la elección del sitio a visitar fuera de la escuela. Construcción de una historia corta de género libre (comedia, ciencia ficción, drama). Representación frente a grupo mediante un performance o representación escénica. Realización de escenografía y vestuario con materiales reciclados.

Media Superior. Reflexionar sobre el término flaneur: Una especie de arqueólogo aficionado que deambula por la ciudad para descubrir en el presente los rastros del pasado. Aquí se manifiestan las relaciones existentes entre el entorno arquitectónico de la ciudad, los hechos históricos y las representaciones textuales y visuales de recuerdos tanto individuales como colectivos (Tenka, 2012). Leer “Tentativa de agotar un lugar parisino”. Producir un video corto, de un punto de la ciudad, donde se narren los detalles o elementos que cada integrante del equipo logró

captar. Tomar como referencia el documental del productor Richard Copans *TENTATIVE D'ÉPUISEMENT D'UN LIEU PARISIEN* (d'iCi, 2011).

Superior. Analizar los espacios urbanos y la forma en la que se hace uso de los mismos. Realizar una propuesta de intervención para modificar los hábitos y conductas de los usuarios, la cual será representada mediante una maqueta a escala o intervención digital de imágenes. Se vincula con Arquitectura, Diseño Gráfico, Literatura, Educación, Pintura, Fotografía, Diseño Industrial, entre otros.



GUIÑOS DESDE LA HISTORIA DEL ARTE

Convertir en práctica artística el acto de trasladarse de un punto a otro del territorio urbano, tiene sus inicios con el movimiento de vanguardia Dadá, donde las exploraciones urbanas por la ciudad de París se convirtieron en su obra artística. Los Surrealistas continuarían estas prácticas bajo la variante de hacerlo de forma arbitraria e inconsciente

mediante la deambulación. Asimismo, es pertinente incluir el término *artes vivas* que incluye la relación de aquellas manifestaciones artísticas que tienen como principal enfoque al “cuerpo y los procesos creativos que conllevan, tanto en lo individual como en lo colectivo. Esta noción engloba a las artes escénicas (teatro, danza, música, circo) y a las visuales como el arte acción” (Aravena, Henaro, Moreno & Smith, 2019, p. 9). Sus orígenes se remontan a las vanguardias de principios del siglo XX como el movimiento Dadá, Fluxus, Happening, Cage y Kaprow.

Como variación de las prácticas dadaístas y surrealistas, en los años 50 surge en Italia la *Internacional Situacionista* con Guy Debord como su líder, tratándose de una crítica al urbanismo funcionalista y al consumismo capitalista que moldeaba entonces las ciudades. Así surge la psicogeografía, que es el efecto que producen los entornos urbanos sobre el comportamiento de quienes los recorren, dando lugar a distintas y variadas interpretaciones de los espacios urbanos a partir del reconocimiento y apreciación de las personas que los perciben.

En cuanto al análisis urbano desde la psicogeografía, pueden nombrarse como exponentes a los mexicanos Santiago Arau, Luis Antonio Rojas, Jonathan Hernández y Pablo Sigg; sin olvidar a Felipe Ehrenberg, Marcos Kurtycs, Pola Weiss, María (maris) Bustamante, Rocío Bolívar, Víctor Sulser, Mónica Mayer, Lía García y el colectivo SEMEFO, quienes se abocaron a descifrar el entorno desde propuestas lúdico-performativas donde el cohabitar implica observar y ser mirado, reconocer y experimentar el espacio como medio que estimula la creación y la expresión (cotidianidad-entorno-espectáculo), convirtiéndose en territorios de encuentro entre la observación, apropiación del espacio, narrativa y teatralidad.

