Universidad de Sonora

Facultad Interdisciplinaria de Ciencias Sociales

Maestría en Innovación Educativa

"El saber de mis hijos hará mi grandeza"

Satisfacción en Estudiantes de Artes Plásticas. Caso de la Licenciatura en Artes Plásticas de la Universidad de Sonora

Tesis

Que para obtener el grado de

Maestra en Innovación Educativa

Presenta:

Peralta Miranda Nydia Julieta

Director:

Dr. Juan Pablo Durand Villalobos

Lectoras:
Dra. Claudia Cecilia Norzagaray Benítez

Dra. Aiko Varela Aguilar

Dra. Dora Luz Padilla Carvajal

Hermosillo, Sonora, a 12 de junio de 2026.

Dra. María de los Ángeles Maytorena Noriega

Universidad de Sonora

Coordinadora de la Maestría en Innovación Educativa

Presente.

Por este medio, se le informa que el trabajo titulado **Satisfacción en Estudiantes de Artes Plásticas. Caso de la Licenciatura en Artes Plásticas de la Universidad de Sonora,** presentado por la pasante de maestría Nydia Julieta Peralta Miranda, con número de expediente 218211791, cumple con los requisitos teórico-metodológicos, para ser sustentos en el examen de grado, para lo cual se aprueba su publicación.

Atentamente.

Dr. Juan Pablo Durand Villalobos

Director de tesis

Dra. Claudia Cecilia Norzagaray Benitez
Lectora interna

Dra. Aiko Varela Aguilar

Lectora externa

Dra. Dora Luz Padilla Carvajal

Lectora interna

Dedicatoria:

Dedico este trabajo a mi mamá. Hermanas. Mi familia. Mis amigas. El espécimen egoísta y deficiente que soy no se desmoronó porque ustedes estaban ahí para sostenerme, muchas gracias por todo.

Agradecimientos

A la Universidad de Sonora, a la Maestría en Innovación Educativa, cuerpo docente, coordinación y administrativos, gracias por haberme brindado un espacio, no expulsarme y ayudarme a seguir mi recorrido y al desarrollo de mi proyecto de investigación hasta el final.

Menciono a la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI), que cumplió un papel clave en este proceso. Muchas gracias por el apoyo económico.

Gracias a cada integrante de la Licenciatura en Artes Plásticas, docentes, y alumnos que formaron parte del estudio. Hay crítica y admiración por igual en el contenido, sepan que yo los aprecio enormemente.

El más profundo agradecimiento a mis lectoras, doctora Norzagaray, doctora Varela y doctora Padilla, por tomar en serio cada avance presentado y dar su tiempo para interpretar y ofrecer soluciones a planteamientos originados en el absoluto caos.

A mi director de tesis, doctor Durand, que no solo le agradezco, sino que me disculpo por todos los problemas ocasionados. Le doy las gracias por haberme apoyado cuando más sola me sentí, cuando más miedo tuve y cuando más ayuda necesitaba y necesité hasta el final.

Por último, a quien sea que consulte, le agradezco por su tiempo e interés en este documento.

Índice

Agradecimientos i
Resumen v
Índice de Figuras y Tablas vii
Introducción 1
Capítulo 1. Planteamiento del Problema 3
1.1. Contextualización: la Licenciatura en Artes Plásticas 3
1.2. Diagnóstico Evolutivo de la Población Estudiantil a lo Largo del Tiempo 6
1.3. Definición del Problema 11
1.4. Antecedentes 14
1.5. Preguntas de Investigación y Objetivos 20
1.6. Justificación 22
Capítulo 2. Marco teórico 24
2.1. Enfoques de Estudio y Conceptualización de la Satisfacción Estudiantil. 24
2.2. Principales Modelos Teóricos Para Estudiar la Satisfacción Estudiantil 25
2.3. Marco Teórico Adoptado 28
2.3.1. La Satisfacción Estudiantil Desde la Teoría del Intercambio Social. 29
2.3.2. La Satisfacción e Insatisfacción Desde la Teoría de la Disonancia Cognitiva. 29
2.4. Dimensiones y Categorías Analíticas del Estudio 31
2.5. Conclusión del Apartado 37
Capítulo 3. Estrategia Metodológica 39
3.1. Fundamentación en el Paradigma Cualitativo: Una Perspectiva Holística y Contextualizada 39
3.2. Tipo de Investigación Descriptiva 40
3.3. Método de Estudio de Caso 41
3.3.1. Contexto de Indagación, Sujetos y Criterios de Selección 42
3.4. Dimensiones y Categorías del Estudio 44
3.5. Diseño Metodológico Para el Levantamiento de Datos 47
3.5.1. Entrevista Semiestructurada 47
3.5.2 Diseño del Instrumento, Descripción y Validación 47

3.5.3. Procedimiento Para Levantamiento de Datos y Aspectos Éticos 48
3.6. Procedimiento Para Análisis de Datos: Codificación Abierta y Comparación Constante 49
3.7. Conclusiones del Apartado 50
Capítulo 4. Resultados 51
4.1. Experiencia Académica 51
4.1.1. Plan de Estudios 51
4.1.2. Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación 55
4.1.3. Adaptabilidad y Personalización del Aprendizaje 59
4.1.4. Tecnología e Inteligencia Artificial en la Formación Artística 60
4.1.5. Síntesis Analítica de la Experiencia Académica 61
4.2. Infraestructura y Recursos 62
4.2.1. Situaciones Contextuales 63
4.2.2. Equipo e Instalaciones 63
4.2.3. Recursos Financieros 66
4.3.4. Síntesis Analítica: Infraestructura y Recursos 68
4.3. Ambiente Escolar y Apoyo 69
4.3.1. Diversidad, Inclusión y Clima del Campus 69
4.3.2. Salud Mental y Gestión del Estrés Académico 71
4.3.3. Servicios de Apoyo y Vida Extracurricular 72
4.3.4. Síntesis Analítica: Ambiente Escolar y Apoyo 74
4.4. Imagen Institucional 75
4.4.1. Impresiones de la Institución Universitaria 75
4.4.2. Beneficios y Retos de Cursar la LAP 75
4.4.3. Expectativas y Experiencia: Disonancias y Consonancias 77
4.4.4. Síntesis Analítica: Reputación Institucional 78
4.5. Satisfacción Global 80
4.5.1. Fuentes de Satisfacción 81
4.5.2. Fuentes de Insatisfacción 82
4.5.3. Síntesis: la Satisfacción Como Coexistencia 83
4.6. Conclusión. Categorías Emergentes a Partir de Resultados Obtenidos 84
Capítulo 5. Discusión de Resultados 88
5.1. Academicismo y Contemporaneidad: la Tensión Curricular 88
5.1.1. La Profesionalización Como Vacío Formativo 89

5.1.2. Tecnología e Inteligencia Artificial: el Debate Interno 89
5.2. El Papel del Docente Como Mediador de la Satisfacción 90
5.2.1. Comunicación y Retroalimentación Como Ejes de Satisfacción Pedagógica 90
5.2.2. Evaluación: el Momento Crítico de la Relación Pedagógica 91
5.2.3. Adaptabilidad y Atención a la Diversidad 91
5.3. Condiciones Materiales y Percepción de Abandono Institucional 92
5.3.1. El Equipo: Funcionalidad Sostenida por la Comunidad 92
5.3.2. Recursos Financieros: Autorregulación Económica Como Competencia No Reconocida 93
5.4. Comunidad, Inclusión y Bienestar: el Soporte Orgánico 93
5.4.1. Inclusión Como Rasgo Identitario 93
5.4.2. Comunidad Como Efecto de la Escala 94
5.4.3. Salud Mental y Naturalización de la Sobrecarga 94
5.4.5. Actividades Extracurriculares: El Currículo Paralelo 95
5.5. Expectativas, Disonancias y la Construcción de la Satisfacción 95
5.5.1. Expectativas Difusas y su Efecto en la Satisfacción 96
5.5.2. La Trayectoria del Desencantamiento 96
5.5.3. La Satisfacción Como Coexistencia 97
Capítulo 6. Conclusiones 98
6.1. Respuesta a la Pregunta Principal de Investigación 98
6.2. Principales Hallazgos Guiados Por Preguntas Específicas 99
6.3. Limitaciones del Estudio y Futuras Líneas de Investigación 102
6.4. Reflexión 104
Capítulo 7. Propuestas de Mejora 105
7.1. Contraste Con Propuestas de Otros Estudios 109
7.2. Consideración Final 110
Bibliografía 111
Anexos 121
Anexo *A*. 121
Anexo B. 122
Anexo C. 123
Anexo D. 124
Anexo E. 134

Resumen

La satisfacción estudiantil es un parámetro recurrente en la evaluación de la educación superior y su calidad desde la mirada de sus receptores. Durante la última década, la Licenciatura en Artes Plásticas de la Universidad de Sonora ha presentado niveles estáticos y moderados de satisfacción estudiantil y bajos índices de eficiencia terminal, sugiriendo la presencia de aspectos institucionales que podrían comprometer el éxito estudiantil. Se plantea como objetivo comprender cómo los estudiantes de artes plásticas construyen su experiencia de satisfacción, explorando las dimensiones de experiencia académica, infraestructura y recursos, ambiente escolar y apoyo institucional, e imagen institucional, estudiada a través de las teorías del intercambio social y disonancia cognitiva. Desde el paradigma cualitativo, tipo de investigación descriptiva y como método de estudio de caso, se entrevistaron a 13 informantes voluntarios de la Licenciatura en Artes Plásticas de primer, quinto y noveno semestre. Los testimonios fueron categorizados y codificados mediante software especializado. Los resultados señalan que la experiencia de satisfacción estudiantil se construye desde aspectos como la confianza en aprendizajes técnicos y relaciones interpersonales, y disonancias que parten de aspectos como condiciones materiales insuficientes y desfase entre el plan de estudios y el campo laboral artístico. Se concluye que los estudiantes de artes plásticas equilibran los aspectos negativos percibidos con las ganancias de su experiencia escolar, asimilando sus condiciones inmediatas, comunitarias e institucionales, comprendiendo el funcionamiento y dinámicas del programa educativo e institución a lo largo de su trayecto, optando por estrategias de adaptación que compensen los obstáculos detectados. Se propone que poderes administrativos, docentes y estudiantes establezcan líneas de diálogo orientadas al mantenimiento y mejora del programa, especialmente aspectos infraestructura y curriculares, por lo que, producto del presente estudio, se ponen a disposición una serie de propuestas de mejora enfocadas en el bienestar estudiantil.

Palabras clave: SATISFACCIÓN EN LOS ESTUDIOS, EXPERIENCIA DE LOS ESTUDIANTES, EXPECTATIVAS DEL ESTUDIANTE, ARTES PLÁSTICAS, EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE, INFRAESTRUCTURA EDUCATIVA, IMAGEN INSTITUCIONAL, AMBIENTE ESCOLAR.

Abstract

Student satisfaction is a recurring parameter in the evaluation of higher education and its quality from the perspective of its recipients. Over the last decade, the Bachelor of Plastic Arts program at the Universidad de Sonora has shown static and moderate levels of student satisfaction and low terminal efficiency rates, suggesting the presence of institutional factors that could compromise student success. This study aims to understand how plastic arts students construct their experience of satisfaction by exploring the dimensions of academic experience, infrastructure and resources, school environment and institutional support, and institutional image, examined through the theories of social exchange and cognitive dissonance. Using a qualitative paradigm, a descriptive research approach, and a case study method, 13 volunteer informants from the first, fifth, and ninth semesters of the plastic arts program were interviewed. The testimonies were categorized and coded using specialized software. The results indicate that student satisfaction is built upon aspects such as confidence in technical learning and interpersonal relationships, and dissonances stemming from factors like insufficient material resources and a mismatch between the curriculum and the artistic professional field. It is concluded that plastic arts students balance perceived negative aspects with the gains of their academic experience, assimilating their immediate, community, and institutional conditions, understanding the functioning and dynamics of the educational program and institution throughout their studies, and adopting adaptation strategies to compensate for the obstacles they encounter. It is proposed that administrative authorities, faculty, and students establish lines of dialogue aimed at maintaining and improving the program, especially regarding infrastructure and curriculum. Therefore, as a result of this study, a series of improvement suggestions focused on student well-being are presented.

Key words: STUDY SATISFACTION, STUDENT EXPERIENCE, STUDENT EXPECTATIONS, PLASTIC ARTS, LEARNING EXPERIENCE, EDUCATIONAL INFRASTRUCTURE, INSTITUTIONAL IMAGE, SCHOOL ENVIRONMENT.

Índice de Figuras y Tablas

Índice de Figuras

Figura 1. *Evolución de la LAP.* 4
Figura 2. *Comparativa de ingresos por generación.* 7
Figura 3. *Comparativa de población estudiantil por sexo.* 7
Figura 4. *Tasa de retención del primer al segundo año, 2009-2024.* 8
Figura 5. *Promedio de tiempo de estudios, 2012-2024.* 8
Figura 6. *Comparativa de ingresos contra egresos por generación, 2008-2024.* 9
Figura 7. *Comparativa de ingresos y titulaciones por generación, 2014-2024.* 9
Figura 8. *Comparación de índice de satisfacción estudiantil, a partir de encuesta de apreciación estudiantil, nivel licenciatura, División de Bellas Artes.* 10
Figura 9. *Comparativa de porcentajes de eficiencia terminal de egreso por cohorte (ETEC) 2013-2024. Nivel licenciatura, División de Bellas Artes.* 13
Figura 10. *Categorías claves de estudio a partir de indicadores globales.* 18
Figura 11. *Esquema: Interacción de teorías clave.* 31
Figura 12. *Mapa de fundamentos teóricos.* 38
Figura 13. *Imagen ilustrativa: evolución de la percepción.* 79
Figura 14. *Imagen Ilustrativa: disonancias.* 79
Figura 15. *Imagen ilustrativa: equilibrio* 80
Figura 16. *Imagen ilustrativa: coexistencia de elementos.* 83
Figura 17. *Evolución de la categoría Experiencia Académica.* 84
Figura 18. *Evolución de la categoría Instalaciones y Recursos.* 85
Figura 19. *Evolución de la categoría Ambiente Escolar y Apoyo.* 85
Figura 20. *Evolución de la categoría Imagen Institucional.* 86
Figura 21. *Evolución de la categoría Satisfacción Global.* 86

Índice de Tablas

Tabla 1. *Revisiones sistémicas de literatura y principales indicadores de satisfacción estudiantil.* 14
Tabla 2. *Matriz comparativa de los modelos teóricos sobre satisfacción estudiantil* 27
Tabla 3. *Sistema de categorías de estudio: satisfacción estudiantil en LAP* 44
Tabla 4. *Información de los informantes* 48
Tabla 5. *Percepción del campo profesional por semestre.* 53
Tabla 6. *Percepciones estudiantiles del plan de estudios, 2024-2.* 54
Tabla 7. *Métodos de enseñanza identificados por materia* 55

Tabla 8. *Experiencias de aprendizaje por semestre.* 56
Tabla 9. *Aspectos de la evaluación por semestre.* 58
Tabla 10. *Percepción de instalaciones por semestre.* 64
Tabla 11. *Desafíos económicos y estrategias de gestión por semestre.* 66
Tabla 12. *Beneficios y retos percibidos del programa por semestre.* 76
Tabla 13. *Percepciones globales de la LAP por semestre.* 81
Tabla 14. *Propuestas de mejora para la satisfacción estudiantil en la LAP.* 105

Introducción

En el ámbito de la educación superior contemporánea, la calidad de los programas académicos se ha desplazado de una evaluación centrada exclusivamente en los insumos institucionales hacia un modelo que involucra la experiencia y satisfacción del estudiante. Bajo esta premisa, la satisfacción estudiantil se constituye como un constructo multidimensional que permite analizar la congruencia entre el diseño curricular, la gestión administrativa y las expectativas de formación profesional. En las disciplinas artísticas, esta relación adquiere una complejidad particular debido a la naturaleza subjetiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje y a la necesidad de infraestructuras altamente especializadas.

La enseñanza de enfoque profesionalizante de las artes en México comenzó a consolidarse en la segunda mitad del siglo XX, con la creación de programas de licenciatura en diversas universidades del país, favoreciendo la espontaneidad y la expresión creativa del alumnado, así como su desarrollo individual y el potencial artístico. (Ordaz, 2020). En la Universidad de Sonora (UNISON), la Licenciatura en Artes Plásticas (LAP) representa el pilar de la formación artística profesional en la región. No obstante, al analizar su trayectoria reciente, se observa una disparidad significativa entre el crecimiento de su demanda y la capacidad del programa para asegurar la culminación oportuna de los estudios. La persistencia de bajos índices de eficiencia terminal durante la última década, contrastada con evaluaciones de satisfacción que permanecen estancadas en niveles moderados sugiere la presencia de aspectos estructurales que podrían limitar el éxito académico y la retención estudiantil, siguiendo el planteamiento de Elliott (2002).

El presente estudio empírico desarrolla, a lo largo de 7 capítulos, un análisis a profundidad de la satisfacción en estudiantes de la LAP a partir de sus experiencias en el programa, con especial énfasis en los elementos que afectan, ya sea positiva o negativamente, sus vivencias y satisfacción con el programa, a razón de la posible amenaza a la permanencia y buen desempeño de los educandos en la institución.

El capítulo uno compete a la propuesta investigativa desde el planteamiento de la problemática de estudio, presentando una visión histórica y de funcionamiento interno de la LAP, la tendencia estudiantil desde diferentes ángulos estadísticos, antecedentes pertinentes para la

profundización del tema en cuestión, finalizando con la formulación de preguntas guías de investigación y objetivos general y específicos, cerrando con su justificación.

El segundo apartado abarca los aspectos teóricos de la investigación, conformado por enfoques, modelos de estudio y teorías base que erigen la forma de comprender la satisfacción estudiantil en esta investigación, así como la conceptualización de las dimensiones que intervienen en ella en cada apartado específico posterior.

El tercer capítulo se encuentra conformado por un marco metodológico cualitativo orientado al estudio de caso, apuntado al alcance de los objetivos planteados siguiendo una estrategia metodológica marcada, desde el paradigma, tipo de estudio, participantes del estudio, criterios de selección instrumento, técnica de recolección de datos y métodos a utilizar para el procesamiento de información para su análisis y aprovechamiento.

Para los hallazgos de investigación desde el trabajo de campo, en el cuarto capítulo se encuentra la síntesis de las experiencias estudiantiles de la LAP en las categorías correspondientes, con base en los testimonios codificados de los informantes que participaron en el estudio.

Mediante la triangulación de datos entre antecedentes de investigación, marco teórico y resultados, el capítulo cinco genera la discusión de información clave para el análisis de la satisfacción en estudiantes de artes plásticas.

El sexto capítulo corresponde a las conclusiones que dan respuesta a la pregunta de investigación e informan sobre el cumplimiento de objetivos planteados. Se presentan los aspectos de mayor relevancia dentro de la investigación, futuras líneas de investigación y reflexiones que dan cierre al capítulo. Finalmente, el cuerpo del trabajo llega alcanza su límite en el séptimo apartado, donde se pone a disposición del lector una serie de propuestas de mejora basadas en los discursos de los estudiantes de la Licenciatura en Artes Plásticas del semestre 2024-2 y consideraciones finales, seguido de la bibliografía consultada y apéndices.

Capítulo 1. Planteamiento del Problema

El presente capítulo expone el marco problemático que motiva esta investigación. Se inicia con una contextualización histórica de la LAP (desde su origen como academia técnica hasta su actual régimen bajo la Ley Orgánica 169) para establecer las bases de su estructura pedagógica. Posteriormente, se presenta un diagnóstico estadístico que evidencia las tendencias de género, retención y egreso del programa. Continuando con una línea de antecedentes analizados por orden de alcance y contenido ligado a la satisfacción estudiantil en la Educación Superior. Finalmente, se formulan las interrogantes y objetivos de estudio, sostenidos ante la intención de explorar cómo la percepción de la experiencia académica y los recursos institucionales podrían condicionar la permanencia de los estudiantes en la formación plástica sonorense, justificando la propuesta de investigación ante el panorama único que representa la Licenciatura en Artes Plásticas para la investigación disciplinar artística en la región.

1.1. Contextualización: la Licenciatura en Artes Plásticas

La LAP posee una historia conformada por múltiples etapas de transformación institucional, pedagógica y cultural. En su publicación *Escultura sonorense: Aportaciones de la Licenciatura en Artes Plásticas de la Universidad de Sonora*, Ordaz (2020) ofrece un panorama detallado de estos procesos, contextualizando el surgimiento y consolidación del programa.

Los antecedentes de esta licenciatura se remontan a la década de 1950, cuando se propuso la creación de una academia de dibujo en el Estado. Esta iniciativa se materializó en la década de 1970 con la fundación de la Academia de Artes Plásticas, integrada por grupos representativos de diversas disciplinas artísticas (Departamento de Bellas Artes, 2025). Esta academia desempeñó un papel central en la formación artística de la región, aunque no contaba con la facultad de otorgar títulos académicos con validez oficial.

Durante los años noventa, emergió en Sonora la necesidad de fortalecer el desarrollo cultural estatal, en sintonía con la Ley Orgánica 4 de la Universidad de Sonora (1991), sustituida en 2023 por la Ley Orgánica Número 169 (2023) como parte del proceso de adecuación a los lineamientos de la Nueva Escuela Mexicana. En 1994, como parte de la reestructuración

correspondiente, se creó la División de Humanidades y Bellas Artes, integrada por los departamentos de Letras y Lingüística y de Bellas Artes, con el compromiso de ofrecer programas de licenciatura en artes con reconocimiento académico oficial.

Este proceso implicó la incorporación de la antigua Academia de Artes a la estructura universitaria formal, lo que requirió una intensa etapa de nivelación para el personal docente, con el fin de garantizar una formación artística profesional a nivel superior. A partir de esta transición, los vestigios de la academia se preservaron en forma de talleres libres, actualmente ofrecidos al público general por el Departamento de Bellas Artes (Ordaz, 2020; Departamento de Bellas Artes, 2025).

Tres años después, en 1997, y tras haber alcanzado condiciones institucionales favorables en términos de planta docente y organización administrativa, se estableció la Licenciatura en Artes, un programa que integraba diversas disciplinas artísticas, incluyendo las artes plásticas. Sin embargo, en ese momento, las artes plásticas no constituían un programa autónomo, sino una opción de formación dentro de un marco más amplio.

Este esquema se mantuvo vigente durante once años, hasta que en 2008 se llevó a cabo una reorganización que dio origen a licenciaturas independientes por área disciplinar. Fue entonces cuando nació formalmente la Licenciatura en Artes Plásticas como programa autónomo. Desde su creación como licenciatura independiente, el plan de estudios ha permanecido sin modificaciones estructurales de gran escala (véase *Figura 1*.).

Figura 1.

Evolución de la LAP.



Fuente: Elaboración propia a partir de Ordaz (2020) y Departamento de Bellas Artes (2025).

El estudio académico de las artes plásticas, fundamentalmente, implica la adquisición de conocimientos técnicos y disciplinares precisos, anclados en la tradición renacentista y en la representación realista en obras. Este enfoque formativo busca desarrollar en los artistas habilidades que les permitan crear obras visuales destacadas por su técnica y fidelidad a la observación del mundo (Raquimán y Zamorano, 2017). Al adoptar este enfoque, el plan de estudios de la LAP organiza su enseñanza de manera estructurada y progresiva, mediante métodos rigurosos que transmiten conocimientos validados y los aplican en disciplinas consideradas clásicas dentro de las artes plásticas: el dibujo, la pintura, la escultura y el grabado, así como materias complementarias divididas en los ejes básico, profesionalizante, integrador, especializante/optativo y de formación común, sumando un total de 395 créditos para la conclusión del programa (véanse *Anexos A y B*).

Por otra parte, además de la aprobación de créditos correspondientes, y de acuerdo con lo establecido en la página oficial de Oferta Educativa de la Universidad de Sonora (Oferta Educativa UNISON, 2025), el objetivo central de la Licenciatura en Artes Plásticas es formar profesionales capaces de desempeñarse con solidez en la creación artística, la enseñanza y la promoción del conocimiento en el campo de las artes visuales. El programa educativo contempla la formación integral de sus estudiantes, evitando así una enseñanza unidimensional, de modo que los egresados puedan desenvolverse en diversos ambientes profesionales (Ordaz, 2020).

Para aspirar al ingreso al programa, se requiere que los interesados posean conocimientos básicos de física, geometría, química, historia universal y nacional enfocada al arte, entre otros aspectos, y que sigan el proceso de admisión de tres filtros: el examen de selección nacional EXANI-II, la presentación de un portafolio de artista, un examen de habilidades específicas y la asistencia a una entrevista con el comité académico del programa (Oferta Educativa UNISON, 2025).

Una vez cumplidos los requisitos establecidos por el programa, los estudiantes pueden obtener el título de Licenciado en Artes Plásticas mediante distintas modalidades: promedio, elaboración de tesis, prácticas profesionales, servicio social, examen nacional de calidad profesional u otras consideraciones del colegio académico divisional. Los egresados podrán desempeñarse en la elaboración y promoción de su obra creativa, en la docencia, la difusión del

arte y la cultura, así como en el ámbito empresarial que requiere los conocimientos de las artes plásticas (Oferta Educativa UNISON, 2025).

1.2. Diagnóstico Evolutivo de la Población Estudiantil a lo Largo del Tiempo

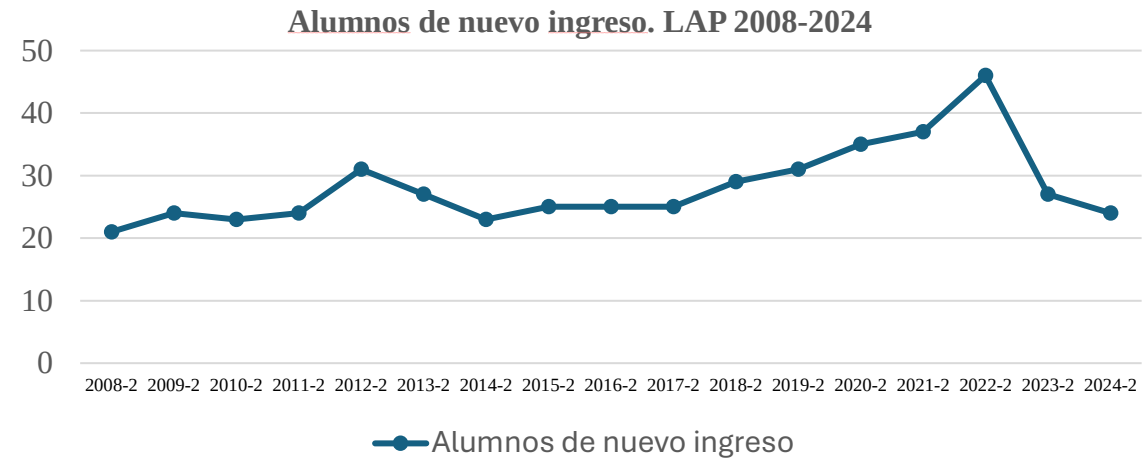
Considerando la historia de la licenciatura se tomará como punto de partida el ciclo escolar 2008-2, cuando se establece el plan de estudios y la estructura del programa tal como se conoce hasta la fecha. A partir de este punto se cuenta con registros disponibles en la Dirección de Planeación y Evaluación (2025), que constituirá la fuente de toda la información estadística presentada en este apartado.

Con la presentación de los siguientes datos se pretende hacer un recuento del comportamiento interno de la licenciatura en cuanto a índices de ingreso, egreso, permanencia, tiempo promedio de estudios y tasa de eficiencia terminal. La información registrada por UNISON en estas bases de datos arroja ciertas incongruencias menores que no afectan la validez del análisis general.

El punto de menor demanda de la licenciatura, después de su reforma en 2008-2, fue en ese mismo periodo. Desde entonces, los cupos disponibles nunca han disminuido a menos de veinte alumnos por generación. Los puntos de mayor demanda fueron los años en que la pandemia de COVID-19 tuvo su auge, de 2020 a mediados de 2021 (Instituto Nacional de Transparencia, Acceso a la Información y Protección de Datos Personales, 2025), cuando se registró una ampliación considerable de lugares (Figura 2).

Figura 2.

Comparativa de ingresos por generación.

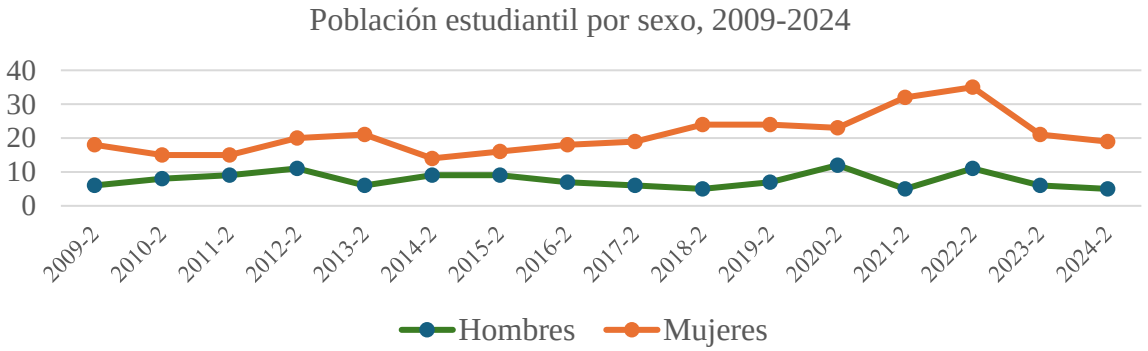


Fuente: Elaboración propia con base en información de la Dirección de Planeación de la UNISON.

Un aspecto que con los años ha pasado a ser tendencia es la matrícula predominantemente femenina, llegando a presentarse una diferencia de 32 alumnas a 5 alumnos en el semestre 2021-2. El año en que los estudiantes de nuevo ingreso tuvieron una mínima diferencia de sexos fue 2014, con 14 alumnas y 9 alumnos (Figura 3.).

Figura 3.

Comparativa de población estudiantil por sexo.



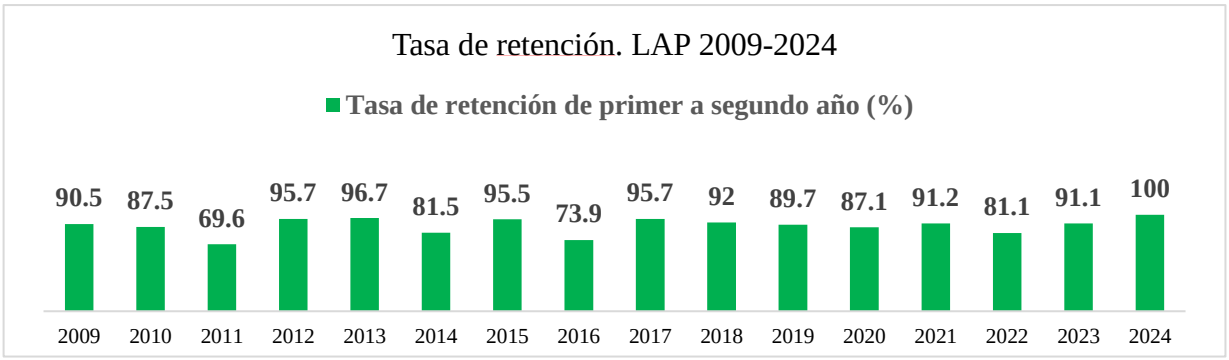
Fuente: Elaboración propia con base en información de la Dirección de Planeación de la UNISON.

En cuanto a los porcentajes de retención del primer al segundo año, el comportamiento se mantiene estable a lo largo de los años. El caso con menor retención fue 2011, con una pérdida del

30.1% de estudiantes. El caso de mayor retención corresponde a 2024, con el 100% de los estudiantes regresando a las aulas en su segundo año (Figura 4.).

Figura 4.

Tasa de retención del primer al segundo año, 2009-2024.

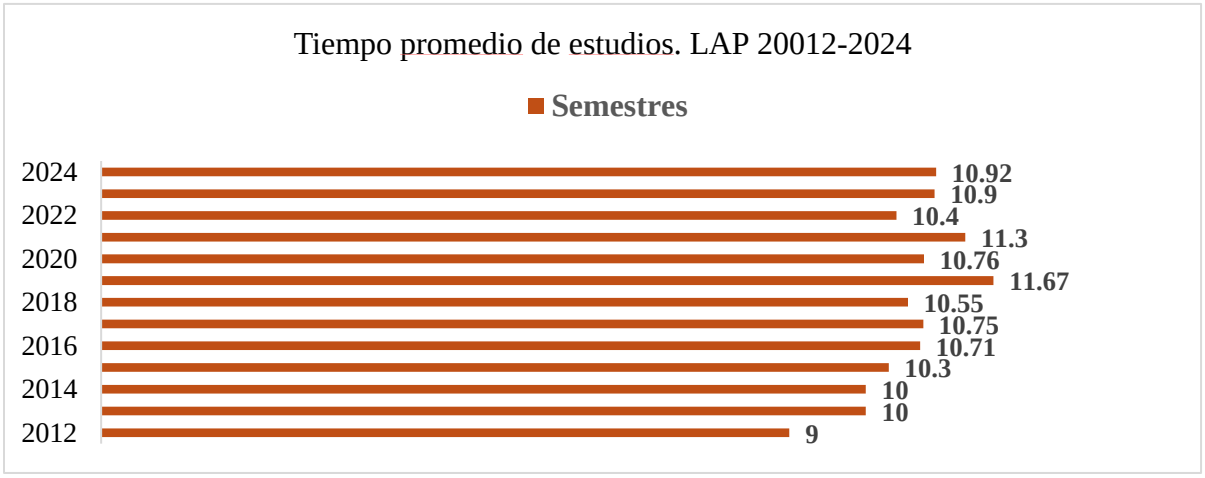


Fuente: Elaboración propia con base en información de la Dirección de Planeación de la UNISON

Respecto al tiempo que toma a los estudiantes cursar los nueve periodos semestrales de duración de la LAP, desde 2012 el promedio de semestres utilizados para culminar el programa ha aumentado de nueve a aproximadamente once y medio, siendo diez semestres la cantidad habitual de tiempo dedicado (Figura 5.).

Figura 5.

Promedio de tiempo de estudios, 2012-2024.

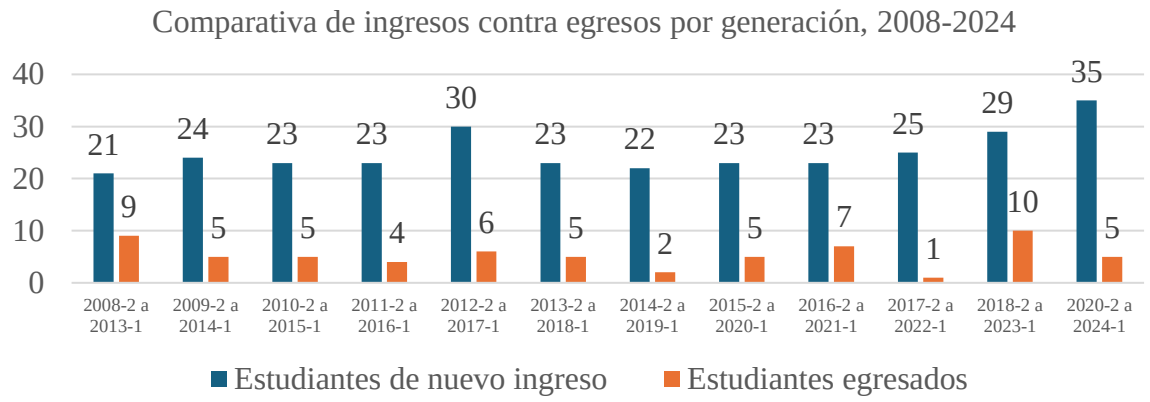


Fuente: Elaboración propia con base en información de la Dirección de Planeación de la UNISON

Por otra parte, el comportamiento de ingresos en comparación con egresos por cohorte muestra una clara tendencia hacia los pocos egresos registrados. En ningún caso ha egresado más de la mitad de los alumnos de quienes ingresaron en la misma cohorte (Figura 6.).

Figura 6.

Comparativa de ingresos contra egresos por generación, 2008-2024.

