



¿Por qué no nos gusta el arte? Historias de vida de futuros docentes

Recibido: 02 de diciembre de 2023
Evaluado: 27 de noviembre de 2024
Publicado: 01 de octubre de 2025

Yolanda Muñoz-Rey *  

Resumen

Ante la situación de rechazo hacia el arte que muestra el alumnado universitario de educación, llevamos a cabo con ellos una investigación cualitativa con 160 historias de vida recopiladas durante tres cursos respecto a su experiencia vital con la educación artística desde la infancia. El objetivo fue identificar el origen y funcionar como herramienta para posibles prospectivas. Hemos procesado los datos con el programa Atlas.ti8, analizado y discutido los resultados. Concluimos, por una parte, que el alumnado ha sido testigo en su infancia y en su adolescencia de la infravaloración que sufre el área de la educación artística en la sociedad y en el sistema educativo. Por otra parte, que las didácticas erróneas y, sobre todo, el comportamiento negativo de los docentes, son el origen de dicho rechazo y creadores de la idea en el alumnado de que no tienen capacidades para el aprendizaje satisfactorio en esta área. Los casos de reversión de este sentimiento tienen su causa en el apoyo e influencia positiva de buenos docentes.

Palabras clave

arte; educación artística; formación docente; historias de vida; investigación cualitativa

* Profesora ayudante, Universidad de Cádiz, Cádiz, España. yolanda.munoz@uca.es

Why Don't We like Art? An Approach through Life Stories of Future Teachers

Abstract

Based on rejection towards art shown by students of Faculty of Education, we carried out qualitative research with them with 160 life stories, collected during three courses, regarding their life experience with artistic education since childhood. The aim was to identify the origin and function as a tool for possible prospects. We have processed the data with the software Atlas.ti8 and analyzed and discussed the results. On the one hand, it is concluded that the students have witnessed in their childhood and adolescence the undervaluation suffered by the area of artistic education in society and in the educational system. On the other hand, the erroneous didactics and, above all, the negative behavior of the teachers, are the origin of that rejection and creators of the idea in the students that they do not have capacities for satisfactory learning in this area. The cases of reversal of this feeling have their cause in the support and positive influence of good teachers.

Keywords

art; artistic education; life story; qualitative research; teacher training

Por que não gostamos de arte? Uma abordagem através das histórias de vida de futuros professores

Resumo

Dada a situação de rejeição à arte demonstrada pelos estudantes do ensino universitário, realizamos com eles uma investigação qualitativa com 160 histórias de vida coletadas durante três cursos sobre sua experiência de vida com educação artística desde a infância. O objetivo foi identificar a origem e funcionar como ferramenta para possíveis prospectos. Processamos os dados com o programa Atlas.ti8, analisamos e discutimos os resultados. Concluimos, por um lado, que os alunos têm testemunhado na sua infância e adolescência a desvalorização que a área da educação artística sofre na sociedade e no sistema educativo. Por outro lado, a didática errada e, sobretudo, o comportamento negativo dos professores, são a origem dessa rejeição e criadores da ideia nos alunos de que não têm capacidades para uma aprendizagem satisfatória nesta área. Os casos de reversão desse sentimento têm como causa o apoio e a influência positiva de bons professores.

Palavras-chave

arte; educação artística; formação de professores; histórias de vida; pesquisa qualitativa

Para citar este artículo:

Muñoz-Rey, Y. (2025). ¿Por qué no nos gusta el arte? Historias de vida de futuros docentes, *Revista Colombiana de Educación*, (97), e20357
<https://doi.org/10.17227/rce.num97-20357>

Introducción

Identificación del problema e hipótesis

Cada año observamos con preocupación cómo a las aulas universitarias de Educación Llegan, desde la educación obligatoria, numerosos estudiantes con una idea fija: “Yo no sé dibujar”. A partir de esta premisa errónea, se genera un rechazo generalizado hacia el arte, lo que provoca un bloqueo en su formación docente en esta área y una posterior ausencia de proyección de ella en su desempeño laboral futuro.

A partir de esta observación reiterada y de algunas indagaciones preliminares, formulamos la hipótesis de que una enseñanza artística defectuosa, errónea y mal desarrollada durante la infancia y la adolescencia es un factor determinante en la aparición del desinterés, la desidia e, incluso, el rechazo, el desprecio y el odio hacia el arte.

Objetivos

Nos planteamos pues los siguientes objetivos:

- Llevar a cabo una investigación cualitativa, mediante historias de vida, para indagar el origen y las causas de la actitud de desapego hacia el arte que presenta nuestro alumnado en general.
- Identificar los detonantes, ideas y sentimientos relacionados con esta actitud.
- Averiguar y analizar las similitudes, diferencias y conexiones entre estos elementos.

Nuestra finalidad última es que la reflexión sobre nuestro sistema educativo y el entorno formativo de niños, niñas y adolescentes permita vislumbrar mejoras a futuro.

Breve fundamentación teórica

Que el arte es fundamental en la formación de la persona y que su reconocimiento y tratamiento en las aulas deben replantearse es un tema ampliamente abordado por numerosos autores. Destaca Guadalupe-Rivera (2021), quien profundiza en la necesidad de mejorar la formación del profesorado para alcanzar este objetivo. Mendívil (2011) ya defendía que las instituciones deben velar por recuperar el arte como un eje transversal en la

educación de los docentes, no solo para responder a las necesidades del mundo actual, sino también para contribuir a la formación integral y saludable de la persona. El arte fomenta la creatividad, la imaginación, el pensamiento crítico, la construcción de la identidad, la actitud científica y el desarrollo sociocultural. En esta línea, Burset (2017) y Acaso (2017) insisten en que el arte no se reduce a la realización de manualidades y que la educación artística en la escuela debe ir mucho más allá.

