



La educación artística como territorio de estudio

[en] Artistic education as a study territory



Jorge Arturo Gayón López

Universidad Autónoma de Chihuahua (México)



Dolores Prieto Jaspeado

Independiente



Luis Alejandro García Ruiz

Universidad Autónoma de Chihuahua (México)



José Luis Flores Quiñonez

Escuela de Antropología e Historia del Norte de México, Chihuahua

Recibido: 2025/03/7

Aceptado para su publicación: 2025/04/7

Publicado: 2025/06/10

RESUMEN

Resumen: La educación artística ha florecido en un campo educativo y de investigación desde su redefinición como disciplina (DBAE) en los años 1980. Esta eclosión invita a reflexionarla como un campo de estudio que construya un discurso sólido propio. Primero, presentamos un marco conceptual con distintas aproximaciones a la educación artística. Luego, establecemos una estructura de análisis metodológico para la revisión de 80 textos académicos obtenidos en bases de datos internacionales contrastando sus planteamientos teóricos en investigaciones identificadas como educación artística. Finalmente concluimos que es necesario acotar el territorio de la educación artística de acuerdo con los objetivos de aplicación contextual en que se desarrolla, para clarificarla y fortalecerla como campo de estudio.

PALABRAS CLAVE

Educación artística, educación en el arte, educación artística basada en disciplina (DBAE), investigación basada en arte, investigación académica

Como citar (APA 7ª Edición):

Gayón, J. A., Prieto, D., García, L. A. y Flores, J. L. (2025). La educación artística como territorio de estudio. *Qvadrata, estudios sobre educación, artes y humanidades*, 7(14), 1-22. <https://10.54167/qvadrata.v7i14.1937>

ABSTRACT

Abstract: Art education has blossomed as a research and education field since its redefinition as discipline-based art education in the 1980s. However, this growth also calls for a reflection on it, like a field of study to build a solid discourse. First, we present a conceptual framework on artistic education viewpoints. Then, we establish a methodological analysis structure. Next, we analyzed eighty papers from international academic databases to contrast the theoretical assumptions with research labeled as artistic education. Finally, we present some conclusions and propose further investigation ventures to strengthen this field of study.

KEYWORDS

Art education, artistic education, discipline-based art education, art-based research, academic research.

Introducción

La educación artística (EA) es un campo de estudio interdisciplinar inherente a las áreas del Doctorado en Educación, Artes y Humanidades de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), institución de educación superior ubicada al norte de México. Una primera revisión de textos e investigaciones durante el abordaje de los seminarios del programa nos permitió encontrar diversas acepciones del término *educación artística*, que van desde su identificación con actividades relacionadas con algún arte y/o la creatividad hasta el uso instrumental del arte con objetivos de mejora social, así como la educación formal de las artes en educación básica y media, las escuelas artísticas profesionales e incluso los centros universitarios, centros culturales, museos y galerías.

Esta confusión en la educación artística como objeto y campo de estudio motivó un proceso de investigación con la intención de esclarecer el panorama sobre su quehacer y características. La reflexión en torno a la EA les permitió a los investigadores construir un marco referencial sobre qué es, cuáles son sus ámbitos y alcances. Por lo anterior, surgió la necesidad de contrastar los enfoques oficiales y académicos con una revisión de investigaciones publicadas, para conocer qué tipo de investigación se realiza asociada al término EA y sus posturas implícitas. La relación encontrada en sus concepciones, sus usos y aplicaciones permite proponer algunos elementos para clarificar los discursos en torno a este tema como campo de estudio.

Formulación del problema

Dentro de la UACH, y el programa doctoral en Educación, Artes y Humanidades, existen diversas posturas para aproximarse a la confluencia de la educación y las artes, dando como resultado una concepción de la educación artística cuando menos difusa. Lo anterior ocurre posiblemente por la diversidad de perfiles en docentes, investigadores y artistas asociados; con distintas predilecciones en su quehacer profesional y abordaje de la investigación cualitativa, cuantitativa o mixta. Así se encontró que, al relacionar las artes con la educación o incluso con las humanidades, es difícil llegar a un consenso sobre la EA.

Leilani Duke (1988), como director del Centro Getty en la década de 1980, hace un recuento de la experiencia obtenida en los esfuerzos por cambiar el enfoque de la educación tradicional de las artes con énfasis en la producción o ejecución, hacia una educación artística basada en disciplinas (Discipline-based art education [DBAE]). El autor sostiene que es posible que se pierda el concepto del DBAE debido a los múltiples beneficios que brinda la educación artística y la extensión del conocimiento en el arte, pero apunta que el objetivo debe conservarse: “porque consideramos que las artes son el repositorio de los más altos logros culturales, el estudio de las artes es el principal medio para comprender la experiencia humana y transmitir valores culturales” (p. 7).

Aunque el término DBAE es comúnmente utilizado, se difundió su uso como parte de estos estudios y programas comenzados por el Getty. Hausman (2007) en su revisión sobre el tema considera que la educación artística eclosionó a partir del cambio en la perspectiva para enseñar arte, en tanto que atribuye el postulado DBAE a Dwaine Greer quien ve la *instrucción artística*¹ como una materia de estudio en cuatro disciplinas: estética, estudios artísticos², historia del arte y crítica del arte; cuyo objetivo es formar individuos que saben de arte en general, no sobre una disciplina artística específica, sino que pueden disfrutar y valorar el trabajo de artistas profesionales teniendo una participación activa en la cultura y el arte.

De estos componentes surge una confusión más, mezclar DBAE con el estudio disciplinar de cada arte, lo cual ya no es parte de la educación artística como materia de estudio puesto que cada arte tiene

¹ En el resumen de su artículo "Discipline-Based Art Education: Approaching Art as a subject of study", W. Dwaine Greer (1984), se refiere a la DABE como "discipline-based art instruction".

² *Studio art*, también traducida como práctica artística.

su propia pedagogía: postulados teóricos, métodos y productos artísticos; así como, sus metodologías de investigación y producción artística. En cambio, por un lado, según Eisner (2002), la educación artística tiene como objetivo el estudio de aquellos elementos para el desarrollo integral del individuo que se refieren al tipo de conocimiento que solo puede obtener a partir de la experiencia artística, en la percepción somática y la expresión artística. Aunque, debido a los múltiples beneficios que brinda la EA y la extensión del conocimiento en el arte, la advertencia de Duke (1988), es válida pues existe la posibilidad de que se disperse y diluya el objetivo de la EA.

Por otro lado, de acuerdo con el artículo 27 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (UDHR por sus siglas en inglés), se establecen tres aspectos sobre el derecho a la cultura: la participación en la vida cultural, el goce de las artes y el acceso al conocimiento y los beneficios de las mismas (United Nations Education, Science, and Culture Organization [UNESCO, 1982]). En un principio era claro que los objetivos de la EA estaban relacionados con un derecho humano, sin embargo, se han diversificado tanto los objetivos, que las metas relacionadas con identidad cultural, profesionalización de las artes y desarrollo sostenible han diluido los esfuerzos por fomentar el ejercicio este derecho humano.

