

UNIVERSIDAD DE GRANADA

PROGRAMA OFICIAL DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

Diagnóstico de necesidades formativas en estudios de posgrado en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México).

Opinión del profesorado y estudio longitudinal sobre los intereses formativos de los estudiantes de las diferentes Licenciaturas impartidas

Doctoranda: Ileana Guillermina Gómez Flores

Directora: Dra. Lucía Herrera Torres

GRANADA, 2014

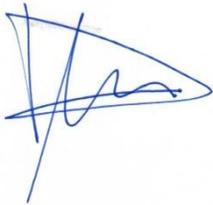
Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Ileana Guillermina Gómez Flores
D.L.: GR 1926-2014
ISBN: 978-84-9083-097-0

Diagnóstico de necesidades formativas en estudios de posgrado en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Opinión del profesorado y estudio longitudinal sobre los intereses formativos de los estudiantes de las diferentes Licenciaturas impartidas

La doctoranda, D^a Ileana Guillermina Gómez Flores, y la directora de la tesis doctoral, Dra. Lucía Herrera Torres, garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por la doctoranda bajo la dirección de la directora de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Granada, 13 de enero de 2014

Directora de la Tesis



Fdo.: Dra. Lucía Herrera Torres

Doctoranda



Fdo.: D^a Ileana Guillermina Gómez Flores

Diagnóstico de necesidades formativas en estudios de posgrado en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Opinión del profesorado y estudio longitudinal sobre los intereses formativos de los estudiantes de las diferentes Licenciaturas impartidas

Resumen

Con la finalidad de contribuir a la toma de decisiones para la elaboración de programas de estudio de Maestría en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México, se realizó una investigación por medio de tres estudios no experimentales de corte cualitativo-cuantitativo. Para ello, se elaboró un Marco Teórico constituido por las principales Teorías de Motivación, la conformación de los Programas de Estudios de Arte y las posibles líneas a seguir en estudios de posgrado, las cuales son: Creación, Docencia, Gestión Cultural e Investigación Artística, de acuerdo al perfil de egreso de las Licenciaturas que se imparten en dicha Facultad. En el primer estudio se utilizó una entrevista cuyo objetivo era recoger la opinión de los docentes de la Facultad en cuanto al campo laboral al cual se integran los egresados de las Licenciaturas. Los resultados mostraron que las actividades de *Docencia*, en opinión de los docentes, con las que definen en mayor medida la profesión en la que principalmente se desempeñarán los egresados. El segundo estudio, realizado en 2011, se centró en analizar los intereses hacia estudios de posgrado de los alumnos, utilizando para ello un cuestionario diseñado de acuerdo al contexto. Utilizando este mismo cuestionario, se desarrolló el tercer estudio longitudinal, comparando los resultados de intereses de estudios de los años 2011 y 2013. Los resultados mostraron que las actividades de *Docencia* y *Creación Artística* fueron las que obtuvieron la mayor demanda entre los estudiantes.

Diagnóstico de necesidades formativas en estudios de posgrado en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Opinión del profesorado y estudio longitudinal sobre los intereses formativos de los estudiantes de las diferentes Licenciaturas impartidas

*A Ily, a Daniel y,
sobre todo, a David,
porque en los momentos en que yo pensaba claudicar,
con sus palabras de aliento, me ayudó a tener la fuerza necesaria para continuar.*

Diagnóstico de necesidades formativas en estudios de posgrado en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Opinión del profesorado y estudio longitudinal sobre los intereses formativos de los estudiantes de las diferentes Licenciaturas impartidas

Agradecimientos

Mi más sincero agradecimiento a la Dra. Lucía Herrera Torres, por su alto compromiso y la gran paciencia que mostró durante el desarrollo de esta tesis doctoral.

Al Dr. Oswaldo Lorenzo, por su fortaleza y tenacidad para hacer realidad el programa de doctorado en el que inicié mis estudios, “Educación Musical: una perspectiva multidisciplinar”, en la actualidad convertido en un Máster Oficial.

A todos los estudiantes de la Facultad de Artes de la UACH, que contribuyeron a mi trabajo no sólo como docente, sino en mi desarrollo como investigadora.

A mi familia, que me brindó el apoyo necesario en cada instante.

ÍNDICE

Introducción	19
<i>Introducción. Planteamiento del problema.</i>	21
1. Educación Universitaria.	23
2. Educación Artística.	27
3. Propósitos de la investigación.	30
Marco Teórico	33
<i>Capítulo 1. Motivación.</i>	35
Introducción.	35
1. Antecedentes.	37
2. Motivación.	39
3. Teorías explicativas de la Motivación.	43
3.1. Teoría Conductista.	43
3.2. Teoría Humanista.	44
3.2.1. Psicología Humanista.	44
3.2.2. Teoría de la autodeterminación.	48
3.2.2.1. Motivación intrínseca.	49
3.2.2.2. Motivación extrínseca.	51
3.2.2.3. Amotivación o ausencia de motivación.	56
3.3. Teorías Cognitivas de la motivación.	57
3.3.1. Teoría de la motivación de logro.	58
3.3.2. Teoría de la atribución.	64
3.4. Teoría Cognitivo-social de la motivación.	66
3.4.1. Expectativas.	68
3.4.2. Autoestima.	71
3.4.3. Autoeficacia.	76

Capítulo 2. Diseño y desarrollo de Programas de Estudio.	81
Introducción.	81
1. Programas de Estudio.	86
1.1. Determinar las necesidades de los estudiantes con base en sus intereses.	90
1.1.1. Intereses.	91
1.1.1.1. Intereses Profesionales.	95
1.1.1.2. Teoría Clásica de Desarrollo de los Intereses Vocacionales.	97
1.1.1.3. Teoría Cognitiva de la Orientación Vocacional.	98
1.1.1.4. Inventarios de Intereses.	102
1.2. Formación de objetivos.	104
1.2.1. Competencias.	107
1.3. Selección y organización de contenidos.	109
1.3.1. Contenidos.	110
1.3.1.1. Conocimientos.	110
1.3.1.2. Habilidades.	111
1.3.1.3. Valores.	112
1.4. Selección y organización de experiencias de aprendizaje.	113
1.4.1. Constructivismo.	114
1.4.2. Cognición situada.	116
1.4.3. Interdisciplinariedad.	119
1.4.4. Instrucción.	121
1.4.4.1. Método basado en problemas.	124
1.4.4.2. Método de simulación.	124
1.4.4.3. Currículo en espiral.	126
1.4.4.4. Aprendizaje por observación.	127
1.4.4.5. Aprendizaje significativo.	129
1.5. La evaluación.	132
2. Toma de decisiones.	137

Capítulo 3. Creación, Docencia, Gestión Cultural e Investigación.	141
Introducción.	141
1. Creación y Producción Artística.	144
1.1. Proceso.	149
1.1.1. Operación.	150
1.1.1.1. Cognición.	151
1.1.1.2. Memoria.	154
1.1.1.3. Evaluación.	160
1.1.1.4. Producción convergente.	161
1.1.1.5. Producción divergente.	161
1.1.2. Contenido.	162
1.1.2.1. Figurativo.	163
1.1.2.2. Simbólico.	163
1.1.2.3. Semántico.	164
1.1.2.4. Conductual.	164
1.2. Producto.	164
1.3. Creatividad en Educación Artística.	165
2. Docencia.	169
2.1. Generación de habilidades prácticas.	173
2.2. Incorporar docentes experimentados o mentores.	176
2.3. Selección y desarrollo de líderes de instrucción.	179
2.4. Facilitación de aprendizaje mutuo.	180
3. Gestión Cultural.	181
3.1. Modelos de gestión.	187
3.2. Gestión cultural y educación.	190
4. Investigación.	195
4.1. La variable de género dentro de una investigación.	199
4.2. Investigación en Educación Artística.	202
4.3. Investigación artística cualitativa y cuantitativa.	206

Apartado Empírico	209
Capítulo 4. Planteamiento de la investigación	211
1. Objetivos.....	211
2. Enfoque metodológico.....	212
Capítulo 5. Estudios desarrollados en la investigación	213
1. Primer estudio. Opinión del Profesorado de las opciones de empleo de los Egresados.....	213
1.1. Método.....	213
1.1.1. Participantes.....	213
1.1.2. Instrumento.....	216
1.1.3. Procedimiento.....	217
1.2. Resultados.....	217
1.2.1. Opción de empleo.....	217
1.2.2. Profesores que estarían dispuestos a impartir cursos de posgrado en la Facultad.....	218
1.2.3. Cursos que podrían impartir los profesores de la Facultad.....	219
1.2.4. Cursos en donde podrían participar estudiantes de las diferentes disciplinas.....	221
2. Segundo estudio. Necesidades formativas en Posgrado del Alumnado de Licenciatura.....	223
2.1. Método.....	223
2.1.1. Participantes.....	223
2.1.2. Instrumento.....	232
2.1.3. Procedimiento.....	237
2.2. Resultados.....	238
2.2.1. Análisis de la distribución de los datos.....	238
2.2.2. Intereses generales de los estudiantes por estudios de Posgrado.....	241
2.2.3. Análisis en función de las variables.....	244
2.2.3.1. Sexo.....	244

2.2.3.2. Licenciatura.	249
2.2.3.3. Semestre.	255
2.2.4. Análisis en función de las áreas de Posgrado.	261
2.2.4.1. Análisis general.	261
2.2.4.2. Análisis en función a variables.	263
3. Tercer estudio. Análisis de la evolución de las preferencias del Alumnado.	268
3.1. Método.	268
3.1.1. Participantes.	268
3.1.2. Instrumento.	274
3.1.3. Procedimiento.	274
3.2. Resultados.	275
3.2.1. Análisis de la distribución de los datos.	275
3.2.2. Intereses generales de los estudiantes por estudios de Posgrado en cada año.	278
3.2.2.1. Creación.	278
3.2.2.2. Gestión Cultural Empresarial.	280
3.2.2.3. Docencia.	282
3.2.2.4. Investigación.	284
3.2.2.5. Gestión Cultural Administrativa.	287
3.2.3. Análisis comparativo de las preferencias de los estudiantes en los dos años.	289
3.2.4. Análisis comparativo por año en cada área de formación en Posgrado. .	294

Capítulo 6. Discusión, conclusiones, propuestas de mejora y perspectivas de trabajo en el futuro. 297

1. Discusión y conclusiones de la entrevista de opinión del profesorado de la Facultad de Artes.	297
2. Discusión y conclusiones de los resultados del cuestionario sobre necesidades formativas en Posgrado del alumnado en el estudio transversal de 2011.	302
3. Discusión y conclusiones de los resultados del cuestionario sobre necesidades formativas en Posgrado del alumnado en el estudio longitudinal 2011-2013.	307

4. Conclusiones finales.	311
5. Propuesta de mejora.	314
6. Perspectivas de trabajo futuro.	315

Referencias Bibliográficas.	317
--	------------

Anexos.	371
------------------------	------------

Anexo I. Entrevista dirigida a profesores con perfil adecuado al área de Posgrado.	373
--	-----

Anexo II. Cuestionario sobre necesidades formativas en Posgrado del alumnado de la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua.	375
---	-----

INTRODUCCIÓN

Introducción. Planteamiento del problema

Las metas que se fijaron en la cuarta *Cumbre de las Américas* (2006) en lo referente a la educación, están enfocadas a las preocupaciones vinculadas a garantizar los derechos humanos de las personas y a invertir en el desarrollo armónico y equitativo de los países que la conforman. Dentro del *Plan de Acción en Educación* realizado por esta institución, se evaluó el desarrollo de metas para el mejoramiento de las personas tomando en cuenta el contexto. Entre los resultados surgidos de este estudio, se demostró que en países como Estados Unidos y Canadá, el 40% de la población de 25 a 64 años de edad poseen algún tipo de educación superior y sólo el 5% cuentan con educación básica. Las evidencias también mostraron que personas con mayor preparación, generalmente, reciben mejor remuneración económica laboral (Bitar, Machado, Heyl, & Guadalupe, 2003). En este aspecto económico, dentro algunos países en vías de desarrollo, el desempleo agrava la situación de los problemas por resolver, lo que lleva a las personas participar en el subempleo (Delors, 1996). Además de esto, investigaciones realizadas por Díaz-Guerrero (2003) sugieren que una de cada tres personas califica su empleo como desagradable, lo que conlleva a un problema mayor.

Las organizaciones laborales aspiran al éxito, tienen el deseo constante del progreso y buscan ser altamente competitivas, por tanto, las personas que son contratadas para trabajar en ellas enfrentan grandes desafíos (Manzoor, 2011). La demanda laboral exige que los aspirantes al empleo tengan la posibilidad de ser capaces de adaptarse a las mutaciones numerosas e imprevisibles que se presentan en cada momento (Bolívar & Pereyra, 2006). Dentro del Informe del Grupo de Trabajo de Cumbres (2006), se destacó la necesidad de desarrollar la capacidad de la ciudadanía y alcanzar mayor productividad, y para esto, es necesario contar con una fuerza de trabajo debidamente educada y preparada (Raymond, 2006), teniendo en cuenta que la educación desligada del mercado laboral es regresiva desde el punto de vista económico y del desarrollo integral de la personalidad individual (Tedesco, 2000).

Cuando las personas ingresan a una organización aportan una serie de habilidades, destrezas y metas, cada persona pone en marcha mecanismos cognitivos atencionales, motivaciones y percepciones que determinan la naturaleza y frecuencia de su conducta. Las

personas actúan en estas organizaciones de acuerdo a sus expectativas y metas por lograr (Gillén & Guil, 2000).

La formación profesional en la enseñanza se realiza dentro de un dominio en el que los aspirantes han estado ampliamente asociados y consideran poseer las principales competencias, dentro de las cuales esperan tener éxito (Raymond, 2006). Los estudiantes tienen el deseo de inscribirse en instituciones escolares por la formación que obtendrán para el futuro empleo o por el interés en los estudios (Ménard & Semblat, 2006). Sin embargo, en general se excluyen de la enseñanza antes de su titulación, por lo que no pueden acceder al mercado laboral. La solución posible se centra en diversificar ampliamente la oferta de trayectorias, valorando los talentos, de tal manera que, limite el fracaso escolar y evite sentimientos de exclusión y falta de futuro, en gran número de jóvenes (Delors, 1996).

Pérez (2004) sugiere que en general, existe demasiado miedo al futuro, a lo que Eccles (2004) añade que la probabilidad de que los estudiantes abandonen los estudios es mayor al considerar que los planes y/o programas de estudio son irrelevantes. La orientación del programa puede favorecer o disminuir la motivación intrínseca del alumnado. Aunque se ha reconocido que existen pocas evidencias acerca del abandono de estudios a nivel posgrado pues los estudios en este tema tienen más demanda a nivel licenciatura, investigaciones en esta línea han demostrado que el abandono escolar a nivel posgrado está relacionado con la necesidad de logro, con el compromiso afectivo y si el programa cumple o no, con las expectativas de los estudiantes (Kerlinger, 2002). Aunado a esto, la evidencia científica sugiere que la oportunidad de elección puede afectar positivamente la motivación intrínseca de las personas, posibilitando el optimismo y entusiasmo al enfrentar tareas académicas (Paolini, Rinaudo, & Danolo, 2005; Schunk, 1991). Todo esto, está relacionado con la autonomía y la creencia de control de las tareas, que brindan a los estudiantes oportunidades de elección, control de tiempo, significatividad e instrumentación, que les posibilita la autorregulación de los aprendizajes y mayor compromiso motivacional (Paolini *et al.*, 2005). En Educación es importante, por tanto, buscar y realizar actividades cercanas a las inquietudes de los estudiantes, que les inspire a una mayor participación e implicación dentro el aula (Quevedo, Quevedo, & Bermúdez, 2009).

1. Educación Universitaria

En el informe presentado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en 1996, se sugirió que existe la percepción de que las universidades llevan al fracaso a los estudiantes, pues, sus graduados no encuentran empleo acorde a sus estudios. Glazman (2003) añade que se ha creado una crisis de confianza sobre todo en instituciones públicas.

Las universidades se conciben como instituciones proveedoras de profesionistas requeridos en los sectores empresariales e industriales, el conocimiento por tanto, adquiere un valor práctico (Glazman, 2003). La inversión para el aumento de conocimiento, aptitudes, competencias y habilidades, facilita el acceso y la reinserción al empleo además de apoyar el desarrollo personal y profesional, y, maximizar la productividad de la economía y fortalecimiento institucional (Informe del grupo de trabajo conjunto de cumbres, 2006). En la actualidad para poder competir en la economía global del conocimiento, los países tanto de economías avanzadas como los que experimentan rápido desarrollo, dependen cada vez más de su disposición para enfrentar la creciente demanda de un alto nivel de conocimiento. Por ende, de mejoras en la calidad de los resultados escolares y de una distribución más equitativa de las oportunidades de aprendizaje (Barber & Mourshed, 2008).

Las universidades según Delors (1996), podrían contribuir a diversificar la oferta para solucionar algunos problemas, de dos formas:

- 1) Creando líneas de investigación o formando profesores.
- 2) Adaptando los contenidos a las necesidades de la economía de manera frecuente, añadiendo conocimientos teóricos y prácticos, a un nivel alto.

Dentro de las Facultades o entidades universitarias la transmisión de conocimiento se efectúa a través de asignaturas. El currículo se articula combinando las disciplinas científicas, con las asignaturas aplicadas y las actividades prácticas, que pretenden reproducir los problemas de la realidad (Marín, 2003). La Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), México, junto con sus egresados, han contribuido al desarrollo y transformación de la vida en la entidad. Los procesos de planeación, ejecución y evaluación de sus programas de estudios de superación académica, pretenden atender las tareas que la sociedad le encomienda, y, dentro de su contexto, la UACH se exige, entre otras cosas, la actualización de sus programas (Hernández, 2004).

El problema de la realización de programas de estudio es un conjunto global de decisiones que se deben tomar, además del fundamento para organizar y sostener una propuesta de enseñanza consistente y realizable. Es un problema complejo planear el *qué* y *cómo* enseñar, merece tener personas responsables de esas decisiones acerca de su viabilidad, de su logro, de sus repercusiones tanto políticas como sociales, personales etc. (Contreras, 1994). Los juicios emitidos están estrechamente relacionados, con la toma de decisiones encaminadas a mejorar la intervención sujeto u objeto (Martínez, 2004). En cualquier intervención educativa se llevan a cabo los siguientes pasos, como sugieren Tamez, Gómez-Morín, Escandón, & Puga (2006):

1. *Fundamentación*. Se exponen los motivos de la propuesta educativa y su importancia. La planeación de Maestrías o Diplomados deben tener un fundamento teórico sólido, es decir, no sólo un mero propósito instrumental que promueva información necesaria y suficiente, sino con bases científicas que desarrolle en los estudiantes actitudes democráticas y de participación (Chabolla, 2001); en donde reserven ciertas actitudes a los estudiantes, que les permitan una libre elección de contenido de los medios y del tiempo de realización. De esta manera, la enseñanza se individualizará (Amegan, 2005).

2. *Objetivos generales y específicos*. Aquí son expuestos los objetivos de la propuesta. El proyecto curricular facilita el proceso educativo, siempre y cuando, la institución haya planteado los objetivos de enseñanza desde la perspectiva integral y funcional, contextualizados y adaptados a la realidad en particular (Suárez, 2002).

Es necesario saber más sobre los jóvenes para comprender *cómo* aprenden y sobre las diferencias en función del grupo, edad, género y otras variables (European Comission, 1997). Los jóvenes le brindan gran importancia a la carrera o profesión debido a que se encuentran dentro de una sociedad neoliberal y moderna, que requiere de decisiones individuales dentro de una lógica del mercado laboral para poder insertarse en la cultura globalizadora (Garay *et al.*, 2009). Para aprovechar las oportunidades profesionales del mercado laboral flexible y cambiante, los conocimientos de los procesos cognitivos mediacionales permiten diseñar programas educativos enfocados a que los estudiantes sean conscientes de construir aspectos cognitivos y afectivos, alrededor de las oportunidades que les ofrece la sociedad (Hernández, 2001). En las instituciones escolares son cada vez más importantes estos procesos, como parte de la toma de decisiones y funcionan como vectores de acciones e ideas, fundamentales en las bases de la reflexión y de la opinión (UNESCO, 2006).

Los estudiantes universitarios, como personas adultas, tienen la madurez necesaria para gestionar por sí mismos su proceso de formación (Rojas & Tejada, 2009; Zabalza, 2003). El desarrollo de un currículum integral y personalizado, implica enseñar a los estudiantes la capacidad de tomar decisiones significativas para su vida y específicamente educar para las decisiones que afectarán su futuro (Lucas & Carbonero, 1999).

3. *Conceptualización*. La conceptualización se realiza para conocer la postura, práctica y lo que ofrece la propuesta.

4. *Proceso de detección e identificación de necesidades educativas*. En este punto, se muestra la importancia de entender la intervención educativa. Las necesidades presentes y futuras que proporciona la sociedad, ayudan a ofrecer a los estudiantes habilidades, capacitación y aptitudes, para construir un mejor entorno (Kaufman, 2007). En la llamada *Inteligencia Educativa*, sugerida por Frade (2009), el profesor debe tener la capacidad de detectar las necesidades de aprendizaje del estudiantado, con el propósito de definir los que *debe* aprender y *qué* contenidos son indispensables para incorporarlos en el futuro de forma exitosa a la sociedad. Las personas se forjan imágenes de lo que *debe ser* y dirigen sus esfuerzos hacia ello. Esto, es un proceso consciente de *llegar a ser*, es lo que se considera como educación (Suarez, 2002).

Los intereses colectivos tienen una organización establecida, es el bien común (Ovalle, 2003). La ejecución de ciertas tareas correctamente por parte cualquier individuo, produce satisfacción intrínseca o la aprobación de la sociedad, lo que origina intereses (Hernández, 2001). Las creencias, valores e intereses de los jóvenes, son los elementos que subyacen en su conducta, y por tanto, el estudio de los intereses son la base de la realización de sus estudios, dirigidos al mercado laboral (Garay *et al.*, 2009).

Las acciones formativas y orientadas parten de las necesidades que manifiestan los estudiantes, y, están moduladas y organizadas de acuerdo a los objetivos formativos que la institución educativa plantee, para lo cual, se requiere de la identificación de las necesidades del alumnado. Es necesario tener una visión global del procedimiento que el estudiante sigue a través del desarrollo de sus estudios desde su incorporación a la universidad, hasta su inserción al mercado laboral, orientándolo para el mundo laboral en función a sus intereses vocacionales y personales. En este periodo es de suma importancia la orientación sobre la toma de decisiones, de las elecciones profesionales (Hernández & Torres, 2006; Rojas & Tejada, 2009). Atendiendo

el diseño de áreas de interés, se influirá grandemente en los estudiantes (Craig & Woolfolk, 1990).

Desde hace tiempo se ha considerado que las pruebas relacionadas con los planes educativos y vocacionales, están relacionadas con los intereses (Anastasi & Urbina, 1998), los beneficios que se derivan de analizarlos en los procesos de planeación y toma de decisiones, son los del realismo crítico y constructivista (Maxwell & Lincoln, 1990; McGinn & Welsh, 2001). Este análisis es un método importante para aumentar la información al momento de la toma de decisiones, y una vez tomadas, para intensificar el compromiso y mejorar el logro de metas, es decir, el éxito (McGinn & Welsh, 2001). La participación activa del estudiante dependerá en gran medida de la atención, interés e invención, y que, en muchas ocasiones, el sistema educativo frena las aspiraciones profesionales al no prestar atención a estos aspectos (Sternberg, 1997; Papalia, Wendkos, & Duskin, 2009).

Es el papel central de las instituciones escolares el organizar el escenario que fortalezca el pensamiento reflexivo, crear las condiciones necesarias para despertar en los estudiantes la curiosidad (Serrano, 2005). La educación superior debe emplear la metodología que dé respuesta a las necesidades e intereses de los estudiantes, y del aula (Vera, 2009). La responsabilidad de la institución educativa en una intervención es realizar un trabajo reconociendo los intereses, diversos estilos de aprendizaje y las necesidades educativas especiales, asociadas a los distintos factores como son las áreas de aprendizaje, acordando metas propuestas por cada área y los procedimientos correspondientes para lograrlos (Tamez *et al.*, 2006).

5. *Propuesta de Intervención Pedagógica.* Se debe tener en cuenta el contexto. Las universidades como prácticamente el último eslabón de educación escolar (Alava & Langevin, 2001), deben crear los programas de estudios buscando una respuesta a las expectativas sociales en cada época (Châiné & Bruneau, 1998). De acuerdo con las necesidades de la sociedad, las universidades están obligadas a contribuir en la solución de los problemas que en ella se presentan, buscando los mejores planes de estudio (Desbiens, Borges, & Spallanzani, 2009).

La educación se desarrolla dentro de un marco social sujetándose a ciertas estructuras, la falta de planificación social y económica puede llegar a limitar a la planificación educativa (Suárez, 2002). Los métodos de enseñanza deben ser analizados en el contexto en donde serán implantados, con la finalidad, de que los profesores identifiquen los aspectos y estrategias institucionales a su materia específica a nuevas situaciones (Gil, 1993; McDemont, 1990).

En lo concerniente a la evaluación de los programas de estudios, se relaciona directamente con los ámbitos de decisión de las instancias responsables de dichos programas, cuya función es delimitar, obtener y proporcionar información útil, para juzgar posibles decisiones alternativas. Esto se centra, en la persona que solicita la evaluación y que atiende principalmente a sus intereses y rangos de acción. En el entorno artístico el evaluador debe hacer una apreciación de los programas reconociendo sus cualidades, esto, exige gran experiencia y capacidad, para percibir las sutilezas y comprender cómo contribuyen al programa. La evaluación se utiliza, sobre todo, en la toma de decisiones a partir de una necesidad. Los datos en la evaluación, se emplean de base para establecer juicios de valor sobre la utilidad, mérito u otra dimensión educativa (Glazman, 2003).

2. Educación Artística

En la actualidad, los programas de enseñanza de las artes a nivel universitario en algunos países se dirigen hacia el docente y el estudiante, y no sólo le otorgan importancia a los especialistas de la materia sino también al rigor y excelencia de la formación profesional, además de aplicar los mismos criterios que los de las otras facultades profesionales. Estos sistemas educativos son los primeros defensores de la vida cultural, dado que son los que estructuran la formación profesional ensamblando en el sistema de formación las actividades profesionales de producción o creación, la distribución de las obras de arte y la posibilidad de desarrollo. Sin embargo, en otros países la enseñanza de las artes ha estado casi siempre excluida de la enseñanza superior o en manos de los especialistas de las mismas facultades de artes (Garingue, 1987). En esta línea, las evidencias científicas en Iberoamérica sostienen que dentro de la enseñanza artística, los métodos, contenidos y estrategias de enseñanza, no siempre han estado vinculados con la realidad nacional, ni brindan respuestas a los intereses y necesidades de las personas adultas (Valé, 2001).

La UNESCO (2006) ha observado que en ocasiones, las políticas educativas conceden escaso valor a la educación artística, incluso, los sistemas y los temas de interés y educación están disociados o cuentan con programas diversos que se mueven incluso en una dirección paralela u opuesta. Otro problema identificado por esta institución, es la insuficiencia o falta de programas de formación de docentes artísticos, aunado a que estos programas de educación no

fomentan adecuadamente el papel de las artes en la enseñanza-aprendizaje dentro de las asignaturas generales (Tamez *et al.*, 2006).

Desde otra perspectiva, para las personas dedicadas a las actividades artísticas, eligieron las carreras como músicos, pintores, actores o bailarines, y para ellas, el arte es obrar, trabajar en forma creativa. Estas personas si se empeñan en mantener su actividad artística pueden lograr ser profesionistas de tiempo completo, o, pueden ganarse la vida en otras actividades dedicando al arte su tiempo de manera parcial. Aunque existan patronazgos y patrocinios que pueden dar lugar a la creación de obras artísticas, es inevitable que el talento y la producción artística, desplacen al artista hacia otros ámbitos por la necesidad práctica de ganarse la vida (Kottan, 2007).

El arte en educación y diversidad cultural, surgen en el momento de desarrollo de la sociedad, en que muchas personas experimentan una necesidad de sabiduría acerca del pluralismo en la educación (Chalmers, 2003). En este sentido, en países desarrollados, el arte se ha llegado a introducir en el área política, por ejemplo en Estados Unidos, desde el área política se han acusado a los artistas de alejarse de la sociedad, de crear para ellos mismos y para élites y de no estar en contacto con los valores estéticos convencionales y tradicionales; incluso hasta de burlarse de la gente corriente (Kottan, 2007).

Un concepto nacido en España, en la década de los ochenta, es la Gestión Cultural (Bonet, Castañer & Font, 2009) que sugiere, que los bienes culturales constituyen un campo en donde existe la interacción de los artistas con el mercado, los museos y los críticos (García, 1990). Los encuentros de formadores en este ámbito coinciden en una expansión de ofertas formativas, el avance en un proceso de autoformación de las personas encargadas que refuerce el sector y el incremento de capital humano, se encuentran en ascenso. Es necesario fomentar la profesión de acuerdo a las necesidades locales, sus antecedentes y realidades de acuerdo a cada país, sin perder de vista la cooperación internacional y el intercambio de experiencias (UNESCO, 2005).

Aunque existen diversas investigaciones en Gestión Cultural, como ejemplo, en gestión de arte moderno (Rausell, 2009), la apertura de espacios para albergar a orquestas locales (Castañer, 2009), etc. Los profundos cambios en materia de tecnología y cultura, han dado cabida a nuevas exigencias en profesiones culturales y en la formación de especialistas en el desarrollo cultural. Ya en la *Conferencia Internacional de Políticas Culturales para el Desarrollo* realizada en Estocolmo (1998), se admitió la necesidad de profundizar en la

profesionalización, precisamente en el sector cultural, de mejorar los resultados en la oferta de servicios culturales y de lograr una mayor eficiencia en la administración y manejo de las instituciones culturales (UNESCO, 2005). Las universidades han empezado a interesarse por el tema, las facultades de artes, ciencias humanas y sociales, están preocupadas por los problemas del campo cultural y han invertido en el sector, ofreciendo programas de formación (UNESCO, 2005).

Así también se ha considerado que, la creatividad en educación se ha globalizado ha llevado a abrir y ampliar el campo de la investigación en las artes, en la relación de las artes con la educación como área académica y elemento de cambio en el contexto de la política educativa, para mejorar a las instituciones (Barriga, 2011a).

La investigación en educación artística desde el siglo XX, recurre a las pruebas de los objetivos de estudios, y a *test* de estudios descriptivos y correlacionales, que en su gran mayoría, están dirigidos a proyectos de desarrollo de modelos curriculares innovadores (Marín, 2011). Sin embargo, la investigación en educación superior se ha enfocado casi siempre en la esperanza de contribuir con el mejoramiento de la práctica, pero existe la carencia en materia de investigación en educación artística, y esto, provoca que los estudiantes de pregrado y posgrado tarden más tiempo del requerido en el desarrollo de sus trabajos de investigación. Los mismos docentes con frecuencia dudan en la forma en que tienen que dirigir los trabajos de grado, y por lo regular, consultan a sus colegas al respecto o continúan con la dirección de los trabajos, sin obtener respuestas a sus propias preguntas (Chené *et al.*, 1999). Barriga (2006) sostiene que este fenómeno es natural, pues el docente aplica con frecuencia su empirismo, experiencia y su conocimiento en investigación cualitativa etnográfica, que es con la que está familiarizado y desconoce la existencia de otras metodologías aplicadas en este campo. Así, la mayoría de estudiantes de las instituciones de educación superior se sienten desorientados en el tema de investigación y sus metodologías. Por ejemplo, en países en desarrollo como Colombia aún no se cuenta con doctorados en educación artística como suele haber en otros países, por lo tanto, la investigación en educación artística se realiza más de forma intuitiva que teórica.

Existe un dominio de carácter *tecnologizante*, y un menor dominio en lo que respecta a los proyectos de investigación y docencia en las áreas de humanidades, que incluso, se han llegado a considerar como improductivas (Glazman, 2003). Álvarez (1999) sugiere que no existe una integración entre los elementos laborales, la formación académica y la investigación. Acha

(2007) por su parte, sostiene que es urgente que las universidades se enfoquen en la formación de una docencia de teóricos de la educación artística, tanto en el plano profesional como en el escolar, que cubra las necesidades del país. Sin embargo, se debe aceptar que existe poca vinculación entre docencia e investigación.

Al estudiar las funciones de investigación, difusión de la cultura y extensión de servicios universitarios y el apoyo administrativo, algunos estudios han demostrado que en México existen ciertos elementos que afectan este campo, como son: la pobre vinculación de las instituciones de educación superior en áreas estratégicas del país y falta de programas de superación y eficiencia, entre otros (Glazman, 2003). Es necesario capacitar en investigación de educación artística a los docentes, de la misma manera que los mismos estudiantes en un futuro (Barriga, 2006). Para mejorar las condiciones de vida y el impulso al progreso, la investigación y el conocimiento científico, deben ser prácticos y útiles, es decir, deben estar al servicio de la sociedad y de la realidad del entorno (Sabariago & Bisquerra, 2004).

3. Propósitos de la investigación

Desde el punto de vista del constructivismo, se utilizan modelos curriculares que establezcan contenidos temáticos, el resto de los programas deben estar diseñados por los docentes en la práctica, por lo que es un proceso de descentralización de la toma de decisiones, con el fin de que éste diseñe metodologías y estrategias centradas en las necesidades de los estudiantes y, para ello, es necesario realizar un diagnóstico inicial (Frade, 2009).

Como aseguran Hernández, Fernández, & Baptista (2003), algunas investigaciones están dirigidas a contribuir a la solución de algún problema en especial. Los métodos de investigación dirigidos a la toma de decisiones tienen como objetivo entender la realidad educativa y transformarla, en aras de resolver los problemas inmediatos y mejorar el sistema educativo, en otras palabras, es investigación aplicada que se encarga de proporcionar datos críticos que permitan dar respuesta y tomar decisiones adecuadas en ámbitos espacio-temporales precisos. Las pretensiones de la investigación educativa son, entre otras, brindar un conocimiento sistematizado, basado en evidencias y fundamentos de toma de decisiones en la práctica docente o en la política educativa (Sabariago & Bisquerra, 2004).

A menudo se utilizan cuestionarios en las investigaciones encaminados a los programas educativos o a campos de estudio que, a su vez, se vinculan a la toma de decisiones (Zytowaki &

Warman, 1982). Atendiendo a que las encuestas pueden ayudar a la recopilación de testimonios orales o escritos, provocados y dirigidos, a indagar hechos, opiniones o actitudes; ofrecen información de lo que las personas sienten y piensan (Garza, 1998); y a que existen diversos estudios con diferentes enfoques en donde se han utilizado escalas que van desde agradable hasta desagradable, para recabar información (Kerlinger, 2002; Rozin, Nemeroff, Wane, & Sherrod, 1989). Asimismo, las investigaciones referentes al análisis de intereses han aplicado cuestionarios, dentro de los cuales, las personas responden indicando sus agrados o desagradados hacia determinadas actividades (Fogliatto & Pérez, 2004). Dentro del análisis de datos, Strong (1943) sostenía que el análisis factorial de intereses con la extracción de cuatro o cinco factores, puede establecer todas las variaciones posibles de estudios de intereses profesionales.

El presente estudio tiene como propósito general obtener información acerca de la formación de programas de estudios de Posgrado para contribuir a la toma de decisiones enfocadas a la fundamentación de la implantación de nuevas Maestrías en la Facultad en Artes de la UACH. La investigación se realizó a través de tres estudios de naturaleza no experimental, el primero, analizando la opinión de los posibles futuros docentes de posgrado de esta Facultad, enfocado al campo laboral de los egresados de esta Facultad, y su posible intervención laboral en la formación de posgrados. El segundo estudio fue dirigido al análisis de intereses de estudios de posgrado en los estudiantes de las Licenciaturas que se imparten en la misma Facultad, a través de un cuestionario diseñado bajo el contexto de Chihuahua, realizando un análisis factorial para garantizar la validez del instrumento. En el tercer estudio, de corte longitudinal, se analizaron los resultados del mismo cuestionario de intereses, una vez transcurridos dos años. Para todo ello, se construyó un marco teórico con tres capítulos, el primero describiendo las principales Teorías de Motivación, el segundo en dirección a la formación de programas de aprendizaje, y el tercero, relacionado a las posibles líneas que tendrán las futuras Maestrías en la Facultad, estas son la Creación y/o Producción Artística, la Docencia Artística, la Gestión Cultural y la Investigación.

MARCO TEÓRICO

Capítulo 1. Motivación

Introducción

La deserción escolar es considerada como uno de los problemas importantes de la sociedad, situando sus principales causas en aspectos tanto económicos como psicológicos (Blanchard, Pelletier, Otis, & Sharp, 2004). Otros investigadores sugieren que las razones de este fenómeno, en realidad, pueden ser multifactoriales, como los aspectos sociales, económicos, familiares, los programas escolares, los sentimientos de autoeficacia, las estrategias de adaptación y la motivación de los estudiantes (Jimerson, Egeland, Sroufe, & Carlson, 2000). Estos elementos implican consecuencias psicológicas en la educación que afectan a la curiosidad, perseverancia, aprendizaje y el desempeño de los estudiantes (Sénécal, Vallerand, & Pelletier, 1992), pues, de acuerdo con la Psicología Educativa, la motivación, el aprendizaje y la percepción se encuentran íntimamente entrelazadas (Bloom, 1976; Casullo, 1991; Celiköz, 2009; Feuerstein, 1979; Geldard, 2002; Izquierdo, 2004; Paolini *et al.*, 2005; Vollermeier & Rheinberg, 2004).

Por lo tanto, no puede explicarse el fracaso académico basándose sólo en el déficit intelectual o cognitivo, sino que deben considerarse los condicionamientos actitudinales (Marín, Infante, & Troyano, 2000). En este sentido, Barberá (1999) asegura que la motivación, el conocimiento y la valoración tienen una relación estrecha entre sí, y estos tres elementos, según Kuhl (1984), se vinculan con el entorno social. La motivación, de esta manera, constituye un elemento principal en la sociedad contemporánea, no únicamente en la formación inicial, sino también en las personas adultas que deben poder acrecentar sus competencias a lo largo de la vida, dentro de los patrones de educación, empleo, etc. Los aspectos motivacionales y vocacionales, en consecuencia, deben ser estimados en el análisis del fracaso académico (Bouffard, Mariné, & Chouinard, 2004).

La motivación es una preocupación cotidiana de los docentes, dado que juega un papel protagonista como parte de las competencias de formación (Mingorance, 2009a). Los profesores inciden en que el interés de los alumnos hacia los estudios, en muchas ocasiones suele ser escaso provocando un limitado rendimiento escolar (Díaz, 2010). De acuerdo con las investigaciones de

Alonso & Moral (2010), los profesores hacen suposiciones acerca de la motivación, considerando que es un factor incontrolable y, debido a ello, no invierten tiempo ni esfuerzo para crear un ambiente motivacional que beneficie a los estudiantes, lo que puede tener como consecuencia que los alumnos abandonen los estudios.

La motivación es el elemento clave que condiciona el resultado de cualquier proceso de toma de decisiones (Fernández, 2012). El estudiante o aprendiz es el que decide realizar el esfuerzo necesario para aprender, por lo que se han de entender las motivaciones que le llevan a tomar esta decisión (Rusinek, 2004). Al determinar los factores motivacionales que moverán a los estudiantes y adecuando el proceso educativo, el docente puede llegar a adquirir las características deseadas para controlar los motivos del estudiante, considerando que algunos de estos factores son la motivación del docente y otros conciernen a los programas educativos (Celiköz, 2009). Al respecto, Ruiz (2005) asegura que la complejidad académica universitaria requiere de una intensa motivación para lograr un exitoso rendimiento, a lo que Mingorance (2009b) añade que es función del docente revalorizar su función, incentivando la motivación de los estudiantes como una nueva concepción de formación académica, la cual está centrada en el aprendizaje del alumno. Así, dentro de los contenidos que se han incluido en algunos programas de estudios universitarios, se han de ubicar precisamente los procesos motivacionales y las principales teorías de la motivación (Mesa & Alemany, 2009).

De estas teorías, la *teoría conductista* del aprendizaje sostiene que las recompensas deben ser consideradas como un instrumento de motivación (incentivo) sobre los hábitos (Spence, 1956). Sin embargo, dentro de las *teorías de aprendizaje cognitivas*, la motivación es definida como las acciones que se activan y se seleccionan para la realización de una tarea. Los psicólogos cognitivos aseguran que la mayor parte de los instigadores internos y externos utilizados en las acciones, se transmiten por medio del sistema cognitivo de la persona (Bower & Hilgard, 2007). Como ejemplo, los motivadores externos comunes, es decir, el frío y el calor, y las condiciones corporales internas, como el hambre y la sed, afectan fuertemente a las personas¹(Meichenbaum, 1977).

¹ No obstante, las personas ascetas o en huelga de hambre, padecen hambre y, a pesar de ello, la información que envían a su centro nervioso acerca de ello es escasa. Estas personas suelen mostrar rutinas de relajación, distracción y automanejo que les permite soportar niveles de dolor que antes les resultaban intolerables, todo para llegar a su objetivo (Meichenbaum, 1977).

La motivación pues, ha sido un campo de estudio ampliamente investigado por los científicos (Naranjo, 2009; Soler & Chirolde, 2010), los antecedentes de las teorías de la motivación que han surgido de estos estudios se describirán brevemente en el siguiente apartado.

1. Antecedentes

Desde los años veinte hasta mediados de los sesenta del siglo pasado, la motivación se asociaba a las investigaciones experimentales sobre la conducta motora, el instinto y el impulso. Se buscaba determinar qué era lo que conducía a un organismo a restablecer su estado de equilibrio con base a factores externos determinantes de la motivación, como el refuerzo (Naranjo, 2009). Freud, por ejemplo, aseguraba que el individuo se regía por el placer y la realidad, y ambos aspectos guiaban la conducta y gobernaban todo lo que se emprende. Para este autor, la motivación se obtiene a base de pulsaciones instintivas, las personas experimentan una serie de impulsos para satisfacer sus instintos de carácter sexual aunque, al no ser aceptados socialmente, se reprimen en el inconsciente (Zepeda, 1999). Esta teoría considera que la reducción del estrés ejerce cierta influencia en la conducta, Freud insistía en que el individuo vive en un conflicto permanente con sus instintos dirigidos y las restricciones impuestas por la sociedad, así como sus ideas sobre los otros. Las leyes de la motivación, según Freud, emergen del análisis del dilema entre su necesidad instintiva y su inhibición. Así existe una tendencia del organismo a permanecer en estado de balance y si, por ejemplo, alguna necesidad como el hambre no está satisfecha, se perderá dicho balance (Madrid, 2002).

Después de la primera guerra mundial, se experimentó un gran desarrollo en las ciencias, en general y, gracias a este desarrollo, surgieron las investigaciones psicológicas. Durante la primera mitad del siglo XX, con la Psicología Experimental, surgió una corriente nueva llamada *Conductismo*, cuya finalidad era alejarse del pensamiento de los filósofos, e intentar lograr que la *Psicología* fuera considerada como una disciplina netamente científica debido a que, como afirmaban los científicos, sus experimentos podían ser medidos y observados. Como consecuencia de ello, el término *Mentalista* se comenzó a emplear como un término peyorativo para denominar lo que no podía ser medido, como lo era el pensamiento (Amigues & Zerbato-Poudou, 2001; McLellan & Martin, 2005). John Watson se proclamó en contra del llamado *Mentalismo o Psicología Subjetiva*, proponía finalizar con las ideas que consideraban a la

conciencia como el objeto de la Psicología, así como con la idea de introspección como método (Rivera, Fortaleza, & Rivera, 2007). Es también en el siglo XX cuando surgen las investigación acerca de la motivación (Weiner, 1990). El estudio de experimentación llevado a cabo por parte del fisiólogo Pavlov, quien algunos autores califican como el iniciador del *Conductismo*² (Klingler & Vadillo, 2000), basó sus estudios en los *reflejos condicionados* (Bower & Hilgard, 2007), tomando los elementos comunes del proceso Estímulo-Respuesta (Meneses, 2007). Watson, influenciado por las ideas de Pavlov, fue el primer psicólogo norteamericano en experimentar con animales y, posteriormente, continuó con la observación de la conducta humana (Mergel, 1998).

La teoría conductista de Thorndike, enfocada casi en su totalidad hacia la importancia educativa o social, en sus inicios, calificó su teoría como *Aprendizaje por Ensayo y Error* para, más tarde, denominarla como Aprendizaje por Selección y Conexión (Schunk, 1997). En la teoría conductista de Hull, la motivación se efectúa a través de los conceptos de impulso (*drive*), incentivo, esta se puede considerar la primera interpretación empíricamente demostrable de la motivación en Psicología. El sujeto es un ser reactivo, cuyas acciones responden a transformaciones producidas en el estado de una situación estimulante concreta (Barberá, 2000). La postura humanista es conocida, según Woolfolk (1999), como la *Tercera Fuerza*, debido a que surgió como una reacción al dominio de las posturas conductistas y del psicoanálisis freudiano en la década de los años cuarenta. Los psicólogos de la Gestalt, por otro lado, revolucionaron las investigaciones con un enfoque diferente, a través del procesamiento de la información (Papalia & Wendoks, 2003).

Existe controversia entre los científicos que aseguran que, a lo largo de los años 1930 a 1940, los tratamientos en Estados Unidos de las enfermedades mentales excluían por completo todos los procesos mentales (Klingler & Vadillo, 2000). Mahadevan, Malone, & Bailey (2002) afirman que los movimientos cognitivos surgieron entre los años cincuenta y sesenta debido al desarrollo de la inteligencia artificial, en donde los factores humanos y la dirección psicolingüística sostienen que el conductismo radical no pudo proveer de una explicación

² El término Conductismo fue acuñado en Norteamérica por primera vez por John B. Watson en 1913, en su obra *Psychology as the Behaviorism View it* (Harzem, 2004).

satisfactoria de la conducta humana³. Desde que un individuo se implica en una actividad formal, lo hace para adquirir conocimientos, actitudes y competencias que le permitirán integrarse adecuadamente al medio ambiente en que se desenvuelve. Fue este tema, precisamente, el objeto de estudio de los primeros investigadores de las ciencias cognitivas (Brien, Bourdeau, & Rocheleau, 1999). Los psicólogos cognitivistas basaron sus estudios en los procesos cerebrales, tales como recuerdos o expectativas, así como aspectos integradores de la conducta en la búsqueda de una meta (Klausmeier & Goodwin, 1997).

Weinstein, Zimmerman, & Palmer (1988) fueron los primeros investigadores que realizaron estudios sobre las estrategias de aprendizaje y algunos aspectos motivacionales en estudiantes universitarios. Pintrich & Schruaben (1992), por su parte, realizaron estudios analizando el modelo de aprendizaje autorregulado que integra las teorías motivacionales y la cognición del procesamiento de la información. Este estudio se apoyó en la concepción cognitivo-social de la motivación y las estrategias de aprendizaje, donde el estudiante es considerado como un procesador activo de la información, cuyas creencias y cogniciones son mediadores importantes de su desempeño.

Todos estos puntos de vista acerca de la motivación se encuentran plasmados dentro de las principales teorías de la motivación, las cuales se describirán a lo largo de este primer capítulo.

2. Motivación

Motivar, del latín *motus*, significa *mover*, generar el desplazamiento de una actitud a otra (Naranjo, 2009). Algunos autores afirman que la motivación contribuye al desarrollo de actitudes, pues influye en el tiempo que la persona dedica a la actividad, en relación con el que dedica a otras actividades que compiten por su atención influye en aspectos como la eficacia con la que la persona realiza una actividad, dependiendo de las habilidades del individuo, así como de la competencia con la que las aplica a la actividad que enfrenta. El desempeño reflejará la influencia combinada del grado de aprovechamiento y del tiempo dedicado al trabajo (Anastasi

³ Los conductistas en la actualidad debaten todavía en contra de los mediadores, tales como las concepciones de almacenamiento y mecanismos de recuperación, mediadores que son la esencia de la Psicología cognitiva (Mahadevan *et al.*, 2002).

& Urbina, 1998). Según Polanco (2005), una persona está motivada para realizar una tarea, cuando se siente entusiasmada por ella.

La motivación se ha descrito de múltiples y diversas formas, se asegura que tiene por objeto explicar las causas del comportamiento y está altamente relacionada con la acción, emerge de forma espontánea de acuerdo al interés intrínseco por realizar habilidades, o para probar la capacidad de intervención sobre el entorno se sugiere que está relacionada con el manejo de energía, por lo que cada persona tiene la capacidad de decidir consciente o inconsciente hacia dónde dirige la energía (Zepeda, 1999). Se define también como la disposición positiva para aprender y continuar haciéndolo de forma autónoma (Naranjo, 2009) como un conjunto de procesos que se encargan de hacer o que se dejen de hacer ciertas cosas o que se realicen de cierta forma y no de otra (Barberá, 1999) que involucran el despertar, dirigir y sostener del comportamiento como algo interno de lo individual que actúa recíprocamente con el ambiente. En general, se considera que estimula, dirige y sustenta la conducta, que subyace a toda tendencia por la supervivencia (Gross, 2007; Madrid, 2002; Núñez & Peguero, 2010; Papalia & Wendkos, 2003; Rosa, 1998; Rubin & McNeill, 1983).

Ya Kurt Lewin (1948) consideraba que, cuando la persona tiene la intención de ejecutar una tarea, se genera en su interior una tensión o conflicto que persiste hasta su realización. Los conflictos que se presentan en la vida cotidiana fueron clasificados por Lewin (1948) de la siguiente forma:

- a) *Conflictos de Aproximación-Aproximación*. Estos suceden cuando el individuo se siente atraído hacia dos actividades de forma simultánea.
- b) *Conflictos de Evitación-Evitación*. Cuando la persona siente repulsión por dos o más actividades.
- c) *Conflictos de Aproximación-Evitación*. Tienen lugar cuando una opción de elección contiene a la vez elementos positivos y negativos.
- d) *Conflictos de Múltiple Aproximación-Evitación*. Son situaciones con varias opciones y cada una contiene tanto aspectos positivos como negativos. Estos conflictos son los más difíciles de resolver y llegan a causar estrés.

Y, de acuerdo con Díaz (2010), la motivación se conforma de los siguientes elementos básicos:

1. *Variables*. El conjunto de variables con diferentes manifestaciones.

2. *Conducta*. Estas variables desencadenan diversos procesos psicológicos que originan una conducta determinada.

3. *Factores Ambientales y Personales*. Esta conducta condiciona a ciertos factores ambientales y personales.

Abarca (1995), por su parte, indica otros aspectos:

1. *Necesidades*. Qué son la fuerza que impulsa a las personas a activar, a moverse y a encontrar los medios para satisfacer sus demandas. Las necesidades están asociadas a metas aplicables a la generalidad de los seres humanos (Fernández, 2012; Lutz & Lux, 1979).

2. *Intereses*. Se definen como los deseos de practicar, de conocer y aprender una disciplina o arte. Por lo tanto, cada interés varía de acuerdo a cada persona, cada tiempo o cada circunstancia⁴. Dicho de otro modo, los intereses están asociados a metas no universales, o a gustos derivados de las preferencias individuales o del ámbito sociocultural (Fernández, 2012; Lutz & Lux, 1979).

3. *Motivos*. Son los móviles del proceso, intervienen como parte de un movimiento en particular, por la percepción histórica que se tiene del mundo propio.

Estos tres elementos se pueden modificar a partir de cada persona y del momento histórico en que se encuentre (Polanco, 2005).

Otros aspectos de la motivación son, según Izquierdo (2004):

1. *El Elemento Energético*. Que es la intensidad y duración de la conducta (esfuerzo).

2. *El Elemento Direccional*. Los medios para la conducta intencional (disposiciones).

Papalia & Wendkos (2003) subrayan tres factores como desencadenantes de la motivación:

a) *Biológicos*. Como la sensación de hambre.

b) *Aprendidos*. Preferencias por determinado alimento.

c) *Cognitivos*. El conocimiento de los elementos nutritivos de diferentes alimentos.

Los estudios acerca de la motivación realizados desde la perspectiva psicológica, han atraído la mirada de otras ciencias (Mesurado, 2008). Desde el punto de vista fisiológico, se indica que los elementos primordiales en la motivación son las emociones experimentadas con

⁴ Los intereses se distinguen según el contenido, la finalidad, amplitud, constancia y género.

gran intensidad, que pueden ser agradables o desagradables, las reacciones al medio ambiente se acompañan de respuestas neuronales y hormonales, estas son consideradas reacciones adaptativas que afectan la forma de pensar, cada persona se comporta de manera diferente (Papalia & Wendkos, 2003).

De acuerdo con Suárez (2002), la *Estructura Motivacional* se conforma por diferentes elementos, tal y como se muestra gráficamente en la figura 1.



Figura 1. Estructura motivacional (adaptado de Suárez, 2002).

En educación, la motivación abarca los siguientes aspectos, según propone Díaz (2010):

- *Sociocultural*. Es el ambiente de los procesos de socialización. Un ambiente sociocultural que facilite la enseñanza, será considerado como un ambiente motivacional.
- *Personal*. Como el ánimo, interés, etc. Los estudiantes, inconsciente o conscientemente, persiguen un fin cuando ejecutan una tarea.
- *Escolar*. Las experiencias de aprendizaje determinan la manera en que se enfrentan los problemas y tareas escolares, si los estudiantes reciben la ayuda y el refuerzo adecuados al trabajo, el resultado será bueno, si el docente abandona este tipo de ayuda, aparecerá el fracaso escolar.

Las funciones de la motivación en educación son diversas, Izquierdo (2004) las resume en tres principales:

- A. *Selectiva*. El estudiante centra su atención en el interés dominante.
- B. *Energética*. La concentración y energía es dirigida por el estudiante, para lograr un fin.
- C. *Direccional*. Los aspectos son dirigidos hacia la meta por alcanzar.

Izquierdo (2004) opina que, para motivar a los estudiantes, se requiere prestar atención a los siguientes aspectos:

1. Entender las manifestaciones y la dirección que sigue la cultura, penetrando en la naturaleza del estudiante y su vida social.
2. Observar y comprender los aspectos efectivos que intervienen en el aprendizaje como moldeadores de la conducta.
3. La disciplina que el estudiante construirá activamente.
4. El dinamismo de los estudiantes y profesores.

En la motivación escolar, Viau (1997) propone que participan determinantes primordiales como son la percepción del valor de la actividad (Dweck, 1986), la percepción de competencia (Bandura 1986), las percepciones atribucionales (Weiner, 1980) y las percepciones de control (Schunk, 1989). Desde esta vertiente, la literatura científica avala las principales teorías de la motivación, las cuales, guardan todos estos puntos de vista y se describen a continuación.

3. Teorías explicativas de la Motivación

Las teorías de la motivación tratan de explicar cómo se activa y dirige el comportamiento humano por medio de las motivaciones. Sin embargo, ninguna de estas teorías es suficiente para entender los motivos de los seres humanos (Klausmeier & Goodwin, 1997).

Santrock (2002) realiza una taxonomía de las teorías de la motivación en tres grupos, *conductista*, *humanista* y *cognitiva*. No obstante, Woolfolk (1999) a esta clasificación agrega una teoría más, la teoría *cognitivo-social*. Estas cuatro teorías se describirán en los siguientes subepígrafes.

3.1. Teoría Conductista

La *Teoría Conductista de la Motivación*, como se mencionó previamente, está basada en el proceso de *estímulo-respuesta* y en las recompensas e incentivos, definiendo recompensa como algo atractivo que aparece como consecuencia de una determinada conducta, e incentivo como un objeto o acontecimiento que alienta o desalienta la conducta (Santrock, 2002; Woolfolk, 1999). Los conductistas asumen que se satisfacen las necesidades básicas por medio de reforzadores primarios, una vez satisfechas estas, ciertos actos y experiencias se asocian a los reforzadores primarios, a través del condicionamiento clásico, por lo que estos actos asociados se convierten en reforzadores secundarios (Craig & Woolfolk, 1990).

Esta teoría conductista se divide en dos *sub-teorías* (Santrock, 2002):

1. *Teoría Biológica*. La motivación se atribuye a la herencia de instintos, que son principios complejos de comportamiento y no han sido aprendidos (como son los instintos de los pájaros de construir nidos)⁵ (Papalia & Wendkos, 2003).

2. *Teoría del Impulso*. Fue desarrollada por Hull, quien intentó diferenciarla de la teoría de los instintos, acentuando los impulsos biológicos como estados de tensión interna. A diferencia de la teoría de los instintos, los impulsos no sólo impelen, sino que dirigen la conducta y proveen de energía que contiene la acción. Es el refuerzo de este impulso el que produce el aprendizaje (Santrock, 2002).

Existe latente la polémica referente a la motivación desde el punto de vista conductista y cognitivo, la cual gira en torno al elemento que puede influir y la diferencia entre el interés que presenta una tarea (Polanco, 2005). Algunos aprendizajes se realizan de forma incidental, por lo que no existe motivación alguna. Sin embargo, el aprendizaje que promueve el docente necesariamente requiere de motivación (Ausubel, 1981).

3.2. Teoría Humanista

Las interpretaciones teóricas desde esta perspectiva se inclinan a asegurar que la motivación procede de fuentes internas, como las necesidades de *autorrealización* (Maslow, 1970), la tendencia innata a la realización y a la necesidad de *autodeterminación* (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991), es decir, la motivación es determinada por la necesidad que experimenta el individuo (Lewin, 1948).

La teoría Humanista de la Motivación se presenta de dos formas, según Woolfolk (1999), como la *Psicología Humanista* y la *Teoría de Autodeterminación*.

3.2.1. Psicología Humanista

El enfoque cognitivo humanista asegura que el acto motivado es el individuo en una situación significativa, y el punto de llegada es la meta que previamente se ha elaborado significativamente, en cuya elaboración, la persona juega un rol clave (Nuttin, 1980). Abraham Maslow (1970) coincidió con Lewin, en que la motivación proviene del interior del individuo. La gente se ve motivada continuamente por la necesidad innata de desarrollar su potencial

⁵ Esta teoría no fue capaz de explicar la conducta humana ni las diferencias individuales, por lo que se abandonó (Papalia & Wendkos, 2003).

(Woolfolk, 1999) y, tal como aseguran Carver & Scheier (1997), la motivación define a las personas. Desde esta perspectiva, se hace hincapié en la capacidad del individuo para lograr su crecimiento, sus características positivas y la libertad de elegir su destino (Santrock, 2002).

Las necesidades de un individuo son factor esencial para propiciar la motivación. La elección y persistencia en una tarea son indicativos de motivación (Madrid, 2002). La motivación es, en resumidas cuentas, un número de necesidades diversas que impulsan a las personas a la acción, en donde la intensidad del comportamiento está influenciada por la fuerza de las necesidades. Cuanto más fuerte sea la necesidad, más fuerte resultará la intensidad de la acción de respuesta (Carver & Scheier, 1997).

La conducta del individuo es el reflejo de las necesidades básicas, siendo la necesidad un estado interno no satisfecho, la falta de algo que se requiere para el bienestar. Una necesidad es la fuerza pujante desde el punto de vista del individuo (Polanco, 2005). Por ejemplo, el trabajo ha sido desde siempre el elemento básico de la vida, es un factor clave de la sociedad; es la acción que realizan las personas, que supone un gasto energético y está encaminado a un fin material o inmaterial, conscientemente deseado y tiene su origen y/o motivación en la insatisfacción o en una necesidad (Aizpuri & Rivera, 1994).

Desde hace tiempo, Murray (1938) ha descrito que las necesidades pueden ser enumeradas de la siguiente manera:

- a) *Necesidades Básicas, Preprimarias o Viscerogénicas*. Basadas en la naturaleza biológica (sed, hambre, etc.).
- b) *Necesidades Secundarias o Psicogénicas*. Las que se derivan de necesidades biológicas o son inherentes a la estructura psicológica del individuo, como el poder o el logro.

Las necesidades corresponden siempre a una meta. La motivación parte de la necesidad básica y propicia una conducta específica, los motivos son agregados de cogniciones con rasgos afectivos que se organizan conforme a una preferencia hacia cierto tipo de experiencia. La motivación se refleja en las acciones, la diferencia entre la necesidad y la motivación estriba en que la necesidad es una condición física que crea un estado motivacional que se manifiesta de forma subjetiva. Esta división resulta difícil de distinguir, por lo que se han tratado las necesidades y motivos en el ámbito de la personalidad, empleando ambos términos indistintamente (Carver & Scheier, 1997).

Las teorías motivacionales de la personalidad aseguran que en el momento en que las necesidades y motivos son intensos, se refleja el tipo de personalidad. Las personas dejan de realizar una actividad y pasan a realizar otra, de acuerdo a la satisfacción de una necesidad y el aumento de otra; la conducta en marcha refleja qué necesidad es mayor. Las necesidades latentes no se manifiestan abiertamente, sin embargo existen⁶ (Carver & Scheier, 1997).

Las necesidades humanas se distinguen, por lo tanto, de acuerdo al orden de prioridad, en donde en primer lugar se encuentra la supervivencia. Satisfaciendo las necesidades prioritarias, el sujeto estará motivado para atender las necesidades del siguiente plano, hasta llegar a la auto-actualización⁷ (Papalia & Wendkos, 2003).

El individuo comienza una lucha para entenderse a *sí mismo* y a su alrededor, ya que sus procesos de crecimiento son parte integral de la motivación humana. La motivación de las personas radica en las necesidades básicas, como son las fisiológicas y los motivos de seguridad, pertenencia y valoración, cuando estas se satisfacen, comenzarán a emerger las necesidades dirigidas hacia el crecimiento. Una vez que el individuo deja de sentir hambre, inseguridad de sentirse no amado e inferioridad, puede sentir en ese momento la necesidad de cumplir con su *destino* (Maslow, 1943). Desde el punto de vista humanista de Maslow (1970), se asume que las necesidades humanas se conforman como una pirámide, tal y como se muestra en la figura 2. Sin embargo, existen otros puntos de vista que se contraponen a la teoría de Maslow, donde se considera que existe un movimiento ascendente en el modelo piramidal, el cual se denomina *satisfacción progresiva*, y otro movimiento hacia atrás, que es considerado como *frustración regresiva*, de modo que, al no poder satisfacer ciertas necesidades, se retrocede para satisfacer necesidades inferiores.

⁶ Murray (1938) sostenía que una necesidad latente fuerte se podía llegar a *proyectar* en la fantasía de la gente como imágenes de una película en la pantalla, a lo que le dio el nombre de *apercepción*, que es un proceso de proyección de la fantasía. Los individuos colocan en sus relatos los intereses motivacionales que ocupan su mente.

⁷ Sin embargo, en la historia se ha demostrado que el autosacrificio de algunas personas ha servido para que sobrevivan otras (Papalia & Wendkos, 2003).

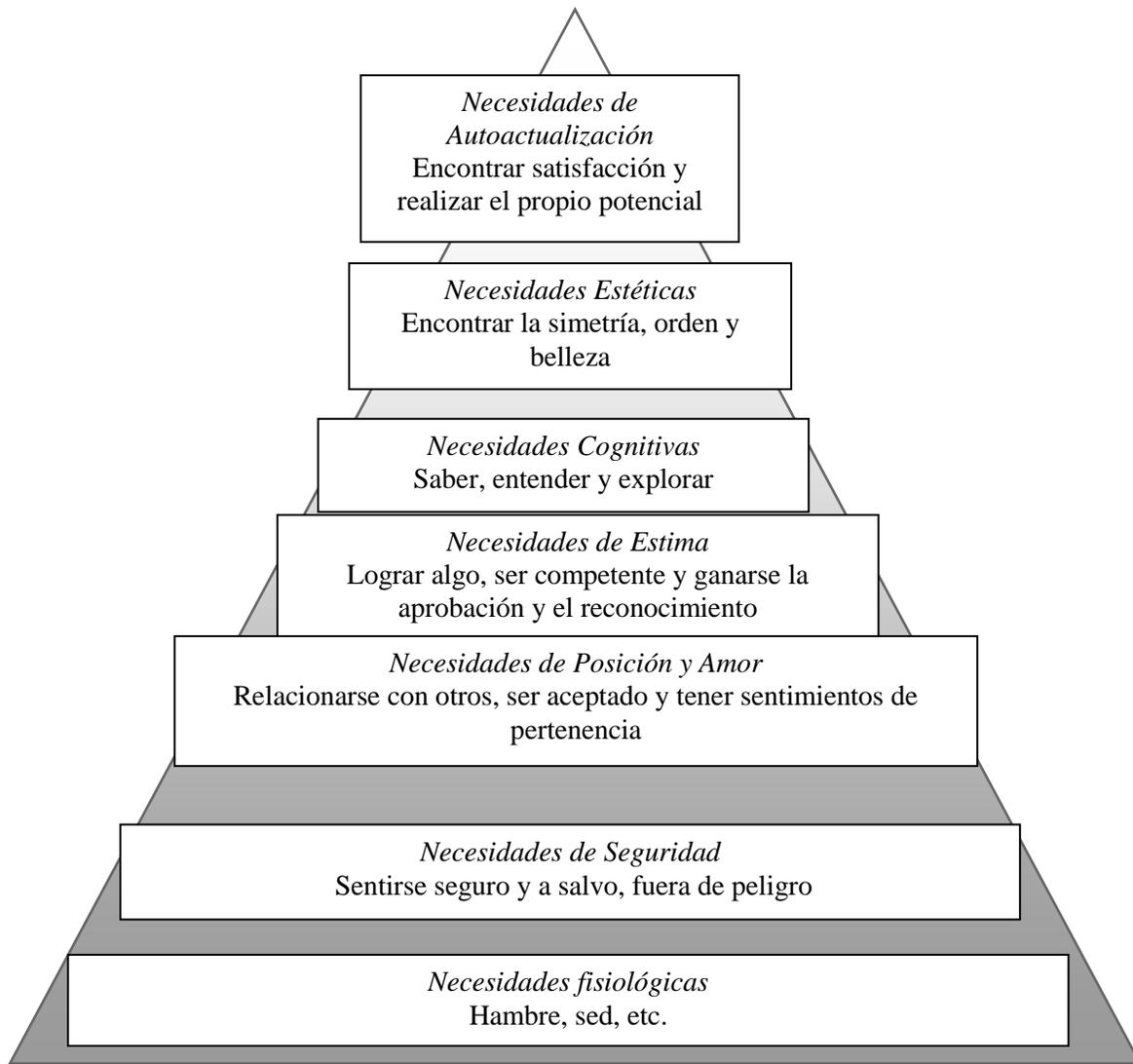


Figura 2. Jerarquía de necesidades de Maslow (tomado de Papalia & Wendkos, 2003).

Cuestionando la teoría de Maslow, Santrock (2002) clasifica las necesidades de la siguiente manera:

- a) *Necesidades de Existencia*. Son las básicas y materiales, se satisfacen a través de factores externos y corresponden a las necesidades fisiológicas y de seguridad.
- b) *Necesidades de Relación*. Para satisfacerlas, se requiere de relaciones interpersonales y de pertenencia a un grupo. Son las necesidades sociales y de adaptación.

c) *Necesidades de Crecimiento*. Son las necesidades de desarrollo personal. Se satisfacen cuando el individuo logra objetivos importantes para su proyecto vital, e influyen el reconocimiento, la autoestima y la autorrealización.

3.2.2. *Teoría de la autodeterminación*

No todas las personas se sienten motivadas por los mismos factores, ni con la misma intensidad y nivel (Pérez & Amador, 2005). Las personas muestran diferentes niveles de motivación y orientación para dirigir sus esfuerzos, que pueden ir desde actitudes hasta la finalidad que promueven e inician la acción, en otras palabras, el por qué de las acciones (Ryan & Deci, 2000a). Los modelos de motivación escolar, por ejemplo, revelan que los componentes motivacionales de los individuos pueden estar regidos por fuerzas intrínsecas y extrínsecas (Deci & Ryan, 1985). La *teoría de la autodeterminación* describe diferentes tipos de motivación, desde una perspectiva teórica de experiencias y funcionamientos, clasificándolos de acuerdo a la fuente de regulación percibida. Un proceso donde las conductas reguladas por factores externos, como el ambiente social, pueden llegar a convertirse en conductas *autodeterminadas* (Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, & Deci, 2004). Esta teoría sostiene que estas fuerzas dependen del nivel de autodeterminación⁸ (Blanchard *et al.*, 2004), cubre un enfoque acerca de la motivación que busca entender el funcionamiento óptimo de las personas, un bienestar psicológico para satisfacer las necesidades de *competencia, autonomía y correspondencia* (Ryan & Deci, 2000 a y b). En artes, algunos autores han investigado, desde la postura que guarda la teoría de la autodeterminación, la práctica dancística. En el estudio de Balaguer, Castillo, Duda, Quested, & Morales (2011) se analizó la atmósfera que perciben los estudiantes de Danza, y que crean los profesores, como un predictor de la intención de seguir practicando. Los resultados mostraron que la autonomía es un predictor positivo de la motivación hacia la Danza.

La posibilidad del individuo de satisfacer estas necesidades está supeditada a que las condiciones del contexto social faciliten el proceso, de manera tal que realce los procesos naturales de la *automotivación* y el funcionamiento psicológico saludable (Guay, Sénécal, Gauthier, & Fernet, 2003). Las personas suelen buscar ser más eficientes en sus interacciones con el ambiente y necesitan experimentar percepciones de acuerdo a sus competencias para

⁸ La autodeterminación es la necesidad de poder decidir *qué y cómo* se hará una tarea, esto lo determina la persona misma (Woolfolk, 1999).

realizar alguna actividad, todo ello como resultado de la *necesidad de competencia*. Estas percepciones, según la teoría de la *autodeterminación*, realzarán su funcionamiento óptimo, siempre y cuando estén acompañadas por el *sentimiento de autonomía*⁹, que implica que las personas se esfuercen por experimentar, que posean la alternativa de elección en el inicio, en el mantenimiento y en la regulación del comportamiento (Pérez & Amador, 2005). Los resultados de la investigación realizada por Reeve (2009) demostraron que, al apoyar la autonomía de sus estudiantes, los docentes de Danza transmitieron sentimientos y conductas dirigidas a detectar, favorecer y desarrollar sus recursos motivacionales internos, sus intereses personales, metas y valores.

La *necesidad de correspondencia* o de relacionarse con otras personas requiere que exista un sentido de respeto mutuo, afecto y confianza por parte de los demás, lo que representa un marco de seguridad y estabilidad para poder llegar a satisfacer las *necesidades de competencia y autonomía*. Satisfechas estas tres necesidades, la persona experimentará un sentimiento de bienestar psicológico. No obstante, si alguna de estas necesidades no está satisfecha, las consecuencias serán negativas de manera significativa (Deci & Ryan, 2000). Estas necesidades innatas de *competencia y autodeterminación* subyacen a la motivación intrínseca (Deci & Ryan, 2000), las cuales se detallan a continuación.

3.2.2.1. Motivación intrínseca

La motivación intrínseca es la que lleva a las personas a hacer una actividad por el placer de hacerla, es decir, la actividad representa una satisfacción por sí misma (Barberá, 2000; Deci & Ryan, 1985). Las personas se esfuerzan porque disfrutan del trabajo o porque quieren entender (Woolfolk, 1999), todo esto posee un aspecto de la espontaneidad y el grado motivacional presente en estas actividades. Las acciones propositivas están relacionadas, a su vez, con la intencionalidad y la voluntad, que son el centro de las explicaciones motivacionales de la acción (Heckhausen, 1987).

En educación, la motivación intrínseca se clasifica en tres tipos (Sénécal *et al.*, 1992):

⁹ Autonomía es la capacidad de autogenerar, de tomar decisiones significativas y de asumir las consecuencias (Bernier & Ouellet, 1984).

- a) *Al conocimiento*. Se presenta cuando se realiza una actividad por el placer y satisfacción que le representa tratar de aprender cualquier cosa o explorar elementos novedosos. Es la motivación orientada hacia la actividad y el contenido de estudio (Núñez & Peguero, 2010).
- b) *Al cumplimiento*. Le produce a la persona placer, cumplir o creer en cualquier actividad.
- c) *Al estímulo*. El placer o sentimiento y sanciones que la persona experimenta, cuando se sumerge en una actividad, le absorbe para sí y hace vibrar emocionalmente.

Polanco (2005) sugiere que, cuando un estudiante presenta motivación intrínseca, se encuentra motivado por la vivencia del proceso más que por los logros o resultados del mismo, en otras palabras, se esfuerza por el interés que le genera la materia misma. El estudiante, con ello, activa la autorregulación cognitiva, interdependencia y autodeterminación. El interés por una actividad es generado por una necesidad, es un mecanismo que incita al estudiante a la acción (Montico, 2004). En esta línea, existen diversas investigaciones en estudiantes universitarios (Demir, 2011; Hitt, Marriot, & Eser, 1992). Sin embargo, Montico (2004) sugiere que no ha sido todo lo considerada que debiera.

Una de estas investigaciones es la realizada por Núñez & Peguero (2010). En ella mostraron que algunos docentes universitarios sostienen que para ellos existe poco aliciente en el desempeño de su actividad, debido al bajo nivel de motivación en los estudiantes. La motivación por aprender es la característica de ciertos estudiantes universitarios, su ausencia, junto con el desinterés por la disciplina, la pedagogía inadecuada y la falta de la preparación de los docentes, son las principales razones de deserción escolar (Viau, Joly, & Bédard, 2004). La calidad de la inserción universitaria depende, en gran medida, de la motivación de los estudiantes y del compromiso¹⁰ que pruebe dentro del contexto universitario (Pirrot & De Ketele, 2000).

El efecto de la motivación que se experimenta en el compromiso y la perseverancia es uno de los principales factores del éxito de aprender (Bouffard *et al.*, 2004). Investigaciones al respecto han demostrado que esta forma de aprendizaje cooperativo promueve que el estudiante se esfuerce para lograr el desempeño, que obtenga motivación intrínseca para lograr un mejor rendimiento, además de un nivel superior de razonamiento y pensamiento crítico (Johnson, Johnson, & Holubec, 2004; León & Latas, 2007). A los docentes, esto les permite identificar las tareas o situaciones específicas por las que los estudiantes estarán más o menos motivados

¹⁰ El compromiso es considerado como la línea que lleva a la persona a actos que realiza conscientemente, libre y voluntariamente.

intrínsecamente y, de este modo, comprender mejor la motivación intrínseca para, eventualmente, buscar las intervenciones más eficaces (Sénécal *et al.*, 1992).

Uno de los elementos más relevantes de la motivación es llegar a una conducta determinada y preexistente en el estudiante, y que ese comportamiento tenga que ver con su futuro, en otras palabras, que el docente propicie que el alumno controle su propia producción y el aprendizaje sea motivante. Este paso suele ser muy complejo, lo que se aprende se debe conectar con las necesidades del individuo, de manera que exista interés por relacionar las necesidades con el aprendizaje (Batista, Gálvez, & Hinojosa, 2010). La motivación e interés intrínsecos en las actividades académicas se acrecientan cuando el estudiante tiene la posibilidad de seleccionar y la oportunidad de tomar la responsabilidad de su propio aprendizaje, estableciendo sus propias metas, planear cómo lograrlas y supervisar su progreso (Santrock, 2002).

Se considera que la persona es *autodeterminada* cuando experimenta un sentido de elección de iniciar y regular sus propias acciones (Deci, Conell, & Ryan, 1989). Tardif (1992) realizó un estudio con 1028 estudiantes universitarios, con una edad promedio 21 años. La investigación mostró que los proyectos son considerados como experiencias positivas para los participantes, debido a que en ellos perciben el control del aprendizaje. Así también, los estudiantes asumieron que las actividades escolares que se acercan a la realidad son las más útiles, reconociendo que estas actividades pueden ser utilizadas en sus futuras profesiones. La creencia voluntaria sobre que toda actividad pedagógica innovadora demanda de los estudiantes un trabajo cooperativo y sobre un tema que les interese, será causa de motivación. Si los estudiantes no perciben la utilidad de las actividades pedagógicas que les demandan participación activa, ni la capacidad para aprender y no perciben cierto control en su desarrollo, la motivación se verá afectada negativamente y no adquirirán ningún compromiso dentro de sus estudios, con ello, tenderán a abandonarlos (Viau *et al.*, 2004).

A continuación se describe otro elemento importante en la teoría de *autodeterminación*, la *motivación extrínseca*.

3.2.2.2. *Motivación extrínseca*

La motivación extrínseca se explica como un ensamble de componentes donde el fin exterior es la actividad misma (Sénécal *et al.*, 1992). Esta motivación incita a las personas a que

se involucren en una actividad, debido a que sirve como medio para obtener un resultado deseado, aún y cuando esta actividad no sea considerada como placentera ni interesante (Pérez & Amador, 2005). Estudios recientes han concluido que este tipo de motivación es la que predominantemente influye en el aprendizaje de algunos estudiantes universitarios (Ocando, 2012).

La motivación extrínseca se regula de tres formas (Blanchard *et al.*, 2004; Ryan & Deci, 2000a; Sénécál *et al.*, 1992; Vansteenkiste *et al.*, 2004):

- a) *Regulación Externa*. La realización de una actividad responde a una demanda externa o a recibir una recompensa, donde la fuente de control es otra persona. Por ejemplo, cuando las personas acuden a la escuela porque los obligan o porque adquieren una recompensa.
- b) *Regulación Introyectada o Proyectada Internamente*. Cuando el individuo evade los castigos y el sentimiento de culpa o el temor a perder su imagen. Devuelve la interiorización parcial de las presiones externas que provengan del medio ambiente, por ejemplo, un estudiante que realiza las lecciones escolares por la culpabilidad que siente al no hacerlas.
- c) *Regulación Identificada*. Es de carácter autónomo, pues el individuo se identifica con otra persona y acepta la regulación como suya; se efectúa cuando la persona que realizó la actividad, la realiza porque considera que hacerlo es importante.
- d) *Regulación Integrada*. Esta regulación surge de la introspección y la asimilación de nuevas regulaciones, haciéndolas congruentes con los valores y necesidades que componen el *yo*. Por lo tanto, la conducta es experimentada como autónoma.

Se debe tomar en cuenta que las influencias externas impuestas al individuo como parte de la socialización pueden, también, producir una limitación en el sentido de la *autonomía*, lo que puede afectar a la percepción de sí mismo y de sus competencias debido a que es un comportamiento que está dirigido por personas externas (Pérez & Amador, 2005). Algunos de los trabajos de investigación, por ejemplo, han puesto de manifiesto que si se utilizan recompensas externas continuamente se puede llegar a reducir también la motivación intrínseca (Deci, Koestner, & Ryan, 1999; Hitt *et al.*, 1992).

La motivación extrínseca hacia el estudio es la que está dirigida hacia el cumplimiento de las exigencias externas y a su contenido, se vincula a la satisfacción de motivos personales y/o sociales, pero no al de carácter cognitivo (Núñez & Peguero, 2010), además de estar íntimamente relacionada con factores vinculados a la práctica de la enseñanza (Ames, 1992).

Algunas de las estrategias de enseñanza alientan la motivación en los estudiantes, estas son (Alonso, 2007; Ames, 1992):

1. *Motivación inicial*¹¹. En el inicio del aprendizaje, el docente necesita activar la intención por aprender, despertando la curiosidad, mostrando la relevancia de la relación entre los intereses de los estudiantes y los objetivos y diseño de las actividades y tareas del aprendizaje con un grado razonable de cambio (Hidi & Renninger, 2006).

La motivación inicial significa predisponer a los estudiantes a que aprendan, a que se entusiasmen con las actividades que habrán de desarrollar a lo largo del curso (Izquierdo, 2004), y se compone de cuatro dimensiones, de acuerdo con Vollmeyer & Rheinberg (2004):

- a) *Esperar el éxito*. Se define como la evaluación subjetiva de la probabilidad de realizar la tarea que se propone (por la creencia sobre la responsabilidad y el control de sí, por el sentimiento de autoeficacia y las teorías de control).
- b) *La ansiedad*. Puede ser interpretada como fracaso.
- c) *El desafío*. Renueva el grado de estimación que suscita una tarea en una persona, lo mismo que la voluntad y determinación por conseguirla.
- d) *El interés*. La importancia de la ejecución de la tarea en situación de aprendizaje. Los individuos interesados en una actividad de aprendizaje representan los afectos y una evaluación positiva en su lugar.

Basados en la motivación inicial, Vollmeyer & Rheinberg (2004) realizaron un estudio con 109 estudiantes de educación secundaria y universidad, analizando el nivel de motivación durante una tarea y la calidad de los pasos de los participantes en ella. Los resultados sugirieron que los estudiantes altamente motivados percibieron la tarea como una diversión, al contrario de los alumnos no motivados, que la percibieron como poco interesante, por lo que mostraron poco esfuerzo en conseguirla. El nivel inicial de motivación puede ser no solamente alta, sino que puede estar compuesta de patrones cualitativamente diversos. Durante el aprendizaje, el nivel de motivación puede disminuir, mientras que el conocimiento que se adquiere se aumenta. La presencia de la voluntad para tener éxito en la tarea, a fin de evitar acciones negativas amenazadoras, compensan la ausencia con un nivel elevado de motivación.

¹¹ La motivación inicial influye de forma directa en el aprendizaje (Vollmeyer & Rheinberg, 2004).

2. *Motivación en el desarrollo del aprendizaje.* Es cuando los docentes necesitan captar la atención del alumno enfocada más bien en el proceso de aprendizaje que en los resultados. Consiste en renovar el interés constantemente para que el esfuerzo no decaiga (Izquierdo, 2004).

3. *Motivación al finalizar el aprendizaje.* Es decir, en el momento de la evaluación.

Se puede mejorar la motivación de los universitarios por aprender, y es precisamente este punto el foco de las crecientes investigaciones y preocupaciones de los docentes (Alonso, 2007). Algunos estudios se enfocan precisamente hacia la búsqueda de mejores estrategias de aprendizaje, como el que realizaron Alonso & Fernández (2008) en dos escuelas públicas de Madrid, con 827 participantes. Ellos analizaron el clima motivacional orientado hacia el aprendizaje. Se debe recordar que una de las estrategias importantes para crear un clima motivacional en clase es que, al inicio de las actividades de aprendizaje, los profesores activen la intención de los estudiantes por aprender, esto se logra despertando su curiosidad, mostrando la relevancia de las actividades de acuerdo con los intereses, valores y objetivos de los estudiantes.

Carretero (2003), por su parte, ha analizado la relación que existe entre la enseñanza y la motivación, con el fin de mejorar el proceso de educación. En este tenor, se reconocen cuatro tipos de motivación (Montico 2004):

- a) *Motivación Extrínseca.* Estímulos externos, como las calificaciones o el temor a suspender.
- b) *Motivación Intrínseca.* Que surge, como el interés del estudiante hacia determinada materia.
- c) *Motivación de Competencia.* Tiene lugar cuando se siente el estudiante satisfecho al realiza las actividades de forma adecuada.
- d) *Motivación de Rendimiento.* Se origina por la expectativa de saber las recompensas que el estudiante espera, si es capaz de tener éxito o por el miedo al fracaso.

Complementando este tema, Núñez & Peguero (2010) afirman que se denomina motivación mixta cuando coexisten tanto la motivación intrínseca como la extrínseca hacia el estudio. En una investigación desarrollada por estos autores, comprobaron que los alumnos estudian para satisfacer sus necesidades personales y sociales, por el interés del contenido de la especialidad y por el interés que tienen por la carrera. El 70% de los estudiantes en este estudio poseía una motivación mixta, lo que indica que dentro de la superación de vida, los estudiantes otorgan gran importancia a las actividades académicas y son capaces de reconocer la necesidad del esfuerzo y sacrificio para lograrlo.

Los niveles elevados de motivación *autodeterminada* son asociados a las consecuencias positivas. Por el contrario, los niveles bajos de motivación se asocian con consecuencias negativas, por lo que a la motivación le está ligado el esfuerzo empleado a las emociones positivas y, ajustándolo al entorno escolar, a la concentración, la ejecución escolar y la intención de perseguir los objetivos del estudio (Fortier, Vallerand, & Guay, 1995). Para mejorar la motivación de los estudiantes, como parte de modelos instruccionales, se les debe crear un sentimiento de autonomía buscando sus propios objetivos (Deci & Ryan, 1985), como se ha descrito, además de crearles situaciones en donde los estudiantes tengan experiencias de conocimiento de progreso razonables para evitar la disminución de sus expectativas de éxito (Eccles & Wigfield, 2002).

Cuando el docente es controlador o mantiene una actitud informacional, disminuirá la motivación intrínseca de los estudiantes. Si estos perciben una atmósfera impersonal, con poca libertad, disminuye también la motivación intrínseca, por el contrario, si ellos perciben un ambiente donde pueden participar activamente, aumentará la motivación intrínseca. El estilo interpersonal que poseen algunos profesores puede llegar a afectar a la motivación intrínseca de los estudiantes (Sénécal *et al.*, 1992). En el contexto universitario, la motivación suele ser una tarea complicada, pues se presenta de forma lejana y, debido a la impersonalidad en que se concibe, no permite centralizar la atención del docente en la persona que aprende, sino que la formación universitaria se inclina a identificar el punto principal del aprendizaje en el sistema entre profesor y contenido. Por lo tanto, este modelo se introduce en una sociedad cuya finalidad se ubica frente a los intereses cuantitativos y al sistema técnico de manejo de información. El sistema de transmisión de conocimientos se realiza de una manera deshumanizante, dejando a un lado al estudiante (Polanco, 2005). La motivación no *autodeterminada* es el mejor predictor de la deserción (Blanchard *et al.*, 2004).

La motivación, pues, es uno de los objetivos de los docentes, ellos son los encargados de crear las estrategias de enseñanza y deben tomar en cuenta las necesidades individuales y la atención de los estudiantes para su formación, en otras palabras, deben considerar la motivación intrínseca y extrínseca en las estrategias de enseñanza (Polanco, 2005). Las cualidades que tenga el docente puede marcar la pauta para una *buena enseñanza* (Chené *et al.*, 1999).

Un tercer elemento de la teoría de la *Autodeterminación* es la llamada *amotivación*, que se describe a continuación.

3.2.2.3. *Amotivación o ausencia de motivación*

Dado que el comportamiento puede ser explicado mediante la motivación, se han generado múltiples investigaciones al respecto en el campo de la educación (Ryan, Connell, & Deci, 1985). En ellas se han mostrado que, para obtener buenos resultados académicos, se deben conjuntar en los estudiantes los elementos de voluntad y habilidad (Núñez & Peguero, 2010). La ausencia de motivación se concibe cuando la persona realiza una actividad sin saber por qué, es decir, el individuo percibe que no existe un lazo entre hacer la actividad y el aporte que obtendrá (Blanchard *et al.*, 2004; Sénécal *et al.*, 1992).

Para poder hablar de motivación, desmotivación o amotivación en educación, se debe profundizar en ella analizando los resultados, tomando en cuenta el aprendizaje como un proceso complejo (Núñez & Peguero, 2010). Las formas de motivación se presentan dependiendo del nivel de *autodeterminación* y se pueden ordenar decrecientemente de la siguiente forma (Blanchard *et al.*, 2004):

- a) *Motivación intrínseca.*
- b) *Motivación extrínseca por regulación identificada.*
- c) *Motivación extrínseca por regulación introyectada.*
- d) *Motivación extrínseca por regulación externa.*
- e) *Amotivación.*

El estado del estudiante universitario puede sufrir variaciones ya que no todos los contextos educativos son iguales, pues existen infinidad de influencias en las instituciones y la motivación se encuentra inestable (Núñez & Peguero, 2010). Estudios de investigación reportan cambios en las metas de los estudiantes a lo largo de su vida escolar. Conforme los estudiantes avanzan de grado, muestran mayor interés en las metas de desempeño dirigidas a beneficios como las calificaciones y manifiestan menor interés en metas dirigidas al aprendizaje (Roeser & Eccles, 1998), en otras palabras, muestran mayor motivación extrínseca y menor motivación intrínseca. Conforme pasan los meses en el año escolar, disminuye el interés por aprender (Flores & Gómez, 2010).

