

Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

Área de Educación

Maestría en Investigación en Educación

La educación cultural y artística en el currículo nacional

Una estrategia para el desarrollo de competencias socioemocionales y pensamiento crítico

Lizeth Miroslava Garcés Vargas

Tutor: Jorge Antonio Balladares Burgos

Quito, 2024

Trabajo almacenado en el Repositorio Institucional UASB-DIGITAL con licencia Creative Commons 4.0 Internacional

	Reconocimiento de créditos de la obra	
	No comercial	
	Sin obras derivadas	
Para usar esta obra, deben respetarse los términos de esta licencia		

Cláusula de cesión de derecho de publicación

Yo, Lizeth Miroslava Garcés Vargas, autora del trabajo intitulado “La educación cultural y artística en el currículo nacional: Una estrategia para el desarrollo de competencias socioemocionales y pensamiento crítico”, mediante el presente documento de constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de Magíster en Investigación en Educación en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo por lo tanto la Universidad, utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en los formatos virtual, electrónico, digital, óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que, en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

9 de septiembre de 2024

Firma: _____

Resumen

La educación artística generalmente goza de una mala fama, donde se la considera una asignatura complementaria que está destinada a la elaboración de manualidades. En este contexto surge el presente trabajo que pretende investigar cómo la implementación de la educación artística puede contribuir desarrollo de competencias socioemocionales y pensamiento crítico. Para esto, se realiza un primer abordaje teórico donde se especifican las tres categorías con las que se trabajará durante toda la investigación: educación artística, competencias socioemocionales y pensamiento crítico. Luego, se usa la revisión sistemática de la literatura como metodología para indagar en bases de datos en español, estudios que abarquen el tema propuesto para esta investigación. Específicamente se usó el método PRISMA, que es un protocolo de investigación que hace énfasis en el seguimiento de los criterios para la selección de los estudios admitidos. De esta manera, se usó un total de 36 artículos académicos que sirvieron para aclarar las categorías en estudio. Consecuentemente, se comparten los resultados de la investigación y su respectiva discusión donde se expone los abordajes teóricos de cada una de las categorías del trabajo investigativo y posteriormente se los contrasta con la experiencia de quien escribe este trabajo y los fundamentos de María Acaso, quien también escribe sobre cómo la educación artística puede transformar la educación. Al final, se concluye que existe una relación directa entre la educación artística y el desarrollo de las competencias socioemocionales y pensamiento crítico. Como resultado de la discusión, se introducen las metodologías del Art Thinking y rEDUvolution como estrategias para abordar la educación desde el arte.

Palabras clave: Art Thinking, rEDUvolution, propuesta didáctica, manualidades, revisión sistemática, protocolo PRISMA

A todos aquellos docentes que, a pesar del atosigante sistema educativo, buscan una alternativa a la pedagogía tóxica y son críticos con sus propias prácticas educativas. A mis estudiantes, por tanta paciencia y cariño, pero, sobre todo, por lo mucho que aprendo de ellos.

Agradecimientos

Tantas veces me mataron
tantas veces me morí,
sin embargo sigo aquí, resucitando.

Gracias doy a la desgracia del 4 de junio de 2024, en la que, por circunstancias ajenas a cualquier lógica, me desgarré el músculo sóleo, permitiendo las condiciones adecuadas para el desarrollo y culminación de esta investigación. Sin ella, simplemente no habría sido posible.

Gracias también al médico traumatólogo Dr. W. M., sin cuya ayuda colateral este trabajo tampoco habría sido posible.

Gracias a mi pequeña y dulce Amelia, que sin saber qué es una tesis, me preguntaba cada tres horas aproximadamente, si ya terminaba de escribirla y me insistía en que termine pronto para ir a jugar.

Gracias a mamá y papá, por su apoyo incondicional, paciencia e infinito amor. Sin ustedes, nada sería posible.

¡Gracias infinitas! A quienes de una u otra forma, ayudaron a consolidar o motivar esta búsqueda y estuvieron presentes en el proceso. Y principalmente, ¡Gracias a la vida, que me ha dado tanto!

¡Gracias, gracias, gracias!

Tantas veces me borraron
Tantas desaparecí
A mi propio entierro fui
Sola y llorando
Hice un nudo en el pañuelo
Pero me olvidé después
Que no era la única vez
Y seguí cantando.

Tabla de contenidos

Figuras y tablas	13
Introducción.....	15
Capítulo primero Dilucidaciones conceptuales: De la educación artística, a las competencias socioemocionales y el pensamiento crítico.....	17
1. La educación artística	17
1.1 Introducción al término educación artística	17
1.2 Brevísimas historia de la educación artística	19
1.3 La educación artística en Ecuador.....	23
2. Las competencias socioemocionales	27
2.1 El giro afectivo y las habilidades socioemocionales	28
2.2 Las competencias socioemocionales	31
2.3 Las competencias socioemocionales en Ecuador.....	32
3. El pensamiento crítico	32
Capítulo segundo Aproximaciones metodológicas, revisión de la literatura a través del protocolo PRISMA.....	41
1. La revisión de la literatura: narratividad o sistematicidad.....	41
1.1 Los protocolos de investigación.....	44
2. PRISMA: De la medicina a la educación	44
2.1 Estructura de PRISMA 2020.....	48
2.2 Protocolo de revisión PRISMA aplicado a esta investigación.....	49
Capítulo tercero Resultados y discusión: Hacia una educación en el arte.....	57
1. Resultados: Varios autores dicen: desde la educación artística, pasando por las competencias socioemocionales hasta pensamiento crítico.....	57
1.1 Categoría 1: Educación artística y currículo	59
1.2 Categoría 2: Competencias socioemocionales	67
1.3 Categoría 3: Pensamiento crítico.....	72
1.4 Triangulación de resultados	78

2.	Discusión	80
2.1	Sobre la educación artística.....	80
2.2	Sobre las competencias emocionales	84
2.3	Sobre el pensamiento crítico	88
2.4	En consenso.....	90
	Conclusiones y recomendaciones.....	93
	Lista de referencias	97

Figuras y tablas

Figura 1. Protocolo PRISMA 2020	¡Error! Marcador no definido.
Figura 2. Triangulación de categorías: Educación Artística, Competencias Socioemocionales y Pensamiento Crítico.....	80
Tabla 1 Taxonomía de habilidades socioemocionales consideradas por diferentes marcos de referencia	29
Tabla 2 Modelos de pensamiento crítico y sus constituyentes	35
Tabla 3 Lista de verificación PRISMA 2009	48
Tabla 4 Protocolo PRISMA aplicado a esta investigación.....	49
Tabla 5 Criterios de selección para las bases de datos de esta investigación.....	53
Tabla 6 Autores seleccionados para la revisión sistemática de la literatura.....	58
Tabla 7 Triangulación de resultados.....	78

Introducción

Existe un mito entorno a la educación artística, donde se la considera una asignatura complementaria que está destinada a la elaboración de manualidades, por tanto, es una asignatura que aparentemente carece de importancia y esfuerzo intelectual.

Ahora bien, en este contexto surge la presente investigación que pretende desmitificar lo anterior, a través de la pregunta central ¿Cómo puede la implementación de esta asignatura contribuir al desarrollo de competencias socioemocionales y pensamiento crítico en los estudiantes? Para sostener esta idea, el presente trabajo realiza una revisión sistemática de la literatura en función de tres categorías de análisis: la educación artística, las competencias socioemocionales y el pensamiento crítico, para posteriormente tras la consecución de resultados en función de la revisión de la literatura, ponerlas en discusión con las propuestas de María Acaso y Clara Megías, quienes hacen un abordaje de la importancia de la educación artística en un mundo donde prima el lenguaje visual.

De esta manera, el presente trabajo investigativo se estructura de tres capítulos en los que se analiza a profundidad los fundamentos teóricos de dichas categorías, la metodología aplicada para obtener la información pertinente, los resultados y discusión que se generaron a partir de la búsqueda teórica y finalmente encontrar estrategias pedagógicas para concretar cómo la educación artística permite desarrollar competencias socioemocionales y pensamiento crítico.

Así, en el capítulo primero, se realiza un abordaje teórico inicial de las tres categorías de este trabajo investigativo: educación cultural y artística, competencias socioemocionales y pensamiento crítico; que si bien es cierto, parecen términos muy cercanos y fáciles de deducir o comprender entre el común de las personas; en realidad estos conceptos tienen amplias y variadas perspectivas teóricas, llegando al punto de que definir con exactitud o consenso cada uno de ellos, resulta técnicamente imposible. No obstante, en este acápite se realiza una dilucidación de cada uno de los conceptos abordados.

En el capítulo segundo, se aborda el desarrollo metodológico de la investigación, detallando los mecanismos y decisiones empleadas para recolección y procesamiento de la información. Para esto, la investigación es de tipo cualitativa y está centrada en la

elaboración de una revisión sistemática de la literatura basada en el protocolo PRISMA. La búsqueda de artículos académicos relacionados a las categorías de la investigación, se realizó en bases de datos en español que, tras someterse a varios criterios de inclusión y exclusión, se seleccionaron 36 artículos para la pesquisa a partir de los cuales se extrajeron postulados teóricos para generar la discusión.

En el capítulo tercero, se presentan los resultados de la investigación y su respectiva discusión. Con este objetivo, el tercer acápite está dividido en dos partes. En un primer momento, a través del análisis y exposición de las fuentes y autores obtenidos en el capítulo segundo, los resultados se presentan de manera neutral. En un segundo momento, los resultados obtenidos pasan a relacionarse tanto la perspectiva teórica de María Acaso y la perspectiva de quien escribe, para generar una discusión y enriquecimiento sobre el tema en cuestión.

Para concluir, se puede decir que las categorías abordadas en esta investigación: educación artística, competencias socioemocionales y pensamiento crítico -a pesar de que no exista un consenso en la conceptualización y definición de las tres categorías y por el contrario se les considere términos polisémicos que dotan de cierta riqueza al abordaje teórico que se puede hacer de estas- tienen una interrelación directa que favorece el desarrollo de estrategias didácticas para mejorar las prácticas educativas artísticas, destacando habilidades y destrezas socioemocionales y de pensamiento crítico en los estudiantes.

Capítulo primero

Dilucidaciones conceptuales: De la educación artística, a las competencias socioemocionales y el pensamiento crítico

Si bien es cierto, los tres conceptos fundamentales de este trabajo investigativo: educación cultural y artística, competencias socioemocionales y pensamiento crítico; parecen términos muy cercanos y fáciles de deducir o comprender entre el común de las personas; en realidad estos conceptos tienen amplios y variados abordajes teóricos, llegando al punto en que definir con exactitud o consenso cada uno de ellos, resulta técnicamente imposible. Por tal motivo, el objetivo del presente capítulo es identificar los fundamentos teóricos de la educación artística, así como su relación con el desarrollo de competencias socioemocionales y pensamiento crítico.

1. La educación artística

A continuación, se presenta un acercamiento al concepto de educación artística. En primer lugar, se hace una introducción al término que es necesaria para entender la diversidad de sus concepciones. En segundo lugar, se abarca una breve historia de la educación artística desde la visión de la autora española María Acaso, quien lejos de hacer un compendio o tratado histórico, ofrece una visión en perspectiva actual de la asignatura. Por último, se concreta cómo se entiende el término de la educación artística en el Ecuador. Desde estos puntos se concreta cómo se usará este término para esta investigación.

1.1 Introducción al término educación artística

Se puede inferir del término educación artística, una asignatura relacionada a las artes: pintura, escultura, música, danza, teatro, etc. Ahora bien, si se acude al imaginario común de las personas, esta asignatura generalmente está ligada a la idea de las manualidades, es decir, que es una asignatura netamente práctica donde solamente se aprende a hacer objetos netamente decorativos sin ningún valor intelectual. La premisa anterior surge tanto de la percepción y experiencia educativa de la autora de este trabajo, pero también está documentada en la obra de la artista y pedagoga española María Acaso

(2009), quien escribe el libro *La educación artística no son manualidades* que será fundamental durante todo el desarrollo de esta investigación.

Aunque la educación artística comúnmente esté relacionada a las manualidades, en realidad, es un término mucho más complejo y versátil de lo que parece. Así, el término ha cambiado su definición de acuerdo con las diferentes épocas y condiciones histórico-educativas. Para iniciar, la Unesco (2024) en su página web, define a la educación artística como: “Un proceso de enseñanza y aprendizaje que dota a los alumnos de las habilidades, los conocimientos, la sensibilidad y la comprensión necesarios para crear, apreciar y comprender las manifestaciones artísticas y culturales, expresarse de diversas maneras y participar activamente en la vida cultural”. En otra instancia, para el catedrático español, Touriñán López (2011), la educación artística se refiere a un ámbito de la educación que tiene como objetivo principal el cultivo del sentido estético y artístico a través del uso de contenidos y formas de expresión propias de las artes. Donde además se busca desarrollar la apreciación, comprensión y creación en el ámbito artístico, fomentando la sensibilidad, la creatividad y el pensamiento crítico en los individuos.

Para tener otra perspectiva, María Acaso (2009) señala a la educación artística como un término genérico, al que refiere para que el común de las personas pueda identificar el tema central de su obra, pero que no se ajusta a lo que la educación artística debería implicar en la actualidad. Aquí, la autora hace alusión al mundo de la cultura visual que ha invadido el mundo en los últimos años y que debería concentrar el principal interés de esta rama del conocimiento, siempre y cuando se lo aborde de una manera analítica y crítica para fomentar el desarrollo intelectual de los estudiantes. Tras hacer un breve análisis de las citas anteriores, se puede notar que la educación artística implica varios conceptos adicionales, tales como: cultura, sensibilidad, apreciación, expresión, creatividad, desarrollo integral, cultura visual, etc.; complejizando aún más el término en cuestión. Contrario a lo que inicialmente se había manifestado sobre la relación entre la educación artística y las manualidades, se puede observar que, en realidad, la educación artística va mucho más allá de esta confusión.

De hecho, esta preocupación no es únicamente de quien redacta este trabajo, sino también de María Acaso. La autora vincula la educación artística con los procesos intelectuales que generan conocimiento a través del lenguaje visual, sin hacer desaparecer por ello los procesos manuales, pero descentrándolos, situándolos en un lugar no medular. Analiza la importancia de lo visual en nuestra sociedad en relación con pedagogías

aparentemente invisibles y altamente tóxicas, expone los modelos generales que se han desarrollado recientemente desde esta área de estudio y presenta una propuesta concreta a partir de la cual sea posible ejecutar una educación de las artes y de la cultura visual desde una perspectiva innovadora en consonancia con el mundo que nos rodea: el quien recalca que es importante aclarar la confusión o relación entre el término de educación artística y manualidades, De esta forma, Acaso (2009, 17) menciona:

Y lo utilizo de forma metafórica porque las manualidades, los procesos de creación que se acometen con las manos, claro que forman parte de lo que es la educación artística, pero, como defenderé a lo largo de este texto, en este momento histórico considero que no deberían constituir el grueso de las prácticas que llevamos a cabo. El término lo identifiqué como una educación artística anterior, y creo que hoy en día hay que reivindicar la enseñanza de las artes y la cultura visual como un área relacionada con el conocimiento, con el intelecto, con los procesos mentales y no sólo con los manuales, con enseñar a ver y a hacer con la cabeza y con las manos y no sólo enseñar a hacer con las manos.

Ahora bien, como se ha podido evidenciar a lo largo de este acápite, la educación artística no se refiere solamente a la elaboración de manualidades, sino que supone conceptos muchos más elaborados que tienen relación con la práctica de la educación integral del ser humano y el desarrollo de varias habilidades relacionadas con el pensamiento.

1.2 Brevísima historia de la educación artística

Con el afán de entender cómo el término educación artística ha cambiado a lo largo de la Historia, este apartado pretende ser un breve abordaje basado en la obra de María Acaso, quien fuera de hacer un análisis exhaustivo sobre la historia de la educación artística, brinda un acercamiento basado en su intención central, que es explicar cómo y porqué la educación artística debería estar anclada a la cultura visual en la actualidad. Así, para María Acaso, autora de los libros *La educación artística no son manualidades: Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual* y *Art thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*; la historia de la educación artística tiene dos grandes momentos marcados por un hecho histórico que inauguró el siglo XXI: la caída de las torres gemelas. De esta forma, se analizan dos propuestas de educación artística previas y posteriores a este hito histórico.

Propuestas previas a la caída de las torres gemelas

De acuerdo a Acaso (2009), antes de la caída de las torres gemelas, se sitúa una época marcada por el incipiente desarrollo industrial y minúsculo desarrollo tecnológico y de producción audiovisual. En este contexto, destacan cuatro propuestas en el campo de la educación artística: la autoexpresión creativa, la educación artística como disciplina, el currículum multicultural y el reformismo y reestructurismo.

La autoexpresión creativa

Tras la Segunda Guerra Mundial, Franklin Bobbitt propone polarizar los modelos educativos usados en Estados Unidos: por un lado, el modelo científicista, para las asignaturas que ‘sirven para algo’ y que tienen una continuación directa al mundo profesional; y, por otra parte, el modelo expresionista para ‘las asignaturas que no sirven para nada’ -desde el punto de vista de la producción industrial- (Acaso 2009). Dentro del contexto de las asignaturas expresivas surge la educación artística como modo de autoexpresión creativa, centrada en la expresión del individuo. El objetivo central de este modelo, gira entorno a la idea de la producción artística como medio para la liberación de los sentimientos individuales de los estudiantes. El principal teórico de este modelo educativo artístico, fue Víctor Lowenfeld, quien postulaba que la educación artística debe estimular al estudiante para que exprese y desarrolle su creatividad, a modo de uso terapéutico de las artes (Acaso 2009).

La educación artística como disciplina

El afán del movimiento científicista de Franklin Bobbitt se difundió por EE. UU., con el objetivo de regular las actividades educativas clasificando las diferentes disciplinas para construir un currículum general. Es así como, en 1965, tras celebrarse el Seminario en la Universidad de Pensilvania, la educación artística se articula como un conjunto organizado de conocimientos disciplinares que se denominó DBAE (Discipline Based Art Education) o EACD en español. La educación artística como disciplina, se fundamentó en cuatro áreas de conocimiento: la creación, crítica, historia del arte y estética. La EACD, fue el primer diseño curricular tecnificado que además fue documentado por el Centro Getty para la educación artística, que lideró el desarrollo teórico de esta área, de la mano de autores como Clark, Day y Dwaine Greer, a quienes se considera las creadoras de este

modelo. La EACD, no solamente poseía un currículum tecnificado y teorizado, sino que también pregonaba un programa regulado y sistemático, coordinado en todo el distrito escolar, conjuntamente con el trabajo de expertos en educación artística. Además de poseer criterios y procedimientos de evaluación que permitían medir el logro de los estudiantes y el programa. Este modelo se aplicó en los años ochenta (Acaso 2009).

Propuestas posteriores a la caída de las torres gemelas

Como se ha mencionado al inicio de este acápite, existe un hecho histórico que marca el inicio del Siglo XXI: la caída de las Torres Gemelas, en Manhattan. Este hecho se pudo visualizar en todo el mundo debido al desarrollo tecnológico y de contenido audiovisual que existía para el momento. Es por esta razón que este acontecimiento es abordado por Acaso para delimitar un antes y un después en la educación artística, precisamente por la visualidad y viralización de imágenes de este suceso, que hacen que las propuestas anteriores queden completamente obsoletas. Luego de la caída de las Torres Gemelas, la manera de hacer y consumir arte, cambió por completo, es por eso que la educación artística también cambia de foco al desarrollo del lenguaje visual, en el que destacan tres propuestas en el ámbito educativo artístico: La educación artística posmoderna (EAP), la educación artística crítica (EAC) y la educación artística para la cultura visual (EACV). Estas propuestas se asientan sobre las bases teóricas de grandes autores de la pedagogía como Paulo Freire, Henry Giroux, Peter McLaren, Joe Kincheloe y Shirley Steingberg (Acaso 2009).

La educación artística posmoderna

La posmodernidad es el resultado de un proceso filosófico que se dio a mediados del siglo XX, donde las sociedades occidentales cuestionaron las doctrinas heredadas de la modernidad, principalmente del período de Ilustración europea. Este proceso produjo enormes cambios sociales y culturales en la sociedad como: el desarrollo de nuevas tecnologías, la perpetuación del capitalismo salvaje que conllevó a una sociedad de hiperconsumo, el hiperdesarrollo del lenguaje visual y el cuestionamiento de la ciencia como sistema de adquisición de la verdad (Acaso 2009). A partir de este contexto, surge también la Educación artística posmoderna, de la mano de varios autores de los cuales destacan Stanlew Aronowitz y Henry Giroux. El objetivo principal de la EAP es configurarse como alternativa a las propuestas pedagógicas previas, proponiendo un currículum que abarca cuatro principios fundamentales: la incorporación de microrrelatos

desde el arte contemporáneo, la concientización de los metarrelatos como vínculos de las relaciones de poder en el lenguaje visual, el análisis de la deconstrucción semiótica y sobresaltar concepto de mezcla o remix. En pocas palabras, se puede decir que la EAP, pretende contextualizar lo local como ámbito de trabajo fundamental, para reivindicar el arte de la comunidad, de los artistas cercanos (Acaso 2009).

La educación artística Crítica

La teoría crítica es una propuesta filosófica paralela al pensamiento posmoderno, donde se pretende cuestionar las dinámicas del poder y la justicia social; estos postulados tienen un impacto inminente en el campo educativo, constituyéndose así la pedagogía crítica, que se centra en el cuestionamiento de las relaciones entre el poder y el conocimiento en los contextos escolares. En este punto, se resalta la idea de que el conocimiento impartido en las escuelas, es una selección de la cultura dominante, es decir, “el conocimiento es algo creado por alguien para algo” (Acaso 2009, 149). La pedagogía crítica está basada en la idea de que la justicia social es posible mediante la emancipación ideológica y reparto del poder a los grupos históricamente relegados. En este contexto, destaca la obra de McLaren, teórico y catedrático de la Universidad de California, que ha generado una profunda reflexión sobre este tema, al afirmar que el rol del docente es inminentemente político e intelectual (Acaso 2009). De la mano de McLaren, surge concretamente en el ámbito de las artes, Richard Cary, quien escribe una monografía ligando la obra de McLaren, con la educación artística, generando una nueva propuesta: educación artística crítica (EAC). El principal objetivo de esta propuesta es politizar la acción de la educación artística para llegar a una situación de justicia social a través del lenguaje visual. Propone también algunos objetivos a los que la EAC pretende llegar: revisión de la memoria nociva visual, creación de un conocimiento visual emancipado, desarrollo de una hermenéutica de la sospecha, desarrollo de la conciencia visual crítica, consideración de los estudiantes como una resistencia visual informada y desenmascaramiento del currículum visual oculto. Como se puede notar, la EAC, atiende a un contexto marcadamente político de carácter progresista (Acaso 2009).

La educación artística para la Cultura Visual

La cultura visual según Acaso, es el conjunto de productos visuales: objetos, experiencias y representaciones a través de los cuales las personas crean significados a

través del lenguaje visual, es decir, absolutamente todo lo que está alrededor: la publicidad, las fotografías, los objetos de las tiendas y supermercados, etc. En el ámbito de la educación artística, surge la propuesta de la mano de tres autores: Kerry Freedman, Paul Duncum y Kevin Tavin, quienes la han denominado como Educación Artística para la comprensión de la Cultura Visual (EACV). El principal objetivo de esta propuesta es romper con el concepto de ciego vidente y transformar en observadores críticos a los participantes de la educación artística. Para ello, propone que la EACV incluya la cultura visual como contenido base, para deconstruir las imágenes que provienen principalmente de la publicidad y el entretenimiento. Así mismo aborda el concepto de hiperrealidad, para identificarla y diferenciarla de la realidad. Finalmente, para esta propuesta es importante integrar el concepto de identidad para conectar los contenidos con la vida privada del estudiante. La EACV se desarrolla en un contexto de mundo globalizado donde la cultura visual no tiene fronteras. A modo de cierre, se puede decir que la educación artística tiene una larga y amplio abordaje histórico de su creación. Es menester recalcar que estos acápites se han centrado en la propuesta de María Acaso, puesto que es la más cercana en relación a la definición de Educación Artística que se abordará en este trabajo investigativo (Acaso 2009).

1.3 La educación artística en Ecuador

Sobre la historia de la educación artística en Ecuador, es muy poco lo que se ha documentado. Es importante dilucidar que este trabajo en sí no pretende ser un abordaje histórico de la educación artística en este país, pero sí ofrecer un acercamiento para entenderla en su contexto histórico. De esta forma, el documento que más aproximaciones brinda en tanto una idea de la educación artística en Ecuador es el artículo “Del taller a la academia. Educación artística en el Siglo XIX en Ecuador” de Alexandra Kennedy Troya. Este documento se publicó en la segunda edición de la Revista Ecuatoriana de Historia en 1992. Es notorio que el artículo es bastante antiguo, no obstante, permite entender que la educación artística ha tenido sus problemáticas en su implementación como una asignatura de corte general en el currículo nacional.