A esto, se suman las consideraciones necesarias sobre la traducción al español del concepto de EA, puesto que podría ser tanto *educación del arte* como *educación artística*, o incluso como es llamada en México la materia oficial 'Artes' en la currícula (Estados Unidos Mexicanos, Subsecretaría de Educación Básica, 2020). Por otro lado, se realiza investigación académica etiquetada como 'educación artística', aunque ésta no sea el objeto de estudio en sus aspectos curriculares, propios y de formalización, sino que está relacionada con el marco teórico, las estrategias de indagación, el contexto o la temática.

La confusión existente al delimitar la relación investigación-arte, se presenta también en lo que enuncia Borgdorf (2006), quien distingue tres aproximaciones: *Investigación sobre las artes* cuyo objeto de estudio es la práctica artística; la *investigación para las artes* como investigación aplicada, en la que su objetivo es el arte mismo; y la *investigación en las artes*, en la que artista y práctica artística no se diferencian. Esta última es similar a la investigación basada en las artes (Art-Based Research [ABR]) que es un método de investigación en la que no hay distinción entre el artista y su práctica ya que ambos atraviesan por la experiencia artística.

A pesar de que estas investigaciones forman parte del contexto en que se inscribe este trabajo, por la amplitud que tienen las artes como área de conocimiento, no se desarrolla más extensivamente estas clasificaciones, ya que por sus características no se encuentran dentro del territorio de la EA sino que apelan a objetivos y formas de conocimiento distintas, aunque sean materias próximas a la misma.

Objetivos

El objetivo general que guió este trabajo de investigación fue construir un panorama de la EA que clarifique el campo de estudio asociado al término *educación artística*, a partir de un análisis de la literatura académica, en contraste con artículos de investigación encontrados en bases de datos. Así mismo, se asocian elementos que permiten clarificar qué es la educación artística, como base para realizar un análisis de contenido de los artículos consultados, y destacar puntos clave para llegar a un consenso sobre los siguientes objetivos específicos:

- Explorar la oferta de artículos académicos que pueden obtenerse en una búsqueda básica con los términos 'educación artística' e 'investigación' y así conocer sus asociaciones y pertinencia.
- Describir los tipos de investigación que se hacen en educación artística para poder establecer el grado de consolidación del campo de estudio de la EA en cuanto a su desempeño en la práctica investigativa.
- Conocer los elementos de la EA que son objeto de investigación y las metodologías utilizadas en su descripción para identificar qué tipo de investigaciones se realizan cuando el objeto de estudio es la EA.

1ª parte "de los discursos sobre educación artística"

Marco referencial

Marín Viadel (2011) afirma que el panorama de la educación artística está enmarcado por las siguientes características: una tendencia hacia la intra-especialización que requiere de más investigadores para lograr una contribución importante pues se vuelve un campo de estudio más complejo, una tendencia hacia la adopción de metodologías artísticas de investigación aún no consolidadas y, por último, una mezcla entre creadores artísticos y educadores. En tanto que Huertas (2010) afirma que es necesario un diálogo entre las dos disciplinas, arte y educación, para fortalecerse la una a la otra y lograr consolidar a la educación artística como un campo propio. Huerta y Domínguez Ruiz (2014) coinciden en que los investigadores en educación artística carecen de los mecanismos para realizar trabajos de amplio alcance.

Puede deducirse que la educación artística no está consolidada como una disciplina en sí misma ya que sus métodos de investigación carecen de firmeza y su práctica tiene límites difusos. Por lo tanto, es necesario clarificar los métodos, conceptos y categorías para contribuir a la definición del objeto de estudio de la educación artística y, por ende, de su práctica.

Para Kuhn (2011) resulta esencial que toda nueva disciplina defina su objeto de estudio, y se llegue a un consenso de las características y quehacer que abarca dicha área de conocimiento: paso fundamental para consolidar la formación de grupos de investigadores, y lograr trabajos de investigación y teorización propios que lleven a la construcción de conocimiento en la materia. Delimitar el objeto de estudio permite encontrar nuevas formas de resolver las preguntas que un antiguo paradigma de pensamiento no fue capaz de contestar, y entonces, desarrollar una nueva epistemología y ontología.

El proceso de creación de una nueva disciplina conlleva el uso de términos sin límites claros. Según Kuhn, en la formación de un nuevo paradigma se recorre el siguiente camino (p. 158): "Más bien es una reconstrucción del campo a partir de nuevos fundamentos, reconstrucción que cambia algunas de las generalizaciones teóricas más elementales del campo, así como muchos de sus métodos y aplicaciones ejemplares". Lo que significa que habrá un cuestionamiento y modificaciones en la forma de entender y explicar la realidad. Kuhn continúa:

Durante el período de transición habrá un solapamiento considerable pero nunca total entre los problemas que se pueden resolver con el viejo y con el nuevo paradigma, pero habrá también una diferencia en los modos de solucionarlos. Una vez consumada la transición, la profesión habrá cambiado su visión del campo, sus métodos y sus objetivos.

Se busca contribuir a una visión de la EA que permita hacer un bosquejo del campo de estudio para tomar posicionamientos que concentren esfuerzos en su desarrollo como un objeto de estudio propio. La EA como tal, posee características que la diferencian por sus objetivos: apreciación estética, práctica artística, historia del arte y crítica del arte; por lo tanto, los métodos de estudio y didácticos idealmente deberían ser acordes a los objetivos de aprendizaje y el desarrollo cognitivo del alumno. Esto requiere una forma de pensar la EA que abone al conocimiento y construcción de la misma como una disciplina distinta.

La educación artística es campo de intersección entre la educación y las artes, más allá de sus características disciplinares individuales. Las particularidades en el proceso de enseñanza aprendizaje de la educación artística la hacen única por las habilidades que desarrolla (Eisner, 2002), lo que justifica entenderla como una materia específica de investigación y práctica pedagógica. Aunque sus objetivos no se relacionan concretamente, existen diversas modalidades bajo el nombre de EA entre las que hemos encontrado las siguientes:

1. En la integración curricular el arte es usado transversalmente como instrumento, medio o estrategia para la consecución de otros objetivos educativos. (el teatro como secuencia didáctica)
2. La práctica artística como única faceta o método de la EA (los bailes folklóricos, las rondas infantiles)
3. La investigación con objeto de estudio u objetivos extrínsecos a la EA, en las que se le utiliza como método de indagación. (investigaciones sociológicas o de apoyo participativo utilizando la fotografía, el dibujo u otras)
4. La formación de educadores artísticos profesionales que pertenecen al ámbito de educación superior especializada.
5. Actividades y/o contenidos relacionados con el arte que buscan objetivos no artísticos (cursos de verano, talleres recreativos, prácticas amateurs)
6. Actividades relacionadas con la práctica artística cuyo objetivo es la creación de públicos o participación cultural (festivales locales, ferias y otros)
7. La intervención social o terapéutica con base en la práctica artística (la orquestas para la regeneración del tejido social, el arte terapia)

Todas estas variaciones tienen que ver con los beneficios y la amplitud que puede aportar la EA como interfaz de mediación, es decir la instrumentalización de la EA para fines extrínsecos a su naturaleza. Por lo que es necesario reconocer las relaciones y pertinencia de estas modalidades en las investigaciones actuales, e independientemente de su valor y utilidad, distinguirlas del campo propio de la EA.

