

Educational Research and Innovation

# ¿El arte por el arte?

## LA INFLUENCIA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

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



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

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

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

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

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

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

ISBN: 978-607-414-467-3

- Impreso en México

## CAPÍTULO 8

# Resultados de la motivación de la educación artística

*En este capítulo revisamos la influencia de la educación artística en la motivación académica. La idea de que la educación artística fortalece la motivación académica de los alumnos es una suposición común. Revisamos los estudios que señalan que los alumnos se sienten altamente motivados y tienden, además, a tener mayores aspiraciones académicas cuando asisten a clases de educación artística, comparados con aquellos que no lo hacen. Sin embargo, se trata de hallazgos de correlación y con ellos no podemos concluir que la educación artística eleva las aspiraciones académicas, dado que también es posible que los alumnos que tienen altas aspiraciones elijan estudiar arte. Se requiere una investigación experimental al respecto.*

Los docentes siempre están buscando medios para hacer que los alumnos quieran aprender. La motivación es la clave. Sin el deseo de aprender, los alumnos no tratarán de hacerlo. Esto se ha vuelto aun más importante en una sociedad impulsada por la innovación, en la que la “destrucción creativa” requiere que las personas adopten diferentes formas de aprendizaje permanente. La persistencia, la resiliencia y la energía se están reconociendo cada vez más como habilidades conductuales importantes relacionadas con el éxito subsecuente de las personas (Tough, 2012). Un posible mecanismo indirecto que podría sustentar cualquier relación causal entre la educación artística y el desempeño académico sería una mejor motivación académica, debido a la naturaleza atrayente de las artes. Podría ser que los alumnos que estudian arte sientan emoción por la novedad de aprender y, como resultado, sean más curiosos, se comprometan más y sientan entusiasmo en sus clases académicas. Evidentemente, esta hipótesis depende de que los alumnos realmente sientan entusiasmo y compromiso con las clases artísticas; después, ese entusiasmo necesitaría extenderse hacia otro tipo de clases.

Hetland, Winner, Veenema y Sheridan (2013) analizaron el discurso de algunos profesores de artes visuales (descrito en el recuadro 4.1) y descubrieron que impulsaban continuamente a los alumnos a que cumplieran con sus tareas durante periodos largos. Los autores codificaron esta especie de discurso docente como pedirle a los alumnos “que se comprometan y persistan”. Si esta clase de discurso es común en las clases de educación artística, entonces se podría esperar que los alumnos aprendan a enfocarse y a desarrollar iniciativa propia como una función del estudio artístico, y este tipo de habilidad está ciertamente relacionado con la motivación académica.

¿Cuál es el estado de la evidencia respecto a la hipótesis de que el aprendizaje artístico eleva la motivación para trabajar con empeño en la escuela y comprometerse con el aprendizaje académico?

## La educación multiartística y la motivación académica

### *Meta-análisis del REAP sobre la educación multiartística y los estudios de motivación académica*

Winner y Cooper (2000) localizaron una cantidad de estudios de correlación en los que se obtuvieron 23 resultados que comparan a alumnos de mucha y poca educación artística en alguno de los siguientes resultados relacionados con la motivación académica: autoconcepto académico, asistencia, aspiración y plena participación (resumidos en el cuadro 8.1). Estos conceptos están relacionados con la motivación de la siguiente manera: un autoconcepto académico elevado puede ser tanto una condición para la motivación académica como una consecuencia de la misma; asistir a la escuela, tener grandes aspiraciones para el futuro y participar plenamente en la escuela forman parte de la motivación académica.

En un estudio típico de correlación algunos alumnos que participaban en las artes fueron comparados con otros que no participaban, en torno a uno de los resultados de motivación mencionados arriba. En los escasos estudios cuasi experimentales que encontramos se comparó un resultado antes y después de introducir las artes en la escuela. Ninguno de los estudios fue experimental, por consiguiente, no es posible llegar a conclusiones causales. Uno de los estudios se describen en el recuadro 8.1.

No se pudo hacer un meta-análisis de estos estudios debido a que la mayoría no proporciona información cuantitativa suficiente para ello. Como se muestra en el cuadro 8.1, 21 de los 23 estudios identificados presentan asociaciones positivas; dos no reportan asociación alguna; uno señala asociación para el resultado de la asistencia; y, otro, para el abandono escolar. Por tanto, la gran mayoría de los estudios que examinan la correlación entre la educación artística y estos efectos académicos indirectos son positivos. Desafortunadamente, en ninguno de ellos se examinaron resultados académicos y aún no se ha demostrado que los resultados de motivación estén causalmente asociados con la mejora académica.

