

Tesis Doctoral

La educación a través del arte como instrumento básico de la enseñanza superior:  
comparativa y validación del Test Crea como recurso evaluador en alumnos  
universitarios.

Oscar Eduardo Torres García

Directora de Tesis

Dra. Estefania Sanz Lobo

Universidad Autónoma de Madrid

Co-director de Tesis

Dr. Cirilo García Cadena

Universidad Autónoma de Nuevo León





## INDICE

<b>Resumen</b>	<b>VI</b>
<b>Abstract</b>	<b>VII</b>
<b>CAPITULO I</b>	
<b>1.- INTRODUCCION</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Definición del Problema</b>	<b>3</b>
<b>1.2 Justificación de la Investigación</b>	<b>3</b>
<b>1.3 Objetivos</b>	<b>4</b>
<b>1.3.1 Objetivo General</b>	<b>4</b>
<b>1.3.2 Objetivo Secundario</b>	<b>5</b>
<b>1.4 Preguntas de investigación</b>	<b>5</b>
<b>1.5 Delimitaciones</b>	<b>5</b>
<b>1.6 Cronología de la investigación</b>	<b>7</b>
<b>CAPITULO II</b>	
<b>2.1- CREATIVIDAD</b>	<b>9</b>
<b>2.1.1 Teoría de la Creatividad</b>	<b>9</b>
<b>2.1.2 Evaluar la creatividad</b>	<b>16</b>
<b>2.1.3 Test de inteligencia creativa Crea y TTCT</b>	<b>19</b>
<b>2.2 - A TRAVÉS DEL ARTE</b>	<b>23</b>
<b>2.2.1 Teoría de lo artístico</b>	<b>24</b>
<b>2.2.2 Influencia de la tecnología en la educación y el arte</b>	<b>25</b>
<b>2.3 - EDUCACIÓN INTEGRAL</b>	<b>28</b>
<b>2.3.1 En la búsqueda de la experiencia del arte</b>	<b>28</b>
<b>2.3.2 Formación sensible del “individuo”</b>	<b>32</b>
<b>2.3.3 Experiencias en la educación a través del arte documentadas</b>	<b>33</b>
<b>2.3.4 Materia de Apreciación a las Artes en la Universidad Autónoma de Nuevo León</b>	<b>36</b>
<b>CAPITULO III</b>	
<b>3.- METODOLOGIA</b>	<b>43</b>
<b>3.1 DEFINICIÓN DE VARIABLES</b>	<b>44</b>
<b>3.1.1 Programa analítico basado en competencias</b>	<b>44</b>

<b>3.2 CONTEXTO Y PARTICIPANTES</b>	<b>49</b>
3.2.1 Estudiantes	51
3.2.2 Profesores	54
<b>3.3 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>56</b>
3.3.1 Enfoque Cuantitativo	57
3.3.2 Enfoque Cualitativo	57
<b>3.3.3 INSTRUMENTOS</b>	<b>58</b>
3.3.3.1 Test Crea	58
3.3.3.2 Fiabilidad de la evaluación del instrumento	59
3.3.3.3 SPSS	60
3.3.3.4 Pruebas	60
3.3.3.5 Inserción de datos, manejo y desarrollo	60
3.3.4 Encuestas a los profesores	61
3.3.4.1 Encuesta utilizada en el taller	61
3.3.4.2 Encuesta proporcionada por la dirección de estudios de licenciatura	62
<b>3.4 ACOPIO Y PREPARACIÓN DE DATOS</b>	<b>64</b>
3.4.1 Variables Cuantitativas	64
3.4.2 Variables Cualitativas	65
<b>3.5 PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN</b>	<b>66</b>
3.5.1 Análisis de datos	66
3.5.1.1 Variables Cuantitativas	66
3.5.1.2 Variables Cualitativas	66

#### CAPITULO IV

<b>4.- RESULTADOS</b>	<b>69</b>
<b>4.1 ENFOQUE CUANTITATIVO: TEST CREA</b>	<b>69</b>
4.1.1 Fiabilidad ínter evaluadores	69
4.1.2 Primera pregunta de investigación	70
4.1.2.1 Sub-Muestra	73
4.1.2.2 Conjunto A	74
4.1.2.3 Conjunto B	76
4.1.2.4 Conjunto C	79
4.1.3 Segunda pregunta de investigación	82

4.1.4 Tercer pregunta de investigación	83
<b>4.2 ENFOQUE CUALITATIVO</b>	<b>84</b>
<b>4.2.1 GRUPO EXPERIMENTAL</b>	<b>84</b>
4.2.1.1 Descripción y contexto	84
4.2.1.2 Didáctica	85
4.2.1.3 Evaluación	86
<b>4.2.2 GRUPO CONTROL</b>	<b>87</b>
4.2.2.1 Descripción y contexto	87
4.2.2.2 Didáctica	88
4.2.2.3 Evaluación	89
<b>4.3 Descripción de las reuniones del comité de apreciación a las artes.</b>	<b>90</b>
<b>4.4 Resultados de las observaciones completas del Taller de diseño de planes de clase para las unidades de aprendizaje fundamentales del ACFGU</b>	<b>95</b>
4.4.1 Resultado de la encuesta aplicada en el taller	97
<b>4.5 Resultados de la encuesta aplicada por la dirección de estudios de licenciatura</b>	<b>99</b>
<b>CAPITULO V</b>	
<b>5.- DISCUSION Y CONCLUSIONES</b>	<b>101</b>
5.1 Fiabilidad Test Crea	101
5.2 Discusiones de la primer pregunta de investigación	101
5.2.1 Conjuntos A,B,C	102
5.2.1.1 Conjunto A	102
5.2.1.2 Conjunto B	103
5.5.1.3 Conjunto C	103
5.2.3 Tamaño de efecto de cohen	104
5.3 Discusiones de la segunda pregunta de investigación	105
5.4 Discusiones de la tercer pregunta de investigación	106
5.5 Discusiones de la cuarta pregunta de investigación	107
5.5.1 ESTUDIANTES	107
5.5.2 PROFESORES	111
5.5.2.1 Profesores del Aula	111

<b>5.5.2.2 Profesores del taller de planes de clase para las     Unidades de aprendizaje fundamentales del ACFGU</b>	<b>113</b>
<b>5.6 CONCLUSIONES</b>	<b>115</b>
<b>5.6.1 Conclusiones de la primer pregunta de investigación</b>	<b>115</b>
<b>5.6.2 Conclusiones de la segunda pregunta de investigación</b>	<b>116</b>
<b>5.6.3 Conclusiones de la tercer pregunta de investigación</b>	<b>116</b>
<b>5.6.4 Conclusiones de la cuarta pregunta de investigación</b>	<b>117</b>
<b>5.7 CONCLUSIONES GENERALES</b>	<b>117</b>
<b>5.8 RECOMENDACIONES</b>	<b>118</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS</b>	<b>121</b>
<b>ANEXO 1 Programa Analítico</b>	<b>135</b>
<b>ANEXO 2 Matriz de lectura de objetos culturales</b>	<b>149</b>
<b>ANEXO 3 Ejemplo de examen de apreciación a las artes</b>	<b>151</b>
<b>ANEXO 4 Resúmenes de reuniones, Comité de Apreciación a las Artes</b>	<b>153</b>
<b>ANEXO 5 Bitácora de observaciones en las aulas</b>	<b>165</b>

La educación en el arte como instrumento básico de la enseñanza superior:  
comparativa y validación del Test Crea como recurso evaluador en alumnos  
universitarios.

## **Resumen**

Este trabajo de investigación ha consistido en un estudio de la asignatura "Apreciación a las artes", que es obligatoria para todos los estudiantes de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México, independientemente de la carrera que cursen. Se propone un programa de la asignatura basado en competencias, en el que tienen una gran importancia todas aquellas que contribuyen a comprender los objetos artísticos y culturales mediante procesos de creación. Para analizar el impacto del programa de esta asignatura, se estudia el cómo se desarrolla la creatividad en los estudiantes que la cursan.

Este estudio se aborda mediante una metodología de diseño mixto paralelo cuasiexperimental, con el objetivo general de determinar diferencias significativas de alumnos (n=178) en grupos similares, con el test Crea como recurso evaluador, para medir la capacidad creativa de los alumnos y determinar si el alumno es más creativo por el programa aplicado por un profesor, a comparación del alumno en el que el profesor no lo aplicó. A ambos grupos y profesores se les observó su didáctica en las aulas.

Se tuvo la oportunidad de organizar y participar de manera activa como instructor en un Taller dirigido a profesores enfocado al desarrollo de programaciones de aula, al utilizar el programa experimental basado en competencias.

Los resultados del Test Crea se analizaron e interpretaron con el SPSS versión 20, las observaciones de las aulas y del taller, además de reuniones que se sostuvieron con el Comité de la asignatura fueron de gran ayuda para profundizar en la investigación.

Se concluye que se requiere de una profundización en la didáctica y entendimiento del objetivo de la materia, que conlleva en su interpretación una educación a través de las artes para desarrollar la creatividad del alumno.





La educación en el arte como instrumento básico de la enseñanza superior:  
comparativa y validación del Test Crea como recurso evaluador en alumnos  
universitarios.

### **Abstract**

This research has consisted of a study of the subject "Appreciation of the arts", which is mandatory for all students at the Autonomous University of Nuevo Leon, Mexico, regardless of the degree that course. We propose a course syllabus based on competencies, which are of great importance all those who contribute to understand the artistic and cultural objects through processes of creation. To analyze the impact of the program of this course, we study how creativity develops the enrolled students.

This study addresses with a methodology for parallel mixed quasi-experimental design, with the overall aim of identifying significant differences of students (n = 178) in similar groups, with the "Test Crea" as a resource evaluator to measure creative ability of students and determine whether the student is more creative by the program implemented by a teacher, a comparison of students in which the teacher did not apply. Both groups and their teachers were observed didactics in classrooms.

we had the opportunity to organize and participate actively as an instructor at a workshop aimed at teachers focused on developing classroom programs, using the competency-based pilot program.

The results of the "Test Crea" were analyzed and interpreted using SPSS version 20, observations of classrooms and workshop, plus meetings that were held with the Committee of the course were of great help for further research.

We conclude that it requires a deeper understanding of teaching and objective of matter involved in interpreting education through the arts to develop student creativity.



## CAPITULO I

### 1.- INTRODUCCION

De los resultados obtenidos del estudio presentado para el Diploma de Estudios Avanzados “Influencia del Arte en el desarrollo de la creatividad en universitarios” (Torres, 2010) se pueden derivar futuras líneas de investigación relacionadas con las áreas de la creatividad y la educación artística que contribuyan a mejorar la efectividad de la didáctica y la evaluación de los programas educativos orientados a la formación a través de las artes. El estudio citado se centró en la materia o unidad de aprendizaje “*Apreciación a las Artes*”, programa suscrito en el Área Curricular de *Formación General Universitaria (ACFGU)*, de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), el cual impacta a más de 60,000 estudiantes del nivel Licenciatura. Se trata de una unidad de aprendizaje (materia) que deben cursar todos los estudiantes de licenciatura de esta universidad, independientemente de la carrera que hayan escogido.

De manera implícita en el estudio previo (Torres, 2010) se tuvo la oportunidad de proponer la valoración del desarrollo creativo en los alumnos como un instrumento evaluador, en el que se usaran pruebas simples de identificación de personalidad creativa, fundamentada en el supuesto de que la educación artística desarrolla competencias relevantes para el crecimiento académico del estudiante. El estudio previo inició con el supuesto de que la educación artística por su calidad transdisciplinar constituye un factor fundamental de crecimiento y desarrollo de la convivencia creativa y de la construcción de tejidos culturales vitales.

En dicho estudio previo (Torres, 2010) se realizó una estimación de la influencia que ejerce la unidad de aprendizaje “*Apreciación a las artes*” en el desarrollo creativo del estudiante, gracias al proceso de investigación y construcción teórica a la que se llegó mediante la documentación de la experiencia de los docentes de tiempo completo que imparten el curso, así como de la opinión de los estudiantes que lo estaban cursando en el momento de realizarse el estudio. A partir de esos resultados se concluyó que la influencia del arte no es significativa en la formación de los estudiantes

de la UANL, y es pobre al compararla con resultados de estudios internacionales similares en la educación del arte. Además se evidenció que no existe una clara relación entre el perfil deseado en el alumno, expresado por los profesores, y los objetivos y contenidos didácticos del curso autorizado por la institución, puesto que los profesores más que enseñar a apreciar el arte imparten un conjunto de ideas acerca de la cultura como correctivo de mitos populares, o bien una serie de ideas abstractas de pensar en torno al arte.

Por lo tanto en este trabajo de investigación se pretendió la búsqueda de propuestas para la redirección de la unidad de aprendizaje (materia) "Apreciación a las Artes" en el sistema educativo utilizado en la UANL. Así como la búsqueda de pruebas que normalicen las artes como una forma de conocimiento efectivo dentro de los sistemas educativos. Se utilizó el instrumento de medición de inteligencia creativa "Test Crea" para salvar de la incertidumbre evaluadora basada en criterios subjetivos por parte del profesor.

También se pretendió reorientar las limitaciones que se presentan en los profesores en relación con el arte, en los cuales en el estudio previo se encontró una carencia generalizada en la comprensión del sentido de la educación a través de las artes en su desempeño actual.

## **1.1 Definición del Problema**

Este trabajo de investigación aborda los problemas en torno a la unidad de aprendizaje “Apreciación a las Artes”, ya detectados en el estudio previo y que se han ordenado como sigue:

1. Ausencia de metodología estructurada para la evaluación de la unidad de aprendizaje.
2. Ausencia de un criterio generalizado en la didáctica de la unidad de aprendizaje de “Apreciación a las Artes” en la UANL.
3. Orientación institucional inefectiva para la aplicación de la unidad de aprendizaje de “Apreciación a las Artes” en la UANL.
4. El profesor que imparte la unidad de aprendizaje tiende a recurrir a creencias socio culturales en torno al arte, y desvía el objetivo del curso que no es la educación en el arte, sino la educación a través del arte.

## **1.2 Justificación de la Investigación**

En la investigación para la obtención del DEA (Torres, 2010) llegamos a la conclusión que el profesor programa los objetivos y contenidos de manera individual, sin aparente coordinación académica y adapta a sus circunstancias la unidad de aprendizaje, con la generación de actividades que en varios casos no están relacionadas con claridad con el concepto del curso. Además la expectativa y el canon social de la unidad de aprendizaje son orientados al arte académico, enciclopédico, y en ocasiones se convierte en un curso de Historia del Arte y/o cultural. Sin embargo, esta unidad de aprendizaje se basa en una educación a través del arte, no es una educación en el arte.

Hay que diferenciar la educación en el arte como educación artística enfocada en “la orientación profesional y vocacional para un arte determinado” (Touriñan, 2011, p. 75). Por otro lado la educación a través del arte cubre aspectos con finalidades en la educación en general, que “considera al arte como vehículo de aprendizaje de otras materias y como medio para alcanzar resultados educativos más generales.” (Bamford, 2009, p.24).

Un ejemplo, sería en un plan de estudios diseñado para realizar conexiones conceptuales entre el arte y otro tema, digamos Música y Matemáticas. Los estudiantes pueden escuchar a una simple melodía, seguir las notas en el pentagrama, contar las ocasiones en que el sonido es escuchado, y graficar los resultados. Después, podrán entender que el pentagrama es una gráfica por sí misma, en la que el tono o sonido es la coordenada horizontal “Y”, y la coordenada vertical “X” es el tiempo. (Rabkin & Redmond, 2006, p.2).

En la búsqueda de información para brindar una reorientación a la unidad de aprendizaje (UA) “Apreciación a las Artes”, se presentó la oportunidad de colaborar en un comité formado por profesores relacionados con ésta, y de manera conjunta se reformo el programa analítico basado en competencias de la UA. Además se propuso la evaluación de dicho programa analítico en grupos de estudiantes de la Facultad de Arquitectura, lo que permitió aplicar y evaluar las estrategias educativas sugeridas por el programa. Por lo tanto la valoración de este curso influido por el arte es propuesta de acuerdo a la estructura proyectada del programa analítico, que pretende impulsar la crítica, la creatividad, el pensamiento abstracto en lugar de limitarse al acopio de información, y ofrece, por último, un marco de referencia para la evaluación del curso de manera práctica y sencilla para el profesor, el alumno y la institución.

### **1.3 Objetivos**

A continuación exponemos el objetivo general y el objetivo secundario de esta investigación. Ambos objetivos se relacionan debido a que el docente es determinante en el desarrollo del alumno.

#### **1.3.1 Objetivo General**

Determinar diferencias significativas de alumnos en grupos similares de apreciación a las artes en la UANL, con el test Crea como recurso evaluador, para medir la capacidad creativa de los alumnos y determinar si el alumno es más creativo con la didáctica del profesor guiada por el programa analítico.

### **1.3.2 Objetivo Secundario:**

Compilar y detallar información de profesores de la unidad de aprendizaje de apreciación a las artes del área curricular de formación general universitaria en la UANL, con la finalidad de orientar a los profesores con un taller específico.

### **1.4 Preguntas de investigación**

Este trabajo de investigación utiliza un diseño en paralelo de metodologías cuantitativa y cualitativa, de los resultados de ambos se realizan las interpretaciones sobre los problemas investigados. Por este motivo, se ha preferido guiar la investigación mediante preguntas y no mediante hipótesis, que se presentan en el siguiente orden jerárquico.

1. ¿Existe una relación entre los resultados del Test Crea y la calificación otorgada por el profesor a los alumnos?
2. ¿Un alumno de un profesor altamente capacitado obtendría mejores resultados en el Test Crea en comparación con un alumno de un profesor no capacitado en lo artístico?
3. ¿Influyen otras variables como la carrera, el semestre, la edad, el género en los resultados del Test Crea?
4. ¿Las diferencias en la didáctica entre los profesores son significativas en la unidad de aprendizaje?

### **1.5 Delimitaciones**

El estudio se determinó en dos universos, los alumnos y los profesores. Respecto a los alumnos, el primer aspecto que se delimitó fue el número, se optó por la observación de 4 grupos de alumnos con características similares, las cuales son:

- El instituto de Enseñanza Superior al que pertenecen.
- Las carreras que se imparten en dicho centro, que son la licenciatura de Arquitectura y la licenciatura en Diseño Industrial.
- El promedio de edades al momento de realizar la investigación.

La educación a través del arte como instrumento básico de la enseñanza superior: comparativa y validación del Test Crea como recurso evaluador en alumnos universitarios.

- La finalización satisfactoria de la unidad de aprendizaje de apreciación a las artes.

Se definieron en los siguientes cuatro grupos de alumnos estudiados. Se delimitaron en el siguiente diagrama:

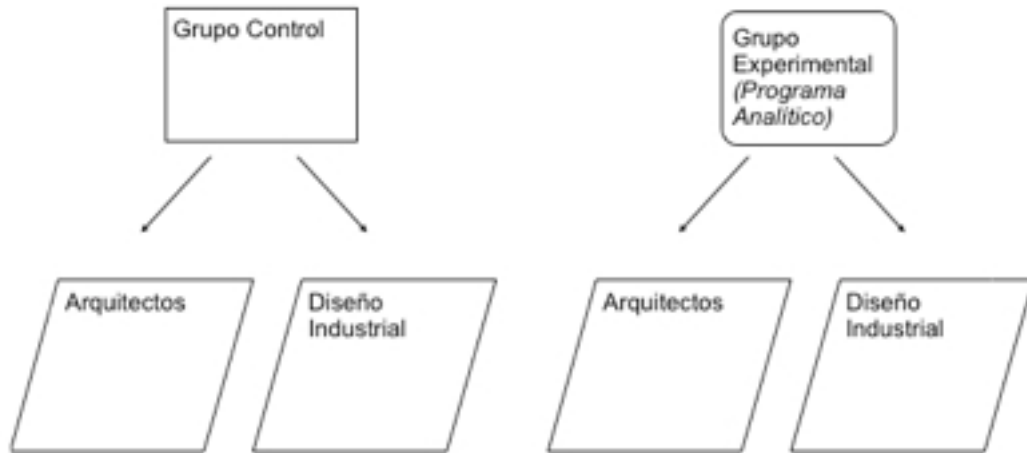


Diagrama núm 1: Grupos de estudiantes

- Dos conjuntos de observación, delimitados como control y experimental.
- Dos grupos de estudio en cada conjunto, los pertenecientes a la carrera de Arquitectura y el otro grupo perteneciente a la carrera en Diseño Industrial.
- Al conjunto experimental se aplicó un programa analítico como variable *independiente*.
- El conjunto control siguió con la didáctica acostumbrada.

A ambos grupos se les aplicó el Test Crea al final del curso en condiciones similares, con la presencia de sus respectivos profesores.

El segundo universo del estudio, que es referente al profesorado, se delimitó en dos conjuntos; el primero es relacionado a dos educadores de la Facultad de Arquitectura que impartían el curso en el momento del estudio. El segundo conjunto se congregó en el “Taller de diseño de planes de clase para las unidades de aprendizaje fundamentales del ACFGU”, convocado por la Dirección de Estudios de Licenciatura (DEL).



El primer conjunto de profesores presenta dos perfiles de docencia, uno al utilizar el programa analítico basado en competencias y el otro lo constituye el profesor de manera tradicional, como se muestra en el diagrama núm. 2.

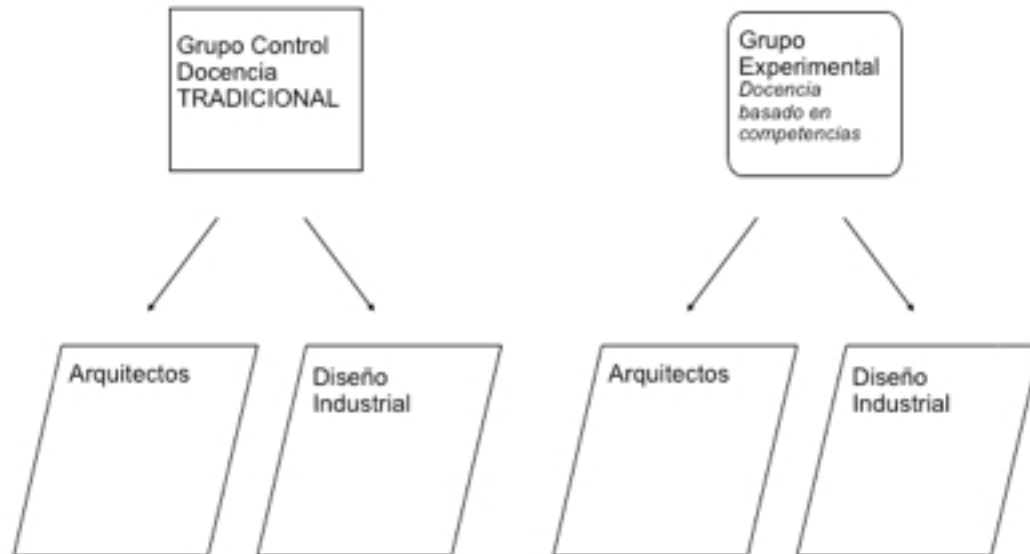


Diagrama núm 2. Grupo de Profesores.

El segundo conjunto de profesores lo constituyeron los asistentes al taller convocado por la DEL a principios del año 2012, cuyos perfiles variados fueron provenientes de diversas facultades de la UANL y son descritos en capítulos posteriores.

## 1.6 Cronología de la investigación

Al momento del estudio se dio la circunstancia de trabajar con el comité de la unidad de aprendizaje, lo que permitió revisar, re-adaptar y experimentar con la aplicación del programa analítico de la unidad de aprendizaje en los grupos antes descritos, así como la aplicación del Test Crea a los grupos de alumnos.

Posteriormente a esta fase y para la difusión del programa analítico entre profesores de la unidad de aprendizaje, se tuvo la oportunidad de participar como instructor en un “Taller de diseño de planes de clase para las unidades de aprendizaje fundamentales del ACFGU” convocado por la Dirección de Estudios de Licenciatura (DEL), al cual asistieron profesores con la disposición de superarse, intercambiar

experiencias en la docencia y aportar su apoyo al programa analítico presentado. A este grupo de profesores en el transcurso del taller se le aplicó una encuesta para compilar y detallar las características de profesores que suelen impartir el curso, además de realizar una observación detallada (véase capítulo 4.4 página 86) de actitudes, opiniones, experiencias relacionadas a la unidad de aprendizaje.

Gracias al apoyo y disposición de la Dirección de Estudios de Licenciatura, se proporcionó una base de datos resultado de una encuesta aplicada a finales del año 2010. Esta encuesta se realizó mediante la plataforma WEB denominada: Sistema Integral para la Administración de Servicios Educativos (SIASE) a 78 profesores y 6016 alumnos de la UANL referida al ACFGU.

Ya con la información recopilada por los instrumentos utilizados, se realizó el análisis estadístico cuantitativo y cualitativo para la redacción del presente trabajo.

## CAPITULO II

Williams, Unrau y Grinnell (2005) mencionan que es importante la revisión y valoración de las investigaciones hechas por otros, pues son parte de las experiencias personales, anécdotas y situaciones similares que conforman el pasado, y dejar a un lado el pasado es algo ingenuo e irreal.

El marco teórico de este trabajo fue compuesto con una perspectiva inicial que respondía al planteamiento del problema, y más que remarcar puntos históricos o una actualización del estado de la cuestión, o de los supuestos conceptuales de los estudiantes, profesores y la sociedad, se busca la proposición de conceptos, de recabar estrategias utilizadas, y de asimilar perspectivas en diferentes ámbitos de la educación del arte y a través del arte.

### 2.1 - CREATIVIDAD

En nuestro trabajo de investigación, proponemos la evaluación de la creatividad como recurso para comprobar el alcance del programa analítico de la unidad de aprendizaje “Apreciación a las Artes”. Por tanto, con una finalidad práctica, comenzaremos acotando el amplio término *creatividad* y las cuestiones más relevantes relacionadas con su estimación.

#### 2.1.1 Teoría de la Creatividad

La creatividad del ser humano afecta a la ciencia, al arte, a la tecnología y a la filosofía. La creatividad es un fenómeno multifacético, que implica flexibilidad del pensamiento y ofrecer nuevas interpretaciones o significados ante objetos familiares para darles nuevos usos (Romo, 1987). La creatividad como una aptitud, facultad, cualidad o característica se envuelve como catalizador y mezclador en diferentes corrientes; esta gran diversidad y heterogeneidad es la clave de su complejidad que incluye a la educación. En siglos pasados se entendía la creatividad como un acto divino de creación. En la actualidad las aplicaciones de la creatividad, sus procesos y los productos del sujeto se han estudiado en cada una de las diferentes ramas del

conocimiento humano, por lo que existen más datos a cada momento y se generan expectativas singulares en torno al tema desde lo individual, social, económico, cultural, entre otros. La literatura está repleta de definiciones de creatividad, algunas de ellas se enfocan en el producto, otras en el individuo y otras en el proceso, incluso hay otras en las que es estudiado el ambiente (Aldous, 2007).

El concepto de creatividad es un término adaptable en cada teoría que en diferentes momentos o incluso a la vez depende del contexto y fin de cada objetivo perseguido, es una definición mutante en su naturaleza al igual que el pensamiento humano. La creatividad contiene variedad multi significativa que se ha estudiado en diferentes corrientes psicológicas: "...se conceptualiza a la creatividad desde diferentes ángulos: conductivismo, asociacionismo, la escuela de Gestalt, los psicoanalíticos, los humanistas y los cognoscitivistas" (Esquivias, 2004, p.3). Se vislumbra en la creatividad una polisemia en su concepto que se corresponde con la polisemia en el ser humano. La creatividad no es predominio o está conformada únicamente en un sector determinado; (Fox, 2004). Esquivias (2004, p. 4) menciona "No es una cualidad de la que estén dotados particularmente los artistas y otras personas, sino una actitud que puede poseer y realizar cada persona", incluso se afirma que lo artístico "es solo un dominio en que la creatividad puede ser expresada". (King, L. & Gurland, S. T. 2007, p. 6)

Los investigadores de la creatividad concuerdan que la persona, el proceso, el producto y el ambiente son inter-dependientes y en conjunto constituyen un todo (Moran, 2009). Según Esquivias (2004, p. 4) una de las primeras definiciones realizadas por Guilford en 1971 caracteriza la creatividad como una "capacidad o aptitud para generar alternativas a partir de una información dada, con el énfasis en la variedad, cantidad y relevancia de los resultados". Otra potencial definición de la creatividad sería que: "Es una facultad de todos los seres humanos, que es educable y que se produce como reflejo de la interacción con la experiencia (también la social y cultural) en la que a su vez le repercute", utilizada en el contexto educativo por Imanol Agirre (2005, p. 148), y que concuerda con la idea de que el individuo es capaz de re-estructurar el conocimiento existente en múltiples maneras dependiendo de cada situación y sus demandas (Spiro & Jehng, 1990). Estas definiciones también coinciden con el concepto

de individuo creativo capaz de desarrollar ideas originales y de visualizar múltiples soluciones a un problema dado (Guilford, 1968, 1982).

La creatividad envuelve la característica de innovación, de lo extraordinario que incluso tiene varios enfoques. En el contexto de la evaluación y desarrollo de la creatividad se caracteriza por ser: "...como un fenómeno multidimensional que incluye un elemento de novedad dentro de los aspectos de la persona, del proceso o del producto creativos dentro de un contexto" mencionado por Bermejo, Hernández, Ferrando, Soto, Sáinz, Prieto. (2010, p.106) de la Universidad de Murcia. Aquí ya se alude a la creatividad vinculada al producto, por lo que al valorar éste (el producto) se pueden obtener resultados de un proceso, los cuales se pueden ubicar y se les puede proporcionar un valor de utilidad cuantitativa y cualitativa, análogo a los instrumentos de valoración de la educación en el estudiante.

Con respecto a la creatividad, Mackinnon (1978, p. 43) enuncia: "El producto de partida, que de hecho es la roca madre de todos los estudios sobre la creatividad, es un análisis de los productos creativos, una determinación de lo que los hace diferentes de otros productos más mundanos...". Esta "distinción" de producto de la creatividad comprende por lo mismo la reunión de requisitos o cualidades para esta "distinción". El producto que contenga la característica de creativo en ocasiones es evaluado por un grupo social; en una cuestión de autorización para la distinción de creativo o no, Csikszentmihaly (1988, p. 24) menciona: "There is no way to know whether a thought is new except with reference to some standards, and there is no way to tell whether it is valuable until it passes social evaluation. Therefore, creativity does not happen inside people's heads, but in the interaction between a person's thoughts and a socio-cultural context. It is a systemic rather an individual phenomenon.",<sup>1</sup>.

Psicólogos como Guilford en la década de los 50 discutieron sobre el modelo del pensamiento divergente, por lo que él y sus contemporáneos tuvieron que redefinir muchas construcciones mentales preestablecidas y para llegar a esta exposición tuvieron que cambiar conceptos anteriores como el de la cognición, así mismo el de la

---

<sup>1</sup> "...no hay manera de conocer si una idea es nueva a excepción que exista una referencia con algunas normas, y no hay manera de decir si es valiosa hasta que sobrepase una evaluación social, por lo tanto, la creatividad no ocurre en la cabeza del individuo, sino en la interacción entre las ideas de la gente y de un contexto sociocultural. Es un fenómeno más del sistema que de un individuo". (Traducción propia).

inteligencia, además de la percepción y la relación de las emociones y la reciprocidad con respecto a estas últimas. Un ejemplo es la categorización del producto como una idea, como un material, tangible o intangible. Aun así la creatividad es una característica del producto que hay que tomar en cuenta (Amabile, 1983), por lo tanto en el concepto de creatividad aún existe una amplitud de suposiciones que aumenta la ambigüedad en su estudio y que hace que se lleve más de 50 años tratando de aclarar la definición.

Cuadra & Boneta (2000, p.4) indican que “la conducta de un individuo está notablemente influida por las experiencias grabadas, junto a los sentimientos en la infancia”. A lo largo de la vida estas experiencias o construcciones mentales son adquiridas, aprendidas, desarrolladas y educables, forman una conducta que a su vez en varias circunstancias se evalúa; esto mismo sucede con la creatividad, con sus diferentes construcciones y características que dependen del contexto en que se aplica, para catalogar y evaluar las diversas experiencias.

En relación con la creatividad, el término evaluar es aplicable en varios aspectos (Csikszentmihalyi, 1988; Goldenberg & Mazursky, 2000), se puede evaluar desde perspectivas de la personalidad (Guilford, 1967), también a partir de la inteligencia (Burton, 2009), la solución de problemas (Sternberg & Lubart, 1996), la cognitiva (Csikszentmihalyi, 1988), el proceso desglosado en la preparación (Mednick, 1964), incubación (Kubie, 1958), iluminación (Rhodes, 1961), como en las características del ambiente o contexto cultural (Mitjans, 1997; Lubart & Sternberg, 1998; Maddux & Galinsky, 2009;). En esta investigación se enfoca en el producto (Romo, 1997; Plucker, & Renzulli, 1999), pero no es posible el utilizar una teoría o concepto explícito sobre la creatividad y sus productos como menciona Amabile (1983, p. 359) “Parece, entonces, que las definiciones actuales de la creatividad son más conceptuales que operativas”, por lo tanto así como no existe una concepción universal de creatividad tampoco existe la manera universal para evaluarla.

La educación se evalúa. El término evaluar en la Real Academia Española (2012) es: “...señalar el valor de algo...y...estimar los conocimientos, aptitudes y rendimientos de los alumnos...”, lo que implica operaciones mentales de comparar, contrastar, sopesar. Cabe aclarar que evaluar no es medir, porque no sólo se cuantifican respuestas, sino potencialidades, energías y actitudes, ya que los números que miden

“califican”, y es sólo una manera de expresar las tareas realizadas. El desempeño del alumno no se mide, se evalúa, se valora, la evaluación ideal es el cambio aplicado en la vida del alumno en lo individual, sentimental y social; no una calificación. Lo que puede formularse como objetivo ha de poderse evaluar para saber si se ha conseguido y en qué medida, por lo que claramente debe de estar apoyado en criterios.

Milgram & Hang, (1993) manifestaron que la creatividad pronostica de manera más válida al adulto sobresaliente y en logros que las medidas de inteligencia o calificaciones académicas. Pero puede existir un lastre (Herrán, 2005) o un rechazo a la evaluación de la creatividad por parte del evaluado porque en ocasiones se vincula a la percepción y creencias personales del evaluador; evaluar la creatividad no es predeterminar ni prejuzgar, la evaluación convertida en calificación otorga la conciencia de las propias limitaciones en el alumno; aún con todos los obstáculos para lograr el fin alcanzado hay que estar consciente de la ausencia de una teoría uniforme, unánime o aceptada, para poder establecer unos criterios de evaluación y más líneas de trabajo coherente.

Como se ha visto, la psicología está muy relacionada con el estudio del arte y la educación, ya que éstas pertenecen al dominio imaginativo, analítico, sentimental, y emotivo, que contrastan con las ciencias exactas, que se definen mediante la precisión y claridad de sus propios enunciados, y la fiabilidad objetiva de sus afirmaciones (Ferrater, 1980). Cabe recordar que una teoría basada en la observación se consideraba verdadera si un número suficiente de testigos se mostraba de acuerdo sobre la naturaleza del fenómeno, además era necesario que el objeto de la investigación fuese sencillo, de modo que el número de variables implicadas se mantuviese bajo control; sin embargo, el enfoque científico no es suficiente para poder establecer los vínculos sentimentales, los enlaces vividos; son demasiadas variables para poder encontrar definiciones o clasificaciones dentro de lo que se denomina arte y creatividad, además de sus relaciones; esta complejidad se convierte en un obstáculo como el asociado a la oscuridad sólo por la ignorancia de no saber qué hay detrás del velo o cómo estudiarlo. Sin embargo, se continúa su exploración.

Sandra Ruppert (2006, p.8) menciona: “...el proceso complejo envuelto en el aprendizaje y la adquisición de conocimiento y habilidades, es una línea prometedora

de investigación que se enfoca en cómo medir los beneficios asociados a la educación en el arte...”. Y como anteriormente mencionó I. Aguirre (2000, p. 148) la creatividad “Es una facultad de todos los seres humanos que es educable”. Por lo tanto si la elaboración de productos o trabajos mentales está estrechamente relacionada con competencias o habilidades, estas se pueden evaluar por medio de tests de creatividad. Es reiterar el incremento del interés filosófico en la naturaleza de la creatividad y sus usos potenciales con fines positivos/constructivos o negativos/destructivos. (Annis, 1998; Claxton, G. Craft, A., Gardner, H., 2008; Cropley., Kaufman., Cropley., 2008., Cropley, D.; Cropley, A.; Kaufman, J. & Runco, M., 2010).

Como ejemplo de una línea de investigación multidisciplinaria en la indagación de la creatividad se hace cita a Rosa Aurora Chávez, Ariel Graff-Guerrero, Juan Carlos García-Reyna, Víctor Vaugier y Carlos Cruz-Fuentes (2004) del Instituto Nacional Mexicano de Psiquiatría Ramón de la Fuente, México D.F., quienes correlacionaron las pruebas de los tests de creatividad con el flujo sanguíneo cerebral. Se utilizaron a sujetos ya denominados altamente creativos por la realización comprobada de productos creativos artísticos, por currículum de los mismos y por premios y/o distinciones de instituciones públicas y privadas mexicanas, como el Consejo Nacional para la Ciencia y Tecnología (CONACYT), Sistema Nacional de Investigación (SNI), y Sistema Nacional de Creadores (SNC). Encontraron que los flujos sanguíneos son presentes en ambos lados del cerebro, en las áreas que están involucradas en el procesamiento multimodal, el procesamiento de emociones y en funciones cognitivas complejas; por tanto la creatividad es un fenómeno dinámico que implica la integración de estos procesos, para poder estudiar cómo afecta o impulsa las funciones del cerebro.

Se pueden observar las intenciones de diferentes investigadores para poder ubicar la creatividad, además de que generan una perspectiva más coherente de cómo funciona nuestro cerebro. Pero el enfoque ha cambiado de la investigación de los individuos altamente creativos (Gardner, 1993) a la creatividad de personas ordinarias (Richards, Kinney, Bennet & Mertzal, 1988; Riple, 1989) y el cómo se les puede ayudar para detonar su potencial a través de la educación (Craft, Jeffrey & Leibling, 2001; Starko, 2005). Sin embargo, aún no son lo bastante claras o sencillas para sus aplicaciones, aunque sirven como ejemplo de la utilización de los criterios de la



evaluación de la creatividad aplicados con diferente enfoque para evaluar el desempeño de los sujetos estudiados. Desde la evidencia empírica hasta ahora es tentador el declarar que la creatividad puede ser utilizada para predecir el logro extra-curricular en algunas áreas, posiblemente en el campo educativo y profesional, aunque la inteligencia es comprobada para predecir el éxito académico y extracurricular en áreas no- creativas (Freund & Holling, 2008).

La relación de la creatividad con el arte es manifestada por la existencia de investigaciones que las relacionan. (Sharp, C., Le Métails, J., 2000; Comisión Europea, Kea Affaire., 2009). De manera análoga, la importancia de la educación en el arte o por el arte es algo notable . (Chavez, R., 2005; Bamford, A., 2006). que se sostiene en las experiencias y apreciaciones del desarrollo y conocimiento artístico que impulsan perspectivas únicas en un espectro muy amplio del conocimiento que no pueden ser descubiertas por otros medios educativos. Por lo que al valorar esta educación artística en términos creativos o con instrumentos de evaluación de la creatividad, de manera análoga se alcanzará evaluar el desempeño y rendimiento académico de los estudiantes.

Pero existen estudios de la correlación de la creatividad con el rendimiento académico que concluyen la baja relación entre estas variables: “Pese a la importancia teórica que los autores dan a la creatividad en todo el proceso educativo, los estudios experimentales no corroboran tal hecho” (González, 2003, p. 66). Parecidos resultados obtienen Gralewski & Karwowski (2012), cuya conclusión fue una débil correlación entre habilidades creativas y calificaciones escolares. Ambas investigaciones utilizaron el Test de Pensamiento Creativo de Torrance (TTCT<sup>2</sup>) como instrumento de medición.

A manera de resumen, lo que sí sabemos es que la creatividad implica comparar, observar, relacionar y analizar, que utiliza la percepción y la sensibilidad como vías de comunicación, que estas habilidades pueden ser educables, que se han estudiado sus aplicaciones, relaciones e interacciones (Fasko, D., 2000; Robinson, K., 2005) y que además de idear o descubrir en los campos artísticos, tecnológicos, científicos o sociales, es la clara exposición del lado emocional. Todo sobre una base; que es el lenguaje que conlleva conceptos y una idea de significación individual o generalizada

---

<sup>2</sup> Test of Creative Thought of Torrance

de manera divergente, convergente, y la mezcla de ambas; así mismo la creatividad supone la organización y relaciones de lo que conocemos, de los procesos de nuevas representaciones y conocimientos que se pueden evaluar y estudiar en sus productos, que son los objetos de estudio.

Todos los humanos tienen potencial creativo, de acuerdo a la mayoría de los investigadores de la creatividad estos asumen que la creatividad es un potencial innato en todas las personas pero no todos la expresan al mismo grado (Runco, 2007); las artes proveen un medio excepcional porque con la práctica, los estudiantes se comprometen con sus experiencias creativas, con sus procesos y con su desarrollo; la creatividad por ende contribuye a una educación íntegra, física, intelectual y emocionalmente, que hace posible la dinámica y las relaciones entre la educación, la cultura y las artes. Así, es posible identificar el nivel de creatividad del alumno en el proceso educativo de la materia de Apreciación a las Artes, y utilizarlo como instrumento o como identificador del desempeño lógico-conceptual no sólo en dicha materia, sino también en su formación universitaria.

### **2.1.2 Evaluar la creatividad**

Para llegar a la decisión de utilizar la prueba más adecuada de acuerdo a la investigación, se ha discutido que la creatividad es un concepto complejo, polisémico, amorfo, amplio, que ha evolucionado y ha tomado protagonismo en la actualidad, “que emerge como una fuerza constituyente para el cambio social, que permite a todos los ciudadanos participar activamente en la construcción de alternativas desde todos los ámbitos” (Klimenko, 2008). El concepto es extenso y como ejemplo al ingresar la palabra “Creatividad” en el buscador WEB Google se proporcionan más de 39,500,000 resultados y si se utiliza la palabra “Creativity” del idioma inglés resulta en más de 271,000,000 páginas relacionadas con la palabra. Dichos resultados se incrementan a medida que el tiempo avanza, y pertinente a esta investigación con una perspectiva científica “...hay más de cien definiciones de creatividad en la literatura” (Meusberger, 2009), no sólo es amplio el concepto en diferentes enfoques sino también la valoración de éste.

A partir del momento en que Littre en 1877 menciona la palabra “*créative*” en el diccionario de la lengua francesa (Osborn, 1963) hasta la fecha, la creatividad se ha estudiado, y se han desglosado sus características de acuerdo a la *praxis* de la teoría científica; se pretende el categorizar el concepto de creatividad mediante sus atributos y los componentes de ésta, para lograr “un conocimiento sistemático y articulado que aspira a formular, mediante lenguajes apropiados y rigurosos, las leyes que rigen determinados fenómenos” (Nuevo Diccionario de Filosofía, 2001, p.50). Al seguir esta línea se extraen componentes del concepto que Guilford enuncia en habilidades de la producción divergente en su análisis factorial: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración (1957); esta categorización es un punto de partida para la valoración de la creatividad, pero en diferentes enfoques teóricos coinciden de manera peculiar en relacionarla con la novedad, la originalidad y la innovación.

El pensamiento divergente es la habilidad de producir en variedad ideas originales, y es considerado un componente importante de la creatividad y la innovación (Batey & Furnham, 2006; Clapham, 2003; Runco, 1990, 1993); en la valoración de la psicometría ha sido de gran recurso, como en el test de pensamiento divergente (Guilford, 1967) que recurre a la evaluación de la producción divergente y de sus características.

Esta coexistencia de características de la creatividad es mencionada en diversos autores como Flanagan (citado en Esquivias 2004, p.4) “La creatividad se muestra al dar existencia a algo novedoso. Lo esencial aquí está en la novedad y la no existencia previa de la idea o producto. La creatividad es demostrada inventando o descubriendo una solución a un problema y en la demostración de cualidades excepcionales en la solución del mismo”, similar a Bruner (1962, p.3) que indica que “La creatividad es un acto que produce sorpresa al sujeto, en el sentido de que no lo reconoce como producción anterior”, así como Hasse (2001, p.200) y Plucker, Beghetto & Down (2004, p.89), “La creatividad es la habilidad del ser humano de traer algo nuevo a su existencia”, en Aznar (2009, p.29), “La creatividad designa la aptitud para producir soluciones nuevas, sin seguir un proceso lógico, pero estableciendo relaciones lejanas entre los hechos”, análogo a lo mencionado por De la Torre (citado en Álvarez 2011, p.

5) “Capacidad y actitud para generar ideas nuevas y comunicarlas”, también coincide Rodríguez (citado por Romero 2006, p. 78): “La creatividad es la capacidad de producir cosas nuevas y valiosas”, y por último Mumford (2003, p. 110) menciona: “en el transcurso de la última década, sin embargo, parece que hemos llegado a un acuerdo general en que la creatividad implica la producción de productos novedosos y útiles”.

Los autores antes citados utilizan términos como aptitud, capacidad, actitud, habilidad, que produce, que genera, que hace, que es un acto que desemboca en un algo; esa cosidad es deducida como idea, concepto, bien material o intangible. Es identificable en diferentes marcos teóricos y enfoques que en ocasiones son distintos entre sí, “los investigadores utilizan el término creatividad para designar tanto a las personas (creativos, creadores, etc) como a los productos (ideas u obras creativas), los procesos creadores y los entornos o ambientes creativos (familia, escuela, trabajo, etc)” (Elisondo & Donolo, 2011, p.53). Por lo tanto, para esta investigación se delimita la creatividad como una capacidad, y su derivado como un producto creativo. De acuerdo con el estudio psicométrico, las pruebas con que se ha abordado la investigación de la creatividad se enfocan en el producto, en lo consumado y conocido, para posteriormente investigar la personalidad de la persona creativa en esos estudios que sustentan tales productos (Granados, 2002).

Como se expuso anteriormente, el producto creativo reúne varias características, y por esa razón, buscar una “prueba” estandarizada es un reto que a la fecha aún se trabaja. Cada “prueba” representa un traje sastre hecho a la medida del cliente, debido no sólo a una cuestión de enfoque, también a la multiplicidad en el concepto de la creatividad, incluso a la perspectiva teórica o marco referencial y epistemológico que sea abordado para su interpretación (Esquivias, 2009). Por tanto, en esta investigación se buscó una prueba ponderada en el producto creativo, no en el proceso, no en la personalidad, no en el ambiente.