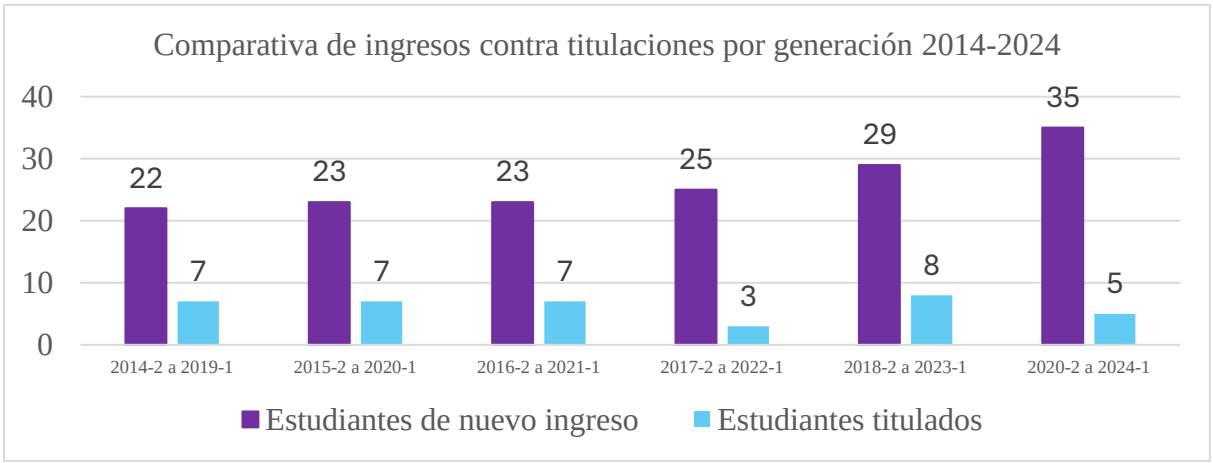


Fuente: Elaboración propia con base en información de la Dirección de Planeación de la UNISON

Cabe aclarar que titulación y egreso no son equivalentes: mientras que el egresado es quien ha cumplido todos los créditos del programa, un estudiante puede egresar sin tramitar su título (Figura 7.).

Figura 7.

Comparativa de ingresos y titulaciones por generación, 2014-2024.



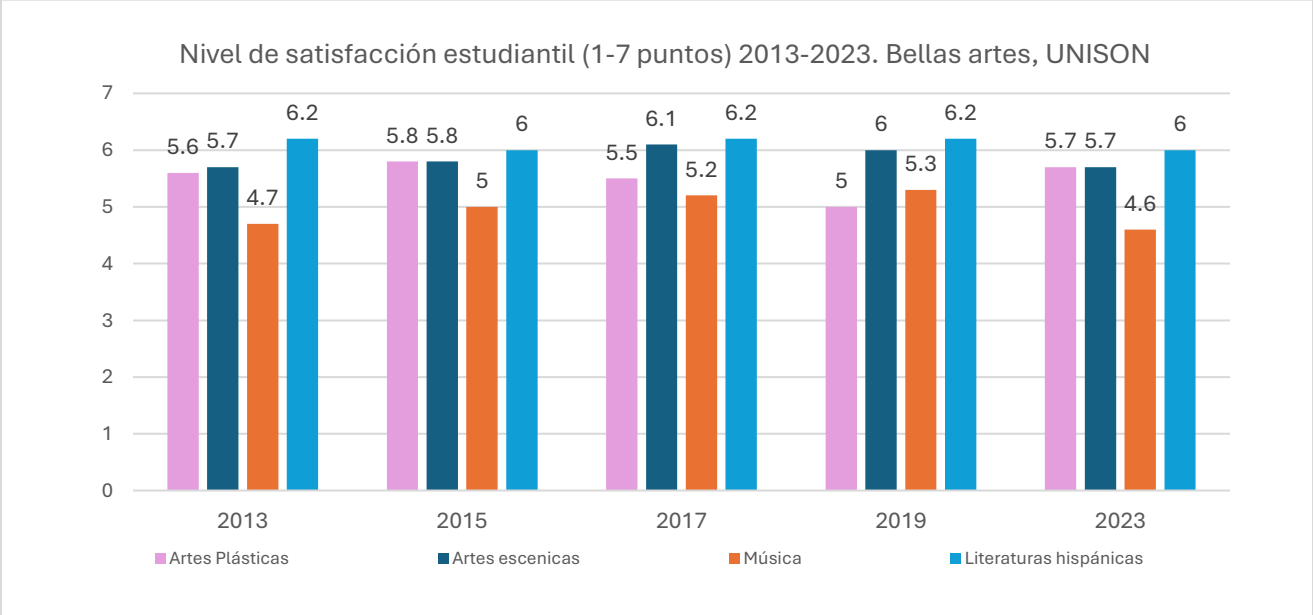
Fuente: Elaboración propia con base en información de la Dirección de Planeación de la UNISON

Se observa cómo la demanda al programa ha ido en aumento con los años, al punto de extenderse los cupos estudiantiles desde veinticinco estudiantes por cohorte hasta un máximo histórico de cuarenta y seis en el año 2022. Sin embargo, de la cantidad de alumnos que ingresan, suelen egresar menos de la mitad en los nueve semestres establecidos.

En un esfuerzo por monitorear el bienestar de las licenciaturas, UNISON evalúa cada dos años sus programas educativos, incluyendo la LAP, a través de la Encuesta de Apreciación Estudiantil, cuya última publicación hasta la fecha data de 2023. Los resultados de la LAP muestran niveles moderados de satisfacción estudiantil, con una puntuación promedio de 5.5 sobre 7, indicando tanto áreas de fortaleza como de mejora potencial (Figura 1.8.).

Figura 8.

Comparación de índice de satisfacción estudiantil, a partir de encuesta de apreciación estudiantil, nivel licenciatura, División de Bellas Artes.



Fuente: Elaboración propia con base en información de la Dirección de Planeación de UNISON

En la situación presentada, donde el nivel de satisfacción fluctúa entre 5 y 5.8 de 7 puntos, cabe preguntarse qué factores estructurales o pedagógicos impiden alcanzar niveles más altos de satisfacción. La información arrojada por la encuesta de apreciación estudiantil ofrece datos

generales y objetivos, pero no profundiza en las experiencias específicas que subyacen a esas valoraciones numéricas.

Esta situación sugiere posibles debilidades en los procesos de selección, en el diseño curricular, en la práctica docente o en el sistema de tutorías académicas. Ante este escenario, el presente estudio pretende ahondar en el testimonio de los estudiantes y en las condiciones que explican sus evaluaciones al programa.

1.3. Definición del Problema

La investigación sobre la satisfacción estudiantil forma parte del estudio de la calidad en la educación, un campo de naturaleza interdisciplinaria donde convergen aportes de las ciencias de la educación, la sociología y la psicología educativa. En línea con esta visión, la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI de la UNESCO (1998) define la calidad como un concepto multidimensional que abarca todas las funciones y actividades propias de la educación superior.

En el centro de esta multidimensionalidad se encuentra una relación esencial: la que se teje entre el estudiante, el docente y el conocimiento. El estudiante, protagonista activo del aprendizaje, llega con expectativas, motivaciones y necesidades que merecen ser atendidas para que la experiencia educativa sea significativa y edificante. El docente, como guía y facilitador, cumple un papel fundamental en la composición del ambiente de aprendizaje. Y el conocimiento, entendido tanto como objeto de estudio como proceso en constante construcción, articula el vínculo entre ambos.

Como señalan Blázquez et al. (2013), fenómenos como la globalización y el avance de las tecnologías de la información y la comunicación han transformado el panorama educativo, ampliando las formas de acceso al conocimiento y las maneras de interacción entre estudiantes y docentes, pero también generando nuevos retos: el desarrollo de competencias digitales, la actualización de los métodos de enseñanza y la adaptación a contextos cada vez más diversos.

Frente a este escenario, la mejora continua de la educación superior se vuelve una tarea urgente. Esta mejora no implica solo modernizar contenidos o incorporar tecnología, sino revisar con sentido crítico los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluar con profundidad sus

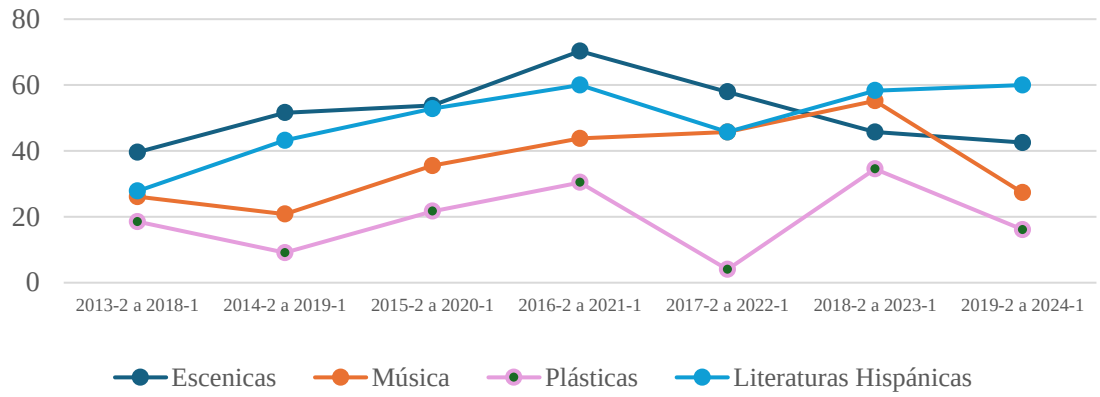
resultados. Como plantea Farías (2016), quienes se benefician en gran medida de una persona capacitada profesionalmente son los individuos pertenecientes a la sociedad en la cual el futuro profesional se desempeñará. Así, la calidad educativa no solo impacta en la trayectoria individual de los estudiantes, sino que incide directamente en el desarrollo social y económico de las comunidades.

En este marco, la voz del estudiantado se posiciona como un recurso central para comprender y fortalecer la calidad educativa. El estudio de la satisfacción estudiantil emerge como un indicador fundamental de la calidad en las instituciones de educación superior (IES), constituyendo un constructo que integra diversos aspectos de la experiencia universitaria. Zeithaml y Bitner (2002) la conceptualizan como una evaluación subjetiva y retrospectiva del servicio educativo recibido, enfatizando la naturaleza individual de esta valoración. Esta perspectiva se enriquece con la visión de Mireles y García (2022), quienes la caracterizan como un concepto integral que abarca dimensiones académicas, infraestructurales y relacionales. Por su parte, Than y Khaing (2020), profundizan en el tema mediante el análisis de otros estudios del mismo fenómeno, recuperando en síntesis cuatro dimensiones clave: factores personales (autoeficacia y motivación), factores instruccionales (calidad de los cursos, ambiente de aprendizaje y eficacia docente), factores sociales (presencia social y relación estudiante-docente) y factores institucionales (calidad del servicio, costo y reputación).

Con base en la evidencia anterior, se respalda la pertinencia de explorar las dimensiones académica, infraestructural, relacional e institucional de la educación superior aplicadas a la educación artístico-plástica, propuesta que nace ante la constante baja eficiencia terminal observada desde hace casi una década en la Licenciatura en Artes Plásticas (véase Figura 9.). Esta tendencia contrasta con el comportamiento de otros programas de la División de Bellas Artes, sugiriendo la presencia de factores, sean estructurales o académicos, que podrían limitar la conclusión oportuna de los estudios.

Figura 9.

Comparativa de porcentajes de eficiencia terminal de egreso por cohorte (ETEC) 2013-2024. Nivel licenciatura, División de Bellas Artes.



Fuente: Elaboración propia con base en información de la Dirección de Planeación de la UNISON

La persistencia de una baja eficiencia terminal no solo puede impactar la trayectoria académica de quienes cursan la licenciatura, sino también repercutir en la percepción pública del programa y poner en duda la calidad del plan de estudios. Impulsar la calidad en la formación artística local no solo beneficia al individuo, sino que también enriquece la vida cultural y social de las comunidades a las que estos profesionales contribuirán. Como señala Montoya (2017), la educación artística proporciona herramientas para la integración de diversos aprendizajes en diferentes lenguajes del arte, involucrando el quehacer de las sociedades y las comunidades.

Ante este escenario, el presente estudio busca comprender los aspectos que influyen en la baja eficiencia terminal de la LAP, a partir del análisis cualitativo de los factores que inciden en la satisfacción estudiantil y en la calidad percibida de la formación académica. Para ello, se retoman elementos clave de modelos y teorías desarrollados en estudios antecedentes, con el fin de explorar cómo los estudiantes valoran su experiencia académica y construyen su percepción de satisfacción.

Los hallazgos de esta investigación buscan ofrecer resultados útiles para la toma de decisiones y el diseño de políticas educativas basadas en evidencia, contribuyendo al incremento de la eficiencia terminal y al fortalecimiento de una formación artística más pertinente, equitativa y enriquecedora.

1.4. Antecedentes

Desde la década de 1980, el ámbito empresarial inició una intensa búsqueda por mejorar la calidad de los servicios ofrecidos a la población, con el objetivo de generar confianza, fidelizar consumidores y consolidar la credibilidad frente a la competencia. Esta lógica, que tuvo su origen en el sector comercial, pronto se extendió a otras organizaciones, entre ellas las instituciones de educación superior, que comenzaron a adoptar principios de calidad que, si bien no formaban parte de su esencia fundacional, se volvieron indispensables para su desarrollo (Schwarzman, 1996; Blanco y Blanco, 2007).

De tal forma que, durante las últimas décadas, la búsqueda de calidad en las universidades ha cobrado una nueva fuerza, impulsada por el crecimiento de investigaciones centradas en la experiencia del estudiante (Alves y Raposo, 2004). Esta tendencia ha promovido una perspectiva construida de abajo hacia arriba, donde el estudiante, quien es el receptor del servicio educativo, adquiere un papel activo, capaz de cuestionar y redefinir el sistema tradicional.

Los estudios que se presentan a continuación constituyen antecedentes clave dentro de la línea de investigación sobre satisfacción estudiantil. Su valor radica en que, tanto desde el punto de vista teórico como metodológico, ofrecen referencias fundamentales para comprender este fenómeno desde distintos contextos educativos.

Estudios Acerca de la Satisfacción Estudiantil en Modalidad de Estados del Arte. El siguiente es un diagnóstico que proporciona una visión general de los principales indicadores determinantes de la satisfacción estudiantil en la educación superior, derivados de investigaciones sistematizadas de estados del arte. (Ver Tabla 1).

Tabla 1.

Revisiones sistémicas de literatura y principales indicadores de satisfacción estudiantil.

Título del estudio	Criterios de selección de estudios	Categorías identificadas

1. Student's Satisfaction in Higher Education Literature Review. (Weerasinghe y Fernando, 2017)	A nivel global, se buscó en revistas indexadas y artículos presentados en congresos literatura disponible bajo la temática de medición de la satisfacción estudiantil y sus categorías en bases de datos mediante palabras clave. Selección final de 14 estudios de investigación de la satisfacción estudiantil.	• Plan de estudios. • Calidad docente. • Evaluación. • Experiencias de enseñanza y aprendizaje. • Tutorías y retroalimentación. • Entorno de aprendizaje (Convivencia con compañeros y docentes, tamaño de clase). • Uso eficaz de la tecnología. • Instalaciones físicas. • Equipo y recursos didácticos. • Pago de matrícula y ayudas económicas. • Servicios de apoyo estudiantil. • Procedimientos y personal administrativo. • Vida universitaria. • Imagen institucional.
2. A meta-analysis on factors influencing student satisfaction in higher education. (Than y Khaing, 2020).	Se incluyó la literatura constructiva sobre la satisfacción estudiantil disponible de 1998 a 2018, considerando aquellos estudios empíricos con los datos necesarios para calcular la satisfacción y su efecto en entornos de educación superior de muestras representativas estudiantiles, en inglés, publicados formalmente en revistas científicas.	• Factores personales (género, edad, autoeficacia, motivación, experiencia universitaria). • Factores educativos (cursos, entorno de aprendizaje, enseñanza e instrucción, evaluación, apoyo docente, apoyo estudiantil, conflictos en aula, aprendizaje colaborativo). • Factores sociales (seguridad en la escuela, presencia social/ambiente y convivencia, relación entre alumnos y profesores; relación entre alumnos). • Factores universitarios (calidad del servicio, costo, reputación, instalaciones, tecnología). • Factores resultantes de la educación (perspectivas laborales, habilidades desarrolladas).

3. Crítica a la satisfacción estudiantil como parámetro de calidad en la educación superior. (Raza y Carrillo, 2022).	Fueron tomados en cuenta estudios clásicos y contemporáneos sobre la satisfacción estudiantil como parámetro de calidad que presentaron razones, argumentos, y críticas este enfoque desde diversas bases de información científica.	• Calidad de la educación. • Tutoría y retroalimentación docente. • Composición, contenido y relevancia del currículum. • Estrategias de enseñanza. • Actividades de auto enseñanza. • Calidad de los servicios de apoyo. • Calidad de la infraestructura física. • Calidad y acceso a actividades de tiempo libre. • Clima social.
4. Satisfacción estudiantil en universitarios: una revisión sistemática de la literatura (Mireles y García, 2022).	Estudios empíricos en español, de 2015 a 2021 con la temática de satisfacción estudiantil, tomando en cuenta lugar de origen, instrumento, número de participantes, edades, sexo y grado académico.	• Docencia (preparación docente, clima de aprendizaje, calidad educativa, horarios, tutorías). • Servicios institucionales (reputación e imagen escolar, plataformas digitales disponibles, recursos bibliográficos). • Relación docente-alumno. • Formación profesional.
5. Student satisfaction in higher education: A systematic review examining its impact on institutional growth and comparative dimensions. (Shahrukh et al, 2023).	Literatura producida entre 2013 y 2023, identificada mediante palabras clave y frases de búsqueda relevantes relacionadas con: felicidad estudiantil, IES, en bases de datos electrónicas, publicaciones como revistas académicas, actas de congresos y libros.	• Calidad académica (plan de estudios, material didáctico, estrategias didácticas, evaluación, aspectos del profesorado, etc.) • Instalaciones y recursos del campus. • Servicios de apoyo estudiantil (orientación profesional, asesoramiento académico, servicios de salud, etc.). • Actividades extracurriculares y sociales • Imagen y reputación institucional (interna y externa).
6. Medición de la satisfacción estudiantil en universitarios desde el modelo SERVQUAL. (Torres, 2023).	Publicaciones académicas bajo el concepto de satisfacción estudiantil e instrumentos de medición relacionados con el SERVQUAL aplicado a estudiantes de educación superior.	• Calidad académica (planes de estudio, enseñanza y aprendizaje, profesionalización estudiantil, carga académica, el entorno de aprendizaje, relación docentes-estudiantes) • Infraestructura física.

	• Servicios de apoyo estudiantil (biblioteca, estacionamiento, actividades extracurriculares) • Movilidad estudiantil. • Involucramiento estudiantil. • Trato por parte del personal administrativo.

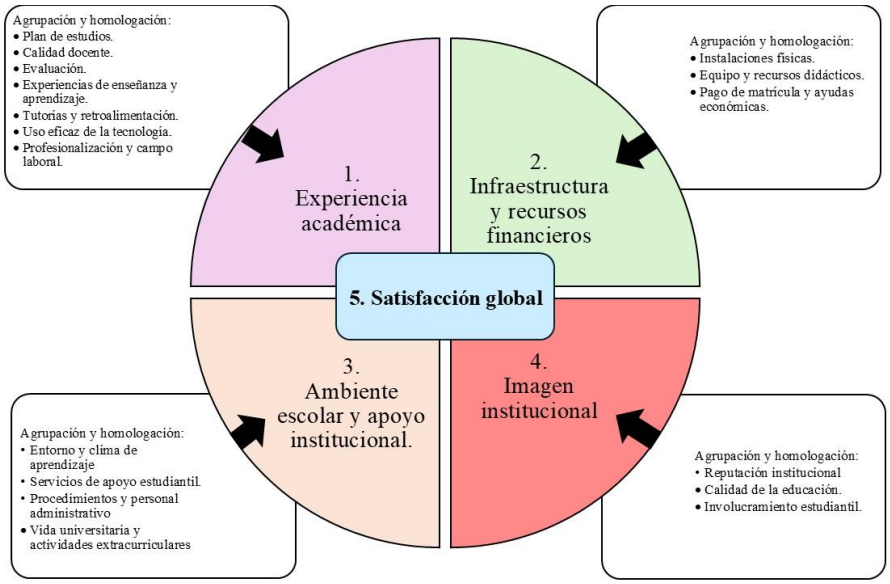
Nota. *Elaboración propia a partir de Weerasinghe y Fernando (2017); Than y Khaing, (2020); Raza y Carrillo, (2022); Mireles y García, (2022); Shahrukh et al (2023); Torres (2023).*

Entre los resultados recuperados de las anteriores recopilaciones, resaltan tres conclusiones que ayudan a entender el rol actual de la satisfacción estudiantil. En primer lugar, se trata de un fenómeno de carácter contextual y subjetivo, sobre el cual aún no existe consenso definitivo en su conceptualización (Raza y Carrillo, 2022). En segundo lugar, el sector educativo requiere instrumentos de evaluación propios, no meras adaptaciones de herramientas empresariales, que sean multidimensionales y consideren aspectos como la infraestructura y los servicios estudiantiles, no solo los académicos (Mireles y García, 2022). En tercer lugar, los beneficios aplicables a partir de su estudio incluyen la mejora de la retención estudiantil e imagen institucional y la detección temprana de áreas de intervención (Than y Khaing, 2020; Shahrukh et al., 2023).

A partir de dichos esfuerzos, la presente investigación adopta como guía cinco categorías clave que, adaptadas al contexto de la LAP, fungen como fundamento para el desarrollo de los capítulos subsecuentes: experiencia académica, infraestructura y recursos, ambiente escolar y apoyo institucional, imagen institucional y satisfacción global (Figura 10.).

Figura 10.

Categorías claves de estudio a partir de indicadores globales.



Fuente: *Elaboración propia a partir de Weerasinghe y Fernando (2017); Than y Khaing, (2020); Raza y Carrillo, (2022); Mireles y García, (2022); Shahrukh et al (2023); Torres (2023).*

Los estudios revisados identifican a la calidad docente como el factor más influyente en la satisfacción estudiantil relacionada con la experiencia académica. La actitud docente que demuestra capacidad, imparcialidad y entusiasmo influye positivamente en el desarrollo académico y reduce las tasas de deserción (Elliott, 2002; Ritchie, 2022; Bell, 2022; Vanaki y Hakim, 2023). En particular, Bell (2022) subraya que los estudiantes atribuyen un valor central a las interacciones cálidas y respetuosas con el profesorado en el marco de relaciones de confianza; la accesibilidad, empatía y vocación de cuidado docente emergen como determinantes de la satisfacción más allá de la organización del curso. Por su parte, Vanaki y Hakim (2023) documentan, desde un enfoque cualitativo, que los educadores y los ambientes educativos son las principales fuentes de insatisfacción en programas universitarios, lo que refuerza la pertinencia de explorar estas dimensiones en el contexto de la LAP. Para Li (2020), los estudiantes que sienten a sus docentes como inflexibles en sus métodos de enseñanza y faltos de comunicación con los grupos sienten insatisfacción, pues consideran que sus opiniones no son tomadas en cuenta, lo que disminuye la motivación del alumnado.

Además de la docencia, los antecedentes subrayan la importancia de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la satisfacción estudiantil. Se destaca la enseñanza personalizada y centrada en el estudiante como factor de conexión genuina con los conocimientos (Kauta et al., 2024). La planeación curricular estratégica orientada a la innovación (Fierro et al., 2023) y la implementación de material didáctico para el fomento al aprendizaje (Shahrukh et al., 2023) son igualmente señalados como elementos relevantes. En el ámbito tecnológico, los antecedentes documentan resistencia docente ante el cambio como uno de los principales obstáculos para la integración de herramientas digitales (Cajamarca et al., 2024; Piedra et al., 2024).

A nivel nacional, la formación docente adecuada y constante emerge como el factor que más influye en la construcción de la satisfacción, junto con propuestas curriculares pertinentes orientadas a aprendizajes aplicables en la vida real (Marín et al., 2018; Jiménez et al., 2011; Guadarrama et al., 2023). El estudio de Cruz et al. (2020) señala, además, que existen diferencias en la valoración de la satisfacción según el semestre en que se encuentren los estudiantes, mostrando desgaste en etapas intermedias y recuperación al final de la trayectoria.

La infraestructura es considerada un elemento de la experiencia académica que influye en la satisfacción al ser el espacio físico requerido para el aprendizaje. En varios estudios, resulta ser el aspecto peor valorado (Espinoza et al., 2018; Wong y Chapman, 2022), asociado principalmente a aumentos de matrícula que no se acompañan del crecimiento proporcional de la infraestructura (Li, 2020). A nivel nacional, la infraestructura universitaria en México es descrita consistentemente como deficiente, con instalaciones sin mantenimiento, equipos disfuncionales y carencias tecnológicas (Jiménez et al., 2011; Surdez et al., 2018; Caraveo et al., 2020).

Las buenas relaciones sociales en la formación escolar fomentan profundamente la satisfacción y el aprendizaje (Mireles y García, 2022). De especial importancia son las relaciones estudiante-estudiante, su colaboración y sentido de comunidad (Kauta et al., 2024), así como el cuidado de la salud mental estudiantil como componente integral de la experiencia universitaria (Estrada et al., 2024; Shahrukh et al., 2023). Los servicios estudiantiles que poseen credibilidad y son accesibles contribuyen directamente a la satisfacción y al éxito académico (Anderson, 2021).

La imagen institucional emerge como un factor de satisfacción vinculado a la reputación del programa, las perspectivas laborales de sus egresados y la percepción pública de la institución.

Una buena reputación institucional puede abrir oportunidades profesionales para los egresados (Baquerizo y Pizarro, 2019; Marginson, 2006). Los estudios señalan que la satisfacción con este componente depende de la congruencia entre las expectativas de los estudiantes al ingresar y la realidad que encuentran en el programa (Franklin y Shemwell, 1995; Hampton, 1993).

Partiendo de la sumatoria de las experiencias y expectativas cumplidas en todas las dimensiones anteriores se da la satisfacción global (Oliver y De Sarbo, 1989). Los antecedentes regionales sobre satisfacción estudiantil en Sonora son escasos, entre ellos se encuentran propuestas que como las de Yocupicio et al. (2021) con el análisis cuantitativo de aspectos recurrentes de la experiencia estudiantil, Cadena et al. (2015) y su análisis estratégico de fortalezas institucionales internas y opinión estudiantil, y el estudio de Abdala (2018), siendo este último en particular sobre estudiantes de la Licenciatura en Artes Escénicas de UNISON constituye el referente más próximo al presente caso, documentando percepciones de negligencia institucional ante las necesidades específicas de los programas artísticos y señalando cómo la exclusión compromete el sentido de pertenencia de los estudiantes.

1.5. Preguntas de Investigación y Objetivos

En el contexto de la educación superior, Sirgy et al. (2007) señalan que la satisfacción estudiantil es un indicador crucial del éxito de los programas académicos y de la calidad educativa ofrecida por las instituciones. La Licenciatura en Artes Plásticas, dada su naturaleza creativa y dinámica, presenta un escenario singular para el estudio de cómo los estudiantes construyen su satisfacción a partir de su percepción de los elementos que componen el programa.

Pregunta General de Investigación.

¿Cómo interpretan y valoran los estudiantes de la Licenciatura en Artes Plásticas de la Universidad de Sonora su satisfacción con la educación superior, considerando aspectos como la experiencia académica, la infraestructura y recursos, el ambiente escolar y apoyo institucional, y la imagen institucional?

Preguntas Específicas.

1. ¿De qué manera influye la experiencia académica en la percepción de satisfacción de los estudiantes de la Licenciatura en Artes Plásticas?

2. ¿Cuál es el impacto de la infraestructura y los recursos financieros disponibles en la satisfacción general de los estudiantes de artes plásticas?

3. ¿Qué influencia tiene la imagen institucional en la satisfacción de los estudiantes de artes plásticas?

4. ¿Cómo influyen el ambiente escolar y el apoyo institucional en la percepción de satisfacción de los estudiantes de artes plásticas?

5. ¿Cómo cambian las percepciones y experiencias de satisfacción de los estudiantes de artes plásticas a lo largo de su trayectoria universitaria?

Objetivo General de Investigación.

Comprender cómo los estudiantes de la Licenciatura en Artes Plásticas de la Universidad de Sonora construyen su experiencia de satisfacción, explorando las diversas dimensiones que influyen en este proceso: experiencia académica, infraestructura y recursos, ambiente escolar y apoyo institucional, e imagen institucional.

Objetivos Específicos.

a) Identificar los aspectos clave que contribuyen a la satisfacción general de los estudiantes de la Licenciatura en Artes Plásticas y analizar cómo estos evolucionan a lo largo de su trayectoria académica.

b) Explorar las vivencias de los estudiantes en torno a su experiencia académica y su relación con la construcción de su satisfacción educativa.

c) Describir cómo el ambiente escolar y el apoyo institucional percibido por los estudiantes influyen en su nivel de satisfacción durante su formación universitaria.

d) Proponer acciones orientadas a aumentar la satisfacción estudiantil en la Licenciatura en Artes Plásticas, derivadas directamente de los resultados de la investigación.

e) Examinar la percepción de los estudiantes sobre la imagen institucional de la Licenciatura en Artes Plásticas y su relación con la satisfacción global, con el fin de identificar la congruencia entre expectativas de ingreso y realidad del programa.

1.6. Justificación

La satisfacción estudiantil, además de constituir un indicador clave del desempeño de los programas académicos, puede resultar en un determinante de la permanencia del estudiantado y de la imagen de una institución (Than y Khaing, 2020). Según el Anuario Estadístico de la Población Escolar en Educación Superior de la ANUIES (2024), la matrícula total de estudiantes de licenciatura en instituciones públicas con modalidad escolarizada en el estado de Sonora ascendió a 87,445 alumnos entre 2023 y 2024. De estos, los nuevos ingresos sumaron 22,825 estudiantes, y se reporta que 12,054 lograron su egreso, lo que implica que aproximadamente la mitad de quienes inician sus estudios en educación superior no logra concluirlos.

Esta situación resulta aún más crítica en el campo de las artes. La matrícula total de estudiantes en programas artísticos de instituciones públicas y privadas en Sonora es de apenas 2,625 alumnos, con 625 nuevos ingresos y únicamente 298 egresados (ANUIES, 2024). Esta baja tasa de egreso plantea interrogantes sobre los aspectos subyacentes que podrían estar afectando la permanencia e implicando la satisfacción de los estudiantes en estos programas.

En el contexto específico de la LAP, la presente investigación se justifica en la necesidad de explorar de manera profunda la relación entre la satisfacción estudiantil y los elementos institucionales que configuran la experiencia formativa. La baja eficiencia terminal, combinada con signos de insatisfacción en las encuestas institucionales, sugiere que existe la posibilidad de que las expectativas del estudiantado no están siendo plenamente atendidas, representando posibles áreas de mejora. Al considerar que la Licenciatura en Artes Plásticas constituye la única oferta académica pública en su tipo en el estado, se genera una contraposición entre su exclusividad y los bajos índices de permanencia y satisfacción.

En continuidad con lo anterior, en Sonora, de acuerdo con informes de la Dirección de Planeación General de la Secretaría de Educación y Cultura (2023), se registran 220 instituciones de educación superior, de las cuales únicamente dos ofrecen programas artísticos formalizados.

La concentración de la oferta artística formal hace aún más urgente comprender a fondo los factores que generan insatisfacción en los estudiantes. Este estudio busca trascender las mediciones cuantitativas tradicionales utilizadas por las encuestas institucionales, incorporando los testimonios directos del estudiantado, ante encuestas institucionales que reportan valores globales, pero no profundizan en las experiencias cotidianas ni en las causas estructurales de la insatisfacción. Vanaki y Hakim (2023), sugieren la adopción de metodologías cualitativas para identificar causas raíz de la insatisfacción que permanecen ocultas en los promedios numéricos, ofreciendo información accionable para la mejora pedagógica e institucional, captando las percepciones, experiencias y expectativas de quienes viven cotidianamente el proceso formativo.

Los hallazgos podrán fundamentar la toma de decisiones estratégicas orientadas a mejorar la calidad educativa y aumentar la satisfacción estudiantil en la Licenciatura en Artes Plásticas, contribuyendo al fortalecimiento del programa y al desarrollo de un entorno formativo más inclusivo, pertinente y estimulante para las futuras generaciones de artistas en Sonora.

Capítulo 2. Marco teórico

En el ámbito de la educación superior, la satisfacción estudiantil trasciende su función como indicador de calidad institucional. Se ha consolidado como un elemento que configura la experiencia estudiantil e incide directamente en los resultados de aprendizaje. Para lograr una comprensión profunda del fenómeno, es necesario revisar las principales teorías y modelos conceptuales que explican la satisfacción estudiantil, así como establecer con precisión el marco teórico que orientará el análisis empírico de esta investigación. Es determinante aclarar que el concepto de satisfacción en el ámbito escolar ha sido objeto de múltiples interpretaciones y enfoques teóricos ligados a evaluaciones de calidad educativa (Raza y Carrillo, 2022). Cada perspectiva aporta una mirada diferente sobre los elementos que influyen en la percepción del estudiante respecto a la calidad de su experiencia educativa.

Para alcanzar un consenso que defina a profundidad y que logre la comprensión tanto del concepto de satisfacción como de los componentes que lo anclan al ámbito educativo, este capítulo se organiza en cuatro secciones. En primer lugar, se presentan enfoques teóricos generales sobre la satisfacción estudiantil, comprendiendo el fenómeno desde diferentes áreas de estudio. En segundo lugar, se exponen los principales modelos de evaluación de la satisfacción estudiantil empleados en las investigaciones que siguen esta línea de estudio. En tercer lugar, se justifica y desarrolla el marco teórico adoptado para esta investigación, es decir, la teoría del intercambio social y la teoría de la disonancia cognitiva, explicando su conexión con las categorías analíticas del estudio. Finalmente, se derivan las dimensiones conceptuales que orientan el instrumento de recolección de datos.

2.1. Enfoques de Estudio y Conceptualización de la Satisfacción Estudiantil.

Mediante esta sección del capítulo se contrastan tres de los principales enfoques para el estudio de la satisfacción estudiantil: el enfoque multidimensional de la satisfacción (Weerasinghe y Fernando, 2017; Mireles y García, 2022) el enfoque de evaluación subjetiva del estudiante (Oliver y De Sarbo, 1989), y el enfoque de la calidad del servicio (Zeithaml y Bitner, 2002).

Una de las aproximaciones más comunes para entender la satisfacción estudiantil es el enfoque de calidad del servicio, que proviene originalmente del ámbito empresarial. Según Bustamante et al. (2019), con base en los planteamientos de Zeithaml y Bitner (2002), la satisfacción estudiantil entendida desde este enfoque puede definirse como una percepción íntima del estudiante respecto al servicio que ha recibido, en términos de si dicho servicio ha respondido adecuadamente a sus expectativas y necesidades.

Siguiendo esta línea, el enfoque multidimensional desafía la idea de enfocar la investigación solo a la calidad de servicios recibida en las universidades, proponiendo que la satisfacción estudiantil no puede reducirse a un único indicador ni a una sola dimensión del proceso educativo. Autores como Mireles y García (2022) y Weerasinghe y Fernando (2017) documentan que las investigaciones contemporáneas operan con modelos que integran aspectos académicos, infraestructurales, sociales e institucionales como componentes interrelacionados de la experiencia estudiantil. Esta perspectiva propone, por lo tanto, una comprensión sistémica de la experiencia universitaria que tenga en cuenta cómo interactúan los aspectos involucrados y su impacto en la percepción global de la experiencia estudiantil.

Esta misma relevancia dada por Mireles y García (2022) al papel del estudiantado coincide con el enfoque de Evaluación Subjetiva Estudiantil en los estudios de satisfacción, esta vez cambiando el centro de atención de la institución y métricas comparativas externas, hacia la favorabilidad de la evaluación subjetiva del estudiante sobre sus diversas experiencias y resultados en relación con la educación superior, siendo el desenlace final de la discrepancia entre las expectativas y la experiencia real, como lo explican Oliver y De Sarbo (1989). Siendo que este último planteamiento contiene la línea de información de los tres enfoques, a partir de este punto la satisfacción estudiantil se definirá conceptualmente de acuerdo con esta última definición.

2.2. Principales Modelos Teóricos Para Estudiar la Satisfacción Estudiantil

A continuación, se presentan algunos de los modelos más referenciados en la literatura sobre satisfacción estudiantil en educación superior. Para los fines de esta investigación, los modelos no se adoptan directamente como marcos operativos, sino que representan un aporte orientativo, contribuyendo a la delimitación y construcción de las categorías de análisis, además situar el presente estudio en el debate teórico del campo. El marco operativo que guía el análisis empírico propio consiste en las dos teorías descritas en la sección 2.3 a abordar más adelante.

El Modelo de Calidad de Vida Universitaria (CVU), desarrollado por Sirgy et al. (2007) y validado internacionalmente en múltiples instituciones como la Virginia Tech, Universidad Yonsei en Corea, Universidad de Trier en Alemania, entre otras (Sirgy et al., 2010), propone que la satisfacción estudiantil se estructura en tres dimensiones interdependientes: académica (calidad de la enseñanza, relevancia del plan de estudios, relación estudiante-profesor), social (relaciones interpersonales, participación en actividades extracurriculares, sentido de pertenencia) e infraestructura (instalaciones físicas, espacios de estudio, seguridad en el campus, servicios de apoyo). Estas tres dimensiones se corresponden directamente con las categorías analíticas adoptadas, y en que su diseño multi-contextual lo hace aplicable a instituciones de características diversas, incluyendo programas de artes.