La teoría cognitiva es otra de las principales teorías que trata de explicar la motivación, pasando a describirla a continuación.

3.3. Teorías Cognitivas de la motivación

De la corriente *cognitiva*, de *cognitivo* del latín *cogito*, que significa pensar (Huerta, 1979), las *teorías cognitivas* afirman que es el individuo el que decide qué hacer y qué no hacer en una actividad, en donde los elementos intermediarios, incluyendo las metas, intenciones, expectativas y planes de cada persona, desempeñan un papel preponderante (Klausmeier & Goowin, 1997), es decir, estas teorías ofrecen una explicación sobre la conducta basada en el pensamiento humano. La forma en la que el individuo reacciona ante los acontecimientos está supeditada al modo en que interpreta la situación. El cognitivismo concede gran importancia a la manera en *cómo* se procesa selectivamente la información, modificando la forma de pensar de acuerdo a una cierta conducta o viceversa (Papalia & Wendkos, 2003), hace hincapié en el pensamiento del individuo, en si lo que ocurre es importante para determinar lo que sucede. El sistema que envía y recibe información de los sistemas afectivo, comportamental y fisiológico es el sistema cognitivo, regula la conducta de la persona poniendo en marcha o inhibiendo algunas respuestas en función del significado que esta le da, respecto a la información de la cual dispone. De tal manera que, las ideas, creencias y opiniones que el individuo tenga sobre sí mismo y sus habilidades, determinarán el tipo y la duración del esfuerzo que realiza y, por lo tanto, los resultados de sus acciones. El pensamiento de las personas guía su motivación (Santrock, 2002).

Las teorías cognitivas de la motivación están centradas en la experiencia consciente, el interés por la motivación de rendimiento y su importancia; destacan lo importante de algunos aspectos como es el *autoconcepto* (Naranjo, 2009). La conducta se realiza y regula por medio de metas, esquemas, expectativas y atribuciones. Las personas actúan conforme a sus interpretaciones, no a acontecimientos externos y físicos como lo es el hambre, la sed, etc., sino considerando que las personas son activas, curiosas y buscan continuamente información para resolver problemas relevantes (Woolfolk, 1999).

Los educadores se han interesado por el desarrollo cognitivo de los estudiantes y los procesos de aprendizaje en el contexto universitario. En los años setenta, ambas líneas de investigación confluyeron conjugándose para explicar los procesos de aprendizaje, y se iniciaron los primeros estudios científicos sobre la motivación, los cuales recibieron el nombre de *modelos de expectativas y valores*. De este modo, surgieron un conjunto de preceptos teóricos alrededor de la práctica educativa, donde subrayan la importancia de las relaciones e interacciones entre la motivación, estrategias de aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes en diferentes niveles

académicos (Cardozo, 2008). Los elementos de la motivación incluidos en este tipo de modelos, corresponden a una concepción cognitiva en la que la percepción y la cognición de los alumnos son consideradas como muy importantes para el rendimiento de las tareas académicas (Dweck, 1986).

El aprendizaje lo conforman tanto procesos cognitivos como componentes motivacionales y afectivos (Cardozo, 2008). Al efectuarse este proceso, las neuronas que intervienen en el almacenaje de la información sufren cambios adicionales, de tal manera que forman nuevas sinapsis. Para lograr un aprendizaje significativo, en el proceso se debe relacionar la nueva información con algún aspecto ya existente en la estructura cognitiva (Novak, 1982). Desde este punto de vista cognitivo, se desprenden la *teoría de la motivación de logro* y la *teoría de la atribución*.

3.3.1. *Teoría de la motivación de logro*

Desde hace tiempo se consideraba que las personas que se esfuerzan en sobresalir en un ámbito determinado, no por la recompensa sino por el gusto por hacerlo, tienen una elevada necesidad *de logro* (McClelland *et al.*, 1953). Las personas se predisponen a comportarse de una determinada manera, de acuerdo a ciertas necesidades que llegan a afectar de forma crítica en su desempeño en las tareas (Batista, Gálvez, & Hinojosa, 2010; Hampton, Summer, & Webber, 1989). Las necesidades básicas que se incluyen en el logro se definen como el deseo de lograr algo difícil. Los deseos están acompañados por la intensidad y el esfuerzo prolongado para *lograr algo difícil* (Atkinson, 1964). La principal fuente de motivación es el pensamiento que afecta las acciones y, en segundo lugar, es el alcance del objetivo y el seguimiento de la meta (Johnson & Johnson, 1989). En esta línea, Batista *et al.* (2010) así como Hampton *et al.* (1989) clasifican las necesidades del individuo en cuatro grupos:

1. *Necesidad de logro*. Es la necesidad de actuar en la búsqueda de metas realistas que satisfagan a la persona, por lo que realiza actividades en términos de calidad y excelencia. La gente con orientación al logro, según su desempeño, puede ser distinguida por la pericia, la incapacidad o por la ejecución, como se muestra a continuación:

- a) *La Pericia*. Las personas con esta orientación se centran en la tarea, no en su habilidad, sino que disfrutan del desafío y elaboran estrategias dirigidas a la solución, lo que puede mejorar su ejecución.

- b) *La Incapacidad*. Las personas se centran en sus insuficiencias personales y adjudican sus dificultades a la falta de habilidad, son personas que pueden sentirse aburridas o ansiosas, lo que deteriora la ejecución.
- c) *La Ejecución*. Las personas orientadas hacia la ejecución de una actividad se preocupan por el resultado y no por el proceso en sí. Para ellas, ganar es lo que importa, pero si no confían en su éxito, enfrentarán el problema de la siguiente forma: si lo intentan y fracasan, en ocasiones asumen el fracaso como evidencia de su poca habilidad; si no lo intentan, encuentran muchas veces una explicación más aceptable sobre su fracaso.
2. *Necesidad de poder*. Las personas con este tipo de necesidad emplean más tiempo y esfuerzo en pensar cómo obtener y ejercer el poder y la autoridad. Estas personas consideran que necesitan ganar argumentos, persuadir a otras personas, hacer que sus criterios prevalezcan y se incomodan si no poseen cierto grado de autoridad.
3. *Necesidad de afiliación*. Se encuentra con más frecuencia en el periodo de la adolescencia. Estas personas suelen interesarse más en las relaciones personales, su meta es la interacción social y lograr la aceptación de los demás; buscan la compañía de otras personas, toman medidas e ingenian estrategias para ser admitidas por otras personas; intentan proyectar imágenes favorables en sus relaciones interpersonales y, desean ser admiradas.
4. *Necesidad de autosuficiencia*. Se puede concebir como la necesidad de creer que se puede dominar una situación y lograr resultados positivos, por lo que considera como un factor determinante de éxito. La autosuficiencia ofrece una recompensa, una mejoría en la autoestima y la motivación.

La Teoría de la Motivación de Logro se ha definido de diferentes formas, se refiere al deseo de realizar bien las cosas para obtener placer conforme se superan los obstáculos, así como desempeñarse mejor (Carver & Scheier, 1997; Papalia & Wendkos, 2003); es un concepto multidimensional o multifactorial de competencia con estándares de excelencia, como el deseo de la persona a establecer y realizar sus propias metas (Luna, 2002); es la disposición estable de buscar el logro o éxito en situaciones que conllevan a la evaluación del desempeño del individuo relativamente a los estándares de excelencia (Ruiz, 2005); está basada tanto en la importancia de factores ambientales, como en las experiencias de los individuos o a su lucha por alcanzar un buen desempeño, en donde el logro de la meta, da sensación de bien estar y satisfacción (Suárez,

2002). Deci & Ryan (1999) asumen que la motivación de logro es la manifestación de la motivación intrínseca, como secuela de un sentimiento de *autodeterminación* que finaliza con el desempeño de una tarea. Un comportamiento motivado es una conducta dirigida a metas, en otras palabras, es propositiva (Gross, 2007).

López, Balaguer, Castillo, & Tristán (2001) mostraron en sus investigaciones que la forma en que las personas juzgan su competencia y definen el éxito de sus logros, influye en sus patrones motivacionales en el curso de una actividad determinada. Las variaciones que se puedan dar, en el significado del logro, están en función de las metas de logro que enfatizan y que se adoptan en ese ambiente. A las personas con necesidad de logro les agradan las situaciones en donde pueden tomar personalmente la responsabilidad de encontrar soluciones a problemas; tienden a fijarse metas moderadas y tomar riesgos calculados. Estas personas muestran los deseos de tener un *feedback* de referencia, a qué tan adecuado se *desempeñan*; intentan hacer bien las cosas y tener éxito, incluso por encima de recompensas (Hampton *et al.*, 1989).

Las personas con necesidad de logro elevada también eligen tareas de dificultad suficiente como para que les resulte interesante, pero no tanta como para generar desánimo (Morris, 1977), suelen ser optimistas frente a la posibilidad de éxito, aceptan responsabilidades personales y están dispuestas a posponer recompensas con tal de lograr el éxito (Papalia & Wendkos, 2003).

Díaz (2010) considera que en educación, la motivación de logro cubre los tres aspectos siguientes:

- *El motivo de logro.* Como ejemplo, el estudiante siente el orgullo que supone el éxito o pretende evitar el fracaso, esto produce un conflicto que resulta en un motivo que inicia el proceso motivacional.
- *Expectativas de éxito.* Son las percepciones de éxito que se tiene ante una tarea afrontada.
- *Grado de incentivo.* Es el producto de la intensidad con la que la persona trata de conseguir el éxito.

Siguiendo a Bandura (1986), cuando una persona presupone no poder realizar un comportamiento de forma exitosa, no está dispuesta a participar en las actividades que requieren tales conductas, se esfuerzan y se conforman con resultados mediocres antes de acabar y se rinden si se presentan obstáculos. Los obstáculos pueden servir como una medida útil de la motivación (Rogers & Skinner, 2004). El denominado *aprendizaje centrado en el estudiante*

sugiere que el aprendizaje es el producto de la diferenciación del campo experiencial y perceptual de la persona, favorecidas u obstaculizadas por el entorno (Lafarga, 2004). En un estudio realizado con 872 estudiantes, se asumió que la falta de realización es un sentimiento negativo de inadecuación, falta de competencia y eficacia profesional, así como de expectativas personales, que implican una autoevaluación negativa, lo que puede generar rechazo de sí mismo y hacia los logros personales, sentimientos de fracaso y baja autoestima. En este estudio, los investigadores demostraron que cuando los estudiantes presentan niveles altos de agotamiento, presentan cinismo (reflejo de indiferencia y actitudes distantes hacia lo que realizan) y falta de eficacia, respecto a sus actividades académicas (Salanova, Martínez, Bresó, Llorens, & Grau, 2005).

Por otra parte, respecto al *burnout*¹², en Chihuahua se realizó un estudio con 55 docentes y los resultados sugirieron que la mayoría de los profesores universitarios presentaban un índice alto de burnout (Vázquez, Flores, & Sosa, 2012). Específicamente en el mundo del arte, un estudio concluyó que las situaciones estresantes pueden provocar que los bailarines tengan experiencias que les produzcan malestar, es decir, burnout, lo cual puede desencadenar en el abandono de la práctica (Balaguer *et al.*, 2011).

Los estudiantes con niveles altos de motivación de logro se consideran capaces, son propensos a resolver problemas, asumen riesgos que consideran moderados, se suelen desenvolver adecuadamente en situaciones competitivas, aceptan responsabilidades y persisten ante el fracaso; además, tienen confianza en *sí mismos*, se esfuerzan y requieren de un *feedback* concreto (Ruiz, 2005). Estos estudiantes tienden a seleccionar el problema que posea un cambio razonable, hacen un esfuerzo para solventar los problemas difíciles, antes de abandonar o perder la motivación. Si los estudiantes logran rápida y fácilmente el éxito, responden de una manera positiva para mayor cambio o tareas innovadoras y, por lo general, obtienen mejores resultados que en otros estudios con similar coeficiente intelectual (Madrid, 2002; Papalia & Wendkos, 2003). Por el contrario, los estudiantes motivados con necesidad de evitar fallos o fracasos, generalmente optan por lo fácil o evitan la responsabilidad de problemas difíciles (Madrid,

¹² *Burnout* hace referencia a la respuesta al estrés laboral crónico, caracterizado por actitudes y sentimientos negativos hacia las personas con las que se trabaja (actitudes de despersonalización) y hacia la propia profesión (falta de realización personal en el trabajo), así como una vivencia de encontrarse emocionalmente agotado (Malach & Jackson, 1981). Para Raedeke & Smith (2004), el Burnout es un síndrome psicosocial que representa el agotamiento emocional o físico, disminución de logro en una actividad.

2002), no están seguros de sus aptitudes y buscan proteger su imagen, planteándose metas muy altas o bajas o haciendo menor esfuerzo, piensan que el fracaso es falta de capacidad (Ruiz, 2005). Por lo general, los estudiantes que presentan problemas de aprendizaje son los mismos que presentan problemas de conducta y de éxito académico (Chouinard *et al.*, 2004).

Algunas investigaciones acerca de la motivación de logro, han vinculado el rendimiento académico a motivaciones sociales en estudiantes universitarios (Sánchez & Pirela, 2009). El estudio realizado por Ryan (2001) reveló que la tendencia descendente de la motivación y el aprovechamiento académico comienzan al iniciar la adolescencia. No obstante, se observó que los estudiantes que cuentan con altos niveles de motivación de logro muestran una disminución menor en el aprovechamiento. Soler & Chirolde (2010) realizaron un estudio con 427 estudiantes, en donde se obtuvieron resultados acerca de la motivación profesional en el rendimiento académico. El 59% de los participantes estaba de acuerdo con que el motivo principal de la elección de la carrera que cursaban era el reconocimiento social y en el prestigio de la institución. El 17% de los estudiantes indicó que el motivo de elección de la carrera fue la falta de recursos para aspirar a alguna otra carrera. Otros estudios realizados, desde esta perspectiva, mostraron que la mayoría de los estudiantes eligen la carrera movidos por la probabilidad de obtener trabajo con más facilidad después de graduarse (Celiköz, 2009). La motivación proviene de la capacidad del individuo de decidir, por lo tanto, de su propia libertad, que es el fundamento de la voluntad y el sustento de la capacidad de elegir (Zepeda, 1999).

Aguinada, Salvador, & Rueda (2005), en una investigación en educación secundaria, hallaron que, gracias a la participación de los estudiantes en la toma de decisiones y propuestas de sus propias metas de aprendizaje, se fortaleció la colaboración entre docentes y alumnado, además de acrecentarse el sentido de pertenencia a un proyecto educativo en común. Con todo esto, disminuyeron el grado de deserción y promovieron la continuación de estudios en estudiantes indígenas.

Un nivel de motivación moderado es el que produce buenos resultados en el aprendizaje (Ausubel, Novak, & Hanesian, 2003). Los estudiantes se motivan a *sí mismos* para alcanzar el logro académico (Barberá, 1999) y las metas deben estar ubicadas dentro de un contexto social, es decir, deben plantearse de forma tanto individual como colectiva (Suárez, 2002). Las personas están relacionadas con el entorno y con otros seres humanos, quienes llegan a influir a otros por medio de la educación, la cultura y la sociedad. No obstante, sólo pueden motivarse a *sí mismos*,

pues la motivación depende de sus propias decisiones (Zepeda, 1999). Estudios realizados por Watson & Ramey (1972), sugieren que la necesidad de lograr algo es innata. La persona mantiene la decisión de *qué* factores influyen en el momento de valorar los estímulos que se pueden considerar como motivadores, de tal manera que, si existen estímulos externos capaces de motivar a alguien, es precisamente la persona la que toma la decisión consciente de verse movida por ellos, lo que deja en el interior de ella misma el poder de la motivación (Zepeda, 1999).

Desde esta perspectiva, Luna (2002) asegura que los principales factores de la motivación de logro en el campo laboral son:

1. *El rendimiento de sí mismo*. Influye altamente en las creencias, actitudes y comportamientos laborales (Furnham & Argyle, 1998).
2. *La búsqueda de la excelencia*. Se relaciona con el esfuerzo de la ejecución de las mejores habilidades de la persona (McClelland, Atkinson, Clark, & Lowell, 1953).
3. *Aspiración de estatus*. El deseo de ascender jerárquicamente de estatus en alguna empresa, con el deseo de ser líder.
4. *Competitividad*. Se disfruta de la competición con los demás, en la búsqueda de estándares de excelencia.
5. *Adquisición de riquezas materiales o dinero*.
6. *Supremacía o dominio*. Superar las dificultades y solventar los problemas.

Se puede identificar una gran cantidad de investigaciones enfocadas a mejorar la motivación de logro en el ámbito laboral, como la realizada por Luna (2002), en donde participaron 125 trabajadores y se analizó el grado de motivación. Los resultados mostraron que la mayoría de los trabajadores enfocan sus esfuerzos para lograr los objetivos y su nivel de competitividad laboral. Como otro ejemplo, Davis & Newstrom (2003) hacen referencia a que las conductas en las empresas laborales se derivan de necesidades profundamente enraizadas, experiencias y sistemas de valores personales. Los objetivos laborales y la conciencia de incentivos para satisfacer las necesidades personales pueden ser factores de motivación poderosos que llevan al esfuerzo del trabajador.

Las personas con el afán de descifrar los fundamentos de la motivación, intentan explicar el por qué las cosas suceden de tal manera, atribuyéndolas a diferentes causas (Craig &

Woolfolk, 1990), este es precisamente el fundamento de la *Teoría de Atribución* que se describirá en el siguiente apartado.

3.3.2. *Teoría de la atribución*

Uno de los principales exponentes de las investigaciones realizadas acerca de la motivación es Bernard Weiner, quien asegura desde la perspectiva cognitiva que la conducta de una persona en una situación de aprendizaje es generalmente tributaria de sus percepciones y, en consecuencia, depende de la diversidad de variables cognitivas que se le presenten (Weiner, 1990). Esta teoría de la motivación describe cómo la explicación, la justificación y las excusas de los individuos influyen en la motivación (Craig & Woolfolk, 1990). La forma en la que las personas suelen atribuirse con responsabilidad por los hechos en los que participan guarda también una estrecha relación con la conducta de logro (Rodríguez, 2004).

Weiner (1992) sugiere que la *teoría de la atribución* relaciona una estructura de pensamiento con la dinámica de sentimiento y acción; plantea el éxito y fracaso como una interpretación cognitiva o atribucional, o ambas, donde las causas pueden estar fuera o dentro de la persona; define las atribuciones como las creencias acerca de las causas de éxito o fracaso en una actividad, y están asociadas a diversos sentimientos, los cuales se clasifican en (Flores & Gómez, 2010):

1. *Estabilidad o Inestabilidad.* Sentimientos de esperanza o desesperanza en donde la situación pueda cambiar, y se asocia a causas o a lo largo del tiempo.
2. *Modificabilidad.* Alude a la posibilidad de ejercer un cambio sobre la causa, se asocia a sentimientos resultantes del desempeño de una actividad y a la evaluación de otros.
3. *Locus.* Que pueden ser atribuidas a cuestiones internas o externas a la persona, se asocia a sentimientos derivados de identificación las causas de éxito o fracaso, como propias o ajenas.

Weiner (1992) considera que el desarrollo de la teoría de objetivos constituye una orientación de búsqueda mayor, que permite conciliar los diferentes aspectos de los trabajos sobre la motivación de cumplimiento. Todas las cogniciones pueden ser agrupadas en dos categorías: la categoría sobre sí mismo y las que mantienen sobre el valor de la formación, los contenidos y las tareas de aprendizaje (Bouffard *et al.*, 2004). Las causas a las que los estudiantes atribuyen sus éxitos o fracasos se clasifican en tres elementos, de acuerdo con Craig & Woolfolk (1990):

1. *Internas o Externas.* Asegura Weiner (1980) que la dimensión interna/externa está relacionada con el sentimiento de confianza, autoestima, orgullo, culpa o vergüenza. Si el éxito provoca orgullo y aumento de la motivación, el fracaso provoca vergüenza. Esto es una dimensión interna. La externa sería que el éxito provocara gratitud y el fracaso ira.
2. *Estables o Inestables.* La estabilidad parece que está relacionada con las expectativas del futuro. Por ejemplo, si los estudiantes atribuyen su éxito o fracaso a factores estables como la capacidad, tal vez esperarán éxito o fracaso en tareas similares en el futuro.
3. *Controlables o incontrolables.* Sentimiento de control.

Las culturas occidentales y orientales difieren significativamente en sus atribuciones de éxito y fracaso. En occidente, se tiende a considerar que el éxito es atribuible más a la capacidad, que al esfuerzo del alumno. En oriente ocurre lo contrario, consideran que el éxito se debe más al esfuerzo. La enseñanza de calidad consiste en estimular a los estudiantes a utilizar los procesos de aprendizaje adecuados (Biggs, 2005). Las causas de éxito y fracaso, a menudo, son la habilidad, el esfuerzo y la dificultad de la tarea; estas se agrupan según la causa en el individuo (dentro o fuera) y la estabilidad (la causa cambia o no con el tiempo). Por ejemplo, el rendimiento es el logro del aprendizaje obtenido por el alumno, a través de las diversas actividades planificadas por el docente (Batista *et al.*, 2010). Las causas personales e impersonales¹³ son elementos cotidianos que van a determinar, principalmente, la forma de entender y reaccionar frente al medio. En la causación personal, influyen tanto el medio ambiente como las implicaciones sociales (Alvarado & Garrido, 2003). Los estudiantes, por lo regular, tratan de explicar sus fracasos o éxitos académicos. Puede que los atribuyan a razones externas, por ejemplo, al maestro o a la dificultad del examen. Cuando se hacen atribuciones internas, adoptan estrategias que les permitan el éxito (Craig & Woolfolk, 1990). Esta es una forma positiva y adaptable que posiblemente los llevará al éxito y a un mejor sentimiento de control (Ames, 1985).

Al respecto, Flores & Gómez (2010) realizaron un estudio transversal, donde formaron parte estudiantes mexicanos de secundaria con un nivel socio-económico medio bajo y bajo. Los resultados del estudio mostraron que los estudiantes consideran que el éxito o fracaso en las actividades escolares dependen de causas internas y no de la institución en donde se desarrollan. Los estudiantes tienen la preocupación por aprender, teniendo como meta principal el grado de

¹³ Las cuales conforman la *intencionalidad*.

maestría. Los participantes con motivación hacia el alto rendimiento escolar se orientaron hacia la autonomía en el aprendizaje, caracterizada por un nivel elevado de percepción de autoeficacia, metas de maestría y atribuciones internas controlables. Respecto a los que mostraron bajo rendimiento, su motivación estaba orientada hacia la dependencia en el aprendizaje, caracterizada por metas de desempeño, atribuciones no controlables y baja percepción de autoeficacia.

Llegados a este punto, puede ser útil recordar que Weiner insiste en que se deben considerar las variables contextuales que caracterizan la situación del aprendizaje, al igual que la preponderancia que asume el ambiente social dentro de la formación de las percepciones del aprendizaje (Bouffard *et al.*, 2004). El enfoque cognitivo-social, que se describe a continuación, es otro de los enfoques en los que se basa la Psicología para tratar de explicar la motivación (Barberá, 1999).

3.4. Teoría Cognitivo-social de la motivación

En los últimos años, las investigaciones sobre motivación académica se dirigen cada vez más al enfoque *Cognitivo-Social*, de acuerdo con las tendencias de las investigaciones psicológicas y educativas (Volet, 2001). La motivación académica se caracteriza por la decisión contextual del estudiante motivado e intenta describir de qué forma las creencias motivacionales de los alumnos interactúan con las señales presentes en diversos ambientes instruccionales, físicos y sociales (Pintrich, 2000).

Según Bandura (2001), existen ciertas características del medio ambiente que afectan al ser humano, como son:

- *Intencionalidad*. Se refiere a los actos provocados intencionalmente en situaciones determinadas. Una intención es una representación de un curso de acción futura. No es simplemente una expectativa o predicción de acciones futuras, sino que trae consigo un compromiso proactivo. Las intenciones en su inicio se ajustan, se revisan o se busca su refinamiento; incluso se reconsideran en la fase de obtención de información nueva.
- *Planeación*. Es otro aspecto de *autorregulación*, ya que se requiere de un compromiso para las intenciones y coordinación de planes de dependencia, al servicio de la meta. El individuo sienta metas para sí mismo, anticipa consecuencias deseadas de acción, selecciona y crea cursos de acción deseables, para producir resultados deseados y evitar los perjudiciales.

Los procesos mentales de influencia cognitiva conducen a las expectativas de alcanzar el logro determinado de aprender. La conducta será más o menos motivada dependiendo de la situación externa del individuo. Los elementos más importantes de la conducta son aprendidos y, las percepciones de las acciones de otros individuos, influyen en el proceso de aprendizaje (Madrid, 2002).

El ser humano, además de ser reactivo, es generador, creativo y reflexivo, los procedimientos cognitivos regulan sus acciones, por encima de la estimulación sensorial (Sperry, 1993). Los sistemas cerebral, motor y sensorial son utilizados por los individuos como herramientas para acompañar tareas y metas que dan significado, dirección y satisfacción a sus vidas. Las personas, para regular sus motivaciones y actividades, producen experiencias que forman una especie de sustratos funcionales neurobiológicos, con habilidades psicomotoras, sociales y simbólicas, que tienen una naturaleza dependiente del ambiente social y físico, que se seleccionan y construyen. Una perspectiva del medio fomenta líneas de búsqueda que proveen de nuevos significados, dentro de construcciones sociales de estructuras funcionales del cerebro (Bandura, 1997, 2001).

Las personas, para alcanzar una meta, deben poseer activación y energía, un objetivo claro y la capacidad y disposición para emplear su energía durante un periodo de tiempo suficiente para poder llegar a la meta (Alvarado & Garrido, 2003). La motivación para aprender requiere de un contexto de relaciones interpersonales favorables, que dependen de un marco social, económico y cultural (Pintrich & Schunk, 1994), que en su mayoría está fuera de la labor escolar¹⁴. Los docentes pueden influir para que los estudiantes adquieran motivación de autonomía. Para ello, las instituciones deben orientar sus programas hacia la independencia y el interés (Flores & Gómez, 2010). El estudiante es el que puede definir la calidad y cantidad de aspiraciones académicas y, en gran medida, es el docente quien puede lograr respuestas positivas y lograr encauzar las acciones benéficas del estudiante y su grupo social¹⁵ (Suárez, 2002).

La capacidad de guiar y regular acciones, a través, de la aspiración de metas y reacciones de evaluación de desempeño, provee de otros mecanismos cognitivos de motivación y autodirección (Bandura, 1996). La motivación, surge por la necesidad de ordenar y dar sentido al

¹⁴ Las costumbres, recursos económicos, y la falta de aspiraciones pueden ser obstáculos para el aprendizaje, además de la desubicación de los estudiantes por la desorientación escolar (Suárez, 2002).

¹⁵ No, necesariamente, una persona con gran capacidad intelectual destaca en el ámbito social (Tamez *et al.*, 2006).

mundo físico y social en que se encuentra el individuo, por lo que busca la causa de las acciones y del comportamiento de los demás, es decir, para el estudio de la motivación se deben tener en cuenta las variables personales, internas y externas, procedentes del contexto en el que la persona se desempeña, así como sus interacciones con los demás (Núñez & Peguero, 2010). Las creencias, las expectativas, que a continuación se describirán, las actitudes y los conocimientos, como factores personales, aunados a la conducta, como acciones y elecciones del individuo, y al medio ambiente, se compaginan influyéndose mutuamente, formando lo que Bandura denominó *determinismo recíproco* (Bandura, 1986).

3.4.1. Expectativas

Las cogniciones de futuras consecuencias proporcionan la fuente aislada más fuerte de motivación para la acción humana. El castigo o recompensa prometidos afectan a la conducta debido, en gran parte, a que crean ciertas expectativas de acciones específicas que producirán las consecuencias deseadas (Bower & Hilgard, 2007). El comportamiento depende de las expectativas de los individuos, de atender los sucesos y sus incentivos para conseguir la meta. La conducta de los seres humanos se explica por medio de secuencias de impulsos con forma de hábitos, que son señales desatadas por la acción de ciertos incentivos o estímulos (Madrid, 2002). Al respecto, diferentes estudios han analizado las expectativas de los estudiantes y docentes, dentro de los programas de estudios, es decir, si estos, cumplieron o no cumplieron con lo que esperaban obtener tanto docentes como alumnos (Akosima, 2004; Cruz, 2005; Roacha, 2012).

Llevar a cabo alguna actividad voluntariamente es realizarla por medios propios y esfuerzos sostenidos, con total independencia de presiones externas, en donde la motivación guía las decisiones, determina las metas y, los procesos volitivos, el esfuerzo para alcanzarlos (Vázquez, 2009). Las expectativas son el producto de lo que se espera alcanzar (una meta) y el valor de la recompensa es lo que se le asigna (Woolfolk, 1999). Las metas marcadas se convierten en los estándares que el individuo usará para evaluar su desempeño. Conforme se trabaja para alcanzar las metas, la persona imagina los posibles resultados positivos si existe éxito y los negativos por causa del fracaso (Craig & Woolfolk, 1990), basados en las experiencias y en la observación de los demás. Todo esto, a su vez, se encuentra afectado por su

sentido de autoeficiencia, capacidad de imaginar realizando con éxito una tarea en particular, está determinada por su sentido de autoeficacia en esa área (Bandura, 1986).

El aprendizaje social concibe el papel de las recompensas en el proceso (casi como Toleman), transmitiendo información de la respuesta óptima ante el problema y proporcionando la motivación de incentivo debido a una recompensa anticipada (Bower & Hilgard, 2007). Se aprende al realizar y experimentar las consecuencias que brinda la información acerca de las acciones apropiadas. Con ello, se crean expectativas e influyen a la motivación; a diferencia del condicionamiento operante, que fortalece o debilita la conducta (Woolfolk, 1999).

Kuhl (1984) sostiene que una fuerte motivación es suficiente para persistir en la tarea e ignorar el hecho del control de la acción. Afirma que el déficit en la persistencia y desempeño es debido al déficit de control de la acción más que al déficit motivacional. Vroom (1964) consideraba que las personas se motivan cuando realizan cosas y se esfuerzan en lograr una meta, si creen en su valor, es decir, si consideran que la recompensa vale la pena. La motivación, entonces, se relaciona estrechamente con conceptos vinculados a la dirección y la intensidad de la conducta, como son el interés, la necesidad, el valor, la actitud y la aspiración. El interés, aún y cuando se tratará en el siguiente capítulo con detenimiento, se puede indicar que implica una atención selectiva; la necesidad, como se mencionó anteriormente, implica la carencia de algo que se puede solucionar por medio de una actividad; el valor, por su parte, implica orientación a la meta de la persona (Santrock, 2002). Como ejemplo, el valor de una tarea la determina el estudiante, asimismo, los fines perseguidos y el interés que conceda a las asignaturas y a las tareas escolares (Chouinard, Plouffe, & Roy, 2004).

La valoración de la meta y la relación de esta con el contenido objetivo del valor de la meta, es lo que puede sustentar el curso de la acción. Una meta específica posee un valor mayor al incentivo, debido a su relación con el fin o proyecto existencial de cada persona, la meta mueve de diferentes formas a cada persona. Es precisamente el individuo el que sabe que la acción y sus resultados dependen de sí mismo, por lo tanto, pone en juego procesos de control que garanticen su eficacia. Él pone a prueba el nivel de congruencia que existe entre los resultados de una acción y un patrón de evaluación, si existen discrepancias, introducirá acciones correctivas para satisfacer el criterio (Vázquez, 1984). Luego, entonces, la motivación resulta de tres elementos principales (Santrock, 2002):

- a) *Valencia*. El valor que la persona aporta a cierta actividad, el deseo o interés que tiene en realizarla.
- b) *Expectativa*. La creencia sobre el posible resultado de alguna actividad.
- c) *Instrumentalidad*. La consideración que el individuo hace respecto a si logra un determinado resultado, si este servirá para algo, o no.

De acuerdo con ello, la motivación en educación tiene tres elementos o componentes que influyen en el individuo (Santrock, 2002):

1. *Expectativas o Creencias*. Las cuales influyen en la autoeficacia del estudiante.
2. *Valor de la Meta*. Influyen en el estudiante, sobre su percepción de importancia e interés de la tarea.
3. *Afectiva*. La sensación del éxito o del fracaso influye sobre las consecuencias y la autoestima.

Según Bandura, la *autoeficacia* percibida influye en la motivación y la elección de la actividad, a través de procesos selectivos (Wehr, 2007). El grado de esfuerzo no está relacionado con la motivación, sino con las demandas que surgen en el curso de la acción. Las personas exitosas son las que pueden ser capaces de modular el esfuerzo para mantener la eficacia, y es allí donde se pondrán en acción los procesos mediadores. En la fase post-activa es donde cada persona evalúa el resultado de la acción y reflexiona para planificar y conducir actividades futuras (Vázquez, 2009).

Eccles & Wigfield (2002) sugieren que la motivación en educación comprende tres primordiales determinantes:

- *La percepción que el alumno le da al valor de la actividad pedagógica*. Todo esto depende del juicio que el estudiante le otorga de acuerdo al interés o utilidad de la actividad en vista de alcanzar los fines que él persigue.
- *La percepción de control que pueda ejercer sobre su desarrollo*. En la cual el estudiante percibe un grado de control que puede ejercer sobre el desarrollo de una actividad.
- *La percepción de autoeficacia*. Teniendo a menudo éxito en sus estudios secundarios y colegiales en contextos de enseñanza tradicional, los estudiantes universitarios pueden ser llevados a cuestionarse sobre sus competencias de aprendizaje en donde son invitados a participar de las actividades pedagógicas innovadoras en donde los objetivos a menudo son desconocidos.

Desde esta perspectiva, Ménard & Semblat (2006) realizaron un estudio de investigación midiendo dichos elementos, en donde participaron 149 estudiantes de 9 centros de formación que ofrecen programas profesionales con 10 modelos de estudios. Los resultados sugirieron que los estudiantes se inscribieron en estos programas de estudios persiguiendo la formación profesional, esto como parte de la percepción del valor de la actividad; en cuanto a la percepción de competencia, los alumnos se inscribieron por la excelencia del colegio; la percepción de autoeficacia fue marcada por los estudiantes, sosteniendo que su inscripción se debía a la obtención de conocimiento para mejorar su preparación para el mercado laboral.

La motivación también se encuentra relacionada, además de con los valores, prejuicios y percepciones, con la autoestima de cada persona (Zepeda, 1999), y, dentro del ámbito del arte (Danza), Ferreiro (2005) ha sugerido que los docentes deben ser conscientes de la necesidad de desarrollar prácticas que produzcan aspectos que apoyen los procesos de aprendizaje, precisamente como la autoestima, la seguridad en sí mismos. La *autoeficacia* y la *autoestima* han sido utilizadas muchas veces de forma indistinta, aunque en realidad son dos elementos diferentes (Wehr, 2007). Para esclarecer sus diferencias, se describirán seguidamente.

3.4.2. Autoestima

La motivación y otros factores de *autorregulación* que gobiernan la forma y nivel de compromiso personal en ciertas actividades son tomados como garantías en las ciencias cognitivas, es decir, son estructuras causales (Carlson, 1997). La autorregulación, que es influenciada por el medio ambiente en su desarrollo, comprende los siguientes procesos (Bandura, 1986; Schunk, 1997):

- a) *Proceso de Observación de sí mismo*. El individuo juzga aspectos de la conducta observada con respecto a las normas y reacciones positivas y negativas. Con ello, surgen nuevas observaciones de los mismos y de otros aspectos.
- b) *Autoevaluación*. Es la comparación del nivel de desempeño actual con las metas, que dependen de los criterios empleados¹⁶, determinados aspectos de las metas, la importancia de logro de las metas y las atribuciones.

¹⁶ Algunos criterios de autoevaluación informan y motivan; otros, lo contrario. La observación de modelos ayuda al estudiante a adquirir criterios de evaluación.

c) *Reacciones Personales*. La motivación proviene de reacciones personales al progreso de las metas. Las evaluaciones negativas disminuyen la motivación.

La *autoestima* es la forma en que un individuo se percibe y valora a sí mismo, está muy relacionada con situaciones exitosas de aprendizaje (Bandura, 2001). Es amar lo que uno es, amar la imagen que se tiene de la propia persona, cualidades y defectos; fortalezas y debilidades (Zepeda, 1999); es una evaluación de *quién es uno mismo* (Woolfolk, 1999). Palacios & Hidalgo (2007) añaden que es un contenido psicológico multidimensional, dimensiones que son proclives a cambios con la edad, siendo posible diferenciar entre los diversos dominios de conducta que pueden tener diferentes valores, dependiendo de cada persona.

Los elementos que conforman la autoestima son la *autoaceptación*, que es la percatación de los sentimientos, deseos, pensamientos y aptitudes de sí mismo; y la *autoafirmación*, que se trata de aprender a no desestimar su experiencia, y a no mantener consigo mismo una relación de rivalidad y autoexpresión en la acción (Braden, 1995). Para tener una vida más plena y enriquecedora, los seres humanos requieren de la *autoaceptación* (Zepeda, 1999). De acuerdo con esto, Bandura (2001) afirma que la autoestima es la *conciencia de sí mismo*, que son todas las características de identidad, cualidades de la forma de ser, a la que se le llama *autoconcepto*. Sugiere Woolfolk (1999) que el *autoconcepto* es un conjunto de ideas, sentimientos y actitudes que las personas tienen de sí mismas. Palacios & Hidalgo (2007) añaden que es la tentativa para explicarse a sí mismos, formar un esquema que organice las impresiones, sentimientos y actitudes que son cambiantes de una situación a otra.

El *autoconcepto* se hace patente aproximadamente entre los ocho y doce años de edad. Al principio, como conceptos acerca de sí mismo de manera global que, a medida que avanza en su desarrollo, se vuelven más precisos y articulados (Palacios & Hidalgo, 2007). Un buen *autoconcepto* supone una *autopercepción* de las propias capacidades y limitaciones, la capacidad de poder actuar con cierta independencia, así como poder aspirar a lograr ciertos objetivos con sentido realista (Bandura, 2001).

Gross (2007) sugiere que el *autoconcepto* está integrado por tres componentes:

1. *La autoimagen*. Es la forma en que uno se describe a sí mismo, el tipo de persona que uno piensa que es y responde a la pregunta *¿Quién soy?* Y las posibles respuestas pueden ser las siguientes:

a) *Roles Sociales*. Padre, hijo, hermano, etc.

- b) *Rasgos de Personalidad*. Son cuestiones de opinión y de juicio, lo que se piensa acerca de cómo es uno mismo. Puede ser diferente a cómo lo ven los demás (alto, gordo, etc.)
2. *La autoestima*. Es esencialmente evaluativa, es el grado por el cual la persona se agrada y acepta, o aprueba a sí misma, qué tan valiosa se considera; es la evaluación de la autoimagen.
 3. *El self ideal*. Es la versión idealizada de sí mismo, creado a partir de lo que la persona ha aprendido de las experiencias de su vida, las demandas de la sociedad y lo que admira en los modelos de su rol.

El mayor valor social se indica a través de ciertas características o capacidades, por lo tanto, tiene una gran influencia en la autoestima (Gross, 2007), que es un factor influyente y determinante del comportamiento de los estudiantes (Kaspersen & Gøtestam, 2002). Este valor social hace que se mantenga la motivación, aún y cuando se produzcan fracasos, ayuda a fijar metas, por medio de un proceso que implica pensar y sentir (Braden, 1995).

La autoestima, además de factores sociales y el *perfeccionismo*, se refleja en todas las áreas de desarrollo, sobre todo en los jóvenes universitarios (Kaspersen & Gøtestam, 2002). Estudios realizados por Salanova *et al.* (2005) demuestran que en las universidades existe la preocupación por formar alumnos con un alto nivel de expresión y desenvolvimiento, seguridad y aplomo. Para contribuir a que la autoestima se eleve, es necesario *vivir conscientemente*, aprender nuevas conductas, el *cómo* y en *qué* se actúa de diferente manera, ya que los logros son reflejo de nuestra forma de pensar (Braden, 1995). Una consistencia afectiva por parte de los adultos hacia los estudiantes, un clima familiar democrático, poder hacer cosas que le gratifiquen y se adapten a la vida, constituyen, en sí mismos, buenos generadores de autoestima (Bandura, 2001). Una vida exitosa depende del uso de la inteligencia, adecuando las tareas y metas que nos proporcionamos, de modo que los desafíos que enfrentamos se deben a una elección. Cuanto más inteligentes, mayor es la capacidad de percatarse de las aptitudes, pero el principio de vivir conscientemente es el mismo, sea cual fuere el nivel de inteligencia (Braden, 1995).

En Israel los estudiantes ingresan a la universidad a los 22 años de edad, después de cumplir con 3 años de servicio militar. Esto es, cuando los jóvenes se encuentran más maduros para elegir la profesión futura. Para algunos científicos, como el brasileño Marcelo Ehrlich, integrante del Parlamento de Investigación de la Universidad de Tel Aviv, entrevistado en 2009, los estudiantes a los 18 años no tienen idea de qué carrera deben escoger. En contraste, a los 22 ó

23 años, las personas han madurado lo suficiente y, por ende, poseen más concentración en los estudios (Oppenheimer, 2012). También en lo relativo a trabajos sobre la autoestima del alumnado, sobresale el de González, Valdez, & Serrano (2003), donde hallaron datos similares, tales como que los estudiantes de 18 a 22 años tienen una sensación de *perdedores* e inseguridad o muestran baja autoestima en el factor fracaso. Los de 23 a 28 años, por su parte, mostraron confianza en sí mismos y se perciben como inteligentes, se comparan entre sí con ideales propios y de los demás, demandando mayores ajustes psicológicos, es donde el individuo comienza a formarse un *autoconcepto* y una autoestima más rica y compleja. En este estudio se recomienda que debiera existir una actividad extracurricular en donde, por medio de una asesoría psicológica, se facilitaran los procesos de crecimiento personal, además de fomentar la estabilidad psicológica de los estudiantes, donde se propicien temas como comunicación interpersonal, creatividad, autoestima, trabajo en equipo y liderazgo¹⁷.

McFarland, Senn, & Childress (2000) aseguran que las personas motivadas son las que mueven al mundo. El éxito de un líder se basa en gran parte en el uso efectivo de estrategias motivacionales (Madrigal, 2005). Los docentes considerados como líderes de sus estudiantes ejercen el liderazgo efectivo a través de la motivación de tal manera que alcancen a satisfacer sus necesidades e intereses (Alvarado, Prieto, & Betancourt, 2009). Alvarado *et al.* (2009) encuestaron y entrevistaron a 72 profesores de una universidad de Venezuela. Entre los resultados de este estudio, se determinó que los alumnos manifiestan que pueden hacer lo que les satisfaga, sin presión ni castigo, si no perciben una figura como líder. El docente como líder educativo entrega lo mejor de sí mismo para conseguir lo mejor del estudiante, sin embargo, los estudiantes deben tener la capacidad de motivarse a sí mismos. A través de la motivación, los estudiantes o seguidores del líder (docente) se comprometen en la comunidad universitaria (Currel & Marquez, 2009).

Se han realizado estudios sobre liderazgo desde diferentes puntos de vista, como el de Currel & Marquez (2009). En su estudio, participaron 108 empleados de 3 compañías, con el objetivo de dictaminar los rangos de liderazgo, orientación a la meta y motivación intrínseca. La llamada *Inteligencia Emocional* ha mostrado que algunos de estos factores impactan en la formación de equipos de trabajo, la motivación de empleados y los temores que llegan a ser

¹⁷ Liderazgo. Es un constructo psicológico que representa la capacidad de aumentar el desarrollo a través de herramientas cognitivas, motivacionales y estrategias de conductas de autorregulación (Manz & Neck, 2004).

bloqueadores. Otros trabajos, como el de Schutz (1955), mostraron las implicaciones de los sentimientos y el *autoconcepto* en el comportamiento, identificaron a las personas que hacen más productivos a los grupos de trabajo, como líderes. La autoestima supone, por tanto, una pieza clave de la productividad de las personas (Zepeda, 1999).

Ya en el pasado, en estudios de investigación, Super (1963) mostró que la elección vocacional está relacionada estrechamente con el *autoconcepto* por medio de tres etapas:

1. La formación del concepto de sí mismo.
2. La traslación del concepto de sí mismo al concepto de sí mismo vocacional.
3. La relación de sí mismo a través de la vida del trabajo.

Hernández (2001) también concluyó que, en la teoría Cognitivo-Social de Bandura, el *autoconcepto* influye en la elección vocacional, en los tres aspectos siguientes:

- a) La persona toma decisiones *pre-ocupacionales, ocupacionales y postocupacionales*, de acuerdo al *autoconcepto*.
- b) Un *autoconcepto* objetivo y racional se traduce en preferencias ocupacionales y se concreta en elecciones congruentes.
- c) El grado de incorporación del *autoconcepto profesional*, determinará la elección y satisfacción profesional. En otras palabras, el ajuste de las características reales de una profesión y las capacidades reales de la persona (concepto de sí mismo realista), podrá determinar el máximo nivel de certeza en sus intereses profesionales y predecirá un nivel alto de satisfacción, si la persona alcanza a desempeñar la profesión de su interés.

Todo lo descrito anteriormente permite comprender los procesos cognitivos mediadores que conforman la *autoestima vocacional* (Hernández, 2001), en donde el papel que juega el docente en cuestiones de autoestima es de suma importancia, pues debe enfrentar al estudiante con experiencias de aprendizaje que le generen confianza en sí mismos, señalando sus aciertos y remarcando menos sus errores (Bandura, 2001). Cuando la autoestima del estudiante es elevada, según Papalia, Wendkos, & Duskin (2009), es probable que posea una elevada motivación de logro. La atención de los estudiantes se focaliza hacia las percepciones relativas a sus capacidades de entender y llevar a cabo sus tareas escolares (Chouinard *et al.*, 2004).

3.4.2. Autoeficacia

Las percepciones de competencias son juicios acerca de sus habilidades dentro de un dominio particular o en una tarea específica, y el control es la convicción de poder producir respuestas que llevan al éxito de una actividad escolar (Chouinard *et al.*, 2004). La auténtica motivación surge del interior, primero se requiere acudir al *cerebro emocional* para, después, accionar el *cerebro intelectual* (Gilbert, 2002). El individuo modela su conducta en base a tres elementos que interactúan entre sí: *los elementos personales, elementos cognitivos y acontecimientos del medio ambiente*. Estos elementos son la base principal de la construcción de la *autoeficacia*. Los factores personales y de conducta interactúan y forman creencias influyentes en el comportamiento orientado hacia los logros, la selección de las tareas, la persistencia, el gasto de esfuerzo y la adquisición de habilidades (Schunk, 1997). Según Bandura (1997), como ya se ha descrito, la capacidad que tienen las personas para guiar y regular acciones, a través de la aspiración de metas y reacciones de evaluación para sus propias interpretaciones de las tareas a desarrollar, proviene de mecanismos cognitivos de motivación y autodirección. En esta misma dirección, Cain & Dweck (1995) apuntan que las creencias que tiene el individuo sobre la naturaleza de su inteligencia son un elemento importante en su motivación al cumplimiento intelectual, en sus decisiones de aceptación o el número de desafíos, en sus comportamientos estratégicos para la ejecución de tareas y en sus interpretaciones de éxito y fracaso (Vezeau, Bouffard, & Dubois, 2004). Todas las creencias de eficacia constructiva se orientan a juicios futuros acerca de las capacidades para organizar y ejecutar el curso de acción, requeridos para producir logros en situaciones o contextos específicos (Goddard, Hoy, & Woolfolk, 2004).

La autoeficacia puede actuar de diferente manera, según Bandura en:

- *Experiencias Maestras*. Como pequeños sucesos, que constituyen la eficacia personal de sí mismo. Los fallos determinan esta eficacia, especialmente si ocurren antes de los sucesos, ayudan a construir una fuerte sensación de eficacia.
- *Experiencias Vicarias*. Son sucesos de experiencia, propiciados por la observación de un modelo, pudiéndose identificar con lo sucedido. Puede ser determinada la eficacia, observando los errores de otras personas.
- *Persuasión Social*. Son persuasiones verbales de otras personas. Estas no suelen ser muy efectivas, sin embargo, las persuasiones negativas pueden influir en el individuo hacia la eficiencia de realización de una tarea.

- *Estados Psicológicos.* Estados como el estrés, ansiedad, fatiga, penas y tensión, pueden provocar interpretaciones pobres de autoeficacia.

Frente a una tarea o meta, los individuos evalúan de manera implícita la posibilidad de poder cumplirla, dependiendo del nivel de dificultad y de acuerdo a sus habilidades. Los intentos de resultados pueden ser definidos por el individuo de manera precisa, como la evaluación subjetiva de la posibilidad de realizar una tarea de forma exitosa, tal y como se ha propuesto. Todo esto, por medio de las creencias sobre la responsabilidad y el control de sí mismo (Ford, 1992), atendiendo a los principios derivados de las teorías sobre control (Skinner, 1996) y al sentimiento de autoeficacia (Vollmeyer & Rheinberg, 2004).

Los estudiantes inmersos en un entorno social de aprendizaje elaboran diversas percepciones acerca de las personas, situaciones y eventos que se desarrollan a su alrededor, y del cual forman parte, los cuales influyen altamente en su pensamiento, creencias, sentimientos y emociones (Paolini *et al.*, 2005). Encarando las tareas asignadas, el individuo actúa mentalmente para provocar que las cosas deseadas se desarrollen de otra manera, construyendo hipótesis y reflexiones que generen soluciones. Se sientan metas personales y automotivaciones para interpretar los caminos que favorezcan la autosatisfacción. Esto provoca que el individuo se adentre en el problema y se comprometa en el desempeño de una tarea. Si las personas perciben sus fallos como presentando cambios superables, redoblarán sus esfuerzos. Si, por el contrario, ellas perciben sus errores como deficiencias o que son explotados, manipulados o soslayados, responderán de forma apática, opuesta u hostil (Bandura, 2001).

Como ya se comentó anteriormente, un contexto académico que brinde la posibilidad de elección a los estudiantes y mayor control de los estudios, los motivará grandemente a conseguir las metas de aprendizaje. Esta orientación motivacional se vincula al aumento de interés sobre el área, un mayor compromiso cognitivo, y mejor calidad emocional experimentada durante el proceso de aprendizaje académico (Ames, 1992). Uno de los estudios enfocados a los patrones de enseñanza lo realizó Alonso (2007), aplicando un cuestionario a 1166 universitarios españoles. Los resultados mostraron que algunos de los patrones que generan mayor motivación, desde el punto de vista de los estudiantes, son las cuestiones personales, sus intereses y el esfuerzo personal por aprender.

El llamado *Self-handicapping* (*autoprejuicio*) se refiere a establecer obstáculos para lograr el éxito y, con ello, desviar la causa del bajo rendimiento en su competencia, asignándola

a un impedimento. El pesimismo defensivo es anticipatorio, e implica un sostenido enfoque poco realista de bajas expectativas, antes de abordar una meta de logro. Esto llega a ser una estrategia por parte del alumno, de bajas expectativas de éxito ante tareas, a pesar de tener una experiencia pasada de éxitos. Todo ello, para obtener estándares más bajos o menos difíciles de alcanzar, así como umbrales más bajos de satisfacción, produciendo un estado de menor estrés, el cual regularmente se produce en el enfrentamiento de nuevas tareas. Se trata un mecanismo de *autoprotección*, pues el individuo no siente la amenaza del fracaso dado que su *autovalía* no se pone en juego. El fracaso puede concebirse como un *feedback* informativo y facilitador de la mejora futura (Valle *et al.*, 2007). La ansiedad puede ser, en cierta medida, interpretada como miedo al fracaso (Vollmeyer & Rheinberg, 2004). Existen estudios que apuntan en esta línea, como el de Cabarach *et al.* (2010), analizando la baja percepción de autoeficacia en 258 estudiantes como posible amenaza de estrés y como precursor de la ansiedad (Papalia & Wendkos, 2003).

Otras investigaciones enfocadas en universitarios que por alguna razón han abandonado sus estudios y en determinado momento, vuelven a retomar su preparación académica para finalizarla (Dupeyrat & Mariné, 2004). Díaz (2010) afirma que entre los aspectos personales en donde subyace la motivación se encuentra, otra vez, el interés por la materia. Cuando los estudiantes se comprometen, se responsabilizan profunda y seriamente dentro de un programa o un curso (Pirot & De Ketele, 2000). En investigaciones con deportistas realizadas por Balaguer, Castillo, Duda, & García (2011), ejemplifican esto, mostraron que las necesidades e intereses favorecen o dificultan la calidad de implicación de los deportistas en el ambiente social en interacción. Cuando las personas están implicadas en la tarea, su interés se centra en adquirir maestría por medio del esfuerzo y su percepción de la habilidad autorreferenciada. El fracaso en la motivación escolar puede deberse a que los estímulos que se utilizan con este fin no van acordes a los intereses del estudiantado. Es por ello que las asignaturas de enseñanza deben estar bien programadas e impartidas de forma significativa, de tal forma que se vinculen a los intereses y las necesidades de los alumnos (Izquierdo, 2004). Si los profesores conocen los intereses de los estudiantes, pueden estos ser parte de las estrategias de enseñanza del maestro (Craig & Woolfolk, 1990).

Los planes de estudio son significativos si representan un desafío apropiado, se adaptan a los niveles de los estudiantes de acuerdo a sus intereses, habilidades y necesidades (Eccles,

2004). El estudiante debe ser un sujeto activo y los materiales o contenidos de los programas de estudios deben provocar el deseo por conocer (Polanco, 2005). Si tiene actitud favorable ante el estudio, se puede decir que existe motivación (Romero, 2005). Es necesario, para ello, conocer los intereses, necesidades, conocimientos previos para hacer que el estudiante logre el aprendizaje significativo que perdure (Novak, 1982).

Gracias a las necesidades que emergen de la realidad, las evaluaciones curriculares se van adaptando con propuestas y modelos que cubren nuevos enfoques de interés (Martínez, 2004). En lo que respecta a la educación en México, se ha enfatizado en la necesidad de la aproximación integral de los estudiantes, donde se encuentren inmersos la educación artística desde la infancia. Estos factores intervienen en la percepción de acuerdo al rol y valor de cada objetivo escolar, dentro del currículum (González, 2010). La literatura, el arte, el teatro, la música, etc., están considerados como reflejos de la motivación humana (Klausmeier & Goodwin, 1997), en las competencias artísticas se promueven los valores que asegura la solidaridad social y la preparación para las personas para el trabajo (Presidencia de la República, 2007). La mayoría de los universitarios desean que las actividades sean interesantes, sobre todo útiles para adquirir las competencias necesarias para el ejercicio de una profesión futura (Viau *et al.*, 2004).

El desempeño docente debe responder a las necesidades educativas de su entorno y de la persona que aprende (Frade, 2009). Cuanto más se conozcan las necesidades de los estudiantes, entre ellos los universitarios, se podrá disponer de mejores recursos para mejorar el aprendizaje del estudiante (Lizzio, Wilson, & Simons, 2002). En el siguiente capítulo se abordará, precisamente, el tema de los intereses, dado que es un elemento importante del presente trabajo de investigación.

Capítulo 2. Diseño y desarrollo de Programas de Estudio

Introducción

Para reducir la pobreza en Latinoamérica no sólo se deben abrir nuevos mercados, sino inventar nuevos productos, y, para esto, es necesario mejorar la calidad educativa. Joseph Stiglitz (Premio Nobel de Economía) dentro de una entrevista opinó que en la economía global, una de las claves importantes del desarrollo económico de Latinoamérica será la Educación (Oppenheimer, 2012). La educación es vital para el desarrollo nacional, ya que otorga a las personas, la oportunidad de “volverse productivos”, escapar de la pobreza e improvisar la calidad de sus vidas (Dieterich, 2004).

Dewey (1978) afirmaba que la educación es un proceso de desarrollo integral del individuo y la sociedad, tanto en los aspectos biológicos, científicos, culturales, sociales, como económicos y artísticos, entre otros (Barber & Mourshed, 2008). Educar supone abordar una de las partes más importantes del desarrollo de la sociedad (Marín, 2003); es proporcionar información, inculcar conocimiento, normas y valores, a través de un método y del instructor (Suárez, 2002).

La educación artística es un proceso cultural complejo, responde a diversas definiciones que dependen de un punto de vista específico. Como proceso, la educación y lo artístico cambian con el tiempo y la cultura, por lo tanto, son las personas o su punto de vista, los que los definen (Acha, 2006a).

La UNESCO, en 2006, clasifica la educación artística en tres grandes ámbitos:

- El estudio de las obras de arte.
- Contacto directo con las obras, como son los conciertos, exposiciones, libros, películas, etc.
- Participación en actividades artísticas.

Acha (2006a), por su parte, sugiere dos tipos de educación artística de acuerdo a sus principios, medios y fines: la educación artística *escolar* y la educación artística *profesional*, la que se imparte en academias o escuelas superiores de arte, que es la que nos ocupa en este estudio. En la educación artística profesional, la apreciación y las estrategias que rigen los entrenamientos sensoriales, sensitivos, mentales y creativos, tienen un lugar preponderante, ya

que cubren el pensamiento del aprendiz o artista, que cambia dependiendo de cada tipo de arte (Acha, 2006a).

García (2009) asume que las nuevas universidades privadas en Latinoamérica han incrementado la oferta de Grado y Posgrado, en cuestiones académicas y de investigación. De acuerdo con los lineamientos universitarios, en Posgrado el perfil exige que los profesores posean el grado de Maestría o Doctorado (Ariza, Quevedo-Blasco, Bermúdez, & Buela-Casal, 2013; Bermúdez, Castro, Sierra, & Buela-Casal, 2009). Sin embargo, las autoridades oficiales recurren, por lo general, a pedagogos y profesores para diseñar la educación artística, cuando es necesario recurrir también a sociólogos, teóricos y psicólogos (Acha, 2006a).

Los docentes encargados de la educación artística poseen criterios actuales de pedagogía, en el caso que esta sea su especialidad, pero, a menudo, ellos sólo disponen de viejas ideas acerca de la pedagogía del arte (Acha, 2006a). Desde 1902, Dewey admitía que la mayoría de los docentes no poseen los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para enseñar, pero aseguraba que éstos podrían aprenderlos (Westbrook, 1993). El desarrollo profesional es un proceso, por cual, el docente y las instituciones renuevan su misión como agentes de cambio, adquieren y desarrollan los conocimientos, habilidades y saberes esenciales para un buen ejercicio profesional (Day, 1999). Un compromiso profesional se obtiene actuando, haciéndose responsable de los procesos educativos (Kaufman, 2007). Es el docente, al que le corresponde tomar y construir las decisiones en el aula, reflexionar sobre la práctica, incorporar nuevos elementos o propuestas en el proceso de *enseñanza-aprendizaje* (Díaz, Inclán, & Cuevas 2010), estar firmemente convencido de que la escuela juega un papel jerárquico dentro de la sociedad (Meilán, 2001); además, de ser consciente de que los objetivos personales, sociales y académicos son compatibles entre sí (Duffe, 2003).

La motivación profesional tiene gran influencia en el rendimiento académico (Soler & Chiralde, 2010). El proceso educativo eficiente es aquel que transforma las necesidades sociales en motivos para el estudiante, de modo que cuando el alumno está motivado a lo largo del desarrollo educativo, su mayor satisfacción reside en la asimilación de los contenidos de estudio (Álvarez, 1999). Para incrementar la motivación de los estudiantes hacia el estudio, el docente puede ayudar a formar la personalidad del alumno, a través de su comportamiento, así como con la forma de organización de las clases a impartir (Madrid, 2002).

Tal y como se abordó en el capítulo anterior, para el estudiante motivado el dominio de la habilidad es una necesidad para resolver un problema. Las calificaciones constituyen un estímulo importante, no obstante, los estímulos esenciales son los determinantes para la autorregulación en el proceso enseñanza-aprendizaje. La satisfacción del estudiante no sólo se refleja inmediatamente sino que es proyectada al futuro de acuerdo con los objetivos socialmente programados. Las necesidades de satisfacer y la solución de problemas están orientados hacia el logro de los objetivos, a la realización plena de la personalidad del alumno, de acuerdo a su carácter social, ideales, convicciones, concepción del mundo, valores, intereses, etc. (Álvarez, 1999).

En el informe de la *Declaración de las Agencias Multilaterales* del Grupo de Trabajo Conjunto de Cumbres (GTCC) de la cuarta *Cumbre de las Américas*, se reconoció que el acceso a la educación continua juega un papel importante en la formación profesional y técnica de la población (Informe del grupo de trabajo conjunto de cumbres, 2006), la educación debe impulsar la innovación (Bitar *et al.*, 2003). El aprendizaje debe estar al servicio de la práctica profesional (Desbiens *et al.*, 2009), en donde los estudiantes desarrollen competencias que les permitan adaptarse al mercado laboral (De la Torre, Gómez, Moriel, & Romo, 2011). Los países con un mayor desarrollo educativo intentan combinar la enseñanza actual con los requerimientos futuros del país, anticipando el rango y combinación de capacidades que en el futuro necesitarán los estudiantes en el momento de graduarse y, de este modo, generar un crecimiento aún mayor de la economía del país, vinculando su plan de estudios a estos requerimientos (Barber & Mourshed, 2008). Los programas académicos se han focalizado sólo en la formación académica, es decir, que apenas tienen una relación directa con el sector productivo¹⁸ (Sánchez, 2005). En lo que compete a México, lo confirman diferentes estudios realizados por instituciones como ANUIES, OCDE, UNAM, que han mostrado la existencia inadecuada de una evaluación institucional de los planes y programas de estudio, en referencia a su vinculación con los requerimientos sociales y laborales. Además, han encontrado que existe un anacronismo de los métodos de enseñanza, poca motivación para el estudio, aumento desmedido de la matrícula y escasas revisiones de la actualización curricular (Glazman, 2003).

¹⁸ Como excepción se hallan los programas de las carreras de medicina y enfermería (Sánchez, 2005).

Los docentes deben reflexionar y participar para lograr una teoría que subyace bajo la práctica, con el fin de recomponerla, justificarla o destruirla. La práctica de la teoría de la educación es la que verdaderamente proporciona una mejor interpretación del proceso de enseñanza-aprendizaje, que logra una mayor autonomía profesional en este proceso, además de comprender la materia (López, 2000). El desarrollo curricular permite identificar los modelos necesarios para realizar innovaciones educativas, y además, llevarlos a la práctica (Díaz, 2005). Esto conlleva la exigencia en la revisión de los currículos tradicionales y las formas de enseñanza, para ofrecer mejores y eficaces respuestas a los desafíos educativos (Herrera, Fernández, Caballero, & Trujillo, 2011).

El currículo del desarrollo profesional es un fenómeno dinámico, que resulta de una influencia mutua entre las vivencias personales, profesionales y la organización de las instituciones (Uwamariya & Mukamurera, 2005). Marín (2003) afirma que el currículo es la estructura de las actividades académicas y administrativas y que, como el eje estructurador, suma al sistema educativo los siguientes elementos institucionales: integra y articula las funciones de la institución; define las estrategias de planeación institucional y el desarrollo académico; vincula la universidad con la sociedad.

En esta línea, diversas investigaciones ha demostrado que es posible acercar las actividades académicas curriculares o de formación universitaria hacia labores en el campo profesional dirigidas al estudiantado (Herrera & Enrique, 2008; Herrera, Lorenzo, & Rodríguez, 2008), incluido el ámbito artístico profesional (Gómez & Herrera, 2012; Herrera & Gómez, 2011). Se ha sugerido, también, la tendencia a otorgar a estas actividades un carácter obligatorio, dentro del plan de estudios, con el propósito de que los alumnos conozcan la profesión, se familiaricen con las organizaciones laborales, procedimientos, técnicas y con su cultura, facilitándoles con ello, una vez egresados, el tránsito entre la universidad y el campo laboral; conocer la realidad y las condiciones del campo, la competitividad, innovación, administración del tiempo, manejo de conflictos; fortalecer las relaciones interpersonales, reflexionar en experiencias sobre el campo laboral; permitiendo, así, una construcción de aprendizaje laboral y personal (Sánchez, 2005).

Sánchez (2005) hace referencia a que la realización de este tipo de actividades, conmina a las universidades a emprender una búsqueda de estrategias y didácticas alternativas, que tengan presencia dentro de los programas de estudios. Sus beneficios son altamente positivos, como la

obtención de un *feedback* para mejorar sus programas académicos y actualizarlos, mejorar las perspectivas de empleo de sus egresados, e incrementar su prestigio a través de una proyección hacia el exterior, poder obtener promoción de proyectos y programas, además de tener actividades universitarias. Asegura también, en lo que respecta a los estudiantes mismos, que podrán con ello utilizar sus capacidades *vicarias*, a partir de la observación de las actividades en el contexto laboral, sus capacidades para dar significado, forma y continuidad a sus experiencias, a tomar decisiones, a anticipar consecuencias de sus acciones, así como utilizar la capacidad de autorregulación, empleo de la motivación, adaptación y reflexión (Bandura, 1987). Además de que, la práctica de estas actividades, ayuda a la autodirección dentro de los estudios (*Self directed learning*) y al desarrollo de la autoformación (Alava & Langevin, 2001).

Se debe considerar, también, que las reformas curriculares en la actualidad adoptan una lógica de competencias, bajo una perspectiva socio-constructivista que va en aumento (Jonnaert, Barrette, Boufrahi, & Masciotra, 2004). Ante este enfoque, es necesario dejar claro que lo conforman una práctica social compleja que debe cumplir con la finalidad de promover que los educandos obtengan el desarrollo, teniendo acceso a los conocimientos y a las formas culturales de las sociedades a las que pertenecen (Obaya, 2000). Además, deben adaptar sus contenidos a dos tipos de conocimientos: el de la materia y el psicopedagógico (López, 2000).

Haciendo referencia concretamente al ámbito artístico, se ha demostrado que la unión entre las exigencias de la práctica artística y la forma en la que funcionan las universidades, en ocasiones, puede engendrar desilusión y dificultad en los estudiantes (Fournier, Gingras, & Mathurin, 1989), por lo que se debe tener en cuenta que las ciencias y las artes son dos actividades complejas (Marquis, 1996). Glazman (2003) sostiene que para mejorar el sistema educativo es necesario un cambio no sólo en el currículo, sino igualmente en la gestión escolar en lo que concierne a lo organizativo, en la planeación y en la evaluación, que permitan elevar la calidad, promover la competencia del mercado, ampliar la participación privada, y garantizar la eficacia y eficiencia de los servicios de la educación. La evaluación de programas es una estrategia importante en las políticas para la educación superior. Sin embargo, el planteamiento en términos de diagnóstico y verificación de aprendizaje, y del funcionamiento retroalimentador para las decisiones de superación institucional y académica, se ha desvirtuado y se ha convertido en un proceso de fiscalización, con criterios imprecisos y ambiguos (Glazman, 2003).

La planeación, selección de contenidos y la evaluación constituyen partes importantes del desarrollo de los programas de estudio, por lo que se tratarán de forma detallada en el siguiente apartado.

1. Programas de Estudio

En el Informe de Competitividad de México en 2009, del Foro Económico Mundial, quedó de manifiesto que el mayor obstáculo para aumentar la competitividad del país son las universidades. La *Comisión Nacional del Conocimiento* en India, creada en 2005 para transformar el país en una sociedad del conocimiento, alarmada porque la universidad se situó en el puesto 50 de las mejores universidades del mundo, en el *ranking* del *Suplemento de Educación Superior* del *Times* de Londres, propuso reformar la calidad del sistema universitario incluyendo la modernización de los planes de estudio. En Chile, por ejemplo, las universidades privadas libraron una competencia exitosa contra las universidades estatales, al prometer planes de estudio más apegados a las necesidades del mercado y al futuro laboral más auspicioso para sus egresados. Así, en 2008, el 70% de los estudiantes universitarios realizaban sus estudios en universidades privadas (Oppenheimer, 2012).

Los programas de estudio han sido utilizados desde la más remota antigüedad con la finalidad de enseñar las virtudes sociales a los jóvenes. Los *sofistas* de Grecia son reconocidos como los primeros profesionales de la enseñanza, debido a que poseían un proyecto de educación bien definido y la impartición de las materias, como retórica, política, etcétera, las realizaban de acuerdo con programas previamente establecidos (Chávez, 1998). La educación formal estaba reservada para las clases privilegiadas y era utilizada para aprender las normas ideales, con la finalidad de asegurar la vida de la comunidad, de acuerdo con la satisfacción de los intereses de su clase (Clausse, 1986).

Desde la década de los setenta, Williams (1970) sostenía que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se distinguen tres dimensiones, que son:

1. Las Materias por impartir o por aprender, en otras palabras, el contenido de los planes de estudio.
2. Las solicitudes o estrategias del docente.

3. Los comportamientos o respuestas del estudiante. En la actualidad, Morales (2011) hace hincapié en que existen diversos elementos que dirigen la conducta del estudiante, y que forman parte del proceso educativo en el ámbito académico, estos son:

- *Factores situacionales*. El proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesor, contenidos de la materia, tipo de interacción, sistemas de evaluación, etc.
- *Factores centrados en el estudiante*. Las representaciones mentales, metas, creencias, atribuciones, actitudes, intereses, expectativas, percepciones de sí mismo, factores sociales, evolutivos, etc.

Los programas educativos se pueden definir en base al modelo curricular, el cuál puede responder a las siguientes interrogantes, de acuerdo con Frade (2009):

- 1) *¿Quiénes son las personas que aprenden?* Las características sociales, económicas, psicológicas, etc.
- 2) *¿Cómo aprenden las personas?* Las teorías de aprendizaje que se pueden emplear.
- 3) *¿Qué necesitan aprender en las condiciones en que se encuentran? ¿Cuáles son las necesidades educativas?* Esto por medio del diagnóstico.
- 4) *¿Cómo se produce el conocimiento?* Por la fuente:
 - a) *Epistemológica*. Empírica, innata, racional, constructivista o pragmática.
 - b) *Contenido*. Escéptico (no todo se puede conocer), realista (todo se puede conocer), idealista (ideas y representaciones de la realidad) y pragmático (el conocimiento y la realidad existen, se vinculan y se utilizan).
 - c) *Tradiciones*. Pragmatismo (lo importante es cómo se usa), objetivismo (la realidad es externa y separada de la persona) y subjetivismo (la realidad se construye e interpreta por el sujeto).
- 5) *¿Cómo se espera que el estudiante egrese después de seguir el programa?*
- 6) *¿Qué conocimientos satisfacen las necesidades educativas?*
 - a) *¿Qué habilidades, destrezas y actitudes son indispensables aprender?*
 - b) *¿Cuáles se pueden eliminar? ¿Cuáles son importantes?*
 - c) *¿Cuáles se pueden agregar y por qué?*
- 7) *¿Cómo se pueden dosificar? ¿Cuáles primero y cuáles después?*
- 8) *¿En qué momento se administran los conocimientos y en qué tiempo?*
- 9) *¿Con qué metodología de enseñanza-aprendizaje?*

10) *¿Cómo se evaluarán las actitudes?*

En lo que respecta a la Educación Superior, la planeación de Diplomados o Maestrías deben contener, entre otros, los siguientes elementos, de acuerdo con Chabolla (2001):

- Fundamentación teórica.
- Que promueva información y formación necesaria y suficiente en Docencia de Educación Superior.
- Bases Científicas y Humanísticas

Las funciones específicamente de los programas de posgrado, pueden estar dirigidas, de acuerdo con Lucio (2002), hacia:

- 1) *Sistema de Educación Superior*. Se necesita que expresen mecanismos de formación de maestros y desarrollo de comunidades académicas.
- 2) *Satisfacción de demandas y necesidades del sector productivo*. Que es ajeno al sistema educativo superior.
- 3) *Satisfacción de demandas específicas de formación, por parte de usuarios potenciales*. Que permita a éstos competir mejor en el campo laboral (académico o productivo).

Se pueden identificar países como Brasil, que produce la mayor cantidad de doctorados y publicaciones científicas en Latinoamérica, sus estudios de Posgrado han sido considerados como los mejores de esta región. Sin embargo, el Ministro de Educación de aquel país ha comentado que no existe gran vinculación, entre la universidad y la industria. Esto mismo sucede en Argentina, sus universidades públicas se encuentran sumamente alejadas del mercado laboral, de la investigación y de la economía global (Oppenheimer, 2012).

A este tenor, Lucio (2002) sugiere la siguiente taxonomía en estudios de Posgrado:

- a) *Posgrados de calidad investigadora*. Este tipo de posgrado producen conocimientos científicos y tecnológicos relevantes y con procesos eficientes de formación en investigación.
- b) *Programas de especialización*. Forman aspectos novedosos y muy tecnificados de la ejecución profesional.
- c) *Posgrados de consumo*. Sólo están centrados en la transmisión de conocimientos.

En lo que respecta a México, específicamente dentro de la convocatoria 2010-2012 del *Programa Nacional de Posgrados de Calidad* avalado por *Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT)* (para más información visitar la página web www.conacyt.gob.mx), clasifica los programas de Posgrado de acuerdo con los siguientes campos de orientación:

1. *Programas con orientación profesional.* Responden a necesidades de los sectores de la sociedad y deben cumplir con una formación amplia y sólida en un campo de conocimiento con alta calidad para el ejercicio profesional, además de realizar estancias en sectores empresariales, sociales, gubernamentales, entre otros.
2. *Programas con orientación hacia la investigación.* Permiten a los estudiantes iniciar su carrera en la investigación científica, humanística o tecnológica, con la guía de un profesor o investigador en su área.

Un proceso o sistema, como lo son los programas de estudios escolares, es un conjunto de partes que funcionan de manera independiente o en conjunto, con el fin de obtener resultados o productos basados en necesidades (Kaufman, 2007). Para desarrollar un proceso educativo es necesario acudir a la investigación, como característica fundamental que logre vincular la instrucción al desarrollo y la educación (Álvarez, 1999). Un conocimiento no es la suma de sus partes, sino una compleja red de relaciones que lo conforman. En los programas como sistema educativo, se debe tener en cuenta que se ha de dominar primero lo sencillo o simple, para posteriormente iniciar con lo complejo; presentar primero el conocimiento de forma general, y después en sus diferentes partes (Aguilar & Viniegra, 2003). En el transcurso de las actividades de aprendizaje, es necesario mantener la atención de los estudiantes centrada en el proceso más que en el producto de aprendizaje. Cuando se introducen nuevos contenidos se debe procurar enfocar su atención hacia el proceso de aprendizaje y en las metas intrínsecas y no en los resultados, la comparación social o la evaluación (Kaufman, 2007).

Gvirtz & Palamedessi (2005) sostienen que, para el desarrollo de los programas de estudio, se debe prestar atención a la secuencia de elementos que se presenta en la figura 3:

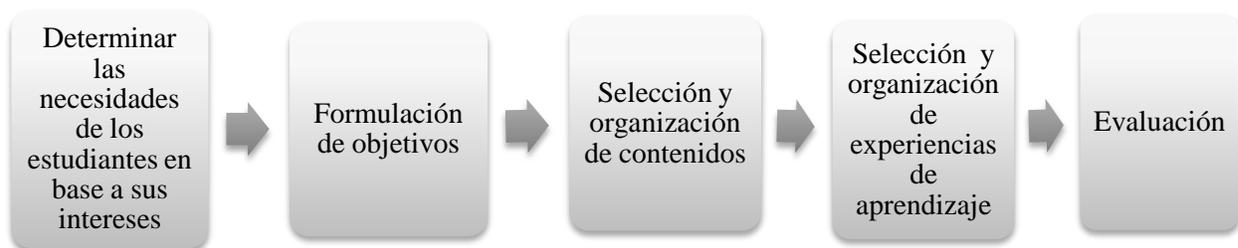


Figura 3. Desarrollo de la Enseñanza (Gvirtz & Palamedessi, 2005; Taba, 1979)

Dichos elementos se describirán a continuación.

1.1. Determinar las necesidades de los estudiantes con base en sus intereses

Planificar es determinar *qué se debe hacer* para tomar decisiones prácticas para la implementación de un proceso; *hacia dónde* ir y formular los requisitos necesarios para llegar a ese punto de la forma más eficaz posible (Kaufman, 2007). La planificación del aprendizaje ayuda al estudiante a aproximarse al máximo a las metas, empleando sus capacidades e integrarse a su medio ambiente. Este planteamiento debe ser acorde con el conocimiento, es decir, con *cómo* aprende el estudiante, se deben buscar los elementos de las teorías del aprendizaje que se puedan adecuar a los hechos, sobre los que el docente puede actuar. Sin la planificación, es muy probable que se conduzca al estudiante hacia la incompetencia. El hecho de planificar y diseñar un programa de estudios *a partir de cero*, sin prejuzgar lo adecuado del sistema común, puede ser muy valioso, siempre y cuando se tomen las precauciones en cuanto a su dirección hacia los requerimientos del problema (Gagné & Briggs, 2008).

El alumno, como el centro del aprendizaje, es el punto de partida de la instrucción (Kaufman, 2007), por lo cual deben tomarse en cuenta todas las condiciones de su aprendizaje para que los resultados sean los deseados (Cid, 2008; Gagné & Briggs, 2008). En la planificación educativa, uno de los factores determinantes en la formación de actitudes favorables es la satisfacción de las necesidades e intereses personales del individuo (Guillén & Guil, 2000). En los programas de estudios, los contenidos a tratar durante el semestre y cada sesión deben ser adecuados a sus necesidades (Polanco, 2005). Kaufman (2007) asegura que la planificación, como un proyecto para alcanzar metas valederas y valiosas, consta de las siguientes secciones:

- a) Identificación y documentación de las necesidades. Lo que *es* y lo que *debería ser*.
- b) Selección de necesidades prioritarias para actuar en ellas.
- c) Descripción detallada de resultados o realizaciones deseables, para las necesidades elegidas.
- d) Establecimiento de requisitos para satisfacer cada necesidad, así como para su eliminación por medio de soluciones de problemas del cual se trate.
- e) Secuencia de resultados deseables que satisfagan las necesidades identificadas.
- f) Proposición de posibles alternativas.

Incluir las necesidades en el análisis de la motivación dirige a reconocer la existencia de diversas metas diferenciadas, así como a admitir la presencia de cierto orden de prioridades

(Fernández, 2012). El análisis de las necesidades personales se utiliza para poder explicar las diferencias motivacionales (Haslam, Powell, & Turner, 2000). En el *Congreso Mundial de Educación*, realizado en Jomtien, Tailandia, en 1990, se identificaron las necesidades de aprendizaje como el conocimiento, capacidades, actitudes, intereses y valores (Marín, 2003). El aprendizaje parte del grado de aproximaciones a realidades que promueven el gusto, la curiosidad e interés por el descubrimiento, por lo tanto, se debe apoyar en los intereses del estudiantado, conectarlos con los objetivos y contenidos de aprendizaje, y con las mismas actividades (Quevedo, Quevedo, & Bermúdez, 2009), en donde el interés por la materia es el principal elemento de la motivación del estudiantado (Alonso & Moral, 2010; Urdan & Turner, 2005).

Los intereses promueven actitudes favorables en las personas (Guillén & Guil, 2000), se refieren a las diversas preferencias encaminadas a la satisfacción de una necesidad (Fernández, 2012), son síntomas de las necesidades y, por lo tanto, intereses y motivos se identifican (Izquierdo, 2004). Dewey (1978) sostenía que la educación debe estar basada en las aficiones del individuo y sus actividades, dirigiéndolas hacia el interés y la disciplina del alumno (Fermoso, 2007), de allí la importancia del tema de los intereses dentro de este estudio.

1.1.1. Intereses

El humanista Carl Rogers, en una entrevista realizada por Mousseau (2004), expresó que si se intenta enseñar a una persona por ejemplo matemáticas, y esta materia no le interesa, aprenderá muy poco. En consecuencia, es necesario que los profesores inicien su enseñanza escuchando a los estudiantes, conociendo sus intereses y receptibilidad para proporcionarles los medios adecuados de aprender a aprender, además de conocerse a sí mismos.

Algunas personas suponen que los temas de estudio, que en general son producto del esfuerzo para resolver problemas, deben ser impuestos al estudiante de forma gradual. Sin embargo, de esta manera el material tiene escaso interés para el alumno, lo que traerá como consecuencia la necesidad del docente de motivar al estudiantado. En lugar de imponer estos conocimientos, Dewey (1976) consideró que los docentes deben integrar la Psicología en los Programas de Estudio, conformando así un entorno en el que las actividades inmediatas del estudiante se enfrenten con situaciones problemáticas en donde necesiten conocimientos teóricos y prácticos del ámbito científico, histórico y artístico, para poder resolverlas.

Dewey (1976) sostenía que no existe diferencia entre los niños y adultos en la dinámica de experiencias, sino que son seres activos que aprenden a través de enfrentar situaciones problemáticas que emanan en el transcurso de las actividades que han merecido su interés. En el momento en que los estudiantes se incorporan a las instituciones escolares traen consigo *impulsos innatos* de comunicar, construir, indagar y expresarse (Dewey, 1976; Westbrook, 1993), incluso el interés y actividades del entorno en el que habitan. Dewey criticó fuertemente a la educación tradicionalista, la cual no relacionaba las asignaturas del programa con los intereses y actividades del estudiante. Sus adversarios, a su vez, confundieron la postura de este autor, aduciendo que sería un error cultivar la tendencia e intereses de los estudiantes tal y como son. Para una educación eficaz es necesario que el profesor explore las tendencias e intereses del estudiantado, para orientarlo a culminar las materias. Los intereses en realidad no son más que aptitudes respecto de posibles experiencias, no son logros, sino que su valor reside en la fuerza que proporcionan, no en el logro que representan (Dewey, 1976).

Los intereses han sido estudiados arduamente en los sistemas educativos y profesionales (Anastasi & Urbina, 1998) y, desde que se realizaron los primeros estudios, se enfocaron en sus determinantes, que son los siguientes de acuerdo con Fryer (1931):

1) *Sociales y/o Ambientales*. Ya Super (1967), en los años sesenta del siglo pasado, afirmaba que los intereses son la respuesta de la interacción de los aspectos personales y los influyentes culturales. El ambiente social puede alentar el desarrollo y expresión de algunos tipos de intereses e inhibir otros, por lo que se considera que los intereses son un tipo de motivación socialmente aprendida. La realidad y el futuro se definen en función de los intereses (Glazman, 2003).

La conducta profesional es un proceso de socialización del individuo en un contexto sociocultural y laboral (Lobato, 2002). Las relaciones interpersonales tienen su base en la interacción, que es la situación en la que dos o más personas emiten comportamientos en presencia mutua, provocando efectos recíprocamente (Alvarado & Garrido, 2003), en otras palabras, la interacción es la conducta de un grupo de personas en los que la acción de cada una se condiciona por la acción de los otros (Rizo, 2006).

La dificultad para aprender puede deberse a la motivación social. El elemento social dentro de las formaciones de representaciones cognitivas que los estudiantes enfrentan son *ellos mismos*, y el valor que le confieren a las tareas escolares son de gran relevancia para su

perseverancia (Chouinard, Plouffe, & Roy, 2004). De acuerdo con Heras, Guerrero, & Martínez (2005), en la escuela se construye la identidad del estudiante. Palacios & Hidalgo (2007) añaden que las personas en edad escolar intensifican la interiorización de las normas y valores, presentes en el entorno social (familia, otros adultos y compañeros). Las personas poseen intereses y preferencias que los pueden identificar con los demás, los intereses que convergen conforman identidades sociales y colectivas, al identificarse, las personas comparten compromisos (De Francisco & Aguiar, 2002). Desde el momento en que el estudiante se inserta en el colegio, forma parte del grupo social en el cual comparte sus objetivos e intereses, esto es un indicativo importante, las instituciones escolares deben conocer los mecanismos que mueven al grupo, en cuanto a organización y relaciones que se establecen en su núcleo (Díaz, 2010).

2) *Manifestaciones de los Rasgos de la Personalidad.* En algunas investigaciones realizadas por Anastasi & Urbina (1998), se ha demostrado, que los intereses y actitudes son elementos importantes de la personalidad y que pueden afectar el éxito educativo. Un estudio realizado por Garay *et al.* (2009) en esta línea, sugirió que los estudiantes universitarios mexicanos suelen realizar cambios con el fin de adaptarse al medio en que habitan y, con ello, estar asociados a elementos como los valores, creencias y actitud de la cultura tradicional. Sin embargo, en este mismo estudio, también se encontraron ciertas actividades que restringen la interacción con los demás, como una clase de cultura individualista, dirigida al logro individual y a la autodirección (por ejemplo, dirigirse a sí mismo, mostrarse en contra de la autoridad en busca de su desarrollo personal, fama y éxito).

3) *Predisposiciones Genéticas.* En la década de los noventa se estudiaron las causas genéticas de los intereses, como ejemplo, un estudio realizado con gemelos monocigotos y dicigotos, criados de forma separada, que no aportaron resultados significativos (Moloney, Bouchard, & Segal, 1991). Sugirieron los investigadores que estos resultados pudieron haber tenido como causa la intervención de variables socio-ambientales. En otras investigaciones, en esta línea de predisposiciones genéticas pero en relación con el ámbito profesional, Hernández (2001) propuso que las personas tienden de forma natural a experimentar atracción por algo, por ejemplo, por las profesiones para las que se poseen aptitudes innatas y rechazar aquellas para las que no se considera tener cualidades.

4) *Motivos, Impulsos o Necesidades.* Rokeach (1973) confirmó que, cuanto menos satisfecha se encuentre una necesidad con cierto valor, mayor importancia o interés se le otorgará. Sin

embargo, existen discrepancias al respecto, pues en estudios realizados en México con estudiantes de Secundaria y de Universidad, se demostró que cuanto más satisfecha esté una necesidad, mayor importancia se le otorga al valor que subyace en ella (Díaz-Guerrero & Díaz-Loving, 2001).

Se ha demostrado que, al finalizar el bachillerato, los intereses de la mayoría de los estudiantes se enfocan hacia el estudio académico. En esta etapa es cuando se debe manejar el currículo, adaptando el material académico a los intereses y capacidades del alumnado, tratando de que sean independientes en su aprendizaje. Si el docente conoce los intereses de sus alumnos, estos pueden formar parte de las estrategias de enseñanza. No obstante, en repetidas ocasiones se ha demostrado que no siempre es una estrategia fácil de seguir (Craig & Woolfolk, 1990). Una de las estrategias que se utiliza en educación para favorecer la motivación de los estudiantes, enfocada en los intereses, busca la relación de la curiosidad del aprendiz frente a la información y el tiempo de atención que prestan sobre ello, y los factores que intervienen, que pueden ser personales, conocimientos previos, ambientales, etc. (Díaz, 2010); además de fomentar la relación del aprendizaje con los intereses del alumnado y promover el aprendizaje cooperativo (Craig & Woolfolk, 1990).

5) *Expresión del Autoconcepto*. Barberá (1997) afirma que si los estudiantes no están comprendidos con sus motivaciones pueden llegar a sentirse molestos, desesperados o humillados. En investigaciones desarrolladas en los años ochenta, ya se pone de manifiesto que los intereses, actitudes y el autoconcepto de cada persona ejercen una gran influencia en la disposición que muestra ante una tarea de aprendizaje, el deseo por aprenderla, la atención y el tiempo que le dedica (Baron, 1982; Hunt, 1981).