Para alcanzar nuestros objetivos, debemos considerar que las historias de vida no son solo una técnica de recogida de datos, sino que, como defiende Ballesteros-Velázquez (2016), constituyen un enfoque metodológico con objetivos propios. Este método nos permite conocer los fenómenos desde la perspectiva interna de sus protagonistas, atendiendo a los significados profundos. La percepción directa de las realidades facilita una mayor empatía y permite abarcar la complejidad del acto humano más allá de la simple cuantificación de los hechos.

La narración, como medio de estructuración y otorgamiento de sentido a los eventos vitales, influye de manera significativa en la construcción de significados y en la percepción de la realidad. Existe una articulación entre lo subjetivo y lo sociocultural que implica reflexión, valoración y construcción identitaria y emancipadora. Este proceso esclarece, justifica e incorpora el marco y la evolución temporal de los hechos estudiados. Además, para el narrador supone un ejercicio terapéutico y de aprendizaje. Sanz-Hernández (2005) ya señalaba las dimensiones psicológicas y contextuales de este método, destacando que proporciona información a la que difícilmente se accedería de otra manera.

Holguín-Álvarez *et al.* (2024) destacan la idoneidad de las metodologías cualitativas para el estudio de las emociones en el estudiantado, mientras que Quintero-Mejía *et al.* (2004) insisten en la necesidad de atender a estas emociones como clave para comprender las dificultades en el proceso de aprendizaje.

Nuestra investigación, en particular, se basa en las *life story* y no en las *life history*, siguiendo la clasificación de Sanz (2005). Se emplean relatos biográficos múltiples y paralelos, con el propósito de realizar posteriormente un análisis comparativo intertextual desde un enfoque idiográfico centrado en el individuo. En este marco, el vínculo que se genera entre los narradores y la investigadora —mencionado por la propia Sanz— tiene una finalidad práctica y prospectiva: orientar la formación universitaria en función de las carencias detectadas y de las conclusiones críticas obtenidas en la investigación por parte de la investigadora docente.

Autores como López de Maturana (2010) y Hernández *et al.* (2011) defienden que es fundamental profundizar en las historias de vida de los docentes para comprender las funciones educativas. Asimismo, sostienen que esta metodología es la más adecuada para cerrar la brecha entre la investigación académica y la realidad del aula.

Pese a la revalorización de las historias de vida como metodología cualitativa en las últimas décadas, no hemos hallado estudios previos que las empleen con un fin similar al nuestro. Las investigaciones localizadas han utilizado esta técnica principalmente para recopilar historias de vida de docentes jubilados (Serret-Segura *et al.*, 2016) o de docentes en activo (Hernández-Hernández y Aberasturi-Apraiz, 2014), pero en ambos casos con el propósito de que el alumnado de Educación acceda a su estudio. Huerta (2022), por su parte, ha llevado a cabo una actividad de historias de vida con su alumnado de Educación. Aunque su trabajo recoge algunas impresiones similares a las de nuestra investigación, su propuesta se enmarca dentro de un proyecto de creación artística y no constituye, en sentido estricto, una investigación, sino una propuesta didáctica.

Metodología

Población y muestra

La población de este estudio está compuesta por el alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz, futuros docentes. A partir de esta población, durante los cursos escolares 2019-2020, 2020-2021 y 2021-2022, se han definido dos grupos de muestra a los que denominamos MAES e *Infantil*. La selección de estos grupos permitirá realizar un análisis comparativo, ya que presentan perfiles distintos y funcionan como respectivos grupos de control.

El grupo MAES está integrado por alumnado del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, en la especialidad de Dibujo. Proceden de grados universitarios relacionados con el arte, principalmente Bellas Artes (70%), y en menor medida de Diseño, Arquitectura, Audiovisuales y Comunicación (30%). La muestra seleccionada para el grupo MAES está conformada por 31 personas, de las cuales 10 son hombres (32%) y 21 son mujeres (68%), proporción habitual en esta especialidad. La edad media oscila entre los 25 y los 30 años, y cada curso suele haber una media de 18 discentes en la clase. Este grupo presenta una vocación profesional orientada hacia el ámbito artístico y, en principio, una actitud favorable hacia el arte, así como una madurez acorde con su edad y nivel de estudios de posgrado.

El grupo *Infantil* está compuesto por alumnado de primer curso del Grado Universitario de Educación Infantil, con un total de 129 personas, de las cuales 8 son hombres (6,2%) y 121 son mujeres (93,8%), proporción que también es habitual en este grado. La edad media es de 19 años, y cada curso suele haber una media de 75 discentes en la clase. A diferencia del grupo MAES, este grupo muestra, en general,

una actitud negativa hacia el arte y un nivel de madurez inferior debido a su menor edad y nivel de estudios.

Instrumento

El instrumento de recogida de datos empleado en esta investigación ha sido un conjunto de 160 historias de vida, realizadas de forma voluntaria por los integrantes de los grupos *Infantil* y MAES a lo largo de tres cursos académicos. Se les solicitó que redactaran un texto con una extensión de entre uno y dos folios, siguiendo el formato de historia de vida, en el que relataran su experiencia vital con el arte, centrándose especialmente en la enseñanza artística recibida durante su infancia, adolescencia y primera juventud. Se les instó a reflexionar de manera crítica e incluir aspectos sentimentales en su narración.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

La propuesta, realización y recogida de las historias de vida se llevó a cabo en horario de clase dentro de las asignaturas impartidas por la investigadora: Expresión Plástica en el grupo *Infantil* y Complementos de Formación en el grupo MAES. Los estudiantes redactaron sus historias en formato Word y las entregaron en PDF.

