

Desarrollo docente en educación artística

Teacher development in artistic education

Ileana Guillermina Gómez Flores
Universidad Autónoma de Chihuahua
igomez@uach.mx

Resumen

La docencia es la segunda fuente laboral más común para las personas dedicadas al arte, sin embargo, el área artística y el área educativa se perciben como profesiones distintas. El presente estudio pretende invitar a reflexionar sobre la adquisición de las habilidades docentes, desde el punto de vista de las artes. Para lo que se elaboró un marco teórico, acerca del proceso de adquisición de habilidades profesionales docentes, como son: Generación de habilidades prácticas, Incorporación de docentes expertos o mentores, Selección de líderes de instrucción y facilitación de aprendizaje mutuo. Se llegó a la conclusión de que las universidades deben ofrecer la oportunidad a sus estudiantes de arte, de adquirir las habilidades docentes y de investigación, necesarias para el campo laboral, haciendo que tomen consciencia de su responsabilidad y compromiso del desarrollo de estas habilidades profesionales docentes dentro de las áreas artísticas.

Palabras clave

Docencia, arte, instrucción, habilidades profesionales, habilidades docentes.

Abstract

Teaching is the second most common choice in the labor pool for people dedicated to art, however, the artistic and educational area are perceived as different professions. The following study aims to reflect on the acquisitions of teaching skills from an artistic point of view. The theoretical framework created for this process, regarding the acquisition of professional teaching skills, such as: Generating practical skills, incorporating expert teachers or mentors, selecting leaders to instruct and facilitate mutual learning. Reaching the conclusion that universities must offer their students art, to acquire the necessary teaching and research skills, needed for the work field, making them think about responsibility in the development of these skills inside the art field.

Keywords

Teaching, art, instruction, professional skills, teaching skills.

Introducción

En una entrevista realizada a Dov Lautman, expresidente del Consejo Ejecutivo de la Universidad de Tel Aviv y presidente del movimiento La Educación es todo (Ha Kol Jinuj), en 2009, sugirió que existen cinco

puntos fundamentales para la organización educativa de calidad, entre los que se encuentra elevar la profesión docente (Oppenheimer, 2012). En Estados Unidos, se realizó un estudio para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, analizando cómo

las diferencias en el sistema educativo influyen sobre lo que sucede en las aulas. Los resultados mostraron que el principal impulsor de las variaciones en el aprendizaje es la calidad de los profesores (Barber & Mourshed, 2008).

Por lo general, se considera que la enseñanza es la segunda opción entre las aspiraciones de las personas dedicadas al arte. En el ámbito de la música de piano por ejemplo, más del 95% de los profesionistas dependerá de la enseñanza como principal fuente de ingresos (Gordon, 2003). Sin embargo, al tratar de vincular el arte con la pedagogía, se crean ciertos conflictos (Merchán, 2008). Se considera que ser maestro y artista son dos profesiones separadas y, por lo tanto, se utilizan programas de estudio diferentes, los artistas prestigiosos se dedican a enseñar sólo en el ámbito de la interpretación y los maestros se dedican a la enseñanza (Gordon, 2003). Los métodos de enseñanza en artes plásticas, por ejemplo, actualmente carecen en su mayoría de bases didácticas sólidas, pues intentan recetas con criterios mal entendidos. Aunado a esto, la gran mayoría de profesores de educación básica no está preparada para desarrollar programas de artes (Guerra, 2001).

Desarrollo Docente en Educación Artística

Liston & Zeichner (1997), ya en los años noventa, defendían que para fortalecer la profesión docente es necesario, entre otras cuestiones, que los profesores desarrollen proyectos de investigación, y que asistan a seminarios vinculados a la investigación. En México surgieron algunas propuestas para el desarrollo de la calidad educativa en las artes, en el Centro Nacional de las Artes (CENART) se organizaron grupos de investigación conformados por académicos para desarrollar modelos de investigación pedagógica y temática alrededor del arte. Sin embargo, por

decisiones externas hubo que desechar este intento (Guevara, 2004).

Es evidente que se puede mejorar ampliamente en docencia, si se potencia además el desarrollo del aprendizaje y de la instrucción, es decir, incrementando la calidad de esta interacción y, para lograrlo, se deben afrontar varios desafíos que, siguiendo a Barber & Mourshed (2008), son:

- Los docentes deben ser capaces de elaborar planes y programas de estudios, así como los aspectos pedagógicos asociados.
- Para una instrucción correcta.
- Ser conscientes de sus limitaciones, informarse de las mejores prácticas y estar motivados.