### *Estudios sobre educación artística y motivación académica realizados después del REAP: de correlación y cuasi experimentales combinados*

Localizamos 13 estudios realizados después del REAP (dos del mismo estudio) que analizan la relación entre la educación artística y la motivación académica (resumidos en el cuadro 8.2). Aquí combinamos estudios que analizan la educación multiartística con aquellos que analizan ramas específicas del arte. Nueve de estos estudios reportan efectos positivos y cuatro no reportan ningún efecto.

### *Participación plena*

Encontramos cuatro estudios de correlación que evalúan si la educación artística está relacionada con una mayor participación y entrega del alumno en sus clases de arte.

Barry, Taylor y Walls (1990) observaron a 11 alumnos de bachillerato en riesgo de deserción mientras tomaban sus clases académicas y de educación artística. Los autores informan del hallazgo de correlación de que los alumnos participaban plenamente en sus clases de arte 84%

**Recuadro 8.1. ¿La educación artística ayuda a prevenir el abandono del bachillerato? Aún no hay evidencia de ello**

¿La participación artística reduce los índices de deserción en el bachillerato? Mahoney y Cairns (1997) dieron seguimiento a 392 alumnos del 7° al 12° grados y los entrevistaron una vez al año acerca de sus actividades extracurriculares. La clasificación de los alumnos fue la siguiente: participaron en alguna actividad extracurricular *versus* no tuvieron ningún acercamiento a las artes, a los deportes ni a las actividades vocacionales. También se observó la deserción escolar temprana, definida como la incapacidad de finalizar el 11° grado.

Sesenta y un alumnos (16%) fueron desertores escolares tempranos. Estos habían participado significativamente en menos actividades extracurriculares, en todos los grados, que el resto de los alumnos. En el nivel secundario, lo único que diferenció a quienes abandonaron la escuela de los que permanecieron en ella fue la participación en el atletismo: quienes permanecieron se habían involucrado mucho más en esta actividad deportiva que los desertores. Por consiguiente, la participación en las artes no tuvo relación alguna con la deserción en el nivel secundario.

En el nivel bachillerato, 27% de los que no incursionaron en las artes desertaron; mientras que solo 7% de aquellos que habían tenido algún tipo de participación abandonaron. Empero, esta diferencia apenas tuvo importancia estadística ( $p = .08$ ). En el nivel bachillerato, la participación en el atletismo y en las actividades vocacionales fueron estadísticamente significativas respecto a los índices más bajos de deserción.

El número de alumnos en riesgo de abandono escolar que participaron en alguna actividad extracurricular fue reducido, y la diferencia entre los resultados sobre actividades artísticas, *versus* otras actividades extracurriculares para la predicción del abandono escolar, la causó un solo alumno involucrado con el arte, quien desertó, y otro alumno de los otros grupos, que también abandonó la escuela.

Los autores sabiamente concluyen que la deserción escolar está asociada con múltiples causas y se abstienen de hacer afirmaciones que impliquen causas únicas. Asimismo, señalan que sus resultados son todos de correlación. No podemos determinar si la participación en actividades extracurriculares protege a los alumnos contra el abandono escolar o si dichas actividades atraen, desde un inicio, a quienes tienen menos probabilidades de abandonar sus estudios.

del tiempo, pero solo 73% del tiempo en sus clases académicas. Se trata de una muestra muy pequeña y no se calculó ninguna prueba estadística, de modo que el estudio no permite concluir si los alumnos suelen comprometerse más en sus clases de arte que en las académicas.

Baum y Owen (1997) observaron un comportamiento más autorregulatorio en las clases de arte integrado (medido con base en la atención, la perseverancia, la solución de problemas, la iniciativa propia, el planteamiento de preguntas, la toma de riesgos, la cooperación, el uso de la retroalimentación y estar preparados).

Csikszentmihalyi, Rathunde y Whalen (1993) estudiaron a adolescentes con talento para las artes (música o artes visuales), el atletismo y las ciencias. Evaluaron qué tan involucrados se sentían cuando estaban en las clases ubicadas en el dominio de su talento. Los autores señalaron el siguiente hallazgo de correlación: los adolescentes con talento para la música o las artes visuales se sentían más abiertos, entusiasmados, emocionados e involucrados en sus clases de arte que los alumnos con talento científico en sus clases de ciencia.