A su vez, el modelo SERVQUAL, desarrollado por Parasuraman et al. (1988) para el ámbito empresarial y adaptado a la educación superior por Hampton (1993) y Franklin y Shemwell (1995), evalúa la calidad del servicio a partir de la brecha entre las expectativas del estudiante y su percepción de la realidad. Su adaptación educativa considera dimensiones como la calidad de la enseñanza y metodologías pedagógicas, la eficiencia administrativa, la infraestructura y recursos tecnológicos, y los servicios complementarios.

Shivani (2020) señala que, al estar orientado inicialmente al ámbito de negocios, el modelo SERVQUAL puede presentar desafíos de alineación con los valores y objetivos propios de una institución educativa. Sin embargo, su utilidad práctica para identificar áreas específicas de mejora y monitorear cambios en la satisfacción estudiantil lo mantiene como referencia relevante en la literatura del campo.

Finalmente**,** el Modelo de Calidad Total, desarrollado por Gento y Montes (2010) con base en la jerarquía de necesidades de Maslow (Quintero, 2011), evalúa la calidad institucional considerando que la satisfacción estudiantil avanza desde la cobertura de necesidades básicas: condiciones físicas adecuadas para el aprendizaje, estabilidad y continuidad de los servicios educativos, hasta niveles superiores de realización personal, como el sentido de pertenencia a la comunidad educativa, el reconocimiento del desempeño académico y la autorrealización mediante el desarrollo del potencial individual. La pertinencia de este modelo es que permite comprender la insatisfacción como un fenómeno escalonado: cuando necesidades básicas no están cubiertas se

dificulta el acceso a niveles superiores de satisfacción vinculados al desarrollo creativo y profesional del estudiante.

La comparación de los tres modelos descritos revela que, aunque todos buscan evaluar y mejorar la satisfacción estudiantil, lo hacen desde perspectivas y énfasis distintos. El Modelo CVU ofrece una visión holística que integra dimensiones académicas, sociales e infraestructurales; el SERVQUAL se centra en la brecha expectativa-percepción como mecanismo de evaluación; y el Modelo de Calidad Total incorpora la lógica de necesidades jerarquizadas como eje de comprensión de la experiencia universitaria. (*Ver Tabla 2.*).

Tabla 2.

Matriz comparativa de los modelos teóricos sobre satisfacción estudiantil

Aspecto	Modelo de Calidad de Vida Universitaria (CVU)	Modelo SERVQUAL adaptado a educación superior	Modelo de Calidad Total en Educación
Autores	Sirgy et al. (2007).	Parasuraman et al. (1988); adaptaciones de Hampton (1993), Franklin y Shemwell (1995), y Alves y Raposo (2004).	Gento y Montes (2010).
Fundamento	Calidad de vida en el contexto universitario.	Calidad percibida del servicio.	Jerarquía de necesidades de Maslow aplicada a la educación.
Enfoque	Evalúa la experiencia estudiantil de manera integral.	Compara expectativas y percepciones sobre el servicio educativo.	Analiza la satisfacción a partir del grado de atención a necesidades estudiantiles.
Dimensiones	Académica, social e infraestructura.	Tangibilidad, confiabilidad, capacidad de respuesta, seguridad y empatía.	Necesidades fisiológicas, seguridad, afiliación, reconocimiento y autorrealización.

Fortaleza principal	Ofrece una visión holística de la vida universitaria.	Permite detectar brechas concretas en la calidad del servicio.	Integra bienestar, desarrollo personal y experiencia institucional.
Limitación principal	Requiere información amplia y puede perder sensibilidad ante particularidades disciplinares.	Su origen empresarial puede limitar la comprensión de la experiencia educativa.	Su aplicación es compleja por la diversidad de necesidades y contextos.
Aporte al estudio de la satisfacción	Relaciona satisfacción con calidad de vida universitaria.	Examina la satisfacción desde la calidad percibida del servicio.	Vincula satisfacción con atención progresiva de necesidades humanas.
Utilidad analítica	Adecuado para estudios integrales de experiencia estudiantil.	Útil para diagnósticos institucionales y mejora continua.	Pertinente para análisis centrados en bienestar y formación integral.

Nota. Elaboración propia a partir de Sirgy et al. (2007), Parasuraman et al. (1988), Hampton (1993), Franklin y Shemwell (1995), Alves y Raposo (2004), y Gento y Montes (2010).

Por otra parte, en el marco de esta investigación, los tres modelos se asumen como referentes complementarios, ya que coinciden en concebir la satisfacción estudiantil como una construcción multidimensional, atravesada por factores académicos, institucionales, relacionales y materiales. Desde esta convergencia, se afianza la delimitación de las cinco categorías analíticas**,** entendidas como experiencia académica, infraestructura y recursos, ambiente escolar y apoyo institucional, imagen institucional y satisfacción global, por considerarse pertinentes para aprehender la complejidad de la experiencia estudiantil en la Licenciatura en Artes Plásticas.

2.3. Marco Teórico Adoptado

Es a partir de esta sección que se presenta y justifican las dos teorías que estructuran el análisis empírico del estudio. La selección de la teoría del intercambio social (Thibaut y Kelley, 1978; Blau, 1964) y la teoría de la disonancia cognitiva (Festinger, 1993) responde a su complementariedad explicativa, adaptadas a un contexto educativo: la primera permite comprender la satisfacción como resultado de una evaluación costo-beneficio de la relación entre el estudiante y la institución; la segunda explica los procesos de tensión y ajuste que se producen cuando la experiencia real difiere de las expectativas iniciales.

Las teorías propuestas, que buscan explicar los procesos que construyen la satisfacción, resultan pertinentes para el análisis de una licenciatura con características específicas como la LAP, donde la formación artística de larga duración, la demanda de recursos materiales propios y el perfil vocacional del estudiantado generan dinámicas de expectativa y experiencia, que pueden ser estudiadas a través de dichas bases teóricas para captar sus particularidades, desde aspectos psicológicos hasta sociales.

2.3.1. La Satisfacción Estudiantil Desde la Teoría del Intercambio Social.

La teoría del intercambio social (Thibaut y Kelley, 1978; Blau, 1964) conceptualiza las relaciones humanas como intercambios en los que los individuos evalúan costos y beneficios para determinar su nivel de satisfacción. Aplicada a la educación superior, esta teoría permite analizar la relación entre el estudiante y la institución como un proceso de negociación continua, donde el estudiante invierte recursos: tiempo, dinero, esfuerzo, expectativas, y espera recibir a cambio beneficios tangibles e intangibles que justifiquen dicha inversión.

Los beneficios tangibles de la experiencia universitaria incluyen los conocimientos técnicos y profesionales adquiridos, las certificaciones académicas obtenidas, el acceso a infraestructura y recursos, y las oportunidades de prácticas profesionales. Los beneficios intangibles abarcan el desarrollo del pensamiento crítico, el crecimiento personal, la construcción de redes profesionales y las experiencias de vida universitaria (Garza, 2009; Thibaut y Kelley, 1978).

Por su parte, los costos directos de la experiencia educativa comprenden la inversión económica en matrícula y materiales, el tiempo dedicado al estudio, el esfuerzo cognitivo y emocional, y la postergación de oportunidades laborales. Los costos indirectos incluyen el costo de oportunidad, el desgaste psicológico, la adaptación a nuevos entornos y la presión académica y social.

Esta teoría es particularmente pertinente en el contexto de la LAP, donde los estudiantes asumen costos materiales elevados, dada la naturaleza insumo-intensiva de las artes plásticas, y donde la valoración del intercambio se ve mediada por factores como la disponibilidad de equipo, la calidad de la infraestructura y el horizonte laboral percibido al egreso.

2.3.2. La Satisfacción e Insatisfacción Desde la Teoría de la Disonancia Cognitiva.

La teoría de la disonancia cognitiva, desarrollada por Festinger en 1957, postula que cuando un individuo experimenta inconsistencia entre sus cogniciones (expectativas, creencias, conocimientos previos) y la realidad, se genera una tensión psicológica que motiva la búsqueda de mecanismos de ajuste para reducir esa inconsistencia. Por otra parte, cuando existe congruencia cognición-realidad, se produce la consonancia (Festinger, 1993).

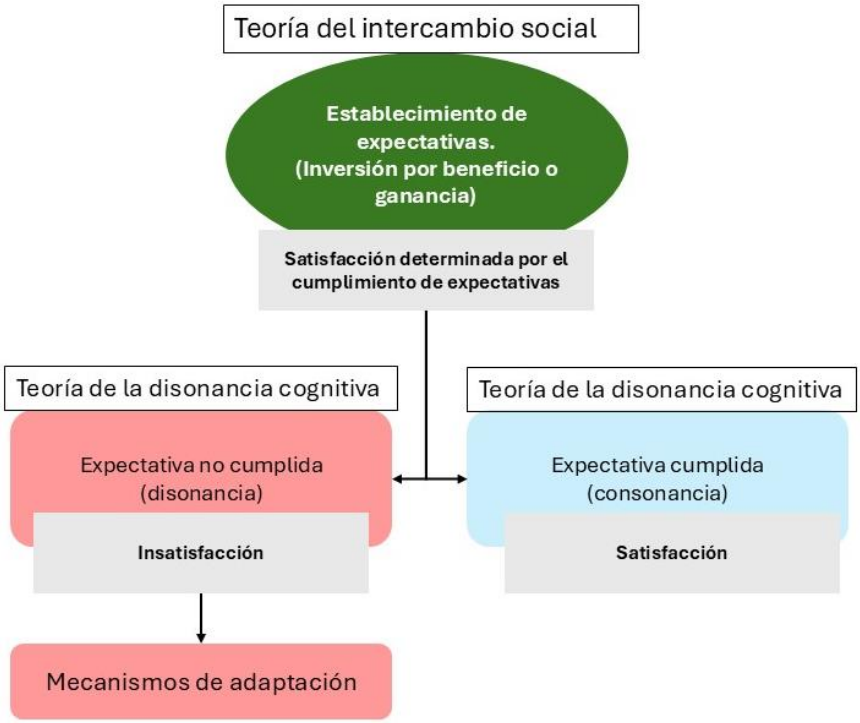
Aplicada al contexto educativo, la disonancia se origina cuando la experiencia universitaria contradice las expectativas con las que el estudiante ingresó al programa. Esta incongruencia puede manifestarse en tres dimensiones principales: académica (cuando los métodos de enseñanza o los contenidos curriculares no corresponden a lo esperado), institucional en cuanto a instalaciones y servicios (cuando los recursos, servicios estudiantiles o condiciones de la institución son insuficientes o distintos a lo anticipado) y social (cuando la integración a la comunidad universitaria no se da según lo esperado).

Los mecanismos de adaptación que los estudiantes desarrollan frente a la disonancia incluyen ajustes cognitivos como la reinterpretación de la realidad y la modificación de expectativas, ajustes conductuales como la búsqueda de recursos complementarios y cambios en hábitos de estudio, y ajustes institucionales como la participación en procesos de mejora o la búsqueda de servicios de apoyo disponibles en la institución.

Para explicar el funcionamiento de las dos teorías en un mismo terreno, se retoma el planteamiento de la teoría del intercambio social que alude a las expectativas originadas por la inversión de los estudiantes en su educación, pues son los resultados que esperan obtener. En este punto, la teoría de la disonancia cognitiva determina si este intercambio cumplió las expectativas, generando una consonancia entre la idea y la realidad, o el resultado obtenido del intercambio no cumplió lo que se esperaba, produciendo disonancia, empleando, a partir de ese punto, los correspondientes mecanismos de ajuste y adaptación a la nueva realidad que se enfrente. Se ejemplifica en el siguiente esquema (Figura 11.)

Figura 11.

Esquema: Interacción de teorías clave.



Fuente: Elaboración propia a partir de Festinger (1993) y Thibaut y Kelley (1978).

2.4. Dimensiones y Categorías Analíticas del Estudio

A partir de la revisión de los modelos teóricos en párrafos anteriores y análisis de los estados del arte presentados en el Capítulo 1, se adoptan cinco dimensiones y sus respectivas categorías analíticas para el estudio de la satisfacción estudiantil en la LAP. Estas categorías no son independientes entre sí, sino que forman un sistema articulado en el que cada dimensión influye y condiciona a las demás. Su delimitación responde tanto a la consistencia teórica con los modelos de referencia adoptados como a la pertinencia empírica para capturar las particularidades del contexto institucional estudiado.

Experiencia Académica. Constituyendo el núcleo central de la satisfacción estudiantil, la experiencia académica representa la razón primaria por la que los estudiantes ingresan a una institución de educación superior. Siguiendo a Dubet y Martuccelli (1998), se entiende como una

trayectoria transformativa que no se limita a la transmisión de contenidos, sino que involucra la interacción compleja de elementos pedagógicos, sociales y personales que dan forma a la identidad del estudiante como sujeto en formación. Esta dimensión captura la manera en que los estudiantes experimentan, evalúan y dan sentido a los procesos de enseñanza y aprendizaje a lo largo de su formación.

En términos operativos, la experiencia académica es constituida por cinco componentes estrechamente vinculados. El primero refiere al plan de estudios y su pertinencia, entendida como el grado en que los contenidos curriculares responden a las demandas del campo profesional, articulan adecuadamente la teoría con la práctica y se actualizan en función de los cambios del entorno social, político y económico. Un plan de estudios percibido como obsoleto o desconectado de la realidad profesional es una fuente frecuente de insatisfacción (Marúm-Espinosa, 2011), lo que refuerza la importancia de los mecanismos institucionales de revisión curricular participativa.

El segundo componente son las estrategias de enseñanza y aprendizaje, las cuales incluyen tanto los métodos didácticos empleados por el profesorado como la calidad de la interacción pedagógica en el aula. La investigación comparada muestra que los estudiantes valoran positivamente los enfoques que promueven el pensamiento crítico, la participación y la conexión de los contenidos con situaciones reales (Pascarella y Terenzini, 2005). La calidad docente, entendida no solo como dominio disciplinar sino como competencia pedagógica y disposición hacia el estudiantado, emerge sistemáticamente como uno de los predictores más robustos de la satisfacción académica.

El tercer componente son los procesos de evaluación, que comprenden la percepción de justicia, transparencia y coherencia en la valoración del desempeño estudiantil. Cuando los criterios de evaluación son ambiguos, poco comunicados o percibidos como arbitrarios, se genera un clima de desconfianza que afecta negativamente tanto la motivación como la satisfacción general con la experiencia educativa (Yorke, 2001). La retroalimentación oportuna y formativa es reconocida como un factor diferenciador en la calidad del proceso evaluativo.

El cuarto componente es la adaptabilidad y personalización del aprendizaje, que alude a la capacidad institucional para reconocer la diversidad de ritmos, estilos cognitivos, trayectorias previas y necesidades individuales del estudiantado (Harper y Hurtado, 2007). En contextos de

educación superior masificada, la atención a la heterogeneidad estudiantil representa un desafío creciente, aunque también una oportunidad para el diseño de experiencias formativas más pertinentes e inclusivas.

Finalmente, el quinto componente comprende la integración de innovación y tecnología, dimensión que ha cobrado especial relevancia en el contexto postpandemia. Un currículo podrá responder a las demandas contemporáneas conservando la integridad académica y rigor intelectual (Barnett y Coate, 2005). El uso pedagógicamente fundamentado de herramientas digitales, plataformas de gestión del aprendizaje y recursos multimedia puede enriquecer la experiencia formativa, aunque su eficacia depende en gran medida de las competencias digitales tanto del profesorado como del alumnado, así como de la disponibilidad de infraestructura adecuada.

Infraestructura y Recursos Institucionales. El entorno físico y material en el que se desarrolla la vida universitaria no es un elemento neutro: condiciona de manera significativa las posibilidades de aprendizaje, la permanencia y el bienestar estudiantil. Temple (2008) ha demostrado que la calidad del campus universitario, sus espacios, su diseño y su funcionalidad, incide directamente en la experiencia educativa y en la percepción que los estudiantes construyen de la institución. Lejos de ser un componente accesorio, la infraestructura es parte constitutiva de la experiencia formativa.

Esta dimensión abarca, en primer lugar, las instalaciones físicas y espacios de aprendizaje, entre los que se incluyen las aulas, laboratorios, talleres, bibliotecas y salas de cómputo. La adecuación de estos espacios en términos de capacidad, iluminación, ventilación, equipamiento y mantenimiento se torna en un indicador frecuentemente citado en los estudios de satisfacción estudiantil. Pero más allá de la funcionalidad básica, la investigación reciente subraya la importancia de diseñar espacios que favorezcan tanto el estudio individual como el trabajo colaborativo y la construcción colectiva del conocimiento, en línea con los enfoques pedagógicos contemporáneos orientados al aprendizaje activo.

En segundo lugar, se incluyen los espacios de convivencia, descanso y bienestar, tales como áreas comunes, comedores, zonas deportivas y espacios culturales. Estos entornos, aunque no directamente vinculados al proceso de enseñanza-aprendizaje, contribuyen de manera decisiva a la calidad de vida dentro del campus y al sentido de pertenencia institucional. Un campus que

combina espacios de alta funcionalidad académica con entornos para la socialización y el descanso genera condiciones más propicias para la permanencia y el compromiso estudiantil.

En tercer lugar, esta categoría contempla los recursos de apoyo al aprendizaje, que incluyen acervos bibliográficos tanto físicos como digitales, acceso a bases de datos especializadas, conectividad a internet y disponibilidad de equipos tecnológicos. La brecha entre las expectativas de los estudiantes respecto a estos recursos y la oferta real de la institución es un foco de insatisfacción recurrente en las investigaciones sobre calidad educativa en México (ANUIES, 2018).

Finalmente, se consideran los recursos financieros estudiantiles, que engloban los esquemas de becas, apoyos socioeconómicos, créditos educativos y otros mecanismos de financiamiento de la trayectoria formativa. La incertidumbre económica es uno de los principales factores de abandono en la educación superior latinoamericana (Álvarez, 2015), por lo que la percepción de que la institución ofrece opciones reales de sostenimiento económico incide de forma directa en la satisfacción y en la intención de permanencia.

Ambiente Escolar y Apoyo Institucional. El ambiente escolar y el apoyo institucional constituyen, junto con la experiencia académica, los predictores más consistentes de la satisfacción y la persistencia estudiantil en la educación superior. Tinto (2012) ha demostrado, a través de décadas de investigación longitudinal, que la integración social y académica del estudiante (su sentido de pertenencia a la comunidad universitaria) es un determinante crítico de la decisión de continuar o abandonar los estudios. Esta dimensión, por tanto, no se reduce a los servicios de apoyo disponibles, sino que abarca el conjunto de condiciones que hacen del campus un entorno propicio para el desarrollo integral de la persona.

El primer componente es la diversidad e inclusión, que refiere al grado en que la institución reconoce, valora y gestiona activamente la heterogeneidad de su comunidad estudiantil en términos de origen socioeconómico, género, etnia, edad, condición de discapacidad y otras formas de diferencia. Un ambiente percibido como incluyente y respetuoso de las diferencias no solo contribuye a la satisfacción individual, sino que enriquece la experiencia colectiva y promueve el desarrollo de competencias interculturales y ciudadanas (Harper y Hurtado, 2007).

El segundo componente es el clima del campus, entendido como la calidad de las relaciones interpersonales entre estudiantes, entre estudiantes y docentes, y entre estudiantes y personal administrativo. Un clima de convivencia caracterizado por el respeto mutuo, la colaboración y la confianza genera condiciones favorables para el aprendizaje, mientras que ambientes marcados por la competencia desleal, el trato indiferente o el acoso inhiben el desarrollo académico y afectan negativamente el bienestar subjetivo (Astin, 1999).

El tercer componente comprende la salud mental y el bienestar estudiantil, cuya relevancia ha aumentado de manera significativa en las agendas institucionales durante los últimos años. Para Estrada et al. (2024) se trata de un componente esencial de la salud y bienestar para fortalecer habilidades individuales y colectivas, influyendo en la toma de decisiones, la optimización de las relaciones interpersonales y la configuración del entorno de interacción de los estudiantes. La transición a la educación superior implica para muchos estudiantes un conjunto de desafíos personales, relacionales y económicos que pueden comprometer su salud psicológica. La disponibilidad de servicios de orientación psicológica, programas de gestión del estrés y mecanismos de detección temprana de situaciones de riesgo es reconocida como un componente esencial de una institución que se preocupa genuinamente por sus estudiantes.

El cuarto componente son los servicios de apoyo académico y administrativo, que incluyen la tutoría, la asesoría de pares, los programas de nivelación, la orientación vocacional y los servicios de gestión escolar. Para Ortiz et al. (2023) los servicios eficientes, con capacidad para resolver los problemas, es decir, la comunicación del personal con los estudiantes es un factor clave para resolver inconformidades. La accesibilidad, oportunidad y calidad de estos servicios determinan en buena medida la capacidad del estudiante para superar los obstáculos que amenazan su trayectoria académica.

Finalmente, la vida extracurricular, que abarca actividades culturales, deportivas, de voluntariado y de representación estudiantil, es aquella que complementa la formación formal y contribuye al desarrollo de habilidades blandas, al fortalecimiento del sentido de pertenencia y comunidad (Shahrukh et al., 2023) y a la construcción de redes sociales que pueden resultar relevantes para la inserción profesional futura.

Imagen Institucional. La imagen institucional refiere a la percepción colectiva que los estudiantes, egresados y la sociedad en general construyen sobre el comportamiento, los valores y las realizaciones de la institución. A diferencia de otras dimensiones que operan principalmente en el plano de la experiencia directa, la imagen institucional involucra tanto la experiencia vivida como representaciones más amplias, construidas socialmente a través de la comunicación institucional, el testimonio de egresados, los rankings académicos y la presencia pública de la universidad. Según Ortiz et al. (2023) la imagen institucional otorga valor, posicionamiento, reconocimiento, y fidelidad estudiantil, así como la distinción ante otras universidades.

Baquerizo y Pizarro (2019) señalan que la reputación institucional funciona como un capital simbólico que opera en múltiples niveles: antes del ingreso, al momento de la elección de institución; durante la trayectoria, como refuerzo del sentido de pertenencia; y después del egreso, como credencial que incide en las posibilidades de inserción laboral. Marginson (2006), por su parte, subraya que, en un mercado educativo globalizado, la reputación institucional tiene implicaciones directas sobre la valoración social del título y, por ende, sobre las expectativas de retorno a la inversión educativa.

En el contexto específico de la LAP, la imagen institucional adquiere relevancia particular en relación con la percepción social de la administración pública como campo profesional. La congruencia entre la imagen de la institución formadora y las expectativas del entorno laboral al que aspiran los egresados es un factor que incide de manera significativa en la satisfacción estudiantil con la elección vocacional realizada.

Esta dimensión incluye también la percepción sobre la transparencia y la ética institucional, es decir, el grado en que los estudiantes perciben que la institución actúa con coherencia entre sus valores declarados y sus prácticas efectivas. En instituciones públicas, esta dimensión es especialmente sensible dado que los estudiantes no solo evalúan la calidad de los servicios recibidos, sino también la legitimidad de la institución como actor del sistema de educación superior.

Satisfacción Global. La satisfacción global no es simplemente la suma aritmética de las valoraciones parciales de las dimensiones anteriores, sino que expresa una evaluación subjetiva integrada y holística que el estudiante realiza sobre la totalidad de su experiencia universitaria.

Siguiendo a Oliver y De Sarbo (1989), se define la satisfacción como la favorabilidad de la evaluación subjetiva del estudiante acerca de sus experiencias y resultados directos o indirectos de su educación, y es concebida como el resultado de la discrepancia positiva o negativa entre las expectativas previas y la experiencia real.

Esta conceptualización inscribe la satisfacción global en la tradición de la teoría de la confirmación de expectativas (*expectancy-disconfirmation theory*), según la cual la satisfacción emerge cuando el desempeño percibido iguala o supera las expectativas previas, mientras que la insatisfacción se produce cuando dichas expectativas no son cubiertas por la experiencia real. En el contexto educativo, esto implica que la satisfacción no depende exclusivamente de la calidad objetiva de los servicios prestados, sino también del perfil de expectativas con el que el estudiante ingresa a la institución, perfil que está mediado por factores como el origen socioeconómico, las experiencias educativas previas y la información disponible al momento de la elección.

La satisfacción global actúa, además, como variable con poder predictivo sobre otros resultados de interés institucional, tales como la intención de permanencia, la probabilidad de recomendar la institución a terceros y el nivel de compromiso con la comunidad universitaria. Por ello, su medición no constituye un fin en sí mismo, sino un insumo estratégico para la mejora continua de la calidad educativa y para el diseño de políticas institucionales orientadas al bienestar y el éxito estudiantil.

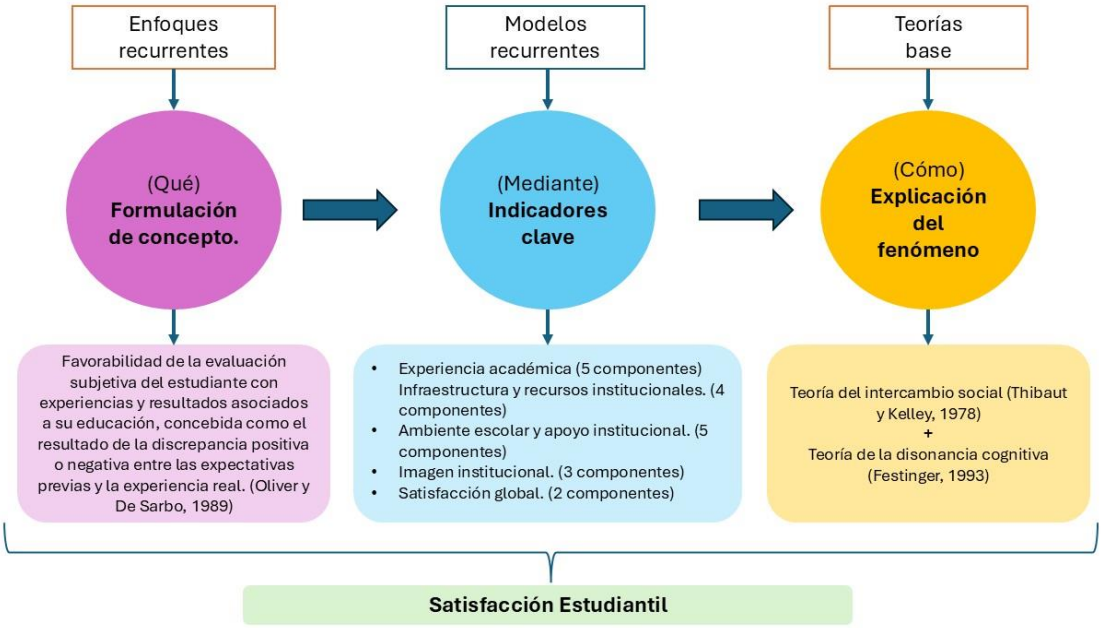
2.5. Conclusión del Apartado

La delimitación de las cinco categorías analíticas permite abordar la satisfacción estudiantil en la LAP desde una perspectiva multidimensional que supera las aproximaciones unidimensionales, centradas exclusivamente en la satisfacción con la enseñanza, y en cambio, articula las distintas esferas de la vida universitaria que inciden en la experiencia formativa integral del estudiante.

Para cerrar el capítulo, en el siguiente esquema (*véase Figura 12*) se representa la red de fundamentos teóricos y conceptuales adoptados partiendo de la información correspondiente a los apartados 2.1. al 2.4. La organización que se presentada en este capítulo permite definir aspectos fundamentales del diseño metodológico por verse en el capítulo 3, como la operacionalización de las categorías planteadas y la construcción del instrumento de recolección de datos.

Figura 12.

Mapa de fundamentos teóricos.



Fuente: Elaboración propia a partir de Oliver y De Sarbo (1989), Festinger (1993) y Thibaut y Kelley (1978)

Capítulo 3. Estrategia Metodológica

En este capítulo se establecen las bases del método de investigación rumbo a la recuperación de los resultados del estudio. Esta serie de pautas se dividen en fundamentos metodológicos que responden a los objetivos de investigación, cuya inclinación remite a lo experiencial y holístico. Durante los próximos subapartados se detallan, en primer lugar, los aspectos de la estrategia metodológica para estructurar el camino general de avance, describiendo el paradigma, tipo de investigación, método seguido, así como la explicación a profundidad del diseño metodológico para recuperar los resultados en campo: la técnica de recolección de datos empleada, dimensiones y categorías, contexto de indagación, sujetos y criterios de selección, y el diseño de un instrumento de recolección de datos validado. Después, se plantea el procedimiento de levantamiento de datos, haciendo énfasis en los aspectos éticos del mismo, y finalmente se cierra el apartado con la propuesta de un método de análisis de datos y conclusiones.

3.1. Fundamentación en el Paradigma Cualitativo: Una Perspectiva Holística y Contextualizada

Esta investigación se inscribe en el paradigma cualitativo, que comprende la realidad social desde los significados, motivaciones y contextos de sus actores, priorizando su subjetividad y lo que Bisquerra et al. (2012) denominan la dimensión latente de la experiencia humana. A diferencia del enfoque cuantitativo, que se centra en la medición y la generalización, el paradigma cualitativo se interesa por la singularidad, el significado y la interpretación.

Siguiendo a Bisquerra et al. (2012), la investigación cualitativa opera en cuatro niveles articulados: el ontológico, referido a la naturaleza de la realidad investigada, en este caso, la satisfacción experimentada por los estudiantes de artes plásticas en el transcurso de sus vidas universitarias; el epistemológico, que reconoce la influencia de la subjetividad y la interacción en la construcción del conocimiento; el metodológico, que comprende las estrategias y técnicas utilizadas para la recolección y análisis de datos; y el nivel técnico, referido a las herramientas y procedimientos específicos empleados en cada etapa del proceso de investigación.

La elección del enfoque cualitativo para el estudio de la satisfacción estudiantil se justifica por la naturaleza del fenómeno. Si bien la satisfacción ha sido estudiada predominantemente desde

enfoques cuantitativos, especialmente en el ámbito de la mercadotecnia de servicios, su carácter subjetivo implica que una escala numérica puede no ser suficiente para explicar el espectro completo de experiencias que la configuran. La información que se pierde entre los datos cuantitativos convencionales: las razones detrás de una puntuación, las experiencias específicas, los significados atribuidos, son precisamente lo que el enfoque cualitativo permite recuperar.

Los datos cuantitativos disponibles a través de las encuestas de apreciación estudiantil de UNISON proporcionan el punto de partida empírico de esta investigación. El presente estudio complementa esa visión panorámica con un análisis cualitativo profundo de las experiencias específicas de los estudiantes de la LAP.

3.2. Tipo de Investigación Descriptiva

Esta investigación, desde el ámbito cualitativo, explora y describe de forma puntual las vivencias, situaciones y experiencias predominantes de estudiantes de artes plásticas de la Universidad de Sonora, acorde con la definición de Guevara et al. (2020) sobre la investigación descriptiva. La descripción rigurosa de las categorías de estudio, previa a la interpretación, proporciona sustento a los análisis desarrollados en los capítulos de resultados y discusión, a través de una categorización objetiva y bien fundamentada mediante la comparación constante con la teoría existente.

En el plano metodológico, el cómo de la investigación se estructura a partir de las preguntas orientadoras planteadas por Valle et al. (2022), las cuales permiten delimitar con mayor claridad el fenómeno de estudio. En primer término, respecto a qué ocurre, se reconoce que la satisfacción de los estudiantes de la Licenciatura en Artes Plásticas presenta niveles moderados, situación que adquiere mayor relevancia al coexistir con un problema de baja eficiencia terminal en el programa. En cuanto a cómo acontece, se asume como hipótesis de trabajo que dicha satisfacción está mediada por los factores multidimensionales que configuran la experiencia estudiantil, entre ellos las condiciones académicas, institucionales, relacionales y materiales que inciden en la trayectoria formativa. En relación con cuándo sucede, el estudio se sitúa en el semestre 2024-2 y considera la participación de estudiantes de primero, quinto y noveno semestre, con el propósito de recuperar percepciones correspondientes a distintos momentos del recorrido universitario. Respecto a dónde se produce, la investigación se ubica en la Licenciatura en Artes Plásticas del Departamento de

Humanidades y Bellas Artes de la Universidad de Sonora, campus Hermosillo. Finalmente, en lo referente a qué características tiene, esta pregunta constituye el núcleo analítico del estudio, ya que la investigación busca precisamente describir y comprender los rasgos que adopta la satisfacción estudiantil en este contexto específico.

Para justificar el uso de la descripción de las categorías de estudio, además de la interpretación del investigador, Aguirre y Jaramillo (2015) destacan que mientras mejor fundamentada esté la información recuperada, los resultados obtenidos contarán con un mejor sustento y, se espera, una mayor validez. Por ello, es menester que la interpretación de la información obtenida del trabajo de campo sea coherente con su fuente de origen, permitiendo proceder hacia la triangulación de información con fundamentos teóricos sólidos, evitando sesgos de interpretación para lograr el máximo nivel de objetividad posible.

A través de la descripción detallada y el análisis riguroso de los datos, la investigación descriptiva puede generar conocimiento relevante y original sobre el fenómeno estudiado (Flick, 2009). En este caso, se espera que los resultados contribuyan a una mejor comprensión de la experiencia de los estudiantes de artes plásticas, lo cual podría tener implicaciones para la mejora de la calidad educativa en este campo.

3.3. Método de Estudio de Caso

La presente investigación se basa en el método de estudio de caso (Muñiz, 2005; Tight, 2010), una estrategia metodológica cualitativa que permite analizar en profundidad un fenómeno social complejo a partir de un caso particular. El caso estudiado corresponde a un grupo de estudiantes de diferentes semestres de la Licenciatura en Artes Plásticas de la Universidad de Sonora, campus Hermosillo.

La LAP presenta características que justifican su análisis como caso singular: es la única oferta académica pública en artes plásticas en el estado de Sonora para la certificación profesional legal, lo que le confiere una posición única en el panorama de la educación superior regional. Si bien los resultados no son generalizables a otras poblaciones estudiantiles, se espera que los hallazgos contribuyan a una mejor comprensión de la experiencia estudiantil en las artes plásticas y que su metodología pueda ser transferida a contextos similares.

3.3.1. Contexto de Indagación, Sujetos y Criterios de Selección

Los participantes del estudio son estudiantes activos de la Licenciatura en Artes Plásticas de UNISON durante el semestre 2024-2 seleccionados por muestreo intencional, centrado en la especificidad de tres momentos clave de la trayectoria: estudiantes de primer semestre (recién ingresados, en proceso de adaptación al programa), estudiantes de quinto semestre (etapa intermedia, con experiencia consolidada del funcionamiento del programa) y estudiantes de noveno semestre (próximos a egresar, con visión retrospectiva de toda la trayectoria).

Esta selección se fundamenta en el planteamiento de Pennington et al. (2018), para quienes una educación de calidad lo es en cada momento de su proceso, y en Dubet (2005), quien describe diferencias en la experiencia universitaria según la etapa cursada: el primer semestre como etapa de inquietud y adaptación; el quinto semestre como momento de desgaste, pero también de clarificación vocacional; y el noveno semestre como etapa experimentada y crítica. La selección de estudiantes de estos tres momentos formativos responde a una lógica analítica: recuperar la experiencia estudiantil en las etapas inicial, intermedia y final de la trayectoria universitaria. Esta decisión permite explorar si la satisfacción estudiantil varía según el momento de formación y, al mismo tiempo, valorar si el programa ofrece condiciones satisfactorias a lo largo de todo el proceso educativo.

Los criterios de inclusión fueron: ser estudiante regular inscrito en la LAP en el semestre 2024-2, pertenecer a uno de los tres semestres contemplados (1.°, 5.° o 9.°) y participar de manera voluntaria. Los criterios de exclusión fueron: no ser alumno regular de la LAP y no estar inscrito en el semestre 2024-2.

Durante el periodo de tiempo en el que se desarrolla la investigación en su etapa de trabajo de campo, la LAP cuenta con un total de 145 estudiantes inscritos. De este total, se conformó una muestra de 15 estudiantes, seleccionados de entre los alumnos elegibles de primer, quinto y noveno semestre: 25 de primer semestre, 42 de quinto y 16 de noveno. Como criterio general de inclusión, fueron considerados únicamente los estudiantes inscritos en el programa en los semestres definidos para el estudio. En el caso del noveno semestre, se consideraron como elegibles a quienes cursaron y aprobaron la asignatura Dibujo VIII, de acuerdo con el plan de estudios vigente. La participación fue voluntaria.

Considerando que una educación de calidad no puede evaluarse únicamente en un punto aislado del trayecto escolar, sino en cada una de sus fases, desde el ingreso hasta el egreso (Pennington et al., 2018), en el caso de los estudiantes de primer semestre, su inclusión se justifica porque representan el momento de ingreso a un entorno institucional desconocido, marcado por exigencias de adaptación académica, social y emocional. Desde la teoría del intercambio social, las experiencias iniciales dentro de una relación tienen un peso decisivo, ya que pueden fortalecerla o debilitarla desde sus primeros momentos (Garza, 2009). En el ámbito universitario, este proceso inicial puede vivirse, en términos de Dubet (2005), como una etapa de inquietud, incertidumbre e incluso supervivencia. Por ello, si el entorno es percibido como satisfactorio, la integración del estudiante puede verse favorecida y, con ello, su permanencia en el programa.