Se puede ayudar a reforzar el aprendizaje de las artes y el aprendizaje por medio de las artes, para ello, Caterón & Sánchez (2010) afirman que se ha de partir de cuatro aspectos de la calidad educativa, los cuales son:

- Realizar un aprendizaje dinámico.
- Planes de estudio pertinentes.
- El conocimiento de la comunidad, la cultura y contexto.
- Docentes formadores y motivados.

En el ámbito universitario específicamente, la incorporación de artistas profesores es relativamente reciente, además, a los profesores no les resulta fácil desarrollarse en las exigencias universitarias y la producción artística al mismo tiempo, pues la universidad les brinda un salario pero coarta, en cierta medida, sus aspiraciones de producción. Esto mismo pasa con la pedagogía y el artista, se enfrentan a que en las universidades la disciplina artística se encuentra dentro de una posición marginal. Los especialistas en educación artística se encuentran, en muchas ocasiones, en el seno del departamento de ciencias de la educación que, en el momento de su comprensión, portan el estigma de ser menos científicos que los otros departamentos científicos (Fournier, 1989).

Además del marco cultural y social necesario para la supervivencia del docente, surgen un conjunto de dudas y cuestiones en torno a la función universitaria. Las acciones emprendidas por las instituciones como formadores de docentes se dirigen hacia acciones que promueven una integración plena de los profesores que repercuten en su ejercicio y desarrollo profesional. Los programas dirigidos a la inserción e integración de los docentes noveles hacen hincapié en que el desarrollo profesional docente es una realidad incuestionable. Los docentes en su fase inicial experimentan grandes temores e inseguridades que les provocan desconfianza en sí mismos, es por esto, que es necesario el respaldo de las instituciones (Herrera, Jiménez, & Castro, 2011).

Barber & Mourshed (2008) aseguran que en los países con un alto desempeño educativo, como Inglaterra, Finlandia y Singapur, se han utilizado cuatro enfoques para ayudar a los profesores a mejorar su instrucción, logrando con ellos buenos resultados: Generación de habilidades prácticas, incorporar docentes experimentados o mentores, selección y desarrollo de líderes de instrucción y facilitación de aprendizaje mutuo, que se describen enseguida.

Generación de habilidades prácticas

Es necesario que los docentes tengan a su alcance la preparación para contar con las competencias para el desarrollo su profesión, ya que muchos de ellos son expertos en su disciplina, más no en lo referente a la formación de apéndices reflexivos y críticos (Marcelo, 2008). Los docentes universitarios, por lo general consideran que deben obtener más conocimientos, sin embargo, en muchas ocasiones carecen de las habilidades y experiencia esenciales para la instrucción. Para remediar esto, algunas universidades como la Universidad de Georgia, incluyen

dentro del currículo objetivos educativos, como son los objetivos instruccionales y de evaluación, que proporcionan una formación cercana a la adecuada (Todua, 2008).

Un buen profesor por lo general es un buen estudiante, pues tiene la pasión por el aprendizaje, la exploración intelectual y la aplicación de conceptos innovadores (Radford, 1999). Los docentes artistas no sólo deben tener conocimientos sobre las técnicas de su disciplina, sino que deben, además, conocer los planes educativos artísticos y otras competencias que, según la UNESCO (2006), deben ser:

- a) Una o más disciplinas artísticas.
- b) Expresión artística interdisciplinar.
- c) Metodología de la enseñanza artística.
- d) Metodología de la enseñanza interdisciplinar en las artes.
- e) Elaboración del currículo.
- f) Valorización y evaluación adecuadas a la educación artística.
- g) Educación artística formal (en centros educativos).
- h) Educación artística informal (en las comunidades).