En otro estudio de correlación Csikszentmihalyi y Schneider (2000) encontraron que los alumnos reportaron mayores niveles de estado de flujo (una forma de dedicación y experiencia óptima en la que se experimenta gozo, porque el reto y los niveles de habilidad están equilibrados) cuando estaban en sus clases de arte que cuando se hallaban en sus clases académicas.

**Cuadro 8.1.** Los estudios de correlación que evalúan la relación entre las artes y los indicadores de motivación del desempeño académico

Estudio	Indicador de motivación	Relación positiva	Sin relación	Confusores/ limitaciones	Medio
Burton, Horowitz, y Abeles (2000)	Autoconcepto académico	41% de los alumnos de mucha educación artística se ubicó en el cuartil superior de autoconcepto académico y 18% en los grupos de poca educación artística, que no reportaron valores <i>p</i> .			Reporte técnico
Heath (1998a,b)	Autoconcepto académico	Es más probable que los alumnos con mucha educación artística sientan que pueden hacer cosas tan bien como otros alumnos, que los de la muestra nacional (89% versus 76%).		Muestra de elección libre (ej., alumnos que eligieron libremente las artes) Autoinforme	Revista no evaluada por pares
Aschbacher y Herman (1991)	Asistencia	Los alumnos que participaron en las artes (en el currículo Humanitas que vincula estudios sociales, literatura y artes) tuvieron una mayor asistencia que el grupo de control, <i>p</i> = .07.		Muestra de elección libre	Reporte técnico
Glissman (1967)	Asistencia		La asistencia de alumnos de 9° grado de lento aprendizaje no mejoró con las clases de educación artística <i>p</i> = n.s.		Tesis doctoral
Fowler (1979b)	Asistencia	La asistencia aumentó en el Mosswood Mini School de Oakland, CA, después de que se incorporó la educación artística.		No se proporcionó información	Fuente secundaria
Heath (1998a,b)	Asistencia	Tres veces más probable que los alumnos con mucha educación artística ganen el premio de asistencia que los de la muestra nacional.		Muestra de elección libre Autoinforme	Revista no evaluada por pares
Kantrowitz (1997)	Asistencia	La asistencia aumentó en la escuela primaria Charles R. Bugg después de que se incorporó la educación artística.		No se proporcionó información	Fuente secundaria

Cuadro 8.1. Los estudios de correlación que evalúan la relación entre las artes y los indicadores de motivación del desempeño académico (continuación)

Estudio	Indicador de motivación	Relación positiva	Sin relación	Confusores/ limitaciones	Medio
Murfee (1993)	Asistencia	La asistencia aumentó en la escuela primaria Guggenheim en Chicago después de que se incorporó la educación artística.		No se proporcionó información	Fuente secundaria
Spike (1991)	Asistencia	La asistencia aumentó en la escuela secundaria Roosevelt Middle School for the Arts en Milwaukee después de que se incorporó la educación artística.		No se proporcionó información	Fuente secundaria
Aschbacher y Herman (1991)	Aspiraciones	Es más probable que los alumnos de Humanitas planeen asistir a una institución de educación superior de cuatro años que los del grupo de control (71% versus 55%), y menos probable que planeen asistir dos años (17% versus 25%) o no asistir (7% versus 16%), $p < .05$ .		Muestra elección libre Autoinforme	Reporte técnico
Heath (1998a,b)	Aspiraciones	Es más probable que los alumnos en organizaciones de arte extraescolares planeen ir a una institución de educación superior que los alumnos de la muestra nacional (86% versus 65%)		Muestra elección libre Autoinforme	Revista no evaluada por pares
Spady (1971)	Aspiraciones	Es 9.4% más probable que varones de bachillerato con educación artística aspiren a asistir a la universidad que aquellos que no toman clases de arte.		Muestra elección libre. Autoinforme. El grupo de artes incluyó a alumnos relacionados con el periódico estudiantil o el anuario. Cualquier ventaja del grupo de artes podría deberse a miembros involucrados también en publicaciones.	Revista evaluada por pares

