

Educational Research and Innovation

# ¿El arte por el arte?

## LA INFLUENCIA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Ellen Winner, Thalia R. Goldstein  
y Stéphan Vincent-Lancrin



La calidad de la traducción y su correspondencia con la lengua original de la obra son responsabilidad del Instituto Politécnico Nacional. En caso de discrepancias entre esta traducción al español y la versión original en inglés, sólo la versión original se considerará válida.

FOTOGRAFÍA DE PORTADA: Mural de Meg Saligman, *Philadelphia Muses*, 2000, Filadelfia, PA.  
EDICIÓN Y COORDINACIÓN EDITORIAL: Xicoténcatl Martínez Ruiz  
CUIDADO DE LA EDICIÓN: Kena Bastien van der Meer  
TRADUCCIÓN: María Elena Castrejón Toledo  
DISEÑO Y FORMACIÓN: Quinta del Agua Ediciones, SA de CV

Publicado originalmente en 2013 por la OCDE en inglés y francés bajo los títulos:  
Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education  
L'art pour l'art? L'impact de l'éducation artistique

© 2013, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos ( OCDE ), París.  
Todos los derechos reservados.  
© 2014, Instituto Politécnico Nacional, para la presente edición en español.  
Publicado por acuerdo con la OCDE , París.

D.R. de la primera edición en español © 2014, Instituto Politécnico Nacional  
Av. Luis Enrique Erro s/n  
Unidad Profesional "Adolfo López Mateos", Zacatenco,  
Deleg. Gustavo A. Madero, C. P. 07738, México, D. F.

Libro formato pdf elaborado por:  
Coordinación Editorial de la Secretaría Académica  
Secretaría Académica, 1er. Piso,  
Unidad Profesional "Adolfo López Mateos"  
Zacatenco, Del. Gustavo A. Madero, C.P. 07738

ISBN: 978-607-414-467-3

- Impreso en México



## CAPÍTULO 1

# La influencia de la educación artística: de la defensa a las pruebas

*El presente capítulo detalla el contexto, las preguntas de investigación y la metodología del libro. En él mostramos que las personas que desarrollan las políticas educativas están poniendo un énfasis renovado en las habilidades de innovación e impulsando la educación artística como parte de esta agenda política. Igualmente, a los defensores de la educación artística les parece que en ocasiones esta se encuentra amenazada, y afirman que ejerce una fuerte influencia en las habilidades no artísticas. El propósito de este libro es mostrar cuál de estas tendencias se sustenta en pruebas fehacientes. Presentamos el alcance de nuestro trabajo, analizamos el concepto de transferencia y resumimos los objetivos y métodos del informe. Posteriormente, brindamos un avance de nuestras conclusiones.*

La mayoría de las personas, incluidas las que desarrollan las políticas educativas, considera que la educación artística promueve la creatividad y posiblemente otras habilidades que propician la innovación. En las sociedades de conocimiento la innovación es un factor clave para el crecimiento económico, y la educación artística suele considerarse cada vez más como un medio para fomentar las habilidades y actitudes que la innovación requiere, más allá y por encima de las habilidades artísticas y la sensibilidad cultural. ¿Es cierto que la educación artística surte efectos positivos en otras habilidades que le son ajenas? ¿Mejora el desempeño en las materias académicas, como las matemáticas, la ciencia o la lectura, que también se consideran cruciales en las sociedades de conocimiento? ¿Fortalece la motivación académica de los alumnos, la confianza en sí mismos y la capacidad para comunicarse y cooperar de manera eficaz? ¿Desarrolla los hábitos mentales, las actitudes y habilidades sociales que las sociedades innovadoras consideran básicas? En este libro trataremos de responder estas preguntas analizando el estado del conocimiento empírico en torno a la influencia de la educación artística en esta variedad de habilidades.

El presente capítulo determina el contexto, las preguntas de investigación y la metodología del libro. Mostramos que las personas que desarrollan las políticas educativas están poniendo un nuevo énfasis en las capacidades de innovación e impulsando la educación artística como parte de esta agenda política. De manera similar, a los defensores de la educación artística les parece que en ocasiones esta se encuentra amenazada y afirman que ejerce una fuerte influencia en las habilidades no artísticas. El propósito del libro es mostrar cuál de estas tendencias se sustenta en pruebas fehacientes. Presentamos el alcance de nuestro trabajo, analizamos el concepto de transferencia y resumimos los objetivos y métodos del informe. Posteriormente, brindamos un avance de nuestras conclusiones.

## El contexto de nuestro estudio: la educación para innovar, la defensa de las artes y la educación artística

Las personas que desarrollan las políticas educativas y toman las decisiones deben revisar continuamente los currículos para garantizar que los alumnos cuenten con las habilidades necesarias para manejarse en las sociedades innovadoras y adaptarse a ellas (OCDE, 2010). ¿En qué medida debería incluirse la educación artística en los currículos, en caso de hacerlo? ¿Cuáles deben ser los objetivos de la enseñanza artística? Dado el lugar secundario que se asigna a la educación artística en las escuelas, quienes defienden esta clase de educación han argumentado que promueve habilidades académicas ajenas a ella. El renovado interés por promover las habilidades para la innovación plantea nuevas preguntas en torno a las afirmaciones tradicionales sobre los resultados esperados de la educación artística.

### La educación artística y la búsqueda de la innovación y la creatividad

Cada vez más los sistemas educativos y de capacitación se consideran medios para proveer a la población de habilidades para innovar. En la medida en que la innovación y el conocimiento se están convirtiendo en factores clave de crecimiento y bienestar, los ministros de 35 países que se reunieron en la Junta de Consejo Ministerial de la OCDE de 2010 concluyeron que “facultarán a la gente, tomando en cuenta las condiciones específicas de cada país, para que innove mediante la educación y la capacitación”. Pocos meses después, en otra Junta Ministerial de la OCDE, los ministros de educación de 38 países analizaron los desafíos que implica proveer a los alumnos de las habilidades necesarias para alcanzar un nivel de vida aceptable en el siglo XXI. Acordaron enfocarse en un elevado estándar para las habilidades esenciales e hicieron hincapié en la necesidad de mantener un “equilibrio adecuado” entre las habilidades profesionales y las genéricas, como son el espíritu emprendedor, la creatividad y la comunicación. Durante la discusión, varios ministros claramente consideraron que la educación artística es un medio importante para lograr esos objetivos y resaltaron, especialmente, su particular característica de generar motivación.

De modo similar, en la *Recomendación del Parlamento Europeo y el Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning; 18 de diciembre de 2006, 2006/962/CE)* se destacaron ocho competencias clave, incluidas la conciencia y expresión culturales, y se observó que “el pensamiento crítico, la creatividad, la iniciativa, la solución de problemas, la evaluación de riesgos, la toma de decisiones y el manejo constructivo de los sentimientos juegan un papel fundamental en las ocho competencias clave”.<sup>1</sup>

Diversos grupos de trabajo y proyectos de escala nacional e internacional auspiciados por entidades gubernamentales y privadas identificaron diferentes conjuntos de “habilidades para el siglo XXI”, incluidas todas las de índole académica importantes, la creatividad, el pensamiento crítico, así como las sociales y emocionales. Por ejemplo, el proyecto “Evaluación

<sup>1</sup> Las competencias se definen como la combinación de conocimiento, habilidades y actitudes adecuadas al contexto. Las ocho competencias clave son: 1) comunicación en la lengua materna; 2) comunicación en lenguas extranjeras; 3) competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; 4) competencia digital; 5) capacidad de aprendizaje; 6) competencia social y cívica; 7) sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor; 8) conciencia y expresión culturales. La *Recomendación* señala que “todas las competencias clave tienen la misma importancia, ya que cada una puede contribuir a un éxito similar en una sociedad basada en el conocimiento”.

y enseñanza de habilidades del siglo XXI” (Assessment and Teaching of 21st Century Skills, AT21CS), sustentado por diversos gobiernos (Australia, Costa Rica, Estados Unidos, Finlandia, Países Bajos, Rusia y Singapur) y compañías de información y tecnología (IT), como Cisco, Intel y Microsoft, identifica diferentes conjuntos de habilidades consideradas necesarias para el mundo de mañana, entre ellas, la creatividad, el pensamiento crítico, la solución de problemas, la toma de decisiones y el aprendizaje, además de la comunicación y la colaboración. Otro ejemplo es el marco de las habilidades desarrollado por la Asociación para las Habilidades del siglo XXI (Partnership for 21st Century Skills), un consorcio integrado por el gobierno estadounidense y compañías de IT que abogan por la buena preparación en el siglo XXI, a la luz de la competitividad económica global (Trilling y Fadel, 2009). El marco de las habilidades está conformado por cuatro componentes: las materias principales, incluidas las artes; las habilidades de aprendizaje e innovación (creatividad e innovación, pensamiento crítico y solución de problemas, comunicación y colaboración); las habilidades de información, medios de comunicación y tecnología; y las habilidades profesionales y para la vida (adaptabilidad y flexibilidad, iniciativa propia, habilidades sociales e interculturales, productividad, capacidad de generar confianza, liderazgo y responsabilidad).

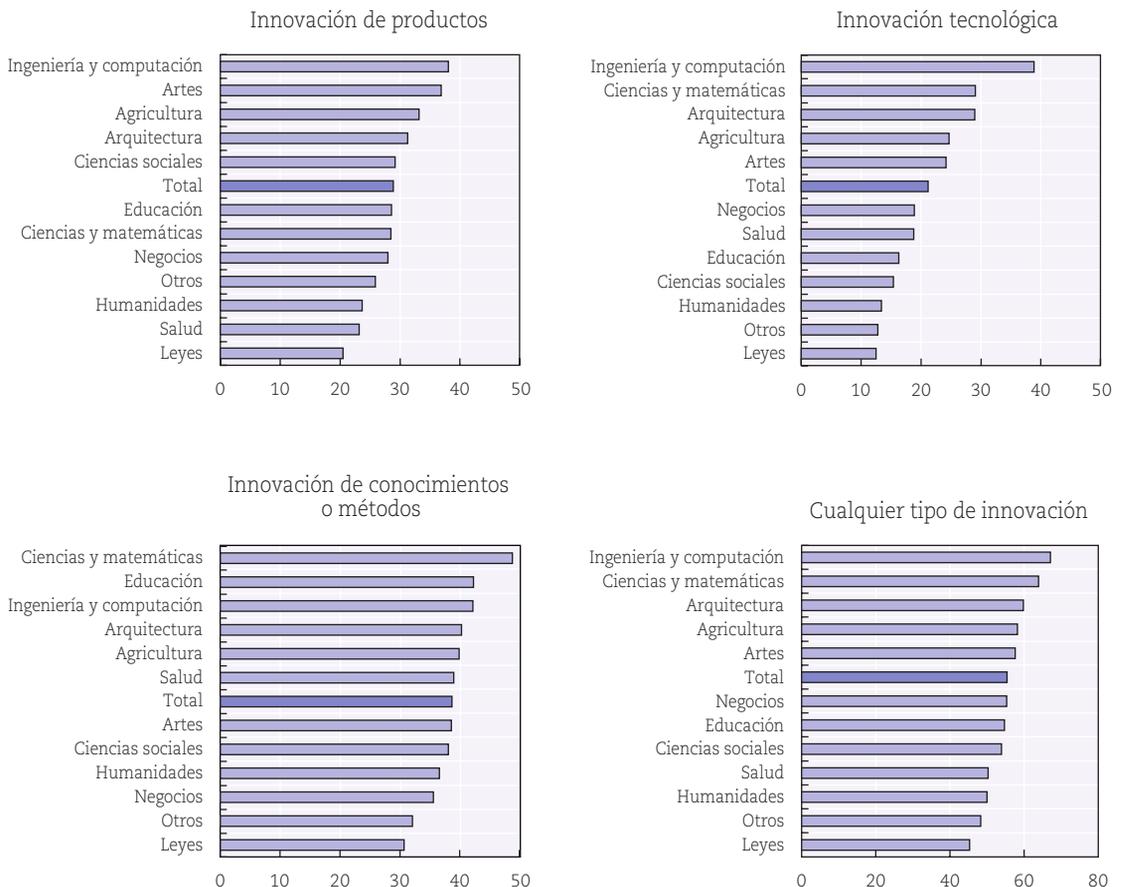
Al margen de sus diferencias, estos proyectos comparten una disposición común por encontrar un equilibrio entre los distintos conjuntos de habilidades, por encima y más allá del conocimiento de los contenidos y procedimientos de materias diferentes. Los proyectos renuevan argumentos recurrentes sobre las habilidades de pensamiento de orden superior y procuran que se reconozca una variedad de resultados de aprendizaje valiosos que fueron sustentados, de manera contundente, en la obra de Gardner sobre “inteligencias múltiples” y “mentes del futuro”, por ejemplo (Gardner, 1983, 1993, 2006). Con base en estos proyectos construimos ideas y teorías para clasificar las habilidades o los resultados del aprendizaje en tres categorías amplias que analizaremos en el presente libro: las habilidades académicas o cognitivas, que abarcan el saber qué y el saber cómo en materias específicas, que son habilidades especialmente básicas; las habilidades de pensamiento y creatividad; y las habilidades sociales y conductuales que desembocan en resultados como la motivación estudiantil, la perseverancia, la buena comunicación, el manejo emocional y la confianza en sí mismo.

Aun cuando las personas tengan opiniones distintas sobre la manera de promover mejor las habilidades para innovar resulta evidente que la educación artística es considerada como uno de los medios más aptos para ello, y, al parecer, uno de los más plausibles para la mayoría. La declaración del Secretario de Educación estadounidense Arne Duncan, en 2011, es un ejemplo de cómo en el discurso de la función pública la educación artística se plantea como un medio para fomentar el conjunto de habilidades correctas para las sociedades innovadoras de mañana:

La educación artística nunca ha sido tan importante como ahora. En la economía global, la creatividad es fundamental. Hoy, los trabajadores requieren algo más que habilidades y conocimientos para participar de manera productiva e innovadora en la fuerza de trabajo. Basta con mirar a los creadores del iPhone y a quienes desarrollaron Google: son innovadores e inteligentes. Al combinar conocimientos y creatividad han logrado transformar la manera en que nos comunicamos, establecemos relaciones sociales y hacemos negocios. Las experiencias creativas son parte de la vida diaria de ingenieros, administradores de empresas y cientos de profesionistas de otras áreas. Para tener éxito hoy y en el futuro la población infantil de América tendrá que ser inventiva, ingeniosa e imaginativa. La mejor manera de estimular la creatividad es por medio de la educación artística. (PCAH, 2011, p. 1)

En efecto, la evidencia basada en correlaciones señala que las personas con posgrado en artes, y probablemente en educación artística, desempeñan un papel importante en la innovación. Con base en un análisis internacional de las características laborales de alumnos egresados de educación superior, realizado cinco años después de recibirse, Avvisati, Jacotin y Vincent-Lancrin (2013) observan que las personas con posgrado en arte tienen una mayor probabilidad de encontrar un trabajo altamente innovador en la rama de la innovación de productos, a la par de quienes cuentan con un posgrado en ingeniería o en sistemas de computación (los trabajos altamente innovadores se definen como aquellos que los empleados ocupan al interior de una organización innovadora y en los que contribuyen personalmente a innovar). Si bien es posible que los programas de educación artística atraigan a personas que por sus habilidades diversas será más factible que ostenten esta clase de cargos, es plausible que la educación artística especializada también fortalezca dichas habilidades, tal como lo autoinformaron dichos profesionistas egresados del nivel superior en el estudio de los autores arriba mencionados (véase la gráfica 1.1.).

**Gráfica 1.1.** Porcentaje de egresados de diferentes áreas de educación superior que ostentan un cargo altamente innovador.



StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932832877>

Fuente: Avvisati, Jacotin y Vincent-Lancrin (2013). Basado en Reflex y Hegesco.

## *Iniciativas de la educación artística*

Aun cuando siguen siendo aisladas, las políticas e iniciativas educativas basadas en la educación artística están ganando terreno para que la educación sea más innovadora. Comúnmente, estas iniciativas intentan fomentar una cultura de la innovación en la enseñanza y el aprendizaje a fin de mejorar los resultados académicos de los alumnos, sus tendencias creativas y otras habilidades sociales y emocionales.

En Singapur, por ejemplo, la Secretaría de Información, Comunicaciones y Artes (MICA, por sus siglas en inglés) fundó la Escuela de Artes en 2008 para desarrollar un modelo innovador de aprendizaje que permitiera que los alumnos desarrollaran habilidades superiores a las necesarias y obtuvieran calificaciones altas en las evaluaciones. Esta escuela independiente de nivel medio ofrece un programa educativo de seis años en el que se imparte enseñanza artística a estudiantes de 13 a 18 años de edad. Los alumnos eligen sus materias artísticas, mismas que estudian durante más de 10 horas por semana, aparte de las materias académicas regulares. Al haber adoptado el “currículo integrado” (Perkins, 1993) como visión para las iniciativas de los currículos, la escuela imparte materias académicas por medio de las artes. Por ejemplo, los alumnos aprenden principios de física mediante la escultura; principios de química mediante el vidrioado y la cerámica; y principios matemáticos por medio de la música. Además, hay artistas profesionales que trabajan con los estudiantes en el espacio escolar para enfatizar la experimentación, la expresión y el descubrimiento en el proceso de creación artística. La experiencia artística no solo se sustenta como medio para cultivar habilidades técnicas, sino como una manera de construir susceptibilidades y sensibilidades.

En 2013, la primera generación de alumnos de la Escuela de Artes aprobó, en su totalidad, la evaluación para obtener el diploma de Bachillerato Internacional: casi 44% de los alumnos obtuvo una calificación de 40 o superior (lo cual los coloca entre el 5% de alumnos con mejor nota aprobatoria). Este resultado académico es sorprendente, dado que la escuela inscribe anualmente a 200 alumnos, aproximadamente, por medio del esquema de Admisión Escolar Directa (Direct School Admission, DSA) de Singapur, que provienen de entornos académicos diversos, incluidos los que no son candidatos (estadísticamente hablando) para ingresar a la universidad dada la calificación que obtuvieron en la Evaluación final de nivel primaria. Aun cuando dicho esquema está basado en un procedimiento de selección, se realiza antes de conocer los resultados de la Evaluación final de nivel primaria, en la que usualmente se basan los procesos de inscripción y seguimiento del sistema educativo de Singapur. Aún se están investigando los procesos y resultados de la escuela. En un análisis inicial (referido más adelante) Tan y Ponnusamy atribuyen este éxito al esfuerzo deliberado de la escuela por utilizar el currículo integrado y fomentar con ello una cultura de enseñanza y aprendizaje en el que los profesores solucionan problemas de manera colaborativa. Parece que la escuela ha impulsado la motivación de los profesores, pero también les ha dado libertad y tiempo para experimentar y perfeccionar las unidades curriculares, así como para evaluar sus prácticas en clase. En el proceso, las artes han sido replanteadas y legitimadas como medios de aprendizaje en lugar de ser ubicadas como actividades al margen de la educación formal.

En el Reino Unido, la organización sin fines de lucro Creatividad, Cultura y Educación (CCE por sus siglas en inglés) realizó un programa interesante denominado Asociaciones Creativas. Entre los años 2002 y 2011 Asociaciones Creativas ha trabajado con más de 1 millón de niños y más de 90 000 profesores, en más de 8 000 proyectos en más de 5 000 escuelas de Inglaterra. La característica distintiva del programa fue el entrenamiento y el despliegue de “agentes

creativos” en las escuelas, con el fin de atender alguna necesidad o problema específicos de su interés. Los agentes creativos –que provenían básicamente de las industrias creativas y culturales– eran en gran parte, pero no exclusivamente, artistas, y en las escuelas desempeñaron un papel de visitantes (contrario al de profesores). Por ejemplo, en 2005, la escuela secundaria Prudhoe Community High School, en Northumberland, dio inicio a un proyecto denominado Himno para Northumberland (“Anthem for Northumberland”) en torno al tema de la música cinematográfica. Tras haber invitado a otras escuelas de la ciudad a participar, y con la ayuda de músicos, los alumnos aprendieron a componer y a tocar piezas musicales nuevas para escenas fílmicas, lo cual culminó en la composición y presentación pública de una pieza para todo el grupo.

Un estudio independiente realizado sobre el programa mostró que había ejercido una influencia positiva en el bienestar, los logros y la capacidad de retención de los estudiantes, así como en el desarrollo profesional de los profesores y en las rutinas escolares (CCE, 2012). El programa se enfocó sustancialmente en la educación artística y en proyectos relacionados, aunque el estudio atribuye la influencia positiva a la pedagogía que los profesionales creativos aplicaron en clase –la cual fue subsecuentemente adoptada por los profesores e incorporada a sus actividades diarias– más que al estudio de las artes como materia disciplinaria. Debido a la naturaleza de su influencia en los estudiantes, este enfoque atrajo el interés internacional de modo considerable y, para 2013, los programas basados en el modelo de Asociaciones Creativas se habían puesto en práctica en Alemania, Lituania, Noruega y Pakistán, y se estaba considerando en otros países. Por ejemplo, un proyecto colectivo desarrollado por el Gobierno federal alemán y varios Länder (Baden-Württemberg, Berlín, Hamburgo, Renania del Norte-Westfalia y Turingia), denominados “agentes culturales”, apoya el desarrollo de las capacidades sociales mediante el refuerzo de los lazos entre escuelas, instituciones artísticas y artistas.

La revisión de ejemplos de las políticas de algunos países referentes a programas que impulsan la educación artística para desarrollar habilidades ajenas a ella, objeto de estudio de la presente obra, rebasa el alcance de este libro. No obstante, podemos mencionar algunos casos. En Chile, en el año de 2012, se incrementó el tiempo dedicado a la educación artística en el currículo. Esta decisión se tomó con base en la creencia de que la educación artística podría incrementar la motivación y el desarrollo de las habilidades sociales y conductuales de los alumnos. Asimismo, se planea evaluar la manera en que dichas habilidades se desarrollan con la práctica de la educación artística. En Austria, el “programa de diálogo”, auspiciado por el Ministerio de Educación, sustenta el trabajo de colaboración entre artistas, profesores y estudiantes en torno a proyectos de arte escolares durante las horas de clase, con el fin de motivar a los alumnos. Se realizó una evaluación del programa basada en las percepciones de los alumnos respecto de su aprendizaje. Entre estas percepciones destacaron la capacidad para trabajar en equipo y expresar las emociones (Schober, Schober y Asleithner, 2007). En 2013, en Francia, una reforma reorganizó el tiempo de las jornadas escolares durante la semana. El gobierno sugiere asignar el tiempo liberado para realizar actividades deportivas, artísticas y culturales, con base en la idea de que mejorarán en gran medida el bienestar y la curiosidad intelectual de los alumnos. Una iniciativa de carácter más informal, denominada “bazar cultural”, que se lleva a cabo anualmente en Eslovenia, está orientada a promover la creación de asociaciones entre colegios, instituciones de educación preescolar y entidades culturales (museos, teatros, etcétera) en beneficio de una educación artística de calidad.

Por último, vale la pena señalar la nueva tendencia a integrar la educación artística para promover la educación en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM, por las siglas

en inglés de dichas disciplinas). En Corea se implementó un proyecto de ciencia, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas (STEAM, por las siglas en inglés de dichas disciplinas) a fin de aumentar la confianza en sí mismos que (supuestamente) desarrollan los estudiantes con la educación artística, por el bien de las disciplinas STEM y para desarrollar su creatividad. En Estados Unidos de América un movimiento emergente también defiende la integración de las artes y el diseño al plan nacional educativo. En 2013, un nuevo Comité del Congreso (y la Resolución 51 de la Cámara de Representantes) planteó que la “integración de arte y diseño” a las disciplinas STEM “promueve la innovación y el crecimiento económico en Estados Unidos”. Entre las escuelas que optan por este enfoque se encuentran el Drew Charter School, en Atlanta; el Blue School, en la ciudad de Nueva York y las escuelas públicas City and Andover Public Schools, localizadas en las afueras de Boston.

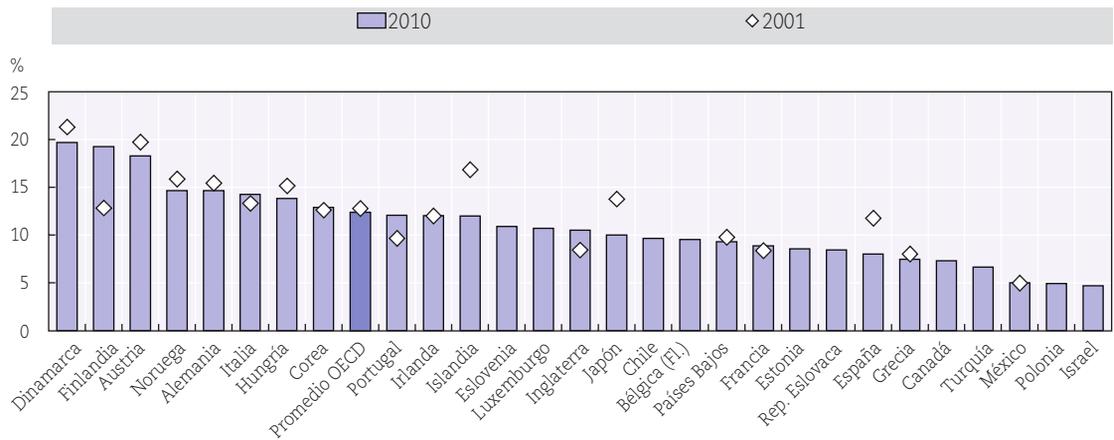
### *Las artes son relativamente periféricas en las escuelas alrededor del mundo*

Pese a su importancia y relevancia para la civilización humana, pese al debate político sobre la innovación y su papel en las economías globales, y pese a las diversas e interesantes iniciativas tomadas en torno a la educación artística, hoy las artes desempeñan un papel relativamente menor en los colegios alrededor del mundo. En general, todos los sistemas escolares mundiales, tanto estatales como independientes, se enfocan mucho más en enseñar lo que se conoce como habilidades “académicas” –básicamente lectura (y literatura en la secundaria), escritura, matemáticas, ciencia, historia y geografía (en secundaria)– y mucho menos en las artes. La oportunidad de aprender a comprender y a trabajar en las artes visuales, la música, la danza y el teatro ha sido ampliamente descuidada. Las artes suelen enseñarse, y muy poco, en los primeros años de la educación (por ejemplo, los alumnos pueden tener, máximo, una clase de música o de dibujo una vez por semana durante un periodo); en los grados superiores, el estudio de las artes suele ser optativo, de modo que solo algunos alumnos obtienen experiencia en estas disciplinas; en ocasiones, las clases de arte se relegan a actividades escolares vespertinas, extracurriculares, paralelamente a la participación en equipos de atletismo. Por supuesto que hay excepciones, pero nos referimos a la regla general.

¿Qué sabemos del estado de la educación artística en el ámbito internacional? Las artes forman parte de la política educativa en la mayoría de los países alrededor del mundo (Bamford, 2006). En todos los países miembros de la OCDE la educación artística se incluye en los currículos y está enfocada en las disciplinas más importantes, como las artes visuales, la música, el teatro y la danza (véase el cuadro 1.A1.1). En particular, las artes visuales y la música tienen carácter obligatorio en los países miembros de la OCDE en los niveles de la educación primaria y secundaria. En 2010, en los colegios públicos se impartieron, en promedio, 99 y 91 horas anuales de educación artística a los alumnos de 9 a 11 y 12 a 15 años de edad, respectivamente, en los países miembros de la OCDE que disponían de la información correspondiente; esto es, entre 2 y 2.5 horas semanales (por escuela). La educación artística representó 11% (9-11 años) y 8% (12-15 años) del tiempo obligatorio de enseñanza (gráficas 1.2 y 1.3). Esta proporción es menor que la asignada para lectura y literatura, ciencia, matemáticas y ciencias sociales, pero mucho mayor a la asignada para las habilidades vocacionales y prácticas, la tecnología y la religión.

La falta de criterios para evaluar el aprendizaje artístico de los alumnos se debe, en parte, a la dificultad para evaluar el aprendizaje artístico en general. No obstante, esta carencia

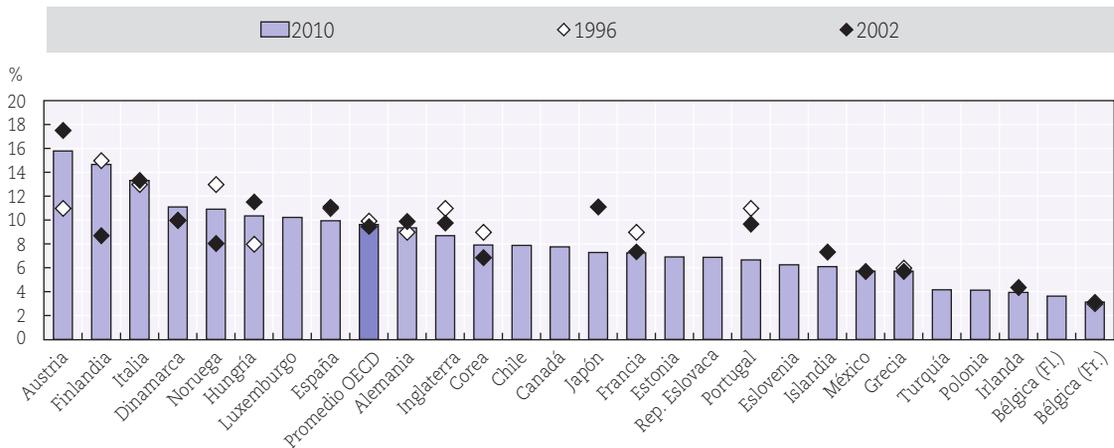
**Gráfica 1.2.** Tiempo de enseñanza de materias artísticas como porcentaje del tiempo obligatorio total de enseñanza para alumnos de 9-11 años de edad (2001, 2009)



StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932832896>

Nota: los países se hallan en orden descendente conforme al tiempo de instrucción de materias artísticas en 2010 como porcentaje del total del tiempo obligatorio de instrucción. El porcentaje de la OCDE que aquí se presenta está basado en los países que tuvieron disponible la información en 2001 y 2010.  
Fuente: OCDE (*Education at a Glance* 2003, 2012).

**Gráfica 1.3.** Tiempo de enseñanza de materias artísticas como porcentaje del tiempo obligatorio total de enseñanza para alumnos de 12-14 años de edad (1996, 2002, 2009)



StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932832915>

Nota: los países se hallan en orden descendente conforme al tiempo de instrucción de materias artísticas en 2010 como porcentaje del total del tiempo obligatorio de instrucción. El porcentaje de la OCDE que aquí se presenta está basado en los países que tuvieron disponible la información en 2001 y 2010.  
Fuente: OCDE (*Education at a Glance* 1998, 2004, 2012).

también refleja el punto de vista común de que las artes son periféricas y constituyen una forma de entretenimiento más que una manera seria de pensar (cuadro 1.A1.2). Además, la manera en que los alumnos se desempeñan en las clases de arte casi nunca resulta ser un factor decisivo a la hora de definir si deben repetir el grado escolar o ser promovidos en

la trayectoria académica (en países que cuentan con dicho esquema de trayectorias), como puede observarse en la información preparada por la Comisión Europea (Eurydice, 2009).