Desde otro punto, la mayoría de las escuelas que producen docentes, los colocan en las aulas y después los olvidan. La generación de habilidades prácticas de los docentes en los países de alto desempeño en educación se realiza trasladando el periodo inicial de su preparación a un escenario real, es decir, dentro de las instituciones escolares. Por ejemplo, en algunos de estos países esta práctica se ejercita en cuatro días de la semana. En otros países sucede durante los dos tercios de la formación (Barber & Mourshed, 2008). En el área artística se han realizado estudios en América Latina con la participación de docentes noveles y estudiantes en el área de educación, para desarrollar las habilidades docentes en contextos educativos informales, obteniendo resultados positivos (Ros & Iannone, 2010). Es necesario, en consecuencia, establecer una

conexión entre el docente y el estudiante de educación durante su formación, con la finalidad de que lo que se espera del docente en las aulas sea suficientemente sólido y robusto para su desempeño profesional (Barber & Mourshed, 2008).

Incorporar docentes experimentados o mentores

El proceso a la inserción laboral tiene gran influencia en las personas, en su traslado a la edad adulta, debido a que es un factor importante en la integración social, en el logro de la independencia económica, en el desarrollo de la autoestima y en la realización de sus aspiraciones personales y profesionales (Cuevas & Olmos, 2011). Richadrson y Placier (2001) realizaron un estudio con estudiantes de magisterio, docentes noveles y docentes expertos, y entre sus hallazgos, observaron que el proceso que recorren los docentes desde el nivel novel hasta experto, suceden varias etapas:

1. Supervivencia. Los docentes están frente al grupo, se cuestionan y preocupan por su capacidad interpersonal, y si sus estudiantes y supervisores sentirán agrado por ellos. El control de la clase es una preocupación más para ellos.
2. Situación de enseñanza. La atención y energía de los docentes se encuentra en la enseñanza en sí, lidiar con la presión del tiempo y con los problemas reales, como el exceso de estudiantes, materiales inadecuados y su escaso repertorio de estrategias de enseñanza.
3. Resultados del alumno y dominio. El docente inicia a preguntarse acerca de las necesidades sociales y emocionales de los estudiantes; sobre ser justos y sobre la correspondencia entre estrategias y materiales de enseñanza.

Para que el docente mentor, como profesional experto, pueda adoptar un papel de guía y supervisar al docente principiante (Vicente,

2002), lo mejor sería una persona con una edad aproximada de 45 a 55 años, que se encuentre en la cúspide de su carrera profesional (Herrera et al., 2011) y, por lo general, en el ámbito de la música, suelen ser especialistas en didáctica musical (Barniol, 2000).

Entre el trabajo que debe desempeñar el docente mentor, Viramontes (2012) indica que ha de centrarse en apoyar a los estudiantes durante el desarrollo de las habilidades académicas dentro del aula y en las prácticas, así como ayudarlo en actividades curriculares durante la formación profesional. Otros autores apuntan las actividades (Brockbank & McGill, 2002):

- 1) Intelectuales o formativas. El docente experto debe brindar apoyo teórico y práctico al docente principiante.
- 2) Relaciones. El mentor debe trabajar en las relaciones para que el docente novel logre introducirse en el contexto profesional, es decir, ser aceptado y reconocido.

Los contenidos y estructura de educación no sólo deben estar enfocados a las características artísticas de cada disciplina sino también, proporcionar las herramientas que les permitan la comunicación e interacción dentro de los contextos culturales, sociales e históricos (UNESCO, 2006).

- 3) Afectivas. El docente principiante debe sentirse motivado y apoyado por el profesor mentor.

Algunos estudios se han enfocado hacia el desarrollo de las habilidades docentes en profesores universitarios noveles guiados por docentes mentores o expertos. Así, entre 2009 y 2010 se desarrolló un proyecto en la Universidad de Granada, titulado Asesoramiento para mejorar la docencia en la educación superior. Proyecto de Mentorización de profesores noveles en la facultad de Educación y Humanidades de Melilla. En este estudio se identificó el papel

del mentor en cuatro etapas formativas, que, de acuerdo a Marcelo (1999), son:

- a) Preformativa. Esta etapa abarca el cúmulo de experiencias previas del sujeto. Las experiencias permiten que la persona construya una teoría propia sobre el profesorado, la enseñanza, el aprendizaje, etc.
- b) Formación inicial. Se desarrolla en la institución de formación docente.
- c) Inducción o iniciación del principiante. Integra los primeros años de experiencia profesional, años de vida laboral. Aquí es donde los docentes principiantes enfrentan temores e inseguridades que les puede generar cierta ansiedad.
- d) Desarrollo profesional o aprendizaje a lo largo de la vida. Es el cúmulo de actividades que el docente procura, para tratar de mejorar el desempeño de sus funciones.