Gimeno Sacristán habla de la necesidad de construir un discurso pedagógico para la educación artística que permita conservar la sensibilidad del arte por los valores sociales que difunde y contrarrestar su “nivel bajo de estructuración”, que, según él, carece “del peso necesario para hacerse presente en el competido territorio del currículum escolar” (p. 139).

Eisner concuerda en que la propuesta curricular en EA necesita de una oferta de contenidos adaptables a los constantes cambios en política educativa, sin olvidar que el objetivo del currículo debe ser el desarrollo cognitivo que se logra a través de una materia. En el caso de la EA comprende: el enseñar al alumno a construir su propio conocimiento a través de la experiencia sensorial y, las formas en las que se enseña esta habilidad a los alumnos.

Gimeno, sin embargo, explica en “Los dilemas de la educación artística” (Imagen 1), que el campo de estudio de la educación artística necesita ubicarse en torno a distintos elementos. Primero, analiza cómo hay una amplitud y dispersión del objeto de estudio, que va desde la sobre especialización en la práctica hasta el abandono de los cánones; y segundo, expone la posibilidad de que la educación artística sea para todos, en oposición a beneficiar solo a aquellos con talento artístico especial. Es trascendental, según Gimeno, situarse en estos contextos de discursos, prácticas y valoración, para comenzar a organizar el discurso pedagógico de la educación artística.

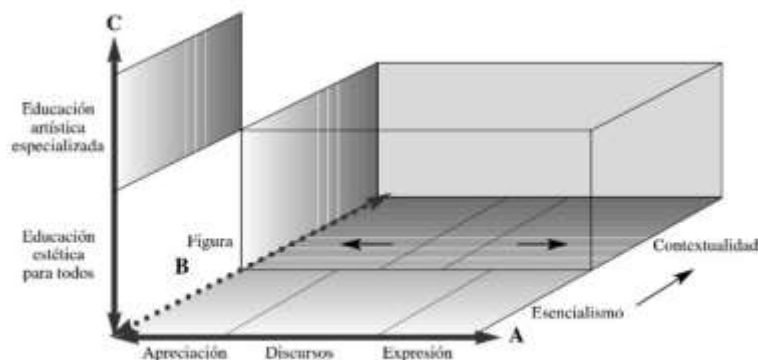
Figura 1. Los dilemas de la educación artística de Gimeno Sacristán

Fig. 2. Los dilemas de la educación artística

Fuente. Tomado de "La construcción del discurso y de la práctica de la educación artística", en R. Huerta (coord.) *Los Valores del Arte en la Enseñanza*, 2002, p. 142.

El eje horizontal (A), muestra una progresión de complejidad en la sensibilidad, que va de la apreciación a la expresión personal o habilidades artísticas, pasando por el discurso o conocimiento del objeto artístico para comprenderlo. El eje sagital (B), presenta la dispersión y la amplitud de la educación artística como objeto de estudio que van del esencialismo a las prácticas heterogéneas en los diversos contextos. El eje vertical (C), representa la formalización e integración de la educación artística en el currículo, que comenzaría con una educación artística para todos en la educación básica y tendería hacia la especialización de profesores y profesionales del arte – desde gestores, críticos, curadores, productores... hasta artistas.

Estas consideraciones permiten encontrar elementos para una definición de la educación artística como objeto de estudio; es decir, qué la constituye como un área propia que responde a interrogantes no incluidos en otros campos (Kuhn, 2011) y, qué características le hacen una forma especial de crear conocimiento, como dice Eisner (2002), quien postula que el conocimiento generado por la educación artística es somático y experiencial. Esto lo distingue como una epistemología propia, y su inclusión en las asignaturas oficiales implica la consideración y la adaptación de los axiomas propios de cada disciplina artística y los objetivos de saberes, competencias y desempeños a los que se aspira. Consecuentemente, como todo componente de la educación formal, debe ceñirse a los objetivos curriculares, las evaluaciones y políticas públicas, tanto locales como internacionales (UNESCO 2006, 2010, 2019).

A partir de lo expuesto se propuso reinterpretar la propuesta de Gimeno Sacristán en un modelo que ahondara en estas consideraciones y delimitara las posibilidades de definir el objeto de estudio 'educación artística'. Se mantuvo la idea de Eisner (2002) de que "las artes tienen contribuciones distintivas que hacer" (p. 47) al desarrollo de formas específicas de pensar en las que la experiencia define el significado y valor intrínseco de acuerdo con un marco de referencia estético, pero cuya condición es que tiene poco que ver con la eficiencia y mucho que ver con los fenómenos culturales. Todo ello, desde esta aproximación, requiere un anclaje en la realidad para, mediante las prácticas artísticas, llevar a un aprendizaje significativo de la experiencia artística.

Eisner detalla ocho aprendizajes esperados que específicamente se desarrollan a través de la información artística presente en el contexto: 1. Atención a las relaciones, 2. Propósitos flexibles, 3. Usar materiales como un medio, 4. Moldear la forma para crear contenido expresivo, 5. Ejercicio de la imaginación, 6. Aprender a ver el mundo de forma estética, 7. Habilidad para transformar las cualidades de la experiencia en texto y habla – definidos en el apartado de metodología como variables descriptivas. Así, los alumnos desarrollan dos competencias principales: "aprender a pensar estéticamente acerca de

las imágenes y su creación, lo que les ayuda a mejorar su habilidad para ver el mundo estéticamente y describirlo en formas artísticamente sensibles” (p. 74).

Touriñán López (2016) hace tres distinciones de la EA desde la pedagogía, ‘como ámbito general de la educación’, ‘como ámbito de educación general’ y ‘como formación vocacional y profesional’. Para el autor, estos ámbitos se distinguen por el tipo de experiencia de aprendizaje que se da en torno a la educación artística. Cuando se habla de las artes como ámbito de educación general se habla del conocimiento específico que busca aprendizajes esperados en una materia; mientras que, cuando se habla de las artes como ámbito general de la educación se va hacia un espacio más amplio, que tiene que ver con la transversalidad curricular, la formación de los estudiantes y las legislaciones en torno a la educación artística. Finalmente, las artes como ámbito de desarrollo profesional y vocacional conciernen a la cualificación de futuros artistas y educadores artísticos, es decir, la educación formal en una disciplina artística con fines de profesionalización.

Al reinterpretarlo, ‘como ámbito general de la educación’, se refiere a las particularidades de cada materia, en el caso de las artes, visto como DBAE. La segunda, se refiere a la inclusión de las artes en el currículo que imprime las particularidades de las políticas educativas con sus requisitos de planeaciones, contenidos, evaluaciones y objetivos – detallados en metodología como variables descriptivas. Touriñán, ‘como ámbito general de la educación’, incluye la integración de las artes al currículo, sin embargo, se debe considerar esto como parte de una tercera categoría que lleva a la instrumentalización de las artes con fines distintos a la educación de las artes para todos o la educación artística en educación básica.

Al incluir el arte y la cultura como parte de los currículos educativos oficiales, se han querido cumplir objetivos institucionales que van más allá de los aprendizajes esperados propios del campo, como ha sido su inclusión en los objetivos de la UNESCO expresado en la Hoja de Ruta para la Educación Artística con la justificación siguiente, “las sociedades del siglo XXI exigen cada vez más trabajadores creativos, flexibles, adaptables e innovadores, y los sistemas educativos deben ajustarse a esta nueva situación” (2006 p. 2). Además, en el preámbulo a los objetivos para el desarrollo de la educación artística se manifiesta (entre otros temas) la “necesidad de las economías postindustriales de disponer de una fuerza laboral creativa y adaptable” (UNESCO, 2010. p. 2).