La mayoría de los países de la OCDE intenta, por supuesto, desarrollar las habilidades artísticas incluyéndolas en sus currículos. Sin embargo, es interesante observar cómo esa mayoría considera que la educación artística es una manera de desarrollar habilidades más generales que no son específicamente artísticas (cuadro 1.A1.3). El currículo de la educación artística suele procurar el fomento individual de la expresión, la creatividad, la imaginación, la solución de problemas, la toma de riesgos, el trabajo en equipo, la comunicación y las habilidades de presentación. En consecuencia, la conjetura de que el aprendizaje artístico influye en las habilidades y comportamientos fuera de las artes parece ser una constante en la política educativa artística de la mayoría de los países miembros de la OCDE. Sin embargo, el currículo de la educación artística no suele buscar el fomento de habilidades académicas no artísticas, como la lectura, el razonamiento matemático o científico ni la resolución de problemas.

### *La defensa de las artes y las afirmaciones sobre los efectos de transferencia de las mismas*

En el ámbito educativo actual, en el que los presupuestos educativos son muy ajustados y las naciones compiten por los puntajes de evaluación de los estudiantes (por ejemplo, Tucker, 2013), las artes corren el riesgo de ser percibidas como disciplinas secundarias y, por ende, prescindibles.

Un reporte realizado en 2006 por la Asamblea Nacional de Instituciones de Arte Estatales de Estados Unidos señala que “el estudio de las artes está desapareciendo sigilosamente de nuestros colegios. En todo el país, las oportunidades para que los alumnos participen en el aprendizaje artístico de alta calidad y sus actividades están disminuyendo, lo cual es resultado del cambio continuo de las prioridades y los recortes presupuestales” (Ruppert, 2006, p. 1). Otro informe, realizado en 2004 por el Consejo de Educación Básica, acerca del papel que desempeñan las artes en las escuelas norteamericanas, desde el grado preescolar hasta el bachillerato, concluye lo siguiente: “nuestra encuesta reveló tanto buenas como malas noticias. Las buenas: existen pruebas fehacientes del creciente compromiso en las áreas de matemáticas, lectura, escritura, ciencias y estudios sociales en el nivel secundario. Las malas: hallamos amplia evidencia de cómo disminuye el compromiso con las artes, las lenguas extranjeras y los estudios sociales en el nivel primario. Más aún, encontramos que la mayor erosión del currículo está ocurriendo en los colegios que tienen un elevado número de poblaciones minoritarias, aquellas cuyo acceso a dicho currículo ha sido el más limitado históricamente” (Von Zastrow, 2004). El informe realizado en 2011 por el Comité sobre las Artes y Humanidades de la Presidencia toca la misma tonada: “debido a las restricciones presupuestales y al énfasis en la evaluación de materias de especial importancia, la enseñanza artística en los colegios tiende a disminuir” (PCAH, 2011, p. vi).

Es posible que esta percepción de que el tiempo invertido en la enseñanza artística en la educación escolar está disminuyendo no sea precisa. En la década anterior el tiempo dedicado a la educación artística en las horas de enseñanza (preestablecidas) de los países se mantuvo relativamente estable. En 11 de los 18 países miembros de la OCDE, de los que tenemos información para 2001 y 2010, la porción de tiempo dedicado a la educación artística ha disminuido con respecto al tiempo de enseñanza obligatoria para los alumnos de 9 a 11 años

de edad, pero esta disminución ha sido poco perceptible en general (0.4 puntos porcentuales en promedio). Lo mismo ocurre con los alumnos de 12 a 14 años edad, con una leve disminución en ocho países, y un pequeño aumento de 0.2 puntos porcentuales en promedio entre 2002 y 2010. Es posible que esta reciente estabilidad oculte una disminución durante un periodo más largo, pero el cambio reciente percibido ha sido limitado en promedio. Un informe realizado en 2012 por el Departamento de Educación de Estados Unidos de América demostró que la oferta de danza y teatro en los colegios de educación primaria estadounidenses se redujo de manera dramática en la última década: en 2010, 3% de las escuelas impartían danza y 4%, teatro; comparado con 20% en el año 2000. Sin embargo, no se observó que se redujera la enseñanza de la música y las artes visuales, que han sido siempre las ramas principales de la educación artística en los colegios de educación primaria de Estados Unidos. Por tanto, incluso en ese país la reducción de la enseñanza artística ha sido limitada. Con todo, esta disminución se registra en algunas poblaciones específicas, puesto que el informe señala inequidades en el acceso, y los alumnos desfavorecidos son los que más han sufrido con la disminución (NCES, 2012).

Como resultado de esta reducción, o reducción percibida, los profesores de arte y sus defensores han intentado fortalecer el lugar de las artes en el currículo arguyendo, principalmente, que pueden usarse para reforzar habilidades académicas, como la lectura y las matemáticas (Rabkin y Redmond, 2004). Hoy es posible encontrar diversas guías prácticas para integrar las artes a los estudios académicos (por ejemplo, McDonald y Fisher, 2006), como el “currículo integrado” que mencionamos con antelación. En Estados Unidos, por ejemplo, existe un Consorcio Nacional de Música en la Educación (Music in Education National Consortium).<sup>2</sup> Muchos defensores del arte sostienen que las artes deberían tener mayor presencia en las escuelas porque ayudan a que los niños aprendan a leer, escribir, hacer matemáticas y comprender conceptos científicos. Otra afirmación, más reciente, se relaciona con la agenda de innovación y creatividad que permea el discurso político en torno a la educación artística. El Comité sobre las Artes y Humanidades de la Presidencia de Estados Unidos de América brinda un ejemplo claro de ambas posturas:

Los estudiantes que se gradúan del bachillerato son, cada vez más, el resultado de un currículo estrecho, carente de las habilidades creativas y de pensamiento crítico necesarias para tener éxito en la educación superior y en el área laboral. En un ambiente así los resultados relacionados con la educación artística –los cuales incluyen alto desempeño académico, compromiso con el estudio y pensamiento creativo– han cobrado importancia. Décadas de investigación revelan vínculos fuertes y consistentes entre la educación artística de alta calidad y una amplia variedad de resultados educativos sorprendentes. Esto es un hecho, aun cuando la base de la investigación no establezca aún pruebas causales, como sucede en la mayoría de las áreas en las que el aprendizaje es complejo. (PCAH, 2011, p. v)

Nuestro libro analiza la solidez de la evidencia de la investigación que relaciona la educación artística con los resultados educativos. En algunos casos daremos a conocer resultados contundentes que establecen vínculos causales (o casi causales); en otros, mostraremos que la evidencia disponible actualmente, así parezca sorprendente, no permite todavía llegar a conclusiones concretas.

<sup>2</sup> <http://music-in-education.org/2010/03/4th-graders-study-music-math-and-composition/>

Antes de presentar el alcance y la metodología de nuestra publicación veamos más de cerca estas afirmaciones de “transferencia”. De acuerdo con un informe realizado en 1995 en Estados Unidos por el Comité sobre las Artes y Humanidades de la Presidencia: “la enseñanza artística tiene un efecto significativo en el éxito escolar general” (Murfee, 1993, p. 3). El informe justifica esta demanda con base en la observación de que los puntajes verbales y cuantitativos de la Scholastic Aptitude Test (Prueba de Aptitud Académica o SAT, por sus siglas en inglés; se aplica para ingresar a las instituciones de educación superior en Estados Unidos) son más altos entre los alumnos que toman cursos de arte que entre los que no los toman. Un año después, otro informe elaborado por el mismo comité exponía lo siguiente: “la juventud en riesgo demuestra tener una gran motivación para aprender y mejorar académicamente cuando participa en programas de educación artística fuera del colegio” (Weitz, 1996). En 1999 el ex secretario de Educación de Estados Unidos, Richard Riley, señaló que “las artes enseñan a la juventud cómo aprender brindándoles el primer paso: el deseo de aprender” (Fiske, 1999, p. vi). En Estados Unidos, la versión más reciente, y probablemente la más fuerte de dichas afirmaciones sobre el poder de las artes para “transferirse” a otras áreas no artísticas (ya sea cognitivas, sociales o de motivación), puede encontrarse en las obras de Deasy (2002), Rabkin y Redmond (2004), y Ruppert (2006). Cada vez con más frecuencia estas afirmaciones incluyen también alusiones sobre preparar a los alumnos para enfrentarse a una economía global e innovadora, estableciendo vínculos con el discurso político previamente mencionado (por ejemplo, Ruppert, 2010; Cheney y Jarrett Wagner, 2008; y en algunas de las citas anteriores). En las regiones de Europa y Asia-Pacífico pueden encontrarse declaraciones similares.

La motivación para realizar estas afirmaciones tan fuertes es evidente: los colegios y sistemas educativos sujetos a la presión de reducir el tiempo dedicado a las artes debido a limitaciones presupuestales tal vez conservarían estas disciplinas si fueran consideradas herramientas para fortalecer los resultados académicos y otras habilidades para la innovación. Aunque los recortes presupuestales han fomentado las afirmaciones sobre la transferencia del aprendizaje de las artes, en realidad estas afirmaciones tienen una larga historia en la teoría educativa (Wakeford, 2004). Debido a su carácter secundario, siempre ha existido una imperiosa necesidad de justificar las artes en el “currículo común”. De acuerdo con Wakeford (2004), “el origen filosófico de la educación artística masiva . . . estaba teñido con la creencia de que las artes no eran meros fines en sí mismos, sino que estaban implicadas en el desarrollo de facultades mentales sofisticadas aplicables tanto académica como prácticamente” (p. 85). Wakeford (2004) señala que el movimiento por la educación preescolar en Estados Unidos se sustentó en las teorías de Heinrich Pestalozzi y Friedrich Froebel, quienes creían en la relevancia del dibujo para desarrollar la percepción y el entendimiento de los niños (p. 84). Según Efland (1990), Pestalozzi influyó de manera importante en Horace Mann, quien creía que el dibujo fortalecería la percepción y el diseño, pero también que desarrollaría la apreciación emocional de la belleza, brindaría “enaltamiento moral” y fomentaría las habilidades de comunicación; por otro lado, los profesores de música defendían la música por su capacidad de mejorar la memoria y la pronunciación (Keene, 1982). La inclusión de las artes en la educación fue parte de la creencia del movimiento educativo progresivo en educar al individuo en su totalidad (Wakeford, 2004).

Aunada a las afirmaciones de que la enseñanza artística es una manera de desarrollar realmente habilidades académicas encontramos otra que arguye que las artes son importantes porque generan motivación en los niños. Se dice que las artes los involucran en las actividades escolares y evitan que abandonen los estudios; que las artes vuelven más atractiva la escuela,

más divertida, aparte de que ayuda a los alumnos expresarse y a encontrar su identidad. El presidente de la Fundación Nacional para las Artes estadounidense (National Endowment for the Arts), Rocco Landesman, fue citado en noviembre de 2009 en un artículo que se publicó en el diario *Wall Street Journal*; decía: “trataremos de sacar adelante a todos los pequeños rezagados, mediante la campaña ‘Nadie quedará rezagado’ (No child left behind), aquellos que tienen talento, una pasión o una perspectiva idiosincrásica. Esos niños también son importantes y deben ocupar un sitio en la sociedad. A menudo las artes los atrapan”.<sup>3</sup> No obstante, en un artículo publicado en *Education Next*, Mark Baurerlein (2010) critica esta clase de justificación para las artes: “Landesman no defiende la educación artística como disciplina rigurosa . . . Al contrario, el objetivo es la salvación. Algunos alumnos no encajan en la campaña “Nadie quedará rezagado” (NCLB, por sus siglas en inglés) y otras materias no los atraen: son talentosos, no convencionales, se enfurruñan en las clases de álgebra, se portan mal en la cafetería y abandonan el colegio. Las artes los ‘atrapan’ y los recuperan, convirtiendo un ego hundido y marginado en un ciudadano creativo con un ‘sitio en la sociedad’.” Esta clase de justificación jamás se haría para las matemáticas o la historia, materias de estudio cuya seriedad nunca ha sido cuestionada para todos los alumnos.

### **Evaluación de la influencia de la educación artística en los resultados no relacionados con las artes**

Antes de seguir adelante hablaremos brevemente sobre la noción de transferencia de un campo (las artes) a otro y presentaremos distintas suposiciones que podrían explicar la influencia de la educación artística en los resultados no relacionados con las artes. Enfatizamos el hecho de que las razones tanto causales como de correlación podrían explicar esta influencia y subrayamos que la correlación (el hecho de que dos aspectos se asocien) no debe equipararse con la causalidad (el hecho de que un aspecto conduzca a otro o lo origine).

#### **¿A qué nos referimos con transferencia?**

Un breve análisis del significado de transferencia es necesario. Una parte significativa de la investigación sobre la influencia de la educación artística en las diferentes clases de habilidades se basa en un paradigma de transferencia, que está en línea con las afirmaciones en defensa de las artes que detallamos con anterioridad. Esta literatura en torno a la transferencia representa el grueso de las investigaciones que revisaremos en el presente informe. En vez de preguntar cuáles son las habilidades o los resultados que se pueden obtener con las distintas clases de educación artística, diversos estudios intentan demostrar que ésta ejerce cierta influencia en los resultados no relacionados con las artes, según los puntajes de las evaluaciones estandarizadas de materias como matemáticas, lectura o ciencias. En otros casos, puede tratarse de la creatividad, según la miden ciertas pruebas, como el Test de pensamiento creativo de Torrance, o bien tratarse de la motivación académica, medida por los índices de abandono o supervivencia escolares. Con frecuencia, dichos estudios carecen de mediciones de factores proximales que nos permitirían comprender mejor los

<sup>3</sup> <http://online.wsj.com/article/SB10001424052748703932904574511320338376750.html>

mecanismos mediante los cuales las distintas ramas artísticas desarrollan habilidades diferentes que, de modo subsecuente, podrían influir en los resultados académicos más genéricos. Consideremos el siguiente ejemplo: si en un estudio se descubre que un currículo permeado de arte resulta en un mejor desempeño académico, sería esencial investigar cuáles son los factores mediadores. Por ejemplo, supongamos que un currículo permeado de arte motive más a los estudiantes a asistir a la escuela y que también atraiga a profesores más innovadores y comprometidos: tal vez sean estos factores mediadores los que elevan el puntaje en las evaluaciones. Se requiere esta clase de investigación más compleja a futuro. Otro escenario sería el siguiente: supongamos que en un estudio se descubre que los alumnos que cursaron teatro se convirtieron en líderes. Tal vez el factor proximal es que adquirieron habilidades para hablar en público, mismas que fomentan la confianza en sí mismo y que a la vez los ayuda a expresarse y a motivar a la gente en un ámbito laboral. Estos factores proximales tendrían que valorarse para poder determinar si esta cadena hipotética causal es, de hecho, lo que ha sucedido.