Entre las conclusiones de este estudio se encuentra que los docentes principiantes necesitan participar en procesos formativos que les permita mejorar ciertos aspectos; que existe una estrecha relación entre la preparación y el desarrollo docente, es decir, los profesores con mayor desarrollo son los que demandan menor formación y viceversa. Otro de los resultados demostró que, en ocasiones, el docente universitario desarrolla las habilidades frecuentemente a través de experiencias de aprendizaje autodirigido. Esto, como resultado del diseño y planificación de asignaturas, materiales, supervisión, etc. El aprendizaje autodirigido representa para el docente principiante un camino en solitario y lleno de obstáculos, por lo que se requiere de añadir otros tipos de aprendizajes, programas formales variados, etc., que vayan acompañados del interés y disponibilidad de los participantes (Herrera et al., 2011).

Específicamente en la enseñanza del arte, Ros & Iannone (2010) realizaron un estudio en Argentina. Las autoras

pretendieron capacitar teórica y prácticamente a futuros docentes en la adquisición del compromiso en el aprendizaje de las artes, como testimonio de una cultura, es decir, la finalidad de la investigación fue que las participantes obtuvieran las competencias de la profesión en un intento de vincular la universidad con la sociedad. Para ello, propusieron el Proyecto de Extensión y Transferencia Talleres Socio-Educativo en la Población Tandil, que se desarrolló de 2004 a 2006. Las participantes del proyecto, en donde algunos profesores de arte actuaron como docentes expertos o mentores, fueron alumnas del grado de Profesorado y alumnas de la licenciatura en Educación. Las participantes trabajaron, en primer lugar, con personas que se encontraban excluidas de procesos educativos y se acercaban a espacios no escolarizados como bibliotecas, comedores, centros comunitarios, etc., y por otro lado, en nuevos espacios de actividades educativas en donde se involucran a niños y jóvenes. Las participantes realizaron talleres semanales de una hora con treinta minutos, además de charlas en donde aportaron conocimientos, experiencias, prácticas de trabajo en diferentes áreas, artísticas, psicológicas, Educación Física y Lengua. Mientras, en el transcurso de estas actividades, los docentes expertos realizaban observaciones y evaluaciones de los participantes. En este estudio se obtuvieron resultados positivos, y desde 2004 que se inició el desarrollo de estos proyectos hasta el año 2010 (fecha en que se publicó este artículo), se han seguido realizando actividades artísticas en comunidades de vulnerabilidad (Ros & Iannone, 2010).

Selección y desarrollo de líderes de instrucción

Madrid (2002) señala que la percepción de los estudiantes referente a los docentes influye en el alcance de los objetivos. Los maestros deben ser líderes de los estudiantes y, según

Madrid (2002), sus funciones deben ser cuatro:

- a) Expertos. Con habilidades cognitivas y técnicas que demandan los estudiantes.
- b) Árbitros. En el momento en que el profesor actúa como mediador del trabajo del alumnado, él ha adquirido la función de castigar o recompensar.
- c) Referente. Los docentes pueden actuar como modelos o referente de los alumnos.
- d) Poder legítimo. Tienen la responsabilidad de ejercer el poder colectivo y estabilizador.

Si se cuenta con directores eficientes, las instrucciones poseerán una cultura con altas expectativas y mejoras continuas en cuanto esfuerzo. Dentro del sistema educativo se han de seleccionar los mejores docentes como directivos para que, después de formarlos, puedan convertirse en líderes de instrucción y, con ello, dedicar gran parte de su tiempo en entrenar y aconsejar a los docentes (Barber & Mourshed, 2008).

Siguiendo a Barber & Mourshed (2008), para el desarrollo de líderes se requieren tres aspectos, estos son:

1. Conseguir a los candidatos apropiados para ser directivos. Para ello es necesario ofrecer incentivos apropiados e implementar un proceso efectivo de postulantes. En determinados países con un alto desempeño educativo, los candidatos seleccionados asisten a un programa de formación de seis meses de duración para, después, ser evaluados por el equipo formativo. Sólo los candidatos aptos son asignados a las escuelas.
2. Desarrollar sus habilidades de liderazgo. Los líderes en las artes inspiran a otros a experimentar modos de expresión artística.
3. Concentrar el tiempo de cada director en el liderazgo de la instrucción. En las

universidades, cada vez más, se requiere de profesores experimentados en la instrucción.