Las necesidades e intereses se organizan con un tipo de jerarquización y con un cierto orden de prioridades que presentan características derivadas de necesidades de la satisfacción. No es posible reducir los intereses a escalas de valoración común, sino que sólo son comparables entre sí aquellos que se encuentran incluidos a una necesidad. Las personas reconocen qué es lo que les proporciona utilidad, así como cuál es su orden de acuerdo a esto. La identificación de intereses protagoniza la motivación, y este es un proceso cognitivo que se condiciona al entorno institucional, social y cultural en el que se desarrolla (Fernández, 2012). Por ejemplo, cuando una persona se enfrenta a la decisión de elegir entre varias opciones, parte de un orden más o menos estructurado de los diversos atributos, dependiendo de su importancia de acuerdo a la

configuración jerarquizada de necesidades e intereses; así como de valorar lo que sería satisfactorio o deseable para alcanzar un atributo. Si una de las opciones no alcanza el nivel prefijado en el atributo prioritario, será desestimada en la elección. Por el contrario, si lo alcanza o lo supera, se valorará dentro de las prioridades. Pudiera ser, también, que la persona no sepa jerarquizar los diversos atributos de las opciones que enfrenta, o que no tenga prioridades estructuradas entre un conjunto de atributos, es decir, que le sean indiferentes. La relación de prioridades no es “perfecta” ni estricta, por lo que su identificación es un proceso cognitivo complejo (Fernández, 2012).

El interés que los estudiantes ejercen hacia una tarea es diferente en cada uno de ellos (Fermosos, 2007). La toma de conocimiento le permitirá al alumno escoger un campo de interés, que deberá concretar para entrar en el desarrollo de una ocupación precisa, al finalizar la etapa de estudios (Uwamariya & Mukamurera, 2005). Los intereses profesionales son el tema del siguiente apartado.

1.1.1.1. Intereses Profesionales

El concepto profesionalización de la enseñanza implica una formación teórica, sólida y práctica, que reposa en la autonomía, el lugar que ocupa la enseñanza para formar las responsabilidades y las decisiones que se remiten a su oficio. La profesionalización está representada por dos lógicas principales, de acuerdo con Uwamaruya & Mukamurera (2005):

- a) La que renueva a la profesionalización, como la construcción de competencias necesarias para ejercer una profesión.
- b) La que liga una profesión, defiende los intereses, los valores y el estado de una profesión en el seno de la sociedad.

La Psicología en el ámbito profesional pretende la construcción personal, en un entorno interactivo y equilibrado entre la satisfacción de las necesidades individuales, intereses y las demandas sociales (Rivas, 1993). En la decisiones profesionales intervienen los elementos de la realidad, el proceso educativo, los valores y emociones de la persona (Lobato, 2002).

El trabajo es uno de los ámbitos donde la persona se recrea a sí misma, al buscar en él la realización que le dará la oportunidad de parecerse, cada vez más, al tipo de individuo que desea ser, en la armonía con la naturaleza y con lo que considera la razón de su vida. Las personas intentan crear en el trabajo condiciones que les permitan ser dignos de tomarse en cuenta,

competentes, capaces de enfrentar con éxito la vida y ser agradables para sí mismos, y para los demás (Zepeda, 1999). A medida que el individuo forma su identidad personal, conoce puntos de vista diferentes. En esta formación necesita conocer la percepción de otras personas, para no adquirir sólo una característica personal y posibilidad en el ámbito profesional (Lucas & Carbonero, 1999). Existen estudios donde se asegura que un conocimiento adecuado en este aspecto de la motivación humana, puede dar lugar a predecir variables críticas del desarrollo profesional, tales como la selección de la carrera y la satisfacción ocupacional (Pérez & Cupani, 2006).

La carrera es la secuencia de los puestos de trabajo que un individuo ocupa a lo largo de su vida profesional, ocupacional y post-ocupacional (Lobato, 2002). Elegir una profesión en donde una persona se desarrollará el resto de su vida no resulta una tarea sencilla y, aún menos, cuando esta persona no tiene todas las herramientas para elegir la opción certera y fundamentada (Martín, Ortega, & Sierra, 2002). No se trata de un acontecimiento puntual en un momento determinado de la vida, sino que constituye un proceso de elecciones sucesivas a lo largo de la existencia, por el cual, la persona evalúa el *cómo* poder mejorar el ajuste entre sus metas, que son cambiantes, y la realidad laboral (Ginzberg, 1985). Debe existir una correspondencia de las habilidades, valores, metas o intereses vocacionales, con las demandas de trabajo, lo que servirá de motor de ajuste, adaptación, motivación, satisfacción y salud laboral (Lucas & Carbonero, 1999).

En el análisis de los valores e intereses que el estudiante puede adoptar en su proyecto vocacional, debe prever que él no cuenta con información suficiente y que carece de experiencia sobre las implicaciones de los estudios profesionales, o que pueden tener conceptos estereotipados sobre los estudios y profesiones que no se ajustan a la realidad, o considerar que esta información, sólo son algunas características que las define, pero no todas. Por lo que, el conocimiento que poseen los estudiantes de sí mismos y sus posibilidades, requieren de estrategias cognitivas de combinación y el establecimiento de relaciones entre diferentes criterios de valores, metas, intereses, habilidades y necesidades para la decisión (Lucas & Carbonero, 1999).

En México, Miguel Székely, Subsecretario de Educación en una entrevista en 2009, anunció que el primer motivo de deserción escolar, es que a los estudiantes *no les gusta o no les interesa*, o no le ven utilidad a los estudios (Oppenheimer, 2012). Los intereses o deseos están

asociados a preferencias, *gustos* o aspiraciones (Berry, 1999). La elección profesional está basada en los tipos de actividades que les *gusta o disgusta* a las personas, y, en la psicología vocacional, se le ha dado un lugar privilegiado a estos intereses (Hernández, 2001). La respuesta de preferencia que muestra el individuo está basada, pues, en el relativo deseo de los aspectos percibidos de los estímulos (Gati & Nathan, 1986). En esta línea, los intereses vocacionales o profesionales han sido definidos como patrones de *agrados, indiferencias* y *aversiones*, respecto a actividades relacionadas con ocupaciones o profesiones (Lent, Brown, & Hackett, 1994); son respuestas afectivas de la persona ante un estímulo ocupacionalmente relevante (Zepeda, 1999); tienen carácter motivador y reforzador, es decir, son el motor de la conducta vocacional del individuo, por lo que son un determinante de la elección de una profesión, de satisfacción ocupacional y de continuidad en un empleo (Hernández, 2001).

Se han desarrollado diversos estudios alrededor de los intereses profesionales, como la *Teoría Clásica de Desarrollo de los Intereses Vocacionales* o, la *Teoría Cognitiva de la Orientación Profesional*, y una de las herramientas utilizadas para diagnosticarlos son precisamente *Inventarios de Intereses*.

1.1.1.2. Teoría Clásica de Desarrollo de los Intereses Vocacionales

Según el diccionario de la Real Academia Española 2012, la palabra vocación proviene del latín *vocatio, -ōnis*, que es la acción de *llamar*, inclinación a cualquier estado, profesión o carrera. La teoría clásica de desarrollo de intereses vocacionales está fincada en el aprendizaje por asociación de acuerdo, al *neoconductismo* dominante en la psicología vocacional (Hernández, 2001). James¹⁹ aseguraba que, cuando se activan dos procesos cerebrales en conjunto o en sucesión inmediata, al momento de repetir la acción uno de ellos tiende a propagar su excitación al otro. Desde la época de Aristóteles se enunciaban las *leyes de asociación y de contigüidad temporal*, las cuales sostienen que la similitud y el contraste de los elementos tienden a asociarse, como un principio primario (Klingler & Vadillo, 2000).

El interés es la expresión de la reacción de la persona al entorno. La respuesta de *agrado* o *desagrado* es, por lo tanto, producto del trato satisfactorio o insatisfacción con el objeto. Las diferencias en las respuestas significan que cada persona presenta diferentes formas de reacción.

¹⁹ Williams James es el precursor de la Psicología Moderna (McLellan & Martin, 2005).

Se ha demostrado que en la edad infantil, estas respuestas, por lo regular, son producto del medio donde el niño evoluciona en el ambiente familiar, por lo tanto, refleja los intereses de los padres (Hernández, 2001). En este mismo estudio, se mostró que los perfiles de intereses vocacionales, por lo general en la adolescencia, poseen un nivel alto de permanencia y, a partir de esta etapa, aumenta la inestabilidad de los intereses debido a la multiplicidad de oportunidades, mecanismos de identificación y aprobación social. El individuo, en esta edad, al intentar identificarse con padres, adultos, compañeros, etc., acepta o rechaza algunas identificaciones por el concepto del *yo*, ya que comienza a adquirir formas definitivas. Los intereses vocacionales o profesionales se encuentran cristalizados y se mantienen con gran estabilidad en la edad adulta.

1.1.1.3. Teoría Cognitiva de la Orientación Vocacional

Es normal que los recursos para la satisfacción de los intereses de una persona sean insuficientes, esto la obliga a efectuar elecciones entre las opciones disponibles. Las personas tienen una relación de *preferencias ordenadas* respecto a sus deseos o intereses, y a lo que los satisface (Fernández, 2012). La palabra interés en el ámbito educativo se refiere a la virtud por la cual la persona se conduce como una realidad *autodinámica* de su propio aprendizaje y de las actividades que le conducen a él (Bueno, 2004). Los intereses expresados contienen un elemento motivacional, reflejan el proceso de una reflexión del individuo que hace la elección y jerarquiza las prioridades, por lo tanto, sirven de guía de la conducta vocacional (Savickas, 1995). La enseñanza no sólo determina lo que se aprenderá sino, también, qué influencias, decisiones e intereses se manejan en el proceso (Gvirtz & Palamidessi, 2005). En las preferencias en la selección de una carrera, se presentan varios elementos contextuales y personales dignos de tomarse en cuenta, como se muestra en la figura 4 (Lent *et al.*, 1994).

Modelo Explicativo de las Metas de Selección de Carrera

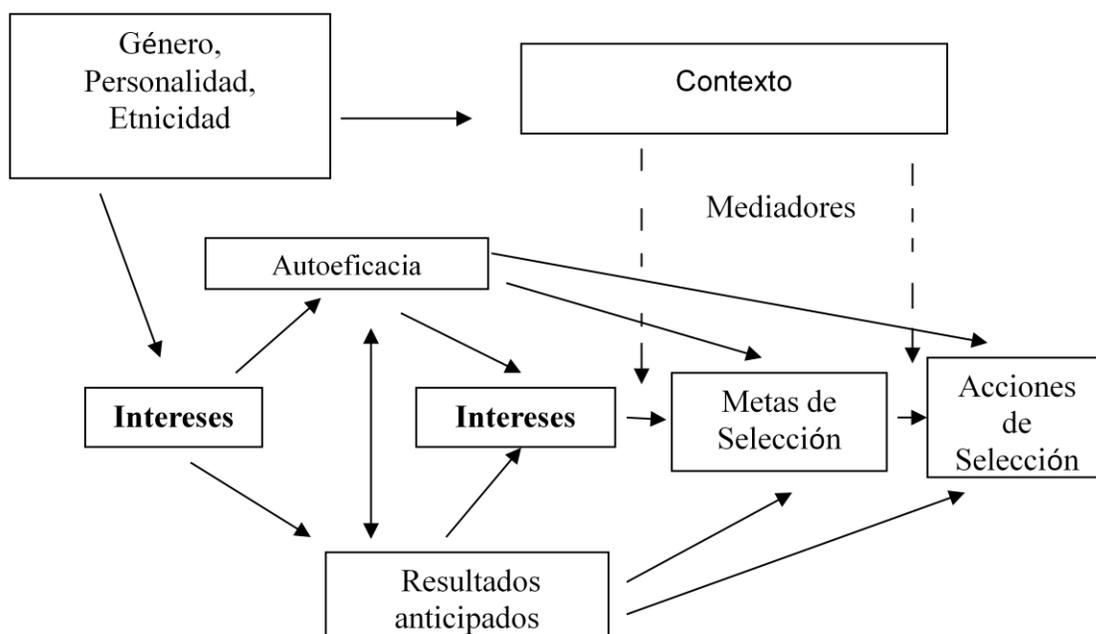


Figura 4. Representación de los factores personales, contextuales y experiencias que afectan al comportamiento de selección de carrera (Lent *et al.*, 1994).

La teoría cognitiva de la orientación vocacional contempla la planificación de los objetivos personales que facilitan las técnicas de actuación, que brinden a los estudiantes la oportunidad de estructurar sus objetivos en tiempo, tomando en cuenta la información acerca de sus intereses, motivaciones y objetivos (Carbonero & Merino, 2004). Las estrategias de aprendizaje deben poseer diversas características, como son las acciones que, como iniciativa de los estudiantes, se conforman en secuencia de actividades deliberadas, planificadas y controladas por el propio alumno (Herrera, Jiménez, & Castro, 2011). El aprendizaje y el logro académico se acrecientan al utilizar en el proceso, una mayor cantidad y calidad de estrategias de aprendizaje y conductas autorreguladas.

La autorregulación²⁰ lleva a las personas a generar pensamientos, sentimientos y acciones orientados hacia el logro de metas (De la Fuente & Justicia, 2007; Zimmerman, 2002); concierne a procesos cognitivos que afectan el desarrollo de competencias. Para favorecer esta

²⁰ La autorregulación es también llamada motivación de logro (Fermoso, 2007).

autorregulación del aprendizaje dentro de un ambiente apropiado, es necesario proporcionar a los alumnos las ocasiones y estrategias de aprendizaje adecuadas para la adquisición del conocimiento y de las habilidades (Pintrich, 1990; Tillema, 2005). Al respecto, Swanson (1993) en una de sus investigaciones, sugirió que las habilidades, los intereses y las aptitudes percibidas mantienen una relación estrecha.

Barak, Librowsky & Shiloh (1989), por su parte, realizaron un estudio para probar un modelo de experiencias de logro vividas para predecir intereses. Los resultados mostraron que las aptitudes percibidas registraron niveles altos, en relación con el interés individual en la actividad. En la década de los noventa, Randhal (1991) y Lent *et al.* (1994) confirmaron que realmente existe una relación considerable entre intereses y aptitudes. De acuerdo con Bandura (1987), las personas construyen sus pensamientos en la interacción entre sus experiencias y procesos cognitivos, mediadores que dan lugar a los intereses. A través de las experiencias vividas, el individuo procesa la información de las actividades que dan como resultados las aptitudes percibidas, la anticipación del éxito esperado por la participación en la actividad, y la satisfacción anticipada, al emprender una determinada actividad ocupacional (Hernández, 2001). Los intereses que emergen traen consigo intenciones o metas que facilitan que las personas se vean implicadas en cierto tipo de actividades, cuya ejecución satisfactoria aumenta también la probabilidad de su implicación en tareas y prácticas similares. El nivel de compromiso en la tarea tienen como consecuencia que se alcancen ciertas ejecuciones de logro (éxito y fracaso), siendo este nivel de compromiso o interés el producto de la interacción entre creencias de autoeficacia y las expectativas de resultado (Lent *et al.*, 1994).

Guillén & Guil (2000) confirmaron que el interés laboral depende del nivel en que una persona se identifica con el empleo, y considera que su rendimiento es un factor importante para su autoestima. En otra investigación, Díaz-Guerrero (2003) halló que en las evaluaciones, por lo general, el mexicano no ofrece buenos resultados de su trabajo. Cupani & Pérez (2006), en estudios recientes, demostraron que, además de las aptitudes, el género, la etnicidad, los rasgos de personalidad y el contexto ejercen efectos significativos sobre los intereses, elecciones y rendimiento, que son parcialmente mediados por las experiencias diferenciales de aprendizaje, las cuales afectan directamente a las creencias de autoeficacia y expectativas de resultados. Todos estos aspectos se interrelacionan, determinando, así, los intereses vocacionales, la elección de una profesión y el rendimiento académico. El interés hacia la materia y las experiencias de

éxito estimulan el aprendizaje de las habilidades y pueden aumentar la autoeficacia (Carbonero & Merino, 2002). Por lo tanto, las expectativas y autoeficacia pueden ser un buen predictor de la elección profesional, así como regular el mantenimiento y desarrollo de ciertas conductas en una persona (Hackett & Betz, 1981).

En una investigación, en donde participaron tres grupos de niños que realizaron actividades desconocidas para ellos, los resultados mostraron que enseñar a niños a percibir de forma positiva sus aptitudes, esperar el éxito y anticipar la satisfacción, influye en sus preferencias por determinadas actividades (Barak, Shiloh, & Haushner, 1992). La autoeficacia, las expectativas de resultados, como consecuencias de los esfuerzos de la conducta, funcionan como co-determinantes de los intereses vocacionales. Éstos promueven metas de elección profesional (aspiraciones a comprometerse en una dirección profesional particular), las cuales incrementan la probabilidad de una acción de selección determinada, que conducen a la persona a dominar algún rendimiento en particular y experiencia de logro, que puede aumentar o disminuir, la autoeficacia y las expectativas de resultados, debido a que sirven como experiencias de aprendizaje, afectando a la persistencia en la selección realizada (Cupani & Pérez, 2006).

Campbell & Hackett (1986), quienes analizaron la relación entre los intereses y la autoeficacia, mostraron resultados positivos moderados entre estas variables. Además, asumieron que el género influye significativamente en las expectativas de autoeficacia, medianamente en la autoestima vocacional y en los intereses profesionales. En otra investigación, Lent *et al.*, (1994) confirmaron que la autoeficacia e interés, y las expectativas de resultados e intereses, mantienen una correlación moderada. Betz (2001) y Walsh (2001), en estudios posteriores, asumieron la importancia de la autoeficacia en relación estrecha con los intereses, el bienestar y algunas medidas de la personalidad.

Cuando se posee información especial en un campo profesional determinado, se alcanza un elevado índice de motivación hacia este, de la misma forma en que la selección profesional es el esfuerzo paralelo por descubrir dentro de cualquier conjunto de posibilidades (Geldard, 2002). Históricamente, los intereses profesionales y la personalidad han sido estudiados separadamente, sin embargo, autores como Super (1953), admiten que el proceso de desarrollo profesional es el desarrollo y realización del concepto de sí mismo, lo cual demuestra que las puntuaciones en los inventarios de intereses están mediadas por sí mismo y que los intereses profesionales son un aspecto de la personalidad. La elección de una profesión es la expresión de la personalidad y los

inventarios de intereses son inventarios de personalidad en el trabajo, pasatiempos, actividades de recreación y preferencias. Por lo tanto, la elección de una profesión puede ser considerada como el reflejo de la personalidad (Hernández, 2001).

1.1.1.4. Inventarios de Intereses

La evidencia adquirida en algunos estudios han determinado que, en materia de investigación educativa, existe la necesidad de tener un referente en Chihuahua que permita conocer los intereses temáticos, quiénes los producen, cómo se producen, etc. (Martínez, 2010). Un método formal para identificar intereses debe ser adecuado a las circunstancias específicas del entorno (McGinn & Wlesh, 2001). Según Rogers (1996), se puede descubrir qué es lo que verdaderamente les interesa a los estudiantes creando un clima adecuado, en donde sus intereses surjan de manera natural. Según Hernández (2001), en este proceso se debe de tomar en cuenta lo siguiente:

1. *Capacidades innatas*. El éxito de determinadas tareas a partir de las capacidades innatas de la persona, produce un sentimiento de satisfacción.
2. *Ejecución correcta de tareas*. Produce satisfacción intrínseca o la aprobación de la sociedad, lo que origina intereses.
3. *Tareas atractivas*. Tareas aparentemente atractivas para sus compañeros, pasan a ser aprobadas por el entorno de la identificación.
4. *Concepto de sí mismo*. Si este mecanismo de tareas es favorable, se da como resultado un perfil de intereses congruente con el concepto de sí mismo, además de generar necesidades, aptitudes y características de origen.

Los intereses vocacionales han sido uno de los elementos de mayor valor en la decisión y conducta vocacional del individuo. Su exploración e investigación ha dado origen a la elaboración de instrumentos de evaluación (Lobato, 2002). Rust (1977) sostenía, desde hace tiempo que, para determinar los intereses de una persona, existen varios métodos. Sin embargo, más tarde, otros investigadores aseguraron que el método más directo que existe es preguntando mediante un cuestionario (Craig & Woolfolk, 1990).

Los inventarios de intereses ayudan a identificar las ocupaciones donde las personas pueden encontrar satisfacción (Pérez & Cupani, 2006). Los primeros estudios de intereses vocacionales los realizó Blank entre los años 1927 y 1935, utilizando una escala específica para

ello, y estaban formados por más de trescientos ítems, que más tarde, fueron cambiados para adecuarlos a los mercados laborales de la época, disminuyendo el número de ítems (Rivas, 1993). Anastasi & Urbina (1998) indican que un cuestionario bien diseñado puede medir la fuerza relativa de los intereses en tareas artísticas. Estos autores ponen como ejemplo el Inventario de intereses de Stong, que cuenta con respuestas *GID*, es decir, de *gusto, indiferencia o disgusto*.

Son diversos los inventarios que se han elaborado, como el realizado por Kuder (1988), para medir intereses profesionales, tanto en estudiantes como en profesionistas nóveles; otros cuestionarios que mide los intereses sobre las profesiones como Derecho, Medicina, Ciencias humanas, Biológicas, Actividades literarias, Artes plásticas, etc. (Fernández & Andrade, 1983); otros están enfocados hacia los intereses y capacidades vocacionales, e incluyen hasta 22 áreas (Martín *et al.*, 2002); otros más, diseñados para medir la fuerza relativa de los intereses en estudios de investigaciones artísticas y ocupacionales, que es el ámbito que ocupa esta investigación, y miden las actividades de la persona hacia el Arte (Anastasi & Urbina, 1998).

En el *Cuestionario de Intereses Profesionales*, de Fogliatto (1991), Cupani & Pérez (2006) sostienen que se planteó por primera vez el hecho de que se debe tomar en cuenta en la necesidad de construir un inventario de intereses con las características locales y más adecuadas a las preferencias, actitudes educacionales y laborales. Esta conclusión fue resultado de un estudio realizado por Fogliatto, Rovere, Alderete, & Hagopian (1980), quienes analizaron los cuestionarios de intereses de Holland (1965), Kuder (1960) y Strong (1935), tratando de detectar en qué medida los instrumentos reflejaban la realidad del país del cual provenían y las características del orden institucional y, por lo tanto, de la sociedad. El estudio mostró que la estructura ocupacional en Argentina (lugar en donde se realizó el estudio), fue similar a los países en donde se elaboraron los cuestionarios. Sin embargo, esta semejanza resultó aparente, pues en ella subyacen diferencias fundamentales en los sistemas económicos, debido a que Argentina es un país en desarrollo (como lo es México), que dista mucho de parecerse a los países desarrollados, en muchos aspectos. En otro punto, el hecho de que los tres cuestionarios fueran diseñados para la población en general y, al trabajar con estudiantes argentinos universitarios, ciertos ítems fueron rechazados por estar a un nivel por debajo de aspiraciones. Desde la opinión de estos investigadores, algunos ítems de estos cuestionarios están dirigidos a áreas que están desprestigiadas socialmente, en el contexto del país en desarrollo. Además de que

se observan problemas semánticos y ciertas afirmaciones que, con la traducción, han perdido significación general. Añadido a todo esto, las diferencias culturales hacen que, al aplicar estos instrumentos, no se obtengan los resultados esperados. Por todo lo anterior, es muy importante que la construcción de cuestionarios de intereses cuente con las características locales (Fogliatto *et al.*, 1980).

En el análisis de intereses, algunos estudios aseguran que la gente con intereses vocacionales similares a los miembros de una particular ocupación puede llegar a percibir estabilidad, eficiencia y satisfacción ocupacional (Jackson, Paunonen & Rothstein, 1987). Al respecto, otros autores sugieren que los integrantes de ocupaciones similares se caracterizan por tener similares intereses que los hacen diferentes de la gente con otras profesiones (Maldonado & Rivera, 2002). Garay *et al.*, (2009) afirman que, cuando se comparan los intereses de una persona con otras que participan en ocupaciones diferentes, las respuestas de ciertos reactivos se interpretan sólo como áreas generales de interés. Sin embargo, atendiendo a la opinión de Pizarro (2005), se deberá comenzar por reconocer que los cuestionarios elaborados para determinar las metodologías instruccionales y para la toma de decisiones de directivos profesionales, deben atender a una serie de factores elementales como todos estos intereses, para ajustar estas metodologías y, de este modo, derivar en estrategias educativas e instruccionales más adecuadas a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes (Pizarro, 2005).

Una vez que se han enumerado las necesidades e intereses, se identifican el o los problemas y objetivos para realizar sistemas de educación que respondan a estas necesidades. Así, también se decide qué conocimientos y actitudes requieren los estudiantes para su desarrollo (Kaufman, 2007).

1.2. Formación de objetivos

Los factores que influyen en el aprendizaje forman parte de los modelos empleados en educación (Brien, Bourdeau, & Rocheleau, 1999). Lo que el docente enseña y el estudiante aprende son los contenidos, su estructura, cualidades en cuanto a los niveles de profundidad, asimilación y sistematicidad, y se corresponden con los objetivos (Álvarez, 1999). Los objetivos son considerados por algunos autores, como los portadores de los problemas y de la necesidad de la formación, además de ser aspectos más generales y trascendentales en el proceso educativo

(Álvarez, 1999). Tradicionalmente se han sugerido dos tipos de objetivos (Bloom 1976; Klausmeier & Goodwin, 1997), que son:

1. *Objetivos de Conocimiento*. Hacen énfasis en los procesos psicológicos para aprender información de la manera en que se presenta para, posteriormente, recordar lo que se ha aprendido. La comprobación del logro de estos objetivos es determinar si la persona puede recordar o reconocer la información en la misma forma en que se aprendió²¹.

2. *Objetivos relacionados con las habilidades intelectuales y destrezas*. Destacan, en ellos, los procesos mentales necesarios para organizar y reorganizar el material a fin de alcanzar un propósito determinado. Estos materiales pueden ser dados o recordados, y se dividen en:

- a) *Objetivos de Comprensión*. El individuo sabe lo que está comunicando y puede usar el material sin tener que relacionarlo con otro, o ver la totalidad de sus implicaciones. Como ejemplo en el ámbito artístico, se sitúa leer una partitura musical.
- b) *Objetivos de Aplicación*. El uso de abstracciones en situaciones particulares y concretas. Las abstracciones pueden ser ideas generales, reglas de procedimientos o métodos generalizados.

Los objetivos del dominio afectivo en educación se ocupan de los resultados afectivos, como los intereses, los motivos, las actitudes y los valores. Se clasifican en (Klausmeier & Goodwin, 1997):

- *Recepción (atención)*. La interiorización inicia cuando la persona toma conciencia de algo que hay a su alrededor. Después, le presta atención y, dentro de la atención selectiva, busca realmente los estímulos (es el nivel más bajo de la jerarquía).
- *Respuesta*. Responder está ligado a la atención selectiva, en donde el individuo está de acuerdo con alguien más. En el tercer nivel de respuesta se experimenta la satisfacción, por ejemplo, en las reglas del juego, su práctica abierta y la satisfacción de seguirlas.
- *Valorización*. Implica interiorización creciente. La aceptación de un valor, la preferencia por el valor aceptado por encima de otros valores y la entrega al valor que se ha preferido constituyen una secuencia de tres pasos. Como ejemplo, la conducta de los cuerpos de paz.

²¹ Bloom afirma que los objetivos involucran la habilidad de aprender y luego recordar, no menciona el hecho de que el alumno pueda usar o aplicar lo aprendido.

- *Organización.* Cuando diversos valores se interiorizan y se vuelven más abstractos, también se comienzan a abarcar facetas de experiencia y, por lo tanto, se necesita más organización, no sin antes requerir de la conceptualización de valores. Los valores se ponen en palabras para que se puedan manejar mejor mentalmente, y se puedan organizar como un todo unificado.
- *Caracterización.* Se caracteriza por medio de un complejo de valores. El primer paso conductual se indica, por medio de un conjunto generalizado, es decir, la persona resuelve un gran número de situaciones diferentes en su vida diaria a base de análisis y respuestas, por ejemplo, la persona escucha opiniones y estímulos, y saca conclusiones para tener una “filosofía de vida”.

Los objetivos también han sido clasificados, por Álvarez (1999), como: *objetivos educativos, objetivos de desarrollo y objetivos instruccionales.* Estos últimos son utilizados para fijar metas (Klausmeier & Goodwin, 1997). Existen investigaciones enfocadas a tratar de identificar los objetivos o metas deseadas para transformar la educación (Marchesi, 2009). Morales (2011), por ejemplo, distingue cuatro tipos de metas, las cuales son:

- a) *Metas de Aprendizaje.* Los alumnos con motivación hacia estas metas afrontan las tareas con un nivel mediano de dificultad, porque están interesados en mejorar sus conocimientos, aún y cuando se arriesgan a cometer errores. Se trata de la motivación enfocada en el dominio, curiosidad, interés por aprender (motivación intrínseca).
- b) *Metas de Rendimiento.* Los estudiantes buscan la recompensa, aprobación de los educadores, juicios positivos, evitando los negativos (motivación extrínseca).
- c) *Metas Orientadas al Valor social.* Las personas tratan de conseguir buenos resultados para reforzar su imagen social.
- d) *Falta de Metas.* Los estudiantes con falta de metas tratan de evitar la tarea, son estudiantes que sólo buscan obtener recompensas.

Existen otras investigaciones alrededor de las metas (Gutiérrez, Caus, & Ruiz, 2011), no obstante, la realizada por Morales (2011) demostró que los estudiantes adolescentes con mayor motivación hacia las *metas de aprendizaje* tienen mejores calificaciones y rendimiento académico. Los estudiantes se esfuerzan por estudiar porque les gusta la materia en sí, intentan conseguir mayor competencia, en otras palabras, porque están motivados intrínseca o extrínsecamente a la adquisición de metas para un futuro trabajo. Elliot & Dweck (1988) afirman

que, en la medida en que el estudiante le brinde mayor importancia a las metas de aprendizaje, podrá compaginar perfectamente éstas con el logro de un buen rendimiento.

Hoy en día, con una planificación y organización jerarquizada de los programas, se puede permitir dar sentido al aprendizaje, precisar sus metas, facilitar la memorización a largo plazo y definir los indicadores de éxito. Se reconoce en ellos la importancia del desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas para favorecer la integración de conocimientos, la transferencia de aprendizaje y la obtención de las competencias²² (Châiné & Bruneau, 1998). El estudiante debe poder transferir sus conocimientos de una situación a otra, de un curso a otro, o de un curso hacia un empleo. Esta transferencia de aprendizaje es un problema en cuestiones de educación, y es parte fundamental del desarrollo profesional (Mongrain & Besancon, 1995).

El aprendizaje de conocimientos prácticos conduce a las acciones educativas y didácticas mejor adaptadas, que parecen ir en la dirección de admitir y fundamentarse en los trabajos de investigación sobre la cognición (Herrera & Lorenzo, 2009; Rodríguez & Herrera, 2009). La problemática básica del currículo está sentada en el *qué y cómo* enseñar y evaluar, y se realizan a través de un conocimiento reflexivo y explícito, basado en la reflexión de la acción (Schön, 1983). La gran mayoría de los autores de investigaciones científicas, inspiradas en el *constructivismo* y *cognitivism*, han demostrado que el aprendizaje y la transferencia del aprendizaje no responden sólo al esfuerzo y la buena voluntad del estudiante, sino que se apoyan también sobre las competencias de la enseñanza, particularmente en la organización de los contenidos, autores de los principios directos y de las competencias clave (Châiné & Bruneau, 1998). La educación por competencias especifica lo que el estudiante *podrá hacer* al término de su aprendizaje (Obaya, 2000). Las competencias en algunas investigaciones han sido consideradas como simples objetivos (Jonnaert *et al.*, 2004).

1.2.1. Competencias

Las competencias difieren de disciplina a disciplina, y son las que confieren identidad y consistencia a cada programa (De la Torre *et al.*, 2011). Aunque autores como Gvirtz & Palamidessi (2005) aseguran que la regulación del currículo siempre está abierto a debate, otros

²² Por ejemplo, la adaptación a situaciones diversas.

autores, como Allal (2002), afirman que las competencias deben ser los objetivos de los programas de estudios.

Hace veinte años, el concepto de competencia no estaba establecido dentro del campo de la educación, sino dentro de otras disciplinas (Jonnaert, 2002). En la actualidad, se considera que las competencias, desde la perspectiva teórica, son concebidas como estructuras cognitivas que facilitan ciertas conductas. Operativamente, las competencias cubren habilidades para funcionar en situaciones complejas, lo que supone conocimiento, actitudes y pensamiento metacognitivo y estratégico (De la Torre *et al.*, 2011).

Los alumnos progresan al ritmo de sus experiencias, la interpretación de construcciones ilustra de manera elocuente uno de los principios del constructivismo²³. Todo conocimiento es reinterpretado según los postulados, finalidades y experiencias de cogniciones que le interesen al estudiante (Larochelle & Bednarz, 1994). Las competencias son lo que se espera que conozcan, comprendan y puedan hacer los estudiantes después de su aprendizaje. En este sentido, según el *Bologna Working Group on Qualifications Frameworks* (Berg, 2005; Huber, 2008), las competencias deberían abarcar elementos como *conocer, comprender, saber actuar y saber ser* en relación con la sociedad; aportan una visión de la cognición ligada a la práctica social y sobre el contexto (Allal, 2002). Desde que un individuo se implica en una actividad formal es para adquirir conocimientos, actitudes y competencias que le permitirán integrarse adecuadamente al medio ambiente en que se desenvuelve. Este tema fue precisamente el objeto de estudio de los primeros investigadores de las ciencias cognitivas (Brien *et al.*, 1999).

Es importante recalcar que, dentro del cumplimiento de una tarea, el aspecto afectivo tiene un papel jerárquico. Existe un marco somático (adquirido a través de la vida) que concede un componente afectivo al conocimiento e influye, entre otras cosas, en la creencia de la situación y en la selección de escenarios, en la solución de un problema (Damasio, 1995). En el momento en que una persona siente una emoción, ya sea *agradable* o *desagradable*, significa que el sistema somático y un marco se han asociado a la representación de la situación dado que, en el futuro, al repetirse la situación, se reinstaurará. Por ejemplo, el estado de enfado de una persona servirá de puente de consecuencias desastrosas previsibles. Estas son las actitudes o disposiciones internas de la persona, que afectan a la creencia de situaciones y acciones. En este

²³ Más adelante se describirá el constructivismo de forma más profunda.

contexto, una *competencia* es un conjunto de conocimientos declarativos, de conocimientos procedimentales y de actitudes que se activan durante la planificación de la ejecución de una tarea (Brien *et al.*, 1999). En la figura 5, se presentan los estados donde se encuentra la persona, en el plan del cumplimiento de una tarea.

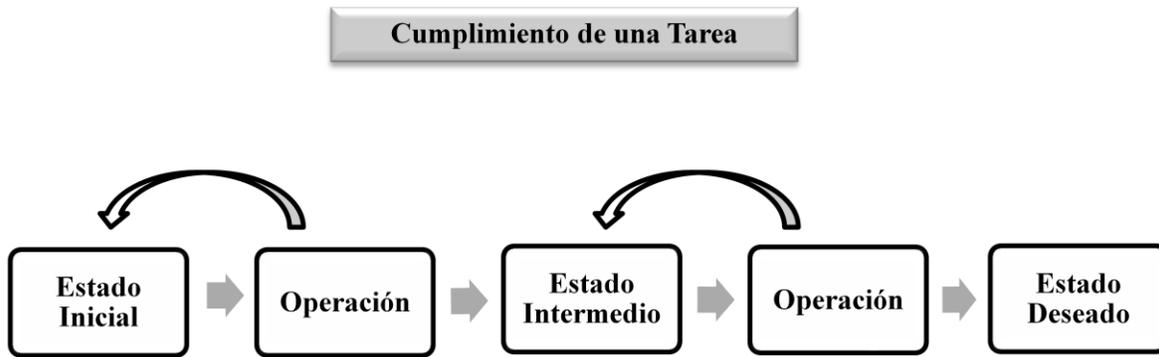


Figura 5. Representación del cumplimiento de una tarea, de una base de conocimiento y de una red de aprendizaje (adaptado de Brien *et al.*, 1999).

Cuando la persona puede representarse, en el momento del cumplimiento de una tarea, en el estado actual, en los estados intermedios y en el estado deseado, junto con las coacciones, para convertir el estado actual en el deseado, se dice que la persona posee una competencia (Brien *et al.*, 1999).

1.3. Selección y organización de contenidos

Todos los sistemas de alto desempeño cuentan con planes de estudio con expectativas altas y claras, relacionadas con los objetivos que los estudiantes deben lograr (Barber & Mourshed, 2008). Las asignaturas deben dividirse en unidades de aprendizaje más breves, conteniendo objetivos propios que formen parte de un objetivo mayor (Joyce *et al.*, 2006). Casi todos los estudiantes pueden llegar a alcanzar cualquier objetivo u objetivos, si se les brinda el tiempo suficiente, el material y la enseñanza adecuada (Joyce *et al.*, 2006).

1.3.1. Contenidos

Enseñar a aprender significa ayudar a obtener información, ideas, habilidades, valores; modos de expresar y pensar (Joyce *et al.*, 2006). Las estrategias de enseñanza, en general, están determinadas por los contenidos (Gil, 1993). Su selección y la organización se realiza dependiendo del valor social que define lo que en cada momento es considerado como valioso, conveniente o útil (Gvirtz & Palamidessi, 2005). Los contenidos deben tener el máximo sentido y significado para los estudiantes, adecuándolos a sus necesidades e intereses (Quevedo *et al.*, 2009). Según Álvarez (1999), los contenidos son el repertorio de ideas y realizaciones que muestran el desarrollo de tres dimensiones que se interrelacionan entre sí, que son los conocimientos, habilidades y valores, los cuales, a continuación, se describen.

1.3.1.1. Conocimientos

Los conocimientos son el resultado de las relaciones del hombre al transformar su entorno para satisfacer sus necesidades. Reflejan el objeto de estudio, expresan la reproducción ideal (Álvarez, 1999). Joyce *et al.* (2006) clasifican el conocimiento, de acuerdo con Piaget, en:

- a) *Físico*. Aprendiendo la naturaleza de las cosas, como ejemplo, la textura suave o dura, etc.
- b) *Social*. Se logra con la retroalimentación que proporcionan las demás personas, con la interacción y el entorno.
- c) *Lógico*. El que se adquiere a través de la reflexión y la abstracción.

Una parte importante de la Psicología Cognitiva es la explicación *neurocientífica* de los procesos cognitivos (Hebb, 1980). Minsky (1981) asegura que los psicólogos cognoscitivos se enfocaron en *cómo* es almacenado el conocimiento en la memoria humana, el modo en *cómo* se representa y la manera en que se utiliza (Brien *et al.*, 1999; Gagné, Yekovich, & Yekovich, 1993). La explicación que ofrece Hebb (1980) ha sido la hipótesis más acogida por los neurólogos y psicólogos en las investigaciones referentes a la adquisición del conocimiento en la memoria de largo plazo, y es que el conocimiento es codificado en redes de ensambles neuronales. La clasificación del conocimiento, desde este punto de vista, es la siguiente (Brien *et al.*, 1999; Gagné *et al.*, 1993):

- a) *Conocimiento declarativo*. Término utilizado inicialmente por Gagné (1993), que es el que constituye la memoria explícita del individuo.

b) *Conocimiento procedimental*. Consiste en las operaciones que permiten la ejecución de acciones dentro de un dominio en particular (realizar operaciones matemáticas, cambiar un neumático, etc.), y en las estrategias cognitivas o métodos de trabajo que permiten realizar operaciones con el fin de cumplir con una tarea, es decir, el método para solucionar problemas, analizando el problema en busca de soluciones. Este conocimiento es la memoria implícita, que es transportada a la conciencia²⁴.

Ambos conocimientos son utilizados para la realización de una tarea. Resolver un problema es buscar un dispositivo sobre la tarea u operaciones que permitan alcanzarla, a partir de su estado inicial o actual hacia un estado deseado y, todo esto, teniendo en cuenta coacciones. Esta información que el individuo explora en el cumplimiento de una tarea es lo que conforma la base del conocimiento. La mayor parte del conocimiento que se posee ha sido adquirido a partir del conocimiento que se poseía con antelación, el cual se ha modificado continuamente para producir nuevo conocimiento (Brien *et al.*, 1999).

1.3.1.2. Habilidades

Una habilidad es la acción que se desarrolla en apego a las condiciones concretas y específicas, es decir, la tarea (Álvarez, 1999). Según Boulch (1992), en el ser humano no existe el aprendizaje de habilidades de ensayo y error utilizado por Thorndike, sino que el aprendizaje está orientado por la conciencia más o menos clara del fin propuesto (intencionalidad) y por la situación de aprendizaje. Las habilidades como producto de maduración de aprendizaje y práctica se aprenden de forma lenta, varían de lo específico a lo general, considerando que, cuanto más general sea la habilidad, mayor será la transferencia²⁵ frente a las habilidades específicas (Bower & Hilgard, 2007).

Las habilidades humanas tienen como características la unión de un proceso o procesos y un contenido o contenidos que dan como resultado cambios permanentes de la conducta. Estas habilidades pueden ser de tipo cognoscitivo, psicomotor o de ambos, y se producen a través de la maduración y el aprendizaje (Klausmeier & Goodwin, 1997). Otros autores aseguran que el

²⁴ Las ciencias y las artes reposan dentro del *saber hacer*, en los conocimientos procedimentales (Marquis, 1996).

²⁵ Thorndike asegura que el aprendizaje se transfiere de una situación de entrenamiento a una nueva tarea de aprendizaje (Bower & Hilgard, 2007).

aprendizaje se clasifica en dominios de las habilidades intelectuales y habilidades motoras (Duffe, 2003; Gagné, 1972).

Las habilidades artísticas, como son las habilidades las musicales, se desarrollan involucrando aspectos biológicos, antropológicos, psicológicos, socioculturales, personales y circunstanciales (Jorquera, 2002). La educación artística ayuda a desarrollar en los estudiantes habilidades cognitivas como la atención, análisis, síntesis y concentración, las que les dan posibilidad de conocer mejor su cuerpo y manejarlo con mayor habilidad y favorecer la autorrealización y confianza en sí mismo y colaborar con los demás. Para poder alcanzar la expresividad artística es necesario aprender determinadas habilidades y técnicas y, por lo general, las personas dotadas con estas aptitudes suelen seguir y perfeccionar, de acuerdo con sus intereses, en ambientes académicos extracurriculares, en grupos o individualmente. En este sentido, se ha demostrado que, a partir de la experiencia en expresión artística, los estudiantes pueden llegar a descubrir el interés, el gusto y las habilidades artísticas (Tamez *et al.*, 2006).

Una habilidad psicomotora puede dar origen a una *destreza*, que suele ser un nivel más alto de eficiencia de una tarea o una configuración de varias habilidades, por ejemplo, la disposición de los brazos y las manos al manipular objetos, se considera una destreza manual. Para la adquisición de una destreza es necesario que el individuo aprenda una serie de actividades y que las ejecute con rapidez y precisión (Klausmeier & Goodwin, 1997). Los dedos poseen un sin número de mecanorreceptores cutáneos, que son la entrada sensorial táctil que ejecutan las destrezas, como las que requieren los pianistas al percutir sobre un teclado, donde la precisión del espacio, tiempo y certeza se hacen presentes (Goebl & Palmer, 2008).

1.3.1.3. Valores

Entre los factores personales que influyen en el aprendizaje se encuentran los valores, que son las cualidades de las cosas, personas, etc., que las hace deseables y apetecibles (Suárez, 2002); son cualidades que permiten que las personas encuentren el sentido a lo que hacen, a responsabilizarse de sus acciones y a tomar decisiones (Conejo, 2012); expresan el significado que cada persona asigna al objeto (Álvarez, 1999).

Rokeach (1973) establece que los valores son metas deseables situacionales que tienen diferente nivel de importancia y son los que dirigen la vida de las personas, como representaciones y transformaciones cognoscitivas de las necesidades y demandas sociales e

institucionales que satisfacen las necesidades biológicas, ayudan a la interacción social, y aseguran la organización en grupo y su supervivencia. Garay *et al.* (2009) aseguran que los valores tienen cierto parecido con las actitudes en la forma que representan el atractivo de ciertos objetos o actividades específicas.

Algunos constructos socioculturales, como los valores, generan intereses específicos en cada persona, que dan dirección a sus actividades (Schwartz, 1992). Se ha demostrado que las actividades artísticas permiten que los estudiantes experimenten valores humanos, emociones, sentimientos y que profundicen en el conocimiento de sí mismo. Al desarrollar habilidades de comunicación verbal, social y afectivas como habilidades empleadas en el desempeño teatral; psicomotrices, en el caso de la danza y música; y de pensamiento, como en artes plásticas (Tamez *et al.*, 2006), las personas tienden a validar el conocimiento, sometiéndolo al contraste con la realidad física. Las opiniones de las otras personas suelen ser usadas como prueba de validez (Alvarado & Garrido, 2003).

Los aspectos personales están relacionados con el aprovechamiento académico (Baron, 1982; Hunt, 1981). El aprendizaje se mejora considerablemente si el profesor progresa en su quehacer docente; de manera paralela, avanza su comprensión acerca del valor didáctico de las perspectivas de sus alumnos y el cambio de conceptos e ideas anteriores, por nuevos conocimientos más acordes con la realidad (López, 2000). La concepción de los valores puede ser útil como fuente de información para el sector académico, ya que se pueden realizar mejores intervenciones en la población universitaria (Garay *et al.*, 2009). Para ello, se debe seleccionar y organizar las experiencias de aprendizaje.

1.4. Selección y organización de experiencias de aprendizaje

La *Psicología educativa* tiene como cometido la comprensión y mejora de la educación. Estudia los problemas cotidianos de la educación, de los cuales se derivan principios, modelos de enseñanza, teorías, procedimientos de enseñanza; métodos de instrucción y evaluación para estudiar procesos afectivos y de pensamiento de los alumnos así como procesos sociales y culturales en las instituciones (Woolfolk, 1999).

Las teorías del aprendizaje ofrecen la oportunidad de interpretar las observaciones del ambiente y suponen el lazo entre la investigación y la educación, debido a que las mantiene en un orden (Schunk, 1997). Algunos autores señalan que estas teorías del aprendizaje son objeto

de estudio de la Psicología educativa, y las teorías de la enseñanza lo son de la Didáctica (Clelia, 2008). Sin embargo, en algunos países como en Francia, las teorías psicológicas del aprendizaje tienen forzosamente que estar vinculadas con la Didáctica (Duffe, 2003). Puesto que la postura contraria también se puede encontrar en la literatura científica (Ormrod, 2011; Santrock, 2006; Slavin, 2009; Snowman, McCown, & Biehler, 2009), de lo que no cabe duda es de la necesidad de atender de forma directa y amplia al proceso de enseñanza-aprendizaje, sin disociar ambos elementos.

Los modelos de aprendizaje de los psicólogos educativos, como los diseñados por Bruner (1960), Ausubel (1968), Gagné (1972) y Anderson (1968), sugieren que para tener la capacidad de adquisición, la persona debe realizar tres procesos cognitivos, que son:

- a) *El Montaje*. En el aprendizaje integral se emplean redes neuronales que codifican la información en nuevas redes.
- b) *Transmisión*. El proceso de transmitir el conocimiento de una situación a otra.
- c) *Motivación*. Para que los procesos anteriores se cumplan, debe existir motivación.

Jonnaert *et al.* (2004) han analizado diversos programas y currículos en investigaciones recientes y algunos muestran la falta de competencias o de situaciones bien definidas. Las competencias son construidas por el estudiante, a partir de su propia experiencia acerca de la realidad. Las referencias de construcción y de la cognición situada parecen ineludibles para el desarrollo de programas de estudio, con respecto a una lógica de competencias. Otro punto importante para la producción de programas de estudio es la aproximación interdisciplinar, pues permite tomar conciencia de la complejidad de los conocimientos de estudio, valora la pluralidad, así como la diversidad de los conocimientos y sus métodos (Jonnaert *et al.*, 2004). La interdisciplinaridad se opera en la escena, la institución, la profesión y la práctica (Lenoir & Sauve, 1998). El constructivismo, la cognición situada y la interdisciplinaridad constituyen un primer esquema en la elaboración de programas de estudio basados en una teoría lógica de competencias (Jonnaert *et al.*, 2004).

1.4.1. Constructivismo

En el constructivismo, el aprendizaje está centrado en la noción de la realidad subjetiva, la cultura se crea y se transmite a partir de la educación, se organiza a través del lenguaje, como vehículo cognitivo por medio del conocimiento, y las habilidades, experiencias, memoria

histórica y creencias que han sido acumuladas a través del tiempo por la sociedad. En este enfoque, el estudiante es el que construye el conocimiento junto con la ayuda de un mediador, en base a elementos que están conectados a conocimientos y experiencias previamente adquiridas, y utilizando su propio pensamiento, razonamiento y elementos afectivos que posee. El profesor, por su parte, permite que el estudiante encuentre y realice sus conexiones para generar un significado único, es decir, el profesor guía, conduce e interactúa. En otras palabras, el estudiante es como una especie de sistema dinámico que interactúa con otros sistemas dinámicos (Klingler & Vadillo, 2000), donde tiene un papel activo, en el acto de construcción del conocimiento (Clelia, 2008).

Según Huber (2008), el constructivismo se basa en:

- 1) *Construcción Trivial*. El alumno construye el conocimiento activamente.
- 2) *Construcción Radical*. No sólo se recibe el conocimiento por medio de los sentidos o por comunicación, sino que el estudiante construye hechos que necesita adquirir y organizar. El alumno puede construir significados por sí mismos.

Otra clasificación del constructivismo es la que realiza Moshman (1982), distinguiendo entre:

- 1) *Constructivismo Exógeno*. Con las Teorías del Procesamiento de la Información, que asegura que el trabajo conjunto ayuda a repasar, elaborar y a ampliar el conocimiento. Cuando el individuo o un equipo se cuestiona y trata de explicar, está organizando sus conocimientos, realizando conexiones y revisiones, apoyando el procesamiento de la información y la memoria.
- 2) El *Constructivismo Endógeno o Piagetiano*. Propone la generación de conflictos de desequilibrio cognitivo en el estudiante, provocando que se cuestione acerca de sus conocimientos y se atreva a probar nuevas ideas.
- 3) El *Constructivismo Dialéctico o Teoría de Vygostky*. El conocimiento se incrementa con las relaciones entre factores internos (cognoscitivos) y externos (medio ambiente y sociedad).

Diferentes investigaciones aseguran que, debido al empleo masivo de ordenadores en la sociedad, pueden ser utilizados como una herramienta de aprendizaje constructivista. El llamado *hiperentorno* está considerado como una de las aplicaciones basadas en la tecnología *hipermedia*, que se utilizan en el aprendizaje. Aquí el estudiante decide el orden de acceso de la información, de la base del conocimiento (Pérez *et al.*, 2001).

Debido a que, en este paradigma, el trabajo que desarrolla el estudiante es por sí mismo, puede resultar que se desarrolle como un ser solitario. Por lo cual, se debe procurar vincular la actividad constructiva con otros estudiantes, sincronizando y estandarizando productos (Huber, 2008). Así, el constructivismo puede fomentar el aprendizaje cooperativo, en donde los estudiantes enfrentan problemas de la vida real (Woolfolk, 1999).

1.4.2. *Cognición situada*

La resolución de problemas en una situación dependerá de la capacidad que tengan los estudiantes para solucionar conflictos (Madariaga & Molero, 1999). Gómez (2004) sostiene que los egresados, por lo general, tienden a asociarse a personas que se encuentran en la misma situación, buscando formas de aprendizaje nuevas y diferentes a las que han experimentado. Los egresados tienden a focalizar los problemas desde la perspectiva intelectual, se enfrentan a una serie de incongruencias en sí mismos y en lo referente a su profesión que les produce un estado de frustración personal y profesional (Gómez, 2004).

Ante una educación constructivista, es necesario dejar claro que la conforma una práctica social compleja, que debe cumplir con la finalidad de promover que los educandos obtengan el desarrollo, teniendo acceso a los conocimientos y a las formas culturales de las sociedades a las que pertenecen (Obaya, 2000). La cognición situada se ha etiquetado en el constructivismo social, en una mezcla de ideas que, en el campo de la educación, se agrupa bajo el término global de constructivismo (Aparicio & Rodríguez, 2005). Todo el aprendizaje se efectúa dentro de un grupo social, en donde todos los integrantes afectan y son afectados unos de otros, no únicamente por el docente (Gvirtz & Palamidessi, 2005). El conocimiento no surge únicamente de la reconstrucción cognitiva, sino también a través de las interacciones con otros individuos de la sociedad, activos en el ambiente y que interactúan en el proceso de construcción del conocimiento. El proceso implica la interpretación del fenómeno social, donde el contexto de la interacción, condicionando el proceso, da lugar a conflictos sociocognitivos. De la capacidad que tenga el individuo para solucionar estos conflictos dependerá la resolución de problemas en una situación planteada (Madariaga & Molero, 1999).

El individuo confiere sentido a sus comportamientos cuando, dentro de la interacción, se llega el momento en que las demás personas reaccionan ante sus actos. De esta manera, él va incorporando a sus experiencias las actitudes sociales, que en un inicio son particulares, ligadas a

otros significados y, paulatinamente, se llegan a generalizar hasta adherirse a las actitudes organizadas del grupo social, que es lo que introduce organización en la persona (Tomasini, 2008).

Ya en la década de los ochenta, se afirmaba que un campo complejo y largamente inexplorado era el de las relaciones entre el ámbito artístico y el universitario (Fournier *et al.*, 1989). Por dar un ejemplo, la danza como una actividad colectiva es una instancia dentro de la socialización, comunicación y ritualización en un grupo. Tiene, por ende, una gran carga simbólica y entidad social autónoma (Gómez-Ariza, Bajo, Puerta-Melguizo, & Macizo, 2000; Gómez & Herrera, 2012); la música, por su lado, es también un fenómeno social y un medio de comunicación afectiva (Keller & Rieger, 2009). Algunos autores se han interesado por el estatus del artista, pero no se ha llegado a abordar la forma en que el estudiante se inserta dentro de las instituciones universitarias, y mucho menos, mencionar la enseñanza de la actividad artística (Freideson, 1986).

La cognición situada da sentido a la visión de la acción o acciones del individuo que construye un todo, en el ambiente y en las relaciones con los demás, para el desarrollo de sus competencias. El conocimiento como una construcción del individuo mismo, actuando en una situación, es un producto de negociaciones de las personas que deben crear grupos de convivencia y trabajo (Allal, 2002). Algunas personas se preocupan cuando se les expone la posibilidad de estudiar en organizaciones grupales, pues suelen pensar que los estudiantes no saben trabajar en forma cooperativa. No obstante, esto no exige demasiadas habilidades sociales, pues los estudiantes en su mayoría son capaces de cooperar cuando tienen claro lo que se les pide (Joyce, Weil, & Calhoun, 2006), lo cual se ha demostrado en el campo de las artes, en la investigación llevada a cabo por Gómez & Herrera (2011), en donde un estudiante de piano se pudo insertar, relacionar y cooperar fácilmente en una tarea de piano de acompañamiento con los integrantes de un grupo de danza. El problema se localiza en la elaboración de métodos eficaces para trabajar en colaboración. Los métodos cooperativos pueden facilitar el aprendizaje, mejorando la autoestima, las habilidades sociales, la solidaridad entre sus integrantes y las metas de aprendizaje académico (Joyce *et al.*, 2006).

Dentro del aprendizaje, los recursos externos son de orden social y varían de acuerdo a la situación, sus potenciales y exigencias. Los recursos internos, como son los conocimientos, se adaptan y reconstruyen en una situación desde el punto de vista cognitivo para, después,

ordenarse dependiendo de la motivación de la persona de acuerdo con la situación. Ambos tipos de recursos, tanto internos como externos, se sitúan dentro de la perspectiva en donde el individuo trabaja en la construcción del conocimiento, eligiéndolos dentro de un haz operatorio para la acción en la situación (Allal, 2002). Así, bajo la influencia de factores contextuales, internos y externos, en una situación de enseñanza, demanda la participación de los estudiantes, la evolución de programas y la innovación de ella (Alava & Langevin, 2001). A sabiendas de que la educación hace personas productivas, reproduce los valores y las normas que les permite convivir mejor en sociedad y puede, también, contribuir a aminorar los niveles de pobreza. Algunas investigaciones mostraron que en los contextos sociales con un nivel mayor de educación, las personas obtienen mayores ingresos (Bitar *et al.*, 2003).

En un contexto profesional, las competencias se podrán ejercitar en la situación específica (Desbiens *et al.*, 2009). En la enseñanza individualizada, es tarea del docente analizar el contexto, las condiciones que pueden influir y el ambiente en el que se ejercerá su acción, y esta tarea se realiza, según Suárez (2002), con el análisis de los siguientes elementos:

- 1) *Las características del grupo que se enseñará.* El ambiente cultural, problemática estudiantil, características como las necesidades, intereses, capacidades, conocimientos destrezas, etc.
- 2) *Las características de la estructura escolar.* Sus objetivos, orientación en general, recursos y organización.
- 3) *Las características del programa escolar y su función.* Qué debe *hacer y saber* la persona.

Para analizar el contexto desde otro punto de vista, se requiere de (Suárez, 2002):

- a) *Observación y recopilación de datos.* Esto se logra a través de la convivencia social, con estructuras con expertos, líderes, estudiantes, o con encuestas o por medio de narraciones de críticos, de los momentos difíciles o triunfantes de la comunidad, sus problemas mayores y las soluciones propuestas por la comunidad.
- b) *Descripción de los problemas y necesidades.* Se debe adquirir el mayor número de datos.
- c) *Ordenamiento de necesidades.* Un buen análisis del contexto, ayudará a desechar soluciones burocráticas y deshumanizadas.

El fenómeno del aprendizaje sólo se puede lograr entendiendo los contextos específicos en los que se produce y, posteriormente, se podrá transmitir de un contexto a otro (Aparicio & Rodríguez, 2005). Sin embargo, no se debe pasar por alto que el desarrollo de competencias en

una situación cognitiva reposa sobre la pluralidad de recursos. Todas las situaciones de aprendizaje necesitan de respuestas interdisciplinarias (Fourez, 2002).

1.4.3. Interdisciplinariedad

Al comienzo de los años setenta, con el surgimiento de la condición de interdisciplinariedad, las universidades se encontraron en la disyuntiva de salir de la especialización de las Facultades y repensar su identidad y su función, tomando en cuenta que el fenómeno de la interdisciplinariedad (Martínez, 2004). Algunas universidades en India, por ejemplo, han reformado el sistema educativo desarrollando cada día más estudios interdisciplinarios y aumentando el volumen de investigaciones que se reflejen en artículos dentro de revistas académicas internacionales (Oppenheimer, 2012).

En el *plan de acción* de la cuarta *Cumbre de las Américas* se reconoció que es necesario promover que, dentro de las estrategias educativas, se encuentren vinculados tanto los sectores educativos, laborales, de salud y de ambiente para propiciar, en el futuro, condiciones de salud y seguridad, además de ambientes de trabajo saludables para los trabajadores (Informe del Grupo de Trabajo conjunto de Cumbres, 2006). En el área de las artes, la unión del teatro y las demás artes ha sido fructífera y conflictiva a la vez, a lo largo de la historia. La pintura ha realizado el papel de imagen teatral, y el teatro le ha servido a la pintura de estímulo y modelo (Koss, 2009).

Los proyectos interdisciplinarios surgen del contexto y dan respuesta a las realidades, lo que origina la integración del conocimiento y el análisis para solucionar los problemas y la transformación social (Rodríguez, 2004). En países como Australia, la investigación en universidades se lleva a cabo con el trabajo de artistas y científicos, colaborando en los mismos proyectos y grupos de investigación (Barriga, 2011a).

En México, las universidades e institutos de educación superior son, por lo general, una agrupación de facultades con división de disciplinas y con un alto nivel de especialización (Mas, 2004). Sin embargo, en un intento por cambiar este escenario, el *Centro Nacional de las Artes* (CENART) incursionó en investigaciones con un nuevo concepto educativo. Se realizó un estudio con 102 estudiantes de diferentes disciplinas, en donde se vincularon la formación interdisciplinaria con la práctica profesional, esto, con la colaboración de los docentes, quienes eligieron los contenidos del programa, etc. Todo ello causó grandes discusiones entre los integrantes de la comunidad educativa. Sin embargo, este estudio generó la agrupación de

académicos e investigadores para desarrollar un modelo de procedimientos de investigación pedagógico y temático²⁶ (Martínez, 2004).

Un grupo interdisciplinario está compuesto por personas que tienen una formación distinta de conceptos, metodología, datos y términos, y que se organizan en un esfuerzo común, alrededor de un problema común y en donde existe la intercomunicación continua entre participantes de diferentes disciplinas (Contreras, 2004).

La interdisciplinariedad²⁷ es el factor de cohesión entre los diferentes recursos que se convocan para el desarrollo de una competencia. La interdisciplinariedad permite que se realice un proceso de valorización de las disciplinas, todo de forma trascendental, con la finalidad de que emerja un nuevo tipo de conocimiento, así mismo, permite el diálogo de conocimientos y métodos disciplinarios, autores de un mismo objeto. Las claves indisolubles de la interdisciplinariedad son las de la disciplina y la integración (Allal, 2002). Como ejemplo, para alcanzar la calidad educativa, como una de las finalidades de las instituciones escolares, se debe tener en cuenta que, en la calidad según Bitar *et al.* (2003), intervienen una serie de elementos, como son:

- a) *Filosofía*. Se consiguen los objetivos que están basados y dirigidos a promover los valores que los diversos sectores de la población consideran deseables.
- b) *Pedagogía*. Se obtiene la calidad de la educación, cuando se alcanzan los objetivos propuestos por el currículo, planes y programas de estudios.
- c) *Cultura*. Cuando los contenidos y métodos parten de las condiciones, posibilidades y aspiraciones de los conglomerados sociales a los que se dirigen.
- d) *Sociedad*. Existe calidad educativa cuando las oportunidades de beneficio y de recibirla se distribuye equitativamente entre los sectores de la sociedad.

²⁶ El proyecto en el CENART no continuó adelante por causas fuera del alcance de los académicos.

²⁷ Contreras (2004) apuntó que en Niza, Berger (1970) propuso, en el *Seminario sobre interdisciplinariedad*, la siguiente clasificación terminológica:

- *Disciplina* es un conjunto de conocimientos susceptibles de ser enseñados y con propios antecedentes en cuanto a educación, formación y procedimiento, método y áreas de contenido.
- *Multidisciplinario* es la yuxtaposición de diferentes disciplinas que aparentemente no se relacionan entre sí; por ejemplo, la música, matemáticas y la historia.
- *Pluridisciplinario* es también la yuxtaposición de disciplinas, pero se supone que más o menos se relacionan; por ejemplo, las matemáticas y la física.
- *Interdisciplinario* es la integración de dos o más disciplinas existentes en donde la integración puede ser desde la comunicación de ideas, hasta la integración mutua de conceptos directos, ejemplo, métodos, procesos, etc.
- *Transdisciplinario* es el establecimiento de una axiomática común para un conjunto de disciplinas.

e) *Economía*. Resulta cuando los recursos económicos se utilizan al impartirla y son aprovechados.

Hoy en día, la enseñanza y la toma de decisiones se someten a un control centralizado y sujeto a consideraciones económicas y gerenciales (Biggs, 2005). En lo particular, en la educación artística están implicados aspectos orientados también a la epistemología, pedagogía, psicopedagogía, sociología, curriculares, teorías del arte y la estética, etc. (Barragán, 1995). Para alcanzar los objetivos de enseñanza en el ámbito de las artes, antes del inicio de la instrucción, los estudiantes deben expresar sus ideas y opiniones, pues no es posible identificar estas fácilmente (Klausmeier & Goodwin, 1997). Una vez establecidas las metas y la estructura social, se pueden elegir currículos, políticas, normas, contenidos en conocimiento, actitudes y habilidades que formaran parte del acto educativo en donde las disciplinas se desarrollan, por lo que es necesario, emplear la metodología educativa para determinar el camino más adecuado, para el logro de metas (Suárez, 2002), que corresponda a las necesidades de los estudiantes y de la sociedad (Craig & Woolfolk, 1990).

1.4.4. Instrucción

El aprendizaje puede incluir el estudio, la instrucción, la observación o la práctica (McLellan & Martin, 2005). Instrucción del latín *in struere (construir en)*, en el sentido psicológico, sería la construcción y destrucción de información transmisora de conocimiento. Instruir es una enseñanza, adoctrinamiento, información, desarrollo intencional de la capacidad asimiladora intelectual que posee el ser humano para situarse mejor al mundo que lo rodea (Fermoso, 2007).

El método es la estrategia para llevar los requisitos de ejecución, el *medio* es el instrumento que permite la aplicación de la estrategia. La selección de un método se realiza en base a un todo creado por la persona y el equipo con que se cuenta. Para analizar los métodos y medios se debe cuestionar, *¿Realizan verdaderamente lo que deben hacer?* Para lograrlo, se compilan métodos existentes y se analizan sus ventajas y desventajas. Los métodos se obtienen, se diseñan, se adaptan o se adoptan y, con frecuencia, se seleccionan elementos de moldeado y simulación en su ejecución (Kaufman, 2007).

Bruner (1964) mantenía que la teoría de la instrucción es *prescriptiva*, pone las reglas para la adquisición del conocimiento o habilidades, y proporciona la técnica para medir o evaluar

los resultados; determina también, las normativas que establecen las metas y trata con las condiciones para satisfacerlas. En el proceso de aprendizaje, la instrucción debe ajustarse a la capacidad de cognición de los estudiantes (Cruz, 2001), se debe permitir que cada estudiante trabaje de acuerdo con su rendimiento, para desarrollar en él un nivel demostrable de dominio y capacidad de autoiniciar y autodirigir su aprendizaje; procurar el desarrollo procesual de solución de problemas, alentar la motivación y autoevaluación del aprendizaje (Joyce *et al.*, 2006). Para lograrlo, Gagné (1972) afirma que existen procesos internos (procesos de aprendizaje) y eventos externos (actividades pedagógicas) en el proceso educativo. Las actividades pedagógicas abarcan principios psicológicos cognitivos y del conductismo, se describen a continuación:

- 1) *Motivación*. Se deben ofrecer las condiciones adecuadas al estudiante para comenzar el aprendizaje, captar su atención, todo por medio de las recompensas, expectativas para que el alumno se implique en el aprendizaje.
- 2) *Comprensión*. La atención y percepción selectiva desempeñan un papel importante, pues dirigen los pensamientos de la persona hacia los objetivos de aprendizaje.
- 3) *Adquisición*. Es el comienzo del aprendizaje propiamente dicho, el elemento percibido se transmite a la memoria para ser codificado y almacenado.
- 4) *Retención*. Se transmite la información a la memoria a largo plazo.
- 5) *Recuperación*. La información es recordada con el fin de ser percibida como un alcance. El proceso interno será la recuperación.
- 6) *Generalización*. Una vez recuperada la información, el alumno la emplea en situaciones nuevas, es decir, transferencia de información.
- 7) *Acción*. Es en la acción donde el estudiante emplea la información aprendida y marca el grado de aprendizaje obtenido.
- 8) *Refuerzo*. Cuando el estudiante sabe que el objetivo se ha cumplido, supone un incentivo.

Para adquirir el conocimiento es necesario relacionar la nueva información con la existente, esto es, con la que ya se posee (Baddeley, 1993). Las etapas cognitivas están conformadas por la comprensión, retención y recuperación; las conductivas, la motivación, generalización y acción (Gagné, 1972).

La instrucción, según Bruner, debe tener cierta estructura para que el estudiante capte más rápido y mejor la información (Fermoso, 2007). En el pasado, las actividades se dividían en múltiples tareas parciales de modo aislado, ignorando si los trabajos que se realizaban se hacían

con significado global de un conjunto de las tareas, o sin él (Jonarert *et al.*, 2004). Hoy en día, se intenta desarrollar métodos de participación en donde los estudiantes aprendan a trabajar en grupo (Diez del Corral, 2005), la asignatura debe estar dividida en unidades de aprendizaje, y se deben seleccionar las estrategias didácticas y materiales de aprendizaje que se emplearán (Joyce *et al.*, 2006). Por medio de un aprendizaje programático, se dosifica la materia que se ha de aprender, utilizando para ello pasos o fases en el proceso (Cruz, 2001).

García (2006) apunta que la enseñanza artística se debe basar en la ciencia, cuestionando siempre la eficacia de sus métodos y planteando nuevas metas. A partir de los intereses de los estudiantes, es posible generar métodos de aprendizaje, mediante proyectos como propuestas metodológicas de enseñanza-aprendizaje, para desarrollar la capacidad creadora, razonamiento, espíritu crítico y planteamiento de alternativas a los cuestionamientos de la vida cotidiana (Tamez *et al.*, 2006). Por su parte, Biggs (2006) afirma que un método de enseñanza debe estar diseñado para alcanzar los resultados esperados. Los objetivos, contenidos y actividades deberán ser organizados de manera coherente. La selección del método de enseñanza debe estar basada en las personas y el equipo con que se cuenta. Un método debe tratar de cubrir ciertos aspectos, de acuerdo a Palacios (1998), dichos elementos son:

- a) *Principio de Proximidad*. Se debe acercar lo más posible a lo que el alumno está viviendo.
- b) *Principio de Ordenamiento*. Debe poseer un proceso secuencial, haciendo fácil así su asimilación y aprendizaje, ir de lo simple a lo complejo.
- c) *Principio de Adecuación*. El material debe ser apto para el alumno y la sociedad, fijándose en sus necesidades y posibilidades.
- d) *Principio de Participación*. En cualquier educación musical la participación del estudiante es primordial.
- e) *Principio de Espontaneidad*. Debe promover la creatividad en el alumno.
- f) *Principio de Autocorrección*. El estudiante debe ser capaz de percatarse de sus problemas y adquirir la habilidad de resolverlos eventualmente.
- g) *Principio de Eficiencia*. Se debe lograr el mínimo esfuerzo para adquirir mayor rendimiento.

Existen algunos métodos utilizados en el área de las artes, como son el *Método Basado en Problemas*, el *Modelo de Simulación*, el *Currículo en Espiral*, *Aprendizaje por Observación*, *Aprendizaje Significativo*, que se describen en seguida.

1.4.4.1. Método basado en problemas

Este método se comenzó a utilizar en las universidades en la carrera de Medicina y fue transferido, posteriormente, a Derecho, Ciencias Sociales, Entrenamiento industrial y Formación de Profesores. Se basa en situaciones reales, donde el estudiante debe resolver problemas más o menos realistas. Huber (2008) sugiere que el método está conformado por siete fases:

- a) *Presentación del problema.* Se describe a los estudiantes la situación problemática *cuasi* real, sin exponer el problema como tal.
- b) *Análisis del problema.* Los alumnos deben encontrar el o los problemas y analizar sus elementos.
- c) *Generar hipótesis.* Los estudiantes generan varias hipótesis para calificar el problema.
- d) *Identificar las faltas de conocimiento.* Una vez identificados los conocimientos que han adquirido y pueden ser empleados, deben los estudiantes identificar los conocimientos de los cuales carecen y son necesarios para resolver el problema.
- e) *Decidir sobre las metas de aprendizaje.* Cada estudiante, de modo individual o grupal, decide lo que desea aprender sobre el problema y su explicación/solución.
- f) *Aprendizaje individual.* Los estudiantes tratan de adquirir los conocimientos que les hacen falta de libros u otras fuentes.
- g) *Intercambio de resultados.* Los estudiantes intercambian información obtenida y tratan de sacar conclusiones.

Estos pasos a seguir no son necesariamente consecutivos, ya que el trabajo es independiente.

García (1977) asegura que la enseñanza a través de la solución de problemas puede ser empleada, precisamente, para resolver problemas de movimiento, dentro de la enseñanza de la danza, ya que deben estar planteados de tal manera que motiven al alumnado a estudiar y encontrar nuevas formas para utilizar los conocimientos adquiridos.

1.4.4.2. Método de simulación

La experiencia, de acuerdo con Dewey (1978), es el único acceso al conocimiento, es un ensayo, experimento con el mundo para constatar cómo es, y que, junto a la instrucción, se descubre la conexión con las cosas. Desde el punto de vista Marxista, la educación debe estar basada en la realidad y la praxis; su finalidad es capacitar a los estudiantes por medio del

aprendizaje, para desempeñar un oficio o profesión, con el fin de insertarse a la sociedad, como ya se ha descrito. Para esto, se debe combinar la instrucción con el trabajo, en otras palabras, instruirse trabajando (Fermoso, 2007).

Este modelo consiste en la transmisión del aprendizaje a la solución de problemas de la vida real, aprendiendo así las consecuencias de sus acciones en ambientes reales (Guetzkow & Valdez, 1966). Un simulador es un proceso de entrenamiento que representa alguna actividad de la realidad, pero lo complejo de las consecuencias de esta, que llegan a ser el peor elemento en este método, pueden ser controladas. Un claro ejemplo es el simulador de conducción de coches, donde se pueden evitar ciertos percances. Es por ello que, ocasionalmente, dentro de este método las tareas de aprendizaje pueden ser menos complejas que en la vida real. Los estudiantes, para lograr las habilidades necesarias, se conducirán desde las tareas más fáciles hasta las más complejas, donde es importante, también, simular inconvenientes comunes para generar aptitudes y conocimientos prácticos, que se requieren para lograr la destreza (Joyce *et al.*, 2006). Este modelo puede estimular la competencia, empatía, las reglas sociales, habilidades, eficacia, aplicación de sensaciones, pensamiento crítico y detonar decisiones (Guetzkow & Valdez, 1966).

El docente debe preparar cuidadosamente la situación de simulación, dentro del currículo de estudios, debe diseñar las actividades de aprendizaje de manera tal que se enseñen *por sí solas*. Sin embargo, debe concienciar a los alumnos de los conceptos y conocimientos que subyacen a la simulación y sus respuestas. El docente tiene que explicar, arbitrar, tutorizar y analizar (Joyce *et al.*, 2006).

En la década de los sesenta del siglo pasado se realizaron algunos estudios en donde se empleó este *modelo de simulación*, en estudiantes de educación superior, con la finalidad de desarrollar las relaciones interpersonales, obteniendo resultados satisfactorios (Guetzkow & Valdez, 1966). Estos, además de otros resultados en cuanto a la reflexión, surgieron en el campo de las artes, en específico en la enseñanza del teatro en un estudio realizado por Azzola (2003), en una Universidad de Canadá.

1.4.4.3. Currículo en espiral

Bruner, Goodnow, & Austin (1956) afirmaban que esta forma de aprendizaje está basada en la importancia de comprender la estructura de la materia²⁸ a estudiar. Bruner (1960) proponía, en este sentido, que en el *plan de estudios en espiral* se pueden introducir temas de estudio de manera sistemática por medio de intervalos periódicos de tiempo. Este esquema propone la siguiente secuencia:

1. Conocimiento del tema aprendido previamente, reforzando la memorización.
2. Este tema se reintroduce, teniendo la posibilidad de elaborar progresivamente el tema, para una mejor y más amplia comprensión, además de una transferencia del aprendizaje.

El *Currículum en Espiral* se ha empleado en la enseñanza frecuentemente, se revisan y amplían periódicamente los conocimientos adquiridos con antelación (Bruner, 1964). En danza, en los estudios de ballet clásico donde cada año, se refuerza el aprendizaje de movimientos aprendidos en el programa anterior, y se desarrollan nuevos movimientos (Pavlovna & Pavlovna, 2000). En la opinión de Bruner (1964), es posible enseñar cualquier materia de forma significativa a casi cualquier persona y a cualquier edad. No obstante, se deben ajustar los contenidos, iniciando con objetos de estudio sencillos, y avanzar con objetos más complejos (Schunk, 1997). En el programa de ballet mencionado, utilizado por Pavlovna & Pavlovna (2000), los movimientos utilizados en el aprendizaje de pasos de determinado nivel deben ser congruentes con el grado de dificultad de movimientos anteriores.

Otro elemento importante, además del currículo en espiral en el aprendizaje por descubrimiento, es el que Jerome Bruner denominó *andamiaje*, que es la ayuda prestada por los adultos hacia el niño, a través de intercambios y conversaciones, ya que el niño descubre las operaciones cognitivas con la ayuda de la familia, maestros y compañeros. El *Andamiaje*, que se relaciona con el concepto de Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky, es la forma correcta en la que los niños utilizan la ayuda de otras personas, como apoyo, mientras construyen una comprensión que les permita resolver problemas por sí mismos en el futuro. Es una clase de apoyo, dado por otras personas, para el aprendizaje y solución de problemas, por medio de claves, recordatorios, dar ánimo, dividir en pasos el problema. En el andamiaje, el adulto crea y dirige una situación (siempre la misma) y, una vez que el estudiante participa numerosas veces

²⁸ La estructura de la materia es el conjunto de ideas fundamentales, relaciones o patrones de campo, es decir, la información esencial (un diagrama) (Woolfolk, 1999).

en ella, es capaz de reconocer globalmente el *modo* en que se encuentran los diferentes segmentos o secuencias, y los momentos en que puede actuar en esa propuesta. Interiorizando todo el proceso en el niño, gracias a los apoyos de un adulto, habrá cumplido con la construcción como objetivo y, con ello, el andamio debe ser retirado (Bruner *et al.*, 1956).

1.4.4.4. Aprendizaje por observación

Wilson, Hurwitz, & Wilson (2004) señalan que los programas de estudio, en materia de dibujo también se pueden basar en observaciones. Los métodos de enseñanza fundamentados en las observaciones de los estudiantes pretenden que estos se familiaricen con los mayores modelos creativos de las artes visuales, con la finalidad de alentar la individualidad, originalidad e inventiva de los alumnos, además del desarrollo de facultades de dibujo y creación gráfica. García (1997), por su parte, afirma que la enseñanza de las artes puede realizarse por medio de la instrucción directa, los estudiantes a través de la observación de un modelo pueden imitar los movimientos necesarios para la ejecución de la danza.

Gran parte del aprendizaje humano se realiza de modo *vicario*, al observar a otra persona ejecutar respuestas hábiles, e imitar la respuesta que proporciona el modelo (Bandura, 2001). Lograr la imitación es establecer un lazo afectivo, sostener una serie de satisfacciones, que llegarán a poner fin a una conducta en particular por necesidad. Desde la edad de la lactancia, el niño aprende a imitar sin que exista una técnica heredada de la imitación (Bower & Hilgard, 2007). Los niños imitan las conductas de los demás (las que pueden comprender) (Rosenthal & Zimmerman, 1978). Más tarde, la imitación sensorio-motora se convierte en una copia cada vez más fiel de movimientos, que recuerdan otros movimientos ya conocidos, para después reproducir movimientos complejos. En ocasiones, el individuo primero imita y después ejecuta nuevas respuestas, sin que las haya realizado con antelación, o sin antes haber sido reforzadas. Existen ciertas habilidades que se pueden aprender de esta forma, como aprender a conducir un vehículo. En la práctica, es más eficiente enseñar a partir de instrucciones verbales y demostraciones realizadas por algún modelo (Bower & Hilgard, 2007).

Este aprendizaje está enfocado hacia el papel que juegan los procesos cognitivos, vicarios, auto-reguladores y auto-reflexivos, como fundamentos en el funcionamiento psicosocial, resaltando que el pensamiento humano constituye una poderosa herramienta para la comprensión del entorno. Se lleva a cabo el aprendizaje, por medio de la incorporación de

procesos psicológicos internos como mediadores cognitivos, factores influyentes de forma determinada sobre las conductas modeladas por el ser humano en cada momento del desarrollo (Vielma & Salas, 2000).

En el Aprendizaje por Observación, Bandura (1971) destaca varios procesos:

1) *Proceso de Atención*. Para que el estudiante pueda aprender del modelo, debe prestar atención al estímulo moldeador.

2) *Proceso de Retención*. La conducta del modelo, como estímulo influyente sobre el observador, debe provocar el evento de codificarse, representarse simbólicamente y retenerse en la memoria. Para la retención, el ser humano realiza dos procesos de representaciones, uno *imaginativo* y otro *verbal*.

- *Imaginativo*. Las experiencias sensoriales que corresponden a las imágenes, que parecen asociarse por contigüidad. Más adelante, esas experiencias guiarán la conducta del observador en la imitación.
- *Verbal*. La codificación verbal se realiza de manera sencilla (nombres), que ayudarán al individuo a describirse a sí mismo, la conducta del modelo conforme se desarrolla, y entonces poder repetir y aprender esas descripciones verbales, es decir, que se puede diseñar la codificación para que posea variables de eficiencia.

3) *Proceso de Reproducción Motora*. En este punto, el individuo puede saber cognitivamente y, en general, la actividad a realizar, reconociendo la ejecución correcta. Sin embargo, puede ser relativamente inexperto en la ejecución, ya que la ejecución experta requiere de otros elementos, como son la *repetición cognitiva* o la *práctica imaginativa*, como ayuda adicional.

4) *Proceso de Reforzamiento*. Bandura asegura que la anticipación del refuerzo es un factor de motivación determinante en la expresión de cogniciones y conductas aprendidas con anterioridad. El estudiante tiende a ejecutar o a inhibir una respuesta aprendida de forma vicaria, dependiendo de si será castigado o recompensado, por ejecutar la acción aprendida.

Los modelos a imitar pueden clasificarse, según Klausmeier & Goodwin (1997), en:

- a) *Modelos Simbólicos*. Son los que se presentan en la instrucción oral o escrita de dibujos, o ambos.
- b) *Modelos de la Vida Real*. Son los profesores, padres u otras personas que sirven de modelo.
- c) *Modelos Representativos*. Son los que se presentan de forma audiovisual, como en el televisor.

Los efectos de la imitación indican que las primeras etapas de la conducta son por la observación de sucesos próximos producidos en el tiempo, prosiguiendo después la imitación mental. Los procesos de observación e imitación producen tres efectos (Bandura & Walters, 1963):

- *Efecto Modelador.* El observador examina e imita a un modelo, reacciona por primera vez en una forma abierta o introvertida, adaptando a sí mismo la conducta del modelo. El modelo debe mostrar un comportamiento nuevo para el observador.
- *Efecto Desinhibidor.* La observación e imitación puede debilitar o fortalecer reacciones de inhibición ya adquiridas, con anterioridad, por observación.
- *Efecto Activador.* El observador puede adecuar su comportamiento, dependiendo de las respuestas que ya forman parte de su repertorio. Las respuestas se pueden activar.

Es importante indicar que los efectos moldeadores pueden ser posibles, si el modelo exhibe respuestas que el observador no ha aprendido con anticipación. Los efectos desinhibidores se pueden producir si existen anticipadamente las inhibiciones (Bandura & Walters, 1963).

La retroalimentación o *feedback* juegan un importante papel después de la ejecución o imitación, al perfeccionar la respuesta (Bower & Hilgard, 2007). Se debe proporcionar *feedback* incluso antes, en la práctica y en el entrenamiento (Woolfolk, 1999).

1.4.4.5. Aprendizaje significativo

Román (2001) sugiere una forma de enseñanza del verso en las obras teatrales, como parte de la carrera de actor, se realiza utilizando movimientos de los dedos cual pianista, mientras se lee en silencio y se trata de memorizar las líneas para, después, repetir el ejercicio leyendo en voz alta y escuchándose a sí mismo, dándole significado. En otra área de las artes, el aprendizaje musical, cuando el estudiante puede relacionar, de forma no trivial y deliberada, la nueva información que es relevante con la que se ha adquirido con antelación, se puede afirmar que ha empleado un aprendizaje significativo (Rusinek, 2004).

El Aprendizaje *Significativo*, diseñado por Ausubel, quien retomó los estudios de Bruner, es aquel tipo de aprendizaje que se caracteriza por aprender los conocimientos por medio un proceso donde se desarrollan y emplean estructuras significativas, basadas en la comprensión del

significado. Es considerado como un aprendizaje activo, debido a que el alumno deliberadamente asimila la información (Ontoria *et al.*, 2004).

En el aprendizaje significativo, algunos autores sugieren que se utilizan tanto elementos del conductismo como del cognitivismo (Bustos, 2002). Se emplean dos procesos, el aprendizaje *receptivo*, por medio del cual se le facilita al estudiante el conocimiento que se desea adquirir; y el aprendizaje por *descubrimiento*, que indica los procesos *significado y fijación o memorización*, los cuales permiten al alumno incorporar nueva información en las estructuras cognitivas ya existentes (Klausmeier & Goodwin, 1997).

Los procesos de significado y fijación, según Klausmeier & Goodwin (1997), son relativamente independientes, hallándose cuatro fases:

1. *Aprendizaje Receptivo*. Se expone el material a aprender²⁹.
2. *Aprendizaje por Descubrimiento*. En esta fase, el estudiante debe adquirir algunos conocimientos de manera independiente para, posteriormente, incorporarlos a la información existente, organizándola o transformándola para producir una estructura nueva o modificada.
3. *Aprendizaje Significativo*. El estudiante actúa sobre la información con el fin de recordarla, relacionarla con información ya adquirida previamente, para su aprovechamiento.
4. *Aprendizaje por Fijación*. Surge cuando se trata de memorizar la información.

La danza creativa puede desarrollarse a través del aprendizaje significativo en tres fases (García 1997):

- 1) *Exploración*. Explorar nuevas formas de movimiento con la finalidad de que el estudiante tenga la oportunidad de experimentar formas de coordinación corporal en el espacio.
- 2) *Composición*. Organizaciones de los movimientos seleccionados, cambiándolos y elaborando frases de movimiento que dan a la acción motriz significado.
- 3) *Apreciación crítica*. Los alumnos tienen la oportunidad de compartir movimientos de danza que hayan creado y aprendido con otros compañeros.

El aprendizaje significativo trata de dar sentido y establecer lazos entre la nueva información y la adquirida con anticipación, consiguiendo que el estudio sea promotor de la motivación intrínseca; ayuda a una mejor y más rápida adquisición, retención y recuperación de la información; hace uso de las estructuras y elementos adquiridos previamente, que tienen la

²⁹ En la teoría de Bruner se sugiere que, en el aprendizaje por recepción, es el profesor el que estructura los contenidos y las actividades para provocar que el conocimiento sea significativo.

función de anclar la nueva información, por semejanza y contraste. La información, para poder ser significativa, debe tener el potencial significativo de información nueva con la previa, el alumno debe poseer el interés por dar sentido a lo que aprende, tomar decisiones para poder conectar la nueva información con los conocimientos previos (Ontoria *et al.*, 2004). Existen propuestas de procesos creativos en el dibujo, que sugieren que los aprendices, primero se familiarizan con modelos creativos de las artes visuales, para que más tarde, les suceda el acto creativo (Wilson, Hurwitz & Wilson 2004). En música, la interpretación es un proceso dinámico de asimilación, por medio del cual, el artista contemporáneo, recrea en sus propios términos las obras maestras del pasado (Lang, 1998).

En la actualidad se exploran nuevos posibles campos de desempeño de las artes y nuevos métodos y materias (Castillo, 2009). Sin embargo, se debe considerar que cualquier método, por ejemplo en la Música, debe prever todas las posibles problemáticas que surjan de las características de la partitura, los problemas mecánicos que surjan de la ejecución instrumental (Narejos, 2000). Se debe tomar en cuenta que no todos los métodos sirven para todas las personas, pues no poseen las mismas características. Lo importante será que cada alumno desarrolle, por sí mismo, una independencia de estudio, para que no siempre recurra a la ayuda del profesor, con todo ello, el profesor de piano servirá de guía, ayudará y enriquecerá al trabajo del alumno (Jorquera, 2002).

Una vez seleccionado el método a seguir dentro de un programa de estudios, se deberá probar en una muestra típica de la población a la que se destina para, después, aplicar su revisión. La implantación de programas de estudio puede ser administrada y controlada de tal manera que se logren los resultados requeridos. En cuanto a la revisión del programa, se efectúa durante el proceso y al final del mismo, respondiendo a preguntas como *¿realmente está realizando lo que debe hacer?* La revisión indica el *dónde* se debe realizar alguna modificación para satisfacer las necesidades contempladas en la planificación, así como los requisitos afines, dicho de otra manera, es una modificación lógica y planificación o reemplazo de funciones y tareas previas. La revisión del método se realiza, de acuerdo con (Kaufman, 2007), para supervisar:

- a) La capacidad de satisfacción de las necesidades.
- b) Que se encuentre adecuado a las necesidades y requisitos originales, con el fin de asegurar su validez.

