

<https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.941>

*Artículos científicos*

## **Currículo extraescolar de arte y cultura para el desarrollo humano en una escuela secundaria técnica**

*After-school Curriculum of Art and Culture for Human Development in a Technical Junior High School*

*Currículo pós-escolar de artes e cultura para o desenvolvimento humano em uma escola técnica de ensino médio*

**Norma Graciella Heredia Soberanis**

Universidad Autónoma de Yucatán, México

[nheredia@correo.uady.mx](mailto:nheredia@correo.uady.mx)

<https://orcid.org/0000-0003-2995-0408>

**Pedro José Canto Herrera**

Universidad Autónoma de Yucatán, México

[pcanto@correo.uady.mx](mailto:pcanto@correo.uady.mx)

<http://orcid.org/0000-0001-5428-8343>

**José Israel Méndez Ojeda**

Universidad Autónoma de Yucatán, México

[mojeda@correo.uady.mx](mailto:mojeda@correo.uady.mx)

<https://orcid.org/0000-0002-0335-0423>

## Resumen

El desarrollo humano necesita de programas educativos enfocados en promover el pensamiento creativo, el sentido de justicia y la amabilidad, entre otras capacidades. La presente investigación tuvo como objetivo evaluar la eficacia de un taller de arte y cultura para el desarrollo humano de un grupo de adolescentes. Fue realizada con base en una perspectiva holística que integra conceptos, principios teóricos y prácticas de la educación positiva (basada o derivada de la psicología positiva) y de la educación emancipadora, al igual que toma en cuenta los conceptos de género e interculturalidad. Participaron tres instructoras de la Universidad Autónoma de Yucatán y 17 estudiantes de una escuela secundaria del municipio de Oxkutzcab, Yucatán. La eficacia comprobada del taller de arte y cultura fue de buena a alta: los resultados esperados de aprendizaje fueron logrados. El contar con un espacio de adolescentes para convivir armónicamente, sin miedo a desacreditaciones, y en un marco de colaboración, respeto y aceptación fue clave para el logro de los objetivos del taller.

**Palabras clave:** arte y cultura, currículo extraescolar, desarrollo humano.

## Abstract

Human development needs educational programs focused on promoting creative thinking, a sense of justice and kindness, among other capacities. The present research aimed to evaluate the effectiveness of an art and culture workshop for the human development of a group of adolescents. It was carried out based on a holistic perspective that integrates concepts, theoretical principles and practices of positive education (based on or derived from positive psychology) and emancipatory education, as well as taking into account the concepts of gender and interculturality. Three instructors from the Universidad Autónoma de Yucatán and 17 students from a secondary school in the municipality of Oxkutzcab, Yucatán, participated. The proven effectiveness of the art and culture workshop ranged from good to high: the expected learning outcomes were achieved. Having a space for adolescents to live harmoniously, without fear of discredit, and in a framework of collaboration, respect and acceptance was key to achieving the objectives of the workshop.

**Keywords:** art and culture, after-school curriculum, human development.

## Resumo

O desenvolvimento humano necessita de programas educacionais focados na promoção do pensamento criativo, senso de justiça e bondade, entre outras capacidades. A presente pesquisa teve como objetivo avaliar a eficácia de uma oficina de arte e cultura para o desenvolvimento humano de um grupo de adolescentes. Foi realizado a partir de uma perspectiva holística que integra conceitos, princípios teóricos e práticas de educação positiva (baseada ou derivada da psicologia positiva) e educação emancipatória, além de levar em consideração os conceitos de gênero e interculturalidade. Participaram três instrutores da Universidade Autônoma de Yucatán e 17 alunos de uma escola secundária do município de Oxkutzcab, Yucatán. A eficácia comprovada do workshop de arte e cultura variou de boa a alta: os resultados de aprendizagem esperados foram alcançados. Ter um espaço para que os adolescentes vivam em harmonia, sem medo do descrédito e num quadro de colaboração, respeito e aceitação foi fundamental para a concretização dos objetivos da oficina.

**Palavras-chave:** arte e cultura, currículo extracurricular, desenvolvimento humano.

**Fecha Recepción:** Mayo 2020

**Fecha Aceptación:** Marzo 2021

---

## Introducción

La presente investigación surgió para atender problemas y necesidades de la comunidad estudiantil de una secundaria técnica localizada en el municipio de Oxkutzcab, Yucatán. Se trabajó con los estudiantes de la escuela en la identificación de situaciones presentes no satisfactorias. Como principal problemática se encontró la inseguridad social, la percepción de violencia generalizada en el municipio: la escuela como una cámara de eco y reverberación de la violencia intrafamiliar y vecinal que viven los adolescentes en sus contextos sociales inmediatos. Teniendo en cuenta lo anterior, el objetivo general consistió en contribuir a la disminución del acoso escolar presencial y virtual en adolescentes entre 12 y 15 años mediante el arte, el deporte y la tecnología.

La investigación se conformó de tres etapas. La primera consistió en la implementación, durante el ciclo escolar 2018-2019, de cuatro clubes de arte y deporte: danza; música, pintura y dibujo, literatura y poesía, y deportes. La segunda etapa se centró en la impartición, durante el ciclo 2019-2020, de un taller de arte y cultura en modalidad

presencial. Y la tercera etapa, llevada a cabo actualmente, está enfocada en la implementación en línea del taller de arte y cultura, la cual finaliza en agosto de 2021.

Como principales resultados del primer año de implementación, 174 estudiantes de segundo año de la escuela secundaria practicaron danza ( $n = 44$ ), pintura y dibujo ( $n = 32$ ), literatura y poesía ( $n = 6$ ) y deportes ( $n = 92$ ); cabe señalar que hubo movilidad de los jóvenes entre los clubes. La evaluación realizada al término de dichos clubes obtuvo resultados satisfactorios. Los participantes expresaron que se propició la convivencia, además de que les gustó el contenido aprendido por ser interesante, y sugirieron la continuidad de estas actividades, inclusive con un incremento de frecuencia y horas. También se capacitó aproximadamente a 50 % del alumnado del segundo grado en el uso responsable de Internet y celular mediante dos pláticas y un taller de un día (Heredia, 2018).

La primera etapa del proyecto permitió comprender diversas realidades de los adolescentes que estudian en la secundaria técnica, sobre todo en las sesiones de trabajo de cada club, donde la interacción entre monitores y alumnos permitió identificar con mayor precisión las siguientes problemáticas: violencia comunicativa; desesperanza aprendida (apatía, silencios, pasividad, represión, entre otros); apreciación artística prejuiciada por estereotipos hegemónicos de género; inseguridad, baja autoconfianza, temor a la burla, al error; reproducción de la objetificación de la mujer; supremacía de la especie humana sobre otros seres vivos como plantas, y normalización de violencia simbólica y física entre hombres. Por lo tanto, en la segunda etapa de la investigación, de la cual se encargará este artículo, se decidió trabajar en el desarrollo humano de los adolescentes, con actividades que se centraron en el fomento y fortalecimiento de diversas capacidades humanas imprescindibles para satisfacer las necesidades existenciales de ser, hacer, tener y estar. A continuación, se desglosan las capacidades humanas trabajadas para cada tipo de necesidad existencial. La clasificación de necesidades existenciales para el desarrollo humano estuvo basada en la propuesta de Max-Neef (1993).

- Ser: críticos, creativos, respetuosos, equitativos; autodeterminados; auténticos en la expresión de identidad tanto individual como grupal fortalecidas.
- Hacer: afiliarse, cooperar, expresarse, escuchar, abrirse a compartir, ser activos y propositivos.

- Tener: espacios para la convivencia sana, experiencias en igualdad de derechos, relaciones fraternas; ambiente de aprendizaje saludable, equidad de género y oportunidades para la apreciación artística.
- Estar: ambientes presenciales y virtuales de respeto hacia ambos sexos, de recreación, de convivencia sana y pacífica.