El análisis de los datos se ha realizado con el programa Atlas.ti 8, que permite la organización, el estudio y el análisis textual en metodologías cualitativas, y facilita el manejo de grandes volúmenes de información. Una vez importados los archivos textuales en formato PDF, se analizaron individualmente designando en ellos *códigos* o *categorías de contenido* y *citas* que quedaron vinculadas a dichos códigos. Posteriormente, se generó un informe en Word con los datos obtenidos.

La herramienta *Memo* se utilizó para registrar anotaciones y conclusiones de la investigadora, al igual que la herramienta *Comentarios*. Estas funciones permitieron establecer conexiones entre los datos mediante la creación de redes, familias o vínculos. La interfaz de Atlas.ti 8 facilita la visualización y el trabajo simultáneo con estas herramientas.

Asimismo, el programa cuenta con una función de análisis de frecuencia de palabras, que genera un informe en Excel con un listado detallado de los términos más utilizados y su número de apariciones. Aunque esta herramienta resultó útil para la organización y el procesamiento inicial de los datos, el análisis en profundidad fue llevado a cabo posteriormente por la investigadora, quien interpretó los resultados y discutió sus implicaciones.

En nuestro caso, se han creado dos proyectos de análisis separados según los dos grupos de muestra, llamados MAES e *Infantil*. Para ello, se generaron carpetas con los archivos en formato PDF de las historias de vida, que fueron importados

posteriormente a Atlas.ti 8. Una vez en el programa, primero se realizó el cómputo de palabras y se generó un informe en Excel. Luego, se procedió a depurar los datos, eliminando términos neutros o sin significado relevante para la investigación (proposiciones, conjunciones, números, etc.). En segundo lugar, se establecieron las siguientes categorías en función de los contenidos detectados en la lectura preliminar de los textos: *degradación del área, experiencia negativa, experiencia positiva, influencia personal negativa, influencia personal positiva y sentimientos*.

El siguiente paso fue procesar cada archivo de manera individual, identificando los fragmentos de texto que podían clasificarse en alguna de las categorías establecidas y vinculándolos a ellas. A continuación, se marcaron como *citas* aquellas frases que se consideraron altamente representativas o significativas dentro de cada categoría. En nuestro proyecto, no se consideró necesario establecer *vínculos, redes o familias*, ya que se concibió a los dos grupos como unidades de análisis independientes, cada uno con su respectiva carpeta y clasificación.

Resultados

En general, el alumnado respondió positivamente a este ejercicio y escribió de manera sincera, abierta y expresiva. En el grupo *maes*, la actividad propuesta despertó, en algunos casos, iniciativas creativas, como la inclusión de fotografías de obras propias o con significación conceptual, así como la transformación de la simple narración en un ejercicio literario. Además, este grupo presentó en general una mejor redacción, mayor profundidad crítica y un estilo de escritura más elaborado que el grupo *Infantil*, lo que se explica por su mayor edad, nivel intelectual y formación.

Las narraciones del grupo *Infantil* tienden a ser más descriptivas y menos críticas, con un lenguaje más sencillo y menos maduro debido a su edad y formación. Además, en sus relatos suelen extrapolar sus reflexiones más allá de la educación plástica, vinculándolas a la docencia en general. Algunos incluyeron fotografías de actividades artísticas realizadas en su etapa escolar o de manualidades elaboradas en casa por iniciativa propia.

Recuento de palabras

En el grupo MAES, el cómputo de palabras (25 261 en total) arrojó los siguientes resultados: el significado docente, *maestr**¹ y *profesor** es el más numeroso con 277 menciones; le siguieron las palabras *art** (254 veces), el concepto *alumn**

¹ Hemos utilizado el recurso tipográfico * para referir al núcleo común de varias palabras que son variaciones de la misma raíz o concepto. Por ejemplo, *alumn** engloba a: alumno, alumna, alumnos, alumnas, alumnado, etc. que el programa Atlas.ti 8 contabiliza por separado. Es labor del investigador englobar las de significado común para ofrecer un resultado exacto de la contabilización.

(196 veces), clase* (108), dibuj* (90), año* (90) y yo (88). Otras palabras destacadas fueron recuerdo (65), vida (64), experiencia (55), bachillerato (44), escuela-colegio (42), asignatura (38), educación (38), carrera (31), tiempo (31), aprendizaje (27), instituto (26), creatividad (23), trabajo (23), interés (22), futuro (21), conocimientos (20), casa (19), madre (19), camino (18), capaz (18), recuerdos (16), universidad (14), libertad (12), padre (12). En cuanto a los verbos, el más utilizado con diferencia es quiero (108 veces), seguido de recordar, tener, creer, poder, ver, decir, gustar, aprender, pensar, dar, estudiar, saber, crear, ser, sentir, estar, descubrir, decidir, cambiar, encontrar, enseñar.

En el grupo *Infantil*, el recuento de palabras (76 638 en total) mostró el siguiente patrón: dibuj* fue el término más frecuente (672 menciones), seguido por el significado docente, maestr* y profesor* (620 apariciones). A continuación, destacaron alumn* (495), plástica (456), asignatura (437), educación (325), art* (305), escuela-colegio (178) y creatividad (145). Otros términos relevantes fueron manualidades (98), música (90), madre (76), enseñanza (69), imaginación (64), padres, (64), familia* (63), padre (47), aprendizaje (39), hermana (27), abuela (22). En cuanto a los verbos, ser* fue el más utilizado (952 veces), seguido de recordar, dibujar, hacer, tener, realizar, querer, gustar, pintar, ven, encantar, colorear, aprender, pensar, crear.

En términos generales, los resultados de ambos grupos fueron bastante similares. Sin embargo, el grupo MAES utilizó un vocabulario más amplio y con mayor énfasis en la expresión individual y la reflexión profunda, mientras que el grupo *Infantil* empleó un lenguaje más centrado en el contexto educativo y en la experiencia cotidiana.