Existe una biblioteca con más de 200 pruebas de creatividad en la Universidad de Georgia y en la Universidad Estatal de Buffalo (Haensly y Torrance, 1990), y a la fecha se desarrollan pruebas diseñadas para diferentes enfoques, en la mayoría se sigue recurriendo a los indicadores como la Fluidez, Flexibilidad, Originalidad,

Elaboración que se aplican a diferentes edades y nivel académico como en la siguiente tabla núm. 1 se expone:

DIAGRAMA DE TESTS DE PENSAMIENTO DIVERGENTE Y CREATIVO

AUTOR o NOMBRE DEL TEST	AÑO	FACTORES o RASGOS VALORADOS	Preescolar	Primaria-Básica	Secundaria	Superior Adul.	Nivel
			Ed. Infantil 2, 3, 4, 5	1°, 2°, 3°, 4°, 5°, 6°, 7°, 8° 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13	1°, 2°, 3°, C° 14, 15, 16, 17	1°, 2°, 3°, 4°, 5° 18, 19, 20, 21, 22, 23	GRADO EDAD
KIRKPATRICK	1900	Imaginación artística	■				
COLVIN	1902	Humor, invención, imaginación		■			
SIMPSON	1922	Fluidez, Flex, originalidad		■			
ABRANSON	1927	Fluidez Figurativa		■			
ANDREWS	1930	imaginación fantástica; transform.	■				
GRIPPEN	1933	7 tipos de imaginac. Artística	■				
MARKEY	1935	Recursos imaginativos	■				
HARMS	1939	Expresión formal		■			
CHASSELL	1916	Originalidad				■	
BORAAS	1922	Pensamiento imaginativo				■	
HARGRAVES	1927	Fluidez, originalidad				■	
GUILFORD	1951	Flu., Fle., Orig., Elab., Sensib.				■	
TORRANCE	1962	Flu., Fle., Orig., Elab., inv., Penet.		■		■	
BARRON	1955	Originalidad				■	
GETZELS-JACKSON	1962	Flu., Fle., Orig., Elab.				■	
MEDNICK:R.A.T.	1962	Fluidez asociativa				■	
WALLACH-KOGAN	1965	Fluidez, unicidad				■	
P.A.R. De DOLL	1966	Comportamiento creativo	■				
STARKWEATHER	1971	Flexibil., Orig., Conform., riesgo	■				
SHACKELTON-BAILLEY	1973	Imaginación creativa	■				
B.A.C.	1978	Flu., Fle., Orig., Elab., inic., expre.		■			
TEST CREATIV.PURDUE	1960	fluidez, flexibilidad				■	
TEST "A-C" KOMINSKY	1961	Fluidez, originalidad, elaboración				■	
R.MARIN	1974	Flu., Fle., orig.				■	
TEST C.E. M-BELTRAN	1976	Fluidez, flexibilidad				■	
TEST IMAG. "AG-75"	1975	Fluidez, originalidad, elaboración				■	
T.C.E de POZAR	1976	Flu., Fle., Orig., Elab., asoc., rap. C.				■	
TAR Y TdV DE RIVAS	1978	Fluidez, Flexibilidad, original.				■	
J.P.C.-S TORRE	1984	Pensamiento divergente				■	
M. ORTEGA	1990	Flu., Fle., Orig., inventiva, imag.	■				
TAEC -EVALUACION CREATIVIDAD (S. TORRE)	1991	(11 factores o rasgos)	■	■	■	■	

recopilado por Saturnino de la Torre,  
Comprender y Evaluar la creatividad.

Los más utilizados son: *Structure of the intellect S.O.I.*, Tests de Guilford (1976), el *Torrance Test of creative thinking, TTCT*, de Torrance (1962,1974), Wallack y Kogan (1965), Getzels y Jackson (1962), *Test de asociaciones remotas* de Mednick (1963), etc. *TAEC*, (De la Torre, 1996), *PIC* (Artola & Barraca, 2004).

### 2.1.3 Test de inteligencia creativa Test Crea y TTCT

Para esta investigación se propuso el utilizar el “Test Crea Inteligencia Creativa. Una medida cognitiva de la Creatividad”, material elaborado por Corbalán Berná, J., Martínez Zaragoza, F., Donolo, D., Alonso Monreal, C., Tejerina Arreal, M. Y Limiñana Gras, M., 2003, que se basa en lo que el sujeto puede generar como producto creativo. El supuesto del Test Crea se enfoca en la cantidad y cualidad de preguntas que logra formular el individuo como indicador de la habilidad que se puede tener; estas preguntas son concebidas a partir de una imagen proporcionada en la prueba, que

activa en el sujeto operaciones cognitivas como la comparativa, analogía, combinación, abstracción, entre otros, ya que es “difícil aún el acotar las operaciones exactas que cuentan para la capacidad creadora” (Welling, 2007, p.3).

Todos los humanos tienen potencial creativo. Se considera que la creatividad es propia del ser humano y que todos la despliegan más o menos. De acuerdo con algunos autores antes citados la creatividad es una capacidad, se ha sugerido que las personas creativas son capaces de percibir y describir lo que está “oculto” desde la perspectiva de otros (Carson, Peterson, & Higgins, 2003), por lo que es pertinente el test Crea ya que ofrece indicadores acerca de las capacidades o potencialidades creativas de las personas, y cumple con los requisitos técnicos establecidos para los test psicológicos (Corbalán y Limanaña, 2010). Es de resaltar que en el contexto del diseño de la metodología, en ésta investigación no se ha pasado por alto la implicación: “social, histórica, cultural, educativa, política, económica, entre otros, en donde se encuentra inmersa la persona a ser evaluada” (Esquivias, 2009, p.5). El Test Crea busca una medición, no una explicación del fenómeno de la creatividad, que en esta investigación se utiliza con el fin de una comparativa de grupos delimitados de individuos.

El Test “Crea proporciona una medida única que correlaciona estrechamente con las mediciones tradicionales de la creatividad y los factores que estas incluyen [Fluidez, Flexibilidad, Originalidad y Producción divergente]” (Elisondo & Donolo, 2011, p. 54). Guilford (1967) y Torrance (1969) son los que han definido y consolidado los indicadores que hasta la fecha más se han utilizado, por ejemplo el instrumento Test of Creative Thought of Torrance (TTCT) es el más utilizado desde hace más de 25 años en la investigación de la creatividad con un desarrollo extensivo en su evaluación (Millar, 2002), y con una alta validación predictiva en un amplio rango de edades (Cropley, 2000) que utiliza indicadores que Torrance (1969, 1974) adoptó en su teoría y prueba. Dada su relevancia, se describirá a continuación porque permite comprender los principios básicos de los test de creatividad.

El indicador o medición tradicional identificado como tal en primera instancia es la producción divergente que se puede definir como la habilidad para generar gran información y en gran variedad (Guilford, 1967); a partir de ésta se desarrollan

características de la producción divergente que Torrance (1969) adopta, las cuales son: la Fluidez, que se considera como el número no redundante de ideas, soluciones generadas o preguntas producidas (Torrance, 1990); la Flexibilidad, que alude al uso de diferentes categorías y perspectivas cognitivas (Mednick, 1962; Torrance, 1990); la Originalidad, que se refiere al número de ideas no frecuentes estadísticamente (Torrance, 1990), y la Elaboración que consiste en la persistencia de la introducción de detalles al producto (Torrance, 1990). Estos indicadores en la prueba TTCT han sido constantemente revisados ya que es una de las pruebas con las muestras nominales más grandes y con validaciones longitudinales (Davis, 1997).

Con estos indicadores ya considerados clásicos se realiza una evaluación de lo generado. No son los únicos referentes para desarrollar una valoración del individuo pero sí coadyuva de manera indirecta en la medición o proyección de la creatividad, ya que la persona con todo lo que implica y representa, su herencia genética, su historia, sus experiencias, su evolución, así como los aspectos volitivos y afectivos que son determinantes, entre otros (Esquivias, 2009) son categóricos para la investigación. Al desarrollar la prueba TTCT se le agregaron dos mediciones para la creatividad potencial: abstracción de títulos y resistencia al cierre. El indicador de flexibilidad fue eliminado por ser altamente correlacionado con la fluidez (Hébert et al., 2002). Aunque a la prueba TTCT de Torrance se la identifica con el eufemismo de “prueba de creatividad”, para Torrance la valoración de la creatividad no era sólo su meta, sino el enfoque principal es el comprender y fomentar las cualidades para que las personas puedan expresar su creatividad (Kim, 2006a).

El TTCT tiene dos subpruebas una verbal y otra figurativa, cada una de ellas tiene dos formas la A y B. La TTCT figurativa de Torrance (1998) consta de tres actividades, construcción de una imagen, completar un dibujo y figuras repetidas de círculos o líneas para valorar 5 diferentes indicadores y la puntuación de 13 fortalezas creativas. La puntuación de cada uno de los indicadores es utilizada para lograr un “índice creativo” y el promedio genera una valoración del potencial creativo. La validez del TTCT se ha respaldado con estudios longitudinales, el más extenso ha sido de 40 años con una alta predicción del nivel de creatividad en los individuos (Torrance, 2002).

Pero el TTCT tiene como limitantes que la medición es compleja, y complicada por la dependencia de todas las escalas por el mismo estímulo (Kim, 2006b).

Por otro lado los indicadores del Test CREA efectúan una medición única, resultante de la suma de preguntas formuladas y de algunas que pudieran obtener doble puntuación gracias a la utilización de más verbos, menos los espacios vacíos de la prueba, menos las preguntas redundantes y preguntas no congruentes con la imagen proporcionada en la lámina de la prueba. Existen tres formas del Test CREA, cada una con estímulos visuales determinados para diferentes edades. El estímulo de la prueba A es una imagen de un teléfono, el de la prueba B es un dibujo que presenta un individuo que está cortando orejas mientras el resto de las personas representadas está realizando diferentes acciones, y el de la prueba C describe el servicio de un mesero que trae una botella con un supuesto papel adentro, frente a un individuo sentado en una mesa rodeado de animales. Diferentes pruebas (A,B,C) pero con las mismas instrucciones y valoración para la puntuación.

El Test CREA se aplica en 10 minutos en total, cualquiera que sea la lámina elegida según los distintos niveles de edades. Cada lámina contiene una imagen que detona el proceso creativo al formular preguntas. El Test CREA puede ser administrado de manera individual o a varios sujetos a la vez;; también el TTCT puede ser administrado de manera individual o grupal desde nivel pre-primaria hasta graduados y más, pero requiere de 30 minutos (Chase, 1985) y se realiza en tres fases de 10 minutos cada una por sujeto a valorar. Para la aplicación del Test CREA no es necesario que esté presente un profesional cualificado, caso contrario que el TTCT, que aunque provee de datos y una visión de la creatividad, sólo es efectivo si es usado con sensibilidad y buen juicio por profesionales (Treffinger, 1985; Swartz, 1988), ya que pueden existir variaciones en el proceso de aplicación y pueden afectar la valoración de la prueba (Swartz, 1988). Para asegurar profesionales cualificados, existen capacitaciones para la aplicación del TTCT en el centro Torrance para la creatividad y desarrollo del talento en la Universidad de Georgia.

El fin de la prueba TTCT es la investigación y experimentación, de uso general, y también puede ser utilizado como herramienta para la planeación en la instrucción y reforzar habilidades de los estudiantes (Kim, 2006b), así como para evaluar los efectos



de programas educativos, materiales, y procesos de enseñanza (Torrance, 1974). Aunque el TTCT ha sido utilizado ya en más de 35 países con fines de investigación, existen algunas versiones autorizadas validadas para ciertos países. (Kim, 2006b). La prueba test CREA, desde el 2003 hasta la fecha, se ha utilizado también para diversos fines. La alta correlación con otras pruebas le ha permitido ser utilizada en diversos entornos, pero es más sencilla por sus características diferentes en la aplicación y análisis del instrumento que las otras pruebas correlacionadas. A la fecha el Test CREA es validado en territorio Español y Argentino, por lo que presenta dos baremos para cada caso, y ofrece una medida única para cada muestra validada.

El Test CREA es un instrumento para valorar el pensamiento divergente (Clapham y King, 2010), comparado y evaluado con el TTCT, “Ambas pruebas parten del mismo tronco teórico [análisis del procesamiento de la información]” (López, Navarro, 2008, p. 141) por lo tanto el Test CREA tiene un alta correlación con esta prueba que brinda su nivel de confiabilidad, y por las características antes descritas el Test CREA es la prueba seleccionada para evaluar la creatividad, aplicada a los estudiantes que han tomado el curso de Apreciación a las Artes en esta investigación.

## **2.2- A través del arte**

No es habitual el utilizar o el aplicar este concepto de educación a través del arte; , en teoría significa que “la enseñanza a través del arte” se vale de los mismos recursos que la creación artística, como el observar, analizar e imaginar, para proponer nuevos objetos o ideas. En el caso del espectador éste se sensibiliza en el arte porque es bombardeado e influenciado por diversas corrientes o expresiones artísticas que forman sus experiencias estéticas cotidianas. Día a día de manera holística las influencias de hábitos, costumbres, recursos tecnológicos influyen y forman la cultura de la sociedad, pero hay que recordar las conexiones, relación y beneficios del arte con el ser humano.

## 2.2.1 Teoría de lo artístico

*...Enseñar es ser intermediario entre el estudiante y el conocimiento, intermediario unas veces discreto, otras entusiasta y otras autoritario, pero siempre destinado a desaparecer...*

*A. Touraine.*

Michael D. Day (1998) pregunta ¿cómo es posible que millones de americanos completen su formación educativa sin un entendimiento fundamental y/o experiencia en las artes?, al igual que Robinson (2006) cuestiona a los sistemas educativos por la consideración de las ciencias exactas sobre las humanidades en el orden de importancia.

Uno de los más fructíferos luchadores por la inclusión del arte en el currículo escolar es Elliot Eisner (1988), quien reconoció que muchas de las concepciones de la manera de pensar en el arte por parte de las escuelas de Estados Unidos de América, específicamente en la cognición, eran inadecuadas en su enfoque y significado al proponer aproximaciones desbalanceadas en el panorama educativo e innecesariamente obtusos para la noción del estudiante (Smith, 2005); gracias a Eisner (1988) se comenzó a brindar atención al desarrollo de la educación artística como una disciplina más, postulado de la DBAE a mediados de los 80 del siglo XX; así mismo, Eisner reconoció que la formación de la actitud artística en la educación tiene contribuciones únicas en el aprendizaje infantil. Al igual también se preocupaba por la estética, la crítica en la educación artística y la exploración de la historia como contexto social, por lo que sus investigaciones sirvieron de apoyo para ofrecer a los alumnos materiales didácticos con la esperanza de que la creatividad fluyera.

Por la curiosidad de la vinculación de las artes con la educación, y a su vez por cómo el arte influencia al humano, existen estudios realizados sobre las contribuciones del aprendizaje del arte en el cerebro humano. Uno de ellos, de acuerdo con Pérez-Rubín (2001), muestra que el estudio de las artes se le ha asignado al hemisferio cerebral derecho, pero se ha comprobado que en el estudio de la música y ejecución de algún instrumento musical ambos hemisferios cerebrales se activan. Se deduce que el

estudio e impulso a las artes desde los primeros años de edad desarrolla al ser humano de una forma integral, y lo prepara mejor en cualquier actividad profesional que elija.

Además de los beneficios cognitivos o físicos del aprendizaje o la educación en las artes, la experiencia del arte y el acto creador en sí son necesarios y saludables; al tener el compromiso con el arte este puede estimular a las personas a nivel emocional, físico e intelectual (Comisión Europea, KEA Affairs, 2009, p.64). El arte nos procura anclajes con la vida, con nuestra propia biografía, con nuestro propio cuerpo que siente e imagina. Del Río Diéguez, (2006) menciona que el arteterapia "...nos permite integrar la experiencia que es vivir, dar forma a lo que somos desde el alma" (p. 69,74). Las artes han desarrollado muchos aspectos psíquicos, cognitivos, subjetivos y objetivos a nuestro entender.

El humano, como ser social e individual, se concibe estrechamente relacionado con el arte; desde la Prehistoria se han tenido indicios de lenguaje, rituales, construcciones; en cualquier manifestación de cultura ha estado presente el arte, por lo que es vital el brindar al arte la importancia que tiene en la indagación del pensamiento humano.

Arnheim (1969, p.13), siguiendo la psicología de la Gestalt, se refiere a la percepción como cognición, implicando las operaciones mentales de: exploración, selección, comprensión de lo esencial, el simplificar, corregir, comparar, abstraer, analizar y sintetizar, completar, resolver, así como combinar, separar, contextualizar, como parte de la inteligencia de la percepción. La persona, a través de estas operaciones mentales, conforma, crea y desarrolla el arte en ideas, conceptos, estrategias y procedimientos que son productos del **pensamiento** humano. En lo social, el arte, la educación y el pensamiento son afectados por políticas y teorías educativas, por lo tanto hay que asumir el cuidado del arte, porque gracias al arte la mente crea modelos visuales/espaciales para comprender, conocer y habitar en el mundo.

### **2.2.2 Influencia de la tecnología en la educación y el arte**

La locomotora, invención británica del siglo XIX, marcó un cisma en la cultura humana no sólo por ser parte del inicio de la era industrial y dominar la técnica de los materiales e ingeniería de la época, ni por ser estandarte del imperialismo británico,

sino porque acortaba el tiempo de traslado de personas y materiales de un punto a otro; esa estrechez del tiempo como ejemplo cambió la idea natural del inicio o fin de una jornada diaria: la comunicación vía férrea era más rápida que un carruaje de caballos; más adelante otras invenciones hicieron que el ser humano pudiera acortar la distancia y el tiempo, como el teléfono, la radio, la televisión, el avión, el barco, el automóvil, la cámara fotográfica, Internet con las redes sociales; en fin, los artefactos que han hecho que todo sea más rápido. Las ideas y las posibilidades de nuevos valores morales, éticos y estéticos, aportaban más a las definiciones habituales de la persona en esa época.

El desarrollo de la tecnología afectó al arte no sólo en lo material sino en su filosofía, como ejemplo nos bastaron los florecimientos y aplicaciones de muchos inventos de la revolución industrial ya antes mencionados, lo recurrente en el impacto de la sociedad es y ha sido el “acortamiento” del tiempo y la distancia; estas dimensiones susceptibles a la mano del ser humano, así como el reciclar, la luz y la electricidad en una misma fuerza, han propiciado nuevas concepciones de expresiones artísticas, como exposición virtuales, o presentaciones de orquestas distribuidas en distintos puntos geográficos a nivel mundial, pero que ejecutan una partitura al mismo tiempo.

La tecnología influye en la vida cotidiana con la inclusión de términos adoptados por la sociedad, como “proceso”; otro término sería la conceptualización de la “función” que es derivada de la “estructura”, por lo que las diferencias en la estructura en un contexto social implican diferencias en la función en un contexto educativo, es decir, las tecnologías toman gran importancia en el proceso educativo y los axiomas enseñados en el aula son también moldeados por estos últimos (estructura y función); la herencia de las estructuras de la educación basadas en las ciencias exactas imponen el orden de importancia basado, a su vez, en evitar el error. Esta fundamentación de la educación en términos como eficiencia, serialización, practicidad, producción, forma parte del nuevo humano en la era industrial, convirtiéndose en axiomas que en el arte se observan en variadas tendencias por su afinidad o corriente. Pero hay que recordar que con una computadora almacenamos, no pensamos, y una finalidad de los seres humanos no es conocer sino hacer la construcción de la vida personal.

La educación en el arte como instrumento básico de la enseñanza superior: comparativa y validación del Test Crea como recurso evaluador en alumnos universitarios.

A los conceptos antes mencionados como estética, artista, creación, educación, se añaden interdisciplina, colectivo, participativo, colaborativo, efímero, político, *net art*, democracia, foros, Internet, redes y más significados que componen la sociedad y el individuo afectado por las dimensiones del tiempo y el espacio. El alumno de hoy utiliza herramientas tecnológicas desarrolladas para facilitar en muchas dimensiones tareas complejas, pero estas herramientas como el ordenador provocan en el individuo cuestionamientos: ¿en qué deriva su función?, ¿cómo se significa con el entorno?.

## **2.3 - EDUCACIÓN INTEGRAL**

Según Arnheim (1992, p.101) los psicólogos avivaron la creencia popular que el fin del arte era el placer, porque al arte lo relacionaban con una experiencia emocional. Esa idea ha cambiado, sabemos “que el arte refuerza los procesos de aprendizaje” (Jensen, 2001, p.2). La investigación en el campo de la educación reconoce la importancia de las artes en el plan de estudios (Irwin, Gouzouasis, Grauer, Springgay & Leggo, 2006, p.2), y el cómo estructura la sensibilidad del alumno, con el compromiso no sólo de cumplir una tarea, sino la conexión a sus propias experiencias y sentimientos. La integración de las artes en el curriculum cambia los preceptos de la enseñanza basada en la repetición o adquisición del conocimiento, ya que a través del arte utiliza el conocimiento con fines intelectuales y cognitivos. (Rabkin & Redmond, 2006).

### **2.3.1 En la búsqueda de la experiencia del arte**

*El verdadero trabajo de un artista es el construir una experiencia que sea coherente en la percepción mientras que el constante cambio mueva su desarrollo.*

*John Dewey.*

En el libro *Enseñar la cultura visual* de Kerry Freedman (2006, p.100) se expone que estamos rodeados del arte en todo momento; a veces sucede que simplemente no nos damos cuenta de estas interacciones cotidianas, que implican aprender a través de imágenes y objetos que representan el conocimiento, y concilian las relaciones entre creadores y espectadores. El arte intenta que no perezcamos por abuso de verdad, escribe Nietzsche (2000) ya que en el ser humano el arte es una vía, un medio de búsqueda de verdad, así como también escape; al humano se le proveen varios caminos para salir de la alienación, existe el psicoanálisis, o los estudios para desarrollar una vocación, la socialización, la diversión en sí, pero la más profunda, lo que toca la médula del “yo” es la creación artística o científica.

Meter Drucker (1989. p.263) en el libro *The New Realities* escribió “...la educación en el arte hace de los individuos personas más preparadas para desarrollar

sus capacidades creativas y aplicarlas en todas las facetas de su diario vivir”; no obstante, al alumno al que se le adoctrina en un plan de estudios en el que la mayoría de su vida escolar esté cargada de las materias “exactas”, se le libraré de la gran dificultad que cohibe a todo el que estudia realidades vivas, es decir: la de saber si existe verdad de correspondencia entre la intuición empírica y el concepto racional. Recordemos, de acuerdo con el sentido encontrado en el Nuevo Diccionario de Filosofía (2001) “alienación: sentimiento de aislamiento, impotencia y frustración...” que al tener una instrucción rutinaria dentro de las estructuras escolares podemos caer en la alienación. En la formación del significado, la construcción de concepto consiste en representarse a priori la intuición que le corresponde (Kant, 2003), por lo tanto, sin que exista la necesidad de intuición empírica o experimental, el arte provee esa experiencia. Así también, la visión ante la socialización, comunicación, motivación, necesidad de superación, imaginación, la misma representación del yo, el arte provoca pensar.

El proceso mismo de la creación permite que aparezca el sí/mismo como lo nombra Jung. La manera en que la enseñanza de las artes tiene un impacto en el desarrollo cognitivo de los individuos, descubre un nuevo paradigma en la educación. Mediante la incorporación de las artes de manera formal, sistemática, consciente, dentro del currículo que dirige esa parte creadora en la mente que en sí conocemos gracias al arte, podemos entrar a una dimensión maravillosa de comunicación con creadores de todas las épocas. Pero si podemos producir el arte nosotros mismos, es una parte del cielo que se nos regala en esos momentos fuera de todo tiempo, que son los de iluminación, inspiración y creación.

Es cierto que la glorificación en el arte prevalece en la psique humana; como menciona Nietzsche (2000), para el artista la belleza es la más alta idea del poder, un poder que parece que se consigue sin esfuerzo y esto diviniza la fuerza del artista. Sin embargo, esta condición de “iluminación” u “origen divino de la creación” es uno de los mitos o teorías implícitas más extendidas de la creatividad artística (Romo, 1998, p.16), la del talento innato; según esta teoría implícita se nace artista, genio, y el arte se crea por inspiración divina. Se reitera que hay que tratarla como un mito, ya que a algunos les detiene para poder vivir la experiencia artística; esta belleza es un reflejo de nuestro interior que no conocemos, tras ese velo o “poder”, que tratamos de descubrir.

Tenemos suficiente literatura, estudios, investigaciones y artículos que mencionan las bondades del arte y su influencia en la educación del individuo, pero por otro lado debemos de tener en cuenta el nivel en donde es aplicable el arte en los planes académicos. Erich Jensen (2001, p. 01) menciona lo siguiente:

El grupo de Harvard (Proyecto Zero) indica: “arts are not to be used as a “quick fix” to shore up other nagging deficits in a district’s educational process. Arts are for the long term; and one should be cautious in claims about how they affect test scores.”<sup>3</sup>

Si demandamos resultados rápidos, las artes no los suplirán, las artes desarrollan sistemas neuronales que pueden llevarse meses y hasta años en afinarse. (Jensen, 2001, p. 1). Así como en la educación artística parece ser más efectivo el “integrar la creatividad a lo largo del curriculum en un término de largo plazo, pero entre otras cosas, se requiere un entrenamiento específico para los profesores, cambios en la forma de evaluar, y el reforzar una atmósfera de investigación y apertura en el aula” (Cheung, Roskams & Fisher, 2006).

A partir de la Revolución Industrial se da un divorcio entre quienes producen la tecnología y quienes la usan; este divorcio ha separado a la ciencia y a la gente; la ha enajenado también de la capacidad de saber y de decidir qué producto de la ciencia y la tecnología realmente conviene tener o no tener; se torna en un simple absorbente de esa tecnología como comprador, como consumidor. Nuestra sociedad se ha convertido en una sociedad de la velocidad, que desea rápido, y que pierde en sí el sabor de la creación, José Sarukhan (2006, p. 272) afirma que:

Esa brecha entre la gente y la ciencia, y el arte, y que se alude por creencia popular como propietaria de la clase científica o la clase elevada, es en verdad que está al alcance de cada individuo no sólo como receptor del mismo sino como generador. Y así como a la gente, en general, le resulta difícil entender cuestiones que tienen que ver con física atómica, a otro les resulta difícil entender pintura o música postmodernas, esta misma dificultad surge debido a

---

<sup>3</sup> las artes no deben ser usadas como una reparación instantánea al déficit de un mal sistema educativo de un distrito escolar, las artes son para un periodo largo, y no se debe hacer alarde de cómo modifican las calificaciones. (Traducción propia)



que no estamos entendiendo los procesos del “cómo” se producen arte y ciencia, y no estamos haciendo lo necesario para acercarnos a ese entendimiento...

La educación en las artes no termina en el artista, el individuo que da forma, que ejecuta, y no siempre es tarea impuesta al artista; el otro artista, el artista pasivo, el que lo percibe, el público, el espectador, aunque no quiera, aunque no lo desee, ahí está presente al consumir los productos culturales, artísticos, que percibe y reconoce las formas, lo que ve, lo que escucha, lo que siente, y se forma un juicio en ese punto crucial; he ahí la esencia de la opinión que se coadyuva con lo que tiene en su memoria, para sintetizar su opción a una decisión, a una acción razonada. “

Sabemos que el conocimiento se construye en el contexto de una situación de aprendizaje. Sir Ken Robinson en la ponencia dictada en TED 2006, *“Do Schools Kill creativity?”*, acusa a las ideas tradicionales de la educación al proporcionar una crítica de la falta del arte en la educación del humano. Robinson menciona que el arte como modelo de pensamiento humano proporciona la libertad de decisión en su conducta al enfrentarse a temores comunes, uno de ellos el error, pues si no está preparado para enfrentar el error no está listo para la creatividad; dicho temor deviene de una educación autoritaria o conservadora que les enseña a los niños el error como algo negativo dentro de la sociedad y la cultura, por lo tanto les condiciona a no ser curiosos y a fiarse de las normas ya establecidas puesto que ya son conocidas o seguras.

En espíritu de autocrítica, existe la posibilidad de una crisis de términos, y nos encontramos presentes en una época entre la modernidad y la postmodernidad, en la transición del legado de Lowenfeld, Dewey, Eisner, en una transición multidisciplinar. Se ha dicho mucho que pertenecemos a la globalización. Es una teoría como muchas que en sí la podemos evaluar o medir, pero la capacidad de descripción, explicación y predicción en una teoría son volubles; las partes sencillas o simples forman la complejidad que llega a un sistema cuyo control total no tenemos a causa de su dimensión (Colom Cañellas, 2005), por lo que los axiomas de predicción los debemos de formar con cuidado, ya que nuestra capacidad de adaptación es una característica humana que podemos sostener.

### **2.3.2 Formación sensible del “individuo”**

*Se dice que la Filosofía comienza en maravilla y termina en comprensión. El Arte comienza de lo que se ha comprendido y termina en maravilla.*

*John Dewey*

Al humano como individuo, al insertarse en el colectivo, se le dota de un nombre, denominación y posición, pero aún así es sociable. Un ejemplo de esto en el arte actual pudiera ser la interactividad, entendida de varios modos: cuando el individuo no sólo es espectador del espacio o de la obra de arte, también cuando el individuo es creador participativo en el contenido de éste y va más allá que como lo hacía antes; se ha dado la mezcla de los tres conceptos: la convergencia de la ciencia, la tecnología y el arte en la cultura audiovisual y multimedia, pero también el triángulo dinámico entre artista, obra y público es algo por trabajar.

Los escenarios virtuales cierran las puertas a lo físico, el simulacro (Baudrillard 1987) se ha extendido en los últimos 20 años, y la representación limitada a los sentidos visual y auditivo ha transformado al humano, por lo que tenemos un individuo con una sensibilidad de los sentidos diferente a la que las obras de los grandes maestros del pasado estaban acostumbradas; las dimensiones de espacio/tiempo se toman de manera que se enfoca a lo percibido por la mirada, a lo que escucha el oído.

Hoy en día somos conscientes de que vivimos en cuatro pantallas: el monitor de la computadora, la televisión, el aparato celular y los video juegos. El alumno observa una obra de arte representada en un monitor, lo que le imposibilita el respirar el museo en donde se encuentra, le imposibilita el poder comparar su “yo” con la obra al no tenerla “presente”, pero en el simulacro también se adquieren multitareas que se desarrollan a través de los video juegos que han acrecentado en el humano la rapidez de respuesta sensorial y el nivel cognitivo audio visual, por la tecnología.

Estamos ante el constante cambio de paradigmas: ser un músico en el “*Guitar Hero*” o un editor de contenidos en el ciberespacio. Es lo que está formando la sensibilidad emocional en el alumno actualmente, como una ventana de opciones a disposición del consumo humano; esa mirada hay que orientarla para crear el ideal

crítico razonable de lo que ve. En nuestros días los estudiantes han cambiado radicalmente, pero el sistema educativo fue diseñado para enseñar a otro tipo de alumnos. (Prensky, 2001, p. 1).

Como profesor no es posible luchar en contra, sino que debe poder adaptarse y destruir su propia representación como guía: el profesor debe ser un agente parte del caos como un provocador, de acuerdo a la frase de Ortega y Gasset “Siempre que enseñes, enseña a la vez a dudar de lo que enseñas” en Díaz & Gallego (2004). En cualquier campo creativo el proceso de “des-aprender” es tan importante como el aprendizaje, el olvidar es importante como el recordar, la incertidumbre es importante como la certidumbre” (Pallasmaa, 2009, p.143).

El arte tiene que estar presente en la formación del alumno por lo cual el profesor es el provocador de esa presencia. El profesor tiene que ser profundamente consciente de los términos, los cuales los alumnos les otorgan valor y así poder tender el puente hacia sus referentes personales, por lo que la actualización no es una búsqueda de obras nuevas sino de los discursos involucrados en ellas.

La actitud del docente debe permanecer abierta a cualquier posibilidad. Esto genera la práctica de la novedad, característica del pensamiento creativo, de buscar cualquier posibilidad para la solución de un problema; práctica que se pretende fomentar en los alumnos con el arte, a través de éste como vehículo de exploración de contenidos, y proponer el aprender algún conocimiento en el contexto de otra disciplina. (Pool, Dittrich & Pool, 2011, p.9).

### **2.3.3 Experiencias en la educación relacionada al arte documentadas**

Estos estudios fueron seleccionados por haberse desarrollado en circunstancias similares, además por su reciente elaboración; fueron realizados a nivel medio superior y superior, y se trata de relatos sobre experiencias en la educación del arte en diferentes disciplinas.

Se revisó un estudio de caso, de tipo correlacionado, de Burnard, Pamela, Dillon, Steve C., Rusinek, Gabriel, y Saether (2007), con el título de *Promocionando la inclusión social en la educación musical: comparaciones internacionales de asuntos claves en la*

*enseñanza y aprendizaje percibido por profesores de música de cuatro países*, realizado en Inglaterra, Australia, España y Suecia. Se encontraron coincidencias como las pedagogías, los enfoques educativos y las interacciones en el salón de clases, se resalta también que los profesores se enfrentan en áreas de riesgo de inclusión/aceptación social, y varios profesores no tuvieron entrenamiento profesional de la materia, les faltan materiales para la didáctica y sus métodos son soportados en la reflexión puesto que se nota una brecha entre la documentación oficial y la realidad en el salón, además de una baja satisfacción del esfuerzo inmediato (culturalmente hablando); contrasta también con reportes positivos como profesores creativos, entendimiento del material musical como una fuerza unificadora, y que pueden utilizar la diversidad del contexto para desarrollar métodos de enseñanza con la relevancia para enseñar en varios contextos.

Otra investigación similar se publicó en Estados Unidos de América, cuyo nombre es *Critical Evidence: How the Arts Benefit Student Achievement*, de Sandra Ruppert (2006); contiene una pregunta base, ¿qué piensa el público sobre la educación artística?, y con ella realizó una encuesta, “*The Harris Poll*”, efectuada en mayo del 2005, comisionada por *Americans for the Arts*, con la que encontraron los siguientes resultados:

- 93% está de acuerdo en que las artes son vitales para proveer una educación integrada a los jóvenes.
- 86% está de acuerdo en que la educación de las artes anima y refuerza la mejora de las actitudes hacia la escuela.
- 83% cree que las artes enseñan a los alumnos a comunicarse mejor con sus iguales y los adultos.
- 79% está de acuerdo en que la incorporación de las artes en la educación es el primer paso en el rescate de lo que estaba perdido en la educación pública hasta nuestros días.

Esta encuesta muestra cómo la comunidad está preocupada en la educación de sus hijos y su relación con el arte, se brinda una visión de los actos presentes y su impacto en el desarrollo.

En Australia se generó un programa piloto con asignaturas de arte, en escuelas de primaria y secundaria, entre el año 1999 y 2000. Se hizo una evaluación dirigida por Hoobs, Connell, Hais, (2000) donde se evaluaron los planes y su impacto en los años comprendidos del primero al décimo, sobre estos programas pilotos que se habían diseñado con la inclusión de las artes en cinco áreas: danza, drama, medios audiovisuales, música y artes visuales. Este reporte tuvo su enfoque en las experiencias pedagógicas de profesores de 39 escuelas, evaluando su apropiación, efectividad y eficiencia curricular en el salón de clases y el contexto en el que se encontraban.

Uno de los puntos relacionados con la presente investigación es que el currículo fue presentado a las autoridades escolares y fue bien aceptado en un inicio, pero en la práctica fue donde surgieron muchas dudas en su aplicación con los estudiantes, debido a circunstancias como la falta de preparación por parte del profesorado, poco entendimiento de los conceptos, objetivos y utilidad en el currículo, así mismo de los materiales utilizados, pero también eso proporcionó un reto para el aprovechamiento y la adaptación en sus entornos educativos, se manifestó un potencial para la inclusión definitiva de las artes en el sistema australiano de educación.

Estos ejemplos de experiencias son enfocados directamente en la educación del arte, no en la apreciación al arte, razón por la cual son enfoques muy diferentes al estudio realizado en el 2005 en la UANL con nombre de *Análisis en el cumplimiento de los objetivos del programa de apreciación a las artes*, publicado por Benjamín Sierra, el cual, con base en 30 encuestas a los profesores, mostró coincidencias resaltando la capacitación dispar de los profesores, la existencia de adaptaciones del programa para cada carrera de la facultad; se menciona la falta de material de apoyo, formalización de conceptos de arte para integrarlo a una perspectiva más amplia en sus programas, poco interés de las autoridades. Por lo tanto parece que la materia de apreciación a las artes sólo se sostiene “con buenas voluntades de unos pocos profesores” (Sierra, 2005).

### **2.3.4 Materia de Apreciación a las Artes en la Universidad Autónoma de Nuevo León**

*¿Cómo es que, siendo tan inteligentes los niños, son tan estúpidos la mayor parte de los hombres? Debe ser fruto de la educación.*

*Alejandro Dumas.*

Con el fin de reforzar la formación integral de los estudiantes de pregrado desde 1999 la UANL instituye un conjunto de cursos, que se conciben “como una preparación para la formación continua, en tanto que todos ellos (los cursos) refieren a conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas que pueden ser ampliados a lo largo de la toda la vida” (Fernández, 1999, p.52). A éste conjunto de cursos se le conoce como Programa de Estudios Generales, que fue desarrollado en la antes conocida Coordinación de Estudios Generales. En este programa se diseñó como asignatura fundamental el curso de Apreciación a las Artes.

La coordinación de Estudios Generales, con el fin de integrar el Programa de Estudios Generales rediseñó los planes de estudios de las carreras universitarias, e integró un cuerpo docente de expertos denominado Comité, el cual es responsable de la elaboración y seguimiento del programa del curso, y su función es el elaborar materiales didácticos y textos, así como el proceso de evaluación, tanto de los alumnos como de los profesores. (Fernández, 1999. p.53). En 1998 el comité de Apreciación a las Artes estaba conformado por el maestro arquitecto Armando Flores Salazar, maestro licenciado en Diseño Gráfico Benjamín Sierra Villarruel, maestra licenciada en Música Lourdes Gómez Huerta, y el maestro licenciado en Letras Españolas Genaro Saúl Reyes Calderón.

El Objetivo General de la materia de Apreciación a las Artes previa a la reforma del 2005 fue el:

“Fomentar la construcción de mentalidades imaginativas, creadoras de nuevo mundos posibles” promoviendo lo que las diferentes manifestaciones artísticas tienen en común, jugando con las correspondencias de unas y otras sin hacer a un lado su lenguaje específico, vehículo de su expresión particular. Todo esto a través de

dinámicas teóricas y prácticas que aproximen al alumno a la experiencia estética. (UANL, 1999. p. 8).

Cada miembro del comité intervino en su área de conocimiento para constituir el manual convertido en libro de lectura de la materia de apreciación a las artes denominado “Apreciación de lo Artístico” (Flores, et al. 2009).

Desde 1999 con la instrumentación del programa en cada facultad se hicieron ver una serie de factores que cambió la estructura en la planta de profesores y los planes de estudios; se observó también un rechazo a la imposición que con el tiempo se atenuó y se convirtió en una oportunidad de desarrollo para los profesores. En algunos casos se dio el fenómeno de la asignación de la materia a profesores ya próximos a jubilarse, o en posición desfavorable o escindidos de los intereses de la administración en turno.

Sin embargo, muchos profesores valoraron esta oportunidad de enseñanza al diversificar la materia en diferentes facultades, para lo cual cada maestro en la práctica la adaptó a sus intereses particulares en las diferentes facultades, lo que propició múltiples enfoques para el cumplimiento de esta asignatura. Se advirtieron casos de diversos profesores que acudían al comité para poder obtener el entendimiento más cercano de la asignatura por sincera ignorancia sobre cómo tenían que satisfacer los objetivos marcados en el programa de estudios generales.

En el año 2004, la Coordinación de Estudios Generales Universitarios y la Coordinación de Facultades se fusionan para dar origen a la Dirección de Estudios de Licenciatura. El 9 de junio del 2005 publicó la reforma conseguida con base en las sesiones de seguimiento y conclusiones de diversos foros organizados por los comités, y se obtuvo el programa actual renombrado como: “Formación general universitaria de los estudiantes de licenciatura, profesional asociado y técnico superior universitario”, aprobado por el Honorable Consejo Universitario. El propósito redefinido del Modelo Educativo publicado en el folleto informativo de la Secretaría Académica, de la organización curricular (UANL, 2005, cap. 2, p. 5) menciona:

El desarrollo de las competencias requeridas para un desempeño profesional acorde con las necesidades sociales y laborales, la integración de un perfil del

egresado que, a la par de las competencias específicas de una profesión, cuente con el soporte cognoscitivo, axiológico, social y humano necesario en su vida.

Son propósitos que surgen del modelo educativo de la Universidad, política educativa delineada en la “Visión UANL 2012” y el “Plan de Desarrollo Institucional UANL 2007-2012”, ambos documentos internos de la institución (Universidad Autónoma de Nuevo León, 2011a, 2012b). Con la reforma se constituye el área curricular de la formación general universitaria (ACFGU), además la materia de Apreciación a las Artes se transformó para adaptar el modelo por competencias y brindar el enfoque en la apreciación, y la educación a través de las artes.

En la actualidad, la materia en estudio contiene una frecuencia de tres horas por semana que se imparte entre los niveles de primer a tercer semestre sin distinción de Facultad, como propósito de la materia está el “ofrecer un espacio en el que los participantes desarrollen la apreciación a las artes a través de las diversas expresiones que se generan en su contexto social y cultural” (UANL, 2005. p. 17); el programa analítico se adaptó a las exigencias de la clasificación educativa basada en las competencias por lo que se vinculó la aceptación, el compromiso y el respeto a la diversidad social y cultural, acercándolo a otras manifestaciones a través de la variedad de objetos culturales que conforman el escenario de su formación, y las habilidades para el desarrollo de diversas expresiones del pensamiento: lógico, crítico y creativo, llevando a cabo ejercicios de análisis y síntesis de objetos culturales de la cotidianidad.

La evolución de la asignatura se ha ido dando de acuerdo con la adquisición de la experiencia que ha sido clave para el comité en épocas en que los recursos abundaban y en las que no, así mismo con los medios de los que no dispone, como la comunicación directa con los profesores. El compromiso o sacrificio del comité por mantener el espíritu es noble y desinteresado al reunirse cada viernes en el tercer piso de la Biblioteca Universitaria “Raúl Rangel Frías”, con la perspectiva de la educación artística como un elefante enorme, que cada quien percibe de manera visual, auditiva, táctil, gusto, aroma, etc., pero sin la comunicación eficiente en este momento cultural interactivo aún sigue como una tarea titánica.

El comité ha cambiado de integrantes, el único original es el Dr. Armando Flores. El comité sostenía reuniones con la mayoría de los profesores; más que una reunión



era un foro de intercambio de experiencias enfocándose en una mejora en la enseñanza de la asignatura de apreciación a las Artes. El comité, como guía de los profesores, proponía a su entendimiento el perfeccionamiento y la manutención de la potencia en cada profesor; sin embargo, al fragmentar esta vía de retroalimentación la evolución se entorpeció, y dejó atrás a los profesores que con pasión y curiosidad se habían desarrollado en un principio. Éstos abrieron el paso a nuevas generaciones de maestros, quienes en algunos casos por ignorancia acerca de la materia de apreciación a las Artes, sienten una falta de orientación. El profesor, además, se vuelve un alumno en esta asignatura al tener que comprender su situación frente a la diversidad cultural circundante en su aula, y tiene que adaptarse cada semestre a las diferentes facultades.

La búsqueda de una homogeneización del material didáctico y de apoyo para la asignatura ha sido una exploración constante. Como ejemplos se puede mencionar desde la implementación de un *DVD* con contenido de material didáctico y de apoyo (sin publicar, sólo de distribución interna o más bien a solicitud del profesor), o la utilización de la plataforma multimedia *Blackboard* y otros medios tecnológicos, aunque han sido desechados con el tiempo. Pero ya cuando cada profesor impartía su materia con su propia concepción del arte o la didáctica de éste, era su elección utilizar o no estos materiales de apoyo, y dejar de lado el afán del lineamiento general de la materia, lo que genera alumnos con polarizaciones a un gusto o un rechazo total al arte (Torres, 2011).

Gracias al trabajo continuo realizado por el comité y la Dirección de Estudios de Licenciatura, existen indicadores, basados en encuestas sobre la materia aplicadas a profesores y alumnos, enfocados en la experiencia y relevancia de la asignatura, que la han situado como una de las principales asignaturas después de la reforma llevada a cabo en 2005. Por la visión de su filosofía soportada en la teoría constructivista: “No la de la repetición mimética de contenidos prefabricados sino la de construir significados a partir de sus experiencias...”, como menciona Imanol Agirre (2005, p.202). Es un respiro en la dirección que el comité ha valorado con más de diez años de haber sido formado en la Universidad.

El programa analítico elaborado en julio de 2005 es una guía para los profesores en el cumplimiento de los objetivos perseguidos. El programa no impone una didáctica explícita, ya que requiere de la experiencia de vida del profesor formado en el tiempo y trabajo no sólo como artista sino como experimentador sensible de su entorno, por lo tanto el programa es una opción no rigurosa u obligatoria para su manejo en la práctica al impartir la asignatura, como mencionó Kurt Badt (1971): “La biografía de un artista es la consecuencia de su condición de artista y de creador de arte y no lo contrario”. Pero existe el constante peligro de que la materia se convierta en un mero listado de fechas y nombres artísticos, por lo que el apoyo a los profesores con estrategias como la organización de congresos o jornadas de la educación artística, sería un gran avance en la orientación, evolución, y formación de profesores de la materia, con el espíritu de compartir sus experiencias, con la invitación de especialistas estatales, nacionales e internacionales para el avance e investigación en la materia y la unificación de perspectivas.

Hay que considerar que el caso de la UANL en la implementación de las artes en el currículo no es excepcional. Ya se han tenido experiencias documentadas e investigadas, como veremos en tabla núm. 2 tomada de un estudio realizado en escuelas secundarias de Estados Unidos de América, en el que se compararon los resultados en el SAT (*Scholastic Aptitude Test*, medición de resultados en el desempeño verbal y matemático) obtenidos por alumnos en función del número de años que tuvieron contacto con la educación artística.

TABLA NÚM. 2		
COMPARATIVA DE RELACIONES DE CURSOS DE ARTE Y RESULTADOS SAT 2005		
Años de cursos de arte	Resultado SAT Verbal	Resultado SAT Matemáticas
4+	534	540
4	543	541
3	514	516
2	508	517
1	501	515
½	485	502

Fuente:, (Vaughn & Winner, 2000.) extraído de Ruppert (2006).

Por lo tanto la comparativa de resultados de investigaciones en lo general indican que “los estudiantes que han recibido altos niveles de instrucción en las artes, han obtenido altos puntajes en el pensamiento creativo, en oposición a los estudiantes con bajos niveles de instrucción en las artes” (Burton, Horowitz & Abeles, 1999, p. 38).

Se observan las relaciones entre el arte y la ciencia, pero en reiteradas ocasiones se ha escuchado como creencia popular que el arte es sólo entretenimiento, pero no es sólo eso, también es investigación. Para el conocedor de las artes, Arnheim (1992, p.70) menciona: “se necesita formación, experiencia y capacidad de “ver” también.”. Ya que, así como en las ciencias, en el arte deben solucionarse cuestiones de ética, es decir, respuestas ante lo bueno y lo malo, y en ambos como en la ciencia y el arte, se deben considerar la calidad, es decir, la diferencia entre lo bueno y lo malo, sustentado en principios de investigación comunes en la ciencia y el arte.

El ejemplo de la experiencia anterior nos muestra que la materia de apreciación a las Artes en la UANL es un componente básico en la formación ideal del alumno para la vida cotidiana y la educación, pues un aspecto primordial de las obras de arte es su pertenencia al mundo objetivo e independiente que conocemos a través de la experiencia. Por ejemplo, la capacidad de modificar el cuadro de un árbol por la forma de mirarlo no es mayor ni menor que la de un árbol real plantado en un jardín. La diferencia entre las cosas y sus imágenes y la diferencia entre el significado y los significantes no es tan decisiva en la percepción primaria como en el pensamiento filosófico actual. Rudolf Arnheim (1992, pp.17 y 19) menciona:

...La función principal del arte tampoco consiste necesariamente en actuar como representación de otra cosa... El objeto de arte no se limita a “estar ahí” como el océano, o una piedra, al ser un producto de la actividad del ser humano, la obra de arte solo puede estar ahí con una finalidad o, como mínimo, por una razón.

El arte puede ser educable, desde varios parámetros, académicos, sociales y sin pasar por alto lo afectivo.

La educación tradicional está encaminada a la asociación de ideas, de estímulos o de estímulos y respuestas. En este ámbito la educación es restrictiva y

coarta el pensamiento divergente (Escalante, 2006, p. 1). Por otro lado en la asignatura de Apreciación a las Artes el propósito del programa analítico es el fomentar la construcción de mentalidades imaginativas, creadoras de nuevos mundos posibles; incrementar en el conocimiento de lo artístico para su aplicación en todas las demás actividades. (Véase anexo. 1, p.135 ), y en su aprendizaje es similar al desarrollo de la creatividad, ya que en ambos el proceso de la producción divergente y la innovación es imperante, por lo tanto a estos procesos se les pueden otorgar valores para su evaluación, como menciona Jorge Juanes (2002, p. 47), como con el arte: “es también un lenguaje y, por lo tanto, puede ser resumido en una idea” y ser evaluado.

## CAPITULO III

### 3.- METODOLOGIA

Para valorar el impacto del programa analítico de la unidad de aprendizaje “Apreciación a las artes” en la UANL, se optó como objetivo general el determinar las diferencias significativas en grupos similares de alumnos cursando dicha unidad de aprendizaje, pero siguiendo distintos programas de estudio (uno de ellos, el programa analítico).