Esto significa, integrar la formación de los profesionales de las artes (Huerta, 2010) en el ‘ámbito de formación vocacional y profesional’ de Touriñán sin distinción. En una aparente epistemología interdisciplinar, al tratar en conjunto las diferentes necesidades en torno a la educación de los profesionistas y el ámbito vocacional, como un solo objeto de estudio bajo el término de educación artística, hace que se pierdan las características ontológicas de cada disciplina de conocimiento, tal como preveía Lanier en el 2005.

Aunque, ciertamente se desarrolla la creatividad al desempeñar actividades artísticas, el desarrollo de la creatividad como tal, no es inherente a las artes; el propio Gardner (1993), autor principal de la teoría de las inteligencias múltiples, ha aclarado que no existe tal relación directa. Además, ahonda en precisar que cada inteligencia requiere trabajo, y en la medida en que crecen la habilidad y maestría sobre un talento nato, otras inteligencias se desarrollan. Winner et al. (2013) precisan que “No debe considerarse, sin embargo, que estos hallazgos de correlación sean prueba de que los cursos de arte *causan* la mejoría del desempeño educativo” (p.23), ya que varios factores influyen en el aprendizaje de los alumnos, independientemente de los objetivos curriculares de cada materia.

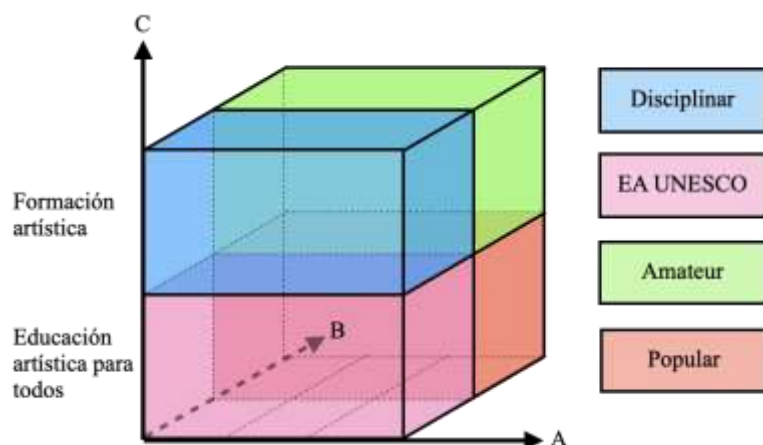
Es así como uno de los principales objetivos de tener educación artística como parte del currículo no puede ser alcanzado por los medios planteados, al menos desde los estudios cognitivos. Mientras que el objetivo oficial es que los alumnos “reciban una educación de calidad y pertinente, entre otras cosas sobre derechos humanos, arte y ciudadanía” (UNESCO 2015/2020, p. 37) lo que responde a políticas sociales y a la participación de las personas en la cultura, para su inclusión y función en el mercado laboral y económico, dejando en un plano secundario los valores sociales que promueve el arte, como cualquier otra materia formativa del individuo, y el valor intrínseco del arte como área disciplinar de conocimiento.

Delval, J. (1990) afirma que la educación reproduce el orden social y que los intereses para cambiar estos fines son muy poderosos, sin embargo, el identificarlos es necesario. Se advierte una concepción de la educación artística como un instrumento para la formación de personas adaptables a modelos productivos. Por ello, surge el interés por conocer si la concepción instrumentalista de la educación artística es un objeto central de investigación o si, otras formas de entender la educación artística ocupan a los investigadores en sus características propias, epistemologías y métodos que lleven a la construcción del discurso, como lo decía Gimeno Sacristán, pero que también consoliden el campo de estudio con conocimiento legítimo, valioso y pertinente.

¿Cómo delimitar la educación artística como campo de estudio?

Partiendo de “Los dilemas de la educación artística” de Gimeno Sacristan (2010), se proponen los siguientes parámetros para definir los contornos de la EA como campo de estudio. En la Figura 2 consideramos el proceso de aprendizaje artístico, el grado de formalización en que se da y los objetivos de especialización y profesionalización. Así el territorio de la EA se vislumbra en su complejidad y extensión, permitiendo posicionar una investigación en EA a partir de la identificación de su objeto de estudio.

Figura 2. La educación artística como territorio de estudio



Fuente. Elaboración propia adaptado de "La construcción del discurso y la práctica de la educación artística" (p. 142), por J. Gimeno Sacristán en R. Huerta (coord.), 2002, *Los Valores del Arte en la Enseñanza*, Fondo de Cultura Económica.

En el eje (horizontal) A, ubicamos el proceso de construcción de conocimiento artístico de Eisner que parte de la experiencia somática, implica un proceso cognitivo distintivo y una forma de construcción formal de este conocimiento que, a futuro, pueda conducir al desarrollo de enfoques pedagógicos específicos que favorezcan este tipo de inteligencias y competencias. El eje (sagital) B conserva la denominación de Gimeno Sacristan (2010) sobre el grado de formalización en el que se da la EA, pero considera que puede ir desde los contextos escolarizados, pasando por los culturales y hasta los informales; para ampliar la perspectiva de que el aprendizaje del arte puede ser un proceso educativo formalmente estructurado o resultado de la expresión individual y la interacción social. El eje (vertical) C sobre el grado de especialización de la EA que puede ir desde la educación estética para todos hasta la profesionalización y especialización.

La intersección de estos ejes nos da como resultado las siguientes áreas territoriales: Educación Artística para todos (de formal a lo popular) y Formación Artística (de disciplinar a lo amateur). Estas áreas ubican los contextos en que se puede dar el proceso de enseñanza-aprendizaje del arte, lo que permite argumentar una posición sobre la situación en que se dan dichos procesos.

El área formal de Educación artística para todos, tal como es definida por la UNESCO (2010) a partir de la propuesta de Eisner (2002) de DBAE, cuyos objetivos son la formación integral del individuo, incluye el ejercicio del derecho a la cultura y la integración de las artes al currículo. Respecto a esto proponemos utilizar una traducción de DBAE (educación artística basada en las disciplinas) que conserve el significado y la sintaxis del idioma español por lo que no se utilizaría "basado en" sino el término *Educación artística como disciplina* para entenderlo como un campo independiente y especializado.

El área popular de la Educación artística para todos, recupera los saberes de las prácticas culturales y sociales esenciales en la transmisión y preservación del arte folklórico. Es importante señalar las innumerables posibilidades de investigación en las que se puede ahondar en sus procesos de enseñanza-aprendizaje en este territorio que suele atribuirse a los estudios sociales, antropológicos y culturales, los cuales, siempre y cuando el objeto de la investigación sea la EA, abonarán a este campo de estudio.

