

Artículo de Investigación

La educación cultural y artística en foco según las percepciones de futuros docentes

Cultural and arts education in focus according to the perceptions of future teachers

Mónica Oliveira¹: Universidade de Lisboa, Portugal.

smo@esept.pt

Carol Gillanders: Universidade de Santiago de Compostela, España.

carol.gillanders@usc.es

Fecha de Recepción: 10/05/2024

Fecha de Aceptación: 03/07/2024

Fecha de Publicación: 18/07/2024

Cómo citar el artículo (APA 7^a):

Oliveira, M. y Gillanders, C. (2024). La educación cultural y artística en foco según las percepciones de futuros docentes [Cultural and arts education in focus according to the perceptions of future teachers]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-14. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-333>

Resumen:

Introducción: La educación cultural y artística impacta en la conciencia cultural, apreciación del patrimonio, creatividad, sensibilidad y habilidades interpersonales y emocionales. Este estudio busca identificar las prácticas culturales de futuros docentes y su percepción sobre la importancia de integrar la educación cultural y artística en la educación primaria. **Metodología:** Se realizó un estudio descriptivo con 107 estudiantes de España y Portugal, utilizando una encuesta mixta de 25 ítems para analizar sus percepciones. **Resultados:** Los resultados muestran una escasa participación en la vida cultural y artística, aunque se reconoce la necesidad de integrar la educación cultural y artística en la educación primaria. **Discusión:** Existe una incongruencia entre las creencias y las acciones personales, ya que, a pesar de valorar la educación cultural y artística, los estudiantes participan poco en actividades culturales. **Conclusiones:** Es crucial fomentar una mayor coherencia entre creencias y comportamientos, promoviendo una implicación más activa en actividades culturales para mejorar la integración de la educación cultural y artística en la educación primaria.

¹ Autor Correspondiente: Mónica Oliveira. Universidade de Lisboa (Portugal).

Palabras clave: artes; competencias; cultura; educación cultural y artística; estudio descriptivo; formación inicial del profesorado; percepción docente; proyectos artísticos.

Abstract:

Introduction: Cultural and artistic education impacts cultural awareness, heritage appreciation, creativity, sensitivity, and interpersonal and emotional skills. This study aims to identify the cultural practices of future teachers and their perception of integrating cultural and artistic education in primary education. **Methodology:** A descriptive study was conducted with 107 students from Spain and Portugal using a mixed survey of 25 items to analyze their perceptions. **Results:** The results show low participation in cultural and artistic activities, although the need for integrating cultural and artistic education in primary education is recognized. **Discussion:** There is an incongruence between beliefs and personal actions, as students value cultural and artistic education but participate little in cultural activities. **Conclusions:** It is crucial to foster greater coherence between beliefs and behaviors, promoting more active involvement in cultural activities to enhance the integration of cultural and artistic education in primary education.

Keywords: arts; competencies; culture; cultural and arts education; descriptive study; initial teacher education; teacher perception; arts projects.

1. Introducción

Los enfoques y prácticas de la educación cultural y artística han variado a lo largo de las diferentes décadas. Ya desde principios del siglo XX, destacadas figuras como John Dewey (1902-1971) abogaron por una educación en la que las artes ocupasen un lugar relevante, con el fin de desarrollar habilidades críticas y creativas en los estudiantes. En su obra seminal, *El Arte como experiencia* (1949), se plantea la experiencia como un punto de partida fundamental criticando “la compartimentalización típicamente moderna; (...) el rechazo de la visión que concibe al objeto de arte separado de la experiencia; (...) su oposición a la concepción del arte como objeto de museo” (Campeotto y Viale, 2021). Desde la propia UNESCO se promovió la integración de la educación artística en los currículos escolares, resaltando su papel fundamental en el desarrollo integral de las personas (EACEA, 2010). Ya en 1980, en la *Recomendación relativa a la condición del artista*, se subrayaba la importancia de la educación artística para el desarrollo cultural, y la necesidad de proteger profesional, social y económicamente a los artistas. A comienzos del siglo XXI, la UNESCO organizó varias conferencias e iniciativas sobre el tema, destacando *La Hoja de Ruta para la Educación Artística* de 2006, en la que se recalca la importancia de integrar las artes y la cultura en los sistemas educativos para fomentar la creatividad, la innovación y el entendimiento intercultural. Posteriormente, en 2010, la UNESCO enfatizaba la importancia de una educación artística como promotora del pensamiento creativo, de la concienciación patrimonial y del desarrollo de las habilidades sociales y emocionales (Urpí y Costa, 2012). En la última *Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la educación cultural y artística* celebrada en Abu Dhabi (2024), se subraya la necesidad de conjugar la educación con la cultura, ofreciendo un nuevo marco, ya que “la educación cultural y artística suelen ser ámbitos separados que se abordan como áreas políticas diferentes” (p. 8). Estas concepciones requieren adaptar las líneas de actuación en los diferentes niveles educativos y, en particular, en la formación inicial del profesorado.