Para lograr este objetivo se siguió un enfoque mixto; cualitativo y cuantitativo (diseño en paralelo); en los alumnos se utilizó el instrumento Test Crea y la Observación no participativa en las aulas, por otro lado se aplicaron encuestas y entrevistas semi-estructuradas con los profesores. De los resultados se elaboraron discusiones por separado de los datos cuantitativos y cualitativos; se compararon resultados y en las conclusiones se obtuvieron elementos de ambos análisis.

Para el enfoque cuantitativo se seleccionó de manera aleatoria, a cuatro grupos de alumnos de la Facultad de Arquitectura de la UANL, estos se dividieron en dos grupos de control y dos grupos experimentales. En los grupos experimentales se suministró un programa analítico basado en competencias como variable experimental. Al finalizar el semestre académico se les aplicó el Test Crea a todos los grupos para medir si hubo cambio entre ellos.

En el enfoque cualitativo, los alumnos fueron observados en el transcurso del semestre para documentar actitudes, participación en las estrategias educativas y relación con los profesores. También se investigó y detalló información relacionada con los profesores de la unidad de aprendizaje de apreciación a las Artes de la ACFGU en la UANL. Esto permitió obtener un acercamiento de estos docentes con el fin de proponer una orientación y formación de profesores de la ACFGU para mejorar la unidad de aprendizaje de apreciación a las Artes.

En la primera sección de este capítulo se realiza una descripción de las variables, el programa analítico experimental, el contexto de la investigación y de los profesores y alumnos participantes. Se incluyen los criterios de selección para

determinar la población, además de describir el diseño de la investigación, los instrumentos utilizados en esta población, instrumentos de evaluación y procedimientos de aplicación.

En la segunda sección se describe el acopio de los datos obtenidos de los instrumentos y observación de la población, y por último la descripción del proceso de análisis estadístico de los datos recabados.

### **3.1 Definición de Variables**

En esta investigación se conjugaron factores que resultaron en datos relacionados entre sí. Para organizar estas relaciones se formó un esquema de las implicaciones y relaciones identificados como variables (Landeró, 2009), las cuales se describen en lo siguiente:

Variable independiente, es el factor relacionado directamente con el problema de la investigación. Explica la variación de la variable dependiente en esa relación, que en nuestro caso es el programa analítico basado en competencias aplicado en esta investigación.

En la variable dependiente, el valor depende de lo que asuma otra variable en cuestión. En este caso es el resultado de la aplicación del Test Crea (TC) y del Rendimiento Académico (RA), que son medidos y que determinan si los cambios en la variable independiente tuvieron un efecto o no.

Variable interviniente, es un factor que interviene entre dos variables, al modificar o alterar con su propio contenido las relaciones que existen entre esos elementos. En esta investigación se trata de los profesores.

Variables contextuales, indican el ámbito general donde se desarrolla la investigación, esto para lograr el mayor número de variables controladas en la observación para la investigación como la carrera, edad y género de los sujetos.

#### **3.1.1 PROGRAMA ANALÍTICO BASADO EN COMPETENCIAS**

Se tuvo la oportunidad de participar en el comité de Apreciación a las Artes a partir del año 2010, que en ese momento estaba conformado por el Dr. Arq. Armando

Flores Salazar como coordinador y la Maestra en Competencias Profesionales Adriana Flores Rodríguez como colaboradora. Las reuniones realizadas en la facultad de Arquitectura se grabaron y transcribieron.

La participación en el comité se justificó con el motivo de aplicar e integrar las competencias del modelo educativo de la Visión UANL 2012, en el programa analítico de la unidad de aprendizaje de Apreciación a las Artes, así como la evaluación de la misma. El cambio del modelo tradicional por objetivos al enfoque de competencias no fue sencillo, ya que el término de competencias se aplicó entendido como “los logros del aprendizaje, en lugar de la adquisición de conocimientos”, lo cual afectó a los objetivos, al papel del profesor, a las actividades de enseñanza y a la evaluación del estudiante. (Bolívar, 2008, p. 2). Por ejemplo, la función del profesor es ahora de facilitador y propiciador de los procesos de aprendizaje, al favorecer en el aula una participación activa, constructiva y corresponsable del estudiante en su propio proceso de aprendizaje (Ángeles, 2003).

El programa analítico propone una formación integral de sus estudiantes mediante el desarrollo de competencias para la lectura de objetos culturales y la valoración de lo artístico en lo visual, auditivo y viso-auditivo. Para cumplir ese propósito, el programa analítico separa en jerarquías competencias generales y específicas, que según Bolívar, (2008, p.6) se comprende como:

Competencias generales (transferibles y comunes a cualquier titulación), subdivididas en competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas.

Competencias específicas ligadas a las áreas de estudio (conocimiento teórico, práctico y/o experimental y habilidades específicas del área).

Y a partir de estas emanan los elementos de competencia, que “representan el desglose de las competencias en acciones, comportamientos y productos específicos. Pregunta: ¿Para qué aprende?, y describe las capacidades profesionales que contribuyen a desarrollar, en sí el vínculo entre competencia y contenidos. (UANL, 2011b, p.38).

Las competencias generales del perfil de egreso extraídas del modelo educativo de la UANL e integradas en el programa analítico son las siguientes:

- **Competencias Instrumentales.**

Emplear pensamiento lógico, crítico y propositivo para analizar fenómenos naturales y sociales que le permitan tomar decisiones pertinentes en su ámbito de influencia con responsabilidad social. (UANL, 2011b, p.69).

- **Competencias personales y de interacción social.**

Mantener una actitud de compromiso y respeto hacia la diversidad de prácticas sociales y culturales que reafirman el principio de integración en el contexto local, nacional e internacional con la finalidad de promover ambientes de convivencia pacífica. (UANL, 2011b, p.70).

- **Competencias Integradoras.**

Construir propuestas innovadoras basadas en la comprensión holística de la realidad para contribuir a superar los retos del ambiente global interdependiente.(UANL, 2011b, p.70).

En el año 2005 la DEL publicó las siguientes competencias específicas (UANL, 2005, p. 17):

1.Capacidad para comprender que la obra artística es una expresión cultural determinada histórica y socialmente.

2. Capacidad de comprender y apreciar diversas expresiones artísticas.

3.Capacidad de identificar los elementos de las artes a partir del entendimiento del objeto de estudio como un texto.

4.Habilidad de análisis, síntesis y manejo de la información.

Se encontró en el programa analítico<sup>4</sup> re-elaborado por el comité en el año 2010, las siguientes competencias específicas relacionadas al perfil de egreso:

- Aceptación a la diversidad social y cultural en discusiones grupales para promover la tolerancia y respeto a las ideas y opiniones.

---

<sup>4</sup> Documento interno de la DEL sin publicar, véase anexo 1



- Comprende lo artístico como expresión humana aplicada en los objetos de uso cotidiano para entender que está determinado por el contexto social y cultural al que pertenece.
- Identifica los componentes básicos de lo artístico en los objetos cotidianos para fortalecer su capacidad analítica.
- Comprende la lectura visual y auditiva en los objetos culturales cotidianos para aumentar su valor y apreciación.
- Aplica las habilidades de lectura visual y auditiva en los objetos cotidianos para enriquecer su capacidad de lectura.

De acuerdo a las competencias generales y específicas citadas, los elementos de competencia del programa analítico en el año 2010 son las siguientes:

1.1 Comprender los alcances de la cultura y los objetos culturales a través de ejemplos conocidos para entender que lo artístico está determinado por el contexto social y cultural al que pertenece, al mostrar una actitud de tolerancia y respeto hacia la diversidad de prácticas sociales y culturales.

1.2 Reflexionar que las cualidades artística mejoran los objetos ordinarios a través de ejercicios realizados en clase para comprender que lo artístico le es común a todo, al mostrar una actitud crítica y reflexiva que favorezca la sensibilización a éstas manifestaciones.

1.3 Identificar los elementos básicos y afines de lo artístico en objetos culturales de uso cotidiano para aplicarlos como elementos de lectura con actitud crítica para su análisis.

2.1 Reconocer lo artístico en los estímulos visuales y auditivos del paisaje cultural urbano para ampliar la diversidad y sensibilidad hacia los objetos culturales.

2.2 Identificar los componentes culturales y artísticos en los objetos cotidianos para distinguir su dualidad con actitud crítica para su análisis y reflexión de los mismos.

2.3 Apreciar lo artístico en objetos visuales tridimensionales y bidimensionales a través de lo arquitectónico, escultórico, pictórico, fotográfico, para practicar su capacidad de lectura crítica y reflexiva.

2.4 Apreciar lo artístico en manifestaciones auditivas mediante la sensibilidad y creatividad para enriquecer su capacidad de lectura cultural auditiva.

2.5 Apreciar lo artístico en expresiones viso auditivas como el cine, el video, el teatro y la danza para enriquecer su capacidad de lectura y sensibilidad.

Para realizar estos elementos de competencia, se describen en el programa analítico las evidencias de aprendizaje, los criterios de desempeño, las actividades de aprendizaje, los contenidos que se relacionan y los recursos propuestos o material de apoyo para lograr la competencia.<sup>5</sup>

El programa analítico se divide en dos secciones; en la primera se plantean las definiciones de lo artístico para comprender el marco teórico en que se fundamenta la unidad de aprendizaje “Apreciación a las artes”. La segunda es la aplicación de herramientas para la lectura de los objetos culturales y la valoración de lo artístico.

En la primera fase del programa analítico, además de fundamentar lo artístico con definiciones y conceptos culturales, se propone el uso de componentes comunes a diversos lenguajes artísticos y cotidianos. La segunda fase es la lectura y apreciación de objetos culturales, al utilizar una matriz de registro en lo visual, auditivo y viso auditivo<sup>6</sup>. En ambas fases se recurre a evidencias de aprendizaje como cuadros comparativos, ensayos, reportes por escrito con diversos contenidos y un trabajo final denominado “producto integrador”. Este consiste en crear un objeto cultural y/o artístico que integre los elementos comunes de lo artístico, y proporcione un análisis de estos elementos utilizados a lo largo del programa analítico que son: tema, subtema, figurativo, abstracto, signo, símbolo y composición.

Para la investigación se establecieron roles en que el profesor “A” aplicó el programa analítico de la unidad de aprendizaje (UA) a dos grupos de alumnos. Se documentó lo acontecido en las aulas los días lunes y martes durante el semestre

---

<sup>5</sup> Véase anexo 1

<sup>6</sup> Ejemplo véase anexo 2

enero-julio del 2011. Además se programaron reuniones del profesor y del comité de apreciación a las artes, los miércoles a mediodía con el fin de evaluar las estrategias y su aplicación en las aulas, para reorientar el programa de la mejor manera posible al tener en cuenta las siguientes circunstancias:

- Mantener el objetivo de vincular lo visual, auditivo y viso-auditivo en las estrategias educativas.
- Re-valorar evidencias de aprendizaje de acuerdo a las competencias perseguidas.
- Número de alumnos en las aulas.
- Experiencia del profesor en la didáctica de la unidad de aprendizaje.
- Previsión de la didáctica en diferentes circunstancias.

Desde 1999 la unidad de aprendizaje ha estado en constante adaptación. Se ha tratado de estandarizar el programa analítico para que se instruya con el mismo a todos los alumnos de las 26 facultades en la UANL, con el propósito de lograr que la teoría del programa analítico sea fácil de introducir en la práctica del aula.

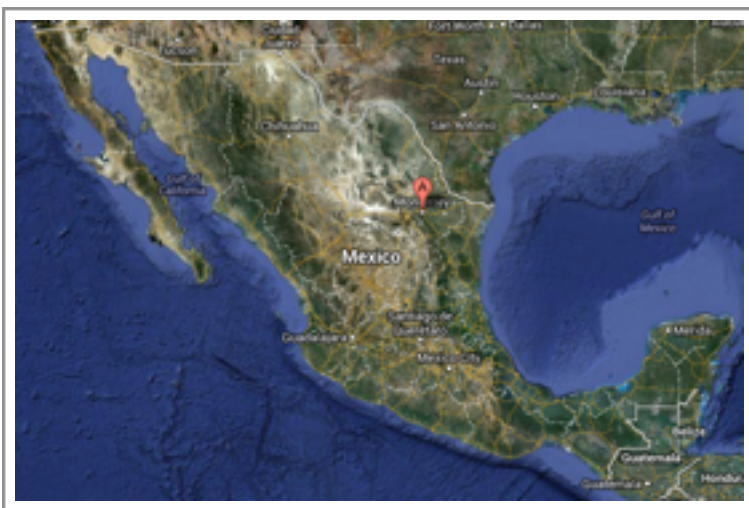
En este proceso de enseñanza-aprendizaje es el profesor el responsable de llevar a buen fin lo que marca la institución y lograr el desarrollo de las competencias del programa analítico. Estimular así a al estudiante a pensar, hablar y hacer, para lograr la autonomía del alumno, tutelado por el docente. Esto es un trabajo cooperativo que exige una nueva concepción de las tareas de aprendizaje, enseñanza y evaluación (González; López, 2010).

Con este programa analítico se evaluaron las estrategias educativas relacionadas con cada competencia y, se tuvo la oportunidad de aplicarlo en circunstancias que a continuación se describen.

### **3.2 CONTEXTO Y PARTICIPANTES**

El estudio se realizó en las instalaciones de la UANL, en el estado de Nuevo León, que es una de las 32 entidades federativas o estados que forman los Estados Unidos Mexicanos. El estado de Nuevo León se ubica al norte del país, que colinda con

la frontera sur de Estados Unidos de América, como se observa en la imagen núm. 1. La población total del estado de Nuevo León, en el año 2010, era de 4,653,458 habitantes, según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). El porcentaje de población de 15 a 29 años de edad era del 26%, según la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el ciclo 2010- 2011 existía una matrícula de 134,729 estudiantes en nivel Licenciatura (SEP, 2011, pág. 181) de los cuáles 77,992 fueron matriculados en la UANL (Informe 2011 UANL, pág. 5), de los cuales la mayoría se encuentran en las instalaciones de la Ciudad Universitaria, área que aglomera las Facultades mas numerosas de la UANL, como se observa en la imagen núm. 2.



**Imagen 1, Nuevo León, Mexico**



**Imagen 2, Ciudad Universitaria**

Según la SEP, el estado de Nuevo León tenía 9,577 profesores en el nivel superior (SEP, 2011, pág. 181), de los cuáles 3,101 trabajaban en la UANL en nivel licenciatura en el año del 2010 (UANL 2012a, pág. 5).

De la población antes descrita, para esta investigación se seleccionaron dos muestras no probabilísticas, ya que “la elección de los elementos no depende de la probabilidad sino de las características de la investigación” (Hernández, Fernández, Baptista, 2006, p. 241). La primer muestra son estudiantes a los que se les aplicó el Test Crea y asistieron a la UA de Apreciación a las artes en el mismo semestre. La segunda muestra son profesores que imparten la UA de Apreciación a las Artes. Ambas muestras se observaron y documentaron durante esta investigación.

### 3.2.1 ESTUDIANTES

El primer conjunto consistió en sujetos mexicanos que en los términos de la institución son:

“Estudiantes de nivel superior ubicados en Licenciatura, se encuentran en un rango de edades de entre los 17 a 23 años, aproximadamente, es decir que se ubican en la última etapa de la adolescencia y los principios de la adultez temprana.”(UANL, 2011b, p.71).

En esta investigación se seleccionaron estudiantes inscritos en la Facultad de Arquitectura, uno de los 26 planteles de educación superior de la UANL. Facultad que tiene como Misión:

“...la formación de profesionistas, maestros e investigadores capaces de desempeñarse competentemente en los ámbitos de la Arquitectura, el Urbanismo y el Diseño Industrial, poseedores de un amplio sentido de la vida y con plena conciencia de la situación regional, nacional y mundial; que adopten principios y valores universitarios, atendiendo los enfoques orientados hacia la sustentabilidad, la difusión y extensión de la cultura, así como su vinculación con los sectores sociales y productivos.” (Facultad de Arquitectura, 2011)



**Imagen 3, Fachada Facultad de Arquitectura, UANL.**

Plantel educativo que se caracteriza por la conjunción de las dos carreras que ofrece y que en uno de sus perfiles de egreso del estudiante enuncia: "...Creativo, con sensibilidad estética, capacitado para la expresión formal, con actitud analítica y sintética, con interés por los procesos industriales, disposición para la investigación y con habilidad para el dibujo." (Facultad de Arquitectura, 2011), por lo tanto este conjunto de estudiantes es pertinente para esta investigación y aplicación del Test Crea, ya que propone una estrecha relación entre las áreas de humanidades, ingenierías y ciencias sociales que se ofrece en la UANL. En las imágenes núm. 3, 4 y 5 se observa las áreas en que los alumnos conviven, ejemplo de la conjunción antes descrita.



**Imagen 4, Patio central**



**Imagen 5, Pasillo Central**

En el momento de la investigación, el plantel educativo contaba con 4,200 alumnos inscritos según su informe anual 2010-2011 (Facultad de Arquitectura, 2011), de los cuales 2,900 pertenecían a la carrera de Arquitectura, 1,100 a la carrera de Diseño Industrial y 200 a nivel postgrado. En dicho plantel educativo, el número de sujetos que estudiaban la UA de Apreciación a las artes al momento del estudio fue de 767 alumnos distribuido en lo siguiente:

Carrera de Arquitectura: 11 grupos con 587 alumnos.

Carrera de Diseño Industrial: 3 grupos con 180 alumnos.

Los 14 grupos fueron distribuidos entre 7 profesores.

Se siguió un diseño cuasiexperimental puesto que los grupos fueron formados previamente e independientes al experimento. (Hernández, Fernández, Baptista, 2006, p. 203). Los géneros de los sujetos se distribuyeron como sigue:

- ★ 109 sujetos masculinos
  - ✓ 48 del grupo de control
  - ✓ 61 del grupo experimental
- ★ 69 sujetos femeninos
  - ✓ 40 del grupo de control
  - ✓ 29 del grupo experimental

Dando un total de 178 sujetos. Se buscó un tamaño óptimo de la muestra, aunque no fuera una muestra probabilística, se realizó el cálculo para poblaciones finitas para determinar el tamaño de la muestra (Munch,2009. p.100) al utilizar la fórmula siguiente:

$$n = \frac{Z^2 pq N}{Ne^2 + Z^2 pq}$$

donde el factor de confiabilidad del  $Z= 90\%$ , el número de estudiantes  $N= 767$ , la probabilidad a favor  $p= 0,05$ , la probabilidad en contra  $q= 0,05$ , el error de estimación  $e= 10\%$ ,  $n=$  tamaño de la muestra. El cálculo resultante es de  $n= 62$  sujetos, pero en esta investigación no existió exclusión de casos, ya que “se ha visto que mientras mayor es el número de participantes, puede estimarse que es más confiable la diferencia media entre los grupos” (McGuigan, 2007. p. 411). Por lo tanto se utilizó como  $n= 178$  sujetos.

Las variables contextuales obtenidas son los rangos de edades de 18 hasta 25 años de edad, los sujetos cursaban el 2do, 3er y 8vo. semestre de sus respectivas carreras, Arquitectura y Diseño industrial. No se discrimino género, edad o rendimiento académico. Los datos obtenidos se codificaron para la posterior aplicación del SPSS versión 20.

Para el diseño cuasiexperimental se obtuvieron dos grupos de alumnos, diferenciados por tener cada uno de ellos un profesor distinto: uno con la metodología del programa analítico basado en competencias como grupo experimental, y otro, que no siguió la propuesta del programa analítico, como grupo de control. Cada grupo de estudiantes fueron observados en cuatro aulas distintas, dos pertenecientes a la carrera de Arquitectura y otros dos a la carrera de Diseño industrial. A todos los sujetos de los grupos de estudiantes se les aplicó el Test Crea.

Para lograr el máximo control del experimento, en estos grupos de estudiantes se buscó la mayor similitud o equivalencia, al igualar los grupos en relación con variables específicas, para poder atribuir las diferencias sólo a la variable independiente (Hernández, Fernández, Baptista. 2006, p. 183). Las variables para determinar la equivalencia fueron las contextuales, se buscaron sujetos con similitud de edad, género, carrera, semestre, como se observa en las imágenes núm. 6 y 7 los alumnos se encuentran en circunstancias similares. Por lo tanto se lograron parejas de sujetos según las variables utilizadas, los resultados de esta técnica se exponen en el capítulo IV.



**Imagen 6, Grupo Experimental**



**Imagen 7, Grupo Control**

Durante el experimento se cuidó la selección e inestabilidad de la muestra, al observar que el número de alumnos se mantuviera durante el semestre. Al igual se cuidó la administración de las pruebas e instrumentación con la presencia de un psicólogo para corroborar la aplicación de éstos. La difusión e interacción de los tratamientos experimentales entre los sujetos se lograron aislar, ya que los grupos no coincidían en horarios. No se observaron actuaciones anormales u otras interacciones que invalidarían de manera interna o externa, durante el lapso de esta investigación.

### **3.2.2 PROFESORES**

La muestra de profesores identificados como variable interviniente para la investigación se dividió en dos grupos. El primer grupo estaba formado por dos sujetos, el primer sujeto participó de manera directa con la investigación al aplicar el programa



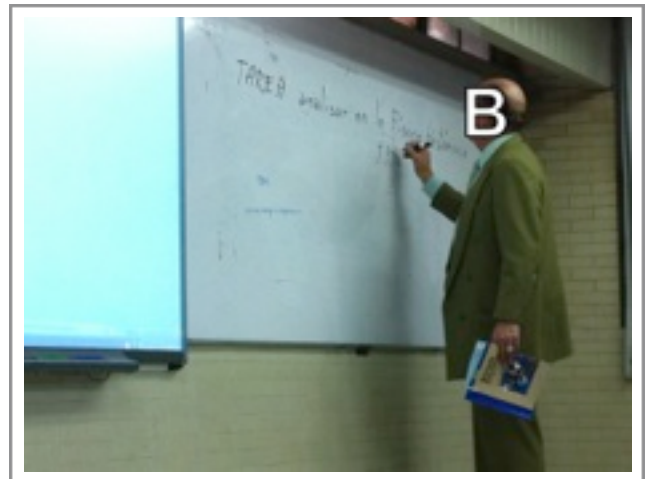
analítico basado en competencias propuesto a sus alumnos, y el segundo sujeto continuó con su docencia habitual. Con ambos profesores del primer grupo se realizaron reuniones periódicas de seguimiento durante el semestre enero – junio 2011.

Esta parte de la investigación siguió un muestreo no probabilístico discrecional, ya que las condiciones de los sujetos, que son los profesores, son homogéneas y se atienden a criterios pertinentes al objetivo de la investigación.

Los profesores del primer grupo dieron el consentimiento para realizar la observación no participante en sus aulas durante el transcurso del semestre, como se observa en las imágenes núm. 8 y 9, así también accedieron a la aplicación del Test Crea a sus alumnos, y proporcionaron las calificaciones de los estudiantes, resultantes de la evaluación final de sus grupos.



**Imagen 8, Profesor A**



**Imagen 9, Profesor B**

El segundo grupo de profesores se delimitó durante el “Taller de diseño de planes de clase para las unidades de aprendizaje fundamentales del ACFGU”, organizado por la Dirección de Estudios de Licenciatura (DEL), que realizó una convocatoria abierta e invitación a 26 facultades de la UANL. Se presume que el universo aproximado de profesores que imparten esta UA es alrededor de 80 profesores.

Hay que hacer hincapié que no es posible determinar un número exacto de profesores activos debido a que en las facultades el número de maestros aumenta o disminuye semestre a semestre por condiciones específicas de cada facultad. Entre los

factores que influyen están: la contratación o no del profesor, si es asignado o no para impartir la UA, y las diferencias en los diseños curriculares de cada facultad. Aunque estos profesores son registrados en el Sistema Integral para la Administración de los Servicios Educativos (SIASE), existen casos en los que las facultades sólo registran las Unidades de Aprendizaje pero no el nombre del profesor.

La DEL reportó una pre-inscripción al taller de 37 profesores y sólo asistieron 14, se trabajó durante 16 horas distribuidas en la semana del 9 al 12 de enero del 2012. A los profesores que asistieron al taller se les aplicó una encuesta al final del taller, esta fue descriptiva, no experimental. Esta encuesta formada por una serie de preguntas se utilizó para delimitar su experiencia, carga laboral, número de grupos que imparte, descripción de su didáctica, tipos de estrategias de aprendizaje a los que recurre, cómo utiliza el texto de la UA y qué recursos maneja para evaluarla. Como observador participante en el taller, los comentarios y opiniones fueron documentados para su posterior revisión.

La DEL además de proporcionar las facilidades administrativas y físicas, ofreció una base de datos para esta investigación con los resultados de una encuesta realizada en el año 2010. Esta fue diseñada por la DEL, que buscó evaluar el programa de estudio de la UA. La encuesta se aplicó a estudiantes y a profesores vía SIASE. A los profesores se les preguntó sus datos generales relacionados con la UA, por ejemplo los grupos que imparte, si se ha capacitado o participado en cursos relacionados con la UA o en formación de competencias, si considera que las competencias contribuyen al desarrollo del alumno, si conocen o aplican el programa analítico de la DEL, entre otros.

Las encuestas fueron analizadas con un enfoque cualitativo apoyado en la literatura referida, para indagar la problemática y desarrollar la reflexión concerniente de las competencias ideales para el profesor, y delimitar las circunstancias frecuentes en la práctica docente de la UA.

### **3.3 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN**

En este estudio se aplicó un diseño mixto con enfoque cuantitativo cuasiexperimental y cualitativo descriptivo, que se describen en lo siguiente:

### 3.3.1 Enfoque cuantitativo

Se siguió un diseño cuasiexperimental con posprueba y grupo de control, puesto que los grupos de sujetos ya estaban formados antes del experimento. Según la siguiente simbología (G) Grupo de sujetos. (X) Tratamiento, estímulo o condición experimental. (TC) Test Crea, (RA) Rendimiento académico, "medición de los sujetos de un grupo". (-) Ausencia del estímulo, se describe el experimento, aplicado para la pregunta de investigación número Uno:

G <sub>1</sub>	X	TC <sub>1</sub>	RA <sub>a</sub>
G <sub>2</sub>	-	TC <sub>2</sub>	RA <sub>b</sub>

Se buscó la equivalencia y la comparación de los grupos, para asegurar la presencia o ausencia de la variable independiente, en este caso el programa analítico. La posprueba se administró en la misma semana en ambos grupos, según la pregunta de investigación número Uno se espera que (TC<sub>1</sub> = RA<sub>a</sub>) y (TC<sub>2</sub> ≠ RA<sub>b</sub>)

Para la pregunta de investigación número Dos se espera que (TC<sub>1</sub> = TC<sub>2</sub>) siguiendo el siguiente diagrama:

G <sub>1</sub>	X	TC <sub>1</sub>
G <sub>2</sub>	-	TC <sub>2</sub>

Para la pregunta número Tres no aplico el enfoque cuantitativo, porque no se utilizó un instrumento para este propósito. Para la pregunta número Cuatro se realiza un análisis de frecuencias y correlaciones entre las variables contextuales, para observar si existen datos relevantes que influyan a la variable dependiente.

### 3.3.2 Enfoque Cualitativo

Se buscó el enriquecer esta investigación al describir en profundidad los sujetos y variables involucradas. Se siguió un diseño de investigación-acción, cuya finalidad es el "resolver problemas cotidianos e inmediatos y mejorar prácticas concretas. Se centran en aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales" (Hernández, Fernández, Baptista. 2006, p. 714).

Se realizaron observaciones pasivas en las aulas, puesto que no se interactuaba con las actividades diarias. Con los profesores fueron observaciones completas y entrevistas abiertas, puesto que la participación en las discusiones de los temas didácticos se realizaban en profundidad.

Con el comité se interactuó y se diseñaron actividades de aprendizaje de acuerdo con el enfoque de competencias, para probarlas en los grupos experimentales, que conformaba el programa analítico.

Para la pregunta de investigación número Uno, Dos y Cuatro los datos recabados de manera cualitativa son de importancia, puesto que ofrecen más datos relacionados con estas preguntas. En específico la pregunta de investigación número Tres con los datos recabados de las observaciones brindan las perspectivas contextuales, y el posterior análisis e interpretación, para describir, comprender y evaluar las experiencias de las personas estudiadas. (Hernández, Fernández, Baptista, 2006, p. 624).

La estancia en el campo fue de un semestre, la credibilidad es alta ya que la inmersión en la investigación fue directa de la fuente, de los ambientes naturales y cotidianos de los participantes, se obtuvo como producto bitácoras en forma de resúmenes de las observaciones en las aulas y de las reuniones con los profesores, la triangulación de los datos y análisis se discute en el capítulo V,

### **3.3.3 INSTRUMENTOS**

Se describen los instrumentos utilizados en los enfoques cuantitativos y cualitativos.

#### **3.3.3.1 Test Crea**

Para esta investigación se propuso utilizar el Test CREA Inteligencia Creativa. Una medida cognitiva de la Creatividad. Material elaborado por Corbalán Berná, J., Martínez Zaragoza, F., Donolo, D., Alonso Monreal, C., Tejerina Arreal, M. Y Limiñana Gras, M. (2003) se basa en lo que el sujeto puede generar como producto creativo. El supuesto del Test CREA se enfoca en la cantidad y calidad de preguntas que logra formular el individuo como indicador de la habilidad que se puede tener. Estas

preguntas deben ser concebidas por el sujeto a partir de una imagen proporcionada en la prueba, que activa operaciones cognitivas como la comparativa, analogía, combinación, abstracción, entre otras, ya que es “difícil aún el acotar las operaciones exactas que cuentan para la capacidad creadora” (Welling, 2007).

De acuerdo al número de preguntas que el sujeto realizó, cada prueba fue evaluada con las instrucciones del manual. El resultado de cada prueba fue relacionado con la tabla de ponderación y baremos del Manual del Test Crea. Además de las instrucciones del manual para la evaluación de cada prueba, se utilizó para la validación de la muestra lo siguiente:

### **3.3.3.2 Fiabilidad de la evaluación del instrumento**

Se realizó la fiabilidad de los resultados del Test Crea por 2 jueces externos al estudio, ya que “mediante la fiabilidad entre evaluadores como una herramienta de solidificación, los evaluadores podrían convertirse en verdaderos validadores de los resultados del estudio cualitativo, elevando así el nivel de credibilidad y la generalización de los resultados de este tipo de estudios.” (Marques, 2005, p.440). Cada juez fue seleccionado en base a su formación como psicólogo que faculta la competencia para el análisis de instrumentos psicológicos. A cada juez se le proporcionó una imagen y una copia de cada prueba para que realizaran la evaluación con la Metodología propuesta de Corbalán, Martínez y Donolo (2006), de acuerdo a la imagen proporcionada e instrucciones del manual para su evaluación de cada prueba, los jueces siguieron los siguientes criterios:

En principio todas las preguntas se consideran correctas, a excepción de preguntas:

Repetidas: ¿Qué edad tiene? ¿Cuántos años tiene?

Descontextualizadas de la imagen presentada: ¿De qué color es el caballo?

De repertorio sin justificación: ¿Qué? ¿Cuándo?

Son consideradas correctas las preguntas como:

Parecidas: ¿Qué edad tiene? ¿Cuándo nacieron?

Muy lejanas, pero relacionadas a la imagen presentada: ¿tendría teléfono Francisco Villa?

De repertorio justificado: ¿Qué es esto?

Se evalúan las preguntas que incluyan en su formulación dos o más estructuras básicas, y se consideran en la puntuación como doble o triple. Se usa más de un verbo, adverbio, o cualquier otra forma que implique una acción.

Los jueces no tienen relación profesional, laboral o familiar entre ellos, además los jueces no tienen conocimiento de los datos demográficos de los sujetos, ni conocimiento del objetivo de la investigación. Los jueces entregaron archivos en formato Excel para el manejo de los datos obtenidos de cada prueba, para el posterior ingreso al SPSS y determinar la confiabilidad externa al utilizar acuerdos y desacuerdos estadísticos.

### **3.3.3.3 SPSS**

Se utilizó el software Statistical Product and Service Solutions (SPSS) IBM Versión 20, como herramienta para determinar estadísticamente diferencias significativas en alumnos de grupos similares de apreciación de las Artes de la UANL al utilizar la prueba Test Crea como recurso evaluador.

### **3.3.3.4 Pruebas**

Prueba Kolmogorov-Smirnov, Prueba  $t$  de Student, Correlaciones de variables prueba  $r$  de Pearson,  $Rho$  de Spearman, tamaño del efecto de Cohen.

### **3.3.3.5 Inserción de datos, manejo y desarrollo.**

Los datos que se ingresaron al SPSS fueron resultado de los baremos de la muestra argentina según el manual de operación del Test Crea, por ser el mismo continente americano. La inserción de los datos al SPSS versión 20 se realizó con el producto de las evaluaciones de las pruebas Test Crea. Se manejaron los datos bajo la supervisión del Dr. Cirilo García Cadena, profesor emérito de la Facultad de Psicología de la UANL. Los datos se codificaron en valores enteros como variables discretas,

nominal y ordinal de acuerdo a cada enfoque. Los resultados del SPSS se interpretaron con la guía del profesor para brindar la respuesta a las preguntas de la investigación.

### 3.3.4 Encuestas a los profesores

Se describen dos tipos de encuestas aplicadas a la muestra de profesores.

#### 3.3.4.1 Encuesta utilizada en el Taller

El diseño de la encuesta se adecuó para la recolección de datos y referencias de la población aplicada, en el cuestionario cada pregunta se relacionó con las variables (Münch, 2009. p.69)

Esta encuesta se aplicó en el “Taller de diseño de planes de clase para las unidades de aprendizaje fundamentales del ACFGU”, que fue la siguiente:

Marcar con una “X” lo que se pide:

1. *Además de impartir la unidad de aprendizaje de Apreciación a las artes ¿Desempeña otra actividad en su Facultad?*  
a) NO      b) Administrativo      c) investigación      d) tutoría  
e) imparto otras Unidades de Aprendizaje
2. *Si indico “otras Unidades de Aprendizaje”, ¿cuáles son?, ¿cuántas horas-clase?, ¿en la misma facultad?.*
3. *¿Cuanto tiempo ha impartido la unidad de aprendizaje de Apreciación a las Artes?*  
a) un Semestre      b) un año      c) dos años      d) tres años  
Si la respuesta es mas de 3 años, especifique: \_\_\_\_ años
4. *¿Se considera capacitado en un arte en específico? a) SI      b) NO*  
En caso de SI ¿cuál arte es? \_\_\_\_\_
5. *¿En promedio cuanto grupos al semestre de Apreciación a las Artes imparte?*  
a) 1      b) 2-3      c) 3-4      d) 4-5      e) 5-6
6. *Indique lo que utiliza de las TIC para su didáctica*  
a) SIASE      b) NEXUS      c) Correo UANL      d) DVD e) Blog  
f) Youtube      g) Powerpoint h) Redes sociales
7. *¿Qué tipo de estrategia de aprendizaje recurre como producto integrador?*  
a) Caso b) Proyecto c) Reporte      d) otros especifique \_\_\_\_\_
8. *¿Cómo utiliza el texto de Apreciación de lo artístico?*  
a) Guía      b) Referencia      c) No lo uso

9. *¿En que porcentaje ha utilizado el programa analítico de Apreciación a las Artes en su unidad de aprendizaje?*

- a) 100%    b) 75%    c) 50%    d) 25%    e) 0%

10. *Indique qué recursos utiliza para evaluar su Unidad de Aprendizaje*

- a) *Reporte*    b) *Ensayo*    c) *Prueba escrita con opción múltiple*    d) *Oral*  
e) *otros (describa cuáles son)*
- 

### **3.3.4.2 Encuesta proporcionada por la Dirección de Estudios Licenciatura**

Esta encuesta fue diseñada por la DEL, se aplicó vía SIASE, se dividió en tres secciones, la primera es relativa a datos generales de los profesores. Los ítems fueron los siguientes:

- *Semestre en el que imparte la UA*
- *Cantidad de grupos asignados*
- *Formación académica del profesor afin con la UA*
- *Conocimiento del perfil de egreso del alumno*
- *Capacitado en el diplomado básico de docencia universitaria*
- *Participación en cursos o diplomados relacionado a la competencia*
- *Capacitado en la UA*
- *Utiliza el programa analítico.*

La segunda sección pretende indagar si el profesor considera que la UA contribuye a la educación centrada en el aprendizaje:

- *El programa de la UA contribuye al desarrollo de las competencias generales demandadas por el entorno socioeconómico local, regional y global.*
- *El programa de la UA contribuye a desarrollar las competencias en situaciones de aprendizaje lo más apegadas a la realidad, creando ambientes que potencien la construcción de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que requiere la sociedad.*



La educación en el arte como instrumento básico de la enseñanza superior: comparativa y validación del Test Crea como recurso evaluador en alumnos universitarios.

- *El programa de la UA cumple con el propósito de la formación general universitaria.*
- *En el programa de la UA se propone una evaluación para el desempeño real del estudiante sintetizando conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, a través de un producto integrador de aprendizaje.*
- *En el programa de la UA se establecen métodos para comprobar los resultados de aprendizaje mediante evidencias y criterios de desempeño específicos (por ejemplo reportes, ensayos, prototipos, modelos, etc.).*
- *Las competencias generales a desarrollar en el programa analítico de la UA:*
  - *Son las deseables y pertinentes para el perfil de egreso.*
  - *Contribuyen a la formación general del estudiante universitario.*
  - *No son las requeridas en el perfil de egreso.*
- *El tiempo para el desarrollo de las competencias establecidas en el programa analítico de la UA es suficiente.*
- *Considero que el programa de la UA debe modificarse.*

La tercera sección es relativa al libro de texto de la UA, con los siguientes ítems:

- *Durante el semestre utilicé el libro de texto oficial para la UA.*
- *El libro de texto está estructurado de acuerdo al programa analítico de la UA.*
- *El libro de texto es un referente importante en mi práctica docente.*
- *El libro de texto de la UA es pertinente al nivel académico de licenciatura.*
- *Considero que debe cambiarse el libro de texto oficial de la UA.*

Para la segunda y tercera sección se les proporcionó las siguientes opciones como respuesta en escala likert:

- *Totalmente de acuerdo (TA)*
- *De acuerdo (DA)*
- *En desacuerdo (ED)*
- *Totalmente en desacuerdo (TD)*
- *Sí*
- *No*

### **3.4 ACOPIO Y PREPARACIÓN DE DATOS:**

Para la organización del diseño cuasiexperimental e investigación-acción del estudio, las variables se organizaron en enfoques cuantitativos y cualitativos.

#### **3.4.1 Variables Cuantitativas:**

Se realizó una prueba piloto para comprobar la funcionalidad del Test Crea a mediados del semestre enero- julio del 2011. Se hizo una selección aleatoria de 20 alumnos, 10 de la carrera de Arquitectura y 10 de la carrera de Diseño Industrial. Los datos obtenidos brindaron la orientación socio-cultural para la aplicación de la prueba. Una aclaración en los datos de identificación que se solicitan para cada sujeto, fue el sexo pues en España se identifica con las iniciales “V” y “M”, por el contrario en el contexto socio-cultural mexicano en la inicial “M” los sujetos preguntaron si hacía referencia a Masculino o a Mujer, aclarando esa confusión.

Una semana previa a finalizar los cursos lectivos del semestre enero- julio del 2011, se aplicaron 178 Pruebas del Test Crea (TC) a sujetos de los grupos de control y experimental de la UA de apreciación a las Artes de la Facultad de Arquitectura, como se observa en las imágenes núm. X y X. Se aplicó de acuerdo a las instrucciones del Manual del Test Crea, esto fue supervisado por el Lic. Psicólogo David Charles Cavazos.



**Imagen X Grupo Experimental**



**Imagen X Grupo Control**

Posterior a la semana de examinación de la UA los profesores facilitaron las calificaciones emitidas de cada alumno, estas calificaciones codificadas como rendimiento académico (RA) se ingresaron al SPSS como variables.

Las variables resultado del Test Crea se denominaron Test Crea (TC), además del RA, los datos del semestre, edad, carrera, y género se codificaron, identificaron, clasificaron y ordenaron en números enteros para su análisis. A medida que la investigación avanzó se buscó el pareo de sujetos ya que contienen características similares entre ellos para generar conjuntos.

#### **3.4.2 Variables Cualitativas:**

Se documentó 10 resúmenes de las discusiones de las reuniones que el comité dedicado al programa analítico mantuvo cada miércoles durante el semestre enero- julio del 2011; estos resúmenes fueron enviados y leídos previamente a cada reunión, a excepción del último que fue la sesión del cierre.

Durante 15 semanas se documentaron las observaciones no participativas realizadas en las aulas de los grupos experimentales y de control. Se compartían y discutían con el comité los datos recabados en las observaciones semanales. Se preparó un resumen general para la discusión posterior.

Por otra parte se documentaron las observaciones participativas del Taller de diseño de planes de clase para las unidades de aprendizaje fundamentales del ACFGU. Se recopilaron cuestionarios aplicados a 14 profesores que asistieron al Taller. Los datos producto del Taller se prepararon para buscar correlaciones de frecuencias estadísticas en porcentajes, y relacionarlos con las observaciones durante el taller; estos se codificaron como variables Nominales y Ordinales.

Gracias al apoyo de la DEL se obtuvo una base de datos resultado de una encuesta aplicada a finales del año 2010, esta encuesta se realizó vía la plataforma WEB SIASE a 78 profesores y 6016 alumnos de la UANL relacionados al ACFGU. Estos datos se codificaron como variables Nominales y Ordinales.

### **3.5 PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN**

El modo operativo de esta investigación fue mixto al incluir métodos cuantitativos y cualitativos. El primer orden fue comprobar de manera empírica las preguntas de investigación. El segundo orden para comprender, describir o interpretar las perspectivas y didácticas de los profesores de la UA.

#### **3.5.1 ANÁLISIS DE DATOS:**

##### **3.5.1.1 Variables Cuantitativas:**

Los resultados del Test Crea aplicados en horario de clase del semestre enero-julio del 2011 de la UA Apreciación a las artes, se interpretaron de acuerdo al manual operativo del instrumento. Los datos se ingresaron al SPSS para utilizar la prueba de Kolgomorov-Smirnov y encontrar la distribución de la muestra. La prueba *t-student* y correlación de datos de r-pearson y Rho de spearman se utilizaron para comprobar las preguntas de investigación.

Se buscó la mayor similitud o equivalencia, se realizó la selección de casos para delimitar pares y analizar las variables dependientes de Test Crea (TC) y Rendimiento Académico (RA) para sustentar estadísticamente la equivalencia de los grupos comparados. Entre los grupos de control ( $n_0=88$ ) y experimental ( $n_1=90$ ) se buscó la equivalencia de casos y formar pares. Se investigó entre las variables del género masculino y femenino, se delimitó entre los semestres de 2do, 3ero y 8avo y edades. Se eliminaron 146 sujetos de la base de datos entre las carreras de arquitectura y diseño industrial. Resultando en una submuestra de 32 sujetos y se aislaron 26 alumnos distribuidos en 13 casos pareados que en el capítulo IV son descritos.

##### **3.5.1.2 Variables Cualitativas:**

De las participaciones en las reuniones del cuerpo de profesores dedicados al programa analítico durante el semestre enero-julio 2011, se realizaron resúmenes de cada sesión para lo que Krippendorff llama análisis de contenido (1990), encaminados a reorientar el programa analítico basado en competencias.

Se realizó un resumen general de la observación pasiva en las aulas de los grupos de control y experimental. También se compartieron observaciones con el grupo de profesores en cada sesión para la retribución de opiniones académicas, relacionar las expectativas de ambas partes y dirigir el perfeccionamiento práctico del programa analítico.

Del Taller de los profesores de Apreciación a las Artes se emitieron conclusiones de las observaciones participativas para conocer sus prácticas pedagógicas y la aplicación de las políticas educativas en la UA. Con el mismo objetivo se analizó la encuesta aplicada en ese Taller.

En la base de datos proporcionada por la DEL se observaron circunstancias similares a esta investigación. Se realizó una exclusión de datos para considerar sólo los relevantes y proporcionar resultados relacionados con esta investigación.

La encuesta aplicada en el Taller y la base de datos obtenida en la DEL, fueron analizadas con un enfoque cualitativo para indagar la problemática, desarrollar la reflexión concerniente de las competencias ideales para el profesor, y delimitar las circunstancias frecuentes en la práctica docente de la UA.

La educación a través del arte como instrumento básico de la enseñanza superior: comparativa y validación del Test Crea como recurso evaluador en alumnos universitarios.

## CAPITULO IV

### 4.- RESULTADOS

Con los enfoques cuantitativos y cualitativos se muestran los datos obtenidos..

#### 4.1 Enfoque Cuantitativo: TEST CREA

##### 4.1.1 Fiabilidad inter jueces:

Se buscó la fiabilidad del resultado del instrumento Test Crea. Se logró una fiabilidad inter jueces al determinar el valor de la prueba de acuerdo a sus propias definiciones de creatividad (Amabile,1983). Los jueces desconocían el objetivo del estudio, las condiciones contextuales en las que se aplicaron los instrumentos, las preguntas de investigación y los objetivos.

El resultado de los dos jueces se ingresó al SPSS para buscar una correlación bivariada, se aplicó el coeficiente de correlación de asociación lineal de Pearson entre el acuerdo y desacuerdos de los jueces, y se confirmó una correlación estadística significativa de  $r = 0.701$  (Ver tabla núm. 03)

Tabla núm. 03 de Correlaciones entre jueces			
		Juez 1	Juez 2
Juez 1	Correlación de Pearson	1	.701**
	Sig. (bilateral)		0.000
	N	178	178
Juez 2	Correlación de Pearson	.701**	1
	Sig. (bilateral)	0.000	
	N	178	178
**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).			

Comprobada la fiabilidad inter jueces, se procedió a determinar diferencias significativas en alumnos de grupos similares de Apreciación a las artes de la UANL, al utilizar el instrumento Test Crea como recurso evaluador.

#### 4.1.2 Primera pregunta de investigación

Para comprobar la primera pregunta: ¿Existe una relación entre los resultados del Test Crea y la calificación otorgada por el profesor a los alumnos?, se aplicó una prueba no paramétrica de Kolmogorov-Smirnov con las variables continuas de Test Crea (TC) y Rendimiento Académico (RA) de la muestra total. Se observa en la tabla núm. 04 que la significancia (sig.) = 0.002 < 0.05 en TC, y sig. = 0.0001 < 0.05 en RA.

Tabla núm. 04 Prueba de Kolmogorov-Smirnov para la muestra total			
		Test Crea	Rendimiento Académico
N		178	178
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	69.38	81.56
	Desviación típica	17.647	20.027
Diferencias más extremas	Absoluta	0.142	0.214
	Positiva	0.107	0.179
	Negativa	-0.142	-0.214
Z de Kolmogorov-Smirnov		1.891	2.861
Sig. asintót. (bilateral)		0.002	0.000
a. La distribución de contraste es la Normal.			
b. Se han calculado a partir de los datos.			

De acuerdo al resultado de la prueba Kolmogorov-Smirnov se observó que la distribución de la muestra total es anormal, por lo tanto se calculó el coeficiente de correlación bivariada de asociación lineal de Rho de Spearman con las variables de Test Crea (TC) y Rendimiento Académico (RA) de la muestra total, donde se exhibe una baja relación en la tabla núm. 05:

Tabla núm. 05 Correlaciones <sup>a</sup> de la muestra total				
			Test Crea	Rendimiento Académico
Rho de Spearman	Test Crea	Coeficiente de correlación	1.000	0.030
		Sig. (bilateral)	.	0.686
	Rendimiento Académico	Coeficiente de correlación	0.030	1.000
		Sig. (bilateral)	0.686	.
a. N según lista = 178				



Para investigar en profundidad la primera hipótesis de la muestra total, se aislaron los resultados de los grupos experimental y control. En el grupo experimental al aplicar la prueba Kolmogorov-Smirnov se observó en la tabla núm. 06 la sig. = 0.030 < 0.05 en TC, y la sig. = 0.0001 < 0.05 en RA.

Tabla núm. 06 Prueba de Kolmogorov-Smirnov para el grupo experimental			
		Test Crea	Rendimiento Académico
	N	90	90
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	68.22	77.51
	Desviación típica	18.683	22.157
Diferencias más extremas	Absoluta	0.153	0.256
	Positiva	0.100	0.155
	Negativa	-0.153	-0.256
Z de Kolmogorov-Smirnov		1.449	2.430
Sig. asintót. (bilateral)		0.030	0.000
a. La distribución de contraste es la Normal.			
b. Se han calculado a partir de los datos.			