## **Desarrollo humano**

Max-Neef (1993) propone un concepto interesante sobre el desarrollo a escala humana. Este autor sugiere concentrar dicho desarrollo en la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales, las cuales, desde su perspectiva, son finitas, y las clasifica en categorías existenciales y axiológicas. Las necesidades existenciales consisten en ser, tener, hacer y estar, vinculadas a la autodeterminación de las personas; y las axiológicas hacen referencia a las necesidades de subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad. Desde su teoría, las necesidades humanas, autodependencia y articulaciones orgánicas, son los pilares fundamentales que sustentan el desarrollo a escala humana. La base de ese desarrollo se construye a partir del protagonismo real de las personas; es consecuencia de privilegiar tanto la diversidad como la autonomía de espacios en que su protagonismo sea realmente posible, de tal forma que se apunta a una necesaria democracia mediante prácticas que propicien la participación, la generación de soluciones creativas que surjan desde abajo, desde las personas en posición más desventajosa, para ser más consistentes con sus deseos o aspiraciones reales.

Dentro del desarrollo a escala humana, una de las etapas de vida que resultan más necesarias e importantes para estudiar e investigar es la de la adolescencia. La adolescencia es una etapa de vida un poco imprecisa, que tarda aproximadamente 10 años (de los 11 a los 18 o 20 años); constituye un periodo de cambio biológico donde se experimenta placer y dolor, y contempla sentimientos alternos de fascinación, deleite y horror al ser testigos del crecimiento de nuestro propio cuerpo (Craig, 2001).

Según Craig y Baucum (2009), la adolescencia, como periodo de transición entre la madurez y la vida adulta, varía de modo considerable entre culturas; sin embargo, entre las principales tareas de desarrollo en esta etapa está el lograr la autonomía e independencia respecto a los padres y formar una identidad mediante la creación de un yo que combine armoniosamente varios elementos de la personalidad. Los adolescentes obtienen de grupos

de referencia varias ideas sobre roles y valores; estos grupos de referencia pueden estar compuestos por personas con quienes interactúan frecuentemente y con las que mantienen relaciones estrechas, o pueden ser grupos sociales más generales, tal y como religiosos o políticos, entre otros, que, sin importar su tamaño, confirman o rechazan los valores y en ocasiones imponen otros. Los adolescentes, al estar rodeados por una diversidad de roles aportados por múltiples personas y grupos de referencia, deben integrar esos roles a una identidad personal y conciliar o desechar los contradictorios. Este proceso se dificulta aún más cuando hay conflicto entre los roles (por ejemplo, entre pertenecer a un grupo centrado en la diversión o ser buen estudiante) o entre otras personas significativas (por ejemplo, entre un hermano y el novio o la novia). Adicionalmente, al experimentar varias actitudes y conductas, definirse y redefinirse uno mismo, o desligarse poco a poco del control de los padres, pueden surgir conductas enfermizas como correr riesgos en general y consumir drogas en particular. Una forma de apoyar a los adolescentes en sus procesos de desarrollo, potenciando sus múltiples capacidades para afrontar diversas situaciones y reducir riesgos, es el desarrollo de sus fortalezas y virtudes humanas con el enfoque de la educación positiva, ya que proporciona una posible pauta para proporcionar satisfactores sinérgicos para las necesidades (axiológicas y existenciales) de desarrollo a escala humana, la cual surge de la psicología positiva.

La psicología positiva es un movimiento propuesto y fundado a finales de la década de los 90 del pasado siglo XX por Martin Seligman, quien, junto con otros académicos norteamericanos, centró sus investigaciones en el estudio del bienestar humano, o en palabras de este autor, en el estudio de las fortalezas y las virtudes humanas. La psicología positiva se define como el estudio científico de las experiencias positivas, los rasgos individuales positivos, y las instituciones y programas que, al mismo tiempo que ayudan a mejorar la calidad de vida de los individuos, contribuyen a reducir o prevenir psicopatologías; por supuesto, también presta atención al funcionamiento de las emociones, sus precursores, sus consecuencias y su funcionamiento específico (Esquerra, 2006; Hervás, 2009).

En la psicología positiva se parte de la idea de que una buena vida implica algo más que centrarse en evitar o resolver problemas. Park, Peterson y Sun (2013) mencionan que la excelencia y la bondad humana son tan auténticas como la enfermedad, el trastorno y el

sufrimiento; por lo tanto, los psicólogos positivos sostienen que estos temas no son secundarios ni derivados.

La psicología positiva no busca reemplazar a la psicología tradicional, por el contrario, está para complementarla y así obtener una descripción más completa y equilibrada de la condición humana (Hervás, 2009; Park *et al.*, 2013). Por esta razón, entre los objetivos de la psicología positiva está el cambiar el marco de intervención para el desarrollo de estrategias terapéuticas que favorezcan la experiencia emocional positiva para las diferentes áreas de trabajo de la psicología y de otras ciencias (Esquerra, 2006).

En el marco de la psicología positiva se tiene un esquema integral para describir y entender qué es una buena vida. Este esquema está soportado por cuatro grandes aspectos: 1) las emociones y experiencias subjetivas positivas (felicidad, plenitud, *fluir*); 2) los rasgos individuales positivos (fortalezas del carácter, talentos, intereses, valores), 3) las relaciones interpersonales positivas (amistad, matrimonio, compañerismo), y 4) las organizaciones e instituciones positivas (familias, escuelas, negocios, comunidades) (Hervás, 2009; Park *et al.*, 2013).

Ahora bien, Hervás (2009) advierte que muchas veces se ha identificado erróneamente a la psicología positiva como un estudio que solo se enfoca en temas del bienestar y la felicidad; sin embargo, esto no es así, ya que el sufrimiento humano es parte de su rango investigativo; por esta razón, de igual forma estudia la resiliencia, que incluye las experiencias de sufrimiento o el estudio de las fortalezas humanas o cualidades positivas.

### **Aplicación de la psicología positiva**

La psicología positiva ha contribuido al estudio de las condiciones y procesos relacionados con el desarrollo óptimo de los individuos, grupos e instituciones, y ha impactado en la intervención psicológica en el área clínica, de salud y educativa, con un mayor énfasis en la última. En la parte clínica y de salud, se enfoca en estudiar las fortalezas y virtudes humanas, y los efectos que tiene en los individuos y la sociedad; mientras que en el ámbito educativo se centra en desarrollar estudios sobre la motivación extrínseca, desarrollo en jóvenes, motivación académica, ambientes de aprendizaje y servicios de orientación (Esquerra, 2006).

Se han implementado varios programas e intervenciones con base en la psicología positiva. En la mayoría de estos se ha logrado mejorar el bienestar y reducir síntomas negativos en las personas.

En el área clínica, Bolier *et al.* (2013) realizaron una investigación y diversos análisis de diferentes casos donde se intervino con las propuestas de la psicología positiva para el tratamiento de la salud mental con público en general y personas con problemas psicosociales específicos. Se obtuvo como resultado que, después de tres a seis meses de seguimiento, los efectos fueron pequeños, pero significativos y sostenibles para el bienestar subjetivo y psicológico; además, ayudó a reducir los síntomas depresivos.

Por otro lado, Ghosh y Deb (2017) encontraron que cuando un paciente se presenta con una enfermedad física se le trata con farmacoterapia y el aspecto psicosocial se ignora en gran medida. En su investigación realizaron una búsqueda de casos y estudiaron los efectos de la intervención de la psicología positiva para pacientes con enfermedades físicas crónicas. Como resultado encontraron que se han diseñado programas que combinan diversos ejercicios de base positiva, de escritura principalmente, y si bien consideran factible y aceptable para los pacientes este acercamiento, los hallazgos no son lo suficientemente concluyentes.

En Madrid, se probó la eficacia de un programa piloto con el fin de incrementar el bienestar emocional en personas mayores (entre 60 a 89 años de edad). Los temas que se desarrollaron fueron: fortalezas de carácter, emociones positivas y regulación emocional. Se evaluó el afecto, el nivel de felicidad, el nivel de preocupación, el optimismo y la presión arterial. Con la psicología positiva se pudo promover el envejecimiento saludable y la adaptación al cambio e impulsar y fomentar las experiencias, rasgos y vínculos positivos. Los resultados indicaron que los participantes del programa incrementaron significativamente su nivel de felicidad y disminuyeron el nivel de preocupación y la presión arterial sistólica (Jiménez, Izal y Montorio, 2016).

En el ámbito de la educación, Palomera (2017) menciona que se han desarrollado e implementando programas educativos para fomentar beneficios en la infancia y la juventud. Estos programas han sido aplicados en horarios extraescolares o dentro del horario escolar (tutorías), y en algunos casos de manera transversal a los contenidos y a las actividades de diversas asignaturas. Como sea que fuere, mayoritariamente no figuran en los objetivos educativos y la programación curricular, sino que permanecen en el currículo oculto.