Las realidades tan dispares debido al bagaje y a las trayectorias personales, la falta de formación específica o formación claramente insuficiente, y la percepción de los propios docentes de no sentirse preparados para integrar la educación cultural y artística en sus prácticas, no favorecen su promoción en el currículo escolar. Esto sucede en diferentes partes del mundo. A modo de ejemplo, incluimos la afirmación de García Ríos (2005), que señala que

en el contexto colombiano, “los profesores de arte en la educación básica, al no tener formación específica en el área, ya que generalmente son licenciados en otros campos de conocimiento, no se sienten realmente preparados para orientar dicha asignatura” (p. 85). Como señala Franco-Vázquez (2015), “para conseguir un adecuado desarrollo artístico se necesita la firme y la activa intervención de personas con una formación especializada” (p. 28). Además, debe tenerse presente que existen dos perspectivas contrapuestas sobre la educación artística: por una parte, una enseñanza de las artes que apuesta por un propósito eminentemente práctico y que implica la creación de objetos o el dominio de una técnica, y, por otra parte, una disciplina que fomenta habilidades expresivas, analíticas, críticas y reflexivas a través de realizaciones artísticas. La primera visión ha contribuido a la “minusvaloración social de la materia” (Morales y Chacón, 2018, p. 528).

De acuerdo con el informe sobre *Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa* (EACEA, 2010), la educación artística reporta amplios beneficios para el desarrollo de las competencias transversales que deben adquirir las personas, entre las que destacan la creatividad, y la sensibilidad cultural y artística. Sin embargo, a pesar del reconocimiento de su importancia en las políticas europeas, su presencia en el currículo escolar es mínima, y las artes tienen “un menor estatus que las matemáticas y la ciencia” (p. 9). Casi quince años más tarde, la situación sigue siendo similar y existe una concepción que no apoya su inclusión en el horario escolar, repercutiendo negativamente en su oferta. En la *Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la educación cultural y artística* (2024), se afirma que, aunque existe una mayor conciencia sobre el impacto positivo de ésta, “la formación del profesorado y su retención en la educación cultural y artística sigue siendo una dificultad común a la que se enfrentan países de todas las regiones” (p. 9). Son varias las voces que alertan de esta situación, como es el caso de Blanco y Cidrás (2019), que señalan que las artes tienen en España “una presencia residual” (p. 14) en el sistema educativo, enfatizando la escasa inclusión de la educación artística en el currículo. Pareciera que, aún hoy en día, sigue siendo necesario justificar la presencia de la educación cultural y artística en la vida de los jóvenes estudiantes.

El informe promovido por la Comisión Europea titulado *Special Eurobarometer 466. Cultural Heritage* (2017), presenta datos sobre la participación en actividades culturales y percepciones sobre la importancia y el interés sobre el patrimonio cultural en diferentes países. La información aportada no es reconfortante, observándose una brecha entre los países del norte de Europa y los del Sur. Por ejemplo, relacionado con la visita a museos, monumentos o participación en diferentes eventos (conciertos, festivales, etc.), un 50 % de participantes holandeses o suecos señaló afirmativamente que sí participaba en este tipo de actividades, mientras que este porcentaje bajó hasta 17-19 % en el caso de participantes de las regiones de Portugal o Italia. En cuanto a actividades como baile o música tradicional, solo un 24 %, 21 % y 5 % de participantes suecos, finlandeses y portugueses, respectivamente, afirmaron participar en este tipo de actividades. Como se puede observar, los porcentajes no son alentadores. Las instituciones educativas tienen un papel fundamental en la promoción de la concienciación, sensibilización y valorización de los beneficios de la participación en actividades culturales y artísticas a lo largo de la vida. Contamos con diversos estudios e informes que avalan este tipo de actuación, como los trabajos de Bamford (2009), Deasy (2002), Ewing (2010) o Fiske (1999). También diferentes autores subrayan la importancia de la participación en actividades, talleres y proyectos artísticos durante su educación, como potenciadores de un mayor involucramiento en actividades culturales y artísticas a lo largo de la vida, entre otros beneficios. Así se señala en el informe *Arts Education: An investment in quality learning* (Karsgaard, 2023), cuando se afirma que “el aprendizaje de las artes impacta positivamente el aprendizaje en formas que son relevantes tanto para los resultados académicos como no académicos” (p. 4).

La participación en prácticas artísticas situadas ofrece oportunidades de experiencias ético-estéticas, creativas y sociales, por lo que no debería ocupar espacios marginales dados los amplios beneficios que reporta en la formación integral de las personas (Gómez, 2014). Apoyan estos postulados diferentes autores como Saura (2015) o Karsgaard (2023). El potencial de la educación artística es extraordinario, permitiendo que a través de esas experiencias el alumnado pueda darle sentido al mundo y a sus relaciones con los demás, a la vez que desarrolla habilidades y actitudes que pueden traducirse en una mayor implicación en la vida cultural de su comunidad. Por medio de la participación en actividades artísticas, se promueve el desarrollo de la creatividad y de la inteligencia emocional de los individuos, y se favorece una actitud más comprometida y reflexiva (Hoffmann e Ivcevic, 2022). Por otra parte, los proyectos interdisciplinarios se nutren de diferentes campos. Se pueden aprovechar las potencialidades de las artes para enriquecer el aprendizaje, fomentar la creatividad y promover una comprensión más profunda y holística de los temas abordados. De acuerdo con Saura (2015), “la experiencia artística en las aulas muchas veces funciona como eje transversal en proyectos de trabajo. Favorece la participación y la implicación del alumnado y posibilita el trabajo interdisciplinar con otros ámbitos curriculares” (p. 774).