Recuento de frecuencia en las categorías o códigos

En la Tabla 1 presentamos los resultados del análisis de los textos de ambos grupos. Esta labor recoge los contenidos y significados, así como las *categorías* o *códigos* identificados en ellos. Los códigos se disponen en las columnas. En las filas aparece número de discentes que mencionan contenidos de los códigos y el número de veces que aparecen referencias o contenidos a dichos códigos.

Tabla 1.

Cómputo de menciones en las diferentes categorías o códigos en el grupo MAES

	Degradación del área	Experiencia negativa	Experiencia positiva	Influencia personal negativa	Experiencia personal positiva	Sentimientos
N.º discentes	12	17	23	12	24	22

N.º referencias	127	172	203	130	216	204
-----------------	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2.

Cómputo de menciones en las diferentes categorías o códigos en el grupo Infantil

	Degradación del área	Experiencia negativa	Experiencia positiva	Influencia personal negativa	Experiencia personal positiva	Sentimientos
N.º discentes	58	94	108	60	88	86
N.º referencias	190	292	448	172	334	290

Fuente: elaboración propia.

Podemos ver en el grupo MAES que, aunque el alumnado aborda todos estos temas con homogeneidad en sus historias de vida, las menciones a la experiencia positiva y, especialmente, a la influencia personal positiva son más frecuentes que las referencias a la experiencia negativa, la influencia personal negativa y la degradación del área. También destaca un número significativo de referencias a los sentimientos.

En el grupo *Infantil*, si bien las menciones a los sentimientos no son tan numerosas como en el grupo MAES, la experiencia positiva tiene una mayor presencia.

Significados

En este apartado se presentan las ideas identificadas en las historias de vida dentro de las *categorías* establecidas. Para ilustrarlas, se incluyen citas representativas. Dado el espacio disponible, se ha reducido su número, aunque es importante señalar la gran cantidad y riqueza de testimonios que han debido ser excluidos.

Degradación de área. Grupo MAES

El alumnado menciona en varias ocasiones la degradación del área de Plástica que presenciaron durante sus años escolares, tanto en primaria como en secundaria. La queja más recurrente se refiere a las metodologías basadas en la copia y en la realización de fichas: “Básicamente copiábamos obras” (Alberto, MAES, 2021); “Es que pintar un gatito con puntos con rotulador es una tontería Ángel, le decía a mi profesor” (Inmaculada, MAES, 2022).

También hacen referencia al uso de la hora de Plástica para reforzar otras materias consideradas más importantes: “A veces ni tan siquiera se impartiera la asignatura y durante muchas semanas se dedicaba ese tiempo a hacer deberes o avanzar en otras materias” (Francisco, MAES, 2020).

Por último, destacan el peso de las opiniones externas, tanto en el entorno familiar como en el educativo, que desincentivan la orientación profesional hacia el arte: “En aquel entonces, hacer bellas artes era sinónimo de ser profesor o acabar en paro, o al menos eso me decían” (Carlos, MAES, 2021).

Degradación del área. Grupo *Infantil*

En esta categoría se abordan varios temas. Uno de ellos es la degradación que el arte sufre en la sociedad en general (algo observado por ellos) y, más concretamente, cómo esta degradación o desprecio la han vivido en su propio entorno familiar —incluidos estereotipos de género—. Los alumnos critican que la falta de importancia que se le da al arte en la sociedad es la causa de que en el sistema educativo tampoco se le dé: “Para mis padres, lo más importante eran las otras asignaturas. No le daban importancia al arte. Y escuchaba siempre la misma frase: ‘El dibujo es más bien cosa de niñas’” (Jaime, *Infantil*, 2021).

También critican la falta de importancia que se le otorga al arte dentro del sistema educativo, reflejada en la escasez de horas de la asignatura y en su impartición solo en 1.º y 2.º de la ESO. Además, denuncian que desde los propios centros se desincentiva el Bachillerato Artístico² —desde el centro educativo se les insta a seguir ciertas especialidades y a renunciar a líneas artísticas—: “Pensé hacer el bachillerato artístico, comentándolo con mis profesores; todos me quitaron la idea de la cabeza” (José María, *Infantil*, 2022).

Igualmente, encontramos bastantes alusiones al hecho de que la hora de Plástica se utiliza para impartir otras materias y que se la considera de segunda categoría: “Recuerdo que, en la hora de plástica, siempre venía el profesor de refuerzo de matemática y no había cosa que odiase más y no recuerdo ningún viernes que diese la asignatura” (Adriana, *Infantil*, 2021).

También destacan que la asignatura se reduce a fabricar manualidades de días conmemorativos: “La plástica se empleaba principalmente para realizar la decoración en momentos puntuales para la celebración del Día de Andalucía, el Día de la Paz, el Día del Padre” (Inés, *Infantil*, 2022).

El elemento que más se repite es la crítica constante a que la didáctica de esta asignatura se limita a realizar fichas: “Nos ponía laminas y a copiar” (Adriana, *Infantil*, 2021).

² En España, Educación Secundaria Obligatoria.

Por último, los alumnos reivindican que la creatividad, la innovación, la imaginación y el entender el verdadero significado del arte brillan por su ausencia: “Eran las normas de obligado cumplimiento para cada lámina. Atrás quedó el poder tomar un folio en blanco y expresarse con libertad” (David, *Infantil*, 2022); “No nos enseñan a ver más allá” (Cristina, *Infantil*, 2022).

Experiencias negativas. Grupo MAES

Muchos participantes comienzan su historia de vida señalando que no recuerdan experiencias de aprendizaje artístico significativas, hasta el punto de olvidarlas: “Es como un espacio en blanco, como cuando se te va el *wifi* en mitad de una clase *online*” (Silvia, MAES, 2022).