También se han impulsado iniciativas para crear acciones preventivas respecto a los riesgos que se suelen suscitar durante la adolescencia y la promoción del desarrollo de emociones positivas y fortalezas desde edad temprana. Palomera (2017) menciona varios de los programas con enfoque de psicología positiva que se han realizado. El Penn Resiliency Program, llevado a cabo en la Universidad de Pensilvania y dirigido por Seligman, es uno de ellos. Este programa tenía como fin que los jóvenes desarrollaran la capacidad de resolver problemas de la vida diaria y el estrés. Otro de los programas mencionados es el Strath Haven Positive Psychology Curriculum, implementado a las afueras de Philadelphia, cuyo objetivo era incrementar las emociones positivas y la fortaleza humana de preparatorianos.

Castro (2012) analizó los países latinoamericanos que han tenido mayor intervención con la psicología positiva durante el periodo 2006-2011: México, Chile, Brasil y Argentina. También menciona que las temáticas que más se trabajaron fueron el bienestar psicológico, las relaciones interpersonales y las intervenciones psicoterapéuticas. No obstante, la mayoría de las aportaciones eran dadas por investigadores con trabajo en universidades reconocidas, siendo el ámbito educativo uno de los más importantes para el desarrollo de esta ciencia.

En Uruguay se llevó a cabo un programa con profesionales de la educación. El curso “Psicología positiva aplicada a la educación” (CUPPAE) tenía el objetivo de que los participantes adquirieran los fundamentos y herramientas de la psicología positiva aplicada para que fueran empleados en las aulas o contextos educativos. Al final tuvo un impacto positivo en los participantes, ya que hubo un aumento significativo en el bienestar psicológico de los participantes (García, Soler, Achard y Cobo, 2020).

En México se han generado diplomados sobre psicología positiva. El Tecnológico de Monterrey, por ejemplo, tiene un diplomado de psicología positiva para las organizaciones con el objetivo de formar en los participantes habilidades para desarrollar ambientes positivos y construir espacios sanos, felices y con mentalidad ganadora para obtener mejores resultados. Igualmente, la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (2020) ofrece un diplomado dirigido a profesionales de la educación, trabajo social, psicología y medicina con el fin de crear propuestas y tener herramientas que ayuden a aumentar el bienestar en diferentes ámbitos organizacionales. Palomera (2017) menciona que el cambio debe comenzar con la formación inicial y permanente de los profesionales de la educación.

Al mismo tiempo, en México está la Sociedad Mexicana de Psicología Positiva [SMPP] (2020), una “organización profesional que reúne a investigadores que estudian científicamente el bienestar y la felicidad, y a los profesionistas que aplican los hallazgos de la psicología positiva”. Entre los objetivos de esta organización están el difundir la psicología positiva para promover el bienestar y fomentar y vincular el intercambio entre investigadores y profesionistas que aplican la psicología positiva en México y otros países.

Por último, se encuentra la publicación de Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador (2012), *Programa “Aulas felices”. Psicología positiva aplicada a la educación*. Tiene como fin difundir con el profesorado las aportaciones de la psicología positiva para renovar la práctica educativa con el alumnado infantil, de primaria y secundaria. Propone diversas actividades que ayudan a desarrollar una actitud plena y las fortalezas humanas, y así se pueda potenciar el desarrollo personal y social de los estudiantes, además de promover la felicidad de los alumnos, los profesores y las familias (Arguís *et al.*, 2012).

Este libro de libre acceso ha ayudado a la elaboración de varios programas y proyectos de intervención con la psicología positiva en contextos educativos. Como lo mencionan Bisquerra y Hernández (2017), se ha implementado este programa en más de 100 centros educativos y es parte de la lectura recomendada en programas universitarios, másteres y doctorados de diversas universidades españolas y extranjeras.

La presente investigación fue realizada con base en una perspectiva holística que integra conceptos, principios teóricos y prácticas de la educación positiva (basada o derivada de la psicología positiva) y de la educación emancipadora, al igual que toma los conceptos de género e interculturalidad.

Arguís *et al.* (2012) comentan que la educación positiva surge de la psicología positiva, la cual busca fomentar aspectos positivos del ser humano desde una educación integral que le permita equilibrar al individuo la adquisición de conocimientos con el cultivo de destrezas y actitudes para desarrollarse personal y socialmente en el presente y futuro. Consiste en una perspectiva amplia en la que intervienen diferentes ámbitos y es aplicable a un amplio rango de niveles educativos. Se centra en la atención plena, que es un estilo de vida basado en la consciencia y la calma, permite vivir íntegramente en el momento presente y le da un toque mágico a la propia existencia, sin olvidar el pasado ni descuidar el futuro. Su intención es desenmascarar automatismos y promover el cambio y la mejora en las vidas. Entre los beneficios a desarrollar está la concentración, reducir

automatismos, un mejor control de pensamientos, emociones y conductas, disfrutar más del momento presente, una mejor salud física y cambios positivos a nivel neurobiológico. Busca desarrollar en las personas el buen carácter, que se compone de un conjunto de rasgos denominados *fortalezas* o *virtudes* que contribuyen a una vida de plenitud: sabiduría y conocimiento, coraje, humanidad, justicia, moderación y trascendencia.

Para trabajar el enfoque aplicado de psicología positiva en la educación, se requiere de un trabajo individual y profundo tanto por parte del profesorado como por parte del alumnado; trabajar capacidades de atención plena, el estar presentes siendo reflexivos, autocríticos, resilientes, pero también solidarios, respetuosos y empáticos; la dimensión social es fundamental, en la cual el aspecto político es inherente en las interrelaciones humanas.

La educación en el aspecto social, enfocada a la transformación individual y del colectiva, implica guiar un proceso de educación emancipadora, el cual ha sido empleado, mediante estrategias como capacitación e investigación acción, para el trabajo activo con comunidades que viven en diversos contextos adversos o injustos y que requiere que cada miembro de la comunidad sea partícipe de las acciones encaminadas a lograr los cambios pertinentes, partiendo de su realidad y aquella compartida con los grupos a los cuales pertenece.

Con base en Garibay y Séguier (2012), los principios de la educación emancipadora guían el desarrollo de estrategias educativas por parte de los educadores y de los miembros de las comunidades bajo la comprensión del proceso de aprendizaje de ambos y permeado de una perspectiva crítica. Estos principios consisten en 1) aceptar el enfrentamiento con la complejidad, 2) partir del conocimiento concreto de la realidad de cada uno, 3) reconocer, valorar e integrar la dimensión cultural y sus distintas expresiones, 4) reorganizar y reconstruir nuestros saberes, 5) desarrollar conciencia de sí y de los otros en el medio en que se vive, 6) volverse sujeto de su propia historia y 7) ganar el control de su territorio de vida.

En cuanto a la perspectiva de género, fue considerada como una herramienta conceptual que permite identificar, cuestionar y valorar la discriminación, desigualdad y exclusión debido a estereotipos de sexo. Este enfoque teórico manifiesta que las diferencias sexuales no tienen por qué traducirse en desigualdades sociales y que “no se trata de eliminar nuestras significativas diferencias, sino considerar que aun diferentes e iguales,

mujeres y hombres se es equivalente, seres de igual valor” (Lagarde, 2015, p. 35). Asimismo, esta perspectiva tiene por objetivo promover prácticas sociales y culturales que permitan un acceso igualitario a los derechos y al desarrollo humano de las potencialidades, al igual que relaciones de convivencia saludables y armónicas. En ese sentido, la perspectiva de género, mediante su transversalidad, es congruente y compatible con el enfoque multicultural, así como con las metodologías propuestas por la educación emancipadora y la psicología positiva en la educación.