Por lo tanto la distribución del grupo experimental es anormal y se calculó el coeficiente de correlación bivariada de asociación lineal de Rho de Spearman, con las variables de Test Crea (TC) y Rendimiento Académico (RA) del grupo experimental; en la tabla núm. 07 se expone una baja relación.

Tabla núm. 07 Correlaciones <sup>a</sup> del grupo experimental				
			Test Crea	Rendimiento Académico
Rho de Spearman	Test Crea	Coefficiente de correlación	1.000	0.004
		Sig. (bilateral)	.	0.969
	Rendimiento Académico	Coefficiente de correlación	0.004	1.000
		Sig. (bilateral)	0.969	.
a. N según lista = 90				

Al grupo control se le aplicó la prueba Kolmogorov-Smirnov como se observa en la tabla núm. 08 que la sig. = 0.087 > 0.05 en TC, y la sig. 0.002 < 0.05 en RA.

Tabla núm. 08 Prueba de Kolmogorov-Smirnov para grupo de control			
		Test Crea	Rendimiento Académico
	N	88	88
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	70.57	85.70
	Desviación típica	16.542	16.715
Diferencias más extremas	Absoluta	0.133	0.196
	Positiva	0.133	0.196
	Negativa	-0.128	-0.158
Z de Kolmogorov-Smirnov		1.252	1.841
Sig. asintót. (bilateral)		0.087	0.002
a. La distribución de contraste es la Normal.			
b. Se han calculado a partir de los datos.			

En el grupo control se observó que la distribución en TC es normal y en RA es anormal, por lo tanto se calcularon los coeficientes de correlación bivariada de asociación lineal de r de Pearson y Rho de Spearman respectivamente. En las tablas núm. 09 y núm. 10 se observan bajas relaciones en TC y RA del grupo control.

Tabla núm. 09 Correlaciones de R de Pearson grupo de control			
		Test Crea	Rendimiento Académico
Test Crea	Correlación de Pearson	1	0.176
	Sig. (bilateral)		0.101
	N	88	88
Rendimiento Académico	Correlación de Pearson	0.176	1
	Sig. (bilateral)	0.101	
	N	88	88

Tabla núm. 10 Correlaciones <sup>a</sup> Rho de Spearman grupo de control				
			Test Crea	Rendimiento Académico
Rho de Spearman	Test Crea	Coeficiente de correlación	1.000	0.004
		Sig. (bilateral)		0.969
	Rendimiento Académico	Coeficiente de correlación	0.004	1.000
		Sig. (bilateral)	0.969	
a. N según lista = 88				

#### 4.1.2.1 Sub-Muestra

Al momento de la obtención y tratamiento de los datos en la investigación, se llegó a la necesidad de excluir sujetos de la muestra para buscar la mayor similitud o equivalencia de los sujetos, para atribuir las diferencias sólo a la variable independiente, por lo tanto se delimitó una primera sub-muestra, descrita en la tabla núm. 11:

Tabla núm. 11 de frecuencias Estadísticas del 1er sub-muestra					
		Carrera Diseño Industrial	edad	Genero Masculino	Semestre Tercero
N	Válidos	32	32	32	32
	Perdidos	0	0	0	0
Rango		0	6	0	0
Mínimo		0	18	0	1
Máximo		0	24	0	1

En esta sub-muestra de 32 sujetos se utilizó como criterio de exclusión, la edad y que fuera mayor a 6 sujetos en cada conjunto. A partir de esta segunda exclusión, resultaron 26 sujetos, distribuidos en 3 conjuntos de individuos masculinos del tercer semestre de la carrera de diseño industrial, pareados entre los grupos de control y experimental como sigue:

- A. De 19 años de edad, 5 casos pareados.
- B. De 20 años de edad, 4 casos pareados.
- C. De 21 años de edad, 4 casos pareados.

#### 4.1.2.2 Conjunto A

El conjunto A se delimitó en 5 casos pareados con 19 años de edad; 5 del grupo control y 5 del grupo experimental. De éstos 10 sujetos se calculó las medias y desviaciones típicas de las variables de Edad, Semestre, Test Crea (TC) y Rendimiento académico (RA) que se observan en la tabla núm. 12.

Tabla num. 12 estadísticos del conjunto A					
	GRUPO	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
edad	control	5	19.00	.000 <sup>a</sup>	0.000
	experimental	5	19.00	.000 <sup>a</sup>	0.000
semestre	control	5	1.00	.000 <sup>a</sup>	0.000
	experimental	5	1.00	.000 <sup>a</sup>	0.000
Test Crea	control	5	66.00	11.402	5.099
	experimental	5	76.00	11.402	5.099
Rendimiento Académico	control	5	95.00	5.000	2.236
	experimental	5	73.60	14.046	6.282

a. No puede calcularse T porque las desviaciones típicas de ambos grupos son 0.

Obtenidas las medias de las variables TC y RA de los sujetos control y experimental del conjunto A, se aplicó una prueba de *t de Student* para muestras independientes descrito en la tabla núm. 13.

Tabla num. 13 Prueba de muestras independientes conjunto A										
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Test Crea	Se han asumido varianzas iguales	0.0001	1.000	-1.387	8	0.203	-10.000	7.211	-26.629	6.629
	No se han asumido varianzas iguales			-1.387	8.000	0.203	-10.000	7.211	-26.629	6.629
Rendimiento Académico	Se han asumido varianzas iguales	2.887	0.128	3.209	8	0.012	21.400	6.668	6.024	36.776
	No se han asumido varianzas iguales			3.209	4.998	0.024	21.400	6.668	4.257	38.543

En la prueba *t* para igualdad de medias, en el TC no hay diferencia estadísticamente significativa entre los sujetos control y experimental del conjunto A, ya que  $\hat{\alpha} = 0.203 > 0.05$ . En la prueba *t* para igualdad de medias RA sí existe diferencia

estadísticamente significativa entre los sujetos de control y experimental del conjunto A, ya que  $\hat{p} = 0.024 < 0.05$ .

También se calculó a este conjunto A la prueba de Kolmogorov-Smirnov, que en la tabla núm. 14 se observa la sig. = 0.855 > 0.05 en TC, y la sig. = 0.571 > 0.05 en RA.

Tabla núm. 14 Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra conjunto A			
		Test Crea	Rendimiento Académico
	N	10	10
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	71.00	84.30
	Desviación típica	11.972	15.034
Diferencias más extremas	Absoluta	0.192	0.248
	Positiva	0.192	0.148
	Negativa	-0.131	-0.248
Z de Kolmogorov-Smirnov		0.607	0.783
Sig. asintót. (bilateral)		0.855	0.571
a. La distribución de contraste es la Normal. b. Se han calculado a partir de los datos.			

Por lo tanto la distribución de la muestra es normal. Se calculó el coeficiente de correlación bivariada de asociación lineal de r de Pearson, con las variables TC y RA del conjunto A, así como el cruzamiento de variables de los sujetos experimental y control como se exponen en las tablas núm. 15 y 16:

Tabla núm. 15 Correlaciones <sup>a</sup> conjunto A			
		Test Crea	Rendimiento Académico
Test Crea	Correlación de Pearson	1	-0.511
	Sig. (bilateral)		0.131
Rendimiento Académico	Correlación de Pearson	-0.511	1
	Sig. (bilateral)	0.131	
a. N por lista = 10			

Tabla núm. 16 de Correlaciones <sup>a</sup> de cruzamiento de variables conjunto A					
		Rendimiento Académico Control	Test Crea Control	Test Crea Experimental	Rendimiento Académico Experimental
Rendimiento Académico Control	Correlación de Pearson	1	0.219	-0.329	0.854
	Sig. (bilateral)		0.723	0.589	0.065
Test Crea Control	Correlación de Pearson	0.219	1	0.183	0.409
	Sig. (bilateral)	0.723		0.769	0.494

La educación a través del arte como instrumento básico de la enseñanza superior: comparativa y validación del Test Crea como recurso evaluador en alumnos universitarios.

Test Crea Experimental	Correlación de Pearson	-0.329	0.183	1	-0.535
	Sig. (bilateral)	0.589	0.769		0.352
Rendimiento Académico Experimental	Correlación de Pearson	0.854	0.409	-0.535	1
	Sig. (bilateral)	0.065	0.494	0.352	
a. N por lista = 5					

#### 4.1.2.3 Conjunto B.

El conjunto B se delimitó en 4 casos pareados con 20 años de edad; 4 sujetos del grupo control y 4 del grupo experimental. De estos 8 sujetos se calcularon las medias y desviaciones típicas de las variables de Edad, Semestre, Test Crea y Rendimiento académico, se observan en la tabla núm. 17

	GRUPO	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
edad	control	4	20.00	.000 <sup>a</sup>	0.000
	experimental	4	20.00	.000 <sup>a</sup>	0.000
semestre	control	4	1.00	.000 <sup>a</sup>	0.000
	experimental	4	1.00	.000 <sup>a</sup>	0.000
Test Crea	control	4	85.00	7.071	3.536
	experimental	4	52.50	24.664	12.332
Rendimiento académico	control	4	90.00	8.165	4.082
	experimental	4	53.75	36.682	18.341
a. No puede calcularse T porque las desviaciones típicas de ambos grupos son 0.					

Obtenidas las medias de las variables TC y RA de los sujetos control y experimental del conjunto B, se aplicó una prueba de *t de Student* para muestras independientes descrito en la tabla núm. 20.

Tabla núm. 20 Prueba de muestras independientes del conjunto B										
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Test Crea	Se han asumido varianzas iguales	1.855	0.222	2.533	6	0.044	32.500	12.829	1.109	63.891
	No se han asumido varianzas iguales			2.533	3.490	0.073	32.500	12.829	-5.270	70.270
Rendimiento Académico	Se han asumido varianzas iguales	4.602	0.076	1.929	6	0.102	36.250	18.790	-9.727	82.227
	No se han asumido varianzas iguales			1.929	3.297	0.141	36.250	18.790	-20.617	93.117

En la prueba  $t$  para igualdad de medias en el TC sí hay diferencia estadísticamente significativa entre los grupos control y experimental del conjunto B ya que  $\hat{\alpha} = 0.044 < 0.05$ . En la prueba  $t$  para igualdad de medias RA no existe diferencia estadísticamente significativa entre los grupos de control y experimental, del conjunto B ya que  $\hat{\alpha} = 0.102 > 0.05$ .

También se calculó en el conjunto B la prueba de Kolmogorov-Smirnov que resulta en la tabla núm. 21 y se observa que la sig. = 0.804 > 0.05 en TC, y la sig. = 0.635 > 0.05 en RA.

Tabla núm. 21 Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra, conjunto B			
		Test Crea	Rendimiento Académico
	N	8	8
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	68.75	71.88
	Desviación típica	24.165	31.316
Diferencias más extremas	Absoluta	0.227	0.263
	Positiva	0.190	0.185
	Negativa		
Z de Kolmogorov-Smirnov		-0.227	-0.263
Sig. asintót. (bilateral)		0.642	0.745
		0.804	0.635
a. La distribución de contraste es la Normal.			
b. Se han calculado a partir de los datos.			

Se observó la distribución normal de la muestra, por lo tanto se calculó el coeficiente de correlación bivariada de asociación lineal de r de Pearson, con las variables TC y RA del conjunto B, además del cruzamiento de variables de los grupos experimental y control que se observan en las tablas núm. 22 y 23.

Tabla núm. 22 Correlaciones <sup>a</sup> conjunto B			
		Test Crea	Rendimiento Académico
Test Crea	Correlación de Pearson	1	0.311
	Sig. (bilateral)		0.453
Rendimiento Académico	Correlación de Pearson	0.311	1
	Sig. (bilateral)	0.453	
a. N por lista = 8			

Tabla núm. 23 de Correlaciones <sup>a</sup> de cruzamiento de variables conjunto B					
		Test Crea Control	Rendimiento Académico Control	Test Crea Experimental	Rendimiento Académico Experimental
Test Crea Control	Correlación de Pearson	1	0.289	-0.812	0.167
	Sig. (bilateral)		0.711	0.188	0.833
Rendimiento Académico Control	Correlación de Pearson	0.289	1	-0.579	0.913
	Sig. (bilateral)	0.711		0.421	0.087
Test Crea Experimental	Correlación de Pearson	-0.812	-0.579	1	-0.279
	Sig. (bilateral)	0.188	0.421		0.721
Rendimiento Académico Experimental	Correlación de Pearson	0.167	0.913	-0.279	1
	Sig. (bilateral)	0.833	0.087	0.721	
a. N por lista = 4					



#### 4.1.2.4 Conjunto C

Se logró identificar 8 sujetos para obtener 4 casos pareados equivalentes, a éste conjunto se calcularon las medias y desviaciones típicas de las variables de Edad, Semestre, Test Crea y Rendimiento académico, se describen en la tabla núm. 24

Tabla num. 24 Estadísticos de conjunto C					
	GRUPO	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
edad	control	4	21.00	.000 <sup>a</sup>	0.000
	experimental	4	21.00	.000 <sup>a</sup>	0.000
semestre	control	4	1.00	.000 <sup>a</sup>	0.000
	experimental	4	1.00	.000 <sup>a</sup>	0.000
Test Crea	control	4	58.75	18.875	9.437
	experimental	4	76.25	19.311	9.656
Rendimiento Académico	control	4	82.50	15.000	7.500
	experimental	4	74.00	4.546	2.273

a. No puede calcularse T porque las desviaciones típicas de ambos grupos son 0.

Obtenidas las medias de las variables TC y RA de los grupos de control y experimental de los casos pareados, el resultado al aplicar una prueba de *t de Student* para muestras independientes es expuesto en la tabla núm. 25.

Tabla núm. 25 Prueba de muestras independientes, conjunto C										
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Test Crea	Se han asumido varianzas iguales	0.000	1.000	-1.296	6	0.243	-17.500	13.502	-50.537	15.537
	No se han asumido varianzas iguales			-1.296	5.997	0.243	-17.500	13.502	-50.541	15.541
Rendimiento Académico	Se han asumido varianzas iguales	15.429	0.008	1.085	6	0.320	8.500	7.837	-10.676	27.676
	No se han asumido varianzas iguales			1.085	3.547	0.346	8.500	7.837	-14.401	31.401

En la prueba *t* para igualdad de medias en el TC sí hay diferencia estadísticamente significativa entre los grupos control y experimental del conjunto C ya que  $\hat{\theta} = 0.243 > 0.05$ . En la prueba *t* para igualdad de medias RA sí existe diferencia

estadísticamente significativa al 0.05 entre los grupos de control y experimental del conjunto C ya que  $\hat{\rho} = 0.320 > 0.05$ .

También se calculó en este conjunto C la prueba de Kolmogorov-Smirnov que resultó en la tabla núm. 26 y describe que la sig. = 0.996 > 0.05 en TC, y la sig. = 0.742 > 0.05 en RA.

Tabla núm. 26 Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra, conjunto C			
		Test Crea	Rendimiento Académico
	N	8	8
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	67.50	78.25
	Desviación típica	20.000	11.222
Diferencias más extremas	Absoluta	0.146	0.241
	Positiva	0.109	0.241
	Negativa	-0.146	-0.231
Z de Kolmogorov-Smirnov		0.413	0.681
Sig. asintót. (bilateral)		0.996	0.742
a. La distribución de contraste es la Normal. b. Se han calculado a partir de los datos.			

En el conjunto C se observó una distribución normal de la muestra, por lo tanto se calculó el coeficiente de correlación bivariada de asociación lineal de r de Pearson, con las variables TC y RA de este conjunto C, y el cruzamiento de variables en los grupos de control y experimental como se muestra en las tablas núm. 27 y 28.

Tabla núm. 27 Correlaciones <sup>a</sup> conjunto C			
		Test Crea	Rendimiento Académico
Test Crea	Correlación de Pearson	1	-0.188
	Sig. (bilateral)		0.656
Rendimiento Académico	Correlación de Pearson	-0.188	1
	Sig. (bilateral)	0.656	
a. N por lista = 8			

La educación en el arte como instrumento básico de la enseñanza superior: comparativa y validación del Test Crea como recurso evaluador en alumnos universitarios.

Tabla núm. 28 de Correlaciones <sup>a</sup> de cruzamiento de variables conjunto C					
		Test Crea Control	Rendimiento Académico Control	Test Crea Experimental	Rendimiento Académico Experimental
Test Crea Control	Correlación de Pearson	1	0.191	-0.863	0.388
	Sig. (bilateral)		0.809	0.137	0.612
Rendimiento Académico Control	Correlación de Pearson	0.191	1	-0.475	.978*
	Sig. (bilateral)	0.809		0.525	0.022
Test Crea Experimental	Correlación de Pearson	-0.863	-0.475	1	-0.608
	Sig. (bilateral)	0.137	0.525		0.392
Rendimiento Académico Experimental	Correlación de Pearson	0.388	.978*	-0.608	1
	Sig. (bilateral)	0.612	0.022	0.392	

\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

b. N por lista = 4

### 4.1.3 Segunda pregunta de investigación

Para comprobar la segunda pregunta: ¿Un alumno de un profesor altamente capacitado obtendría mejores resultados en el Test Crea en comparación con un alumno de un profesor no capacitado en lo artístico?, se analizó la variable continua de Test Crea (TC) entre los grupos de Control y Experimental. Se utilizó el SPSS con una prueba *t* de *student* para muestras independientes, al comparar las medias de ambos grupos no hay diferencia estadísticamente significativa entre ellos, ya que la significancia es de  $\hat{\alpha} = 0.377 > 0.05$ , que se valora como de baja relación. (Ver tabla núm. 29)

Tabla núm. 29 Prueba de muestras independientes TC										
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Test Crea	Se han asumido varianzas iguales	1.247	0.266	0.886	176	0.377	2.346	2.647	-2.878	7.570
	No se han asumido varianzas iguales			0.887	174.304	0.376	2.346	2.643	-2.871	7.563

#### 4.1.4 Tercera pregunta de investigación

Para comprobar la tercera pregunta: ¿Influyen otras variables como la carrera, el semestre, la edad, el género en los resultados del Test Crea? , se analizaron las variables continuas de Test Crea (TC) contrastadas con las variables de la Carrera, Edad, Género y Semestre, al utilizar el SPSS para realizar un análisis comparativo de medias.

Se contrastó los resultados del TC entre las carreras de Arquitectura y Diseño Industrial como se observa la siguiente tabla núm. 30:

Tabla núm. 30 Medias de Carrera y TC			
Test Crea			
Carrera	Media	N	Desv. típ.
Diseño	69.01	136	18.495
Arquitectura	70.60	42	14.700
Total	69.38	178	17.647

Se contrastaron los resultados del TC entre las edades como se observa la siguiente tabla núm. 31:

Tabla núm, 31 Medias de edades y TC			
Test Crea			
Edad	Media	N	Desv. típ.
17	71.50	10	13.134
18	69.41	34	17.090
19	67.47	43	18.241
20	70.58	26	17.963
21	64.43	35	18.140
22	79.73	15	12.691
23	67.30	10	22.696
24	87.50	2	3.536
25	80.00	3	5.000
Total	69.38	178	17.647

Se contrastaron los resultados del TC entre el género como se observa la siguiente tabla núm. 32:

Tabla núm. 32 Medias de Género y TC			
Test Crea			
Género	Media	N	Desv. típ.
Masculino	68.66	109	18.337
Femenino	70.52	69	16.564
Total	69.38	178	17.647

Se contrastaron los resultados del TC entre el semestre como se observa la siguiente tabla núm. 33:

Tabla núm. 33 Medias de semestre y TC			
Test Crea			
Semestre	Media	N	Desv. típ.
Segundo	70.60	42	14.700
Tercero	68.89	85	19.171
Octavo	69.20	51	17.494
Total	69.38	178	17.647

## 4.2 Enfoque cualitativo

Para responder a la cuarta pregunta de investigación: ¿Las diferencias en la didáctica entre los profesores son significativas en la unidad de aprendizaje?, se describe la observación pasiva del grupo experimental y de control, se continúa con un resumen descriptivo de las reuniones con el Comité de Apreciación a las artes y se termina con el desglose de los datos obtenidos de la observación completa del taller y datos recabados de las encuestas aplicadas a los profesores.

### 4.2.1 GRUPO EXPERIMENTAL

Este grupo consta de 90 individuos que se describe a continuación:

#### 4.2.1.1 Descripción y contexto:

En el semestre enero-junio del 2011 se observó de manera pasiva la aplicación

del programa analítico basado en competencias a dos grupos de estudiantes. El primer grupo de la carrera de Arquitectura y el segundo de la carrera de Diseño Industrial. Ambos bajo la tutela del profesor “A”, dicho profesor pedagogo, con experiencia docente universitaria de más de 30 años, y sin formación académica relacionada a las artes. Con este profesor se sostuvieron reuniones semanales a lo largo del semestre para brindar asesoría y discutir la información necesaria para la planeación de las estrategias a utilizar en el aula.

El semestre enero- junio del 2011 en la Facultad de Arquitectura comenzó el 17 de enero y terminó el 17 de junio. El semestre se dividió en los términos de cursos regulares del 17 de enero al 20 de mayo, y semanas de exámenes que fueron del 14 al 18 de marzo como primer parcial, del 23 al 27 de mayo el segundo parcial, y examen final del 12 al 17 de junio.

#### **4.2.1.2 Didáctica:**

El profesor “A” se apoyó con presentaciones realizadas en *Power Point*. Utilizó material visual relacionado a los módulos del libro de “Apreciación de lo Artístico”, al igual que películas y vídeos. Las estrategias de aprendizaje como evidencias, se realizaron en el semestre de acuerdo al programa analítico como sigue:

##### ★Dentro del 1er parcial

- ✓Un cuadro comparativo de las culturas.
- ✓Un estudio de caso.
- ✓Un reporte del análisis de una película.
- ✓Un reporte de la lectura cultural y sus elementos comunes.

##### ★Dentro del 2do Parcial

- ✓ Solución de un problema<sup>7</sup>.
- ✓Un reporte de la lectura de un objeto bidimensional o tridimensional.
- ✓Introducción a una actividad viso-auditiva, se recurrió a la video-creación.

De acuerdo a lineamientos internos de la facultad se tomó en cuenta la

---

<sup>7</sup> Ver anexo 1 p.145

asistencia requerida de 80% para optar al examen en primera oportunidad. Además esta asistencia formó parte de la evaluación final, así como las actividades antes mencionadas.

#### **4.2.1.3 Evaluación:**

Se utilizó la plataforma *Nexus*, que es la plataforma de enseñanza y aprendizaje de la Universidad, para depositar las actividades/evidencias que se realizaron durante el semestre. En la misma plataforma se publicaron los criterios de desempeño que son elementos para la evaluación de los trabajos. Este medio se utilizó para mantener una comunicación entre los alumnos y el profesor de manera virtual.

De acuerdo al programa analítico basado en competencias se pretende que los alumnos reconozcan en los objetos culturales lo artístico, y para analizar estos objetos sus directrices sean el reconocer el tema, subtema, signos, símbolos, composición, así como las figuraciones y abstracciones provocadas por este análisis. Se proporciona una matriz como guía para la lectura de los objetos culturales, para más información en el [anexo "2"](#) se desglosa por completo.

Como producto integrador de las competencias desarrolladas en el curso de Apreciación a las artes, el alumno entregó un vídeo. Se utilizó como criterios de evaluación que el alumno pueda analizar un objeto, generar un juicio crítico y pueda expresarlo.

La dinámica para generar ese vídeo fue que a mediados del semestre, el profesor comunicó a los grupos la utilización del video como evaluación del segundo parcial. Así formaron equipos de trabajo y realizaron una idea del contenido para el video. A su vez con tiempo revisaron las opciones tecnológicas para grabar y editar este trabajo, y hacer la entrega en disco compacto junto a un reporte escrito en el que resaltaron los elementos básicos y contenido del trabajo.

A medida que pasaban las sesiones surgieron algunas preguntas de los alumnos, por ejemplo: ¿Podemos actuar?, ¿Podemos usar música en inglés?, ¿Podemos grabar nuestra música?, ¿Se pueden usar fotografías como imágenes?, etc. En una sesión se les mostró algunos vídeos en la plataforma de *YouTube* como



ejemplo. También se realizaron lecturas de esos vídeos, al utilizar la matriz para la lectura de objetos culturales propuesta en el libro de “Apreciación de lo artístico”.

Al final del semestre los vídeos fueron presentados en el aula por los alumnos, de manera individual y en equipos formados hasta por 7 alumnos. Se realizaron 25 vídeos de un contenido cercano a las competencias que se propusieron en el curso. Al utilizar el análisis mediante la solución del problema, al formar un juicio crítico y el plantear una composición o una historia, expresaron la intención de llegar a una coherencia general inter-relacionada de la música y/o imágenes utilizadas.

Varios vídeos fueron sincronizaciones de imágenes con música de su preferencia. En algunos casos a partir de las imágenes buscaron la música que fuera adecuada con las ideas que deseaban lograr, en otros casos no eran imágenes, sino que ellos personificaron actuaciones con temáticas variadas al recurrir a las letras de las canciones como guías.

En el aula, después de la presentación del video de cada equipo, los alumnos explicaron sus contenidos al seguir los componentes de la matriz: Tema, subtema, signos, símbolos, figuración, abstracción y composición. Comentaron su proceso de indagación al igual que lo que pretendían lograr, se verificó el trabajo realizado del ejercicio. Posteriormente, el profesor sin los alumnos revisó de nuevo los vídeos, y verificó que concordaran con la matriz, ya que en conjunto con cada video fue entregado una breve explicación por escrito usando la matriz como una guía. El profesor realizó la evaluación final de cada alumno al tomar en cuenta los criterios de evaluación relacionados a las competencias.

#### **4.2.2 GRUPO CONTROL**

Este grupo consta de 88 individuos que se describe a continuación:

##### **4.2.2.1 Descripción y contexto:**

En el semestre enero-junio del 2011 se observó de manera pasiva las clases de la unidad académica de apreciación a las artes impartida a un grupo de estudiantes de la carrera de Arquitectura y a otro grupo de estudiantes de la carrera de Diseño Industrial. Ambos grupos del profesor “B”, arquitecto de carrera y actor con una experiencia de más de 20 años. Se observó los procesos en la didáctica y evaluación

de este curso de docencia tradicional identificados como grupo de control.

El semestre enero- junio del 2011 en la Facultad de Arquitectura comenzó el 17 de enero y terminó el 17 de junio. El semestre se dividió en los términos de cursos regulares del 17 de enero al 20 de mayo, y semanas de exámenes que fueron del 14 al 18 de marzo como primer parcial, del 23 al 27 de mayo el segundo parcial, y examen final del 12 al 17 de junio.

#### **4.2.2.2 Didáctica:**

El profesor “B” se apoyó con presentaciones realizadas en *Power point*, que en su mayoría él no elaboró. El arquitecto tiene organizado el curso en carpetas, cada una corresponde a diferentes artes. Las actividades están relacionadas con el libro de *Apreciación a las artes*, el profesor se enfocó en la arquitectura, artes visuales, danza, literatura, música, cultura, con datos académicos, géneros artísticos, estilos y corrientes. Algunas actividades que se realizaron en el semestre son las siguientes:

##### Dentro del 1er Parcial

- ✓ Analizar en lo físico, histórico y psicológico una pintura.
- ✓ Listado de 10 canciones, divididas en temas, géneros y ritmos determinados.
- ✓ Letra de una canción y exposición de la opinión del alumno, por escrito.
- ✓ En el examen parcial utilizó preguntas con respuesta de opción múltiple, relacionadas con las actividades y temas que se dictaron en las sesiones.

##### Dentro del 2do Parcial

- ✓ Clasificación en la literatura.
- ✓ Listado de países con distintos estilos de danza y de música.
- ✓ En el examen parcial utilizó preguntas con respuesta de opción múltiple, relacionadas con las actividades y temas que se dictaron en las sesiones.

De acuerdo a lineamientos internos de la facultad fue tomada en cuenta el 80% de la asistencia para optar al examen en primera oportunidad. El profesor B no proporcionó un desglose de porcentajes de las actividades para la evaluación final.

#### **4.2.2.3 Evaluación:**

Durante las sesiones lectivas no se mencionaron las competencias u objetivos del curso. Para la evaluación de las actividades se asumieron los criterios de desempeño con los que el profesor realizó la valoración, por ejemplo la sesión del día 14 de febrero el profesor mencionó que la actividad debía tener un formato, técnica, fecha, tema, subtema, y posteriormente escribió en la pizarra: “Analizar en lo físico, histórico y psicológico una pintura”, también mencionó: “Escriban lo que piensen: o sea si el artista estaba deprimido, triste, si ven zonas ásperas o direcciones en sus líneas, y la crítica de un cuadro no por crítica sino lo que piensen ustedes”.

Otro ejemplo fue la sesión del día 28 de febrero, encargó una actividad para realizarse en la libreta de los alumnos, y mencionó “que no era necesario para entregar”. La tarea era realizar una lista de 10 canciones dividiéndolas en temas determinados, bien por decisión propia, o bien de manera indirecta (circunstancial), además una clasificación por ritmo (explicándolo como género musical), y también que si acaso podrían identificar los instrumentos que se utilizan en cada canción. En otra sesión comentó acerca de nombres de compositores “importantes” internacionales y mexicanos para continuar con el tema de la música. Les pidió utilizar la nemotecnia para recordar los datos que proporcionó.

Otro ejemplo fue en la sesión del día 2 de mayo; escribió en la pizarra algunos nombres de danzas y sus “funciones”. En diferentes conceptos de danza, las describió como ilustrativa, educativa, ceremonial, hedonista, cognoscitiva, comunicativa, ritualista. Brindó conceptos relacionados con la danza como: Hombre, Movimiento, Ritmo, Tiempo, Energía, Espíritu, y distinguió las personas involucradas como: bailarín, coreógrafo, director, maestro de danza, entre otros.

Se desconoce si para realizar la evaluación general se tomaron en cuenta estas actividades y tareas de clase, o los exámenes parciales que el profesor aplicó. Se entregaron resultados finales de cada alumno al final del semestre<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Véase anexo 3, p.151 se adjunta copia de un examen

### **4.3 Descripción de las reuniones del Comité de Apreciación a las artes.**

Se documentaron 10 reuniones en el semestre enero-junio 2011 que se realizaron en las instalaciones de la facultad de Arquitectura. Cada reunión tuvo una duración promedio de una hora. En la primera reunión realizada el día 2 de febrero del 2011 se llegó a un acuerdo para denominar “reuniones de trabajo” a las llevadas a cabo por el Dr. Armando V. Flores, con la asistencia de la Lic. Adriana Flores y el M.A. Oscar Torres, los miércoles a mediodía, con el objetivo de discutir, evaluar y proponer las estrategias de acción del programa analítico para la clase de Apreciación a las artes, que se realizan cada semana lectiva en la misma facultad.

Como parte de la discusión semanal se acotó que el programa analítico se determinaría con ejercicios sugeridos para el profesor, para no restringir la libertad de cátedra y, a partir de esos ejemplos, se podrían definir ejercicios siempre y cuando estuvieran dirigidos al propósito del curso. Se buscó que el programa se adecuara a las nuevas tendencias de la UANL, por lo que cada semana se ajustaba el programa.

Se procuró un marco teórico y ejercicios para generalizar en la primera fase, y particularizar en lecturas de objetos culturales visuales y auditivos de cualquier cosa, en cualquier circunstancia para la segunda fase del programa analítico. Se logró concretar un cronograma del programa analítico de conceptos básicos de lo artístico, para cerrar el primer parcial con la matriz de lectura de objetos culturales.

En cada sesión se discutía la inclusión de ejercicios o actividades que en su aplicación concentrasen varios conceptos básicos del curso, como la cultura, el arte, la artesanía, el objeto artístico, las artes. Pero, por supuesto, esto depende mucho del profesor y del alumno. Se reiteró que el programa analítico es una guía, cómo lo imparte el profesor es “una manera”, y cómo lo “recibe” el grupo es otro componente muy diferente, debido a que se mencionó una diferencia de aprovechamiento entre los grupos de estudiantes de Arquitectura y los de Diseño Industrial, ya que el grupo de los miércoles (Arquitectos) no es tan participativo como el grupo de los martes (Diseño Industrial).

La maestra Adriana habló sobre la diferencia notable de apatía entre los alumnos en el grupo de Diseño Industrial que están en un semestre más avanzado y el grupo de

alumnos de Arquitectura que están apenas en segundo semestre. Estos últimos son más reservados. Y esas diferencias de lectura entre un grupo de alumnos con una especialidad y los de otra respecto al mismo tema, dificultan la enseñanza a pesar de que es el mismo libro y los mismos ejercicios para ambos grupos.

En ocasiones, en las sesiones del Comité se realizaron comentarios en detalle de la didáctica propia de cada profesor en el aula tanto en el grupo de control como en el experimental, del actuar del aula, y de que la personalidad de cada profesor es reflejada en su pedagogía en cada dinámica. Por lo tanto el Comité concluyó que lo más factible de controlar en el curso es el libro y el programa analítico, para que a cada profesor se le pueda sugerir su proceder en el aula.

Se sabe y discutió que existen varias circunstancias repetitivas en los profesores que son nuevos para impartir este curso en las distintas facultades: que no tienen experiencia en el curso, y/o no tienen experiencia docente, que les imponen impartir este curso por regaño administrativo o por diversas circunstancias. Por las diferencias entre los profesores que están relacionados con la materia, el Comité reflexionó la necesidad de brindar todas las herramientas posibles para que los profesores realicen de la manera más fiel o cercana el curso, lo más aproximado a sus objetivos; se sugirió incluso que el programa del cronograma no fuera estricto en todo, optando por dejar abierta la posibilidad del “poder” y el “hacer” en las actividades del programa.

La DEL a través del Comité solicita y edita cada año la actualización del programa analítico basado en competencias. Este programa es una guía para el profesor, sin embargo no se puede medir un impacto general de la unidad de aprendizaje, ya que cada profesor hace su propio curso.

El Dr. Flores mencionó que el programa decaería si se contratasen sólo profesores artísticos para impartir el curso. Esta es una práctica común por parte de los directores de las facultades de la UANL. Pero también se debatió que el curso utiliza a las artes en su educación aunque esto no implica que se necesite ese perfil académico/artístico para llevar a cabo el programa.

En la parte de la evaluación se comentó que la calificación se construye a partir de las evidencias del programa analítico, no de un examen único. La maestra Flores

comentó que es costumbre que los alumnos realicen el mínimo esfuerzo en las actividades, pero se tienen avances al seguir el programa analítico basado en competencias. Al mismo tiempo, como novedad, la maestra utilizó como soporte académico para el curso el sistema NEXUS, plataforma para mantener una comunicación vía WEB con los alumnos, en la que “subió” archivos, enlaces web y diversos recursos pedagógicos. Sin embargo, al final del semestre reportó que esta herramienta necesita refinarse en lo operativo, y que algunos alumnos no lo utilizaron durante el semestre por diversas circunstancias.

El Dr. Flores mencionó en diversas sesiones que es importante tomar en cuenta el aspecto emocional del estudiante, debido a que el alumno proyecta en clase su Apreciación a las artes, que ayuda a reorientar los trabajos de los maestros. Éstos tienen que estar alerta para adaptarse a estas circunstancias y motivarlos de acuerdo a lo que los estudiantes pueden entender e identificar culturalmente, en lugar de ser rígidos con elementos culturales fuera de su realidad.

Se reiteró en las sesiones del Comité que se debe buscar la formación de alumnos como lectores de objetos culturales. Se discutió que se trata de que el alumno piense, “no hay que dárselo todo masticado”<sup>9</sup>, “hay que hacer que el alumno batalle”, se busca que se dedique a estudiar el contexto, y se propone que se exprese, que se haga un estudiante del entorno, muy aparte de una persona enciclopédica acumulativa de datos.

Se discutió que la enseñanza del curso es a partir de lo que se sabe, “no hay nada nuevo por descubrir”, “no se necesita ser un profesor en pintura para impartir este curso”. Se necesitan profesores que provoquen en el otro la auto-reflexión, profesores que pueda realizar ese objetivo, ya que podemos decir del marco cultural que “me determinan como aprendo y como decido”.

En algunas ocasiones se reflexionaba que esta experiencia sería beneficiosa en el término de un universo pluralizado, que el tema y sub-tema es una metodología de observación para desarrollar un discurso, “no se trata de quién conozca más o de respuestas correctas”, sino de quién se acerque más al objetivo del curso. “No existen

---

<sup>9</sup> Esta y las siguientes expresiones entrecomilladas de este epígrafe corresponden a expresiones tomadas de las reuniones con el Comité, tal como fueron transcritas en el cuaderno de campo.

verdades absolutas, no existe un sí o un no, sólo preguntas abiertas”, la evaluación no es lo que califica sino que se busca “el qué piensas, qué percibes”.

En la mayoría de las sesiones del Comité se discutió sobre “nuestra deuda con el sonido”, se llegó a una reflexión general basada en algunas preguntas, por ejemplo: ¿Dónde escucho?, es una pregunta planteada en estas conversaciones, que llevó a la idea de proponer el “Cómo” o el “Porqué” los muchachos reconocen lo auditivo, y de quién o quiénes tienen más o menos identidad musical, si de su papá o de su mamá. Esta estrategia se utilizó para comenzar a “ver” o a “sentir” que “ya tengo una educación previa”, incluso de los sonidos urbanos, se puntualizó que hay que explorar la cotidianidad de lo auditivo musical. “¿Acaso todo lo que escuchas es lo que eres?”. Se sugirió que en ese camino se puede construir una estructura para la comprensión del sonido y la música en la vida diaria, y comenzar un reconocimiento de la capacidad de alertarnos. El hecho en sí de reconocer lo cotidiano del sonido. Los sonidos son propios de cada cultura, e incluso en cada religión utilizan el sonido para cada momento de los ritos; es un ejemplo de cómo se utiliza el sonido.

Se reafirmó que todo lo audible ayuda a sobrevivir; “desde pequeños nos enseñan qué es un silbato y el claxon del coche es otro sonido”, y es diferente el “ver” al “escuchar”. Se discutió lo auditivo en el curso, las características del sonido, y abordar en último término a la música, ya que no es el objetivo del programa, pero sí hacer hincapié en las diferencias como decisiones culturales, en los gustos musicales o sociales. Por ejemplo, en las rondas infantiles, canciones que cambian de la primaria a la secundaria, y en esa evolución ser conscientes de que se pueden generar otros gustos culturales musicales.

Se reflexionó que no es necesario un adiestramiento en específico en la música para impartir este curso de apreciación. Ya que la propuesta es poder abordar lo auditivo desde lo psicológico, histórico y físico.

Además otra estrategia fue acercarse a entender esa parte del cerebro que asimila lo audible, ¿por qué no llegar a la música del placer, sino a la música significativa?, se preguntó en las sesiones del Comité y en las aulas. ¿Por qué estaba de moda un estilo u otro? ¿cómo lo auditivo me es significativo en mi vida?.

Se hizo hincapié en que el programa analítico fuera una guía, el “cómo puede guiar el profesor esta educación auditiva”, ya que un profesor sin preparación musical, sí puede entender que lo auditivo aumenta la calidad de vida, la calidad de cultura, y no solo en proporcionar la cápsula cultural enfocada en historia del arte, con fechas o sucesos históricos musicales, puesto que no es el objetivo del curso.

El Comité discutió que lo primordial del curso es que no es necesario que el alumno tenga un conocimiento o lo adquiera, sino la competencia posterior. Por ejemplo, la competencia de diferenciar la melodía, ritmo y armonía, o el llegar a elementos comunes de lo artístico en lo auditivo, para que lo pueda utilizar como lectura cultural, o el cómo se apoyan en la música las obras de teatro, las películas, la televisión, entre otros.

En las sesiones se discutió sobre problemas del curso de Apreciación a las artes. Se comentó que algunos profesores expresaban una ambigüedad respecto al libro, ya que existe una línea muy delgada entre educación a través de las artes y no en las artes, por lo que es fácil que los maestros asignen tareas a los alumnos como visitar museos, realizar teatro o dibujos, porque no están centrados en la teoría sino en la actividad. Según el objetivo o competencia, la actividad debe estar orientada en la teoría, de otra manera se pierde el objetivo. Así los alumnos encuentran una motivación basados en una vinculación entre lo que aprenden en el curso y su contexto cultural. Se sugirió el procurar una homogeneidad de las didácticas, y dirigir el libro de manera lúdica. Se discutió modificar el capítulo del libro referente a lo auditivo para que tenga congruencia con las competencias del programa analítico.

El Dr. Flores indicó que la matriz que se utiliza en el libro es una guía para el maestro y el alumno, para realizar lecturas culturales. La maestra Flores en varias ocasiones preguntó sobre el orden de presentación y aplicaciones de la matriz. El Dr. Flores mencionó que debe ser el mismo orden que lleva un proceso de investigación, que es la búsqueda de datos. Primero se recurre a los elementos o componentes por sí solos, después de las dimensiones, y ya después se habla de la matriz. Pues es el mismo orden que permite al profesor hacer un discurso.

En una sesión se discutieron las estrategias a utilizar cada semana, por ejemplo la aplicación de “Aprendizaje Basado en Problemas”, y se expuso que existe la



dificultad de identificar lo artístico fuera de los recintos como teatros, museos, galerías. El Dr. Flores aclaró que ese problema se propone para que reconozcan lo artístico y los objetos culturales en su hogar, la calle, o los lugares habituales que educan al sujeto. “Ya que la vida diaria contiene más estímulos visuales y auditivos que dentro de museos, galerías o teatros”. Se sugiere un reporte de lo que se observe y escuche en el diario vivir.

#### **4.4 Resultados de las observaciones completas del Taller de diseño de planes de clase para las unidades de aprendizaje fundamentales del ACFGU.**

El objetivo de este taller fue obtener un plan de clase producto del programa analítico y del trabajo de los profesores asistentes. Se formó un equipo de instructores pedagogos asistido por el Comité de Apreciación a las artes. La DEL reportó una pre-inscripción al taller de 37 profesores de la UANL, de la cual asistieron al taller 14, y trabajaron durante 16 horas en las instalaciones de la Biblioteca Magna Universitaria en las fechas del 16 al 18 de enero del 2012.

En el taller se realizaron evidencias de aprendizaje para la práctica de los conocimientos y evaluación de su desarrollo, verificados por los instructores del taller vía plataforma NEXUS que facilitó su revisión. Como paso final, se dividieron en dos equipos de profesores para formar una planeación de las clases como producto integrador, y se le brindó seguimiento en reuniones posteriores al taller. Algunos puntos que se trataron durante el taller:

- Contexto de la educación superior universitaria, Visión 2020.
- Modelo educativo y Académico de Licenciatura de la UANL.
- Roles del profesor y estudiante.
- Estrategias de enseñanza y aprendizaje, generalidades sobre la evaluación, propuesta metodológica en la evaluación.
- Formato del programa analítico y de planeación de las clases

Según algunas opiniones de los profesores, fueron demasiados puntos a tratar para el corto tiempo del taller, ya que a cada uno de estos se le puede brindar mayor énfasis. El diseño del taller se fundamentó teóricamente en el modelo de competencias

y la revisión del modelo educativo, académico, del rol del profesor, la explicación del crédito UANL, estrategias de aprendizaje y las áreas curriculares como antecesoras del formato del programa. Se percibió que el interés de los asistentes fue comprender el programa analítico más que el fundamento teórico del modelo educativo de la UANL.

En el desarrollo del taller se verificó que existe entre los profesores diversidad en la precisión del concepto del arte y, que varios profesores realizan referencias académicas dirigidas a las artes visuales.

Se observó que los procesos de evaluación son distintos en cada caso por diversos factores, se expuso que los profesores están en constante lucha para la valoración de la UA por parte de los alumnos, e incluso en algunos casos de las autoridades administrativas de la dependencia en la cual se imparte la UA. Se constató que el interés de los profesores hacia la UA es de gran importancia para la formación de los estudiantes y se expresó reiteradamente que el número de alumnos sobrepasa el ideal para cada aula.

No todos los profesores están capacitados en las tendencias de educación basada en competencias, ni en la utilización de las estrategias de aprendizaje. Por otro lado entre los que expresaban y discutían elementos de competencia hubo disparidad de criterios y opiniones en torno al mismo concepto de competencia, pero la mayoría de los profesores coincidieron en el objetivo de la UA.

A la fecha, la literatura acerca de métodos establecidos para el desarrollo y evaluación basada en competencias de la educación a través de las artes relacionada con esta UA es escasa. Experiencias existen muchas, pero no documentadas, por ejemplo: en el taller se compartió la experiencia de una estrategia de aprendizaje para el desarrollo de la competencia de la lectura auditiva, aplicada en alumnos en la facultad de arquitectura, y como punto importante fue que los profesores experimentaran esta estrategia y propiciar la reflexión. Algunos rechazaron realizarla ya que mencionaron que era imposible llevarlo a cabo debido al número de alumnos que tienen en sus aulas.

Se logró en esta investigación la acción participativa al formar un grupo de reflexión (Lewin, 1946) alterno al comité de apreciación, que posteriormente al taller se

han reunido en diversas sesiones comprometidos a refinar el producto integrador, que se enriquece de las experiencias docentes dadas las diversas circunstancias con que se enfrentan en clase.

#### 4.4.1 Resultado de la encuesta aplicada en el Taller

De la encuesta realizada en el taller en el año 2012, se deduce que sólo 4 profesores imparten esta UA de manera exclusiva en su docencia, el resto desempeñan actividades diversas, como administrativas, de investigación, tutorías o imparten otras UA. Sólo 8 profesores se consideran capacitados en un arte en específico como se observa en la tabla núm. 34.

Tabla núm. 34 de actividades del docente								
Profesor número:	Tiempo de impartir la UA	otra actividad	administrativo	investigador	tutoría	otras UA	Capacitado	# grupos
1	1 Sem.	si	si	no	si	si	si	4
2	1 año	si	si	si	no	si	no	2-3
3	2 años	no	no	no	no	no	si	3-4
4		no	no	no	no	no	si	3-4
5	4 años	no	no	no	no	no	no	3-4
6	5 años	no	no	no	no	si	si	3-4
7	6 años	si	si	si	si	si	si	4-5
8	10 años	si	si	si	si	si	si	3-4
9		no	no	no	no	si	no	5-6
10	12 años	si	si	no	si	si	si	3-4
11		no	no	no	no	si	si	3-4

Los profesores en promedio tienen 4 grupos asignados al semestre, con una experiencia en la docencia de la UA promedio de 7 años. La encuesta expresa que los profesores recurren a diversas herramientas en su práctica docente como se observa en la tabla núm. 35:

La educación a través del arte como instrumento básico de la enseñanza superior: comparativa y validación del Test Crea como recurso evaluador en alumnos universitarios.

Tabla núm. 35 de herramientas del docente									
Profesor número:	Tiempo de impartir la UA	Siase	nexus	correouanl	DVD	blog	Redes sociales	youtube	Power point
1	1 sem	si	si	si	no	no	si	no	no
2	1 año	no	si	no	si	no	no	no	si
3	2 años	no	no	no	si	no	si	no	si
4		no	no	no	si	no	si	no	si
5	4 años	no	si	no	no	no	no	si	no
6	5 años	si	no	no	si	no	si	si	si
7	6 años	si	si	si	si	si	si	si	si
8	10 años	si	si	no	si	no	no	si	si
9		no	no	no	si	no	no	si	si
10	12 años	si	si	si	no	no	no	no	si
11		si	no	no	si	no	no	no	no

Según la encuesta la mayoría de los profesores enuncia que utiliza el libro de texto de “Apreciación de lo artístico” como referencia y/o guía, como se observa en la tabla núm. 36. La mayoría de las estrategias de aprendizaje son un reporte por escrito, seguido de un proyecto, después el uso del caso y por último refieren el uso del video como producto integrador de la UA.