En cuanto a los estudiantes de quinto semestre, estos ocupan una posición intermedia en la trayectoria escolar, en la que ya han desarrollado un mayor conocimiento de la organización universitaria, de sus dinámicas académicas y de las relaciones sociales que estructuran la vida cotidiana en la institución. Se trata de una etapa en la que pueden emerger simultáneamente procesos de desgaste, saturación y cuestionamiento, pero también una mayor definición de la vocación y del proyecto profesional (Dubet, 2005). Su perspectiva resulta relevante porque permite identificar cómo se experimenta la satisfacción una vez superada la etapa inicial de adaptación.

Por su parte, los estudiantes de noveno semestre aportan una mirada más experimentada y crítica sobre el programa, dado que se encuentran en una fase avanzada de la formación y cuentan con una trayectoria acumulada dentro de la licenciatura. En esta etapa, los estudiantes suelen haber desarrollado mayores recursos para afrontar las exigencias académicas y orientar sus esfuerzos hacia el egreso y la consolidación de sus metas formativas (Dubet, 2005). Su inclusión es clave porque permite valorar la satisfacción estudiantil desde una posición de mayor conocimiento del programa y de sus condiciones reales de formación.

De manera complementaria, Juárez y Silva (2019) señalan que existen diferencias significativas en dimensiones como el aprendizaje, el estrés y las responsabilidades según el momento de la carrera que cursan los estudiantes. En consecuencia, considerar semestres iniciales, intermedios y finales no solo fortalece la consistencia del diseño, sino que permite captar con

mayor precisión las variaciones en la experiencia estudiantil y, por ende, en la construcción de la satisfacción dentro del programa educativo.

3.4. Dimensiones y Categorías del Estudio

La metodología para la obtención de resultados se fundamenta en las dimensiones propuestas en los antecedentes recuperados de los estados del arte revisados y su definición dentro del apartado teórico (Weerasinghe y Fernando, 2017; Than y Khaing, 2020; Raza y Carrillo, 2022; Mireles y García, 2022; Shahrukh et al., 2023; Torres, 2023). La macro categoría del estudio es la satisfacción estudiantil, definida como la favorabilidad de la evaluación subjetiva del estudiante acerca de las diversas experiencias y resultados asociados con su educación (Oliver y De Sarbo, 1989) y las cinco categorías de análisis adoptadas son: (1) experiencia académica, (2) infraestructura y recursos institucionales, (3) ambiente escolar y apoyo institucional, (4) imagen institucional y (5) satisfacción global. Las definiciones operacionales, indicadores y referencias teóricas de cada categoría se presentan en la Tabla 3, rumbo a la construcción de un instrumento de recolección de datos.

Tabla 3.

Sistema de categorías de estudio: satisfacción estudiantil en LAP

Macro-categoría		
Satisfacción estudiantil **Favorabilidad de la evaluación subjetiva de estudiantes acerca de las experiencias y resultados asociados con su educación (*Oliver y De Sarbo, 1989*).**		
Categoría	**Subcategoría**	**Operacionalización**
1. Experiencia académica Trayectoria transformativa que conlleva la interacción de elementos pedagógicos, sociales y personales (*Dubet y Martuccelli, 1998*).	**1.1** Estrategias de enseñanza y aprendizaje	Transmisión de información y fomento de aprendizaje profundo y significativo mediante el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas (Ramsden, 2003).
	1.2 Evaluación	Retroalimentación formativa, oportuna y constructiva que permite al estudiante comprender sus fortalezas y áreas de mejora (Black y Wiliam, 2018).

	1.3 Plan de estudios	Marco orientador de las actividades académicas que responde a demandas contemporáneas sin perder de vista la integridad académica y el rigor intelectual (Barnett y Coate, 2005).
	1.4 Innovación y tecnología	Incorporación equilibrada de innovación curricular junto a la tradición disciplinar, adaptándola a nuevos contextos sociales y profesionales (Toohey, 1999). Herramientas para enriquecer la experiencia educativa, facilitar el acceso a recursos de aprendizaje y fomentar la colaboración entre estudiantes (Laurillard, 2012; Selwyn, 2016).
	1.5 Sostenibilidad y responsabilidad social	Enlace sinérgico de las funciones básicas de la universidad para mejorar su desempeño interno, formar mejores ciudadanos y fortalecer la interrelación con sus grupos de interés (Andía et al., 2021).
	1.6 Flexibilidad y personalización	Desescolarización de los procesos didácticos mediante la ruptura con tareas, productos, actividades y estrategias decididos de antemano (Chan y Gastelum, 2016).
2. Infraestructura y recursos Instalaciones adecuadas y espacios que favorezcan tanto el estudio individual	**2.1** Instalaciones	Ubicación de salones, distribución de asientos, iluminación, acústica, cantidad de estudiantes y control de temperatura en el aula (Sirgy et al., 2007).

como el trabajo colaborativo *(Temple, 2008).*	**2.2** Recursos financieros, institucionales y personales	Determinantes del acceso a la educación y la equidad: gastos en educación, mecanismos de financiamiento y presupuesto educativo (OCDE, 2017).
3. Ambiente escolar y apoyo institucional Determinantes para la persistencia, integración académica y social, y el éxito estudiantil mediante el aumento de las probabilidades de completar la formación *(Tinto, 2012).*	**3.1** Clima del campus	Forma en que profesores y alumnos perciben sus interacciones, tanto formales como informales, y que pueden tener efectos positivos o negativos en el aprendizaje (Biggs, 2005).
	3.2 Servicios de apoyo	Desde el asesoramiento académico hasta el apoyo psicológico; deben brindar atención plena a las necesidades estudiantiles y ser accesibles (Kuh et al., 2005).
	3.3 Vida estudiantil	Actividades como orientación educativa, prácticas de vida saludable, actividades culturales y deportivas que buscan la formación integral de los estudiantes (Font et al., 2016).
	3.4 Diversidad e inclusión.	Contribución a la equidad y al enriquecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje mediante el fomento a una mayor comprensión de las diferencias culturales y sociales (Harper y Hurtado, 2007).
	3.5 Salud mental y bienestar.	Condiciones institucionales de atención a la salud mental y el bienestar emocional de los estudiantes, promoviendo un estado de bienestar psicológico para afrontar el aprendizaje, además de contribuir al progreso del entorno. (Estrada et al, 2024).

4. Imagen institucional Percepción del comportamiento y acciones de una institución; una buena reputación puede abrir oportunidades profesionales para los egresados *(Baquerizo y Pizarro, 2019; Marginson, 2006).*	**4.1** Imagen institucional.	Construida a través de múltiples interacciones y experiencias, afecta la valoración que los estudiantes hacen de su experiencia educativa (Van Riel y Fombrun, 2007).
5. Satisfacción global Favorabilidad de la evaluación subjetiva de estudiantes acerca de las experiencias y resultados asociados con su educación *(Oliver y De Sarbo, 1989).*	— Valoración global	Juicio evaluativo integral del estudiante sobre el conjunto de su experiencia educativa (Oliver y De Sarbo, 1989).

3.5. Diseño Metodológico Para el Levantamiento de Datos

3.5.1. Entrevista Semiestructurada

La recolección de datos se realiza mediante entrevistas semiestructuradas a estudiantes de la LAP acorde al objetivo de la investigación, para desentrañar la subjetividad escondida en aquello que conforma la satisfacción estudiantil, dando la libertad al estudiante de expresar su visión con comodidad, en un intercambio cercano a una conversación natural (Abero et al., 2015).

Las entrevistas semiestructuradas adaptan las preguntas a las particularidades de cada caso, profundizando en los temas más relevantes para cada participante. Se llevaron a cabo en modalidad sincrónica por videollamada a través de *Microsoft Teams*, con la opción de grabación activada para la posterior transcripción de la información. La selección de esta modalidad responde a criterios de accesibilidad y a la garantía de respuestas naturales e inmediatas por parte del entrevistado.

3.5.2 Diseño del Instrumento, Descripción y Validación

El guion de entrevista fue diseñado a partir de las categorías de análisis descritas en la sección 3.5.2. La versión definitiva comprende 32 preguntas distribuidas en las cinco categorías del estudio (*véase Anexo C*). El instrumento fue sometido a validación por juicio de expertos, siguiendo los criterios de pertinencia, claridad y suficiencia propuestos por Robles y Rojas (2015), con una

escala de evaluación del uno al cuatro, calificando su pertinencia (relación de cada pregunta con la categoría que pretende explorar), claridad (redacción comprensible y precisa) y suficiencia (conjunto de preguntas suficiente para abordar la categoría). Tres expertos evaluaron el instrumento, arrojando resultados favorables (*véase Anexo D*). Posteriormente, se aplicó una prueba piloto con dos estudiantes de la LAP (primer y quinto semestre) para evaluar la capacidad de cada pregunta de generar información relevante. El instrumento fue ajustado con base en los resultados de dicha prueba.

3.5.3. Procedimiento Para Levantamiento de Datos y Aspectos Éticos

Mediante la técnica de bola de nieve, partiendo de un contacto inicial en cada semestre contemplado, se buscaron 15 participantes, con 5 representantes de cada grupo. El procedimiento incluyó: notificación inicial al estudiante sobre las características del estudio, confirmación de participación voluntaria por mensaje, explicación detallada de la dinámica de la entrevista y de la grabación del material para su posterior transcripción, envío de la carta de consentimiento informado (véase *Anexo E*) para su firma y entrega previa a la reunión, y provisión del vínculo de videollamada vía *Teams*.

Finalmente, participaron 13 de los 15 estudiantes contemplados. Los 2 participantes ausentes, uno de primer semestre y uno de noveno semestre, no pudieron participar por motivos de disponibilidad. Esta reducción no comprometió la representación de los tres momentos de la trayectoria ni la saturación de información en las categorías de análisis: el primer semestre quedó representado por 4 participantes y el noveno semestre por 4 participantes, mientras que el quinto semestre contó con 5 participantes. Las entrevistas tuvieron una duración de entre una hora y dos horas con cuarenta y ocho minutos, lo que permitió una exploración profunda de cada categoría de análisis (véase *Tabla 4*)

Tabla 4.

Información de los informantes

Informante	Semestre	Género	Edad	Origen	Fecha	Duración
I-1A-F	Primero	Femenino	20	Foráneo	03/11/24	1 h 04 min
I-1B-F	Primero	Femenino	29	Foráneo	03/11/24	1 h 13 min
I-1C-F	Primero	Femenino	21	Local	01/11/24	1 h 46 min

I-1D-M	Primero	Masculino	24	Local	02/11/24	1 h 53 min
I-5A-M	Quinto	Masculino	28	Foráneo	02/11/24	1 h 41 min
I-5B-F	Quinto	Femenino	20	Local	31/10/24	1 h 59 min
I-5C-F	Quinto	Femenino	21	Local	04/11/24	1 h 59 min
I-5D-F	Quinto	Femenino	22	Local	30/10/24	2 h 09 min
I-5E-F	Quinto	Femenino	22	Local	05/11/24	1 h 51 min
I-9A-F	Noveno	Femenino	26	Foráneo	04/11/24	2 h 32 min
I-9B-F	Noveno	Femenino	23	Local	04/11/24	2 h 48 min
I-9C-F	Noveno	Femenino	27	Local	06/11/24	1 h 24 min
I-9D-F	Noveno	Femenino	27	Local	03/11/24	1 h 16 min

Nota. Elaboración propia.

Respondiendo a la ética kantiana que reconoce que los seres humanos son personas autónomas y no un medio para conseguir algún resultado (Sandín, 2003), la integridad de los participantes se resguarda mediante la garantía de su anonimato y el tratamiento confidencial de su información, implementando el consentimiento informado para prevenir prácticas que puedan violar los derechos de los participantes. Todos los participantes firmaron una carta de consentimiento informado antes de la realización de la entrevista (véase Anexo E). La identidad de los informantes se protege mediante un sistema de codificación alfanumérica: la letra I indica informante, el número indica el semestre (1, 5 o 9), una letra mayúscula distingue a los participantes dentro del mismo semestre y la letra final indica el género (F: femenino, M: masculino).

3.6. Procedimiento Para Análisis de Datos: Codificación Abierta y Comparación Constante

El análisis de los datos se realizó mediante codificación abierta, identificando y etiquetando los conceptos, ideas y temas recurrentes en las entrevistas (Strauss y Corbin, 1990). Este proceso permitió organizar y sistematizar la información, facilitando su interpretación y análisis en relación con las categorías de análisis predefinidas.

El análisis se llevó a cabo con el apoyo del software MAXQDA, que facilitó la gestión y organización de la información, así como la identificación de patrones y relaciones entre las categorías. Las transcripciones de las 13 entrevistas se procesaron en tres fases: codificación abierta inicial (identificación de códigos emergentes en cada entrevista), comparación constante

entre entrevistas (identificación de recurrencias, diferencias y patrones por semestre) y síntesis analítica por categoría (redacción de los resultados presentados en el Capítulo 4).

3.7. Conclusiones del Apartado

El diseño metodológico adoptado en esta investigación responde al objeto de estudio, es decir, la satisfacción estudiantil en la LAP, y a la naturaleza subjetiva de este fenómeno. La combinación del paradigma cualitativo, el enfoque fenomenológico-interpretativo, el tipo de descripción a detalle, el método de estudio de caso y la técnica de entrevistas semiestructuradas permite acceder a la complejidad de las experiencias de los estudiantes en sus tres momentos clave de su trayectoria.

El procedimiento analítico de codificación abierta y comparación constante garantiza el rigor metodológico mediante la sistematización de la información y el anclaje de las interpretaciones en los datos empíricos, siempre en diálogo con el marco teórico presentado en el Capítulo 2. Los instrumentos de validación de juicio de expertos y prueba piloto y los procedimientos éticos implementados como el consentimiento informado y anonimato de los informantes aseguran la integridad científica del estudio.

Los resultados obtenidos mediante este diseño, que se presentan en el Capítulo 4, no pretenden ser generalizables a otras poblaciones, pero sí ofrecen una comprensión profunda y contextualizada de la experiencia de satisfacción de los estudiantes de la Licenciatura en Artes Plásticas de UNISON, con implicaciones que pueden transferirse a contextos similares en el ámbito de la educación artística superior.

Capítulo 4. Resultados

El presente capítulo expone los resultados del trabajo de campo realizado con estudiantes de la Licenciatura en Artes Plásticas de la Universidad de Sonora. Se entrevistó a 13 informantes en tres momentos clave de su trayectoria académica: primer semestre (n=4), quinto semestre (n=5) y noveno semestre (n=4), con el propósito de analizar cómo se configura y transforma la satisfacción estudiantil a lo largo del programa.

Los resultados se organizan en cinco categorías analíticas, derivadas del marco teórico y del instrumento de recolección (véase Anexo C), que estructuran el capítulo, iniciando con el punto 4.1. correspondiente a la categoría de *Experiencia Académica*; el punto 4.2. con los resultados de la categoría *Infraestructura y Recursos*; el punto 4.3. presentando la información de *Ambiente Escolar y Apoyo*; el punto 4.4. abarcando *Imagen Institucional*, y cerrando con el apartado 4.5, de *Satisfacción Global*, finalizando el capítulo con la distinción de las categorías analíticas y emergentes del estudio.

Cada categoría concluye con una síntesis analítica que articula los hallazgos transversales del apartado. Los testimonios de los informantes se presentan de forma comparativa entre los tres semestres, priorizando la identificación de consensos y divergencias por sobre la descripción secuencial de cada cohorte. Las tablas que acompañan el análisis sintetizan la información por semestre para facilitar la lectura comparada.

4.1. Experiencia Académica

En este apartado, se analizan los resultados relativos a la categoría de experiencia académica, organizados en cinco apartados: plan de estudios, enseñanza y evaluación, adaptabilidad y personalización del aprendizaje, tecnología e inteligencia artificial, y una síntesis analítica que articula los hallazgos transversales.

4.1.1. Plan de Estudios

Enfoque del Plan de Estudios: Entre el Academicismo y la Contemporaneidad. El plan de estudios vigente de la LAP, estructurado en 2008 tras la reestructuración del programa, se organiza en torno a las disciplinas de escultura, pintura, grabado y dibujo, con un enfoque predominantemente academicista (Ordaz, 2020). Los informantes reconocen en este enfoque una fortaleza distintiva frente a otras universidades, pues proporciona una base sólida en técnicas

tradicionales. Sin embargo, las opiniones se dividen respecto a su vigencia: mientras que algunos valoran la formación clásica como un diferenciador, otros la perciben como limitante ante las demandas contemporáneas del campo artístico. Entre los informantes de quinto semestre, surge un consenso emergente que favorece un enfoque mixto, capaz de preservar las raíces academicistas e incorporar herramientas y corrientes contemporáneas:

> "*No sé si se deba a que quieran meter métodos más actuales o tal, pero siento que ahorita estamos viendo una mezcla de ambos, o sea, como algo actual y algo más plástico. [...] Actualmente me gusta cómo está. No sé, si con algún cambio como de herramientas más actuales*" (Informante I-5B-F).

Esta postura resulta significativa porque no plantea el abandono de la identidad del programa, sino su complementación. Como referencia, programas como el de La Esmeralda (Escuela Nacional de Pintura, Escultura y Grabado) ofrecen el título de Artista Visual con un enfoque que integra producción artística y herramientas tecnológicas (La Esmeralda, 2016). Los testimonios sugieren que los estudiantes se decantan, progresivamente, por enseñanzas más cercanas a las artes visuales que exclusivamente a la plástica.

Horario, Duración y Carga Académica. Las materias se distribuyen en nueve semestres, con un rasgo característico: talleres de lunes a miércoles en jornadas de ocho horas continuas (7:00 a 15:00 h), mientras que jueves y viernes se destinan a materias teóricas y de laboratorio. Tanto los informantes de primer semestre como los de quinto coinciden en que esta estructura genera agotamiento y limita las actividades extrauniversitarias, llegando a mostrar disposición a cursar un semestre adicional si ello permitiera reducir la carga y mejorar la flexibilidad:

> *"Que la carrera durara un poquito más, que durara, no sé, un semestre más para que no se sienta tan pesado y no nos sintamos obligados de llevar, no sé, 8 materias, y que nos termine cansando" (Informante I-1C-F).*

Los estudiantes de noveno semestre no expresaron una opinión específica sobre este tema, lo cual podría interpretarse como una adaptación consolidada al ritmo de la licenciatura.

Percepciones del Campo Profesional. Un aspecto central de la satisfacción con el plan de estudios radica en las expectativas profesionales que genera. La Tabla 5. sintetiza los resultados

esperados, las opciones profesionales percibidas según el plan de estudios, y los obstáculos identificados por cada grupo de informantes.

Tabla 5.

Percepción del campo profesional por semestre.

Sem.	Resultados esperados	Opciones según plan	Obstáculos percibidos
1°	Desconocimiento del campo. Docencia. Venta de obra propia. Diseño publicitario Cómics/historietas. Tatuaje. Galerías.	Desconocimiento del campo. Docencia. Venta de obra propia. Diseño publicitario.	Limitaciones por desconocimiento del campo.
5°	Venta de obra propia. Redes sociales. Docencia. Galerías.	Docencia. Venta de obra propia. Investigación. Fotografía. Historia del arte.	Opciones limitadas y poco accesibles. Dificultad para promoción de obra. Desvalorización del trabajo artístico. Plan desincronizado con campo laboral.
9°	Docencia. Venta de obra propia.	Docencia. Venta de obra propia. Museografía. Eventos culturales.	Perfil de egreso difuso. Desvalorización del trabajo artístico.

Los resultados muestran una trayectoria reveladora: los estudiantes de primer semestre desconocen el campo laboral, los de quinto amplían las posibilidades percibidas incorporando la tecnología y la investigación, y los de noveno regresan a las dos opciones básicas, la docencia y venta de obra, con una creciente incertidumbre sobre la claridad del perfil de egreso:

> "*No me siento preparada para abrirme esos caminos. [...] El perfil de egreso que viene en el plan de estudios no siento que sea el correcto, o no siento que tengan ese enfoque más bien*" (Informante I-9D-F).

Como consenso general, los informantes reconocen la docencia y la práctica artística como las áreas seguras de desempeño, pero señalan limitaciones cuya raíz es el desconocimiento: no saber vender o promocionar su obra, ni percibir su labor como valorada en el entorno profesional.

Fortalezas, Áreas de Mejora y Propuestas Estudiantiles. La Tabla 6. integra las percepciones de los tres grupos de informantes respecto a las fortalezas del plan de estudios, sus áreas de mejora y las propuestas concretas para complementarlo.

Tabla 6.

Percepciones estudiantiles del plan de estudios, 2024-2.

Sem.	Fortalezas	Áreas de mejora	Propuestas
1°	Especialización en disciplinas plásticas. Aprendizaje general en artes.	Desactualización del plan. Falta de contenido digital. Abordaje superficial de contenidos.	Reestructuración y actualización. Emprendimiento y freelance. Materias de animación.
5°	Enfoque academicista diferenciador. Capacitación docente. Avance progresivo de habilidades. Base técnica sólida.	Saturación de contenido. Potencial de materias desperdiciado. Materias irrelevantes.	Presentación del plan con enfoque laboral. Exclusividad de optativas sobre otras materias. Actualización del plan. Contenidos de arte contemporáneo.
9°	Enfoque academicista. Práctica constante. Base técnica sólida. Capacitación docente.	Materias irrelevantes. Objetivos poco claros.	Química, derechos de autor, restauración, mercadotecnia, filosofía, salud mental, arte digital. Profundización en temas de talleres.

La base técnica sólida y el enfoque academicista constituyen la fortaleza más valorada transversalmente. Como sintetiza un informante: *"las principales cosas que me gustan de la carrera es que te enseñan lo técnico, entonces yo pienso que es un punto fuerte de la escuela"* (Informante I-5A-M). No obstante, los tres grupos coinciden en la necesidad de actualizar el plan de estudios. La desactualización no se percibe como un defecto de las técnicas enseñadas, sino

como la ausencia de contenidos complementarios, tales como mercadotecnia, derechos de autor, herramientas digitales, que faciliten la inserción laboral:

> *"¿Quién te dice cómo hacer un contrato? o ¿quién te dice cómo es que le tienes que dar a la persona cierto poder sobre tu obra? [...] Siento que hay como que un vacío ahí que no nos dicen como artistas"* (Informante I-9C-F).

Destaca que las propuestas estudiantiles no exigen una transformación radical del programa, sino la reorganización de contenidos por relevancia y la inclusión de materias de profesionalización. Si el contenido existente se filtrara y reordenara, algunas de estas propuestas, especialmente en mercadotecnia y derechos de autor, podrían ser viables dentro de los nueve semestres actuales.

4.1.2. Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación

Métodos de Enseñanza. Los métodos de enseñanza implementados en la LAP se diferencian según la naturaleza de las materias. La Tabla 7 sintetiza las estrategias identificadas sin distinción de semestre, dado que su aplicación depende más del docente y el tipo de materia que de la cohorte.

Tabla 7.

Métodos de enseñanza identificados por materia

Materias teóricas	Materias prácticas
Involucramiento de estudiantes en clase.	Retroalimentación constante.
Cátedra.	Enseñanza basada en la evolución.
Recursos gráficos (esquemas).	Práctica rigurosa.
Recursos audiovisuales.	Explicación teórico-verbal.
	Demostraciones en vivo.
	Ensayo y error.

En materias teóricas, los docentes promueven la participación mediante comentarios y exposiciones en equipo, complementados con recursos audiovisuales. No obstante, la recurrencia de la cátedra genera la sugerencia de dinamizar las clases con ensayos, lecturas adicionales y mayor reflexión colectiva. Mientras que, en materias prácticas, predomina la enseñanza basada en la evolución: el docente adapta el contenido a las necesidades individuales, enfocándose en el cumplimiento de objetivos antes que en acabados perfectos. Las demostraciones en vivo son particularmente valoradas:

"*Se nos facilita más también el aprendizaje por observación del profesor que nos hace las demostraciones, también es muchísimo mejor*" (Informante I-9B-F).

Actitud Docente: Aciertos y Áreas de Mejora. Los informantes distinguen entre la competencia disciplinar del docente y su capacidad para hacer llegar el conocimiento. La actitud tranquila y metódica de algunos profesores inspira confianza, mientras que la libertad creativa otorgada tras la instrucción fomenta el crecimiento individual:

"*En general, siento que los maestros no tratan de guiarte para hacer que los trabajos te salgan conforme a ellos lo hacen. Básicamente sí te tienen que enseñar la técnica, pero al final de cuentas de todos modos te dejan ser libre*" (Informante I-9C-F).

Sin embargo, los estudiantes señalan áreas de mejora: permisividad excesiva, humor inapropiado en el aula, comunicación deficiente y, en algunos casos, falta de vocación docente. Para los informantes es crucial distinguir entre un docente que enseña porque es su trabajo y uno al que le apasiona hacerlo:

"*Me llama mucho la atención que los profes nos tienen como mucho miedo, como que nos tratan con "pincitas", como ya ves que está esto de que los adultos muy adultos [...] nos juzgan a nosotros, a los de 20, porque somos como de "cristal*"" (Informante I-5D-F).

Experiencias de Aprendizaje. La Tabla 8. integra las experiencias de aprendizaje positivas y negativas, junto con las propuestas de mejora, por semestre.

Tabla 8.

Experiencias de aprendizaje por semestre.

Sem.	Positivas	Negativas	Propuestas
1°	Acompañamiento docente. Retroalimentación clara. Accesibilidad docente. Aplicación práctica inmediata.	Métodos estrictos e inflexibles.	Retroalimentación para potenciar ideas. Reflexión profunda de temas.

5°	Retroalimentación clara. Expectativas claras hacia estudiantes.	Temas limitados. Clases poco estimulantes. Poca vocación docente. Instrucciones poco claras. Ritmo de aprendizaje desigual.	Objetivos personalizados. Recursos audiovisuales. Fomento a la participación. Libertad creativa guiada.
9°	Conocimientos técnicos y teóricos Actividades al aire libre. Rigurosidad técnica. Experimentación creativa. Exploración de estilos personales.	Temas limitados. Potencial de temas desperdiciado. Sin ejemplos en vivo. Métodos inflexibles. Objetivos poco claros. Sentimientos de insuficiencia y ansiedad.	Libertad creativa guiada. Enfoque mixto. Recursos audiovisuales. Reflexión profunda.

Transversalmente, los estudiantes valoran el acompañamiento docente y la retroalimentación clara como los elementos más satisfactorios de su aprendizaje. Las experiencias negativas se concentran en la rigidez de algunos métodos, la falta de demostraciones visuales y, en semestres avanzados, sentimientos de insuficiencia derivados de la acumulación de carencias pedagógicas:

> "*Yo también he estado en esa posición del que hay veces que ni siquiera entiendes qué es lo que no entiendes, pues. Entonces, ni cómo acercarte a preguntar, o la inseguridad del "ay, todos los demás de la clase sí entendieron y yo no"" (Informante I-9A-F).*

Un hallazgo notable es la evolución percibida en los aprendizajes. Los informantes identifican un claro antes y después: desde la adquisición de disciplina y constancia en primer semestre, pasando por la eficiencia técnica en quinto, hasta el desarrollo de metodologías de trabajo propias y procesos creativos personales en noveno:

> *"Yo creo que el cambio es que hubo del "no existir" una metodología de trabajo personal al ahora sí tenerla bastante presente, de que casi casi que pensar en una obra para mí ya es un automático" (Informante I-9A-F).*

Evaluación. Los métodos de evaluación en la LAP varían según el tipo de materia. En materias teóricas predominan las exposiciones y exámenes con criterios estructurados. En materias

prácticas, la evaluación es más diversa: algunos docentes priorizan el progreso individual, otros la actitud y compromiso, otros la cantidad y calidad técnica de entregas, y otros el cumplimiento de objetivos específicos. Un recurso evaluativo transversal es la bitácora de registro, valorada tanto por docentes como por estudiantes:

> "*Incluso ahorita en el semestre en el que estoy, noveno semestre, tiene creo que el mismo valor de porcentaje de calificación que la obra. O creo que incluso más la bitácora, pues*" (Informante I-9A-F).

La Tabla 9 sintetiza los aspectos positivos y negativos de las evaluaciones, así como las propuestas de mejora.

Tabla 9.

Aspectos de la evaluación por semestre.

Sem.	Positivos	Negativos	Propuestas
1°	Claridad de criterios. Reconocimiento al esfuerzo. Motivación para mejorar.	Criterios ambiguos en ciertas materias.	Mayor claridad de expectativas y criterios.
5°	Retroalimentación pertinente. Consejos para la mejora. Reconocimiento al esfuerzo. Consideración del proceso individual.	Falta de tacto en retroalimentaciones. Sin seguimiento de objetivos. Limitaciones creativas. Poca o nula retroalimentación.	Retroalimentación durante el proceso, no solo al final.
9°	Claridad de criterios. Retroalimentación pertinente. Consideración del proceso. Atención a dudas.	Saturación de contenido evaluable. Limitaciones creativas. Poca retroalimentación. Sin seguimiento de objetivos.	Variedad de contenido evaluable en teóricas.

La retroalimentación emerge como el factor determinante de la satisfacción evaluativa. Cuando es oportuna, clara y constructiva, los estudiantes la valoran como motor de aprendizaje.

La insatisfacción aparece cuando la retroalimentación se posterga hasta el final del curso o cuando los criterios de evaluación limitan la libertad creativa, especialmente en semestres avanzados:

> "*El golpe más fuerte que yo he tenido en este caso es que a mí me gustaría desarrollar un tema en producción que es un poquito diferente a lo que normalmente se lleva a cabo [...]. Otros me dicen que eso no es lo que evalúa la materia, que me enfoque exactamente en los temas que profundicen los sentimientos y cosas más académicas*" (Informante I-9B-F).

Las propuestas estudiantiles apuntan a la optimización de lo ya existente: comunicar criterios desde el inicio del curso, ofrecer retroalimentación durante el proceso, no solo al final, y permitir mayor flexibilidad creativa en semestres avanzados.

4.1.3. Adaptabilidad y Personalización del Aprendizaje

Los tres grupos de informantes coinciden en que la mayoría de los docentes de la LAP demuestran disposición para adaptar su enseñanza a las necesidades individuales. En materias prácticas, los profesores recorren las áreas de trabajo ofreciendo comentarios personalizados y ajustan tiempos de entrega cuando es necesario. Esta flexibilidad es particularmente valorada en un programa donde el proceso creativo es inherentemente individual:

> "*Sentía que él, sí, es exigente, pero también era muy empático. Y yo sentí en todo momento que intentaba que cada uno de nosotros fuera avanzando poco a poco a como nosotros somos*" (Informante I-9B-F).

Un episodio particular afectó a la cohorte que cursaba el quinto semestre: el exceso en la matrícula obligó a dividir grupos y rotar estudiantes entre profesores, reduciendo el tiempo de enseñanza y la libertad de elección de grupo. Pese a ello, los informantes reconocen que tanto docentes como alumnos redoblaron esfuerzos para sortear la situación.

Adaptación a Condiciones Físicas y Neurodivergencias. Un hallazgo destacable es cómo el carácter práctico de los talleres favorece la concentración de estudiantes con ciertas neurodivergencias, al reducir las presiones auditivas y visuales sedentarias del entorno académico convencional:

> "*Yo tengo TDAH, entonces siento que hasta el momento ha sido como que bueno. Porque el hecho de que prácticamente las clases, que son las principales, que sean puramente manual, ayuda mucho a las personas que somos [...] neurodivergentes*

> *[...] porque no nos están presionando de una manera auditiva, visual, sino que estamos haciendo las cosas, y es una manera que activa el foco de concentración*" (Informante I-1A-F).

No obstante, algunos docentes no han logrado adaptarse a estas necesidades, lo cual puede generar dificultades significativas en la experiencia de aprendizaje. Los informantes proponen medidas concretas: mayor uso de recursos visuales en explicaciones, presencia de un intérprete de lengua de señas, y la consideración de necesidades especiales desde la planificación inicial de los cursos:

> *"Con los que he visto que los alumnos más se conflictúan [...] es, pues, con los que justo no son accesibles, a ver las maneras de sacarle provecho a lo que sí puede dar el alumno neurodivergente o con padecimientos psicológicos o de personalidad"* (Informante I-9A-F).

Si bien se realizan esfuerzos de adaptación, aún existen oportunidades para proporcionar un entorno más inclusivo y accesible para todos los estudiantes.

4.1.4. Tecnología e Inteligencia Artificial en la Formación Artística

Herramientas Digitales en la LAP. Las opiniones sobre la integración tecnológica se distribuyen en un espectro que va del rechazo a la adopción entusiasta. Los informantes de primer semestre perciben la demanda del mercado artístico hacia lo digital y consideran que el programa se beneficiaría de mayor contenido en esa línea. En quinto semestre, las posiciones se polarizan: algunos consideran incompatible la tecnología con el carácter tradicional de los talleres, mientras otros reconocen su potencial para la difusión y comercialización del arte:

> "*Como ahora todo se mueve por Internet, siento que, para nosotros como artistas [...] cualquier cosa podría ser contenido por Internet. Y llegar a más gente con eso. A lo mejor tener más clientes*" (Informante I-5A-M).

En noveno semestre, los informantes identifican un vacío formativo: aunque algunos docentes utilizan herramientas tecnológicas en su creación personal, no las enseñan en clase. Pese a contar con tres materias de acercamiento digital (Informática para las Artes Visuales I y II, Diseño Publicitario), los estudiantes coinciden en que resultan insuficientes para las demandas actuales.

Posiciones Frente a la Inteligencia Artificial Generativa. Las impresiones sobre la IA aplicada a la generación de imágenes se organizan en cuatro posiciones: desconocimiento del tema, desconocimiento con interés por aprender, conocimiento con aceptación, y conocimiento con rechazo. Quienes ven la IA como herramienta útil la conciben como un recurso para aterrizar ideas, generar referencias o mejorar aspectos técnicos:

> "*Yo sé de artistas que utilizan la inteligencia artificial para hacer sus trabajos. De que se puede utilizar como una herramienta, se puede utilizar. [...] Si es una herramienta útil. Necesitas saber utilizarla*" (Informante I-1B-F).

Quienes la rechazan expresan preocupaciones sobre el control del artista, la originalidad de la producción, y los derechos de autor de las obras que alimentan los modelos generativos:

> "*No me gusta la IA, porque tengo entendido que no cuenta como plagio, pero sí cuenta como plagio el juntar muchas obras diferentes y hacer una y decir que es obra de la IA. [...] Han pensado en ya no subir sus obras a Internet, porque las puede agarrar la IA*" (Informante I-5D-F).

Incluso entre quienes rechazan la IA, se reconoce su potencial como apoyo limitado, por ejemplo, para trasladar bocetos a versiones finales. En todos los casos, los informantes confirmaron que el tema no es abordado en la LAP, lo cual refuerza la necesidad recurrente de actualización curricular.

4.1.5. Síntesis Analítica de la Experiencia Académica

Los hallazgos de esta categoría pueden articularse en torno a cuatro ejes transversales que atraviesan los testimonios de los tres semestres estudiados.

Solidez Técnica Reconocida. El enfoque academicista del plan de estudios es la fortaleza más consistente. Los informantes valoran la formación técnica rigurosa como un diferenciador de la LAP frente a otras instituciones, y reconocen una evolución clara en sus habilidades a lo largo de los semestres.

Desfase Temporal del Programa. La desactualización del plan de estudios emerge como el área de mejora más reiterada. No se trata de un rechazo al academicismo, sino de la ausencia de contenidos complementarios como herramientas digitales, mercadotecnia, derechos de autor, arte contemporáneo, que faciliten la inserción profesional de los egresados. Las tres materias existentes

de acercamiento digital son percibidas como insuficientes, y la IA generativa no se aborda en el programa.

Centralidad del Docente Como Mediador de Satisfacción. La calidad de la experiencia escolar depende, en gran medida, del docente. Cuando los profesores acompañan, retroalimentan oportunamente y otorgan libertad creativa guiada, la satisfacción es alta. Cuando la comunicación es deficiente, la retroalimentación se posterga o los métodos son rígidos, emergen sentimientos de insuficiencia, ansiedad y desorientación. Esta polaridad se manifiesta también en la evaluación: los mismos criterios pueden ser percibidos como motivadores o limitantes dependiendo de cómo se comunican.

Incertidumbre Profesional Creciente. La percepción del campo laboral se estrecha conforme avanzan los semestres: de un desconocimiento inicial en primer semestre, a una ampliación de posibilidades en quinto, hasta un retorno a las opciones básicas con un perfil de egreso percibido como difuso en noveno. La falta de orientación vocacional clara y de formación en profesionalización sobre cómo vender, promocionar o proteger legalmente su obra constituye una fuente significativa de insatisfacción que se intensifica al aproximarse el egreso.

