Aprendizaje Basado en Propuestas Artísticas (ABPA): una Metodología Interdisciplinaria para la Educación Secundaria desde una Perspectiva Sensible y Transformadora

Learning Based on Artistic Proposals (ABPA): an Interdisciplinary Methodology for Secondary Education from a Sensitive and Transformative Perspective

Daniel Alejandro Mendoza Chablé[1]*

ORCID: https://orcid.org/0009-0007-2278-882X

Teresa Pérez Santos[2]

ORCID: https://orcid.org/0009-0009-6834-0910

DOI: 10.65299/ecwj6896

Tipo de artículo: Artículo original

[1] Licenciado, Promotor Cultural en Educación Artística. Docente de Artes a nivel secundaria.
[2] Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora de Telesecundaria

RESUMEN

Se propone el Aprendizaje Basado en Propuestas Artísticas como una metodología interdisciplinaria para educación secundaria que utiliza la creación artística como medio de indagación, integración curricular y comunicación pública de los aprendizajes.

Se revisan sus fundamentos en la educación artística, el aprendizaje significativo, la interdisciplinariedad, la pedagogía crítica, el trabajo por proyectos y la evaluación formativa. Mediante una revisión documental de alcance analítico y la sistematización de una secuencia de cinco fases, se demuestra su coherencia interna y su correspondencia con el Plan de Estudio 2022: planeación interdisciplinaria, desarrollo disciplinar, creación colectiva, socialización y evaluación formativa.

El análisis muestra que el modelo puede articular contenidos sin borrar la especificidad de las disciplinas y ofrece criterios observables para valorar proceso, producto y reflexión. Su eficacia pedagógica deberá contrastarse mediante aplicaciones sistemáticas en contextos escolares diversos.

Palabras clave: educación artística, interdisciplinariedad, educación secundaria, aprendizaje basado en proyectos, evaluación formativa.

ABSTRACT

This paper proposes Arts Based Proposal Learning as an interdisciplinary methodology for secondary education in which artistic creation becomes a means of inquiry, curricular integration, and public communication of learning.

It reviews foundations from arts education, meaningful learning, interdisciplinarity, critical pedagogy, project based learning, and formative assessment. Through an analytical documentary review and the systematization of a five stage sequence, the paper demonstrates the model's internal coherence and its alignment with Mexico's 2022 Curriculum: interdisciplinary planning, disciplinary development, collective creation, socialization, and formative assessment.

The analysis indicates that the model can connect curricular content without erasing disciplinary specificity and provides observable criteria for assessing process, product, and reflection. Its pedagogical effectiveness must be tested through systematic implementation in diverse school contexts.

Keywords: arts education, interdisciplinarity, secondary education, project based learning, formative assessment.

Fecha de recibido: 03 de septiembre de 2025
Fecha de aceptado: 11 de noviembre de 2025
Fecha de publicación: 30 de junio de 2026

Licencia creative commons:
This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International

INTRODUCCIÓN

La educación secundaria exige experiencias capaces de relacionar el conocimiento escolar con los problemas, lenguajes y sensibilidades mediante los cuales las y los adolescentes interpretan su mundo. Sin embargo, la organización por asignaturas, la presión por cubrir contenidos y la tendencia a valorar principalmente respuestas correctas dificultan la comprensión de fenómenos complejos.

En ese marco, la educación artística suele reducirse a una actividad complementaria, a la producción de objetos decorativos o a la preparación de actos escolares. Tal reducción desconoce que las artes constituyen modos de pensamiento: permiten observar matices, formular interpretaciones, tomar decisiones en situaciones abiertas, explorar alternativas y comunicar sentidos que no siempre pueden expresarse de manera proposicional (Eisner, 2002).

El Plan de Estudio 2022 para la educación básica mexicana plantea una organización por campos formativos, ejes articuladores y proyectos vinculados con la comunidad. Su orientación abre posibilidades para superar la fragmentación curricular, pero también demanda procedimientos que traduzcan los principios generales en decisiones didácticas verificables. No basta con reunir varias asignaturas alrededor de un tema ni con solicitar un producto final atractivo.

La interdisciplinariedad requiere una pregunta común, aportes disciplinares reconocibles, un proceso de integración y criterios de evaluación compartidos. Cuando estos elementos no se explicitan, el proyecto puede convertirse en una suma de tareas sin relación conceptual o en una actividad artística subordinada a contenidos definidos por otras áreas.

Ante este problema, el artículo propone el Aprendizaje Basado en Propuestas Artísticas (ABPA) como una metodología en la que el proceso creador funciona simultáneamente como forma de indagación, espacio de integración de saberes y dispositivo de comunicación. La expresión propuesta artística alude a una intervención intencional —visual, escénica, sonora, corporal, literaria, audiovisual o híbrida— que responde a una pregunta educativa y se dirige a interlocutores reales.

Su resultado se denomina Producto Educativo Artístico (PEA), pero el modelo no concentra la valoración en el objeto terminado: considera la investigación, las decisiones, los ensayos, la colaboración, la argumentación y la reflexión metacognitiva que lo hacen posible.

El objetivo general es analizar y sistematizar los fundamentos, componentes y condiciones de aplicación del ABPA como metodología interdisciplinaria para la educación secundaria. De este propósito se derivan cuatro objetivos específicos: a) delimitar las categorías conceptuales que sostienen el modelo; b) describir sus fases y la función pedagógica de cada una; c) establecer criterios de planeación y evaluación que permitan una aplicación rigurosa; y d) examinar sus alcances, tensiones y condiciones de viabilidad en relación con el Plan de Estudio 2022. Estos objetivos sitúan el trabajo como una propuesta metodológica fundamentada, no como un reporte de resultados experimentales.

Las categorías de análisis son seis: educación artística como forma de conocimiento; interdisciplinariedad; aprendizaje situado y significativo; pedagogía crítica y sensibilidad; creación colectiva; y evaluación formativa. Las categorías no operan como apartados aislados.