Teniendo presente, por tanto, las potencialidades de las prácticas artísticas en la formación inicial del profesorado, planteamos como objetivo general de este estudio conocer las percepciones del alumnado universitario relacionadas con su participación en la vida cultural y artística de su entorno, y sus creencias sobre la importancia de la educación cultural y artística en la educación primaria.

2. Metodología

Este estudio descriptivo, de naturaleza mixta, se realizó a través de un cuestionario *online*. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2006), los estudios descriptivos recolectan información a fin de detallar los atributos y características de aquello que se investiga, es decir, “describe tendencias de un grupo o población” (p. 103). El cuestionario, organizado en tres bloques, constó de 25 ítems, de los cuales doce preguntas fueron de respuestas abiertas. Según Rodríguez, Gil y García (1999), a través de los cuestionarios se puede proceder a la “exploración de ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad” (p. 185). Fue validado por jueces expertos en Didáctica de la Expresión Plástica y Didáctica de la Expresión Musical, y se administró a 107 sujetos de una universidad gallega y de otra portuguesa, quienes participaron de forma voluntaria, comprendiendo la finalidad del estudio y cubriendo el consentimiento informado antes de responder. Fueron seleccionados por muestreo intencional. Como afirman Cohen, Manion y Morrison (2007), en este tipo de muestreo los sujetos reúnen un criterio específico, en este caso, ser estudiantes de los primeros cursos del Grado de Maestro/a en Educación Primaria. Los cuestionarios fueron cubiertos *in situ* en presencia de una de las investigadoras y de un docente colaborador. En la Tabla 1 se detallan los datos identificativos de los participantes.

Tabla 1.*Datos de los participantes*

Identificación		Oporto (Portugal)	Galicia (España)
Género	Femenino	52	38
	Masculino	2	14
	Otro	0	1
Edad	Entre 18 y 22 años	51	47
	Entre 23 y 27 años	2	5
	Entre 28 y 32 años	1	0
	Más de 33 años	0	1
Curso	Segundo	53	48
	Matriculado en varios cursos	1	5

Fuente: Elaboración propia (2024).

En cuanto al análisis de datos, se realizó una aproximación comparativa descriptiva, ya que así se “describe similitudes y disimilitudes, [se] trabaja con el presente siendo su despliegue horizontal, [se] compara objetos que pertenecen al mismo género, se basa en el criterio de homogeneidad y por ende se diferencia de una mera comparación” (Tonon, 2011, p. 11). Por una parte, se incluyen representaciones gráficas-cuantitativas con la finalidad de permitir un anclaje visual global, y, por otra, el análisis de las respuestas dadas de carácter abierto, en el que se ofreció a los participantes la oportunidad de utilizar su propio lenguaje, lo que posibilita identificar los pensamientos compartidos y la profundización de los detalles (Morales y Chacón, 2018).

3. Resultados

Los resultados se presentan organizados en dos ejes: el primero describe las percepciones de los participantes sobre la integración de las artes en su vida cotidiana; el segundo, la percepción sobre la importancia de la educación cultural y artística en la formación inicial del profesorado.

3.1. Percepciones sobre la integración de las artes en la vida cotidiana

En relación con las percepciones sobre la integración de las artes en las propias vidas cotidianas, los resultados no son alentadores. La gran mayoría de los participantes no acude o acude muy poco a museos y/o exposiciones.

Tabla 2.

Percepciones relativas a la asistencia a museos y/o exposiciones, teatro y conciertos (en %)

Tipo de evento cultural		Oporto (Portugal)	Galicia (España)
Museos y/o exposiciones	Nada	27,8	19,0
	Poco	66,7	79,0
	Bastante	5,6	2,0
	Mucho	0,0	0,0
Teatro	Nada	50,0	58,0
	Poco	44,4	36,0
	Bastante	3,7	6,0
	Mucho	1,9	0,0
Conciertos	Nada	7,4	8,0
	Poco	38,9	42,0
	Bastante	40,7	47,0
	Mucho	13,0	4,0

Fuente: Elaboración propia (2024).

Como puede observarse en la Tabla 2, hay leves diferencias entre los dos grupos estudiados. En el contexto portugués, el 66,7 % (n=36) percibe que va poco y el 27,8 % (n=15) nada, mientras que en el contexto gallego, el 79 % (n=42) afirma acudir poco y el 19 % (n=10) nada. Estas cifras son más desalentadoras aún, si cabe, cuando se analizan las respuestas sobre la asistencia al teatro. Aquí los números se disparan: el 50 % (n=27) y el 44,4 % (n=24) de los participantes portugueses acude nada o acude poco, mientras que el 58 % (n=31) y el 36 % (n=19) de los participantes gallegos no acude o acude poco al teatro. Es decir, el 94 % no frecuenta o asiste poco a ver espectáculos teatrales. En el caso de la asistencia a conciertos, la perspectiva mejora notablemente, encontrándose respuestas más positivas. En el contexto portugués, el 40,7 % (n=22) y el 13 % (n=7) asiste bastante o mucho, mientras que en el contexto gallego los porcentajes obtenidos son el 47 % (n=25) y el 4 % (n=2) respectivamente.