En el grupo MAES las experiencias negativas van ligadas a experiencias personales negativas con profesores, con el propio sistema o con las didácticas empleadas en clase. Por ello, los cambios entre experiencias positivas y negativas fluctúan rápida y radicalmente por años, según esas malas o buenas experiencias: “Los profesores, más que escuchar o dialogar con sus alumnos, huyen de ellos” (Antonio, MAES, 2021); “Crean borregos. Si el instituto me pareció un sin sentido, bachillerato me resultó una condena. Fue tanto lo perdida que me sentía que decidí repetir” (Sofía, MAES, 2022).

No obstante, en la mayoría de los casos, los alumnos del grupo MAES resolvieron positivamente estas experiencias buscando otros apoyos o recurriendo al autodidactismo y autorrealización: “A pesar de las carencias que tuve en mi formación artística, no dejé de interesarme por dibujar” (Alberto, MAES, 2021).

Experiencia negativa. Grupo *Infantil*

En este grupo se repite una idea que también aparecía en el grupo MAES, a saber, no recordar experiencias respecto a la educación artística recibida debido a la ausencia de significancia: “No recuerdo mucho de mi etapa en Educación Infantil relacionado con el arte” (Carmen, *Infantil*, 2021).

Encontramos numerosas referencias a la idea de que al principio de su vida les gustaba pintar, pero que las malas experiencias hicieron que ya no les gustara: “Me encantaba pintar, pero este sentimiento fue poco a poco desvaneciéndose. A medida que vas creciendo, te van imponiendo unos cánones que deben seguir los dibujos y, si no lo cumples, es que no sirves para dibujar” (Carmen, *Infantil*, 2022).

En el entorno escolar en general, las experiencias pivotan muy rápidamente, alternando lo positivo y lo negativo casi siempre asociado al papel, el comportamiento y las didácticas llevadas a cabo por los docentes: “He tenido siempre la sensación de que no nos han enseñado nada” (Amara, *Infantil*, 2021).

Experiencias positivas. Grupo MAES

El grupo MAES describe una mayor recepción de experiencias positivas, que coinciden con momentos en los que, dentro del entorno escolar, se les permitió trabajar de manera más abierta, explorando su creatividad y sus propios intereses o estilos. Valoran, sin embargo, que la formación artística no se limite solo a la libre expresión, sino que también incluya el aprendizaje de herramientas, recursos y conocimientos técnicos que les ayuden a materializar su creatividad. Estas experiencias suelen estar muy influenciadas por el contexto en el que se desarrollan, ya sea la facultad, los docentes o el entorno en general: “Me enamoré no solo de los trabajos por proyectos sino de esa horizontalidad maestro-alumno en la que aprendíamos cosas del profesorado y ellos también de nosotros” (Marina, MAES, 2020).

La propia introspección, el autodidactismo y la investigación creativa en solitario en casa está muy presente en este grupo. En general, durante su infancia y adolescencia consideraron el arte como vía de escape, individualidad, felicidad y autoexploración: “Si algo he aprendido estos años es que yo llevo mi propio ritmo, y que es así como disfruto el arte. En mi estudio. Con mi música. Y mi taza de té” (Ana, MAES, 2022).

La mayoría de los alumnos del grupo MAES no se sienten realizados como alumnos de arte hasta que van a la facultad: “No fue hasta que llegué a la universidad que descubrí a la persona que me demostró lo que era enseñar” (Ana Belén, MAES, 2022).

Experiencia positiva. Grupo *Infantil*

En esta categoría, las experiencias positivas se desarrollan en tres ámbitos principales: las actividades extraescolares, el autodidactismo y el entorno escolar. Muchas historias de vida mencionan la participación en actividades extraescolares relacionadas con el arte. No obstante, en este grupo, estas actividades están más enfocadas en la música y, especialmente, en el baile: “Es un sitio (la escuela de arte de extraescolares) lleno de color y de alegría donde puedo a ser yo misma. Esta escuela es mi lugar seguro de expresión” (Clara, *Infantil*, 2021).

También hay significativas alusiones al hecho de que les gusta el arte y lo practican en casa solos como una experiencia muy positiva: “Me decidí por magisterio infantil, pero no dejé mi lado artístico de lado; seguía dibujando y creando en mis ratos libres” (Alejandra, *Infantil*, 2021).

Dentro del entorno escolar, destacan como experiencias positivas aquellas en las que se fomentaba la creatividad, el trabajo en grupo y la experimentación con distintos materiales. Muchos estudiantes recuerdan con agrado a docentes que

creaban un ambiente relajado en sus clases, en ocasiones utilizando la música para crear un clima agradable: “Nos dejaba ser libres, debido a que nos dejaba reflejar nuestras emociones en los dibujos y desarrollar nuestra creatividad” (Estefanía, *Infantil*, 2022).

Influencia personal negativa. Grupo MAES

Las influencias personales negativas en este grupo se refieren principalmente a experiencias con docentes que mostraron desinterés, falta de apoyo o, en algunos casos, actitudes desagradables y desmotivadoras. Se menciona que algunos profesores anularon la creatividad y la individualidad del alumnado, lo que llevó a una desilusión temporal que, en la mayoría de los casos, fue revertida años después por experiencias más positivas: “Su actitud casi militar y sin conceder tiempo para dudas o comprensión, consiguió hacerme creer en cuarto de ESO que yo no valía para nada” (Carlos, MAES, 2021); “Se dedicaba a mandar ejercicios mientras leía el periódico todas las mañanas” (Carlos, MAES, 2021).