Conforman una red explicativa: el arte aporta lenguajes y operaciones cognitivas; la interdisciplinariedad organiza la relación entre saberes; la contextualización conecta la pregunta con la experiencia; la pedagogía crítica orienta el análisis de la realidad; la creación colectiva estructura la participación; y la evaluación formativa ofrece evidencias para mejorar el proceso.

vol. 2, no. 2, enero-junio 2026
ISSN Electrónico 3122-444X
DOI: 10.65299/ecwj6896
https://ojs.pressmark.net/index.php/revistacipac/es

Licencia
CC-By-NC-ND

El trabajo se organiza en ocho apartados. Después de esta introducción se presenta la ruta metodológica de la revisión y sistematización. El tercer apartado desarrolla las categorías teóricas. El cuarto delimita el ABPA frente a metodologías cercanas. El quinto explica sus principios y cinco fases. El sexto ofrece un ejemplo de diseño para secundaria, no como prueba empírica, sino como demostración de congruencia operativa. El séptimo discute los hallazgos del análisis documental, las condiciones institucionales y los límites del modelo.

Finalmente, se exponen conclusiones y líneas de investigación. Esta estructura permite pasar del fundamento conceptual al procedimiento y del procedimiento a su examen crítico.

METODOLOGÍA

El estudio adopta un enfoque cualitativo, documental y analítico. Su propósito no es medir efectos del ABPA ni atribuirle resultados observados en una población, sino construir y examinar una propuesta metodológica a partir de literatura pedagógica, documentos normativos y criterios de coherencia didáctica.

Esta precisión es relevante porque una metodología emergente puede justificarse conceptualmente y mostrar viabilidad de diseño, pero solo una implementación con registro sistemático permitiría estimar cambios en aprendizaje, participación, convivencia o bienestar. Por ello, en este artículo la palabra hallazgo se refiere a relaciones identificadas mediante el análisis de fuentes y a implicaciones derivadas de la sistematización.

La selección documental respondió a cuatro núcleos: educación artística y experiencia estética; aprendizaje, cultura y mediación; interdisciplinariedad y complejidad; y evaluación formativa y trabajo por proyectos. Se incorporaron obras clásicas por su capacidad explicativa, informes de organismos internacionales por su alcance comparado y el Plan de Estudio 2022 como referente normativo nacional.

La revisión no pretende ser exhaustiva ni constituye una revisión sistemática con metaanálisis. Es una revisión integradora orientada a construir categorías, establecer relaciones y traducirlas en decisiones de diseño pedagógico.

El procedimiento se desarrolló en cuatro momentos. Primero, se identificaron conceptos recurrentes y tensiones: arte como asignatura frente a arte como forma de conocimiento; integración frente a yuxtaposición; libertad creadora frente a intencionalidad educativa; producto frente a proceso; y evaluación de la calidad estética frente a evaluación de aprendizajes.

Segundo, estos conceptos se agruparon en las seis categorías anunciadas. Tercero, las categorías se convirtieron en principios operativos y en una secuencia de cinco fases. Cuarto, se elaboró un caso de diseño para verificar si la secuencia permite relacionar pregunta, contenidos, acciones, evidencias y criterios.

La consistencia del modelo se valoró mediante cinco preguntas: ¿existe correspondencia entre el problema educativo y el lenguaje artístico elegido?; ¿cada disciplina realiza una contribución necesaria y reconocible?; ¿las y los estudiantes toman decisiones justificadas?; ¿se producen evidencias del proceso además del producto?; y ¿la evaluación retroalimenta el aprendizaje?

Estas preguntas funcionan como criterios de validez interna del diseño. No sustituyen la validación empírica, pero evitan que el ABPA se reduzca a una denominación novedosa para prácticas que ya se realizan sin articulación.

Categorías teóricas del ABPA

Educación artística como forma de conocimiento

La primera categoría cuestiona la idea de que el arte solo ilustra aprendizajes construidos previamente en otras asignaturas. Dewey (2005)

Licencia
CC-By-NC-ND

entiende la experiencia estética como una organización cualitativa de la relación entre acción, percepción y significado. Desde esta perspectiva, crear no es adornar una conclusión, sino producir conocimiento mediante materiales, cuerpos, sonidos, imágenes, espacios y narrativas. La forma artística obliga a seleccionar, ordenar, contrastar y revisar. Cada decisión modifica lo que puede percibirse y comprenderse; por ello, la creación es también una modalidad de investigación.

Eisner (2002) señala que las artes educan la percepción, favorecen juicios situados y enseñan que un problema puede admitir más de una solución defendible. Estas capacidades son especialmente pertinentes en secundaria, etapa en la que el estudiantado amplía sus posibilidades de abstracción y, al mismo tiempo, requiere espacios seguros para explorar identidad, pertenencia y conflicto.

El ABPA recupera esta potencia epistemológica: la obra o acción artística no funciona como premio después del trabajo académico, sino como lugar donde los saberes se transforman, se hacen públicos y adquieren consecuencias comunicativas.

Esta concepción exige reconocer la especificidad de los lenguajes artísticos. Una imagen no equivale a un resumen escrito con colores; una escena no es una exposición memorizada; una pieza sonora no es fondo ambiental. Cada lenguaje posee recursos, convenciones y problemas técnicos. En el ABPA, la intervención docente incluye enseñar esas herramientas y acompañar decisiones de composición. La integración curricular no debe diluir el aprendizaje artístico: debe fortalecerlo y ponerlo en diálogo con preguntas sociales, científicas, lingüísticas o históricas.

Desde una perspectiva cultural, la imaginación no es una facultad aislada del conocimiento, sino una reorganización de experiencias mediada por signos y relaciones sociales (Vygotsky, 2009). Gardner (2011) y Efland (2002), desde marcos distintos, coinciden en cuestionar una concepción única de la capacidad intelectual y en reconocer la relevancia cognitiva de las artes.

El ABPA retoma estas aportaciones sin convertirlas en promesas de transferencia automática: sostiene que las operaciones artísticas poseen valor educativo propio y que su relación con otros saberes debe hacerse visible en cada diseño.