Tabla núm. 36 Estrategias de aprendizaje							
Profesor número:	Tiempo de impartir la UA	Tipos de estrategia	Tipos de estrategia	Tipos de estrategia	Tipos de estrategia	¿Usa el texto?	Porcentaje Programa
1	1 sem	caso	no	Reporte	no	guía	100%
2	1 año	no	Proyecto	Reporte	no	guía	50%
3	2 años	no	no	Reporte	Otros	guía	100%
4		no	no	no	Otros	guía	100%
5	4 años	no	Proyecto	no	Otros	referencia	0%
6	5 años	no	Proyecto	no	no	referencia	75%
7	6 años	no	Proyecto	no	no	referencia	50%
8	10 años	caso	Proyecto	Reporte	no	referencia	50%
9		no	no	Reporte	no	referencia	100%
10	12 años	no	no	Reporte	no	guía	100%
11		no	no	Reporte	no	guía	75%

La evaluación es un tema que la encuesta del taller relaciona con el tipo de estrategias de aprendizaje a las que recurren los profesores. Como recurso de evaluación final a lo largo de la UA predomina el uso del reporte y ensayo, sólo 4

mencionaron el uso de una prueba escrita con opción múltiple como se observa en la tabla núm. 37:

Tabla núm. 37 evaluación final						
Profesor número:	Tiempo de impartir la UA	reporte	ensayo	Prueba con opción múltiple	oral	Otros
1	1 sem.	Si	no	no	no	Si
2	un año	no	no	no	no	Si
3	dos años	no	no	Si	no	no
4		no	no	Si	no	no
5	4 años	no	Si	Si	no	no
6	5 años	no	Si	no	Si	no
7	6 años	no	Si	no	no	no
8	10 años	no	Si	no	no	no
9		Si	Si	Si	no	no
10	12 años	Si	no	no	no	Si
11		Si	Si	no	no	no

#### 4.5 Resultados de la encuesta aplicada por la DEL

La encuesta realizada en el año 2010 a 78 profesores mediante el SIASE, se dividió en tres secciones. En la primera sección se observan los datos generales en porcentajes, tabla núm. 38:

Tabla núm. 38 datos generales	
Semestre que se imparte la UA:	43,59% 3er semestre
Cantidad de grupos asignados:	33,7% un grupo
Formación académica del profesor afín con la UA:	85,71% afín
Conocimiento del perfil de egreso:	92,21% afirmativo
Capacitado en el diplomado básico de docencia universitaria:	52,25% se ha capacitado.
Participación en cursos o diplomados relacionados con competencias:	84,42% ha participado.
Capacitado en la UA:	94,87% se ha capacitado.
Utiliza el programa analítico:	92,21% si lo utiliza.

La segunda sección fue respecto a las consideraciones del profesor sobre la UA: ¿Contribuye la UA a la educación centrada en el aprendizaje? Los resultados oscilan

La educación a través del arte como instrumento básico de la enseñanza superior: comparativa y validación del Test Crea como recurso evaluador en alumnos universitarios.

entre: totalmente de acuerdo (TA)/de acuerdo (DA)/ En desacuerdo(ED)/ totalmente en desacuerdo (TD) y respuestas de SI y NO, en la tabla núm. 39:

<b>Tabla núm. 39 Consideración del profesor</b>	
El programa de la UA contribuye al desarrollo de las competencias generales demandadas por el entorno socioeconómico local, regional y global:	Da 52.56%
El programa de la UA contribuye a desarrollar las competencias en situaciones de aprendizaje lo más apegadas a la realidad, creando ambientes que potencien la construcción de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que requiere la sociedad:	Da 56.13%
El programa de la UA cumple con el propósito de la formación general universitaria:	Da 46.15%
En el programa de la UA se propone una evaluación para el desempeño real del estudiante sintetizando conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, a través de un producto integrador de aprendizaje:	Da 52.25%
En el programa de la UA se establecen métodos para comprobar los resultados de aprendizaje mediante evidencias y criterios de desempeño específicos (por ejemplo reportes, ensayos, prototipos, modelos, etc.):	Da 51.96%
Las competencias generales a desarrollar en el programa analítico de la UA:	
Son las deseables y pertinentes para el perfil de egreso:	Da 50%
Contribuyen a la formación general del estudiante universitario.:	Da 48.72%
No son las requeridas en el perfil de egreso:	Ed 40.54%
El tiempo para el desarrollo de las competencias establecidas en el programa analítico de la UA es suficiente	Si 77.92%
Considero que el programa de la UA debe modificarse:	No 66.23%

La tercera sección pretendía obtener información sobre el texto de la UA, en la tabla núm. 40 se exponen algunos de los porcentajes obtenidos, entre “totalmente de acuerdo(TA)/ de acuerdo(DA)/ En desacuerdo(ED)/ totalmente en desacuerdo(TD)” y con respuestas de SI y NO:

<b>Tabla núm. 40 Uso del libro</b>	
Durante el semestre utilicé el libro de texto oficial para la UA:	Si 84.42%
El libro de texto está estructurado de acuerdo al programa analítico de la UA:	DA 57.14%
El libro de texto es un referente importante en mi práctica docente:	DA 44.16%
El libro de texto de la UA es pertinente al nivel académico de licenciatura:	DA 49.35%
Considero que debe cambiarse el libro de texto oficial de la UA:	NO 50.65 %

Se omitieron algunos resultados ya que algunas preguntas realizadas en dicha encuesta del 2010 no fueron pertinentes con este estudio.

## **CAPITULO V**

### **5.- DISCUSION Y CONCLUSIONES**

Al cruzar los resultados de los enfoques cuantitativos y cualitativos las preguntas de investigación fueron discutidas en lo siguiente.

#### **5.1 Fiabilidad Test Crea**

Para esta investigación se buscó la fiabilidad del resultado del Test Crea, por dos preocupaciones, la primera debido a la gran diversidad en interpretaciones y definiciones de Creatividad, y la segunda el instrumento test Crea se validó para territorio de Argentina y España en el año 2003. Por lo tanto para dar certeza al resultado del Test Crea y que este no fuera contaminado por interpretaciones exclusivas del investigador, se recurrió a dos evaluadores externos; los resultados fueron altamente correlacionados ( $r = 0.701$ ) lo que brinda una alta fiabilidad de las puntuaciones otorgadas por los jueces. Se confirma que las puntuaciones otorgadas al Test Crea son independientes del sujeto que evalúa la prueba.

#### **5.2 Discusiones de la primera pregunta de investigación**

De acuerdo al resultado cuantitativo para la muestra total (N=178), entre las variables de TC y RA (Rho de Spearman = 0.030) hubo una baja correlación. Contrario a lo que se esperaba que “los estudiantes que han recibido altos niveles de instrucción en las artes, hubieran obtenido altos puntajes en el pensamiento creativo, en oposición a los estudiantes con bajos niveles de instrucción en las artes” (Burton, Horowitz & Abeles, 1999, p. 38).

Para la muestra total (N=178) existe una alta probabilidad de que la baja correlación de las variables TC y RA, se deba a que estas variables fueran influidas por otras que no se tomaron en cuenta durante la investigación. No fueron valorados el nivel educativo del sujeto, comprensión lectora, abstracción, características individuales psicológicas, motivación, condición social, entre otros. Aunque éstas variables son determinantes para la creatividad en el ser humano, ésta investigación sólo se centró en el producto (Romo, 1997; Plucker, & Renzulli, 1999), cuya medición se realizó con el test Crea entre sujetos del grupo control y experimental de la muestra total.

Del resultado del Test Crea considerado como nivel de creatividad y su relación con el resultado del rendimiento académico proporcionado por los profesores, se profundizó su estudio al separar la muestra y comparar los grupos de control y experimental, a éste último fue aplicado un programa analítico basado en competencias durante el semestre.

El resultado de la correlación de TC y RA en el grupo experimental (Rho de Spearman = 0.004) reafirma la baja correlación de la muestra total, pero además se interpreta que al comparar el resultado de la correlación de TC y RA en el grupo control de TC ( $r = 0.176$ ), y RA (Rho = 0.004) también presentaron bajas relaciones, al igual que en la investigación realizada por González (2003).

### **5.2.1 Conjuntos A, B, C**

Para profundizar en la investigación se aislaron 3 conjuntos de casos pareados que se discute en lo siguiente:

#### **5.2.1.1 Conjunto A**

Del resultado de la prueba  $t$  de Student en TC se interpreta que no hubo diferencia estadísticamente significativa entre los grupos de control y experimental, por el contrario en RA sí hubo diferencia. Al correlacionar las variables se obtuvo un resultado significativo negativo ( $r = - 0.511$ ), que interpreta que a mayor creatividad menor rendimiento académico y viceversa.

Al cruzar las variables del conjunto A entre los grupos de control y experimental, se encontró una baja significación estadística producto del azar, ya que la muestra es pequeña y por lo tanto no es fiable. Sin embargo al comparar las variables de los grupos denotó una alta correlación entre RA control y RA Experimental ( $r = 0.854$ ), que indica no tener diferencia en la evaluación de los profesores. Caso contrario en TC control y experimental hubo una baja correlación ( $r = 0.183$ ), que marca una diferencia en el resultado de la prueba de creatividad, según la media es a favor del grupo experimental.



### **5.2.1.2 Conjunto B**

El resultado de la prueba *t de Student* en TC expone que sí hubo diferencia entre los grupos de control y experimental, según las medias el grupo control supera al experimental en creatividad. En RA indica que no existió diferencias en este conjunto, por lo tanto no existe diferencia en la evaluación de los profesores. Al correlacionar las variables TC y RA se observa una moderada correlación ( $r = 0.311$ ) positiva que se interpreta que a mayor creatividad mayor rendimiento académico.

Al cruzar las variables del conjunto B entre los grupos de control y experimental se encontró una alta correlación negativa en TC ( $r = -0.812$ ) que reafirma la prueba *t de Student*, según las medias el grupo control es favorecido. En RA control y experimental se encontró una alta correlación positiva ( $r = 0.913$ ) que indica una evaluación similar entre los profesores y reafirma la prueba *t de Student*. Según los resultados en este conjunto la primera hipótesis se valida de manera moderada, pero debido al tamaño de la muestra y la significancia este resultado es producto del azar. Este resultado corrobora el potencial creativo innato de las personas pero no todos la expresan al mismo grado (Runco, 2007) puesto que se observó al grupo control superior en TC al experimental.

### **5.2.1.3 Conjunto C**

El resultado de la prueba *t de Student* en TC y RA se interpreta que sí hubo diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de control y experimental. Sin embargo al correlacionar las variables se obtuvo una correlación negativa ( $r = -0.188$ ) de baja relación, según las medias se interpreta que a mayor rendimiento académico menor creatividad y viceversa.

Al cruzar las variables del conjunto C entre los grupos de control y experimental, se encontró una baja significación estadística producto del azar ya que la muestra es pequeña y por lo tanto no es fiable en la mayoría. Al comparar estas variables se expuso una alta correlación negativa entre TC control y experimental ( $r = -0.863$ ), ya que la media del grupo experimental es superior. En RA control y experimental hubo una alta correlación ( $r = 0.978$ ) que indica una evaluación igual por parte de los profesores, pero es estadísticamente significativa, por lo tanto no es producto del azar.

### 5.2.3 Tamaño de efecto de Cohen

Por el hallazgo de las correlaciones negativas de los conjuntos A y C, se aplicó la fórmula del tamaño del efecto de Cohen (1988) en la muestra total para proyectar el impacto del programa analítico basado en competencias. El procedimiento es utilizar la media del grupo experimental 76.00 menos la media del control 66.00 sobre la desviación típica del grupo control 11.402.

El cálculo resultó en 0.877, y según Cohen (1988) un valor del tamaño de efecto de 0.8 representa una diferencia grande estadística y substancial (ya educativa, clínica, organizacional o social en general) entre dos grupos. En este caso el programa analítico basado en competencias desarrolló la creatividad en el grupo experimental a comparación del grupo control. En concordancia con Milgram & Hang, (1993) que manifestaron que la creatividad pronostica de manera más válida al adulto sobresaliente que las medidas de inteligencia o las calificaciones académicas.

En esta investigación experimental se reafirma el enfoque de no investigar individuos altamente creativos (Gardner, 1993), sino la creatividad de personas ordinarias (Richards, Kinney, Bennet & Mertzal, 1988; Ripley, 1989), y el cómo se les puede ayudar para detonar su potencial a través de la educación (Craft, Jeffrey & Leibling, 2001; Starko, 2005). Aunque de manera comprobada la inteligencia se utilice para predecir el éxito académico y extracurricular en áreas no- creativas (Freund & Holling, 2008), es tentador declarar que la creatividad puede ser utilizada para predecir el logro extra-curricular en algunas áreas, y posiblemente en el campo educativo y profesional.

Como mencionan Limiñana, Bordoy, Juste & Corbalán (2010), los resultados revelan que sí existen relaciones significativas entre algunas habilidades intelectuales, desempeño académico y creatividad; sin embargo estas relaciones, como ha sido confirmado en investigaciones previas (Haddon, 1968; Karimi, 2000; Krause, 1972, 1977; McCabe, 1991) no son altas.

Sin embargo las aplicaciones aún no son lo bastante claras o sencillas. Aunque sirve como ejemplo esta investigación experimental, se reitera la utilización de

competencias aplicadas con el enfoque de evaluar el desempeño en sujetos a través de la creatividad.

### **5.3 Discusiones de la segunda pregunta de investigación**

El resultado en TC fue una baja diferencia entre los grupos de Control y Experimental, por lo tanto es indistinto este resultado en los alumnos, lo que sugiere que la capacitación en las artes del profesor no es significativa para impartir esta Unidad de Aprendizaje. Como variables contextuales se tuvieron a dos profesores, uno con antecedentes artísticos y el otro sin instrucción artística alguna. Según Esquivel, (1995, p. 2) “Se argumenta, desde una perspectiva de aprendizaje social, que las diferencias individuales y de género en la creatividad son, en gran medida, en relación a la interacción con adultos significativos”. Por lo tanto nos pareció interesante comparar la creatividad entre los grupos y observar si existió relación con los diferentes estilos pedagógicos, o influencia por la experiencia de los profesores y sus características.

En concordancia con Cheung, Roskams & Fisher (2006) se requiere un “entrenamiento específico para los profesores”, al igual que cambios en la forma de evaluar no sólo en el aula o en el programa analítico sino en las políticas educativas de la institución, además el profesor tiene que estar profundamente consciente de los términos a los que los alumnos les otorgan valor y así poder tender el puente a sus referentes personales, por lo que la actualización en esta UA no es una búsqueda de obras artísticas, sino los discursos involucrados para ello..

Recordemos que “El arte ha sido y es todavía el instrumento esencial en el desarrollo de la conciencia humana” (Read, 1980). Nuestros intentos por comprender las intenciones del artista se producen al mismo tiempo que construimos nuestro propio significado (Freedman, 2006,p.100), por lo tanto el profesor es el agente para tender el puente en los alumnos para la apreciación de este mundo.

El problema es “desarrollar un enfoque de la enseñanza que pueda ayudar a los alumnos a analizar la mediación mientras tiene lugar” (Freedman, 2006, p. 113) esa mediación tiene lugar en lo social, ya que el conocimiento no puede representar una realidad independiente, esta realidad se relaciona con el entorno; la mente crea conocimiento para adaptarse a la realidad, dicho de otra manera la mente crea ideas en

respuesta al mundo, a medida que éste se crea y se recrea a sí mismo, (Freedman, 2006, p. 113). Todo aprendizaje está situado o relacionado íntimamente con las circunstancias que tiene lugar.

#### **5.4 Discusiones de la tercera pregunta de investigación**

Para responder a esta pregunta de investigación se enfocó en referentes o variables para profundizar en la investigación, en describir “el aspecto disciplinar, el contextual y los propios de la persona a ser evaluada” (Esquivias, 2009, p. 6). Esquivias, al igual que otros investigadores en creatividad, parece estar de acuerdo en que la persona, el proceso, el producto y el medio ambiente son interdependientes y constituyen un todo (Moran, 2009).

El test CREA busca una medición, no una explicación del fenómeno, pero constituye el componente cuantitativo que complementa lo cualitativo, ya que la finalidad de utilizar este instrumento fue hacer una comparativa de grupos delimitados de individuos.

Al igual que en esta investigación, en la realizada por Elisondo & Donolo (2010) la edad y la escolaridad son determinantes para la valoración de las capacidades creativas a través del test Crea. En esta investigación se obtuvo un rango de edades de 17 a 25 años de edad, y se llegó al hallazgo de una distribución de medias anormal. Es posible que variables contextuales como el aula o el horario sean determinantes en el resultado. Incluso variables particulares de los sujetos, como que quizá no tienen práctica en propiciar preguntas, dificultades en la vista, inseguridad en la decisión, no conocen estrategias para la resolución de problemas o la comprensión de las instrucciones del instrumento, circunstancias que concuerdan con Elisondo & Donolo (2011).

La discusión de la relación entre creatividad y género es un tema de debate abierto aún. Las relaciones y diferencias se pueden deber a la influencia de variables particulares como la influencia que ejerce el medio o a la interacción entre las capacidades del sujeto, y el campo o el área de conocimiento que activa el estímulo que se presenta para la formulación de preguntas. Como en Naderi, Abdullah, Aizan,

Sharir, & Kumar. (2009) el género no es predictor o influye en la creatividad de los alumnos, al igual que el desempeño académico.

En la variable de semestre no hubo diferencia en TC ya que los sujetos son de diversas edades, no es concluyente la diferencia por el semestre entre las carreras o áreas de conocimiento como en Galán (2009), ni en edades o género.

Es la intención el realizar no sólo una medición en los individuos sino una valoración e identificación del fenómeno que sucede, por lo tanto el uso de un sólo instrumento no es suficiente para lograr una evaluación efectiva. Pero para llegar a eso, los profesores tienen un papel determinante al igual que los estudiantes al desarrollar mecanismos de auto evaluación. La creatividad debe de evaluarse de una manera multidimensional, y no únicamente de manera parcial, como la mayoría de las pruebas existentes que tan sólo contemplan la dimensión visomotora, (Sánchez, García & Valdés, 2009).

También hay que tomar en cuenta que la evaluación de la creatividad, está basada en estimar las aptitudes para el pensamiento divergente, e integra dos conceptos de sentido contrapuesto entre sí, el primero surge como de planificación contra el segundo que es de imprevisión; la planificación es conformada por los reactivos en las pruebas ya identificadas y los conocimientos o experiencias como preceptos relacionados con el individuo; por otra parte la imprevisión se genera cuando aparece el factor “*Wow*” o novedoso en un producto, y éste factor es difícil el evaluarlo porque en una evaluación estandarizada se espera una respuesta en específico.

## **5.5 Discusiones de la cuarta pregunta de investigación**

El proceso enseñanza-aprendizaje no sólo sucede por la realización de una política educativa, dentro de las aulas y fuera de ellas existen circunstancias que es necesario el estudiar para comprender la funcionalidad y eficacia de los programas educativos, por ello fue el interés de estudiar los actores principales: los estudiantes y profesores, y gracias a los datos recabados se discute en lo siguiente.

### **5.5.1 Estudiantes**

Por las observaciones pasivas en los grupos de control y experimental se interpreta que fueron similares en cuatro aspectos:

A) Las fases de la didáctica en el aula; los profesores se centraron en la explicación del tema, seguida de un ejercicio ejemplo y la asignación de la actividad al final de la sesión.

B) Alumnos introvertidos; Los alumnos en lo general se presentaban tímidos al entablar un diálogo o discusión de las teorías y temas de clase. La participación fue moderada. Puede ser una cuestión cultural del alumno, “ya que pueden no estar conectados con el conocimiento complejo previo del espectador” (Freedman, 2006. p. 97). No se puede interpretar que sea falta de la didáctica del profesor o del programa analítico, o incluso la combinación de estos factores.

C) Actitud poco participativa; En algunas sesiones, la actitud de los estudiantes fue negativa en las actividades realizadas dentro o fuera del aula. Con una poca o casi nula participación para discutir lo que se presentó como ejemplo en el aula, en ocasiones se generalizaban las respuestas al centrarse en lo más sencillo o fácil de responder.

D) En algunas ocasiones el “ánimo” de algún grupo fue favorable, por lo mismo resultó en una mayor participación y contenidos lingüísticos relacionados con el tema. Por ejemplo, en el aula del grupo experimental se discutió sobre las lecturas de objetos culturales, y las participaciones fueron extensas. En este grupo el profesor “A” les motivó con frases como: “no existe una respuesta correcta o verdadera, la percepción es individual”.

En el transcurso del semestre se observaron diferencias entre los grupos de alumnos, principalmente entre las carreras. Los alumnos de Diseño tuvieron una participación más abierta y propositiva, además su actitud fue más entusiasta al expresar sus opiniones y se encontraban abiertos a la discusión, a comparación de los alumnos de la carrera de Arquitectura.

Una de las competencias que se desarrollaron influyó en el dominio lingüístico que fue reforzado en los alumnos, pues implicó una expresión afectiva de la lectura de los objetos culturales. Al tener el compromiso con el arte se puede estimular a las personas a nivel emocional, físico e intelectual (Comisión Europea, KEA Affairs, 2009, p.

64). En lo general el curso sugiere formar experiencias para construir significados y que los expresen, y no solamente acumular conocimientos. Se espera que los métodos de enseñanza participativos den al alumno la “responsabilidad del aprendizaje, que depende directamente de su actividad, implicación y compromiso” (Fernández, 2006, p. 42) puesto que son más formativos que meramente informativos. Se espera que así se logre que el programa analítico desarrolle a lo largo del semestre estas experiencias o construcciones mentales.

Sólo en el grupo experimental se mencionó la palabra creatividad en varias ocasiones. Según el programa analítico, de manera implícita, se pretendió desarrollar la creatividad con la metodología sugerida, similar al caso de descrito por Sharp & Le Metais (2000, p.42), que tiene lugar en España, en donde los pupilos son enseñados a trabajar hipótesis para investigar en una variedad de referencias, el producir argumentos coherentes y alcanzar conclusiones independientes.

Una gran diferencia entre los grupos de control y experimental fue que sólo en este último se utilizó el video como estrategia de aprendizaje y producto integrador de las competencias desarrolladas en el curso de Apreciación a las Artes. En el grupo experimental esta utilización del vídeo fue satisfactoria. Esta estrategia es una aportación como método de evaluación de la formación relacionada con las artes, que a “menudo carece de suficiente base y no disfruta reconocimiento adecuado en los procesos educativos” (Bamford, p. 111).

El profesor al utilizar el video mostraba a los alumnos el cómo realizar la lectura de estos, interpretando los diversos estímulos visuales y auditivos contenidos en el video de acuerdo al programa analítico. Los estudiantes fueron creadores de diversos cortometrajes con diferentes temáticas, esta actividad les valió como su examen final.

Existieron problemas de carácter técnico en el momento de utilizar las computadoras del aula para reproducir los vídeos, y no se pudieron mostrar debido a la diversidad de formatos incompatibles con las computadoras. Por lo que hay que especificar el uso de un formato de fácil acceso de los vídeos que tome en cuenta el modelo de la computadora en el aula. Esto no demerita el uso de dispositivos móviles como los teléfonos celulares, o de cámaras fotográficas para la captura de video, ya

que sus formatos al momento de trabajar son de baja calidad pero no impiden el realizar el trabajo.

Hay que tener en cuenta que la mayoría de alumnos tienen conocimientos básicos en el manejo del *software* para la edición de video. El uso lúdico impulsa la crítica entre ellos y la colaboración es requerida para lograr el trabajo asignado. Además los conocimientos de *software* son útiles en plataformas como el *youtube* o *vimeo* en los que se deposita el vídeo, y permite que con una conexión a la Red pueda ser compartido el trabajo sin necesidad de portar un dvd, disco compacto o memoria portátil.

En el grupo experimental para el producto integrador del video, los alumnos de la carrera de Diseño presentaron un contenido más enriquecido que los alumnos de Arquitectura. En el contenido de sus vídeos se evidenció una utilización más diversa de los elementos expuestos en el curso, así como la composición entre las sincronías de imagen y audio fue congruente y coherente, con un objetivo claro, comprobando el desarrollo de las competencias pretendidas en el programa analítico.

Se denota que los jóvenes están familiarizados con la tecnología como consecuencia del uso habitual en su vida diaria, por lo tanto los profesores deben ser capaces de adaptar este conocimiento en su didáctica, dado que es una herramienta habitual del alumno, al igual que el uso del lápiz y papel. Los alumnos piensan y procesan la información de manera diferente a sus predecesores; esta diferencia va más lejos y es más profunda de lo que la mayoría de los educadores sospecha (Prensky, 2012).

Hay que considerar que se brinde una capacitación a los docentes sobre los dispositivos tecnológicos con el propósito de integrarlos en su didáctica habitual. Y no solamente que los docentes aprendan a utilizar el medio tecnológico, sino a trasladar los contenidos educativos para generar una didáctica en un medio diferente al que aprendieron como docentes.

En el grupo experimental, en ocasiones el uso de la plataforma *Nexus*<sup>10</sup> obstaculizó el desempeño del curso. Un factor expresado por los alumnos fue su poco

---

<sup>10</sup> Es una plataforma de Enseñanza y aprendizaje de la UANL, de colaboración entre alumnos y maestros, en las modalidades presencial, a distancia y mixto.



conocimiento del funcionamiento de la plataforma. En otros casos no podían depositar las actividades para su revisión, o no podían registrar los equipos formados en la plataforma, lo que propició que no cumplieran con las fechas de entrega, y en los casos extremos tuvieron que entregar las actividades de manera física porque no tuvieron acceso a la plataforma. Esto provocó una evaluación final y una reestructuración de los lineamientos.

## **5.5.2 Profesores**

Se observaron dos grupos de profesores. El primer grupo se observó a lo largo del semestre enero- junio 2011 dentro de sus aulas. El segundo grupo se le observó en enero de 2012 a lo largo del Taller de Diseño de Planes de Clase para las Unidades de Aprendizaje Fundamentales del ACFGU.

### **5.5.2.1 Profesores del aula**

Hay que hacer hincapié en la diferencia de la educación en las artes y la educación a través de las artes. Esta última es un recurso pedagógico para lograr el desarrollo de las competencias pretendidas durante el curso. Es importante la diferencia ya que es una conceptualización muy fácil de re-interpretar como una práctica en las artes, como es la enseñanza específica de las artes plásticas, la música, el teatro entre otros.

El programa analítico propuesto para el curso en lo general resultó satisfactorio, pero hay que procurar que los programas sean, “abiertos, flexibles, revisables... el programa debe ser progresivo y coherente tanto al interior de una misma especialidad como a nivel del conjunto del saber enseñado” (Bourdieu 2007, p.134).

El comité de Apreciación a las Artes sostiene que el programa analítico es una sugerencia en la didáctica, un modelo, no una imposición. Esto es un factor crucial en la elaboración y puesta en práctica de las actividades; por lo tanto se presume que las actividades sugeridas o utilizadas en este curso no podrán ser replicadas en su totalidad, pero sí adaptadas a circunstancias pertinentes del aula, al igual que del profesor que lo imparte. Puesto que las ideas, valores y actitudes que respaldan o desarrollan la creatividad a lo largo de las competencias (Starko, 2005. p. 177) pueden ser configuradas a las diferentes circunstancias.

Se observó que la evaluación para el profesor “A” fue eficaz en el momento que éste comprendió la estructura de la evaluación, así como los criterios que fueron diseñados para cada actividad. Por lo que hay que ajustar y adaptar cada situación, y ser más preciso en lo que se solicita a los alumnos al encargar las actividades de clase. Semejante a la investigación de Elisondo, Rinaudo & Donolo (2011), los propósitos del profesor han de estar claramente definidos, así como los argumentos y los supuestos que los sustentan.

Pero como se mencionó antes, hay que estar conscientes que el programa analítico es una sugerencia de estrategias de aprendizaje, al igual que de didácticas al servicio del profesor del curso, quien con su experiencia y teniendo en cuenta las circunstancias singulares de la carrera, puede adaptar la enseñanza dentro de los recursos posibles y alcances que desea lograr. De acuerdo con Freire y Macedo (1998) quienes señalaron que la efectiva instrucción se basa en la habilidad del maestro para pensar de forma creativa, mencionado también en Baker & Rudd (2001)

El uso de rúbricas<sup>11</sup> descriptivas fue de gran utilidad, tanto para el profesor como para el alumno. La evaluación de portafolios es una práctica realizable de manera virtual con la plataforma NEXUS, la evaluación al utilizar métodos mixtos (cuantitativos y cualitativos), además de la auto evaluación propició en los estudiantes del grupo experimental la conexión y el cambio actitudinal perseguido.

Según los resultados también se llegó a la interpretación de que el curso se puede realizar de manera semi- presencial, pero si se desea utilizar la plataforma Nexus, se requiere la vinculación con los alumnos y capacitación para su uso. Claro está que es sólo con el grupo experimental y el profesor “A”, con el programa analítico diseñado y puesto a prueba durante un semestre en los alumnos, que cumplió con las expectativas generales de desarrollar las competencias, además de lograr un marco con objetivos claros para ser evaluados por el profesor.

---

<sup>11</sup> “también conocidas como matrices de valoración, en su concepción más simple, son guías de puntaje que permiten describir el grado en el cual un estudiante está ejecutando un proceso, una actividad, exponiendo un tema o desarrollando una competencia, entre otros; consisten en determinar, en un listado, el conjunto de criterios específicos y fundamentales que permitirán valorar el aprendizaje, los conocimientos o las competencias, logradas por el estudiante, para lo cual, el profesor deberá establecer una gradación de la calidad de los diferentes criterios con los que se pueden desarrollar éstos.” (Jimenez, González & Hernández, 2011, p.13)

Es necesario el encontrar las buenas prácticas en los profesores, el buscar cómo replicarlas en las diferentes circunstancias, que las estrategias de enseñanza construyan eventos reales y con acercamiento a la crítica, que los profesores incorporen colaboraciones externas, innovadores en los recursos no sólo del aula sino al exterior de ésta y de acuerdo a las características de los estudiantes. Éstas estrategias son identificadas por Jeffrey (2006, p. 15) para un aprendizaje creativo y desarrollar la creatividad de los estudiantes.

#### **5.5.2.2 Profesores del Taller de Diseño de planes de clase para las unidades de aprendizaje fundamentales del ACFGU.**

Como debilidades identificadas durante el taller se destacan que no se profundizó en el tema de las competencias, ni se logró un punto en común en la revisión del concepto de competencia. Los profesores tienen una idea del perfil de egreso de los alumnos, pero expresado en diversas formas, propiciando un enfoque mixto en el que coexisten el programa basado en competencias y un diseño curricular tradicional o por objetivos.

La capacitación al docente en el taller no fue satisfactoria en su totalidad, el docente asistente demostró gran interés para solventar varias dudas en torno al programa analítico, pero entendiendo éste como producto de las políticas educativas de la UANL.

Durante el taller al docente se le propuso la constante investigación de las diferentes perspectivas de acuerdo a las necesidades de cada grupo. El curso exige un análisis de objetos que son descontextualizados para su lectura como objetos culturales. No se espera el acotamiento o la segmentación de los contenidos de cada elemento de competencia, sino un análisis holístico debido a la diversificación de los discursos envueltos en cada objeto de estudio, sea en el aspecto visual, auditivo y/o viso-auditivo.

En un estudio previo (Torres, 2011) los resultados corroboraron que no existe una clara relación entre el perfil de egreso del alumno según los profesores, con respecto a los objetivos y contenidos didácticos del curso autorizado por la institución, similar a los resultados obtenidos por Hoobs, Connell, Hais (2000). Puesto que los profesores

imparten “paradigmas contruidos de su experiencia social, convicciones y creencias, estereotipos cognitivos, ideas recibidas sin examen” (Morin, 1999, p.9) que predominan en una sociedad, donde se imponen a todos y a cada uno determinaciones culturales, son lastres cuya dirección es necesario el cambiar; este resultado es similar a los datos obtenidos de la encuesta realizada en el 2010 por la DEL y la encuesta aplicada en el Taller.

En ambas encuestas, sus planteamientos son diferentes, pero no son estadísticamente correlativas por las muestras referidas. Las respuestas de las encuestas aun con 2 años de diferencia presentan similitudes entre sí, al respecto del uso del libro, del conocimiento del programa analítico y su formación académica relacionada con la UA. Por ejemplo: los profesores consideran que son capacitados en un arte en específico o su formación académica es afín con la UA.

De la encuesta del Taller acerca de los recursos de evaluación, se reitera el uso del informe por escrito, seguido del proyecto y en últimos lugares el uso del caso u otros, en el que especifican el uso del video como producto integrador. En contrario en la encuesta de la DEL se observa una ambigüedad, por ejemplo, menciona la alusión de los “métodos para comprobar los resultados de aprendizaje mediante evidencias y criterios de desempeño específicos (por ejemplo reportes, ensayos, prototipos, modelos, etc.)”. Este reactivo no es concluyente, además el porcentaje de respuesta emitido por el profesorado fue del 51.96% con la respuesta “De acuerdo”.

En la encuesta de la DEL, en el apartado referencia a las consideraciones del profesor, se pregunta: “Las competencias generales a desarrollar en el programa analítico de la UA contribuyen a la formación general del estudiante universitario”, el 48.72% respondió con “De Acuerdo”. Este porcentaje difiere de esta otra afirmación: “Considero que el programa de la UA debe modificarse:” en el cual 66.23% de los profesores respondieron “NO”. Estas incongruencias interpretan que la encuesta de la DEL sugiere que los profesores no quieren modificar el programa de la UA, sin embargo están en desacuerdo respecto a que las competencias generales a desarrollar en el programa analítico de la UA contribuyen a la formación general del estudiante universitario. Vea tabla núm. 39 para mayor referencia.

## **5.6 Conclusiones**

Para cada pregunta de investigación se realizaron síntesis de conclusiones de manera jerárquica como una guía a la conclusión general.

### **5.6.1 Conclusiones de la primera pregunta de investigación**

Se concluye que en los grupos aislados de control y experimental, al igual que en los conjuntos A y C la primera pregunta obtiene una respuesta negativa al no existir una relación del Test Crea con el Rendimiento Académico, resultado similar al obtenido por Gralewski & Karwowski (2012) que utilizaron el TTCT como instrumento de medición. La respuesta a la pregunta de investigación es negativa respecto a lo esperado debido a las bajas correlaciones presentadas (aunque en el conjunto B la correlación es moderada, no es estadísticamente significativa).

Se llegó a un hallazgo similar que en la investigación de Clapham y King (2010) de correlaciones negativas en TC indicados en los conjuntos A y C, y se concluye que mientras una variable asciende la otra descende. Esto es un indicador de que los estudiantes de alta creatividad no obtienen un rendimiento brillante en esta unidad de aprendizaje (resultado similar al obtenido por González, 2003). En el conjunto B la correlación negativa favoreció al grupo control con mayor creatividad, mientras que en los conjuntos A y C el grupo experimental obtuvo una media 76 y 76.25 respectivamente con mayor creatividad.

La pregunta de investigación fue encaminada a comparar los resultados de los alumnos y la medición de creatividad, al seguir la propuesta de Burton, Horowitz & Abeles (1999) que sugieren que los estudiantes con altos niveles de instrucción en el arte obtienen mejores resultados en creatividad, al contrario que los estudiantes con pobre instrucción en el arte. Al igual que Sandra Ruppert menciona que "El complejo proceso implicado en el aprendizaje y adquisición de conocimientos y habilidades es una prometedora línea de investigación que se centra en cómo medir los beneficios asociados a la educación en las artes" (2006, p.8). Por lo tanto al obtener una respuesta negativa a la primera pregunta de investigación se avanza en el análisis de la metodología implicada en este estudio.

### **5.6.2 Conclusiones de la segunda pregunta de investigación**

El resultado negativo para esta pregunta concluye que este tipo de variable no es determinante en el resultado del Test Crea, por lo tanto no es necesario un profesor con instrucción artística para impartir este tipo de UA ya que la significancia es de  $\hat{p} = 0.377 > 0.05$ .

### **5.6.3 Conclusiones de la tercera pregunta de investigación**

Se concluyó que no existe diferencia significativa entre las medias de TC de las carreras de Arquitectura y Diseño Industrial en los 178 sujetos estudiados. Es probable que la carrera no sea determinante puesto que la mayoría de los sujetos son de semestres iniciales. Se tenía la expectativa de una diferencia por la naturaleza de los enfoques de las carreras, pero esto no resultó.

La comparativa de las medias de TC en las edades concluye que no existen diferencias significativas. Aunque la media más baja fue de 64.43 con 35 sujetos de 21 años de edad, y la más alta fue de 87.5 con 2 sujetos de 25 años de edad, esta diferencia no es significativa. Según el manual del Test Crea para que un sujeto sea considerado de alta creatividad debe estar por encima del percentil 75 (Corbalan, Martínez, & Donolo, 2006, p. 64).

Se concluyó que no hubo diferencia significativa en creatividad entre los géneros. La media en hombres fue 68.66 y en mujeres 70.5. Elisondo & Donolo (2011) mencionan que algunos estudios arrojaron diferencias entre varones y mujeres en las pruebas de creatividad (Xiaoxia Ai, 1999; Wolfradt y Pretz, 2001; Mataud, Rodríguez y Grande, 2007) pero no fueron altas. Al igual como menciona Trivedi y Bhargava (2009) en Villamizar (2012) no se encontraron diferencias significativas en la puntuación en pruebas de creatividad, en cuatro grupos de adolescentes separados por género y rendimiento académico.

Se comprobó que las medias entre los semestres fueron similares, por lo tanto se concluye que el nivel escolar no influye en el resultado de TC. Similar resultado obtuvo Towell (1972), quien no encontró influencia alguna del entorno educativo en el desarrollo de la creatividad.

#### **5.6.4 Conclusiones de la cuarta pregunta de investigación**

Se concluye que las diferencias entre los profesores son circunstanciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Pero son significativas debido a que los profesores estudiados en el aula imparten sus experiencias con la convicción de formar personas, que observen su ambiente, que logren identificar los estímulos auditivos o visuales en una u otra manera. Pero son diferentes los profesores por las creencias o experiencias entorno al arte y su aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este proceso, se observó en los alumnos del grupo experimental su vinculación emocional con el curso, esto fue un componente importante en el semestre. Se concluye que la impresión del estudiante para la Unidad de Aprendizaje es pobre en un inicio, pero el uso del video como estrategia de aprendizaje permitió una conexión significativa y emocional de los estudiantes con la Unidad de Aprendizaje. Por lo tanto se concluye que el recurso del video como “producto integrador” cumple con las competencias personales y de interacción social del programa analítico.

Se concluye que el taller no fue satisfactorio para la orientación a los profesores de la ACFGU, puesto que persiste el concepto de algunos profesores sobre la consideración general del arte con un enfoque conservador, propio de una clase alta, o exclusivo de personas letradas, que es ajena al individuo común en su sociedad. Las consideraciones de la UA son similares, encaminadas a la memorización de información como didáctica común entre el profesorado

Por lo tanto, se necesita el entrenamiento específico en la docencia (Cheung, 2006), al igual que la sensibilización de los agentes administrativos involucrados en el proceso enfocado a lograr el perfil de egreso de los alumnos, para llegar a la reflexión y valoración del curso, ya que no es sólo cognoscitivo sino también actitudinal.

#### **5.7 Conclusiones Generales**

Al revisar los resultados de las preguntas de investigación, se observa un panorama poco alentador en la evaluación de la materia de Apreciación a las Artes en los alumnos, profesores e institución, ya que continúa en el ámbito de la subjetividad.

No es sencillo evaluar la creatividad, porque se ha comprobado que no se puede medir sólo con un instrumento, por esa razón en este estudio se observaron variables que estuvieran en relación y en control con las circunstancias descritas.

Los datos recabados no son concluyentes para asegurar sí existió un desarrollo de la creatividad como consecuencia del programa o de la didáctica del profesor. Por lo tanto se buscó utilizar el Test Crea para brindar una evaluación más objetiva del rendimiento académico, en caso de que se encontrara una alta relación entre las calificaciones otorgadas por el profesor al alumno y la relación del resultado del Test Crea, ya que al educar a través del arte se supone que se desarrolla la creatividad, pero esto no es concluyente.

Al comparar los resultados del Test Crea entre los grupos se sugiere que el programa analítico no necesita de una experiencia artística del profesor para cumplir las competencias delineadas. Pero sí es necesaria una instrucción dirigida al objetivo de la materia, ya que el profesor la considera en el ámbito de la educación artística, y no como una educación a través de las artes.

Además se observaron en las aulas que las variables contextuales: carrera, edad, y género, no son determinantes en el resultado del Test Crea o en la didáctica de la UA.

## **5.8 RECOMENDACIONES**

Para determinar estadísticamente diferencias en creatividad en este contexto, se necesita aplicar no sólo una prueba específica, sino realizar pruebas diversas que propicien una evaluación más concreta en futuros estudios. Se reitera la recomendación del uso de diseños mixtos.

Se necesitan profesores capacitados para orientar la apreciación artística, no con una especialización en concreto, sino con un amplio criterio sobre formación artística y cultura para no coartar la diversidad de enfoques de los alumnos y que puedan cumplir el objetivo de la UA<sup>12</sup>. A los profesores se les puede recomendar que los problemas estéticos no son problemas aparte de la vida, sino que son parte del proceso social que determina la producción y consumo de instrumentos, objetos, publicidad y cultura, los

---

<sup>12</sup> Véase página núm. 38



que rigen las ideologías y sociedades en las que vivimos y con los que nos relacionamos día con día.

Es de recalcar que para esta UA no es necesaria la precisión en el concepto de arte, pero sí que exista la diversidad de conceptos relacionados con el arte. En sí, que el profesor no imponga su concepto ideológico y/o académico, sino que apoye a cada alumno para que éste forme sus conceptos, que tenga la capacidad de expresarlos, la capacidad de discutirlos, que el programa pueda presentarse para ayudar al profesor en su didáctica, y brinde la oportunidad al profesor de no desvirtuar el objetivo del curso.

Un buen ejemplo de cómo el programa puede ayudar al profesor en su didáctica sería la realización de un vídeo por parte de los estudiantes (cortometraje, clip, etc.), ya que se obtuvo una buena respuesta de los alumnos con este recurso didáctico. Esta creación audiovisual sirve como elemento de investigación para los estudiantes, y como elemento de evaluación para los profesores. Una recomendación sobre la didáctica es que en la revisión posterior de los vídeos se invite a profesores externos del grupo para formar una calificación colegiada.

Se sugiere trabajar con profesores para el desarrollo y actualización del programa analítico de manera colegiada. Elaborar un diseño del taller más dinámico, enfocado en el programa analítico y en sus estrategias para la evaluación del alumno.

Promover el uso del programa, ya que como cualquier investigación o plan académico, si no es aplicado, se quedará sólo en el papel. Y hacer hincapié que no se necesita una especialidad en el arte, ya que este curso no es una educación en el arte, es una educación a través del arte.

Se recomienda que antes del inicio del Taller, los profesores estén acreditados en el diplomado de docencia universitaria. Además se sugiere a la institución desarrollar los mecanismos de investigación para incentivar la producción científica relacionada a la UA, con el objetivo de enriquecerla y la constante revisión del texto para que esté estrechamente relacionado y en concordancia con las competencias del perfil de egreso del alumno.

Se sugiere una aplicación anual de una encuesta reformada y enfocada al cumplimiento de la exploración del aprovechamiento de la UA por los alumnos, y en el

desarrollo del desempeño docente. Así mismo se sugiere diseñar diferentes estrategias para los diferentes escenarios de cada facultad, para que el comité brinde diversas opciones generales según cada caso.

Es de recalcar que el programa analítico es una guía para el cumplimiento de las competencias suscritas, pero también forma parte importante del perfil de egreso, no de la UA sino de la carrera del alumno. Por lo mismo se necesita la integración administrativa de cada facultad para coadyuvar a los profesores para que realicen las evidencias de aprendizaje propuestas, ya que algunas se realizan fuera del aula y en ocasiones fuera de las instalaciones universitarias.

Se requiere investigación en este campo, de la integración de instrumentos de medición de la creatividad análogos a otros aspectos o rasgos dentro de la educación, no sólo los relacionados con las artes, sino en otros campos del conocimiento. Se sugiere el generar líneas de investigación longitudinales extensivas a la carrera universitaria, de manera pre y pos prueba que puedan ser utilizadas como estrategias de seguimiento en los estudiantes y útiles para los tutores académicos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Annis, D.B. (1998). Fostering creativity in philosophy. *Metaphilosophy*, 29(1-2), 95-106.
- Arnheim R. (1969). *Visual Thinking*. U.S.A. University of California press, 2004
- Arnheim, R. (1992). *To the Rescue of the Art: Twenty-Six Essays*. Berkley: University of California Press, c1992. Consultado en: [http://www.alejandrocasaes.com/teoria/teoria/To\\_the\\_rescue\\_of\\_Art.pdf](http://www.alejandrocasaes.com/teoria/teoria/To_the_rescue_of_Art.pdf)
- Artola, T., & Barraca, J. (2004). Creatividad e imaginación. Un nuevo instrumento de medida: Pic. *EduPsykhé: Revista de psicología y psicopedagogía*, 3(1), 73-93. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1071118>
- Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. España: Editorial Octaedro, S.L.
- Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of personality and Social Psychology*, 45, 357-376.
- Aldous, C. (2007). Creativity, problem solving and innovative science: Insights from history, cognitive psychology and neuroscience. *International Education Journal*. Vol. 8(2), 176-186.
- Alejandro. J. (2007). *Desarrollo de la inteligencia a través del arte*. España: CIFAC.
- Álvarez, E. (2011). Identificar la creatividad: Estrategias, indicadores y consideraciones. *Pensamiento*, 10, 14.
- Aznar, G. (2009). *Préciser le sens du créativité*. Synergies Europe. (4), 23-37.
- Badt. K. (1965). *The art of Cézanne*. Reino Unido, London: Faber. 1971
- Bamford, A.(2006). *The Wow Factor: Global Research Compendium on the impact of the Arts in Education*. Germany, Múnster: Waxmann.
- Barron, F. (1969). *Creative person and creative process*. New York: Holt.
- Batey, M., & Furnham, A. (2006). Creativity, intelligence, and personality: A critical review of the scattered literature. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 132, 355-429.
- Baudrillard, J. (1987). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairos.
- Baudrillard, J. (1997). *Pantalla total*. Barcelona: Anagrama.
- Baker, M., & Rudd, R. (2001). Tapping into the creative potential of higher education: A theoretical perspective. *Journal of Southern Agricultural Education Research*, 51(1), 161-172.
- Bermejo, Rosario; Hernández, Daniel; Ferrando, Mercedes; Soto, Gloria; Sáinz, Marta & Prieto, M<sup>a</sup> Dolores (2010). *Creatividad, inteligencia sintética y alta habilidad*. REIFOP, 13 (1). Consultada en 26/04/2013 de <http://www.aufop.com>
- Bruner, J. S. (1962). The conditions of creativity. In H. E. Gruber, G. Terrell, & M. Wertheimer (Eds), *Contemporary approaches to creative thinking* (pp. 1-30). New York: Atherton Press.