Entre las razones aducidas para no asistir a los diferentes tipos de eventos culturales se encuentran, sobre todo, la falta de hábito, de tiempo y de interés. Por ejemplo, en palabras de una participante: “No encuentro exposiciones u obras que me llamen la atención, y tampoco me informo demasiado” (E7). Es interesante resaltar el análisis que realiza otra de las participantes: “Os concertos é algo que frequento mais por causa dos artistas e da música ser algo tão presente no dia a dia. Já as exposições os teatros, são algo que não é tão falado e por vezes não é muito explorado, logo não vamos crescendo com essa curiosidade e com essa vontade de experimentar, o que leva a que agora não seja algo frequentado” (P44).

En cuanto a la participación activa en grupos artísticos (ya sean musicales, teatrales, de pintura, danza o de otro tipo), los resultados sugieren una distribución más equilibrada entre la no pertenencia y el involucramiento en actividades artísticas realizadas en grupo en el presente o en el pasado. En la tabla 3 se presentan los datos que revelan que el 50 % (n=27) en el contexto portugués y el 40 % (n=21) en el contexto gallego nunca pertenecieron a un grupo con fines artísticos, mientras que el 11,1 % (n=6) y el 17 % (n=9) del contexto portugués y gallego, respectivamente, en la actualidad participan activamente en un grupo artístico, y el 38,9 % (n=21) y 43 % (n=23) en algún momento formaron parte de algún grupo de música, teatro, danza, pintura o de otro tipo.

Tabla 3.

Percepciones sobre la pertenencia o no a grupos artísticos (en %)

	Oporto (Portugal)	Galicia (España)
Sí, en estos momentos pertenezco a un grupo	11,1	17,0
No, pero en años anteriores sí pertenecí	38,9	43,0
No, nunca pertenecí a un grupo	50,0	40,0

Fuente: Elaboración propia (2024).

Entre los grupos que se mencionan, se encuentran grupos de danza clásica, contemporánea, de salón, danza área, *Kappa dance*, bandas de música, orquestas de conservatorio, grupos de música y baile tradicional, una tuna, actividades de pintura y grupos de teatro.

Con referencia a sus percepciones sobre el fomento del interés por las diferentes artes durante su infancia, a pesar de los resultados anteriores, la mayoría sí aprecia que las instituciones escolares promovieron su interés en ellas. En el caso portugués, el 64,8 % (n=35) afirma que sí, mientras que el 20,4 % (n=11) y 14,8 % (n=8) respondió que no o que no sabría decirlo, respectivamente. Por otra parte, en el contexto gallego, los datos presentan algunas diferencias, ya que solo el 32 % (n=17) percibe que sí, mientras que el 28 % (n=15) y 40 % (n=21) afirma que no o que no sabría decirlo, respectivamente. Según recuerdan, este fomento se realizaba mediante visitas a museos, al teatro, al cine o a conciertos, a través de invitaciones a participar en grupos artísticos o en actividades culturales, visitas de estudio, o en la participación en los festivales de los propios centros educativos. Así lo expresa una de las participantes: “En clases de plástica y de música siempre nos hablaban de la importancia de estas distintas disciplinas de arte en varios aspectos de la vida. Por ello, siempre en el colegio nos involucraban a realizar diversas actividades plásticas y musicales” (E2). También se mencionan algunos aspectos negativos y llama mucho la atención las razones que se exponen. Por ejemplo, se afirma que “Sempre me foi dito no ensino pré escolar que as artes não iam servir para nada na vida” (P12), o “lo ponían todo orientado a notas y siempre buscaban la perfección y la copia” (E2), y, “en plástica, las actividades eran aburridas, sin más, no se promovía mucho el interés por el arte. Además, era una asignatura de una hora semanal que la daba gente que no era profesional ni estaba formada en fomentar el gusto por las artes” (E12).

Respecto a sus percepciones sobre el acceso a actividades extraescolares relacionadas con las artes, también la mayoría percibe que las instituciones escolares se lo facilitaron mediante la oferta de diferentes tipos de actividades como danza, música, teatro o artes visuales. En el caso portugués, un 50 % (n=27) afirma que sí, mientras que un 31,5 % (n=17) y 18,5 % (n=10) percibe que no o que no sabría decirlo, respectivamente. Por su parte, en el contexto gallego los datos son muy similares, percibiendo el 51 % (n=27) que sí se le ofrecieron oportunidades para participar en actividades extraescolares en el propio centro escolar, mientras que un 30 % (n=16) y un 19 % (n=10) afirma que no o que no sabría decirlo, respectivamente. Entre las actividades extraescolares que se organizaban se encuentran actividades de danza, teatro, música, coro, pintura o concursos de talentos. De acuerdo con una de las participantes, “durante mi infancia muchas de estas actividades fueron promovidas por instituciones como la AMPA [Asociación de Madres y Padres de Alumnos]” (E23).