Estos cuatro ejes no operan de manera aislada: la desactualización del plan incide en la incertidumbre profesional, la actitud docente regula la percepción de las fortalezas técnicas, y la ausencia de contenidos tecnológicos refuerza la sensación de desfase con el entorno laboral. La experiencia escolar en la LAP, en síntesis, es valorada positivamente en sus fundamentos, pero tensionada por una brecha entre la formación ofrecida y las demandas percibidas del campo artístico contemporáneo.

4.2. Infraestructura y Recursos

Esta sección analiza los resultados relativos a la infraestructura física y los recursos financieros que condicionan la experiencia estudiantil en la LAP. Se organiza en tres apartados: equipo e instalaciones, recursos financieros, y una síntesis analítica. Antes de ello, se describen dos situaciones contextuales que atravesaron el trabajo de campo y que resultan indispensables para interpretar los testimonios.

4.2.1. Situaciones Contextuales

Obras de Construcción. Durante el periodo de trabajo de campo, el edificio 3T correspondiente al programa se encontraba en obras de ampliación. La decisión de iniciar las construcciones durante el semestre activo y no en periodo vacacional afectó la disponibilidad de espacios, obligando a impartir materias teóricas en línea debido al ruido y la ocupación de aulas. Los informantes, particularmente los de primer ingreso, experimentaron incomodidad significativa, aunque comprendían que las obras representaban un beneficio futuro:

> "*Decidieron empezar a construir a lo largo de este semestre, que no construyeron durante las vacaciones [...] nos quitaron el espacio pues de los salones de arriba y no podemos tener clases [...] porque hay mucho ruido y básicamente hemos estado teniendo esas clases en línea*" (Informante I-1B-F).

Exceso de Matriculados. Tras la pandemia por COVID-19, la UNISON amplió los cupos de la LAP para regularizar el rezago de aspirantes que habían postergado su ingreso en espera de clases presenciales. La cohorte directamente afectada que cursaba quinto semestre durante este estudio experimentó la saturación de la infraestructura existente: aulas reducidas para la cantidad de estudiantes, carencias de equipo y problemas de funcionamiento. Los testimonios indican que el problema fue específico de esa generación y no se ha replicado en cohortes posteriores:

> "*Yo pienso que el problema que tuvimos nosotros es que entraron muchos, pero ya en las generaciones de abajo no entra tanta gente. Ni idea de por qué ahora no han aceptado tantos*" (Informante I-5A-M).

4.2.2. Equipo e Instalaciones

Este apartado funde las percepciones sobre el equipo de trabajo (caballetes, tórculos, bancos, restiradores, indumentaria de seguridad) y las instalaciones físicas (talleres, aulas, áreas de descanso), dado que ambos componentes configuran las condiciones materiales del aprendizaje y comparten un diagnóstico común: funcionalidad básica con deterioro considerable.

Percepciones del Equipo. Las percepciones estudiantiles sobre el equipo disponible en la LAP se matizan en dos observaciones principales, pues se describe como este cumple funciones primarias, pero la opinión predominante en los tres semestres indica desgaste severo. Los informantes de primer semestre notan carencias en equipos básicos; los de quinto añaden el uso

inadecuado que provoca descomposturas prematuras, llevando a docentes y alumnos a reponer fallas con recursos propios; y los de noveno enfrentan dificultades de acceso al equipo especializado en sus últimos semestres:

> "*El equipamiento sí está muy feo. Cuando yo entré a la carrera hace 2 años en el salón de grabado solo funcionaba un tórculo [...] Los profesores ya habían estado demandando que solo funcionaba un tórculo. [...] Hasta este año fue que lo arreglaron y ya tenía 6 años un tórculo sin funcionar. El equipamiento está muy pobre*" (Informante I-5B-F).

Pese a las demandas reiteradas de estudiantes y docentes, la respuesta institucional es descrita como tardía o inexistente.

Percepciones de las Instalaciones. La Tabla 10. sintetiza las percepciones sobre los espacios físicos de la LAP.

Tabla 10.

Percepción de instalaciones por semestre.

Sem.	Aspectos positivos	Aspectos de mejora
1°	Sin información.	Zonas de bioseguridad de difícil acceso. Falta de mantenimiento. Aulas inadecuadas. Ubicación aislada. Espacio reducido. Zonas de descanso insuficientes.
5°	Acceso gratuito a casilleros Talleres adecuados.	Deterioro general. Servicios básicos intermitentes. Mala ventilación en talleres. Ubicación aislada. Espacio reducido. Fauna intrusiva. Zonas de fumadores no designadas. Sin almacenamiento de material.
9°	Espacios utilizables. Se cumple la función del aprendizaje.	Espacio reducido. Diseño arquitectónico deficiente.

Condiciones aceptables.	Zonas de descanso insuficientes. Aulas inadecuadas. Sin almacenamiento de material.

Las instalaciones comparten el diagnóstico del equipo: cumplen funciones básicas, pero distan de ser óptimas. El espacio reducido es la constante transversal, tanto en talleres como en áreas de descanso. La mala ventilación en talleres donde se manejan solventes químicos genera consecuencias concretas:

> "*En las clases de grabado, a mí me tocó que el extractor del salón no servía. Y pues usábamos thiner, gasolina y debíamos tener la puerta abierta. Hubo una vez que se metieron los pájaros y pues hicieron sus necesidades en el salón, y hubo unas impresiones que se ensuciaron*" (Informante I-5E-F).

Un aspecto recurrente en los testimonios es la percepción de aislamiento. La ubicación del edificio 3T y su diseño cerrado generan una desconexión con el resto del campus universitario que los informantes viven con ambivalencia: ofrece resguardo, pero limita la convivencia con otras disciplinas:

> "*Estamos aislados completamente. [...] No solo de artes plásticas, también de arquitectura, de escénicas, de música. Sí se siente que está en su propia burbuja un poco [...] a veces se nos olvida un poquito*" (Informante I-5C-F).

Otro problema reportado es la pérdida de trabajos y material por falta de espacio de almacenamiento, situación que en casos extremos ha llevado a estudiantes de noveno semestre a posponer materias.

Propuestas de Mejora a Equipo e Instalaciones. Analizando y contrastando las propuestas estudiantiles para la mejora de los espacios físicos de la LAP, estas convergen en tres demandas transversales: ampliación y mantenimiento del espacio, renovación de equipo deteriorado, y mejora de áreas de descanso y servicios básicos. Destaca que estas últimas, que van desde papel de baño, bebederos funcionales, hasta aire acondicionado, no constituyen aspiraciones de lujo sino condiciones elementales de estudio que los informantes deben solicitar como un ideal. Parte de las propuestas de mantenimiento, por otra parte, involucran aspectos directamente relacionados con la seguridad:

"*No sé qué tanto ayude, pero en grabado, tener, por si alguien le cae algo que sea peligroso, que sea necesario enjuagar inmediatamente ahí mismo tienen un cuartito donde puedes enjuagarte [...] Lo malo es que [...] la última vez que fui, estaba el paso, estaba algo obstruido*" (Informante I-1C-F).

Cada semestre aporta, además, propuestas específicas: primer semestre enfatiza la integración con otras áreas del campus; quinto semestre propone el aumento presupuestal institucional y más proyectos de creación artística; noveno semestre plantea un espacio para la exposición de producción estudiantil. El hilo que conecta estas propuestas es el deseo de visibilidad y reconocimiento institucional al programa.

4.2.3. Recursos Financieros

Dada la naturaleza del programa, orientado a la adquisición constante de insumos materiales, la dimensión económica resulta un componente central de la experiencia estudiantil. La Tabla 11. sintetiza los principales desafíos económicos y las estrategias de gestión desarrolladas por los informantes.

Tabla 11.

Desafíos económicos y estrategias de gestión por semestre.

Sem.	Desafíos económicos	Estrategias de gestión
1°	Compra recurrente de material. Compra de herramientas. Escasez de puntos de venta. Administración general de gastos. Costos de inscripción de primer ingreso.	Material heredado de semestres avanzados. Máximo aprovechamiento del material. Frugalidad en otros gastos. Consulta previa de materiales. Apoyo y tolerancia docente. Material compartido entre alumnos.
5°	Disminución significativa de compras desde 4° semestre. Compra recurrente para talleres específicos. Gastos de estudiantes foráneos.	Compra en lugares no especializados. Compraventa interna de material. Evaluación de calidad según finalidad. Informes grupales de promociones. Apoyo y tolerancia docente. Material compartido. Máximo aprovechamiento.
9°	Compra recurrente de material.	Evaluación de calidad según finalidad.

Materiales de mejor calidad requeridos.	Apoyo y tolerancia docente.
Gastos imprevistos de clase.	Elaboración propia de herramientas.
Disminución de apoyo familiar.	Consulta previa de materiales.
	Venta de obra para costear insumos.
	Material compartido.
	Compra en línea.
	Frugalidad en otros gastos.

Se observa una trayectoria de maduración en la gestión de recursos. En primer semestre, el reto principal es la acumulación inicial de insumos, agravada por la desorientación de quien inicia la educación superior y los costos de inscripción sin descuento por promedio. Para quinto semestre, la presión se focaliza en los talleres de especialización, particularmente escultura y grabado, y se desarrollan estrategias colectivas de información sobre precios y calidad. En noveno, los estudiantes ya elaboran herramientas propias y generan ingresos mediante la venta de obra, pero enfrentan la necesidad de materiales de mayor calidad para su producción final y, en algunos casos, la disminución del apoyo familiar.

Sin embargo, estas estrategias de gestión tienen un costo implícito: la frugalidad puede limitar la experimentación creativa, componente esencial de la formación artística:

> "*El ahorro del dinero para poder comprar todos los materiales a tiempo, de que sacrificando cosas como comprar algo en la escuela de que, comida o algún gustito [...] y también sería tratar de usar menos cantidad del material, tratar de que no, experimentar tanto, porque el material se acaba [...] eso quita un poco espacio a la experimentación, que es algo muy necesario*" (Informante I-1C-F).

Poder Adquisitivo Estudiantil. Los informantes de todos los semestres financian sus estudios mediante una combinación de apoyo familiar, becas, empleos no relacionados con las artes y, progresivamente, autoempleo basado en sus habilidades creativas: venta de comida, manualidades, elementos gráficos, y obra artística por comisión:

> "*Varios compañeros venden cosas para mantenerse, para comprarse los materiales [...] hay un grupo específicamente ahí en la carrera que es de ventas de artes, y pues tengo varias compañeras que hacen ventas de tortas, burritos, venden*

cosas que ellas hacen como pulseras, dijes [...] o inclusive ya ves que son artistas pues hacen ventas de pines, calcomanías" (Informante I-1B-F).

Este equilibrio permite cursar las materias, pero con una carga física y mental adicional para quienes combinan estudios con trabajo, lo que puede afectar su desempeño académico.

4.3.4. Síntesis Analítica: Infraestructura y Recursos

Los hallazgos de esta categoría pueden articularse en torno a tres puntos identificados:

Funcionalidad Mínima Con Deterioro Acumulado. Tanto el equipo como las instalaciones de la LAP cumplen sus funciones básicas, pero operan en un umbral de suficiencia que los informantes describen consistentemente como inadecuado. El desgaste del equipo, la falta de mantenimiento, el espacio reducido y la intermitencia de servicios básicos configuran un entorno donde las condiciones dignas de estudio se convierten en una aspiración, no en un punto de partida. La respuesta institucional a las demandas reiteradas de estudiantes y docentes es percibida como tardía o inexistente.

Autorregulación Económica Como Competencia Formativa No Reconocida. Los estudiantes desarrollan, a lo largo de los semestres, un repertorio sofisticado de estrategias de gestión de recursos: heredar material, compartir insumos, evaluar calidad según finalidad, comprar en lugares no especializados, y eventualmente generar ingresos con sus habilidades. Este aprendizaje colectivo, transmitido entre cohortes, constituye una competencia valiosa que el programa no reconoce formalmente ni potencia de manera estructurada. Su costo, además, no es trivial: la frugalidad limita la experimentación creativa, y la necesidad de trabajar añade carga a la ya exigente jornada académica.

Aislamiento e Invisibilidad Institucional. La ubicación y el diseño del edificio 3T generan una percepción de aislamiento respecto al campus universitario que trasciende lo geográfico: los informantes la interpretan como un reflejo del escaso reconocimiento institucional al programa. Las propuestas estudiantiles, orientadas a la integración con otras áreas, espacio de exposición, aumento presupuestal, convergen en un deseo de visibilidad que no se limita a lo físico, sino que apunta a la valoración simbólica de la LAP dentro de la UNISON.

Estos tres ejes se retroalimentan, ya que el deterioro material refuerza la percepción de abandono institucional, el aislamiento físico dificulta la visibilidad del programa, y la autorregulación económica, aunque admirable, suple silenciosamente carencias que deberían ser atendidas estructuralmente. La infraestructura y los recursos, en suma, no solo condicionan las posibilidades de aprendizaje, sino que comunican a los estudiantes un mensaje implícito sobre el lugar que ocupa su disciplina en la jerarquía institucional.

4.3. Ambiente Escolar y Apoyo

Esta sección analiza los resultados relativos al ambiente escolar y los mecanismos de apoyo que configuran la experiencia estudiantil en la LAP. Se organiza en cuatro apartados: diversidad, inclusión y clima del campus; salud mental y gestión del estrés; servicios de apoyo y vida extracurricular; y una síntesis analítica.

4.3.1. Diversidad, Inclusión y Clima del Campus

Los apartados de diversidad e inclusión y clima del campus se presentan de forma integrada, dado que ambos se refieren a la calidad de las relaciones interpersonales y al sentido de pertenencia dentro del programa.

Entorno Percibido como Inclusivo. Los informantes de los tres semestres coinciden en describir la LAP como un espacio altamente inclusivo. La carrera alberga una representación notable de estudiantes de la comunidad LGBTQ+, personas neurodivergentes y estudiantes con discapacidades físicas y sensoriales. Los docentes, en su mayoría, se muestran atentos a las necesidades diversas: explican con paciencia a estudiantes neurodivergentes, respetan las identidades de género, y buscan formas de adaptarse a discapacidades específicas:

> "*A la chica que es sorda, su mamá la acompaña a clases en donde le van a explicar algo y ella traduce a lengua de señas, y hay maestros que han aprendido lengua de señas por ellas. En pintura mi maestro no sabe hablar en señas y le escribe en un papel y luego se lo da y ella lo lee*" (Informante I-5D-F).

Los estudiantes de primer semestre destacan no haber presenciado discriminación dentro de las instalaciones. En quinto y noveno, la percepción se mantiene positiva, aunque se registran matices: un caso aislado pero grave de transfobia por parte de un docente suplente, que se aclara

ya no labora en el programa, y, en sentido inverso, episodios de actitudes hostiles hacia estudiantes heterosexuales:

> "*Ha habido ocasiones [...] que hay personas que llegan a ser como heterofóbicas. Hay personas específicas con las cuales he sentido un poco de rechazo, hacia los que son heteros. A lo mejor porque hay un resentimiento hacia ellos*" (Informante I-9B-F).

Estos casos, descritos como aislados, no alteran la percepción general de un entorno respetuoso, pero revelan que la inclusión es un proceso dinámico que requiere atención continua.

Relaciones Entre Pares: Comunidad en un Espacio Reducido. Un hallazgo transversal es el papel que juegan las condiciones físicas del programa, a manera de un espacio reducido y matrícula pequeña, en la configuración de las relaciones interpersonales. Lo que en el apartado de infraestructura se describe como una limitación, aquí opera también como un catalizador de comunidad:

> "*Somos poquitos, realmente la carrera de artes plásticas son muy poquitos alumnos a comparación de otras carreras [...] nuestras instalaciones están chiquitas, es un solo edificio. Pues eso nos ha ayudado a unirnos, porque somos muy, muy poquitos*" (Informante I-9B-F).

Los informantes de los tres semestres describen relaciones de solidaridad, apoyo mutuo y sentido de pertenencia. La sociedad de alumnos es valorada por su labor y fomento a la convivencia mediante eventos. Los conflictos se abordan, en general, de manera directa y calmada.

Sin embargo, la misma proximidad que genera comunidad puede amplificar las tensiones. Los informantes señalan que, en un espacio reducido, una mala actitud individual se propaga rápidamente; los rumores circulan con facilidad; y las diferencias generacionales producen segmentación entre cohortes. La carga horaria excesiva, particularmente en primer semestre, limita el tiempo disponible para la convivencia:

> "*El asunto del tiempo, no nos da tanta oportunidad de estar conviviendo mucho [...] nuestro horario no da tanto la oportunidad de convivir mucho, entre los 2 grupos, y también entre el mismo grupo, los trabajos llevan bastante tiempo*" (Informante I-1C-F).

Un informante de quinto semestre añade una lectura generacional: la pandemia habría mermado las habilidades comunicativas de su cohorte, generando conformismo ante conflictos y pasividad para expresar inconformidades a los docentes.

Relación Con los Docentes y Resolución de Conflictos. La relación con los docentes se describe como cordial e informal: los estudiantes bromean con algunos profesores, comparten información personal y recurren a ellos con confianza. Varios informantes mencionan que los docentes les han ofrecido oportunidades de trabajo o participación en proyectos universitarios:

> "*A veces hay maestros que congenian con nosotros y nos jalan para hacer cosas, no tanto de la materia, sino de la escuela o se interesan por nosotros en el sentido de que quieren trabajar con nosotros, o nos referencian como para trabajos universitarios*" (Informante I-5D-F).

No obstante, se registra un caso de acoso docente reportado por un informante de noveno semestre, que fue canalizado a través de autoridades del programa. Los estudiantes conocen los procedimientos de resolución de conflictos, hablando directamente con la persona, acudir al coordinador, presentar cartas formales; perciben al coordinador como accesible. Sin embargo, reconocen que la eficacia de estos protocolos varía según la situación:

> "*La primera instancia es hablarlo con la persona del conflicto, la segunda instancia es hablarlo con el coordinador de la carrera [...] La siguiente instancia, meter una carta dirigida a tal persona [...] pero creo que ya fuera de eso no hacen más, y no creo que puedan hacer más*" (Informante I-9A-F).

4.3.2. Salud Mental y Gestión del Estrés Académico

El estrés académico constituye un desafío común que se manifiesta de formas distintas según el momento de la trayectoria. En primer semestre, se origina en la adaptación al horario y la carga, agravado por la comparación con compañeros y la presión por estar a la altura de las expectativas:

> "*Me he llegado a sentir estresado. A veces pensaba que me encontraba por debajo de las expectativas o que me estaba atrasando en los trabajos [...] la presión de cambiar mi modo de vida porque pasé mucho tiempo sin estar estudiando*" (Informante I-1D-M).

En quinto y noveno semestre, el estrés se concentra en la acumulación de entregas y la falta de tiempo para descansar. Un informante de quinto describe cómo el estrés alcanza puntos de crisis que ya no dependen de la constancia o el compromiso. En contraste, otros estudiantes reportan haber encontrado un ritmo cómodo, e incluso hay quien afirma no haber experimentado estrés significativo.

Las estrategias de gestión desarrolladas por los informantes incluyen: el uso de cronogramas y agendas, el establecimiento de metas a corto plazo, la delimitación de tiempos académicos y personales, la búsqueda de apoyo en docentes y pares, y el aprovechamiento de fines de semana para adelantar trabajo. Estas estrategias se perfeccionan con el avance de los semestres:

> "*Luego ya empecé a darle como que sus horarios a ciertas cosas. [...] Cuando yo estoy en mi casa no voy a estar todo el tiempo pensando en cosas de la universidad. [...] Fue poniéndome metas pequeñas, así como de 'en esta semana voy a hacer esta actividad que yo quiero hacer y aunque tenga cosas que hacer de la universidad, la voy a hacer'*" (Informante I-9C-F).

Un aspecto notable es que los informantes no cuestionan a fondo si la carga académica que genera estas situaciones es proporcional o excesiva; la sobrecarga se naturaliza como parte inherente de la formación artística.

4.3.3. Servicios de Apoyo y Vida Extracurricular

Servicios de Apoyo Institucional. Los servicios de apoyo de la UNISON, que consisten en atención médica, psicológica, becas, etc., son percibidos como útiles por quienes los han utilizado. Los informantes reportan que se les informa de su existencia mediante conferencias y asambleas. Sin embargo, tres obstáculos recurrentes limitan su aprovechamiento: la ubicación lejana del edificio 3T respecto a los centros de atención, la insuficiente difusión de los servicios disponibles, y la percepción de falta de empatía por parte del personal:

> "*Lo que también malamente he sabido sobre esas ayudas es que realmente las personas que tienen en esos lugares no son las más empáticas [...] tienden a juzgar o a prejuzgar mucho a las personas que llegan ahí*" (Informante I-9C-F).

La lejanía física adquiere gravedad en situaciones de emergencia. Un informante de primero relata el caso de un compañero que se cortó y requirió atención inmediata, percibiendo la distancia hasta enfermería como considerable. Las propuestas estudiantiles se sintetizan en tres peticiones: módulos de atención básica más cercanos al edificio, personal capacitado y evaluado en empatía, y mayor difusión de los servicios, particularmente en las áreas más alejadas del campus central; estos pedidos, a su vez, se pueden entender desde la falta de accesibilidad de los servicios, ya sea en información, en interacción y contacto.

Actividades Extracurriculares. Los informantes identifican cuatro actividades extracurriculares representativas de la LAP: los viajes educativos a museos y sitios históricos, los clubes estudiantiles organizados por los propios alumnos (como el club de dibujo), la Semana de las Artes donde se ofrecen talleres gratuitos con valor curricular, y el Festival Catrina, evento anual de difusión cultural abierto al público.

El impacto de estas actividades se distribuye en múltiples dimensiones. En términos de aprendizaje, los talleres de la Semana de las Artes complementan la formación con técnicas y conocimientos ausentes del plan de estudios (serigrafía, cianotipia, modelado 3D, derechos de autor). En lo personal, funcionan como fuente de motivación y descubrimiento de nuevos intereses. En lo interpersonal, generan redes de contacto y habilidades de trabajo en equipo, particularmente en la organización del Festival Catrina:

> "*Fuera de lo académico, de artes plásticas, esa actividad extracurricular del Festival Catrina es lo que más me ha ayudado a comprender lo que es la burocracia, lo que es la organización de eventos, la reflexión de que los actos y toma de decisiones no nada más se quedan en mi persona, sino que también afectan a segundos, a terceros [...] Aprender uno a relacionarse y a salirse de la burbuja*" (Informante I-9A-F).

En términos profesionales, la Semana de las Artes y los viajes educativos abren vías de contacto con profesionales del medio, ampliando las posibilidades percibidas más allá de lo que el programa ofrece formalmente. En lo cultural, el Festival Catrina constituye la principal ventana de visibilidad de la LAP hacia el público general.

Se identifican áreas de mejora, desde la falta de tiempo para compaginar actividades extracurriculares con la carga académica regular, la poca variedad de actividades ofrecidas, hasta la fragilidad de algunos clubes ante la carencia de recursos, como el cine club que dejó de operar por falta de equipo de proyección.

4.3.4. Síntesis Analítica: Ambiente Escolar y Apoyo

Los hallazgos de esta categoría conforman cuatro ejes principales, que a continuación se presentan.

Inclusión como Rasgo Identitario del Programa. La LAP es percibida como un espacio donde la diversidad, ya sea de género, de neurodivergencia, o de discapacidad no solo se tolera, sino que forma parte de la identidad colectiva. Esta percepción es consistente en los tres semestres y se sostiene tanto en la actitud docente como en la convivencia entre pares. Los episodios de discriminación registrados, aunque graves en sus casos específicos, son descritos como aislados y no alteran la tendencia general.

Comportamiento Comunitario Acorde al Espacio. La matrícula reducida y el espacio físico compacto generan un efecto de doble filo: propician la unión, la solidaridad y el sentido de pertenencia, pero también amplifican las tensiones interpersonales, facilitan la circulación de rumores y dificultan la distancia necesaria ante los conflictos. La carga horaria, además, comprime el tiempo disponible para la convivencia espontánea, lo que paradójicamente puede erosionar el mismo tejido comunitario que el espacio reducido favorece.

Naturalización de la Sobrecarga. El estrés académico es reconocido como una constante, pero no cuestionado estructuralmente. Los informantes desarrollan estrategias de gestión individual cada vez más sofisticadas (cronogramas, delimitación de tiempos, búsqueda de apoyo) sin interrogar si la carga que las hace necesarias es proporcional a los objetivos formativos. Esta naturalización sugiere que la sobrecarga se ha asimilado como parte de la cultura del programa, más que como un problema susceptible de intervención institucional.

Servicios y Actividades Extracurriculares: Potencial Desaprovechado y Aprovechamiento Excesivo. Los servicios de apoyo institucional funcionan en lo básico, pero enfrentan barreras de accesibilidad, difusión y calidad de atención que los mantienen infrautilizados. Las actividades extracurriculares, por su parte, generan impactos significativos en aprendizaje, motivación, redes profesionales y difusión cultural, pero operan en condiciones precarias para actividades como clubes independientes, que subsisten de la iniciativa estudiantil,

vulnerables a la falta de recursos, y en tensión permanente con la carga académica. La Semana de las Artes, notablemente, cumple funciones formativas que el propio plan de estudios no cubre (derechos de autor, serigrafía, modelado 3D), lo cual refuerza la percepción de desfase curricular identificada en el apartado 4.2.

Estos ejes revelan un programa cuyo ambiente escolar descansa más en las dinámicas orgánicas de su comunidad, es decir, la solidaridad entre pares, la empatía de docentes individuales, la iniciativa estudiantil, que en estructuras institucionales de soporte. Esta fortaleza es también una vulnerabilidad: cuando el apoyo depende de las personas y no de los sistemas, su continuidad es frágil.

4.4. Imagen Institucional

Esta sección presenta las impresiones que los informantes han construido sobre la UNISON como institución y sobre la LAP como programa específico, organizadas en tres apartados: impresiones institucionales, beneficios y retos del programa, y la brecha entre expectativas y experiencias. El apartado cierra con una síntesis analítica del conjunto temático.

4.4.1. Impresiones de la Institución Universitaria

En una síntesis de las impresiones que los informantes tienen de la UNISON como universidad, diferenciadas por semestre, se observa una trayectoria de desencantamiento progresivo. Los informantes de primer semestre llegan con una imagen favorable de la UNISON como institución de prestigio, identificando de antemano problemas de infraestructura y casos de violencia. Para quinto semestre, la opinión se vuelve escueta y pragmática: las instalaciones son adecuadas pero los recursos básicos no alcanzan. En noveno, la percepción incorpora tanto el reconocimiento de apoyos institucionales como una crítica más articulada a la burocracia, la negligencia administrativa y los conflictos interpersonales a escala institucional:

> "*Sé que en la universidad se han visto temas así de acoso o de violencia, por ejemplo, a lo mejor no en mi carrera o no me ha tocado a mí presenciarlos, pero sí he escuchado que suceda, más sin embargo esto es más personal del carácter de la persona que genera esta dificultad*" (Informante I-1D-M).

4.4.2. Beneficios y Retos de Cursar la LAP

Se invitó a los informantes a formular sus percepciones como recomendaciones y advertencias para aspirantes hipotéticos al programa. La Tabla 12. sintetiza los resultados.

Tabla 12.

Beneficios y retos percibidos del programa por semestre.

Sem.	Beneficios	Retos
1°	Buen nivel educativo. Aprendizaje de técnicas y habilidades prácticas. Interacción cercana con pares y maestros.	Rigurosidad, constancia y autorregulación indispensables. Adaptabilidad a estilos de enseñanza diversos. Desafíos personales y emocionales. Desarrollo gradual de habilidades. Bases artísticas previas requeridas.
5°	Aprendizaje de técnicas y habilidades prácticas. Plan de estudios adecuado. Actividades extracurriculares pertinentes. Interacción cercana con pares y maestros. Autonomía.	Analizar el enfoque educativo antes de ingresar. Bases artísticas previas requeridas. Carencias en diseño curricular y orientación. Rigurosidad y autorregulación indispensables. Docentes con áreas de mejora.
9°	Excelentes maestros. Variedad de especializaciones. Aprendizaje de técnicas y habilidades prácticas. Aprendizajes teóricos. Ambiente sin prejuicios.	Estrés y gran carga de trabajo. Motivación y vocación requeridas. Rigurosidad y autorregulación indispensables. Carencia de tiempo recreativo. Bases artísticas previas requeridas.

El aprendizaje de técnicas artísticas y la interacción cercana con pares y docentes constituyen los beneficios transversales más consistentes. La rigurosidad requerida, las bases previas y la autorregulación aparecen como retos constantes en los tres semestres. Lo que varía es el foco: en primer semestre, la adaptación personal; en quinto, la crítica al diseño curricular y la orientación; en noveno, la carga de trabajo y la carencia de tiempo libre:

> "*Siempre les recomiendo mucho la UNISON. Porque yo no tengo una mala experiencia en mi carrera. Todo lo he disfrutado. A lo mejor lo único, pues son los momentos de estrés. [...] Realmente tienen que estar muy motivados, les debe de gustar bastante. Estar comprometidos con la carrera [...] porque si realmente no te gusta, no lo vas a aguantar*" (Informante I-9B-F).

Un hallazgo notable: pese a las críticas, ninguno de los informantes desaconseja el programa. Las advertencias se formulan desde un reconocimiento genuino de la formación recibida, matizado por la transparencia sobre las dificultades.

4.4.3. Expectativas y Experiencia: Disonancias y Consonancias

La presente sección expone la imagen institucional de los estudiantes acorde a las expectativas previas al ingreso, experiencias vividas, y las disonancias y consonancias identificadas por cada grupo de informantes. Sus percepciones más significativas se exponen a continuación.

Expectativas: del Vacío a la Idealización. Los informantes de primer semestre ingresaron con expectativas mínimas o difusas, imaginando una carrera tradicional de mesabancos. En quinto semestre, las expectativas previas al ingreso adoptaban distintos matices: influidas por la cultura popular, por egresados, y oscilando entre el temor y la idealización. En noveno, la expectativa dominante fue el deseo de aprender, sin una idea precisa del programa:

> "*Solamente tenía la expectativa de que al entrar a la carrera iba a aprender a dibujar, a pintar. Creo que eso es lo más básico que tenía como de expectativa hacia la carrera"* (Informante I-9C-F).

Experiencias: Una Realidad Intermedia. La realidad encontrada por los informantes se ubica, según sus propios testimonios, en un punto intermedio entre el temor y el optimismo previo. El programa cumple con su promesa formativa básica al enseñar técnicas artísticas de forma rigurosa, pero cada cohorte reporta sus propias particularidades. Para primer semestre se describe un choque con horarios y dinámicas inesperadas, pero también apertura a nuevas perspectivas sociales y artísticas. Los informantes de quinto, la cohorte más crítica, perciben el programa como más relajado de lo esperado, con disparidades en el nivel de los alumnos y materias con potencial desperdiciado. Los de noveno llegan al entendimiento de lo que falta, como contenido de arte contemporáneo y reconocimiento social de su disciplina, además de la creciente preocupación por la inserción laboral:

> "*Las bases son las académicas, no se desvía, pero siento que ahorita lo que llevo ha sido un poquito más... no sé, más libre. No es tan estricto. Tal vez, podría decir eso. Siento como que cambió un poquito desde que entré*" (Informante I-5C-F).

Disonancias y Consonancias. Las disonancias siguen una lógica evolutiva: en primer semestre, se concentran en la adaptación al ritmo y formato (el paso de mesabancos a talleres); en quinto, en la percepción del entorno pedagógico (disparidades, falta de claridad, métodos de evaluación); en noveno, en las condiciones materiales e institucionales (infraestructura, burocracia, recursos). Cada etapa amplia el foco de la disonancia: de lo personal a lo pedagógico, y de lo pedagógico a lo institucional.

La consonancia principal es también la más reveladora: en los tres semestres, sin excepción, los informantes expresan confianza en los aprendizajes técnicos y teóricos adquiridos. Esta satisfacción formativa básica opera como ancla de la experiencia, amortiguando el impacto de las disonancias acumuladas:

> "*En cuanto a las enseñanzas y el trato de las personas, y los temas aprendidos, yo diría que sigo encantada, desde un inicio hasta la fecha*" (Informante I-9A-F).

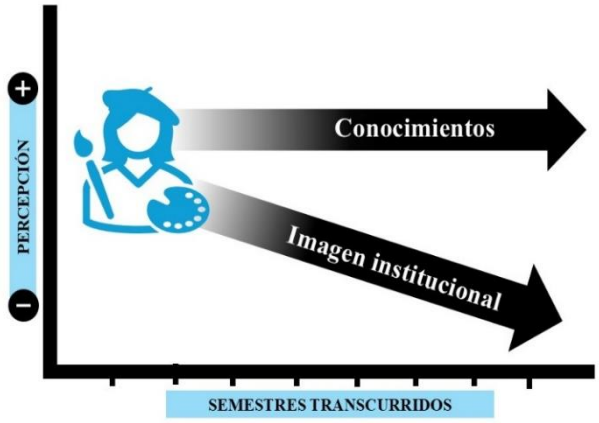
4.4.4. Síntesis Analítica: Reputación Institucional

Los hallazgos de esta categoría pueden articularse en torno a tres conjuntos de ideas representativas presentados a continuación.

Desencantamiento Progresivo Con Anclaje Formativo. La trayectoria de los tres semestres describe una secuencia que va del prestigio percibido al ingreso hacia una crítica cada vez más articulada de las limitaciones institucionales. Sin embargo, este desencantamiento no resulta en rechazo: la confianza en los aprendizajes técnicos y teóricos funciona como una consonancia estable que sostiene la valoración general del programa. Los informantes critican las condiciones, no la formación. (*Véase Figura 13*).

Figura 13.

Imagen ilustrativa: evolución de la percepción.

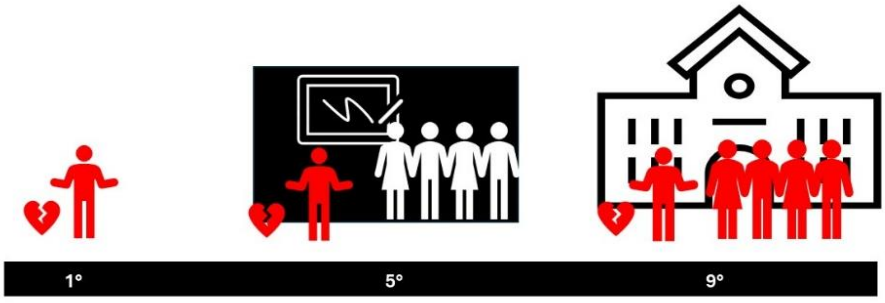


Fuente: Elaboración propia

Disonancias Desplazadas de lo Personal a lo Institucional. Las disonancias descritas siguen una lógica de ampliación progresiva del foco. En primer semestre, la brecha entre expectativas y realidad se vive como un ajuste personal (horarios, ritmo). En quinto, la mirada se dirige al entorno pedagógico (evaluaciones, disparidad, exigencia). En noveno, la crítica alcanza las estructuras institucionales (burocracia, infraestructura, recursos). (*Véase Figura 14).* Este desplazamiento sugiere que conforme los estudiantes se familiarizan con el programa, su capacidad crítica se amplía desde su experiencia inmediata hacia las condiciones que la determinan.

Figura 14.

Imagen Ilustrativa: disonancias.



Fuente: Elaboración propia.

La LAP Entre la Recomendación y la Advertencia. Ningún informante desaconseja el programa, pero todos condicionan su recomendación: vocación, bases previas, resiliencia, autorregulación. La reputación de la LAP, tal como la construyen sus estudiantes, no es la de un programa deficiente sino la de un programa exigente cuyas fortalezas formativas coexisten con carencias estructurales. Esta tensión entre recomendar lo que se critica, pero criticar lo valorado representa el hallazgo general resultante del análisis de la categoría: la satisfacción reportada en la LAP no es equivalente a la ausencia de insatisfacción, ni a la predominancia de una sobre la otra, sino que ambas coexisten en un equilibrio frágil que se sostiene gracias a la calidad percibida de la formación técnica. (*Véase Figura 15*).

Figura 15.

Imagen ilustrativa: equilibrio



Fuente: Elaboración propia.

4.5. Satisfacción Global

Al cierre de cada entrevista, se invitó a los informantes a realizar un balance global de su experiencia en la LAP, identificando los aspectos más satisfactorios y los más insatisfactorios. La Tabla 13. sintetiza sus consideraciones.

Tabla 13.

Percepciones globales de la LAP por semestre.

Sem.	Experiencias satisfactorias	Experiencias insatisfactorias
1°	Unión y convivencia con pares y maestros. Disponibilidad y capacidad docente. Adquisición de conocimientos técnicos. Autosuperación técnica y personal.	Horarios extenuantes. Presión por alta carga de trabajo. Sin opción a extraordinarios o materias de verano.
5°	Unión y convivencia con pares y maestros. Disponibilidad y capacidad docente. Autosuperación técnica y personal. Adaptación de contenidos al estudiante. Actividades extracurriculares. Plan de estudios destacable. Adquisición de conocimientos técnicos.	Autocomparación con otros estudiantes. Sentimientos de insuficiencia. Aprendizajes limitados por falta de recursos. Saturación de contenidos. Estrés. Poca exigencia académica.
9°	Unión y convivencia con pares y maestros. Experimentación creativa. Adquisición de conocimientos técnicos. Disponibilidad y capacidad docente. Autosuperación técnica y personal. Actividades extracurriculares. Aprendizajes generales.	Sentimientos de insuficiencia. Carencia de contenidos contemporáneos. Escasez de dinamismo en contenidos. Capacidad de solución de problemas limitada. Temas limitados por academicismo.