Los primeros indicios de educación artística a los que refiere Kennedy (1992) son en la época de la Colonia, donde básicamente los artistas o artesanos -no se distingue diferencia entre ellos- se formaban en el seno de talleres -generalmente familiares- donde la única actividad pedagógica consistía en crear copias de los modelos que se tenía, ya sea de pinturas o esculturas. Posteriormente, en la época del Barroco y Neoclásico, la

educación artística continuó de manera artesanal, tal como se había hecho durante el período colonial. No obstante, en el gobierno de García Moreno en 1860 se dieron una serie de tentativas para racionalizar y academizar la educación artística en el país. En este contexto surge en 1849 el Liceo de Pintura que en unos años se convertiría en la Escuela Democrática Miguel de Santiago, donde se continuaría con la práctica de copiar modelos de arte clásico. Inspirada en esta escuela, en 1857 se inauguró en Quito la Escuela de Artes y Oficios, con la intención de instrumentalizar el arte y dotar de beneficios económicas a las personas que acudieran a esta escuela. Dentro del proyecto modernizador de García Moreno, en 1872 se fundó la Escuela de Bellas Artes, en el seno de la necesidad de desarrollo técnico y una estructura estatal más sólida y ágil (Kennedy Troya 1992).

A partir de la creación de las Escuela de Artes y Oficios y la Escuela de Bellas Artes en 1857 y 1872 respectivamente, no se tiene noción o registro de cómo se incorporó la educación artística en el plano curricular general del país. Cabe recalcar que, ambas escuelas anteriormente mencionadas eran centros educativos especializados, es decir para personas que querían dedicar su vida al arte. A partir de estas fechas, se desconoce el proceso histórico de la implementación de las artes al currículo nacional hasta el año de 1997, donde ya el documento curricular oficial de 2016, brinda un acercamiento a su historia.

Dicho lo anterior, en el documento curricular oficial, emitido por el Ministerio de Educación del Ecuador en el año 2016, correspondiente a la Educación Cultural y artística -que es el nombre oficial con el que se designa a esta asignatura en Ecuador-, se aborda de manera brevísima las modificaciones que ha tenido este campo de conocimiento en la Historia de la Educación ecuatoriana. Así, a partir de 1997, en Ecuador, tras el acuerdo ministerial 1419, emitido por el Ministerio de Educación, se integra el área de cultura estética a los planes y programas educativos de los diez primeros años de educación básica (Chandi Pulles, Calispa, y Vinuesa 2018). Esta área de conocimiento, aparece con el objetivo de facilitar las diversas formas de expresión y comunicación artística en los estudiantes, con la particularidad de que se abarcaba de manera individual e independiente tres disciplinas: música, artes plásticas -artes visuales-y artes de la representación -teatro y danza- (EC Ministerio de Educación 2016). Luego de 19 años de esta propuesta pedagógica y tras el mandato de la Constitución de la República del 2008, el sistema educativo ecuatoriano entró en un proceso de

actualización, donde a partir de 2016, la asignatura de cultura estética, pasó a llamarse educación cultural y artística. De acuerdo al Currículo Oficial de ECA -código con el que se designa a la educación cultural y artística-, estipulado por el Ministerio de Educación en el año 2016, la asignatura promueve tanto la cultura como el arte contemporáneo, así lo expresa Ministerio de Educación (2016, 50): “El área de educación cultural y artística se entiende como un espacio que promueve el conocimiento y la participación en la cultura y el arte contemporáneos, en constante diálogo con expresiones culturales locales y ancestrales, fomentando el disfrute y el respeto por la diversidad de costumbres y formas de expresión”.

En esta cita, se puede evidenciar que más allá de la producción manual a la que generalmente está ligada la educación artística en el imaginario ecuatoriano, tampoco se adhiere a conceptos de arte clásico o elitista, pues el currículo pretende anclar esta asignatura al ámbito cultural y artístico contemporáneo, destacando los conceptos de expresión, disfrute y respeto a la diversidad. Así mismo lo expone el documento curricular oficial (EC Ministerio de Educación 2016, 53):

La Educación Cultural y Artística no se concibe como un área vinculada al concepto tradicional de alta cultura (es decir, la que se limita a determinadas formas del arte clásico), sino como un tema mucho más amplio, que incluye diversas manifestaciones y expresiones culturales en las que tienen cabida la música y la danza populares, la artesanía, la prensa, el cine, la radio, la televisión, los videojuegos, etc. Sobre todo, se piensa como una forma de vida en la que están presentes la lengua, las costumbres, las creencias y la expresión de la identidad de los individuos y la comunidad, en el contexto de la contemporaneidad.

De la misma manera, Eca, no se centra a una asignatura que abarca de manera individual los componentes del arte, como lo hacía el currículo de 1997; sino que abarca las diferentes manifestaciones del arte contemporáneo y la cultura de nuestros días. Por tanto, se puede inferir que la asignatura al ser aglutinante de todas las artes y manifestaciones culturales está directamente relacionada a la cultura visual que domina el mundo actual. El mismo documento, sostiene también otros aspectos a destacar de esta área de conocimiento, como la relación entre el sujeto y su mundo su dimensión simbólica (EC Ministerio de Educación 2016, 53):

Desde esta perspectiva, la educación cultural y artística pretende ser mediadora en el descubrimiento de las conexiones, vínculos y relaciones inéditas entre los acontecimientos y los sujetos. Una experiencia dialógica y crítica, basada en los principios del socio-constructivismo, que sirve para imaginar futuros posibles, ofreciendo significados más ricos a los aprendizajes y al encuentro desde uno mismo, en y con los otros (es decir, quien soy yo como ser en relación). También favorece la construcción de

la dimensión simbólica, que da forma concreta a lo intangible y que transforma lo ordinario en extraordinario. Así, desde un pensamiento divergente, se crea la conciencia de formar parte de una gran narración que nos inserta en la vida a través de procesos de relación compartidos. Estos tienen su origen en la experiencia personal, o historia de vida propia (verdadera materia prima de la propuesta de Educación Cultural y Artística), que trasciende la comunidad a la que necesitamos pertenecer, y en la que necesitamos ser, al mismo tiempo, agentes activos de transformación y crecimiento.

Si se relacionan esta información con el apartado de la breve historia de la educación artística, contenido en este mismo capítulo, donde se aborda la perspectiva histórica de la educación artística de acuerdo con María Acaso; se puede destacar que la propuesta del currículo 2016, vigente en la actualidad; ha trascendido las propuestas de educación artística, previas a la caída de las Torres Gemelas; como la autoexpresión del sujeto y disciplina curricular no destinada a aspectos intelectuales. Es decir, el currículo ECA 2016 se mantiene en la línea de las propuestas pedagógicas posteriores al derrumbe de las torres gemelas, donde priman aspectos educativos como la posmodernidad, pedagogía crítica y cultura visual. Así lo manifiesta también el currículo oficial al afirmar que la educación artística implica aspectos simbólicos que permiten desarrollar una vida en comunidad y armonía, y dentro de esta relación, acceder al conocimiento. Así lo establece el documento curricular (EC Ministerio de Educación 2016, 53):

Por lo tanto, la Educación Cultural y Artística es el fluido del relato que se comparte y construye en el espacio educativo, entendido también como contexto social y simbólico para la celebración del ser y estar juntos. Los objetos, las imágenes, las acciones y las palabras sirven para representar y recordar estos procesos que presentan los sucesos del día a día en una dimensión estética (y, por lo tanto, ética); y la experiencia del aprendizaje, que propone nuevas formas de relación y acceso al conocimiento.

Para María Acaso, la educación artística, más allá de abordar las artes tradicionales, debe concentrarse en la cultura visual, debido al amplio desarrollo y difusión de contenido audiovisual en el que actualmente vive la sociedad. Así, los estudiantes están constantemente expuestos a miles de imágenes que en la actualidad transitan por redes sociales, plataformas y publicidad. Por este motivo, para la autora la cultura visual debe ser abordada por el ámbito educativo para crear una conciencia crítica ante la avalancha de información visual que envuelve el mundo, ya que meramente, son símbolos que tienen efecto sobre el ser humano para desenvolverse en el entorno. Así mismo lo señala el Ministerio de Educación en las precisiones sobre el currículo de Educación Cultural y Artística (2016, 54):

Más aún, los símbolos que se visibilizan a través de la cultura y las artes sirven para crear el sentido de pertenencia a una determinada cultura; en este caso, a la comunidad escolar. Estos símbolos, que se sustentan en los rituales, los lugares, las creencias, los apegos, las ideas y los imaginarios individuales y colectivos, inciden en los vínculos positivos que los estudiantes crean con la institución escolar, ya que esta se relacionará con la experiencia placentera de ser en los otros. Todo esto a través de puentes internos y externos entre las manifestaciones, que sirven para entendernos en una cultura eminentemente simbólica.

Es evidente que el currículo oficial reconoce la importancia del aspecto simbólico del mundo que nos rodea. En este punto, se puede decir que las artes y la cultura, en cualquiera de sus múltiples manifestaciones contemporáneas: cine, danza, teatro, música, gastronomía, etc.; tienen hoy en día un carácter meramente simbólico y visual, que es la manera en cómo se adhieren al imaginario del ser humano y lo habitan, más aún ahora que se habita en una era completamente mediada por la tecnología y uso de redes sociales, donde las imágenes aparecen por miles o incluso millones cada día.

Por tanto, estableciendo una relación entre las múltiples aclaraciones que brinda el Ministerio de Educación sobre la educación artística y lo expuesto por María Acaso, se puede decir la educación artística es un área curricular que aborda aspectos del arte y la cultura contemporánea, centrándose en el estudio del mundo simbólico y cómo este se relaciona con el mundo personal y social del estudiante para entender, comprender y ser parte del mundo que le rodea, por medio de una consciencia crítica. Para precisar este mundo, finalizamos con la siguiente cita del currículo oficial: “La educación cultural y artística no solo ofrece una idea de la diversidad del mundo, por la forma de acercamiento, exploración y apreciación que requiere, sino también una actitud vital de contemplación, expresión y comunicación que permiten al sujeto entender y ser crítico con el mundo que le rodea” (EC Ministerio de Educación 2016, 53).

2. Las competencias socioemocionales

A partir del siglo XX, las ciencias sociales con especial énfasis en la psicología comenzaron a interesarse por el sentido de las emociones y el comportamiento social en los seres humanos. Es así como surgen multitud estudios alusivos a las habilidades socioemocionales y su pertinencia en el desarrollo íntegro del ser humano. Es importante mencionar este, es un término aglutinante para referir varios constructos psicológicos relacionados al desarrollo de la personalidad, la motivación y la convivencia en el entorno social. El abordaje teórico de este concepto es sumamente amplio, puesto que la terminología también es variada. Así, para referir a las habilidades socioemocionales

también se encuentran las siguientes terminologías: habilidades no cognitivas, habilidades blandas, competencias socioemocionales, habilidades del siglo XXI, habilidades no transferibles, los cinco grandes aspectos de la personalidad, entre otros. Ahora bien, para definir estos términos, se dirá que las habilidades sociales son el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten a las personas relacionarse consigo mismas y con otros de manera saludable en un mundo socialmente interconectado y que son fundamentales para un funcionamiento efectivo, interacciones exitosas con los demás y para promover relaciones positivas en entornos educativos y laborales.

2.1 El giro afectivo y las habilidades socioemocionales

Al campo de las ciencias sociales generalmente le antecede un enfoque racionalista y objetivo, no obstante, en las últimas décadas del siglo XX, ha experimentado una transformación significativa con la irrupción del giro afectivo o emocional, que volcó el interés de esta área del conocimiento hacia las emociones, los afectos y los sentimientos, como elementos fundamentales para comprender la vida social, la subjetividad y la experiencia humana. Este movimiento intelectual, propone un replanteamiento epistemológico de las ciencias sociales, al incorporar las emociones, los sentimientos y los afectos como elementos centrales para comprender la vida social (López Morocho 2024).

Previo al giro afectivo, las emociones eran consideradas como aspectos subjetivos e irracionales, relegadas a un segundo plano en el análisis social. Sin embargo, este enfoque ha demostrado ser limitado al no considerar la complejidad de la experiencia humana y su profunda influencia en las dinámicas sociales (Aranda Meyer y Luque 2024).

A partir de esta época, el giro afectivo no se limita a las ciencias sociales, sino que ha permeado otras áreas académicas como la política, la educación y la salud. Este nuevo enfoque recuerda que los seres humanos no somos solo máquinas racionales, sino criaturas complejas llenas de emociones que dan forma a nuestra realidad social (Arfuch 2016).

Es en este contexto del giro afectivo donde surge el concepto de habilidades socioemocionales en el ámbito educativo. Así, la Unesco, en su estudio regional y comparativo de las habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe (2021) declara que:

Las habilidades socioemocionales (HSE) tienen sus orígenes en la evolución del concepto de inteligencia desarrollado desde el campo de la psicología a partir la década de los 80. Gardner (1983) aportó el término de inteligencia interpersonal e intrapersonal en el contexto de la teoría de inteligencias múltiples, y Goleman (1996) propuso la inteligencia emocional, especificando que este concepto abarca a la conciencia de uno mismo, autorregulación, motivación, empatía y relaciones interpersonales. Desde entonces, el concepto de inteligencia emocional se traslada al campo educativo en cuanto se concibe que es susceptible de ser desarrollada a partir de la educación formal.

Como se puede notar, el concepto de habilidades socioemocionales hace alusión a ciertas características del ser humano que le permiten comprender su propia existencia y relacionarse con otras personas y con el mundo que le rodea. Ahora bien, existe una problemática muy marcada al momento de definir las habilidades socioemocionales, como se había mencionado al inicio de este acápite, puesto que tiene varias denominaciones: aprendizaje socioemocional, habilidades no cognitivas, competencias del siglo XXI, habilidades blandas, competencias socioemocionales, entre otros.

En este sentido, desde la naturaleza compleja de conceptualizar las habilidades sociales por sus múltiples denominaciones, la Unesco determina que existen cinco marcos de referencia internacionales que han tenido relevancia en el campo educativo, como lo resume la Tabla 1.

Tabla 1
Taxonomía de habilidades socioemocionales consideradas por diferentes marcos de referencia

Taxonomía	Organismo	Dimensión	Habilidades
Aprendizaje Socioemocional	Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (CASEL)	Autoconciencia	Identificación de emociones, autoconfianza, autoeficacia y auto percepción.
		Autogestión	Control de impulsos, manejo de estrés, enfoque al logro y automotivación.
		Conciencia del entorno social	Toma de perspectiva, empatía, apreciación por la diversidad y respeto por otros.
		Habilidades sociales	Comunicación, compromiso social, cooperación, resolución de conflictos y trabajo en equipo.
		Toma de decisiones responsables	Identificación de problemas, evaluación y responsabilidad ética.
Competencias para el Siglo XXI	National Research Council (NRC)	Cognitivo	Pensamiento crítico, resolución de problemas, toma de decisiones, creatividad e innovación.
		Intrapersonal	Apertura, adaptabilidad, responsabilidad personal y social, curiosidad,

			perseverancia, ciudadanía, estabilidad emocional y autorregulación.
		Interpersonal	Colaboración, trabajo en equipo, empatía, resolución de conflictos, extraversión y liderazgo.
Adaptación de “los 5 grandes factores de la personalidad”	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)	Apertura mental (Apertura a la experiencia)	Curiosidad, tolerancia y creatividad.
		Desempeño en la tarea (Meticulosidad)	Responsabilidad, autocontrol y persistencia.
		Compromiso con otros (Extroversión)	Sociabilidad, asertividad y energía.
		Colaboración (Amabilidad)	Empatía, confianza y cooperación.
		Regulación emocional (Estabilidad emocional)	Resistencia al estrés, optimismo y control emocional.
Habilidades transferibles	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)	Cognitiva	Creatividad, pensamiento crítico y resolución de problemas.
		Instrumental	Cooperación, negociación y toma de decisiones.
		Individual	Manejo de sí mismo, resiliencia y comunicación.
		Social	Respeto por la diversidad, empatía y participación.
Habilidades para la vida	UNICEF	Tomar decisiones y mantener un pensamiento crítico.	Evaluar situaciones. Determinar problemas y sus causas. Reflexión y análisis.
		Autogestión y hacer frente a los problemas	Confianza, autoevaluación, fijación de metas y consciencia del sí mismo. Responsabilidad por los propios sentimientos. Manejo de la tensión.
		Comunicación interpersonal	Negociación, manejo del rechazo, empatía, cooperación y trabajo en equipo, persuasión, establecer y mantener redes de contacto.
EMC2	Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development (MGIEP), UNESCO.		Empatía
			Mindfulness
			Compasión
			Pensamiento crítico

Fuente y elaboración: UNESCO (2021, 11-2).

Tras hacer un análisis de la tabla 1, los cinco marcos de referencia internacional de habilidades socioemocionales, difieren ligeramente en sus planteamientos y abarcan diversos aspectos de las dimensiones afectivas del ser humano, que se repiten constantemente: habilidades de autococimiento, habilidades para relacionarse con los demás, habilidades para lidiar y enfrentar problemas, y desarrollo del pensamiento crítico. Las autoras Aranda y Luque (2024, 8), establecen la importancia de las HSE como:

En suma, se puede apreciar que la literatura especializada destaca la importancia de desarrollar HSE en el liderazgo. Estas habilidades permiten promover prácticas colaborativas, generar condiciones favorables para el aprendizaje y contribuir al bienestar de los estudiantes y los profesionales de la educación. El liderazgo emocionalmente inteligente es fundamental para influir en el DPD, enfrentar desafíos actuales, gestionar cambios y construir un futuro educativo sostenible.

Una vez establecida esta aproximación al concepto de habilidades socioemocionales, entendiendo que es un concepto polisémico y abarcativo que tiene variados marcos referenciales, y elementos, se dará paso al concepto central de esta investigación que son las competencias socioemocionales.

2.2 Las competencias socioemocionales

Las acepciones que conciernen a las competencias socioemocionales son prácticamente incuantificables, dependen en gran medida de la perspectiva de cada autor y de los cinco marcos referenciales que se abarcaron en el acápite anterior, no obstante, es necesario hacer hincapié en una definición acorde al contexto de esta investigación, así, las autoras Lozano et al. (2022a) proponen:

Desde sus primeras aproximaciones las competencias socioemocionales han sido definidas como los conocimientos, las habilidades y la motivación de una persona para dominar las situaciones sociales y emocionales (Elías et al.,1997). Asimismo, han sido definidas como la capacidad de regular las emociones, según el contexto social (Jennings & Greenberg, 2009). Una aproximación más reciente del concepto de competencias socioemocionales las reconoce como el manejo efectivo de experiencias sociales y emocionales intrapersonales e interpersonales, que fortalecen tanto el bienestar propio como el de otras personas.

Con base en lo anterior, el concepto de competencia socioemocional hace referencia a los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que se consideran necesarios para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. La formación en competencias emocionales tiene aplicaciones educativas inmediatas, porque pone el énfasis en la interacción que se produce entre la persona y su ambiente. De hecho, las competencias emocionales son un elemento esencial para el desarrollo integral de la persona, ya que le capacitan para la vida (Gallardo Jaque 2017).

Con la intención de centrar el concepto de competencias socioemocionales, para esta investigación, y consolidando las referencias de varios autores y los marcos de referencia, se dirá que las competencias socioemocionales, son el conjunto de habilidades permiten al ser humano comprender, expresar y regular nuestras emociones, así como

establecer y mantener relaciones sanas con los demás. Estas habilidades son fundamentales para el desarrollo personal, el éxito académico y profesional, y el bienestar general.

2.3 Las competencias socioemocionales en Ecuador

Las competencias socioemocionales en Ecuador saltan a la luz tras la pandemia por Covid. Es así como en 2020, el Ministerio de Educación plantea una adaptación al currículo nacional: Plan educativo Juntos aprendemos y nos cuidamos, en su sección 5; donde prioriza ciertas habilidades para la vida, entre ellas, la socioemocional, así en una guía para el docente, se establece que (EC Ministerio de Educación 2020, 2):

La educación socioemocional es un proceso de aprendizaje a través del cual los niños, niñas y adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención, cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables, aprender a manejar situaciones, de manera constructiva y ética. Tiene como propósito que los estudiantes desarrollen y pongan en práctica herramientas fundamentales para generar un sentido de bienestar consigo mismos y hacia los demás.

En este contexto, el documento emitido por el Ministerio de Educación se fundamenta en las estipulaciones de la OMS y OPS estableciendo tres categorías para las competencias socioemocionales: 1) Habilidades sociales o interpersonales, incluyendo comunicación, habilidades para negociación/rechazo, confianza, cooperación y empatía. 2) Habilidades cognitivas, incluyendo solución de problemas, comprensión de consecuencias, toma de decisiones, pensamiento crítico y autoevaluación. 3) Habilidades para el control de emociones, incluyendo el estrés, los sentimientos, el control y el monitoreo personal. Sintetizando estas habilidades, el ministerio se centra en cinco componentes: empatía, autoconocimiento, manejo de emociones, resolución de conflictos y toma de decisiones.

3. El pensamiento crítico

Definir de manera concreta al pensamiento crítico, es también una tarea ardua, puesto que, para algunos autores, forma parte de las competencias para el siglo XXI, mientras que otros autores lo abordan como un concepto independiente que se han vuelto tendencia en la escena educativa de las últimas décadas. Además, el pensamiento crítico, no es un concepto reciente, puesto que se puede encontrar aproximaciones de este desde

tiempo antiguos, que incluyen la época clásica de la cultura y la filosofía. Siguiendo esta línea, el pensamiento crítico es un paradigma que ha existido desde la antigüedad clásica. El pensamiento crítico fue una herramienta vital para determinar la realidad, solucionar problemas y tomar decisiones pertinentes desde las civilizaciones antiguas hasta el presente. Se cree que el pensamiento crítico tiene sus orígenes en la antigua Grecia, de la mano de Sócrates, quien creó una excelente técnica filosófica o discusión general. La creatividad de Sócrates se centró casi exclusivamente en los “discursos filosóficos” con varios interlocutores, denominados diálogo. El procedimiento de razonamiento llamado mayéutica es una forma filosófica de enseñanza que tiene como base el pensamiento crítico. (Ozaeta Barrera et al. 2021).

Tiempo después, Aristóteles consolidó los diálogos de Sócrates con la lógica, estableciendo un sistema para evaluar la validez de los razonamientos, habilidad que inminentemente tiene relación con el pensamiento crítico. Posteriormente, en la Edad Media aparece Santo Tomás de Aquino, quien incursionó al pensamiento crítico y dominio de la teología, pues defendió que las verdades religiosas sean entendidas mediante la argumentación racional. En cambio, en la modernidad, Descartes expresaría su duda metódica con su frase célebre “pienso, luego existo”, instando así al cuestionamiento de todo conocimiento previo y a buscar fundamento lógico en cualquier creencia. Más tarde, Immanuel Kant aplicó el análisis de la capacidad y los límites del conocimiento humano a través de la “crítica de la razón” (Ozaeta Barrera et al. 2021).

La llegada de la Edad Contemporánea trajo consigo nuevas perspectivas y autores que resaltaron al pensamiento crítico como concepto: John Dewey, padre del pragmatismo, enfatizó la importancia del pensamiento crítico para resolver problemas y tomar decisiones efectivas, mientras que Matthew Lipman desarrolló el programa Filosofía para Niños, un método educativo que busca fomentar el pensamiento crítico y la discusión filosófica desde temprana edad (Ozaeta Barrera et al. 2021).

En definitiva, el pensamiento crítico ha sido un faro que ha guiado a la humanidad a través de los siglos para tomar decisiones acertadas. Desde sus orígenes en la antigua Grecia hasta las aplicaciones contemporáneas en la educación y la ciudadanía, ha demostrado ser una herramienta invaluable para el desarrollo individual y social. En un mundo cada vez más complejo y lleno de información, el pensamiento crítico se convierte en una brújula indispensable para navegar con discernimiento y tomar decisiones acertadas.

Como se había mencionado inicialmente, definir que es el pensamiento crítico, es una tarea ardua debido a la larga trayectoria histórica que tiene. En la actualidad, existen centros especializados en el desarrollo del pensamiento crítico, así, Linda Elder (2005, 7), de la Fundación para el pensamiento crítico, define al mismo como:

El pensamiento crítico es el proceso de analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de mejorarlo. El pensamiento crítico presupone el conocimiento de las estructuras más básicas del pensamiento (los elementos del pensamiento) y los estándares intelectuales más básicos del pensamiento (estándares intelectuales universales). La clave para desencadenar el lado creativo del pensamiento crítico (la verdadera mejora del pensamiento) está en reestructurar el pensamiento como resultado de analizarlo y evaluarlo de manera efectiva.

Para Judith Tulchin (1987), en cambio, el pensamiento crítico va más allá de la definición por cada una de las palabras que lo componen y muestra las definiciones que varios autores han dado a este concepto: Así, para John Passmore, “no se enseña impartiendo realidades o adiestrando a los estudiantes sino más bien a través de debates críticos que estimulen tanto al estudiante como al maestro al defender sus puntos de vista, fomentando, por consiguiente, un espíritu crítico” (Tulchin 1987, 238). En cambio, para Mc Peck “el reconocimiento y la comprensión son los ingredientes principales del pensamiento crítico porque el componente del conocimiento no es estático, sino que sufre adiciones constantes, es reinterpretado y evaluado desde perspectivas diferentes” (1987, 238). Para Barry K Benner “el pensamiento crítico como «un conjunto de aptitudes independientes u operaciones, cada una de las cuales combina en mayor o menor grado el análisis y la evaluación” (1987, 238).