La información psicológica sobre la transferencia es controvertida y ha sido revisada en la obra de Detterman y Sternberg (1993). A menudo el término transferencia se utiliza para referirse al aprendizaje adquirido en un terreno que se extiende hacia otro. Es por ello que en algún momento se consideró que la enseñanza del latín incrementaba las habilidades generales de aprendizaje y atención. Thorndike y Woodworth (1901) desafiaron esta postura al demostrar la especificidad en vez de la generalidad del aprendizaje. Ambos concluyeron lo siguiente:

La mente es . . . una máquina que ejecuta reacciones específicas ante situaciones específicas. A grandes rasgos, funciona adaptándose a la información determinada previamente almacenada . . . Las mejoras en cualquier función mental simple rara vez conducen a una mejoría semejante en cualquier otra función, por muy similar que sea, pues el funcionamiento de cualquier grupo de funciones mentales está condicionado por la naturaleza de los datos de cada caso en particular. (Thorndike y Woodworth, 1901, pp. 249-250, citado en Bransford y Schwartz, 1999)

Resulta importante ubicar la investigación de la transferencia de las artes en el contexto de otra investigación sobre transferencia. Siempre será difícil demostrar la transferencia. En el libro intitulado *Transfer on Trial* (Detterman y Sternberg, 1993), Detterman señala en el capítulo introductorio:

En primer lugar, la mayoría de los estudios fallan en el intento de descubrir la transferencia. En segundo lugar, solo se puede decir que los estudios que afirman haber encontrado transferencias lo hicieron mediante criterios tan generosos que no cumplirían con la definición clásica de transferencia [definida por Detterman como “el grado en que un comportamiento se repetirá en una nueva situación”, p. 4]. . . . En breve . . . la transferencia es escasa y la probabilidad de que ocurra está directamente relacionada con la similitud entre dos situaciones. (p. 15)

Por tanto, las limitaciones de los intentos rigurosos por demostrar la transferencia de las artes no difieren de aquellas a las que se enfrentan los intentos por demostrar otras formas de transferencia en el aprendizaje.

Bransford y Schwartz (1999) advirtieron que el enfoque tradicional del estudio de la transferencia consiste en examinar si el aprendizaje en un campo es predictivo del logro en un campo de transferencia, por tanto, sugieren que los estudios de transferencia deberían examinar si con

el aprendizaje en un campo se puede predecir una mayor *preparación para el aprendizaje futuro* en un campo de transferencia que sea un ambiente rico en conocimiento. Si aplicáramos lo anterior a las artes podríamos investigar si el aprendizaje de las artes visuales facilita a los alumnos el dominio de conceptos geométricos cuando se enfrentan más adelante a una clase de geometría (y no si con el aprendizaje de las artes visuales se pueden predecir calificaciones más altas en geometría antes de inscribir a los estudiantes a una clase de geometría). De manera similar, habría que investigar si el aprendizaje musical facilitará a los alumnos la comprensión de conceptos aritméticos cuando se enfrenten más adelante a una clase de aritmética (véase también Terwal, Van Oers, Van Dijk, y Van den Eeden, 2009; y Greeno, Smith y Moore, 1993). Esta clase de investigación “orientada a procesos”, que aún no se realiza en el área de las artes, representaría una contribución valiosa para nuestro entendimiento de la transferencia del aprendizaje desde las artes.

### *Mecanismos causales potenciales que subyacen a la transferencia desde las artes*

En este libro debemos basarnos en los estudios que analizan la medida en que la transferencia de la educación artística se extiende a otros dominios o campos. ¿Qué clase de mecanismo causal podría explicar el poder de las artes de infiltrarse en otros dominios y mejorar aspectos cognitivos, sociales y de motivación de la vida de los estudiantes? Parece haber cuatro clases muy distintas de explicaciones causales:

- **Neurológica:** el aprendizaje de una rama artística podría activar áreas cerebrales que también participan en alguna forma de aprendizaje no artístico.
- **Cognitiva:** el aprendizaje de una rama artística podría fomentar habilidades cognitivas que participan en algunas áreas no artísticas.
- **Social:** el aprendizaje de una rama artística podría fomentar habilidades sociales que participan en algún tipo de área no artística.
- **De motivación o de comportamiento:** el aprendizaje de una rama artística podría motivar o desarrollar comportamientos o actitudes que podrían extenderse a otras áreas.

Consideremos las siguientes maneras en que el aprendizaje artístico podría desarrollar habilidades o disposiciones que podrían extenderse hacia otras áreas académicas (las cuales se detallan con más profundidad en Winner y Cooper, 2000).

**Las habilidades comunes.** Algunas ramas del arte pueden desarrollar habilidades específicas, útiles en contextos no artísticos, sobre las cuales se construyen algunos dominios académicos. Por ejemplo, la educación musical puede mejorar la calidad auditiva, aun en contextos no artísticos, y la mejora de esta habilidad podría entonces ejercer una influencia favorable en otros contextos donde la audición es importante, como el estudio de las artes del lenguaje. En este caso, un campo académico se beneficia de una habilidad que ha sido mejorada mediante la formación artística.

**Puntos de acceso.** Las artes podrían utilizarse como puntos de acceso a la motivación por un área académica para estudiantes desmotivados o que no tienen una inclinación académica. Por ejemplo, los profesores podrían recurrir a la notación musical como apoyo para enseñar las fracciones; podrían pedir que los alumnos monten una obra de teatro para representar un suceso histórico, de modo que puedan profundizar su entendimiento del mismo; o bien

podrían utilizar un proyecto de artes visuales para estimular a los alumnos a escribir y luego solicitar que detallen cuáles fueron sus reflexiones sobre el proyecto.

**Confianza en sí mismo.** Participar en las artes podría estimular la confianza de los estudiantes en sí mismos –por lo menos la de quienes descubren que pueden desempeñarse bien en alguna rama artística–, y esto podría llevarlos a tener una actitud más positiva frente al colegio y a esforzarse más en las materias académicas.

**Mejores hábitos de trabajo.** El estudio de las artes puede desarrollar disciplina, perseverancia, creatividad y altos niveles de calidad al trabajar en proyectos de largo plazo que se darán a conocer públicamente. Estos hábitos de trabajo podrían extenderse después a otras áreas académicas. Por supuesto, lo anterior se logra solo si el aprendizaje de alguna rama artística enseña realmente las habilidades de la disciplina, etcétera. Hetland, Winner, Veenema y Sheridan (2013) analizaron la manera de enseñar de cinco profesores de artes visuales y observaron, por ejemplo, que hacían mucho hincapié en la importancia de la perseverancia. Cualquier estudio que intente probar la hipótesis de que las clases de arte enseñan a los estudiantes a apegarse a las tareas y a trabajar con empeño deberá demostrar, primero, que los alumnos aprendieron, en efecto, a ser perseverantes en sus clases de arte. El siguiente paso consistiría en probar si esa nueva habilidad se infiltra en otras áreas del currículo.

**Disminución del estrés.** Se ha mostrado que tomar clases de arte eleva el estado de ánimo (Coleman, Drake y Winner, 2011; Dalebroux, Goldstein y Winner, 2008; DePetrillo y Winner, 2005) y que ello podría permitir que los alumnos retomen, revitalizados y motivados, sus clases académicas. Se sabe que el estado de ánimo positivo mejora el rendimiento en las áreas cognitivas (Nantais y Schellenberg, 1999; Thompson, Schellenberg, y Husain, 2001).

Cabe señalar la importancia de distinguir entre los tres siguientes tipos de transferencia de las artes a los resultados académicos.

En primer término, con la enseñanza de alguna rama artística podría mejorar un resultado académico (aunque se pone en entredicho la credulidad de que la enseñanza artística podría tener un efecto mayor en un resultado académico que la enseñanza directa en ese resultado).

En segundo término, con el aprendizaje de alguna rama artística se podrían mejorar las habilidades artísticas que también permiten que el logro de ciertos resultados académicos sea más probable (aunque en menor medida que la enseñanza directa en este resultado). Por tanto, la educación artística podría brindar beneficios colaterales y, posiblemente, ser una opción educativa “rentable” para fomentar resultados tanto artísticos como académicos.

En tercer lugar, la enseñanza de una rama artística integrada a la académica podría producir un desempeño académico mayor que si no se incluyeran las artes. Si el enfoque integrado a las artes produce el mismo nivel de mejoría en una materia académica que el enfoque tradicional, no debemos concluir que el enfoque integrado sea un mal método. Más bien debemos concluir que este enfoque no es más efectivo que el tradicional, que no utiliza las artes como medio de motivación, atracción o punto de acceso. De hecho, como se resaltó en el segundo caso, se podría considerar más efectivo si con él se logran los mismos resultados que con el enfoque tradicional *además de* mejorar los resultados artísticos (asumiendo que este no es el caso del enfoque tradicional).

Vale la pena mencionar que la influencia de distintos tipos de educación artística en algunas habilidades específicas no solo podría transferirse a dominios académicos, sino también a situaciones de la vida real. Asumamos que para algunos alumnos la educación artística fomente la confianza en sí mismos: aun cuando esto no produzca mejores calificaciones en

matemáticas, un cierto nivel de confianza en sí mismo suele ser un resultado bien valorado por quienes desarrollan las políticas educativas, y sería un hallazgo interesante para la planeación de las políticas educativas.

De manera similar, la experiencia de presentar en público el trabajo de una rama artística puede ayudar a que los estudiantes modulen mejor su ansiedad en otro tipo de actos públicos no artísticos, como las presentaciones ante un auditorio. Por ser prácticas colectivas, la educación dancística o la musical podrían fomentar las habilidades para el trabajo en equipo. En este caso la transferencia no pasa del campo artístico al académico, sino del dominio de las artes a las habilidades mismas que son valiosas para la vida diaria, para el mercado laboral o simplemente para quienes crean las políticas educativas. Unos cuantos estudios han examinado los efectos de la educación artística en las habilidades generales, como la “atención”, y ésta es una habilidad que puede percolar al desempeño laboral.

### *Explicaciones no causales para las correlaciones artístico-académicas*

Es posible que ningún vínculo causal sustente la asociación entre la participación artística y el logro académico. Como lo señalaron Winner y Cooper (2000), puede ser que los colegios que otorgan a las artes un papel fundamental en el currículo también realicen otro tipo de reformas en el método de enseñanza de las materias académicas. Es probable que estos sean los colegios que valoran el trabajo académico innovador, constructivista y basado en proyectos. En los ejemplos que mencionamos con anterioridad sobre Singapur y el Reino Unido los investigadores observaron un cambio en la motivación de los profesores y en sus prácticas de enseñanza, de modo que los buenos resultados no pueden atribuirse exclusivamente a la educación artística. Es probable, también, que estos colegios atraigan a los mejores profesores para que enseñen las materias académicas y a los alumnos de familias que valoran el arte; y que las familias que valoran el arte valoren, igualmente, el logro académico. En consecuencia, no podemos hacer inferencias causales a partir de hallazgos de correlación que muestran que los estudiantes cuyo nivel académico es alto también tienen experiencia artística. La presencia de las artes en el currículo de un colegio puede ser un simple indicio de otros aspectos de la escuela que se relacionan directa y causalmente con el desempeño académico. Algunos investigadores han tratado de demostrar que la inserción de las artes en una escuela transforma su cultura escolar por completo. Para demostrar que existe una transferencia se requiere una teoría sólida al respecto, pero también el entendimiento cabal de las condiciones en las que ocurre (o no) la transferencia.

Los argumentos de transferencia que se plantean para las artes son similares a los que se plantean para el ajedrez. Por ejemplo, el ex secretario de Educación estadounidense, Terrell Bell, señaló que el ajedrez es un medio para desarrollar la disposición intelectual y académica de los alumnos de nivel preescolar (Bell, 1982). El personal directivo de los colegios que han implementado programas de ajedrez ha afirmado que esta práctica mejora las calificaciones en las pruebas estandarizadas, estimula el entusiasmo por aprender, promueve la confianza en sí mismo, aumenta los índices de asistencia, fomenta el pensamiento crítico y la solución de problemas. Por estos motivos, en 2012 el Parlamento Europeo adoptó una declaración por escrito denominada “Ajedrez Colegial”, y Armenia y Hungría son dos ejemplos de países que incluyeron este juego en su currículo obligatorio para el nivel primario. Cuando observamos la misma clase de afirmaciones entusiastas tanto para las artes como para el

ajedrez, podríamos detenernos y pensar: ¿cuáles serán las pruebas fundamentales en que se basan dichas afirmaciones?

Este informe analiza la evidencia existente sobre la transferencia causal del aprendizaje de la educación artística a las áreas que trascienden las artes. Como ya fue mencionado, la transferencia del aprendizaje resulta sumamente difícil de demostrar y tiene una larga y controvertida historia en el terreno de la psicología (Barnett y Ceci, 2002; Bransford y Schwartz, 1999; Detterman, 1993; Halpern, 1998; Schwartz, Bransford y Sears, 2005). Se considera que la transferencia de habilidades de un dominio a otro no es automática, en general, sino que requiere enseñarse (Salomon y Perkins, 1989). La mayoría de los estudios sobre transferencia de las artes no se ha basado en la enseñanza explícita para la transferencia, en la que se pide que los alumnos intenten aplicar las habilidades desarrolladas en la clase de arte en áreas no artísticas. Por tanto, no es sorprendente que en este informe documentemos diversos intentos fallidos por demostrar la transferencia. Con todo, también encontramos algunos hallazgos sólidos de transferencia, así como nuevos y prometedores estudios que sugieren que podría haber ciertos tipos de conexiones causales entre el aprendizaje artístico y las habilidades cognitivas y sociales.

### Los métodos del presente informe

Si se le diera al estudio de las artes un lugar más central en los colegios, ¿cómo afectaría el aprendizaje de los estudiantes? ¿Qué sabemos de la influencia que la educación artística podría tener en el aprovechamiento de nuestros niños, en su capacidad de innovar, en sus habilidades sociales, y en su desarrollo y funcionamiento cerebrales? Aún no tenemos respuestas certeras a estas preguntas. Una de las razones es que la mejor manera de determinar si la relación entre el aprendizaje artístico y el desempeño académico es causal consiste en realizar estudios experimentales que permitan llegar a conclusiones causales; y se han llevado a cabo muy pocos estudios de este tipo. El grueso de los resultados de la investigación sobre la relación entre las disciplinas artísticas y las que no lo son ha sido de correlación, sin duda alguna por la dificultad que implica dirigir investigaciones experimentales en las escuelas.

En el año 2000, en una edición especial de *The Journal of Aesthetic Education*, Winner y Hetland publicaron una serie de estudios meta-analíticos en los que se resumía el estado de la evidencia sobre la influencia de la educación artística en el conocimiento de las disciplinas no artísticas. Nos referimos al “Proyecto de revisión de la educación y las artes” (REAP, por sus siglas en inglés), en el que se identificaron todos los estudios publicados e inéditos realizados entre 1950 y 1998. Los temas que se cubrieron fueron los siguientes:

- La influencia del estudio de las “artes múltiples” en el desempeño académico (calificaciones y puntajes en las áreas verbal y matemática);
- la influencia del estudio de las “artes múltiples” en la creatividad;
- la influencia de la música en las habilidades espaciales;
- la influencia de la música en las habilidades matemáticas;
- la influencia de la música en las habilidades lectoras;
- la influencia de la actuación (teatro) en las habilidades verbales;
- la influencia de las artes visuales en la lectura;
- la influencia de la danza en la lectura;
- la influencia de la danza en las habilidades espaciales.

En el presente libro resumimos los hallazgos de cada uno de estos meta-análisis y enseguida revisamos los estudios que han ido apareciendo desde 1998 sobre cada uno de estos temas. También incluimos estudios que analizan los resultados cognitivos que no fueron considerados en el informe de Winner y Hetland, así como otros que analizan los efectos del aprendizaje de determinadas ramas artísticas en la creatividad, la motivación académica, las habilidades sociales y el cerebro.

Para cada tema meta-analizado en el informe del “Proyecto de revisión de la educación y las artes” (REAP) del año 2000 incluimos dos secciones principales: primero, las conclusiones de los meta-análisis relevantes y, segundo, un resumen de los estudios realizados a partir del 2000 sobre el resultado en cuestión. Para los resultados contundentes que no fueron cubiertos en el informe del REAP proporcionamos los resúmenes de estudios relevantes sobre cada resultado.