El área disciplinar de Formación Artística considera el aprendizaje de las tradicionalmente llamadas disciplinas artísticas (teatro, danza, música, artes plásticas, etc) con sus lenguajes, repertorios, prácticas y corpus de conocimientos y sus especialidades. Excluye la formación de profesionales de las artes: gestión, difusión, promoción e incluso la enseñanza de las artes. Estas son especialidades que apoyan el desarrollo de la educación artística o la difusión del arte en distintos contextos, pero cuyos campos de estudio no pertenecen a la educación artística

El área Amateur de la Formación Artística, comprende aquellas prácticas y procesos en los que se da el aprendizaje y la formación de artistas fuera de los conservatorios y las escuelas, con fines de disfrute, entretenimiento o como práctica cultural. No porque se de en contextos informales podemos obviar su existencia ya que constituye un campo de pertinencia e investigación de la Educación artística (que forma artistas).

2º parte "de la práctica de la investigación sobre educación artística"

Metodología

La metodología utilizada para esta investigación es de alcance exploratorio y descriptivo. Para ello se utilizan términos metodológicos clásicos con el objetivo de abordar el campo desde la generalidad hacia las particularidades que se proponen sirvan para delimitarlo.

El supuesto que guía la formulación y desarrollo de la investigación presente es que no existe claridad en los planteamientos de investigación en educación artística. Cabe mencionar que esto no lleva a la inferencia hacia argumentos sobre la calidad o pertinencia de los artículos, en los que se reconoce un valor trascendental para el proceso de estudio y consolidación de esta área; sino a una labor de estructuración formal hacia el proceso de conceptualización del área de pertinencia de los proyectos. Los parámetros metodológicos y variables que se presentan a continuación están enunciados con la plena conciencia de que la categorización propuesta no es una única forma de comprender la educación artística, sino que esto precisamente delimita el análisis propuesto.

Método

La investigación tuvo dos momentos principales para conocer y explicar cómo la educación artística se plantea y aplica en el campo académico y de la investigación. Una primera etapa exploratoria con base en los pasos de revisión documental y de análisis de literatura de Creswell (2007). Esto llevó a la definición de dos tipos de búsqueda. Una que se enfocó en identificar los elementos para definir la educación artística, presentada en la primera parte con una propuesta teórica de delimitación de este campo; y esta segunda que aportará el panorama existente en torno a las búsquedas automáticas del término en bases de datos académicas de uso común en nuestro contexto, y la cual comprende un proceso descriptivo que contrastó las variables descriptivas planteadas desde la revisión teórica sobre las

particularidades de la educación artística, con un análisis de contenido de los textos sobre trabajos de investigación en el tema disponibles en bases de datos.

Se eligió Elsevier por ser representativa de una gran editorial. Según EBSCO Research Starters, Elsevier es una de las editoriales científicas y académicas más grandes y diversas del mundo, con más de 600,000 artículos publicados en 2022 y una tasa de crecimiento superior al 90% desde 2010 (EBSCO, 2025). Segundo, fueron sugeridas dos bases de datos en español: Redalyc y Scielo, como relevantes por el contexto geográfico, ya que atienden a publicaciones con mayor diversidad e inclusión a problemáticas y contribuciones Latinoamericanas. SciELO es fundamental para la visibilidad de la ciencia en América Latina y el Caribe, ya que permite que las revistas científicas regionales tengan acceso abierto y sean incluidas en un sistema que cumple con estándares internacionales de calidad editorial (Packer y Meneghini, 2007). De igual forma, Redalyc es una iniciativa importante para la difusión de la producción científica de América Latina, el Caribe, España y Portugal debido a que su modelo de acceso abierto y sin fines de lucro favorece la democratización del conocimiento (Packer y Meneghini, 2007). Como tercer punto se consultó al cuerpo académico que cultiva la línea de investigación de estudios de la información en la Universidad Autónoma de Chihuahua, para que sugiriera una base de datos que amplíe el espectro de análisis hacia regiones y aproximaciones diversas, pero en el ámbito más alejado geográficamente, para este último criterio fue sugerida Dimensions como una opción global e inclusiva. Esta base cubre una cantidad comparable de publicaciones a Scopus y Web of Science, de modo que sus recuentos de citas se correlacionan fuertemente con los de estas dos, lo que indica alta fiabilidad (Thelwall, 2018). Su fin es el incluir investigaciones de acceso abierto.

Los artículos se organizaron y registraron para obtener la información primaria registrada en la Tabla 1. Ya que el análisis subsecuente era de tipo cualitativo y descriptivo, fue necesario establecer una muestra que permitiera conocer el campo, estableciéndose así, un número de 20 artículos obtenidos de los primeros resultados de cuatro bases de datos para analizar, considerando así las dos primeras pantallas de resultados que arrojan los buscadores. Vale decir que se realizaron búsquedas generales, y también se utilizaron buscadores booleanos para obtener resultados más precisos y relevantes.

Tabla 1. *Variables de identificación*

Identificador	Criterio
Título	Título completo, traducido al español o inglés por medio de traductor automático.
Autor	Autores mencionados en las bases de datos o citación sugerida.
Doi/ identificador URL	Verificado o completado a partir de búsquedas posteriores en la web.
Publicación o editorial	Verificado en el sitio de publicación.
País de publicación	Proporcionado o completado a partir de búsquedas posteriores
Año de publicación	Proporcionado o completado a partir de búsquedas posteriores
Palabras claves	Proporcionado o completado a partir de búsquedas posteriores, traducido al español o inglés por medio de traductor automático.
Resumen	Proporcionado o completado a partir de búsquedas posteriores por medio de traductor automático.

Fuente. Elaboración propia con los criterios proporcionados por la base de datos

Sin embargo, a pesar de los filtros y calidad de las bases, para asegurar un mínimo de 20 artículos que pudieran utilizarse por motivos de idioma, disponibilidad y/o vigencia, fue necesario complementarlos con los sucesivos en prelación en algunos casos.

Como segundo filtro se tomaron en cuenta solo aquellos textos que contaban con una pregunta de investigación, de acuerdo con Sala Roca y Arnau-Sabatés (2014) quienes afirman que cualquier trabajo investigativo comienza con el planteamiento del problema y su correspondiente pregunta. Aquellos que no enunciaban un supuesto de trabajo o pregunta, al menos indirectamente, fueron eliminados de los iniciales 80 textos.

Con el objetivo de tener variables de análisis de contenido bien definidos y referenciados, la Tabla 2 muestra los parámetros que se utilizaron en la clasificación. Para ello se consideraron las ideas de Creswell (2007) y Hernández Sampieri, *et al.*, (2014) comúnmente referentes en metodología en general y que dan amplio alcance de categorización.

Tabla 2. Variables de categorización

Variable principal	Definición	Variable secundaria	Criterio de selección
Tipo de publicación	Clasificación de Springer (2022) sobre publicaciones académicas	Investigación original	Informes de investigación con estructura completa.
		Reporte corto	Son comunicaciones breves de datos de investigación originales sensibles al tiempo.
		Revisión	Resúmenes amplios sobre cierto tema, estado de una disciplina. Normalmente solicitados por los editores.
		Estudio de caso	Casos específicos sobre cierto fenómeno.
		Metodologías o métodos	Nuevos métodos, perspectivas y avances en una disciplina.
Investigación	Otros tipos de publicaciones obtenidas de las fuentes.	Libro Exposición Dossier	Se identificó el tipo de publicación de existir alguna que no se detalle en la clasificación utilizada.
	Tiene una pregunta, supuesto o hipótesis que plantea el trabajo de investigación.	Si	Explícitamente escrito en el resumen y verificado o encontrado en el texto.
Fuentes de obtención de datos		Documental	Libros, fuentes históricas, otros textos
		Campo	Trabajo en el contexto.