Tras hacer este análisis de importantes teóricos del campo de la pedagogía, esta autora expone una completa definición de lo que considera es el pensamiento crítico, Tulchin (1987, 241) lo manifiesta así:

Para mí, como profesora de estudios sociales, el pensamiento crítico es una combinación de aptitudes, competencias, actitudes y disposiciones utilizadas en el pensamiento de evaluación razonado que requiere un juicio cuidadoso o una reflexión continua. Además, existen dos dimensiones importantes que forman parte de esta forma del pensamiento, la estructura mental y ciertas operaciones mentales específicas. La estructura mental crítica significa la voluntad de adquirir nuevas habilidades y aplicarlas de la forma adecuada para evaluar la información o el conocimiento. También significa que la persona debe estar en disposición de revisar sus creencias y actitudes actuales y considerar otros puntos de vista. En la dinámica del ofrecer y recibir de las discusiones críticas, las creencias y actitudes sufren desafíos y están en constante revisión. La segunda dimensión, aptitudes diferenciadas u operaciones mentales específicas, facilita el método para la evaluación y

análisis que va más allá de la simple interpretación, extrapolación y memorización. Los profesores deberán ser capaces de instruir en el uso y comprensión de dichas técnicas mientras éstas se enseñan en la clase o, de lo contrario, no habrá mejora alguna en el pensamiento.

En resumen, Tulchin concibe el pensamiento crítico como un conjunto de habilidades, competencias, actitudes y disposiciones que se ponen en juego al evaluar información y reflexionar de manera profunda. Para ella, esta forma de pensar se sustenta en dos pilares fundamentales: la estructura mental y las operaciones mentales específicas. La estructura mental crítica, radica en la disposición del estudiante para adquirir nuevas habilidades y aplicarlas adecuadamente al evaluar información o conocimiento. Esto implica estar abierto a revisar las creencias y actitudes actuales, considerando otros puntos de vista. En el dinámico intercambio de ideas en las discusiones críticas, estas creencias y actitudes se desafían y revisan constantemente.

La segunda dimensión, las aptitudes diferenciadas u operaciones mentales específicas, proporciona el método para la evaluación y el análisis que va más allá de la simple interpretación, extrapolación y memorización. Así mismo, resalta la importancia de que los docentes enseñen a sus estudiantes a utilizar y comprender estas técnicas, ya que, sin una guía adecuada, no se logrará un verdadero desarrollo del pensamiento crítico.

Luego de observar varias definiciones del pensamiento crítico y se puede concluir que, al ser una capacidad tan compleja, ofrecer una definición completa y definitiva, sería en vano. No obstante, para llegar a un consenso se dirá que el pensamiento crítico se refiere a la habilidad de analizar y evaluar información de manera objetiva para formar un juicio, constituyéndose como un proceso cognitivo que implica razonamiento, análisis y evaluación de argumentos y evidencias.

Consecuentemente, tal como sucede con las competencias socioemocionales, tanto por su complejidad teórica, polisemia y multiplicidad de definiciones y conceptualizaciones, el pensamiento crítico también se sujeta a componentes que permiten entender de mejor manera su proceso o funcionamiento. No obstante, y es importante redundar en este punto, son tantos los teóricos y modelos existentes que llegar a un consenso es imposible. Por este motivo, la Tabla 2 resume cinco modelos de pensamiento crítico propuestos por Rodríguez et al. (2023), quienes han hecho un exhaustivo análisis del pensamiento crítico:

Tabla 2
Modelos de pensamiento crítico y sus constituyentes

Modelo	Autores o teóricos	Componentes	Habilidades
Modelo lógico racional	Sócrates Platón Aristóteles Estoicos Sexto Empírico Kant Filósofos vitandines	Lógica Ética Felicidad/Buen vivir Liberación del sufrimiento	Autonomía Deducción Resolución de problemas Identificar falacias Duda Reflexividad del pensamiento
Modelo cognitivo-emotivo	Facione Nickerson Hernández Shanon y Allen Paul y Elder Lipmann Perkins, Jay y Thishman	Emociones Argumentación Toma de decisiones Reflexividad Racionalidad Solución de problemas	Creatividad Interpretación Análisis Lógica Evaluación Reflexión Inferencia Explicación Autocontrol Juicio racional
Modelo cognitivo-cientificista	McPeck Fisher Kurfis Ennis Russel Kant Marx Pierce Popper Hegel	Razón Creatividad Problemas Habilidades de pensamiento científico	Razonamiento Juicio Formulación de hipótesis Categorización Clasificación Deducción e inducción
Modelo sociopragmático	Lipman Parsons Habermas Austin Searle Adorno Hegel	Pensar Decir Sentir Actuar	Argumentación Análisis crítico del discurso Metacognición Emociones Resolución de problemas
Integración de los cuatro modelos de pensamiento crítico	Rodríguez et al.	Racionalidad Argumentación Juicio Pensamiento reflexivo Libertad	Toma de reflexiones Análisis Autonomía Autocontrol Autoconciencia

Fuente y elaboración propias a partir de Rodríguez et al. (2023)

Como se puede evidenciar en la Tabla 2, Rodríguez et al. (2023) detallan los elementos que componen el pensamiento crítico desde varias perspectivas teóricas, y en cada una de ellas, los elementos y habilidades que implica el pensamiento crítico son muy distintas, no obstante, existe un patrón de repetición en cuanto a habilidades como: racionalidad, argumentación, juicio y resolución de problemas. Esto confirma que, a pesar de que el pensamiento es un concepto ampliamente polisémico, infiere ciertas habilidades para su aplicación que tienen que ver con el hecho de evaluar el mundo que nos rodea y el pensamiento propio para tomar decisiones y solucionar problemas cotidianos y del contexto.

Se puede notar que el pensamiento crítico a partir de cualquiera de sus aproximaciones teóricas está constantemente concatenado a la cognición, es decir a aquella facultad de las personas para procesar la información a través de la percepción. Ahora bien, Paola Echeverri (2020) expone que el pensamiento no sólo es una capacidad fundamentalmente cognitiva, sino que también está sujeto al paradigma crítico, pues este pensamiento, según esta autora, también está vinculado al accionar social, colectivo científico y político que le dan el potencial de transformación social.

Para sustentar su perspectiva, Echeverri se sostiene en teóricos de la Teoría Crítica como Marx y Bourdieu. Por una parte, para Marx el pensamiento crítico trasciende la revisión y evaluación de la validez del razonamiento y debe ser enfocado en reflexionar las maneras de proceder de la burguesía y cuestionar las realidades sociales del contexto (Echeverri Osorio 2020) Por otra parte, Bourdieu declara que el pensamiento crítico debe ser de carácter científico-social. Para esto, debe haber un marco de problematización desde lo teórico para confrontarlo con lo empírico y sólo de esta forma considerar al conocimiento como pensamiento crítico.

En el contexto de la teoría crítica y el alto impacto que esta tuvo en el mundo académico, surge la pedagogía crítica. Al respecto, María Acaso (2009) especifica que en esta pedagogía el conocimiento que se desarrolla en los distintos contextos educativos, es una representación particular de la cultura dominante, que legitima y perpetúa la ideología de dicha cultura, es decir, el conocimiento que circula en las escuelas es impuesto por alguien y para algo. En esta misma línea, Acaso también sostiene que la pedagogía crítica está basada en la idea de la justicia social, misma que es posible mediante la emancipación ideológica y el reparto de poder a los grupos socialmente relegados u oprimidos. En este sentido, si las aulas dejan de ser un espacio de reproducción de las estructuras de poder dominantes, y pasan a examinar y cuestionar esta realidad, la democracia y justicia social serían una realidad (Acaso 2009).

La pedagogía crítica tuvo tal aceptación en el campo social y educativo, que se según Acaso (2009) se derivaron multitud de pedagogías cercanas como: la pedagogía de la oposición, pedagogía radical, educación para la justicia social, pedagogía de la liberación, pedagogía de la emancipación, educación para el empoderamiento, entre otras. Se ha considera menester mencionar este despliegue de ideologías entorno a la pedagogía crítica debido a su trascendencia entorno a la relación con el pensamiento crítico, sin embargo, no se profundizará en esta temática ya que no es parte en sí de la investigación.

Ahora bien, dentro de la pedagogía destacan varios autores de entre los cuales se abordará la perspectiva de Henry Giroux y Paulo Freire, quienes hacen aproximaciones específicas del pensamiento crítico a partir de sus propias conceptualizaciones. De esta forma, Echeverri (2020) menciona que, para Giroux, es importante el concepto de resistencia. En este sentido, el pensamiento crítico es fundamental para generar actos de resistencia, coherentes, con sentido y orientados a la transformación social, ya que permite que el sujeto reflexiones sobre sí mismo y la realidad que le rodea: actos políticos, sociales y económicos. Por otra parte, Paulo Freire sostiene el concepto de conciencia crítica -que vendría a ser similar al pensamiento crítico-. Para Freire, generar pensamiento crítico por medio de la educación es importante para crear sujetos con capacidad de decisión, basados en principios éticos humanizantes que propendan a erradicar la injusticia y segregación social. Así mismo, para este teórico, el pensamiento crítico es constructor y generador de discursos transformadores, que, enfocados en la educación, constituyen una conciencia y camino hacia la libertad (Echeverri Osorio 2020).

Siguiendo la línea de los pedagogos críticos, María Acaso también aborda la obra de Peter McLaren, uno de los fundadores de esta pedagogía que también aborda el tema del lenguaje visual. Según Acaso (2009) la propuesta pedagógica de McLaren se resume en tres ideas básicas: la relación entre poder y conocimiento que tienen los profesores dentro del aula, la inminente politicidad de la educación y la urgencia de acciones educativas en contra de los medios de comunicación masivos. Al respecto, se encuentra la cita de McLaren (1997, 26) en Acaso (2009, 153):

En el debate educativo de nuestros días no se habla de la desesperada necesidad que tienen nuestras escuelas de tener una ciudadanía alfabetizada en el lenguaje de los mass-media capaz de interrumpir, contestar y transformar el aparato de estos, de manera que pierdan su poder de infantilizar a la población y dejen de crear sujetos sociales pasivos, temerosos, paranoicos y apolíticos.

La visión de McLaren sobre la importancia de un pensamiento crítico en función del lenguaje visual que domina el mundo actual, es contundente. En este sentido, McLaren proclama la necesidad de un nuevo modelo educativo que entienda el aprendizaje como una interacción entre los participantes y que ayude a reflexionar a las personas sobre sus propias ideas y prejuicios para poderlas modificar de ser necesario (Acaso 2009).

A modo de corolario se puede decir que, desde los varios autores y la multiplicidad que abordan lo que es el pensamiento crítico, muchos lo ligan al aspecto cognitivo que permite al ser humano una mejor manera de procesar la información que está en el mundo -mucho más ahora con la infinidad de imágenes que se exhiben por medio de los medios de comunicación masivos-, no obstante con los autores desde la pedagogía crítica, se puede notar cómo el pensamiento crítico también tiene una enorme potencialidad al momento de reflexionar, analizar el mundo que rodea al sujeto, para que de esta forma pueda transformar su visión y con ella los aspectos sociales, políticos y económicos que atañen el mundo de lo humano.

Capítulo segundo

Aproximaciones metodológicas, revisión de la literatura a través del protocolo PRISMA

Este apartado aborda el desarrollo metodológico de la investigación, detallando los mecanismos y decisiones empleadas para recolección y procesamiento de la información. En este contexto, la presente investigación es de tipo cualitativa, centrada en una revisión sistemática de la literatura encontrada en buscadores académicos en línea, sobre el tema central de este trabajo: La educación cultural y artística como estrategia para el desarrollo de competencias socioemocionales y pensamiento crítico. Es importante aclarar que, se ha usado un protocolo específico para la revisión sistémica de la literatura, que será detallado posteriormente.

1. La revisión de la literatura: narratividad o sistematicidad

En pleno siglo XXI, la información disponible sobre cualquier tema de interés es inmensa, si se realiza una metáfora de este hecho, la información estaría representada por la inmensidad del océano. Dentro del campo investigativo sucede exactamente lo mismo: el desarrollo de la Internet ha permitido que las investigaciones científicas o académicas en cualquier ámbito del conocimiento, proliferen. Hoy en día, existen diversos y variados buscadores de artículos académicos de cualquier rama del conocimiento, sin mencionar las bases de datos de las universidades de cualquier país, que también publican este tipo de información. Como solución metodológica ante esta avalancha de información disponible, se crearon las revisiones de la literatura.

Si se recurre a la lógica, el término anteriormente anunciado es bastante claro y no admite discusiones, de esta forma, hace alusión a una examinación metódica de los textos meramente académicos disponibles sobre algún tema en proceso de investigación. No obstante, es menester aclarar a qué refiere exactamente la revisión sistemática de la literatura. De esta manera, las investigadoras Sánchez, Pedraza y Donoso (2022, 52) de la Universidad complutense de Madrid, aclaran que:

Una revisión sistemática (en adelante, RS) es un tipo de investigación científica en la que la unidad de análisis son los estudios originales primarios sobre una misma temática, es por esto por lo que, al investigar sobre lo ya investigado, se considera investigación

secundaria (Ferreira-González et al., 2011). El objetivo de la RS es el de dar respuesta a una pregunta de investigación formulada de manera clara y concreta (Andreo-Martínez et al., 2022; Sánchez-Meca y Boella, 2010; Wischitzki et al., 2020). A través de este tipo de investigación se puede ofrecer una perspectiva global y fiable del tema objeto de estudio, a fin de evitar posibles sesgos durante la investigación.

Como las autoras señalan, una revisión de la literatura está catalogada como una investigación científica secundaria, cuyo objetivo es analizar estudios originales o primarios sobre algún tema concreto para obtener respuestas entorno a una pregunta investigativa, que puede ofrecer una perspectiva global o un acercamiento al objeto de estudio. Como acotación a esta explicación, se puede decir que las revisiones sistemáticas permiten generalizar o acercar el campo de estudio de los lugares donde está más desarrollado el tema, a lugares donde apenas se empieza a investigar. En otras palabras, las revisiones de la literatura, permiten al investigador acercarse al tema y explorar con profundidad cuán avanzado está el tema de estudio y así poder evaluar los aportes su indagación, desde una perspectiva actualizada.

Ahora bien, desde otro punto de vista, la autora Natalia Fortich (2013), indica que las revisiones de la literatura deben partir de un trabajo metódico y riguroso para compartir los resultados obtenidos en la investigación. Así mismo, la revisión de textos académicos indagados debe ser exhaustiva, es decir, abordada con la máxima objetividad, atención y cuidado para someterla y cuestionarla y de esta manera desembocar en la sintetización de la información obtenida. Para esto, la autora (Fortich Mesa 2013, 1) tipifica que existen dos tipos de revisión de la literatura:

Al evaluar críticamente esta evidencia científica, se realiza una exhausta revisión de la literatura, esta “revisión” de acuerdo con la real academia de la lengua se define como: “Ver con atención y cuidado”, “Someter algo a nuevo examen para corregirlo, enmendarlo o repararlo”, lo que aplicado a la una revisión de la literatura sería el término general usado para describir intentos de sintetizar resultados y conclusiones de dos o más publicaciones, bajo la opinión de un experto [1]. En la literatura se encuentran dos tipologías de artículos científicos denominados revisión: la revisión narrativa y la revisión sistemática de la literatura, que tienen características y objetivos diferentes y vale la pena aclarar sus diferencias.

Siguiendo la lógica de Fortich, donde menciona que existen dos tipos de revisión de la literatura: narrativa y sistemática, es importante aclarar que la autora se centra en el campo de la medicina, donde existe una profundidad inminente en ámbito investigativo. Ahora bien, Para Fortich (2013), la revisión narrativa se refiere a un trabajo de examinación de material bibliográfico donde lo que prima, después de su análisis, es la

opinión o perspectiva del investigador. De manera general, en la revisión narrativa, no se especifican las fuentes primarias en las cuales el investigador se basó para escribir su artículo, por este motivo, se la considera subjetiva y sujeta a imprecisiones o sesgos de autor. Por otra parte, la autora (Fortich Mesa 2013) menciona que, la revisión sistemática de la literatura, es un trabajo riguroso que permite resumir y evaluar los resultados de cuantiosas investigaciones realizadas con antelación sobre un tema específico. De esta revisión destaca el hecho que se debe evidenciar y cuantificar de manera metódica,¹ las investigaciones abordadas en la redacción del artículo final.

Ahora bien, ambos tipos de revisión de la literatura tienen estructuras específicas para la edición del artículo final, en la que se puede evidenciar que la revisión sistemática maneja criterios mucho más extensos, específicos y detallados que la revisión narrativa, estableciendo una clara diferencia en la rigurosidad de cada tipo de revisión. Fortich (2013, 3), refiere las estructuras de ambas revisiones, de la siguiente manera:

Al comparar la estructura de un artículo de revisión narrativa y una revisión sistemática, la revisión narrativa consta de las siguientes partes: Introducción, Métodos, Resultados, Discusión y Conclusiones. [...] En cuanto a la estructura de una revisión sistemática, esta difiere de la narrativa en varios aspectos, debe tener un resumen estructurado, antecedentes del problema, objetivos primario de la revisión, estrategia de búsqueda debe incluir todos los aspectos relacionados con las fuentes de información, la búsqueda electrónica (Medline, Embase, Excerpta Médica, Índice Médico Español, Cochrane Library, etc.), en cuanto a los criterios de selección se deben especificar los criterios de inclusión y exclusión a la hora de seleccionar los artículos válidos para la RS, así como seleccionaron los artículos haciendo referencia a los tres elementos básicos de su objetivo, bajo el acrónimo PICO (población, exposición o intervención, comparación y resultado), obtención y análisis de los datos donde se realiza la evaluación de la calidad de los estudios y todo lo relacionado con validez y sesgos en los estudios seleccionados, en los resultados principales se debe intentar explicar la variabilidad encontrada entre los artículos incluidos, las posibles fuentes de variación en cuanto a el diseño de la investigación, la casualidad y las diferencias en los tres aspectos básicos del estudio (población, exposición o intervención y resultado medido), los resultados de la RS pueden describir de forma cualitativa y cuantitativa acompañada de un metaanálisis que es un conjunto de procedimientos estadísticos cuyo objetivo es hacer una síntesis cualitativa y cuantitativa de los resultados de diferentes estudios independientes que tratan de un mismo tema y finalmente se presentan las conclusiones de los autores.

En la cita anterior, se puede constatar la objetividad y concreción en cuanto a la estructura que se debe manejar para la revisión sistemática de la literatura. En efecto, se profundizado esta temática, precisamente porque la metodología de investigación del

¹ Las revisiones sistemáticas están estructuradas, al punto de tener protocolos específicos para sus lineamientos, en este caso, Fortich (2013) refiere el Manual de revisiones sistémicas Cochrane, para la revisión de la literatura.

presente trabajo, es evidentemente una revisión sistemática de la literatura, que permitirá explorar y profundizar los conocimientos ya desarrollados por otros investigadores, relacionados al objeto de estudio planteado, para evidenciar los resultados obtenidos a la pregunta de investigación planteada.

1.1 Los protocolos de investigación

Se ha evidenciado en el apartado anterior que las revisiones sistemáticas de la literatura gozan de una reputación de alta objetividad y rigurosidad. Para cumplir con estos requisitos, las revisiones sistemáticas de la literatura, deben seguir ciertos pasos o procesos a través de los cuales cumplen con su función: ser una herramienta metodológica para el análisis minucioso de artículos académicos. Con este objetivo, se han creado algunas guías y protocolos para realizar este tipo de revisiones. Las autoras Sánchez, Pedraza y Donoso (2022, 53–54) enumeran algunos de estos protocolos:

Para el correcto desarrollo de la RS se cuenta con diversas guías y protocolos; entre las primeras, y para considerar la validez y magnitud de los resultados, en el ámbito educativo conviene destacar el programa CASPe sobre lectura crítica (CASPe, 2022), RedLEI para el diseño y la realización de RS para investigadores de lectura inicial (RedLEI, 2021) o la guía práctica sobre evaluación de IVÁLUA para RS sobre políticas públicas (Sanz, 2020). En cuanto a los protocolos y declaraciones existentes, cabe mencionar la declaración QUORUM (Quality Of Reporting of Meta-analysis), que surge en 1999 con el objetivo de suplir las carencias detectadas en diversas revisiones, a través de estudios realizados a mitad de los años ochenta (Mulrow, 1987; Sacks et al., 1987) y a fin de crear un sistema estandarizado que enriqueciera las RS. [...] Una década más tarde, QUORUM es actualizada y ampliada para recoger los avances conceptuales y prácticos en la ciencia de las RS; es entonces cuando se publica el que actualmente se considera uno de los protocolos más consolidados tras su reciente revisión en 2020, la declaración PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses).

Al ser una de las herramientas metodológicas más usadas para la investigación, se puede inferir que las revisiones sistémicas, en la actualidad gozan de muchas guías y protocolos para su correcta realización. De todas estas opciones, la presente investigación se mediará con el protocolo PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*) para el análisis de la literatura encontrada.

2. PRISMA: De la medicina a la educación

Para abordar el protocolo PRISMA, es fundamental iniciar en primer lugar con el protocolo Quorum, ya que es su vertiente. Adicionalmente, es importante mencionar que

ambos protocolos surgen el campo de la carrera de medicina y clínica. Así, en el año 1999, luego de tres años de trabajo, se publicó la declaración Quorom (*Quality Of Reporting Of Metaanalysis*), cuyo objetivo era que los autores proporcionaran la información esencial para la interpretación adecuada de los resultados de los metaanálisis y establecer normas claras para mejorar la calidad de presentación de los ensayos clínicos (Urrútia y Bonfill 2010).

Al momento de la publicación del protocolo Quorom, el mismo equipo de trabajo admite que el protocolo debe ser revisado y actualizado con periodicidad, conforme a la evolución de las publicaciones académicas. Y es precisamente en esta brecha donde surge el protocolo PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*), como una extensión, actualización y ampliación de Quorom. Así lo expresan los investigadores médicos Gérard Urrútia y Xavier Bofill (2010, 507), en su artículo sobre la Declaración PRISMA:

En el momento de su publicación, el grupo de trabajo QUOROM estableció la necesidad de una revisión y una actualización periódica de las directrices conforme a la nueva evidencia publicada, y que podía comportar mantener, eliminar o añadir nuevos ítems a la lista de comprobación inicial. Como resultado, en julio de 2009 se publicó la declaración PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), una actualización y ampliación de QUOROM.

La declaración del protocolo PRISMA se lleva a cabo en 2009, con un completo protocolo estructurado por 27 ítems detallados y ejemplificados, además de un documento adicional para su explicación y elaboración. Desde el momento de su publicación, PRISMA pasó a ser una de las metodologías de revisión de literatura, más aplicadas y difundidas en los buscadores académicos, así lo afirman varios autores (Page et al. 2021, 791) en una revista de cardiología de España, mediante un completo artículo sobre el mencionado protocolo: “La evidencia proveniente de estudios observacionales sugiere que el uso de la declaración PRISMA 2009 está asociada a publicaciones más completas de revisiones sistemáticas, aunque se podría hacer más para mejorar la adhesión a la guía.”

Conforme las investigaciones basadas en el la declaración PRISMA seguían publicándose como pan caliente, aparecían algunas innovaciones y necesidades centrados en el desarrollo tecnológico, aparición de nuevos métodos para evaluar sesgos, publicar resultados y unas cuantas posibilidades más; en función de estas nuevas necesidades y propuestas que aparecían conforme se iba aplicando el protocolo de 2009, se decide

realizar una nueva actualización de la declaración PRISMA, misma que estaría lista en 2020. Page et al. (2021, 791) lo expresan así:

Se han producido muchas innovaciones en la realización de revisiones sistemáticas desde la publicación de la declaración PRISMA 2009. Por ejemplo, los avances tecnológicos han permitido el uso del procesamiento del lenguaje natural y el aprendizaje automático para identificar evidencia relevante, se han propuesto métodos para sintetizar y presentar los hallazgos cuando no es posible o apropiado realizar un metaanálisis y se han desarrollado nuevos métodos para evaluar el riesgo de sesgo en los resultados de los estudios incluidos [...]. Además, el panorama editorial se ha transformado y actualmente existen múltiples posibilidades para registrar y difundir protocolos de revisiones sistemáticas, difundir las publicaciones de revisiones sistemáticas y compartir datos y materiales, tales como servidores de preimpresión y repositorios de acceso público. Para incorporar estos avances en la publicación de las revisiones sistemáticas, es necesario actualizar la declaración PRISMA 2009.

Una vez detectada esta necesidad de actualización del protocolo, en el año 2018 empieza una travesía para llevar a cabo esta misión. Así, en primer lugar, se hizo un análisis de la literatura para detectar los puntos débiles de PRISMA en comparación con otros protocolos de revisión sistemática de la literatura. Se analizaron 60 documentos, de los cuales nació una encuesta con posibles modificaciones para el protocolo de 2009. Esta encuesta se aplicó en línea a 110 metodólogos expertos en revisiones sistemáticas de la literatura y editores de revistas académicas. Posteriormente, ya con los resultados tabulados de dicha encuesta, se organizó una reunión presencial de dos días en Edimburgo -a la que se invitó a 21 expertos-, para el análisis del contenido y redacción propuestos para implementar en la nueva declaración de PRISMA. Entre los años 2019 y 2020, varios coautores elaboraron un primer borrador y cinco revisiones del documento PRISMA y su anexo para elaboración y explicación. Finalmente, en abril del 2020 se realizó una revisión por parte de 15 investigadores experto en aplicación de protocolos de revisión sistemática de la literatura, que los coautores aprobaron y respaldaron en la versión final de la nueva declaración de PRISMA 2020 (Page et al. 2021).