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Aravena, C., Henaro, S., Moreno, A & Smith, B. (2019). Arte acción en México: Registros y residuos. Ciudad de México: Museo Universitario de Arte Contemporáneo.
- Barreiro, B. (2015). Psicogeografía y ciudad: Iconografía del urbanismo surrealista. *Ángulo Recto. Revista de estudios sobre la ciudad como espacio plural*, 7(1), pp. 5-12.
- Ivarez, M. (2009). Escritura Creativa, Aplicación de las técnicas de Gianni Rodari. *Educere* 13, 83-87. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614571010>
- d'iCi, L. f. (2011). Les films d'iCi. Obtenido de TENTATIVE D"EPUISEMENT D"UN LIEU PARISIEN: <http://www.lesfilmsdici.fr/en/catalog/829-tentative-d-epuisement-d-un-lieu-parisien.html>
- García Montero, L. (2015). Lecciones de poesía para niños inquietos. Bogotá, Colombia: Agenda Cultural, Gimnasio Moderno.
- Judson, G. (2018). Salgamos a caminar el plan de estudios. Caminar, descubrir y encontrar sentido al lugar. San Bernardino, C.A.: Publicación Independiente.
- Mantovani, A., Cortés, B., Corrales, E., Muñoz, J., & Pundik, P. (2017). IMPO, 90 ejercicios de improvisación teatral. Barcelona, España: OCTAEDRO, S.L.
- Perec, G. (1992). Tentativa de agotar un lugar parisino. Rosario, Argentina: Beatriz Viterbo.
- Sánchez, M. C., & Yopez, M. (2015). Taller de Lectura y Redacción I. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (s.f.). Plan y programas de Estudio. Obtenido de Mapa Curricular: <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/index-mapa-curricular2019.html>
- Silvera, C. (2017). Las artes escénicas y la educación infantil: al encuentro de una vía didáctica para el fortalecimiento de actitudes resilientes. *Revista Multidisciplinaria Dialógica*, 14(1), 121-139. Obtenido de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/dialogica>
- Tenka, M. (2012). Vacíos urbanos. Hacer visible lo cotidiano. Buenos Aires, Argentina: Departamento de investigaciones Universidad de Belgrano.
- Venegas, A. (2002). Las artes plásticas en la educación artística y estética infantil. Ciudad de México: Paidós.

CRÉDITOS DE AUTORÍA: Ana Lidia Grimaldo Ramos y Alejandra Martínez Fernández.
FECHA DE CREACIÓN: Febrero de 2022.

Práctica Transdisciplinar 2

Umbrales del Cuerpo

Propósito

Trabajar de manera transversal la sensibilidad creativa, expresiva, comunicativa, sensitiva, emocional, artística, corporal y estética; a través del establecimiento de relaciones y abstracciones sensoriales, emocionales y conceptuales entre la música, el cuerpo y la narración; al producir una puesta en escena de danza de sombras.



Javier Téllez. Teatro de sombras (Shadow Play), 2014. Instalación de cine, proyección de película de 35 mm, 10 m, 56 s. Galería Peter Kilchmann, Zúrich. Recuperada de <https://artishockrevista.com/2018/07/13/javier-telez-teatro-de-sombras/>

ARTES QUE INTERVIENEN

Danza (expresión corporal)

Música (apreciación)

Literatura (relato)

Escénicas (performance)

ÁREAS DE CONOCIMIENTO QUE SE ABORDAN

- Educación Física
- Educación Artística
- Desarrollo Socioemocional
- Lenguaje y Comunicación
- Tecnologías y Física (estudio del comportamiento de la luz)

SABERES TRANSVERSALES QUE SE PROPICIAN

- Colaboración, creatividad y expresión.
- Sensibilidad y apreciación estética.
- Motricidad fina y gruesa.
- Expresión, exploración y aceptación del cuerpo para la expresión.
- Escucha, observación, conceptualización, análisis, síntesis y abstracción.
- Uso de tecnologías y redes para la creación de colectividad y cultura

MATERIALES PARA DESARROLLAR EN MODELOS A DISTANCIA, VIRTUALES O PRIVILEGIANDO FORMATO DIGITAL

- Selección de música.
- Acceso a videoconferencia sincrónica: el grupo cuenta con cámara y audio.
- Dispositivo para fotografía y video.
- Acceso a redes sociales.
- Cuaderno de apuntes.

MATERIALES PARA DESARROLLAR EN MODELOS PRESENCIALES O PRIVILEGIANDO FORMATO FÍSICO

- Selección de música.
- Reproductor de audio y bocinas.
- Sábana, tela o pantalla blanca.
- Ganchos, pinzas de ropa, sujetadores para sostener la pantalla.
- Foco, lámpara dirigible o reflector.
- Aula o espacio a oscuras (pueden cubrir ventanas con telas o papel de reúso).
- Utilería (objetos de apoyo a la puesta).