Por último, en este bloque se les preguntó sobre el papel de las familias en la promoción del interés por las diferentes artes. Los datos son similares al rol de las instituciones escolares descrito anteriormente, aunque el porcentaje sube levemente en el contexto portugués en el caso afirmativo. Es decir, un 59,3 % (n=32) percibe que su familia promovió su interés por las artes, mientras que un 27,8 % (n=15) y un 13 % (n=7) percibe que no o que no sabría decirlo, respectivamente. Por su parte, en el contexto gallego, la mayoría –un 53 % (n=28)- afirmó que sí, mientras que un 21 % (n=11) y un 26 % (n=14) afirma que no o que no sabría decirlo, respectivamente. Entre las formas utilizadas para promover el interés, destacan las visitas al teatro y a los museos, la inscripción en actividades de baile, canto, pintura, dibujo o música y las reuniones familiares en las que se cantaban villancicos. Así lo expresa una de las participantes: “apoyándome para ir a varias actividades y ver si me gustaban para seguir y si no, no continuar” (E22).

3.2. Percepciones sobre la importancia de la educación cultural y artística en la formación inicial del profesorado

Con referencia a lo que significa la educación artística para los participantes, las respuestas fueron muy variadas. En la tabla 4 se agrupan siguiendo la tipicidad descrita por Morales y Chacón (2018). Por tanto, las respuestas a qué es para ti la educación artística incluyen una visión práctica para adquirir habilidades técnicas o conocimiento histórico, un espacio para la expresión y la creatividad, una visión del aprendizaje más integral que favorece el conocimiento personal y del mundo, una herramienta para trabajar otros tipos de contenidos, una oportunidad para conocer las cualidades innatas de los estudiantes escolares, una materia específicamente relacionada con las manualidades y respuestas en blanco. Añadimos a estas categorías dos opciones más, una referida a la identificación de la educación artística únicamente con las artes plásticas y otra opción con las respuestas que no encajaban con las categorías identificadas por los autores anteriormente mencionados, incluyendo en esta opción el uso de adjetivos para definir la educación artística, como “es inspirador” (P46), “es inexplicable” (P7), así como la perspectiva que enfatiza el fomento del interés por las artes, educar en las diferentes artes, o, simplemente, las respuestas que la consideran “es arte” (por ejemplo, en palabras de una estudiante: “a educação artística é arte, criar” (“la educación artística es arte, crear”) (P50), o respuestas que simplemente afirman: “es arte”). En el caso de las respuestas múltiples (es decir, que las respuestas de un mismo estudiante correspondieran con varias opciones), se contabilizaron en más de una categoría.

Tabla 4.

Significado de la educación artística (en %)

Tipo de enfoque	Oporto (Portugal)	Galicia (España)
1. Visión práctica para adquirir habilidades técnicas o conocimiento histórico	7,4	16,9
2. Un espacio para la expresión y la creatividad	33,3	22,6
3. Un aprendizaje más integral que favorece el conocimiento personal y del mundo	5,5	5,6
4. Una herramienta para trabajar otros tipos de contenidos	3,7	0,0
5. Una oportunidad de conocer las cualidades innatas de los estudiantes escolares	0,0	0,0
6. Una materia específicamente relacionada con las manualidades	0,0	0,0
7. Identificación de la educación artística	3,7	1,8

únicamente con las artes plásticas		
8. Categoría “varias” (fomento del interés en las artes, educar en las diferentes artes, o, simplemente, es arte)	57,4	26,4
8. Respuestas en blanco	0,0	26,4

Fuente: Elaboración propia (2024).

De las diferentes categorías, la opción “varias” fue seleccionada por la mayoría de los participantes portugueses, mientras que en el caso gallego, tanto esta categoría como las respuestas en blanco obtuvieron los mismos porcentajes (26,4 %). Esta elección fue seguida por la visión de la educación artística como un espacio para la expresión y la creatividad. En esta categoría se incluyeron afirmaciones como “para mí es el fomento del gusto por el arte y de su apreciación en la vida diaria, es ayudar a que el alumnado se exprese mediante el arte” (E22).

Respecto a la importancia de integrar la educación artística en la enseñanza básica, el 98 % de ambos contextos afirma que sí lo es. En el caso portugués, el porcentaje restante no lo tiene claro y responde “tal vez”, mientras que en el contexto gallego, un participante señala que considera importante realizar “una introducción, pero no es necesario profundizar en ellas. Prefiero que cada uno explore sus gustos” (E42). De acuerdo con sus percepciones, son varios los motivos por los que es importante. Por una parte, porque es una disciplina más. Por otra parte, porque permite desarrollar la imaginación, la creatividad y un pensamiento más crítico, porque promueve el desarrollo de la capacidad de expresión, la sensibilidad estética y las habilidades de comunicación, y porque permite educar en valores.

En relación a la pregunta sobre las competencias que desarrolla la educación artística para su perfil profesional como futuro/a educador/a-maestro/a, seguimos las categorías ofrecidas por Morales y Chacón (2018), que se muestran en la tabla 5, a la que añadimos en la categoría 6 “desarrolla la capacidad de trabajar en equipo”, las respuestas que enfatizan que desarrolla la capacidad de “aprender a aprender”; en la categoría 3, centrada en el conocimiento de la historia del arte, incluimos las respuestas que simplemente mencionan el “conocimiento” sin especificar a qué se refieren (“amplia varios conocimientos”); también añadimos una nueva categoría, que señala que les aporta conocimiento para crear o proponer actividades (“actividades divertidas”, “actividades dinámicas”, “actividades interesantes”, “actividades diferentes”, “realización de actividades”); y, por último, añadimos la opción de “no sé responder”.