4.5.1. Fuentes de Satisfacción

Las experiencias satisfactorias convergen en tres planteamientos que se refuerzan mutuamente. El primero es la adquisición de conocimientos técnicos de la mano de docentes percibidos como capacitados y disponibles, lo cual genera en los estudiantes motivación y sentido de autosuperación. El segundo es la socialización: la unión y convivencia con pares y maestros aparece como la experiencia satisfactoria más consistente en los tres semestres, funcionando como soporte afectivo y académico de la trayectoria. El tercero, que emerge con fuerza en quinto y noveno semestre, son las actividades extracurriculares, que permiten poner en práctica la suma de conocimientos y vínculos construidos:

> "*Realmente me he sentido muy a gusto, no solamente en el sentido de las clases sino también en el ámbito social; siento que he conocido personas muy buenas*" (Informante I-1A-F).

Estos tres planteamientos no operan de forma aislada: la formación técnica se potencia por la cercanía con docentes, la socialización se fortalece en las actividades extracurriculares, y la autosuperación se alimenta de ambas.

4.5.2. Fuentes de Insatisfacción

Las experiencias insatisfactorias siguen una lógica acumulativa. En primer semestre, se concentran en lo operativo: horarios extenuantes, carga de trabajo excesiva y la imposibilidad de recurrir a exámenes extraordinarios o materias de verano, lo que convierte cada falta o retraso en un riesgo de reprobación sin alternativa.

En quinto semestre, la insatisfacción se complejiza. Los sentimientos de insuficiencia, compararse con pares, sentir que no se cumple con las expectativas, se suman a la percepción de que el programa, pese a ser demandante, no se ciñe a estándares de formalidad profesional:

> "*Siento que para mí el artista es una profesión que se tiene que tomar igual de seria que cualquier otra. Y sí, a veces ver ciertas libertades, que siento que hacen que esa formación no sea tan profesional, sí me ha afectado [...] la barra está muy baja. Me siento mal conmigo misma por haber... pues tal vez podría hacer algo mejor*" (Informante I-5C-F).

En noveno, los sentimientos de insuficiencia persisten y se añade la crítica a la falta de contenidos contemporáneos y socialmente relevantes. Los informantes buscan resarcir por sí mismos lo que perciben como la enseñanza abundante pero superficial de contenidos en semestres previos:

> "*Los temas se me hacían muy repetitivos a veces. También ha influido el hecho de que no veo algo más actual, más reciente en lo que respecta al arte o incluso en temas sociales, que estén repercutiendo*" (Informante I-9D-F).

Un hallazgo transversal es la persistencia de los sentimientos de insuficiencia, que aparecen desde semestres tempranos y se mantienen hasta el final de la trayectoria. Esta constante sugiere que no se trata de un fenómeno exclusivo de una etapa, sino de una condición estructural de la

experiencia estudiantil en la LAP, vinculada tanto a la naturaleza comparativa del trabajo artístico en talleres como a la ausencia de mecanismos institucionales de acompañamiento emocional.

4.5.3. Síntesis: la Satisfacción Como Coexistencia

El balance global, además de condensar las experiencias estudiantiles, confirma lo observado a lo largo de las cinco categorías anteriores. La satisfacción en la LAP no se configura como una valoración uniforme, sino como la coexistencia de aspectos positivos como una formación técnica valorada, un entorno social cohesivo y actividades extracurriculares enriquecedoras, por un lado, y por otro lado aspectos negativos relacionados a una carga académica percibida como excesiva, contenidos desactualizados, sentimientos de insuficiencia persistentes y condiciones materiales deficientes.

Lo que permite que esta coexistencia se resuelva, de manera frágil pero efectiva, en una valoración mayoritariamente positiva del programa es el peso que los informantes otorgan a dos anclas: la confianza en sus aprendizajes técnicos y la calidad de sus vínculos humanos. (Véase Figura 16). Mientras estas dos dimensiones se sostengan, las insatisfacciones, reales y documentadas, no derivan en rechazo al programa, sino en una crítica constructiva que los propios estudiantes formulan con la esperanza de que sea escuchada.

Figura 16.

Imagen ilustrativa: coexistencia de elementos.



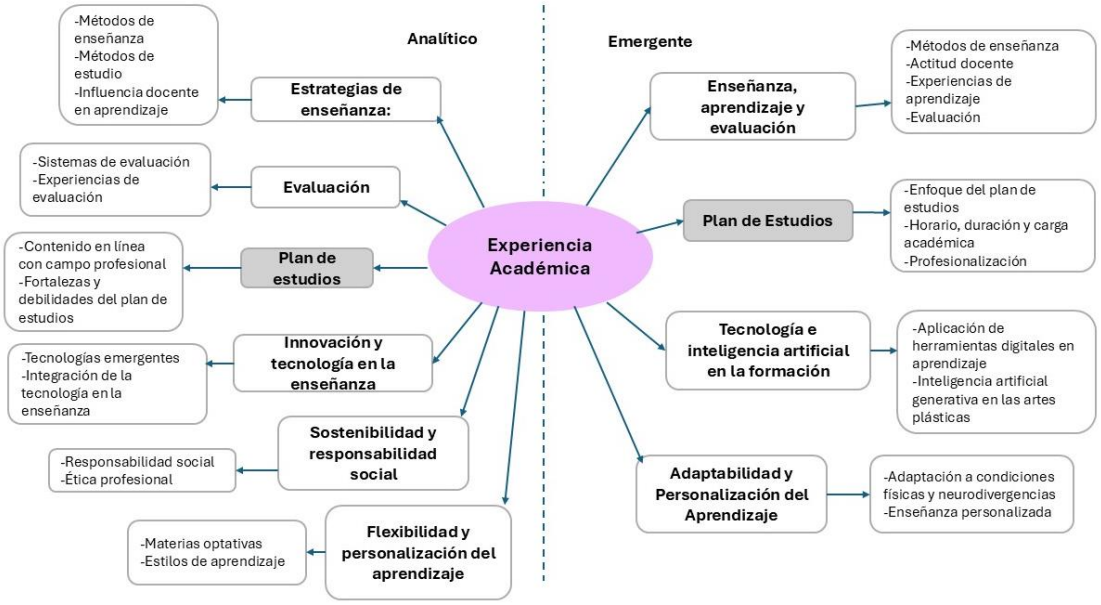
Fuente: Elaboración propia.

4.6. Conclusión. Categorías Emergentes a Partir de Resultados Obtenidos

En un primer momento, se establecieron 5 dimensiones o categorías principales divididas en subcategorías, cuyo carácter analítico se enfocó en la obtención de resultados relacionados con la satisfacción estudiantil. Denotando la especificidad de este estudio de caso entre sus antecedentes teóricos, se contrastan visualmente las nociones guía con el surgimiento de temáticas propias de la investigación (*Véanse Figuras 17 a 21.*).

Figura 17.

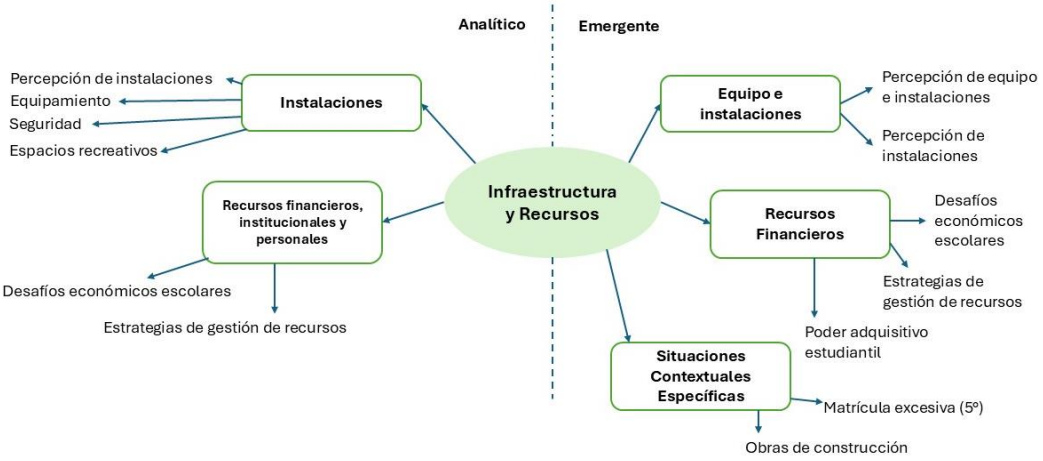
Evolución de la categoría Experiencia Académica.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 18.

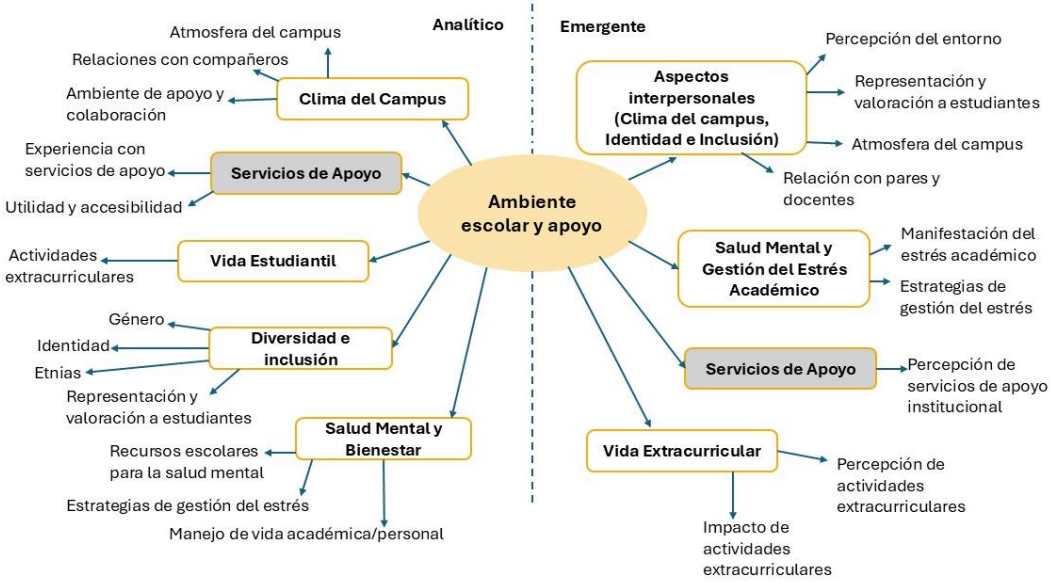
Evolución de la categoría Instalaciones y Recursos.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 19.

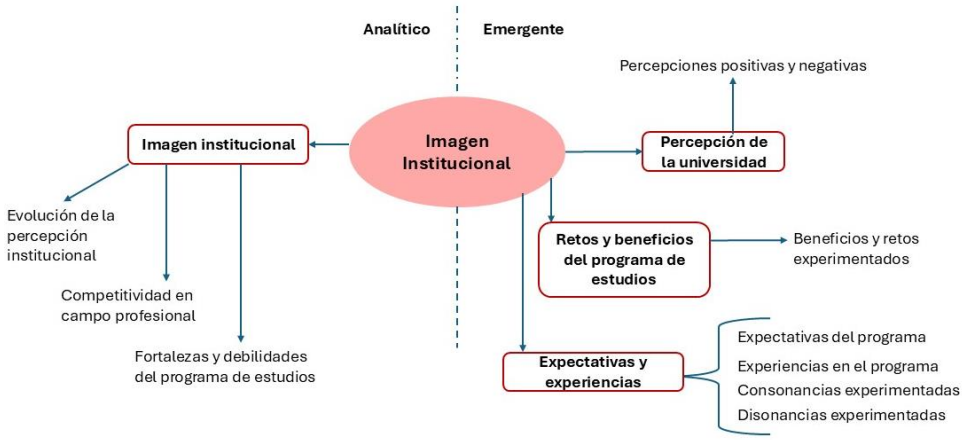
Evolución de la categoría Ambiente Escolar y Apoyo.



Fuente: Elaboración Propia

Figura 20.

Evolución de la categoría Imagen Institucional.



Fuente: Elaboración Propia

Figura 21.

Evolución de la categoría Satisfacción Global.



Fuente: Elaboración propia

Mayoritariamente, las categorías se adaptaron o simplificaron. Además, algunas subcategorías analíticas carecieron de relevancia en los testimonios, específicamente la correspondiente a *responsabilidad social y ética en el trabajo* de *Experiencia Académica (Véase Figura 17)*, por lo que estas fueron suprimidas de los resultados, y otras fueron emergentes en todo el sentido del término, como lo fueron las *situaciones contextuales* de la categoría de *Instalaciones y Recursos (Véase Figura 18.)*.

Finalmente, hubo escenarios en los que las categorías analíticas permanecieron tal cual fueron planteadas al inicio en nombre, experimentando modificaciones y/o ampliaciones de los

temas contenidos, perdiendo o ganando peso, por ejemplo, en *Imagen Institucional*, las *Expectativas y Experiencias* (*Véase Figura 20)*, o el tema *Vida Extracurricular*, reemplazando en cierta medida a la subcategoría analítica *Vida Estudiantil*, de la categoría de *Ambiente Escolar y Apoyo* (*Véase Figura 19*).

Gracias a estas nuevas clasificaciones y significados se procede al capítulo 5, cuyo contenido corresponde a la discusión de resultados.

Capítulo 5. Discusión de Resultados

El presente capítulo contrasta los hallazgos expuestos en el capítulo anterior con la literatura sobre satisfacción estudiantil en educación superior. La discusión se organiza en torno a cinco temas que emergieron a partir del análisis de resultados y teoría, entendidos como la tensión entre academicismo y contemporaneidad; la centralidad del docente como mediador de satisfacción; las condiciones materiales y la percepción de abandono institucional; la comunidad como recurso y como vulnerabilidad; y la construcción de satisfacción a partir de expectativas y disonancias.

5.1. Academicismo y Contemporaneidad: la Tensión Curricular

El hallazgo más reiterado del capítulo de resultados es la percepción de un plan de estudios técnicamente sólido, pero temporalmente desfasado. Los informantes valoran la formación academicista como un diferenciador frente a otras instituciones, pero identifican la ausencia de contenidos complementarios (herramientas digitales, mercadotecnia, derechos de autor, arte contemporáneo) que faciliten su inserción profesional. Conviene señalar que, esta tensión no se plantea como un dilema excluyente: los estudiantes no solicitan el abandono del enfoque tradicional, sino su complementación.

Esta demanda puede entenderse como una forma de innovación curricular cuya finalidad es crear estrategias que beneficien a los estudiantes y su preparación (Fierro et al., 2023). La literatura sobre satisfacción estudiantil respalda esta lectura: para Jiménez et al. (2011), Guadarrama et al. (2023) y Marín et al. (2018), la actualización de planes de estudio en función de competencias profesionales realistas es una condición para la satisfacción con la formación recibida. Cadena et al. (2015) añaden que aprovechar las opiniones estudiantiles para renovar contenidos es crucial para no perder ventaja reputacional frente a otras instituciones.

Lo que distingue el caso de la LAP es que la tensión no se ubica entre calidad y obsolescencia, sino entre profundidad y amplitud. Los informantes reconocen la solidez técnica, la caracterizan como la principal fortaleza del programa, pero perciben que esta solidez se logra al costo de excluir conocimientos necesarios para la profesionalización. Esto coincide con el planteamiento de Cruz et al. (2020), para quienes los estudiantes otorgan gran valor a la pertinencia

y organización de los contenidos, y con Caraveo et al. (2020), quienes advierten que un egresado que no se siente preparado para su campo laboral experimenta una pérdida en su percepción del programa.

5.1.1. La Profesionalización Como Vacío Formativo

Situaciones como la desorientación profesional que se intensifica hacia noveno semestre, un perfil de egreso percibido como difuso, inseguridad para la autopromoción, desconocimiento de aspectos legales y comerciales, se encuentran reflejadas en el trabajo de Gómez y Herrera (2014), quienes identifican en estudiantes de artes la necesidad de conocimientos en gestión cultural empresarial y administración, además de la docencia. En su caso, la solución se orienta hacia posgrados especializados; en el de la LAP, los estudiantes no buscan extender sus estudios sino incorporar estos conocimientos dentro de los nueve semestres existentes, lo cual se alinea más con Marín et al. (2018), para quienes la prioridad no es la extensión de la formación sino la recuperación de conocimientos clave para el desempeño laboral.

Un aspecto particular del caso es que la docencia aparece como la única opción profesional en la que los informantes expresan confianza, mientras que las demás posibilidades: venta de obra, gestión cultural, emprendimiento artístico, se perciben como terreno desconocido. Esto sugiere que el programa prepara eficazmente para una sola de las salidas profesionales de su propio perfil de egreso, lo cual constituye una brecha formativa específica susceptible de intervención curricular.

5.1.2. Tecnología e Inteligencia Artificial: el Debate Interno

La integración tecnológica genera un debate interno entre los propios estudiantes. Algunos la perciben como incompatible con el carácter tradicional de los talleres; otros la consideran indispensable para el campo laboral actual. Esta polarización no es exclusiva de los estudiantes, ya que Cajamarca et al. (2024) reportan resistencia docente a la implementación tecnológica por razones formativas, y Piedra et al. (2024) señalan limitaciones institucionales de presupuesto y capacitación. Lo relevante del caso de la LAP es que la resistencia no proviene solo de la institución o los docentes, sino también de un sector del alumnado, lo que complejiza cualquier estrategia de implementación.

Respecto a la inteligencia artificial generativa, los hallazgos muestran un espectro de posiciones que van desde el desconocimiento hasta el rechazo fundamentado en preocupaciones éticas y de derechos de autor que no es abordado en el programa. Messer (2024) propone que, ya sea para integrar o para rechazar estas herramientas, es necesario justificar adecuadamente la postura y reforzar la enseñanza correspondiente. Que el tema no se toque en la LAP constituye una omisión curricular que deja a los estudiantes sin herramientas para posicionarse informadamente ante una tecnología que afecta directamente su campo profesional.

5.2. El Papel del Docente Como Mediador de la Satisfacción

Los resultados revelan que la calidad de la experiencia escolar en la LAP depende, en una proporción significativa, de la actuación individual de los docentes. Cuando los profesores acompañan, retroalimentan oportunamente, ofrecen demostraciones en vivo y otorgan libertad creativa guiada, la satisfacción es alta. Cuando la comunicación es deficiente, los métodos son rígidos o la retroalimentación se posterga, emergen sentimientos de insuficiencia, ansiedad y desorientación que se acumulan a lo largo de los semestres. Esta centralidad del docente trasciende las categorías de análisis: aparece en la experiencia escolar, en la evaluación, en la adaptabilidad, en el clima del campus y en la satisfacción global.

5.2.1. Comunicación y Retroalimentación Como Ejes de Satisfacción Pedagógica

Para Mireles y García (2022), la docencia es el indicador que más influye en la satisfacción estudiantil, y el clima de aprendizaje que el docente genera tiene más peso que la obligación de estudiar. Los hallazgos de la LAP confirman y matizan esta proposición, pues los informantes distinguen con claridad entre un docente que enseña porque es su trabajo y uno al que le apasiona hacerlo. Esta distinción no se trata meramente de la comodidad ante la buena actitud; tiene consecuencias pedagógicas concretas. Cuando un docente aborda superficialmente los temas, los estudiantes recurren al autoaprendizaje, que no es negativo en sí, pero el origen de esa necesidad sí lo es, pues genera lagunas que se manifiestan en semestres posteriores.

Esto coincide con Li (2020), para quien la inflexibilidad y la poca comunicación docente producen sentimientos negativos y falta de reconocimiento, y con Cruz et al. (2020), quienes advierten que la satisfacción se moldea y modifica a medida que los estudiantes avanzan, de modo que las malas experiencias tempranas tienen efectos acumulativos. En la LAP, este efecto

acumulativo es particularmente visible en los informantes de noveno semestre, que identifican carencias en sus conocimientos, cuyo origen sitúan en la falta de comunicación de docentes de semestres previos.

Un elemento específico del contexto artístico es el valor otorgado a la demostración en vivo. Para los estudiantes de la LAP, una clase de calidad es interactiva, con ejemplos visuales dados por maestros que demuestran dominio de sus conocimientos. Esto exige de los docentes lo que Fierro et al. (2023) describen como planeaciones innovadoras y materiales didácticos específicos, y coincide con Kauta et al. (2024), para quienes los estudiantes conectan de forma más profunda cuando las enseñanzas los consideran como personas, no como audiencias. En el taller de artes plásticas, esta conexión se materializa en la retroalimentación individualizada durante el proceso creativo.

5.2.2. Evaluación: el Momento Crítico de la Relación Pedagógica

La evaluación funciona como un espacio donde la relación docente-estudiante se pone a prueba. Los informantes valoran positivamente la evaluación cuando es clara en sus criterios, considera el proceso individual y ofrece retroalimentación oportuna. La insatisfacción surge cuando los criterios no se comunican, la retroalimentación se posterga hasta el final del curso, o los objetivos limitan la libertad creativa en semestres avanzados.

Marín et al. (2018) atribuyen la insatisfacción evaluativa al desapego docente respecto a su planeación de curso. En la LAP, el problema se redirige: no se trata de que los docentes se desvíen de sus criterios, sino de que estos no se comunican con suficiente claridad o anticipación. Mireles y García (2022) proponen intervenir tempranamente con tutorías, seguimiento individualizado como estrategias para detectar necesidades específicas. Adaptado al contexto de la LAP, la retroalimentación constante durante el proceso creativo podría cumplir esta función, resultando más significativa que una sola sesión de comentarios finales.

5.2.3. Adaptabilidad y Atención a la Diversidad

La mayoría de los docentes de la LAP demuestran disposición para adaptar su enseñanza a necesidades individuales, incluyendo estudiantes neurodivergentes y con discapacidades. Algunos buscan capacitación por cuenta propia para atender estas necesidades. Sin embargo, la adaptabilidad depende de la voluntad individual del docente, no de estructuras institucionales de

soporte. Esto configura una fortaleza frágil: funciona mientras los docentes comprometidos estén presentes, pero no está garantizada por protocolos o recursos sistemáticos. Mireles y García (2022) señalan que la atención docente es el primer paso para sondear casos que requieran intervención puntual, pero este primer paso necesita estar respaldado por mecanismos institucionales que la LAP aún no ha formalizado.

5.3. Condiciones Materiales y Percepción de Abandono Institucional

La infraestructura suele ser uno de los aspectos peor valorados en estudios de satisfacción estudiantil (Espinoza et al., 2018; Wong y Chapman, 2022), y la LAP no es la excepción. Sin embargo, lo que distingue este caso es la naturaleza de las carencias reportadas. Mientras que Li (2020) y Torres-Gastelú (2025) recomiendan que las instituciones cuenten con aulas con equipos modernos, bibliotecas actualizadas y recursos electrónicos, los informantes de la LAP se refieren a condiciones elementales: agua, electricidad funcional, papel de baño, ventilación en talleres donde se manejan solventes químicos. Esta discrepancia ilustra con nitidez las diferencias contextuales en el análisis de la satisfacción estudiantil, y sitúa a la LAP en la problemática más amplia documentada para América Latina (Jiménez et al., 2011; Surdez et al., 2018; Caraveo et al., 2020; Cajamarca et al., 2024).

Temple (2008) argumenta que los espacios de aprendizaje adecuados no solo aportan al aprendizaje sino a las interacciones que en ellos se producen. Para Mireles y García (2022), que estos espacios no sean aptos acarrea repercusiones en el aprendizaje óptimo individual y grupal. En la LAP, estas repercusiones son concretas y documentadas: pérdida de trabajos por falta de almacenamiento, improvisación de aulas para proyecciones, contaminación por mala ventilación en talleres de grabado, y postergación de materias por saturación de espacios.

5.3.1. El Equipo: Funcionalidad Sostenida por la Comunidad

El equipo de la LAP conformado por tórculos, caballetes, bancos, restiradores cumple funciones básicas, pero presenta un deterioro acumulado que los mismos docentes y alumnos reparan con recursos propios. Yocupicio et al. (2021) señalan que contar con aulas bien equipadas es señal de una institución educativa funcional. Lo que ocurre en la LAP es lo inverso: la funcionalidad se sostiene no por la institución sino por la comunidad que la habita, lo cual constituye un mecanismo de compensación admirable pero insostenible a largo plazo. La respuesta institucional a las

demandas reiteradas es percibida como tardía o inexistente, lo que refuerza la sensación de abandono que Abdala (2018) ya había documentado en el programa vecino de artes escénicas.

5.3.2. Recursos Financieros: Autorregulación Económica Como Competencia No Reconocida

Johnstone y Marcucci (2009) advierten que el acceso a la educación depende de contar con los recursos necesarios. Para los estudiantes de la LAP, la inversión va mucho más allá de la matrícula: la compra recurrente de materiales, herramientas y soportes constituye una presión económica constante. Es notable la sofisticación de las estrategias de gestión que los estudiantes desarrollan colectivamente: heredar material, compartir insumos, evaluar calidad según finalidad, comprar en lugares no especializados, y eventualmente generar ingresos con sus habilidades.

Esta autorregulación económica constituye una competencia formativa valiosa que el programa no reconoce ni potencia de manera estructurada. Su costo, además, no es trivial: como señalan los propios informantes, la frugalidad limita la experimentación creativa, componente esencial de la formación artística. Cajamarca et al. (2024) contextualizan estas limitaciones en el marco de países en vías de desarrollo, donde los presupuestos institucionales son insuficientes. Sin normalizar las deficiencias, esta explicación ayuda a comprender por qué las mejoras en la LAP no se materializan con la velocidad que los estudiantes demandan.

5.4. Comunidad, Inclusión y Bienestar: el Soporte Orgánico

Los resultados revelan que el ambiente escolar de la LAP descansa más en las dinámicas orgánicas de su comunidad que en estructuras institucionales de soporte. La solidaridad entre pares, la empatía de docentes individuales y la iniciativa estudiantil configuran un entorno que los informantes describen consistentemente como inclusivo, cohesivo y respetuoso. Esta fortaleza es también una vulnerabilidad: cuando el apoyo depende de las personas y no de los sistemas, su continuidad es frágil.

5.4.1. Inclusión Como Rasgo Identitario

La LAP alberga una representación notable de estudiantes LGBTQ+, personas neurodivergentes y estudiantes con discapacidades. Harper y Hurtado (2007) argumentan que incluir a todos los involucrados en el proceso educativo repercute en la formación de los estudiantes y su comprensión de la sociedad. Los hallazgos de la LAP confirman esta proposición: la inclusión no

solo se tolera, sino que forma parte de la identidad colectiva del programa. Cabe señalar que, de los antecedentes analizados, ninguno aborda específicamente las experiencias de estudiantes LGBTQ+ en programas de educación superior, lo cual constituye un vacío en la literatura que los hallazgos de la LAP invitan a explorar.

5.4.2. Comunidad Como Efecto de la Escala

Un hallazgo particular es el papel que juegan las condiciones físicas en la configuración de las relaciones. Lo que en la categoría de infraestructura se describe como una limitación, en la de ambiente escolar opera también como un catalizador de comunidad. Ritchie (2022) respalda este hallazgo al señalar que, a menor cantidad de alumnos en un aula, la participación y vinculación se desarrollan positivamente. Pennington et al. (2018), en cambio, proponen que la identidad social colectiva se desarrolla en semestres avanzados, sin ser relevante en la satisfacción inicial. Los datos de la LAP contradicen esta última proposición: tanto los informantes de primer ingreso como los de semestres posteriores otorgan un gran valor a la pertenencia desde el inicio de su trayectoria. La explicación más plausible es, precisamente, el efecto de la escala: en un programa pequeño y un espacio compacto, la integración social no requiere semestres para consolidarse.

Sin embargo, la misma proximidad amplifica las tensiones. Tinto (2012) advierte que los alumnos bien integrados aumentan sus posibilidades de éxito, pero la integración puede verse comprometida cuando los rumores circulan con facilidad, las actitudes individuales negativas se propagan rápidamente, y las diferencias generacionales producen segmentación. La carga horaria excesiva, además, comprime el tiempo disponible para la convivencia espontánea, lo que paradójicamente puede resultar desfavorecedor para el sentido de comunidad estudiantil.

5.4.3. Salud Mental y Naturalización de la Sobrecarga

El estrés académico es reconocido como una constante en los tres semestres estudiados, pero no cuestionado estructuralmente por los informantes. Estrada et al. (2024) y Shahrukh et al. (2023) argumentan que el cuidado de la salud mental forma parte de la satisfacción con la universidad, y que la inversión institucional en este rubro beneficia no solo la experiencia presente sino el futuro de los egresados. En la LAP, los servicios de apoyo psicológico existen, pero enfrentan barreras de accesibilidad, difusión y calidad de atención. La lejanía física del edificio que alberga la LAP respecto a los centros de atención agrava el problema, particularmente en emergencias.

Lo más notable es que los informantes desarrollan estrategias de gestión individual cada vez más sofisticadas sin interrogar si la carga que las hace necesarias es proporcional a los objetivos formativos. Esta naturalización sugiere que la sobrecarga se ha incorporado como parte de la cultura del programa, más que como un problema susceptible de intervención institucional. Como señalan Eisenberg et al. (2009), la prevención del estrés y la ansiedad mediante talleres, consejería y campañas informativas puede contribuir a salvaguardar el bienestar personal y el desempeño académico.

5.4.5. Actividades Extracurriculares: El Currículo Paralelo

Las actividades extracurriculares de la LAP como Semana de las Artes, Festival Catrina, clubes estudiantiles, viajes educativos generan impactos que trascienden lo que la literatura suele atribuirles. Astin (1999), Torres-Gastelú (2025) y Gómez y Herrera (2014) enfatizan su influencia en el desarrollo personal, los vínculos interpersonales y la motivación. Los hallazgos de la LAP confirman estas dimensiones, pero añaden una función formativa específica: la Semana de las Artes cubre contenidos ausentes del plan de estudios (serigrafía, cianotipia, modelado 3D, derechos de autor), funcionando como un currículo paralelo que suple carencias del programa formal. Esto refuerza la percepción de desfase curricular y sugiere que la propia institución reconoce implícitamente, a través de estas actividades, las limitaciones de su mapa curricular.

Para Kauta et al. (2024) y Mireles y García (2022), los comportamientos positivos generados por las actividades extracurriculares permean la experiencia más allá de lo académico e incluso más allá de la vida universitaria. En la LAP, el Festival Catrina ejemplifica esto: los informantes lo describen como su principal experiencia de trabajo comunitario, organización de eventos y contacto con la burocracia institucional. Sin embargo, estas actividades operan en condiciones precarias, en parte dependientes de la iniciativa estudiantil y vulnerables ante la falta de recursos y tiempo.

5.5. Expectativas, Disonancias y la Construcción de la Satisfacción

La satisfacción general resulta de la suma de todas las experiencias y expectativas cumplidas (Oliver y De Sarbo, 1989). Los hallazgos de la LAP permiten examinar cómo se construye esta suma a lo largo de las trayectorias académicas, y por qué no deriva ni en satisfacción plena ni en rechazo.

5.5.1. Expectativas Difusas y su Efecto en la Satisfacción

Los informantes ingresaron al programa con expectativas que van desde la ausencia total ("*no esperaba nada*") hasta la idealización mediada por la cultura popular. Bebermeier et al. (2021) argumentan que una mejor adaptación al entorno universitario se logra cuando los aspirantes conocen con precisión el esfuerzo requerido y las expectativas del programa. Alves y Raposo (2007), en cambio, proponen que un programa desconocido produce expectativas bajas y fáciles de cumplir. Los datos de la LAP se inclinan hacia la primera proposición: los informantes que ingresaron sin información clara experimentaron mayor desorientación y sentimientos de insuficiencia, particularmente al no saber qué se esperaba de ellos. La falta de información previa no generó expectativas bajas, sino expectativas indefinidas que no pudieron funcionar como referencia para evaluar la experiencia.

Esto tiene implicaciones prácticas. Como señalan Bebermeier et al. (2021) y Pérez (2015), es de suma importancia que las instituciones difundan información clara, honesta y detallada sobre su oferta académica. Para la LAP, esta difusión debería incluir no solo las fortalezas técnicas sino también la naturaleza demandante del programa, los requerimientos de bases artísticas previas, y una descripción realista del campo profesional.

5.5.2. La Trayectoria del Desencantamiento

Los resultados describen la trayectoria del prestigio universitario percibido al ingreso hacia una crítica fundamentada de las limitaciones institucionales. Las disonancias siguen una lógica de ampliación progresiva: en primer semestre se concentran en la adaptación personal (horarios, ritmo); en quinto, en el entorno pedagógico (evaluaciones, disparidad, exigencia); en noveno, en las estructuras institucionales (burocracia, infraestructura, recursos). Cada etapa amplía el foco de la crítica: de lo individual a lo pedagógico, y de lo pedagógico a lo institucional.

Para Cadena et al. (2015), la imagen institucional se sostiene en el prestigio y las instalaciones. Los informantes de la LAP contraponen su experiencia a esta proposición, pues conocen los problemas de la universidad, los casos de violencia, burocracia rígida y recursos insuficientes, pero mantienen una valoración positiva del programa basados en la formación recibida. Esta diferencia entre la percepción de la institución y la percepción del programa sugiere que la satisfacción en la LAP se construye más desde la experiencia directa que desde la imagen

institucional. Abdala (2018) documenta una dinámica similar en artes escénicas de la propia UNISON, lo cual configura un patrón que trasciende el caso individual.

5.5.3. La Satisfacción Como Coexistencia

A grandes rasgos, el hallazgo resultante de este estudio es que la satisfacción en la LAP no se configura como una valoración uniforme, pues en parte se aprecia la coexistencia de una formación técnica reconocida, un entorno social de convivencia y cercanía, y actividades extracurriculares enriquecedoras; y por otra parte, una carga académica percibida como excesiva, contenidos desactualizados, sentimientos de insuficiencia persistentes y condiciones materiales deficientes.

Desde la teoría de la disonancia (Festinger, 1993), estas tensiones podrían organizarse en tres rubros: disonancias institucionales (infraestructura, burocracia, recursos), socioculturales (sentimientos de insuficiencia, autocomparación, naturalización de la sobrecarga) y contextuales (desfase curricular, desvalorización de la profesión artística en la región). Lo que permite que esta coexistencia se resuelva, de manera frágil pero efectiva, en una valoración mayoritariamente positiva es el peso que los informantes otorgan a dos anclas: la confianza en sus aprendizajes técnicos y la calidad de sus vínculos humanos.

Ningún informante opta por no recomendar el programa a otros, pero todos enfatizan advertencias en su recomendación: vocación, bases previas, resiliencia y autorregulación son elementos que facilitaran la experiencia a lo largo de la carrera. Por otra parte, la reputación de la LAP, tal como la construyen sus estudiantes, no es la de un programa deficiente sino la de un programa exigente cuyas fortalezas formativas coexisten con carencias estructurales. La expresión más precisa de cómo opera la satisfacción estudiantil en este contexto se da a partir de la tensión entre el valor y la crítica; la insatisfacción se hace presente, pero mantiene un equilibrio a contrapeso, soportado por la calidad percibida de la formación técnica y la solidez del tejido comunitario, que son las más grandes fortalezas detectadas en el análisis.

Mientras estas dos dimensiones se sostengan, las insatisfacciones reales y documentadas no derivan en rechazo al programa, sino en una crítica constructiva que los propios estudiantes formulan con la esperanza de que sea escuchada. La pregunta que queda abierta para la institución es cuánto tiempo puede sostenerse este equilibrio sin intervenciones estructurales que atiendan las fuentes de insatisfacción identificadas.

Capítulo 6. Conclusiones

El objetivo principal de esta investigación fue comprender cómo los estudiantes de la Licenciatura en Artes Plásticas de la Universidad de Sonora interpretan y valoran su experiencia de satisfacción a partir de los diferentes elementos que intervienen en su trayectoria académica. Las conclusiones dadas a continuación, que parten de la reflexión final de los principales hallazgos, ofrecen una respuesta articulada a la interrogante, que, compuesta por cada pregunta planteada en el capítulo inicial, desglosa el entendimiento alcanzado del fenómeno en el contexto particular.

6.1. Respuesta a la Pregunta Principal de Investigación

El entendimiento alcanzado de la satisfacción estudiantil en la LAP es que esta no permanece en un estado uniforme ni como un juicio binario (satisfecho/insatisfecho), sino como la coexistencia dinámica de valoraciones positivas y negativas que los estudiantes negocian a lo largo de su trayectoria. Los informantes critican las condiciones en las que aprenden, tales como infraestructura deteriorada, plan de estudios desactualizado, carga académica excesiva, incertidumbre profesional; sin embargo, valoran la formación técnica recibida, la calidad de sus vínculos humanos y las oportunidades de experimentación creativa. Las dimensiones de confianza en los aprendizajes técnicos y solidez del tejido comunitario operan como anclas que sostienen una percepción mayoritariamente positiva del programa, aun cuando las fuentes de insatisfacción son reales, documentadas y acumulativas.