Interdisciplinariedad y pensamiento complejo

La interdisciplinariedad no consiste en colocar varias asignaturas en una misma planeación, sino en construir una relación de necesidad entre ellas. Morin (2000) advierte que la fragmentación impide comprender problemas multidimensionales. Beane (1997) sostiene que la integración curricular adquiere sentido cuando se organiza alrededor de cuestiones relevantes para la vida y permite movilizar diversos saberes. En el ABPA, una pregunta articuladora crea esa necesidad: cada disciplina contribuye con conceptos, procedimientos o formas de evidencia que las otras no podrían aportar por sí solas.

La relación interdisciplinaria puede alcanzar distintos niveles. En un nivel de coordinación, las asignaturas abordan un tema común conservando actividades separadas. En un nivel de articulación, comparten una pregunta, un calendario y algunas evidencias.

En un nivel de integración, las decisiones del PEA requieren combinar perspectivas y producir una interpretación que no pertenece a una sola disciplina. El ABPA aspira al tercer nivel, aunque acepta transiciones graduales según la experiencia del equipo docente y las condiciones de la escuela.

Para evitar una integración superficial, la planeación debe hacer visibles los aportes disciplinares. No todos los campos intervienen con el mismo peso en cada momento. Una disciplina puede formular el problema; otra aportar datos; otra analizar relaciones históricas; y las artes configurar el lenguaje de comunicación y exploración.

Licencia
CC-By-NC-ND

La equidad no significa distribuir minutos idénticos, sino asegurar que ninguna contribución se vuelva ornamental. La matriz de integración curricular propuesta más adelante permite comprobar esa condición.

Aprendizaje situado y significativo

El aprendizaje es significativo cuando la nueva información se relaciona de manera sustantiva con conocimientos previos y cuando el estudiante puede reorganizar lo que sabe (Ausubel, 2002). Bruner (1997) añade que la educación es una entrada a la cultura: aprender implica interpretar herramientas simbólicas y participar en prácticas compartidas. El ABPA articula ambas ideas al partir de una situación cercana, recuperar saberes y convertirlos en una producción dirigida a una audiencia concreta.

La contextualización no equivale a limitarse a lo inmediato. Una experiencia local puede abrir preguntas nacionales o globales si se establecen escalas y relaciones. Lo situado se define por la posibilidad de reconocer actores, tensiones y consecuencias, no por la cercanía geográfica. Una propuesta sobre agua, memoria, movilidad, discriminación o convivencia puede partir de la comunidad y conectarse con procesos más amplios. El producto artístico funciona entonces como mediador entre experiencia y concepto, entre voz personal y deliberación colectiva.

La autenticidad del problema es decisiva. Si la pregunta ya contiene una respuesta esperada, la creación se vuelve ejecución. Una pregunta fértil admite investigación y decisiones: ¿cómo hacer perceptible una experiencia que suele permanecer invisible?; ¿qué historias de la comunidad merecen conservarse?; ¿cómo comunicar un conflicto sin estigmatizar a quienes participan?

Tales formulaciones invitan a buscar información, contrastar perspectivas y asumir responsabilidad sobre la representación.

Pedagogía crítica sensibilidad y ética de la representación

La pedagogía crítica entiende la educación como lectura y transformación del mundo. Freire (2005) propone una relación dialógica en la que las personas nombran su realidad y examinan las condiciones que la producen. hooks (1994) insiste en una práctica educativa que reconozca experiencia, voz y diferencia.

El ABPA incorpora esta orientación cuando permite problematizar narrativas dominantes, hacer visibles experiencias excluidas y producir respuestas que no separan conocimiento de responsabilidad.

La sensibilidad no se usa aquí como sinónimo de sentimentalismo. Designa la capacidad de percibir matices, atender las consecuencias de una representación y reconocer la vulnerabilidad propia y ajena. Una producción sobre violencia, identidad, género, discriminación o salud requiere acuerdos de cuidado: nadie debe ser obligado a revelar experiencias personales; los testimonios necesitan consentimiento; y la exposición pública debe evitar etiquetas, burlas o revictimización. La ética atraviesa desde la selección del problema hasta la circulación del PEA.

El análisis crítico también se dirige a las imágenes y discursos que las y los estudiantes consumen. La alfabetización artística contemporánea implica preguntar quién produce una representación, desde qué posición, qué voces aparecen, cuáles faltan y qué efectos genera.

De este modo, el ABPA enlaza creación y lectura crítica. No se limita a expresar emociones; enseña a examinar cómo los lenguajes configuran percepciones sociales y cómo pueden utilizarse para abrir conversaciones más justas.

La cultura visual amplía el objeto de la educación artística hacia las imágenes cotidianas y los regímenes de visibilidad que organizan la experiencia (Hernández, 2007). Acaso (2013)

Licencia
CC-By-NC-ND

propone revisar formatos escolares que separan producción, deseo y aprendizaje, mientras

Nussbaum (2010) defiende el papel de las humanidades en la imaginación democrática. Estas perspectivas sustentan una educación artística capaz de interpretar críticamente el entorno, aunque el ABPA evita tratarlas como recetas: las convierte en preguntas sobre quién habla, cómo se representa y qué responsabilidades surgen al crear.

Creación colectiva participación y mediación docente

La creación colectiva convierte el aula en una comunidad de decisiones. La participación no se reduce a repartir tareas: supone comprender el propósito común, proponer alternativas, escuchar objeciones y justificar elecciones. La diversidad de roles —investigación, escritura, actuación, composición, producción, registro, curaduría o mediación con públicos— amplía las formas legítimas de contribuir.

Esto resulta valioso en grupos heterogéneos, siempre que los roles no consoliden estereotipos ni excluyan a quienes poseen menor experiencia técnica.

La mediación docente sostiene el equilibrio entre apertura y dirección. Una libertad sin herramientas puede beneficiar a quienes ya dominan ciertos códigos y dejar al resto en desventaja. Por ello, el profesorado ofrece referentes, enseña técnicas, modela procesos de crítica y formula preguntas que ayudan a revisar. La autoridad pedagógica no desaparece; cambia de función. En lugar de imponer una solución formal, organiza condiciones para que las decisiones del grupo sean informadas, éticas y coherentes.