**Cuadro 8.1.** Los estudios de correlación que evalúan la relación entre las artes y los indicadores de motivación del desempeño académico (continuación)

Estudio	Indicador de motivación	Relación positiva	Sin relación	Confusores/ limitaciones	Medio
Catterall (1998)	Participación plena	48.9% de los alumnos de 8° grado con poco arte (todos con ESE) dijeron que se aburrían en la escuela la mitad o la mayor parte del tiempo, contra 42.2% de los alumnos de 8° grado con muchas artes. 46% de los alumnos de 8° grado de bajo ESE con pocas artes versus 41% con muchas artes señalaron aburrimiento.		Muestra de elección libre Autoinforme	Revista no evaluada por pares
Catterall (1998)	Participación plena	Entre los alumnos promedio de 10° grado: 65.2% de los que toman muchas artes rara vez brindaron servicios a la comunidad, versus 86% con pocas artes. Entre los alumnos de 8° grado de bajo ESE: 74.5% de muchas artes rara vez/nunca brindaron algún servicio, versus 83.2% de pocas artes. Entre los alumnos de 10° grado de bajo ESE: 65.2% de muchas artes rara vez brindaron algún servicio, versus 86% de pocas artes.		Muestra de elección libre Autoinforme	Revista no evaluada por pares
Heath (1998a, b)	Participación plena	Es más probable que los alumnos en actividades artísticas extraescolares realicen algún servicio a la comunidad que los alumnos de la muestra nacional (30% versus 6%)		Muestra de elección libre. Autoinforme. Actividades artísticas extraescolares, realizadas por alumnos de muchas artes, todos enfatizaron el servicio a la comunidad.	Revista no evaluada por pares
Aschbacher y Herman (1991)	Participación plena	Es menos probable que los alumnos académicamente en riesgo del programa Humanitas abandonen que los que no participan en él, 1% versus 7%, $p < .05$ .		Muestra de elección libre	Reporte técnico



Cuadro 8.1. Los estudios de correlación que evalúan la relación entre las artes y los indicadores de motivación del desempeño académico (continuación)

Estudio	Indicador de motivación	Relación positiva	Sin relación	Confusores/ limitaciones	Medio
Center for Music Research (Centro de Inv. Musical), Departamento de Educación de Florida (1990)	Participación plena	30 de 36 alumnos académicamente en riesgo dijeron que los cursos de arte influyeron en su decisión de permanecer en la escuela.			Reporte técnico
Mahoney y Cairns (1997)	Participación plena	Es más probable que los alumnos de nivel secundario en riesgo académico y socioeconómico abandonen si no participan en las artes (40% versus 35%, $p > .10$ , n.s.). Es más probable que los alumnos de bachillerato en riesgo académico y socioeconómico abandonen si no participan en las artes (27% versus 7%, $p = .08$ ).		Muestra de elección libre. La participación en atletismo o formación vocacional mucho más predictiva de permanencia en la escuela que la participación en las artes.	Revista evaluada por pares
Spady (1971)	Participación plena		Alumnos promedio que estudian arte en bachillerato: 9% menos probable que permanezca en la universidad más de un año, que los alumnos sin educación artística en el bachillerato. En cuanto a las aspiraciones universitarias, los alumnos que participan en las artes: 4.3% menos probable que permanezcan en la universidad más de un año, que los alumnos sin educación artística.	Muestra de elección libre	Revista evaluada por pares

**Cuadro 8.1.** Los estudios de correlación que evalúan la relación entre las artes y los indicadores de motivación del desempeño académico (continuación)

Estudio	Indicador de motivación	Relación positiva	Sin relación	Confusores/ limitaciones	Medio
Heath (1998a,b)	Participación plena	Tres veces más probable que alumnos en actividades artísticas extraescolares ganen la elección para un cargo escolar que los de la muestra nacional.		Muestra de elección libre. Autoinforme	Revista no evaluada por pares
Heath (1998a,b)	Participación plena	Cuatro veces más probable que alumnos en actividades artísticas extraescolares participen en un concurso de matemáticas/ciencia que los de la muestra nacional.		Muestra de elección libre. Autoinforme	Revista no evaluada por pares
Heath (1998a,b)	Participación plena	Más probable que alumnos en actividades artísticas extraescolares lean por placer que los de la muestra nacional (57% versus 35%).		Muestra de elección libre. Autoinforme	Revista no evaluada por pares
Catterall (1998)	Participación plena	Entre los alumnos de 10° grado, 28.2% de alumnos de muchas artes ven TV una hora o menos por día versus 15.5% de los de pocas artes, quienes ven más. Entre los alumnos de 10° grado de bajo ESE, 16.4% de muchas artes ven TV una hora o menos, versus 13.3% de los alumnos de pocas artes.		Muestra de elección libre. Autoinforme	Revista no evaluada por pares