Desde la teoría de la disonancia cognitiva (Festinger, 1993), este hallazgo puede interpretarse como un proceso de ajuste en tres fases que los propios informantes ilustran con sus testimonios. En la primera fase, al ingresar al programa, los estudiantes enfrentan discrepancias entre sus expectativas (difusas, idealizadas o inexistentes) y la realidad encontrada: horarios extenuantes, dinámicas de taller desconocidas, exigencias técnicas inesperadas. En la segunda fase, socializan con pares y docentes, absorben conocimientos disciplinares, desarrollan estrategias de gestión del tiempo y los recursos, y se comparan con otros estudiantes para calibrar su desempeño. En la tercera fase, quienes no logran resolver las disonancias con sus propios medios acuden a instancias institucionales como coordinación, protocolos de conflicto, servicios de apoyo, aunque la eficacia de estos mecanismos es percibida como variable.

Complementariamente, desde la teoría del intercambio social (Thibaut y Kelley, 1978; Garza, 2009), el balance entre costos e inversiones (matrícula, materiales, esfuerzo físico y

emocional, tiempo, postergación de oportunidades) y beneficios obtenidos (conocimientos técnicos, vínculos, crecimiento personal, certificación) resulta favorable en su núcleo formativo pero deficiente en sus condiciones de realización. Los estudiantes perciben que obtuvieron lo que más buscaban: aprender sobre arte, pero a un costo que incluye estrés sostenido, limitaciones creativas por falta de recursos, y una preparación incompleta para el campo laboral.

Así, la satisfacción en la LAP se revela no como la ausencia de insatisfacción, sino como un equilibrio frágil sostenido por la calidad percibida de la formación técnica y la solidez de la comunidad. La pregunta que queda abierta para la institución es cuánto tiempo puede sostenerse este equilibrio sin intervenciones estructurales que atiendan las fuentes de insatisfacción identificadas.

6.2. Principales Hallazgos Guiados Por Preguntas Específicas

Los hallazgos se organizan en torno a los cinco ejes de tensión que emergieron del análisis y que estructuraron la discusión y dan respuesta a las preguntas específicas planteadas en el capítulo 1.

La primera pregunta de investigación, encaminada a conocer la influencia que aspectos de la experiencia académica tienen en la construcción de la satisfacción se responde en torno a los siguientes dos ejes, que fueron, a su vez, de los más sobresalientes en cuanto a su influencia en la satisfacción estudiantil en la LAP.

Academicismo y Contemporaneidad. Se reconoce que el plan de estudios es reconocido como la principal fortaleza del programa, por su solidez técnica y su carácter diferenciador frente a otras instituciones. Simultáneamente, es el aspecto con mayor demanda de transformación: los estudiantes solicitan la inclusión de contenidos de profesionalización (mercadotecnia, derechos de autor, promoción), herramientas digitales y acercamiento al arte contemporáneo, sin abandonar las raíces academicistas. La docencia se percibe como la única salida profesional segura, lo que indica una brecha formativa específica entre lo que el perfil de egreso promete y lo que los estudiantes se sienten preparados para ejercer. La inteligencia artificial generativa no se aborda en el programa, dejando a los estudiantes sin herramientas para posicionarse ante una tecnología que afecta directamente su campo.

El Docente como Mediador de Satisfacción. La calidad de la experiencia escolar depende, en una proporción significativa, de la actuación individual de los docentes. La

comunicación, la retroalimentación oportuna, la demostración en vivo y la libertad creativa guiada son los factores que más consistentemente generan satisfacción. Las carencias pedagógicas de semestres tempranos tienen efectos acumulativos que se manifiestan como lagunas de conocimiento y sentimientos de insuficiencia en semestres avanzados. La adaptabilidad a necesidades diversas como neurodivergencias y discapacidades existe, pero depende de la voluntad individual del docente, no de estructuras institucionales de soporte.

En segundo lugar, la pregunta que engloba el impacto que la infraestructura y los recursos financieros disponibles tienen en la satisfacción general de los estudiantes de artes plásticas se responde a continuación, evidenciando situaciones críticas de instalaciones y equipo que representan de las experiencias menos satisfactorias del estudio:

Condiciones Materiales y Percepción de Abandono Institucional. La infraestructura y el equipo cumplen funciones mínimas, pero presentan un deterioro acumulado que los propios docentes y alumnos compensan con recursos propios. La respuesta institucional a las demandas reiteradas es percibida como tardía o inexistente. Las carencias reportadas no son de equipamiento tecnológico sofisticado sino de condiciones elementales: ventilación en talleres con solventes, almacenamiento de trabajos, servicios básicos funcionales. Esto sitúa a la LAP en la problemática más amplia documentada para América Latina y genera una contradicción específica: una imagen institucional positiva que atrae matrícula a una infraestructura que no da abasto para absorberla. Sin los ajustes necesarios, el prestigio se convierte en un mecanismo que compromete la experiencia de los estudiantes que atrae.

Respecto a la tercera pregunta específica planteada, para identificar la dinámica de la imagen institucional y su influencia en la satisfacción de los estudiantes, el siguiente eje articula una respuesta desde la síntesis de la percepción estudiantil del programa antes y después de ingresar:

Expectativas y Construcción de Satisfacción. Las expectativas previas al ingreso son mayoritariamente difusas, y su falta de definición no genera expectativas bajas sino expectativas indefinidas que no funcionan como referencia para evaluar la experiencia. Las disonancias siguen una lógica de ampliación progresiva: de lo personal (primer semestre) a lo pedagógico (quinto) a lo institucional (noveno). La consonancia principal es la confianza en los aprendizajes técnicos

que resulta estable y transversal. Ningún informante desaconseja el programa, pero todos condicionan su recomendación.

Para entender la forma en la que el ambiente escolar y el apoyo institucional influyen en la satisfacción de los estudiantes de artes plásticas, tal como se plantea en la cuarta pregunta específica, se presenta el siguiente eje:

Comunidad, Inclusión y Bienestar. La LAP es percibida como un espacio altamente inclusivo donde la diversidad de género, de neurodivergencia y de discapacidad forma parte de la identidad colectiva. La matrícula reducida y el espacio compacto generan cohesión, pero también amplifican tensiones. El estrés académico es una constante naturalizada que los estudiantes gestionan individualmente sin cuestionar si la carga es proporcional a los objetivos formativos. Los servicios de apoyo institucional funcionan en lo básico, pero enfrentan barreras de accesibilidad, difusión y calidad de atención. Las actividades extracurriculares, particularmente la Semana de las Artes, cumplen funciones formativas que el propio plan de estudios no cubre, funcionando como un currículo paralelo.

Además de reportar información en cuanto a las dinámicas entre la satisfacción estudiantil y sus dimensiones clave, un aporte particular de esta investigación, que da respuesta a la quinta pregunta específica es la documentación de cómo la satisfacción se transforma a lo largo de la trayectoria académica estudiantil. Como señalan Juárez y Silva (2019), existen diferencias significativas en cuanto a aprendizaje, estrés y responsabilidades dependiendo del momento de la carrera. Los datos de la LAP confirman y especifican esta proposición.

Siguiendo a Dubet (2005), el estudiante de primer ingreso atraviesa un proceso casi de supervivencia, en un estado de inquietud y angustia ante lo desconocido. En la LAP, este proceso se manifiesta como un choque con horarios extenuantes, dinámicas de taller desconocidas y la necesidad de acumular materiales. Desde la teoría del intercambio social (Garza, 2009), las experiencias tempranas tienen gran impacto porque son parte fundante de la relación con la institución. Los informantes de primer semestre valoran especialmente el sentido de bienvenida y la accesibilidad docente, elementos que facilitan su integración.

una vez alcanzada la mitad de su trayectoria, los estudiantes ganan conciencia de la organización universitaria, enfrentan el desgaste y la saturación, pero también encuentran su vocación (Dubet, 2005). Los informantes de quinto semestre son la cohorte más crítica: perciben

el programa como más relajado de lo esperado, identifican disparidades en el nivel de los alumnos, y comienzan a cuestionar la pertinencia del plan de estudios.

Al alcanzar el final de su recorrido académico, los estudiantes son percibidos como experimentados y críticos, capaces de trabajar con mayor eficiencia (Dubet, 2005). Los informantes de noveno en la LAP confirman esta caracterización, pero añaden una dimensión que la literatura no siempre recoge: la incertidumbre profesional no disminuye con la experiencia, sino que se intensifica. A punto de egresar, los estudiantes saben lo que falta en su formación: arte contemporáneo, herramientas de profesionalización, reconocimiento social de su disciplina, y dirigen su crítica hacia las estructuras institucionales que no resanan estas carencias.

Pennington et al. (2018) señalan que una educación de calidad lo es en cada momento de su proceso, desde el primer día hasta el último. Los datos de la LAP muestran que la satisfacción con la formación técnica se mantiene estable a lo largo de los tres momentos, pero que las fuentes de insatisfacción se acumulan y amplían su foco conforme avanza la trayectoria. Esto sugiere que la calidad formativa del programa se sostiene, pero las condiciones en las que se realiza esa formación se deterioran progresivamente en la percepción de los estudiantes.

6.3. Limitaciones del Estudio y Futuras Líneas de Investigación

Esta investigación presenta limitaciones que deben considerarse al interpretar sus hallazgos y que, al mismo tiempo, abren líneas de indagación futura.

En primer lugar, el estudio se desarrolló en un momento específico (semestre 2024-2) marcado por dos situaciones extraordinarias: obras de construcción en el edificio y los efectos residuales de la sobre matrícula postpandemia. Estas condiciones contextuales pueden haber intensificado las percepciones negativas sobre infraestructura y organización. Un seguimiento longitudinal permitiría evaluar si las percepciones se modifican una vez concluidas las obras.

En segundo lugar, la muestra de 13 informantes, aunque suficiente para un estudio cualitativo, presenta un sesgo de género notable: 11 mujeres y 2 hombres. Si bien esto puede reflejar la composición real de la matrícula, futuros estudios podrían explorar si existen diferencias de satisfacción asociadas al género.

En tercer lugar, los hallazgos corresponden exclusivamente a la perspectiva estudiantil. La voz de los docentes, del personal administrativo y de los egresados está ausente. Un estudio

triangulando estas perspectivas ofrecería una comprensión más completa de las dinámicas identificadas, particularmente en lo relativo a la actitud docente y la respuesta institucional.

Se identifican, además, vacíos específicos que invitan a futuras investigaciones: la experiencia de estudiantes de la comunidad LGBTQ+ en educación superior, la capacitación docente para la atención a la diversidad estudiantil, la comparabilidad entre contextos y la autorregulación económica como competencia formativa. La LAP alberga una representación notable de la comunidad LGBTQ+, y los informantes la describen como parte de la identidad del programa. Sin embargo, ninguno de los antecedentes analizados aborda específicamente estas experiencias en el contexto de la satisfacción estudiantil, lo que constituye un vacío en la literatura.

Además, según los testimonios estudiantiles, la adaptabilidad de los docentes de la LAP depende de su voluntad individual, no de protocolos institucionales. Un estudio que examinara las necesidades de formación docente en este ámbito podría fundamentar intervenciones sistemáticas.

Referente a la atención a los contextos de investigación de esta línea de investigación, a lo largo de la discusión se hizo evidente que los marcos de referencia sobre satisfacción estudiantil provienen mayoritariamente de contextos con condiciones materiales significativamente distintas. Cuando Li (2020) habla de recursos básicos en una universidad china, se refiere a equipos modernos y bibliotecas actualizadas; cuando los informantes de la LAP hablan de recursos básicos, se refieren a agua, electricidad y papel de baño. Esta discrepancia no invalida la comparación, pero exige cautela y sugiere la necesidad de desarrollar marcos analíticos sensibles a las condiciones materiales de América Latina.

Finalmente, las estrategias colectivas de gestión de recursos que los estudiantes desarrollan constituyen un aprendizaje valioso que el programa no reconoce ni potencia. Investigar cómo estas competencias podrían formalizarse e integrarse al currículo representaría una contribución práctica.

6.4. Reflexión

Un abordaje sistémico y global de la satisfacción estudiantil, como sugieren Reason et al. (2006), requiere reconocer las interconexiones entre los diversos componentes de la experiencia educativa. Tight (2010) y Yorke y Longden (2008) subrayan la importancia de adoptar un enfoque que considere tanto los aspectos académicos como los sociales y personales. Los hallazgos de esta investigación confirman que estas dimensiones no operan de forma aislada: la desactualización del plan incide en la incertidumbre profesional, la actitud docente media la percepción de las fortalezas técnicas, la infraestructura condiciona tanto el aprendizaje como el clima de convivencia, y la ausencia de contenidos tecnológicos refuerza la sensación de desfase con el entorno laboral.

Los estudiantes de la LAP no son receptores pasivos de una experiencia diseñada por la institución: son agentes que negocian activamente su satisfacción. Gestionan sus recursos económicos con sofisticación creciente, compensan las carencias de equipo con iniciativa propia, desarrollan estrategias de manejo del estrés, construyen redes de apoyo entre cohortes, y formulan propuestas concretas de mejora. La satisfacción que reportan no es concedida por la institución; es, en buena medida, construida por ellos mismos a pesar de las condiciones.

Esta constatación es, al mismo tiempo, un reconocimiento a la resiliencia de los estudiantes y una interpelación a la institución. Que los jóvenes logren construir una experiencia mayoritariamente satisfactoria en las condiciones documentadas habla de su compromiso con la disciplina y con su comunidad. Que deban hacerlo habla de las deudas institucionales que persisten.

La LAP forma artistas plásticos con una base técnica que sus propios estudiantes reconocen como sólida y diferenciadora de otra oferta educativa en el país. Esa es su fortaleza central y su mayor activo. Pero una formación técnica sólida no es todo lo que un programa de educación superior tiene para ofrecer. Actualizar el currículo sin abandonar el academicismo, profesionalizar la formación sin reducirla a lo mercantil, mejorar las condiciones materiales sin esperar a que la comunidad las compense por sí misma, y formalizar los mecanismos de apoyo sin depender exclusivamente de la buena voluntad individual: esas son las tareas que los hallazgos de este estudio ponen sobre la mesa. Los estudiantes ya hicieron su parte: abrieron sus experiencias al escrutinio, identificaron con precisión lo que funciona y lo que no, y formularon propuestas viables, ahora solo queda por ver que la institución haga la suya.

Capítulo 7. Propuestas de Mejora

El presente capítulo formula propuestas de mejora derivadas del análisis de los hallazgos expuestos en los capítulos anteriores. Las propuestas integran dos fuentes: las iniciativas expresadas por los propios informantes a lo largo de las entrevistas, y las recomendaciones que se desprenden del contraste entre los resultados y la literatura especializada. Se organizan en torno a los cinco ejes de tensión que estructuraron la discusión, y varias de ellas suponen condiciones institucionales complejas que no admiten soluciones inmediatas, variando su viabilidad entre el campo de acción en el que podrían tomar lugar, clasificándose como *dificultad media* si el rumbo de acción se puede dar en la comunidad, *alta* si se trata desde la organización de la LAP y *muy alta* si depende de intervención desde la administración de UNISON, haciendo énfasis en que *dificultad media* no significa fácil, ni *dificultad muy alta* signifique imposible. Por último, su valor reside en ofrecer una hoja de ruta fundamentada en la perspectiva de quienes cursan el programa. (*Véase Tabla 14*).

Tabla 14.

Propuestas de mejora para la satisfacción estudiantil en la LAP.

Eje	Propuesta	Justificación	Viabilidad
1. Currículo	1.1. Enfoque mixto: mantener la base academicista e incorporar contenidos de arte contemporáneo, herramientas digitales y enseñanzas de profesionalización (mercadotecnia, derechos de autor, conformación de portafolios, promoción en redes).	Los informantes identifican la docencia como única salida profesional segura. La brecha entre el perfil de egreso y las competencias percibidas como necesarias genera incertidumbre creciente hacia noveno semestre (Jiménez et al., 2011; Guadarrama et al., 2023).	Dificultad muy alta. Asignación de docentes con dominio de conocimientos. Reestructuración de materias.
	1.2. Reorganización de contenidos por relevancia: filtrar materias percibidas como irrelevantes o superficiales para dar	La saturación de contenido coexiste con la percepción de materias desperdiciadas. Los informantes proponen reorganización, no extensión	Dificultad Alta. Reestructuración de materias.

	espacio a contenidos de profesionalización dentro de los nueve semestres existentes.	(Marín et al., 2018; Cruz et al., 2020).	
	1.3. Incorporar al plan de estudios contenidos sobre IA generativa aplicada a las artes: no como herramienta obligatoria sino como objeto de análisis crítico (ética, derechos de autor, aplicaciones, limitaciones).	El tema no se aborda en el programa. Los estudiantes carecen de herramientas para posicionarse ante una tecnología que afecta su campo profesional (Messer, 2024; Cajamarca et al., 2024).	Dificultad Alta. Reestructuración de materias.
	1.4. Orientación vocacional y profesional estructurada: presentación detallada del plan de estudios, optativas, campo laboral y perfil de egreso desde el ingreso, con seguimiento en semestres intermedios.	La desorientación profesional persiste hasta noveno semestre. La falta de información previa genera expectativas indefinidas que no funcionan como referencia (Bebermeier et al., 2021).	Dificultad media. Orientación y seguimiento de docentes hacia alumnos.
2. Docencia	2.1. Programa de formación continua para docentes con énfasis en: comunicación en el aula, retroalimentación formativa durante el proceso (no solo al final), y demostraciones prácticas.	Las carencias pedagógicas de semestres tempranos tienen efectos acumulativos en semestres avanzados. La comunicación docente es el factor que más consistentemente diferencia la satisfacción de la insatisfacción (Li, 2020; Mireles y García, 2022).	Dificultad muy alta. Respuesta de UNISON a necesidades de docentes.
	2.2. Protocolo institucional de atención a la diversidad: capacitación docente en neurodivergencias y discapacidades, con apoyo de personal especializado (intérpretes	La adaptabilidad actual depende de la voluntad individual del docente, no de estructuras institucionales. Esto configura una fortaleza frágil (Mireles y García, 2022).	Dificultad muy alta. Respuesta de UNISON a necesidades de docentes y estudiantes.

	de LSM, recursos visuales sistemáticos).		
	2.3. Comunicación explícita de criterios de evaluación desde el inicio del curso, con flexibilidad progresiva en semestres avanzados para permitir exploración creativa.	Los informantes no conocen qué se espera de ellos. La falta de claridad genera insuficiencia y ansiedad; la rigidez en noveno limita la experimentación (Marín et al., 2018).	Dificultad media. Planificación y comunicación del docente.
3. Infraestructura y recursos	3.1. Plan de mantenimiento y renovación progresiva del equipo básico (caballetes, tórculos, bancos), con priorización por nivel de deterioro.	El equipo presenta deterioro acumulado que docentes y alumnos compensan con recursos propios. La respuesta institucional es percibida como tardía o inexistente (Yocupicio et al., 2021).	Dificultad muy alta. Asignación de recursos a la LAP por parte de la institución
	3.2. Ampliación y adecuación de espacios: talleres con ventilación funcional, aulas equipadas para proyección, espacios de almacenamiento, y áreas de descanso con mobiliario y vegetación.	La mala ventilación en talleres con solventes representa un riesgo de bioseguridad. La pérdida de trabajos por falta de almacenamiento ha llevado a posponer materias (Temple, 2008; Li, 2020).	Dificultad muy alta. Asignación de recursos a la LAP por parte de la institución
	3.3. Sesiones intergeneracionales de gestión de recursos: espacios estructurados donde estudiantes de semestres avanzados compartan estrategias de ahorro, compra y autogestión con los de nuevo ingreso.	Las estrategias de gestión económica se transmiten informalmente entre cohortes. Formalizarlas ampliaría su alcance y beneficiaría a quienes carecen de redes de apoyo (Cajamarca et al., 2024).	Dificultad media. Actividad de la comunidad estudiantil.

	3.4. Espacio accesible para exposición permanente de producción estudiantil, abierto al campus.	Los informantes perciben aislamiento físico y simbólico del programa dentro de la UNISON. Un espacio de exposición atendería el deseo de visibilidad y reconocimiento institucional (Cadena et al., 2015).	Dificultad muy alta. Asignación de recursos a la LAP por parte de la institución
4. Comunidad y bienestar	4.1. Estrategias de monitoreo y prevención de estrés académico: talleres, consejería y campañas informativas vinculadas al programa.	El estrés académico es una constante naturalizada. Los sentimientos de insuficiencia persisten desde semestres tempranos sin intervención institucional (Estrada et al., 2024; Eisenberg et al., 2009).	Dificultad muy alta. Asignación de profesionales de la salud mental por parte de la institución.
	4.2. Módulo de atención médica y psicológica básica cercano al área de Bellas Artes, con personal capacitado y evaluado en empatía.	La lejanía física del edificio 3T respecto a los centros de atención agrava emergencias. La calidad de la atención es cuestionada por los informantes (Surdez et al., 2018; Anderson, 2021).	Dificultad muy alta. Asignación de profesionales de la salud mental e infraestructura por parte de la institución.
	4.3. Programa de intercambios y convivencias interuniversitarias: congresos, talleres y exposiciones compartidas con otros programas de artes del país.	Los informantes expresan deseo de vinculación con el exterior. Las convivencias interinstitucionales fomentan redes profesionales y reducen el aislamiento percibido (Cajamarca et al., 2024).	Dificultad muy alta. Sujeto a disponibilidad presupuestal asignada al programa por la institución.
5. Imagen y comunicación	5.1. Divulgación clara, precisa y multicanal de información sobre la LAP para aspirantes: naturaleza del programa, exigencias, bases	Las expectativas indefinidas no generan satisfacción baja sino desorientación. La información previa reduce disonancias y facilita la adaptación (Bebermeier et al., 2021; Pérez, 2015).	Dificultad media. Actividad de la comunidad de la LAP.

requeridas, campo profesional realista.		
5.2. Agilización de vías de comunicación entre autoridades universitarias y la comunidad de la LAP, con mecanismos de seguimiento a demandas específicas del programa.	La percepción de abandono institucional se alimenta de demandas reiteradas sin respuesta. Abdala (2018) documenta la misma dinámica en artes escénicas, configurando un patrón en Bellas Artes.	Dificultad muy alta. Rezago de respuesta institucional.

7.1. Contraste Con Propuestas de Otros Estudios

Las propuestas formuladas pueden enriquecerse al contrastarlas con las recomendaciones de estudios realizados en contextos diversos. Li (2020), en una universidad politécnica china, propone la vinculación curricular con el campo profesional, la ampliación de infraestructura proporcional a la matrícula, la capacitación docente continua, la mejora de servicios administrativos y el apoyo a estudiantes vulnerables. Cajamarca et al. (2024), con perspectiva latinoamericana, enfatizan que las modificaciones curriculares deben sustentarse en estudios previos, que la capacitación docente requiere incentivos y certificaciones, y que la generación de competencias digitales es una prioridad regional. Marín et al. (2018), en el sur de México, recomiendan la ampliación de estudios de posgrado en docencia y gestión cultural, el fortalecimiento del autoconcepto estudiantil y la motivación hacia la investigación.

Las convergencias son significativas: la actualización curricular orientada al campo profesional, la capacitación docente y la adaptación tecnológica aparecen como prioridades transversales independientemente del contexto. Lo que distingue las propuestas de la LAP es el énfasis en dos dimensiones menos frecuentes en la literatura: la profesionalización específica para el emprendimiento artístico (no solo la docencia), y la formalización de las estrategias colectivas de gestión de recursos que los estudiantes ya practican de manera informal.

Un aporte de Cajamarca et al. (2024) particularmente aplicable a la LAP es la propuesta de convivencias interuniversitarias mediante congresos y talleres. El deseo de vinculación y visibilidad expresado por los informantes podría atenderse simultáneamente con actividades que conecten al programa con otros centros de formación artística del país, ampliando las redes profesionales de los estudiantes y reduciendo la percepción de aislamiento.

7.2. Consideración Final

Como se menciona líneas atrás, el logro de las propuestas dadas a conocer no es inalcanzable. Por ejemplo, actualmente, UNISON cuenta con programas de capacitación docente que invitan a cursos a aquellos maestros interesados en adquirir nuevas habilidades relacionadas con aspectos didácticos y pedagógicos, aprendizaje sobre ambientes virtuales, y estrategias didácticas no convencionales. Aunque no se especifica a qué licenciatura del departamento de Bellas Artes pertenecían, en 2025 un total de 16 espacios fueron ocupados por los docentes para recibir dichas capacitaciones, según reportes de la Dirección de Apoyo a Programas Educativos de UNISON (Dirección de Apoyo a programas Educativos, 2025). Cuántos maestros provienen de la planta de artes plásticas es algo que no se aclara. En todo caso, se observa que sí hay disposición por parte de docentes para su capacitación constante. Aun así, retomando algunos resultados de este estudio que retratan saturación en la carga académica estudiantil, queda como incógnita de cuánto tiempo disponen los mismos educadores para atender este tipo de actividades formativas, y cómo se les puede vincular efectivamente a estos recursos sin caer en una sobrecarga de actividades. Son ese tipo de situaciones las que definirán la viabilidad de cada acción.

Finalmente, las propuestas no pretenden ser la solución a problemáticas cuyas raíces son institucionales y presupuestales. Su función es ofrecer una hoja de ruta fundamentada en la perspectiva de quienes cursan la licenciatura, contrastada con la experiencia documentada en otros contextos. Algunas propuestas son de implementación inmediata y bajo costo (comunicación explícita de criterios de evaluación, sesiones intergeneracionales de gestión de recursos, divulgación de información para aspirantes); otras requieren inversiones institucionales significativas (renovación de equipo, ampliación de espacios, contratación de personal especializado). La priorización corresponde a las autoridades del programa y de la universidad, pero los criterios para hacerlo están documentados en las voces de los estudiantes que participaron en este estudio.

Bibliografía

Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García, s., y Rojas, R. (2015) Investigación Educativa. Abriendo puertas al conocimiento. CLACSO. Montevideo, Uruguay. ISBN: 978-9974-8449-2-6 https://libreria.clacso.org/publicacion.php?p=976&c=8

Abdala, D. (Autor) Valenzuela, A. (Director). (2018) Tesis de máster: Satisfacción del estudiante, indicador de la calidad en instituciones de educación superior. Un estudio en programas educativos de la Universidad de Sonora.

Aguirre, J. y Jaramillo, G. (2015). El papel de la descripción en la investigación cualitativa. Cinta de moebio, (53), 175-189. https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2015000200006

Álvarez, M. (2015) La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior 1950-2015. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. ISBN: 9786074511116.

Alves H. y Raposo M. (2004). La medición de la satisfacción en la enseñanza universitaria: El ejemplo de la Universidad de da Beira Interior. Universidad de da Beira Interior. International Review on Public and Nonprofit Marketing. 1(1), 73-88. https://doi.org/10.1007/BF02896618

Alves, H., y Raposo, M. (2007). Conceptual model of student satisfaction in higher education. Total Quality Management & Business Excellence, 18(5), 571-588.

Anderson, K. (2021) Effect of service quality and motivation on the consumption behavior of students in the academic services. International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE) V. 10(1), 86~96. DOI: 10.11591/ijere.v10i1.20794

Andía, V., Yampufe C., y Antezana A. (2021). Responsabilidad social universitaria: del enfoque social al enfoque sostenible. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú. Vol. 40. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/356683796_Responsabilidad_social_universitaria_del_enfoque_social_al_enfoque_sostenible

ANUIES (2018) Visión y Acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional. ANUIES, México. http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/VISION_Y_ACCION_2030.pdf

ANUIES (2024) Anuarios Estadísticos de Educación Superior. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Recuperado de: http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior

Astin, W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. Journal of College Student Development, 40(5), 518-529.

Baquerizo N. y Pizarro (2019). Una aproximación teórica al constructo de reputación.Tsafiqui - Revista Científica En Ciencias Sociales, 10(13), DOI: https://doi.org/10.29019/tsafiqui.v13i1.590

Barnett, R., y Coate, K. (2005). Engaging the curriculum in higher education. McGraw-Hill Education.

Bebermeier, S., Austerschmidt, K., y Nussbeck, F. (2021) Determinants of Psychology Students' Study Satisfaction. Psychology Learning & Teaching. Vol. 21(1) 19-36. DOI: 10.1177/1475725720985223

Bell, K. (2022). Increasing undergraduate student satisfaction in Higher Education: the importance of relational pedagogy. *Journal of Further and Higher Education*, *46*(4), 490–503. https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1985980

Biggs, J. (2005). Calidad del aprendizaje universitario, Madrid, Narcea. Narcea S.A. de Ediciones. ISBN 84-277-1398-3

Bisquerra, R., Dorio, I., Gómez, J., Latorre, A., Martínez, F., Massot, I., Mateo, J., Sabariego, M., Sans, A., Torrado, M., y Vilá, R. (2012). Metodología de la investigación educativa / coordinado por Rafael Bisquerra Alzina (3a. ed.). España: La Muralla.

Blanco G. y Blanco R. (2007). La medición de la calidad de servicios en la educación universitaria. Cuaderno de Investigación en la Educación, 22, 121-136. Recuperado a partir de: https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/13270

Black, P., y Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 25(6), 551-575.

Blau, P. (1964). Justice in Social Exchange. Sociological Inquiry, 34: 193-206. https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.1964.tb00583.x

Blázquez, Chamizo, Cano, y Gutiérrez. (2013). Calidad de vida universitaria: Identificación de los principales indicadores de satisfacción estudiantil. Revista de Educación, 362. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-362-238

Bustamante A., Zerda E., Obando F., Michelle T. (2019) Fundamentos de calidad de servicio, el modelo Servqual, Revista Empresarial, 2019 13 (2). DOI:10.23878/empr. v13i2.159

Cajamarca, M., Cangas, A., Sánchez, S., y Pérez, A. (2024). Nuevas tendencias en el uso de recursos y herramientas de la Tecnología Educativa para la Educación Universitaria. Journal of Economic and Social Science Research, 4(3), 127–150. https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v4/n3/124

Cadena, B., Mejías, A., Vega, R., y Vásquez, Q. (2015) La satisfacción estudiantil universitaria: análisis estratégico a partir del análisis de factores. Revista de la Facultad de Ingeniería Industrial. 18(1): 9-28. UNMSM. ISSN: 1560-9146 (Impreso) / ISSN: 1810-9993 (Electrónico)

Caraveo, M., Pérez, E., y Izquierdo, J. (2020) Satisfacción estudiantil universitaria: una evaluación de la calidad educativa en estudiantes de pre-grado. Revista Inclusiones. Vol. 7, 223-239. ISSN 0719-4706 - Vol. 7. 223-239. https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/1724

Chan N. y Gastelum P. (2016) Tendencias en la personalización de los entornos de aprendizaje. Experiencias y modelos de personalización en instituciones de educación superior mexicanas. Universidades, núm. 70, pp. 69-88. https://www.redalyc.org/journal/373/37348529006/html/

Cruz, J., Latorre, M., Delgado, R., y Lucero, J. (2020). Satisfacción académica ante las prácticas profesionales universitarias. Revista Electrónica de Psicología Iztacala. Vol. 23(1). P. 99-109. https://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/77006

Departamento de Bellas Artes (2025) Historia. Facultad Interdisciplinaria de Humanidades y Artes. Universidad de Sonora. Recuperado de: https://bellasartes.unison.mx/historia/

Dirección de Apoyo a Programas Educativos (2025) Capacitaciones a docentes en aspectos didácticos y pedagógicos, ambientes virtuales y en estrategias didácticas no convencionales. Año 2025. Recuperado de: https://dape.unison.mx/wp-content/uploads/2026/01/Capacitaciondocente2025.pdf

Dirección de Planeación y Evaluación (2025) SIE: ALUMNOS. UNISON. Recuperado de: https://planeacion.unison.mx/sie/alumnos.php

Dubet y Martuccelli (1998) En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Editorial Losada, ISBN 950-03-8380-2.

Dubet, F. (2005). Los estudiantes. CPU-e, Revista de Investigación Educativa. DOI:10.25009/cpue.v0i1.148

Eisenberg, D., Golberstein, E., y Hunt, J. B. (2009). Mental health and academic success in college. The B.E. Journal of Economic Analysis & Policy, 9(1), 1-37.

Elliott, K. (2002) Key determinants of student satisfaction. Journal of College Student Retention. Vol. 4(3) 271-279. Baywood Publishing Co., Inc. DOI: 10.2190/B2V7-R91M-6WXR-KCCR

Espinoza G., González L., y Loyola, J. (2018). Evaluación de la satisfacción de titulados de la carrera de psicología en Chile. Innovación educativa, 18(76), 171-192. ISSN: 1665-2673

Estrada E., Farfán M., Lavilla W., Avendaño C., Quispe J., Yancachajlla L., y Mamani M. (2024) Salud mental y satisfacción con la vida en estudiantes universitarios: Un estudio correlacional. Gaceta Médica de Caracas, 132(S1). DOI: 10.47307/GMC.2024.132.s1.17

Farías (2016) Propuesta de una definición de calidad para la universidad. Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina. 2016. 4 (3). 97-111. ISSN 2308-0132.

Festinger, L. (1993). La teoría de la disonancia cognoscitiva (extracto por A. Ovejero). Psicothema, 5(1), 201–206. Recuperado a partir de https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/7156

Fierro, T., Martínez, G., Aguilar, J., Andino, M., y Merino, E. (2023). Planificación académica y satisfacción de los estudiantes del Instituto Superior Tecnológico Riobamba. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades 4(1), 1179–1187. https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.329

Flick, U. (2009). An introduction to qualitative research. Sage. ISBN 978-1-84787-323-1

Font P., López G., y Pérez R. (2016). Las actividades extracurriculares en la formación universitaria. TEPEXI Boletín Científico De La Escuela Superior Tepeji Del Río, 3(6). https://doi.org/10.29057/estr.v3i6.363

Franklin, K. y Shemwell, W. (1995). Disconfirmation Theory: An Approach to Student Satisfaction Assessment in Higher Education. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association Conference (Biloxi, MS, November 1995). 21p.

Garza G. (2009). Fuentes genealógicas y teorías esenciales de la comunicación interpersonal. Razón y Palabra, (67), 1-22.

Gento, P. y Montes, C. (2010) “Cómo Elaborar un Diagnóstico de la Calidad de un Centro Educativo: Implementación y Resultados de un Modelo”. Ponencia. VII Congreso Internacional La Universidad por un Mundo Mejor. La Habana, Cuba, 8-12 febrero 2010. http://www.leadquaed.com/docs/artic%20esp/Modelo%20de...pdf

Gómez F., y Herrera T. (2014). Análisis de las necesidades formativas en Posgrado de estudiantes de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). DEDiCA. Revista De Educação E Humanidades (dreh), (5), 327–348. https://doi.org/10.30827/dreh.v0i5.7019

Guadarrama G., Gómez M., Álvarez O., Madin J., Jaimes C., y Arreola A. (2023). Satisfacción en la Formación Académica en Licenciados en Enfermería de una Universidad Pública. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(5), 8122-8135. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8387

Guevara, G., Verdesoto, A., y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). Recimundo, 4 (3), 163-173. 10.26820/ recimundo/4. (3). julio.2020.163-173

Hampton, M. (1993). "Gap analysis of college student satisfaction as a measure of professional service of quality", Journal of Professional Services Marketing, 9(I) 115-128.

Harper, S., y Hurtado, S. (2007). Nine themes in campus racial climates and implications for institutional transformation. New Directions for Student Services, 120, 7-24.

Instituto Nacional de Transparencia, Acceso a la Información y Protección de Datos Personales (2025) Línea del Tiempo COVID-19 en México. Recuperado de https://micrositios.inai.org.mx/conferenciascovid-19tp/?page_id=8432

Jiménez G., Terriquez C. y Robles Z. (2011). Evaluación de la satisfacción académica de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayarit. Revista Fuente, 2(6), 46-56. http://dspace.uan.mx:8080/jspui/handle/123456789/1431

Johnstone, B. y Marcucci, P. (2009). Financing higher education: Who pays and other issues. In The American university in the 21st century: Social, political, and economic challenges (pp. 347-369).

Juárez L. y Silva G. (2019). La experiencia de ser universitario. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, (28), 6–30. https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2597

Kauta G., Komba L. y Mugizi W. (2024) Blended Learning Environments and Student Satisfaction at Kyambogo University. The Uganda Higher Education Review Journal. Vol. 11(2) P. 127-137. https://doi.org/10.58653/nche.v11i2.11

Kuh, D., Kinzie, J., Schuh, H., y Whitt, J. (2005). Student success in college: Creating conditions that matter. Jossey-Bass.

La Esmeralda (2016) Plan de estudios. Licenciatura en Artes Visuales. Recuperado de: https://www.esmeralda.edu.mx/plan-de-estudio

Laurillard, D. (2012). Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology. Routledge.