Finalmente, se conceptuó la interculturalidad como el establecimiento de relaciones de igualdad sustantiva y equidad entre responsables del proyecto, estudiantes y padres de familia a partir de la escucha y comprensión de sus distintos conocimientos y experiencias de vida, respetando sus identidades, aprendiendo unos de otros, buscando la creación de vínculos de solidaridad, de comunalidad en la construcción de espacios de colaboración, usando como principal herramienta el establecimiento de conversaciones horizontales donde se compartan expectativas, intereses, percepciones y opiniones sobre las distintas actividades del proyecto. En la escuela secundaria se realizan demostraciones de producción de trabajos artesanales de la región, como la miel y artesanías de madera, barro, entre otros materiales; también se hacen desfiles y marchas conmemorativas de fechas célebres. La importancia que la escuela le da al rescate de tradiciones y costumbres mayas es tomada en cuenta mediante el trabajo colaborativo que será realizado, incluyendo, dentro de las actividades artísticas, la práctica de jarana, sin negar la apertura hacia otras expresiones de los adolescentes, como el arte urbano a través de la pintura y el dibujo y otras prácticas culturales positivas tomadas de otras culturas.

### **Currículo ideal para la formación con enfoque de educación positiva**

Desde el siglo pasado, Posner (2006), teórico analista del campo del currículo, planteó la existencia de cinco currículos relacionados: el oficial, el operativo, el oculto, el nulo y el adicional o extraescolar. Según este autor, el currículo adicional o extra comprende experiencias fuera de las actividades escolares, y contrasta con el oficial por su naturaleza voluntaria y su capacidad de respuesta a los intereses de los estudiantes; así, posee una dimensión abiertamente reconocida en la experiencia escolar, lo que provoca que sea más significativo para los estudiantes (p. 14).

Dado el tipo de contenido en el que se enfoca la educación positiva, centrada en fortalezas y virtudes humanas ligadas a diversas emociones y actitudes de vida, el currículo extraescolar es el más factible y óptimo para una formación que prioriza los contenidos transversales, actitudinales-valorales, o del saber ser y convivir. El desarrollo de las fortalezas y virtudes humanas también implica trabajarlas mediante el currículo oficial, pero cuando el contenido no se centra en el aprendizaje de disciplinas, sino en contenidos de tipo artístico y cultural, dado la falta de tiempo escolar para ello, es necesario recurrir a dicho currículo extra, el cual permite disponer de un espacio y tiempo específicos para ser enseñado, y así concentrar todos los esfuerzos en su aprendizaje. El impacto positivo del currículo extraescolar en la formación y desarrollo del alumnado ha sido comprobado en varias investigaciones. Por ejemplo, Moriana *et al.* (2006) estudiaron la influencia que pueden ejercer las actividades extraescolares en el rendimiento académico de alumnos de primero y segundo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y encontraron que el grupo que realiza actividades fuera del horario escolar obtiene mejor rendimiento académico, especialmente los que desarrollan actividades de estudio, apoyo o clases particulares y los que realizan actividades mixtas (de tipo deportivo y académico). El potencial del currículo extraescolar, dado las finalidades y contenidos trabajados a través de él, ejerce influencia en el aprendizaje y comportamiento de los estudiantes. Por lo tanto, es posible formular que trabajar la educación positiva como currículo extra hipotéticamente resultará beneficioso para el desarrollo integral de los estudiantes.

### **Objetivo general**

Al trabajar en el desarrollo de capacidades para la satisfacción de las necesidades humanas de tipo existencial se pretendió seguir contribuyendo a la disminución de la problemática principal: el acoso y la violencia escolar tanto presencial como virtual entre los adolescentes de la secundaria técnica; de tal forma que el objetivo general de la investigación, en su segundo año de implementación, consistió en evaluar la eficacia de un taller de arte y cultura para el desarrollo humano de un grupo de adolescentes enfocado en el fortalecimiento de sus habilidades como ciudadanos activos y pacíficos y como gestores culturales y artísticos en su contexto sociocultural. Los objetivos específicos de la investigación fueron:

1) Diseñar, a manera de currículo extraescolar, un taller de arte y cultura con base en el enfoque de educación positiva y la transversalización en contenidos y actividades de la perspectiva de género basada en la equidad, la cultura de paz y el respeto a los derechos humanos.

2) Implementar el taller de arte y cultura con un grupo de adolescentes voluntarios inscritos en el ciclo escolar 2019-2020 a la escuela secundaria técnica de Oxlutzcab.

3) Evaluar la eficacia del taller de arte y cultura para el desarrollo de habilidades para la ciudadanía activa y pacífica, así como para la gestión cultural y artística, con base en experiencias y opiniones de las instructoras y de los estudiantes participantes.

## **Método**

Esta investigación corresponde al enfoque cualitativo, ya que estuvo guiado por un tema significativo de investigación, consistente en el desarrollo de fortalezas y virtudes humanas a través de un currículo extraescolar de arte y cultura con enfoque de educación positiva. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), en la investigación cualitativa la acción indagatoria se mueve de manera dinámica entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien circular en el que la secuencia no siempre es la misma, pues varía con cada estudio; por lo tanto, de manera específica, el presente estudio cualitativo tuvo un diseño de investigación acción participativa.

## **Participantes**

Se trabajó con una muestra de sujetos voluntarios: 17 estudiantes de la escuela secundaria, quienes decidieron asistir al taller de arte y cultura. Todos los asistentes estaban en la etapa de la adolescencia, contaban con entre 12 y 15 años. Fueron 11 (65 %) mujeres y seis (35 %) hombres. La mayoría cursaba el segundo grado de secundaria.

## Procedimiento

Con base en el método de investigación-acción participativa, las etapas implementadas estuvieron basadas en las propuestas por Ander-Egg (2003), las cuales son descritas de forma contextualizada, a partir de los análisis, decisiones y acciones realizadas y reflexionadas por el grupo de investigación y por los estudiantes participantes.

1) Identificar de forma participativa los problemas de los contextos comunitarios y las necesidades básicas de los adolescentes de Oxkutzcab. Esto en un grupo focal con representantes estudiantiles y con la implementación de la técnica de árbol de problemas y de objetivos del método del marco lógico. El alumnado de la escuela secundaria técnica, guiado por el grupo de investigación, realizó el análisis de interacciones y experiencias vinculadas a la convivencia con su familia, amigos, parejas y compañeros de escuela. En esta etapa se obtuvo el árbol de problemas, el análisis de alternativas y reportes diagnósticos de incidencia de acoso escolar, formación y experiencia en arte y cultura y de competencias tecnológicas. El principal problema identificado consistió en la alta incidencia de conductas de acoso y violencia escolar entre los adolescentes de la escuela secundaria debido a la falta de espacios seguros, interesantes y motivantes para la convivencia pacífica, así como la reproducción de violencia intrafamiliar y comunitaria dado la falta de autodeterminación con base en habilidades para la convivencia pacífica, la equidad de género y el respeto a los derechos humanos.

2) Diseño participativo de la estrategia de intervención. Con base en los diagnósticos de la etapa anterior, los adolescentes expresaron su interés en poder realizar actividades artísticas y deportivas en espacios seguros creados para adolescentes. El equipo de investigación procedente de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán, conformado por tres investigadores corresponsables y tres instructoras, diseñaron colaborativamente el currículo extraescolar consistente en un taller de arte y cultura, con base en el análisis del diagnóstico con los adolescentes y sus intereses expresados hacia el arte y el deporte. El diseño del taller estuvo basado en la perspectiva de la educación positiva como principal contenido transversal, adicional al específico de la disciplina artística, al igual que tuvo un enfoque de intervención centrado en la educación emancipadora, para propiciar en los adolescentes el desarrollo de autonomía en la gestión cultural y la creación y la apreciación artística, lo cual implicó el autoconocimiento de dichos adolescentes y trabajar su pensamiento crítico y creativo. En esta etapa se obtuvo el

programa del taller de arte y cultura con una estructura curricular flexible, por proyectos formativos, y el diseño de los procedimentales para el desarrollo de cada proyecto por parte del alumnado participante, incluyendo los materiales didácticos para la explicación de los temas críticos de cada uno.