**Cuadro 8.2.** Trece estudios de correlación y cuasi experimentales realizados después del REAP que analizan el aprendizaje multartístico y la motivación académica

Estudio	Resultado	Relación positiva	Relación negativa/inconclusa
Barry, Taylor y Walls (1990)	Compromiso	X	
Baum y Owen (1997)	Compromiso	X	
Csikszentmihalyi, Rathunde y Whalen (1993)	Compromiso	X	
Csikszentmihalyi y Schneider (2000)	Compromiso	X	
Scott (1992)*	Persistencia	X	
Cokadar e Yilmaz (2010)	Actitud		X
Fleming, Merrell y Tymms (2004)*	Actitud		X
Herber, Astleiter y Faulhammer (1999)	Actitud	X	
Kim (2007)*	Actitud	X	
Smithrim y Upitis (2005)*	Actitud		X
Werner (2001)	Actitud		X
Barry, Taylor y Walls (1990)	Deserción	X	
Catterall, Chapleau e Iwanaga (1999)	Deserción	X	

Nota: los estudios cuasi experimentales están marcados con asterisco.

Si bien los cuatro estudios antes mencionados indican que los alumnos participan de manera más plena en las clases de arte que en las no artísticas, en ninguno se halló que esta participación plena en las artes se transfiriera a la academia. Si realmente los alumnos participan o se comprometen de manera más plena en las clases de arte, falta determinar si esta participación se convierte en un hábito de la mente que después se transfiere a las clases académicas.

### Persistencia

Encontramos un estudio cuasi experimental que evaluó si la educación artística está asociada con una mayor persistencia por parte del alumno. Scott (1992) encontró que los niños en edad preescolar que tomaban clases de música se desempeñaron mejor en una tarea de atención que requería estar alerta, comparados con aquellos que tomaban clases de movimiento creativo. Los niños con capacitación musical mostraron una mayor persistencia, medida con base en tiempos más prolongados de trabajo sostenido en una tarea que implicaba copiar diseños de cuadros. Este es un pequeño indicio que sugiere que la enseñanza musical alienta a los niños a trabajar más tiempo en tareas que no son musicales.

### Actitud frente a las materias académicas

Encontramos tres estudios de correlación y un estudio cuasi experimental que evalúan si la actitud de los alumnos en una clase de arte integrado es más positiva frente a la materia

académica que se está impartiendo o frente a la escuela en general, comparada con la actitud de aquellos que tomaron la misma materia, pero sin arte integrado.

Werner (2001) comparó la actitud ante las matemáticas de los alumnos de una escuela primaria que tomaban una clase de matemáticas integrada a la danza *versus* la actitud de quienes tomaban una clase de matemáticas tradicional. En la clase que integraba la danza esta última se usó específicamente para apoyar los conceptos matemáticos. Los alumnos de las clases de danza integrada obtuvieron calificaciones un poco mayores en sus actitudes ante a las matemáticas que los alumnos de las clases tradicionales, pero estas diferencias no fueron significativas.

En un estudio realizado en Turquía, Cokadar e Yilmaz (2010) observaron las actitudes hacia la ciencia de niños de 12 a 13 años de edad después de recibir lecciones de ciencia integrada a la danza (los alumnos utilizaron el movimiento para entender conceptos científicos) y las compararon con las de alumnos que recibían lecciones de ciencia impartidas sin arte. Nuevamente, no se halló que la integración de la ciencia a la danza surtiera algún beneficio relacionado con las actitudes.

Herber, Astleiter y Faulhammer (1999) evaluaron la “necesidad de logro” de 66 niños de entre 9 y 13 años de edad en Austria que fueron inscritos a clases de música extracurricular tres horas por semana, y los compararon con 70 niños que no se inscribieron a esas clases. Los niños en los grupos de música obtuvieron calificaciones significativamente más altas en la “necesidad de logro”.