Facilitación del aprendizaje mutuo

Desde la década de los ochenta del siglo pasado, todos los niveles del sistema educativo optan cada vez más por estrategias de integración de los docentes (Lowe, 1998). El aprendizaje mutuo significa que los docentes aprendan de sus colegas, creando una cultura donde la planificación colaborativa sea el reflejo de la instrucción y el entrenamiento entre pares; además, que sea también la norma y característica permanente de la vida escolar. Permitir al docente aprender de sus colegas en acción, creando un ambiente que estimule el intercambio de experiencias acerca de lo que puede funcionar o no, permitirá que los docentes se desarrollen continuamente (UNESCO, 2006).

Barber & Mourshed (2008) sugieren que el intercambio de experiencias, con docentes de las diferentes disciplinas artísticas, debe tener la finalidad de que los académicos se encuentren preparados para ejercer la docencia interdisciplinaria. Además, genera la comunicación entre académicos y participantes de diferentes disciplinas en pos de la solución de los problemas artísticos (Contreras, 2004). Es posible mejorar la calidad educativa si se favorece también la interacción docente, propiciando espacios de interacción durante la jornada laboral (Barroso, 2012).

Conclusión

La investigación es un determinante en la formación docente (Liston & Zeichner, 1997), por lo que las universidades están obligadas a proporcionar a sus académicos, instalaciones y materiales necesarios para estudios de investigación o proveerlos de capacitación, si este fuera el caso. En justa correspondencia, el docente estaría obligado en comprometerse

con su preparación, no únicamente artística, sino como lo sugiere la UNESCO (2006), en otras áreas que le ayuden a adquirir el grado de excelencia profesional.

Los resultados de un estudio (Gómez, 2014) realizado con académicos, revelaron que la Docencia Artística es la profesión que mayormente desempeñan los egresados de la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua en la actualidad. Los profesores son considerados como líderes de instrucción (Curren & Marquez, 2009), por lo que, en lo que respecta a las áreas artísticas, se ha de tener cuidado de no permanecer mucho tiempo en la etapa de supervivencia durante el proceso de docente experto; en donde algunos docentes están más preocupados en el cómo es que lo aprecian los demás, y no en la enseñanza y de las necesidades del estudiante (Richardson & Placier, 2001). En algunas ocasiones, los docentes de arte sólo se preocupan si el estudiante es sobresaliente en su ejecución, en el caso de música; lo que representará su trabajo como docentes, y por este motivo, presionan al estudiante a lograr el virtuosismo sin importar sus necesidades, ni mucho menos el campo laboral en el cual se desempeñarán más tarde. Parte del papel como profesor mentor, ha de estar dirigido a desarrollar las habilidades de docencia (Ros & Iannone, 2010), profesión que seguramente desempeñarán los estudiantes de arte más tarde, dentro del campo laboral, de allí la importancia y la responsabilidad como mentores.

Es posible que exista una falta en preparación docente sobre cuestiones educativas, dentro de la formación artística, por lo que sería de gran utilidad reflexionar en el cómo se están preparando los profesores de Educación Artística, desde el nivel preescolar hasta el nivel profesional.

Referencias

Barber, M., & Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con

mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Santiago: CINDE.

- Barniol, E. (2000). Reflexiones en torno a la innovación y la investigación en la enseñanza de la música en Cataluña. *LEEME, Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 5. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/barniol00.pdf>
- Caterón, J., & Sánchez, G. (2010). Educación artística por el movimiento: la expresión corporal en educación física. *Aula*, 16, 113-134. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3325947>
- Contreras, J. (2004). Ética, estética e interdisciplina (apuntes sobre la materia Cultura Integral). En *CONACULTA, Dirección de Publicaciones, & CENART (Coeds.), Interdisciplina, escuela y arte* (pp.129-164). México: Consejo Nacional de las Artes.
- Cuevas, J. M., & Olmos M. C. (2011). Estudio de nuevos yacimientos de empleo de la Ciudad Autónoma de Melilla. *Publicaciones*, 41, 105-126. Recuperado de <http://issuu.com/geepediciones/docs/publicaciones41>
- Curren, L., & Márques, P. (2009). Self-Leadership and work role innovation: Testing meditation model with goal orientation and work motivation. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 25(2), 165-176. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/rpto/v25n2/v25n2a06.pdf>
- Gómez, I. G. (2014). Diagnóstico de necesidades formativas en estudios de posgrado en la Facultad de Artes