Variable principal	Definición	Variable secundaria	Criterio de selección
Aproximación al conocimiento	Paradigmas utilizados para conocer (Creswell, 2009).	Experimental	Medición del fenómeno con el uso de instrumentos válidos y confiables (Mousalli-Kayat, G., 2015).
		Postpositivista	Ciencia tradicional o empírica.
		Apoyo participativo	Perspectivas sociales y de grupos; corrientes filosóficas aplicadas a la colaboración.
		Constructivismo	Conocimiento socialmente construido, experiencial, interpretativo.
		Pragmatismo	Métodos mixtos aplicados al contexto, enfocado al problema y sus efectos.
Alcance de la investigación	Etapas de desarrollo de la investigación en el campo de estudio (Hernández Sampieri, 2014)	Exploratorio	Primeras aproximaciones en la construcción de un campo.
		Descriptivo	Comprende la descripción de sus principales aspectos.
		Correlacional	Se hacen asociaciones hacia otras áreas del conocimiento para fortalecer el campo.
		Explicativo	Incluye la comprensión del campo, sus relaciones y la formulación de teorías.
Metodología	Enfoques de investigación que guían el diseño de un proyecto (Creswell, 2009)	Cuantitativa	Prueba de una hipótesis frente a un antes y después.
		Cualitativa	Constructivista, busca significados en fenómenos y participantes.
		Mixta	Enfoques pragmáticos y secuenciales de datos.

Variable principal	Definición	Variable secundaria	Criterio de selección
Estrategias de indagación o métodos	Tipos de procedimientos para investigar que siguen tradiciones y concepciones para dar dirección al diseño de investigación.	Etnografía	Esta información fue recolectada directamente de la forma en que es enunciada en los artículos.
		Fenomenología	
		Estudio de caso	
		Observación participante	
		Observación no participante	
		Intervención pedagógica	
		Art based reseach	

Fuente. Elaboración propia adaptada de las fuentes referenciadas.

El tercer filtro consistió en analizar artículos cuyo objeto de estudio fuese la educación artística, siguiendo el supuesto de Kuhn (2011). Y, finalmente el análisis de contenido se realizó con base en las variables descriptivas definidas en la Tabla 3, donde se pueden encontrar los elementos mencionados en el marco teórico previo que hace referencia a las particularidades de la educación artística como un territorio disciplinar amplio, pero que permite dispersar la investigación en ejes definidos para su posicionamiento.

Además, durante el análisis se registraron cuáles aspectos extrínsecos a la educación artística se atendían como objetivos de investigación o el uso de la educación artística como estrategia de indagación.

Tabla 3. Variables descriptivas

Variable principal	Características	Variable secundaria	Criterio
Objeto de estudio	Establecido por el autor de la investigación y verificado al analizar el texto.	NA	NA
Objetivo de la investigación	Establecido por el autor de la investigación y verificado al analizar el texto.		
Aspectos curriculares de la EA	Incluyen aquellas características que se estudiarían en la EA como una materia más dentro de un plan de estudios. Son objetos	Pedagogía	Aproximaciones teóricas de construcción y explicación del proceso de enseñanza aprendizaje que dirigen los esfuerzos del docente (Díaz Villa, 2019).

Variable principal	Características	Variable secundaria	Criterio
Aspectos propios de la EA	de estudio que competen al ámbito pedagógico y a los planes de estudio en sus objetivos de perfil de egreso y formación del alumno	Secuencia didáctica	Procesos de conocimiento en que se acompaña al alumno desde la zona de proximidad hasta la apropiación del conocimiento interiorizado (Vigotsky, 1979)
		Contenido – repertorio y modelos	Contenidos propios de cada disciplina que se utilizan como modelo de cada forma de creación artística.
		Contenido – aprendizajes pedagógicos	Competencias, habilidades, destrezas, aptitudes, actitudes que desarrollará el alumno. Como lo pide el currículo oficial mexicano (Secretaría de Educación Pública, 2018)
		Contenido – disciplinar	Conocimientos experienciales y teóricos de cada arte, técnicas y uso de materiales, creación e interpretación (Eisner, 2002)
		Evaluación alumno	Formas de evaluación y seguimiento del aprendizaje del alumno que indiquen su avance o áreas de oportunidad respecto a los objetivos establecidos (Eisner, 2002).
	Son aquellas características ontológicas y pedagógicas que caracterizan a la educación artística como tal (Eisner, 2002) y, por lo tanto, son objeto de estudio específicamente del campo denominado educación artística.	Atención a las relaciones	Desarrollo de la construcción del conocimiento somático.
		Propósitos flexibles	Desarrollo de micro descubrimientos y emergencia de formas y <i>schemas</i> .
		Usar materiales como medio	Transformar con sensibilidad de las restricciones y posibilidades.
		Moldear la forma para crear contenido expresivo	Desarrollar habilidades técnicas y sensitivas de la experiencia estética.
		Ejercicio de la imaginación	Reorganizar y contextualizar la realidad por medio de la experiencia somática.

Variable principal	Características	Variable secundaria	Criterio
Aspectos de la formalización EA	La educación artística se ha convertido en un objetivo institucional que es compartido por las diferentes autoridades educativas (ONU, UNESCO, secretarías de educación pública) y se extiende a la esfera cultural pública y privada. Son aquellos que apelan al quehacer contextual del desarrollo del campo de estudio de la educación artística (Huerta, 2002).	Aprender a ver el mundo de forma estética	Desarrollar una episteme de cualidades y contenidos expresivos.
		Habilidad para transformar las cualidades de la experiencia en texto y habla	Interpretar la experiencia estética en lenguajes para comunicarse.
		Integración de las artes al currículo	Interdisciplinariedad y transversalidad de las artes como estrategia para objetivos educativos ajenos a la EA. Uso en otras asignaturas como herramienta.
		Formación docente	Características del docente especialista en educación artística, su campo laboral y sus expectativas de desempeño. (Huerta, 2002)
		Desarrollo sustentable y desarrollo integral de individuo (UNESCO, 2018).	Inclusión de las artes en objetivos institucionales como una herramienta en la consecución de calidad de vida, y participación social.
		Evaluación para la calidad y mejora	Propósitos de generalización y estandarización de la práctica y estudio de la educación artística (Eisner, 2002).
		Profesionalización de las artes (Huerta, 2002).	Gestores culturales, museos, profesionales del entretenimiento, cultura folklórica y participación en el consumo de contenidos culturales.

Fuente. Elaboración propia adaptado de las fuentes referenciadas

Resultados e interpretación de la revisión de artículos de investigación sobre educación artística

Asociaciones y pertinencia de los conceptos 'educación artística' e 'investigación'

De los 80 artículos que se completaron para contar con un mínimo de 20 por base de datos que respondieron a la etiqueta de educación artística (*art education*), solo 52 contaron con una pregunta de investigación. Aquellos artículos que no contaban con un supuesto o pregunta comprenden revisiones documentales o ensayos que abordan una amplia gama de aspectos próximos a la EA, pero no

constituyen una aproximación a la realidad del desempeño del presente campo de estudio. Los resultados se pueden observar en la Tabla 4, donde se detalla su clasificación.