Nuestros resúmenes narrativos podrían dar pie a un meta-análisis de cada grupo de estudios, y sabemos que el meta-análisis es un método mucho más efectivo para sintetizar estudios que el simple recuento de hallazgos positivos y negativos. Esta es una tarea muy extensa y desafiante, por lo que estuvo fuera del alcance de nuestro estudio. Con la ubicación y el resumen de todos los estudios relevantes hemos proporcionado la base para futuros meta-análisis.

Para identificar los estudios que no están incluidos en los informes del REAP hicimos una búsqueda en dos bases de datos en inglés: la Psychological Information Database (Base de datos de información psicológica, PsicoINFO) y el Educational Resource Information Center (Centro de Información sobre Recursos Educativos, ERIC), para los estudios (incluidos los inéditos, como es el caso de las tesis). También realizamos la búsqueda en bases de datos de idiomas distintos al inglés: alemán (FIS), coreano (RISS, KISS, National Assembly Library, DBpia, KEDI, KERIS y Thesis.or.kr), español (DIALNET y SCIELO), finlandés (Jykdok y Nelli), francés (Persée, CAIRN, Revues.org, Erudit, JStor), holandés, italiano (RIVI-Banca dati riviste educative), japonés (CiNii, MAGAZINEPLUS, Journal@rchive), portugués (B-on, Cienciapt.net, EBSCOhost, INE, SCIELO, Academia.edu, Repositorio de la Universidad de Lisboa) y sueco (Libris, Swepub, SND). La búsqueda de artículos en idiomas distintos al inglés abarcó el marco temporal total de las bases de datos.

Con respecto a los temas no incluidos en la obra de Winner y Hetland (2000), realizamos la búsqueda de estudios realizados de 1980 a la fecha; en cuanto a los estudios cubiertos por dichas autoras, buscamos a partir de 1998. Cada objeto de búsqueda consistió en aparejar dos palabras conformadas por una rama artística (arte visual, música, teatro, artes) y alguno de los siguientes términos de búsqueda:

- *resultados académicos*: matemáticas, espacial, verbal;
- *resultados creativos*: creatividad, innovación;
- *resultados de motivación*: compromiso, persistencia, actitud escolar, asistencia, abandono escolar;
- *resultados de habilidades sociales*: manejo emocional, empatía, capacidad de asumir la perspectiva de los otros, confianza en sí mismo, autoeficacia, autoestima, capacidad social y teoría de la mente;
- *resultados cerebrales*: cerebro.

Con respecto al ámbito musical, en lugar de realizar una búsqueda en bases de datos identificamos los estudios mediante la lectura de reseñas detalladas recientes realizadas a partir del

REAP (Moreno, Marques, Santos, Santos, Castro y Besson, 2008; Patel, 2010; Rittelmeyer, 2010; Schellenberg, 2001, 2005, 2006; Schellenberg y Moreno, 2010; Schellenberg and Peretz, 2008; Schumacher y cols., 2006; Spychiger, 2001). En cuanto a los idiomas en los que había poca investigación empírica relevante, iniciamos la búsqueda con términos más amplios para obtener un mayor número de resultados.

Las búsquedas de temas no cubiertos por el REAP (realizados a partir de 1980) arrojaron cerca de 350-400 resultados cada una, excepto en las que se usó la palabra “cerebro”, que solo arrojaron 50 resultados por búsqueda, aproximadamente. En referencia a los temas cubiertos por el REAP (a partir de 1998) se obtuvieron cerca de 150-200 resultados. Casi todos los estudios encontrados se realizaron en Estados Unidos. Una vez concluidas las búsquedas se examinó cada artículo y se descartaron los estudios de acuerdo con los criterios siguientes:

- Descartamos los informes que no eran de estudios empíricos.
- Excluimos los estudios que no contaban con grupos de control y que simplemente informaban que después de asistir a clases de arte un grupo de niños había (o no) mejorado en algún resultado, ya que a partir de esta clase de informes no podemos determinar si hubieran mejorado incluso sin clases de arte.
- En pocas ocasiones incluimos estudios de caso sobre programas saturados de arte, porque no son estudios sobre la transferencia del aprendizaje artístico en los que cierto tipo de colegio (que incluye las artes) se compara con otro de control en el que no se imparten clases de arte. Existe una gran cantidad de estudios de este tipo y exhiben lo que parecen ser excelentes programas de arte. Por ejemplo, *Gaining the arts advantage: Lessons from school districts that value arts education* (La ventaja de adquirir las artes: lecciones de los distritos escolares que evalúan la educación artística), del Comité sobre las Artes y Humanidades de la Presidencia (1999); *Gaining the arts advantage: More lessons from school districts that value arts education* (La ventaja de adquirir las artes: más lecciones de los distritos escolares que evalúan la educación artística), del Comité sobre las Artes y Humanidades de la Presidencia (2000); *The art of collaboration: Promising practices for integrating the arts and school reform* (El arte de colaborar: prácticas prometedoras para integrar las artes y la reforma escolar), del Arts Education Partnership (Nelson, 2008); y *Third Space: When learning matters* (El Tercer Espacio: cuando aprender es importante), del Arts Education Partnership (2005). Aun cuando estos programas muestren un alto desempeño académico u otros resultados favorables, no podemos considerarlos como prueba de que las artes ejerzan una influencia causal en el rendimiento académico. Nos resulta imposible saber si las artes son las que provocan el resultado académico específico o si estos programas atraen, de entrada, a estudiantes y profesores bien preparados. Con todo, sí incluimos esta clase de estudios cuando abordaban resultados cuya investigación es escasa.
- Descartamos el cuerpo de la literatura sobre los efectos transitorios de escuchar música brevemente (de importancia para las afirmaciones sobre el “efecto Mozart”), descrita detalladamente por Hetland (2000). Se tomó esta decisión porque dichos estudios analizan los efectos de una exposición muy breve a la música (10 minutos, por ejemplo) y no consideramos que ese periodo fuera suficiente para calificarlo como “educación artística”. Si bien el meta-análisis realizado por Hetland señaló una relación causal positiva entre el hecho de escuchar música y una mejoría espacial/visual transitoria, un meta-análisis más reciente no reporta ninguna relación (Pietschnig, Voracek, y Formann, 2010; véanse

también a Bangerter y Heath, 2004; Chabris, 1999). Tampoco incluimos los estudios sobre la efectividad de la música de fondo sobre el desempeño académico, ya que no consideramos que escuchar música de fondo sea una forma genuina de educación artística.

Mencionamos como antecedentes los estudios de correlación (no experimentales, no causales) realizados con artistas adultos (por ejemplo, que muestran que los músicos tienen una memoria privilegiada). No incluimos dichos estudios en los cuadros de referencia porque nuestro objetivo era analizar lo que se sabe sobre los efectos de la educación artística en niños y adolescentes dentro y fuera del colegio.

El conjunto completo de los estudios revisados aquí cae dentro de las categorías detalladas en el cuadro 1.1. En este cuadro también se muestra el número de estudios por cada categoría que se revisaron en los informes del REAP y los estudios examinados aquí que no formaron parte de dichos informes. Un solo artículo académico puede generar conclusiones sobre diversas categorías de resultados.

### *Las artes en clases autónomas versus clases integradas*

Algunos estudios que se comentan en este informe analizan las clases de arte “autónomas” impartidas por especialistas; otros evalúan los efectos de la integración de las artes, como cuando éstas se integran a un área académica para enriquecer y mejorar el aprendizaje de esa área en particular (por ejemplo, cuando las artes visuales se utilizan para ayudar a los niños a interpretar una época histórica). La idea de la integración de las artes ha estado en el aire desde hace mucho tiempo: primeramente, expuesto como un concepto por Winslow (1939), quien pensaba que todas las materias escolares, incluidas las artes, debían estar entrelazadas. El argumento de la integración artística siempre ha sido que el aprendizaje académico se profundizará y enriquecerá (Hilpert, 1941; Wakeford, 2004). La integración artística suele lograrse mediante la asociación de una escuela y una organización artística que la provee de artistas invitados para trabajar con los profesores, de modo que puedan desarrollar unidades artístico-académicas. Estas colaboraciones son comunes en Estados Unidos, y cada vez son más frecuentes, al igual que en el Reino Unido y en Australia (Aprill y Burnaford, 2006). Finalmente, algunos estudios analizan la experiencia artística de los programas extraescolares. Desafortunadamente, no hallamos ningún estudio que compare directamente los efectos de estos tipos distintos de experiencia artística.

### *Un adelanto de nuestras conclusiones*

Nuestra revisión nos lleva a concluir que en ciertas áreas hay evidencia que sugiere la existencia de transferencia. La investigación más sólida deriva del área de la música. Al parecer, la educación musical fortalece el Cociente Intelectual (CI), el desempeño académico, así como la conciencia fonológica y las habilidades de decodificación verbal. La investigación teatral también es sólida: su aprendizaje refuerza las habilidades verbales y también puede fortalecer la capacidad de asumir la perspectiva de los otros, la empatía y el manejo emocional.

Sin embargo, las afirmaciones en torno a los efectos transformadores de las artes sobre los resultados no artísticos exceden las pruebas. Esto no significa que sean falsas; más bien,

**Cuadro 1.1.** Los estudios revisados en el presente informe: tipo de arte por resultado

|   |                                  | Número de estudios<br>en el<br>meta-análisis REAP | Número de estudios<br>ausentes del<br>meta-análisis REAP |
|---|----------------------------------|---|--|
| <b>RESULTADOS COGNITIVOS</b>              |                                  |   |  |
| ARTES MÚLTIPLES                           | Desempeño académico general      | 66  | 35   |
| MÚSICA                                    | Desempeño académico general      | 1   | 3  |
|   | Percepción lectora/del habla     | 16  | 43   |
|   | Matemáticas                      | 26  | 11   |
|   | Habilidad visual/espacial        | 29  | 3  |
|   | Coficiente intelectual           | 0   | 13   |
|   | Atención                         | 0   | 6  |
|   | Memoria                          | 0   | 2  |
|   | Aprendizaje de lengua no materna | 0   | 1  |
| ARTES VISUALES                            | Desempeño académico general      | 1   | 3  |
|   | Lectura                          | 13  | 1  |
|   | Razonamiento geométrico/espacial | 0   | 33   |
|   | Habilidades de observación       | 0   | 2  |
| TEATRO                                    | Desempeño académico general      | 0   | 3  |
|   | Habilidades verbales             | 80  | 1  |
| DANZA                                     | Desempeño académico general      | 1   | 4  |
|   | Lectura                          | 4   | 0  |
|   | Habilidad visual/espacial        | 4   | 0  |
| <b>RESULTADOS DE CREATIVIDAD</b>          |                                  |   |  |
| ARTES MÚLTIPLES                           | Creatividad                      | 16  | 3  |
| MÚSICA                                    | Creatividad                      | 0   | 0  |
| ARTES VISUALES                            | Creatividad                      | 0   | 2  |
| TEATRO                                    | Creatividad                      | 0   | 3  |
| DANZA                                     | Creatividad                      | 0   | 4  |
| <b>RESULTADOS DE MOTIVACIÓN</b>           |                                  |   |  |
| ARTES MÚLTIPLES                           | Motivación académica             | 23  | 12   |
| <b>RESULTADOS DE HABILIDADES SOCIALES</b> |                                  |   |  |
| ARTES MÚLTIPLES                           | Autoconcepto                     | 0   | 3  |
| MÚSICA                                    | Autoconcepto                     | 0   | 1  |
|   | Empatía                          | 0   | 2  |
| ARTES VISUALES                            | Autoconcepto                     | 0   | 1  |
|   | Manejo emocional                 | 0   | 2  |
|   | Empatía                          | 0   | 1  |
| TEATRO                                    | Comportamiento social            | 0   | 5  |
|   | Autoconcepto                     | 0   | 4  |
|   | Manejo emocional                 | 0   | 3  |
|   | Empatía                          | 0   | 2  |
|   | Asumir la perspectiva de otros   | 0   | 6  |
| DANZA                                     | Autoconcepto                     | 0   | 3  |
|   | Habilidades sociales             | 0   | 5  |

no se ha demostrado que sean ciertas. En algunos casos, la evidencia positiva no es todavía suficientemente sólida ni numerosa para permitirnos llegar a conclusiones certeras. En otros casos las afirmaciones no son plausibles, debido a que no se cuenta con una buena teoría que pueda explicar por qué la educación artística deba surtir el efecto esperado (o bien hay muchas otras explicaciones plausibles). En otros casos más, simplemente no se ha hecho ninguna investigación.

No hallamos sustento para el tipo de afirmaciones que solemos escuchar sobre las artes, en cuanto a que infundirlas en los colegios mejora el desempeño académico en términos de puntajes de evaluación verbales y matemáticos, mejores calificaciones y que los niños piensen de manera más innovadora. Aquí es donde tenemos que concluir: ¡aún no se ha comprobado! Más aún, incluso en las áreas en que señalamos que hay evidencias prometedoras subrayamos la necesidad de que se realicen estudios experimentales con los que se pueda concluir la causalidad.

### *Problemas conceptuales*

La investigación de la influencia de la educación artística debe iniciar, primero, con un análisis profundo de los hábitos mentales que se generan en una rama artística en particular. Esta clase de análisis entonces permite elaborar una hipótesis clara sobre lo que se aprende en esa rama artística y los tipos de aprendizaje que podrían ser suficientemente amplios para extenderse a las áreas no artísticas del currículo. Algunos estudios que revisamos (por ejemplo, el efecto del aprendizaje musical en el lenguaje, y del teatral en las habilidades socio-cognitivas) han adoptado este enfoque: investigaron otros resultados además de los puntajes de las evaluaciones y brindaron información prometedora sobre el poder que las artes pueden tener en nuestras escuelas.

### *Problemas metodológicos*

Según se mencionó, una razón por la cual la evidencia no ha sido sólida hasta ahora es la dificultad para realizar trabajos experimentales en los colegios. Como se describe en el recuadro 1.1, para determinar si en realidad las artes ejercen una influencia causal en algunos resultados hipotéticos suele ser necesario realizar un experimento real, utilizando la clase de prueba aleatoria de control propia del modelo “médico” que se emplea para probar la efectividad de un medicamento. Habría que asignar aleatoriamente a los alumnos un “tratamiento” de educación artística u otra clase de “tratamiento”. Si no se aplica la asignación al azar, los grupos de arte y los de control podrían, de hecho, no ser equiparables. Por ejemplo, los que conforman el grupo de las artes podrían ser, de entrada, más fuertes (o tener un perfil cognitivo diferente al de los que no están en su grupo artístico), o bien podrían tener profesores más eficaces e innovadores. Salvo muy pocas excepciones (por ejemplo, Schellenberg, 2004), esta clase de experimentos verdaderos no se han llevado a cabo para comprobar la influencia de las artes en los resultados ajenos a ellas. Gran parte de los estudios realizados en torno a la transferencia de las artes ha sido de correlación (en su mayoría) o semiexperimental (sin asignación aleatoria de los participantes y, en consecuencia, sujetos a la crítica de que las habilidades superiores de los alumnos que se inscriben por decisión propia en alguna rama artística existían previamente en algún área y no se deben al estudio de esa rama artística).

### Recuadro 1.1. Problemas metodológicos del estudio de la transferencia del aprendizaje artístico

En el presente informe procuramos tener en mente los siguientes problemas metodológicos, mismos que fueron discutidos ampliamente por Winner y Hetland (2000). También se pueden mencionar otras fuentes que abordan distintos métodos para demostrar la inferencia causal y que evalúan la solidez de diferentes tipos de evidencia en los centros educativos: el National Research Council (Consejo Nacional de Investigación) (2002, 2004); Schneider, Carnoy, Kilpatrick, Schmidt y Shavelson (2007); y la OCDE (2007).