3) Implementación de la estrategia: el equipo de investigación realizó un análisis de factibilidad con base en entrevistas con el director de la escuela y en encuestas de disponibilidad con el alumnado. En el análisis con el director, se acordó que para no obstaculizar o atrasar el avance en las asignaturas del currículo formal, la implementación del taller de arte y cultura fuera reconocida como un currículo adicional o extra, siendo ofertado al alumnado de la escuela en horario extraescolar, pero en las mismas instalaciones de la secundaria. Con base en la capacidad de atención de las instructoras, el tamaño del aula, los recursos materiales y el equipo disponible, se decidió iniciar un primer grupo del taller de arte y cultura con 17 estudiantes en modalidad presencial, de tal forma que la atención al alumnado sea personalizada. Fue publicada una convocatoria abierta dirigida a todo el alumnado, colocada en los aviseros de las instalaciones de la escuela; allí se les invitaba a participar de forma voluntaria en el taller de arte y cultura. El equipo de investigación acudió un día a la escuela y se instaló en el salón de medios de la secundaria para platicar con el alumnado interesado sobre el taller y despejar cualquier duda que pudieran tener al respecto. Los requisitos solicitados a los estudiantes para poder inscribirse al taller consistieron en escribir una carta de motivos, llevar por escrito el permiso firmado por parte de sus padres o tutor, así como la entrega de una carta compromiso para asistir a las sesiones presenciales y realizar los proyectos (actividades, productos) que implicaba estar en el taller firmada por el alumno y su padre o tutor. Como se ha comentado, las instructoras fueron tres, una con formación profesional en literatura hispanoamericana, maestría en investigación educativa, activista, feminista, fundadora de un colectivo social que promueve el arte y la cultura en la niñez yucateca a través de cuentacuentos, obras de teatro y talleres de escritura creativa. Las otras dos profesoras cuentan con licenciatura en Educación y formación en proyectos sociales en comunidades de aprendizaje, con experiencia en educación comunitaria y enfoque de educación emancipadora, con manejo de contenidos sobre derechos humanos y ciudadanía. Las tres instructoras son egresadas de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán y ya habían colaborado como monitoras de los clubes de arte y deporte durante el primer año de la investigación.

4) Evaluación de la implementación del taller de arte y cultura. Fue realizada por dos practicantes externos al taller, quienes emplearon cuestionarios con el alumnado participante, y dos grupos focales, uno con dichos alumnos y otro con las instructoras del taller (Briceño y Nah, 2020).

5) Ordenación y clasificación de la información obtenida en el trabajo de campo con el alumnado participante y las instructoras. Se cuenta con diarios, memorias fotográficas de cada sesión por proyecto realizado en el taller, grabaciones de audio y video, en las cuales los adolescentes presentan y explican sus creaciones artísticas, así como la creaciones artísticas de sus compañeros en formato digital y en físico.

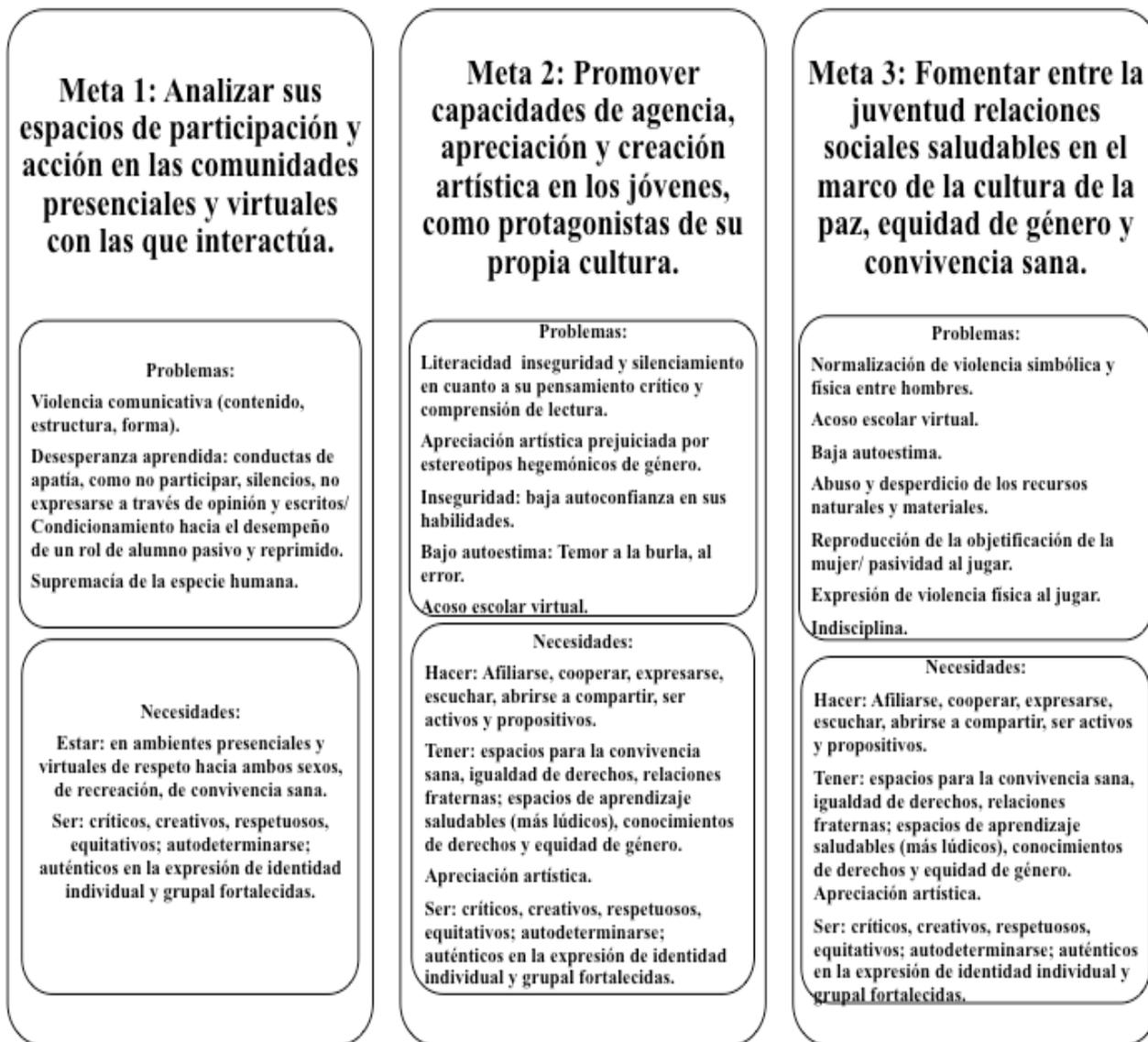
6) Elaboración del informe de resultados y recomendaciones. Se cuenta con el reporte técnico de resultados de implementación del taller de arte y cultura en términos de logro de metas y eficacia. Con base en el análisis de este, fue diseñado un proyecto de continuidad del trabajo con los alumnos, el cual incluye las recomendaciones de mejora de dicho taller.

## Resultados

### **Diseño curricular del currículo extraescolar: el taller de arte y cultura**

La planificación del currículo extraescolar consistió en la elaboración del programa del taller de arte y cultura, el cual tiene una duración estimada de 20 horas; el objetivo de aprendizaje consistió en que al finalizar, el alumnado participante: Elabora de forma creativa y autocrítica, al menos 5 proyectos colaborativos de arte y cultura, integrando conocimientos de composición literaria, música, pintura y danza, con base en el análisis de sus espacios de participación y acción comunitaria, y en los enfoques de educación positiva, equidad de género y respeto a los derechos humanos. Para el logro del objetivo de aprendizaje fueron establecidas tres metas, alineadas a los problemas y necesidades de desarrollo humano identificados con los adolescentes (ver figura 1).

**Figura 1.** Metas del taller de arte y cultura



Fuente: Elaboración propia

La estructura curricular estuvo conformada por cinco proyectos organizados con base en la meta de aprendizaje a la cual contribuían y con la especificación de los temas críticos que se trabajarían con los estudiantes (ver tabla 1).