- Cuaderno de apuntes.

DESARROLLO

LA FIGURA DOCENTE O GUÍA...

1. Prepara su selección de piezas o fragmentos de música (sin letra), que le atraigan por su ritmo, texturas en los sonidos y cambios de velocidad, por su imponente o colorido, incluso por su complejidad o su rareza, por las emociones que le evocan. Con este ejercicio, la figura docente se prepara para dirigir la actividad, que es de corte sensorial, emocional y creativo. Se recomienda música clásica, japonesa, balinesa, prehispánica; música poco común, mística, con historia ancestral o cultural, que invite a la imaginación.
2. Una sesión antes, solicita al grupo que asistan a la siguiente clase con ropa cómoda; pide que lleven una frazada o toalla que puedan colocar en el suelo; así como un cojín, una almohada o similar.

SENSIBILIZACIÓN y PRÁCTICA METODOLÓGICA

3. **PREPARA LA ATMÓSFERA.** Es sustancial crear un ambiente de confianza en el grupo, pues se trabajará con sensaciones y emociones; desde el cuerpo. Habla sobre la importancia de conocer nuestro cuerpo y sentirnos a gusto en él, sobre la belleza del cuerpo, su diversidad de habilidades y expresiones; sobre lo difícil que es para cualquiera desprenderse de las imposiciones sociales para aceptar-nos en nuestras diferencias. Esta práctica sirve también para desinhibirnos frente a un público; una destreza básica para pedir trabajo, solicitar un financiamiento, hacer una exposición de clase, declararse a un amor, socializar con las amistades... Las reglas han

de ser: participación sin miedo, respeto a cada persona, complicidad de grupo y rompimiento de estereotipos.

4. **Primera lectura – RECONOCIMIENTO –.** Pide al grupo que adopten una posición cómoda, recostados en el suelo o sobre la mesa de trabajo, con la instrucción de cerrar los ojos de preferencia y relajar el cuerpo. Indica al grupo que van a leer una pieza musical que no tiene letra, como si de un libro se tratara; para lo cual da tres consignas:

- Escuchar como si la música fuera una emoción, para decir, al final, cuál sería.
- Identificar una sensación que la música produce en nuestro cuerpo y dónde se produce; el docente debe ejemplificar: calor en los brazos, cosquilleo o vuelco en el estómago, calambre en la pierna, tensión en el rostro, incomodidad general en el cuerpo, ganas de moverse, ganas de llorar o reír, sueño...
- No apuntar nada en la primera lectura, no pensar mucho ni tratar de interpretar, no entender la música; sólo escuchar y sentir, confiar en el sí mismo y respetar a los demás (**IMPORTANTE** que el docente genere atmósfera de respeto y confianza).

5. Reproduce una pieza musical.

ESCUCHA EN PRESENCIAL: Lo mejor para este momento, es que el grupo se pudiera acostar en el suelo del salón o buscando la re-significación en el uso de otros espacios escolares que permitan distancia, ventilación y tranquilidad: en salón audiovisual, biblioteca, en un patio techado o jardín arbolado.

INCLUSIÓN EN PRESENCIAL: Para estudiantes con sordera, palpar la bocina para percibir las vibraciones de la música; si se cuenta con bafles, incluso sentarse o recostarse en ellos.

ESCUCHA A DISTANCIA: El grupo deberá permanecer con la cámara encendida, para propiciar la escucha conjunta; po-

drán cerrar los ojos quienes gusten, mirar a un punto ciego, recostar la cabeza sobre los brazos en su mesa de trabajo.

6. Al concluir la pieza, pide a cada integrante del grupo incorporarse un momento para comentar cuál es la emoción que provocó y una sensación que les haya producido. Hace notar la diversidad y las coincidencias en la lectura de cada persona; lo que nos une como seres humanos y lo que nos hace seres únicos. Se recomienda anotar la lluvia de ideas del grupo en un pizarrón u hoja para rotafolios.