Esta revisión debe realizarse durante la planificación, y no en el transcurso de la implantación (Kaufman, 2007) para, posteriormente a su implantación, proceder a su evaluación.

1.5. La evaluación

La evaluación es un fenómeno relacionado de forma natural con cualquier actividad humana; implica un proceso de cambio con gran componente intencional, con la formulación de objetivos que, en la toma de decisiones, adquiere especial relevancia (Rivas, 1993). Para Kaufman (2007), la evaluación es determinar que realmente se efectuaron las acciones que sirven para lograr los resultados requeridos, por lo que se debe determinar el grado de amplitud con el que la planificación ha alcanzado los resultados y determinar, también, hasta qué punto los procesos seleccionados y utilizados contribuyen a lograr los resultados requeridos.

La evaluación en educación es el proceso de toma de decisiones en aras de mejorar el aprendizaje de los estudiantes, basado en la comprensión de la situación (De la Torre *et al.*, 2011); es un instrumento poderoso para el mejoramiento de la educación, pues permite medir, analizar e identificar fortalezas y debilidades que brinden un diálogo fructífero tendiente a la calidad y equidad (Peña, 2012). Rivas (1993) sostiene que la evaluación educativa es un proceso de recolección de información para una posterior toma de decisiones que influirán en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dentro de este proceso, Díaz *et al.* (2010) agregan la llamada evaluación *Diagnóstica*, que se desarrolla antes del inicio del proceso, para valorar los conocimientos adquiridos con antelación. Esta evaluación permite tomar decisiones incluso antes de los procesos educativos, adecúa el programa educativo a niveles iniciales y expectativas del alumno; ayuda a tomar decisiones de adaptación de programas educativos o a la elección de un programa o nivel (Martínez, 2004).

Otra clasificación de evaluación es la que presenta De la Torre *et al.* (2011), quien asegura que puede ser de tres tipos:

1. *Informal*. Son las evaluaciones constantes que efectúa el docente en el aula, sin que exista una codificación registrada.
2. *Formal*. Valorar el nivel de dominio del currículum, que implica una organización y formalización.
3. *Semiformal*. Se lleva a cabo en una etapa determinada, sin periodos fijos de ejecución o control.

No obstante, para Kaufman (2007), la evaluación puede ser de dos tipos:

- a) *Evaluación Formativa*. Determina la utilidad de los procesos para lograr los resultados.
- b) *Evaluación Sumativa, Total o Acumulativa*. Establece hasta qué punto se alcanzan los fines o metas.

De acuerdo con Gvirtz & Palamidassi (2005), cuando se evalúan los productos del aprendizaje, se consideran como evaluaciones sumativas, en donde se aprecia el nivel de aprobación de los contenidos por parte del alumno, y retrospectivamente se le juzga, desde el final del proceso, analizando *qué* y *cuánto* aprendió el estudiante.

La evaluación formativa, como la encargada de recoger la información del proceso de enseñanza-aprendizaje, o la utilización de algún programa o material didáctico, se realiza en prospectiva, sirve para revisar y repensar en la planificación. En ella, se emplea la observación, guías de evaluación, análisis de descripciones de clases, entre otras cosas, para medir éxitos o fracasos (Gvirtz & Palamidassi, 2005). Las observaciones formativas sirven para determinar el grado de capacidad de una tarea de aprendizaje, y marcar la parte de la tarea que no fue dominada por el estudiante. Por ejemplo, existe un tipo de comportamiento que se puede observar después del aprendizaje psicomotor, como es el realizar ejercicios complejos. Cuando se ha realizado el objetivo, se observa que el estudiante actúa eficientemente, y existe poca pérdida de tiempo y energía (Bloom, 1976). Para conseguir un juicio, se comprueba la precisión de la información, sobre la que se basa el juicio, y se obtiene evidencia empírica de la verdad de ese juicio (Tenbrink, 2002).

Ambas evaluaciones sirven para observar los cambios que se realizan en el trayecto del proceso y de *feedback* para planificar y diseñar nuevos objetivos o métodos. Con la evaluación se puede modificar la recogida de datos para que se plasmen las transformaciones que tengan lugar a partir de este punto, diciendo *lo que se debe saber* sobre la utilidad del proceso, seleccionando nueva información para alcanzar la meta (Kaufman, 2007), para evaluar la calidad educativa, es necesario obtener resultados de los sistemas educativos en dos dimensiones, de acuerdo con Bitar *et al.* (2003):

1. *Intrínseca*. Recurriendo a las ciencias de la educación, se evalúan los siguientes elementos:
 - a) Habilidades, actitudes y valores.
 - b) Objetivos de los planes y programas de estudios.

2. *Extrínseca*. Se evalúa el impacto que producen los resultados en la sociedad en que se inserta el sistema educativo.

Al analizar los sistemas educativos, se deben comparar los resultados del programa con ciertas normas establecidas cuantitativamente (Glazman, 2003).

La evaluación puede también ser utilizada, para la recolección de información orientada a la emisión de juicios de mérito o de valor, respecto a una persona, objeto o intervenciones (Martínez, 2004; Mateo, 2000). Algunos autores han realizado investigaciones relacionadas con la evaluación de planes y programas de estudios. Guevara, López, & Parra (2012) compararon dos planes curriculares, uno por competencias y el otro con la adquisición de conocimiento de manera tradicional. Los autores tomaron como participantes a egresados de la primera promoción que cursó el plan de estudios por competencias (promoción 2006) y a los egresados de la última generación del método tradicional. Los resultados mostraron que los dos modelos favorecían el perfil de egreso, es decir, no se encontraron diferencias significativas entre ambas generaciones.

Otro estudio de seguimiento de egresados para evaluar el programa de Licenciatura se realizó con egresados de la Maestría de Desarrollo Educativo, en Chihuahua, México (Akosima, 2004). El autor concluyó que las expectativas, tanto de los profesores como de los estudiantes, fueron: alcanzar un mejor nivel laboral o salarial y el reconocimiento social al elevar su grado académico, y con ello, por lo tanto, este Posgrado cumplió verdaderamente con lo esperado. En otro estudio, realizado por Cruz (2005), también con egresados, pero de la Licenciatura en Enfermería de la UACH, se identificó que la gran mayoría de egresados desempeñaron su profesión dentro del sector público. Este resultado puede estar evidenciando una disminución en cuanto a la distancia existente entre la escuela y la sociedad, es decir, los egresados lograron insertarse en el sector laboral, al cual fue dirigido este programa.

Siguiendo en el contexto universitario, De la Torre *et al.* (2011) realizaron la *Evaluación de Impacto del Modelo Educativo* de Universidad Autónoma de Chihuahua, México, que consistió en un proceso dirigido a medir los resultados de las intervenciones, su cantidad, calidad y extensión, según estándares establecidos con anterioridad. Esto permitió comparar la planeación con el resultado de ejecución. Para ello, fue necesario conocer *lo que se deseaba saber* sobre el programa, y acordarlo con todas las partes involucradas, como lo son, las

autoridades, ejecutores, empleadores, docentes, directivos y estudiantes, participando en el estudio todas las facultades (quince). En esta investigación se evaluaron los siguientes puntos:

- a) En qué medida se han alcanzado las competencias específicas diseñadas para cada programa educativo.
- b) La percepción de formación de estudios de los egresados.
- c) Estimar las prácticas educativas de los docentes
- d) Plantear a los responsables de la toma de decisiones los alcances y limitaciones del modelo educativo, etc.

Para desarrollar la investigación, De la Torre *et al.* (2011) plantearon las competencias a evaluar en las facultades que conforman la universidad. En lo que se refiere a la Facultad de Artes, que es el tema que nos ocupa, además de las competencias, se describieron en primer lugar la misión, visión, seguidas de los programas educativos de las licenciaturas en *Música, Artes Plásticas, Teatro y Danza*.

Para realizar el estudio, se analizó el *perfil académico* de los estudios, que debe encaminarse a describir la manera de ser y actuar en los campos donde se habrá de desempeñar: como persona, como trabajador y como ciudadano; y el *Perfil de Egreso*, como perfil de desempeño por competencias involucran las necesidades de aprendizaje del alumnado, es decir, considerando el dominio de lo que el estudiante espera, conocimientos, habilidades y actitudes (Marín, 2003). Un fragmento del *perfil de egreso*, y las competencias a las cuales aspiran obtener, los estudiantes de la Facultad de Artes de la UACH, y que fueron evaluadas en este estudio, se describen parte de ellos en los siguientes párrafos (De la Torre *et al.*, 2011):

1. El perfil de Egreso de la *Licenciatura en Música* cuenta con dos opciones, que son:
 - a) Ejecución. *Es un profesional en ejecución de la música especializado en la ejecución vocal o instrumental, en diferentes agrupaciones musicales y como solista. Posee las herramientas necesarias para la práctica pedagógica en estas áreas. El egresado de la Licenciatura en Ejecución contribuye al mejoramiento social y cultural de su entorno, y cuenta con los elementos necesarios para continuar con estudios de posgrado* (p. 64).
 - b) Educación Musical. *Es un profesional de la música que se desempeña eficientemente en el ámbito educativo de la educación musical escolar en sus diferentes niveles. [...]*

contribuye al mejoramiento social y cultural de su entorno. Cuenta con los elementos necesarios para continuar con estudios de posgrado (p. 65).

Algunas de las competencias que se evaluaron en Licenciatura, fueron, la ejecución vocal/instrumental, cuyo resultado promedio en una escala del 0 al 5 fue de 3.8, de 3.76 en audición y lectoescritura, 3.94 en teoría musical, y 3.54 en docencia musical, entre otras.

2. Perfil de Egreso de la Licenciatura en Artes Plásticas. *Demuestra capacidad creativa que se manifiesta en la producción plástica con soluciones y propuestas originales [...]. Evidencia conocimientos psicopedagógicos significativos para desarrollarse [...] en la docencia. Posee habilidades funcionales para la gestoría y administración cultural (p. 65).*

En esta licenciatura se evaluaron las siguientes competencias, utilizando misma escala: sensibilidad estética (3.96), investigación y experimentación (3.81), creatividad artística (3.93), pensamiento crítico (3.75), lenguajes visuales y pensamiento visual (4.10).

3. Perfil de Egreso de la Licenciatura en Teatro. *El profesional de la Licenciatura en Teatro [...] Utiliza instrumentos de investigación a favor de la teoría, la crítica y la creación teatral. Emplea los diferentes lenguajes escénicos para crear y generar productos artísticos integrando los elementos de la producción teatral. Diseña y desarrolla estrategia de difusión, investigación, capacitación y gestión en el ámbito teatral. Hace recursos didácticos y psicopedagógicos para la educación artística [...] (p. 66).*

En el área de Teatro se evaluaron los tecnicismos y lenguajes teatrales (3.75), teoría y práctica teatral (3.72), procesos dramaturgicos (3.68), promotoría teatral (3.13), y pensamiento crítico (3.50).

4. Perfil de Egreso de la Licenciatura Danza. *Demuestra capacidad para el manejo de la técnica dancística elegida, empleando adecuadamente el repertorio, así como creatividad coreográfica [...]. Demuestra conocimientos psicopedagógicos [...]. Aplica metodologías acordes con la investigación dancística y utiliza las tecnologías apropiadas para su trabajo (p. 67).*

Por último, en lo que respecta a la licenciatura en Danza, se evaluaron las competencias de ejecución coreográfica (4.01), integración de la teoría y práctica de la danza (3.86), conciencia corporal (4.06), creatividad dancística (4.01), repertorio e historia y técnicas dancísticas (3.60).

Los resultados, en general, mostraron que el *Modelo Educativo* por competencias y centrado en el aprendizaje, diseñado por la Universidad Autónoma de Chihuahua, tiene una buena aceptación en los procesos de enseñanza aprendizaje entre los egresados, empleadores, docentes y directivos. La percepción de los egresados para todas las facultades acerca de su formación profesional y dominio de las competencias específicas en una escala de 0 a 5, se situó en 3.7 en todos los programas, en su conjunto.

En lo referente a la correspondencia entre el currículum y las necesidades del sector laboral, utilizando la misma escala, el resultado fue de 3.62. En cuanto a la participación de los docentes, se mostró que el aprendizaje por competencia se percibió con un 4.10. Los directivos, por su parte, opinaron que el modelo educativo centrado en competencias, también en una escala de 0 a 5, fue calificado con un número de 4.02 en lo que respecta a las expectativas del modelo educativo.

De la Torre *et al.* (2011) indican que, no obstante, los resultados globales obtenidos en dicho estudio retratan un modelo educativo que fortalece y mejora el perfil de egreso del profesionista universitario. Sin embargo, es necesario que en algunas de las unidades académicas o facultades se lleven a cabo ajustes pertinentes para el buen desempeño del modelo educativo de la Universidad, por lo que habrá que adoptar decisiones en las que se debe tener en cuenta que el principal protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje es el estudiante (Herrera & Enrique, 2008).

2. Toma de decisiones

En el diseño de un proyecto curricular o planear un trabajo educativo se ha de tomar en cuenta que lo conforman una serie de decisiones que se toman en la institución, en relación con diversos componentes curriculares, para definir los medios y características de la intervención educativa de la escuela y para dotarla de coherencia a lo largo de la enseñanza (Ramírez, 2000). Como se ya se ha especificado previamente, evaluar implica obtener información y la emisión de juicios y el proceso final de evaluación es la toma de decisiones (Trenbrink, 2002) y lo realizan las personas que tienen el poder, que deben ser personas reconocidas como son las autoridades,

quienes otorgan juicios y toman las decisiones pertinentes (Gvirtz & Palamidessi, 2005). Las fases de evaluación para la toma de decisiones implican (Trenbrink, 2002):

- a) *Preparación para evaluar*. Puede ser el reconocimiento de un hecho al momento o un plan elaborado, llevado a cabo con mucho cuidado.
- b) *Obtención de información*. A través de cuestionarios, observaciones o recabando opiniones.
- c) *Formulación de juicios*. Puede ser en el momento o durante algún periodo de tiempo.

Otro proceso que se puede llevar a cabo en la toma de decisiones se muestra en la figura 6.

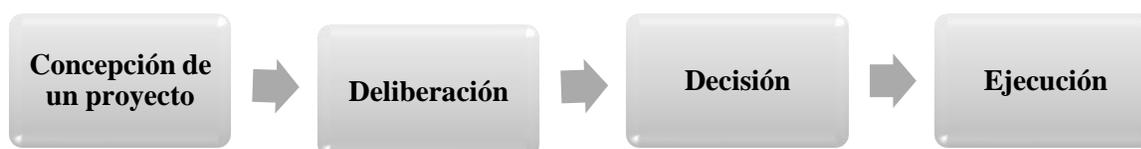


Figura 6. Toma de Decisiones Cartesiana (Ezpeleta & Furlán, 2000; Sfez, 1984r).

Las decisiones se toman en base a algún tipo de cálculo racional (Gardner, 1998). Como un ejemplo de esto, en México se han realizado propuestas de intervención educativa en estudiantes con aptitudes sobresalientes, identificando los elementos necesarios para su desarrollo, basadas en las necesidades, intereses y aptitudes. Las aptitudes artísticas son consideradas como habilidades y disposición para expresar e interpretar estéticamente las ideas y sentimientos a través de medios como la danza, teatro, música y artes plásticas (Tamez *et al.*, 2006).

La Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) sostiene que existe la necesidad de formar creadores, docentes y gestores de la cultura, que responden a necesidades detectadas en la Visión del Campo Profesional (para más información, consultar su página web, <http://www.fa.uach.mx/academica>) y, como se ha descrito, las aspiraciones de los estudiantes al ingresar a la Universidad Autónoma de Chihuahua, en específico a la Facultad de Artes, son:

- 1) Continuar con estudios de posgrado.

- 2) Obtener conocimientos psicopedagógicos significativos para desarrollarse en la docencia, poseyendo las herramientas y desempeñarse eficientemente en el ámbito educativo en sus diferentes niveles, en la didáctica y psicopedagogía en la educación artística.
- 3) Demostrar capacidad para el manejo de la técnica y la capacidad creativa.
- 4) Utilizar instrumentos de investigación a favor de la teoría, la crítica y la creación.
- 5) Poseer habilidades funcionales para la gestoría y administración cultural, diseñar y desarrollar estrategia de difusión, crear y generar productos artísticos.

Todos estos elementos forman parte de las sugerencias que la Secretaría de Investigación y Posgrado de la Facultad de Artes de la UACH ha propuesto como posibles enfoques de las Maestrías, que desean desarrollar y que se describirán en el siguiente capítulo.

Capítulo 3. Creación, Docencia, Gestión Cultural e Investigación

Introducción

El arte, según Lev Vigotsky, emplea los sentimientos humanos y las creaciones artísticas como el reflejo de las emociones, pasiones y sensaciones que se han sometido a una transformación, por ende, los sentimientos llegan a trascender hasta los ámbitos tanto individual como social (Vigotsky, 2006). Tolstoi sugirió que el arte es el diálogo de los sentimientos experimentados; Rousseau, por su parte, aseguró que para llegar verdaderamente al arte es necesario analizar las pasiones humanas y el lenguaje de la naturaleza (Cortot, 1934). El arte reside en una representación mental de lo existente y tiene como finalidad cultivar la perfección innata (Comte, 1998; Quiroz, 2009). Cuanto más cultivado se halle el espíritu y evolucionada la inteligencia, las sensaciones tendrán mejor oportunidad de afinarse (Cortot, 1934). En esta dirección, Safranski (2011) afirma que el “buen arte” tiene su centro en sí mismo, por lo tanto, actúa como imán. Este autor apunta que el “mal arte” se desplaza en la búsqueda del éxito, por lo que tiene su centro de gravedad en el exterior.

Arte en la cultura occidental tiene muchos significados, es un producto de la sociedad (Fubini, 1994), forma parte de la cultura y las valoraciones y juicios estéticos que dependen en cierta medida de los antecedentes culturales (Kottan, 2007). Se puede utilizar el término arte para referirse selectivamente a obras como pintura, sinfonías, escultura, novelas, piezas de baile, películas, obras de teatro, o para describir un proceso (Chalmers, 2003). Es posible hacer que la sociedad se exprese, a través de un acto artístico (Diez del Corral, 2005). En este sentido, el arte es llamado “cultura expresiva”, en donde se incluyen las artes visuales, la danza, la música y el teatro (Kottan, 2007).

Chalmers (2003) hace hincapié en que las disciplinas artísticas ofrecen numerosas perspectivas capaces de influir positivamente en los procesos de interpretación, creación y evaluación de las obras de arte (Conejo, 2010); también, sensibilizan a las personas descubriendo un medio de expresión y comunicación, fortaleciendo su autoestima, conociendo y

expresando sus capacidades (Fubini, 1994). El arte no tiene que servir a un fin, sino que está impregnado de fines y funciona en la sociedad como una forma de comunicación entre los artistas y la comunidad (Safranski, 2011). Por ejemplo, la música cumple con la función de enseñar a diferenciar roles, definir responsabilidades, a participar en el aula y a interactuar a través de la ejecución (Fubini, 1994). En otro ejemplo, el teatro, como práctica social, históricamente cuestiona a las instituciones y los valores de la sociedad (Merchán, 2008).

En cualquier sociedad, el arte se produce por su valor estético y puede ser exhibido en público en diversas formas, al aire libre, en teatros, auditorios o museos. Por lo general, el arte se exhibe, se evalúa, representa y se aprecia en la sociedad que posee espectadores o audiencias que no necesariamente son artistas. Sin embargo, existen intermediarios entre los artistas y la audiencia: los actores, como artistas en el teatro, traducen las obras y las ideas de otros artistas (escritores y directores) en las actuaciones que el público aprecia; en música, los ejecutantes tocan composiciones de otros; en danza, la utilización de música compuesta por otros; los coreógrafos planifican y dirigen patrones de baile y dirigen lo que ejecutan los bailarines para las audiencias (Kottan, 2007).

Las personas que se expresan creativamente en las disciplinas artísticas deben ser conscientes de que se encuentran dentro de un cambio constante (Kottan, 2007) y que la creación no puede existir sin las técnicas adecuadas, es decir, no supone improvisaciones, ni acciones espontáneas, requiere del estudio, ensayo, técnicas, etc., por lo que, se debe al respeto por los principios procedimentales. En estos procesos, Gvirtz & Palamidessi (2005) indican que se desarrollan las capacidades cognitivas, psicomotrices y afectivo-sociales, además de la sensibilidad a lo estético en general.

En la actualidad, se exploran posibles campos de desempeño de las artes, y para ello se valen de nuevos métodos y materias (Castillo, 2009). Sin embargo, también es necesario que las instituciones de educación superior tengan como finalidad preparar profesionales eficaces, no creadores como tal, sino egresados con un buen nivel de desempeño en su ocupación laboral, para lo que se requiere educar la creatividad del alumno e instruirlo (Acha, 2006a).

Dentro del ámbito educativo, Comte (1998) ya afirmaba que el arte debería ser el medio de educación fundamental de la otrora nueva sociedad positivista. No existe una única forma de aprender, sino que cada persona tiene una forma o estilo particular de aprender (Gobierno de la República, 2001-2006). Freire (2001), igualmente, sostenía que aprender y enseñar son parte de

la existencia humana, histórica y social. Este proceso de enseñanza-aprendizaje está conformado por la creación, la invención, el lenguaje, asombro, fe, duda, curiosidad, el arte, la ciencia, la tecnología, etc. En definitiva, se enseña y se aprende a través de las actividades humanas. García, Llorens, Cifre, & Salanova (2006) han analizado la valoración cognitiva que los profesores realizan acerca de si los obstáculos de su trabajo representan un ingrediente importante al momento de hacerle frente. Las reformas que introduce el sistema educativo son, en parte, las responsables de que los profesores se sometan a continuos cambios. Las expectativas y retos que recaen en los docentes son cada vez más fuertes y frecuentes³⁰ (García *et al.*, 2006). Por tanto, entre las innovaciones que las universidades tienen que integrar al sistema educativo, se encuentran la docencia y la investigación como actividades que se retroalimentan (Fournier & González, 2001). Además, es pertinente que el docente universitario adopte las tareas docentes, la transferencia del conocimiento, innovación, investigación y gestión, con el objetivo de mejorar la calidad de la profesión, de la forma en que aborda sus tareas y del aprendizaje del alumnado. Los profesores universitarios deben enseñar y enseñar a aprender (Herrera *et al.*, 2011).

Uno de los retos que enfrentan las universidades hoy en día es la adopción de estructuras de estudios en dos ciclos, de grado, orientado a la formación profesional, y posgrado, a la Maestría o el Doctorado (Benarroch & López, 2009). En el nivel de grado, la enseñanza universitaria tiene como objetivo capacitar a los estudiantes para que se integren al mercado laboral, no así el posgrado, la Maestría, por ejemplo, está enfocada a la formación avanzada y el Doctorado que representa el nivel más elevado en la educación superior, que está enfocada a la investigación (Mingorance, 2009a).

En cuanto al perfil académico en educación, se describe como un conjunto de competencias, actitudes y valores que el sujeto adquiere a durante el proceso formativo; el perfil profesional, por otro lado, son los rasgos y capacidades que permiten que la persona sea reconocida por la sociedad como profesional, además reconocer que está capacitado para las tareas que se le pudiesen encomendar. En cuanto al perfil de egreso, se considera que la persona está cualificada para desempeñarse en las competencias centrales de la profesión, con un nivel de eficiencia razonable al desempeñar las tareas propias y típicas de la profesión (Mingorance, 2009a).

³⁰ Estas exigencias pueden llegar a afectar a la eficacia profesional, el equilibrio y desarrollo humano (Gómez, 2000).

En este sentido, Pallares (2009) a través del *Reglamento Interno del Instituto de Bellas Artes*, hoy Facultad de Artes la Universidad Autónoma de Chihuahua (México), como formadora de profesionistas, indica que dicha institución de educación superior tiene la siguiente Misión: “La Formación de profesionales de las artes a través de programas de calidad, para fortalecer el desarrollo artístico y educativo de la sociedad, en las áreas de Música, Teatro, Artes Plásticas y Danza” (p. 5). La Facultad tiene la siguiente Visión: “La Licenciatura en Música, Licenciatura en Artes Plásticas, Licenciatura en Teatro y Licenciatura en Danza, se proponen contar con un programa académico flexible, actualizado, pertinente y una planta académica suficiente [...] para proporcionar una formación integrada al estudiante” (p. 5).

Efland (2004) sugiere que la educación artística se desarrolla en tres ejes disciplinares en al aprendizaje de las artes, que son: Producción o Creación, Apreciación, y Comprensión Sociocultural. Sin embargo, el Perfil de egreso de las Licenciaturas que se imparten en dicha Facultad, descrito en el capítulo anterior, se han marcado las posibles líneas a seguir en los programas futuros de posgrado que se describen seguidamente, las cuales son: Creación y Producción Artística, en primer lugar, Docencia, en segundo lugar, y Gestión Cultural, en tercero, dentro de las cuales, la investigación juega un papel primordial (De la Torre *et al.*, 2011).

1. Creación y Producción Artística

Vigotsky (2009) sostiene que se distinguen dos tipos de impulsos básicos en toda actividad de la conducta del ser humano, esto es:

- *Reproductor o reproductivo*. Las personas reproducen o repiten normas creadas y elaboradas de conducta que pueden ser rasgos de antiguas impresiones, es decir, no se crea nada nuevo, sino que se limita a repetir con mayor o menor precisión algo existente. Este impulso está estrechamente relacionado con la memoria.
- *Actividad creadora*. El ser humano en esta actividad combina y crea, tiene la posibilidad de imaginar el futuro y el pasado al formar una idea, una imagen. El cerebro es capaz de reelaborar y crear nuevos planteamientos con elementos de experiencias del pasado. Esta actividad creadora posibilita que el hombre se proyecte al futuro de manera creativa, con la posibilidad de modificar el presente.

A lo largo del tiempo han surgido múltiples definiciones acerca de lo que significa creatividad. Saint-Martin (1973) la definió como la capacidad de las personas para buscar un gran número de soluciones a partir de un origen único de información; Guilford (1977) sugirió que opera de forma divergente y transformadora; Demory (1978), por su parte, apuntó que se trata de una aptitud innata del ser humano para crear combinaciones novedosas a partir de elementos ya existentes.

De forma más reciente, Díez del Corral (2005) mantiene la idea de que creatividad significa dar vida, es hacer que algo exista, es un proceso de producción de algo nuevo. Otros autores sostienen que implica sensibilidad ante los problemas y productividad, puesto que es un componente del acto, implica una facultad humana como hablar, conocer o percibir creativo (Acha, 2006a); que la creatividad tiene su origen en el interés, la curiosidad, y la necesidad de imaginar (Herrán, 2008). Barriga (2011a) añade que está considerada como un buen elemento para las economías, sociedades, comunidades y para la educación.

En la actualidad, los estudios sobre la creatividad se realizan desde diversos enfoques, como el realizado por Morín (2007), quien estudió la relación entre la creatividad y la terapia clínica; o como los estudios dirigidos hacia la musicoterapia, como actividad creativa en apoyo al desarrollo académico y al fomento de la salud, utilizando experiencias musicales y relaciones interpersonales (Bruscia, 2007). Sin embargo, mucho antes proliferaron los estudios acerca de la creatividad desde el punto de vista psicológico (Guilford, 1967; Hargreaves, 1998; Romo, 1998). Freud, por ejemplo, en 1910 aseguraba que la creatividad se derivaba de las representaciones de los sueños, el conocimiento de la realización de un deseo por sublimación, donde el trabajo del artista se realiza en el inconsciente, dentro de un sueño. Esto, debido a que el sueño consiste en una transformación de las ideas, en eventos alucinatorios (Freud, 1989; Morín, 2007). Para Freud (2004), los procesos artísticos son la puerta de entrada de la comprensión de los procesos psicodinámicos implicados dentro de la creatividad³¹.

Saint-Martin (1973) consideraba que el origen de la creatividad respondía a la necesidad de ser, de atender a la satisfacción de sus necesidades y deseos emocionales. En el interior del condicionamiento de la civilización occidental es imposible que las personas alcancen una

³¹ La creación artística era diferente al método analítico que representa la época de Freud, en donde se consideraba la creatividad como una fuerza intangible para el psicoanálisis, debido a que los límites de la creatividad pueden ser solamente esbozados, jamás definidos (Morín, 2007).

experiencia auténtica de ellas mismas dentro del mundo, fuera de una experimentación activa de producción de un objeto simbólico, verbal, plástico, sonoro, etc., en donde la colectividad y el individuo pueden entrar en relación recíproca. Para Winnicott (1975), la creatividad está íntimamente ligada al desarrollo personal óptimo y es una manifestación importante, un fenómeno universal; es una posición de actitud de percepción que se opone a la sumisión de la organización formal de reglas. Esto, que procede de la objetividad, no está enteramente dissociado del inicio de experiencias y de representaciones imaginarias dentro de la percepción. En la creatividad, la persona organiza sus percepciones y da sentido a la realidad acorde a su naturaleza fundamental (Marín, 2004). Por ejemplo, la música incita a una experiencia constante de la creatividad, como la danza, valoriza la dimensión poética del cuerpo. En cuanto a la actuación, supone intercambios entre los esbozos y sus realizaciones personales y colectivas. Las artes plásticas propician la expresión personal y la capacidad inventiva (Pérez, 2010).

Todas las artes, están asociada a valores y a un aprendizaje de técnica y/o a la expresión del acto creativo e implican una relación constante del individuo con el grupo, enfrentando conflictos sociocognitivos (Pérez, 2010). Delga, Flambard, Noé, Le Pellec, & Pineau (1990), sugieren que en disciplinas como la danza en las escuelas, desde la educación básica hasta la universitaria, refleja la actividad en grupo o individual, con el objetivo de comunicarse por medio de la creación coreográfica. Al conocer las condiciones sociales y culturales donde se desarrollan las personas, se adquiere realmente, se aminora, se atrofia o se consolida la creatividad (Acha, 2006a). En este punto, algunos científicos conductistas aseguran que la creatividad se eleva a su punto más alto cuando las personas se encuentran en su tercera década de vida, para luego declinar. Sin embargo, existen investigaciones que contradicen ésto, como la realizada por Lowell & Rhoads (1995) con 110 pintores hindús, en este estudio demostraron que la cúspide de la creatividad comienza a la edad madura y permanece constante hasta la vejez (Valé, 2001).

La creatividad puede concebirse desde tres perspectivas, de acuerdo a lo que sugieren Baron & Harrington (1981), estas son:

1. *La creatividad como aptitud o habilidad.* Eckhart, maestro alemán del siglo XIII, aseguraba que es en el artista en donde residen las ideas que, posteriormente, se pueden transformar en obras de arte (Frost, 2006). La creatividad se sitúa dentro del individuo (Torrance, 1966). Las

personas creativas tienen características significativas, como son: el tener un alto nivel de energía, atracción por cosas complejas, diversos intereses, autonomía moral, habilidad de conciliar elementos aparentemente contradictorios, etc. (Baron & Harrington, 1981). Aprender a dibujar, por ejemplo, depende en parte de lo fuerte que sea el deseo de dibujar y de la imaginación, entre otras cosas (Wilson *et al.*, 2004).

La evaluación de este tipo de creatividad se realiza a través de instrumentos de medición como son los cuestionarios (Torrance, 1966).

2. *La creatividad como disposición de la actividad.* La creatividad es la personalidad creativa (Torrance, 1966). De acuerdo con Davis & Scott (1980), en la educación artística profesional, la creatividad estará dirigida a la sensibilidad, flexibilidad y originalidad, así como a la capacidad de redefinición, abstracción y síntesis. La conducta creativa está acompañada de la acción personal del individuo, que es una combinación, acción, organización y transformación de elementos disponibles, más no determinados, que traducen un resultado novedoso, pertinente, original y eficaz. Estas características se aplican como naturaleza de pensamiento cognitivo tanto en la creación artística como en la científica (Amegan, 2005).

Este tipo de creatividad se evalúa por medio de instrumentos de medición de los aspectos de personalidad (Torrance, 1966). En un estudio realizado por Baena (2010), con la participación de diez mil sujetos, quedó de manifiesto que las ideas creativas de las personas surgen en un 97% fuera de los ámbitos laborales y tan sólo un 3% dentro de los lugares de trabajo (Baron & Harrington, 1981). Baena (2010) sostiene que todos pueden hablar de creatividad, pero desarrollarla no es una tarea fácil, debido a que es necesario romper los modelos mentales que se tienen y los paradigmas tradicionales, y esto suele ser una tarea compleja.

3. *La creatividad como realización de un producto.* Está asentada en aspectos de la producción de elementos novedosos y originales, dentro de un contexto particular como la producción artística, creación literaria en la base de descubrimientos científicos, etc. (Torrance, 1966).

Las obras de arte son fuente de revelaciones referente a la cultura local, a otras personas y a otros tiempos (Efland, 2004). Toda actividad creadora surge de la inadaptación, de la fuente de necesidades, de anhelos y de deseos (Vigotsky, 2009). La creación de una obra de arte se origina

por la necesidad y la edificación de ser la misma persona la que la produce. Esto responde a ciertas necesidades que a continuación se describen (Saint-Martin, 1973):

- a) La necesidad de conocerse, un nivel inconsciente y consciente de sus relaciones con la realidad externa o alterada.
- b) La necesidad por llegar a cierta percepción de la realidad, de experimentarse a sí mismo, de encarnar dentro de medios simbólicos que se puede abordar a sí mismo.
- c) Las necesidades de comunicar y alterar para asumir las relaciones más o menos traumáticas que se enfrentan con la realidad. Por lo que se intenta:
 - Reunir y aprender, tal y como aprende otro de sí mismo.
 - Actuar y transformar este otro.
 - Obtener el hecho simbólico de ciertas reacciones del otro, hacia sí mismo.

La necesidad de creación, según Berger & Luckman (1968), es un acto de individualización, interiorización, identificación y aprobación personal. En un estudio que llevó a cabo la UNESCO en 2006, centrado en las estrategias necesarias para fomentar la educación artística en el aprendizaje, dando por hecho que todas las personas tienen un potencial creativo, su objetivo principal se centró en explorar el aporte de la educación artística para satisfacer las necesidades de creatividad y sensibilidad cultural en el siglo XXI. En la investigación se consideró que existen algunos factores que pueden favorecer la creatividad, como son (Diez del Corral, 2010):

- *La necesidad de un ascetismo informativo.* Que es la información excesiva a la que el ser humano se ve expuesto en la actualidad.
- *La necesidad de diálogo.* Sirve para precisar y corregir el pensamiento propio.
- *La integración del pensamiento.* Convergente y divergente.

Las personas pueden recurrir a experiencias pasadas para reorganizar las nuevas ideas, formas o productos (Smith, 1970), a través de un proceso intelectual que desemboca en ideas novedosas y útiles (Taylor, 1964), proceso mediante el cual las personas se percatan de un problema o de una laguna de conocimiento, para lo que no están capacitados a encontrar una solución aprendida o conocida, y buscan las posibles soluciones, planteándose hipótesis. Las personas evalúan, prueban, modifican esas hipótesis y, finalmente, comunican los resultados que obtienen (Torrance, 1972). La evaluación de la originalidad depende de un consenso social, que juzga el valor de las obras de producción. La creatividad es el estudio de acuerdo a sus productos

dentro del reconocimiento social. Por lo tanto, se trata de un proceso y un producto (Torrance, 1966).

1.1. Proceso

Se ha confundido la actividad de producir arte con las obras de arte producidas. Producir es una actividad valiosa, sin embargo, no tiene necesariamente que ser valiosos sus productos (Dickie, 2005). Algunos autores afirman que las investigaciones en ciencia, tecnología y arte, le han dado mayor prioridad al producto artístico que al proceso artístico. El producto es el fin del proceso, la conclusión creadora, sin embargo, no debe anteponer al acto creativo (Trigo *et al.*, 1999).

Acha (2006a) hace hincapié en que el proceso creativo es el puente entre la práctica y la teoría. Diez del Corral (2005) añade que el proceso creativo en el aprendizaje artístico es un proceso intelectual que da origen a la producción de nuevas y valederas ideas, que finalizan en las representaciones artísticas, ya sea por medio de artefactos u otro tipo de plasmaciones artísticas. García (1997), a modo de ejemplo, afirma que en una composición coreográfica el procedimiento es la elección y combinación de acciones motoras para la elaboración de secuencias de movimiento con una lógica interna, llamada frases. En otras palabras, el proceso es la búsqueda de ideas (Torrance, 1972).

La actividad creadora no aparece repentinamente, sino que surge de forma lenta y gradual, desde formas elementales y simples a otras más complejas (Vigotsky, 2009). De acuerdo con Diez del Corral (2005), el proceso creativo se presenta en cuatro etapas:

- *Preparación.* Suele ser la etapa más larga, pues implica la acumulación de información y documentación.
- *Incubación.* Es el momento en que actúa el subconsciente, aquí trabaja la imaginación y fantasía.
- *Iluminación.* Por lo general es inesperada, es un momento de concentración relajada en el que se vislumbra de forma inesperada la solución buscada.
- *Verificación.* Autoevaluación de las acciones y creaciones, estas son probadas, organizadas, y reciben forma y expresión apropiadas.

Trigo *et al.* (1999), por su parte, sugieren que el proceso creativo consta de los siguientes pasos:

a) *Preparación*. Inicia con el planeamiento, siguiendo una secuencia de intervenciones de operaciones dominantes en dos fases:

- *Operaciones cognitivas*. Son las operaciones empleadas para conocer el problema planteado³².

- *La recogida del planteamiento*. Es la retención, evocación y figuración o intervención de la imaginación operativa, o productiva.

b) *Incubación*. Tiene que ver con la inspiración, dependiendo de la motivación y las necesidades, es el fin que lleva al surgimiento.

c) *Iluminación o diversificación*. Se presenta cuando las nuevas ideas surgen gracias a las disposiciones divergentes.

d) *Evaluación o verificación*. Se evalúa de acuerdo a lo novedoso, a la diversidad, a la elaboración y al ajuste.

Guilford (1977), por su parte, elaboró un *modelo cognitivo*, llamado SOI (*Structure of Intellect, Estructura del Intelecto*), que es un proceso creativo de manejo de la información en tres fases: operación, contenido y producto. Dichas etapas se describen a continuación.

1.1.1. Operación

La *operación* u operaciones hacen referencia a las acciones que se emprenden, estos procesos intelectuales del manejo de la información se realizan por medio de los siguientes procesos (Guilford, 1977):

- Cognición.
- Memoria.
- Evaluación.
- Producción convergente.
- Producción divergente.

³² Además del aspecto cognitivo de la creatividad, Amegan (2005) sostiene que se unen los aspectos emocionales y ambientales. Una atmósfera permisiva y libre de tensiones son lo que caracteriza un ambiente creativo.

1.1.1.1. Cognición

Merchán, Mairén, & Carrillo (2011) hallaron en sus investigaciones que en el proceso de aprendizaje de las artes, en general, se realizan implicaciones cognitivas. El comportamiento creativo es la escala más alta en las diversas taxonomías cognitivas (Amegan, 2005; Ausubel, 1968; Bloom, 1969; Gagné, 1967); es uno de los modos de funcionamiento de la inteligencia global (Guilford, 1977).

Entre los elementos cognitivos destacables en las actividades artísticas destaca la imaginación, que se realiza al disociar y al asociar nuevamente las impresiones percibidas (Vigotsky, 2009). La imaginación, en el cognitismo, es la facultad de deformar las imágenes suministradas por la percepción (Bachelard, 1943; Pérez, 2010). Por ejemplo, en el dibujo de un árbol, en general, puede tener las similitudes estructurales del árbol que se percibe en el bosque (Wilson *et al.*, 2004).

Efland (2004) sostiene que la imaginación es la acción de formular imágenes mentales de lo que no está presente en los sentidos o lo que se ha experimentado, en otras palabras, es la acción de crear ideas o imágenes nuevas mediante la combinación o reorganización de experiencias previas. La imaginación es la facultad creativa debido a que lleva a las ideas fundamentales hacia otro lugar. En la imaginación se realizan actividades de pensamiento abstracto, como lo son la categorización, realización de metáforas, etc., que requieren de procesos de pensamiento superiores, como razonar, narrar, metaforizar... (Efland, 2004; Merchán *et al.*, 2011). Wilson *et al.* (2004) afirman que las palabras son, a menudo, las que originan las imágenes visuales que inspiran los dibujos. Las metáforas, analogías y símiles ofrecen una posibilidad importante para caracterizar los dibujos, por ejemplo. Las imágenes tienen un cierto parecido con los objetos de la experiencia cotidiana (Wilson *et al.*, 2004).

Vigotsky (2009) sugiere que, en Psicología, la imaginación o fantasía es la actividad creadora del cerebro, y está basada en la combinación; es la actividad creadora que se manifiesta en todos los aspectos de la vida cultural, dando la posibilidad a la creación artística, científica y técnica. La danza, en otro ejemplo, es un medio de expresión a través de secuencias de movimiento corporal no verbal, con patrones rítmicos intencionales y determinados, que tienen valor estético dentro de la cultura. El cerebro programa el movimiento antes de que se ejecute (Gardner, 2004). Las imágenes motoras detonan una simulación mental de acción, donde se

involucran sistemas motores y visuales que prevén consecuencias futuras de acción de ejecución (Meister *et al.*, 2004).

Tocar un instrumento también es una de las tareas motoras más complejas, el sistema nervioso realiza una gran cantidad de tareas sumamente elaboradas, muchas secciones cerebrales se activan en el momento de la interpretación musical, debido a que se debe integrar una secuencia rápida de movimientos dentro de un contexto rítmico, expresivo y de ejecución. Los músicos profesionales no sólo utilizan ensayos de habilidades musicales de la práctica diaria, sino que emplean estrategias adicionales de imágenes mentales de interpretación musical (Meister *et al.*, 2004).

La actividad creadora de la imaginación está centrada en la relación directa con la riqueza y variedad de experiencia acumulada, en base a las percepciones externas e internas (Vygotsky, 2009). Las vivencias e imágenes mentales de concepto y del sonido pueden mejorar la técnica artística, de modo que hacen funcionar la idea, así como el aspecto emotivo de la obra (García, 2006). Cuanto mayor sea la experiencia, mayor será el material disponible en la imaginación, es decir, al ampliar las experiencias de percepción, el ser humano es capaz de imaginar lo que nunca ha visto (Vigotsky, 2009).

Algunas personas poseen una buena coordinación física, una vez que han organizado las imágenes mentales necesarias para despertar una respuesta neuromuscular, y si se basan en este funcionamiento, suelen ser buenos intérpretes musicales (Gordon, 2003). Sin embargo, todo creador es siempre producto de su entorno y su época (Vigotsky, 2009). Efland (2004) sostiene que los procesos cognitivos provienen de cambios que las personas realizan a partir de la acumulación y experimentación del conocimiento, y la confrontación de estos en un determinado contexto, que determina poco a poco a los aprendices, modificando y regulando sus percepciones del mundo. Los artistas al dibujar, además de transmitir sus visiones del mundo, pueden crear nuevas concepciones del mundo (Wilson *et al.*, 2004). Es por ello que la educación artística posee una estructura compleja, debido a que no obedece a formulas generales ni conceptuales, pues las interpretaciones que se realizan en las obras de arte se sujetan al estudio de caso y las lecturas se diferencian por la multiplicidad de conexiones que proporcionan tanto las obras como los interlocutores (Efland, 2004; Merchán *et al.*, 2011).

Merchán *et al.* (2011), dentro de sus investigaciones, propusieron establecer las implicaciones de carácter cognitivo en la educación artística, específicamente en educación

básica y media. Como resultados de estos estudios, se demostró que el carácter cognitivo del arte había sido aceptado en lo referente a la música y las artes visuales, no así en las artes escénicas, en donde se ha procurado transferir algunos de los aspectos cognitivos de la música y las artes plásticas para tratar de suplir el vacío que existe en este tema. En otro estudio de análisis documental para observar el carácter cognitivo en el arte, Merchán (2010) constató que en el teatro, a pesar de ser ficción, para su realización es necesario encarnar personajes que reflejen lo que el autor o un colectivo han construido, por lo tanto, se crean imágenes articuladas que van y vienen desde la realidad, para lo cual utilizan procesos corporales y mentales. Un poeta, por ejemplo, busca expresarse por medio del verso porque lo considera musical y artístico, por su elegancia, belleza y originalidad, para ello, se vale de imágenes que son formas figuradas de hablar (Román, 2001). Estas representaciones teatrales, incluso desde el punto de vista escolar, desarrollan procesos cognitivos que determina la transformación de la persona, dado que implican diferentes acciones como son: la toma de decisiones, discusiones, acuerdos, gestual, interpretación, comprensión, visualización de la lectura, memoria etc. (Merchán, 2010). Román (2001) asegura que en el teatro existen formas de lenguaje elaboradas que emplean un sentido figurado; cuando se dice una frase, se utiliza una forma de entonación de acuerdo al sentido que se desea. Esta entonación expresa y refleja la unidad del pensamiento, la articulación de entonación subraya la articulación del pensamiento.

Vigotsky (2009) añade a esto que en el teatro, basado en la acción, en hechos que realizan las personas, se unifican de manera cercana, eficaz y directa la creación artística con las vivencias personales. Las personas mimetizan en el drama, por ejemplo, las impresiones externas que percibe del medio que lo rodea y, a través de la imaginación, encarnan en acciones las imágenes vivientes, todo lo que piensan y sienten. El anhelo de acción, de encarnación, de realización encerrado en el proceso mismo de la imaginación, encuentra aquí su plena realización (Vigotsky, 2009).

Los artistas en general, desarrollan un vocabulario visual de formas, figuras, temas y objetos, y es gracias a la memoria, que ellos pueden pensar, construir y proyectar ideas (Wilson *et al.*, 2004). Hoy en día existe consenso en que la memoria es un proceso cognitivo (Gordon, 2003), proceso que a continuación se describe.

1.1.1.2. Memoria

La imaginación, como se ha descrito, es considerada como el principal modo de representación de la información en la memoria, es decir, la representación de imágenes facilitan la memoria (Bower & Hilgard, 2007). Wilson *et al.* (2004) argumentan que la capacidad para recabar información y acumularla es una tarea crucial en todas las profesiones artísticas. Un bailarín debe memorizar los cientos de movimientos corporales, asociados a sonidos y ritmos diversos. Los actores necesitan de la memoria para recordar secuencias de palabras que puedan convertirse en parte de un movimiento y una proyección vocal. Los directores e intérpretes musicales tienen que memorizar repertorios compositivos. El dibujo depende, en mayor o menor grado, de la memoria.

La memoria, de acuerdo con Bower & Hilgard (2007), es la capacidad para retener y revivir eventos pasados o la capacidad para recordar. Para su correcto funcionamiento se requiere seguir cuatro fases, según Atkinson & Shiffrin (1968), que son: la *percepción*, otros autores llaman a esta etapa *entrada de información* (Smith, Sarason, & Sarason, 1997), la *codificación*, *el almacenaje* y *la reproducción* (Papalia & Wendoks, 2003).

Percepción

Kant en la *Crítica de la razón pura* analizó la relación entre lo que se percibe del medio ambiente por medio de los sentidos y lo que se aporta como estructura material. Las personas tienen establecida una organización mental de sus capacidades de comprensión, que son alimentadas por los sentidos, y que se configuran de acuerdo a las condiciones de la forma que tienen de conocer. Lo que se recibe por medio de los sentidos está condicionado por lo que se es capaz de comprender y organizar (Savater, 2012). Por ejemplo, se ha tenido en cuenta la percepción de los egresados de Licenciatura, como una interpretación organizada acerca de si las competencias adquiridas durante el desarrollo de sus estudios, eran útiles en su desempeño laboral (Barroso, 2012).

El estudio de la percepción ha sido un tema fascinante desde las épocas de Pitágoras (Deutsch, 1980), ya que es considerada como parte importante del pensamiento humano, cada persona tiene una percepción de la realidad y refleja su postura frente a su entorno. La percepción trabaja como un sistema de información autorregulado que permite la secuencia en la que la información que construye ciertos patrones. En la creatividad, estos patrones se rompen

para crear algunas vertientes que permiten cambiar la percepción (Baena, 2010). Por ejemplo, las cualidades que brinda el piano con ricas sonoridades es comparado a las de la orquesta, los pianistas al acompañar ballet clásico deben recrear las *respiraciones* orquestales, con el fin de que los bailarines perciban el soporte musical sustancial para el movimiento, soporte que también percibirán con el uso del sonido orquestal (Cavalli, 2001).

La capacidad de localizar y percibir los estímulos situados en el medio ambiente, en ocasiones, necesita del empleo de indicios visuales y auditivos al mismo tiempo. La información visual se percibe inmediatamente al ver algo y la auditiva permanece intacta por un breve periodo de tiempo antes de desaparecer, aproximadamente cuatro segundos es lo que tarda en extinguirse. La percepción representa la búsqueda de la mejor interpretación posible de la información a partir del conocimiento de experiencias anteriores (Smith *et al.*, 1997).

Todas las percepciones y movimientos que realizan tanto los animales como los seres humanos son controlados por el Sistema Nervioso utilizando sustancias químicas, llamadas neurotransmisores, que permiten la sinapsis entre las neuronas, por medio de las dendritas que perciben la información y los axones que la transmiten (Papalia & Wendoks, 2003). Las *propiocepciones*, término que se origina de la neurofisiología, son las percepciones del cuerpo a través de receptores neurofisiológicos y fisiológicos que constituyen la información de la postura corporal y la postura de los miembros, permiten el autocontrol corporal del movimiento. Los procesos de percepción requieren de las propiocepciones para evaluar la relación sensorial y el movimiento del cuerpo (Gómez-Ariza *et al.*, 2000).

Las fuerzas internas del ser humano frecuentemente se activan a través de estímulos externos, que actúan por medio de los órganos de los sentidos (Geldard, 2002). Las sensaciones son procesos por los cuales, se recibe la información del entorno sin elaborar por medio de los órganos de los sentidos; las percepciones, en cambio, interpretan la información que suministran los órganos sensoriales, combinando procesos por los que, el sistema nervioso actúa en los datos de inicio, los organiza e interpreta para crear una experiencia. Las percepciones tienen lugar de acuerdo a factores internos que sirven de filtro, pueden ser voluntarias e involuntarias. Si se presta atención a la información será una percepción voluntaria y se obtendrá una percepción más aguda del evento (Klausmeier & Goodwin, 1997).

La información se capta, se descubre y comprende; Guilford (1977) sugiere, que esta es la operación fundamental en el proceso de percepción. Cuanto más intenso sea el estímulo, mayor

será la posibilidad de percatarnos de él. Según los cognitivistas, existen dos aspectos primordiales en el proceso de selección de la percepción: un *proceso sintetizador*, en donde todas las partes individuales del estímulo son observadas, para luego reproducir lo que el sujeto ve o escucha; y el *proceso inferencial*, donde el sujeto tiende a escuchar o ver lo que espera o desea (Smith *et al.*, 1997).

La práctica artística es una experiencia vivida a través de los sentidos, en el caso de la música, se realiza por medio de los sentidos del oído y del tacto; en artes plásticas, con la vista, el tacto y el sentido espacial, sentido que también está presente en el teatro y la danza. Estas experiencias conducen a la producción artística en cada disciplina (Pérez, 2010). Entre la información que se recibe del exterior (que es enorme), sólo una pequeña parte de ella se registra en el centro de la comprensión como función cerebral, el resto de la información no se percibe o se percibe vagamente. Además, cada persona puede percibir totalmente diferente de otra (Klausmeier & Goodwin, 1997). En la música, los estudiantes cuya percepción rítmica global es frágil, por lo regular en el momento de ejecutar el instrumento (piano, por ejemplo), la obra puede carecer de vitalidad (Gordon, 2003).

La danza es una actividad ideal para el estudio del tiempo, sincronización y memorización de secuencias de movimiento (Keller & Rieger, 2009). Algunos estudios ha demostrado que utilizando estímulos auditivos se puede lograr un alto nivel de sincronización. Sin embargo, los estímulos visuales hechos de forma rápida se asocian con más variables y menores respuestas exactas (Luck & Sloboda, 2009). La atención dual o procesamiento dual es la habilidad que requiere de un proceso cognitivo complejo, debido a que se atiende al mismo tiempo diferentes tareas sin automatizar ninguna de ellas (Gómez & Herrera, 2012; Smith *et al.*, 1997).

Las técnicas sensoriales se utilizan en muchas ocupaciones, cada una con diferente orientación (Acha, 2006a). Ros & Iannone (2010) añaden que no se puede ignorar que los lenguajes artísticos ofrecen modelos de conocimiento, expresión y percepción únicos a través de códigos propios. La codificación es precisamente el tema que se describe a continuación.

Codificación

En el teatro, el lenguaje es uno de los códigos principales de la comunicación (Román, 2001). Los sentidos tienen la capacidad para transformar o traducir las diferentes formas de

energía, en el lenguaje codificado de los impulsos nerviosos (Klausmeier & Goodwin, 1997). Por medio de la codificación, la memoria puede transformar un estímulo visual en una forma de estímulo articulado como el que se requiere en la práctica de la lectura, por ejemplo, donde por medio de la segmentación se asocia el material, y se articulan movimientos con las manos representando las letras con las manos, empleando para ello, una forma de codificación (Bower & Hilgard, 2007), que es el proceso mediante el cual, la información significativa se clasifica para su posterior almacenaje, con el fin de poder ser recordada más tarde (Papalia & Wendoks, 2003).

Según Smith *et al.* (1997), existen dos tipos de codificación:

- *Visual.* En este tipo de codificación, las personas se valen de la imaginación para solucionar algunos problemas. La codificación visual es una representación visual de sus aspectos más importantes, por ejemplo un mapa.
- *Abstracta o Simbólica.* Este tipo de codificación no guarda ninguna semejanza con lo que representa, por ejemplo la notación musical.

Una manera de retener información es a través de la repetición (aunque no es la mejor manera), otro método es el reforzamiento de lo que se conserva en la memoria, consiste en codificar la información o combinar trozos y fragmentos de información en unidades mayores. Parte de la información que llega se almacena para ser recordada después, o se codifica por medio de imágenes, organización y creación de un sistema de recordatorios. En cuanto a la organización de información, se puede lograr agrupando ésta en unidades mayores provistas de significado, o utilizando la *Mnemotécnica*³³, que sirve para conferir estructura al material y suministra pistas que facilitan su retención (Smith *et al.*, 1997). Las melodías, por ejemplo, conservan características invariables aún cuando son interpretadas por diferentes instrumentos, mantienen su identidad perceptual, se perciben como una relación de patrones únicos de altura tonal y cierto carácter musical. Para su reconocimiento se toman en cuenta tendencias de organización, se asemejan a procesos de agrupación, como los que ocurren en la visión, como la codificación en los principios de la Gestalt, que son utilizados en la percepción de formas y patrones de la visión (Schiffman, 1997).

³³ *Mnemotecnia*, procede del griego y significa memoria.

Almacenaje

El almacenaje se ejecuta con material ya codificado, por ejemplo en palabras, frases, ideas musicales... Algunos autores aseguran que la información almacenada en la memoria forma una especie de huella o *egrama* en el cerebro, resultado de eventos de percepción; el recuerdo, provoca la reactivación de esta huella creada en la memoria (Bower & Hilgard, 2007). La información se incorpora a modelos ya establecidos, formando nuevos modelos que se llevan a cabo en la superficie de la memoria (Bono, 1998), que va desde lo superficial hasta lo profundo y, dependiendo de la profundidad, se establecerá el tiempo de la recuperación del recuerdo. Esta huella o *egrama* se formará en el sistema nervioso, después de haber sucedido el aprendizaje (Loftus, 1980; Papalia & Wendoks, 2003). El olvido tiene lugar por la dificultad experimentada para la recuperación de la huella, o puede ser la disolución de ésta debido al desplazamiento de la información o por dejar de requerir esa información (Bower & Hilgard, 2007), aunque otros autores aseguran que no hay evidencias claras de todo ello (Papalia & Wendoks, 2003).

Recuperación

La recuperación implica la extracción de la información del *Almacén* de la memoria (Papalia & Wendoks, 2003) y se realiza, de acuerdo con Paivi (1975), en dos sistemas: en el primero se utilizan imágenes para objetos concretos, en el segundo se emplean las palabras para recuperar ideas, seguido del lenguaje; ambos sistemas son independientes pero se encuentran interconectados (Papalia & Wendoks, 2003). En el ámbito educativo se han creado modelos de aprendizaje de programa neurolingüístico o también llamado Visual-Auditivo-Kinestésico, en donde se emplea la información visual como recuerdo de imágenes abstractas y concretas; la auditiva, que permiten oír en la mente voces, sonidos o música; y las representaciones kinestésicas, que se desarrollan en el momento en que se recuerda, por ejemplo, lo que se siente cuando se escucha música (Secretaría de Educación Pública, 2004).

La literatura científica indica varios tipos de memoria:

- *Memoria Sensorial*. Se refiere a la captación de estímulos, de las sensaciones, a través de los sentidos. La información es mantenida en este almacén de memoria, por un periodo de tiempo comprendido entre los 250 y 500 milisegundos, y conducida hasta la Memoria a Corto Plazo (Papalia & Wendoks, 2003) o bien puede ser ignorada (Klingler & Vadillo, 2000). Dicho tipo de memoria, a su vez, puede denominarse de diferente forma, en función del tipo de

estímulos que recibe. Los dos almacenes sensoriales más estudiados son los siguientes (Kamien, 2002; Neisser, 1967):

a) *Memoria Ecoica*, que retiene información auditiva de forma transitoria, aunque puede durar un poco más que la memoria icónica.

b) *Memoria Icónica*, la cual retiene información transitoria visual. Aprender a dibujar por ejemplo, depende en gran medida de la memoria visual (Wilson *et al.*, 2004).

▪ *Memoria a Corto Plazo*. Atkinson & Shiffrin (1968) la denominan *Memoria Primaria* o *Memoria de Trabajo* (Papalia & Wlndkos, 2003). Es la memoria de la información que se ha almacenado, se está utilizando, y puede detonar procesos de búsqueda para volverla a utilizar (Klingler & Vadillo, 2000). Se trata de la información que se tiene en el momento en que el estímulo es percibido, y puede ser ampliada cuando se fracciona la información. Su capacidad es limitada y su duración está comprendida entre los 15 y los 30 segundos. Por medio de los procesos de atención y/o repaso se puede seleccionar la información para almacenarla en la *Memoria a Largo Plazo* (Klingler & Vadillo, 2000; Papalia & Wendoks, 2003), de lo contrario se provoca el olvido (Bower & Hilgard, 2007). En musicoterapia, se emplean secuencias rítmicas para determinar en las personas, algún déficit en la percepción de la memoria de corto plazo (Bruscia, 2007).

▪ *Memoria a Largo Plazo*. Es la memoria que sólo se crea si la información es codificada, por ejemplo los recuerdos de vida, referencias autobiográficas, etc., posee atributos específicos. Para que la información sea almacenada en la Memoria a Largo Plazo debe pasar necesariamente por la Memoria a Corto Plazo (Papalia & Wendoks, 2003). Esta memoria también es llamada *Memoria Episódica* (Klingler & Vadillo, 2000). La *Memoria Semántica*, por otra parte, es la memoria encargada del lenguaje por excelencia, se puede comparar con un diccionario mental, es poseedora de conocimientos organizados acerca de las palabras, signos verbales, significados y referencias de las mismas. Este tipo de memoria, además de ser susceptible al olvido, no recoge las propiedades sensoriales de los estímulos sino solo referencias cognitivas (Bower & Hilgard, 2007).

El empleo de la memoria tanto a corto como largo plazo se hace patente en las artes, en específico en la actividad cognitiva de improvisación musical. La memoria a largo plazo es el almacén de datos, rasgos estructurales, musicales y patrones, que se vinculan a otros procesos de transferencia a otras áreas (Gainza, 1983; Robledo, 2003).

En otro ejemplo, una de las habilidades más importantes en el estudio de la música es la lectura musical (Betts & Cassidy, 2000). Una partitura no se ejecuta tal y como está escrita, pues una misma pieza puede ser interpretada de diversas formas aceptables (Penel & Drake, 2004; Rankin, Large, & Fink, 2009), se necesita que el intérprete proponga una forma de tocar, no sólo decodificando la notación, sino respetando las reglas que él mismo genere (Narejos, 2000). Esto, involucra un gran número de conocimientos perceptuales y habilidades motoras (Penel & Drake, 2004; Sloboda, 1988). En un principio, los estudiantes comienzan el aprendizaje de la notación visual con secuencias juntas unitarias ligadas individualmente, una a un tiempo. Después de un entrenamiento continuo, estas cadenas de información se convierten en programas de alto orden; a este proceso se le ha llamado *Chunking* (Janata & Grafton, 2003), que se sugiere es la extensión de la memoria a corto plazo (Papalia & Wendoks, 2003) y procede de la teoría del procesamiento de la información (Ausubel, Novak, & Hanesian, 2003)³⁴.

1.1.1.3. Evaluación

El creador artístico tiene el deseo de inmortalizarse en su obra (Castillo, 2009) y, además de las técnicas, se emplea una serie de elementos como la estética, temática y/o artística, a través de los medios y reglas de cada arte en específico (Acha, 2006a). En la evaluación se comparan las ideas con otras, para determinar la identidad o diversidad (Guilford, 1977).

³⁴ El *Chunking*, también llamado *Fragmentación* o *Comprensión*, es una forma que tiene el ser humano de compensar las limitantes del proceso y almacenamiento de información del cerebro, es un proceso de organización de la entrada de estímulos en forma de fragmentos más pequeños y clasificados de forma eficiente (Ausubel *et al.*, 2003), a través de un sistema de abstracción (Jorquera, 2002), procedimiento común de cognición humana que suele ser muy poderoso y puede ampliar la cantidad de información que se necesita procesar para adquirir grandes extensiones de conocimientos (Penel & Drake, 2004). El agrupamiento o *chunking* exige organizar el material recientemente percibido a partir de algún conocimiento previo; cuanto mayor sea la habilidad para agrupar, mayor será la facilidad de retener (Smith *et al.*, 1997).

1.1.1.4. Producción convergente

Bono (1998) sostiene que el pensamiento vertical emplea soluciones que tienen que ver con el problema a resolver, es decir, es selectivo. En una obra musical, por ejemplo, se toman las decisiones pertinentes acerca de la interpretación (González, 2007). Los intérpretes escogen de la práctica una serie de combinaciones, dependiendo del estilo musical, preferencia personal, todas las dimensiones de la interpretación musical, la variedad de sonidos, etc. (Pernel & Drake, 2004). En la danza se necesita de la historia, el lenguaje corporal diario y festivo; en artes plásticas, del dibujo, color, composición, etc.; en teatro, de la escritura, idioma y sus reglas, etc. (Acha, 2006a).

La producción convergente utiliza el material acumulado por la cognición y la memoria, supervisado por la evaluación, para realizar un objetivo específico. Por lo general, este proceso genera resultados sensiblemente uniformes (Guilford, 1977).

1.1.1.5. Producción divergente

En la improvisación musical existen elecciones instantáneas y razonadas, de opciones musicales correctas, donde el individuo toma decisiones y selecciona a cada instante (Barros, 2003). En la danza, para que emerjan las imágenes mentales y se traduzcan corporalmente, es necesario el apoyo técnico de la creatividad, así como de las fuerzas que favorecen la actuación del pensamiento divergente. En otro ejemplo, en teatro el medio de acción permite que el estudiante escape de la rutina de la repetición intentando realizarse a sí mismo y/o en grupo, actualizando sus potencialidades. Desde el punto de vista programático, queda destinado a crear algo diferente a lo que anunciaba, lo que proporciona un producto nuevo (Pérez, 2010).

El pensamiento convergente se utiliza en la creatividad para resolver los problemas bien definidos y el pensamiento divergente para resolver el problema con diversas soluciones (García, 2006; Guilford, 1977).

En la producción divergente, la información se presenta después de la suma de las operaciones anteriores, esto permite, según Guilford (1977):

- a) Usarla de forma diversificada y novedosa, en aras de obtener resultados novedosos. La divergencia es considerada un proceso y al mismo tiempo un producto.
- b) Se dispone de un material que se puede utilizar de diferentes maneras para resolver un problema.

c) Se pueden probar diferentes caminos, posibilidades e intentos a elegir, para solucionar un problema.

En musicoterapia, por ejemplo, el sujeto crea su propia música cantando o tocando algún instrumento de manera improvisada (Bruscia, 2007). La llamada *inteligencia creadora* se hace presente cuando se encuentran soluciones, allí donde aparentemente no existían (Founier & González, 2001). Bono (1998) le llama pensamiento lateral a la creación de nuevas ideas que son factores de cambio y progreso en todos los ámbitos; tiene, además, la función de la liberación del efecto de ideas anticuadas y la producción de cambios de actitudes y enfoques. La doble función del pensamiento lateral es la liberación del efecto polarizador de viejas ideas y el estímulo de nuevas ideas. En el pensamiento lateral se busca información que nada tiene que ver con el problema que se estudia, es decir, es creativo. Con el pensamiento vertical se designa un experimento para poner de manifiesto algún efecto. En contraste, con el pensamiento lateral se designa un experimento para propiciar un cambio de ideas. El problema es la diferencia entre lo que se tiene y lo que se quiere tener, y puede ser; y, de acuerdo con Bono (1998), se clasifica en tres tipos:

- Requiere de más información o técnicas más eficaces para su solución.
- No requiere de información adicional, sino de reorganización de la información disponible.
- El problema está menos definido, pues es la ausencia de problema, se exige la optimización, en otras palabras, sus cualidades moderadas actuales bloquean la visión de sus cualidades óptimas.

El primero se resuelve con pensamiento vertical, no así los otros dos, que se resuelven con pensamiento lateral (Bono, 1998).

1.1.2. Contenido

El contenido es lo que precisa la naturaleza de la información que se maneja. Sin embargo, es necesario apuntar que puede existir una estrecha relación entre cada uno de los contenidos, que pueden ser, según Guilford, (1977):

- Figurativo.
- Simbólico.
- Semántico.
- Conductual.

1.1.2.1. Figurativo

El contenido figurativo es la información concreta, percibida o recordada, como imagen, auditiva, cinestética, olfatoria, gustativa y táctil³⁵. Es el tipo de información utilizada en las artes (Guilford, 1977). Por ejemplo, para una escucha inteligente, se debe estar preparado para aumentar la percepción del material musical y lo que en este acontezca. Se han de escuchar melodías, ritmos, armonías y colores tonales de una forma más consciente, pero, sobre todo, para seguir la línea del pensamiento del compositor, se debe saber algo acerca de los principios de la forma musical (Copland, 2000; Gardner, 2004).

1.1.2.2. Simbólico

Las obras de arte constituyen testimonios que ponen de manifiesto las formas de representación simbólicas vigentes en una sociedad dada y donde se expone una estrategia de aproximación a los objetos estéticos. Su apreciación implica reconocer el tiempo que se realizaron y los formatos en que se presentan (Morales, 2009). Los motivos de un actor o un grupo de actores en un proyecto teatral conforman un depósito energético y simbólico del mismo, en donde deben orientar la energía para materializar el producto (Pérez, 2010). La música, danza, teatro y artes plásticas, en general, intentan interpretar la realidad utilizando la simbolización, que es un proceso de transformación de los hechos, en símbolos (Bachelard, 1943; Pérez, 2010). El dibujo, por ejemplo, es el primer sistema simbólico que los niños adquieren (Wilson *et al.*, 2004). Este proceso transforma lo real y estimula la imaginación (Bachelard, 1943; Pérez, 2010).

La utilización de símbolos ha realizado un papel fundamental en la evolución del ser humano, ha dado lugar a la creación del lenguaje, las artes, las ciencias, etc. (Gardner, 2004). Los símbolos son los llamados significantes, como letras, sonidos correspondientes, palabras sacadas de un texto, las notas musicales, etc. (Guilford, 1977); son una herramienta del pensamiento (Gardner, 2004). Un símbolo musical, por ejemplo, es la correlación entre la idea expresada en el texto, y la técnica de composición es un modo de sustitución o expresión figurativa (Lang, 1998).

³⁵ Inteligencia concreta, según la psicometría tradicional.

1.1.2.3. Semántico

La semántica es el eje central del lenguaje (Gardner, 2004), el contenido semántico es la información que permite expresar ideas, conceptos y significados, como la literatura (Guilford, 1977). El pensamiento simbólico se procesa a través de imágenes múltiples y abiertas, que despliegan significados, se desarrollan y enriquecen mutuamente. Las personas aprenden a crear mundos por medio de la escritura, en donde los dibujos pueden procurar un magnifico medio de crear una visión tangible, concreta, potencialmente permanente y flexible de las cosas reales (Wilson *et al.*, 2004).

El razonamiento abstracto, como proceso intelectual, ayuda a codificar e interpretar los significados que se expresan a través del modelo artístico (Tamez *et al.*, 2006). Merchán (2010) sugiere que una obra teatral es como un proceso pedagógico, se forma y extiende el sentido de los signos, símbolos y significados, por medio de la historia en las diferentes actuaciones que toman lugar en el aula, por ejemplo, cuando un joven que por primera vez tiene acercamiento con *Romeo y Julieta* de Shakespeare, profundiza paulatinamente en relaciones semánticas al interior del texto y desde su contexto, dependiendo de la forma en que el profesor integre la curiosidad que producen los conflictos entre los personajes, con las opciones de actividades escolares y con la obra teatral.

1.1.2.4. Conductual

El contenido conductual es de naturaleza no verbal, trasmite sentimientos, estados de ánimo, actitudes, intenciones no verbales, como las utilizadas en la danza, el teatro y en música de conjunto (Guilford, 1977). Las artes introducen a los estudiantes a un proyecto expresivo, fundamentado en la construcción y distinción de la propia identidad y la del grupo, ya que la formación de la persona es capaz de comunicar y compartir con otro, la sensibilidad y un punto de vista sobre el mundo que lo rodea (Pérez, 2010).

1.2. Producto

El producto es el resultado de una operación de creación (Guilford, 1977), en el cual se deben exhibir las características novedosas y tener cierta utilidad (Torrance, 1972). García (1997) sugiere, por ejemplo, que la coreografía es el resultado final de la ordenación de las

acciones motoras en frases y del proceso de composición. En otro ejemplo, una obra de teatro es el reflejo de planos de la realidad, latentes en su formación histórica, además de ser fruto de una elaboración colectiva e interpretación de la realidad de las personas que actúan (Merchán, 2010).

Guilford (1977) sostiene que el producto es la información procesada que puede presentarse como aspectos o estructuras complejas, como son:

- a) *Unidades*. Es la entidad más simple que se puede aislar; como ejemplo, de la palabra, la unidad más simple es la letra; en un texto, sería la oración.
- b) *Clase*. Se trata de categorías de unidades o entidades aisladas, por ejemplo, la búsqueda de verbos dentro de un texto.
- c) *Relaciones*. Son las relaciones entre dos cosas. Un claro ejemplo es la comparación de dos cosas en cuanto a tamaño o color de una pintura.
- d) *Sistemas*. Es la clasificación de la información en un orden determinado, por ejemplo, disponer de notas musicales en un orden apropiado para la composición.
- e) *Transformación*. Son cambios de sentido, estado o punto de vista, actitud, etc., la transformación es un reacomodo, reorganización de una situación inicial y la creación de una nueva.
- f) *Implicaciones*. Suponen la estructura más compleja, se requiere de asociaciones, la utilización de productos anteriores. En las implicaciones se sacan conclusiones lógicas de un evento, se puede establecer el plan de acción de un proyecto; se asocian otras ideas a las existentes.

1.3. Creatividad en Educación Artística

Figuroa (2004) afirma que la escuela, como contexto institucional, no es proclive a fomentar la creatividad, pues tiende a defender los hábitos, estructuras y normas organizacionales. Dicho autor se basa en lo que se conoce como *sobrejustificación*, que es un tipo de actitud de afrontamiento que se presenta en acciones educativas que brindan gran importancia a la confirmación inmediata de la adquisición de conocimiento, por medio de las evaluaciones y sanciones. En otras palabras, la sobrejustificación es un síntoma conductual de las personas hacia los factores sociales que obstaculizan la expresión creativa como acto productivo en la sociedad (Figuroa, 2004; Haddon & Lytton, 1968). Según Lepper, Greene, & Nisbett (1993), cuando una persona interesada en realizar una tarea, la emprende con la aspiración del

resultado de su conducta, se trata de un medio para lograr un fin extrínseco. Esta persona puede mostrar, más tarde, menor interés intrínseco en la misma actividad, aún y cuando las limitaciones externas estén ausentes. En las tareas creativas, este principio implica la inhibición o impedimento de una realización eficaz y plena, puesto que la motivación intrínseca es considerada como un rasgo *sine qua non* para que se desarrolle una actividad creativa. Amabile (1979) fue uno de los autores que analizó este hecho en el contexto escolar. Seleccionó una actividad artística partiendo del presupuesto de que las actividades artísticas están consideradas como actividades tanto lúdicas como profesionales. Este estudio, según el autor, permitiría apreciar mejor esta dicotomía de la tarea en el contexto escolar. Los resultados concluyeron, como se ha sugerido a lo largo de este estudio, que la motivación intrínseca es un factor fundamental en la realización y estímulo de tareas creativas pero, además, se demostró que el incremento de la motivación extrínseca (la evaluación como actividad profesional) las afecta desfavorablemente. Esto fue corroborado más tarde por el mismo Amabile (1988), en un estudio enfocado hacia la Literatura.

La creatividad se desarrolla en un contexto social y cultural, que es un entorno de reconocimiento de su validez y valor y que, como apoyo, estímulo o recompensa, ejerce tal influencia que condiciona el desarrollo social y ocupacional del creador. Por lo tanto, es proclive a conductas conformistas o adaptativas, que provocan que las personas emprendan de modo diferente la actividad creativa, dependiendo de la apreciación del nivel de seriedad que su entorno les confiere, más que por la seriedad que ellas mismas le concedan (Figuroa, 2004; Sternberg & Lubart, 1997).

Govêa (2009) afirma que es importante que los estudiantes comprendan que la realización del arte no significa actividades de distracción, sino vivencias esenciales para la producción del conocimiento del arte. Las diversas formas de enfrentar las evaluaciones indican más la percepción cultural de las personas, del cómo es que deben abordarse las actividades artísticas, es decir, que deben ir acordes a lo que se entiende por creatividad artística. Las reglas dependerán de si se considera un contexto evaluativo o lúdico, en otras palabras, cuál será su instrumentalidad y utilidad (Figuroa, 2004). Para demostrar ésto, Figuroa (2004) realizó un estudio con docentes y alumnos como participantes, y utilizó la entrevista como instrumento de medición. Uno de los profesores entrevistados afirmó que los estudiantes de artes se cercioran del mito que se tiene, acerca de que el desarrollo de la carrera les facilitará la definición de lo que

significa ser *artista*, pues se constatan que la subjetividad y relatividad de los juicios evaluativos de las materias son, por lo general, ambiguos o ambivalentes, ya que se definen sobre lo que el artista y la inefabilidad del acto creativo y esto, conlleva múltiples interpretaciones. Esto responde a la instauración del paradigma de la autoexpresión, aún y cuando las metodologías de enseñanza y los sistemas de evaluación no sean los más coherentes con los valores y principios que postula. Los alumnos, habitualmente, perciben esta dificultad de acción educativa del docente.

Un estudiante de arte, entrevistado por Figueroa (2004), opinó que en diversas ocasiones los profesores les solicitan que pinten como Velázquez y otras veces como Picasso, lo que él considera es una contradicción general. Otro de los estudiantes entrevistados aseguró que estuvo a punto de suspender los estudios, no por rebeldía, sino por el cansancio de la exigencia del docente de que en su desempeño debía ser como el de Rodin o el de Miguel Ángel, y su percepción distaba mucho de la del evaluador, esto es, del docente. Sin embargo, en el desarrollo de una obra considerada como libre, este mismo estudiante realizó el trabajo con decisiones propias, lo que lo llevó a soportar calificativos de su obra, por parte del docente, como de *horrible y aberrante*. Provocando, de este modo, que el alumno retara al profesor a efectuar una evaluación sobre la técnica, y no sobre sus agrados. Sugiere Figueroa (2004) que mostrar lo que se *lleva dentro* de sí y es capaz para salvaguardar la vocación artística y el éxito académico no resulta positivo, debido a que si no se realiza lo que se le pide, lo que se entiende como artístico, dicha *artisticidad* no será reconocida como logro. Otro profesor entrevistado confirmó lo anterior, subrayando que existe inseguridad y temor por parte de los estudiantes al realizar trabajos libres (Figueroa, 2004).

Wilson *et al.* (2004) sugieren que no son méritos los dibujos que los jóvenes realizan en la escuela, incluidos los basados en ideas y características de artistas. Estos autores aseguran, que los docentes tienen que prestar atención a los dibujos espontáneos que realizan los alumnos fuera de clase, pues manifiestan una actitud más artística creando puntos de vista significativos sobre sus mundos. Reimer (2003), por su parte, afirma que los valores del arte y el hecho de involucrarse en el arte no son valores artísticos. Las obras de arte pueden ser útiles a muchos propósitos, todos ellos extra-estéticos. En la medida en que el producto artístico contenga cualidades estéticas convincentes y puedan ser percibidas por la persona, el significado de la experiencia será convincente.

Las experiencias artísticas se relacionan con experiencias de vida en grados profundos, se pueden compartir revelaciones artísticas hacia referencias no artísticas (Reimer, 2003). Determinados estudios realizados en el ámbito de teatro que han aportado resultados positivos en la unificación entre la creatividad y el funcionamiento cognitivo, para desarrollar un modelo teatral buscando mejorar la utilidad del actor. En un estudio que se realizó en 2003 con la participación de estudiantes hebreos de la Université Laurentienne de Ontario, Canadá, que asumieron la creación de la escritura de una obra, la puesta en escena, la dirección de los actores, la conceptualización de la decoración, la iluminación y el sonido del espectáculo, denominado *MAGNIFIQUE! Vous dis-je, MAGNIFIQUE!* (¡MAGNIFICO! Les digo, ¡MAGNIFICO!), Azzola (2003) afirma que la experiencia quedó grabada en su memoria, pues vio en escena a jóvenes artistas que tenían la finalidad de dar curso libre a su imaginación y a su expresión, aún a sabiendas de que el programa suele tender una red sólida a ciertos deseos de emprender justo un fin, dentro de una búsqueda artística. Los participantes de este estudio propusieron su reflexión, no solamente en asimilar las ideas y las propuestas de los grandes autores, sino que hablaron de sus propias ideas, opiniones y su visión del mundo, todo ello siendo conscientes de que el programa invita a aprender a ver de otra manera, a discernir otras cosas, a prever lo invisible y, sobre todo, a generar confianza en otra forma de pensar, la de potenciar el encuentro con las soluciones de los problemas, allí donde el pensamiento lógico no se ha desarrollado aún. Los estudiantes mostraron responsabilidad en la parte del trabajo que les correspondía en la creación colectiva, al emprender sobre la escena una dinámica de conjunto. En este espectáculo emanó una energía de la fuerza creativa empleada que invitaba a vivir una experiencia que pusiese el acento en la búsqueda de un producto artístico de calidad, y no en un producto artístico al servicio del ego (Azzola, 2003).

Algunos autores se pronuncian de manera determinada en contra del arte teatral infantil, basándose en los peligros referentes al desarrollo prematuro de la vanidad, la afectación, etc. Vygotsky (2009) confirma que esta actividad es poco recomendable para los niños, comenzando porque en un texto literario existen palabras que no corresponden a la comprensión y sentimientos infantiles, puede frenar su creación y los convierte en repetidores de frases ajenas obligados por el libreto. Es por esto, que se inclina más por las obras compuestas por los propios niños o improvisadas por ellos en el curso de su creación. Las obras desarrolladas de esta forma serán sin duda alguna más imperfectas y menos literarias que las preparadas y escritas por

autores adultos, pero poseerán la ventaja de haber sido creadas por los propios niños (Vygotsky, 2009).

Vygotsky (2009) sostiene que conviene resaltar la importancia de fomentar la creación artística en la edad escolar, en donde la labor educativa debe consistir en dirigir la conducta escolar hacia la preparación del porvenir, ya que el desarrollo y ejercicio de la imaginación es una de las fuerzas importantes en el logro de este fin. Varios son los factores que conducen a la elaboración de nuevos modelos de formación (Azzola, 2003). Los profesores de arte deben tener las condiciones para elaborar y actuar artísticamente, haciendo que sus clases sean momentos de acción creativa, por lo que, necesariamente, han de contar con una formación tanto artística como pedagógica específica y sólida (Govêa, 2009).

2. Docencia

En una entrevista realizada a Dov Lautman, expresidente del *Consejo Ejecutivo* de la Universidad de Tel Aviv y presidente del movimiento *La Educación es todo (Ha Kol Jinuj)*, en 2009, sugirió que existen cinco puntos fundamentales para la organización educativa de calidad, que pueden ser copiados en cualquier país latinoamericano y, entre ellos, se encuentra elevar la profesión docente (Oppenheimer, 2012).

En Estados Unidos, la compañía McKinsey & Company, entre los años 2006 y 2007, realizó un estudio para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, analizando cómo las diferencias en el sistema educativo influyen sobre lo que sucede en las aulas. Los resultados pusieron de manifiesto que el principal impulsor de las variaciones en el aprendizaje es la calidad de los profesores (Barber & Mourshed, 2008). En una investigación realizada por Sanders & Rivers (1996) en Tennessee, se demostró que los resultados académicos de ocho estudiantes diferían cincuenta puntos porcentuales en un lapso de 3 años, siempre y cuando fuesen asignados a diferentes docentes (uno con alto desempeño y otro con bajo desempeño). A lo descrito se suma que, como una estrategia para mejorar el sistema en Inglaterra, transformaron la docencia a lo largo de cinco años, convirtiéndola en la profesión más popular entre los estudiantes de grado y posgrado (Barber & Mourshed, 2008).

Melgar (1997) halló que en un periodo de 32 años (1960-1992), el 60% de los profesores universitarios en México contaba con experiencia docente previa, mientras que el 70% carecía de

capacitación docente, al menos durante el primer año que impartieron clases. El 71% de los profesores investigados realizó la actividad docente bajo su responsabilidad durante la fase de iniciación, el 35% no contaba con el grado de Licenciatura, el 49% contaba con Licenciatura, y únicamente el 12% poseía estudios de Posgrado. Esto demuestra que, en la época de los años noventa, las instituciones de Educación Superior reclutaban frecuentemente a personas que sólo eran pasantes o egresados de otras Licenciaturas para ejercer como profesores, y por lo general, estos no habían realizado estudios que los capacitara para ejercer la profesión docente (Zarzar, 1993).

Sandoval (2010) refiere que los docentes, en general, otorgan mayor importancia a los aspectos en los que ellos tienen mayor fortaleza, no ocurriendo lo mismo con aquellos en los que sienten que poseen ciertas debilidades. Las fortalezas que se encuentran a través de la evaluación se han de desarrollar, y la institución será la que deberá encontrar el instrumento para compartirlas con los otros docentes. Las debilidades deberán encontrar el apoyo del sistema educativo para superarlas de manera prioritaria; además, será preciso que la institución educativa proporcione al docente, las escuelas y los elementos que fortalezcan su formación continua (Peña, 2012). Sin embargo, Elliot (2000) sugiere que el aprendizaje en acción es buscar sistemáticamente el progreso del propio ejercicio docente.

Desde otra vertiente, Liston & Zeichner (1997), ya en los años noventa, defendían que para fortalecer la profesión docente es necesario, entre otras cuestiones, que los profesores desarrollen proyectos de investigación, y que asistan a seminarios vinculados a la investigación. En esta misma década, en México surgieron algunas propuestas para el desarrollo de la calidad educativa en las artes. Así, en el *Centro Nacional de las Artes (CENART)* organizaron grupos de investigación conformados por académicos para desarrollar modelos de investigación pedagógica y temática alrededor del arte (Guevara, 2004).

La docencia es la profesión que tiene mayor cercanía con la sociedad (Peña, 2012). La evaluación docente en algunos países se realiza a través de sus trabajos de investigación y su intervención dentro de la sociedad, teniendo como fuente de información, las opiniones anónimas del alumnado. Los países con alto nivel de desempeño educativo, en otro ejemplo, evalúan a sus universidades con la colaboración de otras universidades y/o con jurados extranjeros, o, con evaluaciones de universidades extranjeras realizadas por connacionales para mantener la calidad. En contraste, en ciertas universidades latinoamericanas, como es el caso de

la Universidad de Buenos Aires, se han negado a esta posibilidad. En este caso concreto se ha aducido, incluso ante los tribunales que se trata de una universidad de nivel, que no hay quien la acredite y que ese recurso de evaluación atenta contra la autonomía universitaria. Por tales motivos, esta universidad recurre a la *autoevaluación*. La Secretaría de Asuntos Académicos de esta misma universidad enumeró los beneficios de esta autoevaluación argumentando que es una propuesta de información permanente; que señala con claridad las propuestas de calidad, las fortalezas y debilidades que se deben enmendar. Sin embargo, para Oppenheimer (2012), esta autoevaluación siempre resultará con un alto nivel de satisfacción, pues es la misma universidad la que escoge la medida. El autor sostiene que entre la competitividad y la complacencia, la Universidad de Buenos Aires se amparaba en la complacencia y, por ende, se rezagaba cada día más del resto del mundo.

Si bien es cierto que la Reforma Educativa que propuso el Presidente de los Estados Unidos Mexicanos, Enrique Peña Nieto, el 12 de diciembre de 2012 ante la Cámara de los Diputados de la Nación, y que en la actualidad ha sido aceptada, ha estado dirigida a nivel preescolar, primaria, secundaria, normal y media superior; dentro de esta se ha manifestado que la evaluación docente debe prestar atención a las dificultades del entorno y las condiciones de la escuela en la que los profesores trabajan, para tener una valoración integral del desempeño. Una evaluación justa y técnicamente sólida conciliará la exigencia social del buen desempeño docente y la dignificación de la profesión.

Por otra parte, los países con un alto nivel de desempeño del proceso enseñanza-aprendizaje establecen requisitos indispensables para la elección de docentes. Estos países hacen énfasis en que para elegir docentes eficientes, éstos deben contar con logros académicos, habilidades de comunicación y motivación hacia la docencia. En Singapur, por ejemplo, los aspirantes a docentes deben demostrar interés en la educación y en los estudiantes, tener alto nivel de conocimientos y comprobar las calificaciones. Además, con la opinión de tres expertos a través de una entrevista, verifican actitud, aptitud y personalidad. En Finlandia, por su parte, constatan la aptitud para ejercer la docencia por medio de entrevistas en donde evalúan la motivación para enseñar y aprender, las habilidades de comunicación y la inteligencia emocional; ejercicios grupales y pruebas prácticas para evaluar habilidades interpersonales y de comunicación, entre otras cuestiones (Barber & Mourshed, 2008).

Es evidente que el sistema educativo se puede mejorar ampliamente si se potencia el desarrollo del aprendizaje y de la instrucción, es decir, incrementando la calidad de esta interacción y, para lograrlo, se deben afrontar varios desafíos que, siguiendo a Barber & Mourshed (2008), son:

- Los docentes deben ser capaces de elaborar planes y programas de estudios, así como los aspectos pedagógicos asociados. Esto consiste en encontrar las técnicas didácticas adecuadas para los planes de estudio.
- Para una instrucción correcta, los docentes deben tener los conocimientos necesarios para la impartición de la materia.
- Los docentes tienen que ser conscientes de sus limitaciones, informarse de las mejores prácticas y estar más motivados para realizar las mejoras necesarias.