**Tabla 1.** Estructura curricular por proyectos del taller de arte y cultura

Nombre del proyecto	Meta a la cual contribuye			Temas críticos que integra		Productos de aprendizaje esperados
	1	2	3	Arte	Transversales	
1) Cartografías (cuatro horas presenciales)	X	X	X	Concepto, procedimiento y ejemplos de elaboración de cartografías	Compromiso, respeto, diálogo, pensamiento crítico y creativo	Una cartografía grupal de su comunidad
2) Historietas (cuatro horas presenciales)	X	X	X	Concepto de <i>historieta</i>  Proceso de elaboración de una historieta	Colaboración, solidaridad, compromiso, respeto, diálogo, pensamiento crítico y creativo	Una historieta grupal acerca de sus comunidades
3) Cancionero (cuatro horas presenciales)		X	X	Composición musical  Musicalización	Fortalezas humanas:  - Trascendencia, sabiduría, coraje, humanidad, justicia y moderación  - Respeto a los derechos humanos equidad de género	Un cancionero grupal
4) Videoclips (cuatro horas presenciales)		X	X	Coreografías  Vestuario	Fortalezas humanas:	Un videoclip individual o en pequeño grupo

				<p>Locación</p> <p>Maquetación</p>	<p>- Trascendencia, sabiduría, coraje, humanidad, justicia y moderación</p> <p>- Respeto a los derechos humanos equidad de género</p>	
5) Traje de poder (4 horas presenciales)		X	X	<p>Concepto de <i>traje de poder</i></p> <p>Procedimiento para elaborar el traje de poder</p>	<p>Fortalezas humanas:</p> <p>- Trascendencia, sabiduría, coraje, humanidad, justicia y moderación</p> <p>- Respeto a los derechos humanos equidad de género</p> <p>- Convivencia pacífica</p>	Un traje de poder individual

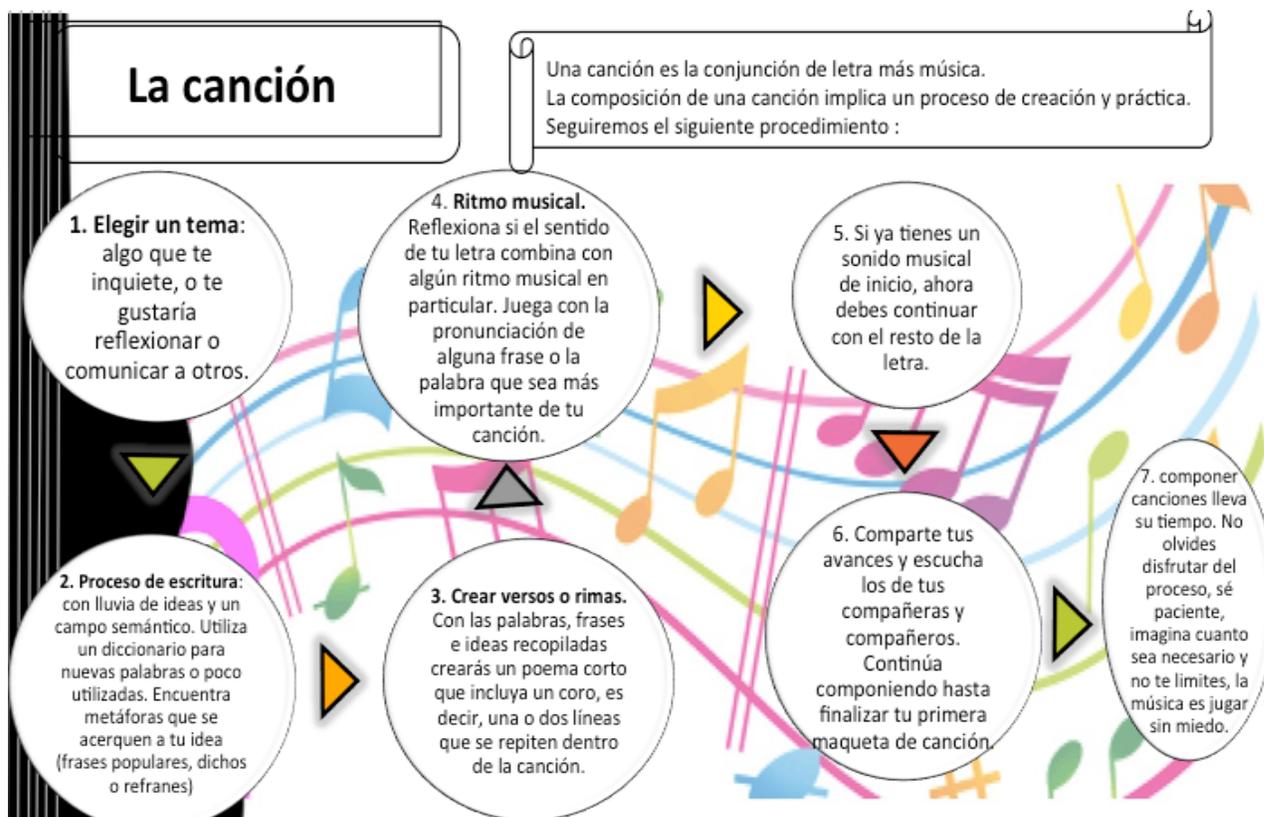
Fuente: Elaboración propia

## **Implementación del taller de arte y cultura**

Se obtuvo la participación constante de 17 estudiantes (11 mujeres y seis hombres), los cuales tenían entre 12 y 15 años y se encontraban cursando el primero o segundo grado en la secundaria técnica. El taller tuvo una duración real de 20 horas presenciales, adicionalmente al tiempo individual empleado de forma independiente para que los estudiantes terminaran de elaborar sus cartografías, historietas, canciones, videoclips y trajes de poder. Las clases presenciales eran impartidas los días viernes de cada semana, al término de su horario escolar, de 13:15 a 14:30 h.

El taller fue impartido de septiembre de 2019 a febrero de 2020, periodo en el cual las instructoras trabajaron con los estudiantes habilidades para analizar sus comunidades, así como sus propias fortalezas y virtudes humanas con base en los enfoques de educación positiva y educación emancipadora. En cada sesión había pase de lista. A los estudiantes se les proporcionaba todo el material necesario para trabajar (ver figura 2), y al término de cada sesión, se les daba un refrigerio, tiempo en el cual convivían entre ellos y con las instructoras. Cabe aclarar que el alumnado se retiraba del salón hasta que algún familiar o tutor fuera a buscarlos a la escuela.

**Figura 2.** Ejemplo de los materiales didácticos elaborados por las instructoras del taller: procedimental de elaboración de una composición musical



Fuente: Elaboración propia

Fuera del horario presencial del taller, la comunicación de las instructoras con los estudiantes y padres de familia se hacía mediante dos grupos de WhatsApp: uno para el alumnado del taller y otro para padres de familia y tutores. Cada semana, las instructoras enviaban recordatorios tanto al alumnado como a los padres de familia sobre la impartición presencial del taller, así como de las actividades pendientes. También por ese medio se les enviaba infografías sobre los temas principales y los procedimentales para la elaboración de cada proyecto. Dichos materiales didácticos también se les proporcionaban impresos para que trabajaran en la sesión correspondiente.

El aprendizaje de las actividades se llevó a cabo con base en reglas que propiciaron la convivencia respetuosa entre ellos, de tal forma que la elaboración de las actividades de cada proyecto implicó la creación de una comunidad de trabajo en el marco del diálogo y del respeto. El trabajo de las instructoras se basó en el trato digno hacia la juventud participante, es decir, escucharlos para comprender sus construcciones culturales, no censurarlos, alentando la emisión de sus opiniones y participación activa.

La evaluación del aprendizaje fue llevada a cabo en cada sesión del taller, la cual tuvo propósitos diagnósticos y formativos. Como parte del monitoreo en el avance del alumnado en cada proyecto, las instructoras dialogaban con aquellos que tenían dificultades para sus creaciones artísticas, proporcionándoles tips, o haciéndoles preguntas de autodescubrimiento, o proporcionándoles ejemplos más concretos. No se empleó una escala numérica para calificar los trabajos, sino que estos eran empleados para desarrollar la apreciación artística entre los compañeros. Al término de cada proyecto, en plenaria, los estudiantes presentaban sus trabajos a las instructora y sus compañeros, compartiendo lo que para ellos significaba su creación y el sentido que tenía como reflejo de su experiencia de vida, inquietudes y anhelos, así como la forma particular de vincular las virtudes y fortalezas humanas, específicamente en sus canciones, videoclips y trajes de poder.