- Burton, J. (2009). *Creative Intelligence, Creative Practice: Lowenfeld Redux*. *Studies in Art Education*, 50(4), 323-337.
- Burton, J, Horowitz, R, & Abeles, H. (1999). *Learning in and through the arts: curriculum implications*. In E Fiske (Ed.), *Champions of change, the impact of the arts on learning* (pp. 35-46). U.S.: President's Committee on the Arts and the Humanities, Washington, DC.; Arts Education Partnership, Washington, DC.
- Burnard, Pamela and Dillon, Steve C. and Rusinek, Gabriel and Saether, Eva (2007) Promoting social inclusion in music education -International comparisons of key issues of teaching and learning as perceived by music teachers from four countries . In *Proceedings Research in Music Education*, Exeter , UK.
- Bourdieu P. (2007). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. y Gros, F. (1990). Principios para una reflexión sobre la enseñanza. *Revista de Educación*. 292. 417- 425.
- Bowers, C. (1995). *Educating for an ecologically sustainable culture*. Albany: State University of New York Press.
- Carson, S. H., Peterson, J. B., & Higgins, D. M. (2003). Decreased latent inhibition is associated with increased creative achievement in high-functioning individuals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3), 499–506.
- Catterall, J. (2002). *The arts and the transfer of learning in R. Deasy ed. Critical links: Learning in the arts and student achievement and social development*. U.S.A., Washington, d.c. : AEP.
- Colom Cañellas, A. J. (2005). Teoría do caos e práctica educativa. *Eduga: revista galega do ensino*, (47), 999-1018.
- Chávez, R. & Graff-Guerrero, A. /García Reyna, J. & Vaugier, V. & Cruz-Fuentes, C. (2004). Neurobiología de la creatividad: resultados preliminares en un estudio de activación cerebral. México: Salud Mental, junio, Vol. 27 numero 003 pag. 38.46. Instituto nacional de psiquiatría Ramón de la Fuente. México, Distrito Federal.
- Chavez, R. (2005). La Creatividad en la Educación Artística., *México, UNAM. Cuadernos interamericanos de investigación en Educación Musical, No.3, p. 111-123*.
- Chase, C. I. (1985). Review of the Torrance Tests of Creative Thinking. In J. V. Mitchell Jr. (Ed.), *The ninth mental measurements yearbook* (pp. 1631– 1632). Lincoln: University of Nebraska, Bureau Institute of Mental Measurements.
- Cheung, C.-K., Roskams, T. and Fisher, D. (2006), Enhancement of Creativity through a One-Semester Course in University. *The Journal of Creative Behavior*, 40: 1–25. doi: 10.1002/j.2162-6057.2006.tb01264.x
- Clapham, M. M. (2003). The development of innovative ideas through creativity training. In L. V. Shavinina (Ed.) *International Handbook on Innovation* (pp.366-376). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Clapham, M. Y King, W. (2010). Psychometric Characteristics of the CREA in an English Speaking Population. *anales de psicología*, vol. 26, nº 2 (julio),206-211

- Claxton, G. Craft, A., Gardner, H. (2008). Concluding thoughts: Good thinking – education for wise creativity. In A. Craft, H. Gardner, & G. Claxton (Eds.), *Creativity, wisdom, and trusteeship: exploring the role of education (168-176)*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Cohen, J. (1988). *STATISTICAL POWER ANALYSIS FOR THE BEHAVIORAL SCIENCES*. HILLSDALE: LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES.
- Corbalán Berná, J., MARTÍNEZ ZARAGOZA, F., DONOLO, D., ALONSO MONREAL, C., TEJERINA ARREAL, M. Y LIMIÑANA GRAS, M. (2003): *CREA. Inteligencia Creativa. Una medida Cognitiva de la Creatividad*. Madrid: TEA Ediciones.
- Corbalán, F., Martínez, F., & Donolo, D. S. (2006). *CREA. Inteligencia Creativa. Manual. Una medida cognitiva de la creatividad(84-7174-738-3), 2da. Edición*. Madrid, España: TEA Ediciones
- Corbalán, J., Limiñana, R. (2010). El Genio en una botella. El test Crea, las preguntas y la creatividad. Introducción monográfico “El test Crea, inteligencia creativa”. *Universidad de Murcia, España. Anales de Psicología, Vol. 26, Núm. 2, julio. p. 197-205*.
- Comisión Europea, Kea Affaire. (2009) The impact of culture of creativity. *Retrieve date: 25/02/2012 from: [http://ec.europa.eu/culture/key-documents/impact-of-culture-on-creativity\\_en.htm](http://ec.europa.eu/culture/key-documents/impact-of-culture-on-creativity_en.htm)*
- Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture, and person: a system view of creativity. In Sternberg, R. J. (Ed.) *The Nature of creativity: contemporary psychological perspectives* (pp. 325-339). Cambridge: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollins.
- Craft, A., Jeffrey, B., & Leibling, M. (Eds.) (2001). *Creativity in education*. London: Continuum.
- Cropley, A. J. (2000). Defining and measuring creativity: Are creativity tests worth using? *Roeper Review, 23(2), 72–79*.
- Cropley, D. H., Kaufman, J.C. & Cropley, A. J. (2008). Malevolent creativity; A functional model of creativity in terrorism and crime. *Creativity Research Journal, 20(2), 105-115*.
- Cropley, D. H., Cropley, A. J., Kaufman, J. C., Runco, M. A.(2010). *The Dark Side of Creativity*. Cambridge University Press. Cambridge Books Online. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511761225.001>
- Cuadra, D. G., & Boneta, M. J. (2000). Los modelos constructivista y transaccional. El guión de la vida como constructo. *Revista de Análisis Transaccional y Psicología Humanista, (43), 20-30*.
- Davis, G. A. (1997). Identifying creative students and measuring creativity. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 269–281). Needham Heights, MA: Viacom.
- Day, M. (1998). Art education: Essential for a balanced education. *NASSP Bulletin , 82(597), 1-7*. doi: 10.1177/019263659808259702 DEASY, R. (ED) (2002). Critical Links:

Learning in the arts and Student academic and Social development. U.S.A: Arts Education Partnership.

De la Torre, S. (1996). *TAEC: Test de AbreAción para la Evaluación de la Creatividad*. Madrid: Escuela Española.

Dewey, J.(1934). *Art as Experience*. U.S.A. New York: *The Berkeley Publishing Group*, 2005.

Del Rio Diéguez, M. (2006). *Formas para el silencio, Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*. España: Vol. 1 2006: 69-74.

Díaz Novás, J., & Gallego Machado, B. (2004). Aforismos, proverbios, lemas y consejos (IV). *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 20(5-6), 0-0.

Drucker, M. (1989). *The New Realities*. U.S.A., New Cork: Harper and Ross, P. 263.

Duarte, J., Imaginário, S., & de Jesus, S. (2010)- Criatividade em Estudantes Universitários Validação Preliminar do CREA em Portugal. PSYC@W@RE. Extraído el 1 de abril de: <http://www1.ci.uc.pt/ipc/2007-2010/revista2058e876d0212c5499bbd149e975db5d.pdf>

Escalante, G. (2006). *Creatividad y Rendimiento Escolar*. Memorias Evemo, Vol. 3. Venezuela. SABER-ULA, Universidad de los Andes.

Escudero, J.M. (1981). *Modelos didácticos*. Barcelona: Oikos-Tau.

Elisondo, R., & Donolo, D. (2010). ¿Creatividad o inteligencia? That is not the question. *Anales de Psicología*, 26, 220-225.

Elisondo, R. & Donolo, D. (2011). Los Estímulos en un Test de Creatividad. *Boletín de Psicología*, No. 101, Marzo 2011, 51-65.

Elisondo, R., Rinaudo, M., & Donolo, D. (2011). Actividades inesperadas como oportunidades para la creatividad. contextos creativos en la educación superior argentina. *Innovación Educativa, IPN México*, 11(57), 147-156. Retrieved from <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=179422350016>

Edwards, D. (2008). *Artscience, Creativity in the Post-google Generation*, David Edwards, Cambridge Massachussets, U.K., London: Harvard University Press.

Efland, A., Freedman, K. Y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno. España, Octaedro*.

Eisner, E. (1988). *The role of Discipline-Based Art Education in American Schools*. U.S.A., Los Angeles: *Paul Getty Trust*.

Esquivias, S.M.T. (2004). *Creatividad: Definiciones, antecedentes y aportaciones*. Revista digital universitaria. 31 enero 2004. Vol. 5 num. 1. Universidad Nacional Autónoma de México.

Esquivias, S.M.T. (2009). *El enigma sobre los referentes del pensamiento creativo y su evaluación*. Revista digital universitaria. 1 diciembre 2009. Vol. 10 num. 12. Universidad Nacional Autónoma de México.

Esquivel, G. B. (1995). *Teacher behaviors that foster creativity*. *Educational Psychology Review*, 7(2), 185-202.

- Facultad de Arquitectura, UANL (2011). Informe de actividades Dirección 2010- 2011, consultado en pagina Web Julio 14 2012: [http://www.farq.mx/mensaje\\_informeanual.php](http://www.farq.mx/mensaje_informeanual.php)
- Facultad de Arquitectura, UANL (2011). Licenciatura de Diseño Industrial, consultado en pagina Web el julio 9 del 2012: [http://www.farq.mx/lic\\_disenoindustrial\\_indice.php#perfildeegreso](http://www.farq.mx/lic_disenoindustrial_indice.php#perfildeegreso)
- Fasko, D. (2000). Education and Creativity. *Creativity Research Journal* 2000- 2001, Vol. 13, Nos. 3 & 4, 317-327
- Fernández, J.A. (1999). Programa de Estudios Generales de la UANL: Una formación integral. *Ingenierías*, Vol. II, No. 5., 51-54. México
- Fernández, M. A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24.
- Ferrater, J. (1980). Diccionario de filosofía abreviado. Buenos Aires. Editorial Sudamericana,
- Flores, A., Gómez, L., Sierra, B. (2009). *Apreciación de lo Artístico*. México: Grupo Editorial Patria. p. Ix
- Freedman, K./Hernández, F. (2006). *Enseñar la cultura visual*. España, Barcelona: Octaedro, 2006.
- Freire, P. (1999). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, nos 3-4, 1993. ©UNESCO: Oficina Internacional de Educación.*
- Freire, A. M. and D. Macedo. (1998). *The Paulo Freire reader*. New York, NY: The Continuum Publishing Company.
- Freund, P. A., & Holling, H. (2008). Creativity in the Classroom: A Multilevel Analysis Investigating the Impact of Creativity and Reasoning Ability on GPA. *Creativity Research Journal*, 20(3), 309-318. Consultado en: <http://www.informaworld.com/openurl?genre=article&doi=10.1080/10400410802278776&magic=crossref>
- Fox, M. (2004). *Creativity: where the divine and the human meet*. New York: Tarcher.
- García, A., Sánchez, P., & Valdés, A. (2009). Validación de un instrumento para medir la creatividad en adolescentes sobresalientes. *Revista Internacional de Psicología*, 10(1), 1-33. Retrieved from [http://psicologiarevista.99k.org/Validacion\\_de\\_un\\_instrumento\\_para\\_medir\\_la\\_creatividad.pdf](http://psicologiarevista.99k.org/Validacion_de_un_instrumento_para_medir_la_creatividad.pdf)
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Galán, R. (2009, Septiembre). *Niveles de creatividad en estudiantes universitarios por Áreas de conocimiento de una universidad pública*. X congreso nacional de investigación educativa, Veracruz. Retrieved from [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_01/ponencias/0664-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_01/ponencias/0664-F.pdf)
- Granados, M.J. (2002). Definición empírica de los factores de Fluidez ideativa, originalidad y creatividad: relaciones con la personalidad. Tesis doctoral. Madrid, UCM

- Gralewski, J., & Karwowski, M. (2012). Creativity and school grades: A case from poland. *Thinking Skills and Creativity*, 7(3), 198–208. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2012.03.002>
- Goldenberg, J., & Mazursky, D. (2000). First we throw dust in the air, then we claim we can't see: Navigating in the creativity storm. *Creativity and Innovation Management*, 9(2), 131-143.
- González, M. P. (2003). Los factores de creatividad como determinantes del rendimiento académico. *REVISTA GALEGO-PORTUGUESA DE PSICOLOGÍA E EDUCACIÓN*, 7(9), 59-67. Recuperado el 15 de marzo de 2013 consultado en: [http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6955/1/RGP\\_9-6.pdf](http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6955/1/RGP_9-6.pdf)
- González López, Ignacio; López Cámara, Ana Belén (2010). Sentando las bases para la construcción de un modelo de evaluación a las competencias docentes del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), 403-423.
- Guilford, J. P. (1957). Creative abilities in the arts. *Psychological Review*, 64(2), 110-118.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence. McGrawHill series in psychology*. McGraw-Hill.
- Guilford, J. P. (1968). *Intelligence, creativity, and their educational implications*. New York: Robert R. Knapp.
- Guilford, J. P. (1982). Cognitive psychology's ambiguities: Some suggested remedies. *Psychological Review*, 89, 48-59.
- Guilford, J. P. y Strom, R. D. (1978). *Creatividad y Educación*. España. Ediciones Paidós.
- 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.
- Hasse, C. (2001). Institutional creativity: The relational zone of proximal development. *Culture & Psychology*, 7, 199–221.
- Haensly, P.A. & Torrance, E. P. (1990). Assessment of creativity in children and adolescents, en C. R. Reynolds y R. W. Kamphaus Ed's, *Handbook of psychological and educational assessment of children: Intelligence and achievement* (697-722). New York: Guilford.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4ed.) México, McGraw-Hill Interamericana.
- Herrán, A. D. L. (2005). *Un sistema para la evaluación de lastres para la creatividad*. (pp.11-24). Madrid: Indivisa. Boletín de estudios e investigación. Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle. Retrieved from <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/771/77100602.pdf>
- Hébert, T. P., Cramond, B., Neumeister, K. L. S., Millar, G., & Silvan, A. F. (2002). *E. Paul Torrance: His life, accomplishments, and legacy*. Storrs: The University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented (NRC/GT).



Hobbs, Connell, Hais. (2000). *Evaluation of the Years 1 to 10 The Arts Curriculum Development Project Report 3*. Australia: The State of Queensland (The Office of the Queensland School Curriculum Council).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA, "INEGI" (2011). Sitio del INEGI en Internet: [www.inegi.org.mx](http://www.inegi.org.mx), consultado el 14 de Julio 2012.

Irwin, R. L., Gouzouasis, P., Grauer, K., Springgay, S. & Leggo, C. (2006). *Investigating Curriculum Integration, the Arts and Diverse Learning Environments*, United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO) World Congress on Arts Education, Lisbon, Portugal. Consultado en: [http://portal.unesco.org/culture/en/files/30192/11415092521irwin\\_gouzouasis\\_leggo\\_springgay\\_grauer.pdf/irwin%2Bgouzouasis%2Bleggo%2Bspringgay%2Bgrauer.pdf](http://portal.unesco.org/culture/en/files/30192/11415092521irwin_gouzouasis_leggo_springgay_grauer.pdf/irwin%2Bgouzouasis%2Bleggo%2Bspringgay%2Bgrauer.pdf)

Juanés, J. (2002). *Mas allá del arte conceptual*. México: La Centena Ensayo.

Jensen, E. (2001). *Arts with the brain in mind*. Association for Supervision & Curriculum Development.

Jeffrey, B. (2006). Creative teaching and learning: towards a common discourse and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(3), pp. 399–414

Jiménez Galán, Y. I., González Ramírez, M. A. & Hernández Jaime, J. (2011, julio-diciembre). Propuesta de un modelo para la evaluación integral del proceso enseñanza-aprendizaje acorde con la Educación Basada en Competencias. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 13. Recuperado de [http://www.uv.mx/cpue/num13/inves/Jimenez\\_modelo\\_evaluacion.html](http://www.uv.mx/cpue/num13/inves/Jimenez_modelo_evaluacion.html)

Kant, I. (2003). *Crítica del Juicio*. México: Porrúa.

Karimi, A. (2000). *The relationship between anxiety, creativity, gender, academic achievement and social prestige among secondary school*. Shiraz: University of Shiraz.

Kim, K. H. (2006a). Is Creativity Unidimensional or Multidimensional? Analices of the Torrance Tests of Creative Thinking. *Creativity Research Journal*, Vol. 18, No. 3, 251–259

Kim, K. H. (2006b). Can We Trust Creativity Tests? A Review of the Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT). *Creativity Research Journal*, Vol. 18, No. 1, 3–14

King, L., & Gurland, S. T., (2007). Creativity and experience of a creative task. *Journal of research in personality*, doi: 10.1016/j.jrp.2007.01.005

Klimenko, O. (2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. *Educación y Educadores*, 11, 191-210.

Krippendorff, Klaus (1990). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Barcelona: Paidós Comunicación.

Krause, R. (1972). *Kreativitat* [Creativity]. Munich: Goldmann.

Krause, R. (1977). *Produktives Denken bei Kindern* [Productive thinking with children]. Weinheim, Germany: Beltz.

Kubie, L.S. (1958). *Neurotic Distortion of the Creative Process*. Lawrence, KS: University of Kansas Press.

- Landero, R. (2009). *Estadística con Spss y metodología de la investigación*. México: Trillas.
- Latapí Sarre, P. (1982). *Temas de política educativa, 1976-1978*. México: *Fondo de Cultura Económica*.
- Lewin, Kurt. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of social Issues*, 2(4), 34-46. doi. 10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x
- López, M. (2001). *Evaluación y desarrollo de la creatividad*. Murcia. Servicio de Publicaciones. Universidad de Murcia. España.
- López Martínez, O., & Navarro Lozano, J. (2008). Estudio comparativo entre medidas de creatividad: TTCT vs CREA. *Anales de psicología*, 24(1), 138-142.
- Lowenfeld, V. (1960). Creative intelligence. *Studies in Art Education*, 1(2), 22-25
- Lowenfeld, Viktor Y W. Lambert. (1973). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Argentina, Buenos Aires: *Kapelusz*.
- Lubart, T. I. & Sternberg, R. J. (1998). Creativity across time and place: life span and cross-cultural perspectives. *High Ability Studies*, 9(1), 59-74
- Lucas, B., G. Claxton and E. Spencer (2013), "Progression in Student Creativity in School: First Steps Towards New Forms of Formative Assessments", *OECD Education Working Papers*, No. 86, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5k4dp59msdwk-en>
- Limiñana Gras, R., Bordoy, M., Juste Ballesta, G., & Corbalán Berna, J. (2010). Creatividad, aptitudes intelectuales y estilos de respuesta: implicaciones para el rendimiento académico en secundaria. *Anales De Psicología*, 26(2), 212-219. doi: 10.6018/analesps.26.2.109081
- Mackinnon, D. W. (1978). *In search of human effectiveness: Identifying and developing creativity*. Buffalo, NY: Bearly Limited.
- Maddux, W. W., & Galinsky, A. D. (2009). Cultural borders and mental barriers: The relationship between living abroad and creativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96, 1047-1061.
- Martín del Campo Ramírez, S. (2000). El papel de la educación artística en el desarrollo integral del educando. *México: Revista de Educación / Nueva Época Núm. 15*. consultado el día 15 de abril de 2009 en Educar. <http://educar.jalisco.gob.mx/15/15indice.html>
- Marques, J. F. (2005). The application of interrater reliability as a solidification instrument in a phenomenological study. *The Qualitative Report* 10(3), 439-462. Consultado el 4 de enero 2013, de <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR10-4/marques.pdf>
- Matud, M., Rodríguez, C. y J. Grande (2007): Gender differences in creative thinking. *Personality and Individual Differences*, 43, (5): 1137-1147.
- McCabe, M. P. (1991). Influence of Creativity and Intelligence on academic performance. *Journal of Creative Behavior*, 25(2), 116-122.
- McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *U.S.A: American Psychologist*. Vol 28(1), Jan, p. 1-14. Consultado en <http://psycnet.apa.org/>

- McGuigan, F. (2007). *Psicología experimental: enfoque metodológico*. (4th ed., p. 121). México: Trillas.
- Meusburger, P. (2009) "Milieus of creativity: The role of Places, Environments, and Spatial Contexts. Meusburger, P., Funke, J. & Wunder, E. Knowledge and Space: Vol. 2. Milieus of Creativity: An interdisciplinary Approach to Spatiality of Creativity (97-153). Dordrecht, Netherlands: Springer (p.99)
- Mednick, S. A. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological Review*, 69, 220–232.
- Mednick, S.A. y Mednick, M.T. (1964). *An associative interpretation of the creative process*. En Taylor C.W. Widening horizons in creativity. New York Wiley.
- Moran, S. (2009). Creativity: A systems perspective. In T. Richards, M. Runco, & S. Moger (Eds.), *The Routledge companion to creativity* (pp. 292-301). London: Routledge.
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro (pp. 48-50). París: Unesco.
- Mon, F. E. (2008). Análisis del Estado de la Creatividad de los Estudiantes Universitarios. Comunicación presentada en el Congreso Internacional "L'estudiant, eix del canvi a la universitat" (UNIVEST 08), Junio 2008. Girona, España.
- Mitjans, A. & Gonzalez, F. (1995). *Creatividad, personalidad y educación*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Milgram, R. & Hong, E. (1993). Creative Thinking and creative performance in adolescents as predictors of Creative Attainments in Adults: A follow-up study alter 18 years. Subotnik, R. & Arnold, K., Ed's. Beyond Terman: Longitudinal Studies in Contemporary Gifted Education. Norwood, N.J.:Ablex.
- Millar, G. W. (2002). *The Torrance kids at mid-life*. Westport, CT: Ablex.
- Mumford, M. D. (2003). Where have we been, where are we going? Taking stock in creativity research. *Creativity Research Journal*, 15(2 & 3), 107-120.
- Münch, L., & Angeles, E. (2009). *Métodos técnicas de investigación*. (4th ed.). México: Trillas
- Naderi, H., Abdullah, R., Aizan, H. T., Sharir, J., & V.Kumar. (2009). Creativity, Age And Gender As Predictors Of Academic Achievement Among Undergraduate Students. *Journal of American Science*, 5(5), 101-112.
- Nietzsche, F. (2000). La voluntad de potencia. Der wille zur macht. Madrid. EDAF.
- Océano. (2001). Nuevo Diccionario de Filosofía. Barcelona, España. Grupo Editorial Océano.
- Oral, G. (2006). Creativity of Turkish prospective teachers. *Creativity Research Journal*, 18(1), 65-73.
- Osborn, A.F. (1963). Applied imagination: *Principles and Procedures of Creative Problem-Solving*. New York: Scribner's
- Pallasmaa, J. (2009). The Thinking Hand: Existential and Embodied Wisdom in Architecture. Chicester: Wiley.

Plan Nacional de Cultura 2007-2012, Secretaría de Educación Pública 2007 *Prefacio*, p. 15. México: D.F.

Pérez-Rubín, C. (2001). *La Creatividad y la inspiración intuitiva. Génesis y evolución de la investigación científica de los hemisferios cerebrales*. España: Revista Arte, Individuo y Sociedad. UCM

Plucker, J. A., & Renzulli, J. S. (1999). Psychometric approaches to the study of human creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 35–61). New York: Cambridge.

Plucker, J. A., Beghetto, R. A., & Dow, G. T. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39(2), 83-96.

Pool, J., Dittrich, C., & Pool, K. (2011). Arts Integration in Teacher Preparation: Teaching the Teachers. *Journal for Learning through the Arts*, 7(1).

Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital immigrants*. On the Horizon. MCB University Press, Vol. 9(5).

Prensky, M. (2012). *From digital natives to digital wisdom: Hopeful essays for 21st century learning*. California: Corwin.

Rabkin, N., & Redmond, R. (2006). The arts make a difference. *The Journal of Arts Management, Law, and Society*, 36(1), 25-32.

Read, H. (1973). Educación por el arte. España: Paidós quinta edición.

Read, H. (1980). *Imagen e Idea*, México: FCE.

Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *Phi Delta Kappan*, 42(7), 305-310.

Romo, M. (1987). *Treinta y cinco años del pensamiento divergente: Teoría de la Creatividad de Guilford*. Madrid: Pirámide

Romo, M. (1998). Teorías implícitas y creatividad artística. *Arte, individuo y sociedad*, (10), 11-28.

Romo, M. (1997). *Psicología de la creatividad*. Madrid: Paidós.

Robinson, K. (2005). How creativity, education and arts, shape a modern economy. Education commission of the status. Consultado el 17/03/2012 de: <http://www.ecs.org/html/projectsPartners/Chair2005/ArtsPubs.asp>

Robinson, K. (2006). Do schools Kill creativity?. U.S.A.: Consultado en: [http://www.ted.com/index.php/talks/ken\\_robinson\\_says\\_schools\\_kill\\_creativity.html](http://www.ted.com/index.php/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html)

Rodríguez, E. M. (1999). *Manual de Creatividad*. Los procesos psíquicos y el desarrollo. Serie Creatividad siglo XXI. México. Editorial Trillas.

Romero, J. (2006). Creatividad en arteterapia. del supuesto a la decisión. In M. López Fdz. Cao (Ed.), *Creación y posibilidad. Aplicaciones del arte en la integración social* (pp. 75-88). España: Editorial Fundamentos.

Ruppert, S. (2006). Critical Evidence: How the arts Benefit student achievement. U.S.A: *National Assembly of State Arts Agencies, Arts Education Partnership, Metlife Foundation, National Endowment for the Arts*, consultado en <http://www.aep-arts.org>

- Runco, M. A. (1990). Implicit theories and ideational creativity. In M. A. Runco & R. S. Albert (Eds), *Theories of creativity* (pp 61-91). Newbury Park, CA: Sage.
- Runco, M. A. (1993). Divergent thinking, creativity, and giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 37, 16-22.
- Runco, M. A. (2007). To understand is to create: An epistemological perspective on human nature and personal creativity. In R. Richards (Ed.), *Everyday creativity and new views of human nature: psychological, social and spiritual perspectives* (1st Ed, pp. 91-108). Washington, DC: American Psychological Association.
- Richards, R., Kinney, D., Bennet, M., & Mertz, A. (1988). Assessing everyday creativity: characteristics of the Lifetime Creativity Scales and validation with three large samples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(3), 476-485.
- Ripple, R. (1989). Ordinary creativity. *Contemporary educational psychology*, 14(3), 189-202.
- Sánchez, P., García, A., & Valdés, Á. (2009). Validez y confiabilidad de un instrumento para medir la creatividad en adolescentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(6), 1-12.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA "SEP" (2011). Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2010-2011. México, D.F.: Dirección General de Planeación y Programación, SEP.
- Sarukhan Kermes, J. (2006). *Para la ciencia y el arte. Educación Visiones y Revisiones*. México: Siglo XXI editores.
- Sharp, C., Le Métails, J. (2000). The arts, Creativity and cultural education: An international perspective. (FN89) U.K. London: Qualification and Curriculum Authority.
- Sierra, B. (2005). Análisis en el cumplimiento de los objetivos del programa de Apreciación a las Artes. *México: Presencia Universitaria, Preparatoria # 8 UANL: Num. 27*.
- Smith, M. K. (2005). "Elliot W. Eisner, connoisseurship, criticism and the art of education," U.S.A.: The Encyclopedia of Informal Education, [www.infed.org/thinkers/eisner.htm](http://www.infed.org/thinkers/eisner.htm). Last updated: December 28, 2007. © Mark K. Smith.
- Spiro, R. J. & Jehng, J. (1990). Cognitive flexibility and hypertext: Theory and technology for the non-linear and multidimensional traversal of complex subject matter. D. Nix & R. Spiro (eds.), *Cognition, Education, and Multimedia*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Starko, A. J. (2005). *Creativity in the classroom: Schools of curious delight* (3er. Ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist*, 51(7), 677-688.
- Sternberg, R.J. & Lubart, T.I. (1999). The Concepts of Creativity: Prospects and Paradigms. In Sternberg, R. J. (Ed.) *Handbook of creativity*, pp. 3-15. Cambridge: Cambridge University Press 1999.

Swartz, J. D. (1988). Torrance Tests of Creative Thinking. In D. J. Keyser & R. C. Sweetland (Eds.), *Test Critique Vol. 7* (pp. 619–622). Kansas, MS: Test Corporation of America.

Taggart, G., Whitby, K., & Sharp, C. Qualifications and Curriculum Authority, (2004). *International review of curriculum and assessment frameworks curriculum and progression in the arts: an international study*. London: National Foundation for Educational Research.

Treffinger, D. J. (1985). Review of the Torrance Tests of Creative Thinking. In J. V. Mitchell Jr. (Ed.), *The ninth mental measurements yearbook* (pp. 1632–1634). Lincoln: University of Nebraska, Buros Institute of Mental Measurements.

Trivedi, K. y Bhargava, R. (2009). Relation of Creativity and Educational Achievement in Adolescence. *J Psychology*, 1 (2), 85-89.

Torre S. Y Violant, V. (2006). Comprender y Evaluar la Creatividad. *España: Olivia López, F. Javier Corbalán y Fermín Martínez, Universidad de Murcia, Universidad Miguel Hernández (Murcia), Ediciones Aljibe*.

Torres, O. (2010). Influencia del Arte en el desarrollo de la creatividad en universitarios. DEA.

Torres, O. (2010b). “¿Por qué Enseñar Arte?”, *Revista Armas y Letras*, num. 71 pp. 70-72 México.

Torres, O. (2011). *The Impact of an art appreciation course on the development of creativity among regular and exceptional undergraduate students at the Universidad Autónoma de Nuevo León*. In Pataky, G., ILLés, A., Kárpáti, A., (Ed's) *Art-Space-Education, Program and Book of Abstracts, 33rd InSEA World Congress*. (p.19). Hungarian Art Teachers Association, Budapest, Hungary.

Torres Garcia, O., Flores Salazar, D., & Flores Rodríguez, M. (2011b). *La video-creación como estrategia de aprendizaje en el curso de apreciación de las Artes*. En Congreso Internacional Sociedad Digital. Obtenido el 10 Enero 2013, desde <http://www.icono14.es/ocs/index.php?conference=2csd&schedConf=sociedaddigital2&page=paper&op=view&path%5B%5D=62>

Torres, O. (2012). Didáctica de la apreciación a las artes en la uanl: la experiencia docente en la formación de estudiantes universitarios. In L. HINOJOSA (Ed.), *Educación, ciencia y cultura: miradas introspectivas a las comunidades universitarias en México*. (1 ed., pp. 105-119). Zaragoza: Comunicación Social, ediciones y publicaciones.

Torres, O. (2012b). *Formación de profesores en nivel de educación superior que imparten la unidad de aprendizaje “Apreciación de las Artes” en la Universidad Autónoma de Nuevo León basado en competencias*. In Leite, C. & Zabalza, M. (Ed's.), *Ensino Superior: Inovacão e qualidade na docência*. (pp. 5195-5210). CIEE- Centro de Investigaçao e Internvecão Educativas.

Torrance, E. P. (1969). *Creativity. What research says to the teacher*. Washington, D.C: National Education Association.

Torrance, E. P. (1974). Norms technical manual: Torrance Tests of Creative Thinking. Lexington, Mass: Ginn and Co.

Torrance, E. P. (1990). *The Torrance tests of creative thinking norms—technical manual figural (streamlined) forms A & B*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service, Inc.

Torrance, E. P. (2002). *The manifesto: A guide to developing a creative career*. Westport, CT: Ablex.

Touriñan, J. M. (2011) Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo. *Estudios sobre Educación*, 21, 61-81.

Towell, R. D. (1972). Performance of high and low curiosity subjects on timed and untimed tests of creativity. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Georgia, Athens, Georgia.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN (1999). Programa de Estudios Generales para la formación integral de los estudiantes de licenciatura de la UANL. Folleto informativo interno, Secretaría Académica, Coordinación de Estudios Generales Universitarios, UANL.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN (2005). Formación General Universitaria de los Estudiantes de Licenciatura, Profesional Asociado y Técnico Superior Universitario. Folleto informativo interno, Secretaría Académica, Dirección de Estudios de Licenciatura, UANL. México. Consultado en: <http://www.uanl.mx/sites/default/files3/formaciongeneral.pdf>

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN (2011a). Visión 2020 UANL. México, N.L. Folleto informativo interno, Rectoría, UANL. Consultado en: <http://www.uanl.mx/sites/default/files/documentos/universidad/folleto-vision2020uanl.pdf>

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN (2011b). Manual de Procedimientos para orientar el proceso de rediseño, adecuación o creación de programas educativos de nivel licenciatura de la UANL. Folleto informativo interno, Secretaría Académica. UANL. México, N.L. Consultado en: <http://www.uanl.mx/sites/default/files/dependencias/del/manual-deproc-web-%282%29.pdf>

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN, (2011c). Modelo Académico de Licenciatura. Folleto informativo interno, Secretaría Académica, UANL. México, N.L. Consultado en <http://www.uanl.mx/sites/default/files/dependencias/del/ma-lic11-web.pdf>

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN, (2012a). Informe anual de actividades del Sr. Rector Dr. Jesús Ancer Rodríguez 2012. México, N.L. Consultado en: <http://www.uanl.mx/sites/default/files2/informe2012web.pdf>

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN, (2012b). Plan de Desarrollo Institucional 2012-2020, Primera Actualización. México, N.L. Consultado en: <http://www.uanl.mx/sites/default/files/documentos/universidad/pdi-2020-26abril.pdf>

Vaughn, K., & Winner, E. (2000). SAT scores of students who study the arts: What we can and cannot conclude about the association. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4), 77-89.

Villalba, E. (2009). Measuring creativity; Proceedings for the conference "Can creativity be measured?" Brussels, 28-29 May 2009. Luxembourg: Publication Office of the European Union.

Villalba, E. (2008) On Creativity: Towards an understanding of creativity and its measurements. JRC Scientific and Technical Report 23561 EN. Recuperado el 3 Enero 2013 de: [http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/111111111/11605/1/eur\\_on\\_creativity\\_new\\_.pdf](http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/111111111/11605/1/eur_on_creativity_new_.pdf)

Villamizar, G. (2012). La Creatividad desde la Perspectiva de Estudiantes Universitarios. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (2), pp. 212-237. Consultado el 27/04/2013 en <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num1/art14.pdf>.

Welling, H. (2007). Four mental operations in creative cognition: The importance of abstraction. *Creative Research Journal*. 2007, Vol. 19, issue 2-3, 163-177. DOI: 10.1080/10400410701397214


Williams, Margaret, U. Yvonne A., and Grinnell, Richard M. Jr. (2005). *Research methods for social workers: A generalist approach for BSW students*. U.S.A: Peosta, IA: Eddie Bowers Publishing.


Wolfradt, U. y Pretz, J. (2001): Individual differences in Creativity: Personality, Story Writing and Hobbies. *European Journal of Personality*, 15: 271-310.


Xiaoxia Ai, A. (1999): Creativity and academic achievement: an investigation of gender differences. *Creativity Research Journal*, 12 (4): 329-337.



## Anexo 1

	
Universidad Autónoma de Nuevo León	
<b>PROGRAMA ANALÍTICO</b>	
<b>1. Datos de identificación:</b>	
Nombre de la unidad de aprendizaje:	Apreciación a las Artes
Frecuencia semanal:	Tres horas por semana.
Horas de trabajo extra aula por semana:	Dos horas por semana
Modalidad:	Presencial
Semestre:	Segundo /Tercero
Obligatoria/ Optativa:	Obligatoria
Área curricular:	Formación General Universitaria (FOGU)
Créditos:	Dos
Fecha de elaboración:	25 de noviembre de 2010
Fecha de última actualización:	29 de julio de 2011
Responsable del diseño:	Dr. Armando V. Flores Salazar, M.E. Adriana Flores Rodríguez, M.A. Oscar E. Torres García, M.C. Ofelia M. Arredondo Arrambide y M.C. Verónica Esquivel Armendáriz

	
Universidad Autónoma de Nuevo León	
<b>2. Presentación</b>	
<p>Acorde a los lineamientos establecidos por el Modelo Educativo por competencias, la Universidad Autónoma de Nuevo León ha desarrollado el <i>Programa de Estudios Generales Universitarios</i> a través del cual se busca una formación integral de sus estudiantes, la que se logrará mediante tres campos de desarrollo que brindarán el soporte cognoscitivo, axiológico, social y humano que los egresados requieren para su desempeño profesional y social; estos campos son: Campo de desarrollo intelectual, Campo de desarrollo académico y profesional y Campo de desarrollo actitudinal y valorativo, identificado, este último, como aquél que se refiere "a la interacción social y profesional que junto con los derechos, deberes y el conocimiento de las condiciones nacionales y mundiales, permite al egresado un conocimiento amplio y consciente de las actitudes y los valores universitarios, formándolo en la apreciación de la cultura y las artes, así como en la práctica de la autocrítica y la reflexión". Entendiendo que la sensibilidad artística es un hecho cotidiano que se forma y conforma constantemente a través de estímulos inducidos por el medio ambiente y que se traduce en las maneras personales y grupales del gusto como manifestaciones de tales preferencias, tomando lo artístico como un rasgo común humano aplicable a toda la actividad humana que pretenda productos trascendentales.</p>	
<b>3. Propósito (s):</b>	
<p>La Unidad de Aprendizaje pretende: sensibilizar al alumno en la apreciación de las manifestaciones artísticas, haciéndolos partícipes de la experiencia estética. Fomentar la construcción de mentalidades imaginativas, creadoras de nuevos mundos posibles; incrementar en el conocimiento de lo artístico para su aplicación en todas las demás actividades. Reconocer a través de lo artístico en los objetos ordinarios el trasfondo social y cultural. Que el estudiante entienda lo artístico como valor adicional que enriquece todo lo producido por el hombre.</p>	
<b>4. Enunciar las competencias del perfil de egreso</b>	
<b>4.1 Vinculación con las competencias del FOGU:</b>	
<p><b>Competencias Instrumentales.</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Emplea pensamiento lógico, crítico y propositivo para analizar fenómenos naturales y sociales que le permitan tomar decisiones pertinentes en su ámbito de influencia con responsabilidad social.</li></ul>	
2	

  
Universidad Autónoma de Nuevo León

**Competencias personales y de interacción social.**

- Mantiene una actitud de compromiso y respeto hacia la diversidad de prácticas sociales y culturales que reafirman el principio de integración en el contexto local, nacional e internacional con la finalidad de promover ambientes de convivencia pacífica.

**Competencias Integradoras.**

- Construye propuestas innovadoras basadas en la comprensión holística de la realidad para contribuir a superar los retos del ambiente global interdependiente.

4.2 Competencias específicas del perfil de egreso a las que contribuye esta unidad de aprendizaje


- Aceptación a la diversidad social y cultural en discusiones grupales para promover la tolerancia y respeto a las ideas y opiniones.
- Comprende lo artístico como expresión humana aplicada en los objetos de uso cotidiano para entender que está determinado por el contexto social y cultural al que pertenece
- Identifica los componentes básicos de lo artísticos en los objetos cotidianos para fortalecer su capacidad analítica
- Comprende la lectura visual y auditiva en los objetos culturales cotidianos para aumentar su valor y apreciación
- Aplica las habilidades de lectura visual y auditiva en los objetos cotidianos para enriquecer su capacidad de lectura.

  
Universidad Autónoma de Nuevo León

5. Representación gráfica:

**Representación gráfica**

```
graph TD; A[Apreciación de las Artes] --> B[Adquiere la fundamentación teórica de lo artístico]; B --> C[Conoce las definiciones y conceptos de lo artístico que le permiten formar un juicio crítico del objeto cultural]; C --> D[Desarrolla las habilidades para interpretar los elementos visuales del objeto cultural]; C --> E[Desarrolla las habilidades necesarias para la lectura e interpretación integral del objeto cultural.]; D --> F[Desarrolla las habilidades para interpretar los elementos auditivos del objeto cultural]; E --> F; F --> G[Con los conocimientos teóricos y las habilidades adquiridas elabora un ensayo de la lectura de un objeto cultural (audiovisual).];
```




Universidad Autónoma de Nuevo León

---

**6. Fases de la unidad de aprendizaje**

- 1. Fundamentación de lo artístico :**
  - Definiciones y conceptos culturales de lo artístico
  - Elementos comunes a diversos lenguajes artísticos
- 2. Lectura de objetos culturales :**
  - Lectura de los atributos artísticos en los objetos
  - Objetos visuales
  - Objetos auditivos
  - Objetos viso-auditivos



Universidad Autónoma de Nuevo León


**Elementos de competencia**

1.1 Comprender los alcances de la cultura y los objetos culturales a través de ejemplos conocidos para entender que lo artístico está determinado por el contexto social y cultural al que pertenece, mostrando una actitud de tolerancia y respeto hacia la diversidad de prácticas sociales y culturales.

Evidencias de aprendizaje	Criterios de desempeño	Actividades de aprendizaje	Contenidos			Recursos
			Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales	
1. Cuadro comparativo que describa las características de culturas diferentes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El cuadro debe contener los criterios de la lista de cotejo del anexo 3.</li> </ul>	<p>El facilitador mediante una breve exposición formulará preguntas para establecer el nivel de conocimientos previos que tienen los estudiantes sobre el tema. Por medio de ejemplos, facilitador y alumnos enriquecerán el tema.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El estudiante realiza una investigación sobre el tema.</li> <li>- Elabora un cuadro comparativo.</li> <li>- Se lleva a cabo una discusión y reflexión grupal, donde el facilitador actuará como moderador, promoviendo la tolerancia y respeto a las ideas y opiniones que se generen entre el grupo.</li> </ul>	<p>Conocer los conceptos de cultura</p> <p>Distinguir las características de los grupos sociales.</p>	<p>Diferenciar las características de los grupos sociales.</p> <p>Comparar las características de los grupos sociales.</p>	<p>Actitud de tolerancia y respeto a la diversidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Libro de texto <i>Apreciación de lo artístico</i>, Flores/Gómez/Sierra</li> <li>Grupo editorial Patria, México, 2009. (Unidad No. 1, Págs. 6-8)</li> <li>▪ Consulta en internet.</li> <li>▪ Entrevistas.</li> <li>▪ Video proyector</li> </ul>

6


La educación a través del arte como instrumento básico de la enseñanza superior: comparativa y validación del Test Crea como recurso evaluador en alumnos universitarios.

  
Universidad Autónoma de Nuevo León

1.2. Reflexionar que las cualidades artísticas mejoran los objetos ordinarios a través de ejercicios realizados en clase para comprender que lo artístico le es común a todo, mostrando una actitud crítica y reflexiva que favorezca la sensibilización a éstas manifestaciones.

Evidencias de aprendizaje	Criterios de desempeño	Actividades de aprendizaje	Contenidos			Recursos
2. Reporte por escrito de la resolución grupal de un caso ( anexo 2)	El reporte debe : <ul style="list-style-type: none"> <li>Responder a las preguntas de análisis del anexo 2.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El estudiante lee el documento del anexo 2</li> <li>El facilitador expone el caso ante el grupo e irá estableciendo las pautas para la realización de la actividad.</li> <li>El estudiante mediante un trabajo en equipo :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Realiza una investigación sobre el tema.</li> <li>Discute y analiza el caso. Demostrando apertura y respeto a la diversidad de ideas expresadas promoviendo una convivencia pacífica entre los miembros del grupo de trabajo.</li> <li>Elabora un reporte</li> <li>Presenta ante el grupo el análisis y las conclusiones obtenidas.</li> </ul> </li> </ul>	<b>Conceptuales</b> Identificar las mascotas de las Facultades de la U.A.N.L.  Conocer la relación que tiene cada mascota con el equipo representativo.	<b>Procedimentales</b> Analizar las características de la mascota con la carrera profesional  Hacer una relación entre mascotas y equipos.  Relacionar la mascota, el equipo y la carrera profesional	<b>Actitudinales</b> Actitud crítica y reflexiva  Tolerancia y respeto a la diversidad de ideas  Fomentar el trabajo en equipo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hoja de trabajo (anexo 2)</li> <li>Consulta en Internet.</li> <li>Visitas a las Facultades de la U.A.N.L.</li> <li>Entrevistas.</li> <li>Cámara de celular y/o fotográfica.</li> <li>Video proyector.</li> </ul>


7

  
Universidad Autónoma de Nuevo León

3. Reporte por escrito del análisis de la película "Canasta de cuentos mexicanos" (Canastitas en serie). Bruno Taver.	<ul style="list-style-type: none"> <li>El reporte debe responder las siguientes preguntas:                             <ol style="list-style-type: none"> <li>Basado en los conceptos de "Arte" y "Artesanía", buscar los ejemplos en la película y mencionar las diferencias.</li> <li>Identificar las diferencias que existen entre los personajes y mencionar ¿por qué se dan?</li> <li>Identificar el tema.</li> <li>¿Cuáles son las ideas con las que coincides y con cuáles no y por qué?</li> </ol> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El facilitador:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Sensibiliza al estudiante a través de ejercicios (preguntas, lluvia de ideas, etc.). Sobre el tema.</li> <li>Presenta y explica las actividades que los estudiantes irán realizando, brindando una serie de indicaciones claras y precisas para el desarrollo de las mismas. (presenta la película).</li> </ul> </li> <li>El estudiante:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Observa y analiza la película.</li> <li>Elabora el reporte.</li> </ul> </li> </ul> <p>Facilitador y estudiantes lo discuten y analizan en clase para su reflexión.</p>	<b>Conceptuales</b> Conocer los conceptos de arte y artesanía.  Distinguir las características de arte y artesanía.  Conocer la clasificación de las artes.	<b>Procedimentales</b> Diferenciar las características de arte y artesanía.  Comparar las características de arte y artesanía.	<b>Actitudinales</b> Sensibilidad por la belleza.  Actitud crítica y reflexiva.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Libro de texto superado "Apreciación a lo artístico", Flores/Gómez/Sierra, Grupo Editorial Patria, México, 2009. (Unidad 1, Págs. 1 , 9-12)</li> <li>Película "Canasta de cuentos mexicanos" (Canastitas en serie) Bruno Taver.</li> <li>Video proyector</li> </ul>
---	--	--	--	---	--	--

8

La educación en el arte como instrumento básico de la enseñanza superior: comparativa y validación del Test Crea como recurso evaluador en alumnos universitarios.




Universidad Autónoma de Nuevo León

1.3. Identificar los elementos básicos y afines de lo artístico en objetos culturales de uso cotidiano para aplicarlos como elementos de lectura con actitud crítica para su análisis

Evidencias de aprendizaje	Criterios de desempeño	Actividades de aprendizaje	Contenidos			Recursos
4. Reporte (libre) de la lectura de los elementos comunes en un objeto cultural.	<ul style="list-style-type: none"> <li>El reporte debe contener los criterios de la Rúbrica de (anexo 4).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El facilitador mediante exposición oral explica el tema (los elementos básicos, para la lectura de objetos culturales), posteriormente da las indicaciones necesarias para llevar a cabo la actividad, dando un seguimiento a la realización de la tarea.</li> <li>El estudiante:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>selecciona un objeto cultural de uso cotidiano.</li> <li>Realiza investigación sobre el tema.</li> <li>Identifica los elementos comunes.</li> <li>Elabora el reporte de lectura de los elementos comunes de un objeto.</li> <li>Se genera una discusión en el grupo para su análisis.</li> </ul> </li> </ul>	Conocer los elementos básicos y afines de lo artístico  Identificar los elementos básicos y afines de lo artístico	Aplicar los elementos básicos y afines de lo artístico para la lectura de objetos culturales cotidianos	Actitud crítica para el análisis.  Sensibilidad para la belleza.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Libro de texto "Apreciación a lo Artístico", Flores/Gómez/Sierra. Grupo Editorial Patria, México 2009. (Unidad 2, Págs. 18- 28)</li> <li>Objeto cultural cotidiano.</li> </ul>

9




Universidad Autónoma de Nuevo León

1.3. Identificar los elementos básicos y afines de lo artístico en objetos culturales de uso cotidiano para aplicarlos como elementos de lectura con actitud crítica para su análisis

Evidencias de aprendizaje	Criterios de desempeño	Actividades de aprendizaje	Contenidos			Recursos
4. Reporte (libre) de la lectura de los elementos comunes en un objeto cultural.	<ul style="list-style-type: none"> <li>El reporte debe contener los criterios de la Rúbrica de (anexo 4).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El facilitador mediante exposición oral explica el tema (los elementos básicos, para la lectura de objetos culturales), posteriormente da las indicaciones necesarias para llevar a cabo la actividad, dando un seguimiento a la realización de la tarea.</li> <li>El estudiante:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>selecciona un objeto cultural de uso cotidiano.</li> <li>Realiza investigación sobre el tema.</li> <li>Identifica los elementos comunes.</li> <li>Elabora el reporte de lectura de los elementos comunes de un objeto.</li> <li>Se genera una discusión en el grupo para su análisis.</li> </ul> </li> </ul>	Conocer los elementos básicos y afines de lo artístico  Identificar los elementos básicos y afines de lo artístico	Aplicar los elementos básicos y afines de lo artístico para la lectura de objetos culturales cotidianos	Actitud crítica para el análisis.  Sensibilidad para la belleza.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Libro de texto "Apreciación a lo Artístico", Flores/Gómez/Sierra. Grupo Editorial Patria, México 2009. (Unidad 2, Págs. 18- 28)</li> <li>Objeto cultural cotidiano.</li> </ul>

9




Universidad Autónoma de Nuevo León

1.3. Identificar los elementos básicos y afines de lo artístico en objetos culturales de uso cotidiano para aplicarlos como elementos de lectura con actitud crítica para su análisis

Evidencias de aprendizaje	Criterios de desempeño	Actividades de aprendizaje	Contenidos			Recursos
4. Reporte (libre) de la lectura de los elementos comunes en un objeto cultural.	<ul style="list-style-type: none"> <li>El reporte debe contener los criterios de la Rúbrica de (anexo 4).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El facilitador mediante exposición oral explica el tema (los elementos básicos, para la lectura de objetos culturales), posteriormente da las indicaciones necesarias para llevar a cabo la actividad, dando un seguimiento a la realización de la tarea.</li> <li>El estudiante:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>selecciona un objeto cultural de uso cotidiano.</li> <li>Realiza investigación sobre el tema.</li> <li>Identifica los elementos comunes.</li> <li>Elabora el reporte de lectura de los elementos comunes de un objeto.</li> <li>Se genera una discusión en el grupo para su análisis.</li> </ul> </li> </ul>	Conocer los elementos básicos y afines de lo artístico  Identificar los elementos básicos y afines de lo artístico	Aplicar los elementos básicos y afines de lo artístico para la lectura de objetos culturales cotidianos	Actitud crítica para el análisis.  Sensibilidad para la belleza.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Libro de texto "Apreciación a lo Artístico", Flores/Gómez/Sierra. Grupo Editorial Patria, México 2009. (Unidad 2, Págs. 18- 28)</li> <li>Objeto cultural cotidiano.</li> </ul>

9




Universidad Autónoma de Nuevo León


2.1. Reconocer lo artístico a través de estímulos visuales y auditivos del paisaje cultural urbano para ampliar la diversidad y sensibilidad hacia los objetos culturales.