La colaboración también requiere aprender a resolver desacuerdos. El conflicto sobre una idea, un reparto de tareas o una forma de representación puede convertirse en oportunidad de argumentación. Para ello son útiles las bitácoras de acuerdos, las rondas de crítica con reglas claras y las revisiones intermedias.

El producto final no debe ocultar el proceso social que lo produjo. En el ABPA, la calidad colaborativa constituye una dimensión evaluable y no un supuesto automático del trabajo en equipo.

Evaluación formativa proceso producto y reflexión

La evaluación formativa utiliza evidencias para reconocer la distancia entre el desempeño actual y los propósitos de aprendizaje, y para decidir acciones de mejora (Black & Wiliam, 2009). La retroalimentación resulta útil cuando responde dónde se quiere llegar, cómo avanza el trabajo y cuál es el siguiente paso (Hattie & Timperley, 2007). Estas ideas son compatibles con la creación artística, cuyo desarrollo depende de ciclos de prueba, observación, crítica y ajuste.

Evaluar una propuesta artística no significa calificar el gusto personal ni premiar únicamente la destreza técnica. Los criterios deben derivarse de los propósitos: comprensión del problema; uso pertinente de conocimientos disciplinares; intencionalidad comunicativa; exploración del lenguaje; documentación de decisiones; colaboración; revisión a partir de retroalimentación; y capacidad de reflexión.

La calidad estética puede considerarse en términos de coherencia, elaboración y relación entre forma e intención, no como adhesión a un canon único.

El ABPA combina heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación. La primera aporta orientación experta; la segunda amplía la audiencia crítica y enseña a ofrecer comentarios específicos; la tercera ayuda a identificar decisiones, dificultades y aprendizajes.

Las evidencias incluyen mapas conceptuales, bocetos, guiones, ensayos, registros audiovisuales, bitácoras, versiones, fichas de fuentes, acuerdos y textos reflexivos. Así, el PEA deja de ser la única evidencia y se evita confundir un resultado visualmente atractivo con un aprendizaje profundo.

Licencia
CC-By-NC-ND

Delimitación del ABPA frente a metodologías próximas

El ABPA comparte rasgos con el aprendizaje basado en proyectos: parte de una pregunta, organiza un proceso prolongado, promueve autonomía y culmina en un producto público. También se relaciona con el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje servicio, la investigación basada en las artes y la enseñanza integrada. Su especificidad reside en que la propuesta artística no es un formato final intercambiable. El lenguaje elegido participa en la construcción del problema y en la producción de conocimiento.

La diferencia puede observarse en una decisión sencilla. Si un grupo investiga la contaminación y al final elabora un cartel para resumir conclusiones, el arte cumple una función ilustrativa. Si el grupo analiza cómo ciertas imágenes normalizan prácticas de consumo, experimenta con materiales recuperados, diseña una instalación que modifica la circulación por la escuela y recoge las respuestas del público, la forma artística se vuelve parte de la indagación.

Enfoque	Centro organizador	Lugar del arte	Evidencia principal
Proyecto escolar	Pregunta o producto	Puede ser recurso o formato final	Producto y proceso
Problema	Situación que exige solución	Puede apoyar el análisis	Solución argumentada
Aprendizaje servicio	Necesidad comunitaria	Medio posible de intervención	Servicio y reflexión
ABPA	Pregunta educativa y propuesta artística	Lenguaje de indagación integración y comunicación	Proceso creador PEA y reflexión

El espacio, la escala, los materiales y la interacción producen preguntas y hallazgos que no existían antes de crear.

El término propuesta subraya el carácter abierto y argumentado de la intervención. Una propuesta define una intención, selecciona un lenguaje, anticipa interlocutores y acepta revisión. No promete resolver por sí sola un problema social ni confunde sensibilización con transformación estructural.

Su aporte educativo es crear condiciones para comprender, representar, dialogar y actuar de manera situada. Esta modestia analítica protege al modelo de declaraciones grandilocuentes y permite evaluar logros alcanzables.

Principios de diseño del ABPA

Los principios operan como criterios de decisión y no como una lista de requisitos burocráticos. Una planeación puede iniciar con alcance limitado y fortalecer progresivamente algunos componentes. Sin embargo, la ausencia conjunta de centralidad artística, integración disciplinar y evaluación del proceso indicaría que la experiencia no corresponde al ABPA.

Principio	Implicación didáctica
1 Pertinencia contextual	La propuesta parte de una situación que el grupo puede investigar y discutir. La cercanía no se presume: se verifica mediante conversaciones, observación o consulta a la comunidad.
2 Centralidad artística	El lenguaje artístico interviene en la producción de sentido desde el inicio. No se añade después de obtener conclusiones.
3 Integración con identidad disciplinar	Cada campo aporta conceptos y procedimientos necesarios. La integración construye relaciones sin borrar diferencias.
4 Agencia estudiantil	El estudiantado participa en decisiones sustantivas sobre preguntas, fuentes, forma, organización y circulación.
5 Proceso documentado	Las versiones, ensayos, acuerdos y revisiones se conservan como evidencias de aprendizaje.
6 Evaluación para mejorar	Los criterios se conocen desde el inicio y la retroalimentación se incorpora antes del cierre.
7 Ética y accesibilidad	La propuesta protege la dignidad, evita exposiciones involuntarias y ofrece distintas formas de participación.
8 Socialización con propósito	La audiencia se define por su relación con el problema y no solo para exhibir el trabajo.

vol. 2, no. 2, enero-junio 2026
ISSN Electrónico 3122-444X
DOI: 10.65299/ecwj6896
https://ojs.pressmark.net/index.php/revistacipac/es

Licencia
CC-By-NC-ND

La flexibilidad se refiere a lenguajes, tiempos y contextos; no a prescindir de su arquitectura pedagógica.