Tabla 5.

Competencias que desarrolla la educación artística para su perfil profesional (en %)

Tipo de enfoque	Oporto (Portugal)	Galicia (España)
1. Mejora la técnica artística	7,4	0,0
2. Fomenta la creatividad, la imaginación y la libre expresión de sentimientos	53,7	30,1
3. Potencia la adquisición de cultura artística	12,9	13,2
4. Desarrolla la capacidad de valoración y opinión	9,2	5,6
5. Desarrolla la capacidad de poner en marcha un proceso artístico	0,0	0,0
6. Desarrolla la capacidad de trabajar en equipo y a aprender a aprender	3,7	7,5

7. Identificación de la educación artística únicamente con las artes plásticas	1,8	0,0
8. Proporciona conocimiento para crear y proponer actividades	12,9	0,0
9. No sé responder	1,8	9,4
10. Respuestas en blanco	3,7	37,7

Fuente: Elaboración propia (2024).

Como puede observarse, en el contexto gallego, un amplio grupo de estudiantes no respondió a la pregunta. Además, casi un 10 % (n=5) no sabe qué responder o cuál es el impacto en su formación. Un porcentaje elevado en ambos contextos señala que fomenta la creatividad, la imaginación y la libre expresión de sentimientos. En esta categoría, se recogen opiniones como “Considero que a educação artística desenvolve um papel importante enquanto futura educadora porque vai me permitir olhar de forma mais aberta e criativa, de modo a passar a mensagem aos alunos de que a arte pode ser expressa de variadas formas promovendo assim, a liberdade de expressão artísticas deles” (P20). Asimismo, esta respuesta se encuadra en la categoría cuatro, al subrayar que también desarrolla la capacidad de valoración y opinión.

En cuanto a las competencias transversales que desarrolla la educación artística, un 57,4 % (n=31), 37 % (n=20) y 5,6 % (n=3) en el contexto portugués opina que sí, que no sabría decirlo y que no, respectivamente; es decir, la mayoría opina que proporciona oportunidades para desarrollar diferentes competencias transversales, entre las que se mencionan la creatividad, la colaboración, el autoconocimiento y el pensamiento crítico. En el contexto gallego, los porcentajes son más elevados para las respuestas positivas, alcanzando un 67 % (n=35), mientras que los que no sabrían decirlo y o que opinan que no contribuye al desarrollo de las competencias transversales alcanza un 29 % (n=15) y un 4 % (n=2), respectivamente. En este caso, se añaden a las anteriores la improvisación, la paciencia, la concentración, la memoria, la atención y el compañerismo.

En relación a los principales desafíos que debe afrontar un maestro o maestra para integrar la educación cultural y artística en su práctica docente, podemos agruparlos en tres categorías básicas: la primera, conseguir despertar el interés de los estudiantes (30,8 %, n=33); la segunda, la desvalorización de la educación artística y de la profesión (14,01 %, n=15); y, la tercera, que destacamos por la baja proporción de respuestas y por ser central al estudio, la falta de integración de los aspectos artísticos en la vida personal (2,08 %, n=3).

Para finalizar, preguntamos sobre las expectativas que se tienen o qué se espera aprender en las asignaturas relacionadas con la educación cultural y artística durante la formación universitaria. En consonancia con las respuestas sobre el significado de la educación cultural y artística, se mencionó, sobre todo, aprender a expresarse y a desarrollar la creatividad tanto para uno mismo como para enseñar a sus estudiantes a expresarse (22,42 %, n=24); adquirir conocimientos y recursos, y aprender cómo enseñar este tipo de materias (artes plástica y música) (21,49 %, n=23). En palabras de una participante, “Deixar de ter medo de não fazer tudo perfeito porque não é essa a mensagem que quero passar como futura professora, uma vez que a arte não tem de ser perfeita, mas sim uma firma ideal de nós expressarmos muitas das vezes sem palavras” (P20).

4. Discusión

Este estudio ha permitido conocer algunas de las percepciones de futuros docentes sobre la educación cultural y artística. Algunas de sus limitaciones incluyen el tamaño reducido de la muestra y la proporción de respuestas en blanco o respuestas tipo no sé responder en algunas de las preguntas (Rodríguez, Gil y García, 1999). Los resultados sobre la integración de las artes en la vida cotidiana en la actualidad no son muy alentadores, con una mayoría de participantes que rara vez o nunca visita museos, exposiciones o teatros, aunque casi la mitad asiste a conciertos. En relación al significado de la educación artística, en el estudio de Morales y Chacón (2018), la mayoría de participantes de uno de sus grupos ofreció una respuesta que podía incluirse en la categoría de “Materia para la expresión de sentimientos y el fomento de la creatividad y la imaginación” (p. 538). En este estudio, si bien esa categoría alcanza porcentajes elevados (33,3 % y 22,6 %, respectivamente), no llega a la mayoría, alcanzando, en cambio, la categoría “varias” este porcentaje (57,4 % y 26,4 %, respectivamente). Es decir, un amplio número de estudiantes simplemente valora la educación artística como “es arte”, sin ofrecer otro tipo de reflexión más profunda. Sin embargo, existe una contradicción entre sus acciones y sus creencias, ya que en relación a la importancia de integrar la educación cultural y artística en el currículo de la educación primaria la amplia mayoría afirma que es necesario. Los estudiantes tienen expectativas en relación a lo que van a aprender, lo que denota que tienen conciencia de las competencias que son trabajadas en estas áreas y que consideran fundamentales para su práctica profesional.