Por lo general, se considera que la enseñanza es la segunda opción entre las aspiraciones de las personas dedicadas al arte. En el ámbito de la música como profesión artística, más del 95% de los profesionistas dependerá de la enseñanza como principal fuente de ingresos (Gordon, 2003). Sin embargo, al tratar de vincular el arte con la pedagogía, se crean ciertos conflictos (Merchán, 2008). Ser maestro y artista son dos profesiones separadas y, por lo tanto, se utilizan programas de estudio diferentes, los artistas prestigiosos se dedican a enseñar sólo en el ámbito de la interpretación y los maestros únicamente se dedican a enseñar pedagogía (Gordon, 2003). Los métodos de enseñanza en artes plásticas, por ejemplo, actualmente carecen en su mayoría de unas sólidas bases didácticas, pues intentan recetas con criterios mal entendidos. Aunado a esto, la gran mayoría de profesores de educación básica no está preparada para desarrollar programas de artes (Guerra, 2001).

A lo largo de los capítulos anteriores se han descrito una serie de funciones y aprendizajes que deben ser emprendidos por los docentes para su mejor desempeño. Continuando con esto, Caterón & Sánchez (2010) afirman que se puede ayudar a reforzar el aprendizaje de las artes y el aprendizaje por medio de las artes. Para ello, se ha de partir de cuatro aspectos de la calidad educativa, los cuales son:

- *Realizar un aprendizaje dinámico.* Las escuelas deben formar ciudadanos que conozcan, comprendan y disfruten de las actividades artísticas (Ros & Iannone, 2010).
- *Planes de estudio pertinentes.* Que susciten el interés y entusiasmo de los estudiantes.
- *El conocimiento de la comunidad, la cultura y contexto.*

- *Docentes formadores y motivados.*

La incorporación de artistas profesores a las universidades es relativamente reciente. En Québec, por ejemplo, no fue hasta finales de la década de los sesenta, después de la reconstrucción de la administración pública, cuando se les confiaron todas las actividades de enseñanza. No obstante, a los profesores no les resulta fácil desarrollarse en las exigencias universitarias y la producción artística al mismo tiempo, pues la universidad les brinda un salario pero coarta, en cierta medida, sus aspiraciones de producción. Esto mismo pasa con la pedagogía y el artista, se enfrentan a que en las universidades la disciplina artística se encuentra dentro de una posición marginal. Los especialistas en educación artística se encuentran, en muchas ocasiones, en el seno del departamento de ciencias de la educación que, en el momento de su comprensión, portan el estigma de ser menos científicos que los otros departamentos científicos (Fournier, 1989).

Además del marco cultural y social necesario para la supervivencia del docente, surgen un conjunto de dudas y cuestiones en torno a la función universitaria. Las acciones emprendidas por las instituciones como formadores de docentes se dirigen hacia acciones que promueven una integración plena de los profesores que repercutan en su ejercicio y desarrollo profesional. Los programas dirigidos a la inserción e integración de los docentes noveles hacen hincapié en que el desarrollo profesional docente es una realidad incuestionable. Los docentes en su fase inicial experimentan grandes temores e inseguridades que les provocan desconfianza en sí mismos, es por esto, que es necesario el respaldo de las instituciones (Herrera *et al.*, 2011). Barber & Mourshed (2008) aseguran que en los países con un alto desempeño educativo, como Inglaterra, Finlandia y Singapur, se han utilizado cuatro enfoques para ayudar a los profesores a mejorar su instrucción, logrando con ellos buenos resultados. Éstos se describen seguidamente.

2.1. Generación de habilidades prácticas

Caterón & Sánchez (2010) sugieren que, en educación artística, los profesores deben considerar que el aprendizaje debe ser inquietante y cargado de sorpresas. Los docentes, por lo general, consideran que deben obtener más conocimientos, sin embargo, en muchas ocasiones carecen de las habilidades y experiencia esenciales para la instrucción. Para remediar esto, algunas universidades, como la Universidad de Georgia, incluyen dentro del currículo objetivos

educativos, como lo son los objetivos instruccionales y de evaluación, que proporcionan una formación cercana a la adecuada (Todua, 2008).

Es necesario que los docentes tengan a su alcance la preparación para contar con las competencias para el desarrollo su profesión, ya que muchos de ellos son expertos en su disciplina, más no en lo referente a la formación de apéndices reflexivos y críticos (Herrera *et al.*, 2011; Marcelo, 2008). Los docentes artistas no sólo deben tener conocimientos sobre las técnicas de su disciplina, sino que deben, además, conocer los planes educativos artísticos y otras competencias que, según la UNESCO (2006), deben ser:

a) *Una o más disciplinas artísticas.* Un buen profesor por lo general es un buen estudiante, pues tiene la pasión por el aprendizaje, la exploración intelectual y la aplicación de conceptos innovadores (Radford, 1999). En el caso de la enseñanza de la música, por ejemplo, debe aportar mayor conciencia a los procesos mentales de aprendizaje con consecuencias coherentes (García & Estebaranz, 2005). Por lo tanto, el profesor debe tener preparación psicológica para detectar tempranamente elementos disfuncionales individuales y colectivos, para tratar de corregirlos (Pérez, 2007).

b) *Expresión artística interdisciplinar.* Como aseguran García & Estebaranz (2005), la música debe estar vinculada con las demás artes. En otro ejemplo, Vigotsky (2009) afirma que el teatro se encuentra ligado a cualquier otra creación artística por medio de los juegos, donde reside toda creación infantil, por lo que es la disciplina más sincretizada, pues contiene en sí elementos de los más diversos tipos de arte.

c) *Metodología de la enseñanza artística.* Generalmente en las artes, en lo particular cuando los músicos incursionan en la docencia, sólo se basan en la intuición como herramienta para resolver los problemas planteados por los estudiantes que se ven en dificultades en el desarrollo de la actividad instrumental (Jorquera, 2002). En muchas ocasiones, los docentes se convierten en meros transmisores de conocimiento, en otras palabras, simples aplicadores de métodos y técnicas (Marín, 2003). El docente tiene que construir su propio estilo didáctico y fabricar sus estrategias de enseñanza, donde se encuentran vinculadas las calificaciones (Barriga, 2005).

d) *Metodología de la enseñanza interdisciplinar en las artes.* Existen algunos estudios, como el de Martínez *et al.* (2002), relacionados con la formación de docentes que establecen un marco teórico para la intervención interdisciplinaria, a través de lenguajes de expresión artística. Estos

autores aseguran que es posible diseñar materiales curriculares para niños de tres a ocho años, seleccionando temas de interés comunes en diferentes áreas.

e) *Elaboración del currículo*. En muchas ocasiones, los temas de interés cultural y educativo se encuentran disociados, cuentan por lo general con programas diferentes que se mueven en forma paralela u opuesta. Sin contar con que no existen programas suficientes de formación docente especializados en educación artística (UNESCO, 2006).

f) *Valorización y evaluación adecuadas a la educación artística*. Los profesores deben poseer competencias para poder relacionarse con el alumnado, crearle interés y entusiasmo (Jorquera, 2002). Los educadores artísticos necesitan comprender cómo el arte se enfrenta con ideas, necesidades y valores que se llegan a encontrar en todos los tiempos y lugares (Chalmers, 2003; Reimer, 2003). Las universidades deben de ir más allá de la mera transmisión de conocimiento, permitiendo conseguir la formación de estudiantes con un pensamiento crítico (Correa, Ceballos, & Rodrigo, 2003; Herrera *et al.*, 2011).

g) *Educación artística formal (en centros educativos)*. La educación artística a finales del siglo XX en España, como ejemplo, cambió la perspectiva anterior de su subordinación a la formación del artista y el aprendizaje del arte como *oficio*. En la actualidad, se considera que debe aprenderse de forma académica, con un fin laboral (Valé, 2001).

h) *Educación artística informal (en las comunidades)*. El objetivo de la enseñanza de las artes en la sociedad multicultural en la que nos hayamos inmersos debería no sólo enseñar los cánones dominantes de las bellas artes occidentales, sino fomentar una comprensión del arte desde las perspectivas de diversas culturas, realzar la comprensión de otras culturas, demostrando a los estudiantes que el arte constituye una parte importante del conjunto de actividades humanas, y promover el cambio social (Chalmers, 2003).

En la mayoría de las escuelas que producen docentes, los colocan en las aulas y después los olvidan. La generación de habilidades prácticas de los docentes en los países de alto desempeño en educación se realiza trasladando el periodo inicial de su preparación a un escenario real, es decir, dentro de las instituciones escolares. Por ejemplo, en algunos de estos países esta práctica se ejercita en cuatro días de la semana. En otros países sucede durante los dos tercios de la formación (Barber & Mourshed, 2008). En el área artística se han realizado estudios en América Latina con la participación de docentes noveles y estudiantes en el área de

educación, tratando de adquirir las habilidades docentes en contextos educativos informales, obteniendo resultados positivos (Ros & Iannone, 2010).

Es necesario, en consecuencia, establecer una conexión entre el docente y el estudiante de educación durante su formación, con la finalidad de que lo que se espera del docente en las aulas sea suficientemente sólido y robusto para su desempeño profesional (Barber & Mourshed, 2008).

2.2. Incorporar docentes experimentados o mentores

Existe demasiado miedo al futuro (Pérez, 2004). El proceso a la inserción laboral tiene gran influencia en las personas, en su traslado a la edad adulta, debido a que es un factor importante en la integración social, en el logro de la independencia económica, en el desarrollo de la autoestima y en la realización de sus aspiraciones personales y profesionales (Cuevas & Olmos, 2011). En los países con alto desempeño educativo se incorporan docentes expertos en las aulas con la finalidad de observar y brindar un entrenamiento personalizado a los docentes noveles, es decir, para ofrecer *feedback*, modelar su instrucción y colaborar en su planificación. En Inglaterra, a modo de ejemplo, a los instructores o expertos se les asigna una menor dedicación docente en el aula con el objetivo de que puedan dedicar más tiempo a entrenar a colegas noveles, incluso, en algunas ocasiones, estos docentes expertos son entrenadores a tiempo completo (Barber & Mourshed, 2008).

Para que el docente mentor, como profesional experto, pueda adoptar un papel de guía y supervisar al docente principiante (Vicente, 2002), debe ser una persona con una edad aproximada de 45 a 55 años, que se encuentre en la cúspide de su carrera profesional (Herrera *et al.*, 2011) y, por lo general, en el ámbito de la música, suelen ser especialistas en didáctica musical (Barniol, 2000).

Entre el trabajo que debe desempeñar el docente mentor, Viramontes (2012) indica que ha de centrarse en apoyar a los estudiantes durante el desarrollo de las habilidades académicas dentro del aula y en las prácticas, así como ayudarlo en actividades curriculares durante la formación profesional. Otros autores apuntan las siguientes actividades (Brockbank & McGill, 2002; Herrera, *et al.*, 2011):

a) *Intelectuales o formativas*. El docente experto debe brindar apoyo teórico y práctico al docente principiante.

b) *Relaciones*. El mentor debe trabajar en las relaciones para que el docente novel logre introducirse en el contexto profesional, es decir, ser aceptado y reconocido. Las sociedades que se conforman en los ámbitos artísticos, indiscutiblemente poseen todos los elementos de una sociedad a la que los estudiantes deben integrarse como una forma de adaptación consiguiendo hacer cambios internos y externos que les ayudarán a adquirir el conocimiento. La comprensión de la sociedad en que se desenvolverán es el primer peldaño al que los alumnos se enfrentan en esta incursión, pues todos los integrantes de los diferentes escenarios sociales en donde practicarán la profesión, tienen determinadas características, a las cuales deben adaptarse como parte de su formación (Gómez & Herrera, 2012). En esta línea, los contenidos y estructura de educación no sólo deben estar enfocados a las características artísticas de cada disciplina sino, también, proporcionar las herramientas que les permitan la comunicación e interacción dentro de los contextos culturales, sociales e históricos. Esto se puede realizar de dos formas (UNESCO, 2006):

- Desarrollando competencias artísticas, la sensibilidad y la apreciación de las artes, impartiendo estas, como materias individuales.
- Utilizando métodos de enseñanza y aprendizaje.

c) *Afectivas*. El docente principiante debe sentirse motivado y apoyado por el profesor mentor.

Algunos estudios se han enfocado hacia el desarrollo de las habilidades docentes en profesores universitarios noveles guiados por docentes mentores o expertos. Así, entre 2009 y 2010 se desarrolló un proyecto en la Universidad de Granada, titulado *Asesoramiento para mejorar la docencia en la educación superior. Proyecto de Mentorización de profesores noveles en la facultad de Educación y Humanidades de Melilla*. En este estudio se identificó el papel del mentor en cuatro etapas formativas, que, de acuerdo a Marcelo (1999), son:

- a) *Preformativa*. Esta etapa abarca el cúmulo de experiencias previas del sujeto. Las experiencias permiten que la persona construya una teoría propia sobre el profesorado, la enseñanza, el aprendizaje, etc.
- b) *Formación inicial*. Se desarrolla en la institución de formación docente.
- c) *Inducción o iniciación del principiante*. Integra los primeros años de experiencia profesional, años de vida laboral. Aquí es donde los docentes principiantes enfrentan temores e inseguridades que les puede generar cierta ansiedad.

d) *Desarrollo profesional o aprendizaje a lo largo de la vida*. Es el cúmulo de actividades que el docente procura, para tratar de mejorar el desempeño de sus funciones.

Entre las conclusiones de este estudio se encuentra que los docentes principiantes necesitan participar en procesos formativos que les permita mejorar ciertos aspectos; que existe una estrecha relación entre la preparación y el desarrollo docente, es decir, los profesores con mayor desarrollo son los que demandan menor formación y viceversa.

Otro de los resultados demostró que, en ocasiones, el docente universitario desarrolla las habilidades frecuentemente a través de experiencias de aprendizaje autodirigido. Esto, como resultado del diseño y planificación de asignaturas, materiales, supervisión, etc. El aprendizaje autodirigido representa para el docente principiante un camino en solitario y lleno de obstáculos, por lo que se requiere de añadir otros tipos de aprendizajes, programas formales variados, etc., que vayan acompañados del interés y disponibilidad de los participantes (Herrera *et al.*, 2011).

Específicamente en la enseñanza del arte, Ros & Iannone (2010) realizaron un estudio en Argentina. Las autoras pretendieron capacitar teórica y prácticamente a futuros docentes en la adquisición del compromiso en el aprendizaje de las artes, como testimonio de una cultura, es decir, la finalidad de la investigación fue que las participantes obtuvieran las competencias de la profesión en un intento de vincular la universidad con la sociedad. Para ello, propusieron el *Proyecto de Extensión y Transferencia Talleres Socio-Educativo en la Población Tandil*, que se desarrolló de 2004 a 2006. Las participantes del proyecto, en donde algunos profesores de arte actuaron como docentes expertos o mentores, fueron alumnas del grado de Profesorado y alumnas de la licenciatura en Educación. Las participantes trabajaron, en primer lugar, con personas que se encontraban excluidas de procesos educativos y se acercaban a espacios no escolarizados como bibliotecas, comedores, centros comunitarios, etc., y por otro lado, en nuevos espacios de actividades educativas en donde se involucran a niños y jóvenes. Las participantes realizaron talleres semanales de una hora con treinta minutos, además de charlas en donde aportaron conocimientos, experiencias, prácticas de trabajo en diferentes áreas, artísticas, psicológicas, Educación Física y Lengua. Mientras, en el transcurso de estas actividades, los docentes expertos realizaban observaciones y evaluaciones de los participantes.

Para el mejor desarrollo del estudio, marcaron dos niveles de acuerdo a la edad:

- *Niños*. Los docentes expertos y los participantes seleccionaron los contenidos curriculares y métodos que consideraron adecuados para realizar talleres creativos, dramatizaciones, títeres,

mimos, creación de instrumentos, cuentos musicales, creación de danza, producciones artísticas, etc.

- *Jóvenes y Adultos*. Con cierto financiamiento se confeccionaron muñecos, títeres, juguetes, disfraces, filmaciones, etc.

En este estudio se obtuvieron resultados positivos, y desde 2004 que se inició el desarrollo de estos proyectos hasta el año 2010 (fecha en que se publicó este artículo), se han seguido realizando actividades artísticas en comunidades de vulnerabilidad (Ros & Iannone, 2010).

2.3. Selección y desarrollo de líderes de instrucción

Madrid (2002) señala que la percepción de los estudiantes referente a los docentes influye en el alcance de los objetivos. En el capítulo anterior se mencionó que los maestros deben ser líderes de los estudiantes y, según Madrid (2002), sus funciones deben ser cuatro:

- a) *Expertos*. Con habilidades cognitivas y técnicas que demandan los estudiantes³⁶.
- b) *Árbitros*. En el momento en que el profesor actúa como mediador del trabajo del alumnado, él ha adquirido la función de castigar o recompensar.
- c) *Referente*. Los docentes pueden actuar como modelos o referente de los alumnos.
- d) *Poder legítimo*. Tienen la responsabilidad de ejercer el poder colectivo y estabilizador.

Si se cuenta con directores eficientes, las instrucciones poseerán una cultura con altas expectativas y mejoras continuas en cuanto esfuerzo. Dentro del sistema educativo se han de seleccionar los mejores docentes como directivos para que, después de formarlos, puedan convertirse en líderes de instrucción y, con ello, dedicar gran parte de su tiempo en entrenar y aconsejar a los docentes (Barber & Mourshed, 2008).

Siguiendo a Barber & Mourshed (2008), para el desarrollo de líderes se requieren tres aspectos, estos son:

- a) *Conseguir a los candidatos apropiados para ser directivos*. Para ello es necesario ofrecer incentivos apropiados e implementar un proceso efectivo de postulantes. En determinados países con un alto desempeño educativo, los candidatos seleccionados asisten a un programa de

³⁶ Se ha demostrado que los alumnos con gran necesidad de logro tienden a desempeñarse exitosamente bajo la influencia de los maestros expertos.

formación de seis meses de duración para, después, ser evaluados por el equipo formativo. Sólo los candidatos aptos son asignados a las escuelas.

b) *Desarrollar sus habilidades de liderazgo.* Los líderes en las artes inspiran a otros a experimentar modos de expresión artística que han elegido, por ejemplo, una sonata, movimientos de danza o frases. Un líder sólo tiene oportunidad de alcanzar el éxito, si persuade a otros por medio de la comunicación y si comprende sus necesidades para encauzar su propia energía o la de los demás en la constitución de una idea o proyecto o el logro de metas. Los líderes con mensajes innovadores pueden tener la intención del poder, motivados en gran medida por el deseo de efectuar cambios, no por la ambición del poder (Gardner, 1998). Las habilidades son las mismas de un liderazgo básico, es decir, un modelo de desarrollo coherente y alineado, basado en un método de aprendizaje (Barber & Mourshed, 2008).

c) *Concentrar el tiempo de cada director en el liderazgo de la instrucción.* En las universidades, cada vez más, se requiere de profesores experimentados en la instrucción.

2.4. Facilitación del aprendizaje mutuo

Los docentes de arte, según la UNESCO (2006), deben enseñar, además de técnicas artísticas y la elaboración de planes de estudios, competencias prácticas y competencias de colaboración con otros docentes. En un estudio alrededor de la aplicación de competencias docentes dentro del ámbito laboral, realizado con egresados de la Licenciatura en Educación, el 36.1% de los egresados, como participantes en la investigación, opinó que diseñar programas y proyectos educativos, como una competencia adquirida dentro de los estudios, les resultó útil dentro de su desempeño laboral. En contraste, la competencia del desarrollo de formación permanente tuvo un porcentaje del 50% de aceptación entre los participantes (Roacha, 2012).

Desde la década de los ochenta del siglo pasado, todos los niveles del sistema educativo optan cada vez más por estrategias de integración de los docentes (Lowe, 1998). El aprendizaje mutuo significa que los docentes aprendan de sus colegas, creando una cultura donde la planificación colaborativa sea el reflejo de la instrucción y el entrenamiento entre pares; además, que sea también la norma y característica permanente de la vida escolar. Permitir al docente aprender de sus colegas en acción, creando un ambiente que estimule el intercambio de experiencias acerca de lo que puede funcionar o no, permitirá que los docentes se desarrollen continuamente (UNESCO, 2006).

Barber & Mourshed (2008) sugieren que el intercambio de experiencias, con docentes de las diferentes disciplinas artísticas, debe tener la finalidad de que los académicos se encuentren preparados para ejercer la docencia interdisciplinaria. Además, genera la comunicación entre académicos y participantes de diferentes disciplinas *en pos* de la solución de los problemas artísticos (Contreras, 2004). Barroso (2012), por su parte, llegó a la conclusión de que se puede mejorar la calidad educativa si se favorece también la interacción docente, propiciando espacios de interacción durante la jornada laboral.

3. Gestión cultural

La periodista y política italiana, Antonietta Macciocchi, apunta que la cultura es el espacio de las ideas (Roselló, 2007). La educación y la cultura mantienen un vínculo indisoluble pues es a través de la educación como se logra alcanzar la cultura, y ésta tiene múltiples formas de educar, cultivar y sensibilizar a las personas a lo largo de su vida (Associació de Professionals de la Gestió Cultural de Catalunya, 2011). Octavio Paz en uno de sus múltiples libros, analizó el impacto del arte en la sociedad y su cultura, en sus hábitos, comportamiento, valores, estilos de vida y en la relación entre éste, y la ética. El autor reflexionó acerca de los cambios del arte, cultura y el comportamiento de las masas culturales (Paz, 1956). El artista, la música, los instrumentos, el mercado laboral y las masas imponen cambios al proceso de producción mercantil (Weber, 1987). La industria cultural está caracterizada por la producción en serie, obreros en masa, arte, consumo y cultura de masas. El arte ha salido de los museos para entrar al mercado. Cultura socialmente aceptada para elevar el tiempo libre, como mercancías culturales que sitúan y ocupan el ocio (Quiroz, 2009).

La función cultural en los sistemas escolares produce transformaciones relevantes, se han construido agencias que difunden la cultura a través de modelos eficaces que remplazan a los modelos educativos como principal ofertante (Ezpeleta & Furlán, 2000). Anteriormente, en la década de los cuarenta, los norteamericanos ubicaron la forma de expresión, dentro de lo que se llamó *multicult* (la cultura de los medio masivos y el arte, mezclados), por cubrir la necesidad del mercado (Horkheimer & Adorno, 2003).

En México han surgido instituciones, como CONACULTA (Consejo Nacional para la Cultura y las Artes) y FONCA (Fondo Nacional para la Cultura y las Artes), en un intento de transformar la política gubernamental hacia la cultura y las artes que promueven la creación

artística (Ejea, 2009; Tovar, 1994). Sin embargo, la presentación de espectáculos y exposiciones, por dar un ejemplo, se encuentran en la medianía del camino, pues no se ha considerado la posibilidad de realizarlas de manera itinerante para así abaratar los costes significativamente. El reto consiste en planificar, organizando la oferta de servicios culturales desde la perspectiva territorial, íntegra y sistemática. Se debe planear la oferta de servicios, más allá de lo estrictamente local, compensando inequidades y generando nuevas economías de escala; pasando de la competencia a la cooperación, sumando recursos con las instituciones para multiplicar los resultados (Millares, 2006).

Gestión (según el diccionario de la Real Academia Española, vigésima tercera edición (2009), significa acción y efecto de administrar; hacer diligencias que conduzcan al logro de un negocio o un deseo cualquiera (Gimeno, 2000); son un conjunto de servicios que las personas prestan dentro de organizaciones dedicadas al empleo (Husen, 1990). Otros autores sugieren que es el grado de participación colectivo social que permite hablar de grados de democratización (Ejea, 2009).

Para Turrubiates (2007), gestión es realizar diligencias que tienen en el oficio un objetivo y una ubicación muy claros, que son las personas en situación de trabajo. Tanto el objetivo como la situación se someten al cambio y a la evolución, ya que no son estáticos sino dinámicos y, por lo tanto, la diligencia sobre el individuo es la constatación de que ni él ni el campo laboral son iguales y, en consecuencia, se deben aceptar.

La gestión cultural y la formación de gestores, para Merchán (2008), se define como el escenario que pone en juego diferentes intereses de la posesión, circulación y consumo de bienes culturales. Las funciones de la gestión cultural responden a procesos graduales de profesionalización y a un encargo de producto social del sector cultural en el ámbito privado y asociativo. De acuerdo con la Associació de Professionals de la Gestió Cultural de Catalunya (2011), el gestor cultural realiza ciertas actividades con el objetivo de que los ciudadanos tengan acceso a los bienes y servicios culturales, atendiendo al cumplimiento de las leyes y normas que inciden en este sector; es un intermediario entre la creación, participación y consumo cultural; es un profesional capaz de contribuir con el desarrollo del trabajo artístico y cultural, e insertarlo en una estrategia social, territorial o de mercado. Este profesional hace viable un proyecto en el aspecto económico, social, político y territorial.

Con la finalidad de investigar el perfil del gestor cultural y la situación de la formación en gestión cultural en América Latina, en el año 2000 se realizó una investigación denominada *Observatorio Cultural de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires*, a instancias de la UNESCO (2006). El estudio sugirió que los agentes o gestores actúan en la administración, el gerenciamiento y la cooperación; en la integración, facilitación, el manejo de patrimonio y turismo cultural; en relaciones interculturales, la industria y artesanías, producción y distribución de bienes y servicios culturales; y en la formación, la información y medios. Además, en la toma de decisiones en diferentes niveles, planificación de programas, implementación de proyectos, en donde se involucran organizaciones locales, instituciones públicas, civiles y comunidades locales. Debido a tan gran extensión de datos y para fines prácticos del estudio, decidieron trazar un “Perfil tipo”. Para ello, entrevistaron a personas que trabajaban en la profesión y a los profesionales que ocupaban puestos directivos en instituciones culturales en las principales ciudades argentinas.

Los resultados referentes a las competencias y conocimientos que requieren los profesionales en gestión cultural surgieron al analizar las tareas más frecuentes de las instituciones, algunas de ellas son (Schargorodsky, 2005):

- Diseño de programas y proyectos culturales.
- Cronogramas y planificación, diseño de políticas y estrategias del funcionamiento general de la institución.
- Elaboración de presupuestos.
- Relación con personas de otras instituciones.
- Organización y dirección de equipos de trabajo y procedimientos.
- Supervisión y evaluación de resultados económicos y/o socioculturales.
- Programas de espectáculos y/o actividades.
- Elaboración de planes y recursos humanos.
- Representación legal de la organización.
- Estrategias para captar público.
- Soluciones negociadas de conflictos, entre otras.

En este estudio, también se marcaron las necesidades de formación que se requieren en gestión cultural, estas son (Schargorodsky, 2005):

- a) *Conocimiento sobre políticas culturales.* Procesos de constitución y elaboración, estrategias de intervención, etc.
- b) *Planificación, programación y gestión.* Conocimientos de planeación sociocultural, gestión operativa, publicidad, entre otras.
- c) *Conocimiento de gestión de recursos humanos.* Teorías de liderazgo, dinámica de grupos, etc.
- d) *Conocimiento en el área disciplinar.* Conocimiento del sector en que se actúa.
- e) *Conocimientos técnicos y específicos.* Expresión oral y escrita, conocimientos de tecnología aplicadas a el área.

La UNESCO (2005) admite que la gestión cultural requiere de estrategias de formación como son el uso de tecnologías, nuevas competencias y aprendizaje a lo largo de la vida. Entre las competencias que se necesitan para el buen desempeño en gestión cultural, Schargorodsky (2005) menciona las siguientes:

- 1) Solución de problemas.
- 2) Toma de decisiones.
- 3) Inserción en el campo laboral.
- 4) Comunicación.
- 5) Producción de bienes y servicios.
- 6) Elaboración y ejecución políticas del sector.
- 7) Organización y ejecución de programas y proyectos.
- 8) Planificación, gestión, seguimiento y evaluación de políticas, programación y proyectos.

También se analizó en este estudio la trayectoria de los gestores. Los resultados mostraron que estas personas tienen una formación universitaria previa y cierta formación artística o científica. La formación en gerencia cultural se desarrolló a través de un proceso de adaptación hacia los requerimientos del campo cultural que, en algunas ocasiones, propiciaron que estas personas se alejaran de su profesión de origen (Schargorodsky, 2005).

Para desempeñar esta profesión de gestión cultural, los participantes en el estudio mostraron ciertas actitudes y valores que, de acuerdo con Schargorodsky (2005), son, entre otras: dedicación, responsabilidad y entrega en el trabajo, presencia institucional permanente, predisposición al trabajo en equipo y para la aceptación, de diversidad cultural y la libertad de creación estética; interés y compromiso real con la cultura, predisposición al trabajo con otras

instituciones; creatividad, sensibilidad social, autoestima, liderazgo; respeto a los subordinados, conciencia de sus propias limitaciones, comunicación y reflexión. Anteriormente ya se mostraron resultados similares en otros estudios realizados en 2003 también por la UNESCO y con la participación de la Universidad de Buenos Aires.

La calidad del trabajo del gestor cultural se evalúa a través del uso de instrumentos o estándares metodológicos, para ello, es necesario que exista la planificación que se pueda ir adaptando a las necesidades y contexto. Entre estos estándares se encuentran los siguientes (Associació de Professionals de la Gestió Cultural de Catalunya, 2011):

1. *Manual de procedimientos.*
2. *Plan de la empresa o de viabilidad.* Este plan es el que estudia y valora si el proyecto es posible o no de alcanzar los objetivos con los recursos disponibles.
3. *Plan de desarrollo o plan de acción o estratégico.* Intenta garantizar que el proyecto o servicio progrese adecuadamente, evitando involuciones y estancamiento. Para esto es necesario contar con las siguientes herramientas desde su inicio:
 - a) *Plan de mejora y/o de desarrollo continuo, del proyecto.*
 - b) *Plan de mantenimiento de espacios e infraestructura.*
 - c) *Delimitación de objetivos, sistemas de evaluación y memoria.*
4. *Plan de marketing y comunicación.* Este plan facilita a la sociedad, la experiencia cultural y el contacto con la creación artística, con la finalidad de desarrollar coherentemente el proyecto o servicio, por medio de recursos económicos suficientes. En este plan se detallan las actividades necesarias para conocer y comprender a los consumidores, ofrecerles un producto que se adapte a sus necesidades, y se compone de cuatro elementos:
 - a) *Análisis- diagnosis.* Se analiza el marco general en el contexto, aquí se pueden incluir los análisis histórico de los resultados, situación y evolución del mercado, la competencia, los precios, el aspecto socioeconómico, etc.
 - b) *Determinación de objetivos e indicadores.* Se delimita el objetivo y la manera en que se obtendrán los objetivos en *marketing*, esto puede ser de cuatro formas: de procedimiento, de calidad, de venta/público y de viabilidad de la propuesta.
 - c) *Establecimiento de estrategias y programas de acción.* Se establece la forma en que se alcanzarán los objetivos y qué posicionamiento adoptarán en cada uno de los factores de *marketing*, es decir, de producto, precio, canales de distribución y promoción. El

posicionamiento define la función de las características del público objeto (*target*) en el presupuesto y estudio de rentabilidad.

d) *Sistemas de evaluación y control*. Se determina el modo en que se evaluará la consecución de los objetivos y el cómo se emprenderán las acciones.

5. *Plan de seguridad y mantenimiento de infraestructura y equipos*. Se efectúa para asegurar la máxima durabilidad y adecuación de los edificios y equipos, con el fin de realizar las tareas asignadas.

6. *Inventario de bienes y equipos*. El gestor debe conocer los materiales de los que dispone, por lo que debe realizar un inventario.

7. *Sistema de participación*. Estos, relacionan a la ciudadanía con la gestión cultural. El proceso participativo es responsabilidad del que lo dirige, él debe conocer el grado de satisfacción del proceso, por medio de encuestas de valorización y dispositivos de comunicación y quejas.

8. *Memorias y justificaciones*. Se debe explicar el trabajo realizado para justificar el gasto.

9. *Evaluación*. Se relacionan los objetivos con los resultados para obtener el grado de cumplimiento.

Brunner (1987) ha clasificado la gestión cultural identificando los circuitos culturales acordes a la producción, distribución y consumo de bienes y servicios, de la siguiente manera:

1. *Productores profesionales*. Como ejemplo, los artistas que venden sus obras de forma independiente, los centros de investigación, grupos de artistas universitarios o artistas de algún partido político³⁷.

2. *Empresa privada*. Es la comercialización de la cultura en programas de televisión, servicios de empresas para el Estado, espacios culturales pagados por la iniciativa privada, etc.

3. *Agencia pública*. En tiendas de artesanías pagadas por el Estado, etc.

4. *Asociación voluntaria*. En cooperativas de artesanos, escuelas de arte del Estado, museos comunitarios.

En esta línea, Millares (2006) sugiere que los servicios culturales deben estar diseñados en cuatro niveles estructurales interconectados, que son:

³⁷ En ocasiones son los creadores los que realizan las funciones de gestión cultural. Sin embargo, se deben diferenciar, pues la mayoría sólo pueden dedicarse a la creación o a la gestión (Mariscal, 2007).

1. *Lugares de cultura.* Espacios, equipo o infraestructuras culturales.
2. *Recursos facilitadores.* Financieros.
3. *Programas.* Contenidos en sentido amplio y no sólo programas como una agenda de propuestas y eventos.
4. *Modelos de gestión de los servicios culturales.* En los modelos son importantes los aspectos participativos complementarios.

3.1. Modelos de gestión

Desde mediados de los setenta del siglo XX, en la agenda de la UNESCO se muestra frecuentemente la formación orientada al desarrollo de la materia de gestión cultural, organizando encuentros y generando proyectos de cooperación para satisfacer el surgimiento de las necesidades formativas, programas y métodos de formación, además de talleres de formación para el personal cultural en diversas regiones (UNESCO, 2005).

El proyecto cultural es una herramienta con una secuencia de decisiones sobre las tareas y recursos que se dirigen al logro de objetivos en determinadas circunstancias, está enfocado a conseguir resultados, es decir, no a realizar acciones. El proceso del proyecto contiene las etapas de previsión, aplicación y evaluación. Esto depende del tiempo, tamaño, compromisos adquiridos, recursos invertidos, personas involucradas y repercusión social de la intervención (Roselló, 2007).

En gestión cultural, los proyectos representan la garantía de desarrollar una tarea, pues reduce la incertidumbre y el riesgo, más no los elimina, convirtiéndose en una oportunidad, un reto o un estímulo. Para desarrollar un proyecto, se debe planificar para atender las futuras necesidades, esto se realiza en tres niveles de acuerdo con Roselló (2007):

- *Plan.* Este indica las prioridades y orientaciones de la voluntad de intervención. Es la fijación de directrices políticas a medio y largo plazo, y está asociado al nivel estratégico.
- *Programa.* Es la primera concreción del plan, asume las líneas directrices del plan y aplica a un aspecto concreto por sectores, por edades, por funciones, por espacios, etc.
- *Proyectos.* En este paso se desarrollan y materializan los programas en acciones, se concreta en actividades.

El proyecto, como concreción de una voluntad en particular en el ámbito cultural, se encuentra dentro de las políticas culturales, que son un conjunto de valores, ideas, orientaciones

y directrices que una institución desea desarrollar. Es por ello por lo que un proyecto requiere de una política cultural establecida para responder a una necesidad (Roselló, 2007). Al respecto, García (1987) realizó un estudio para analizar las políticas culturales en cuanto a su proceso de construcción. Además, definió los *modelos de acción cultural* o paradigmas, contextualizándolos de acuerdo a sus agentes, estrategias de acción y concepción. Denominó, por ejemplo, como *modelo de acción de mecenazgo cultural* al modelo en donde son las empresas, las fundaciones y las industrias, las que brindan el apoyo a la creación y distribución cultural; y están dirigidas a la difusión del patrimonio y su desarrollo por medio de la creatividad individual libre. El autor asegura que dentro de este modelo, son las instituciones las que se consideran agentes, quedando fuera los gestores culturales.

Mariscal (2007) sostiene que existe una íntima relación entre los modelos de gestión cultural y el diseño y ejecución de políticas culturales. En lo que respecta a México, el autor asegura que son tres los modelos que muestran esto:

1. *Modelo de desarrollo local*. Es el modelo que se desarrolla en las comunidades, está basado en el propósito de satisfacción de las necesidades elementales e inmediatas. Este modelo denota una visión cultural antropológica con promotores realizando el análisis de la comunidad. El perfil deseable de este modelo es organización social, agente de cambio social, relevancia en el proceso, etc.
2. *Modelo de difusión de las Artes*. Se ha puesto en práctica este modelo en las instituciones gubernamentales ligadas a la creación de arte, como ejemplo, el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA), universidades públicas, etc. El perfil es de difusión cultural, conocimiento de las artes, relevancia en la producción artística.

Este modelo cuenta con tres aspectos, según Mariscal (2007):

- a) Está limitado a la creación y consumo de las artes, centrado en la producción, circulación y consumo de productos y servicios culturales.
- b) Las artes como elemento central del desarrollo de las personas, sin distinciones sociales de género, edad u ocupación, pero con elementos para el disfrute de las artes, en otras palabras, con experiencia artística.
- c) La cultura está centralizada y fuera del acceso de las mayorías. Cultura entendida como conjunto de producción y servicios que generan las personas especializadas, por lo que es necesario *llevar la cultura* a través de talleres de arte, exposiciones, etc.

3. *Modelo de gestión empresarial.* Este modelo se relaciona con la visión mercantilista de la cultura donde los agentes son empresarios relacionados con industrias de cultura, comunicación, turismo y espectáculos. La cultura se considera como productos y servicios mercantiles, por lo que se debe conseguir financiamiento para realizar proyectos lucrativos, dirigidos a los empresarios e inversionistas (Mariscal, 2007).

El perfil del modelo de gestión empresarial, según Mariscal (2007), es la administración y financiamiento, planeación y resultados. La intervención se fundamenta en la guía de acciones donde participan las estrategias, como son:

- La promoción, que es dar a conocer las cualidades y características de los bienes y servicios culturales, en donde existe una interacción importante con el público.
- La difusión, para divulgar el bien, servicio o práctica cultural para que sea conocido por los diferentes públicos.

El fenómeno artístico cuenta con actividades básicas, como son: producción, distribución y consumo. Estos últimos han sido considerados como secuelas de la producción. Sin embargo, la distribución es productiva, pues produce solvencia por medio de la circulación comercial, a través de la difusión en museos, academia y centros de educación artística. Y, en lo referente al consumo, produce significaciones a través de operaciones sensoriales, sensitivas y teóricas de la percepción artística. Ésta conlleva la adquisición de ideologías con efectos individuales, sociales y sistemáticos, ya que alimenta al sistema artístico al que pertenece dicha obra (Acha, 2006b).

Actualmente, en Latinoamérica se han experimentado innovaciones en la producción, distribución y consumo artístico (Acha, 2006b). La utilización de las TIC puede potenciar las habilidades creativas de las personas (Oppenheimer, 2012). En este punto, la renovación del arte se ha realizado a través de las llamadas *artes computacionales, artes digitales, ciberarte, bioarte*, etc. En otras palabras, el *arte de la información* o *infoarte* está retomando la vocación de explorar y criticar los desarrollos de la época y la sociedad en que se ha creado. Los ordenadores son una herramienta de producción y distribución artística, además de conceptualizar y producir programas artísticos (García, 2009).

4. *Modelo de Gestión Administrativa.* La administración estratégica formula estatutos de una empresa basada en la creación de ventajas competitivas como sistemas de planeamiento sistemático. Esto permite estudiar los escenarios futuros y analizar las capacidades internas de organización, por medio de procesos y fases para definir un equilibrio entre lo que pretende

obtener la empresa, y las capacidades y recursos con los que cuenta, acordes a los escenarios donde se realizará la acción empresarial (Saavedra, 2005). La definición de gestión cultural desde la perspectiva administrativa es la gestión de recursos para la ejecución de proyectos de mercado, este es un aspecto ligado a la producción artística (UNESCO, 2005). Dentro de las políticas culturales se encuentran dos agentes importantes que son: la burocracia³⁸ y la gestión organizacional. Este modelo es el que generalmente se implementa en los gobiernos.

En esta línea, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) realizó un estudio entre 1997 y 2000, con la participación de trescientos sujetos. En esta investigación se implementó un programa de administración y gestión cultural y de formación de políticas. Los resultados hallados evidenciaron un incremento en la sensibilidad de la formación en este campo, además de la necesidad de fomentar estructuras de formación a escala nacional y proponer una visión de cooperación en la acción formativa, orientada a una mayor interlocución entre los agentes culturales y hacia el fomento de estructuras multiplicadoras y de transformación de contenidos (UNESCO, 2006).

3.2. Gestión cultural y educación

En Finlandia, aproximadamente en el año 2008, se percataron de que las universidades públicas, que por lo general se dividían en especialistas en humanidades y tecnológicas, ya no eran suficientes y no respondían a las exigencias de la economía basada en innovación. Por lo que se decidieron, en 2010, a crear una universidad nueva con la fusión de tres Facultades: la de Tecnología, la de Administración de Empresas y la de Bellas Artes. Las nuevas universidades llevarían el nombre de Universidad Tecnológica de Helsinki, Universidad de Negocios de Helsinki y Universidad de Artes y Diseño de Helsinki. El plan inicial fue que los gobernantes del Estado no participaran en la conformación, organización y manejo de las universidades, sino que, lo realizara una fundación privada, con la participación del Estado. Esto permitiría crear empresas privadas, tomar préstamos bancarios, ejercer varias funciones comerciales que eran vetadas a funcionarios públicos. Asimismo, la universidad tendría mayor participación en la industria privada, en lo referente a las carreras y al contenido de las mismas (Oppenheimer, 2012).

³⁸ La burocracia es un tipo ideal de organización y control administrativo.

Estas universidades estarían enfocadas hacia la Investigación, Educación y apoyar a la industria. El aspecto más importante y revolucionario, de acuerdo con Oppenheimer (2012), fue la integración de la Ingeniería y la Administración de Empresas con las Artes, todo esto con el fin de lograr que los estudiantes se prepararan para mejorar y así generasen productos diseñados para el gusto de los consumidores. En este planteamiento se parte de la perspectiva de que el diseño tiene como fundamento producir proyectos y modelos para la producción masiva, en los que predominan soluciones estéticas, funcionales, práctico-utilitario, condicionadas a prioridades económicas y tecnológicas (Acha, 2006a). En otras palabras, de acuerdo con las autoridades finlandesas, en la economía del siglo XXI ya no basta con tener laboratorios de investigación y desarrollo de nuevos productos. El secreto del éxito será la combinación de investigaciones tecnológicas con la facultad de pronosticar los gustos de los consumidores de los países “ricos”.

Esta idea no sólo ha fructificado en Finlandia, sino que en la actualidad en Estados Unidos y Japón, dentro de las escuelas de negocios, fomentan más los cursos de Arte, diseño, psicología, filosofía, etc., y las empresa cada día contratan más egresados de las escuelas de Arte y diseño (Oppenheimer, 2012). Sin embargo, existen otras opiniones en este tema. Adorno (1970), por ejemplo, sugiere que los productos de la industria de la cultura no son obras de arte convertidas después en mercancías, sino artículos vendidos en el mercado; y, existen obras de arte que, aunque sean manipuladas y utilizadas por la industria de la cultura para sus propios fines, aún así, cada obra representa el mundo social en que se inscribe (Savater, 2012). Y, aunque a la vista de Quiroz (2009), el arte y la diversión se mezclan impulsados por la industria cultural, por el cine, comics, músicaailable, radio y subgéneros literarios, la llamada industria cultural transforma la belleza y al individuo común en objetos de manipulación, explorando el sentimiento del consumidor, enajenándolo a través del suministro de un arte diluido y degradado; y las mercancías culturales se vuelven desechables que se erigen en base a la satisfacción creciente y contemporánea.

Lo importante es que la industria y el comercio cultural están prácticamente abandonados en instancias autonómicas o inestables, por lo que es necesario que la educación, los jóvenes, los servicios, etc., trasciendan en la relación con las políticas para plantear verdaderamente las estructuras que presten atención al desarrollo del territorio y de recursos productivos culturales (Millares, 2006). Ezpeleta & Furlán (2000) admiten que las empresas de comunicación promueven eventos culturales y se aprecia también la expansión de pedagogías llamadas

educación no formal y educación permanente. Todo, mientras en las escuelas se encuentran en gran confusión formativa, normativa, de crisis profunda y en empobrecimiento de los sectores docentes en esta área. A esta panorámica Mariscal (2007) añade que los profesores encargados en esta materia cuentan con un perfil deficiente, incluso algunos académicos van descubriendo y abordando la gestión cultural, para plantear los problemas desde y para la gestión cultural.

Los países desarrollados han ido produciendo gran cantidad de funciones de investigación y capacitación que, hasta hace poco tiempo, se concentraban en las universidades y se han trasladado a organismos no universitarios. Con todo esto se han modificado las pautas tradicionales de la ocupación de la secuencia educativa y los sistemas escolares, es decir, han perdido su liderazgo cultural. Por tanto, es necesario que las instituciones escolares recuperen su autoridad cultural para transformar su capacidad de transmitir una cultura significativa, y que contribuya a recrear o desarrollar capacidades de eficiencia económica y democratización política. Para ello, se requiere de una transformación profunda de sus estructuras y dinámicas de gestión (Ezpeleta & Furlán, 2000). La UNESCO (2005) sugiere que algunos programas de formación en materia de gestión cultural han surgido del interés de las universidades por formar gestores responsables en las áreas de extensión universitaria, definiendo una oferta no formal del sector externo que agrupa promotores independientes. Sin embargo, ha sido deficiente la sistematización y las cuestiones académicas. Los aspectos de la gestión son encomendados a los administradores y planificadores, por lo que los proyectos educativos se neutralizan por no incluir la transformación de estructura y funcionamiento del sistema escolar (Ezpeleta & Furlán, 2000).

Otras investigaciones sugieren que en Iberoamérica, en los últimos años, se ha realizado un proceso de profesionalización de la Gestión Cultural en cuanto a formación de gestores culturales a través de programas de educación superior y educación continua, en aras de obtener un reconocimiento laboral. Al mismo tiempo, se ha hecho hincapié en la formalización de la gestión cultural como especialización multidisciplinar de generación de conocimiento. Para ello, se ha requerido de la *academización* de la gestión cultural, es decir, se ha tenido que pensar y actuar desde y para la gestión cultural, en cuanto a conceptos y metodologías (Mariscal, 2007). Todo ésto ha generado una serie de investigaciones sobre gestión, algunas dirigidas a crear tipologías de gestión (García, 1987), otras se han enfocado en los procesos de institución de la cultura, históricamente o en la parte contemporánea (Ruiz, 2000; Tovar, 1994), así también,

existen las investigaciones sobre políticas culturales relacionadas con políticas educativas (Palacios, 2005).

Todas estas investigaciones muestran que la gestión cultural está emergiendo como una profesión, la cual ha de ocupar un papel importante en la reproducción e innovación de las acciones culturales (Mariscal, 2007). Si bien existe una diversidad de ofertas de la gestión cultural en las instituciones y, al mismo tiempo, convergen en objetivos, conocimientos, contenidos y competencias generales, la mayoría del diseño curricular de esta profesión se enfoca en la reducción y simplificación de la pluralidad de necesidades y fenómenos involucrados en los campos laborales prácticos. La oferta de formación, por lo general, se encuentra en el plano del posgrado y está abierta a profesionales procedentes de diferentes disciplinas y con experiencia en el campo cultural. Sin embargo, se debe considerar que un único modelo de carrera se revela deficiente, pues se debe tener en cuenta que se conjugan aspectos administrativos, socioculturales y técnicos de la producción. Las instituciones encargadas de la formación deben colaborar con instituciones productoras de bienes y servicios culturales, con el fin de determinar las competencias necesarias para desempeñar esta profesión (UNESCO, 2005).

En cuanto a los programas de estudio en gestión cultural, Marinell (2005) sugiere que deben incluir objetivos orientados a la formación conceptual teórica, sobre contexto, en bases y técnicas de gestión, jurídico-institucional, en diferentes ámbitos culturales y en la práctica profesional.

Debe ser tarea de los académicos el analizar, discutir y escribir acerca de la gestión cultural y políticas culturales, para construir un campo académico de la gestión cultural. Es necesario que las instituciones nacionales y locales promuevan la formación de gestores. Además, se debe ser consciente de que las personas que se implican en las políticas culturales necesitan herramientas útiles para su labor cotidiana, como lo son las investigaciones y los diagnósticos en esta materia (Mariscal, 2007; UNESCO, 2005).

Martinell (2005) afirma que la metodología en la formación de esta profesión es prácticamente inexistente, por lo que es un reto adaptarla para que responda a las necesidades del sector, la cual debe contar con didácticas originales y con una estructura interdisciplinar. Se han realizado acercamientos a las metodologías empleadas en las escuelas de negocios y en otros campos como el de las ciencias sociales, y los resultados han sugerido los siguientes objetivos (Martinell, 2005):

- a) Colocar a los futuros gestores culturales en formación en situaciones profesionales.
- b) Procurar que tengan un acercamiento a procesos creativos, de tal modo que los problemas de la práctica de las artes sean comprendidos por ellos para que adquieran la sensibilidad para servir de mediadores.

Según la Associació de Professionals de la Gestió Cultural de Catalunya (2011), se pueden identificar ciertos factores que intervienen en la gestión cultural de calidad, estos son:

- *Eficacia*. Exige trabajar para obtener resultados consecutivos que permitan mejorar continuamente y desarrollar proyectos, teniendo en cuenta una actitud de cooperación con el equipo de trabajo y los socios del proyecto. En educación se debe desarrollar proyectos en donde se creen situaciones, donde las personas puedan realizar acciones cooperativas o colectivas, con la finalidad de generar reformas sociales. Esto potenciará el respeto de normas y principios derivados de redes entre las personas y grupos constituidos dentro de un marco racional de normas, justicia, respeto, libertad, etc. (Greene, 2005). En el ámbito universitario, Azzola (2003) realizó un estudio con la participación de estudiantes de nivel superior en la producción de una obra teatral, donde la administración de las entradas y la publicidad del espectáculo estuvo a cargo de los mismos alumnos. Se demostró con esta investigación que los estudiantes pueden adquirir realmente el compromiso de ejecutar sus tareas convenientemente, al ser responsables de la organización del evento, elevando así su autoestima y autoeficacia.
- *Eficiencia*. Esto se logra estableciendo el equilibrio con el aspecto económico, social, territorial y técnico, buscando la calidad en el proceso, así como, contribuyendo a mejorar la organización y funcionamiento de las instituciones y organizaciones culturales; trabajando, utilizando criterios de flexibilidad, creatividad e innovación.
- *Criterio*. Es necesario estipular el criterio para tomar decisiones en temas de gestión, empleando juicios para discernir las cualidades del proyecto.
- *Conocimiento*. Debe ser suficiente para valorar el trabajo creativo e interpretativo de las obras artísticas y detectar el talento, para gestionarlo y desarrollarlo de acuerdo a códigos que faciliten el diálogo entre el artista y el gestor, atendiendo las necesidades específicas de los primeros.
- *Flexibilidad*. El gestor debe tener la capacidad de responder rápidamente a las exigencias del contexto, aportando y desarrollando capacidades emprendedoras, de iniciativa y de trabajo colectivo, en equipo, en colaboración o en red. Merchán (2008) realizó el análisis de la gestión

cultural en la implementación de prácticas teatrales desde el colegio y las reflexiones de esto en el campo educativo. Esto es, un montaje de espectáculos escolares y el trabajo, desde y sobre el teatro en el aula, con una reflexión educativa, artística y en términos de acción social (gestión). Esta investigación estudió la forma en que se articula la educación artística, la pedagogía y la gestión cultural.

El gestor cultural debe tener en cuenta que el trabajo de calidad es el que aporta valores a la prestación de servicios u ofertas de productos culturales, por ejemplo, valor estético, moral, intelectual, innovación y riesgo, funciones educativas, intervención social o dinámica económica. Además, debe potenciar y destacar el rol educativo, formativo, social y de investigación. Como parte de su desarrollo de la gestión cultural, se debe considerar el uso de las nuevas tecnologías y el desarrollo en investigación (Associació de Professionals de la Gestió Cultural de Catalunya, 2011).

4. Investigación

Los niños pequeños tienen gran facilidad para investigar, en edad de preescolar dedican gran parte del tiempo a hacer comparaciones y a descubrir conexiones fácilmente³⁹ (Baena, 2010). La investigación es una actividad que se realiza diariamente, investigar es recoger información que se necesita para responder a una interrogante y así contribuir, entre otras cuestiones, a la solución de un problema (Bisquerra, 2004; Booth, Colomb, & Williams, 2001; Hernández *et al.*, 2003); es una actividad que va encaminada a adquirir o descubrir nuevos conocimientos (Albert, 2007).

El objetivo principal de la ciencia es explicar el por qué los fenómenos se realizan de una determinada manera. La explicación amplía el horizonte del conocimiento, profundiza en él, lo razona y brinda respuestas a los porqués; es un proceso que permite conocer las relaciones de carácter social. La comprensión es un aspecto psicológico de la explicación, y por tanto, la explicación como la comprensión son esenciales en la toma de decisiones (Kerlinger, 1985). Investigar es comprender la conducta humana desde los significados e intenciones de las

³⁹ Los niños en edad preescolar son regularmente hábiles en la síntesis, sin embargo, muchas de esas conexiones son superficiales, a causa de que el nivel de conocimiento está enfocado en la concreción y no en la abstracción, que adquirirán más tarde (Baena, 2010).

personas que intervienen en el escenario educativo. Investigación educativa es interpretar y comprender los fenómenos educativos, más que aportar explicaciones causales (Albert, 2007).

La investigación educativa, como tal, marcó su inicio a finales del siglo XIX cuando la educación adopta el método experimental (Albert, 2007). Sin embargo, la investigación cualitativa constituye una tendencia más significativa a partir del siglo XXI (Sabariego & Bisquerra, 2004). Una de las primeras investigaciones enfocadas a la educación se realizó en París en 1817, por Marc Antoine, con el diseño de un cuestionario sobre los sistemas educativos. En 1892, Rice investigó acerca del currículo y los métodos de enseñanza. Thorndike, en 1904, por su parte, publicó un manual sobre métodos de investigación y, más tarde, en 1907, hizo el diseño de un cuestionario dirigido al abandono escolar (Torrado, 2009). Hoy en día, para trabajar de forma acorde con el mundo global, las instituciones requieren hacer reflexiones de investigaciones (Barniol, 2000). Hernández *et al.* (2003) sostienen que algunas investigaciones están dirigidas a contribuir a la solución de algún problema en especial. Otras investigaciones científicas ayudan a tomar decisiones sobre los problemas de la población (Elliot, 2007).

Israel es el país que más invierte en investigación, esto asintió el ministro de *Ciencia y Tecnología* de este país, Daniel Hershkowitz en una entrevista, realizada el 29 de noviembre de 2009. Israel cuenta ahora con tres universidades consideradas como de las mejores universidades del mundo, dentro del *ranking* del *Times* de Londres. En contraste, los países latinoamericanos invierten sólo el 2% de la inversión mundial en investigación. En México en particular, se invierte el 12% del gasto total. Según los expertos, esto se debe a que las investigaciones que se realizan en el país son del tipo académico estatal y, por lo general, estas investigaciones se encuentran alejadas de las necesidades del mercado laboral (Oppenheimer, 2012).

En México se realizan muchas veces investigaciones básicas que no tienen aplicación práctica (Oppenheimer, 2012). Cervantes (2010) señala que las investigaciones dirigidas al estudiantado en Chihuahua han sido, en general, escasas. No es hasta la década de los ochenta cuando comenzaron a surgir estudios marcando la precisamente importancia de esta carencia o investigando aspectos acerca de la población estudiantil como prestadores de servicios en el campo laboral. Incluso algunos de estos estudios demostraron que no existe un vínculo entre la inserción de las personas en el mercado laboral y su formación. En otras palabras, las personas poseen cada vez más una mayor formación pero no tienen la posibilidad de conseguir un empleo (Vázquez, 2002). Sin embargo, actualmente en el estado de Chihuahua se han generado diversas

investigaciones en el ámbito educativo. Muestra de ello es el estudio realizado por Martínez (2012), en donde se analizó el estado que guarda la investigación dentro de la entidad, con 458 productos de investigación (libros, artículos, ponencias, etc.). Los resultados mostraron que la mayoría de los estudios son de corte cualitativo, con investigaciones alrededor de la educación básica y educación superior. Se rescató, dentro del análisis, la producción de 359 investigadores, de los cuales 357 contaban únicamente con un trabajo de investigación, y sólo dos poseían más de seis investigaciones realizadas. Además, únicamente 30 son los investigadores activos, de los cuales 19 son investigadores de recién ingreso, 9 desarrollados y dos más son consolidados. El autor indicó que el bajo nivel de participación en investigación se debe a la “falta de oficio” (Martínez, 2012). Vega (2012) inició otra investigación demostrando que, de 646 investigadores registrados en una base de datos en el Estado de Chihuahua, sólo 38 eran investigadores activos con una producción en dos o tres áreas de conocimiento. En este estudio, se evidenció que los investigadores difundían su producto en ponencias y en escasas publicaciones de libros. Además, se identificaron las instituciones que más generaron estos investigadores, y estas fueron la UACH y el Centro de Investigación y Docencia de Chihuahua.

La investigación educativa se ha clasificado de acuerdo a determinadas corrientes que, según Albert (2007), son:

1. *Positivismo*. Comte (1778-1857) concibe el conocimiento como un conjunto de hechos relacionados con ciertas leyes y sólo se admiten datos de experiencia como conocimiento.
2. *Sociologismo*. El máximo representante es Durheim (1858-1917), se estudian los fenómenos sociales y relaciones humanas.
3. *Pragmatismo*. El único criterio para juzgar la verdad de toda doctrina se fundamenta en efectos prácticos. Los representantes son James, Purce, Schilder...
4. *Experimentalismo*. Movimiento basado en la experiencia para examinar y probar las características de un objeto. Dewey (1859-1952) es uno de sus máximos exponentes.

La investigación científica es una investigación sistemática, controlada, amoral, pública y crítica de fenómenos naturales (Kerlinger, 1985). La Torre, Rincón, & Arnal (1996) propusieron el proceso de investigación de forma circular, como se muestra en la figura 7.

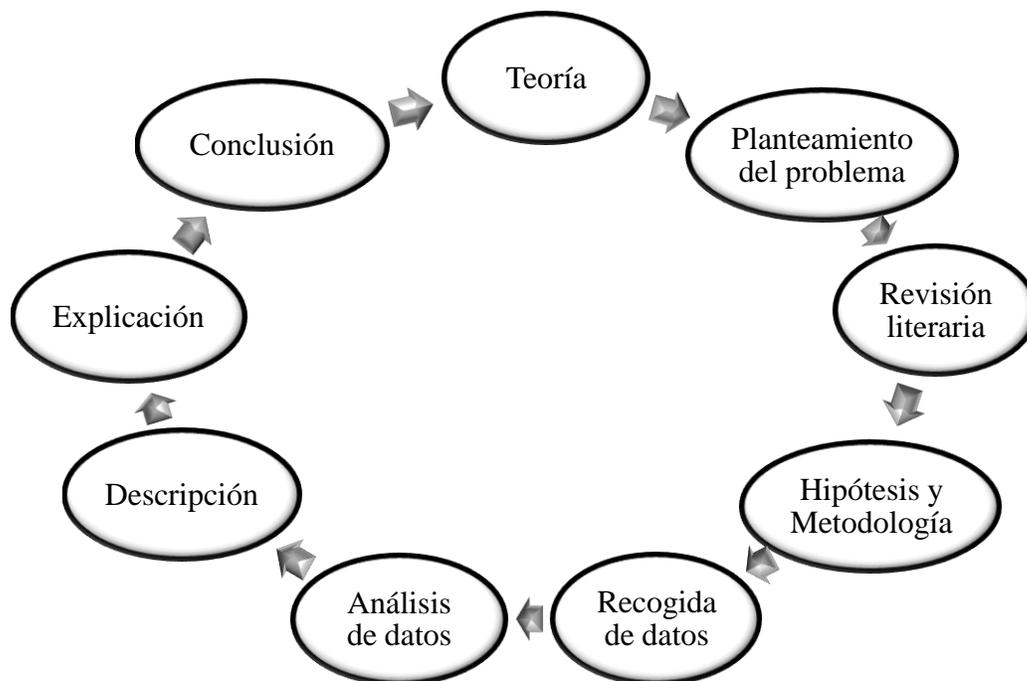


Figura 7. Representación del proceso de investigación (adaptado de La Torre *et al.*, 1996).

Desde el punto de vista sociológico, pedagógico y psicológico, es necesario contrastar y verificar el objeto de estudio con la realidad. Esto se logra a través del conocimiento científico, basado principalmente en el proceso de investigación, por lo tanto, es el conocimiento adquirido por el método científico, cuyas fases según Albert (2007), son:

a) *Planeación de la dificultad.*

- Percepción de la dificultad.
- Identificación del problema.

b) *Construcción de un modelo que permita una aproximación al objeto de estudio.*

- Planteamiento de hipótesis anticipando respuestas.
- Deducción de las consecuencias, de las soluciones propuestas.

c) *Contrastación del modelo.*

- Validación de la hipótesis por medio de contraste y verificación de resultados.

La metodología de investigación y la estadística suponen algunos pilares básicos para estas tareas, como son la lectura rápida y el escrutinio de la información. En la investigación no basta

leer, sino que es necesario formular una serie de preguntas a medida que se avanza (Arias, 2001), y una de las variables más estudiadas ha sido la de género.

4.1. La variable género dentro de una investigación

Los temas más frecuentes en la investigación educativa son la formación de docentes, la gestión y organización educativa y la efectividad de la escuela, política y reformas educativas (Sabariego & Bisquerra, 2004). La investigación en Iberoamérica es un campo relativamente nuevo (Barriga 2011b). La investigación más cercana al contexto mexicano es la que se originó en España (Sabariego & Bisquerra, 2004). No obstante, se han identificado avances en México alrededor de esta materia, como ejemplo, la Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Chihuahua realizó un estudio para fortalecer e impulsar la investigación en este territorio, analizando la problemática en investigación a través de un diagnóstico. Los resultados aportaron una colección de diez tomos en donde se contempla, entre otras cuestiones, la necesidad de tener un referente que permita conocer los intereses temáticos, quiénes los producen, cómo se producen, etc. (Martínez, 2010).

Aunque se ha hablado con anterioridad de la escasez de investigaciones en Chihuahua, dirigidas hacia el estudiantado, desde 2006 existen trabajos de investigación educativa que han sido enfocados hacia la relación existente entre la educación y el género. Estos trabajos han tenido la finalidad de generar un estado de conocimiento⁴⁰ para ofrecer ciertos antecedentes a los investigadores y/o personas que toman decisiones (Hinojosa, 2010). Uno de estos trabajos ha sido realizado por Aguirre (2010a), quien subrayó que el término *género* se comenzó a utilizar a finales de la década de los sesenta. El género en investigación educativa se utiliza como herramienta analítica del fenómeno estudiado y en el análisis de éste en la relación con el género (Aguirre, 2010b).

En estudios del entorno universitario, cifras de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) indican que el 57% de los estudiantes de las universidades latinoamericanas cursa carreras humanísticas y otras con escasa salida laboral, de modo que tan sólo el 16% de ellos prefiere carreras como ingeniería o carreras tecnológicas. En México, el

⁴⁰ Martínez (2007) sugiere que el estado de conocimiento está dirigido a los estudiantes, académicos y tomadores de decisiones interesados en el ámbito educativo. El estado de arte se dirige a la formulación y justificación de los problemas de investigación, y el estado de investigación se desplaza hacia un sector limitado, a investigadores especializados y a las personas que toman decisiones.

Rector de la UNAM, José Narro Robles, ha declarado que el 51.5% de los estudiantes eligen carreras de Ciencias sociales o Humanísticas (Oppenheimer, 2012). Y, según el *Anuario de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior* (ANUIES), en la Universidad Autónoma de Chihuahua durante el periodo de 2010-2011, el 39% de los 4597 estudiantes cursaba alguna carrera como Medicina, Enfermería o alguna Ingeniería, mientras que el 60.9% estudiaba carreras Humanísticas y Sociales, de los cuales (para más información, consultar la página web <http://www.anuies.mx/content.php?varSectionID=166>). En diversas investigaciones, ya se había demostrado que, de todos aspirantes a las carreras de la UACH, la mayoría de las mujeres se inclinaban más por carreras de Ciencias sociales y Humanidades mientras que, por el contrario, sólo una minoría de hombres aspiraba a estas carreras (Amador, 2001; Olvera, 2007). Específicamente en la Facultad de Artes, estas cifras de ANUIES marcaron que el 48.3% de los estudiantes de las Licenciaturas pertenecía a la población masculina, y, el 51.6% a la población femenina. Esto mismo ya se había hallado anteriormente en otro estudio, en el otrora Instituto de Bellas Artes la UACH, de modo que en la década de los noventa los porcentajes más altos los presentaba la población femenina (Ávila, 1994)

Acorde con el enfoque constructivista, el género es considerado como un conjunto de aspectos culturales atribuidos a las personas conforme a su sexo y reproducidos en mecanismos de socialización. Esto permite que las diferencias entre hombres y mujeres no sólo sean en el orden biológico, sino en prescripciones arraigadas en la sociedad (Aguirre, 2010a). En otro sentido, Sáenz (2012) volvió a constatar que las mujeres desarrollan mejor unas habilidades que otras; sin embargo, en algunas destrezas, como las puestas en práctica en matemáticas, no se encontraron diferencias significativas entre varones y mujeres.

Amador (2001), analizando lo referente a la población femenina, encontró que el 52% de aspirantes a las carreras universitarias fueron mujeres, de las cuales el 50.7% fueron rechazadas. El autor llegó a mostrar que las carreras consideradas como prestigiosas y predominantemente masculinas fueron las que presentaron mayor número de mujeres rechazadas. Por el contrario, las titulaciones consideradas “femeninas” mostraron menor cantidad de aspirantes masculinos y la cantidad de mujeres rechazadas fue mínima. Además, insinúa el autor que se abrieron espacios a mujeres en carreras poco apoyadas, o cuando no existieron aspirantes hombres e, incluso, con mínimas posibilidades de acceso al mercado laboral.

Los estudios enfocados específicamente a la formación de docentes mujeres en Chihuahua, en general, se han inclinado hacia el análisis histórico (Martínez, 2006) o han analizado la vida cotidiana de las participantes (Franco, 2006). Sin embargo, otros estudios desarrollados en la educación superior se han centrado en el desempeño docente femenino, en donde se ha puesto de manifiesto que en los esfuerzos de las mujeres por superarse profesionalmente se encuentran con numerosos obstáculos, a pesar que se asegura que existe igualdad en todos los ámbitos. La percepción de las participantes entrevistadas en esta investigación marcó que el trabajo de las docentes mujeres es subestimado por la sociedad, y hasta llegaron a denunciar actos de discriminación, de desigualdad y de falta de oportunidades para el sexo femenino (Velo, 1999).

En estos previos a los anteriores ya se había sugerido que las mujeres universitarias tienen intereses y objetivos profesionales limitados puede que debido a que su auto-creencia acerca de que las ocupaciones son inapropiadas para ellas, por el hecho de ser profesiones para hombres. En contraste, los varones se perciben a sí mismos como eficaces, tanto en ocupaciones tradicionalmente masculinas como femeninas. Se sugiere que esto se debe a las influencias recibidas durante el desarrollo del individuo, las cuales subestiman las capacidades de las mujeres (Betz, 1992). A este respecto, González, Valdez, & Serrano (2003) apuntan en estudios con universitarios que las mujeres muestran una autoestima menor que los hombres. En otra investigación relacionada con el currículo oculto, la autora sugiere que la negatividad hacia las mujeres se debe a que, desde su nacimiento, la escuela moderna ha sido pensada y diseñada por varones. Aún y cuando se asegura que las mujeres y hombres son iguales en el ámbito político y jurídico, la realidad indica que son diferentes (Hinojosa, 2010).

Desde otra perspectiva, Sáenz (2005) también pone de manifiesto la importancia del género de los docentes. En un estudio con 486 estudiantes, halló que existen elementos para determinar que el sexo del docente ejerce cierta influencia en las expectativas de logro de los estudiantes. Dentro de dicho estudio, las profesoras afirmaron que las niñas aprenden más rápidamente que los niños, en contraste, los docentes hombres opinaron todo lo contrario. Los profesores entrevistados opinaron que estos resultados no se debieron a una diferencia en la enseñanza propiciada por ellos, sino a otros factores determinantes. Existen dos factores que influyen en los alumnos al disponerse a aprender algo: Una es la importancia del tema, en otras

palabras, que tenga algún valor para los estudiantes y, por otra, el poder para realizarlo con “éxito”.

Las personas adultas, para tener éxito, para trascender como profesionistas capaces, requieren de competencias donde las habilidades de recabar y analizar información, habilidad para diagnosticar objetivos y oportunidades son condiciones indispensables para tomar decisiones acertadas (Arias, 2001), y el arte, para a ser objeto de estudio científico, se le ha de considerar como parte de las funciones vitales de la sociedad (Vygotsky, 2006).

4.2. Investigación en Educación Artística

Un investigador verdadero construye y aprende a convertir problemas prácticos en problemas de investigación, generar respuestas de conocimiento y de investigación, que proporcionan herramientas conceptuales para entenderlo y poder actuar mejor, es decir, las respuestas vuelven visible lo invisible (González, 2007).

En investigación y enseñanza se han tomado los métodos deductivo e inductivos con mayor frecuencia (Contreras, 2004), y, entre los temas más frecuentes en la investigación educativa han sido la formación docente, la gestión y organización educativa y la efectividad de la escuela, política y reformas educativas, etc. (Sabariego & Bisquerra, 2004). En temas de arte, otros autores sugieren que, por ejemplo en Danza, la investigación se ha enfocado hacia la biografía de personajes, en estudios sobre la vida profesional de los bailarines, etc. Sin embargo, otros estudios asumen que, en general, en artes las investigaciones están vinculadas a su papel social, a su relación con campos productivos y nuevos mercados (Islas, 2004).

La Universidad de Berlín fue de las primeras que se inició en la cultura de investigar de forma institucional, y es precisamente en ese momento en el que se adquieren nuevos conocimientos en el ámbito artístico (Albert, 2007). La investigación en la educación artística tiene un panorama amplio de posibilidades en esta época que se proyecta en la sociedad, para lograr conceptualizar nuevas teorías y metodologías. Hoy en día los profesores universitarios sustentan su posición en foros, simposios y publicaciones de libros y artículos, lo que demuestra un consenso en el ámbito universitario, un sustento teórico que contextualiza la obra de creación (Barriga, 2011a). Sin embargo, es necesario realizar investigación acerca de las artes, y Merchán (2008) pone como ejemplo el del espacio escénico.

La UNESCO (2006) sugiere que, en el entorno universitario, las investigaciones sobre educación artística pueden estar enfocadas hacia el análisis, procedimientos, difusión, información y conocimientos. La investigación en la universidad se propone como una estructura que debe tener en cuenta el acto de la creación como una finalidad académica, con un abordaje analítico y teórico del proceso (Barriga, 2011a). A este tenor, Sullivan (2004) afirma que la práctica del arte está considerada como una forma legítima de investigación (Barone & Eisner, 2006; Hernández, 2008). Las teorías explicativas y transformativas del aprendizaje se pueden encontrar en el lugar donde se tiene la experiencia, en el caso de las artes visuales, en el taller del arte (Hernández, 2008).

Barriga (2009) sostiene que en la profesión artística, la mayoría de las personas se han de enfocar en la práctica y en las habilidades y, como tal, no se conducen de ninguna forma hacia la investigación, estas personas, se niegan a reconocer que las artes pueden y deben adaptarse a los criterios de investigación. Otros autores afirman que los profesores en el área artística se preocupan por los marcos teóricos referentes (Barniol, 2000). En toda actividad artística existe un propósito investigador, pues algunas actividades contienen y muestran elementos estéticos y de diseño que varían dependiendo del arte que use el investigador (Barone & Eisner, 2006; Hernández, 2008). Muchas de las investigaciones están limitadas al estudio del instrumento musical, por ejemplo, basado sólo en la instrucción, mientras otras investigaciones más recientes, están enfocada a procesos del desarrollo de las habilidades (Betts & Cassidy, 2000; Herrera & Gómez, 2011).

Algunos autores argumentan que los métodos tradicionales de investigación no son muy eficaces en la investigación artística (Barniol, 2000), incluso se han vertido opiniones acerca de que las facultades o escuelas de educación superior, por lo general, no proporcionan una metodología de investigación adecuada, lo que provoca cierta inseguridad a los egresados al tratar de encaminar sus pasos hacia la investigación (Arias, 2001). Las investigaciones artísticas en las universidades son experiencias de la persona creativa, en otras palabras, el docente, artista-investigador utiliza diferentes elementos de los lenguajes propios del arte por él seleccionados (música, artes plásticas y visuales, dancísticas, literarias o escénicas, etc.) que, en la investigación artística, son el producto de una obra individual y única del creador (Barriga, 2011a).

En general, la formación en investigación en México es realmente escasa, la cultura de investigación de los propios investigadores es habitualmente baja, estereotipada y, además, no existe la comunicación entre estas personas, pues todavía no se ha llegado a adquirir la habilidad para escuchar y observar a los demás. En ocasiones, en las universidades puede haber investigadores trabajando en el mismo tema, sin que exista algún tipo de trabajo mutuo (González, 2007). Por otro lado, las instituciones de educación artística a nivel superior en Europa son conscientes de la importancia de las artes basada en investigación, pero aún no existe la cohesión y comprensión en el sector que facilite la creación de estrategias enfocadas hacia la cultura de la investigación europea. Para obtener respuestas de las instituciones de educación artística acerca de la necesidad de definir la investigación artística, pueden existir diversas opiniones al respecto, pues es un territorio sumamente amplio (Barriga, 2011a).

La UNESCO (2006) sugiere que la investigación en educación artística debe mirar, pensar y observar la disciplina artística, al mismo tiempo que al área educativa. Debe considerar, por ejemplo:

- La descripción de carácter y alcance de los programas de educación artística actuales.
- La relación entre la educación artística y la creatividad.
- La educación artística y las competencias sociales.
- La evaluación de programas y métodos de educación artística.
- Los métodos para impartir educación artística.
- Elaboración y uso de normas de formación docente.

En cuanto a las etapas para la investigación artística, según la UNESCO (2006), deben ser:

1. Crear un programa de investigación sobre artes y buscar su financiamiento.
2. Organizar seminarios de investigación para fomentar la investigación en el tema.
3. Realizar estudios sobre intereses de investigación, en estudiantes de arte.
4. Fomentar la colaboración interdisciplinar en la materia de metodología de investigación para la educación artística.

Las universidades en el Norte de América y en Europa, dentro de sus programas de posgrado, tienen como un requisito de graduación presentar el *Exégesis* o *Memoria* donde informan del proceso de investigación del tema de la obra artística (en el caso preciso de estudios en arte plásticas), aunque no es un modelo riguroso sino personal y flexible (Barriga, 2011a). En

la Universidad Politécnica de Valencia, España, en las tesis de investigación performativas⁴¹, se marca un formato para su informe que consta de una extensión mínima, en donde se debe narrar en síntesis las obras teóricas o artes fundamentales que se han consultado para el proyecto, así como una memoria autobiográfica y de las conclusiones (Barriga, 2011b).

En países, como Australia, la investigación en universidades se lleva a cabo con el trabajo tanto de los artistas como de los científicos colaborando en los mismos proyectos y grupos de investigación. Barriga (2011a) indica que en la University of South Australia los trabajos de posgrado se presentan con la estructura del informe siguiente:

1. *Introducción*. Una introducción breve de la obra relacionada con la propuesta de investigación, estableciendo el objetivo y el interés sobre el tema.
2. *Relación entre contenido de la obra, la forma y los materiales utilizados*.
3. *Contextualización*. La relación de la obra con la cultura contemporánea y su posición en el arte contemporáneo.
4. *Proceso utilizado en el desarrollo de ideas y trabajo*.
5. *Discusión*. Reflexiones *a posteriori*.
6. *Bibliografía*.

Barriga (2011a) afirma que en otras universidades australianas, como en la University of New Castle, no existe un modelo o formato específico. Sin embargo, en países latinoamericanos, como en Colombia, en la Universidad Distrital de Francisco de Caldas, emplean el siguiente formato:

- a) *Título*
- b) *Objeto*. Cuál es el elemento creado.
- c) *Justificación*. Importancia de la creación.
- d) *Marco teórico*.
- e) *Metodología*.
- f) *Descripción del proceso creativo*.
- g) *Componente pedagógico*. Su posible aplicación en el aula.
- h) *Resultados*.

⁴¹ Performativo/a, referente a *performance*, que significa realizar o completar un proceso; es un lenguaje corporal, democrático que procura la comunicación sin el empleo de las palabras; se trata de una estrategia utilizada en las artes escénicas (Mandel, 2008).

i) *Bibliografía y anexos.*

4.3. Investigación artística cualitativa y cuantitativa

La investigación cualitativa o interpretativa tiene su inicio en el siglo XVII, con los teólogos protestantes (Albert, 2007). Algunos autores afirman que cualquier elemento artístico que se requiera estudiar resulta ser una tarea compleja, es por esto por lo que para investigarlos, generalmente, se utilizan metodologías de corte cualitativo debido a que suelen ser más útiles para esclarecer las relaciones interpersonales y actitudes (Rodríguez-Quiles, 2000), elementos que no se pueden descifrar por medio de ecuaciones matemáticas, como menciona Savater (1997).

La bailarina y coreógrafa Valerie Janesick (2002) ha establecido una analogía entre la investigación cualitativa y la danza, como dos formas de arte interpretativo. Ella sugiere que las etapas del diseño de la investigación cualitativa son las mismas que las de la danza, pues existe el calentamiento, ejercicio y enfriamiento. Tanto el investigador como el coreógrafo crean algo para narrar, una historia en toda su complejidad, contexto, originalidad y pasión. En cuanto a las artes visuales se refiere, la propuesta de Sullivan (2004) sugiere que la investigación cualitativa permite teorizar la práctica de estas artes, situándola en relación a los paradigmas también de lo interpretativo, pero añade los paradigmas empirista y crítico, es decir, las teorías explicativas.

La *Investigación Basada en Artes* (IBA), como otro ejemplo, es una investigación cualitativa que utiliza el proceso artístico para dar cuenta de las prácticas derivadas de la experiencia en el investigador, cómo las interpretaciones sobre sus experiencias desvelan aspectos que no se muestran en otras investigaciones. Otra de las características importantes de la IBA es que no persigue la certeza, ni una explicación sólida, ni predicciones fiables, sino realzar las perspectivas, señalización de matices y lugares no explorados; pretende otras formas de ver los fenómenos a los que se dirige el interés del estudio. La IBA no aspira a ofrecer soluciones, ni alternativas para fundamentar decisiones de la política educativa, cultural o social, sino que plantea una comunicación amplia y profunda en política y práctica tratando de develar lo que se suele dar por hecho, y que, se naturaliza (Barone & Eisner, 2006; Hernández, 2008).

Barone & Eisner (2006) sugieren que en la IBA, en lugar de utilizar elementos lingüísticos y numéricos como la mayoría de las investigaciones en humanidades, ciencias sociales y educación, se utilizan elementos no lingüísticos con las artes visuales o preformativas,

se usan imágenes o representaciones visuales, textos, para que las personas puedan cuestionarse y mirarse en ellos cual espejos que les interrogan. Todo, por medio de tres lenguajes o tipologías de textos, como son:

- a) *Textos evocativos*. Estimulan la imaginación y posibilitan a los lectores a llenar los vacíos del texto con significados personales.
- b) *Textos contextuales*. Utilizan metáforas y descripciones, sin usar palabras dentro de un argot. Ponen de manifiesto las complejidades del evento, carácter o escenario.
- c) *Textos vernaculares*. Se asocian con experiencias vividas con el lenguaje común, con la finalidad de atraer a las personas que, por lo general, no se interesan en la investigación. Manifiestan historias personales en donde nadie es privilegiado.

A través de una investigación, Hernández (2008) constató que el texto evocativo abre las puertas a la reflexión y al debate, compartiendo el texto declarativo que no permite que otra persona encuentre su reflejo y su lugar.

La IBA acepta el uso de diversos formatos de escritura y modalidades narrativas en un relato de investigación, como son:

- *Perspectiva literaria*. Trata de conectar un relato con las experiencias de las personas, por ejemplo, a través de la poesía o de diferentes tipos de relatos, para que les permita a los lectores encontrar los espacios en los que se reflejan con sus propias historias.
- *Perspectiva artística*. Se relacionan los textos con imágenes, con el fin de obtener una ilustración complementaria, el texto ilustra la imagen y la imagen ilustra al texto. En este punto, la investigación trata de desarrollar, de forma paralela, narrativas autónomas (textual y visual) que se complementen y permitan que surjan espacios para crear nuevos significados y relaciones. El interés no está en la ilustración sino en el conocimiento que produce.
- *Perspectiva performativa*. Está centrada en la práctica, en la acción artística desde los “estudios performáticos” que prestan atención al papel del cuerpo en la narrativa autoetnográfica. La relación es la clave para los que tratan de investigar la experiencia performativa en música, artes escénicas, visuales o en docencia, pues, pone énfasis en comunicar experiencias en donde el investigador está implicado.

Una investigación cualitativa, en general, ayuda al científico a vislumbrar las teorías que pueden guiar la práctica de la educación musical, por ejemplo, que generalmente son casi imposibles de observar. Se sugiere la utilización de criterios cualitativos en la música, pues se

relaciona con ciencias como la fisiología, la cognición y las emociones, que son aspectos difíciles de cuantificar (Rodríguez-Quiles, 2000). No obstante, Chávez (1998) sostiene que en el *Tratado de la Pintura*, Leonardo da Vinci afirmaba: “Ninguna investigación humana puede ser denominada ciencia, si antes no pasa por demostraciones matemáticas” (p. 117).

Las escalas de actitud, según Elejabarrieta & Íñiguez (1984), miden la variabilidad afectiva. Las respuestas deben ser utilizadas como indicador de la variable que subyace, la actitud, que ejerce una influencia enorme en las reacciones del individuo hacia todos los objetos o todas las situaciones que se relacionan con ella. Cuando los datos son numéricos, se basan en escalas nominales y en la interpretación de datos (Rodríguez *et al.*, 2006). La compilación de datos en las ciencias sociales no se consideran cualitativos ni cuantitativos *per se*, sino que es su manejo lo que marca la diferencia. El hecho de cuantificar se efectúa a través de un juicio cualitativo, de la misma forma que cuando existen preguntas *abiertas* (Rodríguez, Pozo, & Gutiérrez, 2006). Los datos duros sin planteamientos cualitativos se vuelven estáticos (Baena, 2010). González (2007) afirma que los procesos cuantitativos se remiten a un proceso de recolección de información, en la cual las ciencias sociales se califican como una tarea de rutina clasificatoria, dejando a un lado la reflexión. Sin embargo, autores como Denman & Haro (2002), afirman que en la década de los ochenta del siglo pasado se decidió, por parte de los investigadores, conjuntar tanto la investigación cuantitativa con la cualitativa, para utilizarlas como complemento de los estudios relacionados con el aspecto social, como la Antropología, Psicología, Historia y Sociología. Los enfoques cualitativos y cuantitativos, esto es, mixtos resultan valiosos, pues han realizado notables aportes al conocimiento psicológico con la incorporación conjunta de ambas técnicas de investigación, en otras palabras, es una tendencia más acertada buscando la complementariedad (Albert, 2007).

Frecuentemente, los artistas y su participación en los procesos de educación artística no son reconocidos, debido a que no existe suficiente investigación en el campo artístico. Colombia ha hecho grandes esfuerzos en este campo al crear el *Plan Nacional para las Artes* por medio de laboratorios de investigación-creación, para fomentar el desarrollo de las artes visuales como relación de colaboración entre instituciones académicas y de encuentro entre artes y profesores, y para que suceda un intercambio artístico práctico y educativo, todo ello con la finalidad de elaborar en el futuro configuraciones de formación en artes y en educación artística (UNESCO, 2006).

APARTADO EMPÍRICO

Capítulo 4. Planteamiento de la investigación

Los docentes, en la actualidad, deben reconocer que el proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso inacabado, es decir, se trata de un proceso en constante construcción que debe responder a las necesidades contextuales en donde se realiza su labor (Chacón, Chacón, & Alcedo, 2012; Perrenoud, 2005). El Banco Interamericano de Desarrollo ha avanzado desde 2005 y ampliado sus actividades sobre el empleo y la formación de la fuerza laboral. Estas acciones están centradas en experiencias de aprendizaje para toda la vida, especialmente en la formación técnica y profesional, las inversiones en el conocimiento de aptitudes y capacidades para acceder y reintegrarse a la fuerza laboral, el capital humano para la productividad y el fortalecimiento institucional de las organizaciones laborales y económicas (Grupo de Revisión de la Implementación de Cumbres, 2006). Al respecto, el principal objetivo para la realización de presente estudio es colaborar con la investigación educativa que realiza la Facultad de Artes, en específico con el diagnóstico de los intereses hacia los estudios de Posgrado de sus estudiantes, que será de utilidad en la toma de decisiones para la elaboración de programas de estudio de Maestrías, con el fin de cubrir las necesidades laborales del estado de Chihuahua, México.

1. Objetivos

Los objetivos específicos de esta investigación son los descritos a continuación:

- Identificar las opciones de empleo para los egresados de las licenciaturas que ofrece la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México), según la opinión de los profesores de dicha Facultad
- Analizar las necesidades formativas en estudios de Posgrado de los estudiantes de las licenciaturas que se imparten en la Facultad de Artes de la UACH, a través de sus intereses por las actividades de *Creación, Docencia, Gestión Cultural Empresarial, Gestión Cultural Administrativa e Investigación Artística*.
- Determinar si las preferencias por dichos estudios de Posgrado varían en función de las variable Sexo, Licenciatura y Semestre.

- Establecer si dos cursos académicos más tarde (cuatro semestres), los intereses del alumnado de la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua por la formación en las áreas de Posgrado planteadas varía o, por el contrario, se mantienen.
- Contribuir a la toma de decisiones de las autoridades de esta Facultad, con la fundamentación de la formación de nuevas Maestrías.

2. Enfoque metodológico

Con la finalidad de dar respuesta a los objetivos planteados, se llevaron a cabo tres estudios. El primero estuvo dirigido a los docentes de la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México) y el instrumento empleado fue una entrevista. El segundo implicó al alumnado de las diferentes licenciaturas de dicha facultad: Teatro, Música, Artes Plásticas y Danza. En este caso, el instrumento utilizado para la recogida de información fue un cuestionario y el tipo de metodología transversal (de 2º a 10º semestre). Por último, en el tercer estudio, de carácter longitudinal (comparando los resultados del año 2011 y 2013), se lleva a cabo un análisis comparativo de las demandas formativas por estudios de Posgrado en el alumnado. Por lo tanto, el presente estudio se basa en una metodología mixta, combinando las metodologías tanto cualitativas como cuantitativas.

Capítulo 5. Estudios desarrollados en la investigación

1. Primer estudio. Opinión del Profesorado de las opciones de empleo de los Egresados

Este estudio no experimental tiene el propósito *explorar* las opciones de empleo para los egresados de las licenciaturas que ofrece la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México), según la opinión de los profesores de dicha Facultad.

1.1. Método

1.1.1. Participantes

Por la especificidad del estudio, se decidió realizar una selección *no probabilística*, por *conveniencia*. Los participantes voluntarios que estuvieron interesados en colaborar con este estudio fueron 21, el 48% de una población de 44 profesores, los cuales se desempeñan en su profesión como docentes en la Facultad de Artes de la UACH.