Como principales productos finales del taller, se concluyeron:

a) Dos cartografías comunitarias y 13 cartografías personales, a través de las cuales fueron ejemplificados los espacios donde los participantes expresaron sentirse seguros e inseguros;

b) Dos historietas elaboradas en pequeños grupos, en las cuales plasmaron problemas mayormente de violencia que se presentaron en su municipio por maltrato de la policía hacia un joven; este hecho causó mucha inquietud entre el alumnado, quienes dibujaron a la presidenta municipal como la villana y en varios de sus titulares e ilustraciones figuró la quema de un automóvil a la entrada del palacio municipal por parte de la comunidad enfurecida con las autoridades.

c) Un cancionero elaborado entre todo el grupo, el cual contiene las composiciones musicales individuales y en binas de los estudiantes (ver figura 3).

d) Tres videoclips, a manera de representaciones artísticas, donde plasmaron diferentes fortalezas humanas, así como sus experiencias y contextos. Lo relevante en sus letras fue la admiración hacia una madre de familia que demuestra independencia y liderazgo, la amistad, el dolor del primer desamor y la importancia de la música para la juventud.

e) Tres trajes de poder para representar sus propias fortalezas y virtudes humanas como adolescentes.

Figura 3. Estrofa de una canción elaborada por un estudiante del taller de arte y cultura



Fuente: Oscar Hernández

Al finalizar el taller, con apoyo de estudiantes de prácticas externas, ajenos a las instructoras, los estudiantes participantes valoraron los proyectos con base en una escala del uno al cinco: uno era la puntuación más baja y cinco la más alta. Posterior a ello, fue calculado un porcentaje promedio para la ponderación de puntajes individuales para cada proyecto: un valor entre 81 % y 100 % indicaba una eficacia alta, entre 71 % y 80 % una eficacia buena, entre 61 % y 70 % una eficacia media o regular y de 60 % o menos una eficacia baja. Dichos indicadores se obtuvieron a través de una fórmula que consideraba la suma total de puntajes obtenidos y el mínimo obtenible y el rango del mínimo y máximo en una escala de 100 %.

### Evaluación del taller de arte y cultura

Con base en la opinión del alumnado, el nivel de eficacia de los proyectos trabajados en el taller de arte y cultura fue de buena a alta. De los cinco proyectos, tres fueron calificados con eficacia alta (60 %): cartografía, historieta y el traje de poder; los dos proyectos que tuvieron un nivel de eficacia buena fueron el cancionero y los videoclips (ver tabla 2).

**Tabla 2.** Eficacia global de las actividades extracurriculares

Proyecto	Número de evaluadores	Mínimo	Máximo	Puntaje promedio	Indicador de eficacia %	Nivel de eficacia
Cartografía	9	49	63	56.1	82.9 %	Alta
Historieta	10	33	54	47.1	82 %	Alta
Cancionero	10	39	63	52.5	75.9 %	Buena
Videoclips	10	39	63	52.5	75.9 %	Buena
Traje de poder	10	41	55	48.6	85.4 %	Alta

Fuente: Elaboración propia con base en Briceño y Nah (2020)

Como se puede observar en la tabla 2, la actividad más eficaz, desde el punto de vista de los participantes, fue el traje de poder, con 85.4 % de eficacia, y la que obtuvo el menor puntaje de eficacia fue el cancionero con 75.9 %, aunque fue calificada en un nivel bueno, al igual que los videoclips.

Con base en el análisis de las respuestas en el grupo focal con las instructoras, se encontró que los estudiantes mostraron disposición para trabajar entre todos y validar sus participaciones. Fueron menos tímidos entre ellos y con las instructoras. Cada uno apreció su trabajo, sus creaciones, y las instructoras les pedían permiso para darlas a conocer. Se les dio libertad para expresarse en sus trabajos y de forma oral, lo cual ayudó en su autoestima, el ejercicio de la responsabilidad en sus tiempos y ritmos de trabajar, y se observó una evolución positiva: ya no se distraían tanto y trataban de concluir sus proyectos tanto individuales como grupales.

Igualmente, las instructoras reportaron que el trabajo con los estudiantes contribuyó a su desarrollo personal, en el reforzamiento de valores, y sobre todo en la responsabilidad y el compromiso tanto en el taller como consigo mismos, puesto que se procuraba trabajar en cada sesión la expresión de las emociones y de su manejo asertivo, aunado al hecho del desarrollo de relaciones sociales.

De acuerdo con las menciones de los estudiantes en el grupo focal, ellos consideraron que trabajaron en el desarrollo de virtudes y fortalezas, la sabiduría y el conocimiento fueron las más frecuentes, aunque también la creatividad, la curiosidad, la apertura mental y la perspectiva de género; asimismo, fueron determinantes virtudes como

la humanidad y la moderación, por un lago, y la amabilidad, la inteligencia social, el autocontrol y la prudencia, por el otro.

Con base en la opinión del alumnado en los grupos focales, el respeto y la empatía, como parte del desarrollo colectivo, fueron los principales valores desarrollados y fortalecidos a lo largo del taller. Además, afirmaron que desarrollaron confianza entre ellos, ya que realizaban intercambios de opiniones e incluso se impulsaban al momento de realizar ciertas actividades, así como el hecho de apoyarse mutuamente en los momentos que los necesitaban, todo esto enmarcado por una cultura de paz en las relaciones sociales que surgieron en el taller.

En relación con los aspectos de mejora del taller de arte y cultura, tanto estudiantes como instructoras lamentaron la corta duración de este y solicitaron que el trabajo con ellos continuara. Consideraron que el manejo del tiempo dentro de las sesiones fue muy breve, y la manera en la que se distribuyó todo el programa del taller, ya que fue necesaria la ampliación de tiempo para cada sesión, así como incrementar el número total de sesiones. También se observó la necesidad de realizar actividades más abiertas y flexibles, incluyendo otros proyectos que consideraran otras artes como la danza. Finalmente, se observó como oportunidad fomentar en el taller la elección de un porcentaje de los proyectos por parte del alumnado, ya que, aunque el contenido de sus creaciones artísticas fue propuesto por ellos, los proyectos fueron decididos por las instructoras, de tal manera que los estudiantes sean más activos en su autogestión artística y cultural.

## Discusión

Los tres objetivos de la presente investigación, consistentes en el diseño, implementación y evaluación de un currículo extraescolar, consistente en un taller de arte y cultura con base en el enfoque de educación positiva y la transversalización en contenidos y actividades de la perspectiva de género basada en la equidad, la cultura de paz y el respeto a los derechos humanos, fueron logrados de forma satisfactoria. Con base en los resultados de la evaluación del taller, se encontró que fue útil para generar una convivencia armónica entre todos los participantes. Lo anterior coincide con lo mencionado por Palomera (2017), en el ámbito de la educación, ya que el taller fue beneficioso para la juventud involucrada, incrementando sus emociones positivas y fortalezas humanas.

A través de este taller, los estudiantes pudieron socializar, distraerse y explorar sus capacidades artísticas, involucrando actividades de dibujo, música, canto y actuación, acompañados del desarrollo del pensamiento crítico y creativo, dando un lugar importante a la expresión de las emociones que ello conlleva y el conocimiento construido a través de sus experiencias de vida. El impacto positivo obtenido en estos aspectos relacionados con el bienestar psicológico de los estudiantes también es coincidente con los programas comprobados en México y otros países extranjeros; por ejemplo, García *et al.* (2020), en el país de Uruguay, igualmente obtuvieron resultados positivos al implementar programas de psicología positiva aplicada a la educación. Formar a los estudiantes en el conocimiento y desarrollo de sus fortalezas y virtudes humanas para emplearlas en sus actuaciones en contextos particulares contribuye a proporcionarles herramientas útiles en la vida, sobre todo para desarrollar resiliencia.

La confianza modelada por las instructoras en cuanto a guiar los procesos personales del alumnado y el compromiso hacia el trabajo grupal fueron clave para el éxito de las actividades del taller, por lo que la capacitación del profesorado en educación positiva, educación emancipadora, perspectiva de género e interculturalidad es un factor indispensable antes de emprender la intervención pedagógica en talleres similares. Por lo tanto, como menciona Palomera (2017), los cursos disponibles en diversas instituciones educativas y universidades en México para desarrollar ambientes positivos y construir espacios sanos, felices y con mentalidad ganadora, son un punto de partida para el cambio educativo, siendo indispensable la formación inicial y permanente de los profesionales de la educación en este enfoque.

## Conclusiones

La eficacia del taller de arte y cultura fue calificada mayormente como alta por los alumnos. Según las opiniones del alumnado y de las instructoras, se contribuyó al desarrollo de las fortalezas y virtudes humanas tanto en el trabajo individual como en el colectivo, con respeto y en un ambiente de confianza.