7. Segunda lectura – INTERPRETACIÓN –. Indica que escucharán de nuevo la pieza, para leer ahora la historia que cuenta. De nuevo en posición cómoda, pide que identifiquen, igualmente por los sonidos, velocidades, ritmos de la música: lugares, personajes, acciones y atmósferas. Es importante guiar estableciendo algunas interrogantes ante el grupo:

- Si la música fuera un lugar o un paisaje, ¿cuál sería? ¿Es un desierto, el mar, un bosque? ¿Se trata de una ciudad, un palacio, una cabaña, un parque, la escuela?

¿Cómo es el clima? ¿Hace frío o calor? ¿Es húmedo, seco, con viento? ¿Es de día o de noche? ¿Es la mañana o el atardecer?

- Si la música fuera un personaje, ¿quién sería? ¿Es un niño, una joven, un adulto, una anciana? ¿Cómo es su vestimenta? ¿Tiene un tocado o un sombrero en la cabeza? ¿O es más bien un animal, un árbol o un ser fantástico? ¿Tiene cuernos, alas o una larga trompa?

¿Qué hace el personaje? ¿Está de pie, recostado, sentado, arrodillado? ¿Se mueve lento o rápido? ¿Baila, camina, brinca, reza? ¿Transporta algo? ¿Habla con alguien? ¿Qué objetos hay a su alrededor?

-Si la música fuera el ambiente o la atmósfera que se respira alrededor del personaje, ¿dirías que el ambiente es

relajado, tenso, misterioso, agradable, terrorífico, amoroso, angustiante o triste? ¿Cómo se siente o qué piensa el personaje?

8. Pide al grupo que se incorporen para comentar. Es importante que cada participante hable, mientras el docente insiste en afirmar las coincidencias y la diversidad de interpretaciones ante las sensaciones que la música produce... Por eso se dice que la música, y el arte en general, es un lenguaje universal: ahí nos encontramos, ya que si algo nos une como seres humanos es nuestra vulnerabilidad, la fragilidad de la vida y el cuerpo, en nuestra necesidad de ser amados y aceptados, en nuestros miedos y sueños. El docente puede comentar aquí datos del autor o la pieza, su época, cómo se llama la obra; sobre los instrumentos que intervienen o si hay algún dato acerca del sentido que el compositor quiso expresar; para enfatizar cómo es que estamos cerca de los artistas, porque justo ellos intentan expresar el sentir profundo del ser humano.

9. Tercera lectura – RE-CREACIÓN – A DISTANCIA O PRESENCIAL: Pide que en casa, en lo individual, escuchen la pieza y practiquen un movimiento simple que les provoca; levantar los brazos, extender la mano, hacerse bolita, saltar, quedarse quietos...

10. ACTIVIDAD PRESENCIAL. De preferencia en un espacio amplio, pero con cierta privacidad, coloca al grupo en círculo. Hace una dinámica básica de calentamiento y respiración. Con la música de fondo, cada integrante expondrá su movimiento y el grupo le imitará; el docente ha de comenzar dando el ejemplo, hasta culminar la pieza. Invita a seguir el ritmo, la velocidad y la intención que la música marque, así como a que cada quien interprete el movimiento a su manera, dando su toque

personal. Cuidar que los movimientos no sean bruscos, el respeto y el gozo.

PUESTA

11. **A DISTANCIA O PRESENCIAL.** Explica al grupo que realizarán una puesta en escena de una danza de sombras donde interpretarán sólo con movimiento a contraluz la historia que cuenta una pieza musical de su elección. Ejemplifica con videos de profesionales; aun cuando no buscamos la pericia técnica, si queremos motivar a buscar la belleza estética y la creatividad.
12. Presenta al grupo ejemplos de danza de sombra (ver **MATERIALES DE APOYO PARA LA ACTIVIDAD**). Se prefiere inducirlos con piezas profesionales, ya que, aunque no se pretende lograr la “maestría” artística, se busca que el estudiantado logre imágenes estéticas buscando en la sencillez un buen impacto visual y metafórico.
13. De acuerdo con el tamaño, la cohesión y el tiempo del grupo, puede formar equipos o armar una pieza con toda la clase. Da a elegir la pieza, de entre su colección; las reproduce ante el grupo e invita a comentar de manera breve qué dice cada una o la sensación que provoca. El equipo también puede proponer una pieza distinta.
14. Una vez seleccionada la pieza, cada equipo trabaja con la metodología aplicada en la sensibilización: sintiendo y escuchando la escena que narra la música; planteando preguntas sobre las acciones, los personajes, los movimientos. El propio equipo debe pensar qué materiales, utilería, vestuario se necesita; si pueden armar un escenario que sirva a todos los participantes, dónde presentar; con la guía apoyando y sugiriendo siempre. Se escribirá la sinopsis de la historia o las emociones que

