

Procesos de investigación-creación en la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad de Guanajuato: diseño curricular, metodologías y experiencias

Research-Creation Processes in the Bachelor's Program in Performing Arts at the University of Guanajuato: Curricular design, Methodologies, and Experiences

Sofía Suárez Díaz¹, Andrea Maya Garza¹, Laura Patricia Gutiérrez Aguado¹, Luz María Loya Orellana², David Osvaldo Eudave Rosales²

¹ Licenciatura en Artes escénicas, Departamento de Música y Artes escénicas, División de Arquitectura, Arte y Diseño, Campus Guanajuato, Universidad de Guanajuato.

² Departamento de Música y artes escénicas, División de Arquitectura, Arte y Diseño, Campus Guanajuato, Universidad de Guanajuato. s.suarezdiaz@ugto.mx, a.mayagarza@ugto.mx, lp.gutierrezaguado@ugto.mx, lm.loya@ugto.mx, do.eudave@ugto.mx

Resumen

En el presente artículo, resultado del XXX Verano de la Ciencia de la Universidad de Guanajuato, se abordan los procesos de investigación-creación que son práctica recurrente en el contexto de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad de Guanajuato. Con un enfoque de investigación mixto, lo que se busca es visibilizar la forma en la que se aplican estas metodologías y a su vez el impacto que tienen en los procesos de enseñanza aprendizaje. Esta investigación da cuenta de los procesos en los que convergen la docencia, la creación artística y la investigación, en un periodo que abarca entre agosto-diciembre 2020 y enero-junio 2025, dando voz tanto a docentes como a estudiantes de este programa educativo; encontrando en sus percepciones los caminos que se han recorrido, los beneficios de estas metodologías pedagógicas, así como aquello que debe reforzarse.

Palabras clave: Enseñanza superior; educación artística; artes escénicas; investigación-creación; investigación pedagógica; investigación participativa.

Introducción

Dentro del contexto académico del programa educativo de la Licenciatura en Artes Escénicas en la Universidad de Guanajuato, siendo este un programa educativo aprobado el 11 de octubre del 2011 y comenzando a ser efectuado el 6 de agosto de 2012, teniendo un rediseño curricular propuesto el 3 de abril de 2017 para operar en el semestre agosto-diciembre del mismo año (Pérez, p.420-425), con una currícula enteramente teórica-práctica e interdisciplinaria, teniendo como posibilidades de egreso formaciones en danza, actuación y producción, es inevitable admitir la existencia de indicios del uso de la metodología de investigación-creación dentro de dicho marco.

Este proyecto surge de una práctica sostenida en la que convergen tanto la docencia, como la creación artística y la investigación, articuladas de forma continua dentro del quehacer cotidiano en la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad de Guanajuato. En el contexto de la educación artística, es común que la producción escénica esté atravesada por decisiones pedagógicas, al igual que muchos procesos docentes se apoyan en estrategias metodológicas creativas. Sin embargo, esta confluencia no siempre se nombra o se sistematiza de manera consciente.

La investigación-creación emerge así como una herramienta pedagógica y metodológica que permite visibilizar y analizar estas prácticas híbridas que ya existen en la cotidianidad académica.

La perspectiva adoptada parte de la comprensión de la investigación-creación como un territorio de diálogo entre el pensamiento académico y artístico. En palabras de Pablo Parga, “la InvestiCreación propone un diálogo entre las formas de investigación universitaria y la creación artística”, generando así una propuesta metodológica que “hace coherente la presencia y convivencia del arte en los contextos académicos, sin someterse a las lógicas de la investigación científica, pero tampoco desdeñándolas” (2018, p.4). En esta concepción, investigar y crear no son momentos separados, sino dimensiones complementarias de un mismo proceso que integra intuición, análisis, experiencia y acción.

Desde esta visión, la práctica artística no se limita a la obra como producto final, sino que también incluye el ensayo, la documentación y su presentación pública como objeto de análisis, siendo todas estas de igual importancia. Como afirma José Antonio Sánchez (2013) “La presentación pública de un proceso artístico forma parte del proceso, pero no es idéntica al proceso y, por tanto, no resume el conocimiento construido [...] el propio ejercicio de la presentación puede ser considerado como investigación”. (p. 37)

La pregunta que da origen a esta investigación parte de una sospecha compartida por diversos docentes dentro del ámbito artístico y en este caso del programa educativo que a nosotros nos ocupa: ¿qué tanto se está haciendo investigación-creación dentro de la Licenciatura en Artes Escénicas?, ¿cómo se articula y desde qué niveles de conciencia pedagógica, metodológica y artística? Aunque estas prácticas existen, muchas veces se activan desde la intuición, sin una reflexión sistemática que permita nombrarlas o fortalecerlas. Además, se vuelve necesario indagar qué condiciones pedagógicas y estructurales (ya sea dentro o fuera de la institución) permiten u obstaculizan su desarrollo, así como el impacto que tienen en la formación del estudiantado.

El objetivo de esta investigación es conocer el estado actual de aplicación de procesos de investigación-creación en el contexto antes mencionado. Al identificar, describir y analizar estas prácticas, se busca aportar su visibilización, legitimación y fortalecimiento dentro del marco institucional universitario.

Metodología

La presente investigación tiene un alcance descriptivo-exploratorio, con ella buscamos reconocer las características de los procesos de investigación-creación que han ido implementado las personas docentes dentro de la Licenciatura en Artes Escénicas durante el periodo agosto-diciembre 2020 y enero-junio 2025. Más allá de plantearnos una hipótesis, este proyecto pretende explorar, reconocer y visibilizar las prácticas pedagógicas docentes y estudiantiles, atendiendo tanto a sus manifestaciones objetivas como a sus dimensiones subjetivas y procesuales.

Para lograrlo, adoptamos un enfoque metodológico mixto (cuantitativo-cualitativo), fundamentado en la complementariedad epistemológica de ambos paradigmas. Esta triangulación permite:

1. Cuantificar tendencias (frecuencias, patrones, correlaciones) para mapear el qué y el cuánto de los fenómenos observados, así como el impacto que tienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
2. Cualificar matices (significados, experiencias, contradicciones) para develar el cómo y el por qué detrás de las prácticas docentes y estudiantiles, es decir, cómo se aplican las metodologías de investigación-creación y cómo son percibidas por los estudiantes.

La elección de este enfoque mixto respondió también a la complejidad ontológica del objeto de estudio: la investigación-creación es a la vez acción medible (horas, técnicas...) y experiencia vivida (significados en flujo). La integración de lo cuantitativo proporcionó una radiografía estructural de las prácticas, mientras que, lo cualitativo devolvió la carne y la voz a esos datos, exponiendo tensiones y poéticas ocultas. Esta sinergia refleja el principio dialéctico de la propia investigación-creación: ni sólo número, ni sólo relato, sino la fricción productiva entre ambos.

Para lograrlo, se eligieron instrumentos con la capacidad de abordar la investigación-creación desde una perspectiva integral, que, como ya mencionamos, permitiera no sólo identificar las tendencias generales, sino también comprender la profundidad subjetiva y contextual de las prácticas docentes y estudiantiles dentro de la Licenciatura en Artes Escénicas.

Los instrumentos diseñados, fueron cuatro: una encuesta a profesores, un formulario a escala tipo *Likert* aplicado a estudiantes y dos *focus group* uno para docentes y el otro para estudiantes y egresados. Para el diseño de los instrumentos se tomaron como referencias teóricas tres textos fundamentales que abordan la temática central desde diferentes perspectivas: El libro de *In-definiciones* escrito por José Antonio Sánchez (2013), la propuesta metodológica que ofrece Pablo Parga (2018) en *INVESTICREACIÓN ARTÍSTICA Metodología para la investigación artística en el ámbito universitario y de la educación superior* y las nociones desarrolladas por Jorge Dubatti (2019) en *Teatro y Territorialidad*.

Las encuestas se compartieron junto un aviso del uso confidencial de las respuestas, donde damos a conocer que las respuestas serán para uso único de la investigación, así como la participación voluntaria dentro de la encuesta. De la misma manera al inicio de los *focus group* se hizo de forma verbal este aviso de confidencialidad y quedaron grabadas las sesiones.

Encuesta a docentes

Encuesta estructurada en cinco secciones, pensada para explorar de manera gradual y articulada los diferentes niveles que conforman un proceso de investigación-creación. Esta encuesta fue enviada a sesenta y cuatro docentes y fue respondida por veinte de ellos (29.8% de tasa de respuesta), fue generada en la plataforma Google Forms. La combinación de preguntas cerradas y abiertas dentro de un mismo instrumento buscó mantener un equilibrio entre la sistematización de datos y la profundidad interpretativa, ambos elementos necesarios para la comprensión, análisis y visibilización de este fenómeno. Los datos cuantitativos los obtuvimos a partir de preguntas de opción múltiple y escalas de valoración, estas arrojaron datos estadísticos sobre las prácticas pedagógicas, metodologías empleadas, niveles de conciencia de los docentes y el uso de herramientas que son funcionales para los mismos profesores; permitiendo establecer tendencias generales y comparativas dentro del cuadro docente. Por otro lado, los datos cualitativos se recogieron con el uso de preguntas abiertas; con ellas exploramos las experiencias, reflexiones y percepciones individuales que tienen sobre los procesos de investigación-creación, lo cual nos permitió tener una visión profunda sobre la ética docente y los procesos pedagógicos.

Este instrumento constaba de veintiún *ítems* organizados como ya mencionamos en cinco secciones: "Percepciones generales" indaga sobre el grado de reconocimiento que las y los docentes tienen respecto a la presencia de estos procesos en su práctica; la segunda con nombre "Planeación y metodología" se enfoca en identificar cómo diseñan sus clases, qué metodologías implementan y cuál es el enfoque pedagógico que orienta su enseñanza; la tercera sección identificada como "Procesos y evaluación" revisa las formas en que se promueve la experimentación mediante el ensayo y error, así como el uso de bitácoras u otras herramientas pedagógicas que favorezcan la reflexión; la cuarta "Conciencia y sistematización" se centra en el nivel de reflexión crítica y en la documentación que realizan sobre sus propios procesos docentes y creativos; finalmente, la quinta sección llamada "Satisfacción y desarrollo docente" busca reconocer el impacto que estos procesos tienen en el desarrollo de las y los estudiantes dentro de la licenciatura.