Únicamente los estudios con bases verdaderamente experimentales de asignación aleatoria de estudiantes y maestros a grupos artísticos y no artísticos pueden permitir una inferencia causal. Una indagación exclusivamente experimental implica la asignación al azar de alumnos y maestros a grupos que estudian arte y a grupos de control. Sin embargo, resulta prácticamente imposible ponerlo en práctica en la embrollada realidad de las escuelas. De ahí que los investigadores tengan que adoptar métodos casi experimentales. Lo anterior podría lograrse si a ciertas aulas se les asignara un enfoque artístico y a otras no, pero para ello se requiere la cooperación de los colegios. A menudo los investigadores se ven obligados a evaluar un programa de artes ya existente, comparándolo con un programa similar que no pone énfasis en ellas. En este caso, la clave es la naturaleza del grupo de comparación. Para poder llegar a conclusiones claras se requiere que en ambos programas los alumnos participantes hayan sido seleccionados por sus resultados en una prueba previa y que la calidad de los profesores sea similar. Resulta extremadamente difícil igualar a los profesores, porque las escuelas con fuerte inclinación por las artes tienden a atraer a maestros con un perfil distinto (probablemente más progresivo) al de los que enseñan en las escuelas que dan poca importancia a las artes. También es importante asegurarse de que la enseñanza que se imparte en ambos programas solo difiera en el papel que desempeñan las artes. Si el programa orientado hacia las artes tiende más hacia la enseñanza basada en proyectos y promueve más el pensamiento crítico que el grupo de control, no hay manera de saber si las diferencias de los resultados que favorecen al programa artístico se deban al énfasis en las artes o al énfasis en la enseñanza basada en proyectos y el pensamiento crítico.

Para evaluar los efectos de un nuevo programa de artes el grupo ideal de referencia es aquel en que se ha instituido algún otro tipo de programa (por ejemplo, uno de arte *versus* uno de ajedrez), porque es muy probable que cualquier programa nuevo surta efectos positivos iniciales. El efecto de la motivación o del entusiasmo que causa un nuevo programa se denomina “efecto Hawthorne” (Cook y Campbell, 1979).

El diseño de la mayor parte de los estudios que analizan la relación entre la enseñanza artística y alguna otra disciplina no artística es de correlación: demuestran que los alumnos que optaron por estudiar arte obtuvieron mejores resultados en algunas evaluaciones de materias no artísticas que los que no tomaron arte. Sin embargo, este resultado no nos indica si el aprendizaje artístico condujo a esos resultados favorecedores ni de qué manera. Es posible que el estudio de alguna disciplina artística fortalezca causalmente, de hecho, otras áreas de comportamiento, debido a los hábitos de aprendizaje que se desarrollan en cursos excelentes de arte (la persistencia, la reflexión y la observación, por ejemplo), lo cual podría transferirse a otras áreas del currículo. También es posible que la enseñanza artística cause una mejora del comportamiento en otras áreas, porque los alumnos que estudian disciplinas artísticas adquieren mayor motivación y compromiso por la escuela; pero también es posible que los hallazgos de correlación no sean resultado de ninguna relación causal. Podría ser que los alumnos cuyo desempeño escolar es elevado asistan a colegios cuyo nivel curricular sea alto tanto en el ámbito académico como en el artístico o que provengan de familias que valoran ambos aspectos educativos; tal vez tengan el nivel académico suficiente para dedicarle tiempo a las artes (y, por ende, sus padres y profesores los impulsan a estudiarlas) o simplemente que sean alumnos con mucha capacidad para ambos campos de estudio; su fortaleza académica implica que dispondrían de más tiempo libre para dedicarse al arte, lo cual podría incitar a los padres de familia a motivarlos para que usen ese tiempo para estudiar una o dos disciplinas artísticas.

En los estudios de correlación no se aplican pruebas a los estudiantes sobre un resultado antes y después de una experiencia de aprendizaje artístico. Más bien se compara el desempeño, en cierto resultado, de los estudiantes que han participado mucho en las artes con el de aquellos que han participado poco. Frecuentemente (pero no siempre), quienes han participado en alguna actividad artística obtienen resultados más altos en las evaluaciones. Sin duda, el problema con los estudios de correlación es que no permiten inferir ninguna causalidad. Por ejemplo, un estudio realizado por Catterall (1998) (detallado en el recuadro 2.2) informa que a los alumnos que se han involucrado en alguna actividad artística les va mejor en la escuela y, también, que pasan menos horas frente al televisor, comparados con aquellos que poco se han involucrado con las artes. Resulta difícil resistir la tentación de concluir que el buen desempeño académico de estos alumnos se debe a la educación artística que recibieron; pero, por supuesto, existe la posibilidad de que su logro se deba a que pasaron menos tiempo frente a la televisión o a cualquiera de las muchas otras singularidades que distinguen a los alumnos que participan mucho en el arte *versus* los que participan poco.

### Los riesgos de las afirmaciones instrumentales

Todos los estudios que reseñamos en este informe se enfocan en algunos efectos hipotéticos *extrínsecos* de la educación artística, probablemente por la necesidad de justificar las artes en el currículo básico con algo más que los beneficios *intrínsecos* de las mismas. No obstante, las justificaciones instrumentales para las artes pueden resultar *contraproducentes*, tal como lo mencionamos en nuestras conclusiones. Los argumentos instrumentales pueden menoscabar el papel de las artes en los colegios si, por ejemplo, no se demuestra que mejoran el desempeño académico o si resultan ser menos efectivas que la enseñanza académica directa. Algunos investigadores se han ido apartando de las justificaciones instrumentales porque alegan que debemos pensar cuidadosamente en los efectos *intrínsecos* de la educación artística, que son propios de las artes. McCarthy y colaboradores (2004) presentaron un caso convincente para dar un nuevo enfoque al valor *intrínseco* de la educación artística, al cual nos referiremos en la conclusión de nuestro informe.

## Referencias

- Aprill, A., y Burnaford, G. (2006). Long term arts education partnerships as an effective strategy for systemic school improvement. Presentado en el World Conference on Arts Education, UNESCO, Lisboa, marzo. Disponible en: [http://portal.unesco.org/culture/en/files/29792/11380325291Arnold\\_Aprill\\_and\\_Gail\\_Burnaford.htm/Arnold%2BAprill%2Band%2BGail%2BBurnaford.htm](http://portal.unesco.org/culture/en/files/29792/11380325291Arnold_Aprill_and_Gail_Burnaford.htm/Arnold%2BAprill%2Band%2BGail%2BBurnaford.htm)
- Avvisati, F., Jacotin, G., y Vincent-Lancrin, S. (2013). Educating higher education students for innovative economies: What international data tell us. *Tuning Journal for Higher Education*, 1(1), 223-240.
- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor: The global research compendium on the impact of arts in education*. Münster, Al: Waxmann Verlag GmbH.
- Bangerter, A., y Heath, C. (2004). The Mozart effect: Tracking the evolution of a scientific legend. *British Journal of Social Psychology*, 43(4), 605-623.
- Barnett, S. M., y Ceci, S. J. (2002). When and where do we apply what we learn? A taxonomy for far transfer. *Psychological Bulletin*, 128(4), 612-637.
- Bauerlein, M. (2010). Advocating for arts in the classroom: Academic discipline or instrument of personal change? *Education Next*, 10(4). Disponible en: <http://educationnext.org/advocating-for-arts-in-the-classroom/>

- Bell, T. (1982). *Your Child's Intellect* (pp. 178-179). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bransford, J. D., y Schwartz, D. L. (1999). Rethinking transfer: A simple proposal with multiple implications. *Review of Research in Education*, 24, 61-100.
- Carey, N., Kleiner, B., Porch, R., Farris, E., y Burns, S. (2002). *Arts Education in Public Elementary Schools 1999-2000*. Washington, D. C.: NCES 2002-131, U.S. Department of Education.
- Catterall, J., y Waldorf, L. (1999). Chicago Arts Partnerships in Education: Summary evaluation. En E. B. Fiske (Ed.), *Champions of change: The impact of the arts on learning* (pp. 47-62). Washington, D. C. Disponible en: <http://www.aep-arts.org/PDF%20Files/ChampsReport.pdf>
- Catterall, J., Chapleau, R., y Iwanaga, J. (1999). Involvement in the arts and human development: General involvement and intensive involvement in music and theatre arts. En E. Fiske (Ed.), *Champions of Change: The Impact of the Arts on Learning* (pp. 1-18). Washington, D. C.: The Arts Education Partnership and The President's Committee on the Arts and the Humanities.
- Catterall, J. S. (1998). Involvement in the arts and success in secondary school. *Americans for the Arts Monographs*, 1(9), 1-10.
- Chabris, C. (1999). Prelude or requiem for the Mozart effect? *Nature*, 402, 826-827.
- Cheney, S., y Jarrett Wagner, S. (2008). Getting past either-or. A feasibility study: Arts, innovation, and the role of business champions. Washington, D. C.: The Manufacturing Institute and National Center for the American Workforce.
- Coleman, K., Drake, J., y Winner, E. (En prensa). Short-term mood repair through art: Effects of medium, and strategy. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*.
- Cook, T., y Campbell, D. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field settings*. Boston, NY: Houghton Mifflin.
- Creativity, Culture and Education (CCE) (2012). *Research digest: 2006-2012*. Newcastle, UK. Disponible en: <http://www.creativitycultureeducation.org/wp-content/uploads/Changing-Young-Lives-Research-Digest-2012.pdf>
- Dalebroux, A., Goldstein, T., y Winner, E. (2008). Short-term mood repair through art-making: Positive emotion is more effective than venting. *Motivation and Emotion*, 32(4), 288-295.
- De Petrillo, L., y Winner, E. (2005). Does art improve mood? A test of a key assumption underlying art therapy. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 22(4).
- Deasy, R. J. (Ed.) (2002). *Critical links: Learning in the arts and student academic and social development*. Washington, D. C.: Arts Education Partnership.
- Detterman, D. K. (1993). The case for the prosecution: Transfer as an epiphenomenon. En D. K. Detterman y R. J. Sternberg (Eds.), *Transfer on trial: Intelligence, cognition, and instruction* (pp. 1-24). Norwood, NJ: Ablex.
- Detterman, D. K., y Sternberg, R. J. (Eds.) (1993). *Transfer on trial: Intelligence, cognition, and instruction*. Norwood, NJ: Ablex.
- Drake, J. E., Coleman, K., y Winner, E. (2011). Short-term mood repair through art: Effects of medium, and strategy. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 28(1), 26-30.
- Efland, A. D. (1990). *A history of art education: Intellectual and social currents in teaching the visual arts*. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Eurydice (2009). *Arts and Cultural Education at School in Europe*. Bruselas, Bélgica: Eurydice. Disponible en: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/about\\_eurydice\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/about_eurydice_en.php).
- Fiske, E. B. (Ed.) (1999). *Champions of change: The impact of arts on learning*. Washington, D. C.: The Arts Education Partnership and The President's Committee on the Arts and the Humanities.
- Gardner, H. (1983). *Frames of minds*. Nueva York, NY: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences*. Nueva York, NY: Basic Books.
- Gardner, H. (2006). *Five minds for the future*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.
- Greeno, J. G., Smith, D. R., y Moore, J. L. (1993). Transfer of situated learning. En D. K. Detterman y R. J. Sternberg (Eds.), *Transfer on trial: Intelligence, cognition, and instruction* (pp. 99-167). Norwood, NJ: Ablex.
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains. *American Psychologist*, 53, 449-455.
- Hetland, L. (2000). Learning to make music enhances spatial reasoning. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4), 179-238.

- Hetland, L., y Winner, E. (2001). The arts and academic achievement: What the evidence shows. *Arts Education Policy Review*, 102(5), 3-6.
- Hetland, L., y Winner, E. (2004). Cognitive transfer from arts education to non-arts outcomes: Research evidence and policy implications. En E. Eisner y M. Day (Eds.), *Handbook of Research and Policy in Art Education* (pp.135-161). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hetland, L., Winner, E., Veenema, S., y Sheridan, K. (2007). *Studio thinking: The real benefits of visual arts education*. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Hilpert, R. S. (1941). Changing emphasis in school art programs. En *Fortieth Yearbook of the National Society for the Study of Education: Art in American Life and Education*. Bloomington, IL: Public School Publishing Company.
- Keene, J. A. (1982). *A history of music education in the United States*. Hanover, NH: University Press of New England.
- McCarthy, K. F., Ondaatje, E. H., Zakaras, L., y Brooks, A. (2004). *Gifts of the muse: Reframing the debate about the benefits of the arts*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- McDonald, N. L., y Fisher, D. (2006). *Teaching literacy through the arts*. Nueva York, NY: Guilford Press.
- Moreno, S., Marques, C., Santos, A., Santos, M., Castro, S. L., y Besson, M. (2009). Musical training influences linguistic abilities in 8-year-old children: More evidence for brain plasticity. *Cerebral Cortex*, 19, 712-723.
- Murfee, E. (1993). *The value of the arts*. Washington D. C.: President's Committee on the Arts and the Humanities, National Endowment for the arts.
- Nantais, K. M., y Schellenberg, E. G. (1999). The Mozart effect: An artifact of preference. *Psychological Science*, 10, 370-373.
- National Center for Education Statistics (NCES) (2012). *Arts Education in Public Elementary and Secondary Schools: 1999-2000 and 2009-10*. Washington D. C.
- National Research Council (2002). *Scientific Research in Education*. Washington, D. C.: National Academy Press.
- National Research Council (2004). *Advancing Scientific Research in Education*. Washington, D. C.: National Academy Press.
- Nelson, A. (2008). *The art of collaboration: Promising practices for integrating the arts and school reform*. Washington, D. C.: Arts Education Partnership Policy Brief.
- OCDE (2007). *Evidence in Education: Linking Research and Policy*. París, Fr: OECD Publishing.
- OCDE (2010). *The OECD Innovation Strategy: Getting a Head Start on Tomorrow*. París, Fr: OECD Publishing.
- OCDE (2012). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. OECD Publishing. (<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>)
- Patel, A. D. (2010). Music, biological evolution, and the brain. En M. Bailar (Ed.), *Emerging Disciplines* (pp. 91-144). Houston, TX: Rice University Press.
- Perkins, D. N. (1993). The connected curriculum. *Educational Leadership*, 51, 90-91.
- Pietschnig, J., Voracek, M., y Formann, A. K. (2010). Mozart effect: A meta-analysis. *Intelligence*, 38, 314-323.
- President's Committee on the Arts and the Humanities (2011). *Reinvesting in Arts Education: Winning America's future through creative schools*. Washington, D. C. ([www.pcah.gov](http://www.pcah.gov))
- President's Committee on the Arts and the Humanities (PCAH) (2011). *Reinvesting in Arts Education: Winning America's Future Through Creative Schools*. Washington, D. C.
- Rabkin, N., y Redmond, R. (Eds.) (2004). *Putting the arts in the picture: Reframing education in the 21st century*. Chicago, IL: Columbia College.
- Rittelmeyer, C. (2010). *Warum und wozu ästhetische Bildung? Über transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick*. Oberhausen, Al.: Athena Verlag.
- Rosenthal, R. (1991). *Meta-analytic procedures for social research*. Newbury Park, CA: Sage Publication.
- Ruppert, S. (2006). *Critical Evidence: How the Arts Benefit Student Achievement*, National Assembly of State Arts Agencies. (<http://www.aep-arts.org/files/publications/Critical%20Evidence.pdf>)
- Ruppert, S. (2010). *Creativity, Innovation and Arts Learning. Preparing All Students for Success in a Global Economy. Arts Education Partnerships*. Disponible en: [http://www.aep-arts.org/wp-content/uploads/2011/12/Creativity\\_Commentary\\_02-03-10.pdf](http://www.aep-arts.org/wp-content/uploads/2011/12/Creativity_Commentary_02-03-10.pdf)