Como ya se intuirá, se ha profundizado en la historia del protocolo PRISMA 2020, ya que el presente trabajo investigativo se valdrá precisamente de este protocolo como metodología para la revisión sistemática de la literatura relacionada a la pregunta central de esta investigación: ¿Cómo la Educación Cultural y Artística puede ser una estrategia para desarrollar las competencias socioemocionales y de pensamiento crítico?

Ahora bien, es importante precisar a qué refiere el protocolo PRISMA 2020 que será el pilar metodológico fundamental de esta investigación. Para los autores Page et al.

(2021), la declaración PRISMA 2020, no está diseñada solamente para revisiones sistemáticas que incluyen o no síntesis o metaanálisis, sino también revisiones sistemáticas de métodos mixtos que incluyen estudios cuantitativos y cualitativos; tampoco para la estricta evaluación o publicación de artículos académicos. Así mismo, se especifica que PRISMA 2020 no es un manual de orientaciones para realizar revisiones sistemáticas -a pesar de que si tiene pautas para ello-, sino que se centra en la planificación de las revisiones para garantizar que la información seleccionada sea la más recomendada. Así lo expresan los autores (Page et al. 2021, 792):

La declaración PRISMA 2020 ha sido diseñada principalmente para revisiones sistemáticas de estudios que evalúan los efectos de las intervenciones sanitarias, independientemente del diseño de los estudios incluidos. Sin embargo, los ítems de la lista de verificación son aplicables a las publicaciones de revisiones sistemáticas que evalúan otras intervenciones no relacionadas con la salud (por ejemplo, intervenciones sociales o educativas), y muchos ítems son también aplicables a revisiones sistemáticas con objetivos distintos a la evaluación de intervenciones (por ejemplo, evaluación de etiología, prevalencia o pronóstico).

Aquí es importante precisar que, tal como lo mencionan los autores en la cita anterior, a pesar de que PRISMA surge en el campo médico, puede también aplicarse en otros campos del conocimiento, como las ciencias sociales y la educación. Así también lo afirman las autoras Sánchez, Pedraza y Donoso (2022, 54) cuando mencionan que PRISMA es ampliamente usado en otros campos como el social y educativo. Así lo manifiestan:

Si bien es cierto que PRISMA tiene su origen en el ámbito de las ciencias de la salud y se utiliza habitualmente para la actualización profesional, el desarrollo de guías o la justificación de la necesidad de mayor investigación en un área determinada (Swingler et al., 2003), cada vez son más frecuentes las RS que se basan en esta declaración en las ciencias sociales y, en concreto, en el ámbito educativo.

Desde el surgimiento de las revisiones sistemáticas de la literatura, han sido usadas de manera exponencial para cubrir el vasto mundo del conocimiento que se ha generado en los últimos años, ya sea a través de publicaciones académicas en revistas, universidades, foros, etc. Este hecho expresa la calidad o éxito que ha tenido el protocolo PRISMA 2020 para mediar cómo el investigador selecciona la información con la que va a trabajar. Esta es la razón por la cual para cubrir la revisión sistemática de la literatura que atañe la presente investigación se utilizará este protocolo.

2.1 Estructura de PRISMA 2020

La declaración PRISMA 2020 consta de tres documentos principales: la declaración PRISMA 2020, el documento de desarrollo y el documento de desarrollo y elaboración actualizado. En el primer documento, se incluye la lista de verificación con 27 ítems distribuidos en 7 secciones, que sirven para documentar y validar el proceso de investigación. En el segundo documento, describe y justifica las fases que se siguieron para la actualización de la antigua versión PRISMA 2009. El tercer documento en cambio, se centra en la facilitación de la implementación de la guía, donde se explica de manera concreta la razón de cada elemento (Sánchez-Serrano, Pedraza-Navarro, y Donoso-González 2022). Adicionalmente, la declaración PRISMA 2022 adjunta varios documentos adicionales como plantillas y anexos con aclaraciones y explicaciones.

Con el afán de clarificar la estructura del protocolo que se va a utilizar, se ha creado la Tabla 3 para resumir de manera más concreta los 27 ítems con sus 7 secciones de la lista de verificación Prima 2020:

Tabla 3
Lista de verificación PRISMA 2009

Lista de verificación PRISMA 2020			
Nº de sección	Sección	Nº de ítem	Ítem de la lista de verificación
1	Título	1	Título
2	Resumen	2	Resumen estructurado
3	Introducción	3	Justificación
		4	Objetivos
4	Métodos	5	Criterio de elegibilidad
		6	Fuentes de información
		7	Estrategia de búsqueda
		8	Proceso de selección de estudios
		9	Proceso de extracción de datos
		10	Lista de datos
		11	Evaluación de riesgo del sesgo de los estudios individuales
		12	Medidas del efecto
		13	Métodos de síntesis
		14	Evaluación del sesgo en la publicación
		15	Evaluación de la certeza de la evidencia
5	Resultados	16	Selección de estudios
		17	Características de los estudios
		18	Riesgo de sesgo de los estudios individuales
		19	Resultados de los estudios individuales

		20	Resultados de la síntesis
		21	Sesgos en la publicación
		22	Certeza de la evidencia
6	Discusión	23	Discusión
7	Otra información	24	Registro y protocolo
		25	Financiación
		26	Conflicto de intereses
		27	Disponibilidad de datos, códigos y otros materiales.

Fuente y elaboración propias

Es importante aclarar que la tabla 3, muestra los parámetros más importantes a seguir en el proceso de revisión sistemática de la literatura. En la página Web de PRISMA, existen también otras tablas y anexos para elaborar resúmenes estructurados, análisis o síntesis y evaluaciones de la información obtenida del protocolo, que por su extensión no serán abordados en esta investigación.

2.2 Protocolo de revisión PRISMA aplicado a esta investigación

Luego de abordar de manera breve la historia y parámetros fundamentales del protocolo PRISMA 2020, es menester mencionar que debido a la gran extensión de la lista de verificación, expuesta en la Tabla 3, no se realizará una tabulación de datos igual al contenido expuesto, sino que se hará un resumen basado en la investigación de Herrera y Escala (2023), donde realizan una tabla a modo de resumen con los datos más importantes inmiscuidos en la búsqueda y selección de artículos académicos para abordar en la investigación. Así, se comparte la Tabla 4, que contiene los criterios de búsqueda iniciar para las bases de datos abiertas:

Tabla 4
Protocolo PRISMA aplicado a esta investigación

Protocolo PRISMA aplicado a esta investigación	
Tema	“La Educación Cultural y Artística en el currículo nacional: Una estrategia para el desarrollo de competencias socioemocionales y pensamiento crítico”.
Objetivos de la investigación	Identificar los fundamentos teóricos de la educación cultural y artística, así como su relación con el desarrollo de competencias socioemocionales y pensamiento crítico en el contexto educativo nacional. Describir las competencias socioemocionales y de pensamiento crítico que se pueden desarrollar a través de la ECA.
Términos de búsqueda	<ol style="list-style-type: none"> 1. Educación artística y currículo 2. Educación artística y competencias socioemocionales 3. Educación artística y pensamiento crítico

Criterio de elegibilidad	Tipo de documento: Artículo de revista Idioma: español Años considerados: 20 años (2004 – 2024) Estatus de publicación: artículos publicados	
Bases de datos	Redalyc	Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
	Scielo	Biblioteca electrónica científica en acceso abierto, que contiene revistas científicas de América Latina, Caribe, Portugal y España.
	Dialnet	Buscador especializado en tesis doctorales y trabajos de investigación en español, principalmente en el ámbito de las ciencias humanas y sociales.
	Otras fuentes escogidas por la lectura	Libros de María Acaso: ‘Educación artística no son manualidades: nuevas prácticas de enseñanza de las artes y cultura visual’ 2009 ‘rEDUvolution: hacer la revolución en educación’ 2013 ‘Art thinking: cómo el arte puede transformar la educación’ 2017
Exclusiones antes del cribado	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Especialidades artísticas ➤ Manualidades ➤ Reformas curriculares en otros países ➤ Historia del Arte ➤ Activismo social ➤ Autobiografía ➤ Enfoque de género ➤ Interculturalidad 	
Criterio de Inclusión	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Revisiones sistemáticas ➤ Contexto de la educación cultural y artística relacionada a las competencias emocionales y pensamiento crítico. ➤ Desarrollo profesional docente en educación cultural y artística. 	
Proceso de recolección de datos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura del resumen y aplicación del cribado y criterio de inclusión 2. Descarga y lectura del texto completo de los registros seleccionados. 3. Registro en el gestor bibliográfico Zotero. 4. Aplicación nuevamente del criterio exclusión / inclusión 5. Revisión por parte del investigador. 	

Fuente y elaboración propias

Como se puede observar en la Tabla 4, para la búsqueda de artículos académicos en las bases de datos, se han usado tres plataformas, abiertas al público en general y en idioma español: Redalyc, SciELO y Dialnet. Los términos de búsqueda para las tres bases de datos, fueron como eje fundamental el término: educación artística, combinado con tres referentes más: currículo, competencias socioemocionales y pensamiento crítico. Es imperativo mencionar que el conector de búsqueda fue 'y', por tanto, los términos finales de búsqueda fueron tres: 'Educación artística y currículo', 'educación artística y competencias socioemocionales' y 'educación artística y pensamiento crítico'.

Ahora bien, es importante especificar cómo fue la búsqueda en cada una de las bases de datos ya que las tres tienen criterios diferentes para su filtración. Así, al aplicar los términos de búsqueda en Redalyc, los estudios resultado obtenidos rebasaban las cuatro cifras; por tanto, se aplicaron los siguientes filtros con el afán de minorar la cantidad de resultados, así: Idioma: español, disciplina: educación, país: España, México y Colombia, año: 2024, tipo de documento: artículo de revista. Es importante recalcar que la búsqueda se realizó en tres momentos para las tres categorías, de esta manera y con los filtros aplicados; para la búsqueda de educación artística y currículo se obtuvo un total de 88 artículos, para educación artística y competencias socioemocionales se obtuvo un total de 89 artículos, y para educación artística y pensamiento crítico, se obtuvo un total de 92 resultados: la sumatoria de estar tres búsquedas arrojan un total de 269 posibles artículos encontrados en Redalyc.

A su vez, en la base de datos SciELO, al aplicar los tres términos de búsqueda, los resultados de posibles estudios para la investigación, no fueron tan altos como en la plataforma Redalyc, por tanto, los filtros aplicados para las tres búsquedas fueron los siguientes: colección: todos, revista: todos, idioma: todos, año: todos, área temática SciELO: todos, área temática WoS: todos, citables y no citables: todos, tipo de lectura: artículos. De lo anterior, al buscar el término educación artística y currículo, se obtuvo un total de 20 artículos: al digitar educación artística y competencias socioemocionales no se obtuvieron resultados, por lo que se sustituyó el término de búsqueda por arte y competencias socioemocionales, pero tampoco hubo resultados, por lo que finalmente se optó por buscar con el término competencias socioemocionales simplemente, obteniendo un resultado de 65 artículos en total. Finalmente, para la búsqueda de educación artística y pensamiento crítico, se obtuvo un total de 4 resultados. En total, de SciELO se obtuvieron un total de 89 posibles artículos.

Por otra parte, en la base datos Dialnet, al ingresar los tres términos de búsqueda se aplicaron únicamente dos filtros: temporalidad y de tipo de documento: artículo de revista. Al realizar la búsqueda de educación artística y currículo, la plataforma arrojó un total de 354 artículos; al considerarlos excesivos se aplicó un nuevo criterio de búsqueda que fue educación artística y currículo en América Latina, que finalmente arrojó un resultado de 12 posibles artículos. Al realizar la búsqueda de educación artística y competencias socioemocionales, la plataforma produjo un resultado de 11 artículos y finalmente, al buscar educación artística y pensamiento crítico, el resultado fue de 133 artículos; dando un total de 156 posibles artículos para la revisión sistemática de la literatura.

Como se puede notar, la pesquisa inicial por términos de búsqueda y conector en las tres bases de datos, arrojó un total de 514 posibles artículos para tomar en cuenta en esta investigación. Notoriamente, la cantidad de artículos encontrados fue bastante numerosa, y en función de este hecho, se aplicó un análisis para descartar elementos, por medio de la lectura de los títulos y resúmenes o abstract de las investigaciones. Para esto, aquellos artículos en cuyo título constaran términos relacionados a: especialidades artísticas como música, teatro, danza o artesanía, manualidades, reformas curriculares en otros países, historia del arte, activismo social, autobiografías, enfoque de género e interculturalidad; quedaron eliminados por no tener relación directa con el tema de investigación. En otras palabras, aquellos artículos que se desviaron de la intención de esta investigación que es tratar los criterios de búsqueda a la par, fueron excluidos antes del cribado. En este caso, fueron 451 artículos que fueron eliminados antes de aplicar el cribado. Así mismo, hubo el caso de 16 artículos que fueron descartados por repetición o por estar duplicados en las bases de datos. Por tanto, tras este primer análisis de títulos, quedaron un total de 63 posibles artículos para esta revisión sistemática de literatura.

Para continuar con el proceso de selección, los títulos de los 63 artículos previamente seleccionados, fueron trasladados a una plantilla de Excel para realizar el cribado y análisis en función de la lectura del documento, haciendo énfasis en su introducción en caso de tenerla, metodología y las conclusiones de dichas investigaciones. Los criterios de inclusión a su vez, fueron: que los documentos estuvieran relacionados al contexto de la educación cultural, a las competencias socioemocionales y pensamiento crítico; también al desarrollo profesional docente relacionado con el mismo criterio anterior.

Tras la lectura y análisis de estos documentos, aquellos artículos que no respondieron a la pregunta de investigación (23), contenían detalles metodológicos insuficientes (6) o cuyo texto estaba incompleto (1) fueron también excluidos tras este cribado, dando un total de 30 artículos cribados o excluidos.

De esta forma, se llegó a un total de 33 artículos considerados idóneos o seleccionados para trabajar en esta investigación. Con el afán de hacer más específica la selección de artículos de acuerdo al protocolo PRISMA 2020, se ha elaborado la Tabla 5, para evidenciar los criterios de selección en cada base de datos, Así:

Tabla 5
Criterios de selección para las bases de datos de esta investigación

Base de datos	Resultados preliminares	Criterios de filtro previo al cribado	Artículos filtrados (Título y resumen)	Cribado (Todo el texto)
Redalyc	269	Tipo de documento: Artículo de revista Año: 2024 Países: España, México y Colombia Disciplina: Educación	27	11
SciElo	89	Tipo de lectura: Artículo de revista Años: Todos Colección: Todos Revista: Todos Idioma: Todos Áreas temáticas SciELO: Todos Áreas temáticas WoS: Todos Citables y no citables: Todos	8	5
Dialnet	156	Tipo de documento: Artículo de revista Años: 2004-2024	28	17

Fuente y elaboración propias

El resultado de este proceso, se refleja en la Figura 1, donde se presenta el Diagrama de flujo PRISMA 2020. Inicialmente se recopilan un total de 65 artículos. Posteriormente, con la aplicación de criterios de inclusión y exclusión, se obtuvo un resultado final de 33 artículos para revisar a profundidad. Así se muestra en la Figura 1:

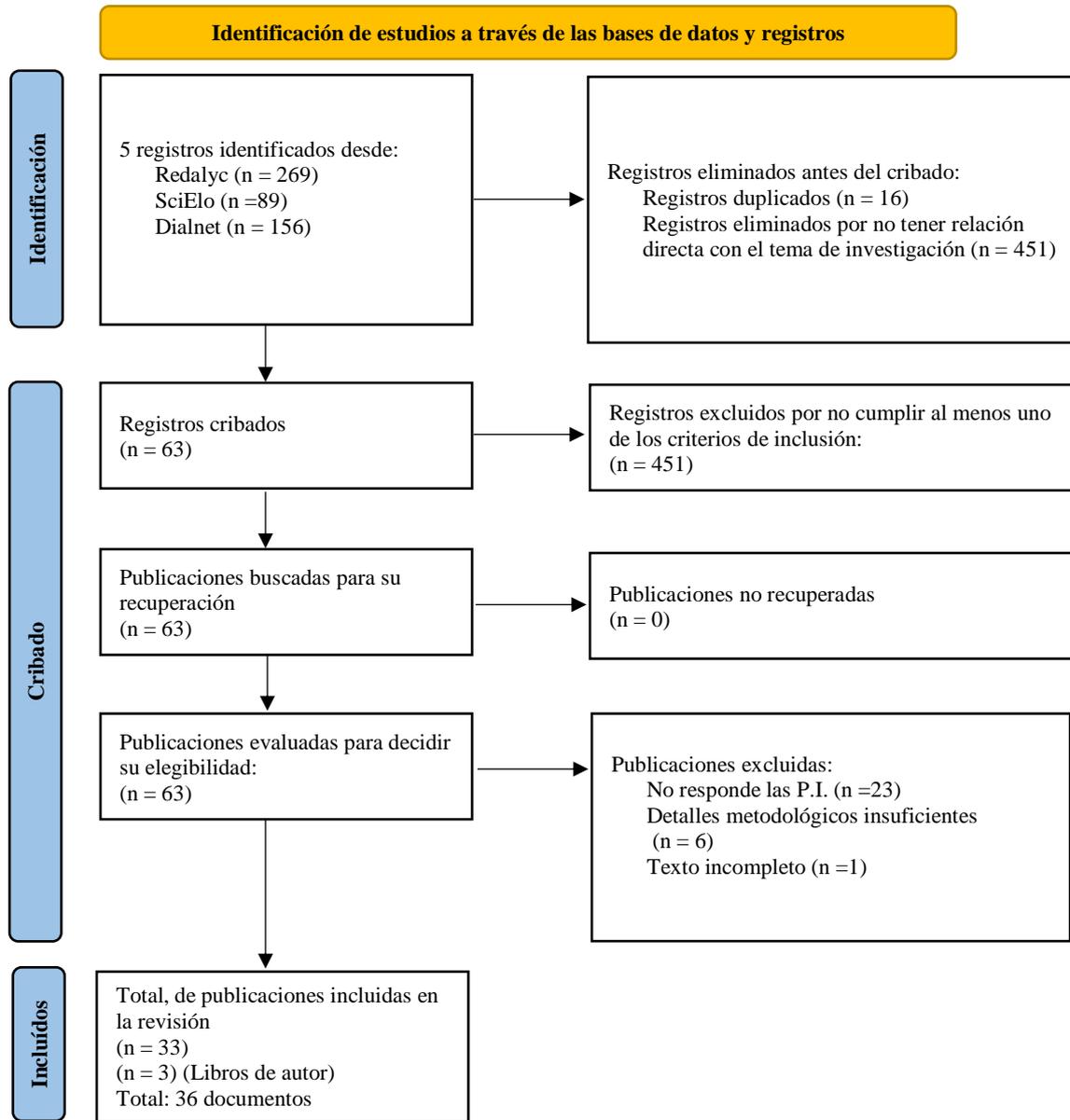


Figura 1. Protocolo PRISMA 2020

Fuente y elaboración propias a partir del esquema del protocolo PRISMA 2020.

Como se ha visto a lo largo de este capítulo, la metodología de esta investigación se ha centrado en lo cualitativo, centrándose en la revisión sistemática de la literatura a través del Protocolo PRISMA 2020, que ha permitido la selección final de 33 documentos para analizar y continuar con el proceso investigativo. A más de ello, es importante aclarar que también se tiene como fundamento de este trabajo, los libros de María Acaso: *Educación artística no son manualidades: Nuevas prácticas de enseñanza de las artes y la cultura visual*, *Art thinking: Como el arte puede transformar la educación*. Y *rEDUvolution: como el arte puede cambiar la educación* que arrojarían un total final de 36 documentos para la revisión sistemática de la literatura.

Capítulo tercero

Resultados y discusión: Hacia una educación en el arte

Este capítulo está destinado a la presentación de los resultados de la investigación y su respectiva discusión, pretendiendo responder las siguientes preguntas: ¿Qué competencias socioemocionales y pensamiento crítico se pueden desarrollar a través de la educación artística? Y ¿Qué estrategias pedagógicas se pueden utilizar para promoverlas? Con este objetivo, el tercer acápite está dividido en dos partes. En un primer momento, a través de un análisis y exposición de las fuentes y autores obtenidos en el capítulo segundo, los resultados se presentan de manera neutral, atravesados por el crisol del protocolo PRISMA. En un segundo momento, los resultados obtenidos pasan a relacionarse tanto con el marco conceptual del primer capítulo, como con la perspectiva de María Acaso, que como se había mencionado en anteriores ocasiones, también es un pilar fundamental en el desarrollo de esta investigación: así mismo, la perspectiva de quien escribe sale a flote para generar una discusión y enriquecimiento sobre el tema de la Educación Artística como estrategia para el desarrollo de las competencias socioemocionales y pensamiento crítico. De esta manera, se pretende responder las preguntas centrales que se formularon inicialmente y aportar tanto respuestas como una discusión que nutra la manera de abordar el arte en la educación y viceversa.

1. Resultados: Varios autores dicen: desde la educación artística, pasando por las competencias socioemocionales hasta pensamiento crítico

Para abordar los resultados obtenidos mediante el protocolo PRISMA, se presenta una Tabla dinámica que muestra la selección de los autores. Posteriormente, se subdividirá este apartado en tres secciones que coinciden precisamente con las categorías de búsqueda en las bases de datos: una primera sección para los resultados concernientes a la educación artística relacionada con el currículo. Una segunda sección para abordar los artículos analizados con respecto a la educación artística y las competencias socioemocionales. Una tercera sección para analizar el material bibliográfico derivado a la educación artística y el pensamiento crítico. Finalmente, se elaborará un apartado para la discusión, donde se analizarán los conceptos en cuestión desde la perspectiva de los

autores mencionados a lo largo de todo el acápite, junto a las reflexiones de María Acaso y las percepciones de la autora del trabajo.