El 61.9% de los docentes participantes eran hombres y el 38.1% mujeres. En la tabla 1 se muestra la frecuencia de los mismos atendiendo el género y grado académico.

Tabla 1

Género de los participantes

Género	Grado		
	Doctorado	Maestría	Total
Hombres	4	9	13
Mujeres	2	6	8
Total	6	15	21

En función del género y el área en la que los docentes se desarrollan profesionalmente, el área de música es la que contó con un número igual de participantes por género, no siendo así en

las demás áreas, las cuales reflejaron un número mayor de participantes de sexo masculino (ver tabla 2).

Tabla 2

Género de los participantes de acuerdo al área

Género	Área					Total
	Teatro	Música	Artes Plásticas	Danza	Educación	
Hombres	3	5	4	0	1	13
Mujeres	1	5	1	1	0	8
Total	4	10	5	1	1	21

El Grado de estudios, en frecuencias, de los docentes participantes se muestra en la tabla 3. La mayor parte de los docentes cuenta con una Maestría ($n = 16$).

Tabla 3

Grado de estudios de los participantes

Grado	Área					Total
	Teatro	Música	Artes Plásticas	Danza	Educación	
Maestría	3	7	4	1	0	15
Doctorado	1	3	1	0	1	6
Total	4	10	5	1	1	21

Por su parte, el porcentaje por área de especialización respecto al grado de Maestría de los participantes se puede observar en la figura 9. El área de Maestría con un mayor porcentaje es la de Música (46.7%), seguida por la de Artes Plásticas (26.7%).

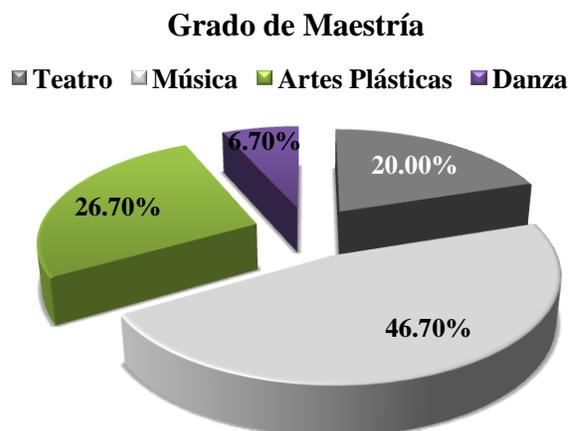


Figura 9. Área de estudios de los participantes con Maestría (porcentajes)

Asimismo, el área de especialización para aquellos docentes que cuentan con el grado de Doctorado, en porcentajes, se presenta en la figura 10. De nuevo, el área de Música, en este caso para el título de Doctor, es la que obtiene el porcentaje más alto (50.0%).

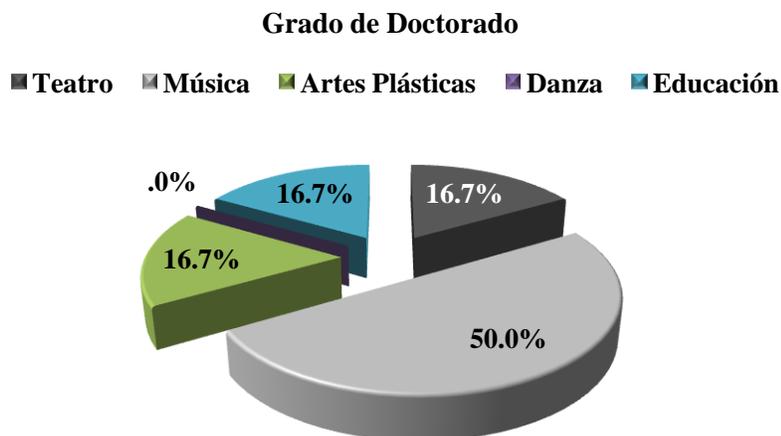


Figura 10. Área de formación de los participantes con el Grado de Doctor (porcentajes)

Los docentes también indicaron el tipo de materia que imparten dentro de las Licenciaturas de la Facultad. Los datos se pueden apreciar en la tabla 4.

Tabla 4

Tipo de materia que imparten los docentes en las licenciaturas

Área	Carácter de las Materias			
	Teórico	Práctico	Teórico-práctico	Total
Teatro	1	1	2	4
Música	1	1	8	10
Artes Plásticas	0	0	5	5
Danza	0	0	1	1
Educación	1	0	0	1
Total	3	2	16	21

El área de las materias con mayor frecuencia es la de Música ($n = 10$) y, como se puede apreciar en la tabla anterior, destacan las materias de carácter teórico-práctico ($n = 16$).

1.1.2. Instrumento

La entrevista participativa o dialógica, el entrevistado y el investigador participan de forma activa, donde los resultados se encaminarán a la búsqueda de la satisfacción de las necesidades y exigencias del grupo al que pertenece el informante (Rojas, 2009). La entrevista fue el instrumento elegido para este estudio. Se hallaba estructurada en dos apartados. En primer lugar, los datos de identificación del profesorado y, en segundo lugar, un total de cuatro preguntas, dos de las cuales continúan con una pregunta abierta (ver anexo I).

La fiabilidad en investigaciones cualitativas, según Denman & Haro (2002), se logra, considerando cuatro constructos principales, que son:

- *Credibilidad* – Que pertenece a la validez interna en las investigaciones cuantitativas y se logra con la descripción de los participantes.
- *Transferibilidad* - O validez externa, se manifiesta al hacer descripciones detalladas.
- *Confiabilidad* – Referente a la posibilidad de replicabilidad y se obtiene explicando detalladamente las condiciones de la investigación.
- *Confirmabilidad* – Es la objetividad de los hallazgos, demostrando que los datos sean confirmables, es decir, factibles.

Esta investigación, se efectuó considerando estos cuatro constructos, además de una prueba piloto que se realizó con el instrumento, aplicándolo a dos docentes con las mismas características de los participantes, con el fin de analizar la redacción y corrección de las preguntas, resultando apto en estos aspectos.

1.1.3. Procedimiento

Se entrevistó a los docentes utilizando para ello uno de los salones de la Facultad de Artes. Las entrevistas se desarrollaron durante el mes de mayo de 2011. El tiempo que se requirió para la entrevista fue de, aproximadamente, diez minutos.

Para el análisis de datos se utilizó el paquete estadístico *SPSS.19* para *Windows*. Los resultados fueron exportados a los programas *Word* para su mejor manejo y presentación.

1.2. Resultados

Para una mayor síntesis y comprensión de la información facilitada por lo docentes a través de las respuestas a las cuestiones planteadas en la entrevista, se cuantificaron dichas respuestas y se elaboraron *tablas de contingencia*. A continuación se detallan los resultados obtenidos.

1.2.1. Opción de empleo

La opinión del profesorado sobre cuáles son las posibles opciones de empleo que tienen en Chihuahua los estudiantes de las licenciaturas de la Facultad de Artes al egresar, se encuentra en la tabla 5.

Tabla 5

Opinión de los docentes de las licenciaturas que se imparten en la Facultad de Artes respecto a las posibles opciones de empleo de los egresados

Opciones de Empleo	Frecuencia
Docencia	21
Creación y/o Producción Artística	12
Gestión Cultural	11
Otras	1

Total

45

En la figura 11 se puede apreciar gráficamente los porcentajes para las opciones de empleo de los estudiantes de las licenciaturas.



Figura 11. Opciones de empleo que tienen los estudiantes de las licenciaturas de la Facultad de Artes, de acuerdo con las percepciones de los profesores de dicha Facultad

La Docencia (con el 46.7% del total del respuestas) es el área en la que el 100% de los docentes opinan que los egresados tienen una mayor opción de empleo. Le siguen la Creación y/o Producción Artística (26.7%), señalada por el 57.1% del profesorado, y la Gestión Cultural (24.4%), indicada por el 52.4%.

1.2.2. Profesores que estarían dispuestos a impartir cursos de posgrado en la Facultad

El 100% del profesorado estuvo de acuerdo en que la Facultad ofrezca cursos o diplomados que puedan impartir los profesores de la misma Facultad. Sin embargo, no todos mostraron el mismo acuerdo a la hora de impartir alguno de dichos cursos, como se aprecia en la figura 12.

¿Estaría dispuesto a impartir algún curso de posgrado?

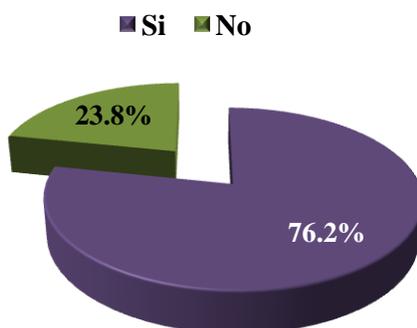


Figura 12. Profesores que desean impartir algún Curso de Posgrado

Por área de formación del profesorado, se aprecia que todo el profesorado de Teatro, Danza y Educación estaría dispuesto a impartir algún curso (ver tabla 6).

Tabla 6

Frecuencia de profesores que estarían dispuestos a impartir cursos de posgrado por área

Área	¿Estaría dispuesto a impartir alguno de estos cursos?		
	Sí	No	Total
Teatro	4	0	4
Música	6	4	10
Artes Plásticas	4	1	5
Danza	1	0	1
Educación	1	0	1
Total	16	5	21

1.2.3. Cursos que podrían impartir los profesores de la Facultad

Se les cuestionó acerca de qué tipo de curso estarían dispuestos a desarrollar (ver tabla 7), destacando los cursos de Creación y/o Producción (46.7%).

Tabla 7

Cursos a impartir en la Facultad de Artes en cuanto a estudios de posgrado

Área	Cursos a impartir desde la Facultad					Total
	Educación Artística	Historia	Creación y/o Producción Artística	Gestión Cultural	Otros	
Teatro	1	0	2	0	1	4
	25.0%	.0%	50.0%	.0%	25.0%	100.0%
Música	2	1	2	1	0	6
	33.3%	16.7%	33.3%	16.7%	.0%	100.0%
Artes Plásticas	1	0	2	0	0	3
	33.3%	.0%	66.7%	.0%	.0%	100.0%
Danza	0	0	1	0	0	1
	.0%	.0%	100.0%	.0%	.0%	100.0%
Educación	0	1	0	0	0	1
	.0%	100.0%	.0%	.0%	.0%	100.0%
Total	4	2	7	1	1	15
	26.7%	13.3%	46.7%	6.7%	6.7%	100.0%

Las respuestas dadas sobre los diferentes cursos se expresan en porcentajes en la figura 13.

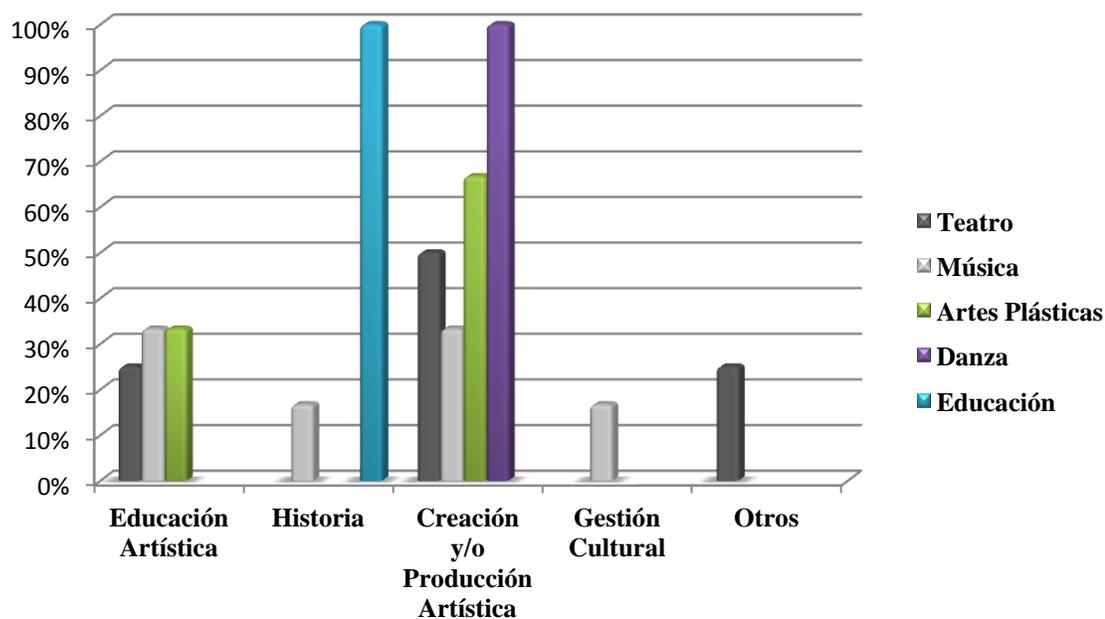


Figura 13. Posibles cursos a impartir en la Facultad de Artes en cuanto a estudios de posgrado (en porcentajes)

Algunos docentes, dentro de la entrevista, sugirieron algunas necesidades que debían ser atendidas en los cursos de Posgrado. Así, por ejemplo uno de los docentes opinaba que:

[..] Se necesita un curso que incluya todas las áreas, dado que, el número de pasantes en general son de las distintas Disciplinas de la Facultad [...]

1.2.4. Cursos en donde podrían participar estudiantes de las diferentes disciplinas

El 66.7% del profesorado puso de manifiesto su disposición para impartir algún curso en donde participaran estudiantes de las diferentes disciplinas artísticas. En la tabla 8 se presenta la respuesta de los docentes atendiendo a su área.

Tabla 8

Docentes que están dispuestos a impartir cursos, dentro del área de posgrado de la Facultad, a estudiantes de diferentes disciplinas

Área	¿Aceptaría impartir algún curso en el que participaran alumnos de diferentes disciplinas artísticas?		
	Sí	No	Total
Teatro	4	0	4
Música	5	5	10
Artes Plásticas	3	2	5
Danza	1	0	1
Educación	1	0	1
Total	14	7	21

Los cursos que se propusieron, en función del área de los docentes, se muestra en la tabla 9.

Tabla 9

Cursos, dentro del área de posgrado de la Facultad, que ofertarían los docentes a estudiantes de diferentes disciplinas

Área	Cursos orientados a estudiantes de diferentes disciplinas			
	Educación	Investigación	Otro	Total
Teatro	1 25.0%	0 .0%	3 75.0%	4 100.0%
Música	1 20.0%	1 20.0%	3 60.0%	5 100.0%
Artes Plásticas	0 .0%	1 33.3%	2 66.7%	3 100.0%
Danza	1 100.0%	0 .0%	0 .0%	1 100.0%
Educación	0 .0%	0 .0%	1 100.0%	1 100.0%
Total	3 21.4%	2 14.3%	9 64.3%	14 100.0%

Algunos participantes mencionaron dos o más cursos a impartir. Así una maestra de una maestra de Teatro puso de manifiesto que:

[...] Podría impartir expresión oral, o algunos cursos relacionados con proyectos enfocados a la didáctica de las artes a través de la representación, etc. [...]

Algunos participantes, en cambio, sugirieron únicamente una opción, como un docente de Teatro y otro de Música.

[...] Pues, podría ofrecer el curso de Procesos Creativos en el Arte [...]

[...] Impartiría el curso de Cómo escribir un artículo científico [...]

Sin embargo, otros docentes propusieron impartir como cursos de Posgrado, las mismas asignaturas que ofrecen en la actualidad en las Licenciaturas. A modo de ejemplo, se incluyen los siguientes testimonios para Teatro y Danza.

[...]Yo podría impartir las mismas materias que llevo en la Licenciatura (Técnicas corporales I, II, III y IV; Laboratorio de actuación I y II; y Maquillaje I y II), incluyendo Pantomima [...]

[...] Podría impartir también Danza Clásica para todas las áreas [...]

Dos de los profesores sólo se limitaron a responder que sí estarían dispuestos a impartir algún curso. Sin embargo, no sugirieron cuál sería éste.

2. Segundo estudio. Necesidades formativas en Posgrado del Alumnado de Licenciatura

El segundo estudio, de naturaleza *descriptiva, no experimental*, y carácter transversal tiene como objetivo principal analizar las necesidades formativas en estudios de Posgrado de los estudiantes de las licenciaturas que se imparten en la Facultad de Artes de la UACH, a través de sus intereses por las actividades de *Creación, Docencia, Gestión Cultural Empresarial, Gestión Cultural Administrativa, e Investigación Artística*.

2.1. Método

2.1.1. Participantes

La selección de los participantes del estudio se realizó con base a una elección de muestra de tipo *no probabilístico*, con la participación de manera voluntaria de 386 estudiantes de las licenciaturas de Música (opciones *Educación Musical y Ejecutante*), Artes Plásticas (opciones *Pintura, Escultura y Gráfica*), Danza y Teatro. El número total de estudiantes inscritos en estas licenciaturas es de 466, por lo que los 386 participantes conforman el 82.8% de la población total.

La edad mínima de los participantes fue de 18 años y la máxima de 44, con una edad media de 22.29 años ($DT = 3.79$) y una *moda* de 20. En función del sexo, 163 eran hombres (42.2%) y 223 mujeres (57.8%). Las Licenciaturas que estudiaban eran las de Música ($n = 143$, 37.0%), Artes Plásticas ($n = 97$, 25.1%), Danza ($n = 57$, 14.8%) y Teatro ($n = 89$, 23.1%) de la Facultad de Artes de la UACH. Por semestres, 107 se encontraban cursando el 2° semestre (27.7%), 76 cursaba 4° semestre (19.7%), 75 estaba en 6° semestre (19.4%), 82 estudiantes en 8° semestre (21.2%) y 46 estudiantes en 10° semestre (11.9%).

La edad media de los hombres fue de 22.85 años ($DT = 3.71$) y de las mujeres de 21.88 años ($DT = 3.81$). En la tabla 10 se muestra la edad media del alumnado atendiendo a la licenciatura cursada.

Tabla 10

Edad media de los participantes según la Licenciatura cursada

Licenciatura	Media	DT	N
Teatro	21.37	3.22	89
Música	22.74	4.00	143
Artes Plásticas	22.31	3.37	97
Danza	22.58	4.57	57
Total	22.29	3.80	386

Por su parte, la edad media del alumnado por semestre se presenta en la tabla 11.

Tabla 11

Edad media de los participantes por semestre

Semestre	Media	DT	N
2°	20.89	4.07	107
4°	21.04	2.99	76
6°	22.41	3.40	75
8°	23.52	2.95	82
10°	25.24	3.96	46
Total	22.29	3.80	386

En la tabla 12 se puede consultar la distribución de la muestra en función del sexo y la Licenciatura cursada.

Tabla 12

Distribución de los participantes en función del sexo y la Licenciatura cursada

Sexo	Licenciatura				
	Teatro	Música	Artes Plásticas	Danza	Total
Hombre	20	87	47	9	163
	22.5%	60.8%	48.5%	15.8%	42.2%
Mujer	69	56	50	48	223

Diagnóstico de necesidades formativas en estudios de posgrado en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Opinión del profesorado y estudio longitudinal sobre los intereses formativos de los estudiantes de las diferentes Licenciaturas impartidas

	77.5%	39.2%	51.5%	84.2%	57.8%
Total	89	143	97	57	386
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

En la tabla 13 se presenta la tabla de contingencia entre las variables sexo y semestre.

Tabla 13

Distribución de los participantes en función del sexo y el semestre

Sexo	Semestre					Total
	2°	4°	6°	8°	10°	
Hombre	45	30	35	31	22	163
	27.6%	18.4%	21.5%	19.0%	13.5%	100.0%
Mujer	62	46	40	51	24	223
	27.8%	20.6%	17.9%	22.9%	10.8%	100.0%
Total	107	76	75	82	46	386
	27.7%	19.7%	19.4%	21.2%	11.9%	100.0%

La distribución por Licenciatura y semestres de los participantes se presenta en la tabla 14.

Tabla 14

Licenciatura y semestre cursados por los estudiantes

Licenciatura	Semestre					Total
	2°	4°	6°	8°	10°	
Teatro	25	30	19	11	4	89
	28.1%	33.7%	21.3%	12.4%	4.5%	100.0%
Música	33	24	23	36	27	143
	23.1%	16.8%	16.1%	25.2%	18.9%	100.0%
Artes Plásticas	34	12	24	18	9	97
	35.1%	12.4%	24.7%	18.6%	9.3%	100.0%
Danza	15	10	9	17	6	57
	26.3%	17.5%	15.8%	29.8%	10.5%	100.0%

Diagnóstico de necesidades formativas en estudios de posgrado en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Opinión del profesorado y estudio longitudinal sobre los intereses formativos de los estudiantes de las diferentes Licenciaturas impartidas

Total	107	76	75	82	46	386
	27.7%	19.7%	19.4%	21.2%	11.9%	100.0%

Además, el 77.7% de los participantes ($n = 300$) considera que la titulación que se encuentra cursando está relacionada con la Docencia. Por sexo, el 73.0% de los hombres ($n = 119$) y el 81.2% de las mujeres ($n = 181$) así lo considera. Dicha apreciación, atendiendo a la licenciatura que se está cursando, se muestra en la tabla 15.

Tabla 15

Opinión del alumnado sobre si la Licenciatura que cursa está orientada hacia la Docencia

Licenciatura	¿La licenciatura que estudias está enfocada a la docencia?		
	No	Sí	Total
Teatro	3	86	89
	3.4%	96.6%	100.0%
Música	50	93	143
	35.0%	65.0%	100.0%
Artes Plásticas	28	69	97
	28.9%	71.1%	100.0%
Danza	5	52	57
	8.8%	91.2%	100.0%
Total	86	300	386
	22.3%	77.7%	100.0%

Como se puede apreciar, las titulaciones de Teatro (96.6%) y Danza (91.2%) son las dos titulaciones que, según el alumnado, están más orientadas hacia la Docencia.

Atendiendo al semestre (ver tabla 16) se observa un incremento desde el segundo hasta el décimo semestre en la consideración de la titulación como enfocada a la docencia.

Tabla 16

Opinión del alumnado, por semestre, sobre si la Licenciatura que cursa está orientada hacia la Docencia

Semestre	¿La licenciatura que estudias está enfocada a la docencia?		
	No	Sí	Total
2°	35	72	107
	32.7%	67.3%	100.0%
4°	24	52	76
	31.6%	68.4%	100.0%
6°	9	66	75
	12.0%	88.0%	100.0%
8°	14	68	82
	17.1%	82.9%	100.0%
10°	4	42	46
	8.7%	91.3%	100.0%
Total	86	300	386
	22.3%	77.7%	100.0%

Por otra parte, el 39.4% del alumnado ($n = 152$) desarrollaba algún tipo de trabajo, en particular el 50.3% de los hombres ($n = 82$) y el 31.4% de las mujeres ($n = 70$), estando en el 37.1% de los casos ($n = 102$) relacionado con la carrera que cursaban, especialmente con la Actividad Artística y con la Docencia. En la tabla 17 se presenta, por licenciatura, el alumnado que trabaja.

Tabla 17

Alumnado que trabaja en el momento del estudio según la Licenciatura cursada

Licenciatura	¿Trabajas en la actualidad?		
	No	Sí	Total
Teatro	56	33	89
	62.9%	37.1%	100.0%

Diagnóstico de necesidades formativas en estudios de posgrado en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Opinión del profesorado y estudio longitudinal sobre los intereses formativos de los estudiantes de las diferentes Licenciaturas impartidas

Música	74	69	143
	51.7%	48.3%	100.0%
Artes Plásticas	72	25	97
	74.2%	25.8%	100.0%
Danza	32	25	57
	56.1%	43.9%	100.0%
Total	234	152	386
	60.6%	39.4%	100.0%

El alumnado de Música (48.3%) y de Danza (43.9%) es el que mayor ocupación profesional presenta. En función del semestre, en la tabla 18 se puede apreciar que el desempeño profesional de los estudiantes asciende conforme se incrementa el semestre que se esté cursando.

Tabla 18

Alumnado que trabaja en el momento del estudio por semestre

Semestre	¿Trabajas en la actualidad?		
	No	Sí	Total
2°	72	35	107
	67.3%	32.7%	100.0%
4°	50	26	76
	65.8%	34.2%	100.0%
6°	47	28	75
	62.7%	37.3%	100.0%
8°	49	33	82
	59.8%	40.2%	100.0%
10°	16	30	46
	34.8%	65.2%	100.0%
Total	234	152	386
	60.6%	39.4%	100.0%

Por último, el 54.7% ($n = 211$) indica saber el trabajo que va a desarrollar al egresar de la Facultad de Artes, mostrándose en el 58.3% de los hombres ($n = 95$) y el 52.0% de las mujeres ($n = 116$). El alumnado de la licenciatura de Danza es el que tiene más claro cuál será su desempeño profesional al egresar (ver tabla 19), con un 73.7%.

Tabla 19

Conocimiento del alumnado sobre qué trabajo desempeñará al egresar, en función de la Licenciatura

Licenciatura	¿Sabes qué trabajo vas a desempeñar al egresar de la Facultad de Artes?		
	No	Sí	Total
Teatro	46	43	89
	51.7%	48.3%	100.0%
Música	62	81	143
	43.4%	56.6%	100.0%
Artes Plásticas	52	45	97
	53.6%	46.4%	100.0%
Danza	15	42	57
	26.3%	73.7%	100.0%
Total	175	211	386
	45.3%	54.7%	100.0%

Por semestre (ver tabla 20), el alumnado de décimo semestre es el que parece tener más claro el trabajo que desempeñará al egresar de la Facultad de Artes (63.0%).

Tabla 20

Conocimiento del alumnado sobre qué trabajo desempeñará al egresar por semestre

Semestre	¿Sabes qué trabajo vas a desempeñar al egresar de la Facultad de Artes?		
	No	Sí	Total
2°	45	62	107
	42.1%	57.9%	100.0%
4°	40	36	76

Diagnóstico de necesidades formativas en estudios de posgrado en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Opinión del profesorado y estudio longitudinal sobre los intereses formativos de los estudiantes de las diferentes Licenciaturas impartidas

	52.6%	47.4%	100.0%
6°	36	39	75
	48.0%	52.0%	100.0%
8°	37	45	82
	45.1%	54.9%	100.0%
10°	17	29	46
	37.0%	63.0%	100.0%
Total	175	211	386
	45.3%	54.7%	100.0%

Concretamente la ocupación profesional que los estudiantes indican queda recogida en la tabla 21, destacando la Docencia como futura ocupación profesional.

Tabla 21

Trabajo que los estudiantes indican que desarrollarán al egresar

Ocupación profesional al egresar	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Docencia	112	29.0	52.3	52.3
Actividad Artística	47	12.2	22.0	74.3
Actividad Artística y Docencia	46	11.9	21.5	95.8
Otro	9	2.3	4.2	100.0
Total contesta	214	55.4	100.0	
No contesta	172	44.6		
Total	386	100.0		

Atendiendo al sexo (ver tabla 22), tanto hombres como mujeres indican la Docencia como la aspiración profesional más señalada (46.4% y 57.3%, respectivamente). Por su parte, la Actividad Artística o la Actividad Artística junto con la Docencia son más señalados por los hombres (25.8% en ambos casos para los hombres).

Tabla 22

Desempeño profesional que el alumnado tiene previsto al egresar en función del sexo

¿Sabes a qué te dedicarás en el momento de egresar de la Facultad de Artes?					
Sexo	Docencia	Actividad Artística		Otro	Total
		Artística	y Docencia		
Hombre	45 46.4%	25 25.8%	25 25.8%	2 2.1%	97 100.0%
Mujer	67 57.3%	22 18.8%	21 17.9%	7 6.0%	117 100.0%
Total	112 52.3%	47 22.0%	46 21.5%	9 4.2%	214 100.0%

El alumnado de Danza (76.2%) así como el de Música (54.2%) es el que indica en mayor medida su ocupación profesional al egresar en el ámbito de la Docencia (ver tabla 23). Sin embargo, el alumnado de Artes Plásticas (34.8%) y de Teatro (30.2%) se decanta más hacia la Actividad Artística.

Tabla 23

Trabajo que los estudiantes señalan que desarrollarán al egresar según la Licenciatura

¿Sabes a qué te dedicarás en el momento de egresar de la Facultad de Artes?					
Licenciatura	Docencia	Actividad Artística		Otro	Total
		Artística	y Docencia		
Teatro	16 37.2%	13 30.2%	11 25.6%	3 7.0%	43 100.0%
Música	45 54.2%	17 20.5%	20 24.1%	1 1.2%	83 100.0%
Artes Plásticas	19 41.3%	16 34.8%	10 21.7%	1 2.2%	46 100.0%
Danza	32 76.2%	1 2.4%	5 11.9%	4 9.5%	42 100.0%

Diagnóstico de necesidades formativas en estudios de posgrado en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Opinión del profesorado y estudio longitudinal sobre los intereses formativos de los estudiantes de las diferentes Licenciaturas impartidas

Total	112	47	46	9	214
	52.3%	22.0%	21.5%	4.2%	100.0%

En la tabla 24 se muestra el trabajo que el alumnado indica que desempeñará al egresar por semestre.

Tabla 24

Trabajo que los estudiantes señalan que desarrollarán al egresar en función del semestre

¿Sabes a qué te dedicarás en el momento de egresar de la Facultad de Artes?					
Semestre	Actividad		Actividad Artística		Total
	Docencia	Artística	y Docencia	Otro	
2°	24	18	19	2	63
	38.1%	28.6%	30.2%	3.2%	100.0%
4°	22	7	7	1	37
	59.5%	18.9%	18.9%	2.7%	100.0%
6°	22	8	7	2	39
	56.4%	20.5%	17.9%	5.1%	100.0%
8°	27	7	7	4	45
	60.0%	15.6%	15.6%	8.9%	100.0%
10°	17	7	6	0	30
	56.7%	23.3%	20.0%	.0%	100.0%
Total	112	47	46	9	214
	52.3%	22.0%	21.5%	4.2%	100.0%

2.1.2. Instrumento

El instrumento empleado para la recogida de información fue el *Cuestionario sobre necesidades formativas en Posgrado del alumnado de la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua* (ver Anexo II), un cuestionario diseñado *ad hoc* para este estudio y que

constaba, en una primera parte, de ocho preguntas estructuradas, tanto abiertas como cerradas, distribuidas en: *Datos de Identificación*, donde se preguntaba acerca de la edad de los sujetos, género, información sobre la carrera que cursaban, y *Datos de Empleo*, en caso de que ejerciesen algún puesto laboral.

La segunda parte, con quince ítems, incluía una serie de enunciados relativos a las cinco áreas indicadas previamente (*Creación, Docencia, Gestión Cultural Empresarial, Gestión Cultural Administrativa, e Investigación Artística*), a los que se debía contestar según una escala tipo *Likert* de cuatro puntos, donde 1 = Me gusta, 2 = Me es indiferente, 3 = No me gusta y 4 = No conozco la actividad, respectivamente.

Fiabilidad y validez del instrumento

En primer lugar, se realizó una *prueba piloto* con diez estudiantes, con el fin de revisar si las instrucciones eran las apropiadas y si los ítems funcionaban adecuadamente. Se ajustó el instrumento de medición, eliminando una de las preguntas con datos irrelevantes para los fines del estudio.

Por otra parte, algunos autores aseguran que el nivel satisfactorio de fiabilidad depende de *cómo* se utilice la medida (Nunnally, 1978), otros opinan que el .70 es el límite de lo aceptable (Kerlinger, 2002). Kerlinger & Lee (2008), por su parte, sostienen que la mayoría de las pruebas utilizadas en educación poseen un valor de fiabilidad que oscila entre .60 y .85, lo que puede resultar de utilidad en la toma de decisiones instruccionales. En esta investigación se empleó la prueba *alfa* de *Cronbach* para hallar la fiabilidad del instrumento, obteniendo un índice de consistencia interna de .711, tal y como se muestra en la tabla 25.

Tabla 25

Coeficiente de la prueba alfa de Cronbach del cuestionario

Alfa de Cronbach	N de elementos
.711	15

El coeficiente de fiabilidad para los quince ítems produjo un nivel aceptable de fiabilidad. En la tabla 26 se muestra el análisis pormenorizado, incluyendo el coeficiente de correlación de *Pearson*.

Tabla 26

Fiabilidad de los ítems del cuestionario

Ítems del cuestionario	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Realizar obras artísticas novedosas	23.74	26.122	.228	.706
Exponer su trabajo artístico de forma individual	23.59	26.695	.091	.718
Exponer su trabajo artístico en grupo	23.67	26.310	.194	.708
Planear, organizar y dirigir eventos artísticos	23.32	24.245	.336	.694
Utilizar la computadora para realizar trabajos artísticos	23.13	25.130	.220	.708
Diseñar y publicidad eventos artísticos	23.10	23.831	.358	.692
Impartir clases	23.34	24.672	.289	.700
Realizar programas de estudios artísticos	22.87	23.072	.442	.680
Promover actividades escolares	23.17	23.307	.457	.679
Realizar estudios para analizar sucesos	22.91	24.368	.280	.702
Realizar trabajos de redacción	22.85	24.495	.284	.701
Leer artículos relacionados con el quehacer artístico	23.61	25.387	.319	.698
Realizar trámites burocráticos	22.25	23.704	.391	.687
Promover eventos culturales	23.32	22.956	.456	.678

Diagnóstico de necesidades formativas en estudios de posgrado en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Opinión del profesorado y estudio longitudinal sobre los intereses formativos de los estudiantes de las diferentes Licenciaturas impartidas

Relacionarse con otras personas de organizaciones culturales	23.57	24.963	.318	.697
--	-------	--------	------	------

Igualmente, se calculó la validez de constructo del instrumento, mediante un análisis factorial. Para ello, se determinó, en primer lugar, la idoneidad de realizar un análisis factorial mediante el índice de adecuación de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO), con un valor de .681, y la prueba de esfericidad de *Barlett* ($Chi^2 = 999.398$, $p = .000$), por lo que se confirmó su conveniencia (ver tabla 27).

Tabla 27

Comprobación de la conveniencia de realizar un análisis factorial

Medida de adecuación muestral de <i>Kaiser-Meyer-Olkin</i>		.681
Prueba de esfericidad de <i>Bartlett</i>	Chi^2 aproximado	999.398
	gl	105
	p	.000

Los resultados hallados en el análisis factorial, a través del método de extracción de análisis de componentes principales, se muestran en la tabla 28.

Tabla 28

Análisis factorial de los ítems del cuestionario, mediante el método de extracción de componentes principales

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3.088	20.584	20.584	3.088	20.584	20.584	1.946	12.973	12.973
2	1.536	10.241	30.825	1.536	10.241	30.825	1.879	12.526	25.499
3	1.477	9.848	40.673	1.477	9.848	40.673	1.748	11.654	37.153
4	1.340	8.933	49.606	1.340	8.933	49.606	1.646	10.974	48.126
5	1.282	8.543	58.150	1.282	8.543	58.150	1.504	10.023	58.150

Tal y como se puede observar, se hallaron cinco factores que explicaban el 58.15% de la varianza total del cuestionario. Además, se realizó un análisis, mediante el método de rotación *Varimax* (ver tabla 29), en el que cada uno de los ítems saturaba en uno de los cinco factores o componentes.

Tabla 29

Resultados del análisis factorial, mediante el método de rotación Varimax

Ítems del cuestionario	Factor				
	1	2	3	4	5
1. Realizar obras artísticas novedosas	-.100	.205	.109	.138	.651
2. Exponer su trabajo artístico de forma individual	.147	-.020	.061	-.243	.695
3. Exponer su trabajo artístico en grupo	.081	-.048	-.067	.231	.695
4. Planear, organizar y dirigir eventos artísticos	.211	.057	.023	.714	-.019

Diagnóstico de necesidades formativas en estudios de posgrado en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Opinión del profesorado y estudio longitudinal sobre los intereses formativos de los estudiantes de las diferentes Licenciaturas impartidas

5. Utilizar la computadora para realizar trabajos artísticos	-.081	.038	.123	.561	.206
6. Diseñar y publicitar eventos artísticos	.140	.121	.070	.751	-.034
7. Impartir clases	.771	.097	-.136	-.014	.130
8. Realizar programas de estudios artísticos	.768	.033	.229	.157	-.044
9. Promover actividades escolares	.735	.193	.101	.137	.038
10. Realizar estudios para analizar sucesos	.044	-.013	.716	.209	-.058
11. Realizar trabajos de redacción	.045	.021	.809	.053	.001
12. Leer artículos relacionados con el quehacer artístico	.067	.189	.638	-.041	.176
13. Realizar trámites burocráticos	.283	.543	.221	.055	-.044
14. Promover eventos culturales	.155	.823	.058	.175	.048
15. Relacionarse con otras personas de organizaciones culturales	-.013	.871	-.024	.015	.105

Los ítems 1 a 3 formaban el factor *Creación*, los ítems 4 a 6 el factor *Gestión cultural empresarial*, los ítems 7 a 9 el factor *Docencia*, los ítems 10 a 12 el factor *Investigación* y, por último, los ítems 13 a 15 el factor *Gestión cultural administrativa*, por lo que se confirma la estructura interna o factorial del cuestionario.

2.1.3. Procedimiento

Para la aplicación del instrumento de medición se solicitó la cooperación de los maestros de la Facultad con la finalidad de aplicar el instrumento de medición antes del inicio de clase. Los estudiantes cumplimentaron el cuestionario al inicio del semestre enero-junio de 2011, con un tiempo promedio de quince minutos.

Para el análisis de datos se utilizó el programa de computación *SPSS* para *Windows*. Al respecto, en primer lugar se analizó la distribución de los datos hallados, a través de la prueba *K-S* para una muestra; seguidamente se estableció el análisis general de frecuencias, mediante el

estadístico *Chi-cuadrado*; en tercer lugar se procedió al análisis del interés del alumnado en las diferentes opciones planteadas dentro de las cinco grandes áreas de formación en Posgrado (*Creación, Docencia, Gestión Cultural Empresarial, Gestión Cultural Administrativa, e Investigación Artística*) en función de las variable Sexo, Licenciatura y Semestre; y, por último, se determinó si existían diferencias entre dichas áreas.

2.2. Resultados

2.2.1. Análisis de la distribución de los datos

En primer lugar, se determinó la distribución de los datos con la finalidad de poder determinar si los mismos se ajustaban a una distribución normal, lo cual permitiría realizar pruebas paramétricas de análisis estadístico, o por el contrario debería procederse a realizar pruebas no paramétricas (Hernández *et al.*, 2003). En la tabla 30 se muestran los resultados obtenidos al aplicar el estadístico de *Kolmogorov-Smirnov*, poniéndose de manifiesto que los datos no se ajustan a la distribución *gaussiana* dado que resultan estadísticamente significativos y, por lo tanto, se han de emplear pruebas no paramétricas para el análisis estadístico.

Diagnóstico de necesidades formativas en estudios de posgrado en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Opinión del profesorado y estudio longitudinal sobre los intereses formativos de los estudiantes de las diferentes Licenciaturas impartidas

Tabla 30

Aplicación de la prueba de Kolmogorov-Smirnov

		Realizar obras artísticas novedosas	Exponer su trabajo artístico de forma individual	Exponer su trabajo artístico en grupo	Planear, organizar y dirigir eventos artísticos	Utilizar la computadora para realizar trabajos artísticos	Diseñar y publicitar eventos artísticos	Impartir clases	Realizar programas de estudios artísticos
<i>N</i>		386	386	386	386	386	386	386	386
Parámetros normales	<i>Media</i>	1.15	1.30	1.22	1.57	1.75	1.79	1.55	2.02
	<i>Desviación típica</i>	.54	.63	.54	.83	.84	.88	.81	.89
Diferencias más extremas	Absoluta	.515	.459	.490	.366	.289	.289	.389	.213
	Positiva	.515	.459	.490	.366	.289	.289	.389	.213
	Negativa	-.389	-.316	-.344	-.248	-.185	-.186	-.251	-.169
<i>Z de Kolmogorov-Smirnov</i>		10.113***	9.018***	9.622***	7.196***	5.685***	5.668***	7.641***	4.187***
<i>p</i>		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

Diagnóstico de necesidades formativas en estudios de posgrado en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Opinión del profesorado y estudio longitudinal sobre los intereses formativos de los estudiantes de las diferentes Licenciaturas impartidas

		Promover actividades escolares	Realizar estudios para analizar sucesos	Realizar trabajos de redacción	Leer artículos relacionados con el quehacer artístico	Realizar trámites burocráticos	Promover eventos culturales	Relacionarse con otras personas de organizaciones culturales
<i>N</i>		386	386	386	386	386	386	386
Parámetros normales	<i>Media</i>	1.72	1.98	2.04	1.28	2.64	1.57	1.32
	<i>Desviación típica</i>	.83	.90	.86	.60	.85	.89	.70
Diferencias más extremas	Absoluta	.312	.218	.213	.475	.288	.389	.459
	Positiva	.312	.218	.213	.475	.205	.389	.459
	Negativa	-.196	-.152	-.204	-.320	-.288	-.264	-.324
<i>Z de Kolmogorov-Smirnov</i>		6.125	4.277***	4.184***	9.340***	5.652***	7.643***	9.010***
<i>p</i>		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

*** $p < .001$

2.2.2. Intereses generales de los estudiantes por estudios de Posgrado

En la tabla 31 se presentan los estadísticos descriptivos (frecuencias y porcentajes) para cada una de las opciones de formación en Posgrado planteadas así como el análisis de frecuencias mediante la prueba Chi^2 , resultando en todos los casos planteados significativo.

Como se puede observar, los dos elementos más preferidos en estudios de Posgrado por parte del alumnado, en la opción de respuesta “Me gusta”, forman parte del área de *Creación*: Realizar obras artísticas novedosas (90.4%) y Exponer su trabajo artístico en grupo (83.4%). Le siguen Leer artículos relacionados con el quehacer artístico (79.5%), dentro del área de *Investigación*; y Relacionarse con personas de organizaciones culturales (78.2%), perteneciente al área de *Gestión Cultural Administrativa*.

En la opción de respuesta “Me es indiferente” destacan Realizar estudios para analizar sucesos (36.8%), dentro del área de *Investigación*; y Realizar programas de estudios (35.2%), perteneciente a la de *Docencia*.

Por su parte, el alumnado señala “No me gusta” para Realizar trámites burocráticos (49.2%), dentro del área de *Gestión Cultural Administrativa*; y en Realizar trabajos de redacción (30.8%), perteneciente a la de *Investigación*.

La opción de respuesta “No conozco la actividad” es más señalada para el área de *Gestión Cultural Administrativa*, en concreto para el ítem Realizar trámites burocráticos (13.2%). A continuación, se sitúa, dentro del área de *Investigación*, Realizar estudios para analizar sucesos (6.2%). A pesar de ello, en general se conocen las actividades de desarrollo profesional planteadas en el cuestionario.

Diagnóstico de necesidades formativas en estudios de posgrado en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Opinión del profesorado y estudio longitudinal sobre los intereses formativos de los estudiantes de las diferentes Licenciaturas impartidas

Tabla 31

Preferencias generales en las cinco áreas de formación de Posgrado planteadas al alumnado

ÁREA DE POSGRADO	ÍTEMS					No conozco la actividad	<i>Chi</i> ²	<i>p</i>
		Me gusta	Me es indiferente	No me gusta				
CREACIÓN	1. Realizar obras artísticas novedosas	349 90.4%	25 6.5%	2 .5%	10 2.6%	883.741***	.000	
	2. Exponer mi trabajo artístico de forma individual	299 77.5%	63 16.3%	18 4.7%	6 1.6%			
	3. Exponer mi trabajo artístico en grupo	322 83.4%	48 12.4%	12 3.1%	4 1.0%			
GESTIÓN CULTURAL	4. Planear, organizar y dirigir eventos artísticos	237 61.4%	95 24.6%	38 9.8%	16 4.1%	307.202***	.000	
EMPRESARIAL	5. Utilizar la computadora para realizar trabajos artísticos	183 47.4%	127 32.9%	64 16.6%	12 3.1%	172.114***	.000	
	6. Diseñar y publicitar los eventos artísticos	183 47.4%	118 30.6%	69 17.9%	16 4.1%			
DOCENCIA	7. Impartir clase	247 64.0%	74 19.2%	57 14.8%	8 2.1%	337.295***	.000	
	8. Realizar programas de estudios	132 34.2%	136 35.2%	98 25.4%	20 5.2%			
	9. Promover actividades	196	113	68	9			193.171***

Diagnóstico de necesidades formativas en estudios de posgrado en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Opinión del profesorado y estudio longitudinal sobre los intereses formativos de los estudiantes de las diferentes Licenciaturas impartidas

	escolares	50.8%	29.3%	17.6%	2.3%		
INVESTIGACIÓN	10. Realizar estudios para analizar sucesos	138 35.8%	142 36.8%	82 21.2%	24 6.2%	95.948***	.000
	11. Realizar trabajos de redacción	127 32.9%	129 33.4%	119 30.8%	11 2.8%	101.585***	.000
	12. Leer artículos relacionados con el quehacer artístico	307 79.5%	50 13.0%	28 7.3%	1 .3%	624.715***	.000
GESTIÓN CULTURAL ADMINISTRATIVA	13. Realizar trámites burocráticos	45 11.7%	100 25.9%	190 49.2%	51 13.2%	139.658***	.000
	14. Promover eventos culturales	252 65.3%	72 18.7%	39 10.1%	23 6.0%	347.036***	.000
	15. Relacionarse con personas de organizaciones culturales	302 78.2%	57 14.8%	14 3.6%	13 3.4%	596.570***	.000

*** $p < .001$

2.2.3. Análisis en función de variables

2.2.3.1. Sexo

Para analizar las preferencias de los estudiantes por la formación en Posgrado en las cinco áreas planteadas atendiendo a la variable sexo se llevó a cabo la prueba no paramétrica para dos muestras independientes *U* de *Mann-Whitney*. En este sentido, la tabla 32 muestra el *Rango promedio* y la *Suma de Rangos* para los ítems que componen las diferentes áreas de formación según el sexo del alumnado. Es necesario apuntar que al tratarse la escala tipo *Likert* de respuesta del cuestionario de una escala inversa, a mayor puntuación menor será la preferencia del alumnado.

Tabla 32

Rangos (promedio y suma) para las preferencias por formación de Posgrado en función del sexo

ÁREA DE POSGRADO	ÍTEMS	Sexo	<i>N</i>	<i>Rango promedio</i>	<i>Suma de rangos</i>
CREACIÓN	Realizar obras artísticas novedosas	Hombre	163	196.49	32027.50
		Mujer	223	191.32	42663.50
		Total	386		
	Exponer su trabajo artístico de forma individual	Hombre	163	185.77	30280.50
		Mujer	223	199.15	44410.50
		Total	386		
	Exponer su trabajo artístico en grupo	Hombre	163	195.08	31798.50
		Mujer	223	192.34	42892.50
		Total	386		
GESTIÓN CULTURAL EMPRESARIAL	Planear, organizar y dirigir eventos artísticos	Hombre	163	210.17	34257.00
		Mujer	223	181.32	40434.00
		Total	386		
	Utilizar la computadora para realizar trabajos artísticos	Hombre	163	186.32	30370.00
		Mujer	223	198.75	44321.00
		Total	386		
Diseñar y publicitar eventos artísticos	Hombre	163	204.31	33302.00	
	Mujer	223	185.60	41389.00	

Diagnóstico de necesidades formativas en estudios de posgrado en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Opinión del profesorado y estudio longitudinal sobre los intereses formativos de los estudiantes de las diferentes Licenciaturas impartidas

		Total	386		
DOCENCIA	Impartir clases	Hombre	163	192.01	31298.00
		Mujer	223	194.59	43393.00
		Total	386		
	Realizar programas de estudios artísticos	Hombre	163	187.08	30494.50
		Mujer	223	198.19	44196.50
		Total	386		
	Promover actividades escolares	Hombre	163	198.73	32392.50
		Mujer	223	189.68	42298.50
		Total	386		
INVESTIGACIÓN	Realizar estudios para analizar sucesos	Hombre	163	188.38	30705.50
		Mujer	223	197.24	43985.50
		Total	386		
	Realizar trabajos de redacción	Hombre	163	209.02	34071.00
		Mujer	223	182.15	40620.00
		Total	386		
	Leer artículos relacionados con el quehacer artístico	Hombre	163	201.96	32919.50
		Mujer	223	187.32	41771.50
		Total	386		
GESTIÓN CULTURAL ADMINISTRATIVA	Realizar trámites burocráticos	Hombre	163	202.64	33031.00
		Mujer	223	186.82	41660.00
		Total	386		
	Promover eventos culturales	Hombre	163	204.93	33404.00
		Mujer	223	185.14	41287.00
		Total	386		
	Relacionarse con otras personas de organizaciones culturales	Hombre	163	199.84	32574.50
		Mujer	223	188.86	42116.50
		Total	386		

Nota: La escala de respuesta al cuestionario es inversa (1 = Me gusta, 2 = Me es indiferente, 3 = No me gusta, 4 = No conozco la actividad), por lo que los datos obtenidos han de interpretarse en este sentido

Por su parte, en la tabla 33 se presentan los resultados de la prueba *U* de *Mann-Whitney* para cada ítem del cuestionario.

Se hallaron diferencias estadísticamente significativas en función del sexo únicamente en tres ítems del cuestionario: Planear, organizar y dirigir eventos artísticos ($U = 15458.000$, $W = 40434.000$, $Z = -2.892$, $p = .004$), perteneciente al área de *Gestión Cultural Empresarial*; Realizar trabajos de redacción ($U = 15644.000$, $W = 40620.000$, $Z = -2.467$, $p = .014$), dentro del área de *Investigación*; y Promover eventos culturales ($U = 16311.000$, $W = 41287.000$, $Z = -2.037$, $p = .042$), para el área de *Gestión Cultural Administrativa*. En todos los casos las mujeres mostraron una mayor preferencia que los hombres.

Diagnóstico de necesidades formativas en estudios de posgrado en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Opinión del profesorado y estudio longitudinal sobre los intereses formativos de los estudiantes de las diferentes Licenciaturas impartidas

Tabla 33

Resultados de la prueba U de Mann-Whitney para la formación en Posgrado según el sexo de los estudiantes

	Realizar obras artísticas novedosas	Exponer su trabajo artístico en forma individual	Exponer su trabajo artístico en grupo	Planear, organizar y dirigir eventos artísticos	Utilizar la computadora para realizar trabajos artísticos	Diseñar y publicar eventos artísticos	Impartir clases	Realizar programas de estudios artísticos
<i>U de Mann-Whitney</i>	17687.500	16914.500	17916.500	15458.000**	17004.000	16413.000	17932.000	17128.500
<i>W de Wilcoxon</i>	42663.500	30280.500	42892.500	40434.000	30370.000	41389.000	31298.000	30494.500
<i>Z</i>	-.881	-1.597	-.369	-2.892	-1.170	-1.755	-.263	-1.018
<i>p</i>	.378	.110	.712	.004	.242	.079	.793	.308

** $p < .01$

Diagnóstico de necesidades formativas en estudios de posgrado en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Opinión del profesorado y estudio longitudinal sobre los intereses formativos de los estudiantes de las diferentes Licenciaturas impartidas

	Promover actividades escolares	Realizar estudios para analizar sucesos	Realizar trabajos de redacción	Leer artículos relacionados con el quehacer artístico	Realizar trámites burocráticos	Promover eventos culturales	Relacionarse con otras personas de organizaciones culturales
<i>U de Mann-Whitney</i>	17322.500	17339.500	15644.000*	16795.500	16684.000	16311.000*	17140.500
<i>W de Wilcoxon</i>	42298.500	30705.500	40620.000	41771.500	41660.000	41287.000	42116.500
<i>Z</i>	-.859	-.815	-2.467	-1.811	-1.485	-2.037	-1.327
<i>p</i>	.390	.415	.014	.070	.138	.042	.184

* $p < .05$

2.2.3.2. Licenciatura

Con el objetivo de analizar las diferentes áreas de formación en Posgrado propuestas atendiendo a la Licenciatura cursada se implementó la prueba no paramétrica para K muestras independientes H de *Kruskal-Wallis*. En la tabla 34 se pueden consultar los rangos promedio para cada área de Posgrado y la Licenciatura que los estudiantes se encuentran cursando en este momento.

Tabla 34

Rango promedio para cada opción de formación en Posgrado en función de la Licenciatura en curso

ÁREA DE POSGRADO	ÍTEMS	Licenciatura	<i>N</i>	<i>Rango promedio</i>
CREACIÓN	Realizar obras artísticas novedosas	Teatro	89	185.72
		Música	143	204.68
		Artes Plásticas	97	188.90
		Danza	57	185.42
		Total	386	
	Exponer su trabajo artístico en forma individual	Teatro	89	216.23
		Música	143	180.00
		Artes Plásticas	97	183.35
		Danza	57	209.17
		Total	386	
	Exponer su trabajo artístico en grupo	Teatro	89	208.58
		Música	143	182.73
		Artes Plásticas	97	202.28
		Danza	57	182.03
		Total	386	
GESTIÓN CULTURAL	Planear, organizar y dirigir eventos artísticos	Teatro	89	174.38
EMPRESARIAL		Música	143	200.24
		Artes Plásticas	97	210.30
		Danza	57	177.83
		Total	386	
	Utilizar la computadora para	Teatro	89	205.57

Diagnóstico de necesidades formativas en estudios de posgrado en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Opinión del profesorado y estudio longitudinal sobre los intereses formativos de los estudiantes de las diferentes Licenciaturas impartidas

	realizar trabajos artísticos	Música	143	183.21
		Artes Plásticas	97	195.49
		Danza	57	197.07
		Total	386	
	Diseñar y publicitar eventos artísticos	Teatro	89	179.10
		Música	143	209.54
		Artes Plásticas	97	188.32
		Danza	57	184.57
		Total	386	
DOCENCIA	Impartir clases	Teatro	89	199.99
		Música	143	180.99
		Artes Plásticas	97	224.95
		Danza	57	161.24
		Total	386	
	Realizar programas de estudios artísticos	Teatro	89	188.02
		Música	143	181.99
		Artes Plásticas	97	217.28
		Danza	57	190.46
		Total	386	
	Promover actividades escolares	Teatro	89	177.26
		Música	143	193.74
		Artes Plásticas	97	208.09
		Danza	57	193.42
		Total	386	
	INVESTIGACIÓN	Realizar estudios para analizar sucesos	Teatro	89
Música			143	205.00
Artes Plásticas			97	181.03
Danza			57	203.29
Total			386	
Realizar trabajos de redacción		Teatro	89	162.98
		Música	143	209.80
		Artes Plásticas	97	194.64
		Danza	57	198.33

Diagnóstico de necesidades formativas en estudios de posgrado en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Opinión del profesorado y estudio longitudinal sobre los intereses formativos de los estudiantes de las diferentes Licenciaturas impartidas

		Total	386	
	Leer artículos relacionados con el quehacer artístico	Teatro	89	188.72
		Música	143	203.46
		Artes Plásticas	97	186.01
		Danza	57	188.74
		Total	386	
<hr/>				
GESTIÓN CULTURAL ADMINISTRATIVA	Realizar trámites burocráticos	Teatro	89	199.44
		Música	143	186.39
Artes Plásticas		97	208.07	
Danza		57	177.28	
Total		386		
	Promover eventos culturales	Teatro	89	204.26
		Música	143	195.17
		Artes Plásticas	97	188.71
		Danza	57	180.66
		Total	386	
	Relacionarse con otras personas de organizaciones culturales	Teatro	89	201.35
		Música	143	189.67
		Artes Plásticas	97	199.23
		Danza	57	181.09
		Total	386	

Nota: La escala de respuesta al cuestionario es inversa (1 = Me gusta, 2 = Me es indiferente, 3 = No me gusta, 4 = No conozco la actividad), por lo que los datos obtenidos han de interpretarse en este sentido

Los resultados para cada uno de los ítems del cuestionario, mediante la prueba *H* de *Kruskal-Wallis*, se presentan en la tabla 35.

Las preferencias por estudios de Posgrado variaron para las Licenciaturas cursadas en los tres ítems del área de *Creación*: Realizar obras artísticas novedosas ($Chi^2 = 8.951, p = .030$), destacando los alumnos de las Licenciaturas de Teatro y Danza; Exponer su trabajo artístico de forma individual ($Chi^2 = 14.537, p = .002$), lo cual es más indicado por el alumnado de Música y Artes Plásticas; y Exponer su trabajo artístico en grupo ($Chi^2 = 9.967, p = .019$), para el alumnado de Música y Danza.

En el área de *Gestión Cultural Empresarial* se hallan diferencias en Planear, organizar y dirigir eventos artísticos ($Chi^2 = 8.583, p = .035$), mostrando una mayor predisposición a la formación los alumnos de Teatro y Danza.

En el área de *Docencia* es donde las diferencias alcanzar el mayor nivel de significación para Impartir clases ($Chi^2 = 20.029, p = .000$), de modo que el alumnado de Danza es el que más lo indica.

Por último, en el área de *Investigación* los alumnos de la Licenciatura de Teatro apuntan una mayor preferencia por Realizar trabajos de redacción que los del resto de licenciaturas ($Chi^2 = 10.948, p = .012$). No se encuentran diferencias estadísticamente significativas para el área de *Gestión Cultural Administrativa*.

Diagnóstico de necesidades formativas en estudios de posgrado en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Opinión del profesorado y estudio longitudinal sobre los intereses formativos de los estudiantes de las diferentes Licenciaturas impartidas

Tabla 35

Resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis respecto a las preferencias por la formación en Posgrado en función de la Licenciatura cursada

	Realizar obras artísticas novedosas	Exponer su trabajo artístico de forma individual	Exponer su trabajo artístico en grupo	Planear, organizar y dirigir eventos artísticos	Utilizar la computadora para realizar trabajos artísticos	Diseñar y publicitar eventos artísticos	Impartir clases	Realizar programas de estudios artísticos	Promover actividades escolares
<i>Chi²</i>	8.951*	14.537**	9.967*	8.583*	2.750	5.835	20.029***	6.876	4.227
<i>gl</i>	3	3	3	3	3	3	3	3	3
<i>p</i>	.030	.002	.019	.035	.432	.120	.000	.076	.238

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

Diagnóstico de necesidades formativas en estudios de posgrado en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Opinión del profesorado y estudio longitudinal sobre los intereses formativos de los estudiantes de las diferentes Licenciaturas impartidas

	Realizar estudios para analizar sucesos	Realizar trabajos de redacción	Leer artículos relacionados con el quehacer artístico	Realizar trámites burocráticos	Promover eventos culturales	Relacionarse con otras personas de organizaciones culturales
Chi^2	4.539	10.948*	3.730	4.295	2.513	3.032
gl	3	3	3	3	3	3
p	.209	.012	.292	.231	.473	.387

* $p < .05$

2.2.3.3. Semestre

Del mismo que se llevó a cabo para la variable Licenciatura, para el Semestre se implementó la prueba no paramétrica *H de Kruskal-Wallis*. En la tabla 36 se pueden apreciar los rangos promedio para cada ítem del cuestionario en función de cada una de las cinco áreas de Posgrado planteadas y el semestre que los alumnos cursan en el momento del estudio.

Tabla 36

Rango promedio para cada opción de formación en Posgrado según el semestre

ÁREA DE POSGRADO	ÍTEMS	Semestre	N	Rango promedio
CREACIÓN	Realizar obras artísticas novedosas	2°	107	189.53
		4°	76	195.20
		6°	75	190.40
		8°	82	200.96
		10°	46	191.68
		Total	386	
	Exponer su trabajo artístico en forma individual	2°	107	193.09
		4°	76	202.68
		6°	75	209.61
		8°	82	178.76
		10°	46	179.30
		Total	386	
	Exponer su trabajo artístico en grupo	2°	107	193.61
		4°	76	194.72
		6°	75	196.94
8°		82	192.76	
10°		46	186.93	
	Total	386		
GESTIÓN CULTURAL	Planear, organizar y dirigir	2°	107	178.92
EMPRESARIAL	eventos artísticos	4°	76	198.19
		6°	75	201.47
		8°	82	195.05

Diagnóstico de necesidades formativas en estudios de posgrado en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Opinión del profesorado y estudio longitudinal sobre los intereses formativos de los estudiantes de las diferentes Licenciaturas impartidas

		10°	46	203.91
		Total	386	
	Utilizar la computadora para realizar trabajos artísticos	2°	107	199.62
		4°	76	197.82
		6°	75	202.16
		8°	82	182.95
		10°	46	176.83
		Total	386	
	Diseñar y publicitar eventos artísticos	2°	107	174.55
		4°	76	185.48
		6°	75	200.07
		8°	82	200.86
		10°	46	227.00
		Total	386	
DOCENCIA	Impartir clases	2°	107	207.35
		4°	76	180.37
		6°	75	197.89
		8°	82	188.79
		10°	46	184.24
		Total	386	
	Realizar programas de estudios artísticos	2°	107	195.44
		4°	76	183.47
		6°	75	212.71
		8°	82	184.21
		10°	46	190.78
		Total	386	
	Promover actividades escolares	2°	107	185.69
		4°	76	195.45
		6°	75	209.67
		8°	82	179.57
		10°	46	206.91
		Total	386	
INVESTIGACIÓN	Realizar estudios para	2°	107	187.00

Diagnóstico de necesidades formativas en estudios de posgrado en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Opinión del profesorado y estudio longitudinal sobre los intereses formativos de los estudiantes de las diferentes Licenciaturas impartidas

	analizar sucesos	4°	76	197.14
		6°	75	190.01
		8°	82	207.20
		10°	46	183.87
		Total	386	
	Realizar trabajos de redacción	2°	107	188.34
		4°	76	192.50
		6°	75	175.41
		8°	82	216.98
		10°	46	194.80
		Total	386	
	Leer artículos relacionados con el quehacer artístico	2°	107	195.21
		4°	76	199.36
		6°	75	192.30
		8°	82	189.51
		10°	46	188.92
		Total	386	
GESTIÓN CULTURAL ADMINISTRATIVA	Realizar trámites burocráticos	2°	107	181.07
		4°	76	212.76
		6°	75	187.29
		8°	82	195.67
		10°	46	196.86
		Total	386	
	Promover eventos culturales	2°	107	174.43
		4°	76	215.96
		6°	75	191.77
		8°	82	190.99
		10°	46	208.03
		Total	386	
	Relacionarse con otras personas de organizaciones culturales	2°	107	188.18
		4°	76	194.78
		6°	75	199.99
		8°	82	185.37

Diagnóstico de necesidades formativas en estudios de posgrado en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Opinión del profesorado y estudio longitudinal sobre los intereses formativos de los estudiantes de las diferentes Licenciaturas impartidas

10°	46	207.67
Total	386	

Nota: La escala de respuesta al cuestionario es inversa (1 = Me gusta, 2 = Me es indiferente, 3 = No me gusta, 4 = No conozco la actividad), por lo que los datos obtenidos han de interpretarse en este sentido

Las diferencias fueron estadísticamente significativas únicamente para Diseñar y publicitar eventos artísticos ($Chi^2 = 9.594$, $p = .048$), dentro del área de *Gestión Cultural Empresarial*; y Promover eventos culturales ($Chi^2 = 9.867$, $p = .043$), en el área de *Gestión Cultural Administrativa*. En ambos casos fueron los alumnos de 2° semestre los que más señalaron esta opción (ver tabla 37).

Diagnóstico de necesidades formativas en estudios de posgrado en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Opinión del profesorado y estudio longitudinal sobre los intereses formativos de los estudiantes de las diferentes Licenciaturas impartidas

Tabla 37

Resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis para la formación en Posgrado según el semestre en curso

	Realizar obras artísticas novedosas	Exponer su trabajo artístico de forma individual	Exponer su trabajo artístico en grupo	Planear, organizar y dirigir eventos artísticos	Utilizar la computadora para realizar trabajos artísticos	Diseñar y publicitar eventos artísticos	Impartir clases	Realizar programas de estudios artísticos	Promover actividades escolares
<i>Chi</i> ²	2.265	8.017	.583	3.669	3.103	9.594*	4.507	3.853	4.848
<i>gl</i>	4	4	4	4	4	4	4	4	4
<i>p</i>	.687	.091	.965	.453	.541	.048	.342	.426	.303

* *p* < .05

Diagnóstico de necesidades formativas en estudios de posgrado en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Opinión del profesorado y estudio longitudinal sobre los intereses formativos de los estudiantes de las diferentes Licenciaturas impartidas

	Realizar estudios para analizar sucesos	Realizar trabajos de redacción	Leer artículos relacionados con el quehacer artístico	Realizar trámites burocráticos	Promover eventos culturales	Relacionarse con otras personas de organizaciones culturales
<i>Chi</i> ²	2.342	6.508	.861	4.535	9.867*	3.255
<i>gl</i>	4	4	4	4	4	4
<i>p</i>	.673	.164	.930	.338	.043	.516

* *p* < .05

2.2.4. Análisis en función de las áreas de Posgrado

2.2.4.1. Análisis general

En primer lugar, se procedió a invertir los valores de la escala de respuesta, de modo que a mayor puntuación mayor preferencia por la formación en las distintas áreas planteadas de Posgrado. Así, en la tabla 38 se presentan los estadísticos descriptivos para cada uno de los ítems del cuestionario, los cuales se muestran siguiendo una escala de menor a mayor puntuación, es decir, 1 = No conozco la actividad, 2 = No me gusta, 3 = Me es indiferentes, 4 = Me gusta.

Tabla 38

Estadísticos descriptivos para los diferentes ítems del cuestionario

ÁREA DE POSGRADO	ÍTEMS	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>
CREACIÓN	Realizar obras artísticas novedosas	386	1.00	4.00	3.84	.54
	Exponer mi trabajo artístico de forma individual	386	1.00	4.00	3.69	.63
	Exponer mi trabajo artístico en grupo	386	1.00	4.00	3.78	.54
GESTIÓN CULTURAL	Planear, organizar y dirigir eventos artísticos	386	1.00	4.00	3.43	.83
EMPRESARIAL	Utilizar la computadora para realizar trabajos artísticos	386	1.00	4.00	3.24	.83
	Diseñar y publicitar eventos artísticos	386	1.00	4.00	3.21	.88
DOCENCIA	Impartir clases	386	1.00	4.00	3.45	.81
	Realizar programas de estudios artísticos	386	1.00	4.00	2.98	.89
	Promover actividades escolares	386	1.00	4.00	3.28	.83

Diagnóstico de necesidades formativas en estudios de posgrado en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Opinión del profesorado y estudio longitudinal sobre los intereses formativos de los estudiantes de las diferentes Licenciaturas impartidas

INVESTIGACIÓN	Realizar estudios para analizar sucesos	386	1.00	4.00	3.02	.90
	Realizar trabajos de redacción	386	1.00	4.00	2.96	.86
	Leer artículos relacionados con el quehacer artístico	386	1.00	4.00	3.71	.60
GESTIÓN CULTURAL ADMINISTRATIVA	Realizar trámites burocráticos	386	1.00	4.00	2.36	.85
	Promover eventos culturales	386	1.00	4.00	3.43	.89
	Relacionarse con otras personas de organizaciones culturales	386	1.00	4.00	3.67	.70

Nota: Se ha transformado la escala de respuesta al cuestionario a una escala directa (1 = No conozco la actividad, 2 = No me gusta, 3 = Me es indiferente, 4 = Me gusta)

En segundo lugar, se recodificaron las variables para agrupar los tres ítems que formaban parte de cada área de formación en Posgrado en una sola área, para lo cual se procedió a su media aritmética (ver tabla 39).

Tabla 39

Estadísticos descriptivos para las cinco áreas de formación en Posgrado planteadas

ÁREA DE POSGRADO	N	Mínimo	Máximo	Media	DT
Creación	386	1.00	4.00	3.77	.40
Gestión Cultural Empresarial	386	1.00	4.00	3.29	.60
Docencia	386	1.00	4.00	3.24	.67
Investigación	386	1.00	4.00	3.23	.59
Gestión Cultural Administrativa	386	1.00	4.00	3.15	.64

A continuación, se procedió a aplicar la prueba de *Friedman*, un estadístico no paramétrico para *K* muestras relacionadas, con la finalidad de determinar si existían diferencias estadísticamente significativas entre las cinco áreas de formación en Posgrado planteadas al alumnado. Los rangos promedio se pueden observar en la tabla 40.

Tabla 40

Rangos promedio de respuesta en las áreas de formación en Posgrado

ÁREA DE POSGRADO	Rango promedio
Creación	4.16
Gestión Cultural Empresarial	2.90
Docencia	2.80
Investigación	2.69
Gestión Cultural Administrativa	2.46

Por su parte, la tabla 41 integra los resultados derivados del análisis estadístico, hallándose diferencias estadísticamente significativas para las áreas de Posgrado ($Chi^2 = 318.289, p = .000$), de modo que el área de *Creación* es la más escogida.

Tabla 41

Resultados de la prueba no paramétrica para K muestras relacionadas

Prueba de Friedman	
<i>N</i>	386
Chi^2	318.289***
<i>gl</i>	4
<i>p</i>	.000

*** $p < .001$

2.2.4.2. Análisis en función de variables

Atendiendo a las tres variables de comparación (Sexo, Licenciatura y Semestre) se analizaron las cinco áreas de posgrado mediante pruebas no paramétricas. En este sentido, en primer lugar se analizaron dichas áreas en función del Sexo de los alumnos (ver tabla 42).

Diagnóstico de necesidades formativas en estudios de posgrado en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Opinión del profesorado y estudio longitudinal sobre los intereses formativos de los estudiantes de las diferentes Licenciaturas impartidas

Tabla 42

Rangos (promedio y suma) en las cinco áreas de formación de Posgrado en función del sexo

ÁREA DE POSGRADO	Sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos
Creación	Hombre	163	198.46	32348.50
	Mujer	223	189.88	42342.50
	Total	386		
Gestión Cultural Empresarial	Hombre	163	182.35	29723.00
	Mujer	223	201.65	44968.00
	Total	386		
Docencia	Hombre	163	196.14	31970.50
	Mujer	223	191.57	42720.50
	Total	386		
Investigación	Hombre	163	184.52	30077.50
	Mujer	223	200.06	44613.50
	Total	386		
Gestión Cultural Administrativa	Hombre	163	180.25	29381.00
	Mujer	223	203.18	45310.00
	Total	386		

Nota: Se ha transformado la escala de respuesta al cuestionario a una escala directa (1 = No conozco la actividad, 2 = No me gusta, 3 = Me es indiferente, 4 = Me gusta)

Los resultados de la prueba *U* de *Mann-Whitney* (ver tabla 43) fueron significativos para el área de *Gestión Cultural Administrativa* según el sexo ($U = 16015.000$, $W = 29381.000$, $Z = -2.039$, $p = .041$), siendo más señalada por las mujeres que por los hombres.

Tabla 43

Prueba U de Mann-Whitney para las cinco áreas de formación de Posgrado en función del sexo

	Creación	Gestión Cultural Empresarial	Docencia	Investigación	Gestión Cultural Administrativa
<i>U</i> de <i>Mann-Whitney</i>	17366.500	16357.000	17744.500	16711.500	16015.000*
<i>W</i> de <i>Wilcoxon</i>	42342.500	29723.000	42720.500	30077.500	29381.000

Diagnóstico de necesidades formativas en estudios de posgrado en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Opinión del profesorado y estudio longitudinal sobre los intereses formativos de los estudiantes de las diferentes Licenciaturas impartidas

<i>Z</i>	-.870	-1.707	-.403	-1.373	-2.039
<i>p</i>	.384	.088	.687	.170	.041

* $p < .05$

Según la Licenciatura que los alumnos estaban cursando, los datos se presentan en la tabla 44.

Tabla 44

Rango promedio en las áreas de formación de Posgrado según la Licenciatura en curso

ÁREA DE POSGRADO	Licenciatura	<i>N</i>	<i>Rango</i>
			<i>promedio</i>
Creación	Teatro	89	172.99
	Música	143	204.58
	Artes Plásticas	97	199.32
	Danza	57	187.83
	Total	386	
Gestión Cultural Empresarial	Teatro	89	203.18
	Música	143	185.62
	Artes Plásticas	97	187.93
	Danza	57	207.65
	Total	386	
Docencia	Teatro	89	198.83
	Música	143	206.59
	Artes Plásticas	97	165.29
	Danza	57	200.34
	Total	386	
Investigación	Teatro	89	216.33
	Música	143	176.25
	Artes Plásticas	97	201.25
	Danza	57	187.95
	Total	386	
Gestión Cultural Administrativa	Teatro	89	187.09
	Música	143	196.67

Diagnóstico de necesidades formativas en estudios de posgrado en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Opinión del profesorado y estudio longitudinal sobre los intereses formativos de los estudiantes de las diferentes Licenciaturas impartidas

Artes Plásticas	97	183.09
Danza	57	213.27
Total	386	

Nota: Se ha transformado la escala de respuesta al cuestionario a una escala directa (1 = No conozco la actividad, 2 = No me gusta, 3 = Me es indiferente, 4 = Me gusta)

Las áreas de *Docencia* ($Chi^2 = 8.860, p = .031$) e *Investigación* ($Chi^2 = 8.005, p = .046$) resultaron estadísticamente significativas (ver tabla 45). El alumnado de la Licenciatura de Música, seguido por el de Danza, se decantó en mayor medida hacia el área de *Docencia* mientras que es el de Teatro y Artes Plásticas lo hacía en mayor medida hacia la *Investigación*.

Tabla 45

Prueba H de Kruskal-Wallis para las áreas de formación de Posgrado por Licenciatura

	Gestión Cultural				Gestión Cultural
	Creación	Empresarial	Docencia	Investigación	Administrativa
Chi^2	6.560	2.631	8.860*	8.005*	3.181
gl	3	3	3	3	3
p	.087	.452	.031	.046	.365

* $p < .05$

Para finalizar, en la tabla 46 se muestra el rango promedio en las áreas de formación atendiendo al Semestre que los estudiantes estaban cursando.

Tabla 46

Rango promedio en las áreas de formación de Posgrado por Semestre

ÁREA DE POSGRADO	Semestre	<i>N</i>	Rango promedio
Creación	2°	107	195.46
	4°	76	186.39
	6°	75	183.29
	8°	82	202.99

Diagnóstico de necesidades formativas en estudios de posgrado en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Opinión del profesorado y estudio longitudinal sobre los intereses formativos de los estudiantes de las diferentes Licenciaturas impartidas

	10°	46	200.40
	Total	386	
Gestión Cultural Empresarial	2°	107	206.00
	4°	76	195.70
	6°	75	178.17
	8°	82	196.63
	10°	46	180.20
	Total	386	
Docencia	2°	107	191.48
	4°	76	201.20
	6°	75	174.11
	8°	82	205.70
	10°	46	195.36
	Total	386	
Investigación	2°	107	198.73
	4°	76	188.43
	6°	75	205.93
	8°	82	176.54
	10°	46	199.70
	Total	386	
Gestión Cultural Administrativa	2°	107	211.37
	4°	76	174.45
	6°	75	197.42
	8°	82	193.57
	10°	46	176.88
	Total	386	

Nota: Se ha transformado la escala de respuesta al cuestionario a una escala directa (1 = No conozco la actividad, 2 = No me gusta, 3 = Me es indiferente, 4 = Me gusta)

No se hallaron diferencias estadísticamente significativas en las áreas de Posgrado en función del Semestre que los estudiantes se encontraban cursando (ver tabla 47).

Tabla 47

Prueba H de Kruskal-Wallis para las áreas de formación de Posgrado según el Semestre

	Gestión Cultural				Gestión Cultural
	Creación	Empresarial	Docencia	Investigación	Administrativa
Chi^2	2.361	3.628	3.771	3.470	6.345
gl	4	4	4	4	4
p	.670	.459	.438	.482	.175

3. Tercer estudio. Análisis de la evolución de las preferencias del Alumnado

Este tercer estudio, de carácter longitudinal, pretende analizar, dos cursos académicos más tarde (cuatro semestres), si los intereses del alumnado de la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua por la formación en las áreas de Posgrado planteadas habían variado o, por el contrario, se mantenían.

3.1. Método

3.1.1. Participantes

La muestra estuvo formada por un total de 432 alumnos, de los cuales 258 (59.7%) se encontraba estudiando en el año académico 2011 (pertenecientes al Estudio 2 de la presente tesis doctoral) y 174 (40.3%) en el año 2013, tratándose de los mismos alumnos. En la tabla 48 se presentan las características de los participantes en ambos años respecto a edad y sexo.

Tabla 48

Edad y sexo de los estudiantes en los dos cursos académicos

Variables		2011	2013
Edad	Mínimo	18	20
	Máximo	33	45
	Media	21.38	23.83
	DT	3.64	4.72
Sexo	Hombre	110	73
		(42.6%)	(42.0%)

Diagnóstico de necesidades formativas en estudios de posgrado en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Opinión del profesorado y estudio longitudinal sobre los intereses formativos de los estudiantes de las diferentes Licenciaturas impartidas

Mujer	148 (57.4%)	101 (58.0%)
Total	258 (100.0%)	174 (100.0%)

La distribución del alumnado en función de la Licenciatura cursada se presenta en la tabla 49.

Tabla 49

Licenciatura cursada por el alumnado en cada curso académico

Licenciatura	Año		
	2011	2013	Total
Teatro	74 28.7%	45 25.9%	119 27.5%
Música	80 31.0%	53 30.5%	133 30.8%
Artes Plásticas	70 27.1%	55 31.6%	125 28.9%
Danza	34 13.2%	21 12.1%	55 12.7%
Total	258 100.0%	174 100.0%	432 100.0%

Los alumnos del año 2011 cursaban los semestres 2º, 4º y 6º, siendo los mismos para el año 2013 pero, en este caso, estudiaban 6º, 8º y 10º semestre (ver tabla 50).

Tabla 50

Semestre cursado por lo participantes en los dos cursos académicos

Semestre	Año		
	2011	2013	Total
2º	107	0	107

Diagnóstico de necesidades formativas en estudios de posgrado en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Opinión del profesorado y estudio longitudinal sobre los intereses formativos de los estudiantes de las diferentes Licenciaturas impartidas

	41.5%	.0%	24.8%
4°	76	0	76
	29.5%	.0%	17.6%
6°	75	57	132
	29.1%	32.8%	30.6%
8°	0	56	56
	.0%	32.2%	13.0%
10°	0	61	61
	.0%	35.1%	14.1%
Total	258	174	432
	100.0%	100.0%	100.0%

En la tabla 51 se muestra, por año, la opinión del alumnado sobre si la Licenciatura que cursa se encuentra orientada hacia la Docencia. Como se puede observar, el porcentaje de estudiantes que indica que su licenciatura está orientada a la docencia es significativamente superior en ambos años que el que indica lo contrario.

Tabla 51

Opinión del alumnado sobre si la Licenciatura que cursa está orientada hacia la Docencia

¿La licenciatura que estudias es enfocada a la docencia?	Año		
	2011	2013	Total
No	68	21	89
	26.4%	12.1%	20.6%
Sí	190	153	343
	73.6%	87.9%	79.4%
Total	258	174	432
	100.0%	100.0%	100.0%
Chi^2	100.138***	57.690***	149.343***
p	.000	.000	.000

*** $p < .001$

En cuanto a si los estudiantes trabajan en el momento del estudio, en la tabla 52 se puede observar cómo el porcentaje de alumnos que trabaja en el año 2011 es significativamente inferior al que no lo hace. Por su parte, en el año 2013, aunque el porcentaje de estudiantes que trabaja es superior al de 2011, se equipara prácticamente al de los que no lo hacen en 2013, por lo que las diferencias no son estadísticamente significativas.

Tabla 52

Alumnado que trabaja en el momento del estudio

Trabajas en la actualidad?	Año		
	2011	2013	Total
No	169	84	253
	65.5%	48.3%	58.6%
Sí	89	90	179
	34.5%	51.7%	41.4%
Total	258	174	432
	100.0%	100.0%	100.0%
Chi^2	24.806***	.207	12.676***
p	.000	.649	.000

*** $p < .001$

Sobre si su trabajo está relacionado con la titulación que cursan (ver tabla 53), en el año 2011 no lo está en mayor medida (78.7%) y en 2013 sí (68.9%), hallándose diferencias estadísticamente significativas a través de la prueba Chi^2 en ambos años.

Tabla 53

Relación del trabajo de los participantes con la licenciatura que cursan

¿Tu trabajo está relacionado con la carrera que cursas?	Año		
	2011	2013	Total
No	203	28	231
	78.7%	31.1%	66.4%
Sí	55	62	117

Diagnóstico de necesidades formativas en estudios de posgrado en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Opinión del profesorado y estudio longitudinal sobre los intereses formativos de los estudiantes de las diferentes Licenciaturas impartidas

	21.3%	68.9%	33.3%
Total	258	90	348
	100.0%	100.0%	100.0%
χ^2	84.899***	12.844***	37.345***
p	.000	.000	.000

*** $p < .001$

Por su parte, en la tabla 54 se especifica el tipo de trabajo que llevan a cabo aquellos alumnos que trabajan. Destacan en ambos años el Ejercicio de la actividad artística, la Docencia así como Otro tipo de trabajo.

Tabla 54

Desempeño profesional de aquellos estudiantes que trabajan

Tipo de trabajo	Año		
	2011	2013	Total
Ejerciendo la actividad artística	33	34	67
	37.1%	38.6%	37.9%
Docencia	19	28	47
	21.3%	31.8%	26.6%
Administrativo	1	0	1
	1.1%	.0%	.6%
Actividad Artística y Docencia	2	2	4
	2.2%	2.3%	2.3%
Otro	34	24	58
	38.2%	27.3%	32.8%
Total	89	88	177
	100.0%	100.0%	100.0%

Resulta paradójico que conforme se avanza en la formación los estudiantes tienen menos claro el trabajo que desempeñarán al egresar de la Facultad de Artes, dado que en el año 2013 es significativamente distinta la frecuencia de alumnos que no saben qué trabajo desempeñarán cuando egresen frente a los que sí lo saben (ver tabla 55).

Tabla 55

Conocimiento del alumnado sobre qué trabajo desempeñará al egresar

¿Sabes qué trabajo vas a desempeñar al egresar de la Facultad de Artes?	Año		
	2011	2013	Total
No	121 46.9%	101 58.0%	222 51.4%
Sí	137 53.1%	73 42.0%	210 48.6%
Total	258 100.0%	174 100.0%	432 100.0%
<i>Chi</i> ²	.992	4.506*	.333
<i>p</i>	.319	.034	.564

* $p < .05$

Por último, aunque la Docencia es la ocupación profesional más señalada por los estudiantes como futura área de desempeño profesional al egresar en ambos años, la Actividad artística lo es más en 2011 que en 2013 (ver tabla 56).

Tabla 56

Trabajo que los estudiantes indican que desarrollarán al egresar

Ocupación profesional al egresar	Año		
	2011	2013	Total
Docencia	68 48.9%	41 54.7%	109 50.9%
Actividad artística	33 23.7%	7 9.3%	40 18.7%
Actividad artística y Docencia	33 23.7%	19 25.3%	52 24.3%
Otro	5 3.6%	8 10.7%	13 6.1%
Total	139 100.0%	75 100.0%	214 100.0%

3.1.2. Instrumento

El instrumento empleado en este estudio fue el mismo que para el Estudio 2, esto es, el *Cuestionario sobre necesidades formativas en Posgrado del alumnado de la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua*.

3.1.3. Procedimiento

El presente estudio se trata de un estudio longitudinal puesto que los alumnos que participaron en el Estudio 2 en el año 2011, los cuales cursaban los semestres 2º, 4º y 6º, volvieron a participar en el año 2013, momento en el que cursaban 6º, 8º y 10º (ver figura 14).

AÑO		SEMESTRE		
		2011	2º	4º
2013	6º	8º	10º	

Figura 14. Estructura del diseño longitudinal del Estudio 3

La forma de aplicación del cuestionario fue la misma en 2013 que en 2011. Para ello, al inicio del semestre enero-junio de 2013 se aplicaron los cuestionarios a los estudiantes, contando con la cooperación de los maestros de la Facultad de Artes con la finalidad de aplicar el instrumento de medición antes del inicio de cada clase. El tiempo promedio de cumplimentación fue de unos quince minutos.

El procedimiento seguido para el análisis estadístico de los datos fue, en primer lugar, determinar si se cumplía la distribución *gaussiana* de los datos obtenidos con la finalidad de determinar el tipo de pruebas (paramétricas o no paramétricas) a emplear; en segundo lugar, analizar en cada año (2011 y 2013) los intereses generales del alumnado por las diferentes opciones de formación que se ofertan en las cinco áreas de Posgrado planteadas; en tercer lugar, llevar a cabo un análisis comparativo entre ambos años de dichos intereses; por último, analizar en cada área de formación de Posgrado si existían diferencias en función del año.

3.2. Resultados

3.2.1. Análisis de la distribución de los datos

La escala de respuesta del alumnado se modificó dado que se trataba de una escala inversa, esto es, a menor puntuación mayor preferencia por las opciones de formación en Posgrado planteadas. De este modo, la puntuación 1 = Me gusta pasó a ser la opción de respuesta 4 = Me gusta, y así sucesivamente.

Seguidamente, se analizó la distribución de los datos, mediante la prueba de *Kolmogorov-Smirnov*, hallándose diferencias estadísticamente significativas por lo que no se cumple la distribución normal de los mismos y se han de implementar pruebas de análisis estadístico no paramétricas (ver tabla 57).

Diagnóstico de necesidades formativas en estudios de posgrado en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Opinión del profesorado y estudio longitudinal sobre los intereses formativos de los estudiantes de las diferentes Licenciaturas impartidas

Tabla 57

Resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnov

		Realizar obras artísticas novedosas	Exponer mi trabajo artístico de forma individual	Exponer mi trabajo artístico en grupo	Planear, organizar y dirigir eventos artísticos	Utilizar la computadora para realizar trabajos artísticos	Diseñar y publicar eventos artísticos	Impartir clases	Realizar programas de estudios artísticos
<i>N</i>		432	432	432	432	432	432	432	432
Parámetros normales	<i>Media</i>	3.86	3.68	3.78	3.49	3.27	3.28	3.45	3.02
	<i>DT</i>	.50	.61	.52	.79	.82	.87	.79	.91
Diferencias más extremas	Absoluta	.517	.450	.485	.389	.297	.314	.384	.230
	Positiva	.393	.304	.337	.263	.191	.205	.246	.164
	Negativa	-.517	-.450	-.485	-.389	-.297	-.314	-.384	-.230
<i>Z de Kolmogorov-Smirnov</i>		10.741***	9.357***	10.071***	8.093***	6.180***	6.516***	7.972***	4.789***
<i>p</i>		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

*** $p < .001$

Diagnóstico de necesidades formativas en estudios de posgrado en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Opinión del profesorado y estudio longitudinal sobre los intereses formativos de los estudiantes de las diferentes Licenciaturas impartidas

		Promover actividades escolares	Realizar estudios para analizar sucesos	Realizar trabajos de redacción	Leer artículos relacionados con el quehacer artístico	Realizar trámites burocráticos	Promover eventos culturales	Relacionarse con otras personas de organizaciones culturales
<i>N</i>		432	432	432	432	432	432	432
Parámetros normales	<i>Media</i>	3.29	3.12	3.08	3.72	2.46	3.49	3.70
	<i>DT</i>	.84	.89	.85	.61	.88	.85	.68
Diferencias más extremas	Absoluta	.313	.256	.244	.479	.249	.402	.470
	Positiva	.201	.163	.180	.327	.249	.278	.334
	Negativa	-.313	-.256	-.244	-.479	-.179	-.402	-.470
<i>Z de Kolmogorov-Smirnov</i>		6.508***	5.312***	5.075***	9.953***	5.166***	8.358***	9.760***
<i>p</i>		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

*** $p < .001$

3.2.2. Intereses generales de los estudiantes por estudios de Posgrado en cada año

A continuación se analizarán las diferentes opciones de formación planteadas al alumnado en función del año de cumplimentación del cuestionario, para lo cual se detallarán los resultados agrupándolos en las cinco áreas de formación en Posgrado.