Tuve un profesor que nos obligaba a dibujar sin poder utilizar la goma. Si la sacábamos, nos la tiraba por la ventana. Que me tiraran mi goma de Pluto por la ventana era para mí una desgracia absoluta, así que, al final, en un intento de salvar mi goma y dejar de ver al profesor, acabé quitándome de las clases. (Cecilia, MAES, 2022)

Un día, mi tutora de sexto de Primaria decidió que ya no daríamos clase de Plástica porque había que avanzar en Conocimiento del Medio, que era mucho más importante. Ese día inicié un motín: todos mis compañeros se levantaron y revolucionamos la clase. Al final, no dimos ni Plástica ni Conocimiento, pero tampoco debió de servir de mucho porque lo único que conservo de ese año es un *block* con tres dibujos y una ficha. (Gema, MAES, 2022)

Influencia personal negativa. Grupo *Infantil*

En esta categoría, todas las referencias se centran en el profesorado, sin menciones a la influencia negativa del entorno familiar. Podemos dividir las en dos grupos respecto a la experiencia vivida y los efectos ocasionados. Por un lado, aquellas en las que el alumnado percibió como una influencia negativa la actitud de desgana, desidia y las didácticas aburridas llevadas a cabo por los docentes —teniendo en cuenta que la mayoría defienden la motivación hacia el alumnado como algo imprescindible que debe hacer un docente—: “En primero de la ESO teníamos una profesora que nos mandaba a pintar mandalas todas las semanas y eso causó que no quisiéramos ver más mandalas el resto de nuestra vida” (Janira, *Infantil*, 2022).

Por otro lado, son alarmantes las numerosas narraciones sobre experiencias con docentes profundamente negativas, dañinas e incluso agresivas: “Te dejaban en ridículo delante de los compañeros porque no sabías dibujar” (Inmaculada, *Infantil*, 2022); “Entraba en clase llorando porque nunca sentí el cariño y apoyo de esa maestra” (Ana, *Infantil*, 2022); “Un día entregué una lámina y me dijo que estaba mal hecha, me la rompió en mi cara” (Lucía, *Infantil*, 2021); “Se limitaba a dar órdenes y debíamos de cumplirlas en silencio, si no, ya se encargaría de tomar represalias. En sus clases se llegaba a respirar tensión en incluso miedo” (Lucía, *Infantil*, 2022).

Un día, pintando, el profesor obligó a todas las niñas a limpiar. Nosotras nos negamos, ya que nos parecía un acto muy machista. El profesor se alteró y nos dejó encerrados con llave en la clase. Gracias a una alumna, pudimos llamar a otro profesor para que nos abriera. Días después, se dio de baja por temas psicológicos. A partir de ahí, esa experiencia hizo que creyéramos que los profesores de arte iban a ser así. (Francisca, *Infantil*, 2022)

Influencia personal positiva. Grupo MAES

En el grupo MAES, las experiencias positivas están estrechamente vinculadas a influencias personales significativas, en su mayoría docentes que les brindaron apoyo, creyeron en su talento artístico y transmitieron valores y enseñanzas fundamentales. Estos profesores no solo fomentaron su creatividad, sino que también influyeron en su desarrollo personal y profesional: “Su cariño hacia nosotros, como si fuéramos sus hijos” (Andrea, MAES, 2022); “Ese hombre cambió mi vida. Parecía un pozo de sabiduría, pero de sabiduría de la guay, de la escuela de la vida” (Silvia, MAES, 2022); “Me miró fijamente y me dijo: ‘¡No tengas miedo, métele mano!’” (Marina, MAES, 2020).

Yo los denominaría como “pequeñas máquinas de construcción masiva”. Los recuerdo todos los días y se quedaron grabados en mi mente y confieso que los quiero muchísimo. A día de hoy, no sería ni la mitad de lo que soy si no hubiese dado con ellos en mi vida. (Marina, MAES, 2021)

En algunos casos, la influencia de familiares cercanos (sobre todo los padres) dedicados al mundo del arte como profesionales también fue determinante: “Mi madre me enseñó a descubrir y experimentar el mundo (el exterior y el mío propio)” (Cecilia, MAES, 2022).

Influencia personal positiva. Grupo *Infantil*

En este código encontramos dos grupos: los docentes y el entorno familiar. El concepto de *buen docente* está muy ligado a su personalidad. Para este grupo, el docente debe ser amable, alegre, con buen humor, que disfrute de su trabajo,

los trate con cariño, les trasmita pasión y crea en ellos: “Mi tutor me enseñó que el arte es belleza, experimentar y crear” (Elena, *Infantil*, 2020); “¡Isabel nos tenía entusiasmados con la expresión plástica!”. (Lucía, *Infantil*, 2021); “Gracias a este profesor me he dado cuenta de que tenía más imaginación de la que yo pensaba” (Manuela, *Infantil*, 2022); “Llegó don Luis, que me abrió las puertas hacia un mundo nuevo, con una enorme sonrisa y diciendo ¡Cerrad los libros y abrid las orejas y las mentes!” (Carmen, *Infantil*, 2022).

Por otro lado, dentro del entorno familiar, se destacan dos tipos de experiencias. Por un lado, la presencia de familiares —padres, tíos y principalmente abuelas— que compartían su amor por el arte y lo transmitían a los niños: “Todo comienza con mi abuela” (Alejandra, *Infantil*, 2021); “El arte siempre ha sido algo que ha estado presente en mi vida; mi padre me ponía en frente de un cuadro y me preguntaba que veía en él” (Brigit, *Infantil*, 2020); “Es gracias a mi tía: me llevo al estudio y me enseñó” (Ana, *Infantil*, 2021).

Sin embargo, también se menciona con frecuencia que los padres tenían que ayudar a sus hijos a completar las tareas de Plástica, lo que, a pesar de la dificultad, en algunos casos se convirtió en una experiencia compartida y positiva: “Siempre mi familia acababa ayudándome con los dibujos porque era imposible que los hiciera bien” (Estrella, *Infantil*, 2022).