Evidencias de aprendizaje	Criterios de desempeño	Actividades de aprendizaje	Contenidos			Recursos
5. Reporte por escrito de la resolución de un problema [anexo 1]	El reporte debe contener: <ul style="list-style-type: none"> <li>La explicación de cada uno de los pasos para la solución del problema.</li> <li>La solución que cada equipo genere</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El facilitador y los estudiantes realizan la lectura del documento de los materiales propuestos para la estrategia de aprendizaje basada en problemas.</li> <li>El estudiante en trabajo en equipo:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Discute en clase el anexo 1.</li> <li>Toma como base la hoja de trabajo del anexo 1 y se reflexiona.</li> <li>Presentación de resultados frente al grupo.</li> </ul> </li> <li>El facilitador presenta las conclusiones, y reflexiones del tema, promoviendo la participación de los estudiantes haciendo énfasis en la sensibilidad obtenida.</li> </ul>	Conceptuales  Reconocer los objetos artísticos de su alrededor  Identifica a través de la observación objetos artísticos	Procedimentales  Observar en el paisaje cotidiano los objetos artísticos	Actitudinales  Sensibilidad para apreciar los estímulos cotidianos  Fomentar el trabajo en equipo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hoja de Anexo 1</li> <li>Recorridos a diferentes escenarios</li> <li>Cámaras digital o de celular</li> <li>Videos proyector</li> </ul>


10


 Universidad Autónoma de Nuevo León 2.2. Identificar los componentes culturales y artísticos en los objetos cotidianos para distinguir su dualidad con actitud crítica para su análisis y reflexión de los mismos.						
Evidencias de aprendizaje	Criterios de desempeño	Actividades de aprendizaje	Contenidos			Recursos
6. Reporte (libro) de una casa habitación con la integración de los determinantes y modificantes.	El reporte debe contener la lectura de: <b>Determinantes:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Nivel físico</li> <li>Nivel histórico</li> <li>Nivel psicológico</li> </ul> <b>Modificantes:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Forma</li> <li>Estructura</li> <li>Ornato</li> <li>Espacio</li> <li>Función</li> <li>Estilo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El facilitador median una exposición oral explica el tema (los conceptos básicos de la arquitectura), posteriormente guía el desempeño de las actividades atendiendo las dudas planteadas por los alumnos.</li> <li>El estudiante                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Realiza una investigación a través de la observación del objeto cultural.</li> <li>Realiza una entrevista a los usuarios de la casa para conocer detalles de su historia.</li> <li>Con los datos obtenidos integra el reporte que contenga la lectura del objeto cultural y lo presenta ante el grupo para su análisis.</li> </ul> </li> <li>El facilitador presenta las conclusiones y reflexiones del tema, promoviendo la participación de los alumnos.</li> </ul>	<b>Conceptuales</b> Describir las características de los determinantes. Describir las características de los modificantes. Distinguir la dualidad de los objetos (como objetos artísticos y como objetos culturales). Entrevistar a los usuarios.	<b>Procedimentales</b> Aplicar los elementos básicos de los determinantes y modificantes para llevar a cabo la lectura del objeto cultural. Aplicar las entrevistas a los usuarios.	<b>Actitudinales</b> Actitud crítica para el análisis y la reflexión que le servirán para la descripción que hará del objeto cultural.	Libro de texto "Apreciación a lo Artístico", Flores/Gómez/Sierra. Grupo Editorial Patria, México 2009. Páginas 36-61. El objeto Cultural (Casa habitación) Entrevista Cámara Fotográfica Dispositivo de grabación audible (por ejemplo: celular)

11


 Universidad Autónoma de Nuevo León 2.3. Apreciar lo artístico en objetos visuales tridimensionales y bidimensionales a través de lo arquitectónico, escultórico, pictórico, fotográfico, para practicar su capacidad de lectura crítica y reflexiva.						
Evidencias de aprendizaje	Criterios de desempeño	Actividades de aprendizaje	Contenidos			Recursos
7. Reporte por escrito de la lectura de un objeto visual (bidimensional y/o tridimensional)	El reporte debe: <ul style="list-style-type: none"> <li>Contener la matriz de registro con los datos simbólicos del objeto visual.</li> <li>Integrar los datos para su lectura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El estudiante realiza una lectura previa de los materiales sugeridos.</li> <li>El facilitador lleva a cabo un ejercicio de sensibilización a través de una lluvia de ideas, para activar los conocimientos previos sobre el tema y propone la actividad a realizar.</li> <li>El estudiante visita distintos lugares.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Elige el objeto visual (bidimensional y tridimensional)</li> <li>Elabora la matriz de registro con los datos simbólicos del objeto visual.</li> <li>Elabora el reporte con la integración de los datos haciendo un análisis.</li> </ul> </li> </ul>	<b>Conceptuales</b> Identificar los elementos básicos. Describir los determinantes y modificantes.	<b>Procedimentales</b> Elaborar la matriz de registro con la integración de los datos.	<b>Actitudinales</b> Actitud crítica y reflexiva para el análisis del objeto visual. Sensibilidad para percibir las cualidades del objeto visual.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Visita a distintos lugares de la ciudad.</li> <li>Libro de texto "Apreciación a lo Artístico", Flores/Gómez/Sierra. Grupo Editorial Patria, México 2009. (Unidad 3)</li> </ul>

12

 Universidad Autónoma de Nuevo León						
2.4 Apreciar lo artístico en manifestaciones auditivas mediante la sensibilidad y creatividad para enriquecer su capacidad de lectura cultural auditiva.						
Evidencias de aprendizaje	Criterios de desempeño	Actividades de aprendizaje	Contenidos			Recursos
<b>8. Reporte (libre) de identificación de estímulos auditivos del paisaje sonoro.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El reporte (libre) debe:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar los distintos estímulos auditivos percibidos en el paisaje sonoro.</li> <li>Contener un listado de al menos (8) estímulos auditivos.</li> <li>Describir qué estímulos auditivos que le llaman la atención y ¿por qué?</li> <li>Deberá contener 250 palabras</li> </ul> </li> </ul>	El facilitador lleva a cabo un ejercicio de sensibilización para activar los conocimientos previos (escuchar diversos estímulos auditivos: sonidos de la naturaleza, sonidos de lo cotidiano, de lo urbano, etc.)  Realiza una exposición oral de lo auditivo como un lenguaje, así como los elementos del sonido. (Altura, Intensidad, Timbre, Duración, Ritmo.) <ul style="list-style-type: none"> <li>El estudiante:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Elige un día para recorrer la ciudad</li> <li>Escucha en el paisaje sonoro todo estímulo auditivo que perciba.</li> <li>Elabora un listado.</li> </ul> </li> </ul> -Expone en clase generando la participación grupal.	<b>Conceptuales</b>  Relacionar los estímulos auditivos con el lenguaje escrito.  Reconocer lo audible como un "verbo": (Significa, Expresa, Representa, evoca, imita, simboliza, "agunta hacia", "se parece", etc...)  Relacionar el "verbo" de lo audible con un "objeto": (un sentimiento, una emoción, un humor, una imagen, una cosa, un proceso, cualidades humanas, un tipo de movimiento.)	<b>Procedimentales</b>  Escuchar y diferenciar los sonidos que existen alrededor.  Recordar los sonidos con los que se han formado.  Escuchar en lo cotidiano, los estímulos auditivos.	<b>Actitudinales</b>  Actitud reflexiva y de análisis a la apertura de los estímulos auditivos que nos rodean.  Sensibilidad para apreciar lo audible.  Actitud de apertura a la pluralidad de significados (poesmas) a los estímulos auditivos.	Román, A. (2008). El lenguaje Multisusal. Semiótica y Estética de la Música cinematográfica. Editorial Visión Libros. Madrid.  Proyector
						13

 Universidad Autónoma de Nuevo León						
2.5. Apreciar lo artístico en expresiones viso auditivas como el cine, el video, el teatro y la danza para enriquecer su capacidad de lectura y sensibilidad.						
Evidencias de aprendizaje	Criterios de desempeño	Actividades de aprendizaje	Contenidos			Recursos
<b>9. Ensayo de la lectura sobre objetos visuales y auditivos en un video.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El ensayo debe:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Contener los elementos básicos (tema, subtema, etc.).</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El estudiante realiza una lectura previa de los materiales sugeridos.</li> <li>El facilitador lleva a cabo un ejercicio de sensibilización para activar los conocimientos previos (Presenta diversos estímulos audiovisuales). Propone la actividad a realizar</li> <li>El estudiante elige el video.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Observa y escuchar el video.</li> <li>Elabora su reporte.</li> </ul> </li> </ul> Presenta ante el grupo para su análisis.	<b>Conceptuales</b>  <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar los elementos básicos.</li> </ul>	<b>Procedimentales</b>  Analizar el video al utilizar los elementos básicos.  Integrar los datos.	<b>Actitudinales</b>  <ul style="list-style-type: none"> <li>Sensibilidad para percibir las cualidades visuales y auditivas.</li> <li>Creatividad para elaborar el ensayo.</li> </ul>	10. Libro de texto "Apreciación a lo Artístico", Flores/Gómez/Sierra. Grupo Editorial Patria, México 2009. (Unidad 4) paginas 109 -115  <ul style="list-style-type: none"> <li>Variedad de videos.</li> <li>Video proyector</li> </ul>






Universidad Autónoma de Nuevo León

**7. Evaluación integral de procesos y productos (ponderación/evaluación sumativa)**

Evidencia 1:	5%	Cuadro comparativo que describa las características de culturas diferentes.
Evidencia 2:	10%	Reporte por escrito de la resolución grupal de un caso (anexo 2)
Evidencia 3:	5%	Reporte por escrito del análisis de la película "Canasta de cuentos mexicanos" (Canastitas en serie).
Evidencia 4:	10%	Reporte (Libre) de lectura de los elementos comunes de un objeto cultural
Evidencia 5:	10%	Reporte por escrito de la resolución de un problema (anexo 1)
Evidencia 6:	10%	Reporte (Libre) de lectura con la integración de los determinantes y modificantes de una casa habitación.
Evidencia 7:	5%	Reporte por escrito de la lectura de un objeto visual (bidimensional y/o tridimensional).
Evidencia 8:	5%	Reporte (Libre) de identificación de estímulos auditivos del paisaje sonoro.
Evidencia 9:	10%	Ensayo de lectura sobre objetos visuales y audibles en un video

15



Universidad Autónoma de Nuevo León


**8. Producto integrador de aprendizaje de la Unidad**


**Ponderación 30%**

Con los conocimientos teóricos y las habilidades adquiridas elabora un video integrando los elementos básicos de lo artístico.

Producto integrador de aprendizaje	Criterios de desempeño	Actividades de aprendizaje	Contenidos			Recursos
Vídeo integrando los elementos básicos de lo artístico	<p>El vídeo debe :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contener una historia (visual) contada a través de una canción o música (auditivo) y/o a través de una canción o música (auditivo) elaborar una historia (visual)</li> <li>• Contener los elementos básicos (tema, subtema, figuración, abstracción, signos, símbolos y composición).</li> <li>• Contar con creatividad.</li> </ul>	<p>El estudiante en trabajo de equipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elige la canción y/o música.</li> <li>- Elabora y graba la historia.</li> <li>- La presenta frente al grupo para su discusión.</li> </ul>	<p><b>Conceptuales</b></p> <p>Identificar los elementos básicos (tema, subtema, figuración, etc)</p> <p>Distinguir las características del sonido y la música.</p>	<p><b>Procedimentales</b></p> <p>Elaborar la historia.</p> <p>Relacionar lo auditivo con lo visual.</p>	<p><b>Actitudinales</b></p> <p>Sensibilidad para percibir las cualidades visuales y auditivas.</p> <p>Creatividad para elaborar el video.</p> <p>Fomentar el trabajo en equipo.</p>	<p>9. Libro de texto "Apreciación a lo Artístico", Flores/Gómez/Sier a. Grupo Editorial Patria, México 2009. (Unidad 4, páginas. 109-115)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cámara de video y/o celular.</li> <li>• Presentaciones en Power Point</li> <li>• Películas</li> <li>• Visitas a diferentes escenarios culturales.</li> </ul>

16

						
Universidad Autónoma de Nuevo León						
<p>9. Fuentes de apoyo y consulta (bibliografía, hemerografía, fuentes electrónicas):</p>						
<p>Básica:</p>						
<p><b>BIBLIOGRAFÍA</b></p>						
<p>A. Dondis, Dondis (1984), <i>La sintaxis de la imagen</i>. Ed. Gustavo Gilli, Barcelona. Barrera, Gustavo Martín (1986), <i>Entendamos la música, centro de iniciación musical</i>, México D.F.</p>						
<p>Bernnan, Juan Arturo. (1996) <i>Cómo acercarse a la música</i>. Ed. Plaza y Valdés. México D.F.</p>						
<p>Castaño M., Fernando y Carrillo Paz, Gustavo. (1990) <i>Temas de cultura musical</i>. Ed. Trillas. México D.F.</p>						
<p>Copland, Aarón (1982), <i>Cómo escuchar la música</i>. Ed. FCE, México, D.F.</p>						
<p>Croy, Jorge (1991), <i>Apreciación musical</i>, México D.F.</p>						
<p>Fleming, William. (1984), <i>Arte, música e ideas</i>. Ed. Panamericana, México, D.F.</p>						
<p>Flores / Sierra / Gómez, <i>Apreciación de lo artístico. Lo visual y auditivo en la cotidianidad urbana</i> Primera edición 2009. Editorial Patria</p>						
<p>Flores Salazar, Armando V. (1998), <i>Arquitectura. Modelo para el estudio de la arquitectura como cultura</i>. UANL, Monterrey.</p>						
<p>Flores Salazar, Armando V. (2003), <i>Ornamentaria. Lectura cultural de la arquitectura regiomontana</i>. UANL, Monterrey</p>						
<p>Gillam Scott, Robert (1990), <i>Fundamentos del diseño</i>. Ed. Limusa, México.</p>						
<p>Giglio, Virginia (2001), <i>Introducción a la música, una guía completa para aprender música</i>. México, D.F.</p>						
<p>Taylor, Bárbara ( 1997 ), <i>Ciencia Divertida, Descubre y Experimenta Sonido y Música</i>, México D.</p>						
17						

	
Universidad Autónoma de Nuevo León	
<h1>ANEXOS</h1>	
18	



Universidad Autónoma de Nuevo León

**ANEXO 1**

**PROBLEMA:**

De ordinario la mayoría de las personas tenemos entendido que los objetos artísticos sólo pueden ser apreciados en los museos, auditorios y teatros, y que los objetos artesanales sólo pueden ser apreciados en tiendas, mercados y plazas. Quedan cancelados como lugares para la apreciación de lo artístico, la casa, el templo, el supermercado, la oficina, el taller, así también la calle, el barrio, la colonia y la ciudad.

Estos valores entendidos limitan la apreciación de lo artístico, cuando ésta es la cualidad de todos los objetos producidos por el hombre en cualquier tiempo y lugar, por ello se pierde la posibilidad de enriquecernos con los estímulos visuales y auditivos, que nos proporciona la cotidianidad.

**ELEMENTO DE COMPETENCIA:**

Reflexionar que las cualidades artísticas mejoran los objetos ordinarios para comprender que lo artístico le es común a todo.

**OBJETIVO**


El inicio de una reflexión para un acercamiento a lo artístico en objetos cotidianos



Universidad Autónoma de Nuevo León

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN  
FORMACIÓN DE ESTUDIOS GENERALES UNIVERSITARIOS  
Unidad de aprendizaje: Apreciación a las artes  
Hoja de trabajo de anexo 1


Paso 1	Leer y analizar el escenario del problema	El equipo de trabajo lee (primero en lo individual y de manera muy cuidadosa) el escenario del problema, lo analizan y se aseguran de que lo han comprendido. No caigan en la tentación de saltarse este paso y comenzar a evaluar soluciones potenciales.
Paso 2	Hacer una lista de hipótesis, ideas o conjeturas.	Se realiza un listado de todas aquellas ideas que les vayan surgiendo y que crean pueden ayudar en el planteamiento y resolución del problema. Estas hipótesis, deben ser revisadas más adelante para descartar las que no sean relevantes.
Paso 3	Hacer una lista de aquello que se sabe.	El equipo hace una lista de todo aquello que se sabe en relación con el problema o situación. Hay que responder la pregunta ¿Qué es lo que sabemos? Los pasos del 3 al 7 se pueden hacer varias veces y/o en paralelo a medida que se recolecta más información.
Paso 4	Hacer una lista de aquello que se desconoce.	En esta parte, debe hacerse un listado de todo lo que el equipo considere que necesita saber para resolver el problema. Hay que responder a la pregunta ¿Qué es lo que debemos saber? También podrían plantearse otros cuestionamientos que nos lleven a la búsqueda de otras alternativas de solución o bien otras fuentes de información que nos ayuden como: Internet, biblioteca, entrevistas, etc. El equipo hace una lista de todo aquello que se sabe en relación con el problema o situación. Los pasos del 3 al 7 se pueden hacer varias veces y/o en paralelo a medida que se recolecta más información.
Paso 5	Hacer una lista de aquello que se necesita hacer para resolver el	Es aquí donde se plantea la investigación, es decir lo que debe hacerse para resolver el problema. Hay que responder a la pregunta ¿Qué es lo que tenemos que hacer? Antes de esto es importante revisar las listas de las hipótesis para descartar aquellas que no se consideren ya relevantes. NO CONTINUEN con el paso siguiente sin tener un plan muy claro de lo que hay que hacer. Es importante distribuir las tareas pero todo mundo debe aprender lo mismo sobre todos los temas. El equipo hace



Universidad Autónoma de Nuevo León

	problema.	una lista de todo aquello que se sabe en relación con el problema o situación.  Los pasos del 3 al 7 se pueden hacer varias veces y/o en paralelo a medida que se recolecta más información.
Paso 6	Definir el problema	En este paso se redactan una o dos declaraciones que expliquen lo que el equipo está tratando de resolver, producir, responder, probar o demostrar.  Los pasos del 3 al 7 se pueden hacer varias veces y/o en paralelo a medida que se recolecta más información.
Paso 7	Obtener información	Esta es una fase de intenso trabajo ya que es cuando el equipo se dedica a reunir, estudiar, clasificar y ordenar la información que crean. Les será útil para resolver el problema. La información puede obtenerse de diversas fuentes. En este paso se espera que se intercambien ideas, se propongan soluciones, se evalúen alternativas y se consideren pros y contras de las distintas soluciones propuestas.  Los pasos del 3 al 7 se pueden hacer varias veces y/o en paralelo a medida que se recolecta más información.
Paso 8	Presentar resultados	El equipo presenta resultados a través de un reporte y/o presentación ante el grupo. Este incluye las explicaciones, recomendaciones, conclusiones, alternativas de solución o predicciones que obtuvieron en relación con su trabajo de investigación.

21



Universidad Autónoma de Nuevo León

**ANEXO 2**

**CASO:**

Desde el inicio de la UANL cada una de sus Facultades en sus equipos deportivos han buscado definir su identidad con autenticidad, por lo que adoptaron además de un logotipo, una mascota representativa. Un caso polémico fue la discusión entre la Facultad de Ciencias Químicas y la Facultad de Derecho, las cuales querían adoptar al Búho como su Mascota. Al final, tomando en cuenta las características de los animales como el búho y la lechuza se decidió que la Facultad de Ciencias Químicas tendría como mascota al búho y la Facultad de Derecho a la lechuza.

**ACTIVIDADES:**

- 1.- Lectura del caso y discusión en grupo.
- 2.- Análisis en grupo sobre las siguientes preguntas.
  1. ¿Por qué los equipos deportivos universitarios tienen una mascota?
  2. ¿Por qué la mayoría de las mascotas son animales?
  3. ¿Qué elementos se toman en cuenta para elegir la mascota?
  4. Si se tuviera que elegir una mascota para tu equipo ¿cuál elegirías y por qué?


**ELEMENTO DE COMPETENCIA:**

Reflexionar que las cualidades artísticas mejoran los objetos ordinarios para comprender que lo artístico le es común a todo, mostrando una actitud crítica y reflexiva que favorezca la sensibilización a estas manifestaciones.


**OBJETIVO**

Reconocer y analizar que la cultura es determinante en toda la obra del ser humano.

22


 Universidad Autónoma de Nuevo León		
<b>ANEXO 3</b> <b>LISTA DE COTEJO</b>		
Evidencia No. 3: Cuadro comparativo		
<b>ELEMENTO DE COMPETENCIA:</b> Reflexionar que las cualidades artísticas mejoran los objetos ordinarios para comprender que lo artístico le es común a todo, mostrando una actitud crítica y reflexiva que favorezca la sensibilización a estas manifestaciones.		
<b>INDICADORES</b>	<b>VALOR</b>	<b>PUNTUACIÓN</b>
Contiene mínimo dos culturas	1	
Contiene mínimo seis características de cada cultura.	2	
Compara y distingue las semejanzas y diferencias de las culturas.	1	
Entrega oportuna	1	
<b>TOTAL</b>	<b>5 pts.</b>	

23

 Universidad Autónoma de Nuevo León				
<b>ANEXO 4</b> <b>RÚBRICA</b>				
<b>ELEMENTO DE COMPETENCIA:</b> Identificar los elementos básicos y afines de lo artístico en objetos culturales de uso cotidiano para aplicarlos como elementos de lectura con actitud crítica para su análisis.				
<b>EVIDENCIA:</b> Reporte de lectura de los elementos comunes en un objeto cultural.				
	<b>PROPIEDADES DE CALIDAD</b>			
<b>CRITERIOS</b>	<b>Excelente</b>	<b>Bien</b>	<b>Regular</b>	<b>Deficiente</b>
<b>Contenido</b>	Identifica todos ( 7 ) los elementos comunes	Identifica la mayoría ( 5 ) los elementos comunes	Identifica solamente( 3 ) los elementos comunes	Identifica alguno ( 1 ) de los elementos comunes
<b>Estructura</b>	Describe todos ( 7 ) los elementos comunes	Describe la mayoría ( 5 ) los elementos comunes	Describe solamente( 3 ) los elementos comunes	Describe alguno ( 1 ) de los elementos comunes
<b>Gramática y ortografía</b>	El escrito no contiene errores de gramática u ortografía	El escrito contiene de 2 a 3 errores de gramática u ortografía	El escrito contiene de 4 a 5 errores de gramática u ortografía	El escrito contiene más de 5 errores de gramática u ortografía
<b>Capacidad de análisis.</b>	El escrito refleja claramente la descripción y relación	El escrito refleja suficientemente la descripción y	El escrito refleja medianamente la descripción y	El escrito refleja escuetamente la descripción y relación

24

La educación a través del arte como instrumento básico de la enseñanza superior: comparativa y validación del Test Crea como recurso evaluador en alumnos universitarios.

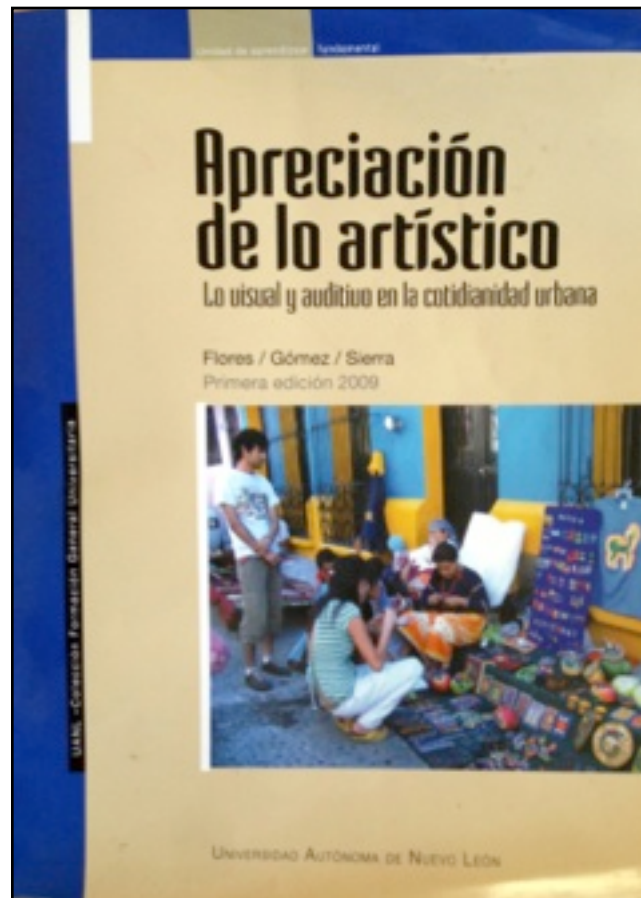


Universidad Autónoma de Nuevo León

	entre los elementos comunes	relación entre los elementos comunes	relación entre los elementos comunes	entre los elementos comunes
<b>Entrega Oportuna</b>	Se entregó en fecha y hora señalada	Se entregó en fecha señalada después de la hora	Se entregó un día después de la fecha señalada	Se entregó una semana después de la fecha señalada
<b>TOTAL: 10 Puntos</b>				

25

## Anexo 2



**ACTIVIDAD 4**

Selecciona un edificio de tu ciudad y registra en la matriz las partes destacables.

Determinantes:	Lo físico	Lo histórico	Lo psicológico
Modificantes:			
Tema			
Subtemas			
Figurativo			
Abstracto			
Signos			
Simbolos			
Composición			

**Nota:** Para entregar a tu maestro esta actividad y poner tu nombre, grupo, fecha y facultad, puedes imprimir el formato desde la siguiente dirección electrónica, solo tienes que llenar en línea los campos, obtener tu contraseña, dar clic en UANL, y buscar el libro *Apreciación de lo artístico*, en <http://www.moraviascolares.com.mx/gp.com.mx/>

La educación a través del arte como instrumento básico de la enseñanza superior: comparativa y validación del Test Crea como recurso evaluador en alumnos universitarios.

ACTIVIDAD 19

Le el video "El Tinaco" y analízalo registrando en la matriz los puntos destacables.

Determinantes	Lo físico	Lo histórico	Lo psicológico
	Descripción de las características físicas del objeto tales como: materiales que lo conforman, cantidades, cualidades, elementos visuales, etcétera.	Descripción del trasfondo cultural que anima al objeto de estudio, su contexto particular de tiempo y lugar, etcétera.	Descripción de las transferencias humanas en el objeto de estudio tales como ideologías, emociones, motivos, intenciones, etcétera.
Modificantes			
Tema			
Subtemas			
Figurativo			
Abstracto			
Signos			
Símbolos			
Composición			



Anexo 3

ET-7ACM-02  
BC1

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN  
FACULTAD DE ARQUITECTURA**

Carrera: Arquitectura, Tipo de Examen:	Ciclo Escolar:	Fecha:
Nombre de la Materia: Apresiasi de las Artes	Semestre:	Catador: <b>XXXX</b>
Nombre:	Grupo:	Oportunidad:

**I.- Subraya la respuesta correcta de las opciones que se te dan.**

- 1.- El vacío por el que el hombre se desplaza dentro y fuera del edificio se le conoce como el:
  - a) concepto
  - b) objeto
  - c) espacio
  - d) forma
- 2.- La apariencia externa que opota en la superficie del material de recubrimiento es el:
  - a) fachada
  - b) levantamiento
  - c) elevación
  - d) corte
- 3.- Lo que da la personalidad al edificio y busca la armonía de las partes con el todo es el:
  - a) formato
  - b) plano
  - c) desarrollo
  - d) estilo
- 4.- La primera evidencia o encuentro con la Arquitectura y de la idea de la totalidad es la:
  - a) forma
  - b) línea
  - c) conjunto
  - d) abstracciones
- 5.- Lo que de la estabilidad al objeto arquitectónico es la:
  - a) cimentación
  - b) columnas
  - c) plano
  - d) estructura
- 6.- Los elementos del objeto cultural (tiempo) que nos dan los aspectos cultura, religión, economía, educación, política, se le conoce como la:
  - a) biográfico
  - b) oncológicos
  - c) histórico
  - d) temporal
- 7.- Otro objeto cultural (percepción humana) que es la relación entre lo construido y la identidad transferida por el hombre al edificio a través de los signos y símbolos es la:
  - a) moral
  - b) psicológico
  - c) ético
  - d) cognoscitivo

**8.- Un objeto cultural (objetos) que nos da el arte, clima, materiales y técnicas es lo:**

a) físico      b) técnico      c) ecológico      d) constructivo

**9.- Frank Lloyd Wright construyó la casa:**

a) Del Bosque      b) de la Calada      c) Del Río      d) De la cascada

**10.- Antonio Gaudí Cornell fue el creador de una nueva arquitectura basada en líneas:**

a) Rectas      b) quebradas      c) curvas      d) radiales

ET-7ACM-02  
BC1

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN  
FACULTAD DE ARQUITECTURA**

Carrera: Arquitectura, Tipo de Examen:	Ciclo Escolar:	Fecha:
Nombre de la Materia: Apresiasi de las Artes	Semestre:	Catador: <b>XXXX</b>
Nombre:	Grupo:	Oportunidad:

**II.- Con las palabras que se te dan completa las frases siguientes según corresponde en las Artes Visuales**

-ESTABILIDAD-      -TEXTURA-      -VOLUMEN-  
-FRÍOS-      -TRANQUILIDAD-      -CALIENTES-  
-ESCALA-      -PUNTO-      -MOVIMIENTO-      -DIRECCIÓN-

- 1.- La línea inclinada significa: \_\_\_\_\_
- 2.- La forma sólida y tridimensional de un objeto es el \_\_\_\_\_
- 3.- La marca mínima que se usa para indicar una posición en el espacio (lo expresion mínima) es el \_\_\_\_\_
- 4.- La línea vertical significa \_\_\_\_\_
- 5.- La guía que nos indica hacia donde se sitúan los elementos es la \_\_\_\_\_
- 6.- La línea horizontal significa \_\_\_\_\_
- 7.- Los colores rojo, naranja y amarillo, pertenecen al grupo de los \_\_\_\_\_
- 8.- Los colores azul, violeta y verde pertenecen al grupo de los \_\_\_\_\_
- 9.- A las variaciones de formas en las superficies, táctiles o visuales se les llama la \_\_\_\_\_
- 10.- Al tamaño de algún elemento en relación con una cantidad, como el tiempo hacemos se le llama la \_\_\_\_\_

**III.- Describe brevemente los datos biográficos de uno de los arquitectos famosos en el mundo.**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

La educación a través del arte como instrumento básico de la enseñanza superior: comparativa y validación del Test Crea como recurso evaluador en alumnos universitarios.

## **Anexo 4**

### **Resúmenes de reuniones con el Comité de Apreciación a las Artes**

Responsables: Dr. Armando V. Flores Salazar, Lic. Adriana Flores Rodríguez, M.A.  
Oscar E. Torres García

#### **Sesión del 2 de febrero del 2011**

El día 2 de febrero del 2011 se llegó a un acuerdo que en lo sucesivo para la denominación de “reuniones de trabajo” son llevadas a cabo por el Dr. Armando V. Flores, y la asistencia de la Lic. Adriana Flores y el M.A. Oscar Torres, los días miércoles a medio día en la Facultad de Arquitectura con una duración de una hora, con el objetivo de discutir, evaluar y proponer las estrategias de acción del programa analítico para la clase de Apreciación de lo Artístico que se realizan ese día en la misma Facultad.

En la primera reunión del día 2 de febrero, se formalizó la introducción de cada integrante, haciendo hincapié en el documentar cada sesión para al finalizar el presente curso integrar una base de datos al servicio del profesor interesado en impartir el curso de apreciación de lo artístico, así como evidencia del trabajo realizado en el programa analítico en formación; esta evidencia es también para ofrecer un taller de capacitación para maestros en 2 o 3 sesiones de trabajo.

El programa analítico se determinará con ejercicios sugeridos para el profesor, para no restringir la libertad de cátedra y a partir de esos ejemplos se puedan definir ejercicios posibles siempre y cuando estén dirigidos al propósito del curso.

Esto por la razón de que en ciertos profesores existe la comodidad y el engaño en las actividades que son enfocados en la producción de cosas parecidas a lo artístico, haciendo notar que el profesor en lo general no comprende el propósito de Apreciación de lo Artístico. Ya que el vincular lo teórico con la didáctica del profesor ha sido difícil en el “cómo” configurar esto último, por lo que al comprender el propósito del curso se podrá realizar de manera efectiva.

Este curso y programa analítico no es una replica de otro programa ya existente, es una experiencia magisterial, no en el terreno de la educación artística académica, sino en una visión más amplia: lo artístico en lo ordinario y cotidiano.

Es un programa adecuado en las nuevas tendencias de la UANL, que deseamos seguir ajustando el programa, en el marco teórico y ejercicios para generalizar en la primera fase, y particularizamos en las lecturas de objetos culturales visuales y auditivos de cualquier cosa en la segunda fase.

Este esfuerzo rinde frutos al dar un paso mas allá teóricamente que es ya en la práctica para el estudiante universitario, al aceptar o rechazar cuando compra una prenda de ropa. o cierto tipo de tela, o al decidir en un corte de pelo, a que tenga el poder crítico de decisión gracias a la lectura de objetos culturales.

Además se realiza la propuesta paralela al programa analítico de la aplicación de un Test Psicológico, el Test Crea a los alumnos de este curso piloto, en donde se sugiere la aplicación previo a la primera fase del Marco teórico y una subsiguiente ya después de

la utilización del alumno del marco teórico. Esto para el apoyo específico para una tesis doctoral en proceso.

En esta sesión se discutió el contenido de la sección auditiva del libro de Apreciación de lo artístico, resaltando la problemática de trasladar los términos enciclopédicos de cultura general, en una ganancia para los alumnos en el terreno auditivo y que más que hablar de instrumentos musicales que puede ser de interés para alguien específicamente para alumnos en el ramo musical, es el “como” incorporar un paquete de cultura auditiva desde el crecimiento del alumno, en detalles de sonidos con los que ha crecido, en sí “entender el proceso de mi educación auditiva” por ejemplo: se puede diferenciar el enojo, el regaño, la alabanza, y cómo las cosas agradables tienen una musicalidad diferente a las cosas desagradables.

Si es importante el diferenciar conceptos comunes auditivos como la Música del Ruido y que estas diferencias conforman los gustos, que forman el juicio estético del alumno.

Es importante saber entenderlas “porque estoy educado y no se cómo me eduqué”, a partir de eso entonces podemos entrar a los elementos básicos de lo auditivo: ritmo, melodía y armonía, y no sólo tener capacidad de diferenciar ritmo, melodía y armonía en lo que me gusta, sino preparar estrategias traducidas en actividades propias al objetivo del curso.

Algo primordial del curso es que no implica que el alumno tenga un conocimiento, y competencia de diferenciar la melodía, ritmo y armonía, sino que lo utilice para leerlo culturalmente, por ejemplo el como se apoyan con la música las obras de teatro, las películas, la televisión, el cable, etc...

Una sugerencia es mostrar al alumno un video-clip con sonido y sin sonido y establecer las diferencias de cómo se modifica el valor en lo auditivo y lo visual, así se enriquece la lectura signica, la lectura abstracta, Etc. Con ello se pretende reforzar un modelo de lectura para poder aplicar a cualquier ámbito.

Se hace mención del programa analítico que se estructura en dos partes: la primera, con el marco teórico para aclarar conceptos y la segunda, aplicar tales conceptos en la lectura de objetos culturales cotidianos.

Se describió las actividades a tomar para la siguiente clase, en la que a la fecha va en la primera fase del programa analítico en los conceptos de arte, artes, belleza, cultura, así como la dinámica en el salón de clases a seguir.

Se hizo mención de la utilización de los recursos de la TIC para el programa.

## **Sesión del 9 de febrero del 2011**

La reunión comenzó con la discusión sobre la utilización del fragmento -Canastas- de la película "Canasta de cuentos mexicanos", basado del libro "Canasta of Mexican Histories" del autor Bruno Traven publicado al español en 1956.

La discusión fue por el "como" y el "fin" de la aplicación de dicho ejemplo, la maestra Adriana lo sugiere para mostrar las diferencias de arte, artesanía y artesano, el Dr. Armando recuerda menciona sobre que el alumno diferencie lo artístico de lo artesanal, no como una maldad o de manera valorativo, sino que encuentren que todo es artístico, la discusión es por el tiempo impartido en este tópico en clase, ya que este punto se puede hacer de manera rápida, se repunta en el ejemplo los atributos que se puede hacer ver al alumno:

- Diferencia entre artesanía y arte.
- Valoración de una artesanía.
- La producción en masa contra una artesanía que es "única".
- Apreciación de un objeto artístico que no es artesanía, y un objeto artístico duplicado de manera artesanal, en si no todo lo artesanal es hecho de "barro" y "barato".
- Objeto artesano, objeto artesanal, replica de un objeto, artesanías hechas en masa, replicas industriales no manuales.
- Todo con el fin de identificar lo que es artesanal y lo artístico reconocido en mi propia casa.

Se busca un alumno como un lector de objetos, se sugiere el utilizar fotografías, relativo en lo que es un objeto artesanal de un objeto artístico, como una actividad que se puede aplicar como evidencia de este aprendizaje.

Se trata de que el alumno piense, no hay que dárselo todo masticado, hay que hacer que el alumno batalle, que se dedique a estudiar el contexto, y se necesita que se exprese, que se haga un estudiante del entorno, muy aparte de una persona enciclopédica acumulativa de datos.

El Dr. Armando recuerda que hay dos fases y un producto final del programa analítico, haciendo ver que la distribución del curso se tiene que cuidar, que son 7 semanas del primer parcial y 7 semanas del segundo parcial, que quizás se quita una, y que con 5 evidencias para la primera fase y 5 para la segunda se evalúa el curso.

El Dr. Armando comenta que se percibe como una organización desequilibrada, entre la primera fase contra la segunda por la distribución, ya que en la primera parte la impartición de los conceptos sugiere el acotarlo.

Se sugiere que la división permeable de iniciar con el análisis de los objetos culturales sin las bases, pueda brindar al alumno una percepción de las diferencias adquiridas del principio al final del curso.

El Dr. Armando recalca el punto de la lectura de objetos culturales con una matriz compleja con datos precisos, la maestra Adriana cuestiona el retirar evidencias de la primera fase, el Dr. Armando supone que con 4 semanas le es suficiente la primera fase, osea: ¿Qué tanto me tengo que detener en este punto? Y apuesta por la lectura de objetos culturales utilizando la matriz, por lo que recalca que el tiempo dedicado para la teoría y conceptos al principio del curso se tiene que acotar.

Para la actividad del día, el mostrar la película se recalca el tiempo dedicado en clase, y hacer notar en la película, los detalles culturales, el choque cultural ideológico, tradiciones, en la ropa de los personajes, consumismo, objetos culturales en las artesanías, en el artesano, en la repetición de la obra, y encontrar el valor de tal, los mismos ejemplos de las diferencias culturales, y realizar cuestionamientos de lo que es básico en la vida del individuo, ósea como es que el humano altera un objeto de necesidad al personalizar este objeto, se puede apoyar en los tópicos utilizados de la clase pasada que se puede condensar con el presente ejemplo.

Se recalca que la visión del programa analítico, es solo dirigir con criterios o características para guiar la búsqueda de ejemplos que reúnan estas últimos puntos. Ya que el peligro de aplicar un ejemplo específico hace que el profesor solo utilice esos ejemplos, entonces NO hay que hacer referencia puntual en un ejemplo, sino dejarle la libertad al profesor para que pueda encontrar ejemplos con criterios y/o características que cumplan con el objetivo del curso.

El Dr. Armando menciona que el programa decaería si se contratan solo profesores artísticos para impartir el curso, pero también se debate que el curso utiliza a las artes en su educación y que no implica que se necesite ese perfil académico para llevar a cabo el programa.

Como otro asunto la maestra menciona que tiene un grupo más en el que podrá aplicar el programa analítico, pero menciona también que existe una clara diferencia en la participación de los alumnos, el grupo nuevo es más extrovertido contra el grupo de arquitectura.

Se sugiere el libro “La enseñanza de la cultura visual” de Kerry Freedman, se menciona que el programa de Apreciación a las Artes, es una educación que utiliza a las artes, ósea es una educación a través de las artes.

Se platica detalles de la investigación de la Tesis Doctoral “La educación en el arte como instrumento básico de la enseñanza superior: comparativa y validación del Test Crea como recurso evaluador en alumnos universitarios.”

La Mtra. Ofelia Arredondo ingresa a la reunión, se le recalca que los ejercicios que se presentan en clase son para reforzar el objetivo del curso, se hace mención del fragmento de la película y se compara con la lectura del libro.

Se menciona sobre el uso de la plataforma que al parecer hay un fallo, ya que no pueden subir las actividades. Se menciona sobre las actividades de la próxima clase, específicamente en el “caso”.

## **Sesión del 16 de febrero del 2011**

El trabajo se centro en el programa analítico y la revisión de las actividades para la clase del día.

Se converso sobre el cronograma del programa, que continuara con los conceptos básicos de lo artístico para cerrar el parcial con la matriz.

La próxima semana son los elementos comunes y se pedirá el ejercicio de la lectura de un objeto, así como el discutir el trabajo previo, e iniciar la utilización de la matriz que seria para el día 2 de marzo.

Como es la distribución del día de hoy?, la primera hora se trabajara en el “caso” se solicitará los resultados de cada equipo, y en la segunda hora se discutirá en grupo sobre la película.

El “caso” se revisará a partir de los grupos formados, se solicitará que pasen a compartir su investigación en el aula.

La actividad de la película motivo al grupo en la sesión pasada, hoy “miércoles” en clase se observaran los resultados, se menciona que esta aparente motivación fue por un reto; preguntas sencillas para poder discutir en clase, principalmente en como encontraban y en donde encontraban los ejemplos de arte y artesanía, las diferencias de los personajes y porque, y cual era el objeto principal en discordia del objeto de la película. La segunda hora de hoy, sobre la película funciona al verificar por medio de la discusión grupal.

Se menciona que la utilización de este tipo de ejemplo/actividad condensa muchos conceptos básicos del curso, cultura, arte, artesanía, objeto artístico, artes, pero claro depende mucho del profesor y depende del alumno.

Se reitero que el programa analítico es una guía, el profesor como lo imparte es “una manera” y el grupo como lo “recibe” es otro componente muy diferente, esto es porque se observo una diferencia de aprovechamiento entre los grupos ya que el grupo del miércoles no son tan participativos como el grupo de los martes.

Se nota que el grupo de los miércoles son apáticos, se hace el comentario sobre detalles de la didáctica propia de cada profesor en el aula, en el actuar del aula, y que cada profesor al igual que sus maneras son individuales, su pedagogía es singular en cada dinámica, lo único que se puede controlar es el libro, y el programa analítico para que cada profesor se le pueda sugerir su proceder en el aula.

Se sabe que hay profesores que son nuevos, que no tienen experiencia, que les dan la materia por regaño, etc. muchas circunstancias y diferencias que existen entre los profesores que son relacionados a la materia, entonces hay que tratar de poder brindar todas las herramientas posibles para que los profesores realicen de la manera mas fiel el curso, lo mas apegado al objetivo del curso, incluso el programa del cronograma sugerido que no sea estricto, se tiene que dejar abierta la posibilidad del “poder” y “hacer” en las actividades del programa.

Esta experiencia será remunerativa en el termino de un universo pluralizado, que el tema y subtema es una metodología de observación para desarrollar un discurso, no se trata de quien conozca más o de respuestas correctas, sino quien se acerque mas al

objetivo del curso, no hay verdades absolutas, no hay un si o un no, solo preguntas abiertas, la evaluación no se esta evaluando sino el que piensas, que percibes.

El programa analítico seria una ayuda una guía para el profesor que pudiera ser editado para el servicio del profesor. En el que pueda presentarse lo que hasta ahora se ha discutido en estas sesiones, para ayuda del profesor en su didáctica, y así el poder presentar la oportunidad al profesor de no desvirtuar el objetivo del curso.

No se puede medir un impacto del curso en lo general ya que cada profesor hace su propio curso.

La enseñanza es a partir de lo que se sabe, NO hay nada nuevo por descubrir, no necesita ser un profesor en pintura para impartir este curso, se necesita gentes que provoquen en el otro la auto-reflexión, un profesor que pueda realizar ese objetivo. El marco cultural me determina como aprendo y como decido.

Se comento sobre las pruebas psicológicas que se utilizaran en los grupos, se comenta sobre los criterios de evaluación de las pruebas.



## Sesión del 2 de marzo del 2011

Este día fue muy corta la reunión por imprevistos de los participantes, pero se pudo abordar los siguientes puntos:

Nuestra deuda con el sonido, ¿de donde escucho de donde vengo? Es una pregunta planteada en la conversación de la reunión, que llega a la idea de proponer el “Cómo” o el “Porque” los muchachos reconozcan de quien tienen más identidad musical ¿si de su papa o de su mama?.

Así para comenzar a “ver” a “sentir” que ya tengo una educación previa, incluso los sonidos urbanos.

Eso es acercarte a entender esa extensión del cerebro lo audible, porque el llegar a la música del placer, sino la música significativa ¿porque la novela?, ¿porque estaba de moda?, ¿cómo es significativa?.

Hay que explorar la cotidianeidad de lo auditivo musical.

¿Acaso todo lo que escuchas es lo que eres?

En parte debe ser así, pero también existe lo cotidiano.

Por ahí se puede construir esta estructura

Es una comprensión del sonido y la música en la vida diaria

Un reconocimiento de la capacidad de alertarnos

Una propuesta es el poder abordar lo auditivo desde lo psicológico, histórico, físico.

Buscar en la educación previa, la cual ya existe

Por ejemplo, en las rondas infantiles, que va cambiando en la primaria, secundaria, y en esa evolución ya me puedo generar otros gustos.

Es en Si el reconocer lo cotidiano en el sonido.

Pensar para el programa analítico en como puede transmitir esta educación, con alguien sin tener una preparación musical, entender que lo auditivo aumenta la calidad de vida, la calidad de cultura, y no en darte la capsula cultural enfocada en una educación artística o historia del arte.

## **Sesión del 8 de marzo del 2011**

La reunión de hoy comienza con las impresiones de las actividades que han realizado los alumnos hasta ese día:

Se esta viendo como funciona con la plataforma, la maestra comenta que con un GRUPO tiene 4 evidencias para el primer parcial, y en otro GRUPO solo son 3 evidencias.

Se comenta que la calificación se construye a partir de las evidencias NO examen, la maestra comenta que los alumnos están haciendo el mínimo esfuerzo, pero esta teniendo avances de trabajar.

Yo comente que el Grupo de Alanis la calificación esta realizándolo por medio de examen, el numero de alumno es similar de un promedio de 60 alumnos por grupo, y que es demasiados alumnos, hasta ahora se han visto diferencias, que ALANIS va a un ritmo muy diferente, a comparación de los grupos de Adriana, que ya están casi nivelados en cuestión del programa.

Se pretende entregar una hoja a los alumnos o mencionarles como va a ser el trabajo para el parcial siguiente, se esta siguiendo el programa analítico en si.

El Dr. Armando comenta que la DEL convoca una actividad un foro de experiencias docentes en cada materia, existe la posibilidad al respecto de llevar una ponencia de esta prueba de estas estrategias, y aquí lo interesante es como abordar lo auditivo, del reconocer mi experiencia auditiva mas que mis conocimientos musicales, reconocer como se a educado mi oido.

Recordarme entender como fui educado auditivamente, porque mis gustos y preferencias son los de mi casa, en ese tiempo en el que yo estoy en una educación permanente y que recibo de mi gremio familiar directo, pero habría el que buscar una especie de antropología de la cultura auditiva, de cómo es que los sonidos por su utilidad para seguir viviendo para sentir, para alertarme por ejemplo una campana, un silbato, un estruendo, lo que me sirve para prevenir, para sobrevivir, sino entiendo la utilidad de mi sentido para sobrevivir entonces no llegaré a la etapa de la apreciación estética de los sentidos.