La escala del modelo es variable. Puede desarrollarse en una secuencia breve de seis a ocho sesiones, en una unidad de varias semanas o en un proyecto trimestral. La duración depende de la complejidad de la pregunta, el número de campos involucrados, las técnicas que deban enseñarse y el grado de participación pública. La decisión debe proteger tiempos de investigación, experimentación y revisión. Reducir todo a una sesión de producción suele privilegiar la ejecución y empobrecer el análisis.

Fases del Aprendizaje Basado en Propuestas Artísticas

Fase 1 Planeación interdisciplinaria

La primera fase delimita la situación, formula la pregunta articuladora y construye la matriz curricular. El equipo docente identifica aprendizajes prioritarios, saberes previos, recursos disponibles, riesgos éticos y posibles interlocutores.

También explora lenguajes artísticos compatibles con el problema, sin cerrar de antemano la solución formal. La pregunta debe ser comprensible, discutible y productiva; no puede responderse copiando información ni debe exigir que el alumnado confirme una opinión del profesorado.

La planeación incluye una evaluación diagnóstica. Conversaciones, ejercicios breves, análisis de imágenes o mapas de ideas permiten conocer concepciones y experiencias. Estos datos orientan la complejidad de los apoyos. Asimismo, se establece una cronología compartida, se acuerdan responsabilidades docentes y se anticipan materiales accesibles. Cuando existe colaboración entre asignaturas, conviene identificar momentos de conexión y evitar que cada docente asigne tareas independientes que compitan por tiempo.

El resultado de la fase es un encuadre abierto: pregunta, propósitos, aportes disciplinares, opciones de lenguaje, audiencia, productos de proceso y criterios preliminares. Este encuadre se presenta al grupo para ser discutido. La participación estudiantil puede modificar la pregunta, proponer subtemas o señalar cuidados que el equipo no había considerado. El contrato pedagógico comienza así con una conversación sobre sentido y no con un listado de actividades.

Fase 2 Desarrollo disciplinar e indagación

En la segunda fase se construyen los recursos conceptuales y técnicos necesarios. Cada disciplina desarrolla sus aportes mediante lectura, observación, experimentos, análisis de fuentes, entrevistas, recorridos o resolución de problemas.

Paralelamente, el área artística introduce referentes y ejercicios de exploración. No se busca agotar programas completos, sino seleccionar conocimientos cuya movilización resulte indispensable para la pregunta.

La calidad de las fuentes debe enseñarse de manera explícita. El alumnado aprende a diferenciar testimonio, dato, interpretación y opinión; registra procedencia y contrasta perspectivas. Cuando se utilizan imágenes, música o textos de otras personas, se abordan autoría, licencias y atribución. Estas prácticas vinculan alfabetización informacional y ética de la creación. La bitácora registra no solo información encontrada, sino dudas, cambios de comprensión y relaciones entre campos.

La indagación culmina en una primera hipótesis de comunicación: qué se quiere hacer visible, cuestionar o comprender; para quién; y mediante qué experiencia. La hipótesis es provisional y se somete a crítica. En este punto puede elaborarse un mapa que relacione conceptos, evidencias, decisiones formales y efectos esperados.

Si un elemento del PEA no puede justificarse por la pregunta o por una intención artística, debe revisarse.

vol. 2, no. 2, enero-junio 2026
ISSN Electrónico 3122-444X
DOI: 10.65299/ecwj6896
https://ojs.pressmark.net/index.php/revistacipac/es

Licencia
CC-By-NC-ND

Fase 3 Creación colectiva y producción del PEA

La tercera fase transforma la indagación en decisiones artísticas. Los equipos generan alternativas, elaboran bocetos o prototipos, prueban materiales y seleccionan una ruta. El proceso necesita momentos divergentes, donde se amplían opciones, y momentos convergentes, donde se comparan según criterios.

La elección no se resuelve por mayoría automática: se argumenta en relación con intención, audiencia, recursos, accesibilidad y cuidado ético.

La producción se organiza mediante roles flexibles y visibles. Una tabla de responsabilidades puede incluir tareas, tiempos, apoyos y evidencias. Los roles rotan cuando sea posible para evitar que una sola persona concentre la actividad creativa y el resto realice labores auxiliares.

El docente observa la interacción, realiza demostraciones técnicas breves y ofrece retroalimentación durante el trabajo. Las revisiones parciales permiten corregir antes de que el costo material o emocional del cambio sea demasiado alto.

El PEA puede ser una exposición, intervención espacial, performance, pieza sonora, mural, libro de artista, documental, animación, instalación, recorrido, archivo comunitario u obra híbrida. El formato se elige por su capacidad para pensar y comunicar el problema, no por tendencia o espectacularidad.

La austeridad material puede ser una decisión estética y ética. La calidad del trabajo depende más de la coherencia y la elaboración que de la tecnología disponible.

Fase 4 Socialización mediación y diálogo

Socializar no equivale únicamente a exhibir. La fase diseña la relación entre propuesta y audiencia: se prepara un texto curatorial o explicación accesible, se definen formas de recorrido, se anticipan preguntas y se crean mecanismos de respuesta.

El alumnado asume funciones de mediación y aprende a explicar sus decisiones sin clausurar la interpretación. La audiencia puede estar formada por otros grupos, familias, docentes, actores comunitarios o públicos digitales protegidos.

La recepción genera información pedagógica. Comentarios, preguntas, observaciones de uso o conversaciones pueden registrarse con consentimiento. Estos materiales no se convierten en prueba automática de impacto; ayudan a reconocer qué se comunicó, qué produjo ambigüedad y qué nuevas preguntas surgieron.

Una propuesta controvertida requiere condiciones de diálogo y reglas de respeto. El objetivo no es obtener aprobación unánime, sino sostener una conversación informada.

La circulación digital demanda cuidados adicionales: protección de datos, autorización para imagen y voz, atribución de materiales y consideración de permanencia. La escuela debe ofrecer alternativas a quienes no desean aparecer.

La visibilidad nunca debe imponerse como requisito de participación. El producto puede compartirse mediante registros parciales, versiones anónimas o espacios internos según la naturaleza del tema.