A continuación, la tabla 6 con los autores seleccionados para la revisión sistemática de la literatura:

Tabla 6
Autores seleccionados para la revisión sistemática de la literatura

N o.	Categoría	Título	Año	Autores
1	Educación artística	Educación artística y teorías implícitas del alumnado de educación secundaria	2020	Cristina Navarrete, Carmen Rodríguez, José Luis Belver
2		El proceso formativo del profesional para la educación artística en el contexto actual	2022	Mercy Díaz Zamora, Dulce Verdecía Almaguer
3		Educación artística: sustantivamente “artística” y objetivamente “educación”.	2016	José Manuel Touriñán López
4		¿Artista educador o educador artista? El límite difuso del rol social	2017	Josefina Abara
5		Educación de educadores en artes visuales, un lugar de sentido para la educación artística	2015	Julia Margarita Barco Rodríguez, Gloria Cecilia Bulla Gutiérrez, Gina Alexandra Velásquez Moreno
6		Educación Artística y experiencia importada: Cuando la construcción de significados recae en lo anecdótico	2014	Luisa María Gómez del Águila, Carmen Vaquero-Cañestro
7		La educación artística como comprensión crítica de la cultura visual en Fernando Hernández	2009	Silvana Andrea Mejía Echeverri
8		Reflexiones e Interrogantes en torno a la Educación Artística	2004	Jesús Eduardo Oliva Abarca
9		Implementación de las artes en el currículo escolar: Crecer con Arte	2022	Paula Cueto Noguero, Isabel Bueno
10		Enfoque docente sobre integración artística	2014	Maricel Toticagüena Martín, María Elena Riaño Galán
11		Educación crítica de las artes visuales en estudiantes de diseño gráfico. Relaciones de aprendizaje en torno a la cultura visual	2022	<u>Hishochy Delgado Mendoza, Yasse</u>
12		Art Thinking en la Etapa de Educación infantil: hacer aprendiendo y aprender haciendo	2018	Nora Ramos Vallecillo
13		Aprender pensando: metodologías artísticas para la escuela	2021	Silvia Martínez Cano
14		Educación artística y alfabetización audiovisual: Del collar de macarrones al desarrollo del pensamiento crítico a partir de “Malamente”	2020	María del Carmen Vaquero Cañestro
15		Discursos y decursos del Arte en la educación: apuntes sueltos para provocar reservas críticas con respecto a imaginarios del Arte en la educación artística	2018	José Domingo Garzón Cortés
16		El devenir del arte como lugar de la revalorización del espacio útil de la creatividad y del pensamiento crítico para un diseño pedagógico relacionado con las artes: lugar de inspiración del artist teacher	2004	Miguel Ranilla Rodríguez
17	Competencias socioemocionales	El papel de las emociones en la sociedad del rendimiento	2024	Iván Alfonso Pinedo Cantillo
18		Relevancia de habilidades socioemocionales en el liderazgo educativo actual: reflexiones de expertos	2022	Aranda Meyer, Carolina
19		Competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria: una revisión sistemática	2022	Lozano-Peña, Gissela Macarena
20		Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes	2017	Norma Ruvalcaba, Julia Gallegos, Juan Fuerte

21		Innovación docente para el desarrollo y evaluación de competencias socioemocionales y artísticas de estudiantes universitarios	2016	María Teresa del Moral Marcos, Patricia L. Sabbatella Riccardi
22		Aportaciones de las disciplinas artísticas al desarrollo de competencias socioemocionales y a la configuración de la identidad	2021	Alice Bajardi
23		El Arte como Metodología de Enseñanza en la Educación formal; para fomentar: Pensamiento divergente, Gestión emocional e Identidad cultural	2018	Fiorella Hinostrroza Gálvez
24	Pensamiento crítico	Práctica pedagógica del pensamiento crítico desde la psicología cultural	2023	María Gisela Escobar Domínguez
25		Análisis, clasificación y fundamentos filosóficos de los modelos de pensamiento crítico	2023	Angélica María Rodríguez-Ortiz, Juan Camilo Hernández-Rodríguez, Ana Milena López-Rúa, Valentina Cadavid-Alzate
26		Pensamiento crítico desde la Psicología cognitiva: una desarticulación de lo crítico social y sus posibles implicaciones en la formación universitaria de Psicología	2020	Jenny Paola Osorio Echeverri
27		Puntos de encuentro entre pensamiento crítico y metacognición para repensar la enseñanza de ética	2024	Ernesto Joaquín Suárez Ruiz, Leonardo Martín González Galli
28		Sistema de actividades para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación secundaria	2021	Caro Seminario, Néstor Jesús
29		Realidades alternas: estrategias didácticas para el fomento del pensamiento crítico ante la hibridación educativa	2020	González Rodríguez, Guillermo Isaac
30		Pensamiento Crítico: conceptualización y relevancia en el seno de la educación superior	2013	Vendrell I Morancho, Mireia
31		Una pedagogía para la comprensión del texto y el pensamiento crítico	2023	Ulises Ventura Montes
32		El desarrollo del pensamiento crítico en la propuesta curricular de la educación del arte en Chile	2022	Cristian Silva
33		Estrategia didáctica mediada por el aprendizaje autorregulado para el desarrollo del pensamiento crítico en educación artística	2008	Sandra Milena Puerta Vásquez, Verónica Johana Suárez Molina
34	Libro de texto incluidos por quien investiga	Educación artística no son manualidades: Nuevas prácticas de enseñanza de las artes y la cultura visual	2009	María Acaso
35		rEDUvolution: como el arte puede cambiar la educación	2013	María Acaso y Clara Megías
36		Art thinking: Como el arte puede transformar la educación	2017	María Acaso y Clara Megías

Fuente y elaboración propias

1.1 Categoría 1: Educación artística y currículo

José Domingo Garzón (2008) establece que la educación artística es una rama del conocimiento con bastantes problemáticas y estigmas. Así, en primer lugar, el autor menciona que la educación artística sufre de poca valoración al no pertenecer al campo de las consideradas “ciencias duras”, por este motivo, no se la toma en serio como disciplina propia, sino como un oficio cuando en realidad es una profesión. Desde otra perspectiva, el autor menciona que también el arte está relegado a un concepto estético: la belleza, que en la actualidad con el arte contemporáneo ha pasado a ser un anacronismo. Al estar ligado al concepto de belleza, la educación artística también cae en el uso de

conceptos canónicos que tienen su origen en el Renacimiento y que por ende están anclados a la “alta cultura”, es decir, al arte de siglos pasados. Otra de las problemáticas que el autor señala, es que al arte también se le atribuyen características redentoras en torno a problemas sociales, como la drogadicción, violencia, etc. A todo esto, Domingo (2008, 51) señala:

Y no es que las prácticas artísticas no puedan tener usos y finalidades terapéuticas y clínicas, ni que sirvan como recursos adecuados de pedagogía social, como de hecho se ha comprobado que puede suceder. Lo censurable es que se institucionalice una política tendenciosa que mira de manera simplista y utilitaria el asunto del Arte, reclamándole una funcionalidad que directamente no le corresponde.

Carmen Vaquero (2021), a través de un proyecto directo en el aula propone que la educación artística debe enmarcar una alfabetización audiovisual. Esto en un contexto de realidad virtual en el que el mundo actual está inmerso, donde abundan las redes sociales llenas de imágenes que se generan y multiplican de manera exponencial. Para la autora, es necesario legitimar la educación artística desde el aula, puesto que, existe una desconsideración social de la educación cultural y artística tanto dentro como fuera del sistema educativo. Así, los estudiantes tienen una percepción de que esta asignatura solamente es para colorear o elaborar manualidades. Además, a esta asignatura le asignan pocas horas pedagógicas -generalmente dos horas semanales- que casi siempre son las últimas horas donde hay más complejidades para atraer la atención estudiantil. Otra de problemática que aporta la autora, es que la asignatura cuenta con pocos docentes especialistas en arte, lo que hace que designen a cualquier docente a esta cátedra, lo que a su vez genera que se pretenda relegar actividades en función al desarrollo de destrezas y perfeccionamiento psicomotriz, desde el desconocimiento de personas que no son profesionales en el campo artístico.

Por otra parte, para Josué Manuel Touriñán (2016), la educación artística debe ser abordada desde tres perspectivas: en primer lugar, como ámbito general de la educación, donde la educación artística es capaz de formar en valores y desarrollar competencias y habilidades relacionadas al proyecto de vida de los estudiantes. En segundo lugar, la educación artística como ámbito de la educación general – que no es lo mismo que la primera perspectiva- donde, al ser parte de la educación general, busca desarrollar el sentido de lo artístico ligado a lo estético, por medio de la comprensión del arte. Y, en tercer lugar, como ámbito de desarrollo profesional y vocacional, donde la asignatura guía de manera específica y especializada a los estudiantes hacia la creación de producciones

culturales. Desde este punto de vista, el autor menciona que el arte es un campo educativo aglutinador que permite el desarrollo integral del ser humano. Touriñán (2016, 59) señala los beneficios de este abordaje, de la siguiente manera:

Educación con las Artes, es utilizar las Artes para desarrollarlas como ámbito general de educación, como ámbito de educación general y como ámbito de educación vocacional y profesional: • Utilizar las artes para generar en los educandos valores vinculados al carácter y al sentido inherentes al significado de educación: • Utilizar las artes para generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto de vida personal y construirse a sí mismos. • Utilizar las artes para desarrollar nuestro sentido estético y artístico y nuestra capacidad de ser espectadores críticos e incipientes realizadores de actividades y objetos artísticos. • Utilizar las artes como dominio teórico tecnológico y práctico, que es cognoscible, enseñable, investigable y realizable-practicable, en el que se puede lograr competencia para crear objetos artísticos, utilizando las formas de expresión y los instrumentos apropiados, con sentido vocacional y, si esa fuera nuestra meta laboral, con sentido profesional.

Por otra parte, Rodríguez, Bulla y Velásquez (2015), investigadoras del campo de la formación docente en artes, establecen que, la educación artística tiene una tensión con relación al concepto de pedagogía, en tanto que tiende a juzgar el rol del artista docente: ¿Es el docente de artes un artista frustrado o elige ser docente por vocación? Ese es un cuestionamiento que atañe a quienes deciden dedicarse a esta rama del conocimiento y también a los estudiantes, quienes consideran a la asignatura como de mínima importancia. Por otra parte, las autoras reconocen que la educación artística debe estar orientada a construir una mirada crítica en el espectador para lograr transformación social. Las autoras lo manifiestan de la siguiente manera (Barco Rodríguez, Bulla Gutiérrez, y Velásquez Moreno 2015, 13):

Por cuanto las estructuras de las sociedades y sus comunidades están permeadas por los modos de sentir y percibir, de crear y recrear, de simbolizar y comunicar, de connotar y dotar de sentido, la experiencia artística y la construcción crítica de la mirada, en una época en donde impera la visualidad, plantean retos sobre la interrelación que han de abrigar las preocupaciones educativas de cara a los contextos de acción; todo lo cual dibuja un escenario diverso y complejo en el que los licenciados en artes visuales deberán explorar, si lo que se quiere es participar de las reconfiguraciones de tales estructuras sociales y culturales.

Desde otra perspectiva, Nora Ramos (2022) habla sobre cómo la educación cultural y artística es la asignatura ideal para desarrollar las competencias del sistema educativo, en tanto use la metodología del Art Thinking. Esta es una metodología que usa el arte como recurso para trabajar los contenidos educativos, con el afán de que los

estudiantes piensen como artistas, a través del pensamiento divergente. En pocas palabras, la educación mediada por el arte, pasa a convertirse en una manera de organizar y adquirir conocimientos de cualquier rama del conocimiento.

A su vez, Jesús Oliva Abarca (2015), expone que la educación cultural y artística está desvinculada del contexto social y está recluida a los espacios escolares, donde su poder trasformativo no trasciende, ya que generalmente es vista como una asignatura supeditada a las demás. Para este autor, el arte tiene varias funciones como; procurar el placer estético, ampliar la experiencia cotidiana, propiciar la educación, preservar la historia y mediante todos los ítems anteriores, permite propulsar un cambio social y político y solidificar los lazos comunitarios. En otras palabras, para Oliva, la educación artística debe desarrollarse en múltiples ámbitos que complementan una educación integral: saber, hacer y ser. En palabras del mismo (2015, 63):

Lo que resulta evidente es que, para obtener resultados favorables, la educación artística debe propiciar la conjunción recíproca y simultánea de los ejes conceptual, procedimental y actitudinal, o, en palabras más sencillas, la interacción armónica -como deseara Schiller- entre el saber, el hacer y el ser, imperativo sobre el cual se cimienta todo proyecto educativo integral.

A través de una investigación de corte etnográfico, en estudiantes de secundaria; las autoras Navarrete, Rodríguez y Belver (2020), comprueban algunas teorías implícitas que tienen los estudiantes sobre la educación cultural y artística. De esta manera, los discentes tienen ideas preconcebidas o inducidas por los adultos con respecto a la asignatura. Por ejemplo, que la educación cultural y artística no requiere de capacidades intelectuales, puesto que la asignatura solamente se asocia a la habilidad psicomotriz o manualidades. Otro supuesto es que esta asignatura está destinada a los estudiantes que tienen talento innato para la creación, es decir, el mito del genio artístico. Por otra parte, los estudiantes asocian una necesidad de figuración o acercamiento al realismo en sus dibujos, que lo aleja de esta práctica y les hace creer que no son aptos para este tipo de prácticas que involucran técnicas artísticas. De la mano de los supuestos anteriores, surge también otra teoría implícita en los estudiantes y es que esta asignatura no necesita esfuerzo o estudio ya que es fácil o en el peor de los casos, una pérdida de tiempo. Las autoras (2020, 181), concluyen que, con el afán de quitar estas teorías implícitas que perjudican el abordaje de la educación cultural y artística, deben ahondar su investigación para modificar estos preconceptos:

Dados los resultados obtenidos consideramos necesario seguir indagando acerca de cómo las teorías implícitas y los prejuicios sobre la materia de EPVA en Secundaria o la llamada ‘Plástica’ en Educación Primaria influyen sobre la percepción que los estudiantes tienen sobre ella, y, por tanto, en su grado de autoeficacia, en su motivación y en sus resultados académicos. La constatación de la existencia de teorías implícitas también nos lleva a pensar cómo modificar las actitudes y prejuicios que son la causa de la falta de interés ante la materia de EPVA. En este sentido planteamos, en una segunda fase de la investigación, la aplicación de metodologías didácticas activas, como el aprendizaje basado en proyectos (ABP), para modificar prejuicios y servir de fuente de evidencias para la mejora del proceso educativo.

Silvana Mejía Echeverri (2009), aborda en su artículo académico la obra de Fernando Hernández, sobre la importancia de una educación artística que aborde un alfabetismo visual crítico de la cultura. Así, en primer lugar, Mejía expone que la educación artística debe ser abordada desde la formación categorial, que sostiene que el ser humano se forma cuando se apropia de su realidad cultural, con el fin de entenderse a sí mismo y al mundo que lo rodea. Para que esto suceda, es importante tener en cuenta las narrativas visuales circundantes y hegemónicas que moldean el pensamiento del ser humano a través de la publicidad y las redes sociales. Con el afán de que las personas puedan develar, cuestionar y proponer nuevas maneras de abordar estas narrativas, es importante una educación artística que tenga en cuenta estos hechos y permita a los individuos construir relaciones y representaciones propias, sobre sí mismos y la sociedad que lo rodea, para de esta manera crear nuevos modelos para pensar y ver el mundo. Mejía Echeverri (2009, 42) lo manifiesta así:

De este modo, se promueve un individuo crítico que pueda interpretar las concepciones presentes en las imágenes, mediante un proceso de transformación que le permita liberarse de las representaciones con pretensiones de contribuir a la construcción de su identidad, además de ser productor de manifestaciones visuales que visibilicen su propia identidad individual y grupal. Este proceso no tiene como intención la formación de “lectores” de imágenes, sino de actores con capacidad de acción y resistencia. No para hablar de lo que “se ve” en la verdad de la representación, sino para reconocer cómo cada individuo “se ve” y es colocado en prácticas de discurso, como estrategia para provocar posiciones alternativas y proyectarse en otros relatos.

Para las docentes Delgado, Torres y Alonso (2020), quienes realizan una investigación sobre la relación entre la educación artística, la cultura visual y el discurso crítico; sostienen que los estudiantes de manera general, tienen serios problemas al momento de producir una crítica -ya sea oral o escrita- sobre los productos visuales. Por medio de una investigación etnográfica, descubrieron que los estudiantes tienen nociones

muy básicas y limitadas al momento de establecer un análisis semiótico o descriptivo de las imágenes que los rodean, ya sean publicidad, imágenes de Internet u obras de arte. De manera general, los estudiantes refieren las obras o productos visuales, con palabras escuetas como: interesante, bonito, o llamativo; evidenciando así la carencia en un pensamiento más estructurado que les permita superar la descripción de los objetos. En este contexto, las autoras proponen que la educación artística debe tomar esta problemática para formar un pensamiento más complejo que permita a los estudiantes trascender las limitaciones antes mencionadas, para apoderarse del lenguaje visual y resignificar los productos visuales. En palabras de las propias autoras (Delgado, Torres, y Alonso 2020, 94):

De igual manera, hemos dejado claro que el discurso crítico es un ejercicio teórico-práctico cuya función de juzgar o evaluar no es sinónimo de hablar mal sobre algo/ alguien o salir a cazar errores para alimentar el ego, sino mostrar un camino flexible y lleno de aprendizaje dialógico. Es eso lo que precisamente queremos que nuestros estudiantes aprendan, que a través de la posibilidad de compartir diferentes ideas se pueden encontrar nuevos saberes, que compartir posiciones diferentes ante un mismo objeto, fenómenos o problema, nos hace ver que las obras de arte que hoy tenemos y que podemos disfrutar tiene un valor y que este valor que posee es atravesado o alcanzado por los ojos de quienes la disfrutan y la sienten.

A su vez, Gómez y Vaquero (2014) exponen que la experiencia artístico-visual de los espectadores, está estereotipada e inmóvil, debido a los docentes usualmente recurren a usar imágenes de la Historia del Arte, con las que los estudiantes no están familiarizados. A más de esto, la descontextualización entre la época de la que provienen dichas imágenes con la época en la que habitan los estudiantes, genera un alejamiento o poco interés por el mundo artístico. Todo esto genera un condicionamiento o limitación de la experiencia artística, complicando la conceptualización y vivencia propias del arte, por parte del espectador o estudiante. Así mismo, se genera un conflicto en relación con el vertiginoso uso y creación de imágenes en la actualidad. Es este punto, para las autoras, la educación artística debe tomar muy en cuenta esta problemática para modificar la manera en la que la asignatura se vincula a la deconstrucción de estas percepciones, para mejorar la experiencia artística de los espectadores, quienes son protagonistas de la misma y deben generar sus propios significados. Al respecto Gómez y Vaquero (2014, 398) proponen:

Si, a través de todo ello, llegamos a entender que la piedra de toque es la diferencia entre “saber de arte” y “vivir el arte”; que la obra, sin público, no se completa... Que el objetivo

no es conocer todo lo que se produce, en un mundo complejo, cambiante e inabarcable, sino poder disfrutar las obras que conocemos. Que espectadoras y espectadores no busquemos ser expertos: lo único que perseguimos -y, con toda legitimidad- es sabernos integrantes, sujetos, partícipes, cómplices, coautores del arte... Si, desde esta consciencia, modificamos nuestras propias estructuras quizá, por fin, la brecha desaparezca. Y la sociedad, toda la sociedad, pueda saberse protagonista del arte.

Desde otra perspectiva, Josefina Abara (2017) cuestiona el rol del artista y del educador. Para esto, la autora inicia con una premisa: la cultura está en crisis, debido en primer lugar a la situación económica complicada que atañe a la mayoría de países latinoamericanos, que influye directamente en los niveles de acceso y consumo por parte de la población -no solamente a los aspectos generales de la mercancía sino también en el ámbito cultural y artístico-. Esto evidentemente implica un acceso a la cultura. Por otra parte, la autora menciona que los contenidos de la asignatura de educación artística, se limitan a la producción o reproducción de obras de arte del pasado por medio de técnicas manuales, lo que genera un deslindamiento del interés de los estudiantes. Dentro del mismo contexto, son los mismos artistas quienes en ocasiones se despreocupan por crear un mensaje que sea aceptado y entendido por el espectador. Ante todas estas problemáticas, Abara propone que tanto el artista como el educador, tienen la responsabilidad de mediar la experiencia del espectador a partir de la necesidad de acercar la cultura y el arte, para generar un público crítico, y reflexivo, pero sobre todo que aporte reciprocidad al sistema cultural y educativo (Abara 2017, 30):

Del mismo modo, en la experiencia de coexistir como artista y educador, es posible reconocer las fortalezas y debilidades de cada ámbito y plantearse preguntas para próximas decisiones. Ambos medios están muy atrasados en aspectos que el otro contiene; es urgente que el arte se humanice y aprenda a enseñar, como es urgente que la educación artística aprenda a extremar seriamente su quehacer mediante la reflexión y el sentido. Estos roles son interdependientes y deben comenzar a intencionar sus acciones al servicio del otro para su actualización, porque el arte ya comprendió que en este tiempo no tiene sentido reproducir sino transformar, pero le hace falta educar, mientras que la educación artística sabe que su misión es enseñar, pero sigue reproduciendo en vez de transformar de manera crítica. En ese sentido cabe señalar: “La pedagogía crítica está preocupada en cómo transformar la enseñanza en una herramienta política en vez de estar preocupada en desarrollar recetas para aplicar en el aula”.

Mediante una investigación cualitativa sustentada en varios estudios de caso, las autoras Maricel Totoricagüena y María Elena Riaño (2018), exhiben la opinión de varios docentes de educación artística, en torno a la integración de los lenguajes artísticos en el currículo. Las autoras parten de la especificación de los conceptos “por” y “para” el arte. De esta manera, una educación por el arte se refiere a un papel subsidiario de la educación

artística, sin poner énfasis en el desarrollo artístico del individuo, sino en apoyar otras asignaturas o conocimientos. Por otra parte, una educación para el arte, se refiere a una pedagogía centrada netamente en el aprendizaje del arte. En este punto, lo ideal es desarrollar una educación artística para el arte, que integre todos sus lenguajes. Tras la aplicación metódica de entrevistas a ocho profesores que imparten la asignatura en cuestión, se llegó a la conclusión de que, si bien es cierto la integración de los lenguajes artísticos es teóricamente ideal y correcto, no obstante, en la práctica, dicha integración no se aplica en las aulas -es utópico como lo llaman los propios docentes-. Esto sucede ya que cada docente -inmiscuido en la investigación- tiene su propia especialización artística y abordar la inmensidad de lenguajes artísticos, es técnicamente imposible. Como conclusión, Totoricagüena y Riaño (2018, 145):

Llegados a este punto y a partir de todo lo expuesto, emergen dos cuestiones fundamentales: por un lado, se considera un tema crucial de cara al futuro de la educación artística en la escuela la formación inicial del profesorado en estas materias; por el otro, surge la pregunta sobre el perfil idóneo de los docentes que tienen que educar artísticamente a los más pequeños. Formar maestros generalistas implica ofrecerles la oportunidad de tener experiencias creativas con las artes y dotarles de las herramientas necesarias para que estos futuros docentes se vean capaces de generar proyectos integradores, donde la colaboración con otros docentes especialistas, con artistas, con instituciones o con los agentes que sean necesarios, pueda ser viable, organizativa y curricularmente.

Siguiendo la línea de investigación en docentes de educación cultural y artística, aparece el estudio de Mercy Díaz y Dulce Verdecía (2022), quienes hablan del proceso formativo de los profesionales en educación artística. Para ello, las autoras reconocen que esta formación debe ir de la mano del desarrollo científico y técnico, para que no caiga en una educación caduca desde y para el pasado. De esta forma, la educación artística debe reproducir los parámetros de su propia época, para desarrollar la individualidad de cada estudiante y así dotarlo de herramientas para explorar su mundo interior y exterior en función de la sociedad con la que convive. En palabras de Díaz y Verdecía (2022, 6):

A partir de estos presupuestos, la formación del profesional de la Educación Artística tiene el encargo social, entre otras tareas, de valorar de modo permanente los procesos educativos y socioculturales, como fuentes de desarrollo personal, de preparación ideopolítica, económicos, jurídicos, científicos y culturales, de acuerdo con las necesidades personales, profesionales, sociales y las exigencias en el dominio de las tecnologías de la información y las comunicaciones, de modo que le permita su desempeño profesional.

Silvia Martínez Cano (2018), docente y artista plástica y visual, expone a través de un artículo, la importancia del uso de metodologías artísticas en las escuelas. Para la artista, es fundamental que, en una cultura compleja, plural y sobre todo hipervisual, la educación se centre en formar a los estudiantes que, de manera general, son grandes consumidores de imágenes e imaginarios colectivos a través de las grandes marcas. En este ámbito, las artes son ideales para generar procesos de aprendizaje que permitan analizar, madurar y aprender de la vida y el mundo cultural que rodea al individuo. Por este motivo, la educación artística debe abordar el lenguaje visual con el objetivo de interceptarlo, transformarlo y crear nuevas posibilidades en torno a los estereotipos visuales. Para esto, Martínez propone las metodologías basadas en arte desde tres perspectivas: en primer lugar, metodologías basadas en diseño y proyectos (Design thinking), en segundo lugar, las metodologías centradas en el pensamiento visual (Visual thinking) y en tercer lugar las metodologías que tienen que ver con las acciones performáticas. La aplicación de estas metodologías tiene múltiples beneficios, dicho por la misma autora (2018, 18):

Los estudios pedagógicos en innovación sugieren que las metodologías artísticas tienen el potencial de incrementar el deseo de los alumnos por aprender y aumentar el rendimiento en las clases. Explicar conceptos, vivir experiencias profundas que sean significativas y se fijen en su memoria, desarrollar la autonomía personal, son algunas de las competencias que son fundamentales para el mundo de hoy. Mejorar en ellos una mirada más globalizada y menos parcializada de la realidad, produciendo un efecto positivo sobre el sentido que se le da a la vida y los objetivos que nos ponemos en ella.

1.2 Categoría 2: Competencias socioemocionales

Para las investigadoras Carolina Aranda y Leticia Luque (2024), el abordaje teórico de las competencias socioemocionales enfrenta muchos desafíos debido al carácter polisémico de la palabra, a más de la falta de claridad conceptual en su denominación. A través de una revisión de la literatura, las autoras exponen las múltiples definiciones que se le dan a las competencias socioemocionales, incluyendo los marcos referenciales que también abordan este tema. Posteriormente, las investigadoras realizan entrevistas a siete expertos en el tema para consolidar el marco teórico en el que se sustenta su investigación. Como resultado, las autoras obtienen que los expertos consideran que las competencias socioemocionales son aquellas capacidades propias de los seres humanos que les sirven en tres puntos esenciales: conocerse a sí mismos, desarrollar conciencia de su propia identidad, y establecer relaciones favorables con sus

propias emociones y con los demás. Entre las competencias emocionales más relevantes, destacan la comunicación, empatía, autorregulación, autoconocimiento y colaboración, para generar un ambiente favorable dentro y fuera del aula, tanto para docentes como para estudiantes. Sin embargo, los expertos afirman que existen sesgos en la formación docente que no permiten el desarrollo de estas habilidades y que, por tanto, se debe prestar más atención en este punto. En palabras de Aranda y Luque (2024, 220):

En conclusión, la centralidad de las Habilidades Socioemocionales en la educación del siglo XXI se hace cada vez más evidente, y su relevancia está respaldada por las voces expertas presentes en este estudio. La mayoría de ellos aludió a la pandemia por Covid-19 como una oportunidad que sirvió para detectar y visibilizar las HSE en la educación y en el liderazgo.

En cambio, Gisela Lozano, Fabiola Sáez y Yaranay López (2022b), exponen a través de una revisión sistémica de la literatura basada en los 10 últimos años en las bases de datos Web of Science, Scopus y Eric, que existen 3 teorías, 5 modelos y 4 conceptualizaciones diferentes para referirse a las competencias socioemocionales. De la investigación, las autoras infieren que la literatura referente al beneficio del desarrollo de competencias socioemocionales en el aula, tanto para docentes como estudiantes; es bastante extenso, ya que mejora tantos aspectos personales como la relación entre el docente y el discente. En cuanto a la conceptualización de las competencias socioemocionales, no existe un consenso por parte de los autores analizados, por el contrario, existen varias aproximaciones y perspectivas teóricas. Así mismo, el desarrollo de las competencias socioemocionales está presente en los docentes en funciones más no es abordada en el período de profesionalización. En función de los puntos anteriormente expuestos, es importante recalcar que las autoras trabaron únicamente con 15 artículos académicos que cumplieron con los criterios de inclusión, a pesar del reducido numérico en comparación a la diversidad de resultados, las autoras concluyen que no se puede generalizar de manera absoluta los resultados.