Fleming, Merrell y Tymms (2004) llevaron a cabo un estudio cuasi experimental para evaluar si la oportunidad de tomar clases de teatro integrado al estudio de la escritura mejoraba la actitud escolar de los niños de nivel primario. No se halló ningún efecto benéfico en la actitud frente a la escuela.

En un estudio cuasi experimental Smithrim y Uptis (2005) señalan que los alumnos de 6° grado (de 10 a 12 años de edad) involucrados en un programa de integración artística en Canadá (Learning Through the Arts) dijeron que se sentían significativamente más felices de ir a la escuela que sus pares en otro tipo de escuelas. Esta diferencia no se observó tres años antes, cuando los niños a punto de entrar al programa fueron comparados con el grupo de control. Sin embargo, hay que señalar que este hallazgo no ocurrió con los varones; tampoco ocurrió con los niños y niñas de los otros cinco grupos de edad que fueron evaluados.

En otro estudio cuasi experimental Kim (2007) evaluó la influencia de dos pedagogías de danza en la motivación académica de estudiantes de bachillerato de sexo femenino: según los autoinformes, el grupo experimental que aprendió mediante una pedagogía de autodirección mejoró en términos de su motivación académica y su motivación para seguir estudiando, más que el grupo de control que asistió a clases tradicionales de danza impartidas por un maestro. Si bien el estudio no nos dice nada sobre la influencia de la educación dancística en la motivación académica, sí destaca el hecho de que las diferentes pedagogías de educación artística surten efectos distintos.

### *Abandono escolar*

Encontramos dos estudios de correlación que evalúan la relación entre la instrucción artística y la deserción escolar.

Taylor y Walls (1990) preguntaron a 40 alumnos en riesgo de abandonar el bachillerato la razón por la que habían decidido permanecer en la escuela. De los 22 alumnos que habían considerado abandonar sus estudios, seis (27%) dijeron que habían permanecido porque les gustaba la educación artística o musical que ofrecía su escuela; y tres (14%) dijeron que se habían quedado porque querían desarrollarse en el campo de las artes. Por tanto, nueve de 22 alumnos (41%) señalaron que algún aspecto de las artes los retuvo en la escuela. Cuando se les preguntó directamente si la participación en algún curso de arte había influido en su decisión de permanecer en la escuela, 30 de 36 alumnos (83%) respondieron afirmativamente. Cuando se les preguntó de qué manera había influido en ellos el curso de artes, siete (23%) señalaron posibles oportunidades de trabajo. En realidad, el estudio no evaluó los índices de abandono, sino más bien indagó las razones por las que los alumnos no desertaron. Más aún, el estudio se basa en una muestra pequeña, no representativa.

Catterall, Chapleau e Iwanaga (1999) reportaron que había menor probabilidad de que los alumnos de bachillerato que participaban en las artes abandonaran la escuela en el 10° grado que los que no participaban en ellas (1.4% versus 3.7%, respectivamente). En cuanto a los alumnos de bajo nivel socioeconómico la diferencia fue mayor: 3.5% de los involucrados en las artes desertaron, contra 6.5% de los que no tuvieron acercamiento a las artes y desertaron.

### Resultados de la motivación: conclusiones

Existe poca evidencia basada en estudios de correlación que sugiera que el aprendizaje artístico está asociado con mayores aspiraciones académicas y niveles de compromiso/motivación por arriba del promedio cuando los alumnos están tomando clases de arte. Debido a que estos no son estudios experimentales no podemos llegar a conclusiones causales. Se requieren investigaciones experimentales al respecto, las cuales deben incluir medidas de desempeño y de motivación académicas, con el fin de poner a prueba la hipótesis de que una mayor motivación está asociada con un mayor desempeño.