3.2.2.1. Creación

El 91.5% en el año 2011 y el 90.2% en 2013 señaló que Realizar obras artísticas novedosas le gustaba (ver tabla 58), resultando el análisis de frecuencias, mediante el estadístico Chi^2 , significativo.

Tabla 58

Frecuencia (y porcentaje) de respuesta del alumnado en “Realizar obras artísticas novedosas”

Realizar obras artísticas novedosas	Año		
	2011	2013	Total
No conozco la actividad	6 2.3%	3 1.7%	9 2.1%
No me gusta	1 .4%	1 .6%	2 .5%
Me es indiferente	15 5.8%	13 7.5%	28 6.5%
Me gusta	236 91.5%	157 90.2%	393 91.0%
Total	258 100.0%	174 100.0%	432 100.0%
Chi^2	609.566***	396.759***	1006.130***
p	.000	.000	.000

*** $p < .001$

Al igual que en el caso anterior, la tendencia de respuesta de los estudiantes es similar entre ambos cursos para la opción Exponer mi trabajo artístico de forma individual (ver tabla

59). En este caso, el 73.6% del alumnado en 2011 y el 78.2% en 2013 señala que le gusta esta opción de formación. El análisis de frecuencias fue significativo en todos los casos.

Tabla 59

Frecuencia (y porcentaje) de respuesta del alumnado en “Exponer mi trabajo artístico de forma individual”

Exponer mi trabajo artístico de forma individual	Año		
	2011	2013	Total
No conozco la actividad	4 1.6%	1 .6%	5 1.2%
No me gusta	14 5.4%	7 4.0%	21 4.9%
Me es indiferente	50 19.4%	30 17.2%	80 18.5%
Me gusta	190 73.6%	136 78.2%	326 75.5%
Total	258 100.0%	174 100.0%	432 100.0%
χ^2	343.736***	273.034***	615.611***
p	.000	.000	.000

*** $p < .001$

Igualmente, la preferencia por Exponer mi trabajo artístico en grupo es análoga en ambos años (82.6% y 81.6%, respectivamente), resultando el análisis de frecuencias estadísticamente significativo (ver tabla 60).

Tabla 60

Frecuencia (y porcentaje) de respuesta del alumnado en “Exponer mi trabajo artístico en grupo”

Exponer mi trabajo artístico en grupo	Año		
	2011	2013	Total
No conozco la actividad	3	1	4

Diagnóstico de necesidades formativas en estudios de posgrado en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Opinión del profesorado y estudio longitudinal sobre los intereses formativos de los estudiantes de las diferentes Licenciaturas impartidas

	1.2%	.6%	.9%
No me gusta	6	4	10
	2.3%	2.3%	2.3%
Me es indiferente	36	27	63
	14.0%	15.5%	14.6%
Me gusta	213	142	355
	82.6%	81.6%	82.2%
Total	258	174	432
	100.0%	100.0%	100.0%
<i>Chi</i> ²	466.186***	306.690***	772.722***
<i>p</i>	.000	.000	.000

*** $p < .001$

3.2.2.2. Gestión Cultural Empresarial

El 62.8% del alumnado en 2011 y el 69.0% en 2013 apunta que le gusta la opción de formación en Posgrado relativa a Planear, organizar y dirigir eventos artísticos (ver tabla 61). Los análisis de frecuencias fueron estadísticamente significativos.

Tabla 61

Frecuencia (y porcentaje) de respuesta del alumnado en “Planear, organizar y dirigir eventos artísticos”

Planear, organizar y dirigir eventos artísticos	Año		
	2011	2013	Total
No conozco la actividad	13	2	15
	5.0%	1.1%	3.5%
No me gusta	22	16	38
	8.5%	9.2%	8.8%
Me es indiferente	61	36	97
	23.6%	20.7%	22.5%
Me gusta	162	120	282
	62.8%	69.0%	65.3%
Total	258	174	432

Diagnóstico de necesidades formativas en estudios de posgrado en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Opinión del profesorado y estudio longitudinal sobre los intereses formativos de los estudiantes de las diferentes Licenciaturas impartidas

	100.0%	100.0%	100.0%
<i>Chi</i> ²	216.698***	192.805***	406.907***
<i>p</i>	.000	.000	.000

*** *p* < .001

En cuanto a Utilizar la computadora para realizar trabajos artísticos (ver tabla 62), el 44.2% de los estudiantes indica que le gusta en el año 2011 y el 55.7% en 2013. El análisis de frecuencias, mediante la prueba *Chi*², fue significativa en todos los casos.

Tabla 62

Frecuencia (y porcentaje) de respuesta del alumnado en “Utilizar la computadora para realizar trabajos artísticos”

Utilizar la computadora para realizar trabajos artísticos	Año		
	2011	2013	Total
No conozco la actividad	9 3.5%	4 2.3%	13 3.0%
No me gusta	45 17.4%	21 12.1%	66 15.3%
Me es indiferente	90 34.9%	52 29.9%	142 32.9%
Me gusta	114 44.2%	97 55.7%	211 48.8%
Total	258 100.0%	174 100.0%	432 100.0%
<i>Chi</i> ²	101.721***	114.966***	208.833***
<i>p</i>	.000	.000	.000

*** *p* < .001

Porcentajes similares de respuesta se ponen de manifiesto en ambos años para la opción de respuesta me gusta en cuanto a Diseñar y publicitar eventos artísticos (51.9% y 51.7%, respectivamente), siendo los análisis de frecuencias estadísticamente significativos (ver tabla 63).

Tabla 63

Frecuencia (y porcentaje) de respuesta del alumnado en “Diseñar y publicitar eventos artísticos”

Diseñar y publicitar eventos artísticos	Año		
	2011	2013	Total
No conozco la actividad	10 3.9%	8 4.6%	18 4.2%
No me gusta	43 16.7%	24 13.8%	67 15.5%
Me es indiferente	71 27.5%	52 29.9%	123 28.5%
Me gusta	134 51.9%	90 51.7%	224 51.9%
Total	258 100.0%	174 100.0%	432 100.0%
χ^2	128.760***	89.080***	217.241***
p	.000	.000	.000

*** $p < .001$

3.2.2.3. Docencia

Al igual que en los casos anteriores, los porcentajes de preferencia son similares en ambos años, en este caso para Impartir clases (ver tabla 64), con un 62.4% en 2011 y 63.8% en 2013.

Tabla 64

Frecuencia (y porcentaje) de respuesta del alumnado en “Impartir clases”

Impartir clases	Año		
	2011	2013	Total
No conozco la actividad	7 2.7%	0 .0%	7 1.6%
No me gusta	38	25	63

Diagnóstico de necesidades formativas en estudios de posgrado en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Opinión del profesorado y estudio longitudinal sobre los intereses formativos de los estudiantes de las diferentes Licenciaturas impartidas

	14.7%	14.4%	14.6%
Me es indiferente	52	38	90
	20.2%	21.8%	20.8%
Me gusta	161	111	272
	62.4%	63.8%	63.0%
Total	258	174	432
	100.0%	100.0%	100.0%
Chi^2	208.946***	74.103***	365.241***
p	.000	.000	.000

*** $p < .001$

El 34.5% en 2011 y el 41.4% en 2013 señala que le gusta Realizar programas de estudios artísticos (ver tabla 65). Las opciones de respuesta que le siguen son “me es indiferente” y “no me gusta”. Esta es la cuestión planteada dentro del área de Posgrado de *Docencia* menos preferida por el alumnado.

Tabla 65

Frecuencia (y porcentaje) de respuesta del alumnado en “Realizar programas de estudios artísticos”

Realizar programas de estudios artísticos	Año		
	2011	2013	Total
No conozco la actividad	18	6	24
	7.0%	3.4%	5.6%
No me gusta	67	37	104
	26.0%	21.3%	24.1%
Me es indiferente	84	59	143
	32.6%	33.9%	33.1%
Me gusta	89	72	161
	34.5%	41.4%	37.3%
Total	258	174	432
	100.0%	100.0%	100.0%
Chi^2	48.822***	57.494***	102.833***
p	.000	.000	.000

*** $p < .001$

Promover actividades escolares es elegida de forma similar en ambos años (50.0% y 53.4%), hallándose diferencias estadísticamente significativas en el análisis de frecuencias (ver tabla 66). La segunda opción de respuesta es “me es indiferente”.

Tabla 66

Frecuencia (y porcentaje) de respuesta del alumnado en “Promover actividades escolares”

Promover actividades escolares	Año		
	2011	2013	Total
No conozco la actividad	8 3.1%	5 2.9%	13 3.0%
No me gusta	45 17.4%	25 14.4%	70 16.2%
Me es indiferente	76 29.5%	51 29.3%	127 29.4%
Me gusta	129 50.0%	93 53.4%	222 51.4%
Total	258 100.0%	174 100.0%	432 100.0%
χ^2	121.938***	99.563***	220.611***
p	.000	.000	.000

*** $p < .001$

3.2.2.4. Investigación

Realizar estudios para analizar sucesos es preferida por el 38.0% del alumnado en 2011 y el 47.7% en 2013 (ver tabla 67). Las opciones de respuesta “me es indiferente” y no “me gusta” le siguen por orden de elección. Igual que en los casos anteriores, el análisis de frecuencias resultó significativo.

Diagnóstico de necesidades formativas en estudios de posgrado en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Opinión del profesorado y estudio longitudinal sobre los intereses formativos de los estudiantes de las diferentes Licenciaturas impartidas

Tabla 67

Frecuencia (y porcentaje) de respuesta del alumnado en “Realizar estudios para analizar sucesos”

Realizar estudios para analizar sucesos	Año		
	2011	2013	Total
No conozco la actividad	16 6.2%	5 2.9%	21 4.9%
No me gusta	56 21.7%	29 16.7%	85 19.7%
Me es indiferente	88 34.1%	57 32.8%	145 33.6%
Me gusta	98 38.0%	83 47.7%	181 41.9%
Total	258 100.0%	174 100.0%	432 100.0%
<i>Chi</i> ²	63.550***	78.966***	137.000***
<i>p</i>	.000	.000	.000

*** $p < .001$

El 36.4% en 2011 y el 41.4% del alumnado señala que le gusta Realizar trabajos de redacción (ver tabla 67). Esta es la opción planteada dentro de la formación en el área de *Investigación* menos señalada.

Tabla 67

Frecuencia (y porcentaje) de respuesta del alumnado en “Realizar trabajos de redacción”

Realizar trabajos de redacción	Año		
	2011	2013	Total
No conozco la actividad	6 2.3%	3 1.7%	9 2.1%
No me gusta	75 29.1%	38 21.8%	113 26.2%
Me es indiferente	83 32.2%	61 35.1%	144 33.3%

Diagnóstico de necesidades formativas en estudios de posgrado en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Opinión del profesorado y estudio longitudinal sobre los intereses formativos de los estudiantes de las diferentes Licenciaturas impartidas

Me gusta	94	72	166
	36.4%	41.4%	38.4%
Total	258	174	432
	100.0%	100.0%	100.0%
χ^2	73.566***	64.115***	134.130***
p	.000	.000	.000

*** $p < .001$

Leer artículos relacionados con el quehacer artístico es, dentro del área de formación en Posgrado de *Investigación*, la más preferida por el alumnado (ver tabla 69).

Tabla 69

Frecuencia (y porcentaje) de respuesta del alumnado en “Leer artículos relacionados con el quehacer artístico”

Leer artículos relacionados con el quehacer artístico	Año		
	2011	2013	Total
No conozco la actividad	1	2	3
	.4%	1.1%	.7%
No me gusta	22	7	29
	8.5%	4.0%	6.7%
Me es indiferente	32	20	52
	12.4%	11.5%	12.0%
Me gusta	203	145	348
	78.7%	83.3%	80.6%
Total	258	174	432
	100.0%	100.0%	100.0%
χ^2	404.295***	319.747***	722.241***
p	.000	.000	.000

*** $p < .001$

3.2.2.5. Gestión Cultural Administrativa

El 45.0% en 2011 y 37.9% del alumnado en 2013 señala que no le gusta Realizar trámites burocráticos (ver tabla 70). El análisis de frecuencias resultó estadísticamente significativo.

Tabla 70

Frecuencia (y porcentaje) de respuesta del alumnado en “Realizar trámites burocráticos”

Realizar trámites burocráticos	Año		
	2011	2013	Total
No conozco la actividad	38 14.7%	16 9.2%	54 12.5%
No me gusta	116 45.0%	66 37.9%	182 42.1%
Me es indiferente	77 29.8%	58 33.3%	135 31.3%
Me gusta	27 10.5%	34 19.5%	61 14.1%
Total	258 100.0%	174 100.0%	432 100.0%
χ^2	76.233***	35.931***	104.907***
p	.000	.000	.000

*** $p < .001$

Promover eventos culturales es elegida por el 66.3% de los estudiantes en 2011 y el 70.7% en 2013 (ver tabla 71).

Tabla 71

Frecuencia (y porcentaje) de respuesta del alumnado en “Promover eventos culturales”

Promover eventos culturales	Año		
	2011	2013	Total
No conozco la actividad	20 7.8%	5 2.9%	25 5.8%
No me gusta	18 7.0%	12 6.9%	30 6.9%

Diagnóstico de necesidades formativas en estudios de posgrado en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Opinión del profesorado y estudio longitudinal sobre los intereses formativos de los estudiantes de las diferentes Licenciaturas impartidas

Me es indiferente	49	34	83
	19.0%	19.5%	19.2%
Me gusta	171	123	294
	66.3%	70.7%	68.1%
Total	258	174	432
	100.0%	100.0%	100.0%
Chi^2	243.798***	204.253***	446.241***
p	.000	.000	.000

*** $p < .001$

En el área de Gestión Cultural Administrativa Relacionarse con otras personas de organizaciones culturales (ver tabla 72) es la alternativa que más gusta al alumnado (78.7% y 82.8% para cada año). El estadístico Chi^2 arrojó datos significativos en todos los casos.

Tabla 72

Frecuencia (y porcentaje) de respuesta del alumnado en “Relacionase con otras personas de organizaciones culturales”

Relacionarse con otras personas de organizaciones culturales	Año		
	2011	2013	Total
No conozco la actividad	12	2	14
	4.7%	1.1%	3.2%
No me gusta	11	3	14
	4.3%	1.7%	3.2%
Me es indiferente	32	25	57
	12.4%	14.4%	13.2%
Me gusta	203	144	347
	78.7%	82.8%	80.3%
Total	258	174	432
	100.0%	100.0%	100.0%
Chi^2	400.884***	317.356***	716.611***
p	.000	.000	.000

*** $p < .001$

3.2.3. Análisis comparativo de las preferencias de los estudiantes en los dos años

Con la finalidad de comparar en ambos años, desde el punto de vista estadístico, las preferencias por las diferentes opciones planteadas dentro de las cinco áreas de Posgrado que integraban el cuestionario, se empleó la prueba no paramétrica *U* de *Mann-Whitney*. Los rangos (promedio y sumatorio) se presentan en la tabla 73.

Tabla 73

Rangos (promedio y suma) en las opciones de formación en Posgrado en función del año

ÁREA DE POSGRADO	ÍTEMS	Año	N	Rango promedio	Suma de rangos	
CREACIÓN	Realizar obras artísticas novedosas	2011	258	217.52	56119.00	
		2013	174	214.99	37409.00	
		Total	432			
	Exponer mi trabajo artístico de forma individual	2011	258	212.27	54766.00	
		2013	174	222.77	38762.00	
		Total	432			
	Exponer mi trabajo artístico en grupo	2011	258	217.19	56035.50	
		2013	174	215.47	37492.50	
		Total	432			
	GESTIÓN CULTURAL EMPRESARIAL	Planear, organizar y dirigir eventos artísticos	2011	258	210.50	54308.00
			2013	174	225.40	39220.00
			Total	432		
	Utilizar la computadora para realizar trabajos artísticos	2011	258	205.34	52978.50	
		2013	174	233.04	40549.50	
		Total	432			
	Diseñar y publicitar eventos artísticos	2011	258	215.95	55715.00	
		2013	174	217.32	37813.00	
		Total	432			
DOCENCIA	Impartir clases	2011	258	214.16	55252.50	
		2013	174	219.97	38275.50	
		Total	432			
	Realizar programas de	2011	258	207.28	53478.50	

Diagnóstico de necesidades formativas en estudios de posgrado en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Opinión del profesorado y estudio longitudinal sobre los intereses formativos de los estudiantes de las diferentes Licenciaturas impartidas

	estudios artísticos	2013	174	230.17	40049.50
		Total	432		
	Promover actividades escolares	2011	258	212.73	54884.00
		2013	174	222.09	38644.00
		Total	432		
INVESTIGACIÓN	Realizar estudios para analizar sucesos	2011	258	205.53	53028.00
		2013	174	232.76	40500.00
		Total	432		
	Realizar trabajos de redacción	2011	258	209.21	53976.50
		2013	174	227.31	39551.50
		Total	432		
	Leer artículos relacionados con el quehacer artístico	2011	258	212.19	54745.50
		2013	174	222.89	38782.50
		Total	432		
GESTIÓN CULTURAL ADMINISTRATIVA	Realizar trámites burocráticos	2011	258	202.27	52185.00
		2013	174	237.60	41343.00
		Total	432		
	Promover eventos culturales	2011	258	211.48	54562.50
		2013	174	223.94	38965.50
		Total	432		
	Relacionarse con otras personas de organizaciones culturales	2011	258	212.12	54727.50
		2013	174	222.99	38800.50
		Total	432		

Los resultados hallados con la prueba U de *Mann-Whitney* (ver tabla 74) mostraron diferencias entre los dos años de recogida de información en Utilizar la computadora para realizar trabajos artísticos ($U = 19567.500$, $W = 52978.500$, $Z = -2.461$, $p = .014$), dentro del área de *Gestión Cultural Empresarial*; Realizar programas de estudios artísticos ($U = 20067.500$, $W = 53478.500$, $Z = -1.972$, $p = .049$), en el área de *Docencia*; Realizar estudios para analizar sucesos ($U = 19617.000$, $W = 53028.000$, $Z = -2.368$, $p = .018$), perteneciente al área de *Investigación*; y Realizar trámites burocráticos ($U = 18774.000$, $W = 52185.000$, $Z = -3.058$, $p = .002$), del área de

Gestión Cultural Administrativa. En los cuatro casos el alumnado en el año 2013 mostró un mayor interés que en 2011.

Diagnóstico de necesidades formativas en estudios de posgrado en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Opinión del profesorado y estudio longitudinal sobre los intereses formativos de los estudiantes de las diferentes Licenciaturas impartidas

Tabla 74

Resultados de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney en las opciones de formación en Posgrado en función del año

	Realizar obras artísticas novedosas	Exponer mi trabajo artístico de forma individual	Exponer mi trabajo artístico en grupo	Planear, organizar y dirigir eventos artísticos	Utilizar la computadora para realizar trabajos artísticos	Diseñar y publicar eventos artísticos	Impartir clases	Realizar programas de estudios artísticos
<i>U de Mann-Whitney</i>	22184.000	21355.000	22267.500	20897.000	19567.500*	22304.000	21841.500	20067.500*
<i>W de Wilcoxon</i>	37409.000	54766.000	37492.500	54308.000	52978.500	55715.000	55252.500	53478.500
<i>Z</i>	-.414	-1.142	-.211	-1.445	-2.461	-.122	-.553	-1.972
<i>p</i>	.679	.254	.833	.149	.014	.903	.580	.049

* $p < .05$

Diagnóstico de necesidades formativas en estudios de posgrado en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Opinión del profesorado y estudio longitudinal sobre los intereses formativos de los estudiantes de las diferentes Licenciaturas impartidas

	Promover actividades escolares	Realizar estudios para analizar sucesos	Realizar trabajos de redacción	Leer artículos relacionados con el quehacer artístico	Realizar trámites burocráticos	Promover eventos culturales	Relacionarse con otras personas de organizaciones culturales
<i>U de Mann-Whitney</i>	21473.000	19617.000*	20565.500	21334.500	18774.000**	21151.500	21316.500
<i>W de Wilcoxon</i>	54884.000	53028.000	53976.500	54745.500	52185.000	54562.500	54727.500
<i>Z</i>	-.837	-2.368	-1.568	-1.267	-3.058	-1.236	-1.282
<i>p</i>	.403	.018	.117	.205	.002	.216	.200

** $p < .01$, * $p < .05$

3.2.4. Análisis comparativo por año en cada área de formación en Posgrado

En la tabla 75 se presentan los rangos para cada área de formación de Posgrado atendiendo al año de recogida de información.

Tabla 75

Rangos (promedio y suma) en las cinco áreas de formación en Posgrado en función del año

ÁREA DE POSGRADO	Año	N	Rango promedio	Suma de rangos
Creación	2011	258	215.08	55490.50
	2013	174	218.61	38037.50
	Total	432		
Gestión Cultural Empresarial	2011	258	205.97	53141.50
	2013	174	232.11	40386.50
	Total	432		
Docencia	2011	258	208.47	53785.50
	2013	174	228.41	39742.50
	Total	432		
Investigación	2011	258	204.30	52710.50
	2013	174	234.58	40817.50
	Total	432		
Gestión Cultural Administrativa	2011	258	203.75	52566.50
	2013	174	235.41	40961.50
	Total	432		

Se hallaron diferencias estadísticamente significativas (ver tabla 76) en las áreas de *Gestión Cultural Empresarial* ($U = 19730.500$, $W = 53141.500$, $Z = -2.177$, $p = .030$), *Investigación* ($U = 19299.500$, $W = 52710.500$, $Z = -2.518$, $p = .012$) y *Gestión Cultural Administrativa* ($U = 19155.500$, $W = 52566.500$, $Z = -2.644$, $p = .008$). En todos los casos los alumnos de 2013 señalaron más estas opciones que los de 2011.

Diagnóstico de necesidades formativas en estudios de posgrado en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Opinión del profesorado y estudio longitudinal sobre los intereses formativos de los estudiantes de las diferentes Licenciaturas impartidas

Tabla 76

Resultados de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney en las cinco áreas de formación en Posgrado en función del año

	Gestión Cultural				Gestión Cultural
	Creación	Empresarial	Docencia	Investigación	Administrativa
<i>U de Mann-Whitney</i>	22079.500	19730.500*	20374.500	19299.500*	19155.500**
<i>W de Wilcoxon</i>	55490.500	53141.500	53785.500	52710.500	52566.500
<i>Z</i>	-.332	-2.177	-1.655	-2.518	-2.644
<i>p</i>	.740	.030	.098	.012	.008

** $p < .01$, * $p < .05$

Capítulo 6. Discusión, conclusiones, propuestas de mejora y perspectivas de trabajo en el futuro

El desarrollo de esta investigación se ha procurado realizar con detalle y respetando los cánones que dictan los métodos de investigación en Ciencias Sociales, haciendo énfasis en la rigurosidad y pulcritud del proceso, utilizando teorías científicas dentro del Marco Teórico, persiguiendo la validación los instrumentos de medición, así como deduciendo, lógica y concisamente, la discusión y conclusiones, las cuales puedan servir a la Facultad de Artes de la UACH como elemento subyacente a la toma de decisiones futuras en el área de Posgrado.

1. Discusión y conclusiones de la entrevista de opinión del profesorado de la Facultad de Artes

Los docentes, considerados como líderes de sus estudiantes, ejercen el liderazgo efectivo por medio de la motivación, para que sus alumnos logren alcanzar la satisfacción de sus necesidades e intereses (Alvarado *et al.*, 2009). Se decidió seleccionar a docentes como líderes de opinión y emplear la entrevista como instrumento en el primer estudio, a sabiendas de que un líder está obligado a correr riesgos (Krauze, 2006), además de que en la entrevista participativa o dialógica, los resultados se encaminarán de cara a la búsqueda de la satisfacción de las necesidades y exigencias del grupo al que pertenece el informante (Rojas, 2009). El investigador y los participantes pertenecen al mismo grupo, es decir, a la Facultad de Artes de la UACH, por lo que se obtendrá más de una satisfacción al obtener los resultados del estudio.

Los profesores, como parte de una enseñanza de calidad, deben contar con un perfil determinado (Oppenheimer, 2012). Los participantes entrevistados en esta investigación cuentan con el requisito que indica el perfil docente de Posgrado. Sin embargo, son pocos los que poseen el grado académico de Doctor. Esto sugiere que las autoridades de la Facultad de Artes deben procurar, dentro de sus contrataciones futuras, a profesionales que cuenten con la titulación de Doctorado, de modo que se pueda conformar una planta de profesores más equilibrada. Además, dentro de la investigación alrededor de las Artes, es precisamente el perfil docente el que, a

opinión de Lynton (2002), es una interesante línea a seguir. Esta autora sugiere examinar interrogantes como: ¿cuál es el perfil dominante de los profesores en las disciplinas artísticas?, ¿qué necesidades sociales se pueden cubrir con otro perfil que no sea de ejecutante?, ¿qué otros docentes requiere la sociedad actual y cómo puede saberse cuál es su perfil, así como qué formación es la que se requiere para este fin? (Islas, 2004). Podría ser enriquecedor para la Facultad de Artes que existieran investigaciones en estas direcciones, agregando una más: ¿cuántos docentes, que forman parte de su plantilla de profesores, son egresados de esta misma Facultad?, pues, en ocasiones, las universidades se enfrascan en la endogamia, la cual, según Krauze (2006), es cómoda y estéril.

En cuanto a los resultados sobre el género de los participantes, mostraron que en la Facultad se sigue manteniendo una marcada diferencia entre docentes en función del género, es decir, todavía el porcentaje de docentes varones es mayor que el de mujeres. Aún y cuando la mayoría de las investigaciones en Educación en Chihuahua han estado dirigidas hacia la variante género (Aguirre & Hinojosa, 2010), sería conveniente promover una línea de investigación en cuanto al género docente y sus consecuencias en la formación de educadores artísticos o de ejecutantes.

En el ámbito de la motivación docente, las autoridades de la Facultad en el momento de elaborar los programas de Posgrado podrían tener en cuenta la colaboración de los catorce docentes que participaron en el estudio de manera voluntaria y que, espontáneamente, mostraron su interés en impartir las asignaturas de Posgrado en el futuro. Así, la Facultad tendría la posibilidad de contar con académicos motivados y, por ende, el alumnado estaría más cercano a la satisfacción y realización personal, aminorando con ello la posibilidad de abandono de sus estudios, ya que muchos jóvenes que abandonan los estudios se incorporan al mercado laboral sin vislumbrar las desventajas que en el futuro enfrentarán (Frade, 2009).

Los docentes son los profesionales encargados de generar los programas de estudio, por tanto, su opinión es de suma importancia para indagar cuál es la profesión que desempeñan con más frecuencia los egresados de la Facultad de Artes. Los resultados revelaron que la *Docencia Artística* es la profesión que mayormente desempeñan los egresados en la actualidad. Este resultado puede ser para la Facultad, el primer indicio de que un Posgrado en Educación o Docencia Artística podría ser un buen aporte al campo laboral. De hecho, dentro de las Licenciaturas que ofrece en la actualidad, con excepción de la de Educación Musical, ninguna

tiene un fin educativo, es decir, el perfil de egreso está más enfocado a la ejecución artística como actividad principal.

Lo que parece desconcertante en este punto es el hecho de que el 100% de los participantes de este estudio estuvieron de acuerdo con que la principal fuente laboral de los egresados es la Docencia Artística y, no solamente los participantes especialistas en Educación no se postularon a impartir materias de su área, sino que pocos fueron los docentes que estuvieron dispuestos a contribuir con este trabajo al área de Posgrado. Esto puede ser debido a que el profesorado de la Facultad de Artes no posea una preparación adecuada al respecto. Si así fuera, sería conveniente para esta Facultad evaluar a los profesores en conocimientos de educación y/o capacitarlos para que puedan contribuir con los estudios que ofrecerán en el futuro. Es relevante recordar que la Facultad de Artes de la UACH evalúa a sus académicos a través de la autoevaluación en primer término, lo que, como se ha escrito dentro del marco teórico, puede no ser un medio muy recomendable de evaluación (Oppenheimer, 2012); además, se recaba la opinión de los directivos y del estudiantado a través de su página web (www.uach.mx). Algunos alumnos han comentado, de modo individual, su decisión de no evaluar más de esta forma a los docentes debido a que, como ellos apuntan, “no pasa nada”, es decir, no perciben ningún cambio en la Facultad ni en la actitud de los profesores a quien ellos consideran que “tienen un mal desempeño”.

Un porcentaje alto de docentes estuvo dispuesto a impartir algún curso a estudiantes de las diversas disciplinas. Sin embargo, de acuerdo con los resultados, más de la mitad de los docentes puede estar presentando una actitud conservadora dentro de su trabajo al sólo postularse para impartir asignaturas de Posgrado ligadas a la disciplina artística de la cual es *docto*; en otras palabras, estas asignaturas que serían consideradas como parte de sus fortalezas (Peña, 2012). Pero aquí surgen dos interrogantes: ¿lo que impida a los académicos tener otro tipo de desarrollo pueda deberse a la excesiva carga laboral? o ¿simplemente a que estén instalados en un área de confort, de la cual no estén dispuestos a salir para colaborar en los cambios que la Facultad pretende realizar en esta área? Cualquiera de las dos preguntas invitan a hacer una reflexión profunda referente a la necesidad de evaluación docente pues, podría ser que después y durante una evaluación docente eficaz, las autoridades pudiesen dilucidar si los académicos se encuentran preparados o dispuestos a desarrollar las competencias que sean consideradas como debilidades para satisfacer las necesidades del puesto desempeñado, o si los profesores

efectivamente sólo desean buscar desempeñarse en ámbitos donde encuentran sus fortalezas. Las autoridades podrían contemplar la posibilidad de efectuar dicha evaluación a través de otras universidades, ya sean extranjeras o incluso connacionales, y no con la autoevaluación.

Uno de los propósitos de esta evaluación pudiera ser que el docente y el sistema educativo contasen con referentes bien establecidos para la reflexión y el diálogo, que conduzcan a la mejora de la práctica profesional. La Facultad podría coordinar, asistir y motivar a los docentes en su trabajo, realizando procesos administrativos *en pos* de vincular la institución educativa con la comunidad de forma efectiva (Peña, 2012), obtener resultados más objetivos y corregir los rezagos que se manifiesten. Sabiendo de antemano que la UACH cuenta con programas específicos dirigidos a la capacitación docente (para más información ver <http://cudd.uach.mx/>), la Facultad podría hacer uso de dicho recurso para exigir a los profesores su asistencia a cursos de formación, ofreciendo algún aliciente o con carácter de obligatoriedad para tener profesores capacitados, no únicamente en la disciplina artística que desempeñan, sino también en el área educativa. La Facultad de Artes podría también, dentro de esta capacitación docente, facilitar el desarrollo de habilidades docentes en otras disciplinas, utilizando por ejemplo, lo que sugieren Barber & Mourshed (2008), el intercambio de experiencias con docentes de las diferentes áreas artísticas con la finalidad de que los académicos se encuentren preparados para ejercer una docencia interdisciplinaria.

Siguiendo esta misma línea, pero ya en el ámbito de la investigación, aunque existe un grupo de académicos-investigadores dentro de la Facultad de Artes en la actualidad, se conforman sólo por dos cuerpos académicos que están dedicados a la investigación de campos artísticos específicos (más información en http://www.fa.uach.mx/conocenos/2011/03/29/cuerpos_academicos/). El primero de ellos lo constituyen docentes con formación musical y, el segundo, docentes de formación teatral, de modo que cada cuerpo académico está exento de contar con académicos con formaciones distintas, ni siquiera de las diferentes disciplinas artísticas de la Facultad. Este hecho pudiera repercutir negativamente en la formación de los estudiantes, tanto de las Licenciaturas como de Posgrado, debido a que en la actualidad el fenómeno de la interdisciplinariedad, además de conformar el primer peldaño en la formación de programas de estudio como ya se ha mencionado (Jonnaert *et al.*, 2004), genera la comunicación entre académicos y participantes de diferentes disciplinas, persiguiendo la solución de los problemas artísticos actuales (Contreras,

2004). Lo descrito sugiere que las autoridades deben procurar la conformación de cuerpos académicos interdisciplinarios y, como inicio, pudiera conformarse alguno con la participación de docentes en donde se incluyeran las disciplinas de Danza, Música, Artes Plásticas y Teatro; o con la participación de algunas de éstas y académicos con otro tipo de formación, incluso no artística.

Enfocando los resultados del estudio hacia la profesión de *Gestión Cultural*, los participantes opinaron que es una de las profesiones demandadas por los egresados. Los profesores que por lo general imparten materias de *Gestión Cultural*, no poseen un perfil eficiente, se asume incluso que algunos de ellos descubren y abordan la materia para plantear los problemas desde y para la profesión (Mariscal, 2007), y que la metodología de la formación es casi inexistente, por lo que se hace necesario adaptarla a las necesidades de cada sector, con didácticas originales y con una estructura interdisciplinaria (Martinell, 2005). Los directivos de la Facultad de Artes podrían proponer y procurar la conformación de grupos docentes que ayuden a abrir nuevas posibilidades, con la finalidad de emprender programas de estudio alrededor de la Gestión Cultural en el futuro, con la capacitación de maestros en materias que consideraran los aspectos económicos y gerenciales. Se podría generar, no precisamente la fusión de Facultades en sí como se ha hecho en otros países (Oppenheimer, 2012), sino acercamientos con otras Facultades de la misma UACH solicitando, por ejemplo, la participación de profesores de la Facultad de Contaduría y Administración en la capacitación docente o en la integración de académicos de esta Facultad que cuentan, por supuesto, con una formación distinta a la artística.

Desde otra perspectiva, Martínez (2010) sugiere que en el Estado de Chihuahua existen algunos avances en investigación. No obstante, la evidencia del presente estudio mostró que son pocos los académicos que están dispuestos a impartir cursos ligados a esta área. La actualidad de la Facultad de Artes es que cuenta con 15 profesores investigadores (http://www.fa.uach.mx/investigacion_y_posgrado/2011/08/22/lista_investigadores/) y, desde 2011, se viene desarrollando el programa *La Investigación en la Facultad*. Aquí se aprecia una falta de concordancia pues en los resultados hallados se reveló que sólo unos pocos académicos fueron los que aspiraron a impartir cursos relacionados con el quehacer de la investigación. La falta de interés y/o la falta de preparación docente en esta área conmina a la Facultad de Artes a promover proyectos, cursos y/o seminarios de Metodología de Investigación, procurando líneas de investigación enfocadas, por ejemplo, a trabajos del quehacer artístico, al desarrollo de planes

y programas de estudio enfocados a las artes, a Gestión Cultural adecuadas al contexto de Chihuahua, etc.; o a temas más frecuentes en la investigación educativa como son la formación docente, la gestión y organización educativa, o a políticas y reformas educativas, como lo sugieren Sabariego & Bisquerra (2004), siempre con dirección a la educación artística.

La Facultad podría tratar de crear un plan más ambicioso de colaboración entre sus investigadores generando cuerpos académicos interdisciplinarios, con el fin de colaborar en trabajos en el área artística, además de fomentar la elaboración de artículos científicos e investigaciones en conjunto para, de este modo, vislumbrar la posibilidad de conformar en el futuro alguna revista que refleje las investigaciones del quehacer artístico que se han de desarrollar dentro de la Facultad. Al mismo tiempo, procurar en sus académicos, en general, la adquisición de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para la investigación y, en esta dirección, éstos se motiven para incursionar la preparación del estudiantado en esta importante área.

2. Discusión y conclusiones de los resultados del cuestionario sobre necesidades formativas en Posgrado del alumnado en el estudio transversal de 2011

Para comenzar, en el análisis de la variable edad de la población se obtuvo un rango amplio, sin embargo, la moda tuvo un indicativo importante para las autoridades de la Facultad, debido a que deberá procurar, como apuntan González *et al.* (2003), el apoyo a los estudiantes en estos semestres, con el fin de que desarrollen un buen autoconcepto y autoestima dentro del sistema educativo.

En cuanto a la variable de género, los datos revelaron que aunque las licenciaturas de esta Facultad han tenido mayor aceptación de la población masculina en comparación con años anteriores, sigue siendo mayor el porcentaje de participación de las mujeres. Analizando otras fuentes (para más información consultar <http://www.anuies.mx/content.php?varSectionID=166>), estos mismos resultados se reflejan también en la Maestría que imparte la Facultad (*Maestría en Artes*), donde el número de estudiantes mujeres (57.2%) supera al número de hombres (42.8%). Lo que invita a reflexionar en que las mujeres dentro de la comunidad universitaria representan un integrante importante y, por ende, las autoridades de la Facultad de Artes en la planificación de los programas de estudios de las futuras Maestrías deberán encontrar estrategias que brinden la atención suficiente a las necesidades que surjan en torno a este género, como lo son: el

propiciar un trabajo en equipo con igualdad de género, elaborar programas de estudios con posibilidades de acceso al mercado laboral, tanto de hombres como de mujeres, además de dignificar el papel de la mujer dentro de la sociedad.

Siguiendo el orden del cuestionario aplicado en el estudio, se les preguntó a los participantes acerca de su percepción en cuanto a la Licenciatura que cursaban en ese momento. Como se ha indicado anteriormente, la única opción de los programas de la Facultad que está dirigida a la Educación es la *Licenciatura en Educación Musical* (más información en <http://www.fa.uach.mx/academica/2011/03/04/licenciaturas/>). Sin embargo, siguiendo la percepción de un gran número de participantes, opinaron que la Licenciatura que cursaban sí estaba relacionada con la Docencia. Esta opinión se fue acrecentando en número, cuanto mayor era el curso que estudiaban los participantes. A este respecto, Nietzsche apuntaba que no existen verdades absolutas, temporales, ni hechos en sí, sino interpretaciones. Todo hecho es interpretado, no existe una verdad sin asociarle una perspectiva, sin una interpretación (Savater, 2012). Llegados a este punto, se podrían formular las siguientes preguntas: ¿la percepción de los participantes se ha visto influenciada por la práctica laboral de algunos?, ¿esta percepción se deba a las expectativas laborales del alumnado en el futuro?, o ¿en realidad, las Licenciaturas poseen diversos elementos para alcanzar las habilidades que la Educación Artística requiere? Todas estas preguntas pueden ser líneas interesantes a seguir en futuras investigaciones que se generen en la Facultad.

El trabajo ha sido desde siempre un factor clave de la sociedad, es la acción que realizan las personas, que supone un gasto energético y está encaminado a un fin material o inmaterial, conscientemente deseado y tiene su origen y/o motivación en la insatisfacción o en una necesidad (Aizpuri & Rivera, 1994). De ahí, la importancia de cuestionar a los estudiantes en cuanto a su situación actual dentro del campo laboral. Los resultados sugirieron que algunos de los participantes combinan sus estudios con alguna actividad laboral y que, por lo general, ellos se desempeñan en actividades artísticas propias de la Licenciatura que cursan, además de desempeñarse en Docencia Artística. Pudiera ser un indicativo real el hecho de que los estudiantes tratan de desempeñar actividades laborales que estén dirigidas hacia la realización de actividades de Creación Artística. No obstante, la Docencia ha sido, hasta ahora, la que les brinda una fuente de trabajo más importante debido al alto número de estudiantes que se desempeña como docente artístico, y a que es mayor también el porcentaje de estudiantes de 10°

semestre, los que se desenvuelven en esta profesión. Tal vez lo descrito sea reflejo de la necesidad del alumnado de integrarse al campo laboral, una vez que haya realizado el servicio social, puesto que, según el reglamento de la universidad, esto último puede suceder a partir del 7º semestre de la carrera. Una investigación que analice la función que cumple el servicio social dentro de la sociedad en Chihuahua sería una línea enriquecedora para obtener mayor información sobre el desempeño laboral.

La Facultad tiene el compromiso de generar programas de estudios de Posgrado que provea a sus estudiantes de valores y experiencias de aprendizaje enriquecedoras y acordes al contexto de Chihuahua, vinculando las habilidades artísticas y educativas, que conlleven a sus egresados a un buen desempeño laboral dentro de las instituciones escolares con las que colaboran. Siguiendo con los resultados, estos indicaron que más de la mitad de los estudiantes manifestaron saber a qué profesión se dedicarían al egresar de la Licenciatura y, la profesión más demandada por ellos, fue nuevamente la Docencia Artística. Pero, si todas las Licenciaturas, con excepción de la *Licenciatura en Educación Musical*, no se enfocan hacia la Educación Artística, entonces, ¿cuáles son los recursos de las *Ciencias de la Educación* que utilizan los estudiantes en su desempeño docente actual?, ¿las autoridades de la Facultad deberán evaluar, profunda y consistentemente, los programas de estas Licenciaturas? Para ello, sería pertinente que la Facultad de Artes realizara estudios de investigación dirigidos hacia el seguimiento de sus egresados, como los realizados por Akosima (2004) y Cruz (2005), no sólo para evaluar si cumplen o no los programas de Licenciaturas y la Maestría en Artes que ofrece actualmente con los aspectos y el sector laboral para los que fueron diseñados, sino para conseguir más elementos que sirvan de herramientas útiles en la toma de decisiones inherente a la oferta y diseño de futuros Posgrados.

Los resultados del diagnóstico de intereses formativos de Posgrado sugieren un tema importante en el área del Arte, debido a que la Facultad hoy en día ofrece únicamente la *Maestría en Artes*, y esto no permite dar oportunidad de elección a los aspirantes a Posgrado, es decir, la Facultad no les brinda la oportunidad de satisfacer la necesidad de una elección diversificada. Es necesario una amplia oferta educativa que se preocupe por dirigir a los estudiantes hacia el empleo y mejorar su calidad de vida (Alsina *et al.*, 2009).

Considerando que la selección y persistencia en una tarea puede ser un indicativo de que la persona esté motivada (Madrid, 2002), la presente investigación solicitó a los estudiantes que

eligieran las actividades que reflejasen sus intereses de estudio, persiguiendo la finalidad de que la Facultad al realizar los programas de Posgrado pueda basarse en estos resultados, para contar con estudiantes comprometidos y motivados de cara al futuro. Los datos que se generaron del cuestionario sobre necesidades formativas en Posgrado mostraron que la mayoría de estudiantes se inclinó por actividades de *Creación Artística* en primer lugar, seguida por la profesión en donde mayormente se desempeñan dentro del sector laboral y que, además, es la profesión a la que aspiran desarrollar a su egreso, es decir, la *Docencia Artística*. Como tercera opción, los participantes eligieron las actividades de *Gestión Cultural*.

Una de las actividades de *Gestión Cultural Administrativa* que mantuvo gran demanda por el estudiantado fue la de Relacionarse con personas de organizaciones culturales. Santrock (2002) argumenta que las personas requieren de relaciones interpersonales y de pertenencia a un grupo, que son necesidades sociales y de adaptación, también llamadas *necesidades de relación*. Podría ser que los participantes estén tratando de satisfacer estas necesidades, para lo cual buscan relacionarse con personas que se desenvuelvan dentro del ámbito cultural. Las autoridades podrían tomar esta actividad como punto de partida para la creación de estudios de Posgrado en este sentido para, después, motivar al alumnado hacia la actividad de Realizar trámites burocráticos, que no estuvo dentro de las actividades más demandadas.

Se hallaron diferencias estadísticamente significativas en función del sexo en tres ítems del cuestionario: Planear, organizar y dirigir eventos artísticos, perteneciente al área de *Gestión Cultural Empresarial*; Realizar trabajos de redacción, dentro del área de *Investigación*; y Promover eventos culturales, para el área de *Gestión Cultural Administrativa*. En todos los casos las mujeres mostraron una mayor preferencia que los hombres. Las *necesidades de crecimiento*, según Santrock (2002), son las necesidades de desarrollo personal. Se satisfacen cuando el individuo logra objetivos importantes para su proyecto vital e influyen el reconocimiento, la autoestima y la autorrealización. Un estudio minucioso a este respecto podría mostrar la posibilidad de que las participantes mujeres tal vez se estén inclinando por estas actividades como forma de satisfacer dichas necesidades.

La *necesidad de logro* es la necesidad de actuar en la búsqueda de metas realistas que satisfagan a la persona, por lo que se realiza actividades en términos de calidad y excelencia (Batista *et al.*, 2010) En el área de *Gestión Cultural Empresarial* se hallaron diferencias en Planear, organizar y dirigir eventos artísticos, mostrando una mayor predisposición a la

formación los alumnos de Teatro y Danza. La Facultad, al planificar los programas de Posgrado, debe considerar que la motivación extrínseca es la que predominantemente influye en el aprendizaje de algunos estudiantes universitarios (Ocando, 2012) y que, para mejorar la motivación de los estudiantes, como parte de modelos instruccionales, debe crear un sentimiento de autonomía buscando sus propios objetivos (Deci & Ryan, 1985). La Facultad puede procurar la satisfacción de estas necesidades al impulsar a los estudiantes de estas áreas a que desarrollen puestas en escena como parte de proyectos libres.

En función del semestre, los estudiantes que mayoritariamente eligieron actividades que representan la profesión de *Gestión Cultural Empresarial y Administrativa* (Diseñar y publicitar eventos artísticos y Promover eventos culturales) fueron los alumnos de 2º semestre. Podría ser pertinente que la Facultad indagase si al iniciar sus estudios aspiran a desarrollarse en estas profesiones o si sería pertinente enfocarse hacia la planificación de estas profesiones desde un inicio y no como estudios de posgrado, esto es, como un programa de licenciatura.

En lo que respecta al ámbito de *Investigación*, en el análisis pormenorizado de los resultados se observó que una de las actividades más elegidas por los estudiantes fue la de Leer artículos relacionados con el quehacer artístico. Esto puede estar poniendo de manifiesto que los participantes mantienen la motivación por adquirir conocimiento que enriquezca su acervo artístico. De ser así, podría ser aprovechado por las autoridades de la Facultad para promover en los estudiantes un acercamiento hacia los trabajos de investigación que se generan en ésta y, al mismo tiempo, procurar el desarrollo de otras habilidades que le confieren a la investigación, como son: Realizar estudios para analizar sucesos que los estudiantes mostraron indiferencia y Realizar trabajos de redacción; actividades que tuvieron poca demanda.

La evidencia hasta ahora presentada ha marcado la pauta a seguir, en cuanto a la formación en Maestrías se refiere, quedando en primer término la Docencia Artística. Sin embargo, en el siguiente apartado se discuten los resultados de este mismo cuestionario, cumplimentado en 2013 como parte del estudio longitudinal, con estudiantes de 6º, 8º y 10º.

3. Discusión y conclusiones de los resultados del cuestionario sobre necesidades formativas en Posgrado del alumnado en el estudio longitudinal 2011-2013

En el ámbito de las artes han existido mujeres importantes que han realizado grandes innovaciones dentro de su campo, como ejemplo, Isadora Duncan y Martha Graham pero, sin embargo, han tenido que soportar un sin número de críticas y asumir grandes riesgos. Otras de estas mujeres también fueron capaces de innovar, a pesar de haber luchado en circunstancias adversas y difíciles, no obstante parece que fueron anuladas por la historia (Alsina *et al.*, 2009). En los últimos semestres de las Licenciaturas se mantuvo nuevamente un número mayor de estudiantes de sexo femenino en el comparativo longitudinal 2011-2013, lo que confirma que la Facultad deberá tener en cuenta este dato dentro de la conformación de sus programas de posgrado. Es oportuno que las autoridades de la Facultad contemplen la posibilidad de apoyar el desarrollo de todos estudiantes sin excepción, pero también procurando abrir espacios de desarrollo dirigidos hacia las estudiantes mujeres. Al mismo tiempo, la Facultad podría generar estudios de investigación acerca de las relaciones entre hombres y mujeres, ya que Garrido (2007) apunta una carencia, y tal vez dentro del Arte, también se produzca dicha esta escasez.

Alsina *et al.* (2009) sostienen que en de la planificación educativa actual se deben considerar las características de los estudiantes. En lo que respecta a edad, pasados dos años (desde 2011 hasta 2013), puede ser que los participantes, al tener en el segundo momento de evaluación una edad y nivel madurativo mayores, puedan presentar una autoestima y autopercepción más sólida, teniendo una mayor confianza en sí mismos y su selección de actividades pueda ser más congruente con su realidad (González *et al.*, 2003). Así, los resultados derivados de esta segunda evaluación pueden reflejar una opinión del alumnado más cercana a la realidad. En el análisis se mostró, nuevamente, una alta demanda por las actividades de Exponer el trabajo artístico en grupo e individualmente, lo que indica que los estudiantes tienen una autopercepción y autoestima suficientemente sólida como para exponer su trabajo a la crítica artística. Esto debería ser aprovechado por la Facultad para proyectar sus exposiciones fuera de los límites de la ciudad de Chihuahua, es decir, procurar generar la participación de estos trabajos en exposiciones en otras ciudades de México o incluso en el extranjero, considerado la posibilidad de realizarlas de manera itinerante para así abaratar los costes significativamente, como sugiere Millares (2006).

En cuanto a la carrera que cursan, nuevamente los estudiantes percibieron que se encuentra dirigida hacia la *Docencia*, y que esta profesión sigue siendo una de las opciones más importantes de trabajo, además de que supone la actividad que más desempeñan los estudiantes que combinan sus estudios con actividades laborales. La Facultad con esta evidencia podría agregar un voto más hacia la formación de estudios de Posgrado enfocados a la *Docencia Artística*, considerando que la autoaceptación y la percepción de los estudiantes, en cuanto a sus capacidades reales como individuos, pueden determinar el nivel de certeza en sus intereses profesionales (Hernández, 2001). Sin embargo, los intereses de posgrado en *Creación Artística* mantuvieron también un alto porcentaje dentro de los resultados.

En lo particular, la realización de actividades artísticas novedosas ayuda a los estudiantes a explorar elementos novedosos inmersos dentro la motivación intrínseca (Núñez & Peguero, 2010). En el análisis de esta investigación se descubrió que son los estudiantes de Danza y Teatro, los que más eligieron la opción de realizar obras artísticas novedosas. La Facultad podría, dentro un Posgrado de *Creación Artística*, poner en marcha la realización de un proyecto en donde la creación de la escritura o coreografía de una obra teatral o dancística, en donde la puesta en escena, la dirección de los actores o bailarines, la conceptualización de la decoración, la iluminación y el sonido del espectáculo, estuviesen a cargo de los estudiantes, como parte del desarrollo creativo. Teniendo en cuenta también que, en los resultados del cuestionario, la demanda de los estudiantes de Teatro se inclinaron hacia la actividad de Realizar trabajos de redacción, lo que podría ser una aspiración de ser, en el futuro, escritores de obras teatrales. Azzola (2003) desarrolló este tipo de actividades en la Université Laurentienne de Ontario, Canadá, en donde los alumnos debían llevar a cabo el proceso creativo con sus etapas de operación, contenido y producto. Considerando la necesidad de transformar el modelo educativo que implica crear la transformación del currículum instrumental y administrativo, generando una transformación reflexo-metodología interdisciplinaria dentro de la comunidad académica, que es el elemento activo de la transformación (Contreras, 2004).

De forma general, la conducta es intencionada, pero no se presupone que esté dirigida hacia una única meta concreta (Fernández, 2012). Así, dentro de los resultados surgió en la opinión de los estudiantes, el denominado *Conflicto de Aproximación-Aproximación* (Lewin, 1948). Los participantes manifestaron tener gran interés por dos tipos de actividades al mismo tiempo, es decir, manifestaron estar muy interesados en las actividades de Creación y en las

actividades de Docencia Artística. Tomando en cuenta que la interdisciplina es la integración de dos o más disciplinas, desde la comunicación de ideas, hasta la integración mutua de conceptos directivos, métodos, procedimientos, etc. (Contreras, 2004); se podrían crear algunas propuestas que complementasen la transformación cultural actual, incluyendo en un único proyecto de posgrado ambas disciplinas. La Facultad, de esta manera, tendría la oportunidad de conformar programas en ambas líneas por separado o conformar algún programa interdisciplinario, donde se conjugasen estas dos profesiones, satisfaciendo así los intereses de los estudiantes en ambas líneas. Analizando en detalle los intereses en el área de Creación, las actividades artísticas con mayores porcentajes fueron “la realización de exposiciones artísticas individuales y grupales”, los estudiantes que eligieron mayormente estas actividades fueron los integrantes del área de Música, Danza y Artes Plásticas, lo que podría dar lugar también, a la promoción de proyectos interdisciplinarios en donde se fomentase la participación de estas tres áreas, asumiendo así la sugerencia de Serguei Diaghilev⁴², quien sostiene que la música, la pintura, la danza y la poesía debieran unirse en un espectáculo total. Además se ha de procurar, también, la participación de docentes mentores que, en la opinión de Alsina *et al.*, (2009) y de Torrance (1984), ayudan al logro creativo, ya que la creatividad es un fenómeno multidisciplinario y polisémico, al emplear diversas disciplinas y sistemas simbólicos para su desarrollo (Alsina *et al.*, 2009).

Los resultados hallados con la prueba *U* de *Mann-Whitney* mostraron diferencias entre los dos años del estudio en *Utilizar la computadora para realizar trabajos artísticos*, dentro del área de Gestión Cultural Empresarial; *Realizar estudios para analizar sucesos*, perteneciente al área de Investigación; *Realizar trámites burocráticos*, del área de Gestión Cultural Administrativa; y *Realizar programas de estudios artísticos*, en el área de Docencia. En los cuatro casos el alumnado en el año 2013 mostró un mayor interés que en 2011. Aún así, esta última fue la menos preferida por el alumnado tanto en 2011 como en 2013. Ferreiro (2006) sostiene que las estrategias didácticas deberán promover el compromiso de los estudiantes hacia el aprendizaje, y que serán más eficaces si se satisfacen sus expectativas e intereses. Será responsabilidad de la Facultad motivar al estudiantado hacia la realización de programas de estudios artísticos, considerando que esta actividad es de suma importancia en el desempeño de la Docencia Artística, como se ha descrito dentro del marco teórico.

⁴² Serguei Diaghilev fue uno de los artistas a los que se atribuye la reforma del ballet (Alsina *et al.*, 2009).

Además de estos resultados, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en las demandas formativas señaladas por los alumnos entre 2011 y 2013 para las áreas de *Gestión Cultural Administrativa*, *Investigación* y *Gestión Cultural Empresarial*. En todos los casos, los alumnos de 2013 señalaron más estas opciones que los de 2011. Tanto en Europa como en Latinoamérica se están realizando reformas educativas para dar respuesta a retos sociales y culturales actuales, lo que exige la creación e implantación de nuevas propuestas curriculares (Alsina *et al.*, 2009). La Facultad de Artes, al igual que otras universidades en la actualidad, tendría que preocuparse por lograr un avance en la participación dentro de las cuestiones culturales, en la realización de eventos con la participación del Estado, así como, la satisfacción de la necesidad de formación de gestores culturales en Chihuahua, emprendiendo la planeación de Posgrados en *Gestión Cultural* en general como una meta de futuro (UNESCO, 2005). Las actividades de *Gestión Cultural* se marcaron como segunda opción más demandada por los estudiantes en el estudio longitudinal, y en lo particular, la *Gestión Cultural Administrativa* fue mayormente seleccionada por las mujeres. Las autoridades de la Facultad, en conjunción con las autoridades del Estado, podrían procurar la generación de un posgrado dirigido a esta última profesión para satisfacer la demanda laboral, al mismo tiempo que ofrecerían un programa de estudios dirigido específicamente a las preferencias de las mujeres, pero sin discriminar la participación varonil.

Desde otra perspectiva, algunos autores sostienen que una autoeficacia sólida se presenta cuando las personas exhiben una autoeficacia elevada y consideran que pueden dominar el trabajo escolar, además de regular su propio aprendizaje. Estas personas son las que tienen una mayor probabilidad de triunfar, en comparación con los que no creen en sus propias capacidades (Papalia *et al.*, 2009). En el área de investigación los resultados de intereses marcó un nivel más elevado en 2013 que en 2011, lo que sugiere que mientras los estudiantes avanzan en sus estudios, se inicia al mismo tiempo su percepción de autoeficacia hacia la investigación, al manifestar la posibilidad de adquirir nuevos conocimientos a través de la indagación, la lectura y el análisis. La Facultad podría aprovechar este interés para generar proyectos en los que se pueda guiar a los estudiantes hacia el ámbito investigador. Para ello, sería de gran ayuda utilizar el programa ya existente, *La investigación en la Facultad*, para motivar al estudiantado de Licenciatura de la Facultad de Artes, dándoles así la oportunidad de presentar proyectos de investigación terminados. Actualmente, se aceptan trabajos de investigación de docentes y de

estudiantes de posgrado exclusivamente. Sin embargo, dentro de dicho programa se deberán tomar medidas en cuanto a la creación del documento, memoria, o publicación, que testifique la exhibición de estos hechos investigados. Sería pertinente que la Secretaría de Investigación y Posgrado de la Facultad vislumbrara la posibilidad de crear una revista semestral o anual, ya sea de forma impresa o en línea, en donde se publiquen estos testimonios de investigaciones, que pueden enriquecer no sólo la formación artística, sino la motivación en torno a la investigación en general.

4. Conclusiones finales

A lo largo de la investigación desarrollada se ha confirmado la hipótesis de que las líneas a seguir en la formación de programas de Posgrado dentro de la Facultad de Artes. Esto es, la sugerencia de los docentes y la elección de los estudiantes de las licenciaturas marcaron a la *Docencia Artística* y a la *Creación Artística* como las principales líneas a seguir en los programas de Maestría y, de acuerdo con la información obtenida acerca de los programas de estudios artísticos, la Facultad debería considerar en la planeación que el campo laboral exige cada día más profesionales que hayan desarrollado capacidades creativas, de trabajo autónomo y en equipo, con un tinte interdisciplinario, además de habilidades de comunicación, espíritu emprendedor y de capacidades de adaptación. Por otra parte, para la Educación Superior del siglo XXI, la metodología y las estrategias didácticas son elementos clave, ya que permiten transmitir los contenidos académicos a profesionales (Alsina *et al.*, 2009).

Freire (2001) sugería que se enseña y se aprende por medio de las actividades humanas, además de que el docente de educación artística debería tener cierta preparación en otras áreas que, entre otras, pudiera ser el área de psicología, de acuerdo con Pérez (2007). Si las autoridades de la Facultad se deciden a desarrollar un programa de estudios en *Docencia Artística*, como se ha venido planteando a lo largo de esta investigación, deberán procurar que para el logro de los contenidos se incorporen algunos recursos, como son: elementos de la Psicología Educativa, la incorporación de docentes expertos, además de facilitar también el aprendizaje mutuo entre iguales y entre docentes expertos y principiantes, tal y como sugieren Barber & Mourshed (2008), y en el ámbito artístico Ros & Iannone (2010). Las autoridades podrían elegir como académicos mentores a los docentes a tiempo completo de la Facultad (Herrera *et al.*, 2011), con

formación tanto artística como educativa, contribuyendo a el desarrollo de las artes en sociedades de vulnerabilidad del Estado de Chihuahua.

Sin embargo, se ha de procurar siempre atender a los intereses de los estudiantes. A este respecto, a principios del mes de mayo de 2013, esta doctoranda tuvo la oportunidad de mostrar los avances del presente estudio a las autoridades de la Facultad de Artes. En el momento en que se planteó que parte del estudio era un diagnóstico de necesidades formativas de posgrado con base a los intereses del estudiantado, uno de los integrantes de la *Secretaría de Investigación y Posgrado* manifestó su desacuerdo. Desde la Coordinación de Posgrado no se apoyaba en primera instancia, la idea de que se tomaran en cuenta los intereses de los estudiantes por ciertas actividades para la conformación de los programas, argumentando que los estudiantes no tienen la capacidad para intervenir en la formación del currículo puesto que ellos no son los encargados de desarrollar estas funciones. Dentro de la plantilla de profesores de la Facultad de Artes pudiesen existir opiniones similares a las del miembro integrante de la Secretaría de Investigación y Posgrado, por lo que se vislumbra la necesidad de que esta Facultad tenga que actuar en consecuencia y facilitar a los docentes aquella información que les haga reflexionar respecto a que los intereses del alumnado son un medio importante dentro del proceso educativo y de formación universitaria. La Facultad deberá tener ciertas precauciones en la selección de estos docentes, pues algunos investigadores han demostrado que el aprendizaje profundo está íntimamente relacionado con la implicación del estudiante y el interés intrínseco, dirigido hacia el aprendizaje en los alumnos que atribuyen los resultados a causas internas, tanto el esfuerzo como a la capacidad (Valle, Rodríguez, González-Pineda, & Rosario, 2009).

De acuerdo con Acha (2006a), en Educación Artística se incurre en el empirismo al exagerar la importancia del trabajo. Las habilidades se imponen por medio de recetas que terminan por degenerar en estériles y pueriles virtuosismos. En la Facultad de Artes hoy en día se realizan un sin número de exposiciones y presentaciones públicas a lo largo de los cursos escolares que demuestran las habilidades de los estudiantes en lo referente a las técnicas de la disciplina en que se desarrollan. Esto invita a cuestionar si dentro de la Facultad, los profesores se centran única y exclusivamente en desarrollar las habilidades de sus estudiantes para lograr el virtuosismo o si se generan programas alternativos que proporcionen el desarrollo de otras habilidades que permitan a los estudiantes tener la elección de encaminarse a otras profesiones menos virtuosas, pero con opciones de trabajo más prometedoras, puesto que muchos de los

Posgrados poseen una articulación directa con el mercado laboral, y son los mismos empresarios los que demandan a los profesionales calificados para ofrecer sus empleos (Balán & García, 2002). Las condiciones industriales son, según Dewey (2008), la causa de que el artista se ponga al lado de las corrientes principales del interés activo. En estados como el de Chihuahua, en donde existe una gran cantidad de empresas armadoras extranjeras, los artistas podrían tener la posibilidad de introducirse en el trabajo como creadores artísticos en una fusión con la creación de productos comerciales que pudieran dirigirse a un mercado diferente al artístico común, generando así una fuente laboral más para los egresados de la Facultad de Artes.

Se ha de tener en cuenta que los profesores, por lo general, no sienten ningún compromiso por obtener metas laborales, el contenido académico tiene en ellos una ponderación mayor. No sólo los docentes no sienten responsabilidad de acercar del estudiante a la actividad laboral, sino que los trabajadores de las empresas desdeñan a los mismos estudiantes, por la percepción de que no pueden aportar nada y, por lo tanto, los rechazan. El proceso educativo debe tener el propósito de formar a los estudiantes en las características y competencias laborales necesarias para satisfacer las necesidades y transformaciones del mercado (Álvarez, 1999). Es necesario que la Facultad procure, dentro de sus programas de Posgrado, la incorporación al campo laboral de sus egresados y, a través de investigaciones de seguimiento de egresados, analizar la eficacia de sus programas. Por ahora, y de acuerdo a los resultados de este estudio, a continuación se sugieren algunos elementos para la conformación de los posibles programas de estudio de Posgrado futuros.

Una vez que se haya realizado el diagnóstico de necesidades de los empleadores de egresados de la Facultad, con el resultado del diagnóstico de intereses de estudios de posgrado en estudiantes y se ha recabado la opinión de docentes en esta investigación, se podría pensar en la segunda etapa de elaboración de los programas de estudio de Posgrado, que es la formación de objetivos y contenidos, teniendo en cuenta que deben estar centrados en una lógica de competencias, es decir, en el Constructivismo, la interdisciplinariedad y en la cognición situada. Se debería seleccionar la instrucción de las experiencias de aprendizaje acordes al área de las artes, como son el método basado en problemas, en simulación, en espiral, el aprendizaje significativo y por observación. Todo esto, promoviendo el trabajo en equipo y dando libertad creativa a través de proyectos en donde los estudiantes tomen decisiones, fomentando el

aprendizaje cooperativo y procurando un adecuado clima motivacional, en donde los estudiantes tengan a su cargo la responsabilidad de su propio aprendizaje y el docente tome el papel de guía.

5. Propuestas de mejora

La información en este estudio fue proporcionada por medio de las técnicas de recogida de información de entrevista y cuestionario, ambas resultaron ser instrumentos útiles y eficaces para el análisis de necesidades en base a la opinión docente y a los intereses estudiantiles. Esta información puede ser una importante herramienta para la Facultad de Artes en lo que se refiere a estudios de Posgrado, sin embargo, pueden refinarse. En primer lugar, en cuanto al instrumento de medición de entrevista del primer estudio, por su trascendencia en el sistema educativo, podría mejorarse agregando algunos ítems para obtener, por ejemplo, los referentes a nivel motivacional de los académicos, indagar sobre sus expectativas laborales docentes, su percepción acerca de la institución, así como acerca de la motivación y compromiso de los estudiantes de arte.

El cuestionario como parte del proceso de evaluación presenta la ventaja de proporcionar una visión de investigación amplia debido a que se obtiene gran cantidad de información a bajo costo a partir de una población grande como lo es un sistema académico, pues es posible utilizar las instalaciones y el personal académico para reducir los costes (Kerlinger & Lee, 2008). El cuestionario diseñado en este estudio, dirigido a los estudiantes se podría mejorar añadiendo más ítems con el objetivo de evaluar otras necesidades, como son: infraestructura en la institución, ambiente motivacional dentro de las aulas, relaciones interpersonales con sus iguales y docentes, aspectos económicos, familiares; además de los elementos necesarios para su preparación en otros ámbitos.

En lo referente al estudio longitudinal, hubiese sido más enriquecedora la aplicación del instrumento de medición también durante el año 2012. De esta manera, la información hubiese sido consecutiva durante tres años, y tal vez, hubiese mostrado algún otro dato de importancia que se hubiese perdido al cabo de dos años. Por último, se podría haber hecho un estudio longitudinal con el alumnado desde el primer semestre hasta el último, obteniendo de este modo una visión más amplia y completa de la evolución de las necesidades formativas en estudios de Posgrado por parte del alumnado de las diferentes Licenciaturas y género de los estudiantes.

6. Perspectivas de trabajo futuro

Un diagnóstico para la conformación de programas de estudio debe basarse en las necesidades del estudiantado, en la opinión de los académicos y, en tercer lugar, en las necesidades de los empleadores. La presente investigación contempló los dos primeros puntos, en lo consecutivo la Facultad deberá procurar elaborar un instrumento de medición adecuado a la sociedad del Estado de Chihuahua, no sólo en su capital sino basado también en las necesidades de empleadores de todas las poblaciones que lo conforman y con las que puede contribuir como formadora de profesionistas capacitados, motivados y satisfechos con el trabajo que desempeñarían en el futuro.

A lo largo de este trabajo se describieron algunas líneas de investigación que pueden contribuir al desarrollo no sólo de la Facultad, sino de las actividades artísticas en general. El campo artístico ofrece un amplio número de opciones de estudio que pueden ayudar al desarrollo de profesionales del Arte, para cubrir un mercado laboral extenso que brinde la oportunidad de desarrollar otras habilidades que ofrezca un desempeño eficiente y, al mismo tiempo, satisfactorio para los egresados de la Facultad de Artes. Por lo que, los investigadores deberán procurar analizar aquellas líneas que trasciendan a lo educativo y que solucionen los problemas que de esta área emerjan. La necesidad de implementar estudios de seguimiento de egresados se pone, por lo tanto, de manifiesto.

En el proceso educativo, el factor docente es relevante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y el liderazgo de quien desempeña las funciones de dirección y supervisión es determinante (Peña, 2012). Habría que reflexionar sobre si la Facultad cuenta con directores eficientes, es decir, se sabe que dentro del sistema educativo se selecciona a los mejores docentes como directivos, con el fin de que, a la postre, puedan convertirse en líderes de la instrucción (Barber & Mourshed, 2008). El personal directivo de las instituciones de Educación Superior, en ocasiones, tampoco cuenta con una formación adecuada en Didáctica, Pedagogía o Ciencias de la Educación, sin embargo, dentro de sus funciones se ubica la decisión sobre asuntos relacionados con estos aspectos. Todos los directivos deberían cursar algún diplomado en Educación para conocer el campo donde están tomando decisiones de suma importancia, en donde el sentido común no es suficiente (Chabolla, 2001). Un estudio de investigación centrado en el personal directivo de la institución puede ser una herramienta útil para la Facultad de Artes, por lo que constituiría una importante línea a seguir en futuras investigaciones. Chabolla (2001) sugiere,

también, que las instituciones de Educación Superior deberían buscar estrategias que conduzcan a elevar la Educación y, para ello será necesario que los jefes de departamentos o directores de carreras cursen obligatoriamente algún Posgrado en Gestión Educativa, es decir, Administración Educativa no empresarial.

Desde otra perspectiva, Alan Adelmar, director del departamento Latinoamericano del Instituto de Estudios de New York, en una entrevista realizada en 2009, sostuvo que en Latinoamérica los programas de Posgrado con Universidades extranjeras con presencia en la región son verdaderamente escasos y no se les autoriza ofrecer títulos válidos a los estudiantes locales. La UNAM, por ejemplo, considerada como la mejor universidad de Latinoamérica por el *ranking* del Suplemento de Educación Superior del *Times* de Londres, está tratando de recuperar años de aislamiento externo, realizando negociaciones con universidades de Estados Unidos de América y Europa. Hasta 2009, la UNAM aún no contaba con ningún Posgrado compartido o en conjunto, con universidades de Estados Unidos (Oppenheimer, 2012). Si bien es cierto que la Universidad Autónoma de Chihuahua ha procurado realizar programas en colaboración con Universidades extranjeras, prueba de ello es el programa dentro del cual se inició la presente investigación, el programa de doctorado en *Educación Musical: una perspectiva multidisciplinar*. Además, en la actualidad La Universidad Autónoma de Chihuahua ha firmado un convenio de colaboración con la Universidad Central de Chile con el objetivo de establecer acuerdos en materia de movilidad, investigación, docencia y difusión de la cultura (más información en http://www.uach.mx/noticias/2013/09/05/ucchile_convenio/), y otro convenio de colaboración con la Universidad del Este de Santa Catarina de la República Federativa de Brasil, con el interés de fortalecer la calidad académica, la preparación de docentes, de estudiantes y su inserción en la comunidad (más información en http://www.uach.mx/noticias/2013/09/05/santa_catarina_rrii/). Todo ello evidencia el compromiso por la mejora de la calidad educativa que mantiene la Universidad Autónoma de Chihuahua, y que debe ser un ejemplo y una motivación al mismo tiempo para que la Facultad de Artes siga promoviendo acercamientos con universidades extranjeras con la finalidad de lograr el fortalecimiento académico y estudiantil en el área artística.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acha, J. (2006a). *Educación Artística Escolar y Profesional* (2ª Edición). México: Editorial Trillas.
- Acha, J. (2006b). *Crítica del arte, teoría y práctica* (2ª Edición). México: Editorial Trillas.
- Adorno, T. W. (1970). *Educación para la emancipación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Aguilar, E., & Viniegra, L. (2003). *Atando la teoría y la práctica en la labor docente*. México: Editorial Paidós.
- Aguinada, R., Salvador, C., & Rueda, M. (2005). La experiencia de tatu'utsi maxakwaxi. Un ejemplo de educación secundaria en evolución permanente. En M. Zorrilla (Coord.), *Hacer Visibles las Buenas Prácticas* (pp. 189-212). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Aguirre, S. (2010a). Mirada teórica que orienta nuestra investigación. En R. Hinojosa (Coord.), *Miradas a la Educación desde el género* (pp. 37-52). Chihuahua, México: Secretaría de Educación y Cultura del Gobierno del Estado de Chihuahua.
- Aguirre, S. (2010b). Los horizontes del género: Una mirada a las y los sujetos. En R. Hinojosa (Coord.), *Miradas a la Educación desde el género* (pp. 127-178). Chihuahua, México: Secretaría de Educación y Cultura del Gobierno del Estado de Chihuahua.
- Aizpuri, M. X., & Rivera, A. (1994). *Manual de Historia Social del trabajo*. México: Siglo XX Editores.
- Akosima, N. A. (2004). *Seguimiento de egresados*. Tesis de Maestría. Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado.
- Alava, S., & Langevin, L. (2001). La université, entre l'immobilisme et le renouveau. *Érudit, Revue de sciences de l'éducation*, 27(2), 243-256. Repris de <http://id.erudit.org/revue/rse/2001/v27/n2/009932ar.html?lang=es>
- Albarca, S. (1995). *Psicología de la motivación*. San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a la Distancia.
- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
- Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. *Raisons Éducatives*, 2, 77-94. Repris de http://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/RaisonsEducatives/REenligne/ECOED/Pages_de_77_ENCOED.pdf

- Alonso, J. (2007). Learning related motives and the perception of the motivational quality of the learning environment. *Psicothema*, 19(4), 603-609. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3404.pdf>
- Alonso, J., & Fernández, B. (2008). Development and initiation of the Classroom Motivational Climate Questionnaire (CMCQ). *Psicothema*, 20(4), 883-889. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3570.pdf>
- Alonso J. C., & Moral A. (2010). Percepción del Clima Motivacional de Clase en Estudiantes Adultos no Universitarios. *Revista de Psicología Educativa*, 16, 115-133. doi: 10.5093/ed
- Alsina, P., Díaz, M., Giráldez, A., & Ibarretxe, G. (2009). *10 ideas clave. El aprendizaje creativo*. Barcelona: Editorial Graó.
- Alvarado, J. L., & Garrido, A. (2003). *Psicología Social. Perspectivas Psicológicas y Sociológicas*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
- Alvarado, Y., Prieto, A. T., & Betancourt, D. (2009). Liderazgo y motivación en el ambiente educativo universitario. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9(3), 1-18. Recuperado de http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/liderazgo_01.pdf
- Álvarez, C. (1999). *La escuela de la vida: Didáctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Amabile, T. M. (1988). A model of creativity and innovation organizations. In B. M. Straw, & L. Cummings (Eds.), *Research in Organizational Behavior* (pp.123-167). Amsterdam: Elsevier Science & Technology Books.
- Amabile, T. M. (1979). Effects of external evaluation on artistic creativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(2), 221-233. doi: 10.1037/0022-3514.37.2.221
- Amador, P. (2001). *Ciencias para todos: ¿Y las chicas?* Tesis de Maestría. Benemérita y Centenaria Normal del Estado de Chihuahua.
- Amegan, S. (2005). *Para una pedagogía activa y creativa*. México: Editorial Trillas.
- Ames, C. (1985). Attributions and cognition in motivation theory. In M. Alderman, & M. Cohen (Eds.), *Motivation theory and practice for preervice teachers* (pp. 6-12). Washington: Eric Clearinghouse on Teacher Education.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Education Psychology*, 84(3), 261-271. doi: 10.1037/0022-0663.84.3.261.

- Amigues, R., & Zerbato-Poudou, M. T. (2001). *Las prácticas escolares de aprendizaje y evaluación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Anastasi, A., & Urbina, S. (1998). *Tests psicológicos*. México: Prentice Hall.
- Anderson, J. R. (1995). *Cognitive psychology and its implications*. San Francisco: WH Freeman.
- Aparicio, J. J., & Rodríguez, M. (2005). Constructivism, the so-called semantic learning theories and situated cognition versus the psychological learning theories. *The Spanish Journal of Psychology*, 8(2), 180-198. Retrieved from <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/172/17208206.pdf>
- Arias, F. (2001). *Introducción a la metodología de la investigación en ciencias de la administración y del comportamiento* (6ª Edición). México: Editorial Trillas.
- Ariza, T., Quevedo-Blasco, R., Bermúdez, M. P., & Buela-Casal, G. (2013). Analysis of Postgraduate Programs in the EHEA and the USA. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 197-219. doi: 10.1387/RevPsicodidact.5511
- Associació de Professionals de la Gestió Cultural de Catalunya (2011). *Guía de buenas políticas de la gestión cultural*. Recuperado de www.gestorcultural.org/images/notices/noticia1690060171.pdf
- Atkinson, J. (1964). Motivation and the teacher's sense of efficacy. En C. Ames, & R. Ames (Eds.), *Research of Motivation on Education* (Vol.1, pp. 141-167). New York: Academic Press.
- Atkinson, R.C., & Shiffrin, R.M. (1968). Human memory: a proposed system and its control processes. In Spence K.W., & Spence J.T. (Eds.), *The psychology of learning and motivation: advances in research and theory* (Vol. 2, pp. 89-95). New York: Academic Press.
- Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology. A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ausubel, D. (1981). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (2003). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Ávila, A. (1994). *¿Con los pies en el suelo!.... ¿Y la Educación de la mujer también?* Tesis de Maestría. Universidad Autónoma de Chihuahua, Facultad de Filosofía y Letras.

- Azzola, M. (2003). L'éducation artistique à l'université: Une formation artistique qui se prête a une société en mutation. *Liaison*, 120, 1. Repris de http://revueliaison.ca/index.cfm?Id=63670&Sequence_No=63663&Repertoire_No=2137984530&Voir=journal&niveau=3
- Bachelard, G. (1943). *L'air et les songes*. Paris: Corti.
- Baddeley, A. (1993). *La mémoire humaine: Théorie et pratique*. Grenoble: Presses de l'Université de Grenoble.
- Baena, G. (2010). *Inteligencia prospectiva....para jalar el futuro*. México: Metadata.
- Balaguer, I., Castillo, I., Duda, J. L., & García, M. (2011). Asociaciones entre la percepción del clima motivacional creado por el entrenador. Orientaciones disposiciones de meta, regulaciones motivacionales y vitalidad subjetiva en jóvenes jugadores de tenis. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 133-148. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/2351/235119302010.pdf>
- Balaguer, I., Castillo, I., Duda, J. L., Quested, E., & Morales, V. (2011). Predictores socio-contextuales y motivaciones de la intención de continuar practicando: Un análisis desde SDT en Danza. *International Journal of Sport Science*, 7(7), 305-319. doi: 10.5232/ricyde2011.02505
- Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez- Roca Ediciones.
- Bandura, A. (1996). Reflections on human agency. In J. Georges, M. Manthouli, E. Beseveges, & A. Kokkei (Eds.), *Contemporary psychology in Europe: Theory, research and applications* (pp. 194-210). Gottingen, Germany: Hogrefe and Huber.
- Bandura, A. (1997). *Self Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.1
- Bandura, A., & Walters, R. (1963). *Social Learning and Personality*. New York: Holt, Rinerhart & Winston.

- Barak, A., Libeowsky, I., & Shiloh, S. (1989). Cognitive determinants of interests: An extension of a theoretical model and initial empirical examinations. *Journal of Vocational Behavior*, 34, 318-334. doi: 10.1016/0001-8791(89)90023-1
- Barak, A., Shiloh, H. S., & Hausher, M. (1992). Modification of interests through cognitive restructuring: Test of a theoretical model in preschool children. *Journal of Counseling Psychology*, 39, 490-497. doi: 10.1037/0022-0167.39.4.490
- Barber, M., & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago: CINDE.
- Barberá, E. (1999). Marco conceptual e investigación de la motivación humana. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 2(1), 23-36. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/abarbe127211298/texto.html>
- Barberá, E. (2000). Modelos explicativos en psicología de la motivación. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 3(5-6), 10-23. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/abarbe9141912100/texto.html>
- Barniol, E. (2000). Reflexiones en torno a la innovación y la investigación en la enseñanza de la música en Cataluña. *LEEME, Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 5. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/barniol00.pdf>
- Baron, J. (1982). Personality and intelligence. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Human Intelligence* (pp. 308-351). New York: Cambridge University Press.
- Barone, T., & Eisner, E. (2006). Arts-based education research. In J. Green, C. Grego, & P. Belmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in educational research* (pp. 95-109). New York: AERA.
- Barragán, J. M. (1995). Para comprender la educación artística en el marco de una fundamentación crítica de la educación y el currículum. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24, 39-63. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=1244&clave_busqueda=11377
- Barriga, A. (2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. *Perfiles educativos*, 28(18), 9-30. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018526982005000100002&script=sci_arttext

- Barriga, M. L. (2006). La investigación en educación artística: Una guía para la presentación de proyectos de pregrado y postgrado. *El Artista*, 6, 154-163. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=87412239004>
- Barriga, M. L. (2011a). La investigación creación en los trabajos de pregrado y postgrado en educación artística. *El Artista*, 8, 317-330. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3763109>
- Barriga, M. L. (2011b). Estado del arte y definición de términos sobre el tema “La investigación en educación artística”. *El Artista*, 8, 224-241. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/874/87420931015.pdf>
- Barron, F., & Harrington, D. M. (1981). Creativity, intelligence and personality. *Annual Review of Psychology*, 32, 439-476. doi: 10.1146/annurev.ps.32.020181.002255
- Barros, R. R. (2003). Creatividad y cognición musical, procedimientos involucrados para el desempeño musical improvisado. *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*, 3(5), 1-17. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/cem/issue/view/662/showToc>
- Barroso, R. A. (2012). Formas de interacción entre docentes que favorecen el aprendizaje organizacional. En REDIECH (Ed.), *Primer Congreso de Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua* (pp. 359-366). Chihuahua, México: REDIECH.
- Batista, A., Gálvez, M., & Hinojosa, I. (2010). Bosquejo histórico sobre las principales teorías de la motivación y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 26(2), 276-386. Recuperado de http://www.bvs.sld.cu/revistas/mgi/vol_26_2_10/mgi17210.htm
- Benarroch, A., & López, C. J. (2009). El Espacio Europeo de Educación Superior. En L. Herrera (Coord.), *Proyectos de Innovación en Tutorías en la titulación de Maestro. Más allá de la tutoría universitaria convencional* (pp. 9-35). Granada: Editorial Comares.
- Berg, M. (2005). *Bologna Working Group on Qualifications Frameworks*. Retrieved form [http://www.dcsf.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/BFUG7%208b%20note%20EHEA-EQF%20\(2\).pdf](http://www.dcsf.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/BFUG7%208b%20note%20EHEA-EQF%20(2).pdf)
- Berger P. L. (1970). *A rumor of angels*. New York: Anchor
- Berger, P. L., & Luckman, T. (1999). *La construcción social de la realidad* (16ª Edición). Buenos Aires: Amorrortu Editores.

- Bermúdez, M. P., Castro, A. Sierra, J. C., & Buena-Casal, G. (2009). Análisis transnacional de los estudios de doctorado en el EEES. *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), 193-210. doi: 10.1387/RevPsicodidact.724
- Bernier, N., & Ouellet, L. (1984). Réflexion sur l'autonomie de l'étudiant en situation d'apprentissage en milieu universitaire. *Pédagogiques*, 4(2), 33-43. Repris de <http://www.erudit.org/revue/RSE/2000/v26/n2/000127ar.html>
- Berry, Ch. (1999). Needs and wants. In P. Earl, E. Peter, & S. Kemp (Eds.), *The Elgar companion to consumer research and economic psychology* (pp. 401-405). Cheltenham: Edward Elgar.
- Betts, S. L., & Cassidy, J. W. (2000). Development of Harmonization and Sight-Reading Skills among University Class Piano Students. *Journal of Research in Music Education*, 48(2), 151-161. doi: 10.1177/0255761410373886
- Betz, N. E. (1992). Counseling uses of career self-efficacy theory. *Career Development Quarterly*, 41(1), 22-26. doi: 10.1002/j.2161-0045.1992.tb00352.x
- Betz, N. E. (2001). Perspectives on Future Directions in Vocational Psychology. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 275-283. doi: 10.1016/j.bbr.2011.03.031.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario* (2ª Edición). Barcelona: Narcea Ediciones.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Bitar, S., Machado, A. L., Heyl, V., & Guadalupe, C. (2003). *Alcanzando las metas educativas. Informe regional de indicadores educativos*. Santiago: Proyecto Regional Indicadores Educativos. Recuperado de <http://www.prie.cl>
- Blanchard, C., Pelletier, L., Otis, N., & Sharp, E. (2004). Rôle de l'autodétermination e des aptitudes scolaires dans la prédictions des absences scolaires et l'intention de décrocher. *Érudit, Revue de sciences de l'éducation*, 30(1), 105-123. Repris de <http://www.erudit.org/revue/rse/2004/v30/n1/011772ar.pdf>
- Bloom, B. C. (1976). *Human Characteristics and School Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bloom, B. S. (1969). *Taxonomie des Objectifs Pédagogiques*. Montreal: Education Nouvelle.
- Bolívar, A., & Pereyra, M. A. (2006). El proyecto DeSeCo sobre la Definición y Selección de Competencias Clave. Introducción a la Edición Española. En D. S. Rychen, & L. H.

- Salganik (Eds.), *Las Competencias Clave para el Bienestar Personal, Social y Económico* (pp. 1-13). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bonet, L., Castañer, X., & Font, J. (2009). *Gestión de proyectos culturales. Análisis de casos* (2ª Edición). Barcelona: Editorial Ariel.
- Bono, E. (1998). *El pensamiento lateral*. México: Editorial Paidós.
- Booth, W., Colomb, G., & Williams, J. M. (2001). *Cómo convertirse en un hábil investigador*. Barcelona: Gedisa.
- Bouffard, T., Mariné, C., & Chouinard, R. (2004). La motivation à apprendre: Interdépendence des caractéristiques individuelles et contextuelles. *Érudit, Revue de sciences de l'éducation*, 30(1), 9-25. Repris de <http://www.erudit.org/revue/rse/2004/v30/n1/011767ar.html?vue=biblio>
- Boulch, J. (1992). *Hacia una Ciencia del Movimiento Humano. Introducción a la Psicokinética*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Bower, G., & Hilgard, E. (2007). *Teorías del Aprendizaje*. México: Editorial Trillas.
- Braden, N. (1995). *Cómo mejorar su autoestima*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Brien, R., Bourdeau, J., & Rocheleau, J. (1999). L'interactivite dans L'apprentissage : La perspective des sciences cognitives. *Érudit, Revue de sciences de l'éducation*, 25(1), 17-34. Repris de <http://www.erudit.org/revue/rse/1999/v25/n1/031991ar.html>
- Brockbank, A., & McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexiones en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1964). The Course of cognitive growth. *American Psychologist*, 19, 1-15. doi: 10.1037/h0044160
- Bruner, J. S., Goodnow, J. J., & Austin, G. A. (1956). *A Study of Thinking*. New York: Willey.
- Brunner, J. J. (1987). Políticas culturales y democracia: hacia una teoría de oportunidades. En N. García (Ed.), *Políticas culturales en América latina* (pp. 175-203). México: Grijalbo.
- Bruscia, K. E. (2007). *Musicoterapia: métodos y prácticas* (2ª Edición). México: Pax México.
- Bueno, J. A. (2004). *La motivación en el aula*. Madrid: ICCE.
- Bustos, F. (2002). Peligros del Constructivismo. *Educere*, 6(18), 204-210. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=35601812>

- Cabarach, R. G., Valle, A. Rodriguez, S., Pineiro, I., & González, P. (2010). Las creencias motivacionales como factor protector del estrés en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 75-78. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1293/129313736006.pdf>
- Cain, K., & Dweck, C. S. (1995). The relation between motivational patterns and achievement cognitions through the elementary school years. *Merrill-Palmer Quarterly*, 14, 25-52. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1995-20868-001>
- Campbell, N. K., & Hackett, G. (1986). The effects of mathematics task and task interest. *Journal of Vocational Behavior*, 28, 149-162. doi: 10.1037/0022-0167.37.2.169
- Carbonero, M. A., & Merino, E. (2002). La escala de autoeficacia vocacional: Desarrollo, análisis y aplicaciones del instrumento. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 1-25. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=17501407>
- Carbonero, M. A., & Merino, E. (2004). Autoeficacia y madurez vocacional. *Psicothema*, 16(2), 229-234. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/727/72716209.pdf>
- Cardozo, A. (2008). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del primer año universitario. *Laurus*, 14(28), 209-237. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/761/76111716011.pdf>
- Carlson, R. A. (1997). *Experienced Cognition*. New Jersey: Earlbaum.
- Carretero, M. (2003). *Comprensión y Motivación en Psicología del Desarrollo Escolar. Selección de Lecturas*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1997). *Teorías de la Personalidad*. México: Prentice Hall Hispanoamericana.
- Castañer, X. (2009). Un plan estratégico para la orquesta de Barcelona ante la apertura del auditorio. En L. Bonet, X. Castañer, & J. Font (Coords.), *Gestión de proyectos culturales. Análisis de casos* (pp. 65-79) (2ª Edición). Barcelona: Editorial Ariel.
- Castillo, J. L. (2009). Una nota sobre arte ¿líquido? de Zygmunt. *Revista Arte y Sociedad*, 24(71), 195-210. Recuperado de <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/7109.pdf>
- Casullo, M. M. (1991). *Psicología para Docentes, Escuela y Salud Mental*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.