Formulario escala *Likert* para estudiantes y egresados

El formulario escala *Likert* estuvo compuesto por diecinueve *ítems* divididos en cuatro secciones, las primeras 18 afirmaciones eran de opción múltiple con cinco posibilidades para expresar el nivel en el que estaban de acuerdo con ellas: "Totalmente en desacuerdo", "en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo. Al final había un último punto en el que se pedía enlistaran las UDAs y periodos en que habían percibido la utilización de procesos de investigación-creación. Este instrumento se realizó en la plataforma Google Forms y la liga para acceder a él se compartió a través de correo electrónico. Fue enviada a 276 personas y lo respondieron únicamente veintisiete (9.8% de tasa de respuesta).

Focus group aplicado a docentes

Como parte del instrumento cualitativo, complementado a las encuestas antes mencionadas, se llevó a cabo un *focus group* con los docentes tanto que pertenecen actualmente a la planilla docente como los que en años anteriores lo fueron dentro de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad de Guanajuato. Este instrumento fue seleccionado para profundizar en percepciones, reflexiones y experiencias colectivas en torno a la investigación-creación desde la perspectiva pedagógica.

Dicho *focus group* se realizó mediante la plataforma virtual educativa Microsoft Teams a través de una videollamada con cuatro docentes a manera de participantes y una duración de aproximadamente una hora y cuarenta minutos. Los participantes antes mencionados provienen de diferentes áreas y trayectorias dentro del programa educativo, lo cual permitió tener una diversificación de comentarios dentro de una base en común con la metodología en cuestión.

Durante la sesión se utilizó una guía estructurada en cuatro secciones: "Metodología Pedagógica" (la cual tuvo una duración de treinta minutos), "Implementación a la práctica" (con duración de treinta minutos igualmente), "Sistematización" (de veinte minutos de duración) e "Institución y Colectividad" (con veinte minutos de duración). Cada sección contaba con entre dos y cuatro preguntas abiertas.

Focus group aplicado a estudiantes y egresados

Como parte del instrumento cualitativo, se llevó a cabo un *focus group* con los estudiantes egresados, se invitó tanto a estudiantes activos como egresados de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad de Guanajuato, pero los primeros no tuvieron representación en este instrumento debido a que ninguno acudió. Este instrumento fue diseñado para profundizar en percepciones, reflexiones y experiencias colectivas en torno a la investigación-creación a partir de la experiencia vivida en el aula.

Dicho *focus group* se realizó mediante la plataforma virtual Microsoft Teams a través de una videollamada con cuatro exalumnos participantes y una duración de aproximadamente dos horas. Los participantes antes mencionados siendo de generaciones y grupos distintos permitió tener una variedad de comentarios a través de sus experiencias en la licenciatura.

Durante la sesión se utilizó una guía estructurada de preguntas organizadas en: "Metodología pedagógica" (la cual tuvo una duración de treinta minutos), "Implementación a la práctica" (con duración de treinta minutos igualmente), "Sistematización" (de veinte minutos de duración) e "Institución y colectividad" (con veinte minutos de duración). Cada sección contaba de entre dos a cuatro preguntas abiertas.

Resultados

De la encuesta realizada a docentes

Se aplicó un cuestionario a través de la plataforma Google Forms a docentes de la Licenciatura en Artes Escénicas que imparten o impartieron alguna UDA durante el periodo agosto-diciembre 2020 y enero-junio 2025. La convocatoria se hizo a través de correo electrónico y fue respondida por veinte docentes del Programa Educativo. Este instrumento constaba de veintidós ítems, la mayoría de opción múltiple y otros, los menos, descriptivos. A continuación, se presentan los resultados de este formulario.

El análisis de las respuestas a la pregunta "¿Qué entiende usted por investigación-creación?" permitió la identificación de ocho grandes categorías (ver Figura 1). En primer lugar, con quince menciones (75%), la integración entre teoría y práctica, entendida como una articulación orgánica entre el pensamiento crítico y el quehacer artístico, en la que ambos se retroalimentan continuamente. En segundo lugar, con trece menciones (65%), la creación como forma legítima de producción de conocimiento, desde la práctica escénica como vía de exploración, interrogación y hallazgo. En tercer lugar, con doce menciones (60%), el carácter reflexivo del proceso, en el que el hacer artístico se vincula con preguntas, hipótesis y análisis, muchas veces alejados de lo meramente académico o bibliográfico. En cuarto lugar, con siete menciones (35%), la necesidad de sistematizar y documentar los procesos, tanto para fortalecer su dimensión pedagógica como para socializar los hallazgos en contextos profesionales o comunitarios. En quinto lugar, con seis menciones (30%), el empleo de metodologías híbridas o mixtas, que combinan herramientas teóricas, corporales, performativas, pedagógicas y de investigación social. Finalmente, con menor frecuencia, pero con alta carga conceptual, aparecieron otras categorías como el enfoque situado o contextual (20%), la crítica a la separación tradicional entre teoría y práctica (30%) y la autoetnografía como vía para traducir lo personal en conocimiento compartible (15%).

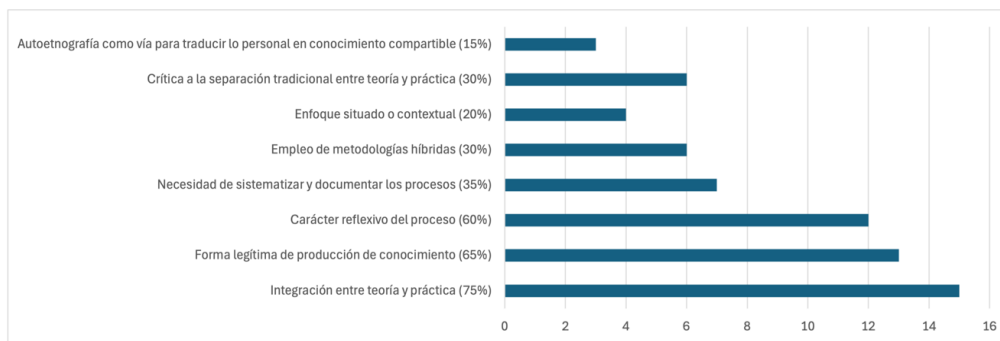


Figura 1. Categorías derivadas del análisis de las respuestas a la pregunta "¿Qué entiende usted por investigación-creación?" de la encuesta realizada a docentes.

En la pregunta "¿Considera que sus clases incluyen procesos de investigación creación (aunque no los nombre de esa forma)?" tuvieron dos opciones para seleccionar; la totalidad de las respuestas fue "sí" (20 personas, 100%).

En la pregunta "Enliste las unidades de aprendizaje en las que reconoce haber aplicado procesos de investigación-creación, señalando los periodos correspondientes entre agosto-diciembre 2020 y enero-junio 2025" las UDAs más mencionadas (ver Figura 2) fueron Puesta en escena I, II y III y Taller de titulación, con un total de veinte menciones; seguidas, con seis menciones del conjunto de Laboratorios de profesionalización o especialización (en ocasiones sin distinguir a cuál se refieren); Actuación posdramática, Dirección escénica (incluye también Laboratorio de dirección escénica) y Técnicas escénicas alternativas I o II registran cuatro menciones cada una; con tres menciones se encuentran Expresión corporal I y II, Técnicas escénicas multidisciplinares I y II y Sociología aplicada al montaje; con dos menciones figuran Taller de ejecución dancística para actores I, II, III y IV, Investigación escénica, Técnicas de investigación, El verso y sus técnicas, Hermenéutica escénica, Semiótica escénica, Arte y feminismo y Taller de vestuario; finalmente, con una mención, aparecen UDAs como Arte y teoría queer, Estilos actorales, Didáctica de las artes escénicas, Movimientos escénicos en Latinoamérica, Taller de escenografía y atrezzo, Pantomima, Acrobacia, Fundamentos de la danza clásica, Desarrollo técnico de la danza clásica, Bases de la danza clásica, Integración de la danza clásica, Gestión, Taller de ejecución actoral para bailarines, Conceptualización del personaje, Administración escénica y Coordinación de la producción escénica.

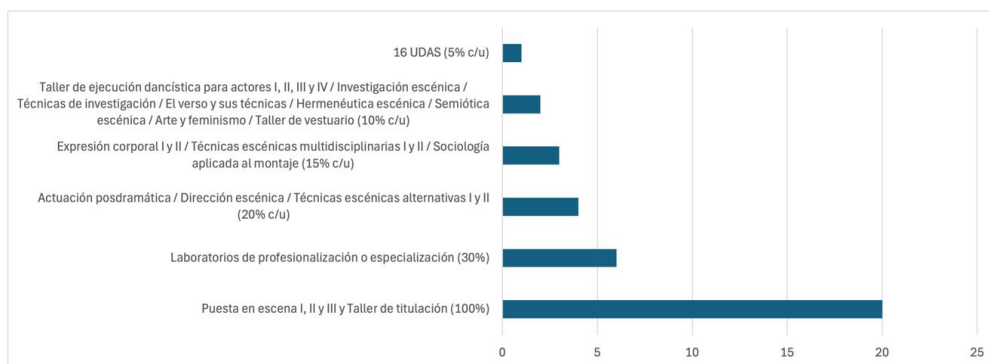


Figura 2. UDAs en las que los docentes reconocen haber aplicado procesos de investigación-creación, de acuerdo con la encuesta.

Para la pregunta “Cuando diseña una clase, ¿qué rol ocupa el proceso creativo en su planeación?” se ofrecieron cinco respuestas posibles, pudiéndose marcar todas las que aplicaran, además de la sexta opción “Otra”, con la posibilidad de añadir una redacción personal. La opción que fue marcada por la totalidad de docentes fue “Es una herramienta para desarrollar aprendizajes” (20 personas, 100%), seguida por “Se usa para poner en práctica lo aprendido” (17 personas, 85%), “Se deriva o es el producto de los aprendizajes teóricos y/o técnicos” (15 personas, 75%), “Se usa para evaluar el proceso de aprendizaje” (14 personas, 70%) y, finalmente, “Se usa para evaluar el resultado del aprendizaje” (13 personas, 65%). Además, una persona (5%) optó por marcar la opción “Otro”, para la cual señaló: “Es una herramienta a través de la cual se incentiva el desarrollo de la autonomía en la creación de procesos de trabajo para su aplicación en el quehacer profesional del estudiante”.