### Referencias

- Aschbacher, P., y Herman, J. (1991). *The Humanitas Program Evaluation: 1990-1991*. Los Angeles, CA: UCLA Center for Study of Evaluation.
- Barry, N., Taylor, J., y Walls, K. (2002). The role of the fine and performing arts in high school dropout prevention. Resumido en R. J. Deasy (Ed.), *Critical links: Learning in the arts and student academic and social development* (pp. 74-75). Washington, D. C.: Arts Education Partnership.
- Baum, S. M., y Owen, S. V. (1997). Using art processes to enhance academic self-regulation. Ponencia presentada en ArtsConnection Nacional Symposium on Learning and the Arts: New Strategies for Promoting Student Success. Nueva York, NY, febrero 22. Resumido en R. J. Deasy (pp. 64-65).
- Burton, J., Horowitz, R., Abeles, H. (2000). Learning in and through the arts: The question of transfer. *Estudios sobre Educación Artística*, 41(3), 228-257.
- Catterall, J. S. (1998). Involvement in the arts and success in secondary school. *Americans for the Arts Monographs*, 1(9), 1-10.
- Center for Music research (1990). *The Role of the Fine and Performing Arts in High School Drop-out Prevention*. Tallahassee, Fla.: Florida Department of Education, Division of Public Schools.
- Cokadar, H., y Yilmaz, G. C. (2010). Teaching ecosystems and matter cycles with creative drama activities. *Journal of Science Education and Technology*, 19(1), 80-89.

- Csikszentmihalyi, M., Rathundeand, K., y Whalen, S. (1993). *Talented Teenagers: The Roots of Success and Failure*. Nueva York, NY: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M., y Schneider, B. (2000). *Becoming Adult: How Teenagers Prepare for the World of Work*. Nueva York, NY: BasicBooks.
- Deasy, R. J. (Ed.) (2002). *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*. Washington, D. C.: Arts Education Partnership.
- Fleming, M., Merrell, C., y Tymms, P. (2004). The impact of drama on pupils' language, mathematics, and attitude in two primary schools. *Research in Drama Education*, 9(2), 177-197.
- Fowler, C. (1979). *Try a New Face*. Washington, D. C.: Office of Education.
- Glismann, L. (1967). *The Effects of Special Arts and Crafts Activities on Attitudes, Attendance, Citizenship, and Academic Achievement of Slow Learning Ninth Grade Pupils*. Tesis de doctorado, Utah State University.
- Heath, S. (1998). Living the arts through language and learning: A report on community-based youth organizations. *Americans for the Arts Monographs*, 2(7), 20.
- Heath, S. (1998). Youth development and the arts in nonschool hours. *Grantmakers in the Arts*, 9(1). Disponible en: [www.giarts.org/article/youth-development-and-arts-nonschool-hours](http://www.giarts.org/article/youth-development-and-arts-nonschool-hours).
- Herber, H. J., Astleitner, H., y Faulhammer, E. (1999). Musikunterricht und Leistungsmotivation. *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*, 3, 41-67.
- Hetland, L., Winner E., Veenema S., y Sheridan K. (2013). *Studio Thinking2: The Real Benefits of Visual Arts Education*. 2ª edición. Nueva York, NY: Teachers Colllege Press. Primera edición: 2007.
- Kantrowiz, B. (1997). Readin', writin', rhythm: Music and art returning to public schools. *Newsweek*, 129(15), 71.
- Kim, Y. O. (2007). Effects of self-directed dance learning on high school girl students' academic motivation and problems solving ability. *Journal of Korean Physical Education Association for Women*, 21(6), 99-111. [En coreano].
- Mahoney, J. L., y Cairns, R. B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology*, 33(2), 241-253.
- Murfee, E. (1993). *The Value of the Arts*. Washington, D. C.: President's Committee on the arts and the Humanities, National Endowment for the Arts.
- Scott, L. (1992). Attention and perseverance behaviours of preschool children enrolled in Suzuki violin lessons and other activities. *Journal of Research in Music Education*, 40(5), 225-235.
- Smithrim, K., y Uptis, R. (2005). Learning through the arts: Lessons of engagement. *Canadian Journal of Education*, 28(1/2), 109-127.
- Spady, W.G. (1971). Status, achievement, and motivation in the American high school. *School Review*, 79(3), 379-403.
- Spilke, G., Fowler, C., y McMullen, G. (1991). *Understanding How the Arts Contribute to Excellent Education. Study Summary*. Philadelphia, PA: National Endowment for the Arts.
- Tough, P. (2012). *How Children Succeed: Grit, Curiosity, and the Hidden Power of Character*. Boston, MA: Houghton Mifflin Harcourt.
- Werner, L. (2001). *Arts for Academic Achievement. Changing Student Attitudes Toward Math: Using Dance to Teach Math*. Saint Paul, MN: The Center for Applied Research and Educational Improvement, University of Minnesota.
- Winner, E., y Cooper, M. (2000). Mute those claims: No evidence (yet) for a causal link between arts study and academic achievement. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4), 11-75.