El contenido curricular trabajado fue innovador, consistente en el concepto, definiciones y tipos de lo que se considera una fortaleza o virtud; en aquello que hace a alguien un ser humano. Implicó reflexiones sobre las experiencias de vida propias y comunitarias, así como la expresión de los miedos o enojos, preocupaciones, orgullo,

alegrías, pero también del análisis y búsqueda de las potencialidades propias y colectivas para afrontar emociones negativas y situaciones adversas.

Finalmente, fue clave la participación voluntaria del alumnado, así como la formación de las instructoras en el enfoque de educación positiva, educación emancipadora, perspectiva de género e interculturalidad, para guiar de una forma alternativa el desarrollo de capacidades de apreciación y creación artística de los adolescentes durante el taller.

### **Futuras líneas de investigación**

Es necesario continuar con el desarrollo de capacidades involucradas en las fortalezas humanas para seguir contribuyendo a la conformación de una cultura de paz mediante la sana convivencia en la realización de actividades artísticas y culturales a través de currículos extraescolares como el taller implementado en esta investigación.

Como resultado del currículo extraescolar, consistente en el taller de arte y cultura, mejoraron las habilidades de convivencia entre los estudiantes. Fue clave el respeto y el ambiente de confianza creado por las instructoras y los compañeros para poder ser ellos mismos. Sin embargo, hay todavía aspectos que mejorar como la duración del taller: es necesario dar mayor tiempo al desarrollo de las fortalezas y virtudes humanas a través de las producciones artísticas individuales y grupales. Otro aspecto de mejora radica en hacer más abierto y flexible el programa del taller, involucrando al alumnado y profesorado en la democratización del currículo extraescolar.

Este estudio también puede ser ampliado: incluir un mayor número de estudiantes, así como un mayor número de proyectos que involucren más actividades culturales y artísticas.

## Referencias

- Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la investigación-acción participativa* (4.ª ed). España: Lumen.
- Arguís, R., Bolsas, A., Hernández, S. y Salvador, M. (2012). *Programa "Aulas felices". Psicología positiva aplicada a la educación* (2ª. ed.). España: Grupo SATI.
- Bisquerra, R. y Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa Aulas felices. *Papeles del Psicólogo*, 38(1).
- Bolier, L., Haverman, M., Westerhof, G. J., Riper, H., Smit, F. and Bohlmeijer, E. (2013). Positive psychology interventions: a meta-analysis of randomized controlled studies. *BMC Public Health*, 13, 119.
- Briceño, A. y Nah, L. (2020). *Eficacia de actividades extracurriculares de arte y cultura para el desarrollo humano en estudiantes de secundaria*. (Tesis de licenciatura inédita). Universidad Autónoma de Yucatán.
- Castro, A. (2012). La psicología positiva en América Latina. Desarrollo y perspectiva. *Psiencia. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 4(2), 108-118.
- Craig, G. (2001). *Desarrollo psicológico*. México: Prentice Hall.
- Craig, G. y Baucum, D. (2009). *Desarrollo psicológico*. (9.ª ed.). España: Prentice Hall.
- Esquerra, G. (2006). Psicología positiva: una nueva perspectiva en psicología. *Revista Diversitas – Perspectivas en Psicología*, 2(2), 311-319.
- Facultad de Estudios Superiores Iztacala. (2020). Diplomado en Psicología Positiva. Recuperado de <https://deunam.iztacala.unam.mx/index.php/psicologia/item/psicologia-positiva>
- García, D., Soler, M. J., Achard, L. y Cobo, R. (2020). Programa de psicología positiva sobre el bienestar psicológico aplicado a personal educativo. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-24.
- Garibay, F. y Séguier, M. (coords.) (2012). *Pedagogía y prácticas emancipadoras. Actualidades de Paulo Freire*. México: IPN-Unesco-UADY-SEP.
- Ghosh, A. and Deb, A. (2017). Positive psychology interventions for chronic physical illnesses: A systematic review. *Psychological Studies*, 62(3), 213-232.
- Heredia, N. (2018). *Informe técnico del primer año de implementación del proyecto FEDU-Kellogg 2017-004: Desarrollo de habilidades de autoprotección contra el*

- acoso escolar en adolescentes de la Escuela Secundaria Técnica no. 35 de Oxkutzcab Yucatán, a través del arte, la tecnología y el deporte*. Documento inédito.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.<sup>a</sup> ed.). México: McGraw-Hill.
- Hervás, G. (2009). Psicología positiva: una introducción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 23-41.
- Jiménez, M. G., Izal, M. y Montorio, I. (2016). Programa para la mejora del bienestar de las personas mayores. Estudio piloto basado en la psicología positiva. *Suma Psicológica*, 23(1), 51-59.
- Lagarde, M. (2015). *Los cautiverios de las mujeres*. México: Siglo XXI editores.
- Max-Neef, M. (1993). *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Uruguay: Editorial Nordan Comunidad / Icaria Editorial.
- Moriana, J. A., Alós, F., Alcalá, R., Pino, M. J., Herruzo, J. y Ruiz, R. (2006). Actividades extraescolares y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(1), 35-46.
- Palomera, R. (2017). Psicología positiva en la escuela. *Sección Monográfica*, 38(1), 66-71.
- Park, N., Peterson, C. y Sun, J. K. (2013). La psicología positiva: investigación y aplicaciones. *Terapia Psicológica*, 31(1), 11-19.
- Posner, G. (2006). *Análisis del currículo*. (2<sup>a</sup>. Ed.). México: McGraw Hill.
- Sociedad Mexicana de Psicología Positiva [SMPP]. (2020). ¿Qué es la SMPP? Recuperado de <https://smpp.org.mx/quienes-somos/>.
- Tecnológico de Monterrey. (2020). Diplomado: Psicología Positiva en las Organizaciones. Recuperado de <https://maestriasydiplomados.tec.mx/programas/psicologia-positiva-en-las-organizaciones>.

Rol de Contribución	Autor (es)
Conceptualización	Norma Graciella Heredia Soberanis
Metodología	Norma Graciella Heredia Soberanis
Software	Norma Graciella Heredia Soberanis «principal» Pedro José Canto Herrera «que apoya». José Israel Méndez Ojeda «que apoya». Laura Nal «que apoya». Alberto Briceño «que apoya».
Validación	Norma Graciella Heredia Soberanis«principal» Pedro José Canto Herrera «que apoya» José Israel Méndez Ojeda «que apoya»
Análisis Formal	Norma Graciella Heredia Soberanis «principal» Pedro José Canto Herrera «que apoya». José Israel Méndez Ojeda «que apoya». Laura Nal «que apoya». Alberto Briceño «que apoya».
Investigación	Norma Graciella Heredia Soberanis «principal» Pedro José Canto Herrera «que apoya» José Israel Méndez Ojeda «que apoya» Paula Pérez Basto «que apoya». Alexandra Torres Padilla «que apoya». Sandra Ramírez Pruneda «que apoya».
Recursos	Fundación Kellogg «principal» Unidad de Proyectos Sociales de la UADY «que apoya». Norma Graciella Heredia Soberanis «que apoya». Pedro José Canto Herrera «que apoya». José Israel Méndez Ojeda «que apoya». Profr. Eric León, director de la escuela secundaria técnica no. 35 de Oxkutzcab, Yucatán. «que apoya».
Curación de datos	Norma Graciella Heredia Soberanis «principal» Pedro José Canto Herrera «que apoya». José Israel Méndez Ojeda «que apoya».
Escritura - Preparación del borrador original	Norma Graciella Heredia Soberanis «principal» Pedro José Canto Herrera «que apoya». José Israel Méndez Ojeda «que apoya».
Escritura - Revisión y edición	Norma Graciella Heredia Soberanis «principal» Pedro José Canto Herrera «que apoya» José Israel Méndez Ojeda «que apoya»
Visualización	Norma Graciella Heredia Soberanis «principal» Pedro José Canto Herrera «que apoya». José Israel Méndez Ojeda «que apoya».
Supervisión	Norma Graciella Heredia Soberanis
Administración de Proyectos	Norma Graciella Heredia Soberanis

Adquisición de fondos	Norma Graciella Heredia Soberanis
-----------------------	-----------------------------------