- Salomon, G., y Perkins, D. N. (1989). Rocky roads to transfer: Rethinking mechanisms of a neglected phenomenon. *Educational Psychologist*, 24, 113-142.
- Schellenberg, E. G. (2001). Music and nonmusical abilities. *Annals of the New York Academy of Science*, 930, 355-371.
- Schellenberg, E. G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15(8), 511-514.
- Schellenberg, E. G. (2005). Music and cognitive abilities. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 322-325.
- Schellenberg, E. G. (2006). Long-term positive associations between music lessons and IQ. *Journal of Education Psychology*, 98, 457-468.
- Schellenberg, E. G., y Peretz, I. (2008). Music, language, and cognition: Unresolved issues. *Trends in Cognitive Sciences*, 12, 45-46.
- Schellenberg, E. G., y Moreno, S. (2010). Music lessons, pitch processing, and g. *Psychology of Music*, 38(2), 209-221.
- Schneider, B., Carnoy, M., Kilpatrick, J., Schmidt, W. H., y Shavelson, R. J. (2007). *Estimating Causal Effects Using Experimental and Observational Designs*. Washington, D. C.: American Educational Research Association.
- Schober, D., Schober, C., y Astleithner, F. (2007). Evaluation über die Förderungstätigkeit von Kulturkontakt Austria im Rahmen der Dialogveranstaltungen. Viena, Austria: NPO-Institute.
- Schumacher, R., Altenmüller, E., Deutsch, W., Jäncke, L., Neubauer, A. C., et al. (2006). *Macht Mozart schlau? Die förderung kognitiver kompetenzen durch musik*. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn, Al. Disponible en: [http://www.bmbf.de/pub/macht\\_mozart\\_schlau.pdf](http://www.bmbf.de/pub/macht_mozart_schlau.pdf)
- Schwartz, D. L., Bransford, J. D., y Sears, D. (2005). Efficiency and innovation in transfer. En J. P. Mestre (Ed.), *Transfer of learning from a modern multidisciplinary perspective* (pp. 1-52). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Spychiger, M. (2001). Was bewirkt Musik? Probleme der Validität, der Präsentation und der Interpretation bei Studien über außermusikalische Wirkungen musikalischer Aktivität. En H. Gembris, R. -D. Kraemer y G. Maas (Eds.), *Musikpädagogische Forschungsberichte*, 8, 13-37. Augsburg, Al.: Wißner.
- Tan, L. S., y Ponnusamy, L. D. (En prensa). Weaving and anchoring the arts into curriculum: The evolving curriculum processes. En C. H. Lum (Ed.), *Contextualized practices on arts education: An international dialogue on Singapore*. Dordrecht, NL: Springer.
- Terwal, J., van Oers, B., van Dijk, I., y van den Eeden, P. (2009). Are representations to be provided or generated in primary mathematics education? Effects on transfer. *Educational Research and Evaluation*, 15(1), 25-44.
- Thompson, W. F., Schellenberg, E. G., y Husain, G. (2001). Arousal, mood, and the Mozart effect. *Psychological Science*, 12, 248-251.
- Trilling, B., y Fadel, C. (2009). *21<sup>st</sup> Century skills. Learning for life in our times*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tucker, M. S. (Ed.) (2013). *Surpassing Shanghai. An Agenda for American Education Built on the World's Leading Systems*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- UNESCO (2013). Institute for Statistics: UNESCO Institute for Statistics. Disponible en <http://www.uis.unesco.org/Pages/default.aspx>
- Von Zastrow, C., y Janc, H. (2004). *Academic atrophy: The condition of the Liberal Arts in America's public schools*. Washington, D. C.: Council for Basic Education.
- Wakeford, M. (2004). A short look at a long past. En N. Rabkin y R. Redmond (Eds.), *Putting the arts in the picture: Reframing education in the 21st century* (pp. 81-102). Chicago, IL: Columbia College.
- Weitz, J. H. (1996). *Coming up taller: Arts and Humanities programs for children and youth at risk*. Washington, D. C.: President's Committee on the Arts and Humanities.
- Winner, E., y Hetland, L. (2000). Beyond the Soundbite: Arts Education and Academic Outcomes. Memorias del Simposio: "Beyond the soundbite: What the research actually shows about arts education and academic outcomes". Los Angeles, CA: J. Paul Getty Trust. Disponible en: <http://www.getty.edu/foundation/pdfs/soundbite.pdf>
- Winner, E., y Cooper, M. (2000). Mute those claims: No evidence (yet) for a causal link between arts study and academic achievement. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4), 11-75.

- Winner, E., y Hetland, L. (2000a). Introduction. The arts in education: Evaluating the evidence for a causal link. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4), 3-10.
- Winner, E., y Hetland, L. (2000b). Does studying the arts enhance academic achievement? A mixed picture emerges. Commentary. *Education Week*, (1° noviembre), pp. 64, 46.
- Winslow, L. L. (1939). *The integrated school art program*. Nueva York, NY: McGraw Hill.

ANEXO 1.A1

Cuadros y gráficas suplementarios

Cuadro 1.A1.1. Estado de las clases de arte en el currículo nacional, ISCED 1 y 2 (2013)

|                                 | Artes visuales |   | Música |   | Teatro |   | Danza |   | Manualidades |   | Arte en medios |   | Arquitectura |   |
|---------------------------------|----------------|---|--------|---|--------|---|-------|---|--------------|---|----------------|---|--------------|---|
|                                 | 1              | 2 | 1      | 2 | 1      | 2 | 1     | 2 | 1            | 2 | 1              | 2 | 1            | 2 |
| ISCED                           |                |   |        |   |        |   |       |   |              |   |                |   |              |   |
| Alemania                        | ▲              | ▲ | ▲      | ▲ | Δ      | Δ | Δ     | Δ | ▲            | ▲ |                |   |              |   |
| Australia                       | ▲              | ▲ | ▲      | ▲ | ▲      | ▲ | ▲     | ▲ |              |   | ▲              | ▲ |              |   |
| Austria                         | ▲              | ▲ | ▲      | ▲ | Δ      | Δ | -     | - | ▲            | ▲ | Δ              | Δ |              |   |
| Bélgica alemana                 | ▲              | ▲ | ▲      | ▲ |        |   | -     | - |              |   |                |   |              |   |
| Bélgica francesa                | ▲              | ▲ | ▲      | ▲ | Δ      | Δ |       |   | Δ            | Δ |                |   |              |   |
| Bélgica holandesa               | ▲              | ▲ | ▲      | ▲ | ▲      | ▲ | ▲     | ▲ | ▲            | ▲ | ▲              | ▲ |              | ▲ |
| Canadá (Ontario)                | ▲              | ▲ | ▲      | ▲ | ▲      | ▲ | ▲     | ▲ |              |   |                |   |              |   |
| Canadá (Quebec)                 | ▲              | ▲ | ▲      | ▲ | ▲      | ▲ | ▲     | ▲ |              |   |                |   |              |   |
| Chile                           | m              | m | m      | m | m      | m | m     | m | m            | m | m              | m | m            | m |
| Corea                           | ▲              | ▲ | ▲      | ▲ |        |   | -     | - | ▲            | ▲ |                |   |              |   |
| Dinamarca                       | ▲              | Δ | ▲      | Δ | Δ      |   |       |   | ▲            | Δ | Δ              |   |              |   |
| Eslovenia                       | ▲              | ▲ | ▲      | ▲ | -      | - | -     | - | -            | - | Δ              | Δ |              |   |
| España                          | ▲              | ▲ | ▲      | ▲ | ▲      | ▲ | Δ     | - | -            | Δ | ▲              | ▲ |              |   |
| Estados Unidos                  | ▲              | ▲ | ▲      | ▲ | ▲      | ▲ | ▲     | ▲ |              |   |                |   |              |   |
| Finlandia                       | ▲              | ▲ | ▲      | ▲ | -      | - | -     | - | ▲            | ▲ | ▲              | ▲ | ▲            | ▲ |
| Francia                         | ▲              | ▲ | ▲      | ▲ | -      |   | -     | - | ▲            | ▲ | ▲              |   |              |   |
| Grecia                          | ▲              | ▲ | ▲      | ▲ | ▲      | ▲ | -     | - | ▲            | ▲ |                |   | ▲            | ▲ |
| Hungría                         | ▲              | ▲ | ▲      | ▲ | ▲      | ▲ | ▲     | ▲ |              |   | ▲              |   |              |   |
| Islandia                        | ▲              | Δ | ▲      | Δ | ▲      | Δ | ▲     | Δ | ▲            | Δ |                |   |              |   |
| Irlanda                         | ▲              | Δ | ▲      | Δ | ▲      | Δ | -     | Δ | Δ            |   | -              |   |              |   |
| Israel                          | m              | m | m      | m | m      | m | m     | m | m            | m | m              | m | m            | m |
| Italia                          | ▲              | ▲ | ▲      | ▲ |        |   |       |   |              |   | ▲              | ▲ |              |   |
| Japón                           | ▲              | ▲ | ▲      | ▲ |        |   | -     | - | ▲            | ▲ |                |   |              |   |
| Luxemburgo                      | ▲              | ▲ | ▲      | ▲ |        |   |       |   | ▲            |   |                |   |              |   |
| México                          | m              | m | m      | m | m      | m | m     | m | m            | m | m              | m | m            | m |
| Noruega                         | ▲              | ▲ | ▲      | ▲ | ▲      | ▲ | -     | - | ▲            | ▲ | -              | - | ▲            | ▲ |
| Nueva Zelanda                   | ▲              | ▲ | ▲      | ▲ | ▲      | ▲ | ▲     | ▲ |              |   |                |   |              |   |
| Países Bajos                    | ○              | ○ | ○      | ○ | ○      | ○ | ○     | ○ | ○            | ○ | ○              | ○ | ○            | ○ |
| Polonia                         | ▲              | ▲ | ▲      | ▲ | -      | - | -     | - |              |   | -              | - |              |   |
| Portugal                        | ▲              | ▲ | ▲      | Δ | Δ      | Δ | Δ     | Δ |              |   |                |   |              |   |
| República Checa                 | ▲              | ▲ | ▲      | ▲ | Δ      | Δ | Δ     | Δ | Δ            | Δ | ▲              | ▲ |              |   |
| República Eslovaca              | ▲              | ▲ | ▲      | ▲ | Δ      | Δ | Δ     | Δ |              |   |                |   |              |   |
| Reino Unido – Escocia           | ▲              | ▲ | ▲      | ▲ | ▲      | ▲ | -     | - |              |   |                |   |              |   |
| Reino Unido – Gales             | ▲              | ▲ | ▲      | ▲ | -      | - | -     | - | ▲            | ▲ |                |   |              |   |
| Reino Unido - Inglaterra        | ▲              | ▲ | ▲      | ▲ | -      | - | -     | - | ▲            | ▲ |                |   |              |   |
| Reino Unido – Irlanda del Norte | ▲              | ▲ | ▲      | ▲ | -      | - | -     | - | ▲            | ▲ |                |   |              |   |
| Suecia                          | ▲              | ▲ | ▲      | ▲ | -      | - | -     | - | ▲            | ▲ | -              | - | -            | - |
| Suiza                           | m              | m | m      | m | m      | m | m     | m | m            | m | m              | m | m            | m |
| Turquía                         | m              | m | m      | m | m      | m | m     | m | m            | m | m              | m | m            | m |
| <b>Países socios de la OCDE</b> |                |   |        |   |        |   |       |   |              |   |                |   |              |   |
| Bulgaria                        | ▲              | ▲ | ▲      | ▲ | -      | - | ▲     | Δ | ▲            | ▲ | Δ              | ▲ | Δ            | Δ |
| Estonia                         | ▲              | ▲ | ▲      | ▲ |        |   | -     | - | ▲            | ▲ | -              | - | ▲            | ▲ |
| Letonia                         | ▲              | ▲ | ▲      | ▲ | -      | - | -     | - | -            | - | -              | - |              |   |
| Liechtenstein                   | ▲              | ▲ | ▲      | ▲ | Δ      | Δ | -     | - | ▲            | ▲ |                |   |              |   |
| Lituania                        | ▲              | ▲ | ▲      | ▲ | ▲      | ▲ | ▲     | ▲ | ▲            | ▲ |                |   |              |   |
| Malta                           | ▲              | ▲ | ▲      | ▲ | ▲      | ▲ | -     | - | ▲            | ▲ |                |   |              |   |
| Rumania                         | ▲              | ▲ | ▲      | ▲ |        |   |       |   |              |   |                |   |              |   |

Nota: ▲: materia artística obligatoria o parte obligatoria del currículo en arte; Δ: materia artística opcional; -: parte de otra materia no artística obligatoria; ○: autonomía institucional; m = datos no disponibles; celda vacía: no incluido en el currículo. Fuente: información ampliada y actualizada por países de la OCDE. Basada en la red de información educativa Eurydice, para los países europeos, y en la documentación sobre política gubernamental, para los países no europeos.

Cuadro 1.A1.2. Criterios de evaluación de las materias artísticas, ISCED niveles 1 y 2 (2013)

|                                 | ISCED 1 y 2 |
|---------------------------------|-------------|
| Alemania                        | -           |
| Australia                       | -           |
| Austria                         | -           |
| Bélgica alemana                 | -           |
| Bélgica francesa                | -           |
| Bélgica holandesa               | -           |
| Canadá (Ontario)                | ▲           |
| Canadá (Quebec)                 | ▲           |
| Chile                           | m           |
| Corea                           | -           |
| Dinamarca                       | ▲           |
| Eslovenia                       | ▲           |
| España                          | -           |
| Estados Unidos                  | ▲           |
| Finlandia                       | ▲           |
| Francia                         | ▲           |
| Grecia                          | -           |
| Hungría                         | -           |
| Irlanda                         | m           |
| Islandia                        | -           |
| Israel                          | -           |
| Italia                          | -           |
| Japón                           | -           |
| Luxemburgo                      | -           |
| México                          | m           |
| Noruega                         | -           |
| Nueva Zelanda                   | ▲           |
| Países Bajos                    | -           |
| Polonia                         | -           |
| Portugal                        | ▲           |
| Reino Unido – Escocia           | ▲           |
| Reino Unido – Gales             | ▲           |
| Reino Unido – Inglaterra        | ▲           |
| Reino Unido – Irlanda del Norte | -           |
| República Checa                 | -           |
| República Eslovaca              | -           |
| Suecia                          | ▲           |
| Suiza                           | m           |
| Turquía                         | m           |
| <hr/>                           |             |
| Bulgaria                        | ▲           |
| Estonia                         | -           |
| Letonia                         | -           |
| Liechtenstein                   | -           |
| Lituania                        | -           |
| Malta                           | ▲           |
| Rumania                         | ▲           |

Países miembros de la OCDE

Países socios de la OCDE

Nota: ▲: existen criterios de evaluación para las materias artísticas; - : sin criterio para las materias artísticas; m = datos no disponibles; Suecia: se definieron los criterios de evaluación para los grados 6° y 9° en 2011-2012, pero la evaluación de los grados inició en 2012-2013 en el 6° grado.

Fuente: información ampliada y actualizada por países de la OCDE. Basada en la red de información educativa Eurydice, para los países europeos, y en la documentación sobre política gubernamental, para los países no europeos.