narrarán en movimiento de sombras junto con una ficha técnica de la pieza musical.

La fase de creación puede alternarse entre los modelos de **DISTANCIA SINCRÓNICA** para el análisis de la pieza y la escritura de la historia y **PRESENCIAL** para los ensayos de movimiento y armado de escenario.

15. **PRESENTACIÓN.** Se realiza al menos una función ante público. Puede proyectarse la ficha del equipo al final de la intervención o colocarla en un programa de mano. También puede el equipo presentar de forma oral su proceso de análisis, creativo y lo que quisieron expresar.

INCLUSIÓN: Estudiantes con sordera pueden presentar su danza de sombras sin la música y compartir ésta al finalizar con el público oyente. Se toma video para que después puedan apreciar y compartir su trabajo. Es sustantivo empoderar al estudiantado y alentar su templanza.

DISTANCIA: Pueden explorar la aplicación titiritera de Anakule, la cual se basa, por el momento, en los personajes de teatros de sombras de todo el mundo.

DISTANCIA SINCRÓNICA: Se sugiere revisar el sitio web “Cosmonautas. Teatro de sombras” disponible en <https://sombrascosmonautas.com/> donde hay variedad de opciones para realizar desde casa.



ADECUACIONES POR NIVELES O SITUACIONES

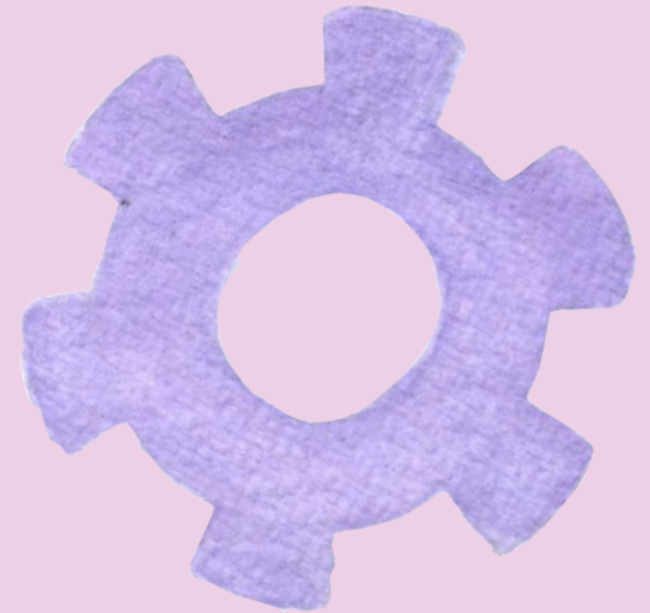
Las adecuaciones se realizarán a partir de los aprendizajes esperados y objetivos de cada nivel educativo, tomando en cuenta cómo se vinculan con otras asignaturas o con un tema de relevancia social.

Esta práctica es de carácter transversal a cualquier nivel educativo, pues fomenta aceptación, aplomo, colaboración, ejercicio del respeto y desarrollo socioemocional. Mas también propicia la resolución de problemas, la toma de decisiones y el trabajo orientado a objetivos. Ejercita habilidades sensoriales, emocionales, conceptuales, analíticas, sintéticas, lingüísticas, manuales, técnicas y tecnológicas. Plantea una metodología para la formación del sentido estético-analítico aplicable a otros objetos de estudio y piezas de arte.

Puede trabajarse con manos, cuerpo entero, una variedad de títeres o formas gráficas. Pueden introducir diálogos o salir de detrás de la pantalla para interactuar con sus sombras frente al público.