Sentimientos. Grupo MAES

Las emociones y los conflictos personales desempeñan un papel crucial durante la secundaria, bachillerato y universidad. Muchos definen todo este periodo como una *montaña rusa* de sentimientos extremos y cambiantes. Por el perfil ya descrito de este grupo, presentan un número significativo de referencias ligadas a estos sentimientos extremos: “Una montaña rusa que terminó por provocarme un hastío generalizado” (Francisco, MAES, 2020); “Entré en un bloqueo artístico del que estoy saliendo en 2020. El mundo se va al carajo y a mí me entra la inspiración” (Silvia, MAES, 2022).

La mayoría refieren la falta de apoyo o ánimo del docente, sentimientos de decepción, apatía, sensación de abandono e incompreensión: “Completamente cansada y deprimida” (Ángeles, MAES, 2022); “Yo era un robot, no tenía discurso ni estilo. Tanto yo como muchos de mis compañeros nos sentimos descolocados, perdidos, agobiados” (Gema, MAES, 2022).

Ahora bien, a la hora de reflexionar sobre qué docentes quieren ser, todos defienden con pasión que sus experiencias positivas y negativas les marcaron tanto como para tener muy claro cómo quieren y no quieren ser, y expresan gran entusiasmo e ilusión por ser buenos docentes e influir y ayudar a otros niños o adolescentes: “Intentar evitar el dolor al alumnado; quiero ser la frontera del

descanso" (Ángeles, MAES, 2022); "Quiero ser la que rescate a esos niños" (Ángeles, MAES, 2022).

Sentimientos. Grupo *Infantil*

En este grupo, se encuentran numerosas referencias al placer que experimentan al dibujar, pintar y hacer manualidades. Muchos mencionan que el arte tiene para ellos una función terapéutica, ya que les ayuda a relajarse y gestionar sus emociones: "Sufro de ansiedad y lo hago para tranquilizarme. El arte me ha ayudado mucho durante varios momentos difíciles de mi vida" (Lucía, *Infantil*, 2022).

Sin embargo, el sentimiento que predomina es el de frustración, baja autoestima, vergüenza, tristeza e incluso ansiedad y miedo ante la idea de *no saber dibujar*: "No puedo realizarlo, me sale mal" (Cintia, *Infantil*, 2022); "No sentía satisfacción al dibujar. Estaba cansada de escuchar que no era suficientemente buena para ello" (Clara, *Infantil*, 2021).

Por último, todas las narraciones suelen terminar con una defensa del arte como algo importante y necesario, y de todo aquello que vivieron como positivo. Además, expresan su vocación docente con la firme convicción de no repetir con sus futuros alumnos las experiencias negativas sufridas: "Mis futuros alumnos vivirán exactamente lo contrario a lo que yo viví" (Lucía, *Infantil*, 2022); "Si por algo me metí en una carrera de Educación es porque considero que hay que luchar día a día para hacer de nuestra sociedad un sitio mejor" (Carmen, *Infantil*, 2022).

Conclusiones

Ante la situación de rechazo hacia el arte que muestra el alumnado universitario de Educación y futuros docentes, desarrollamos una investigación con metodología cualitativa a través de 160 historias de vida realizadas por el alumnado durante tres cursos escolares, con el objetivo de identificar las causas de este fenómeno y sus circunstancias a lo largo de su experiencia educativa. La metodología utilizada y la recogida de datos han resultado idóneas para el estudio y han permitido alcanzar la profundidad de significados deseada. La replicabilidad del estudio podría realizarse en el futuro en otra universidad con grupos similares para comparar los resultados.

La literatura respalda la importancia del arte en la formación integral de la persona y su necesaria revalorización en el sistema educativo. Asimismo, se reconoce el valor de las historias de vida como una metodología pertinente en la investigación educativa.

Los dos grupos de estudio (MAES e *Infantil*) han revelado numerosas similitudes y algunas diferencias, derivadas de la edad, el nivel de estudios y la vocación artística

del grupo MAES frente a la docente del grupo *Infantil*. En general, el alumnado participó activamente en la propuesta, expresándose de manera sincera y abierta. En el grupo MAES, las narraciones fueron más críticas y reflexivas, con algunas versiones creativas, mientras que en el grupo *Infantil* predominaron un enfoque más descriptivo y una carga emocional más evidente.

El recuento de palabras mostró resultados muy similares en ambos grupos, con términos como *art**, *docente* y *alumn** entre los más repetidos. Sin embargo, en el grupo MAES se observó un vocabulario más ligado al mundo creativo e intelectual, mientras que en el *Infantil* predominó un lenguaje más ligado a la vida rutinaria y contextual.

En el análisis de las categorías, se identificaron tendencias similares en ambos grupos. No obstante, el grupo MAES mostró un mayor número de menciones en las categorías sentimientos e influencia personal positiva, mientras que el grupo *Infantil* presentó más referencias en la categoría experiencia positiva. Aunque no se evidenció una interacción entre categorías, la comparación entre ambos grupos resultó reveladora. En particular, se identificó que los factores contextuales, tanto en el ámbito familiar como en el educativo, influyen significativamente en la actitud del alumnado hacia el arte. De hecho, la influencia del entorno se presenta como la principal causa del rechazo al arte.

En cuanto a la degradación del área de Plástica y del arte en general dentro del sistema educativo, ambos grupos coinciden en señalar varios aspectos preocupantes: la asignatura es considerada secundaria, no solo en el entorno familiar, sino también en el propio sistema educativo; se percibe un reflejo de la escasa valoración social del arte; se recibe el mensaje de que no es una opción laboral viable; la enseñanza artística suele reducirse a la copia de fichas o a la elaboración de manualidades para días conmemorativos; las horas de Plástica se emplean con frecuencia para reforzar otras materias; su carga horaria es reducida y en algunos cursos ni siquiera se imparte; y, finalmente, no se fomenta la creatividad ni se profundiza en el verdadero significado del arte. En el grupo MAES, estas críticas se relacionan más con el desarrollo personal, mientras que en el grupo *Infantil* se vinculan con la calidad de la enseñanza en general.