Desde otra perspectiva, Iván Alfonso Pinedo (2024) expone desde una óptica más general cómo las emociones influyen en la sociedad actual, que está totalmente atravesada por el uso de medios tecnológicos e información visual. Para abordar este tema, el autor inicia con una perspectiva histórica desde el estoicismo. Así, Crisipo, Séneca, Marco Aurelio y otros autores de la época, fueron los primeros filósofos en hacer un análisis con enfoque cognitivo de las pasiones. Este punto de vista fue abordado en la posterioridad

por autoras como Martha Nussbaum, quien en la actualidad defiende el análisis de la teoría cognitivo-evaluadora de las emociones en la sociedad actual. En este enfoque se sostiene que las emociones son actos intencionales basados en fenómenos intelectuales dirigidos a valoración, ya sea positiva o negativa. En otras palabras, para la teoría cognitiva, las emociones se basan en juicios sobre situaciones, personas o estados de las cosas que pueden ser correctos o incorrectos, superficiales, erróneos o ilusorios. Por tanto, la cognición y la emoción están directamente interrelacionadas, es decir, el fondo de las emociones es básicamente racional, debido a que se derivan del modo en que valoramos lo que está sucediendo y esto determina la forma de reacción que el individuo tendrá sobre este hecho. Finalmente, Pinedo (2024, 209) concluye su disertación sobre las emociones con la siguiente cita:

Los seres humanos tenemos una amplia variedad de creencias que interactúan en diferentes niveles con los procesos emocionales, induciendo a formas particulares de conducta o tendencias de acción: creencias acerca de las emociones de otras personas, creencias acerca de las intenciones y motivaciones de otros individuos, creencias acerca de estados de cosas imaginarios y creencias sobre situaciones futuras, entre otros pensamientos que hacen parte de nuestro universo cognitivo (Elster, 2002; Suárez y González, 2021). Todos estos elementos configuran el vínculo causal que va de la cognición a la emoción y de la emoción a la cognición, a la vez que establecen una diferencia con estados viscerales como el hambre, la sed y otros apetitos que indican necesidades corporales, pero que no tienen antecedentes cognitivos ni objetos intencionales.

Desde un campo más cercano al arte, la autora Alice Barjadi (2016), emprende un estudio sobre las aportaciones de las disciplinas artísticas en el campo de las competencias socioemocionales, tanto para profesores como para estudiantes. Así, la autora parte de dos apartados teóricos, como son el modelo de educación holística y las inteligencias múltiples de Gardner, que permiten integrar el concepto de las competencias emocionales como rol fundamental de cualquier currículum educativo. Más allá del concepto de competencias socioemocionales, Barjadi (2016) propone adherir el concepto de educación emocional, como un proceso educativo continuo y permanente para potenciar el desarrollo emocional como complemento del desarrollo cognitivo, tanto de estudiantes como de profesores; de esta forma se pretende fomentar capacidades para enfrentar los retos de la vida cotidiana y mejorar el bienestar personal y social. Ahora bien, la autora reconoce que, a pesar de que, la educación emocional se ha tomado en cuenta los últimos años, no está muy considerada o aplicada en el campo educativo. Así, la autora identifica dos problemáticas principales respecto a esta temática: en primer lugar, a pesar de que la

carrera docente es muy estresante y desgastante, y es muy conocido que el docente debe lidiar con problemas emocionales de toda índole en el aula, no se ha proporcionado la formación necesaria en docentes. En segundo lugar, la poca información a la que los estudiantes tienen acceso sobre educación emocional, se remite a la difusión de material o herramientas para ser trabajadas dentro del aula, excluyendo al docente. Para la autora, la inclusión de las competencias emocionales, tanto es la formación docente, como dentro del aula de clase, es necesaria, fundamental, continua y permanente para el desarrollo integral de la personalidad. En cuanto a la educación artística, la autora finaliza exponiendo que, a más de la expresión personal y las habilidades comunicativas, el arte también permite configurar un estilo de pensamiento flexible que permite comprender e interpretar distintas realidades que configuran el aspecto cultural del individuo, de esta forma se configuran también los aspectos socioemocionales. Dicho en palabras de Barjadi (2016, 67):

Creemos que educar artísticamente es más que formar con el fin de expresar emociones a través de la plástica, es también situar, controlar, medir y asignar la educación artística como un espacio de aprendizaje de las competencias emocionales, usándolas como herramientas sociales que permitan por un lado relacionarse con el mundo y por otro significarlo, lograr que con estas herramientas el individuo constituya su autonomía psicológica, emocional y social, contribuyendo para que un adolescente se transforme en un adulto y tenga las herramientas para construir su propio ser.

En otro artículo sobre las competencias socioemocionales, el desarrollo prosocial y el clima escolar en adolescentes, de los autores Ruvalcaba, Gallegos y Fuerte (2017) realizan una investigación cuantitativa a través de la aplicación de un inventario de competencias socioemocionales y un cuestionario de conductas positivas y subescalas de relaciones del clima escolar; en 490 estudiantes secundarios; para identificar la validez predictiva de las competencias socioemocionales sobre el clima escolar positivo y las conductas prosociales. Previamente, las autoras sustentan la idea de que las competencias socioemocionales favorecen un mejor clima escolar, desde autores como Gómez, Romera y Ortega, quienes dicen que las competencias socioemocionales no solamente contribuyen a una buena convivencia, sino que también favorecen al aprendizaje y al bienestar personal. En los resultados de la investigación, Ruvalcaba et al. (2017), demuestran que existe una correlación positiva con las competencias socioemocionales, el clima escolar positivo y las conductas prosociales, lo que en otras palabras quiere decir que los estudiantes que poseen competencias sociales y emocionales, no sólo están

conscientes de sí mismos, sino también de las de los demás y mantienen relaciones constructivas y satisfactorias en su entorno.

Siguiendo la línea de la investigación anterior, nuevamente Ruvalcaba y Gallegos, de la mano de Orozco y Bravo (2019), ofrecen una continuación del primer análisis de las competencias socioemocionales, pero esta vez anclado al concepto de resiliencia. Esta vez, las investigadoras realizan un estudio observacional que se aplicó en 840 adolescentes para identificar las asociaciones entre las competencias socioemocionales y los componentes de la resiliencia. Inicialmente, las autoras exponen los conceptos centrales de la investigación: resiliencia y competencia socioemocional para posteriormente dividirlos en sus varios componentes. Así, identifican a la resiliencia como un proceso dinámico, donde influyen aspectos ambientales y personales para ayudar a los adolescentes a adaptarse de manera positiva frente a situaciones adversas. La resiliencia está compuesta de tres dimensiones fundamentales: en primer lugar, las disposiciones personales como habilidades intelectuales, capacidad de autoconfianza y autonomía. En segundo lugar, está la cohesión familiar que refiere al trato cálido, sentido de cohesión, soporte emocional con los vínculos más cercanos, que generalmente son los de la familia. Y, en tercer lugar, está el soporte social externo, referido como las interrelaciones positivas con miembros de la escuela y de la comunidad. Todos los aspectos van de la mano del concepto de competencias socioemocionales, que son definidas como aquel conjunto de habilidades interpersonales y sociales que determinan la habilidad del individuo para responder ante las presiones del medio que le rodea. Como resultado de la investigación, Ruvalcaba et al. (2019) concluyen que un adecuado nivel de desarrollo de competencias socioemocionales, dotan a los adolescentes de la capacidad de enfrentar situaciones adversas por medio del cultivo de emociones positivas o resiliencia. En palabras de las mismas investigadoras (Norma Alicia Ruvalcaba Romero et al. 2019, 9):

De manera similar, los resultados del modelo de ecuaciones estructurales muestran que la adaptabilidad y la generación de un estado anímico positivo facilitan la competencia personal asociada con la resiliencia. Además, las emociones positivas mantuvieron también un papel importante en la predicción de la competencia social de resiliencia. Este resultado nos habla de la relevancia que parece tener la generación y experimentación de emociones positivas en los adolescentes, manteniendo un papel predictivo que supera el manejo de las emociones negativas, como enojo o estrés. Esto sugiere que, no es particularmente el manejo de situaciones adversas y emociones negativas lo que fomenta la resiliencia, sino la capacidad de experimentar emociones positivas disfrutando de las experiencias de manera cotidiana y, aun cuando se han experimentado eventos negativos.

Desde un punto de vista mucho más general, está la investigación de Bisquerra y Pérez (2007), quienes se centran en abordar una concepción mucho más elaborada de las competencias socioemocionales. En primer lugar, parten de la aclaración de la polisemia que tiene este concepto, razón por la cual identifican que existen múltiples perspectivas para abordar esta temática. Los autores (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda 2007, 63), definen las competencias a partir de múltiples estudios, como “la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia”. Las competencias socioemocionales son aquellas habilidades específicas que tienen varios ámbitos que permiten al individuo desarrollarse de manera óptima tanto a nivel individual como social y afrontar las problemáticas de la vida.

1.3 Categoría 3: Pensamiento crítico

Para introducir el concepto de pensamiento crítico, se partirá de la revisión sistémica de Uribe y Gutiérrez (2023) quienes ahondan sus diversas concepciones a partir del estudio de 60 documentos publicados en los últimos cinco años. Los autores mantienen durante la elaboración del artículo, la premisa de que el pensamiento crítico es un concepto polifacético que puede ser abordado desde múltiples aristas y perspectivas y campos que hacen demasiado complejo su concepción. A más de la polisemia del concepto, los autores han encontrado una problemática en tanto a la nominación del pensamiento crítico, puesto que los autores estudiados lo refieren como: habilidad, destreza, competencia, herramienta y varios términos más que en ocasiones es difícil interpretar si los están usando como sinonimia. A pesar de todo lo anteriormente mencionado, los autores reconocen que el pensamiento crítico es una tendencia en el ámbito educativo del Siglo XXI, debido a los múltiples beneficios que conlleva su aplicación, que va de la mano con algunos conceptos inmiscuidos entorno a las competencias socioemocionales. Dicho por Uribe y Gutiérrez (2023, 100):

Por todo lo anterior, formar el pensamiento crítico en la enseñanza primaria y secundaria es un imperativo educativo, en la medida que los procesos de enseñanza y aprendizaje actuales se gestan en relación con esa condición crítica del pensamiento que hace posible el desarrollo de la autonomía, aviva la sociabilidad y expande la construcción de conocimientos situados, concertados y fructíferos para el análisis y la resolución de problemas de la vida cotidiana. Las concepciones en torno al pensamiento crítico, en su carácter diverso y heterogéneo, deben ser la base para pensar currículos críticos en términos del territorio, la política, la sociedad, la ética y la estética, y hacer frente a los

avatares del mundo contemporáneo con mayor responsabilidad/interacción social, conocimientos y una educación de carácter integral.

En otro estudio mucho más profundo, las autoras Rodríguez, Hernández, López y Cadavid (2023); analizan y clasifican los fundamentos filosóficos de los modelos de pensamiento crítico. A pesar de que las autoras inician su artículo con la premisa de que el pensamiento crítico puede estar expresado en una variedad de definiciones, brindan un acercamiento más específico desde varios autores, aduciendo que el PC es el proceso de analizar y evaluar el pensamiento con vistas a mejorarlo, para esto es importante tener en cuenta tres elementos sustanciales: juicio, razón y evaluación. Ahora bien, luego de un análisis metateórico y análisis del material bibliográfico, las autoras identifican cuatro modelos para abordar el pensamiento crítico desde los diferentes autores y sus constructos: modelo lógico-racional, cognitivo-emotivo, cognitivo-cientificista y sociopragmático. En el modelo lógico-racional, el pensamiento crítico está fuertemente ligado al análisis lógico y las inferencias. Donde la crítica consiste en distinguir si las percepciones y juicios son reales o no; lo que implica una reflexión constante de la razón en sí misma para evitar confusiones. Adicionalmente, el pensamiento crítico está anclado con la duda y el análisis negativo de las propias creencias para favorecer la toma de decisiones. Finalmente, el pensador crítico debe ser autónomo y libre para reconocer los criterios de pensamiento y acción para interactuar con el mundo que le rodea y hacerse responsabilizar de sus acciones. Por otra parte, en el modelo cognitivo-emotivo, que surge a partir del Siglo XX, de la mano de autores como Dewey, que vincula el pensamiento crítico al desarrollo de habilidades de pensamiento de nivel superior y en las disposiciones para la resolución de problemas. Según este modelo, el pensador crítico debe emitir juicios de acuerdo a un patrón de racionalidad y basado en conocimientos. Así mismo, en este proceso, las emociones y sentimientos junto al rol del lenguaje son determinantes para una propuesta desde la racionalidad comunicativa, y, por ende, para la construcción de conocimientos. En pocas palabras, el pensamiento crítico abordado desde el modelo cognitivo-emocional, está enfocado en el sujeto y los procesos cognitivos que sustentan las razones para emitir juicios y evaluar alternativas para dar solución a problemas. Desde otra perspectiva, en el modelo cognitivo-cientificista, tiene como base la racionalidad analítica. En este modelo, los problemas, la capacidad racional y creativa para resolverlos, junto con habilidades de pensamiento científico, asumidos por la conciencia histórica para leer los problemas en contexto, son esenciales. A pesar de lo

anterior, el modelo se fundamenta en cinco habilidades específicas que pueden ser medidas: razonamiento verbal, formulación de hipótesis, análisis de argumentos, toma de decisiones y probabilidad, incertidumbre y resolución de problemas. Por último, está el modelo sociopragmático, que vincula los constituyentes de los anteriores modelos con el afán de la acción social para la transformación. Al ser aglutinante, este modelo consta de los siguientes elementos: procesos cognitivos, mente, lenguaje, emociones, conocimiento y acción; mismos que se interrelacionan al pensador crítico con el mundo social. La capacidad crítica en este modelo debe asumirse para todos los aspectos de la vida, con especial énfasis en el conocimiento y la cultura. En resumidas cuentas, para este modelo, el pensamiento crítico está entendido como la coherencia que se presenta en el pensar, decir, sentir y actuar del individuo y su influencia y transformación en la escala social. Luego de este análisis de los cuatro modelos, las autoras infieren constituyentes comunes para el pensamiento crítico, basados en los cuatro modelos expuestos con anterioridad: así, la racionalidad, el juicio, el pensamiento reflexivo, la argumentación y la libertad pasan a constituir un compendio de las implicaciones del pensamiento crítico. Para concluir, las autoras manifiestan que el pensamiento crítico no es un término que está de moda en los últimos años, sino que, como lo han demostrado a lo largo de su artículo, siempre ha estado vinculado a las cavilaciones del ser humano desde los inicios de la filosofía.

Desde otra perspectiva, un estudio que surge desde la pedagogía y la psicología cultural de la mano de María Carrasco Escobar (2016) realizado en ocho docentes latinoamericanos a los que se le aplicaron entrevistas, sugiere que el pensamiento crítico tiene tres tendencias en Latinoamérica: En primer lugar, está la línea constructivista, que sustenta al pensamiento crítico como habilidad cognitiva superior anclada al lenguaje, orientada a la búsqueda de resultados tangibles que pueden tener incidencia en el desempeño académico. En segundo lugar, está la línea epistemológica y teórica que considera al pensamiento crítico como un proceso integrador donde dialogan y se problematizan los conocimientos adquiridos en contextos educativos con las experiencias de vida personal de los estudiantes. Este enfoque está establecido desde una comprensión compleja y ecológica-cultural, que evidencia su relación con la pedagogía crítica. En tercer lugar, está la línea positivista cuantitativa, donde se considera al pensamiento crítico como una variable que puede ser medida en instrumentos específicos, basados en el pensamiento científico. Aquí, el pensamiento crítico es medido en tres variables:

conocimiento y comprensión, destrezas y actitudes. Estos criterios son los mismos con los que se establecen las políticas de calidad educativa en países latinoamericanos. Frente a este postulado, la autora reconoce que, por más que las tendencias educativas incluyen el pensamiento crítico dentro del aula, esto en realidad no se cumple ya que se identifican tres retos entorno a esta problemática: la planificación recae en manos de los docentes, quienes no tienen la formación profesional para llevar a cabo prácticas de pensamiento crítico, la preferencia de métodos de enseñanza tradicional como la memorización y que el pensamiento crítico debe insertarse en la práctica cultural del estudiante, atendiendo a sus diversidades. Luego de aplicar las entrevistas a ocho docentes latinoamericanos, la autora infiere que, a pesar del carácter polisémico del concepto de pensamiento crítico, los docentes lo relacionan con un énfasis cognitivo, racional y objetivado en el lenguaje. Así mismo, la manera en que los docentes vinculan el pensamiento crítico al aula, es a través de prácticas educativas culturales diseñadas mediante la problematización de situaciones cotidianas que permitan al estudiante reflexionar sobre ellas, con el fin último de comprender activamente el mundo que lo rodea. Por tanto, el pensamiento crítico debe ser construido desde un principio complejo, problematizador, transformados y flexibilizador del conocimiento.

Para profundizar en el tema, Jenny Osorio (2020) ofrece una investigación bibliográfica desde la psicología cognitiva, donde asegura que el pensamiento crítico debe anclarse a los postulados de la crítica social, para convertirlo en un aliado de la resistencia, el cambio y la transformación social. Para esto, la autora abarca dos perspectivas teóricas: desde la psicología cognitiva y desde la teoría y pedagogía crítica. Ahora bien, desde la psicología cognitiva, son pocos los autores que han definido el pensamiento crítico, no obstante, los cimientos en autores como Ennis, Mc. Peck, Paul y Siegel, aseguran que el pensamiento crítico está relacionado a la capacidad intelectual de saber pensar, actuar y decidir de manera objetiva lo que ha ocurrido con en el contexto en el que se presenta el problema o dificultad. A más de ello, también es importante incluir el plano emocional y actitudinal. Desde la perspectiva de la teoría y pedagogía crítica en cambio, autores como Marx, Giroux y Freire, identifican al pensamiento crítico como potenciador de la crítica social, resistencia y transformación social, esto con el afán de combatir y cambiar las interpretaciones de la realidad. Lo anterior está orientado en un entendimiento del contexto histórico, social y político para tomar acciones sobre aquello que transgrede la dignidad humana, tanto en el ámbito colectivo como en el individual. Como este estudio está enfocado en las repercusiones que estas dos perspectivas tienen, la autora concluye

su texto que la fundamentación en la perspectiva de la psicología cognitiva, ha hecho que se desarticule el potencial de transformación social del pensamiento crítico, haciendo que esto afecte directamente a los estudiantes de psicología.

Para tener una perspectiva más amplia sobre la conceptualización del pensamiento crítico, está el estudio de Vendrell I y Rodríguez (2020), quienes ofrecen una definición operativa y evaluable del pensamiento crítico desde una óptica competencial. Así, luego de un abordaje teórico por los autores más destacados que han intentado definir el pensamiento crítico, los autores elaboran una definición propia: “El Pensamiento Crítico (pc) es un proceso metacognitivo activo que a través de la estimulación y coalición de ciertas habilidades, disposiciones y conocimientos nos ayuda a elaborar un juicio premeditado e introspectivo que nos dirige hacia la acción o resolución del problema de manera eficaz y eficiente.” (Vendrell I Morancho y Rodríguez Mantilla 2020, 13). Lo anterior manifiesta que el pensamiento crítico es una habilidad aprendida y que, por tanto, requiere de instrucción y práctica para su desarrollo. Siguiendo esta línea, los autores afirman que el pensamiento crítico tiene tres dimensiones: habilidades (análisis, inferencia, evaluación y toma de decisiones), disposiciones (elemento afectivo central y actitudes intelectuales) y conocimientos (información general, conocimiento específico y experiencia). Todos los elementos anteriores permiten el desarrollo del pensamiento crítico. Para concluir, los autores (2020, 19) expresen en sus propias palabras que:

En relación con la educación superior, esta tiene el desafío y deber social de desarrollar el pc de su alumnado para que éste no solo evalúe y emita juicios sensatos sobre la abrumadora cantidad de información, sino que también sea capaz de actuar de forma activa y crítica para transformar un contexto caracterizado por trastornos sociales, volatilidad económica, competencia global y cambios acelerados. Ser un pensador crítico implica ser una persona proactiva tanto de pensamiento como de acción. Es decir, no solo conlleva esforzarse para tener una base de conocimiento sólida obtenida a través de la búsqueda y cuestionamiento de la información y a través de la cual poder llegar a entendimientos, conclusiones y decisiones eficientes, sino que, además, dicha unidad de poder crítico debe ser ejercido en sus experiencias en relación tanto con el conocimiento como con ellos mismos y su entorno.

En otro análisis que liga el pensamiento crítico con la metacognición, está el estudio de Ernesto Suárez y Leonardo González (2021), quienes manifiestan que existen dos enfoques generales del pensamiento crítico: uno tradicional y una segunda ola del pensamiento crítico (PC). Así, en la perspectiva tradicional el pensamiento crítico se considera una práctica dedicada a revisar y evaluar juicios y argumentos usados en la vida cotidiana. En este contexto, los autores señalan que una problemática en este enfoque es

dejar de lado la influencia positiva que podría tener el pensamiento creativo o los aspectos intuitivos de la cognición. Por otra parte, la segunda ola del pensamiento crítico, lo define como un proceso en el cual la creatividad, imaginación, y trabajo cooperativo son imperantes en la formación de juicios y argumentos. Así mismo, el PC, estaría relacionado con la metacognición, refiriéndose a esta como el conocimiento y la regulación de la propia cognición: lo que permitiría la toma de decisiones con libertad. Ambas perspectivas tienen sesgos, de acuerdo a los autores, mientras que la perspectiva tradicional tiene una visión puramente racionalista que la limita, la perspectiva de la segunda ola, en cambio adhiere problemas de vaguedad en su definición.

Ahora bien, para Néstor Caro (2021), elabora un artículo sobre sistemas de actividades para el desarrollo del pensamiento crítico. Para esto, el investigador realiza un estudio correlacional descriptivo, en el que a través de un pre experimento, mide las habilidades en torno al pensamiento crítico en 20 estudiantes de educación secundaria del Perú. Las dimensiones que el investigador observó a través de una prueba, fueron: análisis de información, inferencias, alternativas de solución y argumentación. En este sentido, los primeros resultados, arrojaron que gran parte del estudiantado poseía bajos niveles de capacidad crítica. Posteriormente, se crearon 6 rutinas de actividades diseñadas para desarrollar el pensamiento crítico, de manera paulatina, en la asignatura de Historia, Geografía y Economía. Las rutinas estaban diseñadas para ser aplicadas en secuencia debido a su dificultad y fueron observadas durante cuatro meses. Como resultado de esta investigación, Caro (2021), concluye que el 50% de los estudiantes mostró una mejoría en torno a las dimensiones medidas inicialmente, luego de aplicar las rutinas de pensamiento crítico. Por tanto, el pensamiento crítico, estimula la motivación por el aprendizaje, y la flexibilidad e independencia durante la adquisición de un nuevo conocimiento.

Con el afán acercar más la perspectiva del pensamiento crítico hacia el arte, se aborda también el artículo de Cristian Silva (2019), quien, por medio de una investigación documental, expone que la relación entre el PC y el pensamiento creativo es interdependiente, además de que en su complementariedad deviene el pensamiento complejo. Lo anterior evidencia que el arte es una alternativa idónea para el pensamiento crítico. A su vez, la relación entre el pensamiento complejo y el arte, crea una perspectiva de meta competencia.

Por otra parte, Sandra Puerta y Verónica Suárez (2022) demuestran cómo el aprendizaje autorregulado tiene relación con el pensamiento crítico en la educación

artística. Para esto, las autoras inician con la definición del aprendizaje autorregulado, que es un proceso que integra pensamientos, emociones y acciones que conllevan al logro de metas. La autorregulación es una herramienta importante para el éxito escolar ya que ayudan al estudiante a afrontar las dificultades que se le presentan. En tanto al pensamiento crítico, las autoras, sin mayor detalle, lo definen como un pensar claro y racional que permite a toda persona realizar juicios confiables sobre la credibilidad de una afirmación o la conveniencia de una determinada acción. Ahora bien, tras aplicar un estudio cuantitativo en 27 estudiantes de secundaria y un estudio cualitativo en 5 docentes de educación artística, las autoras concluyen que para que el estudiante pueda llegar a mejorar en el ámbito académico, deben usarse estrategias didácticas que incluyan pensamiento crítico y autorregulación. Desde la óptica docente, en cambio, los docentes admiten que, identificar las características, gustos y potencialidades de cada grupo de estudiantes, las clases se vuelven más motivadoras y enriquecedoras, permitiendo que los estudiantes generen sus propios aprendizajes desde sus propios intereses.