Sobre todo al plantear ejemplos e interrogantes -en torno a las sensaciones y emociones primero; a imágenes y conceptos después-, cada docente puede simplificar o complejizar según nivel del grupo.

De manera directa, la actividad aborda propósitos disciplinares de Literatura, Composición y Apreciación Musical, Educación Física, Desarrollo Socioemocional, Teatro, Danza.



GUIÑOS DESDE LA HISTORIA DEL ARTE

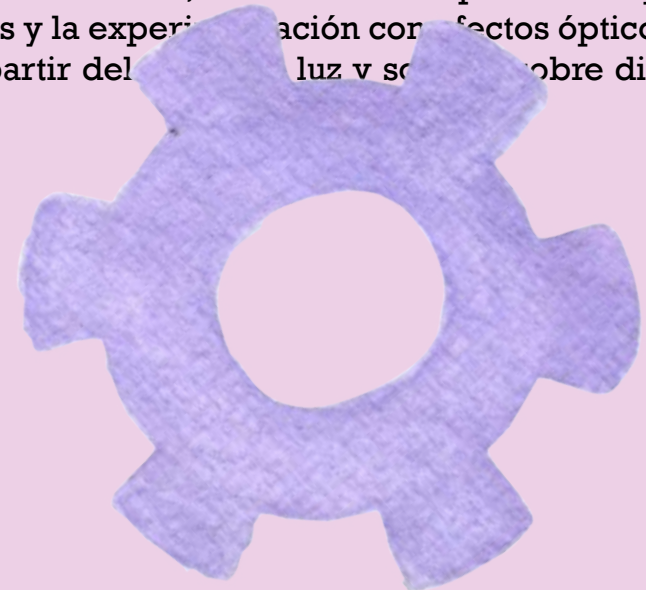
Las relaciones gestadas entre la música, las emociones y el movimiento necesariamente incorporan el fenómeno de la transculturación al incluir las expresiones originadas en Oriente a la visión particular del contexto educativo occidental en el que se accione esta actividad. De ahí que expresiones artísticas antiguas puedan trasladarse y accionarse en la contemporaneidad mediante un hilo conductor que permita expresar y trabajar diversos objetivos de aprendizaje a partir del intercambio de propuestas intelectuales y sensibles. Tal es el caso de la danza de sombras y el teatro de sombras; ambas permiten trabajar contenidos desde la expresión corporal y el cruce disciplinario incorporando tendencias artísticas que van desde el folclore tradicional hasta la innovación mediante el estético y sensible juego de luz y oscuridad cuya función es la resignificación de emociones y atmósferas creadas tras la inversión de la luz por la sombra.

Así sucede con el teatro de sombras, que tiene su origen en el siglo III a.C. en China, y aunque se habla de su sentido mágico-religioso, su función también se extiende al campo educativo y a la transmisión de valores, considerando que en India, Tailandia e Indonesia, el teatro de sombras se caracterizó por difundir la literatura del Ramayana; mientras que en Turquía las temáticas reflejaron problemas de carácter político y social. El teatro de sombras llegaría a Europa de la mano de los evangelizadores jesuitas, alcanzando el éxito en el siglo XVIII gracias a las compañías fambulistas italianas y francesas quienes se presentaban tanto en la corte como en las plazas, incluyendo así las más

ricas y variadas temáticas. Sin embargo, por el carácter de esta manifestación artística no puede separarse la relación de las sombras (siluetas negras) con la fuerza del espíritu, del alma, considerando, además, que sus formas estimulan la imaginación, la creatividad y la fantasía.

En el caso de las producciones contemporáneas, es necesario resaltar la labor del artista venezolano Javier Téllez, quien ha realizado durante la última década proyectos centrados en la reflexión de la historia de la imagen en movimiento para visibilizar a comunidades excluidas (refugiados, individuos con capacidades físicas y mentales diferentes y grupos indígenas), trasladando al teatro de sombras al videoarte y la videoinstalación.