En ambos grupos se repite la situación de no recordar la educación artística recibida debido a su falta de significación. En cuanto a las experiencias negativas, en ambos casos están ligadas a metodologías deficientes y, sobre todo, al comportamiento del profesorado. De la misma manera, las experiencias positivas están vinculadas a estrategias didácticas que fomentan la creatividad, la libertad de expresión, el respeto por los intereses propios y la diversidad de técnicas y materiales, así como a la figura de docentes que lograron motivar e inspirar al alumnado.

En ambos grupos, la percepción del arte fluctúa rápidamente entre lo positivo y lo negativo, dependiendo de las experiencias vividas con los distintos profesores. Sin embargo, mientras que en el grupo *Infantil* esta evolución tiende progresivamente

hacia la desmotivación y el desapego, en el grupo MAES la presencia de influencias personales positivas impide que este distanciamiento del arte se consolide.

Tanto en MAES como en *Infantil*, el autodidactismo y la producción artística en casa aparecen como estrategias compensatorias ante las deficiencias de la enseñanza formal. No obstante, en el grupo MAES, estas prácticas están más orientadas a la exploración artística personal, mientras que en el grupo *Infantil* se relacionan más con la realización de manualidades con fines estéticos o terapéuticos. Asimismo, la educación artística fuera del ámbito escolar encuentra un espacio en las actividades extraescolares y, sobre todo, en el entorno familiar. En el grupo MAES, se menciona con más frecuencia la influencia de progenitores con profesiones artísticas, mientras que en el grupo *Infantil* destacan las figuras de madres y abuelas, quienes compartían manualidades con ellos o los ayudaban a completar las tareas de Plástica.

Las conclusiones más preocupantes emergen en las categorías *influencia personal negativa* y *sentimientos*, donde el alumnado relata experiencias profundamente negativas con docentes que los humillaban o les generaban un temor persistente hacia el arte. En los casos menos extremos, se percibe una falta generalizada de apoyo y atención por parte del profesorado, lo que se señala como una de las principales causas del desapego hacia el arte. En este sentido, el alumnado demanda una actitud docente más motivada, entusiasta, respetuosa, cercana e incluso *maternal*. Quieren sentirse apoyados y que sus capacidades sean valoradas.

Finalmente, todos los participantes coinciden en la importancia y la necesidad del arte en la educación. Además, expresan una firme convicción respecto a su futura labor como docentes, con el propósito de no repetir los errores que marcaron sus propias experiencias y contribuir a la revalorización del arte dentro del sistema educativo.

Referencias

- Acaso, M. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós.
- Ballesteros-Velázquez, B. (2016). Taller de investigación cualitativa. UNED.
- Burset, S. (2017). La didáctica de las artes plásticas: entre lo visual, lo visible y lo invisible. *Didacticae*, (2), 105-118. <https://10.1344/did.2017.2.105-118>
- Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Cádiz. (2019-2022). 160 Historias de Vida de alumnos del 1.º curso del Grado de Educación Infantil y del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (especialidad de Dibujo), 2019/2020, 2020/2021 y 2021/2022 [Corpus documental].
- Guadalupe-Rivera, R. (2021). ¿Qué sí hay? Apreciación y confianza en un proceso de formación docente de la Línea de Educación Artística de la upn-

- Cenart en México. Educación Artística: Revista de Investigación (EARI), (12), 107-125. <https://dx.doi.org/10.7203/eari.12.20295>
- Hernández, F. Sancho, J. y Rivas, J. (2011). *Historias de vida en Educación. Biografías en contexto*. Esbrina-Recerca.
- Hernández-Hernández, F. y Aberasturi-Aprreiz, E. (2014). Las historias de vida como alternativa para visibilizar los relatos y experiencias silenciadas de la educación. *Tendencias Pedagógicas*, (4), 133-144. <https://doi.org/10.15366/tp2014.24.009>
- Holguín-Álvarez, J., Cruz-Flores, G. de la., Taxa, F. y Manrique-Álvarez, G. (2024). Emociones escolares en aislamiento: análisis iconográfico de dibujos en México, Brasil y Perú. *Revista Colombiana de Educación*, (91), 7-32. <https://doi.org/10.17227/rce.num91-16335>
- Huerta, R. (2022). La memoria. investigación basada en las artes para la formación del profesorado. *Arte, Individuo y Sociedad*, 34(1), 27-45. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.70081>
- López de Maturana, S. (2010). Historias de vida de buenos profesores: experiencias e impacto en las aulas. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 14(3), 149-164. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev143ART10.pdf>
- Mendívil, L. (2011). El arte en la educación de la primera infancia: una necesidad impostergable. *Educación*, 20(39), 23-36. <https://doi.org/10.18800/educacion.201102.002>
- Quintero-Mejía, M., Ballesteros-Albarracín, N. y Sánchez-Espitia, K. (2024). Emociones en narrativas de maestros acerca del daño causado por el conflicto armado. *Revista Colombiana de Educación*, (91), 316-334. <https://doi.org/10.17227/rce.num91-16554>
- Sanz-Hernández, A. (2005). El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Asclepio*, 57(1), 99-115. <https://asclepio.revistas.csic.es/index.php/asclepio/article/view/32>
- Serret-Segura, A. Martí-Puig, M. y Corbatón-Martínez, R. (2016). Las historias de vida en la formación de maestros de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, (71), 217-228. <https://doi.org/10.35362/rie71012>