1.4 Triangulación de resultados

Luego de sintetizar los resultados obtenidos se puede decir que la educación tiene una relación directa con el desarrollo de competencias socioemocionales y pensamiento crítico ya permite su desarrollo de diversas maneras; así lo muestra la Tabla 7, que contiene la triangulación de los resultados entre las categorías trabajadas:

Tabla 7
Triangulación de resultados

Categorías	Acercamiento a una definición	Relación con la Educación Artística	Relación con las Competencias Socioemocionales	Relación con el Pensamiento Crítico
Educación Artística	Proceso de enseñanza y aprendizaje que involucra la creación, apreciación y crítica de las artes.	aplica No	Fortalece la autoconciencia, la empatía y la regulación emocional. Promueve la toma de decisiones responsables y la resolución de conflictos. Desarrolla la capacidad de expresar emociones y sentimientos de manera creativa.	Fomenta el análisis crítico de la información y las ideas. Desarrolla habilidades de evaluación y argumentación. Promueve la resolución de problemas y la toma de decisiones informadas.
Competencias Socioemocionales	Habilidades que permiten a las personas comprender,	La educación artística proporciona un espacio seguro	No aplica	El pensamiento crítico es fundamental para la evaluación de las

	gestionar y expresar sus emociones, construir relaciones sanas y tomar decisiones responsables.	para la exploración y expresión de emociones. Fomenta la empatía y la comprensión de las perspectivas de los demás. Desarrolla habilidades de comunicación y colaboración.		emociones y los comportamientos propios y de los demás. Permite a los estudiantes tomar decisiones responsables y éticas en situaciones complejas. Fomenta la autoconciencia y la comprensión de los propios sesgos y prejuicios.
Pensamiento Crítico	Capacidad de analizar información, evaluar argumentos y formar juicios independientes.	La educación artística fomenta el pensamiento crítico a través del análisis de obras de arte, la exploración de diferentes perspectivas y la evaluación de ideas. Desarrolla habilidades de argumentación y debate. Promueve la resolución creativa de problemas.	Las competencias socioemocionales permiten a los estudiantes abordar el pensamiento crítico con una mente abierta y receptiva. Fomentan la empatía y la consideración de diferentes perspectivas. Desarrollan la capacidad de expresar ideas y argumentos de manera clara y concisa.	No aplica

Fuente y elaboración propias

Como se evidencia en la Tabla 7, las categorías de estudio de la investigación: educación artística, competencias socioemocionales y pensamiento crítico se interrelacionan, de tal manera que se puede inferir que juntas tienen el potencial para ser una estrategia para desarrollarse mutuamente. La Figura 2 resume de manera visual esta interrelación.

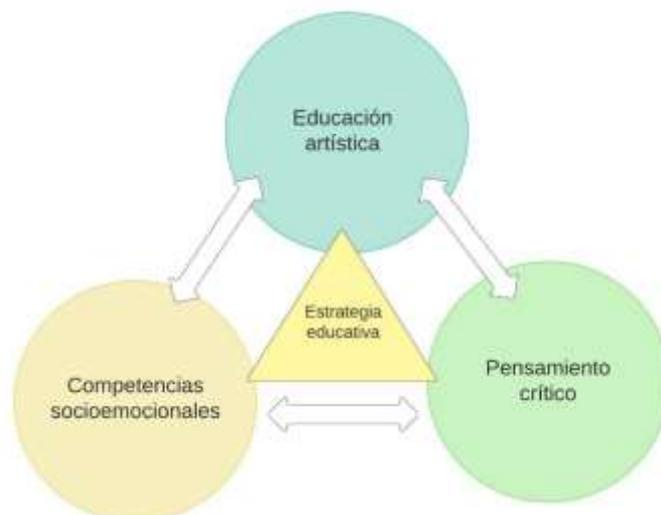


Figura 2. Triangulación de categorías: Educación Artística, Competencias Socioemocionales y Pensamiento Crítico.

Fuente y elaboración propias

2. Discusión

En este apartado se elaborará un diálogo entre los autores tomados en cuenta en la revisión sistemática de la literatura, cuyas ideas fundamentales fueron destacadas en el ámbito de los resultados; sumadas a las perspectivas de María Acaso en sus dos obras que han sido consideradas como pilares para este trabajo investigativo: *La educación artística no son manualidades: Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual* (2009) y *Art Thinking: Cómo el arte puede transformar la educación*. (2017); y la interpretación de quien escribe este texto, por este motivo, la redacción a partir de este apartado dejará de ser en tercera persona y pasará a primera persona.

2.1 Sobre la educación artística

María Acaso, doctora en educación artística, profesora universitaria, artista y productora cultural, inicia sus dos libros con la explicación de la importancia del arte en la educación -y viceversa-. Para esto, la autora nos relata el mundo cambiante que habitamos en la actualidad: una realidad donde prima el hiperdesarrollo del lenguaje visual,² atravesado completamente por lo que Joan Fontcuberta denominaría la segunda

² María Acaso toma el término *hiper*, del filósofo y sociólogo francés, Gilles Lipovetsky; para referirse a la sociedad de consumo, que, por medio de una nueva fase del capitalismo ha evolucionado en una sociedad de hiperconsumo. En este sentido, Acaso sostiene que el papel del lenguaje visual, en esta nueva comunidad del hiperconsumo, es vital para comercializar nuevos productos y experiencias a partir de la publicidad y consecuentemente la incesante creación de imágenes a las que estamos expuestos en la actualidad; de allí el termino hiperdesarrollo del lenguaje visual.

revolución digital,³ es decir: la llegada y masificación del uso de la Internet, las redes sociales y la telefonía móvil, que ha tenido repercusión en la manera que vemos el mundo que nos rodea a través de imágenes. A todo este influjo incesante de visualizaciones a las que estamos expuestos a diario por cualquier medio digital, Fontcuberta lo refiere como la furia de las imágenes.

Ahora bien, dentro del contexto del hiperdesarrollo del lenguaje visual y la segunda revolución digital, Acaso encuentra una problemática evidente: hemos caído en una trampa visual donde las imágenes nos traspasan, pues configuran nuestro deseo, regulan nuestras emociones, afectan nuestros estados de ánimo, crean nuestra personalidad y modifican la realidad que habitamos. En palabras de la misma autora (2017, 52): “Las imágenes son símbolos que nos performan, que producen cambios en nuestra manera de entender la vida y vivirla”. En pocas palabras, las imágenes tienen el poder de transformar la realidad o lo que, dicho por Jean Baudrillard pasaría a denominarse como hiperrealidad.⁴

Ante una evidente realidad -o hiperrealidad- en la que habita el Homo Photographicus, que ha cambiado de manera rotunda la forma en la que, como seres humanos nos relacionamos con nosotros mismos, la sociedad y el mundo circundante, en función de los miles de imágenes -hiperdesarrollo del lenguaje visual- a las que estamos diariamente expuestos, introducimos el rol fundamental que tiene la educación artística en este tiempo. Para María Acaso, “la capacidad para absorber e interpretar la información visual, no es innata en el ser humano, sino que es una habilidad que hay que aprender a desarrollar” (2009, 35). Y es en este punto de inflexión donde la educación artística tiene muchísimo que ver, no como una forma de aprender a interpretar imágenes para consolidarlas, sino como una manera revolucionaria y desalienada de desconsolidar esta furia de las imágenes o hiperrealidad que configura nuestros mundos.

La educación artística, entendida de manera formal como aquella educación dedicada y especializada en cualquiera de las manifestaciones del arte, ha sido socialmente estigmatizada. Para esto, no solo Acaso en sus obras *La educación artística*

³ Joan Fontcuberta es un artista, docente, crítico y fotógrafo español, en quien María Acaso sustenta el concepto de segunda revolución digital y furia de las imágenes. Para este autor, existe un nuevo orden visual marcado por tres factores: la inmaterialidad y transmitibilidad de las imágenes, su poder de profusión y disponibilidad y su aporte decisivo en el saber y la comunicación. Ante este hecho, de producir y consumir imágenes a la vez, Fontcuberta crea el término Homo photographicus, para referir a un ser humano mediado por el hiperdesarrollo del lenguaje visual.

⁴ La hiperrealidad es un concepto tomado de Jean Baudrillard, que hace referencia al conjunto de representaciones visuales que nos rodean y que constituyen una segunda realidad aún más potente que la realidad misma. Este concepto también aparece en la obra de María Acaso.

no son manualidades o *Art thinking*, sino también varios autores seleccionados en la revisión sistemática de la literatura como Garzón (2008), Rodríguez et al. (2015), Ramos (2022), Oliva (2015), Navarrete et al. (2020), Delgado et al. (2020), Gómez et al. (2014), y Martínez (2008); señalan que esta asignatura en cuestión goza de una mala reputación: y es que su práctica está anclada a la realización de manualidades o actividades psicomotrices de orden inferior, por este motivo, los estudiantes no sienten que sea una asignatura importante o que aporte significativamente algo en su vida estudiantil.

De hecho, esta es la misma razón que me motivó a realizar esta investigación. Como docente oficial y especialista del área de educación cultural y artística (ECA) -me considero especialista ya que tengo un título de tercer nivel en artes plásticas-, he podido notar en el ámbito educativo, cómo esta asignatura es menospreciada. Así, en el ámbito profesional, los docentes de otras áreas del conocimiento, suelen referirse a mi persona como “la profe de manualidades” o incluso, en ocasiones -docentes tutores- me han solicitado asignar mis horas pedagógicas de clase para elaborar con los estudiantes detalles -manualidades- en ocasiones especiales como día de la madre, día de la madre o navidad. En cambio, por parte de los estudiantes, han sido reiteradas las ocasiones en las que he escuchado a los estudiantes decir frases como “Eca nomás es” o “Esa materia es bien fácil, no se hace nada, parece hora libre”. Debo reconocer con bastante indignación, dolor, desagrado y angustia que, todo lo anteriormente mencionado han afectado y desmotivado mi ímpetu por compartir mis conocimientos en cuanto arte, con mis estudiantes y compañeros docentes. No obstante, al considerar de mucha importancia la asignatura que imparto y los conocimientos artísticos que quiero seguir compartiendo con mis estudiantes, he planteado esta investigación con el objeto de desmitificar esos prejuicios con los que cuenta la educación artística.

La literatura revisada por medio del protocolo PRISMA, es contundente en cuanto al estigma y problemáticas de las que goza la educación artística. Así, Navarrete et al. (2020) mencionan que los estudiantes de secundaria, de manera general consideran que la educación artística no requiere de capacidades intelectuales superiores, ya que la asignatura en sí es fácil y no requiere ser estudiada como las matemáticas. Por otra parte, autores como Gómez y Vaquero (2014) y Abara (2017) sostienen que la asignatura goza de un anacronismo, puesto que la gran mayoría de profesores, centran sus clases en arte del pasado, considerando solamente obras artísticas de autores canonizados que ya están muertos; lo que genera un desinterés y desvinculación por parte de los estudiantes, ya que

los temas no conectan con sus intereses actuales. A su vez, Garzón (2008) afirma que la educación artística no es considerada como una ciencia dura, por lo que no tiene relevancia al ser considerada como un mero oficio que generalmente está asociado a criterios de belleza. Desde otra reflexión, Jesús Oliva (2015) comenta que la asignatura en cuestión, a más de estar desvinculada del contexto social actual, está recluida a los espacios escolares y supeditada a las demás asignaturas. La misma María Acaso (2009, 90) menciona que: “Debido a que no se consideraba la educación artística un área de estudio vinculada con lo intelectual, sino completamente ligada a lo manual, el término manualidades es lo que mejor define las características de las propuestas pre”.

Como se puede evidenciar, el estigma o prejuicio con que cuenta la educación artística no es solamente una percepción propia, sino que es incluso una problemática ampliamente abordada y documentada. Ante esta situación, los mismos autores han realizado propuestas para brindar solución o alternativas que permitan desmitificar la educación artística relegada a las manualidades. De esta forma, tenemos las obras de Silvana Mejía Echeverri (2009) y Silvia Martínez Cano (2018) quienes apuestan por una actualización de la asignatura a través de la implementación de la cultura y las narrativas visuales; esto con el afán de crear nuevas formas de ver la realidad que nos rodea y transformar los estereotipos que comandan nuestra forma de habitar el mundo. Para Gómez y Vaquero (2014), Abara (2017) y Vaquero (2021) es importante también emancipar al público espectador por medio de una alfabetización del lenguaje visual, para que las personas tengan capacidad de generar significados propios, críticos y reflexivos entorno lo que las imágenes imponen o sobre lo que quieren influir. Como propuesta alternativa, Rodríguez et al. (2015) hablan sobre cómo la construcción de una mirada crítica en el espectador, puede transformar no sólo su mundo individual sino también tener repercusiones a nivel social. Oliva (2015) incluso nos menciona que la educación artística a más del placer estético, la ampliación de la experiencia propia, el desarrollo integral y holístico, también puede potenciar no sólo la transformación social sino también política.

Ante los múltiples aportes y soluciones que brindan los autores, María Acaso mantiene un punto de vista flexible, donde la problemática no es que el arte en la educación esté ligado a las manualidades, sino que niegue el contundente esfuerzo intelectual que se genera a partir de las prácticas artísticas. Al respecto, Acaso (2017, 69) menciona:

Este cambio de paradigma que se produce en el mundo del arte es uno de los cambios que debemos desplazar hasta la educación: la demanda de que la producción de conocimiento, y no la técnica, es el elemento central que hay que abordar. Ambos son igual de importantes; de la misma manera que el conocimiento no puede representarse sin una técnica concreta que lo visualice, esta no debería materializarse sin un concepto que la estructure y dé forma.

La cita anterior muestra que el objetivo primordial de acaso, es ligar la educación artística a prácticas de producción de conocimiento, donde la técnica puede ser tan importante como el proceso intelectual, pero nunca sin él. Frente a esta cuestión, autoras como Nora Ramos (2022) y Silvia Martínez (2018) proponen -basadas en la obra de María Acaso- prácticas puntuales que concatenen la producción manual e intelectual en la educación artística: el Art Thinking, que definido en palabras de María Acaso (2017, 170):

El Art Thinking es una metodología de creación de conocimiento basada en estrategias artísticas y visuales. Este giro consiste en llevar a lo educativo lo que está ocurriendo en la realidad social, donde el lenguaje audiovisual es el principal lenguaje de creación de saberes. Desplazando, que no eliminando, los lenguajes que tradicionalmente se han empleado en los contextos educativos -el lenguaje oral a partir de la lección magistral y el lenguaje escrito a partir del libro-, el Arte Thinking reconoce como necesario recuperar lo que hemos llamado la voz visual, posicionando el lenguaje audiovisual y el arte contemporáneo como dos maneras de formalizar las experiencias de enseñar y aprender, como el sistema para implementar un taller, desarrollar una visita guiada, abordar una conferencia, poner en escena un curso.

La propuesta Ramos y Martínez, profundizadas en María Acaso, entorno al Art Thinking como metodología de trabajo para la educación en arte, coincide también con la propuesta de Totricagüena y Riaño (2018) quienes hablan de una educación “para el arte” entendida como una metodología centrada en el aprendizaje a través del arte, en cualquiera de las ramas del conocimiento.

A modo de corolario de esta sección, podemos decir que, a pesar de que la educación artística adolece de una reputación que le resta importancia y la liga al mundo de las manualidades, existen múltiples autores que han evidenciado esta problemática, razón por la cual se puede notar un creciente afán por demostrar o crear alternativas para enfatizar la importancia del arte en una cultura inminentemente visual.

2.2 Sobre las competencias emocionales

Varios autores de la revisión sistemática de la literatura, destacan los beneficios de la educación artística en el ámbito emocional. Así, encontramos los trabajos de Fabiola

Hinostroza (2018), quien señala que la educación artística ayuda a los estudiantes a desarrollar su parte afectiva, en palabras de la misma autora: “el arte fomenta el desbloqueo del proceso creativo y contribuye al proceso del equilibrio intelectual y emocional de las personas, estimulando para que encuentren un mayor sentido a sus emociones y a acciones” (Hinostroza Gálvez 2018, 220). Al mismo tiempo, Díaz y Verdecía (2022, 9) sostienen que la educación artística permite al estudiante el desarrollo de su individualidad, dotándole de herramientas que, para explotar su potencial, o como las autoras mencionan:

Por lo tanto, la educación artística, reproduce los parámetros artísticos de su época al difundirlos entre los estudiantes. Sin embargo, su objetivo no debe ser la copia o imitación, sino el desarrollo de la individualidad de cada estudiante y para ello la educación tiene que dar las herramientas necesarias para que el sujeto actúe con ellas y pueda explotar su potencial.

Para continuar con los beneficios de la educación artística, tenemos a su vez la obra de Jesús Oliva Abarca, quien delega múltiples funcionalidades positivas al arte, de las cuales destaca el ámbito comunicativo y comunitario, o como él mismo diría (2015, 7)

Como sea, la utilización que usualmente se le da al arte revela al mismo tiempo sus diferentes funciones, de entre las cuales se destacan las de procurar placer estético, ampliar la experiencia cotidiana, deshabituarse la percepción, propulsar el cambio social y político, propiciar la comunicación, preservar la historia y solidificar los lazos comunitarios.

A la hora de contar los aspectos positivos de la educación artística, son innumerables los beneficios que se señalan como hemos visto con anterioridad. Por esta razón, se infiere que existe una relación directa entre el desarrollo de las competencias socioemocionales y la educación artística.

La revisión de la literatura a través de autores como Aranda y Luque (2024), Lozano et al. (2022), Bajardi (2016), Ruvalcaba et al. (2017), Ruvalcaba et al. (2019) y Bisquerra (2007), sugieren que no existe una definición concreta de lo que son las competencias socioemocionales (CSE), puesto que cada autor las define desde una perspectiva diferente. La diversidad de abordajes teóricos que muestran los autores, nos lleva a considerar las CSE, como un concepto polisémico, a tal punto, de que existen cinco modelos internacionales distintos para definir las y constituir sus múltiples elementos.

Con el afán de concretar cómo la educación artística beneficia las CSE, tomaremos en cuenta la definición más general según la Unesco, proporcionada Meyer y Luque (2024, 211): “La Unesco (2021) define las HSE como conocimientos, destrezas y actitudes que permiten a las personas relacionarse consigo mismas y con otros de manera saludable, en un mundo socialmente interconectado, como sujetos autónomos, responsables y motivados.”

Desde esta perspectiva, hemos visto ya cómo múltiples autores han señalado cómo la educación artística contribuye al equilibrio emocional de las personas (Hinojosa 2018), además de permitir el desarrollo del potencial individual y creativo (Díaz et al. 2022), a más de ayudar incluso a hacer más sólidos los lazos con la comunidad (Oliva 2015). Entre otros autores también tenemos a Aranda y Luque (2024, 215) quienes mencionan que “En síntesis, según las percepciones de los expertos, las HSE más relevantes son la comunicación —destacándose dentro de ella la escucha activa y comprensiva—, la empatía, la autorregulación emocional, el autoconocimiento y la habilidad de colaboración.”

Por otra parte, Lozano et al. (2022) relatan que el desarrollo de competencias socioemocionales beneficia el clima en el aula y sobre todo la relación entre docente-estudiante, que es vital para un correcto desarrollo de todos los miembros de la comunidad educativa. Siguiendo esta línea, Ruvalcaba et al. (2017) y (2019) evidencian cómo una las CSE en adolescentes se convierte en un predictor de resiliencia, conductas prosociales y buen clima en el aula.

Se puede evidenciar que, a pesar del carácter polisémico de las CSE, los aspectos benéficos que poseen son inminentes al usarlo en el ámbito educativo. Ahora bien, la autora Alice Bajardi (2016) profundiza sus beneficios en el campo educativo que nos compete: el arte. Según esta autora, adherir las CSE permiten tener una educación de tipo holístico, que permite a los estudiantes enfrentar los retos de la vida y mejorar su bienestar individual y social. Al respecto, Bajardi (2016, 69) nos aclara:

Creemos que educar artísticamente es más que formar con el fin de expresar emociones a través de la plástica, es también situar, controlar, medir y asignar la educación artística como un espacio de aprendizaje de las competencias emocionales, usándolas como herramientas sociales que permitan por un lado relacionarse con el mundo y por otro significarlo, lograr que con estas herramientas el individuo constituya su autonomía psicológica, emocional y social, contribuyendo para que un adolescente se transforme en un adulto y tenga las herramientas para construir su propio ser.

A todo esto, María Acaso (2017) por el contrario, nos habla de cómo la educación por medio del Art Thinking, tiene que trascender la aburrida clase magistral donde el docente controla todo por medio de su voz. Para esto la autora propone una educación que provoque emoción y que permita al estudiante apoderarse de los temas que están en estudio, porque según el dicho popular dicta: sólo se aprende lo que se ama, lo que involucra directamente la parte de los afectos y emociones. Para esto, Acaso propone ligar las prácticas educativas artísticas al placer, siempre y cuando sea un placer que ponga en tela de juicio lo que se está contemplando. Dicho por la misma autora: Acaso (2017, 125):

Cuando la adquisición de conocimiento se vincula con el placer, el esfuerzo doloroso se transforma en esfuerzo placentero, y resulta que este último es intrínseco en vez de extrínseco. El esfuerzo placentero nos lo pedimos a nosotros mismos, no lo desarrollamos para contentar a los demás, de tal manera que se convierte en un proceso natural, auto direccionado, lo desarrollamos de manera orgánica e implica perseverancia, tesón y disciplina.

Se puede evidenciar con notoriedad que Acaso no deja desapercibido el campo de lo emocional. Al referirse al placer, la autora toca directamente las competencias socioemocionales puesto que es una práctica que implica un proceso intrínseco del individuo que necesita de perseverancia, tesón y disciplina, componentes de las CSE. Y para aditar este placer por el conocimiento y la educación Acaso (2017, 126) también advierte:

Desde nuestro punto de vista, el camino más rápido para integrar el placer en la educación es a través de las artes. Estas, desde su estructura fundacional, han estado vinculadas al placer por su búsqueda de la belleza, lo que en el mundo del arte experto se denomina la experiencia estética, un tipo específico de categoría experimental cuyos presupuestos se han renovado gracias al trabajo de Arthur C. Danto y Juliane Rebentisch. Ambos incorporan la producción de significado, la lectura simbólica de las artes, como parte fundamental de dicha experiencia.

Lo anterior coincide con lo que ya habían mencionado autores como Ramos (2022), Oliva (2015) y Abara (2017), con respecto al goce artístico y los múltiples beneficios individuales para el ser humano.

Como consecuencia de todo lo anterior, podemos decir que la educación artística tiene implícito el desarrollo de competencias socioemocionales y que, a su vez, la combinación de ambos elementos es muy beneficiosa para la mejora de las habilidades o destrezas en campo afectivo y emocional del ser humano -tanto en ámbitos individuales, comunitarios y sociales-. Por medio de la literatura se puede corroborar que las CSE le

permiten al ser humano desempeñar relaciones armónicas consigo mismo, con los demás y de esta manera procurar un bienestar personal y colectivo.

2.3 Sobre el pensamiento crítico

Siguiendo la línea del Art Thinking, María Acaso no solamente nos habla de cómo revolucionar las prácticas artísticas por medio de la incorporación del placer por el aprendizaje en el aula. Sino que también nos habla de la importancia y vitalidad de que cualquier práctica basada en Art Thinking, debe ser inminentemente crítica y cuestionadora, Acaso (2017, 73) lo expone así:

El Art Thinking nos lleva a vernos afectados, a emprender actividades educativas que vayan mucho más allá de las destrezas manuales; somos los responsables de crear el clima para que la comunidad de aprendizaje quiera cuestionar la verdad. Esta característica implícita en las artes visuales contemporáneas de reflexividad de primer y segundo orden (Mörsh, 2015:11), siendo esta segunda reflexividad la que cuestiona las bases de sus propias preguntas, tenemos que importarla a la educación, y demandar a los educadores un posicionamiento claro y visible, una fuerza antidisciplinaria y el desarrollo de dinámicas que desestabilicen el statu quo de los poderes que nos rodean.

En este punto, damos la bienvenida a otro de los grandes conceptos que forman parte de esta investigación: el pensamiento crítico (PC). Podríamos decir que definir al pensamiento crítico es sencillo, puesto que podríamos inferir las dos palabras que lo componen y hacernos una idea generalizada de lo que implica dicho concepto. Sin embargo, la literatura examinada nos dice lo contrario: Uribe y Gutiérrez (2023), Rodríguez et al. (2023), María Escobar (2024), Jenny Osorio (2020), Vendrell y Rodríguez (2020), Suárez y González (2021), Puerta y Suárez (2022) y Néstor Caro (2021), mencionan con rotunda contundencia que definir al pensamiento crítico es una tarea que ronda la imposibilidad y resulta vana, puesto que el concepto es abordado desde múltiples ramas del conocimiento como la psicología, filosofía, historia, sociología, pedagogía, etc. A más de ello, en cada abordaje existe discordancia entre lo que los autores mencionan, por tanto, el pensamiento crítico es un concepto que al igual que las competencias socioemocionales, recae en la polisemia y debe ser entendida desde la pluralidad y multiplicidad de definiciones, concepciones y modelos, puesto que la única certeza que se tiene con respecto al pensamiento crítico, es que no hay un consenso en lo que este es o implica certeramente.