Cuadro 1.A1.3. Alcances y objetivos de la educación artística, ISCED 1 y 2 (2013)

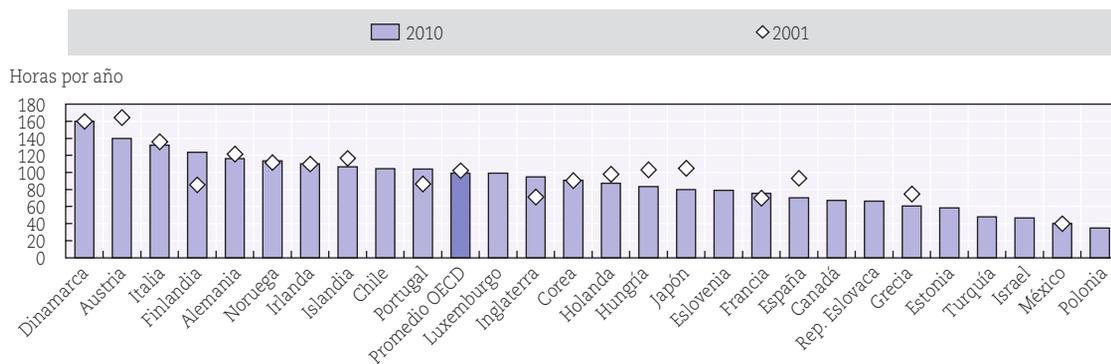
|                   | Perspectiva artística                             |   |  |   |  |   |   |   |                                      |   |   |   |                                     |   | Desarrollo de capacidades                               |   |   |   |   |   |   |   |                                  |   |  |   |  |   |                              |   |
|-------------------|---|---|--|---|--|---|---|---|--------------------------------------|---|---|---|-------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----------------------------------|---|--|---|--|---|------------------------------|---|
|                   | Habilidades, conocimiento y comprensión artística |   | Apreciación crítica (juicio no estético) |   | Herencia cultural (identidad nacional) |   | Diversidad cultural (identidad europea/ conocimiento mundial) |   | Disfrute/placer/satisfacción/alegría |   | Variedad y diversidad artísticas; participación en diversas ramas artísticas/medios |   | Arte y aprendizaje continuo/interés |   | Identificación de potencial artístico (aptitud/talento) |   | Expresión/identidad/desarrollo individuales |   | Creatividad (imaginación, solución de problemas, toma de riesgos) |   | Habilidades sociales/trabajo en equipo/ socialización/cooperación en el trabajo |   | Habilidades para la comunicación |   | Desempeño/presentación (compartir el trabajo artístico de los alumnos) |   | Conciencia/conservación/sustentabilidad ambiental/ecología |   | Confianza en sí mismo/estima |   |
|                   | 1   | 2 | 1  | 2 | 1                                      | 2 | 1   | 2 | 1                                    | 2 | 1   | 2 | 1                                   | 2 | 1   | 2 | 1   | 2 | 1   | 2 | 1   | 2 | 1                                | 2 | 1  | 2 | 1  | 2 | 1                            | 2 |
| ISCED             | 1   | 2 | 1  | 2 | 1                                      | 2 | 1   | 2 | 1                                    | 2 | 1   | 2 | 1                                   | 2 | 1   | 2 | 1   | 2 | 1   | 2 | 1   | 2 | 1                                | 2 | 1  | 2 | 1  | 2 |                              |   |
| Alemania          | ▲   | ▲ | ▲  | ▲ | ▲                                      | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                    | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                | ▲ | ▲  | ▲ | ▲  | ▲ | ▲                            |   |
| Australia         | ▲   | ▲ | ▲  | ▲ | ▲                                      | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                    | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                | ▲ | ▲  | ▲ | ▲  | ▲ | ▲                            |   |
| Austria           | ▲   | ▲ | ▲  | ▲ | ▲                                      | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                    | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                | ▲ | ▲  | ▲ | ▲  | ▲ | ▲                            |   |
| Bélgica alemana   | ▲   | ▲ | ▲  | ▲ | ▲                                      | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                    | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                | ▲ | ▲  | ▲ | ▲  | ▲ | ▲                            |   |
| Bélgica francesa  | ▲   | ▲ | ▲  | ▲ | ▲                                      | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                    | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                | ▲ | ▲  | ▲ | ▲  | ▲ | ▲                            |   |
| Bélgica holandesa | ▲   | ▲ | ▲  | ▲ | ▲                                      | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                    | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                | ▲ | ▲  | ▲ | ▲  | ▲ | ▲                            |   |
| Canadá (Ontario)  | ▲   | ▲ | ▲  | ▲ | ▲                                      | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                    | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                | ▲ | ▲  | ▲ | ▲  | ▲ | ▲                            |   |
| Canadá (Quebec)   | ▲   | ▲ | ▲  | ▲ | ▲                                      | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                    | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                | ▲ | ▲  | ▲ | ▲  | ▲ | ▲                            |   |
| Chile             | m   | m | m  | m | m                                      | m | m   | m | m                                    | m | m   | m | m                                   | m | m   | m | m   | m | m   | m | m   | m | m                                | m | m  | m | m  | m | m                            |   |
| Corea             | ▲   | ▲ | ▲  | ▲ | ▲                                      | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                    | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                | ▲ | ▲  | ▲ | ▲  | ▲ | ▲                            |   |
| Dinamarca         | ▲   | ▲ | ▲  | ▲ | ▲                                      | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                    | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                | ▲ | ▲  | ▲ | ▲  | ▲ | ▲                            |   |
| Eslovenia         | ▲   | ▲ | ▲  | ▲ | ▲                                      | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                    | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                | ▲ | ▲  | ▲ | ▲  | ▲ | ▲                            |   |
| España            | ▲   | ▲ | ▲  | ▲ | ▲                                      | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                    | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                | ▲ | ▲  | ▲ | ▲  | ▲ | ▲                            |   |
| Estados Unidos    | ▲   | ▲ | ▲  | ▲ | ▲                                      | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                    | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                | ▲ | ▲  | ▲ | ▲  | ▲ | ▲                            |   |
| Finlandia         | ▲   | ▲ | ▲  | ▲ | ▲                                      | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                    | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                | ▲ | ▲  | ▲ | ▲  | ▲ | ▲                            |   |
| Francia           | ▲   | ▲ | ▲  | ▲ | ▲                                      | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                    | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                | ▲ | ▲  | ▲ | ▲  | ▲ | ▲                            |   |
| Grecia            | ▲   | ▲ | ▲  | ▲ | ▲                                      | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                    | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                | ▲ | ▲  | ▲ | ▲  | ▲ | ▲                            |   |
| Hungría           | ▲   | ▲ | ▲  | ▲ | ▲                                      | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                    | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                | ▲ | ▲  | ▲ | ▲  | ▲ | ▲                            |   |
| Irlanda           | ▲   | ▲ | ▲  | ▲ | ▲                                      | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                    | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                | ▲ | ▲  | ▲ | ▲  | ▲ | ▲                            |   |
| Islandia          | ▲   | ▲ | ▲  | ▲ | ▲                                      | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                    | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                | ▲ | ▲  | ▲ | ▲  | ▲ | ▲                            |   |
| Israel            | m   | m | m  | m | m                                      | m | m   | m | m                                    | m | m   | m | m                                   | m | m   | m | m   | m | m   | m | m   | m | m                                | m | m  | m | m  | m | m                            |   |
| Italia            | ▲   | ▲ | ▲  | ▲ | ▲                                      | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                    | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                | ▲ | ▲  | ▲ | ▲  | ▲ | ▲                            |   |
| Japón             | ▲   | ▲ | ▲  | ▲ | ▲                                      | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                    | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                | ▲ | ▲  | ▲ | ▲  | ▲ | ▲                            |   |
| Luxemburgo        | ▲   | ▲ | ▲  | ▲ | ▲                                      | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                    | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                | ▲ | ▲  | ▲ | ▲  | ▲ | ▲                            |   |
| México            | m   | m | m  | m | m                                      | m | m   | m | m                                    | m | m   | m | m                                   | m | m   | m | m   | m | m   | m | m   | m | m                                | m | m  | m | m  | m | m                            |   |
| Noruega           | ▲   | ▲ | ▲  | ▲ | ▲                                      | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                    | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                | ▲ | ▲  | ▲ | ▲  | ▲ | ▲                            |   |
| Nueva Zelanda     | ▲   | ▲ | ▲  | ▲ | ▲                                      | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                    | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                | ▲ | ▲  | ▲ | ▲  | ▲ | ▲                            |   |
| Países Bajos      | ▲   | ▲ | ▲  | ▲ | ▲                                      | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                    | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                | ▲ | ▲  | ▲ | ▲  | ▲ | ▲                            |   |
| Polonia           | ▲   | ▲ | ▲  | ▲ | ▲                                      | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                    | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                | ▲ | ▲  | ▲ | ▲  | ▲ | ▲                            |   |
| Portugal          | ▲   | ▲ | ▲  | ▲ | ▲                                      | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                    | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲   | ▲ | ▲                                | ▲ | ▲  | ▲ | ▲  | ▲ | ▲                            |   |

Nota: m = datos no disponibles; celda vacía: objetivo de la educación artística no especificado.

Fuente: OCDE, basado en el marco de la red de información educativa Eurydice; información ampliada y actualizada por países de la OCDE. Basado en la red de información educativa Eurydice, para los países europeos, y en la documentación sobre política gubernamental, para los países no europeos.



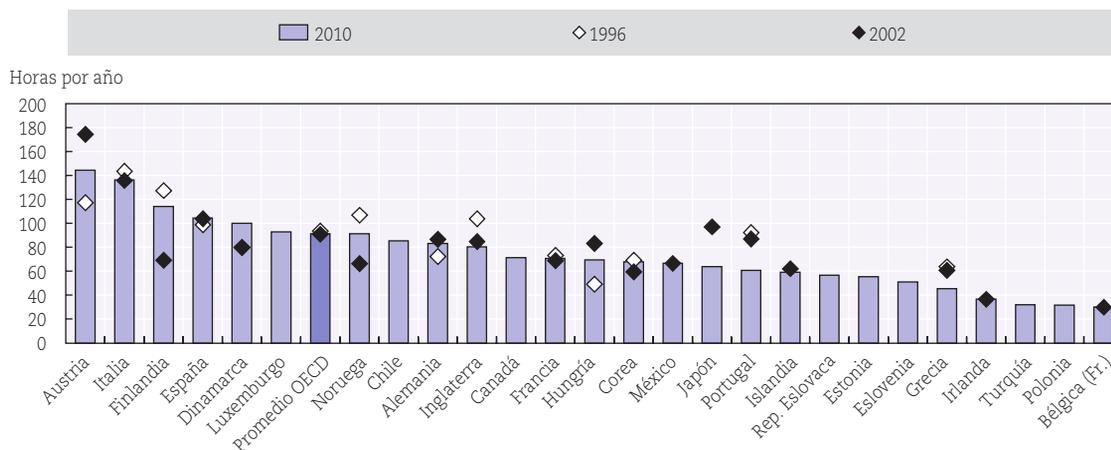
Gráfica 1.A1.1. Número de horas por año de materias artísticas del tiempo total obligatorio de enseñanza para alumnos de 9-11 años de edad en el área de la OCDE (2001, 2010)



StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932832934>

Nota: los países se hallan en orden descendente respecto al tiempo de instrucción de materias artísticas en 2010 como porcentaje del total del tiempo obligatorio de instrucción. El porcentaje de la OCDE que aquí se presenta está basado en los países que tuvieron disponible la información en 2001 y 2010.  
Fuente: OCDE (*Education at a Glance* 2003, 2012).

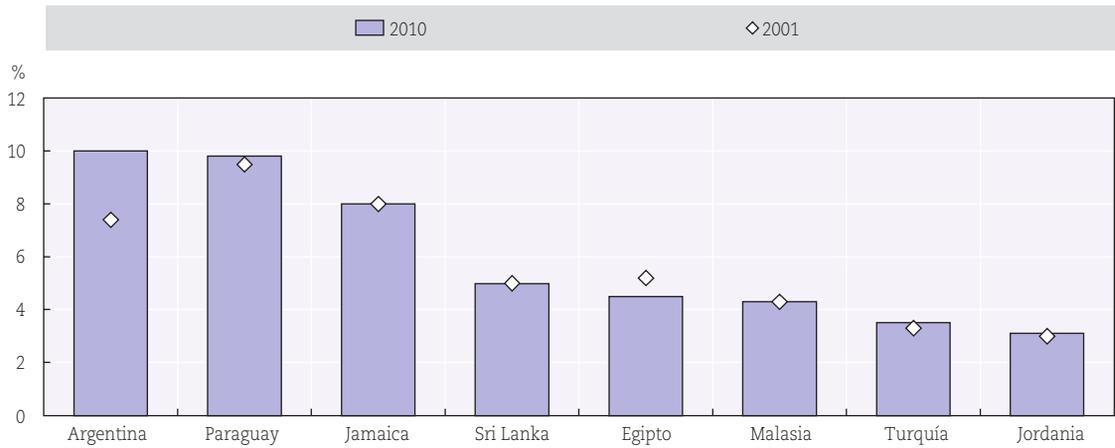
Gráfica 1.A1.2. Número de horas por año de materias artísticas del tiempo total obligatorio de enseñanza para alumnos de 12-14 años de edad en el área de la OCDE (1996, 2002, 2010)



StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932832953>

Nota: los países se hallan en orden descendente respecto al tiempo de instrucción de materias artísticas en 2010 como porcentaje del total del tiempo obligatorio de instrucción. El porcentaje de la OCDE que aquí se presenta está basado en los países que tuvieron disponible la información en 2001 y 2010.  
Fuente: OCDE (*Education at a Glance* 1998, 2004, 2012).

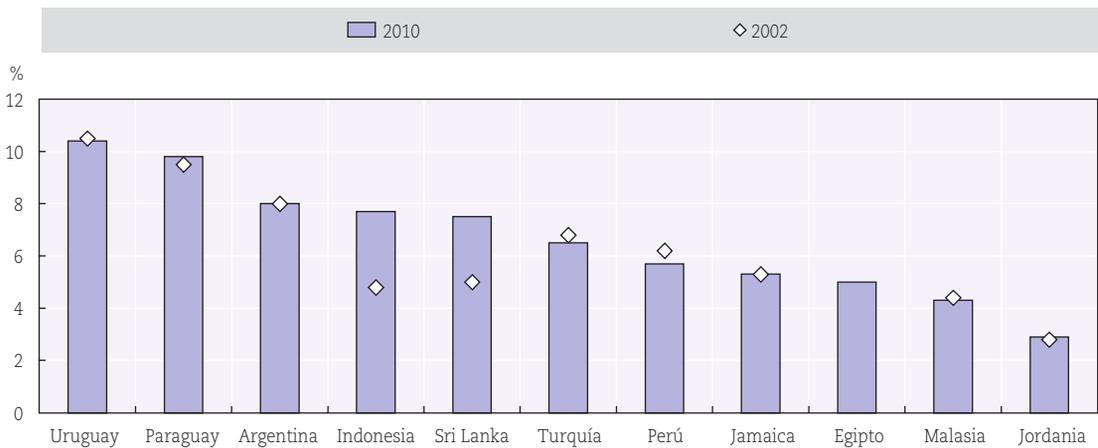
**Gráfica 1.A1.3.** Número de horas por año de materias artísticas como porcentaje del tiempo total obligatorio de enseñanza para alumnos de 9-11 de edad años en países socios (2001, 2010)



StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932832972>

Fuente: Instituto de Estadística de la Unesco.

**Gráfica 1.A1.4.** Número de horas por año de materias artísticas como porcentaje del tiempo total obligatorio de enseñanza para alumnos de 12-14 años de edad en países socios (2002, 2010)



StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932832991>

Fuente: Instituto de Estadística de la Unesco.