Para la pregunta “¿Incluyen momentos de reflexión teórica sobre lo creado?” se ofrecen cinco posibles respuestas las cuales son “siempre”, “casi siempre”, “algunas veces”, “casi nunca” y “nunca”. La opción “Siempre” fue la mayoritariamente marcada por los docentes (17 personas, 85%), “casi siempre” (2 personas, 10%), “Algunas veces” (1 persona, 5%).

Para la pregunta “¿Diseña intencionalmente actividades que impliquen búsqueda, exploración o producción de saberes desde el hacer artístico?” había a disposición cinco opciones de respuesta. La opción “Siempre” fue la más marcada (12 personas, 60%), seguida por “Casi siempre” (6 personas, 30%), y al final “Algunas veces” (2 personas, 10%).

La pregunta “¿Qué metodologías/recursos pedagógicos utiliza regularmente?” tiene la opción de marcar todas las casillas que el docente decida seleccionar como respuesta, se ofrecieron diez respuestas, además la opción de escribir su propia respuesta. La más marcada fue “Investigación-creación artística” (19 personas, 95%), seguida por “Exposición teórica” (17 personas, 85%), luego tenemos “Aprendizaje orientado a proyectos” (16 personas, 80%), seguido de “Análisis de obras o de casos” (15 personas, 75%), después “Escritura reflexiva o autobiográfica” (13 personas, 65%), “Aprendizaje basado en problemas” (12 personas, 60%), con misma cantidad de selección están “Educación somática / exploración corporal” (11 personas, 55%), “Tutorías o asesorías individualizadas” (11 personas, 55%), y “Ejemplificación técnica con su propio cuerpo” (11 personas, 55%), le sigue “Laboratorio escénico experimental” (10 personas, 50%). En la sección de otro tenemos cuatro respuestas creadas por los docentes: “Creación de estrategias y dinámicas propias para la construcción de elementos específicos de la creación en cuestión”, “Metodologías de creación colectivas y colaborativas”, “ejercicio ‘manos pensantes’ donde la tecnología pasa a segundo plano” y “Laboratorios de movimiento”.

Para la pregunta “¿Qué rol tienen la experimentación, el ensayo y el error en sus clases?” se ofrecieron tres respuestas, además de una cuarta opción abierta “Otra”. Como principal respuesta se identificó “Son herramientas necesarias para el aprendizaje (lo busco deliberadamente)” (14 personas, 70%), Le siguió “Son una parte inevitable del proceso (no lo busco deliberadamente)” (4 personas, 20%), por último, la opción de “Otra” (2 personas, 10%), en donde mencionaron respectivamente “Son herramientas necesarias tanto para el aprendizaje como para la creación” y “Son Herramientas necesarias, pero en algunas de mis UDAs no lo he aplicado por su naturaleza”.

Para la pregunta “¿Qué importancia le da al proceso frente al resultado en su enseñanza?” se ofrecieron cinco respuestas posibles, disponiéndose de manera en la que sólo se pueda seleccionar una. Se identificaron únicamente dos respuestas siendo las principales y únicas seleccionadas, sobresaliendo en primer lugar “Me parecen igual de importantes el resultado y el proceso” (12 personas, 60%) mientras que la respuesta “Me parece más importante el proceso, pero también observo el resultado” fue seleccionada por los ocho docentes restantes (40%).

En la pregunta “¿Cómo se refleja lo anterior en su evaluación?” se ofrecieron cinco opciones de respuesta, permitiendo seleccionar una sola opción. La mayoría de los docentes indicaron que “El proceso y el resultado tienen efectos equilibrados” (16 personas, 80%), en segundo lugar (4 personas, 20%) respondieron que “el proceso tiene más peso que el resultado”.

Para la pregunta “¿Qué actividades incluye en la creación de piezas escénicas como parte del proceso de enseñanza?” se ofrecieron once respuestas posibles, permitiendo seleccionar todas las que aplicaran, además de una opción abierta “Otra” con posibilidad de redacción libre. Los docentes identificaron como principales actividades las de “Investigación sobre temas” e “Investigación sobre contexto” (19 personas, 95%). Los siguieron “Investigación sobre aspectos técnicos o artísticos”, “Trabajo documental”, “Comisión responsabilidades a uno o varios integrantes” y “Lluvias de ideas” (17 personas, 85%), “Recuperación de elementos autobiográficos” (15 personas, 75%), mientras que “Improvisación” obtuvo (12 personas, 60%), la opción “Comisión responsabilidades a una persona en específico” obtuvo (13 personas, 65%), mientras que la opción de “Otra” fue la menos mencionada, donde tuvo a dos respuestas (10%) que redactaron respectivamente: “Procesos conscientemente heurísticos” y “Generó dinámicas de exploración de acuerdo con las necesidades y naturaleza de la obra en proceso y encomiando a los estudiantes la creación ya sea individual o en conjunto de estrategias y dinámicas también”.

Para la pregunta “¿Utiliza herramientas de registro como parte del trabajo en clase?” se presentaron siete opciones de respuesta, permitiendo seleccionar todas las que aplicaran. La herramienta más utilizada por las personas docentes fue la “Escritura reflexiva” (15 personas, 75%), le siguieron las “Bitácoras” y los registros “Audiovisuales”, ambos con (13 personas, 65%), también se señaló el uso de “Repositorios accesibles para todos los estudiantes” (11 persona, 55%), por otra parte, la opción de “Otra” obtuvo tres respuestas (15%) respectivamente “Mapas de movimiento o dibujo corporal”, “Portafolio de avances y evidencias” y “Ensayos”.

Para la pregunta “¿Qué instrumentos utiliza para evaluar los procesos creativos en sus clases?” se ofrecieron cinco opciones principales de respuesta, permitiendo seleccionar todas las que aplicaran, además de la opción “Otras” con posibilidad de redacción abierta. Las herramientas más utilizadas por las personas docentes fueron los “Portafolios” y las “Rúbricas” (11 personas, 55%). Les siguió la opción “Guías para observación directa” (10 personas, 50%). En menor medida se mencionaron las “Escala de satisfacción” (3 personas, 15%). Respecto a la opción “Otras” siete docentes (35%) propusieron respuestas que señalaron una variedad de instrumentos: “Reflexión oral colectiva para concluir procesos”, “Presentación artística individual”, “Evidencias (dependen del tipo de proyecto)”, “Ensayo o artículo sobre los procesos”, “Preguntas orales para corroborar procesos”, “Diálogo y retroalimentación constante” y “Criterios de evaluación específicos por cada clase”.

Para la pregunta “¿Qué tan consciente se considera de los procesos de investigación-creación que emergen en su práctica docente?” se ofrecieron cinco respuestas posibles, las opciones iban en escala desde la opción “nada” hasta “completamente consciente”, los docentes podían elegir una sola opción. La opción “muy consciente” obtuvo el mayor porcentaje (11 docentes, 55 %), seguida en porcentaje por “completamente consciente” (8 personas, 40%), mientras que la respuesta “medianamente” obtuvo (1 persona, 5%).

Para la pregunta “¿Qué tanto considera que los conocimientos generados en sus procesos de investigación-creación en el aula trascienden el ámbito específico de la temática y/o estética del proyecto creativo hacia otros ámbitos o saberes?” se presentaron cinco opciones de respuesta en escala, desde “nada” hasta “totalmente” los docentes podían elegir una sola opción. Las respuestas “nada” y “poco” no fueron marcadas, la opción “medianamente” fue marcada por dos docentes que representan el 10%, mientras que la respuesta “mucho” alcanzó el mayor porcentaje (50%) marcada por diez personas, la opción “totalmente” presentó un 40%, elegida por ocho docentes.

La pregunta “¿Sistematiza o ha sistematizado su experiencia docente desde la investigación-creación?” podía responderse afirmativa o negativamente, el 80% de los docentes respondió que “sí”, un 20% eligió “no”.

Para la pregunta “Si respondió que sí, ¿su sistematización se ve manifiesta en los instrumentos institucionales como la guía docente, el plan anual de trabajo o el programa de clase?” se ofrecieron tres respuestas posibles, pudiendo marcar solo la que correspondiera. Cuatro docentes señalaron que respondieron “No” en la pregunta anterior. De las dieciséis personas restantes, catorce señalaron que “Sí” (87.5%) y dos que “No” (12.5%).

Para la pregunta “¿Comparte o ha compartido sus experiencias de investigación-creación en el aula con colegas?” se ofrecieron cinco opciones, pudiéndose marcar todas las que correspondieran. La opción “No” obtuvo (2 personas, 10%), mientras que la forma más común de compartir las experiencias fue “En charlas informales” (18 personas, 90%), seguida de “En coloquios/congresos” (13 personas, 65%), “Haciendo investigación en conjunto” (7 personas, 35%) y en último lugar, “Mediante co-docencia” (4 personas, 20%).

Para la pregunta “¿Ha documentado sus procesos artístico-pedagógicos?” se ofrecieron seis opciones, pudiéndose marcar todas las que correspondieran. Solo tres docentes respondieron que “No” (3 personas, 15%). Las formas más reconocidas para realizar la documentación fueron “En fotografías” (13 personas, 65%) y “En bitácoras” (10 personas, 50%); enseguida aparecen “En videos” (9 personas, 45%) y, ambas con 7 respuestas (35%) “En libros, capítulos de libro y/o artículos académicos” y “En libros, capítulos de libro y/o artículos de divulgación”. Finalmente, con una sola respuesta (5%), aparecen las opciones “Tesis de doctorado”, “Portafolio digital” y “Ponencias”.

Las respuestas a la pregunta “¿Qué efectos ha observado en sus estudiantes cuando se trabaja desde la investigación-creación?” permitió identificar seis categorías temáticas (ver Figura 3): en primer lugar, con catorce menciones (70%), el cuerpo docente reconoce como efecto el fortalecimiento de la autonomía creativa; en segundo lugar, con once menciones (55%), el desarrollo de aprendizaje significativo; en tercer lugar, con nueve menciones (45%), la construcción de pensamiento crítico, reflexivo y estético; en cuarto lugar, con ocho menciones (40%), el desarrollo de identidad y metodología artísticas propias por el estudiantado; en quinto lugar, con cinco menciones (25%), la mejora en la calidad técnica, y, finalmente, con tres menciones (15%), el hecho de que los resultados se vuelven trazables con evidencias concretas para la comprensión y apropiación de los procesos de desarrollo.