Fase 5 Evaluación formativa y metacognición

La evaluación acompaña todas las fases, pero al cierre integra evidencias y reconstruye el proceso.

Cada equipo selecciona muestras de su trayectoria y explica cambios entre versiones. La autoevaluación responde qué comprendió, qué decisión fue decisiva, qué dificultad persistió y cómo utilizaría lo aprendido en otra situación. La coevaluación se apoya en criterios y distingue descripción, valoración y sugerencia.

La valoración docente triangula producto, documentación y reflexión. Un PEA técnicamente modesto puede mostrar comprensión profunda;

vol. 2, no. 2, enero-junio 2026
ISSN Electrónico 3122-444X
DOI: 10.65299/ecwj6896
https://ojs.pressmark.net/index.php/revistacipac/es

Licencia
CC-By-NC-ND

otro muy pulido puede depender de una persona o de recursos externos sin apropiación conceptual. Por ello, la calificación, cuando sea necesaria, distribuye peso entre dimensiones.

Los criterios deben admitir múltiples soluciones y describir niveles de logro sin prescribir una estética única.

El cierre también evalúa el diseño pedagógico. El equipo docente revisa la pertinencia de la pregunta, la contribución de cada campo, la suficiencia de los apoyos, la participación efectiva y los cuidados éticos.

Esta evaluación permite ajustar futuras iteraciones. El ABPA se concibe como metodología perfectible: cada aplicación produce conocimiento sobre condiciones, obstáculos y decisiones de mediación.

Fase	Pregunta orientadora	Evidencias
1 Planeación	¿Qué problema justifica integrar saberes y crear?	Diagnóstico matriz curricular encuadre
2 Indagación	¿Qué necesitamos comprender y aprender a hacer?	Fuentes notas ejercicios técnicos mapa conceptual
3 Creación	¿Qué forma expresa y problematiza mejor lo comprendido?	Bocetos prototipos acuerdos versiones bitácora
4 Socialización	¿Cómo dialogará la propuesta con su audiencia?	PEA mediación registro de recepción
5 Evaluación	¿Qué aprendimos cómo cambió el trabajo y qué sigue?	Portafolio rúbrica autoevaluación reflexión docente

Ejemplo de diseño para educación secundaria

Memorias del agua una propuesta artística interdisciplinaria

Para mostrar la operatividad del modelo se presenta un ejemplo hipotético dirigido a segundo grado de secundaria. No constituye una aplicación reportada ni permite afirmar efectos en estudiantes. Su función es comprobar la congruencia entre pregunta, categorías, actividades, evidencias y evaluación. La situación de partida es la experiencia desigual del agua en la comunidad: disponibilidad, usos cotidianos, memoria de cuerpos de agua, contaminación y formas de cuidado.

La pregunta articuladora es: ¿cómo podemos hacer perceptibles las historias, datos y tensiones del agua en nuestra comunidad mediante una experiencia artística?

El campo de Lenguajes trabaja entrevista, relato, guion y comunicación con públicos. Saberes y pensamiento científico aborda ciclo, calidad, medición y representación de datos. Ética, naturaleza y sociedades analiza derecho al agua, territorio, responsabilidades y desigualdad. De lo humano y lo comunitario examina hábitos, acuerdos y experiencias. Artes investiga paisaje sonoro, instalación, composición visual, metáfora y recorrido. Cada aporte responde a la misma pregunta y aparece en el PEA.

Durante el diagnóstico, el grupo construye un mapa de experiencias: lugares, sonidos, recuerdos, problemas y preguntas relacionados con el agua. Se aclara que nadie está obligado a compartir situaciones familiares delicadas. Después, los equipos consultan fuentes, realizan observaciones seguras y entrevistan a personas con consentimiento.

Pueden registrar sonidos de lluvia, tuberías o recipientes, recopilar fotografías propias, comparar datos públicos y analizar representaciones artísticas del agua. La bitácora distingue datos verificables de recuerdos y opiniones.

En la creación, el grupo diseña una instalación transitable compuesta por estaciones. Una estación puede traducir datos de consumo a recipientes o marcas espaciales; otra presentar

vol. 2, no. 2, enero-junio 2026
ISSN Electrónico 3122-444X
DOI: 10.65299/ecwj6896
https://ojs.pressmark.net/index.php/revistacipac/es

Licencia
CC-By-NC-ND

relatos breves mediante audio; otra contrastar fotografías históricas y actuales; y otra invitar al público a registrar compromisos concretos. La

integración no depende de acumular elementos. El recorrido necesita una idea curatorial: por ejemplo, pasar de la memoria a la evidencia y de la evidencia a la corresponsabilidad.

Los prototipos se prueban con un grupo pequeño. Las observaciones se concentran en legibilidad, relación entre forma y contenido, accesibilidad del recorrido, duración, volumen de audio y posibles interpretaciones estigmatizantes.

Después de revisar, se socializa en la escuela. Las y los estudiantes median la experiencia, registran preguntas y solicitan comentarios breves. El cierre compara la intención con la recepción y analiza qué conocimientos fueron necesarios para tomar decisiones.

La propuesta puede realizarse con recursos sencillos: cartón, telas, recipientes limpios, impresiones, teléfonos para grabar y bocinas disponibles. Si no existe tecnología, los relatos pueden presentarse en lectura en vivo o mediante partituras gráficas.

La adaptación ilustra un principio del ABPA: el medio cambia, pero se conservan pregunta, investigación, centralidad artística, participación, documentación y evaluación.

Campo o área	Aporte específico	Evidencia de integración
Lenguajes	Entrevista relato guion y mediación	Textos y audios editados para una audiencia definida
Saberes y pensamiento científico	Datos medición relaciones ambientales	Representación comprensible y responsable de datos
Ética naturaleza y sociedades	Derechos territorio actores y responsabilidades	Contraste de perspectivas sin culpabilización simplista
De lo humano y lo comunitario	Experiencia hábitos colaboración y cuidado	Acuerdos de participación y reflexión situada
Artes	Instalación paisaje sonoro composición y recorrido	La forma espacial y sonora produce significado

Propuesta de evaluación

La rúbrica analítica se comparte al inicio y se utiliza en dos cortes de retroalimentación. No asigna un criterio de belleza ni compara talentos previos. Valora comprensión, integración, intencionalidad, proceso, colaboración y reflexión. Cada descriptor debe leerse junto con evidencias concretas.