- de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Opinión del profesorado y estudio longitudinal sobre los intereses formativos de los estudiantes de las diferentes Licenciaturas impartidas. Granada: Editorial Universidad de Granada, España.
- Gordon, S. (2003). Técnicas maestras de piano. Lecciones magistrales de piano para estudiantes y profesores. Barcelona: Ediciones Robinbooks.
- Guevara, C. (2004). Modernidad, posmodernidad e interdisciplina. En CONACULTA, Dirección de Publicaciones, & CENART (Coeds), Interdisciplina, escuela y arte (pp.109-127). México: Consejo Nacional de las Artes.
- Guerra, J. I. (2001). La plástica y el medio Ambiente: propuesta de instrumentación metodológica de la educación artística en infantil y primaria y su interacción en el desarrollo curricular. Tesis Doctoral. Universidad de la Laguna (México). Recuperado de <ftp://tesis.bbtk.ull.es/ccssyhum/cs99.pdf>
- Herrera, L., Jiménez, G., & Castro, A. (2011). Aprendizaje del alumnado universitario de primer y último curso de las titulaciones de Psicología y Magisterio. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 9(2), 659-692. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/index.php?n=24>
- Liston, D., & Zeichner, K. (1997). Formación de profesorado y condiciones sociales de la escolarización (2ª Edición). Madrid: Morata.
- Lowe, A. S. (1998). L'integration de la musique et du française au programme d'immersion française: Avantages pour apprentissage de ces deux matières. *Érudit, revue de sciences de l'éducation*, 24(3), 621-646. Recuperado de <http://www.erudit.org/revue/rse/1998/v24/n3/031975ar.html>
- Madrid, D. (2002). The power of the fl teacher's motivational strategies. *CAUCE Revista de Filología y su Didáctica*, 25, 369-422. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce25/cauce25_19.pdf
- Marcelo, C. (2008). El profesor principiante: Inserción a la docencia. Barcelona: Octaedro.
- Merchán, C. (2008). La gestión cultural de la educación artística desde las artes escénicas se inicia en el emplazamiento de procesos de la formación que devienen de los maestros de las artes escénicas en la escuela básica y media. *Folios*, 2(28), 93-107. Recuperado de http://www.bibliodar.mppeu.gob.v e/?q=node/87766&backtocateg=doc_categoria/artes%20esc%C3%A9nicas
- Oppenheimer, A. (2012). ¡Basta de historias! La obsesión latinoamericana con el pasado y las doce claves del futuro (12ª Edición). México: Random House Mondadori.
- Radford, L. (1999). Le meilleur professeur est un éternel étudiant. *Bengt hambraeus, compositeur et pédagogue. Circuit: Musiques Contemporaines*, 10(2), 29-38. Repris de <http://www.erudit.org/revue/circuit/1999/v10/n2/004692ar.pdf>

- Richardson V. & Placier P. (2001). Teacher change. In V. Richadrson (ed.), Handbook of research on teaching. 4a edition. Washington: American Educational Research Assocviation.
- Ros, N., & Iannone, N. (2010). Formación y capacitación docente en educación artística: Dos propuestas pensadas desde el profesorado y licenciatura en educación inicial para trabajar los nuevos escenarios educativos. Revista Iberoamericana de Educación, 52(2), 1-10. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3583Ros.pdf>
- Todua, L. (2008). Teaching instructional planning and evaluation at different faculties a must or an option. Georgian Electronic Scientific Journal: Education, Science and Psychology, 2(13), 1-4. Recuperado de: <http://gesj.internet-academy.org.ge/download.php?id=1440.pdf>
- UNESCO (2006). Hoja de ruta para la educación artística. Conferencia mundial sobre educación artística; construir capacidades creativas para el siglo XXI. Lisboa. Recuperado de www.unesco.org/new/fileadmin/.../HQ/.../Arts_Edu_RoadMap_es.pdf
- Vicente, P. (2002). Desarrollo profesional docente. Un modelo colaborativo de evaluación. Bilbao: ICE Universidad de Deusto.
- Viramontes, O. (2012). Asesoría del acercamiento a la práctica docente. En REDIECH (Ed.), Primer Congreso de Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua (pp. 166-176). Chihuahua, México: REDIECH.