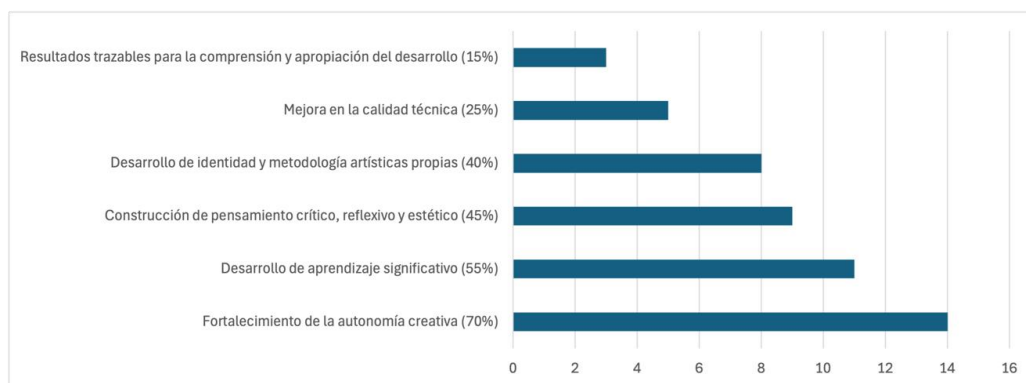


Figura 3. Categorías derivadas del análisis de las respuestas a la pregunta “¿Qué efectos ha observado en sus estudiantes cuando se trabaja desde la investigación-creación?” de la encuesta realizada a docentes.

Las respuestas a la pregunta “¿Ha impactado su propio desarrollo como docente trabajar desde esta lógica? Describa brevemente” permitió la identificación de seis categorías: en primer lugar (13 personas, 65%), la transformación del rol docente tradicional, de la transmisión de saberes a la facilitación de procesos, la generación de entornos reflexivos y la mediación del aprendizaje; en segundo lugar, con diez menciones (50%), la integración entre teoría y praxis, diluyendo dicotomías disciplinares y metodológicas; en tercer lugar, con nueve menciones (45%), el desarrollo de la autoconciencia, la autoobservación y la metacognición, lo que genera crecimiento personal y profesional; en cuarto lugar, con ocho menciones (40%), el enriquecimiento metodológico y didáctico; en quinto lugar, con cinco menciones (25%), el fortalecimiento de la propia práctica artística, gracias al desarrollo en múltiples disciplinas, y, con la misma cantidad, el desarrollo de la flexibilidad pedagógica para la adaptación a diversos contextos y necesidades estudiantiles.

Finalmente, el análisis de las respuestas a la pregunta “¿Ha impactado su propio desarrollo como artista trabajar desde esta lógica? Describa brevemente”, identifica las siguientes seis categorías: en primer lugar, con once menciones (55%), la conciencia de la práctica como investigación, más allá de la ejecución o el resultado; en segundo lugar, con diez menciones (50%), la transformación estética, metodológica y conceptual; en tercer lugar, con nueve menciones (45%), la incorporación de fases de observación, reflexión y documentación como partes activas del proceso creativo; en cuarto lugar, con ocho menciones (40%), la integración y desarrollo de saberes inter y transdisciplinarios; en quinto lugar, con seis menciones (30%), el impulso para la sistematización, documentación y transmisión del conocimiento generado, y, finalmente, en sexto lugar, con cinco menciones (25%), la visión integral del arte como forma de vida, en continuidad con la docencia.

Del formulario escala Likert aplicado a estudiantes y egresados

Se aplicó un instrumento, escala de percepción estudiantil sobre procesos de investigación-creación en el aprendizaje, a través de la plataforma Google Forms que fue respondida por veintisiete estudiantes. Esta escala estaba compuesta de dieciocho afirmaciones cada una con cinco opciones para expresar el nivel en el que estaban de acuerdo con ellas: "Totalmente en desacuerdo", "En desacuerdo", "Ni de acuerdo ni en desacuerdo", "De acuerdo", "Totalmente de acuerdo", al final había un último punto en el que se pedía que enlisten las UDAs y periodos en que habían percibido la utilización de procesos de investigación-creación.

Los resultados del instrumento fueron los siguientes:

Para la afirmación "En estas clases se me invita a crear desde mi experiencia personal, corporal, intelectual y emocional" la mayoría está "Totalmente de acuerdo" (16 estudiantes, 59.3%) y el resto está "De Acuerdo" (11 estudiantes, 40.7%).

En la siguiente afirmación "He participado en proyectos escénicos que nacen de procesos de búsqueda, exploración o preguntas propias," la gran mayoría dice "Totalmente de acuerdo" (23 estudiantes, 85.2%), "De acuerdo" (3 estudiantes, 11.1%), "En desacuerdo" (1 estudiantes, 3.7%).

En la siguiente afirmación "Me he sentido autor(a) o coautor(a) de los trabajos y creaciones que realizamos en clase", con el mismo porcentaje "Totalmente de acuerdo" y "De acuerdo" (10 estudiantes, 37%), mientras que, "Ni de acuerdo ni en desacuerdo" representa el (5 estudiantes, 18.5%), "En desacuerdo" obtuvo solo (2 estudiantes, 7.4%) (ver Figura 4).

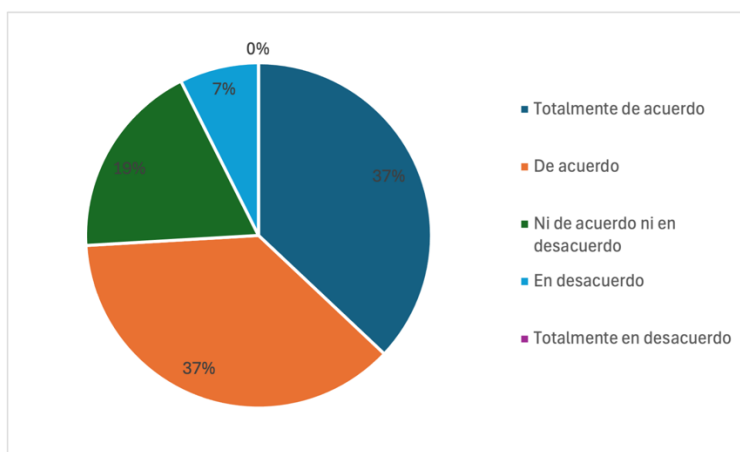


Figura 4. Resultados del ítem "Me he sentido autor(a) o coautor(a) de los trabajos y creaciones que realizamos en clase" de la escala Likert aplicada a estudiantes.

Para la afirmación "Las actividades me permiten tomar decisiones personales durante el proceso creativo", la opción más seleccionada fue "De acuerdo" (16 estudiantes, 59.3%), seguida de "Totalmente de acuerdo" (10 estudiantes, 37%), por último "Ni de acuerdo ni en desacuerdo" (1 estudiantes, 3.7%).

Para el punto "En esas clases se nos invita no solo a crear, sino también a observar, reflexionar y analizar" la opción "Totalmente de acuerdo" tiene el mayor porcentaje (13 estudiantes, 48%), seguido por "De acuerdo" (12 estudiantes, 44.4%), por último "Ni de acuerdo ni en desacuerdo" (2 estudiantes, 7.4%).

Los porcentajes para la afirmación "Se promueve la escritura reflexiva, el uso de bitácoras u otros registros para pensar sobre lo que hacemos" se distribuyen de la siguiente manera: "Totalmente de acuerdo" (14 estudiantes, 51.9%), seguido por "De acuerdo" con (10 estudiantes, 37%), "Ni de acuerdo ni en desacuerdo" (2 estudiantes, 7.4%), por último, una persona seleccionó "En desacuerdo" (3.7%) .

La opinión sobre la afirmación “He aprendido a vincular teoría y práctica a través de ejercicios escénicos” presenta mayor porcentaje “Totalmente de acuerdo” (13 estudiantes, 48.1%), seguida por “De acuerdo” (11 estudiantes, 40.7%), por último “Ni de acuerdo ni en desacuerdo” (3 estudiantes, 11.1%).

Para la afirmación “Se promueve una mirada crítica sobre los temas que abordamos escénicamente” el mayor porcentaje lo obtuvo “Totalmente de acuerdo” (10 estudiantes, 37%), seguido por “De acuerdo” (9 estudiantes, 33.3%), “Ni de acuerdo ni en desacuerdo” presenta (6 estudiantes, 22.2%), las opciones con menor porcentaje son “En desacuerdo” y “Totalmente en desacuerdo” ambas con (1 estudiante, 3.7%).

Para la pregunta, “Siento que estas prácticas me ayudan a comprender mejor el mundo y mi lugar en él” el porcentaje en las respuestas fue, “Totalmente de acuerdo” (16 estudiantes, 59.3%), “De acuerdo” (9 estudiantes, 33.3%), “Ni de acuerdo ni en desacuerdo” (2 estudiantes, 7.4%) (ver Figura 5).

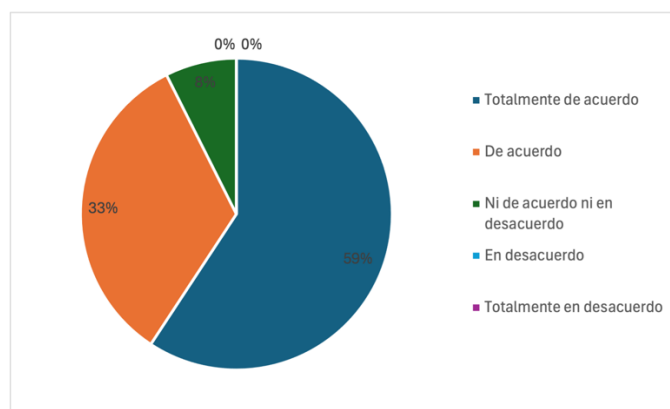


Figura 5. Resultados del ítem “Siento que estas prácticas me ayudan a comprender mejor el mundo y mi lugar en él” de la escala Likert aplicada a estudiantes.

En la afirmación “Siento que estos procesos investigación-creación vinculan los saberes adquiridos en distintas UDAs” las respuestas se dividieron así, “Totalmente de acuerdo” (15 estudiantes, 55.6%). “De acuerdo” (10 estudiantes, 37%), “Ni de acuerdo ni en desacuerdo” (2 estudiantes, 7.4%)

Para la pregunta “Siento que estos procesos de investigación-creación permiten la asimilación e integración de saberes adquiridos a lo largo de la carrera y los dotan de sentido” los porcentajes fueron los siguientes, “Totalmente de acuerdo” (15 estudiantes, 55.6%), “De acuerdo” (10 estudiantes, 37%), por último “Ni de acuerdo ni en desacuerdo” (2 estudiantes, 7.4%).