Ante esta avalancha de posibilidades, para referir el pensamiento crítico en este trabajo, diremos tomaremos una de las múltiples definiciones que propone Rodríguez et al. (2023), al mencionar que el PC es un proceso de análisis, síntesis y evaluación para mejorar el mismo pensamiento a través de tres elementos: el juicio, la razón y la evaluación y de esta forma definir si su realidad circundante es verdadera o falsa. En cuanto a los componentes que constituyen el PC, también existen múltiples abordajes, no obstante, tomaremos también la propuesta de Rodríguez et al. (2023) quien, tras hacer un análisis de los diferentes modelos, concluye que el pensamiento crítico está constituido por cinco elementos: Juicio, racionalidad, argumentación, libertad y pensamiento reflexivo. Estos elementos permiten al individuo determinar problemáticas existentes, reflexionar entorno a ellas y tomar decisiones cuyo propósito es procurar su bienestar. Uribe y Gutiérrez (2023, 97). A propósito de esto mencionan:

Se describe una tensión en la noción de pensamiento crítico, en la medida que se busca que el estudiante “piense por sí mismo”: el pensamiento crítico en relación con la autonomía y el punto de vista propio (Fernández y Feliu, 2020); no obstante, una de las constantes en la comprensión del pensamiento crítico es que este se forma y se transforma en términos de la interacción y la comunicación grupal (Ortega y Gil, 2020; Haryani et al., 2021). Una idea fundamental tiene que ver con las características de los sujetos y sus implicaciones en torno a las habilidades de pensamiento crítico; esto es, el pensamiento crítico es una condición *sui generis* en relación con cada persona, por lo cual es complejo considerarla como un estándar o una habilidad que se forma, se desarrolla y se evalúa con rúbricas inamovibles y estrategias lineales (Haryani et al., 2021). En este punto se reitera la trascendencia del pensamiento crítico en lo relativo a la interacción; empero, se plantea una idea adicional que debe puntualizarse: la enseñanza y el aprendizaje del pensamiento crítico transforman las formas de enseñanza en la escuela y las relaciones que se construyen entre docentes, estudiantes y saberes (Changwong et al., 2018). Por tanto, su importancia va más allá de lo académico y trasciende lo ético, lo político y lo estético (Pérez et al., 2020).

De lo anterior, podemos inferir que el pensamiento crítico está anclado también al concepto de las competencias socioemocionales, ya que permite al individuo tener una mayor capacidad para abordar los problemas de la vida y resolverlos, procurando así un bienestar para sí mismo. Ahora bien, podemos notar que el pensamiento crítico es una habilidad que permite al ser humano evaluar su realidad y tomar decisiones respecto a ella. En este punto es menester recalcar la propuesta de María Acaso, entorno a la criticidad con la que debemos observar la hiperrealidad en la que habitamos.

Dentro del hiperdesarrollo del lenguaje visual y la hiperrealidad en la que actualmente vivimos, María Acaso (2017) también nos habla de los macrorrelatos, que son estructuras de poder dentro del lenguaje visual, que configuran el imaginario

colectivo e impone maneras concretas de abordar la vida, a través del hiperconsumo. Es en este contexto donde la autora propone que debe accionar la educación artística, mediante una alfabetización visual que permita al estudiante, en primer lugar, crear conciencia de la existencia de los macrorrelatos que, sin saberlo, configuran su vida. En segundo lugar, pensar críticamente para combatir estos macrorrelatos por medio de construcciones o narrativas propias que aniquilen las intenciones de manipulación de los macrorrelatos. Expresados en palabras de la autora (2017, 51):

En oposición a los macrorrelatos, tenemos los contrarrelatos o microrrelatos, construcciones visuales que operan para desarticular los mensajes emitidos desde las estructuras de poder hegemónicas. Esos microrrelatos son los responsables de romper el statu quo, de que se pongan encima de la mesa los temas que cuestionan ese discurso hegemónico; por ejemplo, cuando Stanley Kubrick consigue que el espectador reflexione sobre los usos paradójicos de la violencia de Estado en su película *La naranja mecánica* a través del personaje del ministro de Interior.

Se puede notar una evidente relación entre el esfuerzo que debemos ahondar en la actualidad para descifrar si las innumerables imágenes que a diario traspasan nuestra retina, son reales o ficticias y es en este punto donde entra en función el pensamiento crítico.

A pesar de que no se ha podido concretar una definición fija o siquiera un acercamiento al concepto de pensamiento crítico, queda evidenciada su importancia dentro del ámbito de la educación artística como habilidad esencial para discernir si las imágenes o información que circulan a diario por las redes sociales y múltiples medios de comunicación a los que estamos expuestos, son reales o ficticios. De la misma forma, en un mundo donde prima el hiperconsumo y abunda la publicidad con el objetivo de persuadirnos a seguir consumiendo, es importante tener un arma de defensa que nos permita evaluar lo que el sistema económico quiere de nosotros como individuos. Aquí radica la relación directa entre la educación artística y el pensamiento crítico.

2.4 En consenso

Durante el desarrollo de este capítulo se ha podido notar la relación directa que existe entre la educación artística, las competencias socioemocionales y el pensamiento crítico. Podríamos incluso decir que juntas, forman una tríada capaz de generar cambios significativos en la educación. Desde mi percepción, autoras como María Acaso y Clara Megías, denominan a esta tríada como *Art Thinking*, que, en sus propias palabras, “es

una metodología para expandir los límites de cualquier forma de conocimiento” (2017), donde a través del arte se procura generar nuevas maneras de conocer. Al respecto, Acaso (2017, 168) menciona:

El Art Thinking pretende que el mundo sea un lugar más simétrico, en el que las metodologías de creación de conocimiento que las artes activan aumenten la libertad de pensamiento y la autoestima de los ciudadanos y ciudadanas. Desea activar conciencias y subrayar la condición política de la educación para potenciar la generación de conocimiento propio en vez de la deglución de conocimiento importado.

De la mano del Art thinking, está otra propuesta encabezada también por Acaso, que es la rEDUvolution, que, si bien es cierto, es un libro de texto encaminado a la mejora y actualización de las prácticas docentes, se la puede considerar también como una estrategia para incorporar la educación artística, las competencias socioemocionales y el pensamiento crítico en el diario vivir de estudiantes y profesores dentro del aula. En palabras de la autora Acaso (2017):

El término rEDUvolution condensa mediante la hibridación de los términos revolución y educación la necesidad de ejecutar un cambio real en los lugares destinados a que la educación suceda. La meta que persigo es la de desplazar el (des)aprendizaje hasta el (a)prendizaje y crear alternativas a los modelos hegemónicos de ejercicio de la pedagogía, mediante la construcción de dinámicas que operen como microrrevoluciones y que socaven el sistema a través de la configuración de ciudadanas y ciudadanos que generen su propio cuerpo de conocimientos. Persigo recuperar la pasión por el conocimiento, la efervescencia intelectual, porque no existe un ser humano que no quiera aprender y experimentar un enorme dolor al comprobar como las instituciones destruyen dicha pasión, dicha efervescencia, día a día.

Como se puede notar en la cita anterior, la rEDUvolution es una práctica que está vinculada a las competencias socioemocionales y pensamiento crítico y cuya meta es la formación de una ciudadanía que se apasione y sea crítica con su propia creación de conocimiento.

Tanto el Art thinking como la rEDUvolution, se plantean como estrategias que permiten a través de prácticas pedagógicas que, mediadas por el arte, generen nuevas formas de adquirir conocimientos y, sobre todo, que involucren los factores fundamentales de una educación verdadera como lo son las emociones y el criticismo.

Verbigracia de estas estrategias para mejorar la educación a través del arte, tenemos proyectos como Planea, Copylove y Lóva, sitiadas en España y citadas en los libros de Acaso y Megías, donde el arte, las emociones y el pensamiento crítico se convierten en el motor fundamental del cambio y la mejora de las prácticas educativas.

Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

Para responder a la pregunta central de la investigación: ¿Cómo puede la integración de la educación cultural y artística en el currículo nacional contribuir al desarrollo de las competencias socioemocionales y pensamiento crítico en los estudiantes? se puede mencionar que, tras la revisión de la literatura, su posterior análisis de resultados y discusión; la educación artística permite, en el ámbito de las competencias socioemocionales, desarrollar empatía, autoconocimiento y trabajo en equipo, ya que, al pensar y crear obras artísticas, los estudiantes aprenden a respetar creencias diversas, descubrir y regular emociones propias y mejorar las habilidades de colaboración y comunicación efectiva. A su vez, por el lado del pensamiento crítico, el desarrollo de trabajos artísticos su apreciación y discusión, permiten a los estudiantes evaluar y comparar sus percepciones con las de los demás, resolver problemas, tomar decisiones y al reflexionar sobre su propio proceso creativo, generar habilidades metacognitivas. Por tanto, integrar la educación cultural y artística en el currículo nacional no solo enriquece la formación académica de los estudiantes, sino que también contribuye de manera significativa a su desarrollo integral, potenciando competencias socioemocionales y habilidades de pensamiento crítico esenciales para su éxito en la vida personal y comunitaria.

En función del primer objetivo específico de la investigación, que hace referencia a los fundamentos teóricos de las categorías de investigación, se aprecia un amplio abordaje y multiplicidad de concepciones que las convierten en términos polisémicos. No obstante, para concretar la terminología se dirá que la educación artística es un proceso de enseñanza y aprendizaje que involucra la creación, apreciación y crítica de las artes. En cuanto a las competencias socioemocionales, se sostiene que son habilidades que permiten a las personas comprender, gestionar y expresar sus emociones para construir relaciones sanas y tomar decisiones responsables. Por otra parte, el pensamiento crítico hace referencia a la capacidad de analizar información, evaluar argumentos y formar juicios independientes del mundo que rodea a la persona.

En cuanto al segundo objetivo de la investigación, que alude a la descripción de las competencias socioemocionales y pensamiento crítico que se pueden desarrollar a

partir de la educación artística, la bibliografía es contundente; puesto que la implementación de las artes consecuentemente aporta en el desarrollo de habilidades y destrezas como el autoconocimiento, resiliencia, metacognición, creatividad, razonamiento, autocontrol y resolución de conflictos, con especial atención en el desarrollo de habilidades para pensar críticamente la cultura visual del mundo actual, es decir, analizar, cuestionar y replantear el mundo circundante del sujeto.

En relación con el tercer objetivo de la investigación que involucra estrategias pedagógicas específicas para el desarrollo de las competencias socioemocionales y de pensamiento crítico a través del arte; en efecto se encontró estrategias específicas donde la implementación del arte es fundamental para generar conocimientos en función de prácticas pedagógicas actualizadas, que involucran las emociones de los estudiantes y la capacidad de crear un pensamiento crítico que permita cuestionar el entorno que le rodea, su cultura y su propio mundo.

Finalmente se puede establecer que todos los objetivos planteados inicialmente en la investigación se cumplieron en el desarrollo de los subsecuentes capítulos planteados para esta investigación, que contienen de manera extendida el análisis de los autores escogidos en la revisión sistemática de la literatura, resultados, discusión, triangulación y la propuesta metodológica para implementar las competencias socioemocionales y pensamiento crítico a través de la educación artística en el currículo nacional.

Recomendaciones

En función de que la investigación se limitó al idioma español, sería valioso explorar fuentes en otros idiomas. Esto enriquecerá la fundamentación teórica y permitirá comparar hallazgos internacionales con los estudios existentes en español.

También es aconsejable ampliar la línea a una investigación de campo que permita recoger las percepciones de los docentes y estudiantes en el contexto ecuatoriano, puesto que ningún estudio abordado en la revisión sistémica se produjo en Ecuador. De esta manera se podrá tener datos concretos que permitan mejorar las prácticas de educación artística en el país.

En otro aspecto, es importante implementar y evaluar la propuesta pedagógica en un entorno real y comprobar la viabilidad de la misma con el afán de proponer mejoras. Para esto, se podría realizar una observación de clase, o entrevistas a comunidades

educativas en donde se acoja la propuesta pedagógica para extender el estudio a cómo funciona la implementación de la propuesta.

Las anteriores recomendaciones indican que la investigación tiene limitaciones en tanto el idioma y su extensión en tanto a estudios relacionados con las categorías en estudio, la parte cuantitativa y la verificación de la propuesta pedagógica que se podrían solventar en una futura línea de investigación que aborde a profundidad estos aspectos.

Ahora bien, en cuanto al alcance de esta investigación, se pretende de manera específica que llegue a cualquier docente de educación artística de habla hispana que pueda aplicar las estrategias y metodologías expuestas en este trabajo, pero de manera generalizada, la investigación pretende llegar a cualquier docente que busque mejorar y cambiar las prácticas educativas tradicionales a las que atañen la mayoría de sistemas educativos en el mundo. Así mismo, de manera colateral esta investigación tiene su alcance en los estudiantes que se beneficiarían de la implementación de estas prácticas educativas que pretenden revolucionar la educación a través del arte, y de manera más extendida, la comunidad educativa y sociedad en general que diariamente consume imágenes compartidas en redes sociales y que están inmersos en la cultura visual que configura el mundo.

Es menester mencionar que la autora del trabajo ha aplicado de manera empírica algunas estrategias o actividades de la propuesta pedagógica en su práctica educativa diaria, obteniendo resultados favorecedores entorno a despertar la criticidad y el interés del estudiantado en el arte contemporáneo. No obstante, no es hasta el desarrollo de este trabajo que se teorizó estas prácticas para anclarlas a las competencias socioemocionales y pensamiento crítico y también al Art Thinking y rEDUvolution como estrategias metodológicas en la educación artística.

Lista de referencias

- Abara, Josefina. 2017. “¿Artista educador o educador artista? El límite difuso del rol social”. *Educación artística: revista de investigación*, nº 8, 24–31.
- Acaso, María. 2009. *La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. 3a. ed. Madrid: Catarata.
- Acaso, María, y Clara Megías. 2013. *rEDUvolution: hacer la revolución en la educación*. PAIDÓS educación. Barcelona: Editorial Planeta.
- . 2017. *Art thinking: cómo el arte puede transformar la educación*. 1ª ed. 5ª imp. Barcelona: Paidós Educación.
- Aranda Meyer, Carolina, y Leticia Luque. 2024. “Relevancia de habilidades socioemocionales en el liderazgo educativo”. *Cuadernos de Investigación Educativa* 15 (mayo). <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3588>.
- Arfuch, Leonor. 2016. “El ‘giro afectivo’. Emociones, subjetividad y política”. *deSignis* 24:245–54.
- Bajardi, Alice. 2016. “Aportaciones de las Disciplinas Artísticas al desarrollo de Competencias Socio- Emocionales y a la Configuración de la Identidad”.
- Barco Rodríguez, Julia Margarita, Gloria Cecilia Bulla Gutiérrez, y Gina Alexandra Velásquez Moreno. 2015. “Educación de educadores en artes visuales, un lugar de sentido para la educación artística”. (*Pensamiento*), (*palabra*) y *obra*, nº 14, 108–20.
- Bisquerra Alzina, Rafael, y Núria Pérez Escoda. 2007. “Las competencias socioemocionales”. *Educación XX* 10:61–82.
- Caro Seminario, Néstor Jesús. 2021. “Sistema de actividades para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación secundaria”. *Praxis Educativa (Arg)* 25 (3). <https://www.redalyc.org/journal/1531/153170560010/html/>.
- Carrasco Escobar, María Isabel. 2016. “Análisis del componente ‘Educación Artística’ en el currículo de Educación General Básica (EGB) y Bachillerato General Unificado (BGU) del Ministerio de Educación del Ecuador”. masterThesis, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. <http://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/4930>.

- Chandi Pulles, Campo Elías, Alexei Calispa, y María Del Carmen Vinuesa. 2018. “Desafíos de la educación cultural y artística en los niveles de educación obligatoria de Ecuador”. *Congreso de Ciencia y Tecnología ESPE* 13 (1). <https://doi.org/10.24133/cctespe.v13i1.781>.
- Delgado, Hishochy, Yasselle Angela Torres, y Maylín Alonso. 2020. “Educación crítica de las artes visuales en estudiantes de diseño gráfico. Relaciones de aprendizaje en torno a la cultura visual”. *eari. educación artística. revista de investigación*, n° 11, 71. <https://doi.org/10.7203/eari.11.15716>.
- Díaz Zamora, Mercy, y Dulce Verdecía Almaguer. 2022. “El proceso formativo del profesional para la educación artística en el contexto actual”. *VARONA*, n° 75. <https://www.redalyc.org/journal/3606/360673304014/html/>.
- EC Ministerio de Educación. 2016. “Currículo de EGB y BGU Educación Cultural y Artística – Ministerio de Educación”. Ministerio de Educación Ecuador. 2016. <https://educacion.gob.ec/curriculo-educacion-cultural-y-artistica/>.
- . 2020. “Juntos aprendemos y nos cuidamos. Plan Educativo Sección 5: socioemocional”. Ministerio de Educación Ecuador. 2020. <https://educacion.gob.ec/se-presento-en-ibarra-el-plan-piloto-de-continuidad-educativa-juntos-aprendemos-y-nos-cuidamos/>.
- Echeverri Osorio, Jenny Paola. 2020. “Pensamiento crítico desde la Psicología cognitiva: una desarticulación de lo crítico social y sus posibles implicaciones en la formación universitaria de Psicología”. *Revista Andina de Educación* 3 (1): 31–38. <https://doi.org/10.32719/26312816.2020.3.1.4>.
- Elder, Linda, y Richard Paul. 2005. “Estándares de competencia para el Pensamiento Crítico. Estándares, Principios, Desempeño Indicadores y Resultados Con una Rúbrica Maestra en el Pensamiento Crítico”. Eduteka Universidad Ucesi. 2005. <https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/EstandaresPensamientoCritico>.
- Fortich Mesa, Natalia. 2013. “Revisión sistemática o revisión narrativa?” *Ciencia y Salud Virtual* 5 (1): 1. <https://doi.org/10.22519/21455333.372>.
- Gallardo Jaque, Alejandro. 2017. “Las competencias emocionales en el currículum de las carreras de pedagogía de la Universidad de Playa Ancha”. Tesis Doctoral, Chile: Universitat de Girona.

- Garzón Cortés, José Domingo. 2008. “Discursos y decursos del Arte en la educación: apuntes sueltos para provocar reservas críticas con respecto a imaginarios del Arte en la educación artística”. (*Pensamiento*), (*palabra*) y *obra*, n° 0, 45–57.
- Gómez, Luisa María Gómez del, y Carmen Vaquero Cañestro. 2014. “Educación Artística y experiencia importada: Cuando la construcción de significados recae en lo anecdótico”. *Arte, Individuo y Sociedad* 26 (3): 387–400.
- Herrera, Miguel, y María Nella Escala. 2023. “Experiencias educativas que integran las artes en la práctica pedagógica en la educación primaria para potenciar la motivación e implicación de los estudiantes dentro y fuera del aula.” Informe de Investigación 1. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Hinostroza Gálvez, Fiorella. 2018. “El Arte como Metodología de Enseñanza en la Educación formal; para fomentar: Pensamiento divergente, Gestión emocional e Identidad cultural”. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*, septiembre. <https://doi.org/10.30827/Digibug.54131>.
- Kennedy Troya, Alexandra. 1992. “Del Taller a la Academia: educación artística en el siglo XIX en Ecuador (Debates)”. <http://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/606>.
- López Morocho, Luis Rodolfo. 2024. “Giro afectivo y educación: percepciones de los docentes acerca de la importancia de la educación emocional en los procesos de enseñanza y aprendizaje en un aula de Bachillerato a partir de la pandemia ocasionada por el COVID-19”. masterThesis, Quito, EC: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. <http://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/9745>.
- Lozano-Peña, Gissela Macarena, Fabiola Mabel Sáez-Delgado, y Yaranay López-Angulo. 2022a. “Competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria: una revisión sistemática”. *Páginas de Educación* 15 (1): 01–22. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2598>.
- . 2022b. “Competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria: una revisión sistemática”. *Páginas de Educación* 15 (1): 1–22. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2598>.
- Martínez Cano, Silvia. 2018. “Aprender pensando: metodologías artísticas para la escuela”. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, n° 375, 12–18. <https://doi.org/10.14422/pym.i375.y2018.002>.

- Mejía Echeverri, Silvana. 2009. "La educación artística como comprensión crítica de la cultura visual". (*pensamiento*), (*palabra*)... *Y obra*, n° 1 (abril). <https://doi.org/10.17227/ppo.num1-87>.
- Navarrete, Cristina, Carmen Rodríguez, y José Luis Belver. 2020. "Educación artística y teorías implícitas del alumnado de educación secundaria". *Educación artística: revista de investigación*, n° 11, 168–82.
- Oliva Abarca, Jesús Eduardo. 2015. "Reflexiones e Interrogantes en torno a la Educación Artística". *Artseduca*, n° 12, 48–65.
- Ozaeta Barrera, María Juliana, María Paula Arias, Laura Biviana Ortíz, Claudia Alejandra Duque-Romero, Yenny Marcela Sánchez, y Laura Yamile Henao-Morales. 2021. "Pensamiento crítico en la escuela: una revisión de la literatura: una revisión a la literatura". *Indagare*, n° 9 (diciembre). <https://doi.org/10.35707/indagare/901>.
- Page, Matthew J., Joanne E. McKenzie, Patrick M. Bossuyt, Isabelle Boutron, Tammy C. Hoffmann, Cynthia D. Mulrow, Larissa Shamseer, et al. 2021. "Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas". *Revista Española de Cardiología* 74 (9): 790–99. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>.
- Pinedo Cantillo, Iván. 2024. "El Papel De Las Emociones En La Sociedad Del Rendimiento". *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, n° 36, 201–20.
- Puerta-Vásquez, Sandra Milena, y Veronica Johana Suárez-Molina. 2022. "Estrategia didáctica mediada por el aprendizaje autorregulado para el desarrollo del pensamiento crítico en educación artística". *INNOVA Research Journal* 7 (1): 38–58. <https://doi.org/10.33890/innova.v7.n1.2022.1979>.
- Ramos Vallecillo, Nora. 2022. "Art Thinking en la Etapa de Educación infantil: hacer aprendiendo y aprender haciendo". *Tercio creciente*, n° Extra 6, 91–99.
- Rodríguez-Ortiz, Angélica María, Juan Camilo Hernández-Rodríguez, Ana Milena López-Rúa, y Valentina Cadavid-Alzate. 2023. "Análisis, clasificación y fundamentos filosóficos de los modelos de pensamiento crítico". *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, n° 35, 211–48.
- Ruvalcaba Romero, Norma A., Julia Gallegos-Guajardo, y Juan Manuel Nava Fuerte. 2017. "Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 31 (1): 77–90.

- Ruvalcaba Romero, Norma Alicia, Julia Gallegos Guajardo, Mercedes Gabriela Orozco Solis, y Héctor Rubén Bravo Andrade. 2019. “Validez predictiva de las competencias socioemocionales sobre la resiliencia en adolescentes mexicanos”. *Diversitas: Perspectivas en Psicología* 15 (1): 1–13.
- Sánchez-Serrano, Silvia, Inmaculada Pedraza-Navarro, y Macarena Donoso-González. 2022. “¿Cómo hacer una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA?: Usos y estrategias fundamentales para su aplicación en el ámbito educativo a través de un caso práctico”. *Bordón. Revista de Pedagogía* 74 (3): 51–66. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.95090>.
- Silva Pacheco, Cristián. 2019. “El desarrollo del pensamiento crítico en la propuesta curricular de la educación del arte en Chile”. *Estudios Pedagógicos* 45 (3): 79–92.
- Suárez Ruiz, Ernesto Joaquín, y Leonardo Martín González Galli. 2021. “Puntos de encuentro entre pensamiento crítico y metacognición para repensar la enseñanza de ética”. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, n° 30, 181–202.
- Toticagüena, Maricel, y Maria Elena Riaño. 2018. “Enfoque docente sobre integración artística: un estudio de casos múltiples [Integrative approach to art education: a study of multiple examples]”. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete* 33 (2): 135–47. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v33i2.1694>.
- Touriñán López, José M. 2011. “Claves Para Aproximarse a La Educación Artística En El Sistema Educativo: Educación ‘Por’ Las Artes y Educación ‘Para’ Un Arte”. *Estudios Sobre Educación* 21 (diciembre):91–81. <https://doi.org/10.15581/004.21.4422>.
- Touriñán López, José Manuel. 2016. “Educación Artística: Sustantivamente ‘Educación’ y adjetivamente ‘Artística’”. *Educación XXI* 19 (2). <https://doi.org/10.5944/educxx1.16453>.
- Tulchin, Judith. 1987. “Más allá de los hechos históricos: Sobre la enseñanza del pensamiento crítico”. *Revista de Educación Investigaciones y Experiencias*, n° 282, 235–53.
- Unesco. 2021. “Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019) - UNESCO Biblioteca Digital”. Unesdoc Biblioteca digital. 2021. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240>.

- . 2024. “Lo que hay que saber sobre cultura y educación artística | UNESCO”. Unesco. 21 de febrero de 2024. <https://www.unesco.org/es/articles/lo-que-hay-que-saber-sobre-cultura-y-educacion-artistica>.
- Uribe-Hincapié, Richard, y Mirta Gutiérrez-Ríos. 2023. “Concepciones acerca del pensamiento crítico en la enseñanza primaria y secundaria. Una revisión bibliográfica”. *Revista Innova Educación* 5 (2): 91–107.
- Urrútia, Gerard, y Xavier Bonfill. 2010. “Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis”. *Medicina Clínica* 135 (11): 507–11. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>.
- Vaquero, Carmen. 2021. “Educación artística y alfabetización audiovisual: Del collar de macarrones al desarrollo del pensamiento crítico a partir de ‘Malamente’.” *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, nº 10 (octubre), 178–95. <https://doi.org/10.1344/did.2021.10.178-195>.
- Vendrell I Morancho, Mireia, y Jesús Miguel Rodríguez Mantilla. 2020. “Pensamiento Crítico: conceptualización y relevancia en el seno de la educación superior”. *Revista de la educación superior* 49 (194): 9–25. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1121>.