- Caterón, J., & Sánchez, G. (2010). Educación artística por el movimiento: la expresión corporal en educación física. *Aula*, 16, 113-134. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3325947>
- Cavalli, H. (2001). *Dance and Music*. Florida: University of Florida Press.
- Celiköz, N. (2009). Basic factors that affect general academic motivation levels of candidate preschool teachers. *Education*, 131(1), 113-127. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042809002432>
- Cervantes, E. (2010). Estudiantes. En R. Hinojosa (Coord.), *Miradas a la Educación desde el género* (pp. 123-159). Chihuahua, México: Secretaría de Educación y Cultura del Gobierno del Estado de Chihuahua.
- Chabolla, J. M. (2001). *Un proyecto de docencia, para las Instituciones de Educación Superior (IES) en México*. México: Editorial Plaza y Valdés.
- Châiné, F., & Bruneau, M. (1998). Introduction de la pratique artistique à la formation d'enseignants en art. *Érudit, Revue de sciences de l'éducation*, 24(3), 475-486. Repris de <http://www.erudit.org/revue/RSE/1998/v24/n3/031968ar.pdf>
- Chalmers, G. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural* (2ª Edición). Barcelona: Editorial Paidós.
- Chávez, P. (1998). *Historia de las doctrinas filosóficas* (2ª Edición). México: Addison Wesley Longman de México.
- Chéné, A., Gautier, C., Martineau, S., Dolbec, J., Lenoir, Y., Gaudet, J. d'A., & Charlan, J. P. (1999). Les objets actuels de la recherche en éducation. *Érudit, Revue de sciences de l'éducation*, 25(2), 401-437. Repris de <http://www.erudit.org/revue/RSE/1999/v25/n2/032007ar.html>
- Chouinard, R., Plouffe C., & Roy, N. (2004). Caractéristiques motivationnelles des garçon du secondaire en difficulté d'apprentissage ou en trouble de la conduite. *Érudit, Revue de Sciences de l'Éducation*, 30(1), 143-162. Repris de <http://www.erudit.org/revue/RSE/2004/v30/n1/011774ar.html?vue=biblio>
- Cid, S. (2008). El Uso de Estrategias de Aprendizaje y su Correlación con la Motivación de Logro en los Estudiantes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre la Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(3), 100-120. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55160305.pdf>

- Clausse, A. (1986). *Evolución de las doctrinas y los métodos pedagógicos* (2ª edición). México: Ediciones Roca.
- Clelia, A. (2008). Deconstrucción de la didáctica racionalista en el contexto de la formación docente. Hacia una didáctica constructivista. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 3-25. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2089Dapia.pdf>
- Comte, A. (1998). *La filosofía positiva*. México: Editorial Porrúa.
- Conejo, P. A. (2012). El valor formativo de la música para la educación en valores. *DEDICA Revista de Educação e Humanidades*, 2, 263-278. Recuperado de http://hum742.ugr.es/seccion_libre/dedica-revista-de-educao-e-humanidades/
- Contreras, J. (2004). Ética, estética e interdisciplina (apuntes sobre la materia Cultura Integral). En CONACULTA, Dirección de Publicaciones, & CENART (Coeds.), *Interdisciplina, escuela y arte* (pp.129-164). México: Consejo Nacional de las Artes.
- Contreras, J. (1994). *Enseñanza, Currículum y Profesorado*. Madrid: Ediciones Akal.
- Cooke, D. K., Sims, R. L., & Peyrefitte, J. (1995). The relationship between graduate student attitudes and attrition. *Journal of Psychology*, 129(6), 677-688. doi:10.1080/00223980.1995.9914938
- Copland, A. (2000). *Cómo escuchar la música*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Correa, N., Ceballos, E., & Rodrigo, M. J. (2003). El perspectivismo conceptual y la argumentación en los estudiantes universitarios. En C. Monereo, & J. I. Pozo (Eds.), *La universidad ante nueva cultura educativa. Enseñar a aprender para la autonomía* (pp. 63-78). Madrid: Editorial Síntesis/ICEUAB.
- Cortot, A. (1934). *Curso de interpretación*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Craig, G. J., & Woolfolk, A. E. (1990). *Manual de psicología y desarrollo educativo. Tomo IV*. México: Prentice- Hall Hispanoamérica.
- Cruz, J. (2001). *Teorías del aprendizaje y tecnología de la enseñanza*. México: Editorial Trillas.
- Cruz, K. A. (2005). *Seguimiento a egresados 1997-2001. Facultad de Enfermería y Nutrición de la Universidad Autónoma de Chihuahua*. Tesis de Maestría: Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado.
- Cuevas, J. M., & Olmos M. C. (2011). Estudio de nuevos yacimientos de empleo de la Ciudad Autónoma de Melilla. *Publicaciones*, 41, 105-126. Recuperado de <http://issuu.com/geppediciones/docs/publicaciones41>

- Cupani, M., & Pérez, E. R. (2006). Metas de elección de carrera: Contribución de los intereses vocacionales, la autoeficacia y los rasgos de personalidad. *Interdisciplinaria*, 23(1), 81-100. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=18023105>
- Curral, L., & Márques, P. (2009). Self-Leadership and work role innovation: Testing meditation model with goal orientation and work motivation. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 25(2), 165-176. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/rpto/v25n2/v25n2a06.pdf>
- Damasio, A. R. (1995). *L'erreur de Descartes: La raison des émotions*. Paris: Éditions Odile Jacob.
- Davis, G. A., & Scott, J. A. (1980). *Estrategias para la creatividad*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Davis, K., & Newstrom, J. W. (2003). *Comportamiento Humano en el Trabajo* (11ª Edición). México: McGraw- Hill Interamericana.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- Deci, E. L., Conell, J. P., & Ryan, R. M. (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, 74, 580-590. doi: 10.1037/0021-9010.74.4.580
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-668. doi: 10.1037/0033-2909.125.6.627
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behaviour*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1999). Review of experiments examining the effects. *Review of Psychological*, 126(6), 627-688. doi: 10.1037/0033-2909.125.6.627
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The what and why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346. doi: 10.1080/00461520.1991.9653137

- De Francisco, A., & Aguiar, F. (2002). Identidad, normas e intereses. *Reis*, 104 (3), 9-27. Recuperado de <http://ocw.innova.uned.es/ocwuniversia/filosofia/filosofia-de-las-ciencias-sociales/bibliografia-1/DeFranciscoAguiarIdentidades.pdf>
- De la Fuente, J., & Justicia, F. (2007). El Modelo DIDEPRO de Regulación de la Enseñanza y del Aprendizaje: avances recientes. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 13(3), 535-564. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/13/espanol/Art_13_209.pdf
- De la Torre, A., Gómez, E., Moriel, L. F., & Romo, J. R. (2011). *Evaluación de Impacto del Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Chihuahua*. México: Pearson Educación.
- Delga, P., Flambard, M. P., Noé, N., Le Pellec, A., & Pineau, P. (1990). Enseigner la danse en E.P.S. *Revue E. P. S.*, 226, 54-58.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. La educación o la utopía necesaria. *Informe a la UNESCO de la comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Recuperado de <http://bejomi1.wordpress.com/2009/02/20/libro-gratis.la.educación-encierra-un-tesoro-jacques-delors-unesco>
- Demir, K. (2011). Teachers' intrinsic an extrinsic motivation as predictors of student engagement. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(2), 1397-1409. doi: 1c0380
- Demory, B. (1978). *La créativité en pratique et en action*. Paris: Chotard et Associés Editeurs.
- Denman, C. A., & Haro, J. (2002). Introducción: Trayectoria y desvaríos de los métodos cualitativos en la investigación social. En C. A. Denman, & J. Haro (Comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 9-55). México: Universidad de Guadalajara, Coordinación Editorial.
- Desbiens, J. F., Borges, C., & Spallanzani, C. (2009). Investir dans la formation des personnes enseignantes associées pour faire du stage en enseignement un instrument de développement professionnel. *Érudit, Revue de sciences de l'éducation*, 37(1), 6 -25. Repris de <http://id.erudit.org/revue/ef/2009/v37/n1/037650ar.html?lang=es>
- Deutsch, D. (1980). Music Perception. *The Music Quarterly*, 66(2), 165-179. Retrieved from <http://www.jstor.org/discover/10.2307/742085?uid=3738664&uid=2&uid=4&sid=21100925995921>

- Dewey, J. (1976). The school and society. In J. A. Boydston (Ed.), *Meddle Works of John Dewey* (pp. 1-109). Chicago: University Press.
- Dewey, J. (1978). *Democracia e Educação*. São Paulo: Ed. Nacional.
- Díaz, A., Inclán, C., & Cuevas, Y. M. (2010). Evaluación y aprendizaje en el aula. Perspectiva de la Reforma 2009. En A. Lujambio, J. F. González, L. Gutiérrez, J. Narro, S. Alcocer, E. Morales & L. M. Chehaibar (Eds.), *Reforma Integral de la Educación Básica. Diplomado para Docentes de Primaria* (pp. 1-76). México: Edición Especial para el Grupo Académico Estatal (GAE).
- Díaz, F. (2005). Desarrollo del currículo e innovación: Modelos e investigación en los noventa. *Perfiles Educativos*, 27(107), 57-84. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13210704>
- Díaz, M. T. (2010). El interés didáctico del grupo. *Hekademos. Revista Educativa Digital*, 3(6), 1-16. Recuperado de http://www.hekademos.com/hekademos/media/articulos/06/04_El_interes_didactico_d_el_grupo.pdf
- Díaz-Guerrero, R. (2003). *Psicología del mexicano. Descubrimiento de la etnopsicología*. México: Editorial Trillas.
- Díaz-Guerrero, R., & Díaz-Loving, R. (2001). El origen psicológico de los valores. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 17, 191-201. Recuperado de http://amepso.org/publicaciones.php?bkt_id=3
- Dickie, G. (2005). *El círculo de arte. Una teoría del arte* (2ª Edición). Barcelona: Editorial Paidós.
- Dieterich, H. (2004). Globalización Educación y Democracia. En J. Lafarga, & J. Gómez (Coords.), *Desarrollo del Potencial Humano. Aportaciones de una Psicología Humanista* (6ª Edición) (pp. 49-182). México: Editorial Trillas.
- Diez del Corral, P. (2005). *Una nueva mirada a la educación artística desde el paradigma del desarrollo humano*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/tesis/bba/ucm-t28786.pdf>
- Duffe, A. L. (2003). ¿La Teoría de Robert Gagné podría servirnos hoy en día para organizar y planificar nuestras acciones didácticas? *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15, 23-35. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=797717>

- Dupeyrat, C., & Mariné, C. (2004). Conceptions de l'intelligence, orientations de buts et stratégies d'apprentissage chez des adultes en repise d'études. *Érudit, Revue de sciences de l'éducation*, 30(1), 27-48. Repris de <http://www.erudit.org/revue/RSE/2004/v30/n1/011768ar.html>
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 4(10), 1040-1048. Retrieved from http://www.psy.lmu.de/pe-en/study/curriculum/current_courses/1b/7_dweck.pdf
- Eccles, J. S. (2004). Schools, academic motivation and stage-environment fit. In R. M. Lerner, & L. Steinberg (Eds.), *Hand-Book of Adolescent Development* (pp. 125-153). New Jersey: Willey.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132. doi: 10.1146/annurev.psych.53.100901.135153
- Efland, A. (2004). *Arte y cognición. La integración de las artes en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Ejea, T. (2009). La liberación de la política cultural en México: El caso del fomento a la creación artística. *Revista Sociológica*, 24(71), 17-46. Recuperado de <http://www.revistasociologica.com.mx/>
- Elejabarrieta, F. J., & Íñiguez, L (1984). *Construcción de escalas de actitud tipo Thurstone y Likert*. Recuperado de <http://www.librosintinta.com/biblioteca/ver-pdf/antalya.uab.es/liniguez/Materiales/escalas.pdf.htx>
- Elliot, D. J. (2007). Socializing music education. *Action Criticism and Theory for Music Education*, 6(4), 60-95. Retrieved from http://act.maydaygroup.org/articles/Elliott6_4.pdf
- Elliot, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273. doi: 10.1037/0633-295X.95.2.256
- European Comisión (1997). *Building the european information society vs all*. Final Policy report of the high-level expert group. Retrieved from http://m.epractice.eu/files/media/media_688.pdf
- Ezpeleta, J., & Furlán, A. (2000). *La Gestión pedagógica de la escuela*. México: Librería Correo de la UNESCO.

- Fernández, E. (2012). La motivación en la toma de decisiones: una concepción alternativa. *Revista de Ciencias Sociales*, 18(1), 41-57. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/280/28022785004.pdf>
- Fernández, J. L., & Andrade, F. (1983). *Cuestionario de intereses profesionales*. Madrid: TEA.
- Fermoso, P. (2007). *Teorías de la Educación*. México: Editorial Trillas.
- Ferreiro, A. (2005). *Los Escenarios rituales. Una aproximación antropológica a la práctica educativa dancística*. México: Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura.
- Ferreiro, R. (2006). El papel del grupo en la creatividad. En S. de la Torre, & V. Violant (Coords.), *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la enseñanza* (pp. 521-529). Málaga: Aljibe.
- Feuerstein, R. (1979). *The dynamic assessment of retarded performances: The learning potential assessment device, theory instruments and techniques*. Baltimore: University Park Press.
- Figueroa, M. (2004). La sobrejustificación como factor inhibidor de la creatividad en los centros de formación artística profesional. *Arte, Individuo y Sociedad*, 16, 133-158. Recuperado de http://www.arteeindivduosociedad.es/articulos/N16/Miguel_Figueroa.pdf
- Flores, R. C., & Gómez, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(1), 1-21. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/contenido/vol12no1/contenido-floresgomez.pdf>
- Fogliatto, H. M. (1991). *Cuestionario de Intereses Profesionales. Manual*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Fogliatto, H. M., & Pérez, E. (2004). *Sistema de Orientación Vocacional Informatizado (SOVI3). Manual y CD ROM (Computer Assisted Career Sistem. Manual and CD ROM)*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Fogliatto, H. M., Rovere, A. M., Alderete, A. M., & Hagopían, C. (1980). Los cuestionarios de intereses: Un análisis crítico. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 12(3), 503-512. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/805/80512308.pdf>
- Ford, M. (1992). *Motivating humans*. New Bury Park C.A.: Sage Publications.
- Fortier, M. S., Vallerand, R., & Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 257-274.

- Retrieved from
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X8571017X>
- Founier, M. L., & González, J. D. (2001). *Del aprendizaje al metaprendizaje*. México: Universidad Autónoma de Morelos.
- Fournier, M., Gingras, Y., & Mathurin, C. (1989). Création artistique et champ universitaire: Qui sont les Pairs? *Sociologie et Sociétés*, 21(2), 63-74. Repris de http://classiques.uqac.ca/contemporains/fournier_marcel/creation_artistique/creation_artistique_resume.html
- Fourez, G. (2002). *Approches de didactiques de l'interdisciplinarite*. Bruxelles: De Boeck.
- Frade, L (2009). *Inteligencia Educativa*. México: Editorial Laura Gloria Frade Rubio.
- Franco, M. (2006). Formación de educadoras. En M. Franco (Ed.), *Imágenes, voces y recuerdos. Una historia de la Escuela Normal del Estado de Chihuahua* (pp. 107-118). Chihuahua, México: Doble Hélice.
- Freidson, C. (1986). Les professions artistiques comme défi à l'analyse de sociologique. *Revue Francaise de Sociologie*, 27(3), 431-443. Repris de http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1986_num_27_3_2324
- Freire, P. (2001). *Política y educación*. México: Siglo XXI.
- Freud, S. (1989). *Introduction à la psychanalyse*. Paris: Payot.
- Freud, S. (2004). Perspectives d'avenir de la thérapie analytique. Dans A. Berman (Traduit), *La Thechnique Psychanalytique* (pp. 23-34). Paris: Presses Universitaires de France.
- Frost, S. E. (2006). *Enseñanzas básicas de los grandes filósofos* (3ª Edición). México: Editorial Diana.
- Fryer, C. (1931). *The measurement of interests*. New York: Hery Holt.
- Fubini, E. (1994). *Música y lenguaje en la estética contemporánea*. Madrid: Alianza Editorial.
- Furham, A., & Argyle, M. (1998). *The Psychology of Money*. London: Routledge.
- Gagné, R. M. (1967). *The Conditions of Learning*. New York: Holt Rinehart.
- Gagné, R. M. (1972). Domains of learning. *Interchange*, 1, 1-8. Retrieved from http://ibstpi.org/Products/pdf/chapter_3.pdf

- Gagné, R. M., & Briggs, L. J. (2008). *Planificación de la enseñanza: Sus principios*. México: Editorial Trillas.
- Gainza, V. (1983). *La improvisación musical*. Buenos Aires: Ricordi.
- Gangé, E. D., Yekovich, C. W., & Yekovich F. R., (1993). *The cognitive psychology of school learning*. New York: Harper Collins Publishers.
- Garay, J., Díaz-Loving, R., Farías, M.T., Limón, B., Lozano, I., Rocha, T.E., & Zacarías, M. (2009). Intereses y valores en jóvenes mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 13(2), 201-214. Recuperado de <http://www.erudit.org/culture/liaison1076624/liaison1167876/42811ac.pdf>
- García, H. M. (1997). *La danza en la escuela*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- García, J. L. (2009). El arte de crear nuevas artes. El bioarte como arquetipo de la ascensión de las infoartes. *Revista Sociológica*, 24(71), 233-249. Recuperado de <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/7111.pdf>
- García, M. (2006). Antecedentes de la auto-eficacia docente: Un modelo de relaciones estructurales. *Revista de Educación*, 339, 387-400. Recuperado de <http://www.wont.uji.es/wont/es/publicaciones-mainmenu-89?func=fileinfo&id=71>
- García, M., Llorens, M., Cifre, E., & Salanova, M. (2006). Antecedentes afectivos de la autoeficacia docente: Un modelo de relaciones estructurales. *Revista de Educación*, 339, 387-400. Recuperado de <http://www.wont.uji.es/wont/es/publicaciones-mainmenu-89?func=showdown&id=71>
- García N. (1987). Introducción. Políticas culturales y crisis de desarrollo: Un balance Latinoamericano. En N. García (Ed.), *Políticas Culturales en América Latina* (pp. 13-15). México: Grijalbo.
- García, N. (1990). *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad* (2ª Edición). México: Editorial Grijalbo.
- García, P. (2006). Estrategias de innovación didáctica para el desarrollo de la creatividad en la interpretación artística. *Creatividad y Sociedad*, 9, 33-42. Recuperado de http://132.248.192.201/seccion/bd_iresie/iresie_búsqueda.php?indice=revista&búsqueda=CREATIVIDAD%20Y%20SOCIEDAD&par=&a_inicial=&a_final=&sesion=&formato=

- García, P., & Estebananz, A. (2005). *Innovación y creatividad en la enseñanza musical*. Barcelona: Octaedro.
- Gardner, H. (1998). *Mentes líderes. Una anatomía del liderazgo*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Gardner, H. (2004). *Estructuras de la mente, Teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Garigue, P. (1987). Les arts à l'université: Un objectif prioritaire de développement. *Liaison*, 44, 27-28. Repris de <http://www.erudit.org/culture/liaison1076624/liaison1167876/42811ac.pdf>
- Garrido, M. (2007). Estereotipos de género en publicidad: La creatividad en la encrucijada sociológica. *Creatividad y Sociedad*, 11, 1-19. Recuperado de http://www.academia.edu/527410/Estereotipos_de_genero_en_publicidad
- Garza, A. (1998). *Manual de Técnicas para Estudiantes de Ciencias Sociales*. México: Colegio de México.
- Gati, I., & Nathan, N. (1986). The role of perceived structure of occupations. *Journal of Vocational Behaviour*, 29(2), 177-197. doi: 10.1016/0001-8791(86)90002-3
- Geldard, F. A. (2002). *Fundamentos de Psicología*. México: Editorial Trillas.
- Gil, D. (1993). Psicología educativa y didáctica de las ciencias: Los procesos de enseñanza/aprendizaje de las ciencias como lugar de encuentro. *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, 171-185. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48435>
- Gilbert, I. (2002). *Motivar para aprender en el aula. Las siete claves de la motivación escolar*. Ecuador: Editorial Paidós.
- Gilford, J. P. (1967). *Inteligencia humana*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Gilford, J. P. (1977). *Way beyond the I. Q.* New York: Creative Synergetic Association Ltd. Great Neck.
- Gimeno, J. (2000). Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores. En J. Ezpeleta, & A. Furlán (Comps.), *La Gestión pedagógica de la escuela* (pp. 64-99). México: Librería Correo de la UNESCO.
- Ginzberg, E. (1985). Career development. In D. Brown, & L. Books, (Eds.), *Career Choice and Development*. San Francisco: Jossey Bass.

- Glazman, R. (2003). *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria* (2ª edición). México: Editorial Paidós.
- Gobierno de la República (2001-2006). *Programa Nacional de Educación*. Recuperado de <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/conevyt/educa.pdf>
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13. Recuperado de http://www.aera.net/uploadedFiles/Journals_and_Publications/Journals/Educational_Researcher/Volume_33_No_3/02ERv33n3-Goddard.pdf
- Goebel, W., & Palmer, C. (2008). Tactile feedback and timing accuracy in piano performance. *Experimental Brain Research*, 186(3) 471-479. doi: 10.1007/s00221-007-1252-1
- Gómez-Ariza, C. J., Bajo, M. T., Puerta-Melguizo, M. C., & Macizo, P. (2000). Cognición musical: relaciones entre la música y el lenguaje. *Revista Transcultural de Música*, 12(1), 63-87. Recuperado de [http://www4.ujaen.es/~cjpgomez/Gomez-Ariza%20et%20al%20\(2000a\).pdf](http://www4.ujaen.es/~cjpgomez/Gomez-Ariza%20et%20al%20(2000a).pdf)
- Gómez, I. G., & Herrera, L. (2012). *Piano de Acompañamiento. Programa de Entrenamiento Cognitivo-Constructivista de Piano de Acompañamiento*. Saarbrücken, Alemania: Editorial Académica Española.
- Gómez, J. (2004). Una experiencia abierta al aprendizaje. En J. Lafarga, & J. Gómez (Comps.), *Desarrollo del Potencial Humano. Aportaciones de una Psicología Humanística* (6ª Edición) (pp. 269-283). México: Editorial Trillas.
- Gómez, L. (2000). Marco de intervención en la prevención del estrés y resolución de conflictos docentes. En J. Gómez, & J. Carrascosa (Coords.), *Prevención del Estrés Profesional Docente* (pp. 27-64). Valencia: Generalitat Valencia.
- González, C., Valle, A., Rodríguez, S., García, M., & Mendiri, P. (2008). Programas de intervención para mejorar la gestión de los recursos motivacionales en estudiantes universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 237, 237-256. Recuperado de <http://revistadepedagogia.org/20071003328/vol.-lxv-2007/n%C2%BA-237-mayo-agosto-2007/programa-de-intervencion-para-mejorar-la-gestion-de-los-recursos-motivacionales-en-estudiantes-universitarios.html>

- González, F. L. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad: los procesos de construcción de la información*. México: McGraw – Hill Interamericana.
- González, J. (2007). Cibercultura y diseño de políticas culturales. En J. A. Mariscal (Comp.), *Políticas culturales. Una visión desde la gestión cultural* (pp. 45-59). Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara Sistema de Universidad Virtual. Recuperado de <http://148.202.167.133/drupal/sites/default/files/Políticas%20Culturales.pdf>
- González, N. I., Valdez, J. L., & Serrano J. M. (2003). Autoestima en jóvenes universitarios. *Revista Ciencia Ergo Sum*, 10(2), 173-179. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/104/10410206.pdf>
- González, P. (2007). Jordi Masó. Una de las más importantes revelaciones en el Sello Naxos. *Ritmo*, 78, 1-4. Recuperado de <http://www.revistasculturales.com/articulos/59/ritmo/743/1/jordi-maso-una-de-las-mas-importantes-revelaciones-en-el-sello-naxos.html>
- González, P. (2010). Students' motivation study music: The mexican context. *Research Studies in Music Education*, 32(2), 185-199. doi: 10.1177/1321103x10384211
- Gordon, S. (2003). *Técnicas maestras de piano. Lecciones magistrales de piano para estudiantes y profesores*. Barcelona: Ediciones Robinbooks.
- Govêa, L. (2009). ¿Es o debe ser la disciplina artística eje esencial de los programas de formación a formadores en arte y educación artística? (*Pensamiento*), (*Palabra*) y *Obra*, 2, 117-120. Recuperado de <http://www.pedagogica.edu.co/revistas/ojs/index.php/revistafba/issue/view/17/showTo>
c
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Editorial Graó.
- Gronlund, N. E. (1985). *Measurement and evaluation in teaching* (5th Edition). New York: Macmillan.
- Gross, R. (2007). *Psicología. La ciencia de la mente y la conducta*. México: Manual Moderno.
- Guay, F., Sénécal, C., Gauthier, L., & Fernet, C. (2003). Predicting career indecision: A self-determination theory perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 165-177. doi: 10.1037/0022-0167.50.2.165

- Guerra, J. I. (2001). *La plástica y el medio Ambiente: propuesta de instrumentación metodológica de la educación artística en infantil y primaria y su interacción en el desarrollo curricular*. Tesis Doctoral. Universidad de la Laguna (México). Recuperado de <ftp://tesis.bbtik.ull.es/ccssyhum/cs99.pdf>
- Guetzkow, H., & Valdez, J. J. (1966). *Simulated International Processes: Theories and research in Globe Modeling Beverly Hills*. California: Sage.
- Guevara, C. (2004). Modernidad, posmodernidad e interdisciplina. En CONACULTA, Dirección de Publicaciones, & CENART (Coeds), *Interdisciplina, escuela y arte* (pp.109-127). México: Consejo Nacional de las Artes.
- Guevara, C., López, J., & Parra, H. (2012). La administración educativa del currículo por competencias y sus implicaciones en el desempeño profesional de los médicos internos de pregrado. En REDIECH (Ed.), *Primer Congreso de Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua* (pp. 190-205). Chihuahua, México: REDIECH.
- Guillén, C., & Guil, R. (2000). *Psicología del Trabajo para Relaciones Laborales*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Gutiérrez, M., Caus, N., & Ruiz, L. M. (2011). The Influence of parents on achievement orientation and motivation for sport of adolescent, athletes with and without disabilities. *Journal of Leisure Research*, 43(3), 355-382. Retrieved from <http://js.sagamorepub.com/jlr/article/view/2205>
- Gvirtz, S., & Palamidessi, M. (2005). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Hackett, G., & Betz, N. E. (1981). A self- efficacy approach to career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18, 326- 339. doi: 10.1016/0001.8791(81)900019-1
- Haddon, F.A., & Lytton, H. (1968). Teaching approach and the development of divergent thinking abilities in primary schools. *British Journal of Educational Psychology*, 38, 171-180. doi: 10.1111/j.2044-8279.1968.tb02002.x
- Hampton, D., Summer, C., & Webber, R. (1989). *Manual de desarrollo de recursos humanos*. México: Editorial Trillas.
- Hargreaves, D. J. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Editorial Graó.
- Harzem, P. (2004). Behaviorism for new psychology: What was wrong with behaviorism and what is wrong with it now. *Behavior and Philosophy*, 32(1), 5-12. Retrieved from

<http://www.jstor.org/discover/10.2307/27759468?uid=3738664&uid=2&uid=4&sid=47699090977787>

- Haslam, S. A., Powell, C., & Turner, J. C. (2000). Social identity, self-categorization and work motivation: Rethinking the contribution of the group to positive and sustainable organization outcomes. *Applied Psychology: An International Review*, 49, 319-339. doi: 10.1111/1464-0597.00018
- Hebb, D. (1980). *Essay on Mind*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Heckhausen, H. (1987). *Jenseits des Rubikon: Der Wille in den Humanwissenschaften*. Berlin: Springe-Verlag.
- Heras, A. I., Guerrero, W., & Martínez, R. A. (2005). Las aulas escolares como zonas ambiguas micro-análisis interaccional sobre percepciones de sí y del otro. *Perfiles Educativos*, 27, 53-83. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/132/13211004.pdf>
- Hernández, F. (2008). La investigación en las artes propuestas para repensar la investigación en educación. *Eduactio Siglo XXI*, 26, 85-118. Recuperado de <http://www.doredin.mec.es/documentos/01820083002551.pdf>
- Hernández, G. (2004). *Universidad Autónoma de Chihuahua*. Chihuahua: UACH.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández, V. (2001). *Análisis causal de los intereses profesionales en estudiantes de secundaria*. Tesis doctoral: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/tesis/edu/ucm-t25446.pdf>
- Hernández, V., & Torres, J. (2006). Dimensiones en la acción tutorial en la universidad. *Miscelánea Comillas: Revista de Teología y Ciencias Humanas*, 64(124), 83-126. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=1635&clave_busqueda=145540
- Herrán, A. (2008). Didáctica de la creatividad. En A. Herrán, & J. Paredes (Coords.), *Didáctica general: la práctica de la enseñanza en la educación infantil, primaria y secundaria* (pp. 151-176). Madrid: McGraw-Hill.
- Herrera, L., & Enrique, C. (2008). Proyectos de innovación en tutorías en la universidad de granada: Análisis de los instrumentos empleados. *PROFESORADO. Revista de*

- Currículum y Formación del Profesorado*, 12(2), 1-18. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56712212>
- Herrera, L., Fernández, A. M., Caballero, K., & Trujillo, J. M. (2011). Competencias Docentes del Profesorado Novel Participante en un Proyecto de Mentorización Implicaciones para el Desarrollo Profesional Universitario. *PROFESORADO. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 1-29. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL2.pdf>
- Herrera, L., & Gómez, I. G. (2011). Programa de entrenamiento cognitivo-constructivista para piano de acompañamiento de ballet clásico. *Publicaciones*, 41, 85-104. Recuperado de <http://issuu.com/geppediciones/docs/publicaciones41>
- Herrera, L., Jiménez, G., & Castro, A. (2011). Aprendizaje del alumnado universitario de primer y último curso de las titulaciones de Psicología y Magisterio. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 9(2), 659-692. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/index.php?n=24>
- Herrera, L., & Lorenzo, O. (2009). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y Educadores*, 12(3), 75-98. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/834/83412235005.pdf>
- Herrera, L., Lorenzo, O., & Rodríguez, C. (2008). Las tutorías en el Espacio Europeo de Educación Superior: valoración de su implementación en la titulación de maestro. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 6(1), 65-85. Recuperado de http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000175&pid=S0123-1294200900030000500039&lng=es
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Education Psychologist*, 4(2), 111-127. doi: 10.1207/s15326985ep4102_4
- Hinojosa, R. (2010). *Miradas a la Educación desde el género*. Chihuahua, México: Secretaría de Educación y Cultura de Gobierno del Estado de Chihuahua.
- Hitt, D. D., Marriot, R. G., & Eser, J. K. (1992). Effects of delayed rewards and task interest on intrinsic motivation. *Applied Social Psychology*, 13(4), 405-414. doi: 10.1207/s15324834basp1304_2

- Holland, J. L. (1965). *Manual for the Vocational Preference Inventory*. Iowa: Educational Research Associates.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. (2003). La industria cultural. Ilustración como engaño de masas. En M. Horkheimer, & T. Adorno (Comps.), *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos* (pp. 165-212). Madrid: Trotta.
- Huber, G. L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación, número extraordinario*, 59-81. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2008/re2008_04.pdf
- Huerta, J. (1979). *Organización psicológica de las experiencias de aprendizaje*. México: Editorial Trillas.
- Hunt, J. (1981). Experimental roots of intention, initiative and trust. In H. I. Day (Ed.), *Advances in Intrinsic Motivation and Aesthetics* (pp. 169-202). New York: Plenum Press.
- Husen, T. (1990). *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Barcelona: Vincens-Vives, Ministro de Educación y Ciencia.
- Informe del Grupo de Trabajo de Cumbres (2006). *XLV Reunión Ministerial del Grupo de Revisión de la Implementación de Cumbres (GRIC)*. Recuperado de http://www.summit-americas.org/pubs/report_jswg_mandates_iv_summit_sp.pdf
- Islas, H. (2004). Estrategias para la investigación de la danza: Complejidad, interdisciplina y grupalidad. En CONACULTA, Dirección de Publicaciones, & CENART (Coeds.), *Interdisciplina, escuela y arte* (pp.187-211). México: Consejo Nacional de las Artes.
- Izquierdo, C. (2004). *Aprendizaje Inteligente*. México: Editorial Trillas.
- Jackson, D. N., Paunonen, S. V., & Rothstein, M. G. (1987). Personal executives: Personality Vocational Interest and Job Satisfaction. *Journal of Employment Counseling*, 24(3), 83-96. doi: 10.1002/j.2161-1920.1987.tb00221.x
- Janata, P., & Grafton, S. T. (2003). Swinging in the brain: Shared neural substrates for behavior related to sequencing and music. *Nature Neuroscience*, 6(7), 682-687. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12830159>
- Jasenick, V. (2002). La danza del diseño de la investigación cualitativa: metáfora, metodolatría y significado. En C. A. Derman, & J. Haro (Comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 227-251). México: Universidad de Guadalajara, Coordinación Editorial.

- Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, A., & Carlson, B. (2000). A Prospective Longitudinal Study of High School Dropouts. Examining Multiple Predictors Across Development. *Journal of School Psychology, 38*, 525-549. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440500000510>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition*. Minnesota: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2004). *Aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S., & Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études: Compétences constructivisme et interdisciplinarité. *Érudit, Revue des sciences de l'éducation, 30*(3), 667-696. Repris de <http://www.erudit.org/revue/RSE/2004/v30/n3/012087ar.pdf>
- Jorquera, C. (2002). ¿Existe una didáctica del instrumento musical? *LEEME, Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación, 9*. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/jorquera02a.pdf>
- Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2006). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Kamien, R. (2002). *Destrezas de apreciación*. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Kaspersen, M. & Gøtestam, K. G. (2002). Estudio de la ansiedad producida por la actuación, entre estudiantes de música noruegos. *European Journal of Psychiatry, 16*(2), 73-86. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/ejp/v16n2/original1.pdf>
- Kaufman, R. A. (2007). *Planificación de Sistemas Educativos. Ideas básicas concretas*. México: Editorial Trillas.
- Keller, P. E., & Rieger, M. (2009). Special issue-musical movement and synchronization. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal, 26*(5), 397-400. Retrieved from <http://pubman.mpdl.mpg.de/pubman/faces/viewItemFullPage.jsp?itemId=escidoc:726475>
- Kerlinger, F. N. (1985). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México: Editorial Interamericana.

- Kerlinger, F. N. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias* (4ª Edición). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2008). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Klausmeier, H., & Goodwin, W. (1997). *Enciclopedia de Psicología Educativa, Aprendizaje, Habilidades Humanas y Conducta*. Oxford: Oxford University Press, Harla Méx.
- Klinger, C., & Vadillo G. (2000). *Psicología cognitiva. Estrategias en la práctica docente*. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Koss, M. N. (2009). Teatro y Artes Plásticas. En M. N. Koss, G. F. Chapo, & A. B. Aisemberg (Coords.), *Concurso Nacional de Ensayos Teatrales Alfredo del la Guardia* (pp. 9-110). Buenos Aires: Instituto Nacional de Teatro.
- Kottan, C. P. (2007). *Introducción a la Antropología cultural. Espejo para la humanidad*. Madrid: MacGraw- Hill Interamericana.
- Kuder, G. F. (1960). *Preference Record-Vocational*. Chicago: Science Research Associates.
- Kuder, G. F. (1988). *Registro de Preferencias Vocacionales Kuder-C*. Madrid: TEA.
- Kuhl, J. (1984). Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: Toward a comprehensive theory of action control. In B. A. Maher (Ed.), *Progress in Experimental Personality Research* (Vol. 13, pp. 99-171). New York: Academic Press Langer.
- Lafarga, J. (2004). La Educación centrada en el estudiante. En J. Lafarga, & J. Gómez (Coords.), *Desarrollo del Potencial Humano. Aportaciones de una Psicología Humanista* (6ª Edición) (pp. 263-268). México: Editorial Trillas.
- Lang, P. H. (1998). *Reflexiones sobre Música*. Madrid: Editorial Debate.
- Larochelle, M., & Bednarz, N. (1994). À propos du constructivisme et de l'éducation. *Érudit, Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 5-19. Repris de <http://www.erudit.org/revue/rse/1994/v20/n1/031697ar.pdf>
- La Torre, A., Rincón, D., & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado.
- Lenoir, Y., & Sauve, L. (1998). De l'Interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement: Un état de la question. *Revue Francaise de Pedagogie*,

- 124, 127-143. Repris de http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF124_11.pdf
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S000187918471027X>
- León, B., & Latas, C. (2007). La formación en técnicas de aprendizaje cooperativo del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea. *Revista de Psicodidáctica*, 12(2), 269-278. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/175/17512208.pdf>
- Lepper, M. R., Greene, D., & Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28(1), 129-137. doi: [10.1037/h0035519](https://doi.org/10.1037/h0035519)
- Lewin, K. (1948). *Resolving Social Conflicts*. New York: Harper and Row.
- Liston, D., & Zeichner, K. (1997). *Formación de profesorado y condiciones sociales de la escolarización* (2ª Edición). Madrid: Morata.
- Lizzio, A., Wilson, K., & Simons, R. (2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: Implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 2(1), 27-52. doi:10.1080/03075070120099359
- Lobato, C. (2002). Psicología y asesoramiento vocacional. *Revista de Psicodidáctica*, 13, 1-13. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/175/17501308.pdf>
- Loftus, E. F. (1980). *Eyewitness Testimony*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- López, J. (2000). *Aprendizaje docente e innovación curricular: Dos estudios de caso sobre el constructivismo en la escuela*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- López, J., Balaguer, I., Castillo, I., & Tristán, J. (2001). Clima motivacional percibido, motivación autodeterminación y autoestima en jóvenes deportistas mexicanos. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 209-222. Recuperado de http://www.uv.es/icastill/documentos/2011.LopezWalleBalaguerCastilloTristan2011_RPD.pdf
- Lowe, A. S. (1998). L'integration de la musique et du francaise au programme d'immersion francaise: Avantages pour apprentissage de ces deux matères. *Érudit, revue de*

- sciences de l'éducation*, 24(3), 621-646. Repris de <http://www.erudit.org/revue/rse/1998/v24/n3/031975ar.html>
- Lowell, D., & Rhoads, E. (1995). *Other Cultures, Elder Years* (2ª Edition). California: Sage Publications.
- Lucas, S., & Carbonero, M. A. (1999). Desarrollo de autoconcepto y autoeficacia a través de un programa de orientación profesional en educación secundaria. *Revista Psicodidáctica*, 8, 1-18. Recuperado de <http://www.doredin.mec.es/documentos/01520073000111.pdf>
- Lucio, R. (2002). Políticas de posgrado en América Latina. En R. Kent (Comp.), *Los Temas de la Educación Superior en América Latina: Los años 90. Expansión privada, evaluación y posgrado* (2ª Edición) (pp. 165-213). México: Fondo de Cultura Económica.
- Luck, G., & Sloboda, J. A. (2009). Spatio-temporal cues for visual mediated synchronization. *Music Perception*, 26(5), 465-473. Retrieved from <http://www.deepdyve.com/lp/university-of-california-press/spatio-temporal-cues-for-visually-mediated-synchronization-ovwmTpo2dO>
- Luna, R. (2002). Análisis del concepto multidimensional de la motivación de logro de Cassidy y Lynn. *Cuadernos de Estudios Empresariales*, 12, 113-127. Recuperado de <http://www.inpsicon.com/elconsumidor/archivos/analisismotivacioncassidylynn.pdf>
- Lutz, M. A., & Lux, K. (1979). *The challenge of humanistic economics*. California: The Benjamin/ Cummings Publishing
- Madariaga, J. M., & Molero, B. (1999). La construcción sociocognitiva del conocimiento. *Revista de Psicodidáctica*, 9, 1-12. Recuperado de <http://www.doredin.mec.es/documentos/01520073000093.pdf>
- Madrid, D. (2002). The power of the fl teacher's motivational strategies. *CAUCE Revista de Filología y su Didáctica*, 25, 369-422. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce25/cauce25_19.pdf
- Madrigal, B. (2005). *Liderazgo: enseñanza y aprendizaje*. México: McGraw Hill Interamericana.
- Mahadevan, R., Malone, J. C., & Bailey, J. (2002). Radical behaviorism and exceptional memory phenomena. *Behavior and Philosophy*, 30, 1-13. Retrieved from <http://www.jstor.org/discover/10.2307/27759434?uid=3738664&uid=2&uid=4&sid=47699090977787>

- Malach, C., & Jackson, S. E. (1981). *The Malach burnout inventory*. California: Consulting Psychologists Press.
- Maldonado, L. E., & Rivera, B. E. (2002). Vocational interests and vocational satisfaction of licensed psychologists in Puerto Rico. *Revista Interamericana de Psicología*, 36(1), 191-213. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/284/28436212.pdf>
- Mandel, C. (2008). El arte performativo en las visuales contemporáneas: Cuerpo y memoria. En *Jornadas de Cuerpo y Cultura*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.669/ev.669.pdf
- Manz, C. C., & Neck, C. P. (2004). *Mastering self-Leadership: Empowering your self for personal excellence* (3^{er} Edition). New Jersey: Prentice Hall.
- Manzoor, Q. A. (2011). Impact of employees motivation on organizational effectiveness. *Business mangement and strategy*, 3(1), 1-13. Retrieved from <http://www.iiste.org>
- Marcelo, C. (1999). *Formación del profesorado para el camino educativo*. Barcelona: EUB
- Marcelo, C. (2008). *El profesor principiante: Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Marchesi, A. (2009). Metas educativas 2021. Un proyecto iberoamericano para transformar la educación en la década de los bicentenarios. *Revista CTS*, 12(4), 87-157. Recuperado de http://www.ewvistacts.net/files/marchesi_metas_ed
- Marín, M., Infante, E., & Troyano, Y. (2000). El fracaso académico en la universidad: Aspectos motivacionales e intereses profesionales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32(3), 505-517. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/805/80532305.pdf>
- Marín, R. (2003). *El Modelo Educativo de la UACH: Elementos para su construcción*. Chihuahua, México: Editorial Dirección en Extensión y Difusión Cultural.
- Marín, R. (2011). La Investigación en Educación Artística. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 211-230. Recuperado de <http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/27182/1/La%20Investigaci%C3%B3n%20en%20Educaci%C3%B3n%20Art%C3%ADstica.pdf>
- Mariscal, J. L. (2007). Introducción: Política cultural y modelos de gestión cultural. En J. A. Mariscal (Comp.), *Políticas culturales. Una visión desde la gestión cultural* (pp. 19-39). Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara Sistema de Universidad

- Virtual. Recuperado de <http://148.202.167.133/drupal/sites/default/files/Politicasy20Culturales.pdf>
- Marquis, J. P. (1996). Quelques remarques sur les sciences et les arts. *Espace Sculpture*, 36, 12-14. Recuperado de <http://www.erudit.org/culture/espace1041666/espace1048077/9896ac.pdf>
- Martín, J. D., Ortega, U., & Sierra, J. C. (2002). Análisis factorial de la escala subjetiva de intereses y aptitudes vocacionales. *Universitas Psychologica*, 1(1), 31-39. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/647/64710105/64710105.html>
- Martinell, A. (2005). La formación en gestión cultural en iberoamérica: reflexiones y situación. En UNESCO (Ed.), *Formación en gestión cultural y políticas culturales*. Directorio Iberoamericano de Centros de Formación (pp. 125-148). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001386/138686s.pdf>
- Martínez, A. (2004). Interdisciplina. En CONACULTA, Dirección de Publicaciones, & CENART (Coeds), *Interdisciplina, escuela y arte* (pp. 25-45). México: CONACULTA.
- Martínez, A., Blanco, J., Alonso, I., Salgado, G., Prada, A., & Díaz, P. (2002). La expresión dramática: Un intento de globalización y propuesta para la formación del maestro de educación primaria. *Arte, Individuo y Sociedad, Anejo I*, 347-359. Recuperado de http://www.arteindividuoy sociedad.es/articles/ANEJO_I/MARTINEZ_BLANCO_ALONSO_SALGADO_PRADA_DIAZ_GRUPO.pdf
- Martínez, F. (2004). Investigación evaluativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 425-446). Madrid: Editorial La Muralla.
- Martínez, R. (2007). Los estados de conocimientos de la investigación educativa. Su objetivo, su método y su epistemología. *Revista Eos de la Educación*, 2, 51-56.
- Martínez, R. (2010). *Investigación educativa. Su epistemología y sus métodos*. México: Secretaría de Educación y Cultura del Gobierno del Estado de Chihuahua.
- Martínez, R. (2012). Diagnóstico de la investigación educativa en Chihuahua. En REDIECH (Ed.), *Primer Congreso de Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua* (pp. 287-300). Chihuahua, México: REDIECH.
- Martínez, S. (2006). *Educación y género. Docencia femenina en Hidalgo del Parral, Chihuahua*. Chihuahua, México: Doble Hélice.

- Mas, M. (2004). Introducción. En CONACULTA, Dirección de Publicaciones, & CENART (Coeds), *Interdisciplina, escuela y arte* (pp. 19-24). México: CONACULTA.
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 5, 370-396. doi: 10.1037/h0054346
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-UB/Horsori.
- Maxwell, J. A., & Lincoln, I. S. (1990). Methodology and epistemology: A dialogue. *Harvard Educational Review*, 60(4), 497-512. Retrieved from <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=6132313>
- McClelland, D., Atkinson, J. W., Clark, R. W., & Lowell, E. L. (1953). *The Achievement Motive*. New York: Appleton-Century.
- McDemont, T. (1990). A perspective on teacher preparation in physics and other sciences: The need for especial sciences courses for teachers. *American Journal of Physics*, 58(8), 734-742. Retrieved from <http://www.physics.ohio-state.edu/~jossem/REF/129.pdf>
- McFarland, L., Senn, L., & Childress, J. (2000). *Liderazgo para el Siglo XXI. Diálogos con cien líderes destacados*. Colombia: McGraw Hill Interamericana.
- McGinn, N., & Welsh, T. (2001). Hacia una Metodología para el Análisis de Portador de Intereses. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 31(1), 15-40. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27031102>
- McLellan, A. M., & Martin, J. (2005). Psychology and the education of persons in British Columbia: A critical interpretative investigation. *Canadian Journal of Education*, 28(1-2), 73-91. Retrieved from <http://www.csse-scee.ca/CJE/Articles/FullText/CJE28-1-2/CJE28-1-2-mcclellan.pdf>
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive behavior modification: An integrative approach*. New York: Plenum Press.
- Meilán, M. J. (2001). *Cómo ser eficaces en la escuela. Enseñanzas prácticas de la experiencia*. Madrid: Editorial CCS.
- Meister, I., Krings, T., Foltys, H., Boroojerdi, B., Müller, M., Töpper, R., & Thron, A. (2004). Playing piano in the mind-an FMRI study on music imagery and performance in

- pianists. *Cognitive Brain Research*, 19, 219-228. Retrieved from <http://www.christofflab.ca/pdfs/2009/01/meister-et-al-2004.pdf>
- Melgar, I. (1997). *Profesores universitarios. Pasan del pupitre a la cátedra*. México: Reforma.
- Ménard, L., & Semblat, Ch. (2006). La motivation des élèves de formation professionnelle à poursuivre leurs études dans un programme technique harmonisé. *Érudit, Revue de sciences de l'éducation*, 32(2), 395-415. Repris de <http://www.erudit.org/revue/rse/2006/v32/n2/014571ar.html>
- Meneses, G. (2007). *NTIC, Interacción y Aprendizaje en la Universidad*. Tesis doctoral inédita: Universita Rovira i Virgili. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/8929>
- Merchán, C. (2008). La gestión cultural de la educación artística desde las artes escénicas se inicia en el emplazamiento de procesos de la formación que devienen de los maestros de las artes escénicas en la escuela básica y media. *Folios*, 2(28), 93-107. Recuperado de http://www.bibliodar.mppeu.gob.ve/?q=node/87766&backtocateg=doc_categoria/artes%20esc%C3%A9nicas
- Merchán, C. (2010). Implicaciones del carácter cognitivo del arte en la educación artística escénica. Algunos aportes para el docente en artes escénicas a nivel escolar. (*Pensamiento*), (*Palabra*) y *Obra*, 4(4), 32-43. Recuperado de http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/implicaciones-caracter-cognitivo-arte-educacion-artistica-escenica-algunos-aportes-docente/id/54972449.html
- Merchán, C., Mairén, E., & Carrillo, M. A. (2011). Implicaciones del carácter cognitivo del arte en la educación artística, escénica, musical y visual. *Revista Pedagógica*, 1(1), 138-141. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3841410>
- Mergel, B. (1998). *Diseño Instruccional y Teorías del Aprendizaje*. Recuperado de <http://www.usask.ca/education/coursework/802papers/mergel/espanol.pdf>
- Mesa, M. C., & Alemany I. (2009). Psicología de la educación y del desarrollo en la edad escolar. Diseño y desarrollo de proyectos interdisciplinarios a través del método de aprendizaje por descubrimiento guiado. En J. M. Cabo, & L. Herrera (Eds.), *Experiencias piloto de implantación del sistema de transferencia de créditos europeos en la titulación de Maestro: Estudio de Casos* (pp. 47-66). Granada: Editorial Comares.

- Mesurado, B. (2008). Explicaciones Psicológicas sobre la Motivación y el Sustrato Neurológico que posibilita la misma. *Psicología y Psicopedagogía*, 7(19), 1-11. Recuperado de http://psico.usal.edu.ar/archivos/psico/otros/explicaciones_psicologicas_sobre_la_motivacion.pdf
- Millares, E. (2006). Más allá de la gestión cultural: Algunas estrategias para una (s) nueva (s) política (s) pública (s) para la cultura. En *XXVII Escuela de capacitación municipalidades chilena de intercultural de la gestión cultural municipal* (pp. 1-10). Chile: Región de los Lagos. Recuperado de http://www.cceproyectos.cl/uvic/?page_id=347
- Mingorance, A. C. (2009a). Un nuevo modelo de la enseñanza-aprendizaje a través del Crédito Europeo en la Educación Superior. El caso de la asignatura de Didáctica General. En J. M. Cabo, & L. Herrera (Eds.), *Experiencias piloto de implantación del sistema de transferencia de créditos europeos en la titulación de Maestro: Estudio de casos* (pp. 111-138). Granada: Editorial Comares.
- Mingorance, A. (2009b). El proceso de Bolonia como nuevo marco en el Espacio Europeo de Educación Superior para el 2010. En J. M. Cabo, & L. Herrera (Eds.), *Experiencias piloto de implantación del sistema de transferencia de créditos europeos en la titulación de Maestro. Estudio de casos* (pp. 11-46). Granada: Editorial Comares.
- Minsky, M. (1981). K-lines: A theory of memory. *Cognitive Science*, 4(2), 117-133. Retrieved from <http://dspace.mit.edu/handle/1721.1/5739>
- Moloney, D. P., Bouchard, T. J., & Segal, N. L. (1991). A genetic and environmental analysis of the vocational interests of monozygotic and dizygotic twins reared apart. *Journal of Vocational Behavior*, 39(1), 76-109. doi: 10.1016/001.8791(91)90005-7
- Mongrain, P., & Besancon, J. (1995). Etude du transfert des apprentissages pour les programmes de formation professionnelle. *Érudit, Revue des sciences de l'éducation*, 21(2), 263-288. Repris de <http://www.erudit.org/revue/rse/1995/v21/n2/031786ar.pdf>
- Montico, S. (2004). La motivación en el aula universitaria: ¿Una necesidad pedagógica? *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 15(29), 105-112. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/145/14502904.pdf>

- Morales, F. M. (2011). Aprendizaje, motivación y rendimiento en estudiantes de lengua extranjera inglesa. *Psicología Educativa*, 17(2), 195-207. doi: 10.5093/ed2011v17n2a6
- Morales, J. (2009). Obras de arte y testimonios históricos: Una aproximación al objeto artístico como representación cultural. *Revista Sociológica*, 24(71), 47-87. Recuperado de <http://www.revistasociologica.com.mx/>
- Morin, M. A. (2007). *La créativité dans l'activité mentale du thérapeute*. Mémoire du programme de Maîtrise en Psychologie. Université Laval Québec.
- Morris, D. (1977). *Manwatching. A field guide to human behavior*. New York: Hany N. Abrams.
- Moshman, D. (1982). Exogenous, endogenous & dialectical constructivism. *Developmental Review*, 2(4), 371-384. doi: 10.1016/0273-2297(82)90019-3
- Mousseau, J. (2004). Una tercera brecha entre Freud y Watson. En J. Lafarga, & J. Gómez (Coords.), *Desarrollo del Potencial Humano. Aportaciones de una Psicología Humanista* (6ª Edición) (pp.15-31). México: Editorial Trillas.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in Personality*. New York: Oxford University Press.
- Naranjo, M. L. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación*, 33(2), 153-170. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44012058010>
- Narejos, A. (2000). Nueva mirada sobre la actividad del pianista. *LEEME Revista de la lista electrónica europea musical en la educación*, 5. Recuperado de <http://musica.rediris.es//leeme/revista/narejos00apdf>
- Neisser, U. (1967). *Cognitive Psychology*. New York: Apleton Century Crofts.
- Novak, J. (1997). *Teoría y Práctica de la Educación*. Madrid: Editorial Alianza.
- Nunnally, J. (1978). *Psychometric Theory* (2nd Edition). New York: McGraw-Hill.
- Núñez, B., & Peguero, H. (2010). Diagnóstico de la motivación hacia el estudio de jóvenes de la carrera de estomatología. *Educación Médica Superior*, 24(2), 136-145. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412010000200001&script=sci_arttext
- Nuttin, J. (1980). *Théorie de la motivation humaine du besoin au projet d'action*. Paris: PUF.
- Obaya, A. (2000). La concepción constructivista en la educación basada en competencias. *Contactos*, 36, 65-67. Recuperado de <http://estilosdeaprendizaje.yolasite.com/resources/competencias%20constructiv.pdf>

- Ocando, Y. (2012). Influencia del tipo de motivación predominante en los estudiantes de inglés comunicativo de la URBE. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 7(12), 70-85. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4172370>
- Olvera, L. (2007). *Igualdad y equidad en educación superior, caracterización de los aspirantes a ingresar a una universidad pública*. Tesis de Maestría. Instituto de Pedagógico de Estudios de Posgrado.
- Ontoria, A., Ballesteros, A., Cuevas, C., Giraldo, L., Martín, I., Molina, A., Rodríguez, A., & Vélez, U. (2004). *Mapas conceptuales, Una técnica para aprender*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Oppenheimer, A. (2012). *¡Basta de historias! La obsesión latinoamericana con el pasado y las doce claves del futuro* (12ª Edición). México: Random House Mondadori.
- Ormrod, J. E. (2011). *Educational Psychology. Developing learners* (7th Edition). Boston: Pearson.
- Ovalle, J. (2003). Acciones populares y acciones para la tutela de los intereses colectivos. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 36(107), 587-615. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/bmd/article/view/10539>
- Paivi, O. (1975). Perceptual Comparisons through the Mind's Eye. *Memory and Cognition*, 3(6), 635-647. doi:10.1037/0278-6133.24.2.225
- Palacios, A. (1998). Didáctica aplicada a la enseñanza del instrumento. *LEEME. Revista de la Lista Electrónica Europea Musical en la Educación*, 2. Recuperado de <http://musicarediris.es/leeme/revista/palacios98.pdf>
- Palacios, J., & Hidalgo, H. (2007). Desarrollo de la personalidad desde los 6 años hasta la adolescencia. En A. Palacios, A. Marchesi, & C. Coll (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación. Psicología Evolutiva* (pp. 355-374). Madrid: Editorial Alianza.
- Palacios, L. (2005). *Arte: Asignatura pendiente. Un acercamiento a la educación artística en primaria*. México: UACM.
- Pallares, E. (2009). *Reglamento Interno del Instituto de Bellas Artes*. Chihuahua, México: Universidad Autónoma de Chihuahua.

- Paolini, P. V., Rinaudo, M. C., & Danolo, D. (2005). Aportes para la comprensión de la motivación en el contexto: Tareas académicas en la universidad. *Revista de la Educación Superior*, 34(1), 33-50. Recuperado de http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/133/index.html
- Papalia D. E., & Wendkos, S. (2003). *Psicología*. México: Litografía Ingramex.
- Papalia, D. E., Wendkos, S., & Duskin, R. (2009). *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia*. México: McGraw- Hill Interamericana.
- Pavlovna, N., & Pavlovna, V. (2000). *ABC de danza clásica. Primeros tres años de la enseñanza de la escuela* (3ª Edición). México: Escenología.
- Paz, O. (1956). *Los hijos del limo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Penel, A., & Drake, C. (2004). Timing variations in music performance: Musical communication, perceptual compensation and/or motor control? *Attention, Perception & Psychophysics*, 66, 545-562. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15311655>
- Peña, E. (2012). *Reforma Educativa*. Recuperado de <http://www.presidencia.gob.mx/iniciativas/reforma-educativa/>
- Pérez, A. (2004). *Educación para humanizar*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Pérez, A. (2007). Psicología en educación: Una visión contemporánea. *Educere*, 11(39), 623-628. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/356/35603906.pdf>
- Pérez, E., & Cupani, M. (2006). Desarrollo y validación de un inventario de intereses vocacionales: El CIP-4. *Psicothema*, 18(2), 238-242. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3204>
- Pérez, J. A., & Amador, C. (2005). Desarrollo de una escala para medir la motivación laboral del empleado puertorriqueño. *Revista Interamericana de Psicología*, 39(3), 421-430. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/284/28439312.pdf>
- Pérez, T. (2010). Apuestas y dilemas de la educación artística en la escuela: La danza a debate. *Revista de Pedagogía*, 16, 91-111. Recuperado de http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/apuestas-dilemas-educacion-artistica-escuela-danza-debate/id/54781228.html
- Pérez, T. A., Gutiérrez, J., López, R., González, A., & Vadillo, J. A. (2001). Hipermedia, adaptación, construcción e instructivismo. *Inteligencia Artificial, Revista*

- Iberoamericana de Inteligencia Artificial*, 12, 29-38. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/925/92551204.pdf>
- Pintrich, P. (1990). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459-470. doi:10.1016/S0883-0355(99)00015-4
- Pintrich, P., & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In D. H. Schunk, & J. Meece (Eds.), *Students perceptions in the classroom* (pp. 149-183). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Pintrich, P., & Schunk, D. (1994). *Motivación y Emoción*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Pirot, L., & De Ketele, J.M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université. Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Érudit, Revue de sciences de l'éducation*, 26(2), 367-394. Repris de <http://www.erudit.org/revue/RSE/2000/v26/n2/000127ar.html>
- Pizarro, R. (2005). Inteligencias múltiples, currículum del hogar, intereses, autoestimas y logros académicos previos y actuales. *Revista de Psicología*, 14(2), 163-176. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/264/26414212.pdf>
- Polanco, A. (2010). La motivación en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2), 1-13. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/447/44750219.pdf>
- Presidencia de la República (2007). *Programa Nacional de Desarrollo 2007-2012: Transformación Educativa*. Recuperado de <http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/igualdad-de-oportunidades/cultura-arte-deporte-y-recreacion.html>
- Quevedo, V., Quevedo, R., & Bermúdez, M. (2009). Análisis de la motivación en la práctica de actividad físico-deportiva en adolescentes. *Investigación y Educación*, 6, 33-42. Recuperado de <http://webs.uvigo.es/reined/ojs/index.php/reined/article/view/50>
- Quiroz, J. O. (2009). Arte sociedad y sociología. *Revista Sociológica*, 24(71), 89-121. Recuperado de <http://www.revistasociologica.com.mx/>
- Radford, L. (1999). Le meilleur professeur est un éternel étudiant. Bengt hambræus, compositeur et pédagogue. *Circuit: Musiques Contemporaines*, 10(2), 29-38. Repris de <http://www.erudit.org/revue/circuit/1999/v10/n2/004692ar.pdf>

- Raedeke, T. D., & Smith, A. L. (2004). Coping resources ad athlete burnout: an examination of stress mediated and moderation hypotheses. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 26(4), 525-541. Retrieved form <http://journals.humankinetics.com/jsep-back-issues/jsepvolume26issue4december/copingresourcesandathleteburnoutanexaminationofstressmediatedandmoderationhypotheses>
- Ramírez, R. (2000). *¿Cómo conocer mejor nuestra escuela?* México: Secretaría de Educación Pública.
- Randhal, G. J. (1991). A typological analysis of the relations between measured vocational interests and abilities. *Journal of Vocational Behavior*, 38(3), 333-350. doi: 10.1016/001-8791(91)90034-J
- Rankin, S. K., Large, E. W., & Fink, P. W. (2009). Fractal tempo fluctuation and pulse prediction. *Music Perception*, 26(5), 401-413. Retrieved from <http://www.ccs.fau.edu/~large/Publications/RankinLargeFink2009.pdf>
- Rausell, P. (2009). Un análisis de la gestión del Instituto Valenciano de Arte Moderno. En L. Bonet, X. Castañer, & J. Font (Coords.), *Gestión de proyectos culturales. Análisis de casos* (pp. 41-64) (2ª Edición). Barcelona: Editorial Ariel.
- Raymond, D. (2006). En formation à l'enseignement: des savoirs professionnels qui on tune longe histoire. En Y. Lenoir, & M. H. Bouiller.Oudot (Eds.), *Savoir professionnels et curriculum de formation*. Sainte-Foy: Les Presses de l'Université Laval.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating sytile toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175. doi: 10.1080/00461520903028990
- Reimer, B. (2003). *A Philosophy of Music Education. Advancing the Vision* (3rd Edition). New Jersey: Prentice-Hall.
- Rivas, F. (1993). *Psicología Vocacional: Enfoques del asesoramiento*. Madrid: Motara.
- Rivas, T. (1993). La evaluación de la composición escrita. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 28-30. Recuperado de http://www.oei.es/fomentolectura/evaluacion_comprension_escrita_ribas.pdf
- Rivera, S., Forteza, M., & Rivera, I.C. (2007). La categoría de acción en algunas de las Teorías del Aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 5-25. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2289609>

- Rizo, M. (2006). La Psicología Social como fuente teórica de la comunicología. Breves reflexiones para explorar un espacio conceptual común. *Andamios*, 3(5)163-184. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=62830508>
- Roacha, G. (2012). Resultados preliminares del estudio de seguimiento de egresados de la Licenciatura en Intervención Educativa, líneas específicas: Educación inicial y educación inclusiva de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Unidad Parral. En REDIECH (Ed.), *Primer Congreso de Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua* (pp. 326-333). Chihuahua, México: REDIECH.
- Robledo, R. (2003). Creatividad y cognición musical, procedimientos involucrados para el desempeño musical improvisativo. *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*, 3(5), 1-17. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/cem/article/view/7328>
- Rodríguez, A. (2004). *Atribuciones sobre éxito y fracaso de McClelland y otros. En Brasil*. 1^{er} Encuentro Venezolano sobre Motivación. Memorias EVENO IV, Barquisimeto.
- Rodríguez, C., & Herrera, L. (2009). Análisis correlacional-predictivo de la influencia de la asistencia a clase en el rendimiento académico universitario. Estudio de caso en una asignatura. *PROFESORADO. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(2), 1-14. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL4.pdf>
- Rodríguez, C., Pozo, T., & Gutiérrez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en educación superior. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(2), 289-305. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.htm
- Rodríguez, N. (2004). Retos de la formación docente en Venezuela. *Revista de Pedagogía*, 25(73), 3-12. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0798-97922004000200002&script=sci_arttext
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2000). Investigación cualitativa en educación musical: Un nuevo reto en el contexto educativo español. *LEEME. Revista Electrónica de la Lista Europea de Música en la Educación*, 5, 1-6. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/rodriguezja00.pdf>

- Roeser, R., & Eccles, J. (1998). Adolescents' perceptions of middle school: Relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal Research on Adolescence*, 8(1), 123-158. doi: 10.1207/s15327795jra0801_6
- Rogers, C. (1996). *Libertad y Creatividad en la Educación*. México: Editorial Paidós.
- Rogers, C., & Skinner, B. F. (2004). Algunos temas acerca del control de la conducta humana. En J. Lafarga, & J. Gómez (Comps.), *Desarrollo del potencial humano. Aportaciones de una Psicología humanística* (6ª Edición) (pp. 32-99). México: Editorial Trillas.
- Rogers C., & Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to Learn*. Culumbus: Charles E Merrill.
- Rojas, G., & Tejada, V. (2009). Orientación y tutoría en la universidad. En L. Herrera (Coord.), *Proyectos de Innovación en Tutorías en la titulación de Maestro. Más allá de la tutoría universitaria convencional* (pp. 36-54). Granada: Colección Educación Superior Europea de la Editorial Comares.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: The Free Press.
- Román, N. (2001). *Teatro y verso*. México: Árbol Editorial.
- Romero, O. (2005). *Motivación y rendimiento del estudiante y evaluación del profesor*. Maracay: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Romo, M. (1998). *Psicología de la creatividad*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Ros, N., & Iannone, N. (2010). Formación y capacitación docente en educación artística: Dos propuestas pensadas desde el profesorado y licenciatura en educación inicial para trabajar los nuevos escenarios educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(2), 1-10. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3583Ros.pdf>
- Rosa, D. C. (1998). *Estudio de la motivación en un grupo de empleados públicos de Puerto Rico*. Tesis doctoral inédita: Instituto Psicológico de Puerto Rico.
- Roselló, D. (2007). *Diseño y evaluación de proyectos culturales. De la idea a la acción* (4ª Edición). Barcelona: Editorial Ariel.
- Rosenthal, T. L., & Zimmerman, B. J. (1978). *Social Learning and Cognition*. New York: Academic Press.
- Rozin, P., Nemeroff, C., Wane, M., & Sherrod, A. (1989). Operation of the sympathetic magical law of contagion in interpersonal attitudes among americans. *Bulletin of Psychonomic Society*, 27, 367-370. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/?&fa=main.doiLanding&uid=1990-01232-001>

- Rubin, D. N., & McNeill, E. B. (1983). *The Psychology of Being Human*. London: Harper & Row.
- Ruiz, F. (2005). Relación entre la motivación del logro académico, la autoeficiencia y la disposición para la realización de una tesis. *Persona*, 8, 145-170. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/560/56060103.pdf>
- Ruiz, J. (2000). *Cultura ¿Para qué? Un examen comparado*. México: Océano.
- Rusinek, G. (2004). Aprendizaje musical significativo. *Revista Electrónica Complutense en Investigación Musical*, 1(5), 1-16. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/reciem/v1n5.pdf>
- Rust, L. W. (1977). Interests. In S. Ball (Ed.), *Motivation in Education* (pp. 131-146). New York: Academic Press.
- Ryan, A. (2000). The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. *Child Development*, 72(4), 1135-1150. doi: 10.1111/1467-8624.00338
- Ryan, R. M., Connel J. P., & Deci E. L. (1985) A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In C. Ames, & R. E. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: The classroom milieu* (pp. 13-51). New York: Academic Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X99910202>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination Theory and the facilitation on intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68
- Saavedra, J. (2005). Administración estratégica: Evolución y tendencias. *Economía y Administración*, 64, 1-15. Recuperado de <http://www2.udec.cl/~rea/REVISTA%20PDF/Rev64/art3rea64.pdf>
- Sabariego, M., & Bisquerra, R. (2004). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 19-49). Madrid: Editorial La Muralla.

- Sáenz, B. (2005). *La perspectiva de género y su incidencia en el aprovechamiento matemático*. Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Nacional.
- Sáenz, B. (2012). La perspectiva de género y su incidencia en el aprovechamiento matemático. En REDIECH (Ed.), *Primer Congreso de Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua* (pp. 311-325). Chihuahua, México: REDIECH.
- Safranski, R. (2011). *Goethe y Schiller. Historia de una Amistad*. México: Tusquets Editores.
- Saint-Martin, F. (1973). Les sources de la créativité. *Liberté*, 15(5), 118-128. Repris de <http://www.erudit.org/culture/liberte1026896/liberte1029165/30440ac.html?lang=es>
- Salanova, M., Martínez, M., Bresó, E., Llorens, G., & Grau, R. (2005). El bienestar psicológico en estudiantes universitarios: Facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 2(1), 170-180. Recuperado de <http://digitum.um.es/jspui/handle/10201/8052>
- Sánchez, M. (2005). El Aprendizaje en contextos laborales reales: El caso de las pasantías de los estudiantes universitarios. *Educere*, 9(30), 345-357. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S131649102005000300010&script=sci_abstract&tlng=es
- Sánchez, M., & Pirela, L. (2009). Motivos sociales y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Caso: Universidad del Zulia, mención orientación. *Investigación y Postgrado*, 24(2), 87-113. Recuperado de http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/motivos-sociales-rendimiento-academico-estudiantes-universitarios-caso-universidad-zulia-mencion/id/54639624.html
- Sanders, W. L., & Rivers, J. C. (1996). Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement. *The Heartland Institute*, 1-14. Retrieved from <http://heartland.org/policy-documents/cumulative-and-residual-effects-teachers-future-student-academic-achievement>
- Sandoval, J. (2010). Identidad de los Profesores. En J. Sandoval (Coord.), *Sujetos de la Educación. Un estado de conocimientos* (pp. 39-54). Chihuahua, México: Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Chihuahua.
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la Educación* (2ª Edición). México: McGraw-Hill.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

- Savater, F. (2012). *La aventura de pensar* (4ª Edición). México: Random House Mondadori.
- Savickas, M. L. (1995). Examining the personal meaning of inventoried interests during career counseling. *Journal of Career Assessment*, 3(2), 188-201. doi: 10.1177/106907279500300206
- Schargorodsky, H. (2005). Estudio de perfiles profesionales del personal cultural en América Latina y el Caribe. En UNESCO (Ed.), *Formación en gestión cultural y políticas culturales*. Directorio iberoamericano de centros de formación (pp. 15-24). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001386/138686s.pdf>
- Schiffman, H. (1997). *La Percepción sensorial*. México: Editorial Limusa.
- Schiltz, L. (2004). Motivation de performance destinée scolaire et stratégies. Quelques implications d'une étude longitudinale comparée. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 52(2), 70-77. Repris de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S022296170400025X>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schunk, K. D. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231. Retrieved from http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D_Schunk_Self_1991.pdf
- Schunk, D. H. (1989). Self-Efficacy and cognitive skill learning. In C. Amesz, & R. Ames (Dirs.), *Research on motivation in education, 3 goals and cognitions* (pp.13-44). San Diego: Academic.
- Schunk, D. H. (1997). *Teorías de Aprendizaje*. México: Prentice-Hall.
- Schutz, W. (1955). *What makes groups productive?* New York: Grove.
- Schwartz, S. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests. In M. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol 25, pp. 1-65). New York: Academic Press.
- Secretaría de Educación Pública (2004). *Manual de estilos de aprendizaje. Material autoinstruccional para docentes y orientadores educativos*. Recuperado de http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/actividadesparaescolares/multimedia/manual.pdf
- Sénécal, C., Vallerand, R. J., & Pelletier, L. G. (1992). Type de programme universitaire et sex de l'étudiant: Effets sur la perception du climat et sur la motivation. *Érudit, Revue de*

- sciences de l'éducation*, 8(3), 375-388. Repris de <http://www.erudit.org/revue/rse/1992/v18/n3/900743ar.html>
- Serrano, J. A. (2005). Reseña de “Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo” de John Dewey. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 7(2), 154-162. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80270211>
- Sfez, L. (1984). *Crítica de la Decisión*. México: FCE.
- Skinner, E. A. (1996). A guide to constructs of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 547-570. doi: 10.1037/0022-3514.71.3.549
- Slavin, R. E. (2009). *Educational Psychology* (9th Edition). New Jersey: Pearson.
- Sloboda, J. (1988). *Generative Processes in Music: The Psychology of Performance, Improvisation and Composition*. Oxford: Oxford University, Press-Harla.
- Smith, J. A. (1970). *Setting Conditions of Creative Teaching in the Elementary School*. Boston: Allyn & Bacon.
- Smith, R., Sarason, I., & Sarason B. (1997). *Enciclopedia de Psicología Educativa, Aprendizaje de Habilidades Humanas y Conducta*. Oxford: Oxford University, Press-Harla.
- Snowman, J., McCown, R., & Biehler, R. (2009). *Psychology Applied to Teaching* (12th Edition). Belmont: Wadsworth.
- Soler, A. B., & Chiralde, R. R. (2010). Motivación y rendimiento docente en estudiantes bolivianos del nuevo programa de formación de médicos. *Educación Superior*, 24(1), 42-51. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php.script=sci_arttext&pid=S086421412010000100006&Ing=es.
- Spence, K. W. (1956). *Behavior Theory and Conditioning*. New Haven: Yale University Press.
- Sperry, M. W. (1993). The impact and promise of the cognitive revolution. *American Journal of Psychology*, 48, 878-875. Retrieved from <http://philpapers.org/rec/SPETIA>
- Sternberg, R. J. (1997). The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. *American Psychologist*, 52, 1030-1037. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=1997-30052-001>
- Sternberg, R. I., & Lubart, T. I. (1997). *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Barcelona: Ediciones Paidós.

- Strong, E. K. (1943). *Vocational Interest Blank*. Stanford: Stanford University Press.
- Strong, E. K. (1935). Permanence of vocational interests. *Journal of Educational Psychology*, 25(5), 336-344. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=1934-06171-001>
- Suárez, R. (2002). *La Educación, Teorías Educativas, Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje*. México: Editorial Trillas.
- Sullivan, G. (2004). *Art Practice as Research, Inquiry in Visual Arts*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8, 185-190. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=1954-01122-001>
- Super, D. E. (1963). Self-Concepts in vocational development. In D. S. Strishersky, N. Matlin, N., & J. P. Jordan (Eds.), *Career Development Sel- Concept Theory* (pp. 1-16). New York: College Entrance Examination Board.
- Swanson, J. L. (1993). Integrated assessment of vocational interests and self-rated skills and abilities. *Journal of Career Assessment*, 1(1), 50-65. doi: 10.1177/106907279300100106
- Taba, H. (1974). *Elaboración del Currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Tamez, R., Gómez-Morín, L., Escandón, M. C., & Puga, R. I. (2006). *Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: L'Apport de la Psychologie Cognitive*. Montréal: Les Editions Logiques.
- Taylor, C. W. (1964). *Creativity: Progress and Potential*. New York: McGraw-Hill.
- Tedesco, J. C. (2000). La Gestión en la encrucijada de nuestro tiempo. En J. Ezpeleta, & A. Furlán (Eds.), *La Gestión Pedagógica de la Escuela* (pp. 22-44). México: Librería Correo de la UNESCO.
- Tenbrink, T. D. (2002). *Evaluación, guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Tillema, H. H. (2005). Miroirs de l'autorégulation de l'apprentissage: Les dilemmes des formateurs de'enseignants. *Érudit, Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 111-131. Repris de <http://www.erudit.org/revue/rse/2005/v31/n1/012360ar.html?vue=resume>

- Todua, L. (2008). Teaching instructional planning and evaluation at different faculties a must or an option. *Georgian Electronic Scientific Journal: Education, Science and Psychology*, 2(13), 1-4. Retrieved from <http://gesj.internet-academy.org.ge/download.php?id=1440.pdf>
- Tomasini, M. C. (2008). Música y placer en la antigua Grecia. Imágenes en la cerámica griega. En *IV Jornadas sobre el Mundo Clásico. El Amor y el Placer del Mundo Antiguo*. Buenos Aires: Universidad de Morón.
- Torrado, M. (2004). Estudios de encuesta. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp.231-271). Madrid: Editorial La Muralla.
- Torrance, E. P. (1966). *Le Torrance Test of Creativity Thinking*. Lexington: Personnel Press.
- Torrance, E. P. (1972). Predictive Validity of Torrance Test of Creative Thinking. *The Journal of Psychology*, 81, 167-171. doi: 10.1002/j.2162-6057.1972.tb00936.x
- Torrance, E. P. (1984). *Mentor relationship: How they and creative achievement endure, change and die*. Bufalo: Bearly Limited.
- Tovar, R. (1994). *Modernización y política cultural*. México: FCE.
- Trigo, E., Álvarez, M., Aragunde, J. L., García, J., Grana, I., Fernández, D., Maesta, J., Pazos, J. M., Rey, A., Rey, C., & Sánchez, M. (1999). *Creatividad y motricidad*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Turrubiates, A. R. (2007). *Motivación: Factor incidente en la calidad de los recursos humanos en áreas administrativas del complejo petroquímico Morelos*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad Veracruzana. Recuperado de <http://www.uv.mx/gestion/proyectos/documents/AnaDelRosarioTurrubiatesGonzalez.pdf>
- UNESCO (2005). *Formación en gestión cultural y políticas culturales*. Directorio iberoamericano de centros de formación. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001386/138686s.pdf>
- UNESCO (2006). *Hoja de ruta para la educación artística. Conferencia mundial sobre educación artística; construir capacidades creativas para el siglo XXI*. Lisboa. Recuperado de www.unesco.org/new/fileadmin/.../HQ/.../Arts_Edu_RoadMap_es.pdf
- Universidad Autónoma de Chihuahua, México (2011). *Facultad de Artes*. Recuperado de http://www.fa.uach.mx/academica/2011/03/11/licenciatura_artes_plasticas/

- Urdan, T., & Turner, J. C. (2005). Competence motivation in the classroom. In A. Elliot, & C. Dweck (Coords.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 297-317). New York: Guilford Press.
- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de développement professionnel en l'enseignement. *Érudit, Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. Repris de <http://www.erudit.org/revue/rse/2005/v31/n1/012361ar.html?vue=resume>
- Valé, S. E. (2001). *La enseñanza del arte en la educación de adultos: sistema educativo no formal*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/tesis/bba/ucm-t24885.pdf>
- Valle, A., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., González-Pineda, J. A., & Rosario, P. (2009). Perfiles motivacionales en estudiantes de secundaria. Análisis diferencial en estrategias y rendimiento académico. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(1), 113-124. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/2430/243016317011.pdf>
- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R., Rodríguez, S., González-Pineda, J. A., & Rosario, P. (2007). Metas académicas y estrategias motivacionales de autoprotección. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(5), 117-132. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/19/english/Art_19_344.pdf
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive and social contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 246-260. doi: 10.1037/0022-3514.87.2.246
- Vázquez, G., Flores, R., & Sosa, A. (2012). Síndrome de Burnout en docentes de las escuelas normales del Estado de Chihuahua. En REDIECH (Ed.), *Primer Congreso de Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua* (pp. 123-136). Chihuahua, México: REDIECH.
- Vázquez, L. (2002). ¿Adiós a la escuela? Significatividad de fin de siglo. En J. Piña, & C. Pontón (Eds.), *Cultura y proceso educativos* (pp. 52-68). México: Plaza y Valdés.
- Vázquez, S. M. (2009). Motivación y voluntad. *Revista de Psicología*, 27(2), 4-33. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3336495>

- Vega, S. (2012). Los agentes de la investigación educativa en Chihuahua. En REDIECH (Ed.), *Primer Congreso de Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua* (pp. 243-254). Chihuahua, México: REDIECH.
- Velo, G. (1999). *La condición femenina y su desempeño docente. Un análisis social y pedagógico*. Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Nacional.
- Vera, J. A. (2009). Innovaciones metodológicas en Teorías e instituciones contemporáneas de la educación a partir del EEES. En J. M. Cabo, & L. Herrera (Eds.), *Experiencias piloto de implantación del sistema de transferencia de créditos europeos en la titulación de Maestro. Estudio de casos* (pp. 89-109). Granada: Editorial Comares.
- Vezeau, C., Bouffard, T., & Dubois, V. (2004). Relation entre la conception de l'intelligence et les buts d'apprentissage. *Érudit, Revue de sciences de l'éducation*, 30(1), 9-25. Repris de <http://www.erudit.org/revue/RSE/2004/v30/n1/011767ar.html>
- Viau, R. (1997). *La Motivation en Contexte Scolaire* (2ª Edición). Bruxelles: De Boeck/Larcier.
- Viau, R., Joly, J., & Bédard, D. (2004). La motivation del étudiants en formation des maîtres à l'égard d'activités pédagogiques. *Érudit, Revue de sciences de l'éducation*, 30(1), 163-176. Repris de <http://www.erudit.org/revue/RSE/2004/v30/n1/011775ar.html>
- Vicente, P. (2002). *Desarrollo profesional docente. Un modelo colaborativo de evaluación*. Bilbao: ICE Universidad de Deusto.
- Vielma, E., & Salas, M. L. (2000). Aportes de las Teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus Posiciones en Relación con el Desarrollo. *Educere*, 3(9), 30-37. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=35630907>
- Vigotsky, L. (2006). *Psicología del arte*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Vigotsky, L. (2009). *La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo psicológico* (9ª Edición). Madrid: Ediciones Akal.
- Viramontes, O. (2012). Asesoría del acercamiento a la práctica docente. En REDIECH (Ed.), *Primer Congreso de Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua* (pp. 166-176). Chihuahua, México: REDIECH.
- Volet, S. (2001). *Emerging trends in recent research on motivation in learning contexts*. London: Pergamon Elsevier.

- Vollermeier, R., & Rheinberg, F. (2004). Influence de la motivation sur l'apprentissage d'un système linéaire. *Érudit, Revue de sciences de l'éducation*, 30(1), 91-104. Repris de <http://www.erudit.org/revue/RSE/2004/v30/n1/011771ar.html>
- Vroom, V. (1964). *Work and Motivation*. New York: Wiley.
- Walsh, W. B. (2001). The Changing Nature of the Science of Vocational Psychology. *Journal of Vocational Behavior*, 59(2) 262-274. doi: 10.1006/jvbe.2001.1832
- Watson, J. S., & Ramey, C. T. (1972). Reactions to Response Contingent Stimulation in Early Infancy. *Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 18(3), 219-227. Retrieved from http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ059874&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ059874
- Weber, M. (1987). *Los fundamentos racionales y sociológicos de la Música*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Wehr, E. L. (2007). *An Exploratory Model of Jazz Self-Efficacy and Gender*. Unpublished doctoral thesis: University of Iowa. Retrieved from http://books.google.com.mx/books?id=oRkxr4xdcFgC&printsec=frontcover&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Weiner, B. (1980). *Human Motivation*. New York: Holt, Rinehart and Wiston.
- Weiner, B. (1990). History of Motivational Research in Education. *Journal of Education Psychology*, 82, 611-622. doi: 10.1037/0022-0663.82.4.616
- Weiner, B. (1992). Metaphors in Motion an Attribution. *American Psychologist*, 46, 921-930. doi: 10.1037/0003-066X.46.9.921
- Weinstein, C. E., Zimmerman, S. A., & Palmer, D. R. (1988). Assessing Learning Strategies: The Design and Development of the LASSI. In C. E. Weinstein, E. T. Goetz, & P. A. Alexander (Eds.), *Learning and Study Strategies* (pp.25-40). New York: Academic Press.
- Westbrook, R. B. (1993). John Dewey. *UNESCO: Oficina Internacional de Educación*, 23(1-2), 289-305. Recuperado de <http://www.educar.org/articulos/JohnDewey.asp>
- Williams, F. E. (1970). *Classroom Ideas for Encouraging Thinking and Feeling*. New York: DOK Publishers.

- Wilson, B., Hurwitz, A., & Wilson, M. (2004). *La enseñanza del dibujo a partir del arte* (2ª Edición). Barcelona: Ediciones Paidós.
- Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité*. London: Tavistock Routlege.
- Woolfolk, A. E. (1999). *Psicología Educativa*. México: Prentice- Hall.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zarzar, C. (1993). *Habilidades básicas para la docencia*. México: Editorial Patria.
- Zepeda, F. (1999). *Psicología Organizacional*. México: Longman de México.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. doi: 10.1207/s15430421tip4102_2
- Zytowski, D. G., & Warman, R. E. (1982). The changing use of tests in counseling. *Measurement and Evaluation in Guidance*, 15, 147-152.

ANEXOS

Anexo I. Entrevista dirigida a profesores con perfil adecuado al área de Posgrado

La siguiente entrevista ha sido realizada para medir la opinión que tienen en este momento los profesores de la Facultad de Artes de la UACH, acerca de la posible realización y contenido de cursos de posgrado dirigidos a los estudiantes de las licenciaturas que se imparten en la misma institución.

Datos de identificación:

Profesión:

Grado:

Área de la facultad a la que pertenece:

Materias que imparte:

Preguntas:

1. En base a su experiencia, ¿cuáles son las posibles opciones de empleo que tienen en Chihuahua los estudiantes de las licenciaturas de la Facultad en Artes al egresar?
2. ¿Está usted de acuerdo con que la Facultad de Artes ofrezca cursos o diplomados impartidos por profesores de la misma institución?
3. ¿Estaría dispuesto a impartir alguno de estos cursos?

En el caso de que su respuesta sea positiva, ¿cuál sería el curso?

4. ¿Aceptaría impartir algún curso en el que participaran alumnos de diferentes disciplinas artísticas?

Si su respuesta es afirmativa, ¿podría usted sugerir el curso?

Anexo II. Cuestionario sobre necesidades formativas en Posgrado del alumnado de la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua

El siguiente cuestionario ha sido diseñado para medir los intereses que tienen los estudiantes de las Licenciaturas que se imparten en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua referente a los estudios de posgrado.

Contesta las siguientes preguntas, en el renglón marcado o con una equis en el cuadro que le corresponde. Por favor, contesta con total sinceridad puesto que se trata de un cuestionario anónimo.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN:

Edad: _____ Sexo: M F

¿La Licenciatura que cursas está enfocada a la docencia? Sí No

Semestre _____

Área: Teatro Música Artes Plásticas Danza

¿Trabajas en la actualidad? Sí No

Si lo haces, ¿tu trabajo, está relacionado con la carrera que cursas? Especifica:

¿Sabes qué trabajo vas a desempeñar al egresar de la Facultad de Artes? Sí No

Si sabes, especifica:

INSTRUCCIONES:

A continuación se presentan una serie de afirmaciones. Por favor, lee detenidamente y procura recordar o imaginar en qué consiste la respectiva actividad, e indica con una equis la respuesta, atendiendo a la escala presentada.

Diagnóstico de necesidades formativas en estudios de posgrado en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Opinión del profesorado y estudio longitudinal sobre los intereses formativos de los estudiantes de las diferentes Licenciaturas impartidas

INTERESES EN ESTUDIOS DE POSGRADO		Me gusta	Me es indiferente	No me gusta	No conozco la actividad
Creación	1. Realizar obras artísticas novedosas				
	2. Exponer mi trabajo artístico de forma individual				
	3. Exponer mi trabajo artístico en grupo				
Gestión Cultural Empresarial	4. Planear, organizar y dirigir eventos artísticos				
	5. Utilizar la computadora para realizar trabajos artísticos				
	6. Diseñar y publicitar los eventos artísticos				
Docencia	7. Impartir clases				
	8. Realizar programas de estudios				
	9. Promover actividades escolares				
Investigación	10. Realizar estudios para analizar sucesos				
	11. Realizar trabajos de redacción				
	12. Leer artículos relacionados con el quehacer artístico				
Gestión Cultural Administrativa	13. Realizar trámites burocráticos				
	14. Promover eventos culturales				
	15. Relacionarme con personas de organizaciones culturales				

Gracias por tu participación.