En la afirmación “Siento que lo aprendido en los procesos de investigación-creación trasciende el ámbito académico y se integra en mi práctica artística”, se eligieron únicamente las opciones “totalmente de acuerdo” (18 estudiantes, 66.7%) y “De acuerdo” (9 estudiantes, 33.3%) (ver Figura 6).

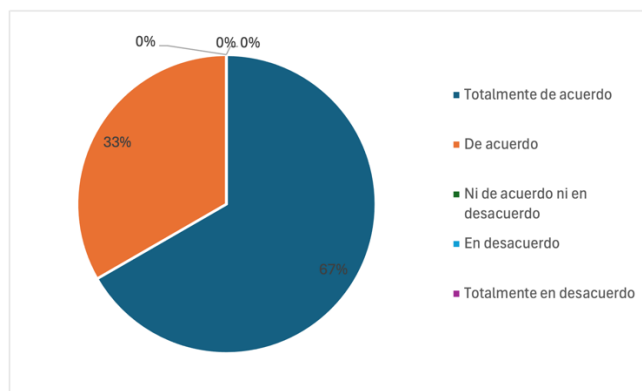


Figura 6. Resultados del ítem "Siento que lo aprendido en los procesos de investigación-creación trasciende el ámbito académico y se integra en mi práctica artística" de la escala Likert aplicada a estudiantes.

Para el punto "Se da más importancia al proceso de aprendizaje que al producto escénico final", las respuestas se distribuyeron así, "Ni de acuerdo ni en desacuerdo" (11 estudiantes, 40.7%), "De acuerdo" (7 estudiantes, 25.9%), "En desacuerdo" (4 estudiantes, 14.8%), "Totalmente en desacuerdo" (1 estudiante, 3.7%).

Para la pregunta "Las experiencias de investigación-creación me han motivado a seguir en la carrera de artes escénicas", los porcentajes fueron, "De acuerdo" (13 estudiantes, 48.1%), "Totalmente de acuerdo" (10 estudiantes, 37%), "Ni de acuerdo ni en desacuerdo" (4 estudiantes, 14.8%).

En la afirmación "Estas metodologías me ayudan a aprender mejor que las clases que no aplican procesos de investigación-creación" los porcentajes se muestran como "Totalmente de acuerdo" (11 estudiantes, 40.7%), "De acuerdo" (10 estudiantes, 37%), "Ni de acuerdo ni en desacuerdo" (5 estudiantes, 18.5%), "En desacuerdo" (1 estudiantes, 3.7%).

Para la afirmación "Gracias a estas experiencias, he logrado conectar el arte con aspectos personales, sociales o políticos de mi vida" la opción más marcada fue "totalmente de acuerdo" y "De acuerdo" ambas con el mismo porcentaje (13 estudiantes, 48.1%) y un solo estudiante respondió "Ni de acuerdo ni en desacuerdo" (3.7%) (ver Figura 7).

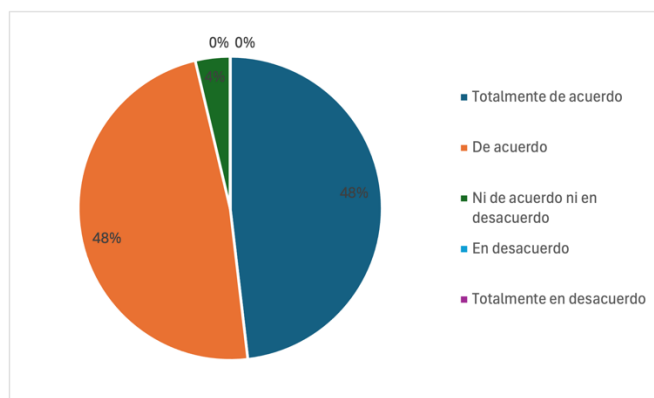


Figura 7. Resultados del ítem "Gracias a estas experiencias, he logrado conectar el arte con aspectos personales, sociales o políticos de mi vida" de la escala Likert aplicada a estudiantes.

Para la pregunta "Me siento satisfecho(a) con las UDAs en las que se integran proceso de investigación-creación", la mayoría de estudiantes seleccionó la opción "De acuerdo" (14, 51.9%), seguida por la opción "Totalmente de acuerdo" (9 estudiantes, 33.3%) y solo cuatro personas "Ni de acuerdo ni en desacuerdo" (14.8%).

Para la pregunta “Me gustaría tener más espacios donde se promueva la creación como forma de aprendizaje e investigación”, la gran mayoría seleccionó “Totalmente de acuerdo” (23 estudiantes, 85.2%), seguida por la opción “De acuerdo” (3 estudiantes, 11.1%) y solo una respuesta para “Ni de acuerdo ni en desacuerdo” (3.7%).

En la pregunta “Enlista las UDAs y periodos en que has percibido la utilización de procesos de investigación-creación”, las más señaladas fueron Puesta en escena I, II, III y IV y Taller de titulación, con un total de catorce menciones; seguidas, con siete menciones, por Formación técnica I y II (actuación), Expresión corporal I y II, Dirección escénica (en algunos casos no aclara cuál UDA en particular) y Técnicas de investigación/Investigación escénica (en algunos casos no aclara cuál de las dos UDA); posteriormente, Taller de redacción, con cinco; Estética, con cuatro; Hermenéutica escénica, Crítica escénica, Taller de títeres (no siempre se aclara si se trata del Taller básico o del Taller avanzado) y Laboratorio de profesionalización, cada una con tres; con dos menciones, Semiótica escénica, Coreografía (no aclara cuál UDA en particular), Discurso escénico, Estilos actorales, Técnicas escénicas alternativas, Taller de vestuario, Taller de maquillaje, Temas fundamentales para la historia del arte, Didáctica de las artes escénicas, Técnica vocal y Taller de ejecución actoral para bailarines (no se aclara cuál UDA), y, finalmente, con una mención, Laboratorio de especialización (Arte y teoría queer), Clase magistral, Kinesiología y consciencia corporal, Fisiología del ejercicio, Fundamentos para la actuación, Conceptualización del personaje, Fonación, Expresión verbal, Interpretación verbal, Movimientos escénicos en Latinoamérica, Composición visual, Elaboración de guión, Dibujo natural, Ética-estética y artes escénicas y Semiótica.

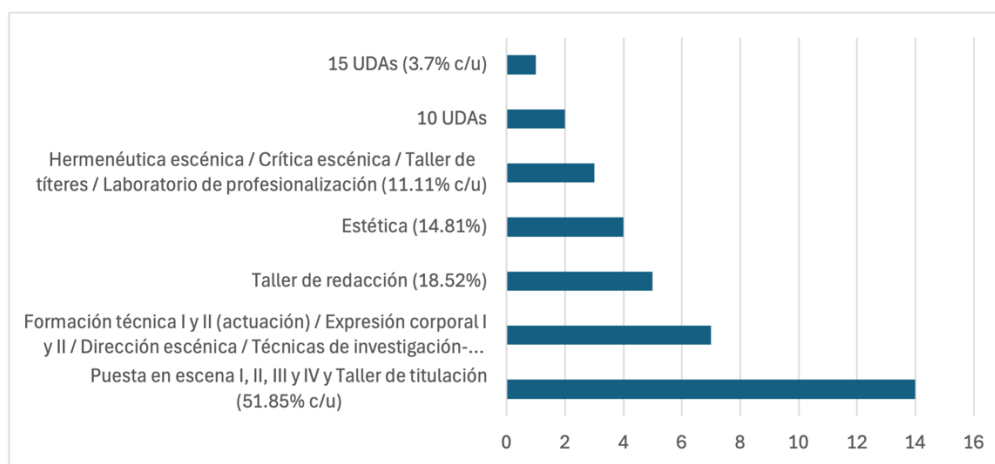


Figura 8. UDAs en las que los estudiantes percibieron la utilización de procesos de investigación-creación.

Del focus group aplicado a docentes

Durante la noche del 10 de julio de 2025 se llevó a cabo un focus group de duración de una hora y media con docentes de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad de Guanajuato, con el objetivo de reflexionar sobre la integración de la investigación-creación en sus prácticas pedagógicas. Participaron tres docentes con trayectorias distintas pero complementarias, todos con experiencia en la UG. El que tenía más tiempo impartiendo clases en la Licenciatura en Artes Escénicas eran 13 años, hasta una docente que se incorporó el semestre pasado.

Durante la sesión, se discutieron las metodologías empleadas en clase para vincular teoría y práctica, los retos institucionales que enfrentan (como la segmentación de UDAs o la distribución limitada de espacios) y las estrategias de evaluación que buscan respetar la naturaleza abierta del proceso creativo. También se compartieron ejemplos de impacto en el estudiantado, especialmente en quienes por primera vez asumen un rol activo en la creación artística o provienen de disciplinas ajenas al arte.

Dentro de lo hablado, se detectaron las siguientes categorías temáticas sobre las cuales se desarrollarán los comentarios recibidos: trabajo colegiado, autoetnografía, procesos durante la pandemia, dificultades, espacios, Impacto a estudiantado, inter, trans y multidisciplinariedad y teoría y praxis.

El encuentro cerró con una reflexión común: la investigación-creación ya se practica ampliamente, pero sigue haciendo falta reconocimiento institucional, integración transversal en el currículum y espacios de diálogo docente para fortalecer esta forma de enseñanza-aprendizaje.

El trabajo colegiado entre docentes se plantea como una necesidad urgente para fortalecer los procesos educativos desde el enfoque de la investigación-creación. Como sugiere el primer docente, es fundamental buscar articulación entre áreas: “yo de manera constante estoy intentando acercarme con mis colegas que se encargan de las partes prácticas”. En esa misma línea, la tercera docente propone fomentar espacios que propicien “esa interrelación entre los profesores, tanto de la misma materia como de otras”. Para la segunda docente, este esfuerzo colectivo implicaría casi “una vida colegiada”, donde sentarse a dialogar sobre lo que implica investigar y crear en el aula se vuelva práctica habitual. Tal como lo resume el primero, este acompañamiento mutuo es parte del compromiso institucional: “le toca a algunos miembros de la institución acompañar a otros [...] a poder cachar la vibra de los documentos que rigen la vida académica”.