Asimismo se sugiere la revisión del trabajo artístico del mexicano Rafael Lozano-Hemmer (teatro tecnológico, performance); el italiano Fabrizio Corneli (esculturas en miniatura); y el norteamericano Dan Flavin (instalaciones con tubos fluorescentes), quienes a pesar de no especializarse en el teatro de sombras, sí han dedicado parte de su práctica al análisis y la experimentación con efectos ópticos producidos a partir del juego de luz y sombra sobre distintos materiales.



BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Correa, D., Guzmán, I. y Marín, R. (2021). El concepto de transversalidad y su contribución a la educación. *Revista IRICE* (40), pp. 335-356. <https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/article/view/1282>
- Pöppel, H. (2001). La razón transversal. La posición de Wolfgang Welsch en el enfrentamiento entre modernidad y postmodernidad. *Estudios de filosofía*, 24, pp. 33-50. https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudios_de_filosofia/article/view/335659
- EduCaixaTV. (27 de febrero de 2017). La tradición del teatro de sombras_eduCaixa. [video]. https://youtu.be/_zDgJE8PnSE
- Vallejo, R. (16 de mayo de 2014). Teatro de sombras – El lenguaje corporal. [video]. https://youtu.be/u5CP_T887dE
- Sempai, Y. (14 de septiembre de 2015). Teatro sombras humanas japonesas. [video]. <https://youtu.be/JhYIBuX2StE>
- tutearteoficial. (13 de julio de 2011). Teatro de Sombras – El dragón de Li. [video]. <https://youtu.be/B69Sy7itlIM>
- African Guy. (25 de marzo de 2017). How to do a Shadow Dance (look behind the cloth). [video]. <https://youtu.be/gzAUIXu7-pY>

MATERIALES DE APOYO PARA LA ACTIVIDAD

- Ceip SAN JORGE Ef. (2020). Propuesta para EF [Educación Física] en casa: luces y sombras [video]. <https://youtu.be/YYg-EZvVOfM>
- Charlas TEDx. (2015). Artes escénicas de luz y sombras I En TEDxPuraVida [video]. <https://youtu.be/dFODBGvV6IM>
- Campus Virtual ILDG Aprende a Distancia. (2014). Danza de Sombras [video]. <https://youtu.be/x8eOm7EyaXs>
- Euronews (en español). (2014). “Shadowland”, el universo de sombras de Pilobolus – le mag [video]. <https://youtu.be/eeb62taVVaU>
- Hernández, L.F. (2020). Teatro de Sombras-El Rey León [video]. <https://youtu.be/RKPGmq8n808>
- Hola China. (2018). Baile de sombra I CCTV Español [video]. <https://youtu.be/CDW9bPHFO7g>
- Mimetis. (2009). Danza de sombras [video]. https://youtu.be/XmrotyKEs_w
- Naruto Super Sayajin. (2014). Danza de sombras (Reflexión con sombras) [video]. https://youtu.be/EOztvnG-A_k

CRÉDITOS DE AUTORÍA: Carla Patricia Quintanar Balesteros y Alejandra Martínez Fernández.
FECHA DE CREACIÓN: Marzo de 2022.

Esta propuesta es en sí misma un ejercicio metodológico desde la **inter, la multi y la transdisciplinariedad del arte para la educación** en la que se expone una base teórica-conceptual, el abordaje metodológico-didáctico y la puesta en práctica a partir del establecimiento de momentos de reflexión, de análisis y de crítica que, a su vez, permitan solucionar las problemáticas presentadas en el ámbito académico donde se relacionan el arte y la educación. La idea fundamental que subyace en la construcción del **método edUQArte** es fomentar el diálogo inter, multi y transdisciplinario, propiciar procesos creativos e incluir una visión en conjunto para generar **propuestas didácticas** transversales entre el arte y la educación. Así, la metodología del arte para la educación desafía los modos tradicionales de ser, actuar, pensar, sentir, crear e imaginar, mediante planteamientos innovadores y prácticas que invitan a contextualizar lo aprendido y a generar nuevas formas de observar y accionar nuestro entorno en consonancia con la realidad educativa universitaria actual.



Inter, multi y transdisciplinariedad del arte para la educación. El método edUQArte. Propuestas didácticas del arte para la educación se alojan en el Repositorio Digital de la Cultura Artística (ReDCA), Facultad de Artes, Universidad Autónoma de Querétaro, 2023.