Para evitar una falsa precisión, la escala puede convertirse en calificación solo después de una conversación sobre el conjunto del portafolio.

La evaluación individual se diferencia de la grupal. El PEA y la coherencia curatorial pueden valorarse colectivamente; la bitácora, la contribución documentada y la reflexión permiten reconocer aprendizajes individuales.

Esta combinación reduce el problema de atribuir a todas las personas el mismo desempeño. También ofrece oportunidades de recuperación: quien tuvo dificultades técnicas puede demostrar comprensión mediante análisis, mediación o revisión argumentada.

Hallazgos del análisis documental y discusión

El primer hallazgo es que la centralidad del arte puede resolver una tensión habitual de los proyectos interdisciplinarios: la existencia de un producto común no garantiza integración. Cuando la propuesta artística se formula como modo de indagación, las decisiones formales obligan a relacionar información, experiencia, audiencia y postura.

Esta relación ofrece un mecanismo concreto para pasar de la coordinación temática a la

Licencia
CC-By-NC-ND

construcción compartida de sentido. El aporte no consiste en afirmar que todo aprendizaje mejora por incluir arte, sino en precisar las condiciones bajo las cuales la creación puede organizar operaciones cognitivas y comunicativas.

El segundo hallazgo es que la interdisciplinariedad necesita arquitectura visible. La pregunta articuladora, la matriz de aportes y las evidencias de integración permiten identificar si cada disciplina cumple una función. Esto dialoga con Morin (2000), pero introduce una traducción didáctica: la complejidad no se alcanza acumulando perspectivas, sino construyendo relaciones y examinando sus límites. El ABPA puede contribuir a esa tarea porque una obra exige síntesis, aunque la síntesis debe conservar tensiones y no producir mensajes simplificadores.

El tercer hallazgo se refiere a la agencia. Los procesos artísticos ofrecen decisiones auténticas, pero la elección por sí sola no garantiza aprendizaje. La agencia se fortalece cuando existe conocimiento suficiente para decidir, criterios para comparar alternativas y espacios para revisar. Esta conclusión evita romantizar la espontaneidad. La enseñanza de técnicas y la intervención docente son compatibles con la autonomía si amplían las posibilidades de acción y no prescriben un resultado único.

El cuarto hallazgo es la necesidad de una evaluación múltiple. La singularidad de los productos artísticos hace inadecuado medirlos mediante una plantilla rígida, pero no impide establecer criterios. La combinación de portafolio, rúbrica, crítica, autoevaluación y observación permite valorar dimensiones distintas. Black y Wiliam (2009) y Hattie y Timperley (2007) respaldan la importancia de utilizar evidencias y retroalimentación durante el proceso. En el ABPA, revisar no es corregir un defecto al final; es parte constitutiva de crear y aprender.

El quinto hallazgo es ético. Al trabajar con experiencias, imágenes y audiencias reales, el ABPA puede ampliar la participación, pero también puede exponer, simplificar o apropiarse de voces. La pedagogía crítica pierde coherencia si utiliza historias de la comunidad sin consentimiento o convierte el dolor en espectáculo escolar. Por eso, la accesibilidad, la protección de datos, la atribución y el derecho a no participar públicamente no son asuntos administrativos: forman parte del aprendizaje sobre representación y ciudadanía.

La relación con el Plan de Estudio 2022 se observa en la articulación de campos, la problematización del contexto, el trabajo colectivo y la evaluación formativa. No obstante, la alineación normativa no debe sustituir la argumentación pedagógica. Un modelo puede emplear vocabulario curricular y continuar reproduciendo fragmentación o actividades superficiales. La aportación del ABPA reside en proponer una secuencia y herramientas que hacen examinable esa alineación.

La orientación hacia la agencia, la reflexión y la responsabilidad también dialoga con la Brújula del Aprendizaje 2030 de la OCDE (2019). Esa convergencia no implica adoptar sin crítica un marco internacional, sino reconocer un problema compartido: el alumnado necesita movilizar conocimientos, actitudes y valores ante situaciones inciertas. El ABPA concreta esa expectativa en decisiones creativas que pueden documentarse y discutirse.

La UNESCO (2006) ha defendido el acceso a la educación artística y la UNESCO (2021) plantea un nuevo contrato social basado en cooperación y bienes comunes. Estas orientaciones justifican ampliar el lugar de las artes, pero no constituyen evidencia de eficacia para una metodología particular.

De manera semejante, Winner, Goldstein y Vincent-Lancrin (2013) advierten que las transferencias generales atribuidas a la educación artística requieren cautela. El ABPA no debe legitimarse prometiendo mejoras automáticas en todas las áreas; debe evaluarse por aprendizajes explícitos, calidad de la experiencia y condiciones de implementación.

vol. 2, no. 2, enero-junio 2026
ISSN Electrónico 3122-444X
DOI: 10.65299/ecwj6896
https://ojs.pressmark.net/index.php/revistacipac/es

Licencia
CC-By-NC-ND

La propuesta también cuestiona una jerarquía escolar que separa conocimiento serio y expresión. Eisner (2002) mostró que las artes desarrollan formas de juicio que no se reducen a reglas. Incorporarlas como eje no debilita el rigor; modifica su definición. El rigor artístico implica investigación, atención a los detalles, coherencia entre intención y forma, dominio progresivo de recursos, disposición a revisar y capacidad de argumentar. Estas exigencias pueden fortalecer la cultura académica cuando se hacen visibles.