Tabla 4. *Clasificación de los artículos de investigación con elementos de estudio incluyendo la EA*

Variable principal	Variable secundaria	Número de artículos en los que se encuentra
Tipo de publicación	Investigación original	23
	Estudio de caso	17
	Metodología y métodos	7
	Reporte corto	2
	Metodología y métodos, Reseña	2
	Capítulo de libro	1
Aproximación	Constructivismo	14
	Apoyo participativo	15
	Pragmatismo	12
	Pospositivismo	4
	Apoyo participativo, Constructivismo	4
	Apoyo participativo, Constructivismo, Pragmatismo	1
	Constructivismo, Pospositivismo	1
Alcance	N/A	1
	Exploratorio	26
	Correlacional	16
	Descriptivo	6
	Correlacional, Exploratorio	1
	Descriptivo, Exploratorio	2
Fuente de obtención de datos	Explicativo	1
	Campo	25
	Campo, Documental	10
	Documental	8
	Campo, Experimental	4
	Experimental	2
	Documental, Experimental	2
Metodología	N/A	1
	Cualitativa	35

Variable principal	Variable secundaria	Número de artículos en los que se encuentra
	Mixta	9
	Cuantitativa	7
	N/A	1

Fuente: Elaboración propia con datos de las bases de datos seleccionadas

De los artículos de investigación, se eligieron aquellos cuyo objeto de estudio es la EA para enfocarse en sus características y elementos más relevantes en la práctica y así poder crear un panorama de su aplicación y desarrollo. Solo el 13.75 por ciento de los artículos que se recuperaron desde las bases de datos con la palabra clave educación artística proponían investigación sobre este campo de estudio.

Lo más frecuente fueron las investigaciones originales en las que se describen situaciones con el campo como fuente de obtención de datos y aproximaciones pragmáticas, sin embargo, de acuerdo con los textos, los alcances son correlacionales en su mayoría, aunque le sigan en frecuencia los exploratorios y descriptivos, lo que confirma la apreciación inicial que se tenía sobre una dispersión de lo que se entiende como EA, apelando a otras ciencias para sustentar el conocimiento obtenido en las investigaciones.

Tabla 5. Variables presentes por artículo de investigación cuyo objeto de estudio es la EA

Variable principal	Variable secundaria	Número de artículos en los que se encuentra
Tipo de publicación	Investigación original	8
	Estudio de caso	2
	Metodología y métodos	1
Aproximación	Pragmatismo	6
	Apoyo participativo	2
	Constructivismo	2
	Pospositivista	1
Alcance	Correlacional	7
	Exploratorio	3
	Descriptivo	1
Fuente de obtención de datos	Campo	7
	Campo, Documental	3
	Documental	1
Metodología	Cualitativa	6
	Cuantitativa	3

	Mixta	2
Método (estrategias de indagación)	Estudio de campo	3
	Art based research	2
	Intervención pedagógica	1
	Fenomenología	1
	Observación participante	1
	Diseño no experimental	1
	Lingüístico generativo	1
	Investigación acción	1

Fuente. Elaboración propia con datos de las bases de datos seleccionadas

Después, se les analizó con base en las variables descriptivas que se detallaron anteriormente, para saber qué aspectos de la educación artística son parte del quehacer de investigación en la actualidad. Como muestra la Tabla 6, las investigaciones se concentran ampliamente en las consideraciones pedagógicas, lo que reafirma el supuesto de que son correlacionales, pero, cabe recordar que la EA es educación, por lo cual esto no significa que esté fuera de sus características inherentes.

Tabla 6. Aspectos de la EA abordados en los artículos de investigación cuyo objeto de estudio es la EA

Variable principal	Variable secundaria	Número de artículos en los que se encuentra
Aspectos curriculares	Pedagogía	7
	Evaluación de los aprendizajes	5
	Contenidos - Aprendizajes pedagógicos.	3
	Contenidos - Repertorio y Modelo	2
	Contenidos – Disciplinar	1
Aspectos propios	Atención a las relaciones	
	Moldear la forma para crear contenido expresivo	5
	Aprender a ver el mundo de forma estética	5
	Ejercicio de la imaginación	4
	Propósitos flexibles	3
	Uso de materiales como medio	1

Aspectos de formalización	Integración de las artes al currículo	
	Formación docente	6
	Calidad y mejora	6
	Aprendizaje y participación en la cultura	3
	Profesionalización de las artes	2
	Desarrollo sustentable y formación integral del individuo	1
		1
	Evaluación para la calidad y mejora de la EA	1
Aspectos Extrínsecos de la EA	N/A	7
	cultura	1
	cultura, globalización	1
	Estrategia pedagógica, Estrategia psicosocial, Estrategia terapéutica	1
		1
	Paz	1

Fuente. Elaboración propia con datos de las bases de datos seleccionadas

Nota: algunos artículos de investigación presentan más de una de las variables secundarias, por lo que se cuentan las veces que se encuentran en total

Los aspectos curriculares tienden a mantenerse en el discurso pedagógico, pero sin llegar a consolidarse, y en cambio, se concentran en la evaluación y calidad de la EA, sin ahondar en el desarrollo de didácticas propias, métodos, o incluso el desarrollo más a fondo de los aspectos propios de la EA, los cuales se mencionan como parte de los elementos, pero no son parte de los objetivos; esto indica que no hay un trabajo concentrado en el desarrollo propio de la EA, sus contenidos o didácticas propias, sino una amplitud del panorama del campo.

Conclusiones

A partir de los artículos de investigación y textos académicos revisados, se puede constatar que el campo de estudio de la educación artística está disperso dentro de los planteamientos de su quehacer, pero no desde los supuestos académicos que son bastante claros y poseen estudios psicológicos y cognitivos que sustentan sus premisas, lo que los llevó hace ya varias décadas a ser parte de la normatividad educativa internacional, y nacional en el caso de México. Entonces, la consolidación del campo dependerá de las herramientas de recolección de datos y estrategias de indagación precisas que hagan crecer y evolucionar las pedagogías, didácticas y métodos propios de la EA.

En los artículos revisados, en cambio, la EA se diluye cuando se utiliza en talleres de sensibilización social y de psicoterapia, cuyos objetivos son la participación y la colaboración y empujan la EA hacia una estrategia de indagación subordinada a sus objetos de estudios y campos de investigación. Por otro lado, resulta evidente que es necesario encontrar estrategias de indagación propias de la EA que ahonden en la descripción y desarrollo de los elementos propios, así como contenidos y métodos que registren y mejoren la oferta curricular de EA.

Lo que plantea la cuestión, para quienes trabajan propiamente en el área de artes, cómo desde los propios métodos y metodologías se pueden hacer aportes para desarrollar un campo que haría abundante la formación inicial artística al alcance de una mayor población, resultando en mejores artistas al saber aproximarse al conocimiento en el arte, pero también mejores públicos, capaces de relacionarse con los productos artísticos, valorar el quehacer del artista, y de ser copartícipes de la experiencia que el arte crea en la persona.