Lo auditivo me ordena el que hacer, no es lo mismo un silbato que un chiflido, ¿cuáles son los sonidos de la cotidianidad? Porque el rito religioso esta lleno de canciones, de sonidos, para que es? Es para motivar, es para ordenar que hacer o no en la parte del Rito.

Toda esta realidad sonora es importante para entender mis gustos musicales.

Los sonidos son propios de cada cultura, e incluso en cada religión utilizan el sonido, para cada momento de los ritos, es un ejemplo de “como” se utiliza el sonido.

Todo lo audible que me ayuda a sobrevivir, desde pequeños nos enseñan que es una cosa y el claxon del coche es otra, y es diferente el “ver” al “escuchar”.

Ejemplo como las actividades civiles, o en los deportes en que el arbitro utiliza el silbato, entre otros.

## **Sesión del 16 de marzo del 2011**

La reunión comenzó con la discusión del maestro Óscar que sugiere que el alumno aprenda a hacer un reporte libre de estímulos auditivos, como evidencia de aprendizaje de la clase. Continuó con un ejemplo sobre un reporte auditivo en 200 palabras de los sonidos que se perciben en el trayecto del coche a la aula.

Es importante especificarles los criterios de desempeño, lineamientos comunes:

- El mínimo de palabras a usar en los reportes.
- Mínimo y máximo número de integrantes en los equipos.
- 6 características para el caso de un cuadro comparativo.
- Investigar un mínimo de 3 o 4 elementos. Por ejemplo: mascotas.
- Definir bien los criterios como: tema, signos, símbolos a elaborar en sus síntesis.
- Un producto integrador (vídeo) con sonido & imágenes.

El Dr. Armando solicita al Mtro. Oscar que elabore sobre lo que había propuesto sobre utilizar analogías entre la literatura y la música como una manera de identificar una taxonomía de la música por medio del lenguaje. De tal manera que los alumnos puedan identificar los sentimientos evocados en una lectura auditiva. El maestro da ejemplos para explicar su tesis y la Lic Adriana agrega su experiencia en el aula cuando solicita a los alumnos 3 pasos: 1. Observar (mirar más allá de lo evidente), 2, estudiar (detenerse a ver las partes) y 3 investigar (qué, cómo) para llegar a una apreciación de lo artístico. El Dr Armando complementa que es importante entusiasmar a los alumnos por el descubrimiento de lo artístico y su apreciación.

Los maestros confluyen en la necesidad de ser precisos en lo que se espera que identifiquen, en ayudar a los alumnos a apreciar. Los maestros Armando y Oscar sugieren que como meta se proponga a los alumnos subir su trabajo final en formato vídeo al portal Youtube.

La maestra Adriana habla un poco sobre la apatía que impera entre los alumnos del grupo de arquitectura y la necesidad de insistir en la importancia de la asistencia. El maestro Oscar propone la posibilidad de modificar la evaluación final llamada "2da oportunidad" que se les aplica a los alumnos que no logran la calificación aprobatoria en el examen final general. Y el Dr. Armando habla sobre la tendencia de los alumnos de aplicarse hasta el último momento del semestre y no lo hacen desde un principio, lo explica como una consecuencia del mismo sistema educativo y de evaluación.

El maestro Oscar comenta que va a tomar un curso para aprender Open Access que es una manera de que los alumnos pueden subir a la Red sus trabajos finales para que los compartan con sus compañeros libremente y incluso puedan votar entre ellos por los mejores vídeos. Ahorrándoles además llevar sus trabajos en formatos que no sean compatibles con los medios tecnológicos del aula. Windows media player o en imovie incluido en los ordenadores son algunos programas en los que ellos pueden elaborar sus trabajos, además de los móviles o cámaras caseras.

El Dr. Armando menciona que la parte emocional del estudiante es importante tomar en cuenta, ya que el alumno ahí proyecta su ejercicio de Apreciación de lo Artístico. Ayuda a reorientar los trabajos como maestros para motivarlos de acuerdo a lo que ellos

pueden entender e identificar. En lugar de ser rígidos con elementos culturales fuera de su realidad. El maestro Oscar menciona que a los maestros de apreciación se les puede sugerir qué ejemplos utilizar para facilitarles la lección.

### **Sesión del 30 de marzo del 2011**

En la primera mitad de esta sesión el Dr. Armando no se encuentra presente. El maestro Oscar menciona que es importante que los alumnos utilicen las bases de Metodología de la Investigación como una herramienta de conocer lo artístico. Logrando así que respondan el: qué, cómo, dónde, cuándo.

Se habla sobre los problemas del curso de Apreciación de lo artístico:

1. Ambigüedad en el libro
2. Ambigüedad de la didáctica de cada maestro

Se debe procurar una homogeneidad de las didácticas, y dirigir el libro como una cuestión lúdica no de entretenimiento. Existe una línea muy delgada entre educación a través de las artes no en las artes, entonces es fácil que los maestros se equivoquen y asignen tareas a los alumnos como teatro o dibujos, porque no están centrados en la teoría si no en la actividad. Por el contrario, la actividad debe estar orientada en la teoría, de otra manera se pierde el objetivo. Así los alumnos encuentran una motivación basados en una vinculación entre lo que aprenden en el curso y su contexto cultural.

La maestra Adriana anota que los alumnos de una facultad como arquitectura no asocian las mismas características comunes que los alumnos de la carrera de diseño gráfico. Y esas diferencias de lectura entre un grupo de alumnos con una especialidad y los de otra respecto al mismo tema, dificultan la enseñanza siendo que es el mismo libro y los mismo ejercicios para ambos grupos.

El Dr. Armando se integra a la sesión y resuelve que para solventar esta dificultad, los maestros deben ser capaces de utilizar la matriz: tema, subtema, características básicas etc., para adaptarse al grupo de alumnos que reciben la lección. De tal manera que la matriz sea una matriz de datos, no rígida. Enfrentándose a sesiones diferentes.

El maestro Torres agrega que el libro podría llegar a simplificarse, incluso llegando a simplificar a,b,c,d,e maneras de impartir cada tema del libro, así el maestro cumple con el objetivo, utilizando alguno de los modelos de acuerdo a las características del grupo.

El maestro Oscar solicita al doctor y a la licenciada que recuerden una serie de sonidos que escuchan durante el día y que los cataloguen de acuerdo a características, como sonidos de cuerpo, sonidos urbanos, sonidos industriales, sonidos de casa, para recuperar la cotidianidad del oído. De esta manera el maestro Torres ejemplifica cómo se puede enseñar a los alumnos a analizar y categorizar el sonido, ya que están acostumbrados a significarlo con lo visual sin analizarlo independiente y sin la simbiología del contexto.

## **Sesión del 2 de junio del 2011**

El mes de abril no se llevó a cabo la sesión coincidió en fechas de receso académico en la UANL.

La sesión comienza con la discusión sobre la reacción de los alumnos respecto a una tarea en la clase de apreciación de lo artístico que implicó una visita a un panteón. El Dr. Armando concuerda con la maestra sobre la resistencia de algunos alumnos para analizar la muerte como una cuestión cultural propia del mexicano.

El maestro Oscar comenta que como observador en el aula también ha notado que los alumnos es común que no participen y se queden callados mostrando una apatía respecto al tema. El doctor Armando menciona que una estrategia que él utiliza es identificar a los líderes en clase para promover el diálogo y romper esa apatía. Lo que hace es ponerlos en la cabeza de los equipos para que todos trabajen con su guía, en lugar de dejarlos a su libre albedrío.

La maestra Adriana habla sobre las diferencias notables de apatía entre los alumnos en el grupo de diseño industrial que están en un semestre más avanzado y el grupo de alumnos de Arquitectura que están apenas en segundo semestre. Estos últimos son más reservados.

La misma maestra menciona que ella utiliza la estrategia de bajarse del estrado desde donde usualmente se imparte la lección y da la clase desde abajo, a la altura del grupo, y hace preguntas a los alumnos que suelen ser los más callados con la finalidad de integrarlos a la discusión. Y al mismo tiempo esta estrategia funciona con los alumnos más distraídos.

El tema de la sesión cambia para aclarar sobre la matriz, su contenido, finalidad y el orden que debe seguir. El Dr. Armando comenta que la matriz es una guía. La maestra Adriana pregunta sobre el orden de presentación de la matriz. El Dr. Armando menciona que debe ser el mismo orden que lleva un proceso de investigación, es la búsqueda de datos. Primero se habla de los elementos o componentes por sí solos, después de las dimensiones, ya después se habla de la matriz. Pues es el mismo orden que permite al maestro hacer un discurso.

El maestro Óscar menciona que también en la narración oral y escrita ayuda que los alumnos vean una funcionalidad del objeto que van a apreciar. De tal manera que al analizar la arquitectura de un edificio histórico, es importante que los alumnos conozcan la utilidad que tiene ese edificio.

La educación a través del arte como instrumento básico de la enseñanza superior: comparativa y validación del Test  
Crea como recurso evaluador en alumnos universitarios.

## **Anexo 5**

### **Bitácora de observaciones en las aulas**

#### **Grupo Experimental**

##### ***Clase 2 de Febrero 2011***

##### ***Miércoles***

El curso se imparte en el aula 37, 3er piso de la facultad de arquitectura con un horario de las 17:50 hrs a las 19:30 hrs. Los días **miércoles** de una frecuencia semanal de manera presencial y los viernes se abre en plataforma para las actividades explicadas en el aula.

El día 2 de febrero la sesión comienza con la toma de lista de los alumnos que promediaban un número de 30 alumnos, entre edades de 18 a 21 años, se utiliza el proyector y una PC para iniciar con el programa *Power Point*.

El profesor "A" pone a prueba el programa analítico, fue un repaso de la sesión anterior, en los contenidos de arte, artes, cultura, objetos culturales, reforzado con preguntas abiertas para la identificación de ejemplos en cada tópico, por ejemplo un alumno preguntó sobre el "cerro de la silla" la maestra respondió que era un símbolo no un objeto cultural.

Es de mencionar que la mayoría de los alumnos son introvertidos, existen silencios generales como respuesta a cada pregunta realizada, se pudiera decir que son tímidos para expresar sus ideas, además la maestra menciona que en la plataforma solo 3 alumnos habían subido sus trabajos les exhorto a que completaran las actividades. La Actividad es un cuadro comparativo de culturas que pudiera ser internacional, nacional, regional o local.

Siguiendo con el repaso se menciona sobre la triada de físico, histórico y Psicológico en este último utilizando como ejemplo el celular, ya existió más participación del alumnado para comparar, discriminar y la duda del porque utilizar ese ejemplo como objeto cultural y el porque lo Psicológico en los objetos, ¿por qué elegir uno de otro? ¿Basado en que premisas? Etc..

Como segunda parte de la sesión, se explico la actividad que el próximo viernes se abriría en la plataforma, para lo cual se solicito la integración de equipos de 3 personas, la actividad se le denomina "Caso" el cual los alumnos tienen que resolver, se realizo en el aula la descripción del "Caso" que es una problemática claramente en la UANL, sobre valores universitarios, historia, identificación universitaria, los alumnos tendrán que investigar, y presentar sus conclusiones en clase.

Se repartieron hojas con la descripción del caso y las preguntas a un integrante de cada grupo formado, se menciona que tiene una mayor puntuación por la dificultad utilizada en este ejercicio.

Dio por terminada la sesión.

##### ***Clase 9 de Febrero 2011***

##### ***Miércoles***

La sesión de este día se centro en los conceptos teóricos y en preparar la actividad ha revisar.

La sesión fue presentada en *power point* en la que se hablo desde un aspecto histórico de las bellas artes, en la Grecia, sobre la clasificación de las artes, en artes superiores y artes menores, las superiores por la vista y oído, las menores por el olfato, gusto y tacto. La clasificación de los sentidos visuales y auditivos.

La educación a través del arte como instrumento básico de la enseñanza superior: comparativa y validación del Test Crea como recurso evaluador en alumnos universitarios.

Se hace notar sobre las preguntas de arte, los alumnos permanecen apáticos, renuentes en participar, o expresar sentimientos y pensamientos.

Se nota que los alumnos buscan aprobación.

El profesor "A" cuando toca el tema del objeto artesanal, aparentemente no apuntala el concepto, se queda en el "aire".

Al terminar de la explicación teórica se introduce la película de "canasta de cuentos mexicanos" en la parte de la canasta, se ve que los alumnos ponen atención.

Se deja como reto que los alumnos respondan a 3 preguntas que se expusieron anterior a la película de una duración aproximada de 20 minutos.

### **Clase 15 de Febrero 2011** **Martes**

Primera observación del grupo de los "**martes**" en un horario de 17:50 a 19:20 hrs, en el aula 27, son alumnos de la carrera de diseño industrial de la facultad de arquitectura, aproximadamente son 45 +/- alumnos.

Los alumnos son mas amables que otros  
Se nota una cohesión de los grupos en si  
El grupo en general esta equilibrado entre hombres y mujeres

Hay un "retraso" de una sesión al respecto del grupo de los miércoles, las actividades de este día fueron los conceptos de cultura y sus características, se utilizo el mismo *power point* de otras sesiones.

Se nota que el profesor "A" tiene mejor pulso al manejar el curso, como ya fue "probado" con el grupo de los miércoles de la semana anterior.

El profesor "A" explica la evidencia y/o tarea por plataforma, sobre la cultura regional, en el hacer el cuadro comparativo.

Plataforma nexos, criterios de desempeño, evaluación

Hace hincapié regional en lo que les guste

El profesor "A" pasa a objetos culturales.

No se ve una distinción de donde provienen los alumnos si son de preparatorias diferentes o no.

Los alumnos son extrovertidos, quizás se pueda dar la actividad y caso en la próxima semana "el estudio de caso" mas rápido que el otro grupo.

El profesor "A" define la lectura de objetos culturales, utilizando su VASO de bumbury, los alumnos responden de manera positiva con ese ejemplo por el alto numero de participación en cada aspecto teniendo una alta participación en los físico (10) a comparación de lo histórico y psicológico (4 cada una).

Se recurre a otro ejemplo que es el celular, y se da el mismo resultado de participaciones.

Debido a lo anterior se pasa a la siguiente actividad que "estaba" programada para la otra sesión, que es la clasificación de las artes.



El profesor "A" Muestra el concepto del arte, se pregunta, los alumnos algunos responden "es una manera de expresión" "atractivo a la vista" "plasmear tus sentimientos" "objeto expresa sentimientos (cualquier cosa)", la maestra continua mostrando diferentes conceptos de arte y pregunta el porque de cada uno.

Se discutió sobre la película que se mostrara al iniciar la próxima sesión.

**Clase 16 Febrero de 2011**  
**Miércoles**

En esta clase existió la particularidad de aplicar la prueba de los cerillos a 10 alumnos, mientras que la maestra tomaba lista.

Se comenzó con información y descripción de la plataforma NEXUS, puntos que los alumnos supuestamente ya tenían "dominados" pero hace ver que nadie ha hecho el trabajo del "caso" que se había encargado 2 semanas anteriores.

El profesor "A" trata de hacer funcionar pero los equipos que se habían hecho parece que no funcionan.

Aparentemente solo fueron 3 de 17 equipos que si realizaron el "caso"...

Llego un momento en que el profesor "A" se desespero y menciona que la materia no es una farsa no es una carga que la apreciación puede ser divertida, pero los alumnos no hacen las actividades, y no mantienen un ambiente de respeto en el aula.

Los tres equipos que si realizaron la actividad expusieron lo que encontraron, se presento en la pantalla, uno en Word, otro en *power point*, mismas conclusiones pero ya en la pregunta final, diferentes opiniones, la maestra menciona que la plataforma estará abierta para esta actividad hasta el domingo.

La siguiente actividad fue la discusión de la película en clase con participación escueta pero aún así, algo reacia para contestar.

La película funciono mejor que la otra actividad, las tres preguntas fueron discutidas y valoradas de manera positiva por el grupo

**Clase 22 de febrero de 2011**  
**martes**

Se inicio con un repaso rápido de lo ultimo de la sesión pasada, y posterior se mostró la película.

La única diferencia fue que las preguntas cambiaron.

**Clase 23 febrero de 2011**  
**Miércoles**

Menciona que la evaluación del primer parcial serán 4 trabajos, o "evidencias".

Un alumno pregunta ¿cuánto vale cada trabajo?, El profesor "A" no responde a esa pregunta.

Menciona que no leen las instrucciones, no entienden las actividades.

La educación a través del arte como instrumento básico de la enseñanza superior: comparativa y validación del Test Crea como recurso evaluador en alumnos universitarios.

Menciona que sino cumplen el 80% de asistencia

Hoy es apreciación del artístico, conceptos comunes, básicos y afines del artístico.

Pregunta al grupo; ¿qué es apreciación?, algunos estudiantes responden: observar, diferente a mirar y ver. El profesor pide participar con preguntas pide respuestas al alumno

Preguntas que realiza de repaso para conocer lo artístico.

Un alumno le pregunto en el SIASE ¿se puede subir fotos?, no responde el profesor.

Reitera el profesor que en sus casas tienen muchos objetos culturales y artísticos y no los reconocen como tal.

Comienza el *power point*:

Tema: con los alumnos titulo, tema principal, idea general, nombre..

Utiliza imágenes como ejemplo

Este es un ejemplo en el cual se pregunta ¿qué tema le pondrías?

Aquí se extendió el ejercicio.

Para el tema del “Subtema”

Hasta ahora la didáctica se ha centrado en la explicación teórica y la aplicación en la evidencia para su posterior revisión.

Utiliza un ejemplo de imagen “solo que dirigido, enfocado para encontrar un tema de ahí para buscar subtemas” La participación de los estudiantes es mas fluida que en otras ocasiones.

Para el tema de “Abstracción y figuración” alude a lo Concreto vs abstracto, Los alumnos participan igual.

En lo concreto para la figuración pone de ejemplo a Rivera y a Brad pitt

En lo abstracto a Miro

Parece que los alumnos tuvieran 15 años de edad... existe al parecer descontrol en ellos, en una pareja que se esta molestando, y la maestra los observa y la alumna exclama “me esta molestando” pero como si estuvieran en la secundaria. “ESO”

Hasta ahora de los ejemplos, el profesor “A” no ha mencionado el nombre de los artistas ni tampoco el nombre de las obras.

Para el tema de “Signos y símbolos.”

Signo: duplicación de la cosas representada, Alude a lo Denotativo VS connotativo

Expresa que una actividad pudiera ser buscar signos y símbolos en la ropa de los alumnos, al pasar 4 o 5 al frente.

En el *Power Point* utiliza de ejemplos imágenes de flores de diferente color.

En el Tema de Composición en lo artístico.

Menciona: “que el productor comparta su significado con el o los receptores”  
¿por qué compartir?¿existe mensaje?

En la composición de artes visuales y auditivas.

Muestra un cuadro para ejercitar la evidencia.

En suma los temas fueron:

TEMA

Subtema

Abstracto o Figurativo

Signo y símbolo

Composición.

Fin de la sesión.

### **Clase 1 de marzo de 2011**

#### **Martes**

El profesor "A" informa que la próxima semana será de exámenes, informa como será evaluado que es con 3 semanas y asistencia para todos.

Los trabajos se tienen que subir a la plataforma

- Cuadro comparativo
- Análisis de la película / reporte de las preguntas
- Lectura de objeto cultural

Que ese es su portafolio de evidencias + asistencia al salón, con esa se forma la evaluación remarca, además la maestra hace un repaso de los criterios de cada actividad/evidencia, y que tienen hasta el 5 de marzo tendrán oportunidad de "upload" los archivos a la plataforma

Los alumnos son un poco mas difíciles el día de hoy, en cuanto la actitud.

Comenta a la clase sobre el APRECIAR y pregunta ¿qué es apreciar?

Los alumnos se les pregunta y diferentes respuestas surgen en cada concepto

También pregunto sobre lo siguiente:

Tema- subtema

(principal) (característico)

Abstracto figurativo

Signo Símbolo

Comenta el profesor: Recuerden aquí no hay falso no hay verdadero, se pide respeto a cada idea, y que sean conscientes del respeto a sus compañeros.

Hasta ahora van mas rápidos, con las respuestas se nota un poco mas de participación.

Las respuestas de la pregunta ¿qué es? Sobre la pintura abstracta, al igual que signo Vs. Símbolo lo entienden como definido contra indefinido, pero parecen los alumnos como si tuvieran 15 años de edad.

Sobre la composición pregunta ¿qué entienden? Y la maestra unifica los elementos, ideas...

Sucedio algo inesperado:

Tuve una llamada a mi móvil, tuve que salir del aula, al mismo tiempo una alumna también salió a lo mismo, pude escuchar su conversación con los siguientes frases: la clase esta bien pinche, la "divertida" clase de apreciación... en un tono despectivo e irónico.

Ya ingrese de nuevo al aula, la maestra toma lista.

Fin de sesión.

**Clase 2 de Marzo de 2011**  
**Miércoles**

El profesor "A" comenta sobre la evaluación muestra la puntuación de cada evidencia:

- |             |           |
|-------------|-----------|
| 1. Cuadro   | 15 puntos |
| 2. Caso     | 30 puntos |
| 3. Película | 25 puntos |
| 4. Reporte  | 30 puntos |

Existen varios comentarios que apuntan a que al parecer la plataforma está dificultando la dinámica de la didáctica.

La plataforma es para subir las evidencias y para llevar a acabo el proceso.

Ejercicio de lectura con la maestra en tema-subtema abstracto-concepto signo-símbolo se describe

Les da hasta el 6 de marzo para "upload" las actividades.

Fin de la Sesión

**Clase 15 de Marzo de 2011**  
**martes**

La sesión comienza con regaños porque "No leen" los alumnos, hacen lo que quieren, pensaban que no lee la maestra los trabajos pero si lo hace, además de que la expectativa para cumplir los trabajos es buscar siempre lo mínimo.

Explica sobre las evidencias, la mayoría, lo hizo bien pero algunos solo puso mentiras, copiaron y pegarían del google.

Las evidencias:

- Cuadro comparativo
- Película
- Objeto cultural/ 7 elementos

Muestra un ejemplo del grupo de los miércoles, hace una pasada a lo que hasta ahora ha enseñado, la maestra realiza una lectura de una imagen, no se le dificulta se nota que lo entiende.

Para la segunda parte de la sesión les platica que tendrán que realizar 3 trabajos y un final que se llama "producto integrador".

Será por equipos: max: 5 personas mínimo 3 personas

Minimo 1 min maximo lo que duré la canción o música, canción/tema que quieran, tienen que crear una historia, un video clip.

Los alumnos lo recibieron con mucho entusiasmo, pero también con preocupación les dio 5 semanas para realizarlo, y entre ellos discutían, quien iba a salir como "actor", y claro el "como" lo iban a hacer, entonces la maestra ya se preocupo, tuve que interferir.

La educación en el arte como instrumento básico de la enseñanza superior: comparativa y validación del Test Crea como recurso evaluador en alumnos universitarios.

Se mostraron 2 ejemplos de video clips  
Santa Sabina: La Daga  
Foo Fighters: My Hero

En cada uno de ellos se realizó una lectura utilizando los 7 elementos.

*Como anotación personal para los ejemplos hay que buscar que contenga o realicen una historia visual que este de acuerdo con la letra, o si es el caso de carecer de letra que proponga en sí algo congruente, de acuerdo a los 7 elementos para la lectura de un objeto cultural.*

Fin de la Sesión

### **Clase 16 de Marzo de 2011** **Miércoles**

Básicamente fue lo mismo que la clase del día anterior del grupo de diseño, la diferencia es que en este grupo de Arquitectura se noto una diferencia, en que salieron peor que el grupo de diseño, por lo que les regañó más que el grupo anterior, y repitió la estrategia.

La sesión comienza con regaños porque no leen los alumnos, hacen lo que quieren, pensaban que no lee la maestra los trabajos pero si lo hace, además de que la expectativa para cumplir los trabajos es buscar siempre lo mínimo.

Explica sobre las evidencias, la mayoría, lo hizo bien pero algunos solo puso mentiras, copiaron y pegarían del google.

Las 4 evidencias:

- Cuadro comparativo
- Caso
- Película
- Objeto cultural/ 7 elementos

Muestra un ejemplo del grupo de los martes, hace una pasada a lo que hasta ahora ha enseñado, la maestra realiza una lectura de una imagen, no se le dificulta se nota que lo entiende.

Para la segunda parte de la sesión les platica que tendrán que realizar 3 trabajos y un final que se llama "producto integrador".

Será por equipos: max: 5 personas mínimo 3 personas

Minimo 1 min maximo lo que duré la canción o música, canción/tema que quieran, tienen que crear una historia, un video clip.

Los alumnos lo recibieron con menos entusiasmo que el grupo de los martes, pero también con preocupación les dio 5 semanas para realizarlo, y entre ellos discutían, quien iba a salir como "actor", y claro el "como" lo iban a hacer, entonces el profesor "A" ya se preocupó, tuvo que interferir.

Mostró 2 ejemplos de video clips  
Santa Sabina: La Daga  
Foo Fighters: My Hero

En cada uno de ellos realizó una lectura utilizando los 7 elementos.

La educación a través del arte como instrumento básico de la enseñanza superior: comparativa y validación del Test Crea como recurso evaluador en alumnos universitarios.

*Como anotación personal para los ejemplos hay que buscar que contenga o realicen una historia visual que este de acuerdo con la letra, o si es el caso de carecer de letra que proponga en sí algo congruente, de acuerdo a los 7 elementos para la lectura de un objeto cultural.*

Fin de la Sesión

## **Clase 22 de Marzo 2011**

### **Martes**

El día de hoy comienza el segundo parcial, en el que se basa en “reforzar” la cultura, y “reforzar” lo cotidiano.

Pregunta: ¿qué observo usted en un día que encuentra en su camino?

El profesor les regaña y se enfoca en las actitudes y a sus valores...

Les presenta el power point del Violinista Joshua Bell producto de un ejercicio realizado por el Washington Post.

Pregunta: ¿cómo reconocer el “talento”? ¿cómo apreciar el arte?

Terminado esta parte que sirve para introducir el “problema”, en esta parte del cronograma es para resolver en el salón por equipos.

Es para entregar ese mismo día les comenta, la maestra se acerca conmigo mientras los alumnos están trabajando, yo le comento que sería bueno presionarles, al ir con cada equipo para preguntarles como van?.

Los equipos parecen que si discuten el problema, se “ve” que si anotan.

Antes de finalizar la sesión el profesor les comenta que tienen que subir lo trabajado a la plataforma antes del jueves.

## **Clase 23 de Marzo 2011**

### **Miércoles**

A este grupo como ya esta al nivel del otro, en cuestión del CRONOGRAMA se repite la clase del día anterior, pero se ha visto un aprovechamiento inferior a comparación del otro.

Se realiza la misma dinámica, pero ocurren diferencias:

- El día de hoy comienza el segundo parcial, en el que se basa en “reforzar” la cultura, y “reforzar” lo cotidiano.
- Pregunta: ¿qué observo usted en un día que encuentra en su camino?
- Les regaña y se enfoca en las actitudes y a sus valores...
- Les presenta el *power point* del Violinista Joshua Bell producto de un ejercicio realizado por el Washington Post.
  - Aquí el USB fallo, entonces un alumno le ayudo a buscar en el Internet, la información de Joshua Bell.

La educación en el arte como instrumento básico de la enseñanza superior: comparativa y validación del Test Crea como recurso evaluador en alumnos universitarios.

- Pregunta: ¿cómo reconocer el “talento”? ¿cómo apreciar el arte?
- Terminado esta parte que sirve para introducir el “problema”, en esta parte del cronograma es para resolver en el salón por equipos.
- Es para entregar ese mismo día les comenta, la maestra se acerca conmigo mientras los alumnos están trabajando, yo le comento que sería bueno presionarles, al ir con cada equipo para preguntarles como van?.
- Los equipos parecen que si discuten el problema, se “ve” que si anotan.
- Antes de finalizar la sesión el profesor les comenta que tienen que subir lo trabajado a la plataforma antes del jueves.

Fin de la Sesión

### **Clase 30 de Marzo 2011** **Miércoles**

*Comentario previo a la clase del día, menciono el profesor que el día anterior estaba decepcionado de la manera en “como” esta llevando el programa, porque tuvo la impresión que los alumnos no estaban motivados.*

*En la reunión previa a la clase se mostró preocupado porque no comprendía el libro (capítulo) en donde encontramos una incongruencia, entonces con mi consejo se tomo una decisión, que fue el reestructurar en lo general ese capítulo.*

La clase comienza con la explicación y recordatorio del video clip

Comienza con un *power point* para la clase de Tridimensional, iniciando con los griegos y la clasificación por los sentidos, refiriendo al tema en curso:

Arquitectura, escultura, cerámica esto lo relaciona con el hombre en proceso, necesidad, utilidad.

El principio humano creado por la necesidad – los alumnos inmutables-

Ya después de esta platica centrada en este tema, expone a los alumnos el “como” hacer la lectura de la arquitectura, al comparar lo siguiente:

Tema  
Subtema  
Signo  
Figuración  
Abstracto  
Composición

Vs.

Forma  
Estructura  
Ornato  
Espacio  
Funcion  
Estilo

La educación a través del arte como instrumento básico de la enseñanza superior: comparativa y validación del Test Crea como recurso evaluador en alumnos universitarios.

Ademas de realizar el contraste de artístico/cultural en la arquitectura.

El profesor les comenta que será la ultima evidencia del curso, los alumnos se ven mas motivados al ver las fotos de los edificios, el *power point* los alienta, pero ademas se nota o exclaman que no tienen conocimiento visual de muchos edificios en su autoria o estilo que se maneja.

### **Clase 5 Abril 2011**

#### **Martes**

Presenta *Power Point* de lectura de objetos ·D, con el edificio de la Torre de Rectoría

Elementos comunes de objetos arquitectónicos – artísticos  
Funcionan con amenaza...

Presenta una antipatía extraña los alumnos..

Para el profesor buscar algún video educativo para realizar la lectura como objetivo cultural

Camina entre los alumnos, acorta la distancia cosa que en semestre no había hecho.

Los quiere hacer pensar, les es difícil “poner atención” a los alumnos no están acostumbrados el hablar hablan callados.... Se refleja en todo el semestre que no están acostumbrados a hablar, quizás temor, o porque no tienen contenido que compartir.

Muestran el libro, se lo “presenta” al aula..

Ya con el tema de 3D utiliza ejemplos para que puedan realizar el ejercicio

Muestra cada punto del power point... en una cada aspecto físico, histórico, psicológico de cada cuestión... además hace referencia que eso lo hizo el Dr. Armando

Les encarga Tarea con la matriz para arquitectura de una lectura de objeto cultural en la arquitectura

### **Clase. 6 Abril 2011**

#### **Miércoles**

Se repite la impartición del grupo del día anterior

Los alumnos callados

El profesor parece mas confiado que el día anterior

Poco a poco los líderes del grupo comienzan a despertar

Pregunta ¿por qué cree o de que les será útil este curso?

No responden, la maestra les hace ver que con eso pueden “vender” mejor su trabajo.

Después de eso están un poco mas entusiasmados

Y se muestran mas participativos

### **Clase. 12 Abril 2011**

#### **Martes**



La educación en el arte como instrumento básico de la enseñanza superior: comparativa y validación del Test Crea como recurso evaluador en alumnos universitarios.

Esta clase comienza con lo auditivo como receptor de mensajes

Que en lo auditivo esta la comunicación el equilibrio, la ubicación, alerta de peligro.

Pregunta al grupo ¿ruido vs música?

Sus gustos sus preferencias como lo eligen

Hace ver a los alumnos que cualquier ruido puede ser molesto pero también puede ser escuchado y apreciado.

De ejemplo esta los sonidos de los celulares, comienza a distinguirlos entre ellos.

Tiene un *power point* sobre el sonido, los alumnos callados, hace diferencias subjetivas de ruido y sonido musical, pregunta ¿cuál es la línea delgada de diferencia?

La percepción y el gusto influye en la cultura.

Se va a las cualidades del sonido

Intensidad

Duración

Timbre

Les dice que se educa el oído.

**Clase. 13 Abril 2011**

**Miércoles**

Misma dinámica que el día anterior:

Esta clase comienza con lo auditivo como receptor de mensajes

Que en lo auditivo esta la comunicación el equilibrio, la ubicación, alerta de peligro.

Pregunta al grupo ¿ruido vs música?

Sus gustos sus preferencias como lo eligen

Hace ver a los alumnos que cualquier ruido puede ser molesto pero también puede ser escuchado y apreciado.

De ejemplo esta los sonidos de los celulares, comienza a distinguirlos entre ellos.

Tiene un *power point* sobre el sonido, los alumnos callados, hace diferencias subjetivas de ruido y sonido musical, pregunta ¿cuál es la línea delgada de diferencia?

La percepción y el gusto influye en la cultura.

Se va a las cualidades del sonido

Intensidad

Duración

Timbre

Les dice que se educa el oído.

La diferencia es que el grupo se ve un poco mas alentado, y según ellos irían a un viaje a un cementerio para observar las tumbas...

## **Grupo Control**

### ***Clase. 14 de Febrero 2011***

#### ***Lunes***

Primera observación del grupo de los "lunes" que imparte el Profesor "B", previo a la clase platica que no ha sostenido reuniones con el Comité de Apreciación a las Artes.

La clase comenzó a las 16:15 hrs. aproximadamente son 35 alumnos, el Profesor "B", menciona que son alrededor de 50 alumnos.

Los alumnos son de 3er semestre de la carrera de arquitectura, esta clase esta partida en dos días, los lunes y los jueves.

El Profesor "B" efectúa un dibujo en el pizarrón hace mención de lo físico, histórico y psicológico, que de ahí hace alusiones subjetivas que menciona a los alumnos, la descripción en lo físico supone una crayola, marcador, etc... de manera subjetiva desmenuza el dibujo, que menciona "fue hecho por un niño", ese dibujo es extraído del libro de apreciación de lo artístico.

Los alumnos participan con lo evidente.

Los alumnos parecen aburridos, salen y entran del aula a discreción "no piden permiso".

El arquitecto tiene organizado sus carpetas del curso por las artes, arquitectura, artes visuales, danza, literatura, música, cultura.

Encarga una actividad que resalta "que no tiene que ser algo como una obra de arte" sino cualquier cosa...

Menciona que la actividad debe tener un formato, técnica, fecha, tema, subtema, escribe "analizar en lo físico, histórico y psicológico una pintura", (el error ortográfico, así lo escribí) menciona que "escriban lo que piensen: ósea si estaba deprimido, triste, si ven zonas ásperas o direcciones en sus líneas, y que la critica de un cuadro no por critica sino lo que piensen ustedes".

La asistencia la toma a las 16:41.

El examen será antes de la semana santa del primer parcial y en junio para el segundo parcial.

NO hace mención de la utilización del SIASE o NEXUS.

### ***Clase. 21 de febrero 2011***

#### ***Lunes***

El curso de hoy es sobre arquitectura, es un repaso de la clase pasada, habla sobre la estructura ya términos directos de arquitectura desde su perspectiva de arquitecto.

Menciona sobre forma, sobre espacio.

Se observa que no hay cupo en el salón, esta muy lleno los alumnos buscan lugares y aparentemente son reservados.

La didáctica la esta enfocando en la arquitectura describe el tópico en especifico, aquí enlaza lo del programa en lo histórico, físico y psicológico, al parecer no se apega al texto, y no son claras las analogías del objeto cultural, resalta el aspecto psicológico en el signo y símbolo.

La educación en el arte como instrumento básico de la enseñanza superior: comparativa y validación del Test Crea como recurso evaluador en alumnos universitarios.

Habla sobre perfiles deseables del arquitecto, “una conducta axiológica del arquitecto”.

De ejemplos vieron arquitectos famosos.

El examen les anuncia que será sobre arquitectura y sobre el estudio de las líneas, en sí la teoría de la línea, que es de dominio de las artes visuales, el examen será escrito.

Demasiados datos académicos y teóricos de línea, volumen, color, espacio, textura, etc.

Al parecer la mayoría de los *power point*, fueron hechos por la lic. Ofelia Arredondo.

Menciona sobre el arte, y géneros Artísticos, estilos y corrientes.

Menciona que no todo está en el libro de apreciación de lo artístico, que hagan más caso de lo que apuntaron en clase, que en el libro el capítulo 3 lo menciona que “al parecer se van a hacer bolas”.

La clase termina con la toma de lista.

Este día se aplicó a 10 alumnos la prueba piloto de Test CREA.

NO se observa una participación por parte de los alumnos, estos se limitan a escuchar y a tomar apuntes.

### **Clase. 28 de febrero 2011**

#### **Lunes**

La semana pasada terminaron con el capítulo sobre arquitectura y las artes visuales, la sección del libro correspondiente a la lectura de objetos visuales bidimensionales.

hoy comenzó con el capítulo de lo Auditivo en lo artístico de la cotidianidad.

Se le pregunto al Profesor “B”o sobre los *power point* que ha estado utilizando, comento que la mayoría son de autoría de la Lic. Ofelia Arredondo, y que los hizo hace tiempo ya que algunos están “obsoletos”.

El día de hoy comenzó con 15 alumnos a medida que avanzaba la hora llego aun cupo máximo algunos alumnos estaban sentados en el suelo el numero aproximado fue de 50.

El Profesor “B: inicio con el tema sobre la música que existe en todos los lugares, al igual encargo una actividad para sus libretas, “que no era necesario para entregar”, la tarea era realizar una lista de 10 canciones dividiéndolas en temas determinados (por decisión propia) o de manera indirecta (circunstancial), además una clasificación por ritmo (explicándolo como genero), y también que si acaso pueden identificar los instrumentos que se utilizan en cada canción.

Explica de manera superficial la finalidad de la actividad que fue el anotar las canciones y tener una lista al final del día, para que se den cuenta de lo que escuchan en el día. Y vuelve a resaltar que todo es arte. *¿cuál es el fin de la actividad?*.

Presenta un *Power point* denominado: apreciación musical, realizado por la lic. Arredondo en el *power point* están las “musas” de ahí comienza a explicar pero llega a un momento en que menciona que es solo por mencionarlas y que ya es obsoleto.

El *power point* expone conceptos:

Música: arte de combinar sonidos y silencios con el tiempo. En este solicita la participación de los alumnos al preguntar: ¿porqué?

Realiza un diagrama, que se basa en el libro, pag. 86., A partir de ese diagrama construye su clase, pero agrega que hay sonido bueno y sonidos malos, además de que el arquitecto trata de describir los sonidos.

En el *power point* comienza con una Clasificación de la música, en popular y culta, Y que para cada uno hay grados de audición, por lo que Ya determina y hace que se divida en popular y culta.

El Profesor "B" comenta: Que los ruidos no se pueden registrar en una partitura musical

El Profesor "B" pregunta sobre las diferencias del ruido al sonido musical un alumno comenta: El ruido molesta, a lo cual el profesor confirmo.

Otro concepto del *power point* de la música incluye la frase: "Expresar por medio de la belleza, el pensamiento y el sentimiento", y resalta: La música expresa.  
Otro de los conceptos del *power point* que presenta es:

Melodía: serie de sonidos sucesivos y que halagan al oído

Timbre: huella digital de la voz

Además el arquitecto a cada momento reluce ejemplos de compositores norestenses, beethoven, muy variados.

Después el Profesor "B" Regresa al concepto del Timbre: Grave y agudo.. la distinción por altura

*En mi parecer Brinda conceptos erróneos básicos de la música, El power point esta exponiendo conceptos discrecionales y coartados sobre la música, ya que de manera predominante utiliza el concepto de la belleza en muchos conceptos como un componente crucial, pero hay que tener cuidado porque el uso del concepto de belleza es totalmente discrecional y subjetivo en el individuo.*

Fin de sesión, al tomar la lista.

### **Clase. 14 Marzo 2011**

#### **Lunes**

Esta hablando del sonido, el profesor busca en sus experiencias explicar que con cualquier cosa puede producir sonido, se pone a zapatear enfrente de sus alumnos, para exponer sobre el sonido.

El define el sonido según el libro "parece" escribe: "El sonido es todo lo que es susceptible" y lo borra para reescribir:

Todo sonido es susceptible de convertirse en música.

De ejemplo usa al pájaro loco en una caricatura, \* el pájaro loco es de los 70's los alumnos tienen un rostro: "no se de que me esta hablando"\* hace ejemplo de las caricaturas.

Habla sobre cultura:

La educación en el arte como instrumento básico de la enseñanza superior: comparativa y validación del Test Crea como recurso evaluador en alumnos universitarios.

Cada cultura tiende a seleccionar tipos de sonidos en que se basa su música  
De ejemplo expone el uso de las maracas, guitarras sobre sonidos caribeños...

Pregunta sobre las 4 características de la música.

Tono, armonía, melodía, timbre...

Escribe:

El tono musical se reconoce por la regularidad y las alturas de su frecuencia.

El timbre se reconocerá por el instrumento que lo emite.

Reconocer la "buena música" por los instrumentos menciona sobre el reconocer: la primera y la segunda voz en una música... IDENTIFICAR!!!!

Se "ve" que trata de relacionar los conceptos de la música con lo cultural

Pregunta sobre la relación de la zona con el instrumento

Habla sobre características de la música en si términos combinados de armonía, melodía, ritmo, desde el Tono=altura, intensidad=fuerte-debil, timbre=color

Menciona de viene de Europa de Italia de roma la nomenclatura de "intensidad".

Pregunta un alumno sobre la diferencia de filarmónica y de orquesta, el profesor basa la respuesta en el numero de músicos que la compone.

Habla sobre el sonido 13 – no logra explicarlo-

Habla sobre la escala diatónica a partir de ahí expone el sonido 13

Pide los trabajos para que le entreguen y así realizar la evaluación

Habla sobre los ritmos 4/4 = sonido largo = O redonda

Y sobre 1/16 = sonido corto = semifusa

Les encarga TAREA:

Letra de una canción pide la opinión sobre esta canción

Se pone a cantar un ejemplo de el palomo y el gorrión, y les pide que cuentan las sílabas para que busquen las sílabas con que se componen...

*Parece que su didáctica es sin un esquema.*

Fin de la sesión al tomar lista.

**Clase. 28 Marzo 2011**

**Lunes**

Antes de iniciar la sesión comenta el arquitecto que de un libro al otro quitaron cosas importantes, por ejemplo: compositores, historia de la primera escuela de música, historia de compositores de la región de nuevo león...

A este día ya vieron armonía, decibeles, historia de la música universal, puesto que comenta: Si no conocemos las raíces musicales, nos podemos perder.

Comienza con los siguientes temas:

- Edad media 1era organización de la música y que es una actividad natural del hombre.
- Canto gregoriano siglo VII al IX

La educación a través del arte como instrumento básico de la enseñanza superior: comparativa y validación del Test Crea como recurso evaluador en alumnos universitarios.

- Siglo XI surgen la 1er polifonia

Les encarga de tarea buscar las definiciones de las palabras musicales.

- Siglo XII, XIII art antigua (que es latin, pero menciona que es italiano)
- Siglo XIV art nova (que es latin, pero menciona que es italiano)
- Menciona las dramas pastorales en el renacimiento que se crean las primeras escuelas de música y canto.
- Siglo XVII y XVIII surge el barroco y el ballet.

TODO ESTO LOS ALUMNOS LO ANOTAN EN SUS LIBRETAS,

*¿Esto una apreciación del arte? O ¿es historia del arte?  
Bueno una idea porque algunas fechas son correctas, al igual el uso de algunos términos, además no realizaba una distinción en contextos del poder ejercido por la iglesia, no menciona a platon, ni Pitágoras, entre otros, y se salto el clasicismo, le falto la opera, y demás regionalizaciones como la escuela Munich, francesa, flamenca, etc.*

Seguido de esto es el turno de historia en México:

- Siglo XVIII Fray pedro de Gante, fundo la 1era escuela de música en México
- 1786-1842 Sociedad Filarmónica en México de Mariano Azuela
- 1805-1870 Gran Sociedad Filarmónica en México Jose Antonio Gómez
- Mov. Sinfónico de Carlos Meneases
- 1882-1948 Manuel M. Ponce porque integro canciones populares en arreglos orquestales
- Julian Carrillo por el sonido 13

*Se ve que no tiene conocimiento de música en cuanto la teoría menciono que en la "escala" es de: do, re, mi, fa, sol, la, si y que "existen" 2da. de: do, re, mi, sol, la, ósea que fa NO TIENE "2da." y que a partir de ahí Carrillo invento el sonido 13*

- Carlos Chavez porque fue un compositor indigenista
- Blas Galindo
- Juventino Rosas

Fin de sesión, al tomar la lista.

**Clase. 4 Abril 2011**

**Lunes**

Comenta sobre los nombres de compositores "importantes" internacionales y mexicanos para continuar con el tema de la música. Les pide utilizar la Nemotecnia para recordar los datos que ha proporcionado

De la clase pasada les pidió tarea sobre literatura dentro de la cual clasifico: Novela, ensayo, cuento, crónica, etc.

La educación en el arte como instrumento básico de la enseñanza superior: comparativa y validación del Test Crea como recurso evaluador en alumnos universitarios.

En cada forma literaria les pide la definición el profesor realiza una síntesis de cada forma y los alumnos solo hablan o parece que participan porque "repetir" las palabras de lo que "encontraron".

El Profesor "B" menciona los premios de los concursos que existen en la UANL, quizás a manera de incentivo.

Exhorta a los alumnos que se aprendan estos conceptos ya que es mas fácil el examen escrito.  
*Después de una interrupción ligado a las elecciones en la facultad, continuo la clase*

El Profesor habla sobre literatura ya ha "fondo" pero en la descripción se puede encontrar "análisis" competencia del curso. Aquí es lo mas allegado de acuerdo a los objetivos.

Ahora toca el tema de dramaturgia, les hace escribir alrededor de 14 términos, definiciones, conceptos, además que les habla de personajes regionales, o que fueron a nivel nacional reconocidos.

*Pero pregunto YO: ¿los alumnos tendrán conocimiento de actores mexicanos como el "flaco Guzmán", del "caballo", del "lechuga"?*

El Profesor les expone el concepto de comunicación parecido a la literatura...

*Como una conclusión en lo general, en esta clase aprendes otras cosas diferentes al objetivo marcado por el libro*

## **Clase. 2 Mayo 2011**

### **Lunes**

Esta viendo el tema de DANZA!!!

Sobre los nombres de cada danza y sus "funciones" de diferentes conceptos de danzas "funciones" ilustrativos, educativa, ceremonial, hedonista, cognoscitiva, comunicativa, ritual...

*¿cómo creer en algo? ¿cómo enseñar algo que se tiene duda? Fueron preguntas que el Profesor "A" me comento alrededor de estos días, y me cuesta responder por lo que veo en esta clase...*

El profesor "B" menciona en el aula para uno de los conceptos el termino de "ESPIRITU que se libera del interior", después menciona "ENERGIA, elemento metafísico"

Aquí esta en cuadro las funciones de la Danza

Comunicativa  
Ritual  
Hedonista  
Cognoscitiva  
Ilustrativa  
Educativa

Los conceptos utilizados son:

Hombre  
Movimiento  
Ritmo  
Tiempo

La educación a través del arte como instrumento básico de la enseñanza superior: comparativa y validación del Test Crea como recurso evaluador en alumnos universitarios.

Energía  
Espíritu

Y hace una distinción de las personas involucradas:

Bailarín  
Coreógrafo  
Director  
Maestro de Danza

*Este día realice otro piloto del Test Crea con cinco alumnos elegidos al azar antes que comenzará la clase, se les comento de que tipo era la prueba, ellos observaron las instrucciones, llenaron los espacios con sus datos, me preguntaron sobre el Sexo porque en España se usa V y M, preguntaron sobre el "Centro", ya cuando estaban los cinco listos inicie con el cronometro a contar 5 minutos (uno mas que indica la prueba) hasta este punto no me habían preguntado sobre el que "hacer" solo reiteraron si tenían que agregar "respuestas" a sus preguntas. El resto del pilotaje no ocurrió nada significativo.*

Fin de la sesión

**Clase. 9 Mayo 2011**  
**Lunes**

Comentarios despectivos entre los alumnos y maestro

El Profesor "B" sigue con el tema de la danza, lo interesante de hoy es que menciono como ejemplo folklorico a las Brujas de Salem, ademas que brinda un supuesto del como surge la danza en la raza humana.

Realiza una explicación de tarea, que consiste en un listado de países con distintos estilos de danza y de música.

Habla sobre danza y que terminaran el día jueves con las clases, por lo consiguiente ese día jueves aplicaré la prueba del Test Crea al grupo.

Fin de la sesión.