Ley Número 169, Orgánica de la Universidad de Sonora. 23 de febrero de 2023. https://www.unison.mx/ley-numero-169-organica-de-la-universidad-de-sonora/

Ley Número 4 Orgánica de la Universidad de Sonora. 26 de noviembre de 1991. https://www.unison.mx/ley-numero-4-organica-de-la-universidad-de-sonora/

Li, J. (2020) Factors Affecting Students' Satisfaction: A Qualitative Study at a Polytechnic of Science and Technology. Eropean Academis Research. Vol. 8(5) Eropean Academis Research. Vol. 8(5) P. 2476-2487. ISSN 2286-4822

Marginson, S. (2006). Dynamics of national and global competition in higher education. Higher Education, 52(1), 1-39.

Marín E., Hoyos R., y Herrera M. (2018). Midiendo la satisfacción de los estudiantes de educación normal. Revista Eduscientia. Divulgación De La Ciencia Educativa, 1(2), 24–42. Recuperado de:https://eduscientia.com/index.php/journal/article/view/24

Marúm-Espinosa, E., (2011). Calidad en el servicio en la educación a distancia. una perspectiva desde México. RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 14 (2), 49-62. ISSN: 1138-2783. https://doi.org/10.5944/ried.2.14.788

Messer, U. (2024). Co-creating art with generative artificial intelligence: Implications for artworks and artists, Computers in Human Behavior: Artificial Humans, Vol. 2(1), 100056, ISSN 2949-8821, https://doi.org/10.1016/j.chbah.2024.100056

Mireles V. y García G. (2022) Satisfacción estudiantil en universitarios: una revisión sistemática de la literatura Revista Educación, vol. 46, núm. 2, Universidad de Costa Rica, Costa Rica DOI: https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47621

Montoya, G. (2017). Gestión pedagógica de aprendizajes significativos en la educación artística. AiBi Revista De Investigación, Administración E Ingeniería, 5(1), 9–19. https://doi.org/10.15649/2346030X.409

Muñiz, M. (2005). Estudios de caso en la investigación cualitativa. México: Universidad Autónoma de Nuevo León. https://psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/1_estudios-de-caso-en-la-investigacion-cualitativa.pdf

OCDE (2017), The Funding of School Education: Connecting Resources and Learning, OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264276147-en

Oferta Educativa UNISON (2025) Licenciatura en Artes Plásticas. Recuperado de: https://ofertaeducativa.unison.mx/licenciatura-en-artes-plasticas/

Oliver, R. y De Sarbo, W. (1989). Processing satisfaction response in consumption: Asuggested framework and response proposition. Journal of Consumer

Ordaz, A. (2020) Escultura sonorense. Aportaciones de la Licenciatura en Artes Plásticas de la Universidad de Sonora. Colección *La Mirada de Búho* No. 6. Universidad de Sonora. ISBN: 978-607-518-364-0

Ortiz, M., Hernández, E., Campoverde, M., (2023) Administración de la calidad de servicio educativo y la satisfacción del estudiante universitario: una aproximación al modelo HEDPERF. Revista de Economía del Caribe, No. 31, ISSN: 2011-2106 2145-9363

Parasuraman, A., Zeithaml, V., y Berry, L. (1985). Un modelo conceptual de la calidad del servicio y sus implicaciones para la investigación futura. Journal of Marketing, 49(4), 41–50. https://doi.org/10.1177/002224298504900403

Parasuraman, A., Zeithaml, V. y Berry, L. (1988). SERVQUAL A Multiple-item Scale for Measuring Consumer Perceptions of Service Quality. Journal of Retailing. 64. 12-40. https://www.researchgate.net/publication/200827786_SERVQUAL_A_Multiple-item_Scale_for_Measuring_Consumer_Perceptions_of_Service_Quality

Pascarella, T., y Terenzini, P. (2005). How college affects students, Vol. 2: A third decade of research. San Francisco, California: Jossey-Bass.

Pennington, R., Bates, A., Kaye, K., y Bolam, T. (2018) Transitioning in higher education: an exploration of psychological and contextual factors affecting student satisfaction. Journal of Further and Higher Education, 42(5), 596-607.
DOI: 10.1080/0309877X.2017.1302563

Pérez, J. (2015) Expectativas, satisfacción y rendimiento académico en alumnado universitario. Revista de Psicología y Educación, 10(1), 11-32. ISSN:1699-9517

Piedra, W., Cajamarca, M., Burbano, E., & Moreira, E. (2024). Integración de la inteligencia artificial en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación superior. Journal of Economic and Social Science Research, 4(3), 105-126. https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v4/n3/123

Quintero A. (2011) Teoría de las necesidades de Maslow. Recuperado de: http://doctorado.josequintero.net

Ramsden, P. (2003). Learning to teach in higher education (2nd ed.). Routledge Falmer.

Raquimán O. y Zamorano S. (2017). Didáctica de las Artes Visuales, una aproximación desde sus enfoques de enseñanza. Estudios pedagógicos (Valdivia), 43(1), 439-456. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100025

Raza, D. y Carrillo, E. (2022). Crítica a la satisfacción estudiantil como parámetro de calidad en la educación superior. Cuadernos Universitarios, 15(15), 31-40. https://doi.org/10.53794/cu.v15i15.509

Reason, R. D., Terenzini, P. T., & Domingo, R. J. (2006). First things first: Developing academic competence in the first year of college. Research in Higher Education, 47(2), 149-175.

Rios, A. (2025) Enfoques sobre la Satisfacción de Estudiantes Universitarios. Revista sobre estudios e investigaciones del saber académico, 19 (19). 1-10 https://doi.org/10.70833/rseisa19item630

Ritchie, A. (2022) Tesis doctoral: Predictors of student satisfaction: A mixed-methods investigation in UK higher education.

Robles, G. y Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada (2015) 18. ISSN 1699-6569

Sandín, P. (2003) Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones. McGRAW-HILL/INTERAMERICANA DE ESPAÑA. ISBN: 84-481-3779-5

Secretaría de Educación y Cultura (2023) BUSCADOR DE ESCUELAS EN LÍNEA 2022. http://planeacion.sec.gob.mx/upeo/ccts/

Selwyn, N. (2016). Digital downsides: Exploring university students' negative engagements with digital technology. Teaching in Higher Education, 21(8), 1006-1021.

Shahrukh A., Nosheen A. y Mohsin A. (2023). Student satisfaction in higher education: A systematic review examining its impact on institutional growth and comparative dimensions. Journal of AppliedMath 2023; 1(3): 91. DOI: 10.59400/jam.v1i3.91

Shivani S. (2020) Theories and models related to student satisfaction. Juni Khyat, (UGC Care Group I Listed Journal). Vol. 10(5) ISSN: 2278-4632. Recuperado de: http://www.junikhyatjournal.in/no_5_may_20/22.pdf

Schwarzman, S. (1996) La universidad como empresa económica. Revista de la Educación Superior (México), vol. XXX (1), n. 117, pp. 99-104. Recuperado de: http://publicaciones.anuies.mx/revista/117/3/10/es/la-universidad-como-empresa-economica

Sirgy, M., Lee, D., Grzeskowiak S., Yu, G., Webb, D., El-Hasan, K., Garcia, J., Ekici, A., Johar, J., Krishen, A., Kangal, A., Bernhard, S., Claiborne, C. Maggino, F., Rahtz, D., Cantón, A., y Kuruuzum, A. (2010). Quality of College Life (QCL) of Students: Further Validation of a Measure of Well-being. Social Indicators Research. 99. 375-390. 10.1007/s11205-010-9587-6.

Sirgy, M., Grzeskowiak, S. y Rahtz, D. (2007) Quality of College Life (QCL) of students: Developing and validating a measure of well-being. Social Indicators Research (2007) 80: 343–360. DOI 10.1007/s11205-005-5921-9

Strauss, A., y Corbin, J. (1990). Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. Sage Publications, Inc.

Surdez E., Sandoval M. y Lamoyi C. (2018). Satisfacción estudiantil en la valoración de la calidad educativa universitaria. Educación y Educadores, 21(1), 9-26. DOI: 10.5294/edu.2018.21.1.1

Temple, P. (2008). Learning spaces in higher education: An under-researched topic. London Review of Education, 6(3), 229-241.

Tight, M. (2010). The curious case of case study: A viewpoint. International Journal of Social Research Methodology, 13(4), 329-339. https://doi.org/10.1080/13645570903187181

Tinto, V. (2012). Completing college: Rethinking institutional action. University of Chicago Press.

Than, W. y Khaing, N. (2020). A meta-analysis on factors influencing student satisfaction in higher education. Journal of the Myanmar Academy of Arts and Science, 18(9B), 393-404. https://www.researchgate.net/publication/352441674_A_META-ANALYSIS_ON_FACTORS_INFLUENCING_STUDENT_SATISFACTION_IN_HIGHER_EDUCATION

Thibaut, J. y Kelley, H.(1978). Interpersonal relations: A theory of interdependence. New York: Wiley.

Toohey, S. (1999). Designing courses for higher education. Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Torres, G. (2023). Medición de la satisfacción estudiantil en universitarios desde el modelo SERVQUAL. RHS. Revista. Humanismo. Soc. 11(1), e6/1-16, ISSNe 2339-4196. https://doi.org/10.22209/rhs.v11n1a06

Torres-Gastelú, A. (2025). Satisfacción de estudiantes universitarios en un programa educativo de reciente creación. RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo, 16(31). https://doi.org/10.23913/ride.v16i31.2559

UNESCO (1998) World Conference on Higher Education, Paris, 1998. Educación superior y sociedad: nueva etapa, 9, 2 [51] ISSN: 0798-1228. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116720.locale=en

Valle, A., Manrique, L., y Revilla, D., (2022) La Investigación Descriptiva con Enfoque Cualitativo en Educación. Facultad de Educación PUCP. ISBN: 978-612-48875-0-5 https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/184559

Vanaki, Z., y Hakim, A. (2023). Students' Satisfaction of Nursing Education: A Qualitative Study. *Sage Open*, *13*(2). https://doi.org/10.1177/21582440231169471

Van Riel, B., y Fombrun, J. (2007). Essentials of corporate communication: Implementing practices for effective reputation management. Routledge.

Weerasinghe, S. y Fernando, R. (2017). Students' Satisfaction in Higher Education Literature Review. American Journal of Educational Research. 2017, 5(5), 533-539. DOI: 10.12691/education-5-5-9

Wong, W., y Chapman, E. (2022) Student satisfaction and interaction in higher education. Higher Education. Vol. 85, 957–978. https://doi.org/10.1007/s10734-022-00874-0

Yocupicio G., Ortega A., Bojórquez C., Oloño J. (2021) Satisfacción Estudiantil en Universitarios del ITSON. La Sociedad Académica, No. 58. 21-30.

Yorke, M. (2001) Formative Assessment and its Relevance to Retention. Higher Education Research and Development 20(2):115–26. https://doi.org/10.1080/758483462

Yorke, M., y Longden, B. (2008). The first-year experience of higher education in the UK. Higher Education Academy.

Zeithaml y Bitner (2002). Marketing de Servicios: Un enfoque de integración del cliente a la empresa. México, DF: McGraw Hill.

Anexos

Anexo *A*.

Distribución de materias por semestre de la LAP. Elaboración propia.

Semestre	Materias
Primero	Arte de la Prehistoria a la Antigüedad, Apreciación Musical, Dibujo I, Pintura I, Escultura I, Grabado I, Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, Estrategias para Aprender a Aprender, Actividades Culturales y Deportivas.
Segundo	Arte del Medioevo al Renacimiento, Perspectiva y Análisis de la Forma, Dibujo II, Pintura II, Escultura II, Grabado II, Ética y Desarrollo Profesional, y Características de la Sociedad Actual.
Tercero	Arte del Barroco al Siglo XIX, Historia de las Ideas Estéticas I, Dibujo III, Pintura III, Escultura III, Grabado III, Laboratorio del Color I y Diseño y Composición Visual.
Cuarto	Arte del Siglo XIX y Actual, Historia de las Ideas Estéticas II, Dibujo IV, Pintura IV, Escultura IV, Grabado IV, Laboratorio del Color II y Arte Prehispánico.
Quinto	Fotografía I, Estética, Dibujo V, Anatomía Artística, Didáctica General, Informática para las Artes Visuales I, Diseño Publicitario, y la selección de la especialización entre pintura, escultura o grabado.
Sexto	Especialización, Fotografía II, Teoría de las Artes Visuales, Dibujo VI, Didáctica de las Artes Plásticas, Administración de la Producción Artística e Informática para las Artes Visuales II.
Séptimo	Especialización, Arte y Sociedad, Seminario en Artes Plásticas I, Dibujo VII.
Octavo	Especialización, La Escena: Rito y Representación de Antigüedad al Siglo XIX, Seminario en Artes Plásticas II, Dibujo VIII, La Escena: de 1879 a 1914.
Noveno	Prácticas profesionales, Servicio social, Taller de dibujo y producción.

Anexo B.

Distribución de materias por eje de la LAP. Elaboración propia.

Eje de la materia/créditos	Nombre y clave de la materia
Básico (177 créditos)	Arte de la prehistoria a la antigüedad (6307) Apreciación musical (6312) Dibujo I-VIII (6316, 6330, 6345, 5822, 5828, 5835, 5839, 5843) Arte del medioevo al renacimiento (6325) Perspectiva y análisis de la forma (6329) Arte del barroco al siglo XIX (6341) Arte del siglo XIX y actual (5818) Historia de las ideas estéticas I y II (6342, 5819) Laboratorio del color I y II (6343, 5820) Arte prehispánico (5821) Estética (6426) Anatomía artística (5830) Didáctica general (6441) Teoría de las artes visuales (5831) Arte y sociedad (5837) Seminario en artes plásticas I y II (5838, 5842) La escena: rito y representación de antigüedad al siglo XIX (5840) La escena: de 1879 a 1914 (5841) Práctica profesional (5857) Servicio social (5858)
Profesionalizante (128 créditos)	Pintura I-IV (6317, 6331, 6346, 5823) Escultura I-IV (6318, 6332, 6347, 5824) Grabado I-IV (6319, 6333, 6348, 5825)
Integrador	Taller de producción y dibujo (5844)
Especializante/ optativas (52 créditos)	Específico pintura I-IV (5845, 5848, 5851, 5854) Específico escultura I-IV (5846, 5849, 5852, 5855) Específico grabado I-IV (5847, 5850, 5853, 5856)
Formación común (16 créditos)	Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (0123) Estrategias para aprender a aprender (0120) Actitudes culturales y deportivas (0119) Ética y desarrollo profesional (0124) Características de la sociedad actual (0121)
Total de créditos: 395	

Anexo C.

Lista de Categorías de Estudio y Guion de Entrevista.

Macro categoría	Categoría	Subcategoría	Pregunta
Satisfacción estudiantil.	**1. Experiencia académica**	1.1. Estrategias de enseñanza.	1. Describe una experiencia educativa particularmente impactante que hayas tenido con alguno de tus profesores. ¿Qué aspectos de su metodología consideras que fueron clave para tu aprendizaje?
			2. ¿Cómo han cambiado o evolucionado tus métodos de estudio desde que comenzaste la universidad? Proporciona un ejemplo
			3. ¿Qué influencia han tenido tus profesores en este desarrollo?
		1.2. Evaluación	4. Describe el sistema de evaluación en las materias de tu carrera. ¿Qué aspectos específicos del sistema de evaluación actual de tu carrera cambiarías o mejorarías?
			5. Relata una experiencia de evaluación que haya sido especialmente enriquecedora para tu aprendizaje. ¿Qué características la distinguieron de otras evaluaciones?
		1.3. Plan de estudios	6. ¿En qué medida consideras que el contenido de tu carrera se alinea con las demandas actuales de tu futuro campo profesional?
			7. ¿Cuáles son las áreas de mayor fortaleza del plan de estudios y en qué aspectos crees que podría mejorar para adaptarse mejor al entorno profesional contemporáneo?
			8. Si pudieras proponer una nueva asignatura o modificar una existente para abordar temas que actualmente no se ven en tu carrera, ¿cuál sería y por qué crees que su inclusión enriquecería tu formación académica y profesional en las artes plásticas?
			9. Imagina que participas en un comité para actualizar el plan de estudios de tu carrera. ¿Qué propuestas innovadoras en cuanto a métodos de enseñanza presentarías para aumentar su relevancia y atractivo?
		1.4. Innovación y tecnología en la enseñanza.	10. ¿Qué papel crees que deberían jugar las tecnologías emergentes, como la inteligencia artificial y las plataformas digitales, en tu formación?
			11. ¿Cómo consideras que tus profesores podrían integrarlas de manera efectiva en su enseñanza?
		1.5. Sostenibilidad y responsabilidad social	12. ¿Cómo integra tu carrera temas de responsabilidad social y ética profesional?
		1.6. Flexibilidad y personalización del aprendizaje	13. ¿Qué tan flexible es tu plan de estudios, por ejemplo, al elegir materias optativas que se alineen con tus intereses específicos?
			14. ¿Cómo se adapta la enseñanza a diferentes estilos de aprendizaje en tus clases?
	2. Infraestructura y recursos institucionales.	2.1. Instalaciones.	15. ¿Cómo evalúas las condiciones actuales de las instalaciones de tu universidad para tu carrera en artes plásticas?
			16. Imagina que puedes diseñar el espacio ideal para estudiar artes plásticas en tu universidad. ¿Qué elementos, tanto en términos de equipamiento como de seguridad y espacios recreativos, incluirías para crear un ambiente de aprendizaje ideal?
		2.1. Recursos financieros, institucionales y personales.	17. Como estudiante universitario, especialmente en una carrera con altos costos de materiales, ¿cuáles son los principales desafíos económicos que enfrentas?
			18. ¿Qué estrategias has desarrollado para gestionarlos eficazmente?
	3. Ambiente escolar y apoyo.	3.1. Clima del campus.	19. ¿Cómo describirías la atmósfera general de tu campus y las relaciones entre estudiantes en tu carrera?
			20. ¿Qué factores contribuyen o dificultan la creación de un ambiente de apoyo y colaboración?
		3.2. Servicios de apoyo.	21. ¿Cómo ha sido tu experiencia con los servicios de apoyo estudiantil en tu universidad?
			22. ¿Qué mejoras propondrías para que sean más accesibles y útiles para los estudiantes?
		3.3. Vida estudiantil	23. Describe el impacto de alguna actividad extracurricular sobre tu formación académica y profesional.
		3.4. Diversidad e inclusión.	24. ¿Cómo percibes la diversidad en tu carrera en términos de género, identidad y etnia?
			25. ¿Te sientes representado y valorado en este entorno?
		3.5. Salud mental y bienestar.	26. ¿Qué recursos conoces que ofrezca la universidad para apoyar la salud mental de los estudiantes?
			27. ¿Qué estrategias utilizas para manejar el estrés académico en tu carrera?
			28. ¿Cómo equilibras tu vida académica y personal para obtener los mejores resultados de ambas?
	4. Reputación institucional	4.1. Imagen institucional.	29. Compara tu percepción actual de la universidad y tu carrera con la que tenías al ingresar. ¿Qué factores han influido en la evolución de esta percepción?
			30. Analiza las ventajas competitivas que crees que tu universidad te ofrece para tu futuro profesional. ¿En qué áreas consideras que destaca la institución?
			31. Si tuvieras que recomendar tu universidad a un futuro estudiante, ¿qué aspectos resaltarías y qué advertencias harías?
	5. Satisfacción general	5. Satisfacción general	32. Realiza un balance de tu experiencia universitaria hasta el momento, destacando los aspectos más positivos y los desafíos más significativos.
			33. Crea una representación visual (puede ser un dibujo, collage, infografía, etc.) que sintetice tu experiencia universitaria hasta la fecha, acompañada de una justificación.

Anexo D.

Evaluación de expertos para guion de entrevista a estudiantes de artes

Estimado experto/a,

Le solicitamos su valiosa colaboración para evaluar el siguiente guion de entrevista diseñado para un estudio cualitativo sobre la experiencia de estudiantes en una escuela de artes. Por favor, evalúe cada pregunta según los siguientes criterios:

1. Pertinencia: ¿La pregunta es relevante para el objetivo del estudio?
2. Claridad: ¿La pregunta está formulada de manera clara y comprensible?
3. Suficiencia: ¿Las preguntas en cada categoría son suficientes para obtener la información necesaria?

Utilice la siguiente escala para su evaluación: 1 = No cumple con el criterio 2 = Bajo nivel de cumplimiento 3 = Moderado nivel de cumplimiento 4 = Alto nivel de cumplimiento

Por favor, añada sus comentarios o sugerencias en el espacio proporcionado.

1. Experiencia académica

Pregunta	Pertinencia	Claridad	Suficiencia	Comentarios
1.¿Qué opinas de la calidad de tus clases y profesores? ¿Sientes que estás aprendiendo lo que esperabas?	4	4		Cada pregunta debe estar en una fila para ser evaluada.
2. ¿Cómo te evalúan en la carrera? ¿Crees que es justo y te ayuda a mejorar?	4	4		La segunda pregunta se responde con Si o No, lo cual no es recomendable para utilizarse en las entrevistas a profundidad. Se sugiere modificar su redacción para que el entrevistado pueda describir su experiencia de forma amplia. Nota: Las preguntas que tengan este color de fuente tienen este mismo significado y se sugieren modificar
3. ¿El plan de estudios se ajusta a tus expectativas y metas profesionales? ¿Hay algo que te gustaría que se enseñara más o mejor?	4	4		

Suficiencia global de la categoría:

Calificación 3.Aun cuando las subcategorías pueden estar basadas en la literatura, a reservas de los autores que fundamentan, considero que debe trascender el plan de estudios, y dado que es todo aquello que los estudiantes viven en su trayecto formativo ciertamente incluye a los profesores, el plan de estudios y el sistema de evaluación, pero que, no se restringen a ello, se sugiere incorporar una pregunta general que dé cobertura a esas experiencias que pueden quedar fuera de este planteamiento.

Comentarios adicionales sobre esta categoría:

2. Instalaciones y recursos

Pregunta	Pertinencia	Claridad	Suficiencia	Comentarios
4. ¿Qué piensas de las instalaciones de la escuela (salones, talleres, etc.)? ¿Tienes acceso a los materiales y tecnología que necesitas para tus clases?	4	4		
5. ¿Cómo manejas los gastos de la carrera (colegiatura, materiales)? ¿Conoces las opciones de becas o apoyos disponibles?	2	3		

Suficiencia global de la categoría:

Calificación 2. No se cuenta con la definición teórica a conceptual de las subcategorías pero con recursos se entiende a los que proporciona la institución, por lo que, la pregunta 5, no debe hacer alusión nada más a lo financiero por parte del estudiantes, sino los recursos institucionales con los que se cuenta, es decir, materiales disponibles en libros, equipo, personas, laboratorios, etc.

Comentarios adicionales sobre esta categoría:

3. Ambiente escolar y apoyo

Pregunta	Pertinencia	Claridad	Suficiencia	Comentarios
6. ¿Cómo describirías el ambiente general de la escuela? ¿Te sientes cómodo y seguro aquí?				
7. ¿Has utilizado algún servicio de apoyo estudiantil? ¿Cómo ha sido tu experiencia?				
8. ¿Qué opinas de las actividades extracurriculares y eventos artísticos de la escuela? ¿Cómo balanceas tu participación en estos con tus estudios?				

Suficiencia global de la categoría:

Calificación 3. Se sugiere separar ambiente escolar de apoyo, son cosas diferentes y no necesariamente relacionadas como la subcategoría anterior. La pregunta 8 no es pertinente para este rubro a reservas de la definición que se haga de ella, es posible se reubique en las experiencias académicas.

Comentarios adicionales sobre esta categoría:

4.Administración y reputación

Pregunta	Pertinencia	Claridad	Suficiencia	Comentarios
9. ¿Cómo ha sido tu experiencia con los trámites administrativos? ¿El personal es servicial?				Clarificar… ¿trámites administrativos departamentales? ¿Universitarios? Ejemplo.
10. ¿Por qué elegiste esta escuela? ¿Crees que estudiar aquí te dará ventajas en tu futura carrera?				Esta pregunta debe replantearse dado que, la escuela de artes es de las únicas que hay en Hermosillo y creo que, en el estado, por lo que, la respuesta puede estar dada de antemano o restringida a cuestiones de disponibilidad. Además, no corresponde con lo que se pretende evaluar. Debe modificarse para conocer la percepción o experiencias respecto a la reputación (Precisar: ¿carrera? ¿Universidad? ¿Ambas?) y no motivos de ingreso.

Suficiencia global de la categoría:

Calificación 2. Modificando la ultima pregunta la calificación mejorara a 3.

5. Satisfacción general

Pregunta	Pertinencia	Claridad	Suficiencia	Comentarios
11. En general, ¿qué tan satisfecho estás con tu experiencia en esta institución? Si pudieras volver atrás, ¿la elegirías de nuevo?	4	4		
12. ¿Qué es lo que más y menos estás satisfecho ~~mejor y lo peor~~ de la escuela? ¿Hay algo que crees que debería mejorar?	4	3		Ajustar pregunta para se orienta a satisfacción y no otros variables como opiniones o creencias

Suficiencia global de la categoría:

Calificación 4.

Comentarios adicionales sobre esta categoría:

Extra: Actividad creativa

Actividad	Pertinencia	Claridad	Suficiencia	Comentarios
Haz un dibujo o imagen que represente tu experiencia en la carrera. Usa cualquier estilo o técnica que prefieras. En otra hoja, explica brevemente tu obra, escribe tu nombre y grado.	4	4		

Suficiencia global de la actividad: 4

Comentarios adicionales sobre esta actividad:

Evaluación global del instrumento

Pertinencia global: __3___ Claridad global: __3___ Suficiencia global: _3____

Comentarios generales y sugerencias para mejorar el instrumento:

Ya están presentadas en cada categoría.

Nombre del experto: Dra. Claudia Cecilia Norzagaray Benitez Firma:

Fecha: 23 de septiembre de 2024

Gracias por su valiosa contribución a este estudio.

Evaluación de expertos para guion de entrevista a estudiantes de artes

Estimado experto/a,

Le solicitamos su valiosa colaboración para evaluar el siguiente guion de entrevista diseñado para un estudio cualitativo sobre la experiencia de estudiantes en una escuela de artes. Por favor, evalúe cada pregunta según los siguientes criterios:

1. Pertinencia: ¿La pregunta es relevante para el objetivo del estudio?
2. Claridad: ¿La pregunta está formulada de manera clara y comprensible?
3. Suficiencia: ¿Las preguntas en cada categoría son suficientes para obtener la información necesaria?

Utilice la siguiente escala para su evaluación: 1 = No cumple con el criterio 2 = Bajo nivel de cumplimiento 3 = Moderado nivel de cumplimiento 4 = Alto nivel de cumplimiento

Por favor, añada sus comentarios o sugerencias en el espacio proporcionado.

1. Experiencia académica

Pregunta	Pertinencia	Claridad	Suficiencia	Comentarios
1.¿Qué opinas de la calidad de tus clases y profesores? ¿Sientes que estás aprendiendo lo que esperabas?	4	3	2	Arriba se agregaron comentarios de todas las sugerencias al instrumento
2. ¿Cómo te evalúan en la carrera? ¿Crees que es justo y te ayuda a mejorar?	4	3	2	
3. ¿El plan de estudios se ajusta a tus expectativas y metas profesionales? ¿Hay algo que te gustaría que se enseñara más o mejor?	4	3	2	

Suficiencia global de la categoría:

Comentarios adicionales sobre esta categoría: Las sugerencias de cada pregunta se agregaron en la tabla anterior

2. Instalaciones y recursos

Pregunta	Pertinencia	Claridad	Suficiencia	Comentarios
4. ¿Qué piensas de las instalaciones de la escuela (salones, talleres, etc.)? ¿Tienes acceso a los materiales y tecnología que necesitas para tus clases?	4	2	2	
5. ¿Cómo manejas los gastos de la carrera (colegiatura, materiales)? ¿Conoces las opciones de becas o apoyos disponibles?	3	3	3	

Suficiencia global de la categoría:

Comentarios adicionales sobre esta categoría: Las sugerencias de cada pregunta se agregaron en la tabla anterior

Extra: Actividad creativa

Actividad	Pertinencia	Claridad	Suficiencia	Comentarios
Haz un dibujo o imagen que represente tu experiencia en la carrera. Usa cualquier estilo o técnica que prefieras. En otra hoja, explica brevemente tu obra, escribe tu nombre y grado.	4	4	4	

Suficiencia global de la actividad: _____

Comentarios adicionales sobre esta actividad:

Evaluación global del instrumento

Pertinencia global: 51 Claridad global: 42 Suficiencia global: 35

Comentarios generales y sugerencias para mejorar el instrumento:

Nombre del experto: Perla Meléndez Grijalva Firma:

Fecha: 23 sept 2024

Gracias por su valiosa contribución a este estudio

Evaluación de expertos para guion de entrevista a estudiantes de artes

Estimado experto/a,

Le solicitamos su valiosa colaboración para evaluar el siguiente guion de entrevista diseñado para un estudio cualitativo sobre la experiencia de estudiantes en una escuela de artes. Por favor, evalúe cada pregunta según los siguientes criterios:

1. Pertinencia: ¿La pregunta es relevante para el objetivo del estudio?
2. Claridad: ¿La pregunta está formulada de manera clara y comprensible?
3. Suficiencia: ¿Las preguntas en cada categoría son suficientes para obtener la información necesaria?

Utilice la siguiente escala para su evaluación: 1 = No cumple con el criterio 2 = Bajo nivel de cumplimiento 3 = Moderado nivel de cumplimiento 4 = Alto nivel de cumplimiento

Por favor, añada sus comentarios o sugerencias en el espacio proporcionado.

1. Experiencia académica

Pregunta	Pertinencia	Claridad	Suficiencia	Comentarios
1.¿Qué opinas de la calidad de tus clases y profesores? ¿Sientes que estás aprendiendo lo que esperabas?	4	3	4	¿Qué opinas SOBRE la calidad...?
2. ¿Cómo te evalúan en la carrera? ¿Crees que es justo y te ayuda a mejorar?	4	4	2	Es importante conocer las rutinas en general de la carrera donde también se contenga la evaluación. La experiencia académica no puede resumirse sólo a la evaluación.
3. ¿El plan de estudios se ajusta a tus expectativas y metas profesionales? ¿Hay algo que te gustaría que se enseñara más o mejor?	4	4	4	Bien

Suficiencia global de la categoría: 4

Comentarios adicionales sobre esta categoría: Sugiero crear una categoría de datos del informante: sociodemográficos y expectativas iniciales, de esta manera hay un punto de partida en el que se pueda comprender en base a qué están construyendo su satisfacción.

2. Instalaciones y recursos

Pregunta	Pertinencia	Claridad	Suficiencia	Comentarios
4. ¿Qué piensas de las instalaciones de la escuela (salones, talleres, etc.)? ¿Tienes	4	4	2	La segunda pregunta no te va a dar suficiente información. Sólo se limitatán a decirte "sí" o "no". Mejor pensar en ¿Qué dificultads has

Pregunta	Pertinencia	Claridad	Suficiencia	Comentarios
acceso a los materiales y tecnología que necesitas para tus clases?				tenido para acceder a materiales o tecnología para la clase?
5. ¿Cómo manejas los gastos de la carrera (colegiatura, materiales)? ¿Conoces las opciones de becas o apoyos disponibles?	4	3	1	Aquí estás asumiendo que todos los estudiantes tienen los mismos gastos. Mejor partir de ¿Qué tipo de gastos te genera tu carrera? ¿Cómo los gestionas? ¿Con qué apoyos económicos dispones para solventarlos? (así, no restringes las respuestas a medios institucionales, sino que también te darán a conocer otras vías de ingreso que no tenías contempladas.

Suficiencia global de la categoría: 2

Comentarios adicionales sobre esta categoría: Si bien las preguntas son pertinentes para conocer la situación actual de instalaciones y recursos y cómo estas pueden incidir en la satisfacción, es necerario refinar las preguntas para tener respuestas más amplias por parte de los informantes.

3. Ambiente escolar y apoyo

Pregunta	Pertinencia	Claridad	Suficiencia	Comentarios
6. ¿Cómo describirías el ambiente general de la escuela? ¿Te sientes cómodo y seguro aquí?	4	4	4	Creo que esta pregunta arrojará información muy interesante respecto a satisfacción y futuras líneas de investigación.
7. ¿Has utilizado algún servicio de apoyo estudiantil? ¿Cómo ha sido tu experiencia?	4	4	3	La primera pregunta se limitaría a una respuesta "sí"/"no", mejor cambiar a ¿Qué servicio de apoyo estudiantil has utilizado?
8. ¿Qué opinas de las actividades extracurriculares y eventos artísticos de la escuela? ¿Cómo balanceas tu participación en estos con tus estudios?	3	4	3	La pregunta de ¿Cómo balanceas tu participación en estos con tus estudios?, me parece innecesaria.

Suficiencia global de la categoría: 3

Comentarios adicionales sobre esta categoría: s/c

4.Administración y reputación

Pregunta	Pertinencia	Claridad	Suficiencia	Comentarios

9. ¿Cómo ha sido tu experiencia con los trámites administrativos? ¿El personal es servicial?	4	4	4	s/c
10. ¿Por qué elegiste esta escuela? ¿Crees que estudiar aquí te dará ventajas en tu futura carrera?	4	4	4	s/c

5. Satisfacción general

Pregunta	Pertinencia	Claridad	Suficiencia	Comentarios
11. En general, ¿qué tan satisfecho estás con tu experiencia en esta institución? Si pudieras volver atrás, ¿la elegirías de nuevo?	4	4	4	s/c
12. ¿Qué es lo mejor y lo peor de la escuela? ¿Hay algo que crees que debería mejorar?	4	3	4	Quizá se podría mejorar la primera pregunta a ¿qué aspectos positivos y negativos de la escuela puedes destacar? ¿qué se podría mejorar?

Suficiencia global de la categoría: 4

Comentarios adicionales sobre esta categoría: S/C

Extra: Actividad creativa

Actividad	Pertinencia	Claridad	Suficiencia	Comentarios
Haz un dibujo o imagen que represente tu experiencia en la carrera. Usa cualquier estilo o técnica que prefieras. En otra hoja, explica brevemente tu obra, escribe tu nombre y grado.	1	1	1	Considero innecesaria la elaboración de un dibujo, sobre todo por el tiempo que puede restar a la entrevista.

Suficiencia global de la actividad: 1

Comentarios adicionales sobre esta actividad: Los mismos agregados en la cuadrícula.

Evaluación global del instrumento

Pertinencia global: 4 Claridad global: 4 Suficiencia global: 3

Comentarios generales y sugerencias para mejorar el instrumento:

Mejorar en la redacción de preguntas, ya que se detectó un par de dicotómicas que limitarían la información brindada por los informantes. Se sugiere desarrollar una primera categoría con información sociodemográfica de los informantes así como las expectativas iniciales. Se dejan comentarios específicos sobre el instrumento a discutir con el director de tesis, quien tendrá la última palabra respecto a ajustes del instrumento.

Nombre del experto: Aiko Varela Aguilar Firma:  Fecha: 11 de Septiembre 2024

Gracias por su valiosa contribución a este estudio.

Anexo E.

Formato de Carta de Consentimiento Informado.



Universidad de Sonora
Facultad interdisciplinaria de Ciencias sociales
Maestría en Innovación Educativa



29 de octubre de 2024
Hermosillo, Sonora.

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO
Estimada/o estudiante de la Licenciatura en Artes,

Mi nombre es Nydia Julieta Peralta Miranda y me encuentro desarrollando un proyecto de tesis para la Maestría en Innovación Educativa de la Universidad de Sonora, bajo el tema "satisfacción en estudiantes de artes plásticas". El objetivo de mi investigación es comprender a fondo cómo los estudiantes de la Licenciatura en Artes Plásticas de la Universidad de Sonora construyen y entienden su experiencia de satisfacción, explorando las diversas dimensiones que influyen en este proceso. Para ello, realizaré una serie de entrevistas que podrían llevarse a cabo en una o varias sesiones, dependiendo de su disponibilidad y la información que nos ayude a recabar.

Agradezco de antemano su participación en este estudio. Con esta carta, además de expresar mi gratitud, solicito su consentimiento para participar como informante en esta investigación. Es importante destacar que su participación es completamente voluntaria, y en cualquier momento puede decidir no continuar sin que esto le cause ningún inconveniente o afectación. La información que comparta será tratada de manera confidencial y utilizada exclusivamente con fines académicos.

Su participación es fundamental para el éxito de esta investigación, ya que sus perspectivas y experiencias contribuirán a mejorar la comprensión de la satisfacción estudiantil en su programa. Le agradezco nuevamente su disposición, y le pido que firme esta carta en señal de su acuerdo, al igual que yo firmaré como muestra de mi compromiso con el manejo honesto y responsable de la información que proporcione.

Atentamente,

Lic. Nydia Julieta Peralta Miranda. Estudiante de Maestría en Innovación Educativa a218211791@unison.mx	Dr. Juan Pablo Durand Villalobos. Director de Tesis pablo.durand@unison.mx

ACEPTO PARTICIPAR:

Nombre. **Firma.**