Para cambiar la tendencia observada en la participación en actividades culturales y artísticas, es fundamental implementar una serie de acciones dirigidas a aumentar el interés y la accesibilidad a estas actividades. Si bien “las artes han cobrado fuerza y son foco de interés en la actualidad” (Velázquez, Rivera y Romero, 2023, p. 14), se observa una inconsistencia en la participación individual en actividades culturales y en las creencias sobre la importancia de una educación cultural y artística en el ámbito educativo, ya que a pesar de que la mayoría de participantes declara que sí es necesario integrarlo en la educación, no participan activamente en la vida cultural. Por este motivo, se sugiere impulsar estrategias desde el ámbito escolar para desarrollar la sensibilización y la concienciación sobre el valor de la cultura, a través de visitas guiadas a museos, monumentos y eventos culturales desde una edad temprana, teniendo en cuenta una programación diversa e inclusiva para asegurar la representación de la variedad de culturas y comunidades que coexisten. Asimismo, debe fomentarse la colaboración con las comunidades locales, para desarrollar y promover actividades culturales relevantes y con significado para los participantes, favoreciendo el sentido de pertenencia y orgullo cultural. Como lo expresa Capistrán (2018), “quizá, el problema también radica en una educación artística deficiente que, desde sus inicios, no ha tenido el éxito suficiente para promover la sensibilidad y el gusto hacia las artes y generar públicos” (p. 10).

5. Conclusiones

Los datos de este estudio sobre las percepciones de la integración de las artes en la vida cotidiana de los estudiantes son desalentadores. Esta situación se relaciona con la desvalorización de la sociedad “líquida” (Bauman, 2001) en la que vivimos, donde la cultura es cada vez más valorada por su valor de mercado y entretenimiento, lo que puede desanimar a los estudiantes a involucrarse de manera más profunda y significativa con la educación cultural y artística. Otro aspecto que no puede minimizarse es la falta de relevancia atribuida a la educación cultural y artística como una forma de conocimiento, entendiendo que existen otras áreas del saber más relevantes en el currículo (Bourdieu, 1996). Con el fin de avanzar en la mejora de la participación en actividades culturales y artísticas, y reducir la brecha entre las conductas y las creencias, sería recomendable que las instituciones de enseñanza y el

profesorado reconozcan la importancia de la educación cultural y artística en la formación integral de los estudiantes e implementen estrategias para despertar el interés y la valorización de estas disciplinas, asumiéndolas como una herramienta fundamental para el desarrollo humano, contribuyendo a su formación identitaria, social y emocional. Por lo tanto, es necesario que se haga un esfuerzo colectivo para cambiar la realidad actual y valorar su integración en el currículo, de manera que los estudiantes desarrollen habilidades y competencias que serán fundamentales para su vida personal y profesional. También se considera oportuno realizar estudios longitudinales que evalúen el impacto de las intervenciones educativas en la participación cultural a largo plazo, identificando las prácticas más efectivas y que fomentan la apreciación por las artes y la cultura y los contextos sociales.

6. Referencias

- Bamford, A. (2009). *The Wow Factor. Global research compendium on the impact of the arts in education*. Waxmann Verlag GmbH.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Jorge Zahar.
- Blanco, V. y Cidrás, S. (2019). *Educar a través da arte*. Kalandraka.
- Bourdieu, P. (1996). *As Regras da Arte*. Editorial Presença.
- Campeotto, F. y Viale, C. M. (2021). Arte como experiencia. Pasado y presente. *Ideas y Valores*, 70(175), 117-138. <https://doi.org/10.15446/ideasyvalores.v70n175.66898>
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Comisión Europea (2017). *Special Eurobarometer 466. Cultural Heritage*. Unión Europea. https://data.europa.eu/data/datasets/s2150_88_1_466_eng?locale=en
- Deasy, R. J. (Ed.) (2002). *Critical Link: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*. Arts Education Partnership.
- Dewey, J. (1949). *El arte como experiencia*. Fondo de Cultura Económica.
- EACEA (2010). *Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa*. EACEA-EURYDICE. <https://dx.doi.org/10.2797/28436>
- Ewing, R. (2010). *The arts and Australian education: Realistic potential*. Australian Council for Educational Research.
- Fiske, E. (Ed.) (1999). *Champions of change: The impact of the arts on learning*. Arts Education Partnership.
- Franco Vázquez, C. (2015). La educación visual y plástica en el nuevo currículo de educación primaria. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 79, 25-32. <https://bit.ly/45u0m8C>
- Gómez de la Errechea Cohas, M. (2014). El potencial de la educación artística en la participación e inclusión: una aproximación crítica a la conformación de sujeto pedagógico. *Investigación y Postgrado*, 29(2), 61-81. <https://www.redalyc.org/pdf/658/65848281004.pdf>