Consideraciones finales

- Todo aquello que se denomina EA pero no persigue los objetivos de la EA (Eisner, DBAE) puede dar la impresión de ser EA sin tener su objeto de estudio, pues efectivamente se le puede utilizar interdisciplinariamente como estrategia de indagación (ABR), como secuencia didáctica, como instrumento de recolección de datos (utilizada en arte-terapia); sin embargo los pilares sobre los que descansa la EA delimitan sus objetivos en cuanto al proceso de enseñanza aprendizaje y el conocimiento somático que se construye a través de él.
- Los cuatro territorios (ver figura 2) son de igual importancia ya que sostienen la transmisión y la conservación del conocimiento artístico, en una relación de retroalimentación mutua.
- En las áreas de informalidad, para esta propuesta de territorios de la educación artística, se asume que cada uno tiene procesos pedagógicos poco estudiados desde el desarrollo del alumno y desde la riqueza que pueden tener todos estos contextos informales en métodos y didácticas que se pueden conformar como un discurso educativo propio.
- Debe reconocerse que hay una encrucijada entre la realidad impuesta por la hegemonía economía y política; sin embargo, mantener la ontología del arte en la educación se convierte en una necesidad para las artes como campo disciplinar del conocimiento, pero, sobre todo, para la identidad de los artistas.
- La educación artística como ámbito de formación vocacional y profesional debe ser distinguida como un área de formación profesional que tiene sus propias características y objetivos dependiendo de cada disciplina artística— artes plásticas, escénicas, música, danza, letras— a esto se le puede denominar formación artística. También habría una diferencia en las aproximaciones hacia la investigación de estos campos de creación de conocimiento del arte.
- Los profesionales de las artes (gestores, promotores, administradores, etc.) tienen sus propias especialidades en torno al arte, pero no tienen de una formación en una disciplina artística como tal, pertenecen al ámbito de las artes como parte de sus características de campo disciplinar del conocimiento, pero sus funciones son interdisciplinarias, con conocimiento y credenciales específicas de su área.
- Finalmente es muy importante la claridad respecto a lo que nos referimos con «formación artística», puesto que el uso indiscriminado de esta y otras apelaciones similares es parte del problema señalado.
- Los elementos encontrados para una definición de la educación artística dan la oportunidad de incidir en los programas educativos. Apoyando aquellos de la educación básica y media definidos por la UNESCO, así como los de las universidades en el ámbito general, para provocar trabajos interdisciplinarios, colaborativos alrededor de las artes que conserven la ontología del conocimiento artístico.

Referencias

- Borgdorf, H. (2006). *El debate sobre la investigación en las artes*. Amsterdam School of the Arts.
- Bruner, J. (1960). *The Process of Education* (Prefacio de 1977). Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996) *The Culture of Education*. Harvard University Press.
- Creswell, J. (2007). *Diseño de investigación. Enfoques cualitativos, cuantitativo y con métodos mixtos*. (2ª ed.). Universidad de Nebraska.

- Creswell, J. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. (3ª ed.). University of Nebraska.
- Delval, J. (1990). *Los fines de la educación*. (7ª ed.). Siglo Veintiuno.
- Duke, L. (1988). The Getty Center for Education in the Arts and Discipline-Based Art Education). *National Art Education*. <http://www.jstor.org/stable/3193106>
- EBSCO Research Starters. (s.f.). Elsevier. <https://www.ebsco.com/research-starters/business-and-management/elsevier>
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples. La teoría práctica*. Paidós.
- Gardner, H. (2001) *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. (2ª ed). Fondo de Cultura Económica.
- Greer, W. D. (1984). Discipline-Based Art Education: Approaching Art as a Subject of Study. *Studies in Art Education*, 25(4), 212–218. <https://doi.org/10.2307/1320414>
- Hausman, J. (2007). The Rise and Fall of the J. Paul Getty Foundation's Programs in Art Education. *Visual Arts Research*, <http://www.jstor.org/stable/20715429>.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M., (2014). *Metodología de la investigación* (6ªed.). México: McGraw-Hill/Interamericana.
- Huerta, R. (2002) *Los valores del arte en la enseñanza*. Universitat de Valencia
- Huerta, R. y Domínguez Ruiz, A. (2014). Investigar en educación artística: nuevos entornos y retos pendientes. *Educación Artística Revista de Investigación*, <https://doi.org/10.7203/eari.5.4139>.
- Huertas, M. (2010). Reflexiones sobre la educación artística y el debate disciplinar en Colombia. *Educación y Pedagogía*, 22, 58, 165-176.
- Kuhn, T.S. (2011). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Lanier, V. (1975). Returning the Art to Art Education. *Art Education*, <http://www.jstor.org/stable/3192058>
- Marín Viadel, R. (2011), Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educação*, 34(03), 271-285. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822011000300003&lng=pt&tlng=es
- Marzano, R.J. y Pickering, D.J. (2005) *Dimensiones del aprendizaje. Manual para el maestro*, (2ª ed.). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Meneghini, L. y Packer, M. (2007). Is there science beyond English? *EMBO reports*, 8(2), 112-116. <https://doi.org/10.1038/sj.embor.7400906>
- Mousalli-Kayat, G. (2015). Métodos y diseños de investigación cuantitativa. *Researchgate*. https://www.researchgate.net/publication/303895876_Metodos_y_Disenos_de_Investigacion_Cuantitativa
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América y el Caribe*. (LC/G. 2681-P/Rev. 3), Santiago.
- Sacristán, J. G. (2002). La construcción del discurso y de la práctica de la educación artística. En R. Huerta (Ed.). *Los Valores del Arte en la Enseñanza*, 135-154. Publicacions de la Universitat de València.

- Sala Roca, J., y Arnau Sabatés, L. (2014). El planteamiento del problema, las preguntas y los objetivos de la investigación: criterios de redacción y check list para formular correctamente. <https://ddd.uab.cat/record/126350>.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2017). *Modelo educativo. Cultura en tu escuela*. Gobierno de México.
- Springer (2022). *Tipos de artículos de revistas*. <https://www.springer.com/la/authors-editors/tutoriales-de-autores-y-revisores/writing-a-journal-manuscript/types-of-journal-articles/10285504>
- Touriñán López, J. M. (2016). Educación artística: Sustantivamente “educación” y adjetivamente “artística”. *Educación XXI*, 19(2), 45-76.
- UNESCO (1982). *Declaración universal de los derechos humanos*. Universidad Central de Ecuador.
- UNESCO (2006). *Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI*, Lisboa.
- UNESCO (2010). *La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística*. Seúl.
- UNESCO (2021). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de acción para la realización del ODS 4*. París.
- Thelwall, M. (2018). Dimensions: A competitor to Scopus and the Web of Science? *Journal of Informetrics*, 12(2), 430–435. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2018.03.006>
- Vigotsky, L.S. (1979). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Process*. Harvard University Press.
- Villa-Díaz, M. (2019). ¿Qué es eso que se llama pedagogía? *Pedagogía y Saberes*. 50, 11-28. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO121-24942019000100011&lng=en&nrm=iso
- Winner, E., Goldstein, T.R. y Vicent-Lancrin, S. (2013). *¿El arte por el arte? La influencia de la educación artística*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)/ Instituto Politécnico Nacional.