Uno de los aprendizajes más relevantes fue el desarrollo, por parte del estudiantado, de habilidades en el manejo de herramientas visuales y audiovisuales. Destacó que la edición de video y la creación de imágenes adquirieron un papel protagónico en las clases, permitiendo a los estudiantes explorar nuevas formas de montaje y expresión escénica. Esta experiencia, según ella, ha generado un cambio conceptual en cómo se abordan actualmente los procesos creativos presenciales. Además, la pandemia llevó al aprovechamiento de los espacios personales como escenarios: los estudiantes se vieron obligados a crear en azoteas, patios o habitaciones, lo que promovió una investigación situada sobre el entorno inmediato. Este proceso abrió nuevas posibilidades de análisis y creación desde una perspectiva fenomenológica y sensorial del espacio. La pandemia de forma directa aportó reflexiones relevantes sobre los obstáculos estructurales que se intensificaron durante ese periodo, como la fragmentación entre teoría y práctica o las limitaciones impuestas por los diseños curriculares. Al reflexionar sobre el presente, enfatizó que la experiencia pandémica dejó una marca clara en la docencia artística, y resaltó la necesidad de continuar explorando los cruces entre lo teórico y lo práctico en contextos híbridos.

Uno de los temas que se tocaron durante el *focus* fue las dificultades o limitaciones que se presentan dentro de los procesos de investigación-creación son factores que pueden ser un obstáculo o un impulsor para la formación desarrollada por la investicreación. Dichas dificultades pueden surgir directamente desde la institución, como de manera personal como docente o identificando las características propias de los estudiantes; además, la falta de conocimiento sobre el fenómeno puede ocasionar una falta de seguimiento a los procesos y la conexión entre docentes y UDAs.

Por otro lado, mencionó que los diseños curriculares en algunos casos como las UDAs de laboratorio de especialización que imparte contienen un temario extenso que queda largo a los tiempos semestrales, pero que sí contienen sus propios procesos de investigación-creación, con el uso constante de literaturas.

La dificultad en la que coinciden los docentes de integrar todos los procesos distintos de los estudiantes a una línea pedagógica y que vaya de acuerdo con sus propias metodologías. Cada momento se constituye en el proceso de aprendizaje, es buscar pautas, sabemos que los procesos son flexibles, hay libertad de cátedra, pero justamente siempre es imponer una idea, un concepto.

Para los docentes participantes el impacto del espacio en los procesos de investigación-creación fue tema para reflexionar. El espacio, entendido no sólo como un entorno físico, sino como un factor simbólico, político, fenomenológico y creativo que afecta profundamente el desarrollo de las prácticas escénicas y formativas en la Universidad de Guanajuato.

Los procesos de investigación-creación que se desarrollan dentro de la Licenciatura en Artes Escénicas, no pueden desligarse a los diseños curriculares ya preestablecidos por la institución, estos tienen el objetivo de regular y guiar el aprendizaje y los procesos creativos de los estudiantes. Es una estructura pedagógica que favorece al docente y le permite implementar metodologías que apoyen al proceso de investigación-creación de los propios estudiantes.

En este sentido, es importante identificar cómo perciben el plan de estudios actual que lleva la licenciatura, así como el rango de flexibilidad que tienen como docentes para experimentar, adaptar contenido y proponer nuevas actividades.

Algunos docentes mencionaron que en el diseño curricular ya existe una predisposición para el uso de procesos de investigación-creación, esto facilita que los estudiantes vinculen saberes, permitiendo desde la investigación, momentos dialógicos entre estudiantes, así como entre docentes.

El diseño curricular, menciona un docente de la Licenciatura, ha sido rediseñado por él y otros dos docentes en 2017, contempla no solamente danzantes o actuantes, sino que, buscó unificar todos los contenidos, todos los procesos para que se formen como artistas de la escena, creando procesos interdisciplinarios, que parten de manera ideal de procesos de investigación-creación. El objetivo de este rediseño fue lograr un proceso dialógico entre UDAs, docentes y estudiantes (diversos semestres).

En algunos casos, los diseños curriculares de las UDAs, ya viene preestablecido que la materia es teórica, por lo que la creación se ve comprometida para cumplir con un proceso completo de investigación-creación; sin embargo, los mismos docentes, desde la libertad de cátedra, pueden hacer ejercicios que fortalezcan sus procesos pedagógicos y cumplan con el objetivo de la clase. La función del docente es generar experiencias de aprendizaje significativas, los participantes de este *focus* reconocen el valor de la investigación-creación como un método que se logre este ideal.

La práctica docente se centra en fomentar que los estudiantes puedan generar discursos propios a partir de su experiencia, en los que converjan los elementos antes mencionados: conocimiento, cuerpo y creación artística, pero sin quedarse en la anécdota, sino llevándola hacia un conocimiento socialmente situado, que se trascienda la anécdota hacia la autoetnografía.

También se identifican resistencias estructurales que dificultan este impacto, como la formación previa del estudiantado, acostumbrado a sistemas verticales de enseñanza y evaluación. Esta misma señala: “Se llega un poco tarde a este momento de la investigación-creación [...] ya hay pensamiento complejo y técnica, pero no siempre se han desarrollado las herramientas para decidir por sí mismos qué investigar, cómo crear”.

Finalmente, se reconoce que las experiencias fuera del aula, como residencias, presentaciones en museos o redes sociales, permiten que el impacto se expanda. Uno de los docentes, por ejemplo, documentó junto a su alumnado el proyecto “Degenerades: Saberes en desvío”, un coloquio resultado del laboratorio de especialización en arte y teoría queer: “Fue muy lindo [...] propiciar momentos en que las disciplinas impactaran en las demás [...] se recogieron las experiencias y productos en una página de Instagram, y hasta hoy sigue viva la reflexión colectiva”.

Por ende, estos procesos fomentan una transformación profunda en el estudiantado, integrando teoría y práctica para generar conocimiento crítico y socialmente situado.

La interdisciplina, transdisciplina y multidisciplina no son sólo enfoques deseables, sino realidades prácticas que atraviesan la experiencia docente en la Licenciatura en Artes Escénicas. Los docentes coinciden en que este enfoque es clave para el desarrollo de la investigación-creación, pues permite vincular múltiples formas de conocimiento, explorar nuevas metodologías y romper con esquemas disciplinares rígidos.

Y finalmente, uno de los participantes sintetiza esta filosofía cuando afirma: “Más taxistas que saben poesía, más dentistas que saben canto [...] se trata de dignificar la producción de conocimiento desde la creación artística y no verla como inferior frente a los saberes técnicos o científicos”.

Como ya se ha venido mencionando, en distintos momentos de este diálogo entre docentes se hizo énfasis sobre la estrecha interrelación entre teoría y práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje es necesaria. Profundizando en el tema se identificaron posturas distintas que coinciden en que: la investigación-creación requiere una constante oscilación, integración o disolución de los límites entre pensamiento teórico y práctica artística.

La formación previa, como ya se mencionó, puede dificultar la comprensión de estas metodologías; la investigación-creación demanda autonomía, pensamiento complejo y conciencia crítica, estas capacidades no siempre se fomentan desde los primeros niveles. Es importante que esta perspectiva permee transversalmente desde el propedéutico y que haya un diálogo entre docentes para construir una visión común. Entre los docentes participantes existe el consenso sobre la necesidad de romper las dicotomías tradicionales entre teoría y práctica. La investigación-creación no sólo como un método pedagógico, sino como una filosofía de enseñanza que reconoce al arte como vía legítima de producción de conocimiento.

Del focus group aplicado a estudiantes y personas egresadas

Durante la noche del 16 de julio de 2025, se realizó un *focus group* con estudiantes y egresadas de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad de Guanajuato, con el objetivo de reflexionar sobre la investigación-creación en el aula. Participaron personas con trayectorias diversas, si bien la convocatoria se hizo de manera general a quienes son o habían sido estudiantes durante el periodo de cinco años que estamos trabajando, solo atendieron a ella cuatro egresados, que estudiaron en distintos periodos que van desde el 2014 - hasta el 2024.

Las cuatro personas participantes compartieron sus experiencias a lo largo de sus estudios, marcadas por procesos personales, la pandemia y la transición entre lo teórico y lo práctico.

Se identificaron prácticas frecuentes como el uso de bitácoras, laboratorios escénicos y proyectos de creación. Si bien hubo coincidencia en que la investigación-creación ya se practica, también se señaló que muchas veces no se nombra ni se acompaña metodológicamente, lo que genera incertidumbre. La libertad creativa fue vista como una fortaleza, pero también como un reto cuando no hay suficiente orientación o reconocimiento del proceso estudiantil.

Entre los aportes más relevantes se destacó que este enfoque permite articular experiencias personales con preguntas sociales y estéticas, fomentar una mirada crítica y detonar búsquedas propias. Sin embargo, también se observó una débil sistematización, escaso registro de procesos y una evaluación muchas veces más centrada en el producto que en el recorrido creativo.

La sesión concluyó con una idea clave: fortalecer el acompañamiento docente, el reconocimiento institucional y los espacios de reflexión colectiva que consoliden la investigación-creación como parte integral de la formación.

A continuación, presentaremos un resumen que recorrerá este diálogo destacando los puntos más importantes que fueron detonados por las preguntas. Al inicio de *focus*, después de las presentaciones los participantes compartieron cómo se relacionaron por primera vez con la investigación-creación, las herramientas que han usado, las dificultades que han enfrentado y los procesos personales que han atravesado a lo largo de su formación.

Uno de los temas más reiterados fue que muchos de ellos comenzaron a hacer investigación-creación sin saber que lo era. Descubrieron que estaban investigando desde el cuerpo, la experiencia, la intuición y el deseo, mucho antes de que alguien les diera una definición formal o un marco metodológico. Como señaló una participante: "Yo sentía que desde cuarto semestre ya estaba haciendo investigación-creación, pero no sabía que así se llamaba. Estaba explorando cosas más, personales, y las llevaba a escena".

Esta falta de claridad sobre el término fue compartida por varias personas, quienes reconocieron que fue a través de ciertos docentes o laboratorios que empezaron a entender su práctica desde esa perspectiva. Para muchas, no fue el plan de estudios en sí quien propició este encuentro, sino figuras docentes específicas: "Creo que lo aprendí por los profes con los que me topé. Ellos me dieron herramientas para conectar lo que vivía con lo que creaba".