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Hoffmann, J. D. e Ivcevic, Z. (2022). Cursos sobre arte, emociones y creatividad: un centro de arte en el centro de todo. En Centro Botín (Coord.), *Artes, emociones y creatividad: investigación, aplicación y resultados. Informe Fundación Botín 2022* (pp. 44-57). Centro Botín.
- Karsgaard, C. (Ed.) (2023). *Arts Education: An investment in quality learning*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386034>
- Morales-Caruncho, X. y Chacón-Gordillo, P. (2018). Percepción y conocimiento de dos grupos de futuros docentes de educación primaria sobre la educación artística y las competencias que desarrolla. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(77), 527-546. <https://bit.ly/3XpY2gW>
- Saura Pérez, Á. (2015). Arte, educación y justicia social. *Opción. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 31(6), 765-789. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5758745>
- Tonón, G. (2011). La utilización del método comparativo en estudios cualitativos en Ciencias Política y Ciencias Sociales: diseño y desarrollo de una tesis doctoral. *KAIROS. Revista de Temas Sociales*, 15(27), 1-12. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/284436>
- UNESCO (2024). *Nota de antecedentes*. Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la Educación Cultural y Artística. UNESCO. Abu Dhabi. <https://bit.ly/4ekUbrn>
- UNESCO (6-9 de marzo de 2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística*. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI. UNESCO. Lisboa. <https://bit.ly/3VmQHvP>
- UNESCO (27 de octubre de 1980). *Recomendación relativa a la condición del artista aprobada por la Conferencia General en su 21ª reunión*. Belgrado, 27 de octubre de 1980. UNESCO. <https://bit.ly/3VGbrA6>
- Urpí Guercia, C. y Costa París, A. (2012). Formación de maestros en educación artística y formación artística de maestros. Los patrimonios migratorios en la enseñanza obligatoria. *Educación artística. Revista de investigación*, 4, 301-316. <https://ojs.uv.es/index.php/eari/article/view/2678>

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Contribuciones de las autoras:

Conceptualización: Oliveira, Mónica; **Software:** Gillanders, Carol; **Validación:** Oliveira, Mónica; Gillanders, Carol; **Análisis formal:** Gillanders, Carol; **Curación de datos:** Gillanders, Carol; **Redacción-Preparación del borrador original:** Gillanders, Carol; **Redacción-Revisión y Edición:** Oliveira, Mónica; **Visualización:** Oliveira, Mónica; Gillanders, Carol; **Supervisión:** Oliveira, Mónica; **Administración de proyectos:** Oliveira, Mónica; Gillanders, Carol; **Todas las autoras han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:** Oliveira, Mónica; Gillanders, Carol.

Financiación: Este estudio fue financiado parcialmente con fondos portugueses a través de la FCT-Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I. P., en el ámbito del proyecto del CIEBA 2020-2023: UIDB/04042/2020.

Agradecimientos: El presente texto nace en el marco de una estancia de investigación en la Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (Portugal) que tiene por objetivo estudiar las percepciones de los estudiantes universitarios en Oporto (Portugal) y en Santiago de Compostela (España) sobre la educación cultural y artística.

Conflicto de intereses: No se declara conflicto de intereses.

AUTORAS:

Mónica Oliveira.

Universidade de Lisboa.

Postdoctorada en Didáctica de las Expresiones Artísticas por la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Oporto, 2015. Doctora en Artes Plásticas por la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Salamanca, 2000. Profesora Coordinadora de la Escuela Superior de Educación Paula Frassinetti desde 1996. Investigadora del Centro de Investigación y Estudios de Bellas Artes de la Universidad de Lisboa (CIEBA). Autora de diversas publicaciones en las áreas de Educación Artística, Ilustración y Bellas Artes. Ha participado en varias exposiciones colectivas e individuales en Portugal y en el extranjero. Fue miembro de la Comisión de Expertos en el Área Científica de Formación del Profesorado, Ministerio de Ciencia, Tecnología y Enseñanza Superior, de 2004 a 2006.

smo@esepf.pt

Orcid ID: <http://orcid.org/0000-0002-4982-7477>

Carol Gillanders

Universidade de Santiago de Compostela.

Desde el año 2000 es profesora del área de Didáctica de la Expresión Musical en la Universidade de Santiago de Compostela. Obtuvo un premio extraordinario por su tesis doctoral “Los medios en la práctica docente del especialista en educación musical en Galicia”. Forma parte del grupo de investigación LITER21 de la USC. Sus intereses de investigación están relacionados con los proyectos interdisciplinarios y los proyectos de aprendizaje-servicio. Ha participado en diversos proyectos europeos, congresos y actividades sobre educación musical. Es coautora de una guía para el acompañamiento de canciones infantiles. También participó en la coordinación de dos libros en editoriales de prestigio: Proyectos interdisciplinarios de educación artística y literaria (Graó, 2022), y Educación artística para el cambio (Peter Lang, 2022).

carol.gillanders@usc.es

Índice H: 9

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-7122-5416>

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57207620874>

Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=oRjmbV8AAAAJ&hl=es>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Carol-Gillanders>

Academia.edu: <https://usc-es.academia.edu/CarolGillanders>