Desde la perspectiva de la inclusión, la multiplicidad de lenguajes abre diversas vías de participación. Sin embargo, no debe suponerse que todo estudiante se siente cómodo actuando, dibujando o mostrando su voz. La inclusión requiere opciones, apoyos y roles equivalentes en dignidad. También exige revisar barreras físicas, sensoriales, comunicativas y económicas. Una propuesta accesible se diseña desde el inicio; no añade adaptaciones cuando el producto ya está decidido.

La sostenibilidad institucional depende del trabajo colegiado. La coordinación entre docentes exige tiempo para planear, observar y valorar. Cuando ese tiempo no existe, puede iniciarse con una colaboración acotada entre dos áreas o con una secuencia liderada por Artes que invite aportes específicos. La expansión debe ocurrir después de analizar una primera experiencia. La escala menor no contradice el modelo; puede proteger su calidad frente a una implementación ambiciosa pero desarticulada.

En conjunto, el análisis muestra coherencia entre los fundamentos del ABPA y su desarrollo operativo: las categorías se traducen en decisiones de planeación, las fases producen evidencias y la evaluación recupera los propósitos iniciales. El modelo queda así formulado como una metodología enseñable y susceptible de revisión mediante aplicaciones posteriores.

Limitaciones y agenda de investigación

La principal limitación del artículo es su carácter documental y propositivo. El ejemplo presentado verifica consistencia de diseño, no resultados de implementación. En consecuencia, no se atribuyen al ABPA incrementos en motivación, aprendizajes, convivencia o habilidades socioemocionales.

Tales afirmaciones requerirían datos, instrumentos, criterios de análisis y descripción del contexto. Esta delimitación corrige la tendencia a convertir expectativas pedagógicas en resultados.

Una segunda limitación es la amplitud del concepto de educación artística. Los lenguajes visuales, escénicos, musicales, corporales y audiovisuales demandan conocimientos diferentes. Futuras aplicaciones deberán describir con precisión el lenguaje, el nivel técnico, los apoyos y la experiencia docente. La flexibilidad del modelo puede ser una fortaleza, pero también dificulta comparar experiencias si no se documentan componentes comunes.

La agenda de investigación incluye estudios de diseño con ciclos sucesivos; estudios de caso que documenten decisiones e interacción; análisis de portafolios para identificar aprendizaje interdisciplinario; investigaciones sobre participación y distribución de roles; y diseños comparativos prudentes.

Sería pertinente construir instrumentos para valorar centralidad artística, integración y ética de la representación, así como examinar la sostenibilidad después del acompañamiento inicial.

También se requiere escuchar al estudiantado y a las audiencias. Entrevistas, grupos de conversación y análisis de producciones pueden mostrar qué decisiones se perciben como propias, qué apoyos son útiles y qué formas de exposición generan incomodidad.

Estas voces permitirían revisar supuestos adultos sobre motivación y expresión. La investigación debe conservar la apertura del modelo: validar no significa estandarizar hasta eliminar la diversidad de respuestas.

vol. 2, no. 2, enero-junio 2026
ISSN Electrónico 3122-444X
DOI: 10.65299/ecwj6896
https://ojs.pressmark.net/index.php/revistacipac/es

Licencia
CC-By-NC-ND

CONCLUSIONES

El Aprendizaje Basado en Propuestas Artísticas se presenta como una metodología interdisciplinaria en la que el arte opera como forma de conocimiento, proceso de integración y medio de diálogo público.

Su aporte principal es ofrecer una arquitectura didáctica para pasar de principios amplios —contextualización, interdisciplinariedad, participación y evaluación formativa— a decisiones observables. Las cinco fases conectan planeación, indagación, creación, socialización y reflexión sin reducir el aprendizaje al producto final.

La revisión permite demostrar la coherencia interna del modelo. La educación artística justifica la centralidad de la percepción y la creación; la interdisciplinariedad organiza aportes necesarios; el aprendizaje situado conecta pregunta y experiencia; la pedagogía crítica introduce diálogo y responsabilidad; la creación colectiva distribuye decisiones; y la evaluación formativa documenta avances y orienta revisiones.

La matriz curricular, la bitácora, los prototipos, la mediación y el portafolio materializan esas relaciones.

El ABPA es compatible con el Plan de Estudio 2022 porque articula campos formativos, problemas del contexto y participación comunitaria. Sin embargo, su valor no depende solo de esa correspondencia.

Depende de que conserve rigor artístico y disciplinar, proteja la dignidad de quienes participan y genere evidencias que permitan valorar lo aprendido. Su flexibilidad no autoriza la improvisación; exige decisiones justificadas y condiciones institucionales realistas.

La siguiente etapa consiste en aplicar el modelo en escuelas con condiciones diversas, documentar logros y dificultades, y revisar sus componentes a partir de la experiencia. Ese proceso permitirá precisar sus alcances y consolidar su aportación metodológica a la educación secundaria.

Referencias

1. Acaso, M. (2013). Reduvolution: Hacer la revolución en la educación. Paidós.
2. Ausubel, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva. Paidós.
3. Bruner, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Visor.
4. Dewey, J. (2004). Democracia y educación. Morata. (Trabajo original publicado en 1916).
5. Eisner, E. W. (2002). The arts and the creation of mind. Yale University Press.
6. Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.
7. Gardner, H. (2011). La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI. Paidós.
8. hooks, b. (1994). Teaching to transgress: Education as the practice of freedom. Routledge.
9. Morin, E. (2000). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.
10. OCDE. (2019). Future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030. OECD Publishing.
11. Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de estudio para la educación básica. SEP.
12. UNESCO. (2006). Hoja de ruta para la educación artística. Organización de las

Licencia
CC-By-NC-ND

Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

13. UNESCO. (2021). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. UNESCO.

14. Vygotsky, L. S. (2009). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica. (Trabajo original publicado en 1934).

15. Winner, E., Goldstein, T. R., & Vincent-Lancrin, S. (2013). Art for art's sake? The impact of arts education. OECD Publishing.

vol. 2, no. 2, enero-junio 2026
ISSN Electrónico 3122-444X
DOI: 10.65299/ecwj6896
https://ojs.pressmark.net/index.php/revistacipac/es

Licencia
CC-By-NC-ND