También hablaron de las herramientas que utilizan para documentar o construir sus procesos: desde escribir en diarios, tomar fotos y grabarse, hasta trabajar con el cuerpo, el silencio o lo visual como formas de pensamiento. Sin embargo, señalaron que muchas veces sienten que lo que hacen no se ajusta a lo que la escuela espera como una "investigación formal": "Yo escribo diario, grabo mis ensayos, tomo fotos... pero a veces no sé si eso es válido como evidencia o como método".

En cuanto a los obstáculos, mencionaron la falta de espacios para compartir sin juicio, la presión por cumplir con entregables académicos "convencionales" y la falta de claridad institucional sobre cómo se debe presentar una investigación-creación: "Lo que más me costó fue darme permiso de que mi proceso fuera válido. Que no tenía que sonar como una tesis para que fuera profundo". Aun así, reconocen que el enfoque ha transformado su forma de crear y de estar en el mundo, permitiéndoles articular procesos más honestos, sensibles y críticos.

En general, aunque las personas participantes valoraron los espacios que integraban investigación y creación, resaltaron la necesidad de mayor claridad en las metodologías y un equilibrio entre estructura pedagógica y flexibilidad artística; percibieron los procesos como exploratorios o realizados a ciegas. Se señaló que no consideraban esta característica como negligencia docente, pero que quizá la apertura excesiva generaba confusión, una de las participantes mencionó: "No es que los maestros no dieran instrucciones claras, era que había mucha libertad".

Al abordar el tema de la evaluación, algunos participantes compartieron que los criterios poco claros o demasiado rígidos generaban estrés y limitaban su libertad creativa. Sugirieron que no todas las materias deberían exigir un producto final, ya que en ocasiones esto desviaba el enfoque del proceso de aprendizaje hacia la mera entrega de resultados.

Algo que se destacó fue la necesidad del acompañamiento en el fracaso, "Había muy poco seguimiento del fracaso. Era un 'no', un rotundo 'no', eso no es lo que quiero en la escena" dijo una de las participantes. No había seguimiento cuando algo no funcionaba, restando valor a las propuestas de estudiantes y dificultando la posibilidad de aprendizaje significativo a partir de los errores y la experiencia.

En relación con la autoría y la participación estudiantil, las y los egresados señalaron que las metodologías de trabajo casi siempre eran dadas por el docente, aunque existieron excepciones notables.

La discusión sobre la mirada crítica reveló que los ejercicios de análisis y las retroalimentaciones grupales fueron fundamentales para desarrollar perspectivas más reflexivas sobre su propio trabajo y el de otros. Estos espacios no solo enriquecieron sus procesos creativos, sino que también les permitieron cuestionar prácticas establecidas y conectar su arte con contextos sociales más amplios. Existe la percepción entre los participantes de que esta forma de abordaje se fomentaba, principalmente a través de la escritura, el análisis escénico y la retroalimentación colectiva.

En cuanto a la generación, registro y sistematización del conocimiento, se percibió una carencia institucional, pero reconocen que obtuvieron saberes fundamentales para sus trayectorias desde las prácticas investigativas. Si bien, se valoraron experiencias como los coloquios, la falta de continuidad y documentación fue señalada como una pérdida grave para la memoria colectiva. Al hablar de la falta de registro audiovisual o textual una participante dijo: "Terminamos stalkando compañeras en Facebook para saber qué montajes existieron", identificaron que no existe un archivo formal o permanente que ayude a registrar todos los trabajos escénicos y escritos que se han creado dentro de la licenciatura y que podría usarse como bibliografías para otras materias.

También se habló sobre la transversalización de saberes entre materias, reconociendo que muchas veces eran los propios estudiantes quienes tejían esas conexiones. Una de las participantes relató cómo un mismo montaje lo trabajó desde aspectos históricos, escénicos y visuales para distintas clases. Sin embargo, se destacó que esta transversalidad se daba de forma informal y dependía más del interés individual que de una estrategia pedagógica integrada.

Finalmente, respecto a la relación entre teoría y práctica, se coincidió en que no deberían separarse. Las personas participantes defendieron la necesidad de un enfoque integral. Una estudiante dijo, "los maestros buscaban en lo teórico llevarlo a la práctica", aunque a veces era difícil "conectar lo práctico con la teoría".

El diálogo continuó hacia el reconocimiento de los beneficios de aplicar este tipo de métodos ya sea en entornos académicos o profesionales. Los participantes, mencionan que todos los procesos de investigación-creación se relacionan directamente con temas sociales, personales y políticos. Usando estos temas como herramientas para investigar y contextualizar sus propuestas escénicas. Su forma de trabajo ayuda a ampliar la conciencia del entorno en el que vivimos y las decisiones escénicas que se toman alrededor de estos últimos años.

Al hablar sobre el anclaje de conocimientos en la trayectoria escolar que se promueve en los procesos de investigación-creación, los participantes señalaron que en sus etapas finales dentro de la licenciatura pudieron reconocer que, a lo largo de la carrera, conectaron aprendizajes de diversas materias o experiencias pasadas fuera de la licenciatura gracias a este enfoque; sin embargo, algunos participantes mencionaron que estas herramientas de investigación-creación las comprendieron y aplicaron de manera plena hasta después de egresar.

Lo participantes reconocieron que los procesos de investigación-creación, presentes en la licenciatura, impulsaron en ellos una postura crítica, como ya lo mencionamos, sobre las propuestas escénicas creadas. Más aún, algunos mencionaron que existen materias que directamente los impulsaban a cuestionar, reflexionar y escribir sobre los procesos. Destacaron que, al finalizar estas materias, el uso de artículos o proyectos finales fortalecía y ayudaba a pensar más allá de lo que se presenta sobre los escenarios.

En conjunto, los hallazgos de este segmento del *focus group* revelan que, si bien existen experiencias valiosas de investigación-creación en la licenciatura, todavía persisten retos significativos en la evaluación, el registro sistemático, la integración curricular y la legitimación de la voz estudiantil como coautora de los procesos formativos.

Discusión y conclusiones

La presente investigación permitió visibilizar las formas en que la investigación-creación se manifiesta en la Licenciatura en Artes Escénicas, a través de una metodología mixta que permitió articular tanto datos cuantitativos como cualitativos. Esto abrió paso a comprender no sólo las tendencias pedagógicas y herramientas empleadas, sino también a las experiencias, dificultades y desafíos que atraviesan tanto a docentes como a estudiantes en el ejercicio teórico-práctico.

A través del componente cuantitativo, se capturaron datos estructurados que facilitaron tanto análisis estadísticos y descriptivos (distribuciones, medias y modas) como inferenciales (correlaciones entre variables). Las preguntas de opción múltiple permitieron categorizar las metodologías pedagógicas, mientras que las escalas tipo Likert midieron percepciones claves. Estos, siendo comúnmente considerados como “los datos duros” permitieron objetivar patrones comparables entre docentes y estudiantes, revelando tendencias dominantes como el uso mayoritario de metodologías tradicionales frente al creciente surgimiento de enfoques más innovadores.

Por otro lado, el componente cualitativo, busca recuperar la “textura viva” de las prácticas investi-creativas, indagando mediante preguntas abiertas sobre las experiencias subjetivas, obstáculos institucionales y nociones éticas del rol docente como investigador y creador. Las respuestas se analizaron a través de una codificación temática (Braun y Clarke, 2006), lo cual permitió identificar ejes discursivos como lo fue la tensión entre el currículo formal y la libertad creativa. Esto abrió paso a aspectos que los números no pueden captar: resistencias tácitas, gestos pedagógicos invisibilizados y micropolíticas del aula que afectan a la construcción del conocimiento.

A su vez, es relevante contextualizar estos hallazgos dentro de la historia reciente del programa. Si bien la Licenciatura en Artes Escénicas es un programa relativamente joven: siendo aprobado el 11 de octubre de 2011 e iniciando operaciones el 6 de agosto de 2012, teniendo un rediseño curricular elaborado el 3 de abril de 2017 para comenzar a funcionar en el semestre agosto-diciembre del mismo año (Pérez López, pp.420-425), es necesario recalcar que el periodo de estudio dentro de esta investigación abarca cinco años previos al actual año en el que la investigación es realizada. Lo cual abre un paradigma donde este estudia prácticamente la mitad de vida activa del programa –cinco años– esto permite observar transformaciones significativas, pero también deja abierta una brecha para una investigación futura que podría comparar el diseño curricular actual con el inicial (2012–2017). Tal análisis permitiría identificar cambios sustanciales en el enfoque pedagógico, en la integración de la investigación-creación y en la percepción tanto del estudiantado como del cuerpo docente, ampliando así la comprensión longitudinal de estas prácticas y su evolución.

A partir del análisis de los datos y narrativas recopiladas durante esta investigación, fue posible identificar una serie de temas recurrentes y relevantes que revelan tanto las potencialidades como las tensiones del proceso de investigación-creación en la Licenciatura en Artes Escénicas. Las conclusiones obtenidas fueron organizadas en torno a tres núcleos temáticos que emergieron de forma constante a lo largo del estudio: “Visibilización y reconocimiento”, “metodología y práctica pedagógica” y “sistematización y vinculación”. Cada uno de estos apartados representan hallazgos significativos que permiten profundizar en las formas en las que se enseña, se aprende y se transforma la investigación-creación dentro del programa académico.

Visibilización y reconocimiento

Si bien los alcances de las muestras consideradas podrían no ser representativos, como ya mencionamos algunos párrafos arriba, en sentido estadístico, los porcentajes de apreciación positiva hacia los procesos de investigación-creación, tanto por parte de docentes como de estudiantes, son elevados, lo que evidencia que son altamente significativos para la comunidad académica de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad de Guanajuato. En el caso del estudiantado, estos procesos se reconocen principalmente como marcadores de aprendizaje significativo (Ausubel, 1963; 1968) que, además, fomentan la integración y permanencia dentro del programa. Por su parte, para el profesorado, representan una oportunidad para articular saberes, desarrollar propuestas pedagógicas integradoras y renovar su propia práctica artística.

El estudiantado, además, reconoce la experiencia, el cuerpo y la emocionalidad como elementos constitutivos de su formación, lo que indica que la incorporación de la subjetividad fortalece la apropiación del proceso creativo. De hecho, la totalidad de las y los estudiantes encuestados afirman que estos procesos inciden directamente tanto en su práctica artística como en su visión del mundo, lo cual confirma su potencia como herramienta para el pensamiento crítico y la autorregulación, es decir, “la capacidad de controlar el comportamiento modelado” (Aguilera, 2016, p. 261).

Metodología y práctica pedagógica

Los hallazgos muestran que la investigación-creación se practica efectivamente de forma sistemática en una gran cantidad de asignaturas, pero pocas veces se le nombra o se articula metodológicamente como tal, particularmente —desde la perspectiva estudiantil— en las primeras etapas de formación.

Se identifica, por ende, la necesidad de fortalecer su implementación metodológica. Por ejemplo, aunque docentes y estudiantes coinciden en reconocer la importancia del proceso creativo frente al resultado —algo en lo que coincide la literatura sobre el tema (Holmos, Atencio, Espinoza y Abarca, 2023, p. 222; Mateo y Martínez, 2008, p. 12)—, subsisten tensiones asociadas a criterios evaluativos rígidos y a la presión por obtener resultados medibles.

Si bien se registra un uso extendido de instrumentos de evaluación formales, como portafolios, rúbricas y bitácoras —que aportan “principios de validez y confiabilidad [...] aspecto crucial” (González, 2012, p. 31) en la evaluación de competencias—, contrasta su aplicación con la escasa incorporación de herramientas que permitan integrar la percepción estudiantil, como escalas de satisfacción o procesos de autoevaluación, lo que podría enriquecer la evaluación formativa, pues ayudan “al alumnado a este proceso de tomar conciencia de qué aprende y cómo lo hace [...] [para mejorar] esta capacidad de autorregulación” (Cano, 2008, p. 13).

Asimismo, se señala que el ideal de libertad creativa —altamente valorada por estudiantes y docentes— puede generar bloqueos cuando no se acompaña de una mediación pedagógica adecuada, sobre todo en estudiantes formados bajo paradigmas verticales. En este contexto, la figura docente resulta fundamental para traducir la experiencia en conocimiento compartible, ya sea a través de estrategias como la autoetnografía (Ellis, Adams y Bochner, 2015), el ensayo disciplinar o el desarrollo de discursos con proyección sociológica.

Por otra parte, la alta concentración de menciones en unidades de aprendizaje como Puesta en escena I-IV, Taller de titulación y Dirección escénica revela una consolidación focalizada en materias de tipo práctico que contienen entre sus objetivos esenciales la generación de un producto artístico; mientras que otras asignaturas muestran potencial para su expansión. Algunos diseños curriculares —como el de los Laboratorios de profesionalización y de especialización— facilitan una integración coherente de estos procesos. No obstante, otros aún reproducen segmentaciones rígidas entre teoría y práctica. Aunque el modelo educativo de la Universidad de Guanajuato resulta compatible con la investigación-creación, no existe una política institucional clara que la reconozca como eje formativo transversal, por lo que, en muchos casos, su implementación sigue dependiendo de voluntades individuales y afinidades pedagógicas.

La falta de claridad metodológica deriva en desconfianza e incertidumbre, situación que refuerza la pertinencia de investigaciones como la presente, que buscan comprender e integrar formas creativas que rompen con los modelos de transmisión unidireccional del conocimiento. Ante este hecho, se destaca el rol clave del profesorado como mediador entre experiencia, reflexión y conocimiento compartible, una perspectiva que coincide plenamente con el modelo educativo institucional, que señala el rol del docente como “autoridad que se legitima como mediador y acompañante tutorial, centrado en el aprendizaje de sus estudiantes, promoviendo la autonomía responsable y la formación integral” (Universidad de Guanajuato, 2021, p. 13).

Sistematización y vinculación

Por otra parte, la falta de sistematización documental limita la memoria colectiva y el aprendizaje intergeneracional. Si bien existen iniciativas valiosas —como repositorios digitales, artículos académicos, páginas de redes sociales como archivo vivo u otras formas creativas de registro—, estas dependen también de iniciativas personales o grupales aisladas.

Resulta interesante en este punto comentar que, de acuerdo con los hallazgos de la investigación, el periodo de confinamiento obligado por la pandemia de Covid-19, lejos de representar únicamente un obstáculo, fortaleció procesos como el de consolidación del uso de repositorios virtuales y redes sociales para la circulación y memoria de las actividades.

Además, fue percibida como una oportunidad para repensar y resignificar el cuerpo, el espacio escénico y los formatos de producción: se introdujeron con rapidez herramientas digitales, lenguajes audiovisuales y plataformas virtuales que hoy forman parte del repertorio pedagógico habitual, con una perspectiva más flexible de formas de evaluación, documentación y acompañamiento, lo que coincide con investigaciones recientes sobre la enseñanza de las artes por medios virtuales (Chaparro, 2021; Morales & Salinas, 2021; Galindo, 2022).

Otro aspecto importante es que, aunque se reconoce la importancia de compartir experiencias entre docentes, las prácticas colaborativas no se encuentran formalizadas dentro de la estructura institucional. Las interacciones suelen depender también más de iniciativas personales que de espacios sistemáticos de intercambio. Esta situación resulta especialmente problemática si se considera que la investigación-creación, por su propia naturaleza, requiere de procesos de documentación, reflexión y difusión colectiva del conocimiento generado (Dubatti, 2018; Parga, 2018; Dubatti, 2019). Cuando no existen mecanismos claros para compartir hallazgos, metodologías y resultados —ya sea mediante reuniones académicas, redes de colaboración o archivos institucionales—, se pierde una parte esencial del potencial epistémico de estos procesos. La ausencia de espacios colegiados también limita la posibilidad de construir saberes pedagógicos comunes, afectando la continuidad y retroalimentación entre generaciones docentes. Por tanto, fortalecer las formas de circulación horizontal y articulación entre pares no solo enriquecería la práctica individual, sino que consolidaría la investigación-creación como eje formativo compartido y como campo de producción de conocimiento situado (Sánchez, 2013, p. 42) dentro de la comunidad académica.

Los resultados de la investigación indican con claridad que del cruce entre disciplinas y saberes surgen experiencias innovadoras y pedagógicamente efectivas, lo cual coincide con los principios fundacionales del plan de estudios (Universidad de Guanajuato, 2016) y reafirma el potencial de la investigación-creación como herramienta de formación integral, pensamiento complejo y producción situada de conocimiento.

Bibliografía

- Aguilera, C. (2016). El interés humano: Fenómeno socio-antropológico desde la educación. En Villegas, Z., Gómez, M. y Bastidas, F. *Producción intelectual en ciencias de la educación: Investigación y creación*, (pp. 258-264). Universidad de Carabobo.
- Álvarez, M. & Maldonado, M. (2007). Educación alternativa: una propuesta de prácticas y evaluaciones de aprendizajes. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (24).
<http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/487/222>
- Ausubel, D. P. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning: An Introduction to School Learning*. Grune & Stratton. <https://archive.org/details/psychologyofmean0000davi>
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Holt, Rinehart and Winston.
- Barriga, F. & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (3ª. ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Brown, A., & Clark, B. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cano, M. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3).
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20503>
- Chaparro, B. (2021). Las nuevas prácticas digitales de docentes de cursos artísticos en la educación superior en Latinoamérica a raíz de la pandemia COVID-19: Aproximaciones y experiencias. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 1(2), 29-40.
- Dubatti, J. (2018). Teatrología latinoamericana contemporánea: artistas-investigadores e investigadores participativos en el teatro. *Papel Escena: Revista Anual de la Facultad de Artes Escénicas*, (16), 32-52.
- Dubatti, J. (2019). El artista-investigador y la producción de conocimiento territorial desde el teatro: una Filosofía de la Praxis. En *Teatro y territorialidad: Perspectivas de Filosofía del Teatro y Teatro Comparado* (Cap. VI). Gedisa.
- Ellis, C., Adams, T., & Bochner, A. (2015). Autoetnografía: un panorama. *Astrolabio*, (14), 249-273.
- Fuentes, I. (2019). La investigación artística a partir de las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento virtual. *Arte, entre paréntesis*, (9), 5-12.
https://www.researchgate.net/publication/351717427_La_investigacion_artistica_a_partir_de_las_tecnologias_del_aprendizaje_y_el_conocimiento_virtual
- Galindo, B. (2022). La enseñanza de la danza a distancia en nivel superior: experiencia sobre el acompañamiento docente desde el trabajo de improvisación-creación en confinamiento. *Magotzi Boletín Científico de Artes del IA*, 10(20), 10-19.
- González, M. (2012). *La evaluación del aprendizaje: La evaluación formativa y la evaluación por competencias*. Editorial Universitaria del Ministerio de Educación Superior.
- Haseman, B. (2006). A Manifesto for Performative Research. *Media International Australia incorporating Culture and Policy, theme issue "Practice-led Research"*, (118), 98-106.
- Holmos, E., Atencio, R., Espinoza, T., & Abarca, Y. (2023). Evaluación alternativa y evaluación tradicional en el contexto de la educación universitaria. *Koinonía*, 8(16), 220-237.
<https://doi.org/10.35381/r.k.v8i16.2546>
- Mateo, J. & Martínez, F. (2008). *La evaluación alternativa de los aprendizajes*. Octaedro.
<https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/144959/1/3cuaderno.pdf>
- Morales, J. & Salinas, C. (2021). *La enseñanza-aprendizaje de la danza moderna en un contexto pedagógico virtual* [Tesis]. <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/handle/123456789/6534>.
- Parga, P. (2018). *InvestiCreación artística. Metodología para la investigación artística en el ámbito universitario y de la educación superior*. Universidad Autónoma de Querétaro.

- Pérez, L. (2022). *La histórica Escuela de Música de la Universidad de Guanajuato: un lugar de creación, interpretación y educación musical. 1952-2022*. Universidad de Guanajuato.
- Sánchez, J. A. (2013). In-definiciones. El campo abierto de la investigación en artes. *Artes. La Revista*, 19(12), 36-51. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/artesudea/article/view/26282>
- Universidad de Guanajuato (2016). *Propuesta de modificación curricular. Adecuación al Modelo educativo de la Universidad de Guanajuato. Licenciatura en Artes Escénicas*.
- Universidad de Guanajuato (2021). *Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato y su modelo académico*.